جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعدالله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

أثر أنشطة معرفية خاصة بالوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بإعاقة سمعية خفيفة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه LMD الطور الثالث
تخصص تربية خاصة

إعداد:
إيمان رمضاني

إشراف الأستاذ الدكتور
علي تعوينات

السنة الجامعية:2021/2020

شكر وتقدير

إذا كان من الواجب أن يذكر أهل الفضل بفضلهم وأن يخص بعضهم بالذكر. فإني أتقدم بخالص شكري وعظيم تقديري وامتناني إلى أستاذي "**علي تعوينات**"، على كل الجهد والوقت اللذان منحني إياهما، وعلى التوجيهات التي أفادني بها إلى أن أتممت هذا العمل في أحسن صورة. فلقد كان نموذجاً للمشرف المشجع، والمؤطر المعلم، فأرجو أن أكون قد وفقت في تقديم ما يرضيه وما يليق باسمه الذي كان لي عظيم الشرف أن أضعه في أطروحتي العلمية.

كذلك إني أخص بالشكر والعرفان للأساتذة الكرام أعضاء لجنة التكوين لما قدموه لنا من توجيهات وإرشادات طيلة مدة التكوين.

كما إني أتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان إلى الأساتذة الأفاضل الذين حكموا لي أدوات الدراسة، وقدموا لي العون الصادق دون تأخير أو تردد. ولا أنسى أن أتوجه بالشكر إلى طاقم مدرسة المعاقين سمعياً "خشبوط عمر" بقالمة، على رأسهم السيد المدير، وإلى التلاميذ المشاركين في هذه الدراسة، وإلى كل من ساعدني لإتمام هذا العمل الذي أتمنى أن يلقى كل الاهتمام.

وأخيراً، لا يفوتني أن أتقدم بشكري الجزيل إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة، والحكم عليها، على حساب جهدهم ووقتهم، فلهم مني كل الاحترام.

.

الإهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع إلى كل من:

أبي وأمي حفظهما الله بحفظه.

إخوتي وأخواتي.

زوجي وعائلته الكريمة.

وأخيراَ إلى كل من علمني حرفاً ووجهني إلى سبيل العلم والمعرفة.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر أنشطة معرفية خاصة بالوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بإعاقة سمعية والملتحقين بمدرسة المعاقين سمعياً بقالمة، أجريت الدراسة على عينة صغيرة قوامها ستة أطفال (06) اختيروا قصدياَ وفق معايير هي: مصابون بضعف سمعي خفيف ومتوسط يتراوح بين (25–69) ديسيبل، خلوهم من إعاقات مصاحبة، يتميزون بامتلاكهم لدرجة من السمع الوظيفي تمكنهم من إدراك اللغة المنطوقة. وتتراوح أعمارهم بين (8–13) سنة. استُخدم المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

كما تم تقديم وصفًا للمشاركين الستة في الدراسة بناءً على الاختبارات الموحدة التي يتم إجراؤها، اختبار الوعي الفونولوجي، اختبار كفاءة النطق، اختبار القراءة واختبار الكتابة الإملائية (إعداد الباحثة)، تم تطبيق التدخل التدريبي القائم بشكل صريح على مهارات الوعي الفونولوجي، حيث أجريت الجلسات التدريبية عبر ثلاث أيام في الأسبوع مدتها (60 دقيقة)، وبرهنت النتائج التي تم الوصول إليها من خلال التغيرات الأدائية والدرجية على اختبارات الدراسة التي أجريت في بداية العام الدراسي (القياس القبلي) ونهايته (القياس البعدي) والتي ترجمت إحصائيا على الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الذي برز بشكل ملحوظ في التطور الذي طرأ على ارتفاع مستوى المهارات القرائية والكتابية من خلال التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي عند الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية خفيفة ومتوسطة مجموعة الدراسة التجريبية، كما استمر ثبات تقدم قدراتهم حتى بعد انتهاء الجلسات التدريبية (القياس التتبعي). ومنه فهذا البرنامج كان مفيداً وفعالاً.

لذلك أوصت الدراسة بمواصلة الدراسات التي تقترح التحقق من فعالية برامج التدخل التي تهدف إلى تطوير القراءة والكتابة للأطفال المعاقين سمعياً، والتي تأخذ خدمات (إعادة) التأهيل السمعي والنطقي بعين الاعتبار عند التخطيط لها، تعليمات محددة مع المهارات الفونولوجية، بالنظر إلى صلتها باكتساب وتطوير القراءة والكتابة، إضافة إلى تزويدهم بمهارات لغوية ومعرفية أخرى.

الكلمات المفتاحية: أنشطة معرفية– البرنامج التدريبي– الوعي الفونولوجي – مهارات القراءة– مهارات الكتابة– الإعاقة السمعية– ذوي الإعاقة السمعية– المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The study aimed at revealing the impact of phonological awareness cognitive activities on enhancing the reading and writing skills of a sample of hearing-impaired primary school pupils at the hearing-impaired school in Guelma. The study was carried out on a small sample which consists of six children who were deliberately selected according to the following criteria: mild to moderate hearing impairment (25-69 dB), no associated disabilities, functional hearing to understand spoken language, and aged between 8 to 13 years old. Besides, a quasi-experimental single group approach was used.

A description of the six participants was given based on unified tests (phonological awareness test, reading test, pronunciation proficiency test, and spelling test). Moreover, a training program that is fully drawn on phonological awareness skills in which three training sessions were carried out in the week (60 minutes per session). Furthermore, the results obtained through performance and grading change on study tests conducted at the beginning (pre-measurement) and end (post-measurement) of the school year proved the positive impact of the training program which was used in the study. In addition, the training program proved that it was beneficial to hearing-impaired children as their reading and writing skills improved notably. Their progress continued even after the training sessions (the tracking measurement) were completed. Therefore, this program was useful and effective.

As a result, the study recommended continuing studies proposing to verify the effectiveness of intervention programs aimed at the development of reading and writing for children with hearing impairments, which take auditory and speech rehabilitation services into account when planning them, specific instructions with phonological skills, given their relevance to the acquisition and development of reading and writing, as well as providing them with other language and cognitive skills.

The keywords: Cognitive activities- training program- phonological awareness- reading skills- writing skills- hearing impairment- hearing impaired- the primary school.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	1
الجانب النظري: التناول النظري والإشكالي للدراسة	
الفصل الأول	
الإطار العام للدراسة	
01- إشكالية الدراسة	5
02- فرضيات الدراسة	19
03- أهمية الدراسة	19
04- أهداف الدراسة	20
05- مفاهيم الدراسة	21
06-الدراسات السابقة	24
-خلاصة الفصل	34
الفصل الثاني	
الوعي الفونولوجي	
-تمهيد	35
01- تعريف الوعي الفونولوجي	36
02- مستويات الوعي الفونولوجي	37
03- المنظور التطوري للوعي الفونولوجي	40
04- مهارات الوعي الفونولوجي	44
05-خصائص الوعي الفونولوجي على مستوى اللغة العربية	45
06- الآثار اللغوية النطقية وتطور العمليات الفونولوجية	46
07- العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة	48
08- العلاقة بين الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة	52
-خلاصة الفصل	54

الفصل الثالث	
المهارات القرائية	
-تمهيد	**55**
01- تعريف القراءة	**55**
02- أهداف تعليم القراءة	**58**
03- العوامل المؤثرة في القراءة	**60**
04- المهارات والقدرات التي تتدخل في عملية القراءة	**68**
05- طبيعة الأخطاء القرائية الشفوية	**77**
06- النماذج التطورية المعرفية لاكتساب القراءة	**81**
07- دور الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة	**88**
-خلاصة الفصل	**92**
الفصل الرابع	
المهارات الكتابية	
تمهيد	**93**
01- تعريف الكتابة	**93**
02- مراحل اكتساب الكتابة	**96**
03- أهداف تعليم الكتابة	**100**
04- متطلبات عملية الكتابة	**101**
05- مهارات الكتابة العامة	**105**
06- الكتابة الإملائية	**107**
07- نظرية الشفافية الإملائية وعلاقة المنطوق بالمكتوب	**108**
08- طبيعة الأخطاء الإملائية	**112**
09- علاقة الكتابة الإملائية بالقراءة	**117**
10- النماذج التطورية المعرفية لاكتساب الكتابة	**120**
11- دور الوساطة الفونولوجية في تكوين المعجمية الكتابية	**122**
-خلاصة الفصل	**125**

الفصل الخامس	
الإعاقة السمعية	
تمهيد	**126**
01- تعريف الإعاقة السمعية	**126**
02- تصنيفات الإعاقة السمعية	**131**
03- أسباب الإعاقة السمعية	**134**
04- خصائص المعاقين سمعياً	**136**
05- قياس وتشخيص الإعاقة السمعية	**144**
06- مهارات التواصل الواجب اتقانها من قبل المعاقين سمعياً	**146**
07- اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين سمعياً	**150**
08- المهارات الفونيمية والفونولوجية لدى المعاقين سمعياً	**155**
09- المداخل والاتجاهات العلاجية لاضطرابات النطق لدى المعاقين سمعياً	**156**
10_ القراءة والكتابة لدى المعاقين سمعياً وعلاقتهما بالعمليات الفونولوجية	**167**
-خلاصة الفصل	**169**
الجانب الميداني	
الفصل السادس	
الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**170**
01- الدراسة الاستطلاعية ونتائجها	**170**
02- الدراسة الأساسية	**179**
2-1- منهج الدراسة	**179**
2-2- مجموعة الدراسة الأساسية	**179**
2-3- أدوات الدراسة	**181**
03- أساليب المعالجة الإحصائية	**230**
-خلاصة الفصل	**231**

الفصل السابع	
عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	**232**
أولاً–عرض ومقارنة نتائج تطبيق اختبارات الدراسة على مجموعة الدراسة	**233**
1–عرض نتائج تطبيق اختبارات الدراسة على مجموعة الدراسة	**233**
1–1 نتائج تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي	**233**
1–2 نتائج تطبيق اختبار كفاءة النطق المصور	**243**
1–3 التحليل النوعي لأخطاء النطق	**245**
1_4 نتائج تطبيق اختبار القراءة	**256**
1_5 التحليل النوعي لأخطاء القراءة	**261**
1–5–1 التحليل النوعي لأخطاء قراءة الكلمات	**261**
1–5–2 التحليل النوعي لأخطاء قراءة شبه الكلمات	**268**
1_6 نتائج تطبيق اختبار الكتابة الإملائية	**281**
1_7 التحليل النوعي لأخطاء الكتابة الإملائية	**285**
1–7–1 التحليل النوعي لأخطاء الكتابة الإملائية (الكلمات)	**285**
1–7–2 التحليل النوعي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه الكلمات)	**294**
2_ المقارنة بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدية لمجموعة الدراسة	**310**
2–1 المقارنة بين نتائج اختبار الوعي الفونولوجي القبلي والبعدي	**310**
2–2 المقارنة بين نتائج اختبار القراءة القبلي والبعدي	**322**
2–3 المقارنة بين نتائج اختبار الكتابة الاملائية القبلي والبعدي	**328**
ثانياً–عرض وتحليل ومناقشة فرضيات الدراسة	**333**
01– عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	**333**
02– عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**348**
03– عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**353**
04– عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	**359**

05- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	**362**
06- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	**375**
07- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة	**379**
08- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة	**388**
-الاستنتاج العام	**392**
-خاتمة	**395**
-التوصيات	**399**
-المقترحات	**400**
قائمة المراجع	
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يوضح الاتساق الداخلي لاختبار الوعي الفونولوجي.	**172**
02	يوضح الثبات بطريقة إعادة اختبار الوعي الفونولوجي	**173**
03	يوضح الثبات بطريقة إعادة اختبار كفاءة النطق المصور	**174**
04	يوضح الاتساق الداخلي لاختبار القراءة.	**174**
05	يوضح الثبات بطريقة إعادة اختبار القراءة	**175**
06	يوضح الاتساق الداخلي لاختبار الكتابة الإملائية	**176**
07	يوضح الثبات بطريقة إعادة اختبار الكتابة الإملائية	**176**
08	يمثل نسب اتفاق السادة المحكمين على البرنامج التدريبي المقترح	**177**
09	يمثل حالات مجموعة الدراسة وخصائصها	**180**
10	المخطط العام للبرنامج التدريبي المقترح.	**205**
11	مخطط سير نشاطات البرنامج التدريبي المقترح.	**207**

12	الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي	230
13	يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة الأولى (س.ق)	233
14	يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة الثانية (م.ش)	235
15	يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة الثالثة (م.م)	237
16	يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة الرابعة (أ.ق)	239
17	يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة الخامسة (م.ي)	240
18	يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة السادسة (ل.ق)	242
19	يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الأولى (س.ق)	243
20	يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الثانية (م.ش)	244
21	يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الثالثة (م.م)	244
22	يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الرابعة (أ.ق)	244
23	يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الخامسة (م.ي)	245
24	يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة السادسة (ل.ق)	245
25	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة الأولى (س.ق)	245
26	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة الثانية (م.ش)	246
27	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة الثالثة (م.م)	247
28	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة الرابعة (أ.ق)	248
29	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة الخامسة (م.ي)	249
30	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة السادسة (ل.ق)	250
31	يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الأولى (س.ق)	256
32	يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الثانية (م.ش)	257
33	يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الثالثة (م.م)	258
34	يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الرابعة (أ.ق)	258
35	يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الخامسة (م.ي)	259

36	يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة السادسة (ل.ق)	260
37	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الأولى (س.ق)	261
38	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الأولى (س.ق)	261
39	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الأولى (س.ق)	262
40	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الثانية (م.ش)	262
41	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثانية (م.ش)	263
42	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثانية (م.ش)	263
43	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الثالثة (م.م)	263
44	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثالثة (م.م)	264
45	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثالثة (م.م)	264
46	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الرابعة (أ.ق)	265
47	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)	265
48	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)	266
49	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الخامسة (م.ي)	266

50	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الخامسة (م.ي)	267
51	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الخامسة (م.ي)	267
52	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة السادسة (ل.ق)	267
53	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة السادسة (ل.ق)	268
54	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة السادسة (ل.ق)	268
55	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الأولى (س.ق)	268
56	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الأولى (س.ق)	269
57	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الأولى (س.ق)	269
58	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الثانية (م.ش)	270
59	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثانية (م.ش)	270
60	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثانية (م.ش)	271
61	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الثالثة (م.م)	271
62	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثالثة (م.م)	272

63	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثالثة (م.م)	272
64	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الرابعة (أ.ق)	273
65	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)	273
66	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)	274
67	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الخامسة (م.ي)	274
68	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الخامسة (م.ي)	275
69	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الخامسة (م.ي)	275
70	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة السادسة (ل.ق)	276
71	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة السادسة (ل.ق)	276
72	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة السادسة (ل.ق)	277
73	يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة الأولى (س.ق)	281
74	يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة الثانية (م.ش)	282
75	يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة الثالثة (م.م)	282
76	يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة الرابعة (أ.ق)	283
77	يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة الخامسة (م.ي)	283
78	يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة السادسة (ل.ق)	284

79	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الأولى (س.ق)	285
80	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الأولى (س.ق)	285
81	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الأولى (س.ق)	286
82	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الثانية (م.ش)	286
83	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثانية (م.ش)	287
84	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثانية (م.ش)	287
85	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الثالثة (م.م)	288
86	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثالثة (م.م)	288
87	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثالثة (م.م)	289
88	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الرابعة (أ.ق)	289
89	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)	290
90	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)	290
91	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الخامسة (م.ي)	291

92	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الخامسة (م.ي)	291
93	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الخامسة (م.ي)	292
94	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة السادسة (ل.ق)	292
95	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة السادسة (ل.ق)	293
96	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة السادسة (ل.ق)	293
97	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الأولى (س.ق)	294
98	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الأولى (س.ق)	294
99	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الأولى (س.ق)	295
100	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الثانية (م.ش)	295
101	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثانية (م.ش)	296
102	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثانية (م.ش)	296
103	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الثالثة (م.م)	297
104	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثالثة (م.م)	297

105	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثالثة (م.م)	298
106	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الرابعة (أ.ق)	298
107	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)	299
108	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)	299
109	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الخامسة (م.ي)	300
110	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الخامسة (م.ي)	300
111	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الخامسة (م.ي)	301
112	يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة السادسة (ل.ق)	301
113	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة السادسة (ل.ق)	302
114	يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة السادسة (ل.ق)	302
115	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الأولى (س.ق)	310
116	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الثانية (م.ش)	312
117	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الثالثة (س.ق)	314

118	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الرابعة (أ.ق)	316
119	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الخامسة (م.ي)	318
120	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة السادسة (ل.ق)	320
121	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الأولى (س.ق)	322
122	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الثانية (م.ش)	323
123	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الثالثة (س.ق)	324
124	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الرابعة (أ.ق)	325
125	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الخامسة (م.ي)	326
126	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة السادسة (ل.ق)	327
127	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الأولى (س.ق)	328
128	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الثانية (م.ش)	329
129	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الثالثة (م.م)	329
130	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الرابعة (أ.ق)	330
131	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الخامسة (م.ي)	331
132	يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة السادسة (ل.ق)	332
133	يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده.	333

134	يوضح أثر مربع ايتا في نتائج اختبار الوعي الفونولوجي.	336
135	يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده.	349
136	يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار كفاءة النطق المصور.	353
137	يوضح أثر مربع ايتا في نتائج اختبار كفاءة النطق المصور (قبلي – بعدي)	354
138	يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي اختبار كفاءة النطق المصور.	359
139	يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار القراءة والاختبار ككل.	362
140	يوضح أثر مربع ايتا في نتائج اختبار القراءة (قبلي – بعدي).	365
141	يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار القراءة والاختبار ككل.	375
142	يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار الكتابة الإملائية والاختبار ككل.	379
143	يوضح أثر مربع ايتا في نتائج اختبار الكتابة الإملائية (قبلي – بعدي).	381
144	يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار الكتابة الإملائية والاختبار ككل.	388

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنـــوان الشكل	رقم الصفحة
01	الفروق بين درجات مجموعة الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في أبعاد اختبار الوعي الفونولوجي الخمسة والاختبار ككل	351
02	الفروق بين درجات مجموعة الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في أبعاد اختبار كفاءة النطق المصور.	360
03	الفروق بين درجات مجموعة الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في أبعاد اختبار القراءة الخمسة والاختبار ككل.	378
04	الفروق بين درجات مجموعة الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في أبعاد اختبار الكتابة الإملائية الثلاث والاختبار ككل.	390

قائمة الملاحق

الملحق	عنـــوان الملحق
01	اختبار الوعي الفونولوجي
02	اختبار كفاءة النطق المصور
03	اختبار القراءة
04	اختبار الكتابة الإملائية
05	البرنامج التدريبي (أنشطة خاصة بالوعي الفونولوجي)
06	قائمة محكمي اختبارات الدراسة والبرنامج التدريبي
07	مخرجات spss

الجانب النظري

مقدمة:

من المؤكد أن وجود ضعف السمع يفرض مخاطر كبيرة على التطور النموذجي للوعي اللغوي، ومن بين جميع مركبات الوعي اللغوي يبرز الوعي الفونولوجي كمركب أساسي ومؤشر أفضل للنمو اللغوي. دار جزءٌ من الجدل، الذي نشأ حول مناقشة مسألة تطوير القدرة الفونولوجية واكتساب القراءة والكتابة لدى الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية، حيث دعا هذا الجدل إلى التساؤل عن نظريات اكتساب هذه المهارات والآليات التي تسهل الحصول عليها لديهم. حيث أكدت (Stephanie,C et al 2008) أن ضعف القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الوعي الفونولوجي يرتبطون بدرجة الضعف السمعي.

إن القليل من المعلومات المتعلقة بالتمثيلات الفونولوجية للأطفال المعاقين سمعياً متوفرة، على الرغم من أنه من المحتمل أن أساس تقبل الكلام للوعي الفونولوجي يعتمد بشكل أكبر مما هو عليه على معلومات الكلام المدركة بصريًا. من الممكن أن يطور الأطفال المعاقين سمعياً فقط وعيًا بالتركيبات الفونولوجية التي يتم ملاحظتها بقوة من خلال معلومات الكلام المدركة بصريًا، ولكن قد يطورون وعيًا بالبنية الفونولوجية على مستوى الصوت من خلال تعلم القراءة (مثل سماع الأطفال). وبالتالي يمكن أن تختلف الملفات الفونولوجية للأطفال المعاقين سمعياً اختلافًا جذريًا عن تلك الخاصة بالأطفال الذين يسمعون. (Sterne A, Goswami U, 2000, p609-610)

انطلقت الدراسات التي تناولت هذا المجال من أسئلة بحثية دارت حول، كيفية اكتساب هذه الفئة الجوانب الفونولوجية للغة المنطوقة، رغم محدودية الوصول إلى السمع، وهل ينبغي تعليم هذه المهارات لأغراض التأثير على تحصيلهم القرائي والكتابي؟ وإذا كان الأمر كذلك، كيف يمكن تقديم تمثيلات دقيقة وكاملة حول الجوانب الفونولوجية للغة المنطوقة بغض النظر عن حدة السمع أو طريقة الاتصال؟ حتى يتمكن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من الوصول إلى هذه المعلومات ومعالجتها. وتبحث هذه النظرية في كيفية اكتساب الجوانب الفونولوجية للغة المنطوقة وتقديم تمثيلات دقيقة وكاملة عنها لدى المعاقين سمعيا.

توصلت نتائج هذه الدراسات إلى تبيان وجود عدة استراتيجيات لتنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المعاقين سمعياً، أهمها على الإطلاق اعتمادهم على الطريقة الشفوية/ السمعية، التي تحقق إمكانية الوصول السمعي إلى اللغة المنطوقة واستيعاب خصائصها الفونولوجية عن طريق بقاياهم

السمعية. لكن قد يحتاجون إلى استكمال تمثيلاتهم الفونولوجية من خلال الإشارات البصرية واللمسية/الحركية، على اعتبار وجوب اكتمال المعلومات حول الخصائص الفونولوجية (القائمة على الصوت) للكلمات من أجل تكوين تمثيلات داخلية دقيقة. حيث ناقش الباحثون مخاطر التمثيلات الداخلية غير المطورة بشكل كافٍ والتي تؤدي إلى ضعف تطوير مهارات الوعي الفونولوجي (Alegria et Leybaert, 2003). لذلك، يبدو أن الاستراتيجيات التي توفر معلومات كاملة حول الجوانب الفونولوجية للغة المنطوقة مستحسنة في التدريس مشابه للتعليمات المقدمة في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي.

فعلى غرار أقرانهم السامعين، فإن تعلم القراءة والكتابة للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع مع بعض الوصول إلى الصوت (السمع الوظيفي) سيستخدم فهمهم لتمثيل الكلام ويطابقه مع النص المكتوب. أظهر كل من (Webb, L, et Branum-M Connor, 2015) ،أنه عندما يتمكن الأطفال الذين لديهم إعاقة سمعية من الوصول إلى اللغة المحكية من خلال التضخيم أو الأجهزة الحسية مع توفر برامج التأهيل السمعي، فإن عمليات تعلم مهارات القراءة والكتابة المبكرة تشبه الموجودة لدى الأطفال ذوي السمع النموذجي. (Puhlman, J, Wood, C, 2019, p24)

يبدو أن مساهمة استخدام المعالجة الفونولوجية عامةً والوعي الفونولوجي خاصةً يتعارض مع خصوصية المعاقين سمعياً، لأنها تبدو غير قابلة للوصول تقريباً لهذه الفئة بسبب ضعف سمعهم، وفي الوقت نفسه حضت مهارات الوعي الفونولوجي وتطويره لدى الأطفال المصابين بإعاقة سمعية خاصة التي تتراوح ما بين الفقد السمعي الخفيف والمتوسط بمزيدٍ من الاهتمام داخل البحث التجريبي، تحديداً البحث الأجنبي. حيث يواصل الباحثون استكشاف القضايا المتعلقة بإمكانية الوصول، ترميز وتخزين المعلومات الفونولوجية للمتعلمين من هذه الفئة، أمثال:

(Trezek, B et Malmgren, K, 2015), (Holmer, E et al,2006), (Gilliver, M et al,2006), (Ana Luiza Cabral et al, 2020), (Colin et al, 2007), (Chen, Yi-Hui, 2014), (Sterne, A et Goswami U, 2000), (Lee, S et al, 2017) (Goldberg, H et Lederberg, A, 2013) (Johnson, C et Goswami, U, 2010) , (Miller, E. M., Lederberg, A. R, 2013)

ومع هذه الأدلة التجريبية، بقت الأبحاث العربية وبما فيها الجزائرية في غالبها متوجهة لتقييم ووصف مشكلات المعاقين سمعياً واضطراباتهم الفونولوجية عن طريق دراسات الارتباط أو المقارنة، باستعمال الاختبارات المعيارية والمحكية دون تقديم حلول علاجية، حيث ظلت دراسات التدخل قليلة

في مجال البحث عن استراتيجيات ممنهجة ومنظمة تمكنهم من تطوير قدراتهم الفونولوجية وتطبيقها في اكتساب القراءة والهجاء والكتابة.

كما أيضاً تشير الدراسات الاستقصائية للطرق التعليمية التي يستخدمها معلمو الأطفال المعاقين سمعياً إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين لا يدمجون تدريس علم الأصوات في تعليم القراءة الخاص بهم، فإن الاعتقاد بأن ضعف السمع يمنعهم من الوصول الكافي إلى النظام الصوتي للغة قد هيمن بشكل عابر على مجال تعليم هذه الفئة. لقد وجدت العديد من الدراسات أن تكثيف استراتيجيات التدريس مع التلاميذ المعاقين سمعياً الذين يجدون صعوبة في مهارات الوعي الفونولوجي يؤدي إلى نتائج إيجابية لإنجاز القراءة والكتابة في وقت لاحق، من خلال استراتيجيات منهجية ومنظمة، قد تكون المفتاح للحصول على مستويات أعلى من القراءة والكتابة لصالحهم.

جاءت الدراسة الحالية بعد استناد الباحثة على العديد من الدراسات التي بينت أن تكييف استراتيجيات التدريس مع فئة المعاقين سمعياً التي تجد صعوبة في مهارات الوعي الفونولوجي كمكتسبات أولية ضرورية لتعلم القراءة ثم الكتابة، يُمكن قيادتهم لتطويرها بالاعتماد على الطريقة المقطعية الفونولوجية. ومن أجل القيام بهذه الدراسة، تم بناء عدة اختبارات كان الهدف منها تقييم وتشخيص قدرات الطفل في مهارات الوعي الفونولوجي والنطق ومهارات القراءة والكتابة، كما تم تصميم مهمات فونولوجية (أنشطة البرنامج) تأخذ بعين الاعتبار الخصائص الصوتية والفونولوجية للغة العربية والحاجات الماسة لهذه الفئة لتعزيز قدراتهم الفونولوجية، مع مراعاة خصائصهم في تصميم هذه الأخيرة من حيث تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لخصائصهم السمعية خاصة وأنهم يمتلكون درجة من السمع الوظيفي تؤهلهم وتمكنهم من إدراك اللغة المنطوقة.

استهلت الباحثة الدراسة الحالية بفصل أول تمهيدي يتمثل في الإطار العام للدراسة الذي احتوى على تقديم الإشكالية وصياغة أسئلتها والفرضيات، بالإضافة إلى تبيان أهمية وأهداف الدارسة، مع ضبط المفاهيم إجرائيا. ثم عرضٍ تقديمي لأكبر عدد ممكن من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بالموضوع، وأخيراً التعقيب عليها وتبيان مكانها بالنسبة للدراسة الحالية، كما شمل الجانب النظري أربعة فصول أخرى، حيث تناول الفصل الثاني الوعي الفونولوجي، وخصص الفصل الثالث لتقديم المهارات القرائية، أما الفصل الرابع فقد تطرقت فيه الباحثة إلى المهارات الكتابية، وأخيراً تم ادراج الإعاقة السمعية ضمن الفصل الخامس.

أما الجانب الميداني، فضم فصلين، عالج الفصل السادس الإجراءات المنهجية للدراسة، واحتوى على المنهج المعتمد والدراسة الاستطلاعية ونتائجها، ومن ثم مجمع الدراسة، وعوامل العزل الخاصة بمجموعة الدراسة أثناء عملية الانتقاء، ثم أدوات الدراسة وفيها قدمت الاختبارات التي قامت الباحثة بتصميمها، ويتبع في الأخير بتقديم أنشطة البرنامج التدريبي المقترح الخاص بالوعي الفونولوجي لتنمية مهارات القراءة والكتابة، أما الفصل السابع والأخير فقد خصص أولاً، لعرض ومقارنة نتائج تطبيق اختبارات الدراسة على مجموعة الدراسة، ومن ثم عرض النتائج الإحصائية للدارسة ثم تحليها ومناقشتها على ضوء الفرضيات المقترحة. واختتمت بالاستنتاج العام والخاتمة التي اتبعت بجملة من التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

إشكالية الدراسة:

إن اللغة ما هي إلا تجمعات صوتية تتجمع في قوالب لغوية، فيعتبر علم الأصوات أصلٌ للعلوم اللغوية فلا يمكن دراسة هذه العلوم من صرف، تهجئة، نحو، جوانب دلالية، وكيفيات النطق السليم إلا بعد دراسة أصوات اللغة. حيث يبدأ النظام اللغوي الصوتي للدارسين بتعليمهم طريقة نطق الأصوات أي التدريب على فك الرموز المسموعة. (طعيمة رشدي أحمد، ومناع محمد السيد، 2001، ص97)، هذا ما يجعل العناية بالأصوات اللغوية جزءاً رئيسا من المعمار اللغوي بل هو ركنها الركين فاللغة بصفة عامة لا يطلق عليها هذا الاسم إلا من خلال أصواتها المفردة والمركبة (عبد الباري شعبان، 2011، ص39).

وتشير الفنولوجيا إلى دراسة نسق الأصوات المتضمن في اللغة، فمن العوامل الأساسية في اكتساب اللغة الشفوية والمكتوبة هو الوعي الفونولوجي، باعتباره قدرة ذهنية لغوية في تعيين نطق الأصوات والفونيمات ومعالجتها على مستوى الكلمات التي تحتوي على مقاطع، والمقطع هو مجموعة من الفونيمات الصامتة المرتبة حول صائت مركزي. (أسماء عزيز عبد الكريم، اقبال كاظم حبيتر ،2010، ص 396)، هذا ما يضمن نطق الصوت اللغوي من مخرجه السليم إضافة إلى اللعب بالفونيمات (أصوات اللغة) بشكل مفرد أو ضمن الكلمات، ومهارات التمييز السمعي بين أصوات اللغة، التشابه والاختلاف بين الأصوات، عزل الصوت المفرد من الكلمة والمقارنة بينها، اللعب بالأصوات، ترتيب الأصوات اللغوية في الكلمة والربط بين الصوت اللغوي والحرف. كما يتضمن الوعي الفونولوجي القدرة على إدراك المكونات الصوتية للغة بمعزل عن المعنى بحيث يتعلق بكل ما له من قوانين صوتية تخص الكلمات والجمل، ويشمل هدا الجزء مفهوم الجملة من الناحية الصوتية والوعي بالكلمة (الحدود السمعية الصوتية لكل كلمة في الجملة، عدد كلمات الجملة، ترتيب الكلمات في الجملة، التنغيم، التقسيم المقطعي للكلمات، تقسيم الكلمة على أصواتها المفردة والمزج الصوتي).

فالوعي الفونولوجي يعمل كرابط وظيفي لغوي، إذ أن معرفة وحدات اللغة الشفهية ومعالجتها هي قرين الفهم، سواء من حيث الجانب الشكلي للغة – التمييز والتحليل الصوتي وبناء شفرة سمعية للتعرف على الكلمة أو الاحتفاظ بالمثيلات الصوتية الصورية للكلمات في الذاكرة الطويلة إلى جانب ما يتعلق

ببناء نظام فونولوجي (صوتي) يستطيع إدراك المعاني وإجراء الترابطات النحوية وكذلك التركيب اللفظي الذي يستطيع الاستقبال والتعبير من دون صعوبة. (عوض عبد العظيم هاشم، 2010، ص355).

ينقسم الوعي الفونولوجي إلى مستويين وأن الاختلاف بينهما في مدى تعقد العمليات المعرفية المتضمنة في أداء مهام كل مستوى وهما:

أ-**مستوى الوعي البسيط:** و يشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء المهام التي تتطلب التعامل مع الوحدات الصوتية المكونة للغة بالتقسيم و الحذف والدمج، مثل عد الفونيمات الصوتية، مهمة دمج الوحدات الصوتية في كلمات ومهمة تقسيم الكلمات إلى الفونيمات الصوتية المكونة لها ومهمة حذف الفونيمات الصوتية، ويتطلب أداء هذه المهام القيام بعمليات معرفية بسيطة متتالية في الذاكرة، وبالتالي لا يشكل أداؤها عبئا على الذاكرة العاملة، ولا يتطلب مدى واسعاً منها، ولذا يظهر هذا المستوى مبكرا لدى الأطفال حتى قبل التحاقهم بالمدرسة و تلقيهم مهارة القراءة. (جابر عبد الحميد جابر وآخرون، 2014، ص ص 582)

ب-مستوى الوعي المركب: ويشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء مهام الوعي الفونيمي التي تتطلب القيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة العاملة في نفس الوقت، وبالتالي يشكل أداؤها عبئا على هذه الذاكرة، ويتطلب مدى واسعا منها. وذلك مثل مهمة المزاوجة الصوتية بين الكلمات على أساس اشتراكهم في إحدى الفونيمات الصوتية، أو مهمة نطق كلمة بحذف إحدى أصواتها. ونظراً لصعوبة هذا المستوى فإنه يتأخر ظهوره لدى الأطفال إلى ما بعد التحاقهم بالمدرسة وتلقيهم برامج القراءة. (نفس المرجع السابق، 2014، ص ص 582 583)

ويعتمد اكتساب وتطور الوعي الفونولوجي على عنصرين هامين، الأول: أن الطفل يمتلك مجموعة من المبادئ الصوتية التي تكتمل في وقت محدد، الثاني: اعتماد الطفل على نطقه ونطق الآخرين من خلال الاستماع بما يؤدي إلى اكتساب هذه المبادئ الصوتية. (جمعة السيد يوسف، 1990، ص104).

ويتطور هذا الوعي الفونولوجي بحيث يصل إلى تخصيص كل تركيب لغوي بنطق خاص. علاوة على ذلك فالمشكلات التي تتعلق بهذه المهارة قد وجدت عندما لا يستطيع الأطفال تجزئة الكلمات إلى أجزائها الرئيسة أي الأصوات ودمجها معاً.(Hallahan et al ,2005, p490)

وبمراجعة البعض من الدراسات والبحوث التي تناولت الوعي الفونولوجي نجد أنها جميعها اتفقت على ضرورة الاهتمام به لارتباطه بانخفاض الطلاقة النطقية والكفاءة اللغوية، وأنه يعمل كرابط وظيفي أساسي مع وبين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة وفق الآليات العصبية المعرفية. كما أكدت العديد من

الدراسات علاقة قصور الوعي الفونولوجي بتدني المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية، وأن التدخلات التي تهدف إلى تنميته للأطفال في المراحل الدراسية المبكرة تؤدي إلى تحسن مستوى فهم اللغة والنطق والتعبير اللفظي والطلاقة الكلامية لديهم. (سحر الشوربجي، ريا المنذري، بدون سنة، ص160).

كما في دراسة (Mann et foy, 2007)، التي هدفت إلى التعرف على أثر تدريس الوعي الفونيمي والفونولوجي في تنمية قدرة أطفال مرحلة الرياض على النطق الصحيح للأصوات، وقد أجريت الدراسة على عينة من الأطفال عددها (66) طفل تم تعليمهم القراءة مع التركيز على مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي، وأشارت النتائج إلى أن تعليم الوعي الفونيمي والفونولوجي قد أسهم في تنمية قدرة الأطفال على تعرف أصوات الحروف ونطقها بصورة صحيحة.

وأيضا دراسة (Jan Edwards et al, 2002) حيث تمت مقارنة ثلاثة مجموعات من التلاميذ العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات في اللغة الشفهية، حيث وجد أن ذوي الصعوبة يعانون من مشكلات في تمييز الحروف الصامتة وكذلك يعانون من فقر في الحصيلة اللغوية، وعدم القدرة على دمج الفونيمات الصوتية في أوائل وأواخر الكلمات، كما أشارت النتائج إلى أن القدرة على الأداء السليم للكلمة الواحدة يرتبط بحجم المفردات، وإخراج الأصوات بشكل دقيق، وهذه النتائج تفترض وجود علاقة (معقدة) بين مهارات تعلم الكلمة والمقدرة الصوتية الفونولوجية المتعلقة بالتمثيلات السمعية والوظيفة الصوتية الفسيولوجية.(عوض عبد العظيم هاشم ،2010، ص356)

وفي دراسة العلاقة بين دقة التتابع الصوتي وبعض مقاييس النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الصعوبات الفونولوجية لـ (Benjamin Munson et al, 2005)، حيث قورن بين مجموعتين من الأطفال العاديين وذوي صعوبات الوعي الفونولوجي (40 فرداً لكل مجموعة) في التتابع الصوتي في جمل متغيرة الطول. كما اختبرت الدراسة العلاقة بين هذه القدرة وبعض المقاييس اللغوية الأخرى. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أطفال المجموعتين قد أنجزوا المهمات في التكرارات المنخفضة بدقة أقل مما تم تحديده في القياس، ولكن الأطفال ذوي الاضطرابات الفونولوجية قد أخفقوا في مجمل الاختبارات على عكس العاديين. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن انخفاض الحصيلة اللغوية لدى المجموعة ذات الاضطرابات الفونولوجية كانت مرتبطة بدرجة دالة إحصائيا بعدم القدرة على إنجاز المهام الفونولوجية. (نفس المرجع السابق،2010، ص 356).

وتمثل مهارة القراءة كما تشير لها (Learner Janet, 2012)، إلى المستوى الثالث في السلم الهرمي لتطور النمو اللغوي والذي يضم خمسة مستويات هي: اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة،

الكتابة، واللغة المنطوقة والمكتوبة، التي تعمل في ترابط وظيفي سببي. وتعد الكفاءة في الأصوات من العناصر الأساسية اللازمة في اكتساب مهارات القراءة، وأي ضعف فيها يؤثر سلباً في عملية اكتساب مهارة القراءة وحتى الكتابة لاحقاً. (أسامة يوسف الصامدي، 2013، ص1295)

يبدأ الالتقاء بين القراءة، واللغة الشفوية في مرحلة تعرف الكلمة، ومن أجل الوصول إلى معنى الكلمة نجد هناك طريقتين في القراءة: الأولى غير مباشرة باستخدام التمثيل الصوتي، والثانية مباشرة باستخدام التمثيل اللفظي، والقراءة بالطريقة الصوتية تشبه التعرف على الكلام من حيث أن تعرف الكلمة يتم من خلال تمثيلاتها اللفظية، ولنجاح القراءة يتوجب على القارئ على أن يكون على وعي تام بالبناء اللفظي للكلمات وخاصة المعرفة بأن الكلمات تتكون من وحدات صوتية.

تتضمن قراءة اللغة الكتابية عملاً أكثر تعقيدا من التعرف على اللغة الشفوية حيث تتطلب هذه العملية فك ترميز مزدوج: فمن تحويل الرموز الخطية (الغرافيمات) إلى رموز صوتية (فونيمات) لتتحول هذه الأخيرة إلى معان ودلالات، من أجل ذلك ينبغي على القارئ المبتدئ على الخصوص التعرف على البنية الصوتية الفونولوجية للكلمات الشفوية ليتم نقل هذه المعرفة وتطبيقها على اللغة الكتابية. (إسماعيل لعيس،2009، ص30)

وأيضا مهارات الاستيعاب القرائي (فهم المقروء)، والمهارات العليا في القراءة تعتمد بشكل أساسي على التعرف الذي تتضمن مهاراته الوعي بالكلمة، وهذا يعنى أن القارئ يري الكلمة، ويشفر معناها في ذاكرته وهو بهذا يحتاج إلي ترجمة الكلمات إلي مكوناتها من الفونيمات، وتذكر التسلسل الذي ائتلفت به، ودمجها معا لتشكل كلمة مستقلة، وعندما تواجهه هذه الكلمة فإنه يبحث في ذاكرته عن كلمة تجاري في أصواتها هذه الكلمة، والقارئ الناجح يمارس هذه العملية بشكل آلي وسريع، ولا يتبع خطوات البحث في العلاقات بين الفونيمات والرموز، ثم الفونيمات إلي كلمات، ثم الوصول إلي المعنى.

وبالنظر إلى العلاقة الطبيعية القائمة بين مهارات اللغة، تعتبر الكتابة شكل من أشكال نظام اللغة التكاملي والذي يشمل ما تطرقنا إليه سابقاً: اللغة المكتوبة والقراءة حيث تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية إلى رموز مكتوبة وبهذا فهي معكوس أو مقلوب عملية القراءة، حيث يتم هنا تشفير الكلمات في صورة مكتوبة بدل فك شفرتها المكتوبة كما هو الحال في القراءة. وتحتاج الكتابة إلى تنشيط التمثيلات الذهنية الملائمة لإنتاج شفرات الكلمات، ويعتمد هذا التنشيط على التنشيط الفونيمي للشفرة (أي التهجئة) وبالتالي تنشيط تتابع الغرافيمات (أصغر وحدة بنائية للكتابة).

(زهير عمراني، 2014، ص45)

فالقراءة والكتابة مهارتان متداخلتان متكاملتان، لا يتحقق أحدهما دون الآخر، وهل يستطيع التلميذ أن ينطق أو يتلفظ كلمة مكتوبة وهو لا يميز رسمها؟ أو أن يخط حروفها وهو يجهل التلفظ بأصوات هذه الحروف، وبالصورة الكلية لها. وعليه فإن من يقرأ قراءة سليمة قلما يخطئ في رسم ما ينطق به. (حسين سليمان قورة، 2001، ص179)

فالسياق القرائي يزود القارئ بوعي تام بالكلمات موضع الكتابة فقد أكدت العديد من الدراسات ضرورة تعلم الكتابة من خلال تشجيع التلاميذ على القراءة، فكلما قرأ الطفل نمت لدية القدرة على اكتشاف صور الكلمات واستيعاب الهجاء الصحيح لها مما يساعده على استرجاع الصورة البصرية المخزونة في ذهنه للكلمات المقروءة. (فهد خليل زايد ،2010، ص76)

وفي الدراسات التجريبية التي أقيمت على القراءة في العشرينات الأخيرة أوضحت أن واحد من المحددات الأساسية للتقدم التدريجي الأول في القراءة وهو في نفس الوقت الوسيلة للوقاية من التسرب في تعلم القراءة والكتابة، هو الوعي الفونولوجي، أي وجود صلة بين تعلم القراءة وقدرة التعرف واستعمال عدد من الوحدات الفونولوجية للغة الشفوية بطريقة مقصودة.(Zoman,1999,p73)، فحسب (Casalis,1995) فإن أهمية الوعي الفونولوجي كانت تنسب إلى نموذج اكتساب القراءة فحسب هذا النموذج فإن الكلام متكون من وحدات تقطيعية صوتية وبفضل وعي الطفل يفهم الرمز الأبجدي الذي يسمح له بإنشاء العلاقة بين الصيغة المكتوبة وعلى الطفل أن يعزل ذهنياً الوحدات الفونولوجية.

(سميرة ركزة، فايزة الحمادي، 2017، ص355)

ويقول (Combert, 1990) أن القدرة على التحليل الواضح للصوت تبدو مرتبطة بالتعرف على التطابق (الحرفي– الفونولوجي) الذي يلعب بدون شك دورا جد مهم في اكتساب القراءة لفك ترميز الكلمات الجديدة والتعرف على الكلمات من طرف القارئ. (نفس المرجع السابق، 2017، ص356)، هذا يجعلنا نستنتج أن تعلم وفهم النظام الأبجدي ثم تطابق الحروف والأصوات ثم إنشاء تمثيلات إملائية تشرط وجود حد أدنى من الوعي بالأصوات والتقطيع عند الطفل قبل مرحلة القراءة التي تكتسب بطريقة ضمنية قبل السن الدراسي التي تجعله يتطرق إلى تعلم القراءة ونجاحها.

ولقد أشار الباحثون منذ عدة عقود إلى أن المانع الأكثر شيوعا في ضعف اكتساب المهارات الأساسية لقراءة الأحرف ثم الكتابة من قبل الطفل يعود في الأساس إلى ضعف المتعلمين في إتقان العمليات الفونيمية والفونولوجية.

فإن الصعوبة بين الرمز المكتوب وصورته الصوتية مردها إلى القصور في وظيفة التحليل الفونيمي والذاكرة اللفظية قصيرة المدى، وكذلك ضعف القدرة على استخدام المحصول اللغوي – الشفهي – بدقة وسرعة، كما يمكن أن تكون هذه الصعوبة مردها القصور السمعي الذي يحول دون المعالجة الصوتية والزمنية للرموز، وقد أدى ذلك إلى تركيز الدراسات الحديثة في إطار النظرية الفونولوجية علي عامل الدقة والسرعة في معالجة الوحدات اللغوية، ومن الأهمية بمكان التأكيد على أن اضطراب القدرة على حل الترميز الفونولوجي وضعف التقطيع الصوتي من مظاهر هذا الاضطراب، حيث تقوم الذاكرة باختزان رموز "مشوهة" الأصوات الحروف والألفاظ ، وتبدو المشكلة بصورة أكبر حين يتم تخزين هذه الأصوات أو الألفاظ وربطها بدلالات واضحة (مادية أو مجردة) تساعد الذاكرة على استدعائها بيسر، وثمة نظريات مختلفة تحاول التغلب على هذه المشكلة عند التعلم سواء بالمعالجة الكلية أو بالطريقة الجزئية . (إسماعيل العيس، 2009، ص30)

ومن هنا بدأ الاهتمام بهذه المهارة واعتبارها مدخلاً رئيساً لتعلم القراءة والكتابة لجميع الأطفال، كما طورت اختبارات لقياسها وصممت دورات تنمية مهنية لتدريب المكونين والمعلمين من طرق تدريسها، وبنيت مناهج ووسائل مساندة تشمل تمارين وأنشطة لتطويرها، ووضعت أدوات تقوم المناهج وتزامنها مع المستجدات العلمية في هذا المجال.

إن الأطفال العاديين أو ممن لا يعانون من أي صعوبة في مجالات النمو المختلفة بمقدورهم أن يقوموا بتطوير الوعي الفونولوجي خلال سنوات ما قبل المدرسة، أما الأطفال الذين يبدون مشكلات ضمنه فيعتبرون من المعرضين لخطر صعوبات اللغة عموماً، وصعوبات اكتساب القراءة والكتابة خصوصاً بعد التحاقهم بالمدرسة الابتدائية. (زيدان وعبد العزيز السرطاوي، 1988، ص246)

ويؤكد فاروق الروسان (2013) وقنديل محمد والطحان طاهرة. (2011)، على القدرة على تعلم مهارة القراءة والكتابة المشروطة بحسن الكفاءة الفونولوجية التي تتأثر بعدد من المتغيرات منها العمر الزمني، والعمر العقلي، الخبرة السابقة وسلامة الأجهزة الحسية كحاسة السمع، التي تعتبر أولى الحواس التي تنشأ لدى الطفل قبل والدته، وهي من أهم الحواس التي تربط الطفل بعالمه الخارجي المحيط فعن طريقها يستمع الطفل إلى أصوات الأشياء من حوله وكذلك أصوات أفراد أسرته، والمحيطين به فتنمو تدريجياً هذه الحاسة حتى تصبح قادرة على التمييز الصحيح بين الأصوات المختلفة ودرجاتها واتساقها، مما قد يؤثر على تعلمه الحروف والكلمات لاحقا. (أسامة يوسف الصامدي، 2013، ص ص1296-1297)

سعت دراسة لينا بن عمر الصديق (2011) إلى التعرف إلى مظاهر المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصفوف الثالث الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة. أشارت نتائج الدراسة في مظهر الصعوبات القرائية إلى العمليات الأساسية للقراءة هي: الإدراك السمعي، التمييز السمعي والذي يظهر في عدم القدرة على تمييز الأصوات اللغوية مع صعوبة التعرف على الخصائص الصوتية المكونة لها، المزج السمعي أي مشكلة في تركيب الأصوات لتشكيل كلمة، صعوبة تجزئة الكلمة إلى مقاطع وهذا يعني أنهم لا يستطيعون ربط الأصوات معاً وجمع أجزاء الكلمة لتشكيل كلمات. إذ تبقى هذه الأصوات منفصلة في الذاكرة السمعية، تكوين المفاهيم الصوتية. ومهارات الاستيعاب الحرفي وأيضا نقص الوعي بالبنى المعجمية المتعلقة باكتساب مهارات الترميز المبكرة، التي لها علاقة مع مشكلة التمثيل الفونولوجي لأسماء الأشياء والاستخدام الناقص للخصائص الفونولوجية كأساس لعمليات الذاكرة العاملة التي تتضمن معالجة اللغة.

وتؤثر مشكلات القراءة طردياً على كتابة المعاقين سمعيا، حيث أنهم لا يخططون لشكل كتابة اللغة في النظام اللغوي هذا ما يؤدي إلى عدم ترابط وتفكك التركيبات اللغوية عندهم، وبالتالي يقعون في الكثير من الأخطاء اللغوية عند الكتابة، ويقومون بتكوين وبناء جمل بسيطة وغير مركبة تتصف بالقصر لا يستخدمون جملا كثيرة في الكتابة. حيث أجرى كل من (Yoshinage, Itano et Downey 1996) دراسة على عينة مكونة من (461) تلميذاً من الصم وضعاف السمع وعلى (94) تلميذاً من العاديين في ولاية كولورادو الأمريكية، حيث شملت الدراسة الطلبة من أعمار (7–18) سنة من أجل اختبار قدراتهم في مهارات اللغة المكتوبة. وأشارت النتائج إلى تأخر مستوى كتابتهم خاصة مع زيادة درجة الفقدان السمعي وذو الفقدان السمعي الخفيف يتأخرون بمستوى اللغة المكتوبة بالمقارنة مع أقرانهم العاديين. (الزيقات ابراهيم وآخرون، 2013، ص908)

ومن المسلم به أنه كلما زادت درجة الفقدان السمعي كلما زادت المشكلة عمقا لذا فالأطفال الصم يحتاجون إلى برامج وأساليب تدريب خاصة ووقت طويل للوصول إلى مراحل أولية من تعلم اللغة أما الطفل الذي يعاني من إعاقة سمعية خفيفة (25–50)(db) يمتلك بقايا سمعية تستغل هذه الأخيرة أثناء التدريب السمعي لتمكن من تطور مستويات النظام اللغوي لديه بصورة شبه طبيعية، لأنهم يملكون قدرة على اكتساب مهارات اللغة، فأساليب تعليمهم تماثل بعض الشيء أساليب تعليم الأطفال العاديين مع تصميم تدريبات إضافية متعلقة بتنمية مهارات الاستماع.

وقد أشار (ross et sculiin, 2009) إلى أن تطوير مهارة القراءة والكتابة عند المعاق سمعياً يعتمد على تطور لغة منطوقة (رئيسية) فالاعتماد على لغة إشارة أو لغة منطوقة غير مطورة قد يؤثر سلبياً على تطوير كفاءة القراءة والكتابة. (لينا عمر بن صديق، 2011، ص172)

وأفضل الطرق مناسبةً للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة لأي ذوي السمع الوظيفي (أي القدرة على الوصول إلى اللغة المنطوقة من خلال السمع)، ممن لديهم قابلية للاستفادة من المنحى الصوتي هي الطريقة الصوتية. ويقصد بها تقديم الكلمة إلى التلميذ وتجزئتها تجزئة صوتية أي تحويلها إلى مجموعة مقاطع صوتية، ثم تقسم هذه المقاطع الصوتية إلى أصوات منفردة، وتدريب التلاميذ على دمج هذه المقاطع المكونة من الأصوات المنفردة حتى يتسنى لهم قراءة الكلمات وكتابتها، وهذه الطريقة تقوم على مستويات الوعي الفونولوجي وتنمية مستوياته المختلفة (القافية، والتقطيع الصوتي، والتهجئة، والمزج، والتلاعب الصوتي) وعلى أساس هذه المستويات الصوتية تبنى أنشطة لتحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم.

كما ترتكز الطريقة الصوتية على المعالجة السمعية التي تتداخل مع الوعي الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية، وحسب الزغول (2003) يتم في هذا النوع من المعالجة التركيز على صوت الكلمات وعملية ترميزها. ويتم تمثيل المعلومات فيها على نحو سمعي من خلال تشكيل آثار الأصوات المسموعة وفقا لخصائص الصوت، كالإيقاع والشدة ودرجة الترديد. (عبد الفتاح رجب مطر، واصف محمد سالمة،2009، ص 4)

ورد في تقرير (Waters et Doehring, 1990) ، بأنه في حين لا يتمتع الأطفال المعاقين سمعياً بإمكانية الوصول الكامل إلى المعلومات السمعية، يبدو أنهم قادرون على استخدام بعض الإشارات المستمدة من قراءة الكلام ، السمع المتبقي، و / أو التدريب اللفظي لاكتشاف العلاقة بين الأصوات المنطوقة، وبالمثل، أوضح (Hanson, 1990) أنه على الرغم من أن تطوير الوعي الفونولوجي قد يتأخر عندما يعاني الأطفال من الفقدان السمعي، إلا أنه لا يزال يشبه السامعين.

(Nielsen D, Luetke-Stahlman B,2002, p15)

وكأدلة تجريبية، جاءت الدراسة التي أجراه (Miller, E, Lederberg, A et al, 2013) لاستكشاف مسار تطور الوعي الفونولوجي عند الأطفال الذي يعانون من ضعف السمع وأجريت الدراسة على عينة صغيرة قوامها خمسة أطفال اختيروا قصدياً وفق معايير هي: مصابون بضعف سمعي متوسط يبلغ حوالي (50) ديسيبل في الأذن الأفضل بدون مساعدة، خلوهم من إعاقات مصاحبة، يتميزون بامتلاكهم

لدرجة من السمع الوظيفي تمكنهم من إدراك اللغة المنطوقة. ومتوسط أعمارهم 5 سنوات و11 شهر. تم تطبيق التدخل التدريبي القائم بشكل صريح على مهارات الوعي الفونولوجي: لتجزئة المقطع، وعزل الصوت الأولي، وتمييز القافية. حيث أجريت الجلسات التعليمية عبر أربعة أيام في الأسبوع مدتها (60 دقيقة)، وخلصت نتائج الدراسة التي تم الوصول إليها من خلال التغيرات الأدائية والدرجية على اختبارات الوعي الفونولوجي التي أجريت في بداية العام الدراسي (القياس القبلي) ونهايته (القياس البعدي) أن حالات الدراسة استفادوا جميعاً من التعليمات الواضحة والصريحة للوعي الفونولوجي واقترحت الدراسة أن تطوير هذا الوعي ممكن حتى بالنسبة أولئك الذين يعانون من ضعف سمعي وتأخر في اللغة وفي سن مبكرة جدًا.

وأيضاً دراسة (Celek et al, 2012) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تدريبات الوعي الفونولوجي في التشجيع على المعرفة بالظاهرة الصوتية لدى الأطفال ذوي الضعف السمعي، أجريت دراسة على عينة قوامها (16) طفلا من الأطفال ضعاف السمع تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (48–73) وتراوحت نسبة سمعهم ما بين الحاد والمتوسط وتراوحت أعمارهم ما بين (7–13) سنة، تم تطبيق البرنامج القائم على تدريب الوعي الفونولوجي لمدة (14) أسبوعا وعرض البرنامج لمدة جلسة واحدة مدتها (60) دقيقة في الأسبوع. توصلت النتائج إلى تحسن دال في درجات الوعي الفونولوجي الخمس المستخدمة في الدراسة لدى أطفال المجموعة التدريبية مجموعة التدخل التي تعاملت مع البرنامج المقدم والقائم على الوعي الفونولوجي.

هناك بعض الجدل حول الطريقة التي يكتسب بها أطفال المعاقين سمعياً مهارات القراءة والكتابة وما إذا كانت تختلف نوعياً أو كمياً عن الأطفال ذوي السمع النموذجي. يقترح مؤيدو فرضية التشابه النوعي أن يكتسب أطفال هذه الفئة المهارات بطريقة تشبه نوعياً الأطفال السامعين. من وجهة النظر هذه، ستلعب القدرة الصوتية، والوعي الفونولوجي بشكل أكثر تحديدًا، دورًا مهمًا في تطوير القراءة لجميع الأطفال المعاقين سمعياً. علاوة على ذلك، سوف يمضون في نفس مراحل اكتساب معرفة القراءة والكتابة مثل أقرانهم السامعين، على الرغم من احتمال حدوث ذلك بمعدل مختلف، وقد يستفيدون من طرق تعليمية مختلفة لتطوير مهاراتهم في الوعي الفونولوجي. (Gilliver M, 2016, p269)

إلا أنه، من الممكن أن مستوى السمع الوظيفي للأطفال، قد يؤثر على الطريقة التي تتطور بها القراءة. اقترح كل من (Tucci et Easterbrooks, 2015) أن القدرة المتغيرة في وصول الأطفال إلى اللغة المنطوقة (التي تستند إلى الوعي الفونولوجي وأنظمة الكتابة الأبجدية) يمكن أن يكون لها متواليات

لتنمية القدرات الصوتية، بما في ذلك الوعي الفونولوجي، وأيضًا الذهاب بطريقة ما إلى شرح التقارير المتضاربة في الأدبيات حول نمو الوعي الفونولوجي للأطفال وتطور معرفة واكساب القراءة والكتابة. (Tucci, Easterbrooks, 2013, p280)، وفقًا لوجهة النظر هذه، قد يكون من الممكن بالنسبة لبعض الأطفال الذين يعانون من مستويات منخفضة من السمع الوظيفي (ضعف القدرة على إنتاج أو إدراك الكلام)، أن يكون تكوين التمثيلات الفونولوجية اللازمة لتنمية الوعي الفونولوجي أمرًا صعبًا، لأنهم يكتسبون معرفة القراءة والكتابة بطريقة تختلف نوعياً عن أقرانهم الذين يتمتعون بالسمع.

ومع ذلك، بالنسبة للأطفال الذين يتمتعون بمستويات أعلى من السمع الوظيفي، يمكن أن ينعكس دور المهارات الفونولوجية المنطوقة عن كثب على الأطفال المعاقين سمعياً، مما يدعم مرة أخرى أهمية تطوير الوعي الفونولوجي لهذه المجموعة. وبالتالي، بغض النظر عن المنظور، يبدو أن العديد من الأطفال المعاقين سمعياً، إن لم يكن جميعهم، من المرجح أن يحتاجوا إلى مهارات الوعي الفونولوجي المناسبة من أجل تحقيق النجاح القرائي والكتابي. (Gilliver M, 2016, p269)

ومن بين الدراسات التي أثبتت ذلك نجد، دراسة (Colin et al, 2007) حيث كان الهدف منها ذا شقين: أولاً، تحديد ما إذا كانت المهارات الفونولوجية المقاسة لدى القراء المعاقين سمعياً تتنبأ بمهاراتهم الفونولوجية والقرائية اللاحقة بعد عام واحد من تعليم القراءة كما هو الحال بالنسبة للأطفال السامعين. ثانياً، فحص ما إذا كان عمر التعرض لمدخلات صوتية محددة تمامًا مثل الكلام المرمز (Cued Speech) قد يفسر الاختلافات بين الأفراد التي لوحظت في مستويات الصوتيات والتعرف على الكلمات للأطفال المعاقين سمعياً. وأسفرت النتائج عن أن المهارات الفونولوجية التي تم قياسها قبل تعلم القراءة تنبأت بدرجة التعرف على الكلمات المكتوبة في العام التالي، لكل من المشاركين السمعيين وغير السامعين. كان عمر بداية التعرض للطريقة الكلام المرمز أيضًا مؤشرًا قويًا على درجات التعرف على الكلمات الصوتية والمكتوبة في القراء المعاقين سمعياً المبتدئين. وهذا ما أعطى دليل يدعم على نطاق واسع فكرة القدرة على اكتساب المهارات الفونولوجية لدى الأطفال المعاقين سمعياً. وأن الأطفال المعاقين سمعياً القادرين على تطوير معرفة فونولوجية منظمة ضمنيًا قبل تعلم القراءة سيكونون قراءً أفضل عندما تصبح هذه المعرفة صريحة تحت ضغط تعليم القراءة.

وأيضاً دراسة (Chen, Yi-Hui, 2014)، التي بحثت في آثار تدريب الوعي الفونولوجي على القراءة الصينية المبكرة للأطفال الصغار الذين يعانون من الصمم وضعف السمع في تايوان. تم تضمين تسعة عشر طفلاً صغيراً من أربعة فصول دراسية سليمة ومكتفية ذاتياً. تم استخدام التحليل الإحصائي عبر

تصميم الاختبار القبلي البعدي مع مجموعة ضابطة. تألفت المجموعة التجريبية من (10) أطفال تلقوا تعليمات في التوعية الصوتية للغة الصينية. تألفت المجموعة الضابطة من تسعة (09) أطفال تعرضوا لمنهج التدخل التقليدي للأطفال الصغار الذين يعانون من الصمم وضعف السمع في تايوان. أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة من حيث الوعي الفونولوجي وكان هناك فرق معنوي بين هاتين المجموعتين في أداء قراءة الجملة.

وبناءً على ما ذكر سابقاَ، في كون أن المشكلات في القدرات الفونولوجية من أهم الخصائص اللغوية للمعوقين سمعياً، فمن الجدير بالذكر أن الوعي الفونولوجي والنطق مرتبطان بشكل مباشر، حيث وجد كل من (Roberts, 2005) و (Mann et Foy, 2007) أنه من المرجح أن يكون هناك قصور في هذه المهارة لدى الأطفال الذين لم يتلقوا نطق الأصوات والذين تحدث لديهم اضطرابات في انتاج أصوات معينة أو بمعنى آخر لدى من يعانون من اضطرابات نطقية. ويرى عبد الواحد (2001) أنه هنالك ارتباط كبير بين الإعاقة السمعية، واضطرابات النطق، فبالرغم من سلامة جهاز النطق، والكلام للأطفال المعوقين سمعياً إلا أنهم يلفظون أصوات الكلام بطريقة غير صحيحة في معظمها، فالأطفال ذوو الضعف السمعي البسيط يتعلمون اللغة تلقائيا، ويستخدمون اللغة بطريقة طبيعية، إلا أن إعاقتهم الرئيسة تتمثل في ميكانيكية النطق للكلام الصوتي لا في نمو اللغة لديهم. وكلما كان مقدار الفقد السمعي أكثر، ازدادت صعوبة اللغة الصوتية، والنطق بها بطريقة مشوشة، وغير صحيحة لأنهم يكررون الأصوات كما سمعوها. (محمود زايد ملكاوي، 2011، ص490).

ومن هنا تظهر أهمية تصميم برامج تدخل مبكر تنمي قدراتهم النطقية والسمعية. من ثم فإن المهارات النطقية تعد عاملاَ مهماَ إذا كان هدفها هو توظيفها لبناء قدرات فونولوجية. وللإشارة فان معظم البحوث تناولت الاضطرابات الفونولوجية عند الطفل كاضطرابات نطقية، وفي غياب هذه المهارة أو القدرة، ينتج عن ذلك اضطرابات على مستوى إخراج الوحدات الصوتية، فتصنف حينئذ كاضطرابات نطقية خاصة إذا صاحبها عجز حركي لأعضاء النطق، أو تصنف ضمن تأخر الكلام إذا تجاوز الطفل مرحلة اكتساب اللغة واستمرت معه مظاهر التشويه التي تصيب الكلمة، حيث يمكن تصنيفه ضمن الاضطرابات النمائية. أما التشويه البسيط الذي يمس الكلمات مع محاولات لتصحيح أخطاء النطق وإعادة ترتيب وتوظيف الفونيمات، فقد ينم عن عجز في مستوى الوعي الفونولوجي الذي يعتبر وظيفة ما وراء معرفية، والذي يساهم عادة في ظهور الاضطرابات الفونولوجية. (طاهر مساحلي،2017، ص ص 222–223). فقبلها قدم (Thomas, 1997) نموذجًا مفاهيميًا أرجع فيه دورًا منطقيًا للنطق في

تطوير الوعي الفونولوجي. حيث يعتبر الوعي الفونولوجي أيضًا جزءًا من القدرات اللغوية، في إشارة إلى القدرة على إجراء عمليات عقلية على مخرجات آلية (إدراك الكلام). (Pi-Yu Chiang, 2003, p532)

وأيضا قدم (Snowling et al, 2000) أدلة أخرى على الطبيعة المستمرة لنقص الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف النطق. اكتشف هؤلاء الباحثون أن (10) أطفال تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطرابات نطقية في سن (4) سنوات واجهوا صعوبة كبيرة في سن (15) مقارنة بأقرانهم في مهمتي المعالجة الفونولوجية، وكانت المهام عبارة عن تكرار اللاكلمات ومهمة الوعي الفونولوجي (أي مهمة إدراك صوتية معقدة تتضمن مهارات في تجزئة بداية القافية والتلاعب الصوتي والمزج). وفي دراسة (Rvachew, Chiang et Evans, 2007) بعنوان خصائص الأخطاء النطقية التي ينتجها الأطفال الذين لديهم وعي فونولوجي متأخر والذين ليس لديهم وعي فونولوجي متأخر. هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أنواع الأخطاء النطقية التي ينتجها الأطفال الذين لديهم اضطرابات نطقية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى نمط يميل نحو وجود علاقة بين شدة اضطرابات النطق للأصوات وخطر حدوث مشكلات في الوعي الفونولوجي

(إيناس محمد عليمات،2016، ص437)

أشارت العديد من النتائج السابقة لكل من الأطفال المعاقين والأطفال العاديين إلى أن النطق يلعب دورًا سببيًا في تطوير الوعي الفونولوجي، حيث حاولت بعض الدراسات تعزيز هذا الوعي من خلال التدريب النطقي، أي من الوعي اللفظي إلى الوعي الفونولوجي. ولذلك كشفت نتائج دراسة (Kahmi, 2006) عن أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات نطقية يمكن أن يستفيدوا من التدريب على الوعي الفونولوجي، لأنه قد يؤدي بهم إلى تحسن النطق، واتضح أن التدريب على النطق والوعي المتنامي بكل فونيم بمصاحبة تدريب سمعي صوتي يزيد من مهارات الكلام لدى هؤلاء الأطفال. (عبد الحميد أشرف واخرون،2014، ص ص310-311). فأكد كل من (Colin et al, 2006) و(Ambrose, 2009) على ضرورة أن يكون الوعي الفونولوجي من أولويات البرامج التدريبية في تحسين وتدريب الأطفال ضعاف السمع وذلك لاعتبار الإدراك مهارة أساسية محورية، إذ تم تقويتها وتنميتها نتج عنها تغيرات في مختلف جوانب النمو مثل اللغة والنطق. (فاطمة سعيد أحمد بركات، 2017، ص249)

كما أظهر (Gillon, G, 2002) في دراسة مصممة، أن عجز المعالجة الفونولوجية لدى الأطفال في سن المدرسة الذين يعانون من ضعف النطق المستمر بطبيعته الذي لا يتم حله إلا من خلال بعض

أشكال التدخل العلاجي الخاضع للرقابة، حيث أن الأطفال الذين يعانون من ضعف النطق يحتاجون إلى علاج مباشر ومكثف نسبياً يستهدف الوعي الفونولوجي لحل عجزه.

وهذا ما يفتح المجال لضرورة إجراء تدخلات مبكرة ومكثفة لمواجهة المشكلات التي ترتبط باكتساب القدرات الكتابية والقرائية، لذلك فان الأطفال المعاقين سمعيا يحتاجون إلى خبرات منظمة ومكثفة تهدف في النهاية إلى استغلال البقايا السمعية الموجودة ومن ثم استخدام هذه الخبرات في إكساب مهارات قرائية وكتابية، لأن القراءة والكتابة عبارة عن فك للرموز والشيفرات المكتوبة والمنطوقة ونطقها وكتابتها بشكل صحيح. ولذلك فإن التخطيط المنظم لأشكال الأنشطة التي يمكن إكسابها لهم يؤدي إلى زيادة نجاح العملية القرائية والكتابية. (لميس إحسان الشاهين، 2007، ص 26)

بناء على ما تم عرضه نستنتج أن التحكّم الصوتي و الكفاية الفونولوجية هو المدخل الأساسي لبناء أنشطة تسهل الدخول في القراءة والكتابة لذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى متوسطة، فهو اكتساب أولي قبل القراءة والكتابة، لهذا يبقى علينا فهم طبيعة الوعي الفونولوجي، مستوياته، كيفية تطوره، والكشف عنه مبكرا، واستغلاله أحسن استغلال لصالح فئة الدراسة المتمدرسة في المرحلة الابتدائية، ومن ثم إعطاء أهمية للتدريب على أنشطة الوعي الفونولوجي، وهذا من شأنه أن يساهم في تعلّم القراءة والكتابة، وبذلك ضمان الدخول في اللغة الكتابية. الأمر الذي دفع بالباحثة إلى تصميم برنامج تدريبي يحوي أنشطة معرفية قائمة على الوعي الفونولوجي لتنمية مهارات القراءة والكتابة.

من أجل ذلك استهدفت الباحثة موضوع الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة المتمدرسين في المرحلة الابتدائية، ووضع برنامج تدريبي يحتوي على أنشطة معرفية خاصة بالوعي الفونولوجي لتنمية مهارات القراءة والكتابة لديهم، ومن ثم استقصاء أثرها عن طريق التدريب المنظم وفق خطة علاجية محددة الأهداف والأساليب والزمن.

وتم طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما أثر برنامج تدريبي قائم على أنشطة معرفية خاصة بالوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بإعاقة سمعية خفيفة أو متوسطة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الوعي الفونولوجي.
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار كفاءة النطق المصور يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار كفاءة النطق المصور.
5. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
6. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة.
7. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
8. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الكتابة الإملائية.

2- فرضيات الدراسة:

1. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الوعي الفونولوجي.
3. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار كفاءة النطق المصور يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار كفاءة النطق المصور.
5. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
6. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة.
7. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
8. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الكتابة الإملائية.

3- أهمية الدراسة:

1. ترجع أهمية الدراسة في موضوعها واستهدافها لفئة الإعاقة السمعية، واهتمامها بالعملية التعليمية لديهم، كون أن غالبيتهم يعانون من صعوبات على مستوى مهارات الوعي الفونولوجي والتعلم (القراءة والكتابة).

2. أهمية الموضوع المطروح وهو الوعي الفونولوجي، نظراً لأهميته في اكتساب مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية وأثره على القدرات النطقية والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية الأخرى.

3. أهمية اكتساب مهارات القراءة والكتابة باعتبارها قدرات كلامية تساعد في زيادة المحصول اللغوي والأكاديمي، ففي حالة وجود هذه الإعاقة فإن هذه الآلية في التعلم تتأثر وهذا الأثر يبدو واضحاً من خلال انعكاسه السلبي على القراءة والكتابة، بما يؤديه من محدودية للخبرات التي يتعرضون لها.

4. إبراز الدراسة لضرورة اهتمام العاملين في هذا المجال بتطوير خبرات منظمة وفق أساليب وطرائق تهدف إلى الاستغلال الأمثل للبقايا السمعية لديهم خاصة عند المعاقين سمعيا إعاقة خفيفة، فتساعد على إكسابهم القدرات القرائية والكتابية التي تضيف إلى نموهم اللغوي والمعرفي باعتبارها عنصراً رئيساً في العملية التعليمية والأنشطة الحياتية اليومية.

5. إبراز أهمية الاهتمام بالعمليات الصوتية واستخدام مستويات الوعي الفونولوجي كمدخل قائم على الطريقة الصوتية لتحسين قدراتهم القرائية والكتابية، من خلال أنشطة معرفية بشكلها التقني والمنظم وفق التعليم الفردي. فتسهم في خلق الوعي بأصوات اللغة ومقاطعها وكلماتها وفيما بعد استيعاب القراءة وإتقان الكتابة.

6. إسهام الدراسة في إفادة اختصاصيو الكلام واللغة واختصاصيو التربية الخاصة في التعرف على كيفية تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى المتمدرسين في المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية من الخفيفة إلى المتوسطة.

7. تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة إلى المهتمين بمجال الإعاقة السمعية، بجعلهم يتوجهون بالدراسة والتركيز أكثر على التدريب الفونولوجي لتنمية المهارات القرائية والكتابية.

8. توجيه القائمين على رعاية هذه الفئة إلى أفضل الأساليب (الوعي الفونولوجي) في زيادة الكفاءة النطقية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

9. إضافة علمية للمكتبة العربية في ظل ندرة الدراسات العربية (في حدود علم الباحثة) التي تناولت تنمية مهارات القراءة (الدقة والطلاقة، الفهم) الكتابة (الإملائية) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من المرحلة الابتدائية، من خلال برنامج تدريبي قائم على أنشطة الوعي الفونولوجي.

4- أهداف الدراسة:

1. تقديم وصف فونولوجي للنمو اللغوي، يتضمن العمليات الفونولوجية، النطقية، والقرائية والكتابية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

2. تصميم اختبارات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية، والمتمثلة في اختبار الوعي الفونولوجي، اختبار كفاءة النطق المصور، اختبار القراءة واختبار الكتابة الإملائية.

3. قياس أثر برنامج تدريبي قائم على أنشطة معرفية خاصة بالوعي الفونولوجي لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي وتنمية مهارات القراءة والكتابة وأيضا تحسين نطق الأصوات اللغوية العربية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بإعاقة سمعية خفيفة إلى متوسطة.

4.تهدف الدراسة إلى الكشف عن استمرارية فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي وتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى مجموعة الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

5.تهدف الدراسة إلى تقديم جملة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي والقراءة والكتابة لدى الأطفال المصابين بإعاقة سمعية.

5- مفاهيم الدراسة:

5-1 الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة:

التعريف الاصطلاحي: حالة من انخفاض حدة السمع لدرجة قد تستدعي خدمات خاصة كالتدريب السمعي، قراءة الكلام، علاج النطق، التزويد بالمعين السمعي ويمكن لكثير من الأفراد الذين يعانون من ضعف في السمع أن يتلقوا تعليمهم درجة من الفاعلية مساوية للأطفال العاديين في سمعهم وذلك مع إجراء التعديلات والتغيرات الصحيحة المناسبة لهم. (عبد العزيز الشخص، عبد الغفار الدماطي، 1992، ص209)

الأفراد الذين يعانون من قصور في حاسة السمع يتراوح بين في درجته بين (25) إلى أقل من (80) وهو الأمر الذي لا يعوق قدرته من الناحية الوظيفية على اكتساب المعلومات اللغوية سواء عن طريق أذنهم بشكل مباشر أو باستخدام المعينات السمعية اللازمة حيث يكون لدى هؤلاء الأطفال بقايا سمعية تجعل حاسة السمع تؤدي وظيفتها بدرجة ما وذلك استنادا على مصدر الصوت الذي يجب أن يكون في حدود قدراتهم السمعية. (عادل عبد الله، 2004، ص155)

التعريف الإجرائي: هم التلاميذ المصابون بفقدان سمعي يتراوح بين 25-69 ديسيبل والمجهزين كلاسيكياَ في أذن واحدة على الأقل، والمسجلين في مدرسة المعاقين سمعيا، والذين تم اختيارهم بالاستناد إلى تقاريرهم الطبية وملاحظات المعلمين والمختصين. والذين يواجهون صعوبة في معالجة أصوات اللغة المنطوقة بالاعتماد على حاسة السمع، وبالتالي صعوبة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة داخل أقسام الدراسة.

5-2 الوعي الفونولوجي:

التعريف الاصطلاحي: عرفه (Anthony, J et Francis, D, 2005) بأنه امتلاك المتعلم مجموعة من المهارات كالقدرة على تحديد أصوات الكلمات المنطوقة، والقدرة على التمييز بين هذه الأصوات، والقدرة على تقسيم الكلمات المنطوقة إلى أصوات منفردة، والقدرة على تجميع الأصوات المفردة لتكوين

كلمات، والقدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، والقدرة على تقسيم الكلمة إلى فونيمات. (Anthony, J, Francis,2005, p254)

التعريف الإجرائي: يقصد بالوعي الفونولوجي في الدراسة الحالية: قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بإعاقة سمعية خفيفة إلى متوسطة على إدراك أصوات الحروف الهجائية المنطوقة والمكتوبة، إدراك التشابه والاختلاف بينها، الوعي بالصوائت (الحركات) داخل المقاطع والكلمات، والوعي بالقافية من خلال قدرتهم على التعرف عليها وإنتاجها، الوعي بالمقاطع داخل الكلمات من خلال قدرتهم على تجزئة الكلمات إلى مقاطع وعدها ومزجها، الوعي بأصوات الحروف داخل الكلمات من خلال قدرتهم على تجزئة الكلمات إلى أصوات وعدها، مزجها، الوعي بالتركيب التسلسلي داخل الكلمات من خلال القدرة على التعرف على صوتها الأولي، الوسطي والنهائي. والوعي بالكلمات ومعانيها عند التلاعب بأصواتها ومقاطعها من خلال القدرة على إدخال التغييرات عليها. وأخيراً الوعي بالكلمات داخل الجمل أي القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات ومزجها. ويعبر عنها بالدرجات التي يتحصل عليها التلميذ على اختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده المعد لهذه الدراسة.

5-3 القراءة:

التعريف الاصطلاحي: تعرف القراءة على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدداً من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة. (أحمد السعيدي،2009، ص ص16 17)

وتعلم القراءة هو سياق معقّد، أين يتطلب من المتعلم ذو (6) سنوات مستوى من النضج النفسي، الجسمي، المعرفي، واللساني. فالكفايات اللسانية وحدها هي متنوعة: فونولوجية، معجمية، دلالية، نحوية وبراغماتية، وتلعب بدورها دوراً مهماً في تعلم القراءة. (سعاد حشاني،2012، ص90)

التعريف الإجرائي: يقصد بمهارة القراءة بالأداء القرائي، ويقاس بدرجة التلميذ في عمليات القراءة والتي تم تشخيصها على اختبار القراءة المعد لهذه الدراسة. لتقييم قدراتهم القرائية حسب معايير الدقة والطلاقة الشفوية (الدقة والسرعة) والفهم القرائي.

5-4 الكتابة:

التعريف الاصطلاحي: حسب (Temple, 1993)، الكتابة نشاط معرفي، وتعتبر من أصعب مهارات الاتصال اللغوي، فهي تجعلنا مسؤولين عن إنتاجاتنا اللغوية وتجعلنا أكثر عمقاً في التفكير، والتفكير الواضح يقودنا إلى الكتابة الواضحة والصحيحة، هذه الأخيرة تنطوي على نشاط معرفي معقد يتضمن تنشيط التمثيلات الذهنية الملائمة لإنتاج شفرات الكلمات، ويعتمد هذا التنشيط إما على التنشيط الفونيمي (الشفرة) (أي التهجئة) وبالتالي تنشيط تتابع الغرافيمات (أصغر وحدة بنائية كتابية). وعلى تنشيط الدلالي، وبالتالي تدوين شفرة الكلمة يأخذ مساران منفصلان هما التنشيط الفونيمي والدلالي. (زهير عمراني،2014، ص45)

التعريف الإجرائي: يقصد بمهارة الكتابة في هذه الدراسة بالأداء الكتابي، ويقاس بدرجة التلميذ في عمليات الكتابة الإملائية والتي يتم تشخيصها على اختبار الكتابة الإملائية المعد في هذه الدراسة.

5-5 البرنامج التدريبي (أنشطة معرفية خاصة بالوعي الفونولوجي):

مجموعة من الجلسات تتضمن عدداً من الأنشطة والمهام والتدريبات اللغوية، المنظمة والمصممة تصميماً معرفياً، مقدمة لعينة من ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة في المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم من (8-13) سنة، بهدف تحسين مستوى الوعي الفونولوجي لديهم لتنمية مهاراتهم القرائية والكتابية.

6- الدراسات السابقة:

الدراسات التي اهتمت بدور الوعي الفونولوجي في اكتساب المهارات المعرفية واللغوية المختلفة عند المعاقين سمعياً:

دراسة **Ana Luiza Cabral et al (2020)**، كان الهدف من هذا البحث هو تحليل الاستراتيجيات المستخدمة في برنامج التدخل الفونولوجي للأطفال ضعاف السمع. هذه دراسة استكشافية برازيلية، من مصدر وثائقي طولي بنهج نوعي، نفذت من التدخل مع (11) طفلاً ضعيف السمع وثلاثة (03) معلمين تابعوا التدخل الجماعي. تم تحليل ثمانين (80) خطة جلسة و(80) ورقة ملاحظة للمعلمين، بالإضافة إلى وصف نتائج مجموعة التركيز التي تم إجراؤها مع المعلمين في نهاية التدخل. استنتجت الدراسة أن برنامج التدخل الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع يتطلب تعديلات فيما يتعلق بالتعليمات المقدمة للمجموعات والاستراتيجيات نفسها والمواد المستخدمة، مما يبرز أهمية السجلات التفصيلية لنتائج جلسات البرنامج. من هذه المجموعة، نظرًا لأهمية تحليل الاستراتيجيات لتطوير تدخلات فعالة بشكل متزايد لهذه الفئة.

دراسة **سهام عباس (2018)**، وهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع في المرحلة العمرية من 3-6 سنوات. ومعرفة الفروق في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لديهم وفق متغير الجنس ونوع المعين. وطبق البرنامج على عينة قوامها (20) من الأطفال ضعاف السمع في المرحلة العمري 3-6 سنوات والملتحقين بمركز تأهيل الإعاقة السمعية في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة أمال، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، وتم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية (10) منهم سبعة ذكور وثلاث إناث، والثانية تجريبية خمسة منهم ذكور وخمسة إناث، مستخدمة أدوات معدة ضمن الدراسة، تمثلت في مقياس الوعي الفونولوجي وبرنامج تدريبي لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي. وتوصلت الدراسة لوجود تحسن دال إحصائيا في درجات الوعي الفونولوجي لصالح أطفال المجموعة التدريبية على حساب المجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي على حساب القياس القبلي، وهو ما أكد فعالية البرنامج وثبات أثره بعد القياس التتبعي.

دراسة **نرمين محمود عبده (2018)**، بعنوان فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي لتنمية الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من المرحلة الابتدائية. هدفت الدراسة إلى تنمية الإدراك السمعي (التمييز السمعي- التذكر السمعي- الترابط السمعي الصوتي- التفسير السمعي

للتعليمات) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من المرحلة الابتدائية من خلال برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي . وتكونت عينة الدراسة من (6) تلاميذ من ذوي الإعاقة السمعية وتتراوح أعمارهم ما بين (6 إلى 8 سنوات)، ولديهم فقد سمع يتراوح ما بين (20–40) ديسيبل، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتم تطبيق مقياس الإدراك السمعي، والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للإدراك السمعي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للإدراك السمعي.

دراسة **فاطمة سعيد أحمد بركات (2017)**، فحصت الدراسة فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع لتحسين مهارات اللغة الاستقبالية لديهم، فاستهدفت الدراسة الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي وأثره في بعض مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع. فتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (6) أطفال من الجنسين ضعاف السمع، تتراوح أعمارهم ما بين (4) سنوات إلى (6) سنوات، وتم التكافؤ بينهما في متغيرات العمر الزمني، الذكاء، الوعي الصوتي، مهارات اللغة التعبيرية. حيث تم تقييم هذان الأخيران بمقياس الوعي الصوتي ومقياس مهارات اللغة التعبيرية المعد خصيصاَ للدراسة، أوضحت النتائج الإحصائية الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الذي برز بشكل ملحوظ في التطور الذي طرأ على ارتفاع مستوى مهارات اللغة التعبيرية من خلال التدريب على مهارات الوعي الصوتي عند الأطفال ضعاف السمع عينة الدراسة التجريبية، كما استمر ثبات تقدم قدراتهم حتى بعد انتهاء الجلسات التدريبية.

دراسة Lee, S et al (2017) كان الهدف من الدراسة هو فحص جدوى تدخل الممارسة عن بعد لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع مقارنة بالتدخل الشخصي التقليدي. شارك في هذه الدراسة عشرون (20) طفلاً يعانون من ضعف السمع. تلقت مجموعتان من عشرة أطفال لكل منهما تدخل تكميلي للتوعية الفونولوجية إما عن طريق الممارسة عن بعد أو نموذج تقديم الخدمة الشخصية. ضمن كل من المجموعتين، تم تسجيل خمسة أطفال في الحضانة أو رياض الأطفال وخمسة أطفال مسجلين في الصف الأول أو الثاني. أظهرت مجموعتا الأطفال وعيًا فنولوجيا متشابهًا، وذكاء غير لفظي، ومهارات مفردات أثناء الاختبارات التمهيدية. بعد

تدخل لمدة (12) أسبوعًا، أظهر الأطفال المصابون بفقدان السمع مهارات وعي فونولوجية محسنة كما تم قياسها بواسطة اختبار لاحق موحد. لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعة الممارسة عن بعد والمجموعة الشخصية. كما لم يتم العثور على تفاعل كبير بين الفئتين العمريتين (أطفال الروضة) مقابل الصف الأول / الثاني (ونوعين من نماذج تقديم الخدمة (شخصيًا مقابل الممارسة عن بعد). تشير النتائج إلى أن نموذج تقديم خدمة الممارسة عن بعد ممكن للأطفال الصغار الذين يعانون من ضعف السمع، وأن الممارسة عن بعد قد تكون فعالة مثل التدخل الشخصي في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي.

دراسة Gilliver, M et al (2016)، قيمت هذه الدراسة فعالية التدخل في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من الصم وضعاف السمع. تم تجنيد ثلاثين (30) طفلاً (متوسط العمر 57 شهرًا) يعانون من ضعف السمع الثنائي (والذين تواصلوا بشكل أساسي باستخدام اللغة الإنجليزية المنطوقة في العام السابق لبدء التعليم الرسمي. استخدمت الدراسة تصميمًا تجريبيًا مع المشاركين المعينين لواحد من شرطين للتدخل – تعليم المفردات، أو تعليمات الوعي الفونولوجي الصريحة. اعتمد كلا برنامجي التدخل على عناصر مستمدة من مجموعة كلمات شائعة وتم تقديمها على مدى ست جلسات أسبوعية قصيرة بواسطة باحث باستخدام كمبيوتر لوحي. بشكل عام، أظهر المشاركون معرفة أكبر بعناصر الكلمات المستخدمة في التدخلات وتحسين الأداء على مهارات الوعي الفونولوجي القائمة على القافية بعد التدخل. ومع ذلك، أظهرت مجموعة الوعي الفونولوجي تحسنًا كبيرًا بشكل ملحوظ من مجموعة المفردات لكل من أداء الوعي الفونولوجي العام وللمزج بين الحرف الساكن والحرف الساكن. تم أيضًا فحص ترتيب تنمية مهارات الأطفال الصم وضعاف السمع، مقارنةً بتلك المعروضة للأطفال الذين لا يعانون من فقدان السمع. توفر النتائج أدلة مبكرة مشجعة حول الفائدة المحتملة لتعليمات الوعي الفونولوجي الصريحة لهذه الفئة من المجتمع.

دراسة Holmer, E et al (2016) ، انطلقت الدراسة من تساؤل عما إذا كان الأطفال السويديون الصم وضعاف السمع الذين هم أكثر وعياً بعلم الأصوات في لغة الإشارة السويدية، وهي لغة لا تحتوي على قواعد تهجئة، أفضل في قراءة الكلمات باللغة السويدية. خلال الدراسة تم تطوير اختبار الوعي الفونولوجي متعدد الوسائط (C-PhAT) الذي يمكن استخدامه لتقييم الوعي الفونولوجي في كل من لغة الإشارة السويدية (C-PhAT-SSL) إصدار لغة الإشارة لمهمة التوعية الفونولوجية عبر الوسائط) والسويدية (النسخة السويدية من مهمة التوعية الفونولوجية عبر الوسائط C-PhAT−Swedish)، وتم

البحث في كيفية أداء (C-PhAT) كانت مرتبطة بقراءة الكلمات بالإضافة إلى المهارات اللغوية والمعرفية. لقد تم التحقق من صحة C-PhAT-Swedish بإدارة C-PhAT-Swedish و C-PhAT-SSL للأطفال الصم وضعاف السمع الذين التحقوا بمدارس الصم السويدية بمنهج ثنائي اللغة وكانوا في مرحلة مبكرة من القراءة.

ارتبط (C-PhAT-SSL) بشكل كبير بقراءة الكلمات للأطفال الصم وضعاف السمع. كان أداؤهم ضعيفًا في(C-PhAT-Swedish) ولم ترتبط درجاتهم بشكل كبير سواء مع (C-PhAT-SSL) أو قراءة الكلمات، على الرغم من أنهم ارتبطوا بشكل كبير بالقياسات المعرفية. توفر هذه النتائج دليلًا أوليًا على أن الأطفال الذين لديهم لغة إشارة جيدة، أفضل في قراءة الكلمات وتظهر أن مقاييس اللغة المنطوقة للوعي الفونولوجي لدى المعاقين سمعياً قد تكون مرتبكة بسبب الفروق الفردية في المهارات المعرفية.

دراسة **لعريبي نورية (2015)**، بعنوان الوعي الفونولوجي و علاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين _دراسة مقارنة_، تناولت الدراسة الوعي الفونولوجي والقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، فقامت الباحثة بدراسة مقارنة من خلال تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي واختبار القراءة واختبار الذكاء لـ أحمد زكي و كولومبيا لاستبعاد مشكل الإعاقات، فتوصلت الدراسة إلى أنه كلما كان التجهيز مبكرا و إعادة التربية مبكرة كلما كانت النتائج أحسن، فالأطفال الحاملين للزرع القوقعي كانت النتائج لديهم حسنة وقريبة من نتائج الأطفال العاديين والقراءة كانت جيدة بالنسبة لديهم. أما المجهزين كلاسيكيا فكانت النتائج لديهم متوسطة في القراءة وضعيفة في الوعي الفونولوجي أما بالنسبة للأطفال العاديين فكانت كذلك جيدة مثلها مثل الأطفال العاديين للزرع القوقعي. وهكذا اقترحت الدراسة أن تكون التربية مبكرة والتجهيز مبكر، والإكثار من حصص القراءة ومن تمارين الإيقاع لتنمية الوعي الفونولوجي والاهتمام بفئة الصم.

دراسة **عبد الحميد محمد وإيهاب الببلاوي (2014)**، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في خفض بعض اضطرابات النطق لدي الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي. وتكونت مجموعة الدراسة من (10) أطفال (5 تجريبية، 5 ضابطة) من الأطفال الذي تم ضبط عليهم المتغيرات التالية، درجة اضطراب النطق، ومعامل الذكاء، والعمر الزمني. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس كفاءة النطق المصور، البرنامج العلاجي. وتضمن الإطار النظري للدراسة العناصر التالية، زراعة القوقعة الإلكترونية، تأثير فقدان

السمع على اللغة والنطق، اضطرابات النطق لدى زارعي القوقعة الإلكترونية، الوعي الصوتي لدي زارعي القوقعة الإلكترونية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعة التجريبية أظهروا استمرار ملحوظا في تحسن النطق الصحيح، وانخفاضا في اضطرابات النطق لديهم بعد توقف إجراء البرنامج، وهذا يعنى فاعلية جلسات البرنامج في علاج اضطرابات النطق. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من الحاسب الآلي في تصميم وتنفيذ البرامج العلاجية لاضطرابات النطق، وتقديمها في عرض مشوق لإثارة اهتمام الأطفال وزيادة دافعيتهم للعلاج، التنويع بين الفنيات العلاجية المختلفة، والابتعاد عن استخدام طريقة واحدة في العلاج لما لهذا التنويع من فوائد كبيرة. كما أوصت بضرورة توعية الوالدين لخطورة الآثار التي يمكن أن تخلفها اضطرابات النطق على أطفالهما في المستقبل إذا لم تعالج، وحث الوالدين على ضرورة التعاون مع أخصائي التخاطب وتنفيذ خطوات البرنامج العلاجي بدقة.

دراسة Goldberg, H et Lederberg, A (2014) ، في هذه الدراسة، تم إيجاد دليل على أهمية علم الأصوات المنطوقة في التعلم الصوتي بالحرف لـ (89) من الصم أو ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة. تم تضمين الأطفال فقط الذين لديهم على الأقل بعض القدرة على إدراك الكلام في الدراسة. كان أطفال الصم وضعاف السمع أكثر عرضة لمعرفة أصوات الحروف التي يحتوي اسم الحرف المقابل لها على إشارة صوتية (على سبيل المثال، d مقابل h)، وهي ظاهرة لوحظت بقوة في سماع الأطفال. ومع ذلك، على عكس النمط الذي لوحظ مع الأطفال السامعين، استفاد الأطفال الصم وضعاف السمع أكثر من الإشارات الصوتية الموجودة في نهاية أسماء الحروف (على سبيل المثال، m) بدلاً من البداية (على سبيل المثال، b). استنتجت الدراسة ارتباط معرفة صوت الحروف لدى عينة الدراسة ارتباطًا وثيقًا بالوعي الفونولوجي – ومهارات المستوى الفونيمي على وجه الخصوص. على الرغم من التمثيلات الصوتية الأقل تمايزًا، كما استنتجت أن الأطفال الصم وضعاف السمع يعتمدون على عمليات مماثلة للأطفال السامعين عندما يبدؤون في اكتساب المبدأ الأبجدي، حيث يلعب علم الأصوات المنطوق دورًا مهمًا.

دراسة Chen, Yi-Hui (2014)، بحثت هذه الدراسة في آثار تدريب الوعي الفونولوجي على القراءة الصينية المبكرة للأطفال الصغار الذين يعانون من الصمم وضعف السمع في تايوان. تم تضمين تسعة عشر (19) طفلاً صغيراً من أربعة فصول دراسية سليمة ومكتفية ذاتياً. تم استخدام التحليل الإحصائي عبر تصميم الاختبار القبلي البعدي مع مجموعة تحكم. تألفت المجموعة التجريبية من

(10) أطفال تلقوا تعليمات في التوعية الصوتية للغة الصينية. تألفت المجموعة الضابطة من تسعة (09) أطفال تعرضوا لمنهج التدخل التقليدي للأطفال الصغار الذين يعانون من الصمم وضعف السمع في تايوان. أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة من حيث الوعي الفونولوجي وكان هناك فرق معنوي بين هاتين المجموعتين في أداء قراءة الجملة.

دراسة Miller, E. M., Lederberg, A. R et al (2013) لاستكشاف مسار تطور الوعي الفونولوجي عند الأطفال الذي يعانون من ضعف السمع، وأجريت الدراسة على عينة صغيرة قوامها خمسة أطفال (05) اختيروا قصدياً وفق معايير هي: مصابون بضعف سمعي متوسط يبلغ حوالي (50) ديسيبل في الأذن الأفضل بدون مساعدة، خلوهم من إعاقات مصاحبة، يتميزون بامتلاكهم لدرجة من السمع الوظيفي تمكنهم من إدراك اللغة المنطوقة. ومتوسط أعمارهم (5) سنوات و(11) شهر. كما تم تقديم وصفًا للمشاركين الخمسة في الدراسة بناءً على استبيانات الوالدين والمعلمين، ومخططات صوت الأطفال، والاختبارات الموحدة التي يتم إجراؤها، اختبار إدراك الكلام المبكر (اختبار et Moog , ESP Geers 1990)، واختبار الوعي الفونولوجي. تم تطبيق التدخل التدريبي القائم بشكل صريح على مهارات الوعي الفونولوجي: لتجزئة المقطع، وعزل الصوت الأولي، وتمييز القافية. حيث أجريت الجلسات التعليمية عبر أربعة أيام في الأسبوع مدتها (60 دقيقة)، وخلصت نتائج الدراسة التي تم الوصول إليها من خلال التغيرات الأدائية والدرجية على اختبارات الوعي الفونولوجي التي أجريت في بداية العام الدراسي ونهايته، أن حالات الدراسة استفادوا جميعاً من التعليمات الواضحة والصريحة للوعي الفونولوجي واقترحت الدراسة أن تطوير هذا الوعي ممكن حتى بالنسبة لأولئك الذين يعانون من ضعف سمعي وتأخر في اللغة وفي سن مبكرة جدًا.

دراسة Celek et al (2012) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تدريبات الوعي الفونولوجي في التشجيع على المعرفة بالظاهرة الصوتية لدى الأطفال ذوي الضعف السمعي، أجريت دراسة على عينة قوامها (16) طفلا من الأطفال ضعاف السمع تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (48–73) وتراوحت نسبة سمعهم ما بين الحاد والمتوسط، وتراوحت أعمارهم ما بين (7–13) سنة، تم تطبيق البرنامج القائم على تدريب الوعي الفونولوجي لمدة (14) أسبوعا. وعرض البرنامج لمدة جلسة واحدة مدتها (60) دقيقة في الأسبوع. توصلت النتائج إلى تحسن دال إحصائيا في درجات الوعي الفونولوجي المستخدمة في الدراسة لصالح أطفال المجموعة التدريبية (مجموعة التدخل) التي تعاملت مع البرنامج المقدم والقائم على الوعي الفونولوجي.

دراسة Johnson, C et Goswami, U (2010) التي بُحث فيها عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة لدى الصم ذوي الزرع القوقعي، حيث تم اختبار ثلاثة وأربعين (43) طفلاً صمًا لديهم قوقعات تتراوح أعمارهم بين 5 و15 عامًا. تم الزرع لـ (21) طفلاً في حوالي 2.5 سنة من العمر (مجموعة الزرع المبكرة)، و(22) تم زرعها في حوالي 5 سنوات من العمر (مجموعة الزرع المتأخرة). تم اختبار مجموعتين من مجموعات الضابطة – مجموعة من ضعاف السمع (16 طفلًا) ومجموعة الأطفال الذين يعانون الصم الشديد (19 طفلًا). تلقى جميع الأطفال مجموعة من مهام الوعي الفونولوجي جنبًا إلى جنب مع مقاييس القراءة والمفردات والكلام.

حيث وصلت نتائجها إلى أن تطور القراءة لدى الأطفال المعاقين سمعيا يرتبط بشكل كبير بالوعي الفونولوجي ومهارات الذاكرة السمعية وتطوير المفردات. أشارت النتائج إلى أنه هناك فائدة إضافية واضحة لزراعة القوقعة في وقت مبكر في تطوير القراءة للأطفال المزروعة وأيضًا على المفردات المستقبلة والوعي بالقافية. كان لدى الأطفال الذين تم زرع قوقعة لهم قبل سن (3) سنوات مهارات قافية معادلة لمهارات الأطفال السامعين المتطابقين على مستوى القراءة. لديهم أيضًا مهارات قراءة كانت قريبة من أن تكون مناسبة للعمر (درجات الحاصل بين 0.91 و0.86) وكانت أكبر بكثير من درجات حاصل الأطفال الذين خضعوا للزراعة المتأخرة. كان لدى مجموعة زرع القوقعي المبكرة أيضًا حاصل مفردات تقبلي أعلى بشكل ملحوظ من مجموعة الزرع القوقعي المتأخرة (0.72 مقابل 0.57). كما أظهرت النتائج أن درجات حاصل والوعي الفونولوجي والقراءة والمفردات لذوي الزرع القوقعي مكافئة لتلك الخاصة بالأطفال الذين كانوا أقل صمًا منهم (مجموعة الضبط ضعاف السمع). وتوصلت الدراسة لأن الوعي الفونولوجي والذاكرة السمعية متنبئات قوية لتطور القراءة لديهم، مما يشير إلى أن المسار النمائي للأطفال ضعاف السمع وذوي الزرع القوقعي مشابه لمسار الأطفال السامعين. فتعزز الوعي الفونولوجي ومهارات الذاكرة السمعية تساهم في دقة القراءة وفهم القراءة. بالإضافة إلى ذلك، قد يلعب علم الأصوات المفصلي دورًا مهمًا في دعم تطوير القراءة لديهم.

دراسة (2008) Koo Daniel et al، التي استهدفت البحث في موضوع الوعي الفونولوجي والذاكرة قصيرة المدى عند المعاقين سمعياً من خلفيات اتصال مختلفة، حيث تم تجنيد (51) معاقا سمعياً وسامعاً، من خمس فئات مختلفة اللغة والخلفيات الحسية من منطقة العاصمة واشنطن العاصمة: المستخدمون للغة الإشارة الأمريكية (ن = 14)، المعاقين سمعياً المستخدمون لطريقة التواصل الكلي (ن = 9)، المعاقين سمعياً مستخدمو اللغة الإنجليزية شفهياً (ن = 8)، السامعين المستخدمين للغة

الإشارة الأمريكية (ن = 10)، السامعين المتحدثين للغة الإنجليزية (ن = 10). في هذه الدراسة، تم فحص تأثير التجربة الحسية، والتجربة اللغوية المبكرة، ووضع الاتصال على مهارات الوعي الصوتي والاستدعاء المتسلسل للعناصر اللغوية لدى الأفراد المعاقين سمعياً والسامعين من خلفيات تواصلية ولغوية مختلفة، تم الاعتماد على بناء مقياسًا صوتيًا غير لفظي يعالج هذا القيد. كشف اختبار الكشف عن الصوت أن المستخدمين المعاقين سمعياً والمستخدمين الشفويين، ولكن ليس المعاقين سمعياً، يؤدون أداءً بالإضافة إلى أقرانهم السامعين عند اكتشاف الصوتيات غير الشفافة في قواعد الإملاء. درس التركيز الثاني للدراسة مهارات الذاكرة قصيرة المدى ووجد أنه استجابةً لمدى الأرقام التقليدي بالإضافة إلى نسخة بصرية تجريبية، كان أداء النطاق الرقمي مشابهًا عبر مجموعات المعاقين سمعياً الثلاث، ومع ذلك كان استرجاع الأشخاص المعاقين سمعياً أقل من أن السامعين. أظهرت هذه النتائج مجتمعة أن العلاقة بين الذاكرة العاملة والتشفير الفونولوجي والقراءة قد لا تكون متشابكة بإحكام في الطلاب المعاقين سمعياً كما كان متوقعًا من العمل الذي تم إجراؤه في مع المتعلمين السامعين في اللغات ذات أنظمة الكتابة الأبجدية.

دراسة **بودوح محمد وآخرون (2008)**، بعنوان الوعي الفونولوجي وعلاقته بالتعرف على الكلمة المكتوبة عند المعاقين سمعياً، وهي دراسة مقارنة بين ذوي الزرع القوقعي وضعاف السمع للكشف عن مستوى الوعي الفونولوجي عند التلاميذ الصم المدمجين بالمدرسة الجزائرية بعد التجهيز سواء كان بالزرع القوقعي أو بالمعين السمعي، مع خضوعهم للكفالة الأرطفونية واكتسابهم لخبرات المدرسة مع العاديين، سواء كانت خبرات لغوية أو نفسية أو تربوية. ودوره في تحسين التعرف على الكلمة المكتوبة في نشاط القراءة، حيث تم الاعتماد في جمع البيانات على اختبار الوعي الفونولوجي المكيف من طرف "أزداو شفيقة"، والاختبار الفرعي (التعرف على الكلمات) لبطارية تقييم القدرات الإدراكية والسمعية والإنتاج الكلامي، المكيف من طرف "بوستة يمينة" قصد تقييم مستوى التعرف على الكلمة المكتوبة لدى عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الأطفال ذوي الزرع القوقعي وضعاف السمع في الوعي الفونولوجي لصالح ذوي الزرع القوقعي، كما بيت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والتعرف على الكلمة عند المجموعتين (ذوي الزرع القوقعي، ضعاف السمع ذوي التجهيز الكلاسيكي) وهو ما يفسر دور الوعي الفونولوجي في مستوى التحكم في القراءة.

دراسة Colin et al (2007) كان الهدف من هذه الدراسة ذا شقين: أولاً، تحديد ما إذا كانت المهارات الفونولوجية المقاسة لدى القراء الصم تتنبأ بمهاراتهم الفونولوجية والقرائية اللاحقة بعد عام واحد من

تعليم القراءة كما هو الحال بالنسبة للأطفال الذين يسمعون. ثانياً، فحص ما إذا كان عمر التعرض لمدخلات صوتية محددة تمامًا مثل الكلام المرمز (Cued Speech) قد يفسر الاختلافات بين الأفراد التي لوحظت في مستويات الصوتيات والتعرف على الكلمات للأطفال الصم.

الطريقة: واحد وعشرون (21) من القراء الصم يبلغون من العمر 6 سنوات و(21) من الأطفال الذين يسمعون من نفس العمر الزمني يؤدون مهمتين صوتيتين (قرار القافية ومهام التوليد)، تمت إعادة تقييمهم بعد (12) شهرًا في مهام فونولوجية أخرى (قرار القافية ومهام تحديد الوحدة المشتركة) واختبار اختيار الكلمات المكتوب.

النتائج: المهارات الفونولوجية التي تم قياسها قبل تعلم القراءة تنبأت بدرجة التعرف على الكلمات المكتوبة في العام التالي، لكل من المشاركين السامعين والصم. كان عمر بداية التعرض لـ Cued Speech أيضًا مؤشرًا قويًا على درجات التعرف على الكلمات الصوتية والمكتوبة في القراء الصم المبتدئين.

الاستنتاجات: الدليل يدعم على نطاق واسع فكرة القدرة على اكتساب المهارات الفونولوجية لدى الأطفال الصم. الأطفال الصم القادرين على تطوير معرفة فونولوجية منظمة ضمنيًا قبل تعلم القراءة سيكونون قراءً أفضل عندما تصبح هذه المعرفة صريحة تحت ضغط تعليم القراءة.

دراسة Trezek, B. J et Malmgren, K (2005) حول قدرة الأطفال الصم وضعاف السمع الاستفادة من المهارات الفونيمية (الوعي الصوتي أو الفونيمي) أثناء القراءة للحصول على أعلى مستويات تحصيلها واعتبارها متغير مميز. حيث كان الغرض من الدراسة التحقق من قدرة المتعلمين الصم وضعاف السمع على تعلم وتعميم المهارات الفونولوجية الفونيمية من خلال أنشطة النطق، والأصوات المرئية والقراءة على الشفاه. بناءً على برنامج حاسوب تدريبي يدعم الرسوم المتحركة للرأس والأعضاء موضوع النطق للتمثيل المرئي لكيفية إنتاج الأصوات والكلمات. ومن أجل ذلك قُسمت عينة الدراسة إلى مجوعتين تجريبية وضابطة بلغ عدد كل منهما (12) تلميذاَ تراوحت أعمارهم ما بين 11 سنة و10 أشهر إلى 15 سنة و4 أشهر، مسجلين في برامج المدرسة الإعدادية الرسمية، حيث انحصرت درجات الضعف السمعي لديهم من ضعف سمع طفيف، ضعف سمع خفيف، ضعف سمع معتدل، وضعف شديد في السمع، إلى فقدان سمع الشديد. بينت نتائج الدراسة البعدية فعالية تطبيق البرنامج في تطوير القراءة وتعليم معرفة الفونيمات وممارستها لصالح المجموعة التجريبية، والتي قيست باختبارات التعرف على الأصوات منعزلة، تحديد الأصوات داخل الكلمات، قراءة الكلمات واللاكلمات. وأوصى الباحث

بمزيدٍ من البحوث المستقبلية من هذا النوع التي تنشأ علاقة بين الوعي الفونولوجي والفونيمي واكتساب مهارات القراءة الأخرى مثل الطلاقة والفهم عند هذه الفئة.

دراسة Sterne, A et Goswami, U (2000)، بعنوان الوعي الفونولوجي للمقاطع والقوافي والفونيمات عند الأطفال الصم، حيث تم تقديم ثلاث تجارب تبحث في المهارات الفونولوجية للأطفال الصم (متوسط العمر، 11 سنة) في المستويات اللغوية الثلاثة للمقطع والقافية والفونيم. أظهرت التجربة الأولى أن وعي الأطفال الصم بالمقاطع اللفظية يمكن أن يكون معادلاً ومكافئاً للتسلسل الزمني مع ضوابط السمع المطابقة للعمر. في التجربة الثانية، كانت قدرة الأطفال الصم على إصدار أحكام القافية أعلى من الصدفة، ولكنها كانت أضعف من قدرة الضوابط السمعية الأصغر سنًا المطابقة للقراءة. أظهرت التجربة الثالثة أن الأطفال الصم يمكنهم إعادة تشفير الكلمات غير المنطقية صوتيًا بمستوى أعلى من الصدفة، مما يشير إلى أنه يمكنهم الاعتماد على المهارات الفونيمية في ظروف معينة. نستنتج أن الأطفال الصم يمكن أن يطوروا وعيًا فونولوجيا، لكن مهاراتهم الفونولوجية تتخلف عن تلك الخاصة بسماع الأطفال وقد تتطور بطرق مختلفة. تمت مناقشة الاختلافات بين مهام هذه الدراسة وتلك المستخدمة في الدراسات الأخرى.

الدراسات التي اهتمت بدور الوعي الفونولوجي في اكتساب المهارات الكتابية عند المعاقين سمعياً:

دراسة Ambrose, S E. et al (2012)، التي بحثت في مدى امتلاك الأطفال في سن ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقة السمعية المستفيدين من الزرع القوقعي لمهارات الوعي الفونولوجي والمعرفة بالكتابة المناسبة لعمرهم، ومن ثم فحص علاقتهما بمهارات الكلام واللغة لديهم. ومن أجل تحقيق ذلك تضمنت عينة الدراسة مجموعة من الأطفال من ذوي الزرع القوقعي، بلغ عددهم (24) طفلاً بمقابل (23) طفلاً لا يعانون من إعاقة سمعية، وتراوحت أعمارهم بين (36–60) شهراً. تم قياس وتقييم قدراتهم في القراءة والكتابة المبكرة، الوعي الفونولوجي وإنتاج الكلام. فأظهرت النتائج تراجع متوسط الدرجة لمجموعة الأولى ضمن انحراف معياري واحد عن متوسط العينة المعيارية لاختبار مهارات القراءة والكتابة المبكرة لمرحلة ما قبل المدرسة. كما ارتبط الوعي الفونولوجي مع مهارات الكتابة المبكرة (المعرفة بالكتابة) بشكل كبير من جهة ومع مهارات إنتاج الكلام واللغة من جهة أخرى، فاستخلصت الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية مع زرع قوقعي لديهم القدرة على تطوير القراءة والكتابة المبكرة المناسبة لسن ما قبل المدرسة عن طريق الوعي الفونولوجي لذلك أوصت الدراسة بوجوب استهداف برامج التدخل لهذه الفئة على مهارات الوعي الفونولوجي من أجل تسهيل تطوير القراءة والكتابة والكلام واللغة لديهم.

خلاص الفصل:

تم في هذا الفصل تقديم الإشكالية وصياغة أسئلتها، وتم التطرق فيه إلى أهمية وأهداف الدراسة بالإضافة إلى وضع الفرضيات، كما وضعت فيه التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة. وأخيراً تم عرض أكبر عدد ممكن من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بالموضوع.

الفصل الثاني

الوعي الفونولوجي

تمهيد:

بما أن الكلام يتألف من عناصر لغوية متكررة ومتنوعة تتفاوت في حجمها من الوحدات الأكبر إلى الوحدات الأصغر، فهذا يشير إلى مصطلح عام يسمى الوعي اللغوي، أي قدرة الفرد على تحديد الوحدات اللغوية المنفصلة التي يتألف منها الكلام، فتمثيل هذه الوحدات يحدث على مستوى منفصل عن المعنى، كما أنه يتصف بطبيعة ما وراء لغوية، إذ ينطوي على التعامل مع اللغة على مستوى التفكير. يتطور هذا الوعي اللغوي، الذي يسمى الوعي الفونولوجي مع مرور الوقت في مرحلة الطفولة ليصبح الطفل أكثر حساسية نحو الأنماط الفونولوجية التي تتكرر بين الكلمات وداخلها. وهو ما يسمح له بامتلاك مستويات متقدمة من الوعي باللغة المكتوبة والفونولوجيا ليصبح قارئاً وكاتباً جيداً.

بدأ استخدام مصطلح الوعي الصوتي (الفونولوجي) في بدايات الستينات على يد الروسيين في معرض حديثهما بين علم النفس والصوتيات، حيث أشاروا لوجود علاقة القدرة على تجزئة المقاطع داخل الكلمات والنجاح اللاحق في تعلم القراءة. كما أضاف أن تعلم التلاميذ القدرة على عزل المقاطع الصوتية في الكلمات بطريقة سليمة جعلهم أكثر وعياَ بمنطوق تلك الكلمات عند الاستماع إليها، مع تطور قدرتهم على تقبل الكلمات المتشابهة داخل سياقات الجمل وفهمها من خلال تلك السياقات. (Ball, E, Blachman, B,1991, p51)

وفي مطلع السبعينيات تناول كل من الوعي الفونولوجي وأثره في تنمية المعرفة في كتاب لهما بعنوان (اللغة ما بين الأذن والعينين)، حيث عرضا لوظيفة وبناء المعلومات في إطار تجهيز المعلومات وخاصة العلميات المرتبطة باللغة المنطوقة والمكتوبة وأهمية التركيز على مهارات التحدث والاستماع لما لهم من دور مهم في تنمية القراءة، وما يتبعه من فهم المقروء وأكدا على أن بناء منظومة اللغة ترتبط بالدرجة الأولى بحاستي الاستماع (الأذن) والقراءة (العينين).

وسعى كل منهم إلى وضع أول نموذج نظري لتفسير العسر القرائي من المنظور الفونولوجي حيث اعتمد على فكرة وجود خلل فونولوجي يمثل أساس الصعوبة التي يصادفها عسير القراءة في تجزئة الكلمات المكتوبة إلى وحدات صوتية، حيث افترضا أن ضعاف القراءة يعانون بشكل واضح من صعوبة في تجزئة الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة، وهذا بدوره يجعل من الصعب عليهم أن

يتعرفوا على الكلمات من خلال التحليل الأبجدي وتركيب أصوات الحروف أو ما يدعى بفك الترميز الصوتي أي اختزان الذاكرة رموزا (مماثل صوتي) غير فعالة لأصوات الحروف وألفاظ الكلمات. (ريحاب محمد العبد مصطفى، 2017، ص 102).

1- تعريف الوعي الفونولوجي:

اعتبر (Tunmer et Rohl, 1991) الوعي الصوتي جزءًا من اللغو اللغوية، في إشارة إلى القدرة على إجراء عمليات عقلية على مخرجات آلية إدراك الكلام. (Pi-Yu Chiang, 2003, p532)

ذكر هواري أمير صلاح (2003) أن حساسية الفرد للتركيب الصوتي لتيار الحديث ووعيه بالوحدات المكونة له، وأن تيار الكلام يتكون من أصوات مفردة، وأن الوعي الصوتي هو أحد مكونات القدرة الما وراء المعرفية، والتي تعني القدرة على استخدام المعالجة بالتحكم، في العمليات العقلية على مخرجات فهم الجمل، مثل إدراك الكلام والنمو المعجمي، وتطبيق القواعد الاستدلالية. (محمد السيد إبراهيم سالم، 2020، ص30)

وعرف الوعي الفونولوجي في ضوء مكوناته بأنه فهم الأساليب والإجراءات المختلفة التي يمكن للطفل بمقتضاها تجزئة اللغة إلى وحدات صوتية أصغر، والتعامل معها. (Chard D, Dickson S, 1999, p266)

ويعرف أيضا الوعي الفونولوجي على أنه قدرة الأفراد على التمييز بين مختلف مكونات الكلام، والوعي بالأجزاء في أبعاد مختلفة والتعامل مع الوحدات الفونولوجية. فهو ليس فطري أو عفوي وإنما يتطور مع تعلم القراءة وينمو في شكل تفاعلي معها. (Issoufaly M, Pimot B, 1997, p95)

ومثله (Stephanie L.Schmitz, 2011)، بأنه سلسلة متصلة من المهارات، بدءً من المهارات الأساسية مثل القافية والجناس إلى مهارات أكثر تعقيداً مثل تحديد ومعالجة الفونيمات والتي هي وحدة الصوت. (أميرة محسن عبد الحميد نديم،2013، ص06).

اشتقت سلوى عزام وآخرون (2020) تعريفا لعدة باحثين (Appel ,Masterson et Neissen, 2004 (Benson-Goldberg, 2014) (Gombert, 1992) (Bourassa et Treiman, 2001) فاعتبرت بأنه الوعي بأجزاء الكلمة (القطع والمقاطع تركيباً وتجزيئاً وإضافة وحذفاً) التي تشكل معنى عند التأليف فيما بينها لإنتاج الكلمة، فهو يمنح المتعلم قدرة التعرف على العناصر الصوتية للغة والتفكير فيها والتلاعب بها. (سلوى عزام وآخرون، 2020، ص188).

وعرف أيضاَ بأنه القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراجها والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل والألفاظ مع إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة. (سهام الشيباني عبد النبي، 2014، ص179)

ويشير (Cormier et Dea, 1997) إلى أن الوعي الفونولوجي إلى المهارات التي تسمح للطفل بتحليل الكلمات المنطوقة إلى وحدات الصوت الخاصة بهم وأيضًا لإعادة تجميعها في كلمات منطوقة .(Mäki, H et al, 2001, p644)

كما يشير إلى القدرة التي يعرفها الفرد أن الكلمة المنطوقة يمكن تقسيمها إلى وحدات أصغر، وأنه يمكنه تمييز هذه الوحدات وتوليفها. (Pi-Yu Chiang, 2003, p532)

الوعي الفونولوجي يعرفه (Myers, M et Paris, S, 2010) بأنه تلك العملية التي يتعرف عليها داخل الدماغ من خلال الرموز والإشارات الفونولوجية التي تتحول داخل متوالية من الفونيمات أو وحدات أخرى، كالسمات والمقاطع، وتحويل الشكل الإملائي إلى شكل صوتي، لقراءة وتكوين كلمات لها معنى يتم بعد ذلك تعرف دلالتها ومعناها. (وائل صلاح محمد سيد، أماني حامد مرغني،2021، ص969)

2- مستويات الوعي الفونولوجي:

بعد اكتساب الطفل خاصية الانتباه للمثيرات اللسانية كمعالجات أولية، بعدها يتجاوز هذا المستوى البسيط بنوعٍ من التحكم في السياقات اللغوية الأولية التي تنتمي إلى لغة الأم أولا ثم الأصوات الأخرى المحيطة. فيشير الباحث (Bertin Strwmdoerfe, 2007)، إلى المرحلة الإبيفونولوجية التي تظهر في حوالي ثلاثة (3) سنوات، وقبل هذا السن السلوكات الإيبيفولوجية تظهر في الألعاب الفونولوجية، إنتاجات للقافية، قدرته على التفريق بين أصوات لغة الأم عن الأصوات الأخرى. كما نجد الطفل يضيف فونيمات في نهاية الكلمة غير موجودة في الكلمات الأصيلة. فهي مرحلة لا تتعلق بالوعي الفونولوجي بل هي مرحلة تسمح بنمو هذا الوعي فالاستعدادات الإيبيقونولوجية تمثل الاكتساب الأولي غير الواعي حول المكونات الفونولوجية للغة، هو استعداد يركز على الحس لا على التفكير حسب. (Bertin Strwmdoerfe ,2007,p172)

2-1 المستوى الميتافونولجي:

هو المستوى الذي تتشكل فيه للطفل اكتساب المعرفة اللغوية، تتميز بأنها غير واعية تخضع للحدس. فحسب (Colin,S et al, 2007) فإن الانتقال إلى هذا المستوى يعالج قبل تعلم القراءة بعامل

التدريب (Colin,S et al ,2007 ,p64) . فكلما تلقى الطفل تعليما منظما وتدريباً فعالاً خلال مرحلة الروضة مهد للتنبؤ بحظوظ أوفر بأن يصبح قارئ جيد.

2-2 المستوى الفونولوجي: يتضمن الوعي الفونولوجي مجموعة من المستويات تتمثل فيما يلي:

يشير (1999) mattingly إلى أن الوعي الفونولوجي ينقسم إلى مستويين وإن الاختلاف بينهما يرجع إلى مدى تعقد العمليات المتضمنة في أداء مهام كل مستوى وهما:

2-2-1 مستوى الوعي البسيط: ويشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء المهام التي تتطلب التعامل مع الوحدات الصوتية المكونة للغة بالتقسيم والحذف والدمج، مثل عد الفونيمات الصوتية، مهمة دمج الوحدات الصوتية في كلمات، ومهمة تقسيم الكلمات إلى فونيمات الصوتية المكونة لها ومهمة حذف الفونيمات الصوتية. ويتطلب أداء هذه المهام القيام بعمليات معرفية بسيطة متتالية في الذاكرة، وبالتالي لا يشكل أداؤها عبئا على الذاكرة العاملة، ولا يتطلب مدى واسعا منها، ولذا يظهر هذا المستوى مبكرا لدى الأطفال حتى قبل التحاقهم بالمدرسة وتلقيهم مهارة القراءة. (جابر عبد الحميد جابر وآخرون، 2014، ص ص 582 583)

يظهر الأطفال حساسية نحو الأنماط الفونولوجية التي تتكرر بين الكلمات وداخل الكلمات نفسها على المستويات الأكثر سطحية. فعلى سبيل المثال، قد يدرك الأطفال على هذه المستويات أن هناك تشابهاَ فونولوجياَ بين كلمتي وتشتركان في بعض الصفات الفونولوجية (أي أنهما تشركان في الفونيم نفسه في بداية الكلمة). ومع ذلك لن يتمكن الأطفال بهذه المستويات السطحية أو الغامضة من الوعي الفونولوجي من تفسير أوجه التشابه التي تم إدراكها بين هذه الأزواج من الكلمات أي أنهم لا يستطيعون تسمية أو تحديد الفونيمات المنفصلة. (جون بيرنثال، لينكولين بانكسون،2009، ص536).

2-2-2 مستوى الوعي المركب: ويشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء مهام الوعي الفونولوجي التي تتطلب القيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة العاملة في نفس الوقت وبالتالي يشكل أداؤها عبئا على هذه الذاكرة، ويتطلب مدى واسعا منها. وذلك مثل مهمة المزاوجة الصوتية بين الكلمات على أساس اشتراكهم في إحدى الفونيمات الصوتية، أو مهمة نطق كلمة بحذف إحدى أصواتها. ونظرا لصعوبة هذا المستوى فإنه يتأخر ظهوره لدى الأطفال إلى ما بعد التحاقهم بالمدرسة وتلقيهم برامج القراءة. (جابر عبد الحميد جابر وآخرون، 2014، ص ص 582 583)

كشف البحث عن التسلسل العام لتنمية الوعي الفونولوجي إلى نمطين متداخلين من التنمية واضحان. أولاً، يصبح الأطفال أكثر حساسية تجاه الأجزاء الصغيرة والأصغر من الكلمات مع تقدمهم

في السن. يمكن للأطفال اكتشاف المقاطع الصوتية أو معالجتها قبل أن يتمكنوا من اكتشاف أو معالجة المجموعات الفونيمية والقافية، ويمكنهم اكتشاف أو التلاعب بالمجموعات والقافية قبل أن يتمكنوا من اكتشاف الفونيمات الفردية أو معالجتها داخل وحدات الكلمات داخل المقاطع. ثانيًا، يمكن للأطفال اكتشاف كلمات متشابهة وغير متشابهة قبل أن يتمكنوا من معالجة الفونيمات داخل الكلمات، ويمكن للأطفال عمومًا مزج المعلومات الفونولوجية قبل أن يتمكنوا من تقسيم المعلومات الفونولوجية من نفس التعقيد اللغوي. أخيرًا، يقوم الأطفال بصقل مهارات الوعي الفونولوجي التي اكتسبوها بالفعل أثناء تعلمهم مهارات وعي فونولوجية جديدة. (Anthony J, Francis D,2005,p256)

توجد أدلة مقنعة الآن على أن الوعي الفونولوجي مستمر بشكل متغاير. وهذا يعني أن الوعي الفونولوجي هو قدرة واحدة وموحدة خلال مرحلة ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة الابتدائية المبكرة والتي تتجلى في مهارات مختلفة خلال تطور الشخص.

اقترح الباحثون، (Cotent,A .Alegia ,J ,Morais,J, 1987) التفريق بين المراحل المتتابعة التي تشير إلى مستويات النضج والتطور في الوعي الفونولوجي وهي:

- **المستوى الأول:** يتعلق بوعي السلسة الفونولوجية، في هذه المرحلة يعيي الفرد أن الكلام يتكون من سلسلة من أصوات، وهذا النوع من الوعي يستعمل مثلا في التعرف على القافية.
- **المستوى الثاني:** يتعلق بوعي الفونيمات، أين ينتج الطفل الكلام في شكل وحدات، التي لها علاقة بالأصوات، أي الوحدات الصغرى المميزة.
- **المستوى الثالث:** يظهر الوعي الفونيمي، الذي يسمح بعزل الوحدات الصغرى المميزة، حتى يدرك الاختلاف بين الفونيمات.

وهناك من يقسمه أيضاَ إلى مستويين وهما:

- **المستوى الأول:** وهو مستوى الوعي الفونولوجي التركيبي، ويتضمن القدرة على إدراك الوحدات الصوتية المكونة للكلمات، وتجميعها في وحدات صوتية أكبر.
- **المستوى الثاني:** وهو مستوى الوعي الفونيمي التحليلي، ويتضمن القدرة على تجزيء الوحدات الصوتية الكبيرة للغة الحديث إلى وحدات أصغر. (محمود العشيري، 2017، ص35)

3-المنظور التطوري للوعي الفونولوجي:

إن الخوض في المنظور التطوري للوعي الفونولوجي يبين أن الوعي الفونولوجي على شكل متصلة تعكس الانتقال من مستويات سطحية إلى أخرى عميقة، بحيث يمثل الوعي الفونيمي مستوى المهارة الأكثر تقدماً، يتفق مع وجهة النظر هذه (Stanivich, 1992) فإن ما يحققه الأطفال في مجال الوعي الفونولوجي يندرج ضمن عملية الاكتساب. وقد أيدت أبحاث عدة المسار التطوري لنمو الوعي الفونولوجي، وذهب بعضها إلى أن الوعي بالبنية الفونولوجية للغة المنطوقة يزداد تدريجيا عبر مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة. بالإضافة إلى ذلك فإن زيادة الخبرة والقدرات اللغوية تسهل إلى حد كبير تطور الوعي الفونولوجي للأطفال. (Lonigan, Burgess, Anthony et Barker 1998 , Stahl et Murray 1994)

اقترح (Stanovich, 1992) استخدام مصطلح الحساسية الفونولوجية للإشارة إلى المجموعة الأكثر عالمية من قدرات المعالجة التي تتطلب حساسية إزاء الوحدات اللغوية التي تشكل الكلام. يمكن النظر إلى الحساسية الفونولوجية على أنها تسلسل هرمي تطوري للحساسية أو متفاوتة على طول مستويات التعقيد اللغوي (حجم الوحدة). تتطلب المستويات الأعلى من الحساسية الفونولوجية تحليلات أكثر وضوحًا للوحدات الصوتية الأصغر حجمًا (الفونيمات)، وتتطلب المستويات الأكثر بدائية من الحساسية الفونولوجية مستوى أكثر ضحالة من تحليل وحدات الصوت الأكبر (المقاطع) بعد الكلمات. في هذا العرض، تمثل مهام تجزئة الفونيم، وعد الفونيمات، وعكس الفونيم، المهام الأعلى مستوى من الحساسية، في حين أن مهام القافية أو المقطع اللفظي تمثل مستوى أكثر بدائية.

(Lonigan C et al, 1998, pp294-295)

3-1 الوعي بالقافية:

لغويًا، القافية هي وحدة صوتية بارزة جدًا لسماع الأطفال، ويبدو أن لديها وظيفة تنظيمية لعلم الأصوات (Sterne A, Goswami U, 2000, p609). فقد يكون التعرف على القافية هو نقطة الدخول إلى تنمية الوعي الفونولوجي للعديد من الأطفال (Bryant, 1990) . إن إدراك أن الكلمات يمكن أن يكون لها صوت نهائي مشابه يعني ضمناً خطوة حاسمة في الفهم اللغوي – وهي تجاهل معنى الكلمة من أجل الاهتمام ببنيتها الداخلية. يؤدي هذا إلى نظام تصنيف جديد، حيث يمكن تصنيف الكلمات وفقًا للصوت النهائي بدلاً من المعنى. يشير (Bryant, 1990) إلى الكم الهائل من الأدلة التي تشير

إلى أن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ثلاث أو أربع سنوات يمكنهم إصدار أحكام مثل عندما تكون الكلمات قافية، وعندما تبدأ بنفس الصوت (الجناس). (Hempenstall K, 2003,p 3)

تعمل العديد من الألعاب اللغوية، والروتين اللغوي، وقوافي الحضانة في مرحلة الطفولة المبكرة على التأكيد على علم الأصوات القطاعي عن طريق زيادة بروز الوحدات الفونولوجية مثل المقاطع، والبدايات، والقوافي (Sterne A, Goswami U, 2000, p609)، حيث وجدت النتائج المخبرية التي أشارت إلى وجود كفاية مبكرة عند الأطفال في التعامل مع القافية دعماً لها في المشاهدات الطبيعية للاستخدام العفوي للقافية من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة للقافية. وقد نجحت (Dowker,1989) في الحصول على قصائد من (133) طفلاً تراوحت أعمارهم بين عامين وستة أعوام. واحتوت قصائد عديدة أنتجها الأطفال على السجع (القافية)، فقد اشتملت (32%) من قصائد الأطفال دون سن الثالثة على أنماط سجعية مقابل (46%) من قصائد الأطفال في سن السادسة. (جون بيرنثال، لينكولين بانكسون،2009، ص541)

وسع (Goswami et Bryant, 1990) و (Goswami , 1993) هذه النتائج إلى نظرية تؤكد على الدور المركزي للقافية والتماثل في بداية القراءة. يذكرون أن الوعي ببدء القافية قد بدأ بالفعل في الوقت الذي يقترب فيه الأطفال الصغار من مهمة القراءة. ويعتقدون أن هذا يمكّنهم من تكوين فئات من الكلمات تتشارك في بدايات أو قوافي ويقودهم إلى إدراك أن الكلمات داخل الفئات غالبًا ما يكون لها أنماط إملائية مشتركة. يقترح (Goswami et Bryant, 1990) أنه منذ البداية، وربما مع القليل من التعليمات الصريحة للقيام بذلك، يتعلم الأطفال ربط البدايات والقوافي بسلاسل من الحروف، واستخدام هذه المعرفة لعمل الاستدلالات حول نطق الكلمات الجديدة. (Duncan L et al, 1997, p177)

3-2 الوعي بالكلمات:

يتطور الوعي الفونولوجي تدريجياً عند الأطفال، حيث تظهر مستويات غير محددة من الوعي الفونولوجي (يشار إليها عادة بالحساسية الفونولوجية) عند معظم الأطفال بين سن (2 و3 سنوات) وتظهر المستويات الأولى من الوعي عندما يبدأ الطفل بالانتباه إلى البنية الفونولوجية للكلمات بمعزل عن المعنى. ففي هذه المراحل المبكرة يهتم الأطفال بالبنية الفونولوجية على مستوى الكلمة ككل عن طريق إظهار حساسية نحو التشابه الفونولوجي بين كلمتين من حيث السجع والتشابه الصوتي (الجناس). وينظر إلى الحساسية نحو السجع والجناس على أنها العلامة الأولى الفارقة في تطور الوعي الفونولوجي، آخذين بعين الاعتبار أن الإحساس السجع والجناس يعتمد على قدرة الفرد على تمثيل

الكلمات كوحدات منفصلة يمكن تحليلها على أساس فونولوجي بحت. (Beyant , Maclean et Bradley 1990) (جون بيرنثال، لينكولين بانكسون،2009،ص540)

3-3 الوعي المقطع:

المقطع هو وحدة فونولوجية أساسية للغة الشفوية، وعنصر لتنظيم السلسلة الكلامية، إذ يختلف عن الوحدات الفونولوجية الأخرى على أساس أنه وحدة التقطيع للغة المنطوقة (Mathey et Chetail, 2010)، وبذلك يكون المقطع أقل تجريداَ وبلوغه أسهل مقارنة بالفونيم عند معالجة اللغة. (أزداو شفيقة،2012، ص 44) يُعتقد أن المقطع هو وحدة المعالجة اللغوية الأساسية للغة الألفبائية، حيث يتميز بعدد من الإشارات السمعية بما في ذلك الإيقاع والضغط. فإن المقاطع الفونولوجية الأكثر بروزًا هي البداية والقافية (أصوات ساكنة نهائية). (Sterne A, Goswami U, 2000, p609)

أظهرت الدراسات التجريبية حول الوعي الفونولوجي، أن الوعي المقطعي يظهر مبكراَ عند الأطفال في حوالي سن الرابعة، فهو السن الذي يبدأ فيه في إظهار وعي واضح بالاختلافات المقطعية في الكلمة متعددة المقاطع. واعتبر (Primot et Essoufaly,1999) أن النجاح المبكر في تقطيع المقاطع إلى سهولة عزلها من وجهة نظر نطقية وسمعية. وهو ما أشارت عليه لواني (2006) حيث ترجع سهولة إدراكه لكونه يوافق فعل نطقي موحد مع سهولة عزله فمادام المقطع وحدة صوتية مستقرة على مستوى الإيقاعي هذا ما يجعله يتطور مبكراَ. (لواني يمينة، 2006، ص28).

أشارت (Moats, 2000) في مراجعتها لعدد من الدراسات حول الوعي الفونولوجي عند الأطفال إلى أن (50%) من الأطفال في سن الرابعة و(90%) من الأطفال في سن الخامسة يستطيعون عد المقاطع في الكلمة. وفي الفترة نفسها يبدأ الأطفال بإظهار معرفتهم بالوحدات المكونة للمقاطع بالتزامن مع التمييز بين بداية المقطع ونهايته اللذين يحددان البنية الداخلية للمقاطع (Treiman ,1985) (سهام عباس عباس،2018، ص127).

لقد أكدت عدة دراسات على أهمية تمييز بداية المقطع ونهايته في تطور الوعي الفونولوجي عند الأطفال، وأشارت إلى أن الأطفال يجدون سهولة أكبر في تمييز الفونيمات في بداية المقطع بالمقارنة مع الفونيمات في نهايته أي أن الأطفال في البداية يدركون أن المقطع يتألف من جزأين فقط هما البداية والنهاية، ويدركون نهاية المقطع كبنية واحدة وليس كوحدة تتكون من سلسلة من الفونيمات. والأمر ذاته ينطبق على بداية المقطع التي تتكون من أكثر من فونيم واحد حيث ينظر إليه كوحدة واحدة. (نفس المرجع السابق، 2018، ص127)

ويبين مسار التطور الفونولوجي أن الحساسية تجاه بينة الكلمة تسبق الحساسية تجاه بينة المقطع فأداء الأطفال في اختبارات السجع والجناس في هذه المرحلة يفوق أدائهم على تحليل المقطع. وإلى حدٍ ما يمكن اكتشاف سهولة تمييز الأطفال للاختلافات بين بداية المقطع ونهايته من خلال مهاراتهم في تحليل السجع، ولكن بعض الباحثين يرون العكس هو الصحيح ويبدوا أن الحساسية اتجاه الاختلافات في بداية المقطع ونهايته تسهل الوعي الفونولوجي عند الأطفال وتقدم إطاراً للتحليل على مستوى الفونيم. (جون بيرنثال، لينكولين بانكسون،2009، ص544)

3-4 الوعي بالفونيم:

يعرف (Dubois , 1994) الفونيم بأنه العنصر الأصغر ، غير القابل للتقطيع في التمثيل الفونولوجي للفظ والذي تتحدد طبيعته من الخطوط المميزة، فهو غالبا ما يعرف بوحدة التمييز الصغرى والتعرف على الفونيمات لا يستند فقط على الخصائص الفيزيائية للمنه الصوتي، وإنما أيضا بالربط ما بين الوحدات المعجمية. (أزداو شفيقة،2012، ص46)

الوعي الفونيمي هو القدرة اللغوية التي تتضمن فهم أن الكلمات المنطوقة تتكون من سلسلة من الوحدات الصوتية المنفصلة (الفونيمات) (Ball, E. W, 1993,p142). وهو القدرة على فحص اللغة بشكل مستقل عن المعنى والتلاعب بالأصوات الفردية المكونة لها، ولأن الفونيمات ليست وحدات منفصلة، فإن الوعي الفونيمي يتطلب القدرة على الاستماع إلى صوت في سياق الأصوات الأخرى في الكلمة. (Griffith, P, Olson, M, 1992, p516)

يساعد الوعي بالفونيم القراء المبتدئين في التعرف على الأصوات الفردية للغة المنطوقة، مما يؤدي إلى فهم مراسلات غرفام – فونام اللبنات الأساسية للقراءة. يمكن بعد ذلك استخدام هذه المعرفة، جنبًا إلى جنب مع المزج / التجزئة، لفك تشفير الكلمات غير المعروفة، مما يؤدي إلى آلية تعليم ذاتي تؤدي إلى القراءة بطلاقة (Fielding-Barnsley R, 2010, p100). وبدون الوعي الفونيمي لن تتكون لدى المتعلم الحساسية لتعرف الكلمات وتهجئتها، وسيعتمد بصورة كلية على حفظ أشكال الكلمات. ويتضمن الوعي الفونيمي تحليل الوحدات الأصغر للصوت وتعرف صوره المختلفة وصولا للرمز الذي يمثلها في كلمات وجمل، كما يتضمن أن إنتاج الكلمة يتطلب دمج فونيمات معينة معاَ.

(محمود جلال الدين سليمان،2012، ص55)

يساعد هذا الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق وهو أساسياً وجوهرياً في عملية حل الرموز، وفي هذا الصدد يشير الباحث غلى المهارات الأساسية في القراءة وهي:

- إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهما.
- القدرة على الفصل أو التمييز السمعي للفونيمات التي تتكون منها الكلمة، وكذلك الفصل أو التمييز البصري للحروف التي تتكون منها الكلمة.
- القدرة على دمج الأصوات أو ربطها عند قراءة الكلمات ودمج الحروف عند كتابتها.

(مسعد أبو الديار وآخرون، 2012، ص37)

4- مهارات الوعي الفونولوجي:

4-1 تحليل الجملة إلى كلماتها:

مستوى من مستويات الوعي الفونولوجي الذي يقدم للأطفال معرفة أن الجمل تتكون من كلمات، حيث يقوم الطفل بتحليل الجملة إلى كلماتها ويتم التركيز على أن الجملة الواحدة مكونة من عدد من الكلمات ومن المهم معرفة عدد الكلمات في الجملة المراد تعلمها والتعبير عن الكلمة بشيء محسوس وعلى ذلك بترتب على التلميذ أن يدرك أن الكلمة وحدة داخل الجملة. (عادل عبد الله، 2005، ص126). فمن المهم جداً للتلاميذ في مستوى المرحلة الابتدائية إدراك أن لكل كلمة حدوداً سمعية صوتية حيث يعتبر هذا مؤشراً قوياً على الأداء القرائي في المراحل اللاحقة. (بودوح محمد وآخرون، 2007، ص ص328_ 329).

4-2 تمييز الكلمات المتشابهة في القافية:

أي أن تكون الكلمتان متشابهتين في اللحن حيث تشتركان في تماثل أو تشابه المقطع أو المقاطع الأخيرة، فيقوم الطفل باختيار الكلمات التي تتفق وتتشابه في نهاياتها مع الكلمة التي يتم تحديدها وهو ما يسمى بالسجع (القافية).

4-3 تحليل الكلمة إلى مقاطعها:

وفي هذا المستوى يتم تقسيم الكلمات إلى مقاطع أو ضم المقاطع معاً لتكوين كلمة فبعد أن يتأكد التلميذ من فهمه للعلاقة بين الجملة والكلمة أي ما بين الجزء والكل يتعرف على أن الكلمة أيضاً تتكون من مقاطع.

4-4 تحليل المقطع إلى أصوات:

وهو ما يعني فهم التلميذ وإدراكه أن المقاطع تتكون من أصوات مستقلة فضلاً عن قدرة الطفل على تناول تلك الأصوات سواء عن طريق التجزئة أو الضم أو تغيير واحد أو أكثر من تلك الأصوات المتضمنة في المقطع حتى يحصل على كلمات جديدة. (عادل عبد الله، 2005، ص126)

4-5 الوعي الصوتي (الوحدة الصوتية) :

في هذا المستوى يجب على التلميذ أن يميز الأصوات المختلفة كأن يتعرف على الصوت الأول في الكلمة والصوت الأخير ويقوم بحذف واستبدال الأصوات وتكوين كلمات جديدة مع تحليل الكلمات إلى حروفها(عاشور أحمد حسن،2012 ، ص12).

بعض المؤلفين يقترحون اختلافات طفيفة في التسلسل (Ehri et al, 2001)، يمكن تحديد مراحل التطور الفونولوجي نحو الوعي الفونيمي العميق على النحو التالي:

- الوعي بأن الجمل تتكون من كلمات.
- الوعي بأن الكلمات يمكن أن تكون قافية – ثم إنتاجها.
- الوعي بأن الكلمات يمكن تقسيمها إلى مقاطع – ثم إنتاجها.
- الوعي بأن الكلمات يمكن تقسيمها إلى بدايات وقافية – ثم إنتاجها.
- الوعي بأن الكلمات يمكن أن تبدأ بنفس الصوت – ثم إنتاج مثل هذه الكلمات.
- الوعي بأن الكلمات يمكن أن تنتهي بنفس الصوت – ثم إنتاج مثل هذه الكلمات.
- الوعي بأن الكلمات يمكن أن يكون لها نفس الصوت (الأصوات) الوسطية– ثم إنتاج مثل هذه الكلمات.
- الوعي بأن الكلمات يمكن تقسيمها إلى فونيمات فردية – ثم إنتاجها.
- إدراك أن الأصوات يمكن حذفها من الكلمات لتكوين كلمات جديدة – ثم إنتاجها.
- القدرة على مزج الأصوات لتكوين الكلمات، القدرة على تقسيم الكلمات إلى أصوات مكونة.

(Hempenstall K, 2003, pp1-2)

5-خصائص الوعي الفونولوجي على مستوى اللغة العربية:

بالنسبة للغة العربية غالبا ما تختلف الصوائت القصيرة من الكلمات لتبقى الحركة فوق الحرف أو تحته العلامة الوحيدة على وجودها، وهكذا فاللغة العربية تعتمد في تحليلها على المقطع البسيط، حيث لا

يمكن لنا فصل الصائت عن المصوتة، مثال: إذا طلبنا من أي شخص نزع الحرف الأول عن كلمة كتب /Kataba/ و النطق بها تبقى منها، فإننا لا نحصل أبداً على /ataba/ (كما هو الحال بالنسبة للغة الإنجليزية واللغات الأوروبية) مثال: /Bateau/ عند نزع الحرف الأول منها سنحصل على /ateau/ ، لكن هذا غير ممكن على مستوى اللغة العربية. وإنما سنحصل دائما على /taba/ أي يتم حذف الصامتة والمصوتة معاً، الشيء الذي يجعلنا لا نستطيع التحدث عن التحليل الفونولوجي على مستوى الحرف وإنما عن التحليل الفونولوجي داخل المقطع. (آسيا بومعراف، 2001، ص 81)

6- الآثار اللغوية النطقية وتطور العمليات الفونولوجية:

رغم أن تطور العمليات الفونولوجية من الوحدات الفونولوجية الكبيرة والوحدات الصغيرة للصوت في معظم اللغات، إلا أن معدل المجموعات البشرية التي تتحدث اللغات المختلفة يتطور خلال السياق ومن خلال اكتساب المهارة الحرفية على مستويات مختلفة فالفروق المتصلة باللغات المنهجية وعلى سبيل المثال الأشكال الأولى للوعي الفونولوجي تتطور قبل تعليم القراءة والكتابة فإن ذلك يوحي بأن التجارب الخاصة باللغة الشفهية تؤدي دوراً هاما في تطوير الوعي الفونولوجي. وهناك عدد من المحددات للتعقيد اللغوي للغة المنطوقة مثل السمات البارزة، تعقيد بناء الكلمة، ووضع الفونيم، وعوامل النطق التي تظهر أن لها تأثيراً على تطور الوعي الفونولوجي. ومن خلال فحص أثار هذه الخصائص اللغوية على قدرات الوعي الفونولوجي للأشخاص الذين يتحدثون بلغات مختلفة، بدأ الباحثون في الكشف عن خصائص اللغة الشفهية التي تعزز تطور المهارات الخاصة للوعي الفونولوجي.

يتأثر تطور الوعي الفونيمي أيضاً بعوامل النطق التي تسهم في التعقيد اللغوي للكلمة. أما طريقة النطق فتشير إلى اتجاه الهواء أو الصوت البشري وما يفرزه من الجهاز الفونولوجي أو درجة التضييق فيه والحروف الساكنة السهلة وذلك في رفع الحنك الطري ويتبع ذلك الحروف الأنفية (التي تنطق مثل (n/m) والتي تصنع بإغلاق فتحة الأنف والسماح للهواء بالمرور من خلال الأنف ثم ينزلق (مثل /w) والتي تصنع بحركة النطق. وأخيرا الحروف التي تسد مجرى الهواء وهنا طريقة تتفاعل مع موضع الفونيم لتحدد صعوبة فصل المستهلات العنقودية وكذلك في تقفية اللحن.(Coda, Treiman,1984)

ويستطيع الأطفال تطوير حساسيتهم لاختلافات الفونيم الفونولوجي .فالفونيمات إما أنها منطوقة أو غير منطوقة ويعتمد ذلك على النطق والاهتزاز للطيات الفونولوجية (مثال ذلك: الاختلافات الفونولوجية بين (f/v) وأخيراً يصبح من السهل أن تكون الحروف الساكنة غير المنطوقة أكثر من الحروف الساكنة

المنطوقة على الأقل في تهجئة المهام التي تحتاج إلى وعي فونيمي وغيره من المهارات والكفاءات. (Treiman, R et al,1998, p3)

فإذا تحدثنا عن أكثر صعوبات التعلم ارتباطاً بالوعي الفونولوجي نجد القراءة والكتابة، فلا بد أن نشير كما ذكرنا سابقاً إلى ارتباط بعض العمليات الفونولوجية ولا سيما الوعي الفونيمي بتطور القراءة والكتابة، لذلك فإنه لا بد من تدريب الأطفال على الكلمات المنطوقة، وكيفية تعرف نطق هذه الكلمات، وما ما يطلق عليه اسم تدريب النطق. حيث يعد الوعي الفونولوجي بعناصره قاعدة مهمة في تعلم النطق واللغة والقراءة واكتساب المهارات المرتبطة بها، حيث أن العديد من مشكلات النطق في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي، وأن الخلل الفونولوجي يتميز بصعوبة إخراج التتابع الحركي بسيولة وسرعة.

ويرى بعض الباحثين Manis, F. R., Mcbride – Change, C., Seidenberg, M. S., Keating, P., Doi, L. M. Munson, B., et al (1997) أن سبب صعوبات الوعي الفونولوجي يرجع إلى خلل في قدرات معالجة النطق وأن ضعف الوعي الفونولوجي يرتبط بضعف الأداء في مهام إدراك النطق وهو يتطلب تطوير المهارات التي تشجع الوعي التجزيئي الضمني للأصوات. (حسين أحمد عبد الفتاح، 2015، ص149). وأيضا قدم (Snowling et al, 2000) أدلة أخرى على الطبيعة المستمرة لنقص الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف النطق. اكتشف هؤلاء الباحثون أن عدداً من الأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطرابات نطقية في سن (4) سنوات، واجهوا صعوبة كبيرة في سن (15) مقارنة بأقرانهم في مهمتي المعالجة الصوتية وكانت المهام عبارة عن تكرار اللاكلمات ومهمة الوعي الفونولوجي (أي مهمة إدراك صوتية معقدة تتضمن مهارات في تجزئة بداية القافية والتلاعب الصوتي والمزج). وفي دراسة Rvachew, Chiang et Evans (2007) بعنوان خصائص الأخطاء النطقية التي ينتجها الأطفال الذين لديهم وعي فونولوجي متأخر والذين ليس لديهم وعي فونولوجي متأخر. هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أنواع الأخطاء النطقية التي ينتجها الأطفال الذين لديهم اضطرابات نطقية ومهارات الوعي الفونولوجي وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى نمط يميل نحو وجود علاقة بين شدة اضطرابات النطق للأصوات وخطر حدوث مشكلات في الوعي الفونولوجي. (إيناس محمد عليمات،2016، ص437)

يؤكد كل من (Larrivee et Catts, 1999)، (Bird et al, 1995)، (Lewis et al, 1998) أن الأطفال الذي يعانون من اضطرابات فونولوجية بالتزامن مع صعوبات في اللغة الاستقبالية و/ أو المنطوقة يواجهون مخاطر أكبر من الأطفال الذين يعانون من من اضطرابات فونولوجية فقط. وهناك احتمال

بأن يواجه الأطفال صعوبات لاحقة في القراءة مقارنةً مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات فونولوجية فقط. (جون بيرنثال، لينكولين بانكسون،2009، ص551)

ولذلك كشفت نتائج دراسة Kamhi (2006) عن أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات نطقية يمكن أن يستفيدوا من التدريب على الوعي الفونولوجي، لأنه قد يؤدي إلى تحسن النطق لديهم واتضح أن التدريب على النطق والوعي المتنامي بكل فونيم بمصاحبة تدريب سمعي صوتي يزيد من مهارات الكلام لدn هؤلاء الأطفال. (عبد الحميد أشرف وآخرون،2014، ص ص310-311). وهو ما أكده كل من (Colin et al, 2006) و(Ambrose, 2009) على ضرورة أن يكون الوعي الفونولوجي من أولويات البرامج التدريبية في تحسين وتدريب الأطفال ضعاف السمع وذلك لاعتبار الإدراك مهارة أساسية محورية إذ تم تقويتها وتنميتها نتج عنها تغيرات في مختلف جوانب النمو مثل اللغة والنطق.

(فاطمة سعيد أحمد بركات، 2017، ص249).

كما أظهر Gillon (2002) في دراسة مصممة أن عجز المعالجة الصوتية لدى الأطفال في سن المدرسة الذين يعانون من ضعف النطق المستمر بطبيعته الذي لا يتم حله إلا من خلال بعض أشكال التدخل العلاجي الخاضع للرقابة، حيث أن الأطفال الذين يعانون من ضعف النطق يحتاجون إلى علاج مباشر ومكثف نسبياً يستهدف الوعي الفونولوجي لحل عجزه .

7-العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة:

تحاول الكثير من الدراسات البحث في العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية اكتساب المتعلم مهارة القراءة من أجل القيام بعملية تدخل أو تدارك قبلي لضبطها على نحو لا يعوقه عن اكتسابها لاحقاَ. ومن ذلك العامل المرتبط بالوعي الفونولوجي لما لهذا العامل من علاقة بالنجاح القرائي للمتعلم. والتي لوحظت على مستوى العلاقات الارتباطية من خلال دراسات الارتباط والتنبؤ، وعلى مستوى العلاقات السببية من خلال الدراسات التجريبية، حيث وجد أن طبيعة العلاقة بين نجاح المتعلم في اكتساب مهارة القراءة وامتلاكه مهارة الوعي الصوتي (الفونولوجي) يمكن أن تكون ذات طبيعة تبادلية، أو ثنائية الاتجاه، أي أن اكتساب مهارة الوعي الصوتي تنمي مهارة القراءة كما أن تعلم القراءة واكتساب مهارتها ينمي لدى المتعلم مهارة الوعي الصوتي. (عبد الله محمد السريع، 2015، ص ص430-431).

فواصلت الأدبيات المتعلقة بتعلم القراءة للإشارة للدورين الأساسين اللذان يلعبهما الوعي الفونولوجي في اكتساب مهارات القراءة، الأول أنه يمثل وسيلة لفك الرموز المكتوبة، والثاني: أنه يحمل مؤشرا لقدرات اللاحقة فالوعي الفونولوجي باعتباره إستراتيجية للقراءة تمكن التلاميذ من امتلاك مهارات مفيدة

التي بها سيتمكنون من فك شفرات الكلمات، وتجعلهم أكثر قدرة على ربط الوحدات الصوتية والحروف خلال النطق ببنية الكلمة.

وحسب ما سبق يتخذ الارتباط بين المهارتين ثلاثة أوجه أولهما بعد سببي مفاده أن ضعف مهارات الوعي الفونولوجي تؤدي إلى صعوبة القراءة ثم بعد تنبئي مفاده أن مستوى الوعي لدى الطفل في المرحلة المبكرة يعد مؤشراً على مستوى النمو القرائي في المراحل المتقدمة. وأخيرا بعد علاجي يؤكد على أن معالجة القراءة وصعوباتها يسير عن طريق دعم القدرات الفونولوجية للطفل.

وحسب (Gombert ,1990 ,Lecocp 1991) يبقى الأشكال المطروح يتمحور حول العنصر الزمني في اكتساب هاتين المهارتين، أي أيهما تسبق الأخرى وتساعد في تطورها.

ويشير سليمان عصام (2013) في دراسته عن إيناس محمد عبد الفتاح النجار(2018)، أن مخزون أصوات الكلام في ذاكرة الطفل تشكل الأساس للوعي الفونولوجي، فعندما يسمع الطفل الكلمات لأول مرة فأنه على الأغلب يخزنها بطريقة شمولية في ذاكرته طويلة المدى، ومع التزايد لمفردات الطفل تزدحم ذاكرته بالكلمات وتختلط الكلمات المتشابهة صوتياً، ورداً على ذلك يبدأ مخ الطفل في تقطيع الكلمات إلى مقاطع وأصوات، وذلك هو أساس الوعي الفونيمي، وبذلك تصبح الكلمات أكثر انفصالاً عن غيرها ويصبح الطفل أقدر على التمييز بينها/ وبذلك فإن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة علاقة متبادلة ومتداخلة، فهذا الوعي هو أفضل منبئ بالقدرة على القراءة خلال فترة ما قبل المدرسة (إيناس محمد عبد الفتاح النجار،2018، ص35)

يمكن فهم العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة من خلال تحديد المهارات أكثر أهمية للقارئ المبتدئ. ويبدو أن مجالي المعرفة الأكثر أهمية هما تسمية الحرف والوعي الفونيمي (Lomax et McGee 1987). فعندما يواجه القراء المبتدئ اختباراً لتحليل كلمة جديدة، عليه معرفة السمات المميزة للحروف الأبجدية في الكلمة وأسمائها وبنيتها الفونيمية. بالإضافة إلى ذلك من المهم أن يربط القارئ المبتدئ بين هذين المجالين المعرفيين من خلال إدراك العلاقات المنتظمة بين الحروف والفونيمات (Andervelden et Siegel 1995)، وتسمى مهارة إدراك واستخدام العلاقة المنتظمة بين الحروف والفونيمات إعادة الترميز الفونولوجي (Vandervelden et Siegel, 1995) أو إعادة الترميز للوصول إلى المفردات (Wagner et Torgesen 1987). ويتيح التكامل الناجح بين هذين المجالين المعرفة للطفل تحليل الجديدة. ويواجه الأطفال الذين يملكون وعياً محدوداً بأسماء الحروف و/أو يعانون من مشاكل في الوعي الفونيمي صعوبات القراءة. (جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون ،2009، ص547)

يتضح أن هناك اتفاق على تقديم الوعي الفونولوجي كجزء أساسي من عمليات القراءة والتي تبنى على أساسها مهارات القراءة الأساسية الأخرى، فهناك عدة براهين ودلائل بحثية أوضحت أن الوعي الفونولوجي يمثل أحد أهم عوامل اكتساب التلميذ للسرعة والدقة والطلاقة في القراءة.

7-1 الوعي الفونولوجي سبب في تعلم القراءة:

يؤكد هذا الاتجاه أن الوعي الفونولوجي شرط أولي في تعلم مهارة القراءة وعلى أهمية التركيز على التدريب على الوعي الفونيمي، وهو ما أشار إليه (Aarnoutse et al) بقوله أن علينا الاعتراف بحقيقة أن معرفة الأصوات المركبة للكلمات هي الخطوة الأولى اللازمة لتعلم القراءة المبكرة، وهي التي تمكننا من نطق صوت الكلمات. (Aarnoutse, C et al,2005, p254)

وأكد كل من (Spear-Swerling , Brucker et Alfano, 2005) على أهمية المعرفة بالقدرات الأساسية لتعليم القراءة الفعالة في المراحل المبكرة لتعليم القراءة، واعتبروا الوعي الفونولوجي أحد أهم الروابط التي تمت دراستها جيدًا في القراءة المبكرة، والذي يتضمن حساسية الأطفال للأصوات المنطوقة في الكلمات ، وهو أساسي لتعلم القراءة بلغة أبجدية مثل اللغة الإنجليزية. يمثل عملية محورية في تعلم القراءة بداية من نطق الحروف مروراَ بالمقاطع الصوتية اللغوية انتهاءَ بالكلمات والجمل. (Spear-Swerling, L et al ,2005 ,p268)

7-2 الوعي الفونولوجي كنتيجة: يدعم هذا الاتجاه العلاقة العكسية – أي أن مهارة الوعي الفونولوجي هي نتيجة مباشرة لتعلم قراءة نظام الكتابة الأبجدية (Ball, E. W, 1993,p144)، فتعلم القراءة يسهل نمو الوعي الفونولوجي، ونشير أن تعلم اللغة يؤدي بالطفل إلى البناء التدريجي للتمثيلات الفونولوجية وتطوير مهارات التحليل، هذا ما يسهل فهم النظام المكتوب وتعلم التطابقات بين الحروف و الأصوات التي تسمح بالتمثيل الإملائي (تكوتي إيمان،2015،ص54).

ومن بين الدراسات التي برهنت على وجه النظر هذه الدراسة التي قام بها كل من (Morais ,Cary ,Algria et Bertelson, 1979) التي بينت نتائجها بأن الراشدين، الذين لم يتعلموا قراءة الرموز الأبجدية للغتهم الأم (البرتغالية) لديهم صعوبات كبيرة في مهام الوعي الفونولوجي والمتمثلة في إضافة أو حذف صامتة في بداية كلمة تعرض شفويا مقارنة بالمجموعة الضابطة المتكونة من قراء راشدين. (أزداو شفيقة،2012، ص53)

وكنتيجة لتعلم القراءة ينمو الوعي بالبنية التجزيئية، فتعلمها بالطريقة الجزئية التي تعتمد على تركيب الوحدات الصوتية الخطية، يؤدي إلى أداء مرتفع في التجزيء الصوتي المرتبط بالنظام الألفبائي الكتابي مقارنة بالطريقة الكلية. (أحمد زاهر، 1994، ص22)

كما أوردت حميدوش سليمة (2003) ملاحظتها لتأثيرات ظاهرة عن تعلم القراءة على القدرات ما وراء الفونولوجية التي هي نتيجة تعلم القراءة ولأنها تشكل اكتساب قبلي، وبصفة عامة الوعي بوحدات الكلام لا تنمو قبل سن المدرسة (السادسة)، خصوصا أنه لا يمثل للطفل أي فائدة أو ضرورة قبل هذا السن فتعلم النظام الأبجدي يجعل تحليل الكلام ضروري لتفعيل نموه. ونضيف أيضا أن تعلم اللغة تؤدي البناء التدريجي للتمثيلات الفونولوجية وتطوير المهارات التحليل في بعض الحالات.

7-3 علاقة تبادلية بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة: إن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة ليست أحادية الاتجاه، هناك روابط سببية تعمل في كلا الاتجاهين: من الواضح أن المعرفة الفونولوجية تسهل اكتساب القراءة، ولكن في نفس الوقت، فإن زيادة مهارات القراءة والكتابة تزيد من حدة البصيرة الفونولوجية. بدلاً من التفكير في مجموعة من المهارات الفرعية، يمكن للمرء بعد ذلك تصور القراءة المبكرة على أنها مهارة غير محددة تم تطويرها في سياق الاستكشاف النشط للبيئة الفونولوجية، وبالتالي ضبط النظام المعرفي لنظام اللغة المطبوعة (Lundber, I, 1998,p156).

الحاصل أن الوعي الفونولوجي قدرة على التفكير في البنية الصوتية للغة، وتدريب على التجزيء الصوتي لمكوناتها. لذلك فإن المتعلم الذي يشرع في تعلم مهارة القراءة بوعي فونولوجي جيد وكافٍ يحقق تعلماً لهذه المهارة، في حين أن المتعلم الذي ينطلق بوعي فونولوجي ضعيف يجب عليه أن ينمي هذه القدرة أثناء أنشطتي القراءة والكتابة، ففي كلتا الحالتين الوعي الفونولوجي ضروري للتعلم. بالمقابل فإن المتعلم الذي لا يمتلك وعيا صوتيا سابقاً، ولا ينمي هذه القدرة الصوتية لاحقاً خلال درسي القراءة والكتابة، سيعاني حتما من صعوبات في تعلم القراءة والكتابة على السواء. فالمسألة الجوهرية أن الوعي الفونولوجي قدرة فاعلة في تعلم القراءة بصورة خاصة، وتعلم اللغة بصورة عامة.

(إبراهيم مهديوي، 2020، ص37)

ويمنح إتقان التلاميذ للوعي الفونولوجي مؤشراً جيداً للمعلمين في إدراك مدى تمكن تلميذهم وتقدمهم في مهارات القراءة أو نقاط الضعف التي يلزم عندها التدخل في علاج الضعف المحتمل، فالإضافة إلى دور الوعي الفونولوجي كإستراتيجية لتعلم القراءة، فإنه يعد أداة للتنبؤ بالوضع القرائي المستقبلي للتلميذ، ومؤشرا لتطور أدائه أو عجزه. (ريحاب محمد العبد مصطفي ،2017، ص157)

8- العلاقة بين الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة:

لقد ميز مسعد أبو الديار وآخرون (2012، ص107) بين الذاكرة الصوتية باعتبارها القدرة على الترميز المؤقت للمعلومات الصوتية في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة. بينما الذاكرة السمعية هي قدرة الطفل على تخزين واسترجاع ما يسمعه من مثيرات أو معلومات والأطفال الذين يعانون من صعوبة في تخزين المعلومات واسترجاع ما يسمعه من مثيرات أو معلومات، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تخزين واسترجاع المعلومات والمثيرات التي يستعملونها لا يمكنهم متابعة التعليمات اللفظية، كما يفتقرون إلى الفهم القرائي، ويعانون من بطء تجهيز ومعالجة المعلومات المسموعة. (فتحي الزيات، 1997، ص384).

وذكر (Barbosa ,et Santos, 2009) أنه يمكن القول إن الذاكرة العاملة الصوتية هي أحد مكونات الذاكرة العاملة، حيث تنطوي على المخزن الصوتي الذي يحتفظ بالمعلومات اللفظية، والحلقة الصوتية، والتي تعد مسؤولة عن المراجعة، كما تتمثل وظيفتها في تنشيط التمثيل الصوتي الذي يتضاءل في المخزن الصوتي، وذلك النوع المحدد من الذاكرة جوهري لتعلم اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك لفهم اللغة المنطوقة. (ضحى محمد عبد الحكيم محمود، 2019، ص25)

يبدو أن أحد القيود الرئيسية للعديد من الدراسات الارتباطية والتجريبية كان الفشل في مراعاة المتغيرات الخارجية. فإذا لم تؤخذ المتغيرات الدخيلة في الاعتبار فإن أي اكتشاف للعلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة قد يكون زائفًا، ومن بين العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر بشكل معقول على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة هي الذاكرة الفونولوجية (الصوتية)، (McDougall، Hulme، Monk et Ellis، 1994؛ Stanovich، Feeman et Cunningham، 1984).

(Ken E. Blaiklock,2004, p37)

فلاحظ (Hansen et Boy,1994) أن مهام الوعي الفونولوجي قد تفرض متطلبات قوية من الذاكرة الصوتية. من الممكن أيضًا أن يكون الوعي الفونولوجي والذاكرة الصوتية كلاهما ينبعان من قدرة معالجة صوتية كامنة واحدة. وجدت بعض الدراسات ارتباطات كبيرة بين الذاكرة الصوتية والوعي الصوتي ولكن هناك اختلافات في النتائج اعتمادًا على المقاييس المستخدمة فقط عدد قليل من الدراسات الارتباطية للوعي الفونولوجي والقراءة تضمنت ضوابط للذاكرة الصوتية. وجدت هذه الدراسات أنه على الرغم من تداخل مقاييس الوعي الفونولوجي والذاكرة الصوتية في متطلبات المهام، إلا أن الوعي الفونولوجي لا يزال قادرًا على التنبؤ بمهارات القراءة بعد أخذ الذاكرة الصوتية في الاعتبار أولاً (على

سبيل المثال Hulme et Nation، 1997 ؛ Pratt et Rohl، 1995). ورغم ذلك لم تحظ الذاكرة الصوتية باهتمام كبير في الدراسات التجريبية للوعي الصوتي والقراءة.

(Oakhill, J, Kyle, F,2000, pp153-154)

عامة، إن أغلب الاختبارات المستعملة لتقييم الوعي الفونولوجي لها شحنة مهمة في مستوى الذاكرة قصيرة المد . أكثر من ذلك، أثبت عدد من الباحثين وجود ميزة بين مختلف المكونات ذاكرة العمل التي تم وصفها من طرف (Baddeley, 2000) والوعي الفونولوجي الذي يتضمن في دراسته مكون معزول لكن مع ذلك مرتبط بذاكرة العمل. هؤلاء الباحثين وضعوا أيضا الفرضية التي حسبها الذاكرة قصيرة المدى الفعلية والوعي الفونولوجي ستكون لهم مساهمات مختلفة على مستوى التدرج في القراءة. (لعجال ياسين ،2015، ص98)

تعد الذاكرة العاملة الفونولوجية مهمة لتعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها وللفهم القرائي. إن التعرف على الكلمة يتطلب الاحتفاظ بالمعلومات الفونولوجية فترة قصيرة لإنتاج الكلمة، بينما الفهم القرائي يتطلب قدرات ذات متساويات أعلى. وبناء على ذلك فالذاكرة الفونولوجية بفرعيها تؤدي دوراً مهماً في تعرف الكلمة الجديدة، فربما قد تكون الذاكرة الفونولوجية ليست ذات أهمية لقراءة كلمة معروفة، ولكن الحتمي أن الترميز الفونولوجي في الذاكرة الفونولوجية مهم وضروري لقراءة كلمات جديدة ولا سيما الكلمات الطويلة، والتي تؤدى بقراءة حرفية، حيث تتطلب قدرة على تخزين الأصوات المكونة للكلمة حتى تلفظ الكلمة مرة واحدة.

خلاصة الفصل:

يمثل الوعي الفونولوجي جانباً من الجوانب التي تساعد على فهم طبيعة العلاقة بين اللغة والقراءة، خاصة وأنه طرأ في العقدين الماضيين تقدم ملحوظ في فهم هذه العلاقة وتعظيمها. وربما كان أكثر مجالات البحث غنى في هذا المجال تلك المتصلة بالعلاقة بين القراءة والمهارات المرتبطة باللغة في المجال الفونولوجي، وتتبع هذه العلاقة من متطلبات نظام الكتابة المقروء، ففي نظام اللغة العربية الهجائي تكون المهام الأساسية التي تواجه القارئ المبتدئ تكوين الرابطة بين الرموز المكتوبة وأصوات الكلام، ودمج الرموز الصوتية في مقاطع، ودمج المقاطع في كلمات، ونطق السلسلة الصوتية، وتكوين هذه الرابطة يستلزم من القارئ إدراك أن الكلمة تجزأ إلى وحدات أصغر تمثل في حقيقتها صورة كتابة هجائية، ومن ناحية أخرى فإن التلفظ بالكلمة ينطوي على تجميع معلومات صوتية حول كل وحدة، ويساعد إدراك أصوات هذه الوحدات التي تتشكل منها الكلمة في فهم سبب كتابتها بهذه الصورة.

الفصل الثالث

المهارات القرائية

تمهيد:

القراءة مهارة قائمة على اللغة، وتؤكد التوجهات الحديثة على أن تعليمها ينبغي له أن يحدث في ضوء أسسها اللغوية، ذلك وأن تطورها يماثل في مراحله مراحل تطور النمو اللغوي والعقلي للمتعلم، وهو يتطلب في الوقت ذاته تدخلاً وسياقاً إنسانياً، ويستلزم عملية مطولة، من منطلق أن مهارات القراءة ككتل البناء تجمع معاً، وتتفاعل لتظهر قدرة المتعلم على القراءة، ولا تظهر هذه القدرة إلا من خلال تآزر هذه المهارات، أي أن تعلم القراءة لا يحدث في صورة تعلم مهارة ثم الانتقال إلى أخرى بشكل تدريجي لأن المتعلم يطور كفاءته في أربع مجالات هي التعرف، الفهم، الطلاقة والحافز لتعلم القراءة.

1- تعريف القراءة :

تعرف القراءة على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدد من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة. (أحمد السعيدي،2009، ص ص16-17).

اعتبر صاحب التعريف أن القراءة عملية مهارية نفسية تتطلب عددًا من العمليات العقلية من أجل الوصول إلى القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى منطوقة من جهة ومهارة أساسية مكوِّنة للبُعد المعرفي، وطريقة مثلى للوصول إليها، ويمكن أيضًا تنمية الجانب الثقافي والاجتماعي والاقتصادي من جهة أخرى.

ويعرفها عاشور والحوامدة (2002)، بأنها عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي ترتبط بالتفكير وبدرجاته المختلفة بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها، فأما عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الأستاذ في التعليم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج. (عاشور والحوامدة،2002، ص64).

وعرفها البجة عبد الفتاح (2002)، بأنها عملية عقلية، انفعالية، دافعة تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات. (عبد الفتاح البجة، 2002، ص221)

يمكن من خلال هذا التعريف استشراف ما يأتي:

- أن عناصر القراءة ثلاثة هي: المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، الرمز المكتوب .
- أن للقراءة عمليتين متصلتين:

✓**الأولى:** الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب .

✓**الثانية:** عملية عقلية يتم في خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج.

عرف الدليمي وآخرون (2003)، القراءة بأنها "عملية تعرف على الرموز ونطقها نطقا صحيحا، أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى ثم فهمها، أي ترجمة الرموز ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست في الرمز ذاته ". (الدليمي وآخرون 2003، ص 103).

قدم الديلمي وآخرون تسلسل لمراحل التعامل مع الرموز الممثلة لعملية القراءة، بدءاً باستخدام البصر عن طريق ملاحظة ورؤية ما هو مكتوب، ثم استخدام الجهاز الصوتي من أجل نطق المكتوب وتحويله إلى أصوات. وأخيراً يتدخل الدماغ بالترجمة لهذه الرموز من أجل فهمها وإعطائها المعنى المناسب.

تعرفها بدير كريمان (2006)، بأنها "عملية فك الرموز وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة" (بدير كريمان،2006، ص103)

حصرت "بدير كريمان" عملية القراءة في مستوى التعرف على الكلمة من خلال فك الرموز، مغفلاً بذلك مستوى الفهم القرائي الذي يرمي إلى فهم، تفسير، تحليل، تركيب المقروء ونقده والحكم عليه.

تعرفها البيطار ليلى (2004)، بأنها " عملية معقدة تشمل تقييم القارئ للكلمات وعلاقتها مع بعضها في الجملة وقبول معنى ورفض آخر، وتتداخل فيها قدرات عقلية مختلفة وتتأثر بمعطيات داخلية تتصل بالقارئ وعوامل خارجية تتصل بالنص المقروء والظروف المحيطة به". (البيطار ليلى،2004، ص24)

اعتبر إبراهيم مجدي محمد القراءة بأنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة. (إبراهيم مجدي عزيز،2005، ص167)

تعرفها عبد الحميد هبة محمد (2006)، بأنها عملية تفاعل بين الرموز ذات الدلالات، وبين القارئ فكرياً وبصرياً، مما يؤدى إلى فهمه وتذوقه لما يقرأ ثم تحديد موقف عقلي نفسي عاطفي نحو ما يقرأ، ومن ثم توظيف تلك المواقف في الحياة. (عبد الحميد هبة محمد،2006، ص18).

ويعرفها أيضاً عدس عبد الحميد بأنها فن يعتمد على الانتباه والمعرفة والفهم والتحليل والتفسير للمادة المقروءة، وتهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على تعليم نفسه بنفسه وحل مشكلاته. (عدس عبد الحميد،1998، ص75)

وعرفها الحسن هشام (2000)، بأنها نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل، والإفادة منه، في حل المشكلات، والانتفاع له في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء. (الحسن هشام،2000، ص13)

اتخذت القراءة في تعريف الحسن عدة أبعاد من أهمها القدرة على فك ونطق الرموز وفهم وتحليل المعنى ونقده وحل المشكلات بالإضافة إلى المتعة النفسية، ومنه فقد أضاف "الحسن" بعدا آخرا للقراءة وهي ما يمكن أن تطلقه من معاني نفسية وفكرية ومعرفية إذ أنها تعد جانبا للمتعة النفسية، باعتبارها تهدف إلى الوصول ليس إلى المعرفة فقط، وإنما إلى الاستمتاع والترفيه عن النفس، وتثقيف الفرد، وترقية مستواه المعرفي أيضا.

يعرف الفيليت جمال كمال (2006)، القراءة بأنها عملية فكرية معقدة تشترك في أدائها حواس متعددة كما تشمل خطوات وقدرات ومهارات مركبة، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة والنطق بها، إلى فهم وترجمة ما يمكن في هذه الرموز من مدلولات وأفكار. (الفليت جمال كمال،2006، ص47).

حسب الفليت جمال كمال فإن القراءة عملية عقلية تهدف إلى استخلاص المعاني والمعلومات من الكَلِمات المقروءة، وتوظيفها توظيفاً إيجابياً. ومثل أي قدرة معرفية أخرى، فإن القدرة على القراءة هي تحويل لما يسمى تمثيلات المدخلات إلى ما يسمى تمثيلات الإخراج الأخرى. في هذه الحالة، يكون

تمثيل المدخلات نمطًا مرئيًا وتمثيل المخرجات عبارة عن تمثيل صوتي، وبالتالي تتكون القراءة أولاً وقبل كل شيء في معالجة المعلومات المرئية.

منذ نهاية القرن التاسع عشر، ركز العديد من المؤلفين على فهم طبيعة وطريقة تنظيم التمثيلات المرئية والإملائية في وجود كلمة مكتوبة. تم اقتراح نوعين من المعلومات المرئية / الإملائية لحساب القراءة. الأول يتعلق بالأحرى بالشكل العالمي للكلمة (أو مجموعة الميزات المرئية التي تتكون منها وتعطيها تكوينًا محددًا بينما يتوافق الثاني مع الهوية المجردة للأحرف. (Iannuzzi Stéphanie, 2010, pp18-19)

ومنه عملية القراءة تمر بمراحل هي:

- إدراك الرموز المكتوبة (تعرف الحروف والكلمات) والنطق بها.
- استيعابها (الفهم)
- ترجمتها إلى أفكار والتفاعل معها (النقد).
- الاستفادة منها في الحياة (الاستخدام).
- المتعة النفسية بالمقروء (الوجدان، العواطف والانفعالات).

2- أهداف تعليم القراءة :

يقول"Anderman " أن هناك هدفاً رئيسيا لتدريس القراءة وهو مساعدة الطلاب على تكوين معرفة جديدة مما يقرؤون وتطبيقها في حياتهم اليومية؛ ولا يتم هذا الهدف إلا بتحقيق أهداف فرعية وهي:

- بناء المفاهيم حول ما هو مطبوع.
- معرفة الأصوات والحروف.
- معرفة المفردات.
- الطلاقة في القراءة.
- القدرة على الاستيعاب. (Anderman, E , Anderman, L, 2009, pp554-558)

وتقول (Shastri Pratim, 2010) أن الهدف الأسمى من عملية القراءة هو مساعدة المتعلم على الحصول على المعلومات من النص المطبوع بشكل فعال وسريع وبالفهم الكامل. (Shastri Pratim, 2010, p78)

قام Brown in Mueller et Tiffany (بدون تاريخ) بتجميع تصنيف لأهداف القراءة الدقيقة. يوفر التصنيف نظرة عامة على عمليات المهارات التي يجب أن يتعلمها المتعلمون عندما يصبحون قراء أكفاء. فيما يلي تصنيف هذه المهارات الدقيقة:

- التمييز بين حروف الكتابة المميزة والأنماط الإملائية للغة.
- الاحتفاظ بأجزاء من اللغة ذات أطوال مختلفة في الذاكرة قصيرة المدى.
- معالجة الكتابة بمعدل سرعة فعال بما يتناسب مع الغرض.
- التعرف على جوهر الكلمات وتفسير أنماط ترتيب الكلمات وأهميتها.
- إدراك أن معنى معينًا يمكن التعبير عنه في بأشكال نحوية مختلفة.
- التعرف على الأدوات المتماسكة في الخطاب الكتابي ودورها في الإشارة إلى العلاقة بين الجمل والفقرات.
- التعرف على الأشكال البلاغية للخطاب الكتابي وأهميتها للتفسير.
- التعرف على الوظائف التواصلية للنصوص المكتوبة، حسب الشكل والأغراض.
- استنتاج السياق غير الصريح باستخدام الخلفية المعرفية.
- من الأحداث والأفكار وما إلى ذلك، الموصوفة، يمكن استنتاج الروابط بين الأحداث، واستنتاج الأسباب والتأثيرات، واكتشاف العلاقات مثل الفكرة الرئيسية، والفكرة الداعمة، والمعلومات الجديدة، والتعميم.
- التمييز بين المعاني الحرفية والضمنية
- كشف المراجع الثقافية المحددة وتفسيرها في سياق المخططات الثقافية المناسبة.
- تطوير واستخدام مجموعة من استراتيجيات القراءة، مثل المسح والقشط، واكتشاف علامات الحوار، وتخمين معنى الكلمات من السياق، وتفعيل المخططات لتفسير النصوص.

(Ngabut, M. N, 2015, pp31–32)

وضح محمد رضوان (2002) جملة من الأهداف التعليمية والتربوية التي يُعمل على تحقيقها عند التلاميذ، وهي كالآتي:

1. اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، كالتعرف على الكلمة من شكلها.
2. فهم الكلمات، والجمل، والنصوص البسيطة .
3. بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي تمتد إلى عدة فقرات .

4. تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والاطلاع، والبحث عن المواد القرائية الجيدة .
5. سلامة نطق القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها.
6. التدرب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة .
7. توسيع خبرات الطلاب وإثراؤها عن طريق القراءة في المجالات الواسعة المختلفة
8. تكوين عادات القراءة للاستمتاع أو للدراسة أو لحل المشكلات .
9. الاستمرار في تنمية قدرات ومهارات مثل السرعة في النظر والاستبصار في القراءة الصامتة والجهرية. (محمد منير رضوان،2002، ص ص73-72)

3- العوامل المؤثرة في القراءة:

3-1- النمو العقلي:

يؤكد (Gates, A, 1937) أنه تم حل مشكلة تحديد مستوى العمر العقلي الأمثل أو الضروري الذي يمكن تقديم القراءة فيه بنجاح عبر العديد من الادلاءات البيانية، على سبيل المثال، يقول Harrison، "لقد وجد أنه من أجل إحراز أي تقدم في القراءة، يجب أن يكون الطفل قد بلغ سنًا عقليًا لا يقل عن ست سنوات وأن العمر العقلي البالغ ست سنوات ونصف يكاد يضمن النجاح. يوضح Betts أيضًا، "تحليل الجاهزية للقراءة أو اختبارات الكفاءة يُظهر أنه من العوامل الضرورية لتكون مهمة للنجاح مع برنامج القراءة النموذجي للصف الأول هي عمر عقلي لا يقل عن ست سنوات ونص. (Gates, A, 1937, p497)

فيجدر بالمدرسة أن تستعين في الكشف عن استعدادات الطفل لتعلم القراءة باختبار أو أكثر من اختبارات القراءة، وأن تؤجل بدء تعلم القراءة لمن يثبت الاختبار أنه دون ذلك العمر العقلي فترة من الزمن تقوم فيها المدرسة بتزيده بالخبرات التي تنقصه ليبدأ تعلم القراءة بنجاح. (محمد قدري لطفي، 1985، ص21).

من العوامل الرئيسية التي تؤثر في استعداد التلميذ هي النضج العقلي. وقد صورت Harrison هذا العامل في رسم يتضح منه أن النمو العقلي يعتمد على عاملين أساسيان هما النضج الذاتي والتدريب أو الخبرة. فالنضج الذاتي يتضمن عوامل مهمة تدخل في الجهاز العصبي وتؤثر في الاستعداد لتعلم القراءة وهي بلوغ عمر عقلي معين، والقدرة على تمييز أوجه الشبه والخلاف، والقدرة على تذكر أشكال الكلمات ومدى تذكر المقروء والقدرة على التفكير والربط بين المعاني. أما التدريب والخبرة فيكونان في

البيت والمدرسة. فالبيت يدرب الطفل عن طريق الخبرات المختلفة التي تتيح له الحصول عليها، وكذلك عن طريق اهتمامه بالمدرسة وتوثيق صلته بها وتعاونه معها، وثقافة الوالدين وذكائهما.

والمدرسة تدرب الطفل عن طريقين أساسين، أولهما استغلال طول فترة المرحلة الابتدائية، وثانيهما عملية التربية والتعليم التي تؤدي إلى النتائج التالية:

- اتساع المدركات.
- زيادة الثروة اللغوية والكلامية
- صحة النطق
- الميل إلى القراءة
- صحة استعمال الجمل
- القدرة على التفكير على حل المشكلات
- القدرة على الاحتفاظ بسلسلة من الحوادث في العقل. (M.L.Harrison.1936.p6)

ويقترن العمر الزمني بالعمر العقلي في الحكم على الاستعداد لتعلم القراءة ولكنه قليل الأهمية وحده في الحكم على ذلك الاستعداد. ولعل أهم الأسباب الرئيسية في إخفاق عدد كبير من الأطفال في تعلم القراءة اتخاذ العمر الزمني وحده أساسا لقبولهم في المدرسة الابتدائية.

3-2- الذكاء:

يرتبط التحصيل في القراءة بالقدرة العقلية العامة، حيث يتفق معظم الباحثين على وجود علاقة ايجابية بين درجات اختبارات الذكاء ودرجات اختبارات القراءة، ولكنهم يختلفون في مدى هذه العلاقة. (محمد قدري لطفي، 1985، ص37).

كما أن قدرة التمييز بين الكلمات وإدراك العلاقات وكسب الخبرة والانتفاع بها وتسمية الأشياء وتحديد مدلولاتها تتأثر بذكائه حيث تشير دراسات كل من (Beldin, 1976)، (Bond, 1966) (Wagner, 1966)، (Kirk, 1975)، إلى ارتباط مهارة القراءة بالذكاء بارتباطات دالة موجبة. كما تشير بعض التقارير ومنها تقرير Bond ، Tenker ، Manolakes ، إلى أن العلاقة الارتباطية في السنة الأولى الابتدائية بين القراءة والذكاء حوالي r(35). وفي السنة السادسة تزداد هذه العلاقة إلى r(65) . (يوسف محمد الشيخ، 1966 ، ص17).

كذلك توصلت "كاتل" في انجلترا إلى أن مراحل التعليم المختلفة تتطلب مستويات معينة من الذكاء. حيث أشارت إلى أن الفصول المتوسطة في التعليم الابتدائي تحتاج إلى نسبة ذكاء من 80% إلى 100%. (محمد محمود رضوان، 1984، ص285).

ويرى harisonأن هناك قدرات عقلية معينة ضرورية للنجاح في القراءة هي:

- القدرة على معرفة المتشابه والاختلاف.
- تذكر أشكال الكلمات.
- القدرة على التفكير المجرد.
- القدرة على ربط التفكير المجرد مع الاستجابة المطلوبة. (يوسف محمد الشيخ، 1966، ص17).

كذلك فإن للذكاء تأثيرا على الميول في القراءة، حيث تبين من بحوث الباحثين بصفة عامة أن التلاميذ الأذكياء الذين لديهم استعداد عقلي عالي يقرؤون من الكتب والموضوعات ما يتسم بالصعوبة. مما لا يقدر عليها من كانوا في مثل أعمارهم ولكن مستواهم العقلي أقل من متوسط هؤلاء الأذكياء. (نفس المرجع السابق،1989، ص300).

كما أشارت أيضا بعض الدراسات إلى أن التأخر في القراءة يشيع بين التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض أكثر من التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع. ومن هذه الدراسات دراسة (bond et, fay1950) ودراسة (1967 ,farr) ودراسة (stang, 1968). (محمد منير مرسي، 1986، ص98).

3-3- الطلاقة اللغوية:

القراءة عملية تعتمد على اللغة (Nation, Snowling, 2004). بشكل أساسي، يشكل الكلام الذي يسمعه الأطفال واللغة التي يستخدمونها في تواصلهم اليومي الأساس لتطوير القراءة. يوضح (Perfetti, 2003) هذه العلاقة المميزة بين اللغة والقراءة من خلال قيود اللغة على القراءة، والتي تفترض أن جميع أنظمة الكتابة تمثل اللغة المنطوقة. وبناءً على ذلك، فإن عملية تعلم القراءة تستلزم تعيين حروف الكتابة على الصوتيات (الكلام) وكذلك حروف الكتابة على المعنى (اللغة).

فاللغة كوظيفة للتواصل تعتبر ضرورية لاكتساب القراءة، وفي هذه الحالة يؤكد (Mialaretl,1968) أن القدرة على القراءة في الواقع، هي القدرة على مراجعة وفهم الرسالة التي يبلغها النص المكتوب. ويضيف (Mialaretl) أن سعة المظهر الكمي للغة الشفوية عند الطفل، إذ يثبت أنه من البديهي أن الطفل كي يستطيع فهم النصوص يبدأ بالتشفير أو التعرف، بحيث يجب أن تكون الكلمات المنطوقة

والمسموعة قد عُرفت، ثم فُهمت (الطريقة المقطعية) أو أن تضمن الكلمات المستعملة من البداية معنى دقيق بالنسبة إليه (الطريقة الكلية). (كريمة صيام،2014، ص89)

واكتساب اللغة يرتبط إلى حد كبير بالقدرة على التمييز السمعي والبصري ويرى Haris أن المظاهر اللغوية الأساسية اللازمة للقراءة هي:

- الحصيلة اللغوية للمتعلم.
- السيطرة على الجملة وعلى تراكيبها.
- نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً واضحاً.

كما أن الضعف في القدرة اللغوية يؤدي بالتلميذ إلى الإخفاق في القراءة حيث أكد Buekingham على أن الكثير من التلاميذ الذين يظهرون ضعفاً في القراءة إنما هم في الواقع ضعاف في القدرة اللغوية. (يوسف الشيخ، 1966، ص23).

3-4- القدرة البصرية:

إن البصر ضروري للنجاح في تعلم القراءة، حيث أن تعلم القراءة يفضي رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من خلاف وتشابه وكل انحراف واضح عن البصر السوي، قد يؤدي بالتلميذ إلى رؤية الكلمات مهتزة أو يراها على غير صورتها الحقيقية. وقد يكون البصر سوياً ولكن إدراكه للمرئيات لم يبلغ نضجه الكافي بعد، وعملية الإبصار السليمة لا تأتي بمجرد وقوع البصر السليم المرئي ولكنها تقتضي تنسيقا بين العينين بمعنى أنهما يمزجان الرؤية وكأنهما عين واحدة. ولا يبلغ الأطفال هذا المستوى كما قرر الباحثون إلا في سن الخامسة أو السادسة. وبعض العلماء يعتقد أن أكثر من (25%) من الأطفال يبلغون نضجهم في هذه الناحية بعد هذه السن. (محمد محمود رضوان،1976، ص 87-88).

تحدد العوامل المرئية التي تعمل على أجهزة كشف الحروف المتمحورة حول النظرة مدى الرؤية الفعالة في القراءة. ضمن هذا الإطار النظري، فإن أحد المفاتيح لتصبح قارئًا ماهرًا يتضمن تكييف عمليات التعرف على الكلمات المرئية الأساسية لتحسين المعالجة المتوازية لهويات الحروف. لذلك يُعتقد أن هذه التعديلات تتعلق بشكل أساسي بالمعالجة على مستوى أجهزة الكشف عن الحروف التي تركز على النظرة. (Grainger J, Dufau S, Ziegler J, 2016, p171-172)

فللعوامل المرئية والانتباه تأثيرها الرئيسي على القراءة في المستوى الأول من المعالجة الإملائية. تؤثر الحدة والازدحام والانتباه المكاني على نشاط أجهزة الكشف عن الحروف المكتوبة. تحدد هذه

العوامل الثلاثة معًا كيفية اختلاف رؤية الحروف كدالة للمسافة من التثبيت، وعدد الحروف المرافقة (أي عدد المسافات المحيطة بالحرف)، ونشر الانتباه المكاني، فكلما اقترب الحرف من التثبيت كلما زادت مرئيته (الحدة)، وكلما زادت المساحات المحيطة بالحرف كلما زاد وضوحه (الازدحام)، وكلما اقترب الحرف من تركيز الانتباه المكاني كلما كان أكثر وضوحًا. (نفس المرجع السابق، 2016، ص172)

توجد مؤلفات ضخمة وغنية ومعقدة قدمت تقريرًا عن العلاقات المحتملة بين القراءة والرؤية، فالبحث فيها يشير إلى العلاقات السببية بين بعض الخلل البصري ومشاكل القراءة. على هذا النحو، يُنظر للقدرة البصرية على أنها تساهم بأي شكل من الأشكال في إعاقات القراءة. فالأداء الأكاديمي للأطفال يتأرجح على ما يبدو كنتيجة لنوع من التدخل البصري. (Suchoff I, 1981, p573)

كما أن العيوب البصرية تؤدي بالتلميذ إلى وجود أعراض سلوكية مثل تقلص عضلات الوجه، التوتر أثناء النشاط البصري، إمالة الرأس إلى الخلف أو إلى الأمام، الوضع الغير المناسب لجلسة التلميذ، تحريك الرأس أثناء القراءة وحك العينين مراراً، ميل التلميذ لتخطي السطور أثناء القراءة ومسك الكتاب قريبا من الوجه.

ومن هذه الصعوبات ما يلي: الخطأ في قراءة الكلمة مثل عدم النطق الصحيح لها أو إحلال الحروف محل البعض الأخر، أو الخطأ في تشكيل هذه الحروف أو الخطأ في بعض الكلمات أو التوقف كثيرا أثناء القراءة أو قراءة الجملة كلمة كلمة أو ترك بعض الكلمات، الجمل، أو قفز بعض الأسطر أو عدم الالتزام بعلامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، الاستفهام). (محمود رشدي خاطر ،1983، ص 140).

3-5- القدرة السمعية:

تم تقديم مراجعة للدراسات باستخدام الإجراءات الإحصائية الارتباطية لفحص علاقة القراءة بمقاييس التمييز السمعي والذاكرة والمزج والتكامل السمعي البصري. (Deutsch, 1964)، (Sandstedt, 1964)، (Flower, 1968)، (Durrell et Murphy, 1963)، (Weiner, 1966)، (Schonell, 1942)، (Messing, 1968)، فيشير إجماع هذا البحث إلى أن المهارات السمعية ليست مرتبطة بشكل كافٍ بالقراءة لتكون مفيدة بشكل خاص لممارسة المدرسة. توفر الاستنتاجات معلومات بشأن الرغبة في تدريب هذه المهارات بهدف زيادة القدرة على القراءة. يشار إلى الاتجاه الذي يجب أن يتخذه البحث المستقبلي لمواصلة استكشاف علاقة المتغيرات السمعية الأخرى بالقراءة. توجد فرضية تعليمية تشير

إلى أن مهارات سمعية معينة، مثل التكامل السمعي البصري، ومزج الصوت، والذاكرة، والتمييز، هي متطلبات أساسية لإتقان القراءة وأن أوجه القصور في هذه المهارات قد تسبب في الواقع فشل القراءة. (Hammill, D, Larsen S, 1974, p424)

اعتبرت الاستنتاجات البحثية الخطوة الأولى في تحديد دور العوامل السمعية في عملية القراءة، ووفرت المعلومات اللازمة بشأن القدرة على الرغبة في تدريب هذه المهارات بهدف زيادة القدرة على القراءة. أي أن المهارات السمعية المعينة، كما تم قياسها، ضرورية لعملية القراءة، وأن العديد من الأطفال يفشلون في الواقع في القراءة بكفاءة بسبب القصور الإدراكي السمعي. يبدو أن نسبة كبيرة من الأطفال الذين أدوا بشكل كافٍ في اختبارات الإدراك السمعي يواجهون صعوبة في تعلم القراءة؛ ونسبة كبيرة بنفس القدر ممن أدوا ضعيفًا في نفس الاختبارات ليس لديهم مشكلة في القراءة. (نفس المرجع السابق، 1974، ص434)

فالسمع من العوامل المهمة في تعليم اللغة والأصوات حيث أن عجز الطفل عن الاستماع السليم يحول بينه وبين ربط الأصوات التي يسمعها وبالكلمات التي يراها، كما سيجد صعوبة في تعلم القراءة وفي إتباع التوجيهات التي تصدر إليه من الذين يقومون على تعليمه أو في الاستماع لأقرانه حين يتحدثون، وحين يقرؤون وفي التمييز بين عناصر الصوت، وغالباً ما يترتب على الصعوبات السمعية توتر انفعالي. وقد يكون الطفل سوياً في سمعه، ولكن تنقصه الدقة في التمييز بين الأصوات والتعرف على ما يشابه وما يختلف منها. (جاي بوند، 1986، ص134)

كما أن وجود العيوب السمعية تؤدي بالتلميذ إلى وجود بعض الأعراض السلوكية منها:

- عدم الانتباه أثناء الأنشطة التي تتطلب الاستماع.
- عدم الفهم أو إساءة الفهم للتعليمات الشفوية.
- إمالة الرأس للأمام تجاه المتحدث عند الاستمتاع.
- تركيز النظر على وجه المتحدث.
- التوتر والتحفز أثناء عملية الاستماع.
- نطق الكلمات بطريقة غير صحيحة أو نطق غير واضح. (أحمد عبد الله،1988، ص99)

3-6 الدافع والتحفيز:

على مدى السنوات القليلة الماضية، كان هناك اهتمام متزايد بالبحث عن دوافع القراءة، كما هو موضح في المراجعة الأخيرة التي أجراها (Conradi et al, 2014) في مراجعة للدراسات المقطعية

والطولية التي تدرس العلاقة بين الدافع القراءة والتحصيل، تم اقتراح أن الاثنين مرتبطان بشكل متبادل. ومع ذلك، فإن الدافع هو بناء متعدد الأبعاد وقد تم العثور على بعض الأبعاد لتكون أكثر ارتباطًا بمهارة فهم القراءة من غيرها. تقترح نظرية القيمة المتوقعة لـEccles ، وهي نظرية أساسية في هذا المجال، أن دافع الطلاب يتأثر بشدة بكفاءتهم المتصورة (أي توقعات النجاح أو الفشل في المهمة) وقيمتهم للمهمة (أي مدى جاذبية وفعالية المهمة). (McGeown S et al, 2014, p547)

تعتبر توقعات الطالب وقيمه متأثرة بمعتقدات مهمة محددة (على سبيل المثال، الصعوبة المتصورة لأهمية المهمة، ذكريات التجارب السابقة مع نوع المهمة)، ونتيجة لذلك، ستؤثر طبيعة المهمة على توقعات الطالب والقيم. يشير التوقع إلى معتقدات القدرة (تصورات الكفاءة الحالية) وتوقعات النجاح (توقعات الأداء في المستقبل). لذلك، فإن التوقعات تركز على كل من التصورات المباشرة والتوقعات طويلة المدى. على الرغم من ارتباط كليهما ارتباطًا وثيقًا.

(Wigfield A, Eccles J , 2000, p69-78)

يشير توقع القراءة إلى التقديرات الحالية لمدى جودة القراءة وتوقعات النجاح أو الفشل فيها في المستقبل. من ناحية أخرى، تتوافق القيمة مع التركيبات التي تمت دراستها ضمن نظريات الدافع الداخلي والخارجي، حيث تشير القيمة إلى التمتع المكتسب (القيمة الجوهرية) وأهمية الأداء الجيد (قيمة الإنجاز) وفائدة المهمة (المنفعة، القيمة). عند تطبيقها على القراءة، تشير قيمة القراءة إلى مدى إدراك الطلاب للقراءة كنشاط مهم وممتع ومفيد. لقد وجد أنه في حين أن التوقع هو مؤشر مهم للمهارة أو القدرة، فإن تصورات القيمة تميل إلى أن تكون مؤشرا أقوى للنوايا أو السلوكيات.

(McGeown S et al, 2014, p547)

لدراسة العلاقة بين دافع القراءة والتحصيل لدى المراهقين، قام (Anmarkrud et Braten, 2009) ، بالتحقيق في توقع وقيمة مكونات التحفيز وفهم القراءة، ووجدوا أن كلاهما مرتبطان بالتساوي مع مهارة فهم القراءة. ومع ذلك، بعد إدخال المتغيرات المعرفية كمتنبئات، توقعت القيمة فقط تباينًا فريدًا في فهم القراءة. أجريت أبحاث أخرى لفحص تأثير الإدراك والتحفيز على مهارات القراءة بين سن المدرسة الابتدائية الأطفال. وجد (Kim ، Lesaux et Katzir, 2009) أن قراءة مفهوم الذات كان مرتبطًا بشكل إيجابي بمهارة فهم القراءة بعد التحكم في القدرة اللفظية وقراءة الكلمات. وبالمثل، وجد (2011

(Logan et al, أن دافع القراءة للأطفال توقع تباينًا كبيرًا في مهارات القراءة في نهاية العام بعد احتساب مهارة القراءة في بداية العام الدراسي، مما يشير إلى أن الدافع القراءة يساهم أيضًا في نمو مهارات القراءة. (نفس المرجع السابق، 2014، ص ص547_548)

درس المؤلفون (Taboada et al, 2009) كيف تتنبأ المتغيرات التحفيزية والمعرفية بفهم القراءة والنمو في مهارات القراءة. أظهرت نتائج تحليلات الانحدار المتعددة أن الدافع والمعرفة الخلفية واستخدام الإستراتيجية المعرفية قدمت مساهمات كبيرة ومستقلة في فهم القراءة للأطفال عندما تم التحكم في متغيرات التوقع الأخرى. أظهرت التحليلات الإضافية نفس المتغيرات المعرفية والتحفيزية التي تنبأت بالنمو خلال فترة 3 أشهر في فهم القراءة. يتم تقديم التفسيرات المحتملة للعلاقات الملحوظة بين الدافع والمتغيرات المعرفية وفهم القراءة. (Taboada A, et al, 2008, p85)

3-7- العامل الاجتماعي العاطفي:

هناك عنصر آخر له صلة وثيقة بالناحية الانفعالية للطفل، وهو الطمأنينة الاجتماعية. فوجود الطمأنينة الاجتماعية تجعل التلميذ يحس بالأمن والثقة بنفسه وبذلك ينعكس على تحصيله القرائي وعلى اكتساب مهارات جديدة واتجاهات نحو القراءة. (محمد محمود رضوان، 1976، ص94 – 97)

يبين (Mialaretl,1968) أن الأهمية التي توجه وترشد الطفل نحو القراءة، يمكن اعتبارها عنصراً من الوضعية التي توجه وترشد الطفل نحو القراءة. حيث أن الارتباط بأحد الآباء يمكن أن يصبح عنصراً حيوياً ايجابياً أو سلبياً للدافعية. وهذا يحدد لنا الأهمية التي يقدمها الآباء لنشاط القراءة والذي يرتبط بالمستوى الاجتماعي الثقافي، وتفرغ هؤلاء لمساعد أطفالهم على القراءة. (كريمة صيام، 2014، ص87)

كما تم العثور على تفاعلات عالية الجودة بين المعلم والطفل لتعزيز الاستعداد القرائي والكفاءة الاجتماعية والعاطفية (Ahn، 2005 ؛ Ahn & Stifter، 2006 ؛ Burchinal، Peisner-Feinberg، Pianta & Howes، 2002 ؛ Mashburn et al. ،2008 ؛ Palermo، Hanish، Martin، Fabes & Reiser، 2007). بالإضافة إلى ذلك، كان لدى معلمي مرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الذين أظهروا مستويات أعلى من أبعاد الدعم العاطفي أطفال حصلوا على تصنيف أعلى في الكفاءة الاجتماعية والعاطفية في العام التالي (Curby et al, 2009). كما تم ربط التقارب العاطفي بين الطفل ومعلمه بنتائج إيجابية في قدرة القراءة للأطفال الصغار (Burchinal et al, 2002l). وقد وجد آخرون أيضًا أن

التقارب بين المعلم والطفل يسمح للأطفال بالوصول إلى إمكاناتهم الأكاديمية القرائية ويعزز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية. (Curby, T, 2005, p554)

4-المهارات والقدرات التي تتدخل في عملية القراءة:

تتطلب القراءة مستوى عالي من القدرات والمهارات، فبعد أن يقطع التلميذ شوطا لا بأس به فيها، يصبح من الصعب عليه تحليل ما يقوم به من عمليات أثناءها، لأنّها سوف تصبح آلية. حيث أن أساس القراءة هو التعرف على الكلمات، ثم يأتي الفهم القرائي بعدها. (أحمد فهيم مصطفى، 1988، ص34).

وسنتطرق لكليهما فيما يلي:

4-1- التعرف على الكلمات: هناك ميكانيزمات تتدخل في عملية التعرف على الكلمة وهي:

4_1_1 المعلومات المرئية والفونولوجية:

تفترض نماذج التعرف على الكلمات المشتقة من الدراسات النفسية العصبية المعرفية أن يكون الإدراك مرهون بعدد من مراحل المعالجة. تتضمن المرحلة الأولى تحليلًا مرئيًا للكلمة، مما يؤدي إلى تنشيط التمثيل الهجائي (الإملائي) للكلمات المعروفة، والتي يشار إليها أحيانًا باسم "معجم المدخلات المرئية " أو " نظام شكل الكلمة المرئي"، يتبع الوصول إلى التمثيلات الهجائية الوصول إلى الترابطات الدلالية والفونولوجية. لحساب التسمية الصحيحة للكلمات على الرغم من ذلك، يجب أن يعمل الاسترجاع الصوتي أيضًا على مستوى فرعي للسماح بتحويل الأحرف المكونة أو مجموعات الحروف إلى فونيمات. (Mayall K et al, 2001, pp844-845)

ينتقل التلاميذ الذين يتعلمون القراءة في نظام قراءة أبجدي من مرحلة اكتساب مهارات إعادة الترميز الفونولوجي، والتي تمكنهم من ترجمة الكلمات المكتوبة إلى تمثيلهم الصوتي، إلى مرحلة يتم فيها روتينية الوصول المباشر إلى التمثيلات الهجائية (Frith، 1986). نتيجة لذلك، يمكن التعرف على الكلمات المتكررة بشكل مباشر وفعال من خلال الوصول إلى تمثيلاتها الهجائية دون الحاجة إلى إعادة ترميزها في التمثيل الصوتي أولاً. (Coltheart، Rastle، Perry، Langdon، et Ziegler، 2001؛ Ehri، 2005). (Müller B, 2015, p56)

إن فرضية إعادة الترميز الفونولوجي، والتي بموجبها لا تقوم الكلمة المكتوبة ببساطة بتنشيط تمثيلها التخطيطي قبل الوصول إلى المعنى، بدلاً من ذلك، يتم إعادة تشفير التمثيل التخطيطي إلى تمثيل

صوتي قبل الوصول إلى المعنى. وفقًا لهذه الفرضية، فإن إحدى محطات معالجة الكلمات هي المرحلة التي يتم فيها إرسال المدخلات من حيث الصوتيات الأساسية. يتم إعادة ترميز المدخلات المكتوبة في هذا التنسيق قبل الوصول إلى النظام المفاهيمي (Chomsky et Halle, 1968). وجهة النظر المقبولة عمومًا هي أن التعرف على الكلمات هو عملية منظمة بشكل هرمي، فنحن لا نتعرف على الكلمة على الفور، ولكن أولاً المكونات التي تتكون منها. فيتحدث (Wickelgren, 1979) عن تمثيل الكلمات كعقد هيكلية عالية المستوى، مما يفترض وجود وحدات منخفضة المستوى أيضًا.

(Engelkamp J, 1983, pp18-19)

اقترح (MacClelland et Johnston, 1980) نموذجاً هرمياً للتعرف على الكلمات، حيث افترضا أنه هناك ثلاثة مستويات من الوحدات المشاركة في التعرف على الكلمات وهي كالآتي:

4_1_2 تمثيلات الميزات والحروف والكلمات:

إنهم يتحدثون عن أجهزة الكشف بدلاً من التمثيلات، ويفترضون أن هدف الكلمة يتم معالجته أولاً، بحيث يتم تخصيص كل حرف فيه لقناة معالجة الحروف الخاصة بموقعه. يتم بعد ذلك تحليل المعلومات داخل كل قناة من هذه القنوات لمعرفة وجود خصائص أو ميزات مختلفة للحرف. يتكون ناتج هذا التحليل من كاشفات خاصية نشطة، والتي تشكل لقناة حرف معينة المدخلات إلى كاشفات الحروف لتلك القناة. سيوفر كاشف الميزة النشط مدخلات مثيرة للكاشفات لجميع الحروف التي تتوافق مع هذه الميزة، ومدخلات مثبطة للكاشفات لجميع الأحرف غير الموجودة. يشكل إخراج أجهزة الكشف عن حروف المدخلات إلى أجهزة الكشف عن الكلمات. يقوم كاشف الحروف النشط بإثارة أجهزة الكشف عن الكلمات المتوافقة مع هذا الحرف في الموضع المناسب، ويمنع أجهزة الكشف عن تلك الكلمات غير المتوافقة مع هذا الحرف في هذا الموضع. (نفس المرجع السابق، 1983، ص19)

هذا النموذج له خاصيتان مميزتان: إنه نموذج من أسفل إلى أعلى وله مكون مثبط. هذا الأخير مهم أيضًا لمعالجة المعنى. وفقًا لهذا النموذج، يكون للمدخلات المثبطة تأثير أكثر تطرفًا من مجرد غياب المدخلات المثيرة. يظل جهاز الكشف النشط نشطًا لفترة طويلة من الوقت قبل العودة إلى "حالة السكون" إذا لم يتم تثبيطه بشكل نشط. يُفترض أن المدخلات المثبطة تؤدي إلى انخفاض النشاط في

الكاشف بسرعة، وهذا يعني أن التعرف على الكلمات ليس فقط عملية تحديد إيجابي للكلمة ذات الصلة، ولكن أيضًا لاستبعاد تلك الكلمات التي هي بالتأكيد خاطئة.

4_1_3 استخدام معلومات المقطع:

على الرغم من أن القراء البالغين المهرة يظهرون نفس أنماط استخدام التهجئة الفونولوجية والمعلومات المرئية للتعرف على الكلمات متعددة المقاطع وأحادية المقطع (Jared et Seiden berg, 1990). فقد تكون هناك حاجة إلى عمليات إضافية لإعادة التعرف على الكلمات الأطول. درست الدراسات التي أجريت على القراء البالغين درجة التعرف على الكلمات متعددة المقاطع من خلال تحليلها أولاً إلى وحدات شبه مقطعية. على الرغم من أن النتائج غير متناسقة، بسبب الخلط بين تأثيرات عدد الأحرف والتركيب الصرفي مع عدد المقاطع، يبدو أن القراء البالغين المهرة لا يحللون الكلمات الشائعة المكونة من مقطعين بسيطين شكليًا إلى وحدات أصغر، يستخدم هذا التحليل بشكل أساسي للمحفزات غير المألوفة (على سبيل المثال، Forster et Chambers 1973؛ Frederiksen et Kroll ، 1976؛ Henderson، 1982؛ Jared et Seidenberg ، 1990؛ Mason ، 1978). (Bruck M, 1990 , p440)

هناك عدد أقل من الدراسات حول التعرف على الأطفال للكلمات الشفوية المتعددة. تشير بعض الدراسات إلى أن استخدام المعلومات المقطعية في التعرف على الكلمات يتراجع مع تقدم العمر (Bruck et Seiden berg، 1989 ؛ Katz et Feldman ، 1981). علاوة على ذلك، فإن القراء المعوقين هم أكثر عرضة من القراء الجيدين لاستخدام تقنية المعلومات المقطعية للتعرف على الكلمات (Bruck et Seidenberg، 1989؛ Katz et Baldasare ، 1983؛ Perfetti ، Finger، et Hogaboam، 1978).

قبل الوصول إلى أي استنتاجات نهائية حول الدور الذي تلعبه المعلومات المقطعية في التعرف على الكلمات، لا سيما في حالة القارئ المصاب بعسر القراءة أو المعاق، يجب معالجة مشكلتين. يتعلق الأول بقدرة القراء المعوقين أو الذين يعانون من عسر القراءة على تحليل الكلمات متعددة المقاطع. تستند العديد من الاستنتاجات إلى النتيجة التي تفيد بأن القراء المعاقين يستغرقون وقتًا أطول في التعرف على الكلمات متعددة المقاطع مقارنة بالكلمات أحادية المقطع. (نفس المرجع السابق، 1990، ص440)

غالبًا ما يتم تلخيص أن هذه الاختلافات تعكس الوقت الإضافي المطلوب لتحليل الكلمات متعددة المقاطع. ومع ذلك، من الممكن أن تعكس هذه الاختلافات صعوبة في تحليل الكلمات إلى وحدات مناسبة. ثانيًا، نظرًا لأن الكلمات متعددة المقاطع تميل إلى احتوائها على أحرف أكثر من الكلمات أحادية المقطع، فقد تعكس النتائج الحالية طول الكلمة بدلاً من تأثيرات المقطع. في الواقع، ترتبط تأثيرات طول الكلمة بعمر ومهارة القارئ (على سبيل المثال، Manis، 1985 ؛ Samuels ، Laberge، et Bremer، 1978) .

أي بالمقارنة مع القراء الأصغر سنًا والمعاقين، فإن القراء الأكبر سنًا والأفضل هم أقل معاقبة بإضافة الأحرف في الكلمات. وبالتالي، ليس من الواضح ما إذا كان طول الكلمات أو عدد المقاطع هو الذي يعيق التعرف على الكلمات متعددة المقاطع.

4_1_4 استخدام السياق في التعرف على الكلمات:

هناك القليل من الأدلة لدعم وجهة النظر الشائعة القائلة بأن مهارات التعرف على الكلمات الضعيفة تعكس عدم قدرة القارئ على استخدام المعلومات النحوية والدلالية في النثر المكتوب لتوليد فرضيات معقولة حول الكلمات القادمة. بدلاً من ذلك، فإن استخدام السياق لمساعدة مهارات التعرف على الكلمات يتراجع كدالة للعمر ومهارة القراءة. على وجه التحديد، في مرحلة الطفولة، يعتمد القراء المعوقون وعسر القراءة على السياق أكثر من القراء الجيدين للمساعدة في التعرف على الكلمات (على سبيل المثال، Bruck، 1988؛ Bruck et Waters، in press؛ Perfetti، Goldman، et Hogaboam، 1979؛ Perfetti et Roth، 1981؛ stanovic ، 1981 ؛ West et Stanov ich، 1978). يتوافق هذا النمط من النتائج مع النماذج التعويضية التفاعلية للتعرف على الكلمات التي تنص على أنه عندما تكون عمليات فك التشفير ذات المستوى الأدنى قاصرة، فإن مصادر المعرفة ذات المستوى الأعلى (مثل المعلومات السياقية) تصبح مهمة. (نفس المرجع السابق، 1990، ص440)

ومنه فإن مهارات التعرف على الكلمات للقراء الجيدين سريعة جدًا وتلقائية لدرجة أن المعلومات حول معاني الكلمات الفردية تصبح متاحة قبل أن تبدأ المعلومات السياقية. ولكن قد لا يُظهر المصابون بعسر القراءة أي تأثير على السياق، لأن مهارات التعرف على الكلمات لديهم قد تكون ضعيفة جدًا لدرجة أن المعلومات الدلالية والنحوية في النص غير متوفرة وبالتالي لا يمكن استخدامها لإنشاء

فرضيات حول الكلمات القادمة. كان من الممكن أيضًا أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة قد لا يمتلكون الكفاءة اللغوية المطلوبة لتوليد فرضيات منطقية حول الكلمات القادمة.

(Bruck, M, 1988, p61)

4-2 الفهم القرائي:

4-2-1 تعريف الفهم القرائي:

يعتبر العقل عنصراً مهماً في عملية القراءة فهو يقوم بنشاط متعدد الأوجه، من تذكر، إدراك، مقارنة وتفكير. وهذا النشاط العقلي بمجموعه، يؤدي إلى فهم المعاني التي تنطوي عليها الرموز المكتوبة. ولكي يفهم الطفل معاني الكلمات يجب أن ترتبط في ذهنه بمدلولاته منذ البداية. وهكذا عندما تنمو لغته وتزداد مفرداته، يتعلم الكلمات الجديدة ومعانيها، عن طريق شرح الكلمة الجديدة غير المفهومة بكلمة أو بجملة مفهوم .ويبقى دائما هدف القراءة هو فهم المعنى أي الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإخراجه من السياق.

في بداية تعلم القراءة، كانت الارتباطات بين القراءة وفهم اللغة المنطوقة صغيرة، هذا لأنه في البداية، يتعلم الأطفال فك رموز الكلمات وتحديدها، لذا فإن عمليات قراءة الكلمات هذه هي التي تحد من الفهم. ومع ذلك، مع انتقال الأطفال إلى ما بعد بدايات تعلم القراءة، فإن الارتباطات بين فهم القراءة وفهم اللغة المنطوقة تزداد ثم تتراجع في المدرسة الثانوية. عندما يتعلم الأطفال قراءة الكلمات، يتحول العامل المحدد في فهم القراءة من التعرف على الكلمات إلى فهم اللغة المنطوقة.

(Perfetti C. A, Landi N, Oakhill J, 2005, p227)

مفهوم الكلمة داخل القراءة يعتبر تمثيل عقلي يتضمن معلومات حول شكلها المنطوق بالإضافة إلى قيمتها الدلالية وشروط استخدامها. من خلال هذا الحساب، من الصحيح جزئيًا القول إن سلسلة من الأحرف مرتبطة بما يعادل اللغة منطوقة. ترتبط سلسلة حروف الكتابة بالتمثيل الذي يتضمن رمز الكلام بالإضافة إلى معلومات أخرى. (Perfetti C. A , 1986 , p12)

لذلك، تعد القدرة على اكتساب معاني الكلمات من السياق أحد الأصول الرئيسية، مما يساهم بشكل أكبر في فهم النص ويوفر مؤشرًا على القدرة على التعلم من النص. فعلى أساس المعلومات النصية والمعرفة الأساسية. لذلك، يمكن تفسير جزء من العلاقة الموجودة بين معرفة المفردات المكتسبة من السياق والفهم بحقيقة أن كلاهما يتضمن عمليات تعلم متشابهة. لا يمكن فصل الكلمات عن المفاهيم التي تمثلها، وبالتالي، فإن تعلم معنى الكلمة يمثل تعلم شيئًا عن المفهوم الذي تقوم عليه الكلمة. علاوة

على ذلك، تأتي المفاهيم في مجموعات مترابطة بشكل منهجي، فإن المفهوم الذي يكمن وراءها عادة ما يكون جزءًا لا يتجزأ من الشبكة المفاهيمية التي يقوم عليها النص بأكمله. يتم تخزين أي معلومات حول معاني الكلمات كجزء من هذه الشبكة الشاملة من العلاقات المتبادلة بين المفاهيم. يجب أن يؤدي تقسيم المعلومات ودمجها لأغراض الفهم إلى تسهيل البحث عن أدلة بعيدة وجعل علاقتها بالكلمة غير المألوفة أكثر وضوحًا. (Diakidoy I, 1998 , p134)

يحدث إطار عمل الفهم عندما يبني القارئ تمثيلًا عقليًا لرسالة نصية، فتحدث عمليات الفهم التي تؤدي إلى هذا التمثيل على مستويات متعددة عبر وحدات اللغة: مستوى الكلمة (العمليات المعجمية) ومستوى الجملة (العمليات النحوية) ومستوى النص. عبر هذه المستويات، تساهم عمليات تحديد الكلمات، والتحليل، والتخطيط المرجعي، ومجموعة متنوعة من عمليات الاستدلال، في التفاعل مع المعرفة المفاهيمية للقارئ، لإنتاج نموذج عقلي للنص. (Perfetti C. A, Landi N, Oakhill J , 2005 , p22)

وفقًا لمجموعة (RAND Reading Study Group, 2002) ، فإن الفهم هو عملية استخلاص المعنى وصنعه من خلال التفاعل والمشاركة مع اللغة المكتوبة. أكد (McNamara et Magliano, 2009) أن هذه العملية هي مهمة لكل من القارئ وعوامل النص التي تحدث في سياق اجتماعي أكبر. ذكر Duke (2003)أن الفهم هو عملية يصنع فيها القراء معنى من خلال التفاعل مع النص من خلال مزيج من المعرفة السابقة والخبرة السابقة، والمعلومات الموجودة في النص، وآراء القراء المتعلقة بالنص. كما عرّف (Kintsch, 1998) و (van Dijk et Kintsch, 1983) فهم المقروء بأنه عملية تكوين المعنى من النص. والغرض من ذلك هو فهم النص بدلاً من اكتساب المعنى من الكلمات أو الجمل الفردية. (Abbas Gilakjani , Narjes Sabouri , 2016 , p230)

وفقاً لـ (Nergis ,2013 Meniado ،2016 Perfetti، Landi، Oakhill ،2004 Doctorow ،2005Trehearne ، Koda 2007) يحتاج فهم القراءة إلى مهارات قراءة مختلفة مثل التعرف على الكلمات والطلاقة والمعرفة المعجمية والمعرفة الموجودة مسبقًا ليتم إجراؤها بسرعة حتى يحصل القارئ على المعرفة من النص ، كما أن عمق معرفة المفردات والوعي النحوي والتعرف ما وراء المعرفي والوعي باستراتيجيات فهم القراءة المختلفة هي بعض العوامل المهمة التي يمكن أن تؤثر على مهارة الفهم القرائي، وأيضاً من العوامل الأخرى التي تؤثر هي قابلية التأثر بنية النص وشكله.

(Pourhosein Gilakjani A, Sabouri N. B , 2016 , p181)

من السهل الاستدلال على الدور الذي تلعبه المعرفة الخلفية وتأثيراتها المحتملة. جادل Free Body et Anderson (1983) أنه عندما يكون الموضوع مألوفًا، يكون لدى القارئ مخططًا يمكن أن يعمل غالبًا كأساس لتقديرات مناسبة للمعنى عند مواجهة كلمات صعبة أو غير معروفة. وفقًا لـ (Drum et Konopak, 1987) تظل معرفة القارئ السابقة بالموضوع مصدرًا مهمًا لتعلم المعاني حتى عندما يحتوي النص على أدلة مناسبة وصريحة. الحصول على المعاني يعني امتلاك المعرفة ذات الصلة في مجال ما، من بين أمور أخرى، أن عددًا كبيرًا على الأقل من المفاهيم الرئيسية في المجال معروفة. وهذا يعني أيضًا أن الطرق التي ترتبط بها هذه المفاهيم أو يمكن أن ترتبط بها معروفة إلى حد ما أيضًا. يمكن اعتبار هذه المفاهيم على أنها مفاهيم تمكينية بمعنى أنها قد تسهل تعلم مفاهيم أخرى غير معروفة. (Diakidoy I, 1998 , pp134-135)

أشار (Ulmer, 2013) إلى أن مفهوم القراءة والفهم القرائي قد تجاوز مرحلة التعرف على الكلمات و القدرة على نطقها، والتعريف يشتمل على التفاعل بين القارئ والنص وكذلك مع الخلفية الثقافية التي يمتلكها القارئ، لذلك فالقراءة عملية تفاعلية معقدة، ونتيجة لهذا التفاعل الديناميكي بين الخلفية المعرفية للقارئ و المعلومات التي يتلقاها بواسطة اللغة المكتوبة وكذلك السياق العام لعملية القراءة فإن هذا ما يؤدي إلى بناء المعنى.

من وجهة نظر علم النفس اللغوي فسر الفهم القرائي، بأن القراءة ليست عملية بصرية في المقام الأول، فهناك نوعان من المعلومات المتضمنة في القراءة: (1) المعلومات المرئية، أي تلك التي تأتي من الصفحة المطبوعة و (2) المعلومات غير المرئية، أي المعلومات التي تأتي من عقل القارئ. يمكن رؤية المعلومات المرئية في نص أو أي شكل من أشكال الكتابة، بينما المعلومات غير اللفظية هي ما يعرفه القارئ بالفعل عن القراءة واللغة والعالم بشكل عام. (Smith F, 1973 , p6)

عرفه Smith بأنه عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ وتعديله للمادة المقروءة بما يتلاءم وخلفيته المعرفية. وعرفه Grellet بأنه القدرة على فهم النص المكتوب، كما أنه القدرة على استخلاص المعلومات الواردة فيه بفاعلية و كفاءة قدر الإمكان. وعرفه Goodman et Burke أنه عملية اقتباس المعنى الصريح أو الضمني للمادة المكتوبة أو المنطوقة. (التل والعلوان،2010، ص ص 370 –369)

وتعتبر مهارة الفهم القرائي مهارة معقدة إذ تتضمن عدة مهارات أخرى هي:

- القدرة على إعطاء الرمز معناه.
- القدرة على فهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة بأكملها.

- القدرة على القراءة في وحدات فكرية.
- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب لها.
- القدرة على تخمين معاني الكلمة.
- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها.
- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- القدرة على الاستنتاج.
- القدرة على فهم الاتجاهات.
- القدرة على فهم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية ومعرفة غرض الكاتب.
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة.

(فتحي يونس،2007، ص 173).

4_2_2 نماذج الفهم القرائي:

هناك ثلاثة نماذج لعملية فهم القراءة: وهي النموذج التصاعدي، النموذج التنازلي والنموذج التفاعلي. يتم شرح هذه النماذج بالتفصيل على التوالي.

4_2_2_1 النموذج التصاعدي (من أسفل إلى أعلى): وفقًا لـ (Grabeand Stoller, 2002)، فإن نموذج القراءة من أسفل إلى أعلى هو نموذج يركز على معالجة نصية أحادية الاتجاه وجزئية إلى كاملة. ناقش (Flesch,1955) أن هذه النماذج تعمل على النص المكتوب بشكل هرمي أو تنظيم النص (التماسك)، ومهمة القارئ ميكانيكية تكمن في معالجة أصغر وحدة لغوية أي (Grapho-phonic) ثم تنسيق الوحدات الأصغر لاكتشاف وفهم الوحدات اللغوية الأعلى (على سبيل المثال، بناء الجملة). لتحقيق الجانب الدلالي للغة.

وفقًا لنموذج المعالجة هذا، لا يفوت القارئ أي جزء من النص المكتوب ويدرسه بوعي. أشار (Shahnazari et Dabaghi, 2014) إلى أن المعالجة من أسفل إلى أعلى تعتمد على البيانات وأن دور مهارات التعرف على المستوى الأدنى، بما في ذلك المعالجة الإملائية والدلالية والنحوية والفونولوجية مهم جدًا في الفهم. يُفهم المعنى من خلال توليف وحدات اللغة ويعالج القارئ اللغة بترتيب زمني، ويدمج الأصوات أو الحروف لتشكيل الكلمات، ثم يجمع الكلمات لتشكيل عبارات وجمل من النص، لذلك، فإن أهم المهارات التي ينطوي عليها الأمر هي التمييز بين الأصوات والحروف، وتحديد ترتيب

الكلمات والتراكيب فوق الصوتية، وترجمة الكلمات الفردية. (Mohseni Takaloo, Ahmadi, M. R ,2017, p14)

في هذا النموذج ليس من السهل استخدام مهارات القراءة ذات الترتيب الأعلى مثل استنتاج الاستدلالات ومعرفة خلفية القارئ التي تلعب وظيفة مقيدة للغاية في تفسير معنى النص، كما هناك بعض الصعوبات في هذا النموذج. أحد العوائق هو أن القارئ ينجح في القراءة عندما يفك شفرة الوحدات اللغوية ويفهم العلاقة بين الكلمات. لا يستطيع القارئ أن يحتفظ في ذاكرته بمعنى كل كلمة. الصعوبة الأخرى هي أنه لا يمكن ربط كلمة واحدة بالكلمات الأخرى.

4_2_2_2 النموذج التنازلي (من أعلى إلى أسفل): وفقا لـ (Goodman, 1967) فالقراءة عبارة عن "لعبة تخمين لغوية نفسية"، حيث يطبق القراء معرفتهم التجريبية والتفسيرية السابقة للتواصل مع نص وربطها بالمعلومات الجديدة الموجودة في النص من أجل فهمه. لا يقرأ القراء كل كلمة في النص ولكنهم يركزون على تحديد الكلمات التالية. يحاولون تخمين معنى الكلمات أو العبارات. يبدأ القراء في التنبؤ من عنوان نص القراءة الذي يسمح لهم بتقييد نطاق قراءتهم. ثم يفترضون الرسالة التي يريد الكاتب نقلها وتغيير فرضياتهم بناءً على ما قرأوه في النص. يبدأ الفهم بمستويات أعلى من المعالجة ويستمر في تطبيق المستويات الأدنى التي تم تشكيلها كتمثيلات نصية ومفاهيمية في ذاكرة المتعلمين طويلة المدى.(Abbas Gilakjani , Narjes Sabouri , 2016 , p232)

4_2_2_3 النموذج التفاعلي: لأن المعلومات الموجودة في النماذج من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى لا تتحرك في اتجاه واحد، ولا تؤثر المعلومات المتضمنة في الخطوات الأعلى على المعلومات في الخطوات الأدنى. لا يمكن أن تنطبق هذه النماذج على الاستدلالات التي حدثت أثناء القراءة. لذلك، لتجنب هذه المشكلة، تم اقتراح نموذج تفاعلي للقراءة.

يُنظر إلى هذا النموذج، بأنه عبارة عن تكامل لكل من الاستراتيجيات من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، وعلى أنه شرح شامل لكيفية اشتقاق معنى النص المكتوب. تم إنشاء نموذج تفاعلي للقراءة يقوم على حقيقة أن المعنى لا يسكن في النص وحده، بل هو ارتباط بين نص الكاتب وتفسير القارئ. وبالتالي، فإن القراءة تحتاج إلى تفاعل بين عقل القارئ ونص الكاتب. يسمح هذا للمعلومات المتضمنة في المراحل العليا بالتفاعل مع المعلومات والتأثير عليها في المراحل الدنيا. في هذا النموذج، تبدأ العملية المعلومات بالعين بتشكيل الخصائص المرئية، وتسجيلها في مخزن المعلومات المرئية، ثم

يتم نقل مصادر المعلومات المختلفة حول أشكال الحروف والهجاء من الذاكرة طويلة المدى إلى الذاكرة قصيرة المدى. (Mohseni Takaloo, Ahmadi, M. R , 2017, p16)

أخيرًا، يستخدم مركب النمط هذه المعلومات لاستنتاج النص المكتوب وفقًا لـ (Baddeley et Hitch, 1974)، يتم تضمين القارئ في استخراج معنى النص وتقديم الاستنتاجات من خلال تفاعل سريع بين البنية السطحية للنص ومعرفته الخلفية للموضوع. نظرًا لأن الذاكرة قصيرة المدى هي مكان التخزين المؤقت للمعلومات ومعالجتها، فإنها تلعب دورًا مهمًا في فهم النص المكتوب. تتكون هذه العمليات من حفظ المعلومات النصية، وتفعيل معرفة العالم للقارئ وتذكرها من الذاكرة طويلة المدى، ودمج المعلومات الواردة من هذين المصدرين في خطاب منسق، وأخيراً تلقي معنى النص. (نفس المرجع السابق، 2017، ص16)

5-طبيعة الأخطاء القرائية الشفوية:

لا تعتبر أخطاء القراءة مجرد مؤشر على ضعف القراءة، بل توفر نظرة ثاقبة للاستراتيجيات التي يجلبها القراء لمهمة القراءة (Weber، 1968 ؛ Clay، 1968 ؛ Kolers، in press ؛ Good man، 1969). فتعتبر السمات الصحيحة للخطأ مهمة لأنها تكشف عما يختاره القارئ كأساس لرده في حالة معينة. بشكل عام، يمكن رؤية السمات الصحيحة للأخطاء لتعكس أنواع المعلومات التي يستخدمها القارئ بانتظام في تحديد الكلمات. إنه يستخدم نفس الاستراتيجيات، على الأرجح، سواء كانت الاستجابة دقيقة تمامًا أم لا. (Weber R, 1970, p429)

حيث تؤكد (آسيا بومعراف، 2001) أن الباحثين المحدثين أصبحوا يعطون أهمية أكبر لتحليل نوع الأخطاء وطبيعتها، وكذا الآليات التي تدعمها. كما أشارت إلى أن معظم أنظمة التصنيف والتقسيم تستعمل قراءة الكلمات المعزولة، والتي يتم اختيارها تبعاً لمعايير مختلفة ومن أجل تحقيق ذلك يتم استعمال الكلمات التي لا تحمل معنى، الكلمات الملموسة التي يمكن رسمها بسهولة، الكلمات الشائعة التي تكرر كثيراً في اللغة المستهدفة، الكلمات التي لا تكرر كثيرا في اللغة المستهدفة والكلمات المضبوطة التي يكون فيها التناسب بين الحروف الشفوية وبين الحروف الكتابية كاملاً. وذلك لتقييم مدى تحكم القارئ في التناسب الموجود بين الحرف الكتابي والحرف الشفوي، وذلك بتضاد مع كلمات أخرى غير مضبوطة والتي تستلزم قراءتها اللجوء إلى المعجم الإملائي للطفل. (آسيا بومعراف، 2001، ص ص51-52)

ذكر (LeU, 1982) أن أنظمة التصنيف المستخدمة في دراسات تحليل الأخطاء متباينة للغاية بحيث كانت المحاولات الفردية لمقارنة نتائج الدراسات المختلفة Hood, 1975; Schale, 1966; Weber, 1968). والأكثر أهمية من ذلك هو المشكلات المتعلقة بحساسية الأنظمة المختلفة التي تخصص نفس الدرجة لخطأين على الرغم من "الاختلافات الواضحة في درجة التشابه" (الرسم) أو "مقدار المعلومات التي تم استخدامها على ما يبدو" (المحتوى النصي) اختلفت طرق حساب الأخطاء في أنظمة تصنيف الأخطاء الحديثة أيضًا. (Carnine L, Carnine D, Gersten R, 1984, p345.)

فإن أخطاء الطفل سوف تزداد حدة عندما يصل إلى مرحلة يجب عليه فيها ربط الحروف فيم بينما لكتابة أو فك رمز الكلمات، فتظهر في هذه المرحلة أعراض ضمن مستويين ذكرهما (Plaloux et Coll, 1975) كالتالي: أولاً، خلط على مستوى الشكل الفضائي: من خلال الخلط بين الحروف التي تحمل أشكال متشابهة، قلب على مستوى الحروف داخل المقطع، استبدال الحروف بحروف أخرى مجاورة داخل المجموعات الصوامتية، قلب المقاطع داخل الكلمة، صعوبة فك رمز الأصوات المعقدة، حذف الحروف أو المقاطع في الكلمة، إضافة حروف أو مقاطع إلى الكلمة، مشاكل على مستوى التقطيع. أما المستوى الثاني فيتعلق بالخلط الصوتي الذي ينتج عنه مشاكل صوتية على مستوى خلط الحروف (الأصوات) المتقاربة، بما فيها خلط بين الأصوات المهموسة والمجهورة. التمديد، القلب، الزائدة الداخلية. (آسيا بومعراف، 2001، ص ص54-55)

على الرغم من أن (Y. Good man, 1972) أوصى بالنظر في جودة وكمية الأخطاء في تحديد هذه المستويات، كان هناك القليل من النقاش حول التغييرات في المعايير التي يجب إجراؤها عند النظر أيضًا في جودة الخطأ. بالتأكيد، سيكون الالتزام بالمعايير القياسية لتحديد هذه المستويات بلا معنى في أي من البيانات الكمية أو النوعية كلما تم استخدام إجراءات مختلفة لحساب الأخطاء.

تقدير استخدام الإشارات الرسومية: يتعلق النقد لأنظمة تصنيف الأخطاء النوعية بتقدير الاهتمام النسبي للقارئ بالرسم بدلاً من الإشارات السياقية. في النظام الذي يستخدمه Weber وBiemiller ، كانت نسبة السياقات المناسبة للأخطاء تعتمد على جميع الاستبدالات، والإغفالات، والإدخالات، لكن نسبة الأخطاء المتشابهة بيانياً كانت مبنية على أخطاء الاستبدال فقط. ينتج عن هذه الممارسة تقديرات

متحيزة للاستخدام النسبي للقارئ لهذين المصدرين من الإشارات، لأنه من الواضح أن القارئ الذي يرتكب أخطاء الحذف والإدراج لا ينتبه إلى بعض الإشارات الرسومية.

تقييم ملاءمة السياق: اختلف الباحثون أيضًا في تعريفاتهم لملاءمة السياق. اعتبر Biemiller الأخطاء مناسبة للسياق فقط إذا كانت منطقية من الناحية التركيبية والمعنوية. في بحثه، اعتمد الملاءمة السياقية على ما إذا كان الخطأ منطقيًا مع السياق السابق، وليس ما إذا كان يتفق في المعنى مع ما كتبه المؤلف. اعتبره Weber مناسبًا نحويًا ودلاليًا بشكل منفصل. أبلغ عن النحوية والدلالات الملائمة بشكل منفصل في كل من المستويات الثلاثة للقيود السياقية. تم تقييم خطأ مع الأخذ في الاعتبار ما يسبقه ولكن ليس التالي في سياق الجملة، والأخذ في الاعتبار أيضاً الجملة بأكملها وليس سياق المقطع، والنظر في سياق المقطع ككل. (الخطأ الذي يتفق مع كل من السياق النحوي والدلالي على مستوى المرور سيكون مكافئًا للمعنى المقصود للمؤلف. (Hood Joyce, 1975, pp580-581)

وفقًا لـ (Weber, 1968) يجب أن يكون واضحًا أن تراكم البيانات المتعلقة بهذه الفرضيات سيتم إعاقته إذا كانت هناك اختلافات في حساب الأخطاء، وتقديرات الاهتمام النسبي بالإشارات الرسومية، وتعريفات الملاءمة السياقية التي يستخدمها العديد من الباحثين.

تم دمج سمات تعريفات الفئات التي استخدمها (Biemiller, 1970) و (Clay, 1968) و Kagan) (1965و (Schale, 1966) لتصنيف أخطاء قراءة الأطفال. تم تجميع الفئات وفقًا لما إذا كان الخطأ الذي حدث يظهر في: 1) استخدام السياق فقط، 2) استخدام المعلومات الصوتية المرئية فقط، 3) كلاهما، أو 4) لا أحد منهما. والتي ذكرها (Kathryn Au, K, 1977) ص46_47

1. أخطاء تظهر استخدام السياق فقط:

أ. استبدال ذو مغزى: الكلمة المستبدلة منطقية في سياق الجملة. لا تبدأ بالحرف نفسه مثل الكلمة الموجودة في النص. مثال: قراءة عبارة "اليوم هو الثلاثاء" لعبارة "اليوم هو الأربعاء".

ب. التطفل: يتم إضافة كلمة إضافية، ليست في النص، ولكنها تتفق مع سياق الجملة. مثال: "اشتريت بعض الحلوى" مقابل "اشتريت حلوى".

2. أخطاء تظهر استخدام الصوتيات المرئية في التشكيل فقط: استبدال الهوية الجزئي؟ لا معنى له: تبدأ الكلمة المستبدلة بالحرف نفسه مثل الكلمة الموجودة في النص ولكنها لا تعني شيئًا في سياق الجملة.

3. أخطاء تظهر استخدام كل من المعلومات السياقية والصوتية المرئية:

أ. استبدال جزئي للهوية: ذو مغزى: تبدأ الكلمة المستبدلة بالحرف نفسه مثل الكلمة الموجودة في النص، وتكون أيضًا منطقية في سياق الجملة. مثال" :بيل هنا"، "اقرأ العبارة بيل في المنزل".

ب. التصحيح الذاتي: يتم ارتكاب خطأ ثم تصحيحه أو محاولة إجراء أجزاء من الكلمة قبل قراءة الكلمة بأكملها بشكل صحيح.

ت. التكرار: تقرأ الكلمة في النص بشكل صحيح أولاً ثم تتكرر. لا يتم احتساب التعتعة أو إعادة القراءة الجزئية للكلمة. يتم احتساب كل كلمة مكررة كاملة على أنها خطأ واحد ويتم تسجيلها فقط إذا تم تكرار أقل من جملة. التكرار له الأولوية على التردد إذا حدث كلاهما.

د. التردد: هناك توقف لمدة خمس ثوانٍ على الأقل قبل قراءة الكلمة، ولكن يتم قراءتها بشكل صحيح.

4. أخطاء تظهر استخدام أي منهما:

أ. استبدال غير ذي مغزى: الكلمة المستبدلة لا معنى لها في سياق الجملة ولا تبدأ أيضًا بالحرف نفسه مثل الكلمة في النص.

ب. الحذف: تم حذف كلمة عمدًا أو عرضًا، أو كانت الكلمة غير مسموعة. لا يتم تسجيل الإغفالات إذا كانت هناك إمكانية لتسجيل فئة أخرى.

في تصنيف (Swanson, 1937) ، أدرج ست فئات لقراءة الأطفال: الاستبدال، التكرار، الحذف، الإدراج، الخطأ اللفظي، وأخيرا المختلطة. في نظامه، قد يتضمن الاستبدال أو الحذف أو الإدراج إما كلمة أو مقطعًا لفظيًا أو حرفًا. وبالتالي، يوصف الخطأ بأنه فشل في الإدراك الدقيق لحرف أو سلسلة من الحروف مع القليل من الاهتمام بطول التسلسل. والأهم من ذلك، أنه تم وصف الخطأ مع القليل من الاهتمام بالوظيفة اللغوية للعناصر التي كانت غير صحيحة. في الواقع، يعد الفشل في أخذ المستويات المختلفة للبنية اللغوية في الاعتبار عيبًا متكررًا في التصنيفات.

من ناحية أخرى، تم تصميم نظام تصنيف (Monroe's, 1932) ليأخذ في الاعتبار تعقيد الخطأ في كلمة واحدة من خلال طلب تسجيل خطأ من كلمة واحدة تحت عدة عناوين – كل ذلك على مخطط الخط على مستوى الحروف. على سبيل المثال، حروف العلة الخاطئة والعلامات الخاطئة هي فئتان

لوصف أخطاء استبدال كلمة استجابة مختلفة لمحفز معين عندما يكون لديهم أحرف مشتركة. إذا كان هناك حرف متحرك خاطئ وحرف ساكن خاطئ. فإجمالي الأخطاء ليس عدد كلمات الاستجابة غير الصحيحة، ولكن تكرار أنواع الأخطاء المدرجة في النظام. (Weber, R.-M, 1968, p102)

إن تقييم كلمات الاستجابة الخاطئة كمكونات ذات مغزى للغة. والتركيز على الكلمة المكتوبة كجزءٍ من الجملة، بدلاً من كونها مجموعة من الأحرف المعزولة، فيتم أخذ تأثير دور هذه الأخطاء على دور الكلمة في الجملة في الاعتبار. لا يؤثر الخطأ في الجملة الثانية على مراسلات الحروف الصوتية والبنية النحوية الداخلية للكلمة التحفيزية فحسب، بل يؤدي أيضًا إلى التسلسل غير النحوي. إن النظر في الخطأ على الأقل في سياق الجملة يعكس مدى أهمية الخطأ في الفهم. إن تحليل الأخطاء الذي يظهر أن القارئ ينتهك النص على مستويات أخرى غير الأصوات والحروف من شأنه أن يعطي عمقًا أكبر للتشخيص. قد يشير ذلك إلى أن القارئ يتجاهل القيود النحوية على شكل الجمل – وهي صعوبة في ترتيب مختلفة عن وضع اللكنة في غير مكانها في الكلمة. (نفس المرجع السابق، 1968، ص103).

6_ النماذج التطورية المعرفية لاكتساب القراءة:

6_1 النماذج التطورية:

6-1-1 نموذج فريث: (Uta Frith, 1986 _1985)

يفترض جزء كبير من النماذج التنموية المرحلية أن تطور القراءة والكتابة يحدث تدريجيًا، عبر مراحل مختلفة يتم تحديد ترتيب التعاقب عليها. تتميز كل مرحلة من هذه المراحل باستخدام استراتيجية معينة ولا يتم تنفيذ المرور من مرحلة إلى أخرى إلا عند إتقان مرحلة ما بعد المقطع، يتم تحفيز التعلم إما عن طريق القراءة أو الكتابة. (Boutin G, 2012, p31)

وفيما يلي عرضٌ للإجراءات الثلاثة وتسلسل التطوير الذي اقترحه هذا النموذج:

المرحلة اللوغوغرافية: سيستخدم الطفل أولاً، من سن (3) سنوات، إستراتيجية لوجستية تتكون من التعرف على الكلمات من خلال أبرز سماتها المادية وسياقها. يمكننا التمييز بين مرحلتين في مرحلة ما قبل القراءة، الأولى حيث يتم تحديد الهوية بشكل أساسي من خلال السياق والثانية حيث تعتمد بشكل أكبر على شكل الكلمة. يعالج الطفل الكلمات تمامًا مثل أي كائن أو رمز مرئي آخر، ترتبط معاني الكلمات بالأشكال والميزات المرئية العامة، مما يعني أن التعرف على الكلمات غير دقيق للغاية، ويعتمد

بشكل مفرط على الخطوط والأنماط والألوان وما إلى ذلك، وغير حساس جزئيًا لترتيب الحروف بدقة. (Ramus, F, 2004, p816)

يركز التعريف على السمات المرئية للكلمة. سوف يحفظ القارئ المسبق بعض السمات الرسومية البارزة للكلمة مما يسمح له بتمييزها عن الكلمات الأخرى. المؤشرات المستخدمة هي طول الكلمة وشكل الحروف (تصاعديًا أو تنازليًا) وتكرار حرف معروف. في هذه المرحلة، يكون عدد الكلمات التي يمكن تحديدها محدودًا بالطبع ويرتكب الطفل العديد من الأخطاء من نوع التشابه (كلمة قريبة بصريًا أو معنويًا). لم يعد التحديد إيديوغرافيًا بشكل صارم ولكنه يعتمد على التعرف على الميزات المقابلة للإشارات المرئية المحفوظة. يتم إجراء نهج الكلمات من خلال تحليل بصري جزئي للكلمة، لا تتدخل الوساطة الفونولوجية على الإطلاق ولا يلجأ الطفل إلى "فك التشفير" من حرف إلى حرف.

(Iannuzzi S, 2010, pp77-76)

المرحلة الأبجدية: من أجل الانتقال من مرحلة ما قبل الأبجدية إلى المرحلة الأبجدية الجزئية والمراحل الأبجدية الكاملة، يحتاج المتعلم إلى فهم المبدأ الأبجدي وتطبيق المعلومات بكفاءة حول العلاقة بين الحروف والأصوات (الفونيمات) للتعرف على الكلمات. يقوم الطفل بإعداد مسار القراءة غير المباشر أو التجميعي. تستند هذه الخطوة أساسًا إلى الوعي بوجود وحدات معجمية فرعية على مستوى الكلمات المكتوبة والمنطوقة. عندما يتم تعلم التعرف على الحروف بشكل منهجي وصريح، فإن هذا الوعي الكتابي عادة لا يمثل مشكلة بالنسبة للمتعلم، من الواضح أن هذا يتطلب مستوى عالٍ من الإلمام بأشكال الحروف بالإضافة إلى القدرة على تقسيم ومزج أصغر وحدات اللغة المنطوقة (الوعي الفونولوجي). (Pikulski J, Chard D, 2005, p513)

بعد أن يدرك أن الكلمات المكتوبة والكلمات المنطوقة تتشكل من الغرافيمات والفونيمات على التوالي، سيتعين على القارئ المبتدئ أن يتعلم كيفية وضع هذه الوحدات في مراسلات. سوف يدرك أن هناك تشابهًا صوتيًا يتجسد من خلال تشابه الحروف الأولية التي تمت دراستها. في الوقت نفسه، سيكتشف أوجه التشابه المفصلية بينها. إن هذا التكرار بين الإشارات المرئية والسمعية النطقية هو الذي سيقود الطفل إلى إدراك وجود علاقة منهجية بين الوحدات المكتوبة والمنطوقة. (Iannuzzi S, 2010, pp78-79)

المرحلة الإملائية: تسمح هذه الاستراتيجية الثالثة بالتعرف الفوري على الأجزاء المهمة من الكلمة، مع مراعاة ترتيب الحروف وليس أصواتها (Morais 1994). وفقًا لـ Frith (1985)، ستكون الوحدة المميزة في هذه المرحلة هي المورفيم، لكن المؤلفين الآخرين افترضوا وجود وحدات داخل المقطعية:

القافية. تتوافق هذه المرحلة من التطوير مع تنفيذ إجراء العنونة. سيستخدم القارئ معرفته المعجمية لتحديد الكلمات المكتوبة سواء كانت جزءًا من قاموسه الإملائي أم لا. وتتكون الأخيرة من تمثيلات إملائية أكثر وأكثر اكتمالا ودقة من خلال استخدام المراسلات الجرافيمية الصوتية.

ثم تصبح التمثيلات المعجمية للكلمات المألوفة متاحة مباشرة ويجد الطفل الشكل الصوتي عن طريق المعالجة. الوصول إلى الدلالات أسهل وأسرع أيضًا ولم يعد يتطلب المرور بالصيغة الصوتية. تتميز هذه الخطوة بالوصول إلى القراءة الحالية، وهي القراءة الصامتة الأكثر سلاسة وأسرع لأنها تعتمد على الوصول المعجمي المباشر. التعرف على الكلمات آليًا ولم يعد يتطلب الكثير من موارد الانتباه. لذلك يمكن فصل هذه المرحلة إلى مرحلتين: الأولى حيث يقوم القارئ بمعالجة تمثيلية والثانية تتوافق مع أتمتة عملية القراءة. تشير المعالجة التناظرية إلى حقيقة أن الطفل يستخدم معرفته المعجمية لفك رموز الكلمات الجديدة. ثانيًا، تصبح القراءة آلية: سيتم تعبئة الشكل الصوتي ومعنى الكلمة دون الحاجة إلى اللجوء إلى مدونة أو قواعد. تصبح وحدة المعالجة هي الكلمة. يتطلب التحول إلى القراءة الآلية تحولًا في الانتباه من عمليات فك التشفير إلى الفهم. عندما يكون تعريف الكلمات مباشرًا، يمكن عندئذٍ تركيز انتباه القارئ كليًا على فهم الكلمات والنصوص وما إلى ذلك (LaBerge and Samuels 1974). لا يزال نموذج التعلم الخاص بـ Uta Frith يعتبر معيارًا لفهم القراءة، ولكن تم انتقاده واستكماله. (Iannuzzi S, 2010, p79)

6-1-2 النموذج التنموي الهيكلي مزدوج التأسيس: (Seymour, 1997-1999 ، ، 2005، 2007):

هذا النموذج الذي اقترحه سيمور Seymour على مر السنين (1997، 1999، 2005، 2007) ويفترض أن تعلم القراءة والكتابة يتم من خلال أربع مراحل متتالية وتراكمية، إلى حد ما لأنه لكي يتم تنفيذ الإجراء بشكل صحيح، يجب أن يكون الإجراء (الإجراءات) المرتبطة بالمرحلة السابقة قد وصل إلى الحد الأدنى من مستوى التطوير.

تتضمن المرحلة الصفر أو ما قبل القراءة والكتابة التعرف على الأحرف الأبجدية ثم تخزين التمثيلات المرئية للأحرف مع التمثيل الفونولوجي (الاسم والصوت). تم وضع المكون المتعلق بالوعي اللغوي. ثم تأتي المرحلة الأولى فتجمع بين تطوير عمليتين: عملية التسجيل، حيث يوجد التعرف المباشر على الكلمات بفضل تخزين المؤشرات المعجمية الجزئية التي تسمح بقراءة الكلمات المألوفة للغاية، والعملية الأبجدية حيث المعالجة المتسلسلة للحروف المطابقة وتجعل الأصوات من الممكن

قراءة الكلمات بتراكيب مقطعية وخطية بسيطة. يتم وضع الإجراءات اللوغرافية والأبجدية بالتوازي تحت تأثير القيود التي يفرضها تدريس القراءة. تعمل كلتا العمليتين بشكل كامل في سن السابعة تقريبًا. (Laplante, 2002) .(وتسمى أيضًا عمليات التأسيس لأنها تسمح بتطوير مراحل لاحقة). (Taillon I, 2015, pp37-38)

المرحلة الثانية هي العملية الإملائية. تحتوي على تمثيلات الرموز المرئية والروابط بين هذه الرموز والفونولوجيا والتشكل والدلالات. تعتمد هذه العملية على سلامة عمليات التأسيس لأنها تستخدم العملية الأبجدية للوعي الفونولوجي والأشكال الفونولوجية المخزنة في المعجم الأبجدي والعملية اللوغرافية لتمثيلاتها المحددة للكلمات. إنه البناء الداخلي لنمط من اصطلاحات التهجئة واختلافات المقاطع المكتوبة في تجميع لنمط أكثر تعقيدًا ودقة يسمح بقراءة وتهجئة الوحدات المعقدة أو غير المنتظمة أو السياقية، من أجل الوصول إلى نظام مباشر ومتطور للمراسلات بين الإملاء والفونولوجيا وعلم الدلالة. أما المرحلة الثالثة هي المستوى الأخير من التطوير في النموذج الذي اقترحه Seymour. تعتمد عملية مورفوغرافيك على المرحلة الثانية وتتضمن الاصطلاحات المورفولوجية للكلمات المعقدة. يتطلب دقة تمثيلات البنية المورفولوجية وظهور تمثيلات صريحة، لأنه من خلال هذه العملية يمكن قراءة وكتابة كلمات طويلة ومعقدة. (Taillon I, 2015, p38) .

يتطور نظام التدقيق الإملائي بمرور الوقت بمستويات متزايدة من التطور. يتم تحديد المرحلة من خلال التطوير الرئيسي لفترة معينة، وطالما لم يتم إتقان هذه المرحلة بشكل كافٍ، فلن يتمكن المتعلم من الانتقال إلى المرحلة التالية. ومع ذلك، فإن هذا لا يمنع تداخل مرحلتين. قد يختلف وقت التعلم من مرحلة إلى أخرى، اعتمادًا على الهياكل المعرفية المتكونة والوحدات اللغوية الأكثر استخدامًا، بالإضافة إلى الأساليب التربوية المستخدمة.

6_2 النماذج ثنائية المسار:

6-2-1 نموذج القراءة ذو مسارين الكلاسيكي: (Morton et Patterso, 1980)

يفترض هذا النموذج وجود عمليتين مستقلتين ومتوازيين للقراءة يتم تنشيطهما في وضع "الكل أو لا شيء". يتكون أحد المسارين من تحليل شامل للمحفز المكتوب، ومعالجته بواسطة النظام المعرفي وربط النموذج المكتوب بالتتبع الصوتي المقابل. الطريقة الأخرى تحول حروف الكتابة إلى الفونيمات. ينتج عن هاتين الآليتين "مخزن مؤقت" للإخراج، وهو نوع من الذاكرة العازلة التي تسمح بالحفاظ على التتبع الصوتي أثناء إجراء علاجات أخرى مثل تعبئة نظام النطق.

يقدم هذا النموذج مصطلحات المسارات المعجمية وشبه المعجمية كالتالي:

الطريقة المعجمية: تتم القراءة هنا عن طريق الوصول المباشر إلى الشكل العام للكلمة الذي تم تسجيله في المعجم الداخلي أثناء العروض التقديمية السابقة. يتيح لك هذا الوصول بعد ذلك الوصول إلى الشكل الصوتي للكلمة. وهو مذكور أيضًا تحت شروط قناة العنونة أو القناة المباشرة نظرًا لهذا الوصول المباشر إلى التمثيلات الصوتية من خلال تنشيط تتبع الذاكرة للكلمة، يسمى التمثيل المجرد للكلمة أو "نموذج الكلمة المرئية". يتطلب هذا المسار بطبيعة الحال أن تكون الكلمات قد تمت مواجهتها بالفعل، وبالتالي يتم استخدامها لقراءة الكلمات المألوفة. النظام الدلالي الذي قدمه المؤلف سيجعل من الممكن إيجاد المعنى مباشرة من النموذج المكتوب. لذلك تحدث البعض عن نموذج ثلاثي الاتجاهات مع مسار معجمي دلالي وآخر غير دلالي. (Stéphanie Iannuzzi,2010,p40)

الطريقة شبه المعجمية: يتم الانتقال من النموذج المكتوب إلى الشكل الصوتي من خلال سلسلة من قواعد التحويل الجرافيكي الصوتي. يتم تقسيم الحافز المكتوب إلى حروف مكتوبة ترتبط بعد ذلك بالصوتيات المقابلة وتندمج للوصول إلى الشكل الصوتي للكلمة. يمكن العثور على عدة أسماء لنفس المسار: يقال إنها صوتية، بالتجميع، غير مباشرة أو غير معجمية. يسمح بقراءة الكلمات الكاذبة أو الكلمات العادية. (نفس المرجع السابق،2010، ص41)

6-2-2 النموذج ذو المسارين بالتتالي: (Coltheart et al, 2001)

تم تطبيق هذا النموذج ثنائي الاتجاه بواسطة (Coltheart et al, 2001) .، يحتوي هذا النموذج على مسارين متتاليين "نموذج تسلسل مزدوج المسار"، كما يوحي الاسم، يتم تسلسل المعلومات من مستوى إلى آخر: بمجرد تنشيط أحد المستويات، يتم نقل التنشيط إلى المستويات الأخرى لهذا النموذج. يسمح هذا النقل المتتالي بقراءة الكلمات الجديدة وغير الكلمات التي لا يتم تخزينها بحكم التعريف في المعجم العقلي.

يحتوي هذا النموذج في الواقع على ثلاثة مسارات ولكن تم تنفيذ أول إثنين فقط: المسار غير المعجمي، والمسار المعجمي غير الدلالي، والمسار المعجمي الدلالي. يتكون كل منها من عدة مستويات تتفاعل من خلال اتصالات مثيرة أو مثبطة. تنتشر هذه التنشيطات والموانع تدريجياً (ولم تعد في شكل "كل شيء أو لا شيء") وتفاعلية، أي أن جميع الوحدات تساهم في تنشيط أو تثبيط الوحدات المجاورة وثنائية الاتجاه. تحتوي المستويات المختلفة على وحدات رمزية: الكلمات والحروف والصوتيات والميزات المرئية. الآن دعونا نرى كيف تعمل هذه الطرق الثلاث. فالمسار غير المعجمي: يحول هذا

المسار سلسلة الأحرف إلى سلسلة من الأصوات بفضل قواعد التحويل الجرافيكي الصوتي. يتم اختيار هذه القواعد وفقًا لمعيار تردد إحصائي بحت، والصوت المخصص لحرف معين هو الأكثر ارتباطًا، مع الأخذ في الاعتبار الموقع في الكلمة. يعمل هذا المسار بشكل متسلسل، ويتم تحويل الأحرف واحدة تلو الأخرى ومن اليسار إلى اليمين. (IANNUZZI S, 2010, p41)

المسار المعجمي غير الدلالي: الكلمة المقدمة تنشط بصريًا الميزات المرئية المقابلة. سيؤدي ذلك إلى تنشيط وحدات الحروف بالتوازي في جميع المواضع. سيتم بعد ذلك تنشيط وحدة الهجاء في المعجم الهجائي وستقوم هذه الوحدة بتنشيط الشكل الصوتي للكلمة مباشرةً في المعجم الصوتي دون المرور بالنظام الدلالي. يحدث تنشيط الصوتيات المقابلة بالتوازي في جميع المواضع. يمكن أن يتعامل معجم الهجاء مع الكلمات أحادية المقطع المكونة من 1 إلى 8 أحرف. يتم ترجيح الوحدات حسب تكرار حدوثها بحيث يتم تنشيط الكلمة عالية التردد بشكل أسرع من الكلمة النادرة.

– المسار المعجمي الدلالي: لم يتم تنفيذ هذا المسار في هذا النموذج ولكن تم تنفيذه بواسطة (Harm et Seidenberg 2004) في نموذج اتصال مقدم في القسم التالي .يتكون هذا المسار من روابط مباشرة بين المعاجم الهجائية والفونولوجية والنظام الدلالي. المسارات المعجمية وغير المعجمية ليست مستقلة تمامًا لأنها تشترك في عدة مستويات: طبقات السمات والحروف ووحدات الفونيمات. عند تقديم محفز بصري، يبدأ العمل– في تحلل الخطوط وتفعيل الحروف المقابلة. (IANNUZZI Stéphanie, 2010, pp41-42)

6_3 النماذج الترابطية:

6-3-1 نموذج قراءة المعالجة المتوازية التوزيعية (PDP): (Seidenberg et McClelland, 1989)

تبنى (McClelland et Seidenberg 1989) مسارًا مختلفًا. ففي هذا النموذج، لا يحتوي هذا النموذج على وحدات المعرفة في حد ذاتها: لم يعد الأمر يتعلق بتمثيل مقاطع صوتية أو إملائية، ولا معجمية، لا تشكل المعرفة مخزونًا من الوحدات الرمزية المحلية، ولكن يتم توزيعها من خلال تشكيلات معينة من الارتباطات بين وحدات من عدة طبقات مترابطة. كل طبقة متخصصة في الترميز الإملائي أو الفونولوجي أو الدلالي.

تحتوي كل وحدة من وحدات الإدخال 400 على الهيكل التالي. يمكن اعتبار الوحدة على أنها تتكون من قائمة من 10 أحرف أولية محتملة، وقائمة من 10 أحرف ثانية محتملة، وقائمة من 10

أحرف ثالثة محتملة. تتكون مفردات الأحرف من جميع أحرف الأبجدية بالإضافة إلى رمز حدود الكلمة، ويتم تجميع جداول الأحرف بالكامل بشكل عشوائي باستثناء القيد الوحيد الذي لا يسمح بحرف حد الكلمة في قائمة الأحرف الثانية المحتملة. وهكذا، تحدد كل وحدة هجائية 1000 حرف ممكن من ثلاثة أضعاف. يتم تشغيل سلسلة الإدخال على وحدة تهجئة إذا كانت تلك السلسلة تحتوي على سلسلة من ثلاثة أحرف متتالية وهي واحدة من 1000 ثلاثية في ذخيرة الوحدة. لذلك، على سبيل المثال، إذا أشرنا إلى رمز حدود الكلمات بـ #، فإن الكلمة التي تم إنشاؤها ستعمل على تشغيل أي وحدة تتضمن أيًا من الثلاثيات #ma أو mad أو ade أو de#. في المتوسط، أي ثلاثة أحرف متتالية في سلسلة الإدخال تنشط حوالي 20 وحدة إملائية. مع هذا الإعداد، فإن احتمال تنشيط سلسلتي إدخال مختلفتين تمامًا نفس مجموعة الوحدات الإملائية هو صفر فعليًا، لذلك يجب أن تكون جميع سلاسل الإدخال قابلة للتمييز على مستوى الإدخال (حتى الجناس الناقصة والسلاسل ذات الأحرف المتكررة). (Coltheart M et al, 1993, p592)

نظرًا لأن طبقات الوحدات مترابطة، يسمح النموذج بنطق كلمة مكتوبة من الارتباطات بين التهجئة الفونولوجيا، ولكن أيضًا من التهجئة إلى الفونولوجيا من خلال علم الدلالات. لذلك من الممكن أن نتخيل أن التدهور المستهدف في النظام يُترجم إلى عدم القدرة على الاعتماد على بعض الارتباطات. يتعلم هذا النوع من النظام المراسلات المتعلقة بعلم الجرافوفونولوجيا من أمثلة عديدة للكلمات، سواء كانت عادية أم لا، متكررة أو نادرة. إذا كان عدد العروض التقديمية لكل كلمة متناسبًا مع تواترها في اللغة، فسيتم تنظيم النظام لإعادة إنتاج العديد من الظواهر المميزة للقراءة بصوت عالٍ في القراء الحقيقي. وبالتالي، يتم استنساخ التأثير المفيد لتردد الكلمات المرتفع والتكلفة الناتجة عن عدم انتظام الكلمات، خاصةً عندما تكون نادرة. على عكس ما تقدمه نماذج المسار المزدوج مع إجراء عنونة مستقل، لن يتم تمثيل أشكال التهجئة الاستثنائية بشكل منفصل في المعجم وستسمح عملية واحدة بقراءة جميع أنواع تسلسل الحروف. ولن تمر عملية التعرف على الكلمات من خلال تحليلها في وحدات كما هو الحال في إجراء الارتباط الموضح في النماذج ثنائية الاتجاه.

(Bedoin N, 2016, pp12-13)

من خلال الخبرات في الكتابة، غالبًا ما تتلاقى مجموعات الحروف معًا وترتبط عمومًا بنفس الفونيمات أو مجموعات الفونيمات، وتشكل التحالفات، وتشكل أنظمة الانتظار من حيث نظرية الأنظمة الديناميكية المطبقة على الإدراك، فإن التعرف على كلمة ما سيتحدد من خلال الترابط بين هذه التوقعات وأنماط التنشيط الناتجة عن التحفيز المكتوب المتصور. بين التكوينات من شأنه أن يسمح بالحفاظ

على التنشيطات وجعل الظهور كلاً متماسكًا وديناميكيًا، مما يؤدي إلى التعرف على الكلمة وإمكانية التحدث بها. (نفس المرجع السابق، 2016، ص13)

اقترح نموذج لتعلم القراءة يرتكز على مبدأ الترابط، ويهدف هذا النموذج إلى تفسير كيفية نمو التمثيلات الفونولوجية. إن هذه التمثيلات المستخدمة في هذا النموذج موجهة لاستنساخ أو إعادة تلك التمثيلات الموجودة عند الطفل عندما يبدأ في تعلم القراءة، لذلك فهذه الأخيرة تأخذ شكل الجوانب الفونولوجية التي تهتم بوضعية الفونيمات (الصوائت، الصوامت) داخل الكلمة وخصائصها السمعية التي تتغير حسب السياق، فهذه الجوانب مصدرا رئيسياً للتغيرات التي تطرأ على التركيبة الفونولوجية للكلمات وبالتالي لها تأثير على انتظام التماثل الخطي الفونيمي. (Sprenger Charolles et Cole 2003). (أزداو شفيقة، 2012، ص 28)

يتم إثراء النظام بمجموعة من المعلومات التي يتم فيها الجمع بين الأبعاد الإملائية والفونولوجية للمحفزات: تتعلق الأمثلة بالكلمات العادية، ولكن أيضًا بالكلمات غير المنتظمة. تعتبر الارتباطات الجرافوفونولوجية المنتظمة هي الأكثر تمثيلًا، وستظهر هيمنتها في النظام، مع ترك مجال لارتباطات أقل انتشارًا، ولكنها مفيدة لقراءة الكلمات غير النظامية. يسمح هذا للنظام بالتعلم، بناءً على الأمثلة، لإنتاج استجابة فونولوجية صحيحة من المعلومات الإملائية. من الممكن بعد ذلك محاكاة القراءة بصوت عالٍ للكلمات، أو الكاذبة، أو الكلمات العادية أو غير المنتظمة، من إجراء واحد.

7_ دور الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة:

كما ذكر سابقاً، يلعب الوعي الفونولوجي دورًا أساسيًا في تنفيذ الاستراتيجية الأبجدية، وهي نفسها ضرورية لتطوير المعجم. لذلك يبدو من الواضح نسبيًا أن هذه المهارة يمكن أن يكون لها تأثير على مهارات القراءة، مما يستلزم محاولة فهم العلاقات بين هذه المهارات الفونولوجية والقراءة.

قبل ذلك، يبدو من الضروري التمييز بين الوعي الفونيمي والوعي الفونولوجي. وتبيان نقاط الاشتراك والاختلاف بينهما. اقترح (Morais, 1991) أن الوعي الفونولوجي هو مصطلح أكثر شمولية يتعلق بالاعتراف بوجود وحدات أدنى من الكلمة، سواء كانت هذه الوحدات فونيمات أم لا. لذلك فهو يشمل الوعي الفونيمي الأكثر تحديدًا ويتعلق بفهم أن الكلمات في اللغة تتكون من الفونيمات. هذا التمييز مهم لأننا نعلم، على سبيل المثال، أن الوعي الفونيمي مرتبط بالقراءة، وهذا ليس هو الحال مع الوعي بالوحدات المقطعية. يتجلى تطوير الوعي الفونيمي من خلال اكتساب المهارات الميتافونولوجية، أي القدرة على "التلاعب" بالوحدات الصوتية. تتيح لك العديد من المهام أثناء ممارسة هذه المهارة: حذف

الصوت الأول لكلمة أو صوت كاذب ("rin" → "crin") ، واستبدال صوت بآخر → "plon" ("plou"، وعدد الأصوات (7 :" blufipin ") فونيمات (، إلخ. من سن 4 سنوات، يمكن للأطفال التمييز بين كلمتين تختلفان فقط في صوت واحد (« radeau » ,« cadeau ») دون أن يكونوا قادرين على شرح ما هو مختلف رسميًا. يبدأون أيضًا في أن يكونوا قادرين على حساب عدد المقاطع التي تتكون منها كلمة دون أن يتمكنوا من معرفة عدد الفونيمات الموجودة في نفس الكلمة. تحدث التغييرات فقط في سن السادسة تقريبًا ويلاحظ بعض مهارات الفونيمات. (Iannuzzi S, 2010, pp80-81)

يرى مؤيدو الرأي القائل بأن الوعي الفونولوجي أمر حيوي لاكتساب مهارة القراءة أن الفرد الذي يتمتع بوعي فونولوجي لديه عدد من المزايا على الفرد بدونه في تعلم القراءة. أولاً، من المرجح أن ينظر الفرد الذي يتمتع بوعي فونولوجي إلى قواعد الإملاء الأبجدي على أنها طريقة معقولة لتمثيل لغته. بخلاف ذلك، ستبدو أنماط المراسلات الصوتية بين الحروف غريبة وتعسفية. ثانيًا، يُقال إن تعلم قراءة الكلمات الجديدة يتضمن تقسيم سلسلة الحروف إلى وحدات تتوافق مع الأصوات الفردية (الفونيمات) ومزج الأصوات الفردية معًا لنطق الكلمة. الهدف أي أن إدراك الفونيمات هو شرط أساسي للقدرة على تقسيم سلاسل الحروف إلى وحدات قائمة على الصوت ودمج الفونيمات الناتجة في كلمات. قد يؤثر اكتساب مهارة القراءة أيضًا على التطور اللاحق للوعي الفونولوجي، لأن الحجة تعلم القراءة يوفر معرفة واضحة بالبنية الفنولوجية للغة التي تكمل المعرفة الضمنية إلى حد كبير المكتسبة من الخبرة في الاستماع والتحدث. (Wagner, R, Torgesen, J,1987,p195)

فإذا تخصصنا في دور الوعي الفونيمي في الاكتساب القرائي الإملائي، فنجد على عكس نظريات الوحدات الكبيرة، تقترح نظريات الوحدات الصغيرة أن الحصول على قواعد تهجئة أبجدية يتطلب في المقام الأول الوصول إلى مستوى صوتي لتمثيل الكلام والوعي به. أي أن تعلم القراءة يتضمن تطوير فهم أن الحروف (أو حروف الكتابة) تمثل الأصوات الأساسية في الكلام (Gough et Hillinger، 1980؛ Mattingly، 1972). بمجرد فهم هذا المبدأ الأبجدي، يمكن للطفل بعد ذلك استخدامه كأساس لنطق الكلمات وفي النهاية لاكتساب المعرفة المعجمية.

(Castles A, Coltheart,2004, p91)

في دراسة (Stuart, 1995) ، تنبأ تجزئة كل من الأصوات الأولية والنهائية بشكل كبير بأعمار القراءة في نهاية العام، حتى عندما تم التحكم في أعمار القراءة في بداية العام. أما (Muter1998) et

al وجد أن تجزئة الصوت، التي تم تحديدها بمقاييس تحديد الصوت وحذف الصوت، كانت مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالتحصيل في كل من القراءة والهجاء في نهاية السنة الأولى في المدرسة. وبالمثل وجد (Hulme et al, 2002) ، أن مقاييسهم المشتركة للوعي الفونيمي كانت تنبئًا متزامنًا وطوليًا مهمًا للغاية لمهارة القراءة عندما تم استبعاد تأثيرات العمر والمفردات المنطوقة والقدرة الأولية على قراءة الكلمات. (نفس المرجع السابق، 2004، ص91)

أما عن دور الوعي المقطعي، فاعتبار أن المقطع أكثر وحدة صوتية بروزًا من الكلمة (Adams ، 1990). لذلك يبدو من المحتمل أن القدرة على إدراك الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع قد تلعب دورًا مهمًا في المراحل الأولى من اكتساب القراءة. في الواقع، قدمت بعض الأبحاث الطولية المبكرة دعمًا قويًا لهذه الفرضية، والتي نجدها قدمت دليلاً على الدور المحدود للغاية للوعي المقطعي. (Castles (A, Coltheart,2004, p87

وللعلم أن مجموعة الدراسات التي ستعرض مقتبسة من دراسة Castles et Coltheart (2004)، التي حاول الإجابة عن التساؤل التالي، هل هناك علاقة سببية بين الوعي الصوتي والنجاح في تعلم القراءة؟ وأولها لـ Badian (1998)، حيث قام بفحص مهارات التجزئة المقطعية لـ (238) طفلًا في مرحلة ما قبل المدرسة باستخدام مهمة التنصت على مقطع لفظي، وجدوا أن الأداء في هذه المهمة لا يمثل أي اختلاف مستقل في القدرة على القراءة في الصف الأول أو الثاني بمجرد التحكم في معدل الذكاء اللفظي والحالة الاجتماعية والاقتصادية (SES) والقدرة على القراءة الموجودة مسبقًا والعمر الزمني. وبالمثل، (Elbro et al, 1998) ، في دراسة عن الأطفال في سن ما قبل المدرسة الدنماركيين المعرضين لخطر عسر القراءة، وجدت أنه لا حذف مقطع لفظي ولا تحديد مقطع لفظي ساهم بشكل مستقل في التنبؤ بعسر القراءة في الصف الثاني، في حين أن التعرف الصوتي وقياس تمايز التمثيلات الصوتية فعل. البحث الوحيد الذي قدم بعض الأدلة على مساهمة مستقلة للوعي المقطعي هو دراسة طولية لـ (105) أطفال برازيليين بواسطة (Cardoso-Martins, 1995). اختبرت الأطفال قبل المدرسة في مهمة اكتشاف مقطع لفظي، حيث كان عليهم اكتشاف الشيء الغريب من بين ثلاث كلمات، واحدة منها إما بدأت أو انتهت بمقطع لفظي مختلف. قدم الأداء في هذه المهمة مساهمة مستقلة صغيرة ولكنها مهمة في القدرة على القراءة والتهجئة في منتصف ونهاية العام الدراسي، حتى بعد التحكم في المتغيرات الرئيسية الدخيلة.

يُقال إن الوعي بالوحدات الصوتية الأصغر مثل الفونيمات يرتبط بشكل غير مباشر فقط باكتساب القراءة، وربما حتى يكون نتاجًا لتعلم نص أبجدي. بناءً على هذه النظرية، فإن الوعي بالبداية والقافية

يزود الأطفال بإستراتيجية لربط أجزاء القافية المنطوقة بوحدات القافية المطبوعة، والتي تعد أكثر مكونات الكلمات المكتوبة في اللغة الألفبائية تناسقًا. يمكن بعد ذلك استخدام هذه الروابط لعمل استنتاجات أو مقارنات حول الكلمات الجديدة (Castles A, Coltheart,2004, p88)، وهذا يعني أن هذا الوعي للأطفال، قد يسمح لهم بتكوين فئات صوتية من الكلمات التي تشترك في البداية أو النهاية (القافية). من خلال ربط الفئات الصوتية الخاصة بهم بسلاسل من الحروف، مما يؤدي إلى عملية قراءة صوتية للحروف أكثر دقة. اقترح هذا لنا في الأصل (Goswami et Bryant، 1990) بأن الوعي بالقافية قد يساهم في تطوير القراءة بطريقتين، قد تساهم القوافي في القراءة لأن وعي القافية هو مؤشر على الأطفال الذين سيجدون أنه من الأسهل تنمية الوعي الصوتي، ثانيًا ، قد تساهم القافية في القراءة لأنه غالبًا ما يتم تمثيل القوافي بتسلسلات تهجئة متسقة.(Goswami U,1999, p222)

في الختام، يمكننا أن نقول أنه، تمامًا مثل اللغة الشفوية التي توجد فيها ميول تتطلب حمامًا لغويًا مبكرًا لتطويرها، يتطلب الوعي الفونولوجي من أجل أن يتم، بالإضافة إلى تطوره الطبيعي، مواجهة مع نظام أبجدي. على الرغم من أن هذا نشاط معرفي معقد ويتطلب اكتسابه تعليمات واضحة، إلا أن معظم الأطفال لا يجدون صعوبة في الدخول في هذا التعلم. ومع ذلك، فإن البعض لا ينجح أو يجد صعوبة كبيرة في قراءته لسنوات عديدة قادمة.

خلاصة الفصل:

استنادا على ما سبق، يمكن القول إن تعليم القراءة يتطلب تدخلاً، وسياقاً علمياً، فعملية تعلمها ليست عملية طبيعية، فهي لا تتطور على سبيل المصادفة، ففعل القراءة معقد ومتعمد، ويستلزم تعليمها عملية منظمة ومطولة، والغرض الأساسي من تعلمها مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات تمكنهم من تعلم القراءة، وفهما والاستمتاع بها في مستوى متسق مع قدرتهم الثقافية. والمهارة في القراءة نوعان: فهم المادة المكتوبة، وفهم اللغة بشكل عام، وهذا يحتاج إلى دقة في تمييز الكلمات، وتطبيق استراتيجيات القراءة المعينة.

الفصل الرابع

المهارات الكتابية

تمهيد:

تعتبر الكتابة من أصعب المهارات اللغوية، يتضمن إكمالها سياقاً وتفاعلاً معقداً بين المعارف الفونولوجية، الدلالية، والمعجمية والنحوية. والآليات الحركية، فالتدريب عليها يركز على العناية بالقدرة على إتقان الخط، القدرة على إتقان التهجي والقدرة على اتقان التعبير الكتابي. ومنه فالمكتوب إذا كان صحيحاً وواضحاً ومنتظما يستطيع المتعلم على ما تعلمه ويكشف عن مدى فهمه له، بل ويعبر عن قدراته ومواهبه في مجالات كثيرة، لذلك فهي من أهم المهارات التي تم تعليمها للتلاميذ، إذ يتوقف عليها اكتساب المعرفة والعلوم في مختلف المجالات الأكاديمية، كما لها أهميتها في الحياة العملية وفي تنفيذ متطلبات الحياة اليومية.

1-تعريف الكتابة:

يمكن تعريف الكتابة من حيث عمليات حل المشكلات، حيث تعتبر من أكثر المهام تعقيدًا التي يجب على الطالب إنجازها. (García, J. N, Caso-Fuertes, A. M. 2007,p304).

يتضمن إكمال مهمة الكتابة تفاعلًا معقدًا بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والعاطفية، ويتأثر الأداء بالاختلافات الفردية في كل من الفكر والشخصية.

(García, J. N, Caso-Fuertes, A. M. 2004,p141)

والكتابة هي عملية معرفية متعددة الخطوات تتمثل في تحويل الرموز الصوتية إلى حروف مكتوبة بخط يد التلميذ على الكراسة، لذلك فهي تتطلب عدداً من العمليات المعرفية العقلية العليا لاسيما مهارات اللغة، والذاكرة السمعية والبصرية والإدراك والتناسق البصري الحركي والتناسق السمعي البصري. (Gracia,J et Caso,A ,2007,p304)

ويرى هشام حسن (2000)، أنه لم يعد ينظر إلى الكتابة على أنها مجرد معرفة نقش الحروف على الورق، ولكنها أصبحت عملية معقدة ومتعددة الجوانب، تتمثل في إعادة ترميز للغة المنطوقة، في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف، اصطلح عليه أهل اللغة، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال، مقابلاً لصوت لغوي يدل عليه. (محمود كامل الناقة،2002، ص11)

كما يبين صلاح علي عميرة (2005)، أن عدداً من الباحثين يرى أن الكتابة اليدوية عملية معقدة وتعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، فهي نظام وظيفي متعدد العمليات وبعض هذه العمليات ذات مستوى أدنى، كتمثيل الحروف في الذاكرة واسترجاع هذه التمثيلات، والتوجه والإنتاج الحركي وعمليات أخرى ذات مستوى أعلى، كاستراتيجيات التوجه، وإنتاج اللغة في مستوى الجملة والنص وتنقيح وتعديل النص المكتوب. والمبدأ الأساسي لتكوين هذا النظام الوظيفي هو تحقيق التكامل بين مهارات المستوى الأدنى ومهارات المستوى الأعلى بهدف جعل المستوى الأدنى في صورة أولية لتكون مصدراً أساسياً لذاكرة فعالة حرة ومستقلة إلى أعلى مستوى من المظاهر البدائية لتركيب وتنظيم الحروف. (رنيم عبد الكريم أسعد،2012، ص17).

وأيضاً الكتابة هي شكل من أشكال التعبير يقصد بها التواصل الرمزي من خلال استعمال الفرد لرموز وعلامات خاصة تخضع لمجموعة من القواعد والقوانين اللغوية والخطية، وهي نشاط تعليمي يتصل بثلاثة فروع من اللغة إما بمعنى التجويد الخطي، أو بمعنى الرسم الإملائي، أو بمعنى التعبير الكتابي. فالتجويد الخطي يقصد به تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الصيغة الجمالية عليها لأن شكل الخط يؤثر في المكتوب حسب درجة وضوحه، فكلما كان الخط واضحاً كانت قدرة كتابته على التبليغ أسهل. أما الرسم الإملائي، فيقصد به القدرة على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً خاضعاً لقواعد الإملاء. وأخيراً التعبير الكتابي، ويعني استخدام الكتابة كأداة في التعبير عن الأفكار ولا يتم هذا إلا بعد عدة مراحل يمر بها التلميذ في مستواه التعليمي ليمكن من تحقيق الهدف الذي هو الحصيلة النهائية للغة العربية في مرحلة معينة. (زهير بوخرص،2012، ص5).

وكنشاط معرفي تعتبر الكتابة حسب Temple (1993) من أصعب مهارات الاتصال اللغوي، فهي تجعلنا مسؤولين عن إنتاجاتنا اللغوية وتجعلنا أكثر عمقاً في التفكير، والتفكير الواضح يقودنا إلى الكتابة الواضحة والصحيحة، هذه الأخيرة تنطوي على نشاط معرفي معقد يتضمن تنشيط التمثيلات الذهنية الملائمة لإنتاج شفرات الكلمات، ويعتمد هذا التنشيط إما على التنشيط الفونيمي الشفرة (أي التهجئة) وبالتالي تنشيط تتباع الغرافيمات (أصغر وحدة بنائية كتابية) ويتجلى ذلك بوضوح عندما نريد كتابة الكلمات الصعبة أو غير المألوفة لنا، غير ذلك لا يعني أننا نعتمد على التنشيط الفونيمي فقط أثناء الكتابة، حيث تؤكد Temple في هذا الصدد أنه هناك أيضاً التنشيط الدلالي فعندما تكون هناك كلمتان لهما نفس النطق ولكن تختلفان في الكتابة مثل (سورة، صورة) فعلينا هنا أن ننشط المعنى

الدلالي للكلمة وعلى أثره نحدد كل الكلمة المراد كتابتها لذا فإن تنشيط التمثيلات الذهنية لتدوين شفرة الكلمة يأخذ مساران منفصلان هما التنشيط الفونيمي والدلالي. (زهير عمراني، 2014، ص45)

وهي أيضاً رسم الحروف بخط واضح لا لبس فيه ولا ارتياب مع مراعاة النهج السليم للكلمات وفق قواعد الكتابة العربية المتفق عليها لدى أهلها بحيث تعطي في النهاية معنى مفيداً ودلالة معينة. وإنها عملية ذات شقين: أحدهما إلي، والآخر عقلي. والشق الآلي يحتوي على المهارات الحركية. وأما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو والمفردات واستخدام اللغة.

(رشدي أحمد طعيمة، دون سنة، ص589)

ويرى عبد السلام الجعافرة (2011)، أن الكتابة هي تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، حيث اصطلح علماء اللغة على تسميتها حروفاً هجائية، تنظم وفق أحكام اللغة وقوانينها، في كلمات وجمل مترابطة. وتتمثل الكتابة في التعبير الكتابي، الإملاء والخط، فيمكن تسميتها بالمهارات الكتابية المساعدة. (عبد السلام الجعافرة، 2011، ص231)

ومنه فالكتابة كنشاط علمي تتصل بفروع اللغة، وذلك لأن تدريب التلاميذ عليها يركز على العناية بثلاثة أنواع من القدرات: القدرة على إتقان الخط، القدرة على إتقان التهجي والقدرة على اتقان التعبير الكتابية.

واعتبرت عواطف إبراهيم (1993) أن الكتابة مهارة مركبة تتضافر فيها الآليات الحركية مع قدرات الطفل الفعلية، وهي عملية متكاملة تتطلب نضجاً عقلياً وقدرة على التجريد، والربط السليم بين الشيء أو الفعل وبين الكلمة أو الرموز المطابقة لها. (علي مصطفى العليمات، 2017، ص34)

وأيضاً الكتابة شكل من أشكال التعبير اللغوي، أي أنها اتصال غير مباشر عن طريق الرموز المكتوبة، حيث يجب أن تتوفر على شرطين أساسين هما: الوضوح والسرعة.

(Ajuria Guerra ,1989 ,P24-25)

كما تمثل الكتابة مرحلة متقدمة من الاكتساب اللغوي، الذي ينم عن تطور في القدرات العقلية، ونمو البيانات المعرفية للطفل المتعلم. (نواري سعودي أبو زيد، 2012، ص81)

وتعرف بشرى الفتوح عبد الله (2016)، الكتابة بأنها مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقاً للقواعد اللغوية المتعارف عليها، ووضوح الخط تحقيقاً للفهم والإفهام. (إبراهيم بن عوض الله، رجاء العوفي، 2020، ص110)

وأيضاً يعرف الحبيب الدائم ربي (2000)، الكتابة بأنها تصوير اللفظ بواسطة حروف الهجاء، ونظام لتسجيل الكلام وهي بتعريف اخر بمثابة تلفظ غرافي –خطي–. (مصطفى بن عطية،2016، ص47)

وعلى هذا الاساس فان الكتابة نظام العلامات الخطية ليس في حقيقته الا تمثيلا لنظام اللغة الشفوية، وهي أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة.

(زين كامل الخويسكي، 2008، ص164)

2_مراحل اكتساب الكتابة:

يرى الأطفال الكلمات على لافتات الشوارع، وعلب الحبوب، والصحف، وما إلى ذلك. نتيجة لهذا التعرض، يبدأ الأطفال في التعرف على السمات البارزة للكتابة منذ سن مبكرة. قد "يكتب" الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة عن طريق عمل علامات بقلم تلوين أو قلم رصاص، حتى قبل أن يعرفوا الحروف التقليدية. كتاباتهم، على الرغم من كونها غير تقليدية، تختلف بشكل ملحوظ عن رسمهم.

اختبر (Levin, 1977) قدرة الأطفال على التمييز بين الكتابة والرسم من خلال مطالبتهم بفرز البطاقات التي تحتوي على أنواع مختلفة من العروض الرسومية. كان الأطفال في هذه الدراسة من أطفال الولايات المتحدة في سن ما قبل المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 و5 سنوات. طلبت Levin من الأطفال وضع البطاقات التي كانت مكتوبة عليها في صندوق بريد للعب وتلك التي لم تكن مكتوبة عليها في حاوية أخرى. حتى الأطفال في سن الثالثة ميزوا بدقة الكتابة من الصور. اعتبر هؤلاء الأطفال الصغار أن العروض المرتبة خطيًا هي كتابة أكثر من العروض غير الخطية. بالإضافة إلى ذلك، كانت العروض التي تضمنت مجموعة متنوعة من الرموز من المرجح أن يتم تصنيفها على أنها كتابة أكثر من تلك التي تم فيها تكرار نفس الرمز عدة مرات. طالما أن الوحدات الموجودة في الشاشة تشبه الحروف، فإن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات يتقبلونها على أنها كتابة. (Treiman, R, Bourassa, D ,2000 ,p4)

وحتى سن الخامسة (5)، أظهر الأطفال علامات التمييز بين الأحرف الرومانية والرموز المشابهة التي لم تكن أحرفًا حقيقية. قدم (Tolchinsky-Landsmann et Levin, 1985) مزيدًا من الدعم لفكرة أن الأطفال يميزون بين الكتابة والرسم منذ سن مبكرة. طلب هؤلاء الباحثون من الأطفال العبريين من الطبقة المتوسطة الذين تتراوح أعمارهم بين (3) و (4) و (5) سنوات كتابة ورسم كلمات مثل (منزل، وزهرة، حمراء). بحلول الوقت الذي بلغ فيه الأطفال سن الرابعة (4)، يمكن للكبار بسهولة معرفة أي من إنتاجات الأطفال يُقصد بها الكتابة وأيها يُقصد به الرسم. تتكون كتابات الأربعة أعوام بشكل عام

من سلاسل مرتبة خطيًا من الوحدات مفصولة بفراغات. تميل الكتابات إلى أن تكون أصغر من الرسومات. عند الكتابة، استخدم الأطفال في سن الثالثة (3) أحرفًا من أصل غير معروف، معظمها غير متمايزة إلى وحدات، أو غير أحرف تحمل بعض التشابه مع الأحرف العبرية. استخدم الأطفال في سن الرابعة مزيجًا من الأحرف والأرقام والحروف العبرية الحقيقية من الأبجدية الرومانية، والتي ربما شاهدها هؤلاء الأطفال بالإضافة إلى الأحرف العبرية. لم يكن حتى سن الخامسة أن استخدم الأطفال في الغالب الحروف العبرية الحقيقية في كتاباتهم. ومع ذلك، لم تكن هذه الحروف غالبًا هي تلك الموجودة في التهجئة التقليدية للكلام. كتب غالبية الأطفال في سن الخامسة (5) في الاتجاه القياسي للعبرية، من اليمين إلى اليسار. على الرغم من أن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ثلاثة (3) أو أربعة (4) سنوات يعرفون أن الكتابة تبدو مختلفة عن الرسم، إلا أنهم لم يفهموا بعد أن وظيفة الكتابة الأبجدية هي تمثيل أصوات اللغة.

بدلاً من ذلك، يبدو أن الأطفال الصغار يعتقدون أن الأشكال المكتوبة للكلمات تعكس معانيها. يعتقد الأطفال أن الاختلافات في الأشكال المكتوبة لأسماء الكائنات يجب أن تتوافق مع الاختلافات في خصائص الكائنات نفسها بنفس الطريقة التي تعكس بها الاختلافات بين الصور الاختلافات بين الكائنات. على سبيل المثال، كتب الطفل الأرجنتيني Gustavo البالغ من العمر أربعة (4) سنوات، كلمة " pato" (بطة)، باستخدام خط متموج. ثم طلب منه الباحثون كتابة " oso" (دب). سألوا الطفل عما إذا كانت كلمة دب أطول أم أقصر من كلمة بطة. أجاب Gustavo أن كلمة الدب ستكون أكبر. نظرًا لأن الدببة أكبر من البط، يجب أن تكون كلمة الدب أطول من كلمة البط.(Treiman, R, Bourassa, D ,2000 ,pp6-7)

دليل آخر على أولوية المعنى في الكتابة المبكرة، وفقًا (Ferreiro et Teberosky,1982)، هو أن الأطفال الصغار يتوقعون أن يتم تمثيل الأسماء في الكتابة ولكنهم لا يفهمون أن الأفعال يمكن تمثيلها أيضًا.

يأتي دعم هذا الاقتراح من النتائج التي توصل إليها (Tolchinsky-Landsmann and Levi, 1987) مع أطفال طلب هؤلاء الباحثون من الأطفال في سن 4 و 5 و 6 سنوات كتابة كلمات وعبارات وجمل. عند إضافة اسم إلى جملة، كان الأطفال قادرين على كتابة حرف إضافي. كانوا أقل احتمالا لإضافة حرف عند إضافة الفعل. على سبيل المثال، استخدم Yafit البالغ من العمر خمس (5) سنوات حرفًا واحدًا لكتابة الكلمات التي تتوافق مع كائنات فردية، مثل الموجة والعجلة. استخدمت علامة واحدة

لكتابة Tali (اسم فتاة)، وعلامتين لكتابة عبارة Tali *et* Eran (اسمي فتاة وصبي)، وثلاث لافتات لكتابة الجملة Eran, Tali, bonim. عندما طُلب منها قراءة ما كتبته، قسمت Yafit الجملة المنطوقة إلى ثلاث وحدات. أشارت على التوالي إلى كل من العلامات الثلاث التي كتبتها أثناء قول كل وحدة. (Landsmann, L, Levin, I, 1987, p131)

وبالتالي، فإن عدد الوحدات في كتابات Yafit يتوافق مع عدد الأشخاص أو الأشياء المشار إليها في الجملة. استخدم Yafit شخصية واحدة لكتابة فتاة، وفتاة ترقص، وفتاة ترقص وتغني. يبدو أنها تعتقد أن الأسماء فقط تستحق التمثيل في الكتابة. مع تقدم الأطفال، يكتشفون أن الكتابة تمثل الشكل المنطوق للغة. (نفس المرجع السابق،1987، ص ص138-139)

يتم ترميز جميع الكلمات في الكلام المنطوق، وليس الأسماء فقط. قد يتحقق هذا الإدراك عندما يلاحظ الأطفال أن عدد الوحدات المنفصلة في الجملة المكتوبة أكبر عادةً من عدد العناصر المشار إليها في الجملة. علاوة على ذلك، فإن السمات المادية للكلمة والحروف التي تحتوي عليها لا تتوافق بالضرورة مع السمات المادية للكائن المقابل. على سبيل المثال، تحتوي الكلمة المكتوبة "Dad" (أب) على أحرف أقل من الكلمة المكتوبة Gustavo، على الرغم من أن Dad أكبر عمراً من Gustavo البالغ من العمر أربعة (4) سنوات.

اقترح (Ferriero and Teberosky, 1982) أن الأطفال يعتقدون في البداية أن التطابق بين الكتابة والكلام يكون على مستوى المقطع. في وقت لاحق فقط يتعلم الأطفال أنه بالنسبة للغة الإنجليزية والأنظمة الأبجدية الأخرى، فإن الرابط بين الكتابة والكلام يكون في المقام الأول على مستوى الأصوات الفردية أو الفونيمات.

وتذكر إيمان عباس الخفاف (2014) أنه يتم تعليم الأطفال الصغار من خلال النماذج التي يشاهدونها، ومن خلال رؤيتهم لكتابة الآخرين وهي تعرض لهم. ومن خلال إملاء الأطفال لنشاطاتهم الخاصة بمساعدة المعلم، فعندما تصبح الرسوم العشوائية لخطوطهم على سطور أفقية عندها يدرك الأطفال أنهم في بدايات تعلم الكتابة. (منى محمد سلوم الدفاعي، 2020، ص597)

يستمر اكتساب المعارف الكتابية وفق نماذج تنموية مرحلية عصبية، لغوية ومعرفية تعمل في جميع مراحل تطور الكتابة واكتساب إجراءات الكتابة المختلفة أثناء التعلم. فتبدأ تتلاشى مظاهر الاستراتيجيات التي فرضت ممارسة الطفل لمرحلة كتابية قبل اتصالية أو رمزية، ومع الدخول في المدرسة يبقى اكتساب المعارف الكتابية ضعيفاً في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ويظهر نوع من

التحكم في السنة الثانية ويستمر هذا التحكم على طول تمدرسه. فيمر مستوى التحكم عبر مراحل متطورة للكتابة الصوتية، تتدخل فيها الوساطة الفونولوجية بعدها مرحلة اكتساب الكتابة المعجمية، التي يسعى فيها الطفل اعتماد واحترام قواعد الكتابة وقواعد الإملاء الكتابية.

تفترض النماذج التنموية للكتابة (Ehri Frith, 1985) ، (Seymour, 1995, 1991) أن اكتساب الكتابة يتم في مراحل متتالية (ثلاثة بالنسبة لغالبية المؤلفين) والتي تتميز كل منها بتبني استراتيجية كتابة معينة. ويمثل نموذج اكتساب القراءة والكتابة الذي اقترحه Frith (1985) هو أكثر النماذج التي يتم الاستشهاد بها بشكل متكرر واستلهمت منها النماذج الحديثة إلى حد كبير. يفترض هذا النموذج وجود ثلاث مراحل تُعرف بالمراحل –اللوجغرافية والأبجدية والإملائية – والتي من المفترض أن تتبع بعضها البعض أثناء التعلم. (Martinet, C et al, 1999, p61)

لم يتم تحديد المرحلة " اللوجغرافية" "logographique " بدقة شديدة فيما يتعلق بالكتابة، يتطابق مع اللحظة التي يصبح فيها الطفل قادرًا على كتابة أو بالأحرى "رسم، نسخ" (النقل البصري) بضع كلمات مألوفة (اسمه الأول على سبيل المثال) دون أن يكون لديه حتى الآن أي مفاهيم أبجدية ودون تحليل الكلمات المكتوبة كسلسلة مجردة من الحروف.

في المرحلة الثانية المسماة بالمرحلة "الأبجدية" (الهجائية) "alphabétique "، يصبح الكاتب المتدرب مدركًا لوجود وحدات فرعية على مستوى الكلمات المنطوقة – الفونيمات – والكلمات المكتوبة – الغرافيمات – والعلاقة بين هذه الوحدات الشفوية والمكتوبة (الترابطات الفونوغرافية). سيستخدم الطفل معرفته الأبجدية الجديدة لكتابة جميع الكلمات، مما قد يؤدي إلى أخطاء في حالة الكلمات غير المنتظمة أو غير المتسقة. يمكن مقارنة هذه الاستراتيجية بالاستراتيجية غير المعجمية لتجميع نموذج ثنائي الاتجاه لكتابة الخبراء.

المرحلة الثالثة المرحلة الكتابية، المسماة "orthographic" ، تتميز بأخذ الوحدات الأكبر من الصوت في الاعتبار، وهي عمومًا كلمات كاملة أو صيغ. سيخزن الطفل في الذاكرة طويلة المدى تهجئة الكلمات التي واجهها بالفعل. تتوافق هذه الخطوة مع إنشاء استراتيجية العنونة المعجمية للنموذج ثنائي الاتجاه للبالغين. بمجرد التشغيل الآلي، هذه المرحلة هي مرحلة الخبرة. (نفس المرجع السابق، 1999، ص ص61–62)

3_ أهداف تعليم الكتابة:

يستهدف تعليم الكتابة جملة من الأهداف التعليمية والتربوية يعمل على تحقيقها عند التلاميذ نذكر من هذه الأهداف ما يلي:

- تنمية الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات وبما أن الكتابة لها كل هذه الأهمية في عملية التعلم لابد من توفير كل ما تستلزمه هذا الكفاءة من وسائل وأساليب وجهد ووقت كافٍ لأجل تعلمها. (زهية بوخرص، 2012، ص38).
- الكتابة عملية متممة للقراءة التي تعتبر من أبرز واجبات المدرسة لاسيما في أول مراحل التعليم.
- تعويد التلميذ الكتابة بشكل واضح ومقروء تتميز فيه أشكال الحروف عن بعضها البعض فلا يقع القارئ في لبس أو إشكال.
- تكوين مهارة يدوية عند التلميذ وذلك بتعويده ضبط أعصاب يده أثناء الكتابة وتحريكهما بسهولة وخفة وعفوية.
- تنمية الذوق الفني عن التلميذ وتقديرهم للجمال بما في ذلك الكتابة بتناسق وانسجام يرضي النزعة الفنية للتلميذ.
- تدريب التلميذ على الإحساس بالنظافة فيبتعد عن العادات السيئة اثناء الكتابة. (راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، 2014، ص146).

وكذلك:

- تعويد التلاميذ على السرعة المعقولة في الكتابة من غير إفراط حتى تكون بخط مقروء.
- تدريب التلاميذ على استخدام علامات الترقيم استخداما سليماً.
- تمكين التلميذ من التعبير عما لديهم من أفكار.
- تعويد التلاميذ الجلوس جلسة صحيحة اثناء الكتابة.
- تمرين عضلات التلاميذ وخاصة اليد، وتعويدهم مواكبة العين لليد. أي تعليم للعين على الملاحظة والأصابع على الدقة والاتزان.
- تعويدهم بعض القيم والمهارات كالنظافة والترتيب. (محمد فايز أبو دية، 2016، ص52)

وأيضاً كالتي ذكرها رشدي أحمد طعيمة (1987):

- تهيئة التلميذ لتعلم المهارات اللغوية الأخرى. إذ أن الكتابة نشاط لغوي مركب إذ يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها ونطقها وقراءتها وذلك قبل الشروع في كتابتها.

- إن الكتابة نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقدم التلميذ في تعلم المهارات الأخرى. فمن خلالها يمكن قياس هذه المهارات.
- إن التدريب على الكتابة من شأنه أن يزود التلميذ بمهارات وظيفية يحتاجها بعد ذلك في حياته. (مخلص، 2009، ص09)
- ويمكن أن نضيف أن ممارسة نشاط الكتابة من الممكن اكساب التلاميذ قاموسا وافراً بالكلمات والتراكيب.

ومن هذه الأهداف المسعى لتحقيقها أصبح تعليم الكتابة وتعلمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية وهي من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية. فتدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي يتركز في العناية بأمور ثلاثة: قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة وإجادة الخط وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة. ولابد أن يكون التلميذ قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وألا تعذر ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادرا على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشمل عليها.

(حسن جعفر الخليفة، 2004، ص291)

فالكتابة أداة من أدوات التعليم، فالمكتوب إذا كان صحيحاً وواضحاً ومنتظما يستطيع المتعلم ما تعلمه ويكشف عن مدى فهمه له، بل ويعبر عن قدراته ومواهبه في مجالات كثيرة من تتطلب التعبير الكتابي ومن خلاله يمكن الحكم على مستوى المتعلمين فكرياً ولغوياً، وعلى إمكانيتهم المعرفية من خلال تقويم إجاباتهم المكتوبة وأعمالهم التحريرية. (فضل الله محمد رجب، 2008، ص53)

4-متطلبات عملية الكتابة:

4-1 سلامة الأعضاء المسؤولة اليد العين الأذن:

فالعين ترى الحروف والكلمات وترسم لها صورة حقيقية في الذهن، مما يساعد على تذكرها حين يراد كتابتها، أما الأذن فتساعد على سماع الحروف والكلمات والتمييز بين أصواتها، وإدراك الفروق بين أصواتها، أما اليد فتساعد على تأدية عملية الكتابة، وإظهار الصورة السمعية الذهنية والبصرية على ورقة الكتابة، وهذا يتطلب بدوره تنمية العضلات الدقيقة للقبض على القلم بطريقة صحيحة، وسهولة ومرونة سير حركة القلم على الورقة. (برغوت رحاب ،2002، ص116)

4-2 توفر النضج العضلي الحركي (مهارات التآزر البصري الحركي):

لا شك أن الكتابة تتطلب استخدام العين واليد، بتناغم وانسجام بين حركتهما. بحيث يكون هناك توافق بين العين واليد أثناء الكتابة، ولا تسبق اليد حركة العين ومدى الإبصار، ويترتب على توافقهما أثناء الكتابة توافقا كاملاً يسمح بإجادة الخط ودقته. أي أن التآزر البصري واليدوي لدى الطفل يشكل عنصراً هاما في عملية الكتابة.

والتآزر البصري الحركي يتطلب اتزاناً عصبيا عضلياً ومستوى من النضج الحركي، فالتحدث عن اكتمال نضج مهارات التآزر البصري الحركي لا يكون إلا بعد سن الخمس (5) سنوات. ويذكر مذكور أحمد علي (1991) أن كثيراً من الآباء والمدرسين لا يدركون أن الطفل أضعف في حركات الكتابة، والقبض على القلم من الكبار. فحركات الطفل أقل ثباتاً وأقل دقةً، وأقل سرعةً. لذلك وجب أن نكون أكثر صبراً في معالجة نمو كتابة الطفل. فيستحسن أن يكون التدريب في أوله سهلاً ومتدرجاً. (عبد الرحيم محمد الحاج، 2009، ص20)

4-3 توفر العمليات المعرفية والقدرات العقلية:

أحد العناصر الشخصية التي يبدو أن لها تأثير على الكتابة هو الأسلوب المعرفي، الذي يُعرَّف بأنه النهج المفضل والمعتاد للفرد في تنظيم المعلومات وتمثيلها (Rayner et Riding, 1998)، بالنظر إلى أنه هناك إجماعًا عامًا بين الباحثين الذين ذكروا أن تكوين النص يتضمن عملية معقدة لحل المشكلات (Horn et Bruning، 2000)، فالأساليب المعرفية كالأسلوب الانعكاسي لها تأثير أكبر على الكتابة. تشير الانعكاسية إلى القدرة التحليلية للشخص عند التعامل مع المهام التي تنطوي على استجابة غير مؤكدة وتتطلب تقييم فرضية من أجل حلها. (García, J. N, Caso-Fuertes, A. M. 2007,p304)

يبدو أن هذا النمط المعرفي مرتبط بالإنجاز الأكاديمي والقدرة على التعلم، حيث أشار (Miras 2000) إلى أن بعض قدرات الكتابة الضرورية تشمل القدرة والنية على التشكيك في معرفتنا، والقدرة على تحديد الأفكار المشوشة والمتناقضة، والقراءة بشكل استراتيجي، وإعادة قراءة النصوص المكتوبة الخاصة بالفرد. هذه الأنواع من القدرة ممكنة فقط في وجود أسلوب انعكاسي. وهذا كله يتطلب تضمن القدرات العقلية العمليات المعرفية الأساسية للإدراك والذاكرة والانتباه والتفكير. (نفس المرجع السابق، 2007، ص304).

فالكتابة واحدة من أكثر قدرات التعلم تعقيدًا لجميع الأطفال، لأنها تتضمن العديد من الوظائف المعرفية التي تشمل التخطيط، والذاكرة العاملة، والتنظيم، والمراقبة، والانتباه، والذاكرة طويلة المدى،

إلخ. إحدى هذه الوظائف هي الذاكرة العاملة (Berninger et Swanson، 1994؛ Swanson et Berninger، 1996). حيث تعد حاسمة أثناء عملية الكتابة لأنها تسمح للشخص بالحفاظ على السلاسل اللغوية واستعادة الكلمات والأفكار والقواعد النحوية من الذاكرة طويلة المدى، علاوة على ذلك، فإنه يسمح بالمراقبة الأساسية الفورية أثناء الكتابة (Kellog، 1996؛ McCutchen، 1996؛ Swanson et Berninger، 1996). تؤدي الكفاءة الأكبر في عمليات الكتابة إلى إدارة أفضل لموارد الذاكرة العاملة، بالإضافة إلى أداء كتابة أفضل. (Re, A. M et al , 2014 , p2200)

كما لاحظ الباحثون عوامل مثل السرعة التي يتم بها البحث في الذاكرة، وكمية المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى، والسرعة التي يتم بها وضع المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وعدد وطبيعة الطلبات المتنافسة على الانتباه، والكفاءة مع التي يمكن للكاتب تحويل الانتباه بين المطالب المتنافسة لها تأثيرات عميقة على عملية الكتابة. (Walker, B et.al ,2005 ,p175)

4-4 امتلاك مهارات اللغة الشفهية:

وهي مطلب أساسي للكتابة اليدوية، ويمتلكها الطفل قبل الدخول للمدرسة، باحتكاكه بلغة المجتمع المحلي منذ ولادته وحتى نهاية السنة الثالثة تقريباً، فيكتسب حصيلة لغوية وظيفية تتضمن أولاً مهارات اللغة الاستقبالية (عمليات الإنصات، سماع الأصوات، ضم الأصوات وإدراكها، فهم التجمعات الصوتية للكلمات والجمل، واستيعاب الرسالة الصوتية)، وثانيا مهارات اللغة التعبيرية التي تمكن الطفل من استرجاع أصوات الحروف والكلمات، وتقليد الكلام واللغة، والتعبير عما يريد بالنطق والكلام، وبناء الجمل وتركيبها، والتعبير عن الأشياء والأحداث بدلالاتها اللفظية. (Roman M ,1998, p4)

فيرى راشد أحمد طعيمة (1979)، أن تعليم مهارة الكتابة يعتمد على المرحلة الصوتية في بداية التعليم فتساعد مهارة الاستماع والكلام والقراءة على التدريس من خلال تعليم هذه المهارة على وجه العموم. (نزيلة الحميراك، 2017، ص10)

أن تعمد الكتابة والحصيلة اللغوية التي تثري الكتابة وتغنيها، على مهارات الاستقبال اللغوي المتمثل بالقراءة والاستماع، فإذا كان اعتمادها على الاستماع محدوداً، فإن اعتمادها على القراءة أساساً لتكوين الثقافة اللغوية التي يستمد منها عباراته وتراكيبه وصوره، وقد يكون الاستماع الهادف الموجه للغة الشفوية المتسقة مع الاستخدام اللغوي الصحيح، مصدراً لثروة الكاتب وحصيلته اللغوية والمعرفية. (حاتم حسين البصبص، 2011، ص83)

من المفيد أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية، التي سبق للطفل أن استمع إليها، أو قرأها. ومن المفيد في هذا الصدد أن يقوم تنظيم المادة، ويتناسب محتواها مع ما كان في ذهن الطفل. فعندما يشعر الطالب أن ما سمع أو قرأ أو تكلمه، يستطيع كتابته، فإن ذلك يعطيه دافعا أكبر للتعلم والتقدم. (نزيلة الحميراك، 2017، ص14)

4-5 امتلاك مهارات القراءة: حيث يوضح (Lernen, 2003) أنه بواسطتها يمكن للتلميذ التعرف إلى صورة وشكل الرموز والأعداد والحروف والكلمات والجمل، وتمييز شكل كل منها بصرياً ولفظياً، ومن خلال القراءة يتمكن المتعلم من اكتساب القواعد النحوية الناظمة لقراءة الجمل والنصوص، وصيغ الأفعال والأزمنة، وأحرف الجر والعطف، وصيغ المؤنث والمذكر، وعلامات الترقيم.. إلخ، وتطور مهارة القراءة يكون ملازماً لتطور مهارة الكتابة في الصفوف الأولى للتعليم الابتدائي، فبعد عرض الحرف مثلا يطلب من التلميذ تقليد نطق المعلم لهذا الحرف عدة مرات فيتعرف إلى خصائصه الصوتية، ثم يتعلم التلميذ نطق الحرف وشكله في بداية ووسط ونهاية الكلمة. وبعد ذلك يطلب منه تقليد كتابة الحرف في أوضاعه المختلفة. وهكذا بالنسبة لبقية الحروف والرموز والأعداد والكلمات. (رنيم عبد الكريم أسعد،2012، ص19).

ومن المعلوم أن القراءة تتضمن مكونين رئيسين هما (فك الشفرة، والفهم، أو الاستيعاب) وتتضمن عملية فك الشفرة جانباً آلياً في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أو بديل لغوي منطوق، أما عملية الفهم فإنها تمكن التلميذ من استخراج المعنى من اللغة، مما يكسبه معلومات ومعارف وفوائد ذات ترتيب أعلى. (Snow C, et al ,1998, pp24-26)

4-6 توفر الدافع والحافز للكتابة:

من المهم أن تركز التدخلات لتطوير القدرة على الكتابة على استراتيجيات تطوير كل من التحفيز والدافع والعمليات المعرفية (Graham، Harris، Larsen، 2001؛ Klassen، 2002 ؛ Pintrich et Wolters، 2001). يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم مشاكل في الكتابة متجذرة في كل من العوامل المعرفية والتحفيزية (Harris et Graham، 1999 ؛ Wong، 2000). وبالتالي، بالمقارنة مع أقرانهم غير المعاقين، يميل الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى أن يكون لديهم مفهوم ذاتي أقل إيجابية، وكفاءة ذاتية أقل، ونمط تحفيزي أكثر سلبية (Grainger et Tabassam، 2002) ، ودعم عاطفي أقل ، وثقة أقل بالنفس ، ومزيد من التوتر (Hall، Spruill ، Webster et، 2002) ، ميل أقل لتحمل المسؤولية في التعلم والإحباط الأكاديمي العالي (Anderson-Inman، 1999). يميلون إلى أن تكون

لديهم صورة عامة أكثر سلبية عن أنفسهم، مع أنماط إسناد غير فعالة وأهداف أكاديمية أكثر سوءًا. (García, J. N, Caso-Fuertes, A. M. 2004,p142)

لذلك يبدو من المهم بشكل خاص أن التدخلات التي تركز على تطوير القدرة على الكتابة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم لا تقوم فقط بتدريس استراتيجيات التنظيم الذاتي والتحكم في عملية الكتابة ولكن أيضًا التركيز على تحفيز الطلاب. يمكن القول إن مثل هذه التدخلات يجب أن تهدف إلى تعزيز المعتقدات الإيجابية لدى الطلاب حول قدرتهم على إدارة عملية الكتابة وإنتاج نص جيد. يجب أن يهدفوا أيضًا إلى تطوير بيئة عاطفية إيجابية في الفصل الدراسي، والتي من شأنها تعزيز الدافع الداخلي للكتابة. علاوة على ذلك، يجب تطوير التدخلات ضمن القيود التعليمية القائمة. يجب أن يأخذوا في الاعتبار: اختيار الطالب (Symons et Reynolds، 2001)، من الأهداف التي يسعى الطلاب لتحقيقها (Church، Elliot، Gable et، 2001)، الظروف المعززة للدوافع (رعاية المعتقدات الوظيفية حول طبيعة الكتابة ونتائجها، تعزيز مشاركة الطلاب من خلال أهداف وسياقات حقيقية، توفير سياق داعم للكتابة، خلق بيئة عاطفية إيجابية) (Horn et Bruning، 2000) رغبة وقدرة المعلم على تنفيذ التدخل، وخصائص الأنشطة المحفزة للتلاميذ .

(García, J. N, Caso-Fuertes, A. M. 2004,p142)

5-مهارات الكتابة العامة:

ويذكر مصطفى محمد فهيم (1994) نقلاً عن راتب عاشور، محمد مقدادي، 2005، ص208، كالتالي:

- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة: الحروف العربية ليست خطوطاً مستقيمة كاللغات الأوروبية ولكنها تعتمد على جمال الرسم والتفنن فيه، ولذلك كانت الكتابة تحتاج إلى دقة في رسم الحروف فبعض الحروف تبدو أشكالها متقاربة مع حروف أخرى، وإذا لم ترسم بدقة فقد يختلط الأمر على القارئ، كما أن لنقط الحروف أهمية فبعض الحروف تتمايز بالنقطة فقط مثل (ب،ي،ت،ث،ن) و (ح،خ، ج) ولذلك يحتاج المتعلم إلى تقليد رسم هذه الحروف مع حفظ خصائصها التي تميزها عما يشبهها.
- القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المتصلة والمنفصلة مع تمييز أشكال الحروف: الحروف العربية لا تكتب منفصلة، وإنما يتصل بعضها بالآخر طبقاً لقوانين معينة، فبعضها يوصل

بسابقه ولا يوصل بلاحقه، وبعضها يوصل بسابقه ولاحقه، وبعضها يلتزم شكلاً واحداً وبعضها الآخر يتخذ أشكالاً مختلفة تبعاً لموقعه في الكلمة.

- القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية: الوصول إلى وضوح الخط يمكن الآخرون من قراءة ما نكتب بسهولة ويسر، فصعوبة قراءة الخط تدفع بالقارئ إلى تخمين معنى الكلمة، وقد تقرأ خطأ.
- القدرة على نقل الكلمات المشاهدة نقلاً صحيحاً: تبدأ مهارة القراءة بنقل الكلمات المشاهدة ككتلة واحدة، لأن الرموز العربية تكتب متصلة، فينادي علماء التربية بالبدء بالطريقة الكلية ثم الانتقال إلى الطريقة الجزئية في تعلم الرموز الكتابية، والبدء برسم الكلمة يساعد المتعلم على التحكم في حركة اليد لتقليد المكتوب وكلما ازداد التحكم في حركة اليد ازداد اقتربت المتعلم من الرسم الدقيق للمكتوب، بعدها يمكن التعرف على الحروف وأشكالها المختلفة.
- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولاً واتساعاً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها
- القدرة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة (علامات الترقيم، الفقرات، والهوامش) حيث تتصف لغة الكتابة بأنها لغة جامدة لا تستطيع نقل التنغيم والحيوية التي تصاحب لغة الكلام، فوضع علامات الترقيم لتعويض هذا الجانب.
- القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة فلكل لغة قوانين خاصة بكتابتها.
- القدرة على القواعد النحوية واللغوية: لقواعد النحو أثر واضح ومهم في اللغة، فبعضها يظهر في التحدث فقط كضبط أواخر الكلمات بالحركات، وبعضها الآخر يظهر في التحدث والكتابة.

فمهارات الكتابة، وفقاً لما سبق أنواع ثلاثة:

فالمهارات الآلية يوظفها الكاتب في كل ما يخطه، وهي مهارات تتصل بطريقة رسم الحروف والكلمات والجمل، وتطبيق ما يعتري الكلمات من قواعد إملائية، أما المهارات العقلية فتشمل اختيار الكلمات ووضعها في قوالب لغوية بترتيب معين، وموافقة لترتيب الأفكار في ذهن الكاتب، أما المهارات التي تتصل بشكل الكتابة فهي: علامات الترقيم، ونظام الفقرة في الكتابة، وهي مهارات ذات علاقة بالمضمون في الوقت نفسه. (سمير عبد الوهاب وآخرون، 2004، ص113).

يمكن القول أن الكتابة بمعناها العام عبارة عن مهارة عقلية وجدانية أو شعورية تتصل بتكوين الأفكار عن الموضوع أو قضية ما ومهارة عقلية يدوية لأنها تتصل بوضع الأفكار على صفحة بيضاء وفق قواعد معينة (علي مدكور أحمد،2007، ص229). فهي بهذا مهارة لغوية مركبة، تتدرج من التهجي

إلى الكتابة اليدوية إلى التعبير الكتابي الذي يعد أرقى مستويات استخدام الكتابة، وهي بذلك نشاط متكامل مبني على جانبين هما:

الجانب الآلي: يعني قدرة المتعلم على التحكم في العضلات الصغيرة الموجودة في أطراف الأصابع والتحرك بدقة في رسم أشكال الحروف مراعيا في ذلك اتساق حروف الكلمات وأحجامها وإتباع السطر عند الكتابة. (وهيبة العايب، 2005، ص85)

فتعلم الكتابة يعد مسارا لتعلم إدراكي حركي خاص يضاف إلى النمو الحركي العام للطفل، فمن الصعب التفريق بين الظاهرين. فالمسارات الإدراكية الحركية التي تتدخل في إصدار الحركة التي تتدخل بواسطة أداة الكتابة تسمح بخط الحروف، وبالقيام بتقدم بطئ من اليسار إلى اليمين (أو من اليمين إلى اليسار) وبالقيام بقفزات نحو الوراء أو نحو الأمام (فراغ بين الكلمات، تخليف السطر، وضع علامات التنقيط) وأخيراَ التحكم في ضبط الأداة على مساحة الكتابة.

تقديم المعلومات حول الطابع المكاني للكتابة المتعلق بدوره بتكوين الحروف (مقروئيتها ودقتها) وتنسيقها في المكان (بين الكلمات، بين الأسطر، على الهامش) ومنه فهذا الجانب يبحث في خصائص متعلقة بالدقة المكانية، السرعة (المقدرة بنسبة الإنتاج) مرونة الحركة (التي تقيم بنوعية السطور المكتوبة)، الانتظام (الفراغات بين الكلمات).

الجانب الفكري: وهو قدرة المتعلم على التمييز بين الحروف الهجائية واحترام أوضاع رسمها في الكلمات ولأجل ذلك يجب أن يكون الطفل أو المتعلم متحكما بقواعد الخط والإملاء.

(وهيبة العايب، 2005، ص85)

6_ الكتابة الإملائية:

الإملاء هو تحليل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف)، لتوضح هذه الأخيرة في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد. (نايف محمد معروف،1991، ص80)

كما يعتبر الإملاء إلى حد كبير عملية إبداعية ترمز إلى التركيب اللغوي للكلمات المنطوقة.

(Treiman, R, Bourassa, D ,2000, p3,)

والإملاء كوظيفة قائمة على اللغة، يعمل هذا النشاط اللغوي كنظام دعم تمثيلي لكل من القراءة والكتابة. على سبيل المثال، بعد أن يصل الطلاب إلى مستوى معين من الكفاءة في الوعي الفونولوجي،

يمكنهم الوصول إلى التهجئات المكتوبة من الذاكرة أثناء أداء مهام الوعي الفونولوجي. هذا هو السبب في استخدام الكلمات الزائفة الجديدة غير الممثلة في الذاكرة لتقييم الوعي الفونولوجي.

(Bahr, R et al,2009, p109)

يحدد معنى الإملاء في العربية بأنه نظام لغوي موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزات بأنواعها المختلفة سواء كانت مقروءة أو على أحد حروف اللين الثلاثة والألف اللينة، وما التأنيث وتاؤه وعلامات الترقيم والكلمات النوعية الواردة بالمواد الدراسية والتنوين بأنواعه وقلب الحركات الثلاثة، وإبدال الحروف واللام الشمسية والقمريةّ. (حسن شحاتة، 1996، ص327)

هناك توافق حول انتظام الكتابة الإملائية في مراحل ثلاث يذكرها (مصطفى بوعناني، عبد العزيز ربيع،2015، ص164)

الإملاء الفونيمي: وهي المرحلة التي توافق تسمية الطفل/ المتعلم للحروف الهجائية. وتثبيت رسمها الخطي وفيها يبدأ بإدراك الدلالة الصوتية للرسم الخطي لكل صوت لغوي منعزلاً عن السياق، مع تحديد ملامحه الفونيتيقية (طريقة التحقق من النطق). ومباشرة إدراك المقابل الغرافيمي له.

الإملاء المعجمي: أو ما يمكن تسميته بالإملاء الانتقالي والاشتقاقي. وهي المرحلة التي توافق اكتمال المعرفة بكل الأصوات اللغوية. ومباشرة الإدراك العلائقي للأصوات عند انتظامها في المتواليات اللغوية لفظاً وخطاً، والوعي بمظاهر الكتابة في حدود الكلمة بما تستدعيه من معارف موروفولوجية.

الإملاء النحوي: وهي المرحلة التي توافق تمكن الطفل/ المتعلم من الحسم في بعض القرارات الإملائية الخاصة بالتحقق الخطي للكلمات والمتواليات وفق ضوابط نحوية حاسمة في بعض السياقات.

فالكتابة ليست نشاطا آليا يهدف إلى نسخ الفرد لحروف تعلمها، فنسخ الحروف ما هو إلا مظهر من مظاهر الكتابة فقط، كما أنها ليست رسوما مجردة فحسب، بل هيا أيضا رموز تكون كلمات ذات معنى وظيفي. وعلى هذا الأساس فإننا لا نستطيع أن نحكم على الفرد أنه تعلم الكتابة، إلا عندما يكتب تلقائيا كلمات تملى عليه. (سهل ليلي، 2013، ص205)

7_نظرية الشفافية الإملائية وعلاقة المنطوق (الأصوات) بالمكتوب (رسم الحروف):

تطلق نظرية الشفافية الإملائية على نظام التهجئة –الإملائي– الكتابي الذي يربط النظام الصوتي النطقي بالنظام الإملائي المكتوب بشكل شفاف ومتطابق إلى أبعد الحدود. وتختلف أنظمة الكتابة في

اللغات المختلفة في درجة الشفافية الإملائية حيث تقترب هذه الشفافية من المطابقة في الأنظمة الألفبائية في العموم، وتكون أبعد قليلاً في الأنظمة المقطعية، وتبتعد كل البعد في الأنظمة الفكري. وترتبط لا شك نظرية الشفافية الإملائية التي تربط بين الفونيم والألوجراف بالنظام الصوتي الفونولوجي للغة. (خالد حسين أبو عشمة وآخرون،2017، ص25)

ولهذه النظرية مستويان: المستوى السطحي والمستوى العميق. ويقصد بالمستوى السطحي عندما يكون التمثيل المكتوب مطابق للتمثيلات الصوتية، أما المستوى العميق فهو عندما يبتعد الأداء المنطوق عن الشكل المكتوب، ولا يمكن الاعتماد على الملفوظ في رسم المكتوب.

تتولد الوحدات الكتابية العربية من الغرافيمات والألوغرافات، ويعرف الغرافيم بأنه "أصغر وحدة كتابية" أو هو وحدة كتابية تتألف من سلسلة من الرموز الخطية المكتوبة التي تستخدم لتمثيل صوت واحد المختلفة. أما الألوغراف فهو الرموز الكتابية المختلفة للقرافيم. التي تظهر بسبب اختلاف موقع الحرف في الكلمة. (نفس المرجع السابق،2017، ص25)

العلاقة بين المنطوق والمكتوب: وتعد العربية أكثر اللغات مرآوية بين المنطوق والمكتوب، جعلت بعض الباحثين يطلقون عليها بأنها كتابة فونيتيكية، أي أنها معبرة عن المنطوق بدقة. بدرجة انحراف الرسم الكتابي التمثيلي للفونيمات بقصد تجسيد المنطوق كما هو الحال في عما، مما، ممن، ألا ففي الأمثلة السابقة تنحرف الكتابة العربية عن منهجها المعياري في تمثيل الوحدات الصوتية الأساسية الفونيمات إلى تمثيل التنوعات الصوتية الألفونات، فالأصل في هذه الكلمات أن تأتي على هيئة عن ما، من ما، من مَن، ألا لا وذلك جرياً وراء اطراد القاعدة المعيارية. وذلك على عكس اللغة الإنجليزية التي يخالف نظامها المنطوق المكتوب إلى حد بعيد، وعليه يكون النظام العربي متميزاً خاصة في ضوء عدم تمثيل الصوت الواحد برموز خطية مختلفة كما هو الحال في كثير من لغات العالم وعلى رأسها اللغة الإنجليزية، والعكس صحيح في تمثيل رسم كتابي واحد لمجوعة من الأداءات النطقية أو الفونيمات عكس ما هو موجود بالعربية. (أبو عيد محمد، 1997، ص55)

فعلى الرغم من أن المألوف أن يفكر في الكتابة باعتبارها ممثلة للكلام (وبالتالي للصوت)، فإن كثيراً مما يكتب لا ينطق به قط كما كتب، وترتيباً على ذلك فإن الغرافيميات لابد أن يكون لها تنظيمها الهرمي الذي سوف يختلف عن التنظيم الهرمي في علم الأصوات.

هذا يتضح من وحدة المقطع الذي يظهر في كل تنظيم هرمي. فالمقطع الفونولوجي أو الصوتي قد ينتهي في منتصف صوت مثل كلمة tenor، إنها تنقسم عن حرف n أي في المنتصف، فكيف

يمكن التعبير عن هذا الانقسام في الكتابة؟ ولما كان المقطع الغرافيمي مختلف تماماً عن المقطع الفونولوجي؟ (جابر عبد الحميد جابر، 1989، ص27)

البنية السطحية والعميقة في نظام التهجئة العربي: تتسم الصوائت (الحركات القصيرة والطويلة) في نظام العربية بأنها قليلة العدد إذا ما قورنت بتمثيلاتها في اللغات الأخرى، فالحركات القصيرة الثلاث لا رابع لها، هي: الفتحة والضمة، والكسرة، وإذا ما تم إشباعها فإنها تتحول إلى الحركات الطويلة: الألف والواو والياء. ولهذه الحركات الطويلة صورتان تظهر على أنها صوائت طويلة أو فونيمات مستقلة مثلها مثل باقي فونيمات العربية تؤدي دوراً في تغيير المعنى.

وترتبط البنية العميقة والسطحية في درجة سهولة التنبؤ بمنطوق الحرف أو الوحدة الكتابية بناء على إملائها أو تهجئتها. فالبينية السطحية سهلة التعرف والقراءة بناء على الشكل المكتوب. والبنية العميقة هي التي تتطلب تحديات أكبر وصعوبات أكثر في نطق الكلمة بناء على شكلها المكتوب. وفيما بتعلق بالبنية السطحية فإن الكلمة تتمتع بضوابط واضحة في كتابتها وفي قواعد قراءتها ونطقها. يستطيع من يعرف هذه القواعد نطق الكلمة بالشكل الصحيح سواء أكان ناطقا باللغة أو متعلماً لها. (خالد حسين أبو عشمة وآخرون،2017، ص30)

ويطلق على هذه العملية بالعملية الشفافية في الإملاء أو التهجئة، وتسمى أيضا بالنظرية الفونيمية، وهي تعكس العلاقة بين الغرافيمات والفونيمات، وانتظامية إملاء أو كتابة الكلمة بحيث يكون هناك فونيم واحد مقابل كل جرافيم واحد مطابق، وبالمقابل فإن البنية العميقة لنظام الكتابة العربي تعد أقل مباشرة، وينبغي على القارئ أن يعرف كيفية نطق الكلمة في ظل غياب حركاتها القصيرة، وظهور الحروف التي تكتب ولا تنطق، ونطق الرموز بطريقة لصورتها الفونيمية المعتادة، وضبط الكلمة بحركتها ضمن مجموعة من المعطيات لعل أبرزها الأوزان والسياق والمعنى، إن البنية العميقة للإملاء العربي هو عدم مطابقة المنطوق للمكتوب الظاهر خاصة، أي في ظل غياب الحركات. فالقراءة الناجحة هي التي يقوم فيها العقل بإجراء علاقة ناجحة ومفهومة بين الوحدة الكتابية والصوت المقابل له، بين الكتابة والصوت خاصة في ضوء وجود غرافيمات متعددة لفونيم واحد في بعض اللغات كالإنجليزية والعبرية والفرنسية. (نفس المرجع السابق،2017، ص30)

من المعلوم أن المراحل الأولى لتعلم القراءة والكتابة تتسم بتفعيل إجراءات التسنين (الترميز) الفونولوجي، وهو ما يلزم المتعلم ضرورة امتلاك وعي فونولوجي يؤهله لإقامة علاقة حدود التوافق بين ما ينطق صوتياً. وما يكتب خطياُ (بوعناني وبلمكي ،2013، ص13). لكن تعقد البناء اللغوي بأبعاده

المختلفة. يفرض ضرورة استحضار معلومات لسانية إضافية توفرها مستويات لسانية أخرى (صرفية، نحوية، دلالية) بقصد التحقق من سلامة نطق ما هو مكتوب أو إتقان كتابة ما هو منطوق. فمنذ أن وجدت العديد من الدراسات المرتبطة بالإنجاز اللغوي المكتوب عنايتها لإشكالية تقييم الدور الذي تلعبه الضوابط الفونولوجية في مسارات تسنين الإملاء.

والباحثون في كل ما يصلون إليه من نتائج يعيدون صياغة فرضياتهم المرتبطة بالبحث في أهمية الإملاء في الإنجاز اللغوي المكتوب. وأهمية الوساطة الفونولوجية في الانتقال من المستوى المنطوق إلى المستوى المكتوب من اللغة: فمن الفرضية الخطية التي تنظر في التمثيلات الإملائية باعتبارها تطابقا نوعياَ لمظاهر الانتظام الخطي للوحدات الغرافية في الكلمة: إلى الفرضية المتعددة الأبعاد التي تعتبر التمثيلات الإملائية مسننة في الذاكرة وفق أبعاد ومظاهر مختلفة، غرافية –مقطعية، صامتية– صائتية بالإضافة إلى مظاهر التحقق الخطي المتنوع لنفس الكيان الصوتي. ومن فرضية الوساطة الفونولوجية الإجبارية حيث لا نفاذ إلى السنن الإملائية إلا عبر النفاذ إلى السنن الفونولوجي، إلى فرضية استقلال الإملاء حيث لا تستلزم مسارات استرجاع التسنينات الإملائية بالضرورة التسنينات الفونولوجية وحيث يكون تنشيط المعارف الإملائية مباشراً وموازيا لتنشيط الأشكال الفونولوجية. (مصطفى بوعناني، عبد العزيز ربيع،2015، ص161).

ومن خلال ما سبق يعتمد الأطفال في تعلم لكتابة الكلمات أولاً على المعلومات الفونولوجية بينما يتعلمون الاعتماد على المعلومات الإملائية والكل الهجائي مع مرور الوقت. هذا وقد قدم تفسير جيد لهذه الظاهرة من خلال نموذج يسمى بالمسار المزدوج للإملاء.

ووفقاً لهذا النموذج يتم تطوير مهارة الكتابة الإملائية من خلال قناتين مختلفتين، حيث يتعلم الأطفال أولاً الكيفية التي تمثل فيها الحروف أصواتاً محددة ومن ثم الكيفية التي يتم فيها ترجمة الرموز الصوتية إلى الرموز المكتوبة عير القناة الفونولوجية. في حين أن القناة الثانية تنطوي على الوصول إلى مدخل المفردات المباشر في الدماغ دون الوساطة الفونولوجية، ويجب التأكيد هنا على أنه قد تستخدم القناتين معاً من أجل الوصول إلى الإملاء الصحيح للكلمة في حالة الكلمات المعروفة جزئياً أو التي غير شيء من صرفها. وهكذا فإن كلاً من الوعي الفونولوجي والمعرفة بمدخل المفردات يكمنان وراء تطور الكتابة الإملائية.

8_ طبيعة الأخطاء الإملائية:

يعرف عبد الناصر هلال (2014) الخطأ الإملائي بأنه قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها. (أيمن صادق محمود، 2020، ص493)

كما أن الأخطاء الإملائية هي مصدر غني للمعلومات خاصة فيما يتعلق بالعمليات الإدراكية، يُعتقد أن الإخفاقات الإملائية المنهجية تكشف عن جوانب الآليات المعرفية للمهارات الإملائية. علاوة على ذلك، قد تعتمد الأخطاء الإملائية بشدة على النظام الإملائي الخاص باللغة وعلى مستوى الكفاءة الفردي.

يمكن أن تؤدي كلمة واحدة بها أخطاء إملائية إلى تشويش الرسالة التي يحاول المؤلف نقلها، وقد تؤثر أيضًا على التصورات حول كفاءة الطفل ككاتب. عندما يُطلب من المعلمين أو غيرهم من البالغين تقييم نسختين أو أكثر من ورقة تختلف فقط في عدد الأخطاء الإملائية، فإن الأوراق التي تحتوي على عدد أقل من الأخطاء الإملائية يتم منحها درجات أعلى لجودة الكتابة مقارنة بالأوراق التي بها أخطاء إملائية. ولعل الأهم من ذلك هو أن صعوبات التهجئة قد تتداخل مع تنفيذ عمليات التأليف أثناء الكتابة (Graham، 1990؛ Scardamalia، Bereiter، Goleman et، 1982).
(Graham, S et al ,2003, p66)

قد يؤدي الاضطرار إلى الحضور الواعي إلى عملية الإملاء أثناء التأليف إلى فرض ضرائب على ذاكرة عمل الكاتب، والتدخل في عمليات الكتابة الأخرى، مثل إنشاء المحتوى والتخطيط. على سبيل المثال، الاضطرار إلى تحويل الانتباه أثناء التأليف إلى المطالب الميكانيكية، مثل الاضطرار إلى التفكير في كيفية تهجئة كلمة معينة، قد يؤدي بالكاتب إلى نسيان الخطط أو الأفكار الموجودة بالفعل في الذاكرة العاملة، مما يؤثر على إخراج الكتابة. إن توجيه الانتباه في نفس الوقت إلى تهجئة الكلمات أثناء التخطيط للوحدة التالية من النص عند الكتابة قد يؤثر أيضًا على تماسك وتعقيد تكامل المحتوى، مما يؤثر على الجودة الإجمالية للكتابة. من الممكن أيضًا أنه إذا كان الاهتمام منشغلًا بمخاوف إملائية، فقد تكون هناك فرصة أقل للكاتب لجعل تعبيراته أكثر ملاءمة للنوايا عند نقطة الترجمة، مما يؤثر على عملية ترجمة الأفكار أو الكلمات إلى جمل. أخيرًا، قد تؤدي صعوبات الكتابة إلى تقييد نمو الطفل ككاتب. (Graham, S., Harris, K et al, 2002 , p669)

إن معظم تصنيفات الأخطاء الإملائية بقيت على مستوى تقريبي من التمييز، أو ربما تفتقد إلى معلومات دقيقة حول معالجة المعلومات الناقصة، أو أنها حددت أنواع الأخطاء دون اعتبار أساسي لمصادر المعلومات اللازمة للإملاء. على سبيل المثال، ليس من الواضح ما إذا كانت عمليات الحذف أحادية الحرف تختلف بأي معنى نظري عن عمليات الإضافة، بقدر ما قد يشير كلاهما إلى صعوبة على مستوى تمثيلات فونام– غرافام. من ناحية أخرى، إذا كان تهجئة جذع كلمة يتطلب معلومات إملائية خاصة بكلمة، لكن تهجئة نهاية تصريفية تتطلب وعيًا صرفيًا، فقد تشير الأخطاء الإملائية المختلفة إلى أنواع مختلفة من الصعوبة. لقد صممت الدراسات الحديثة بشكل متزايد مخططات تصنيف الأخطاء ليس فقط لخصائص أنظمة التدقيق الإملائي ولكن أيضًا للمستويات المفترضة للتمثيلات اللغوية والإملائية الضرورية. فلذلك يجب معالجة أوجه القصور في الأساليب السابقة من خلال اقتراح مخطط تصنيف منهجي، مؤسس نظريًا، ذو شقين، يعالج كلاً من المستوى السطحي والعميق للتحليل. (Protopapas, A et al, 2012, p617)

غالبًا ما يُظهر الأطفال العديد من الأخطاء الإملائية التي تنتهك المحتوى الصوتي للكلمات أو تشوهه (Caravolas M, Volín J, 2001, p231). كخطوة أولى نحو التصنيف، يمكن تصنيف الأخطاء الإملائية بشكل فردي على أنها إما إملائية أو فونولوجية. تحافظ الأخطاء الهجائية على النطق الصحيح للكلمة ولكنها تغير تمثيلها المكتوب عن طريق استبدال الحروف الهجائية البديلة لنفس الفونيمات. تغير الأخطاء الفونولوجية الشكل الصوتي للكلمة، بحيث يتم نطق الكلمة المكتوبة بشكل مختلف عن المقصود. تتعلق غالبية مخططات التصنيف للأخطاء بالكلمات الإنجليزية، وبالتالي فهي تقتصر على الخصائص اللغوية والإملائية لهذه اللغة. في محاولة مبكرة، اعتبر Moats أنه هناك ثلاث فئات خطأ رئيسية: إملائي (دقيق صوتيًا)، فونولوجي (غير دقيق صوتيًا)، وأخطاء مورفولوجية. تم تقسيم الأخطاء الصوتية إلى منتظمة أو غير منتظمة، اعتمادًا على انتهاكات الصوت. (Protopapas, A et al, 2012, p616)

يبدو أن تحليلات الأخطاء الفونولوجية أكثر تساهلاً من تلك التي تم الإبلاغ عنها عادةً في الدراسات التي أجرتها مجموعات بحثية أخرى (مثل Caravolas et al.، 2001 ؛ Kibel and Miles، 1994) ، بشكل أساسي (ولكن ليس فقط) في تسجيل أخطاء الحروف المتحركة. في حين أن الأخطاء الإملائية في حروف العلة التي تعكس الأخطاء الفونولوجية على طول حرف العلة، ومكان النطق عادةً ما تُحسب على أنها أخطاء فونولوجية، فقد تم قبولها على أنها صحيحة في الدراسات الألمانية. نظرًا لأن الأخطاء الإملائية في حروف العلة متكررة جدًا، على الأقل في اللغة الإنجليزية، فإن هذه

الاختلافات في التسجيل قد تكمن وراء الاختلافات الواضحة بين اللغات. (Caravolas M, Volín J, 2001, p232).

قام (2000) Landerl et Wimmer بتحليل الأخطاء الإملائية باللغة الألمانية باستخدام طريقة تسجيل "المسافة الصوتية" التي قدمها (1985) Bishop، تم تعيين درجة لكل تهجئة غير صحيحة، معبرة عن الانحراف الصوتي. وبالمثل، قسم Angelelli و Judica و Spinelli و Zoccolotti و Luzzatti (2004 ؛ Angelelli، Notarnicola، Judica، Zoccolotti ، و Luzzatti، 2010) الأخطاء الإملائية باللغة الإيطالية إلى (أ) أخطاء سطحية معقولة صوتيًا، (ب) الاستبدالات، التي تختلف في ميزة مميزة واحدة، (ج) الفشل في تطبيق قواعد التدقيق الإملائي المعتمدة على السياق، و (د) الأخطاء الأخرى، بما في ذلك الاستبدالات غير الحد الأدنى للمسافة، والحذف، الاضافات، والحذف. في الإسبانية، صنف Justicia و Defior و Pelegrina و Martos الأخطاء الإملائية المبكرة حسب الحروف إلى سبع فئات، ظاهريًا تمثل مراحل تعلم مختلفة. ركزت دراسات أخرى في قواعد الإملاء أكثر شفافية من اللغة الإنجليزية على الأخطاء في قواعد الإملاء، والصرف، والأجزاء النحوية للكلمات بدلاً من (أو بالإضافة إلى) الأخطاء الفونولوجية. ميز هوفلين وفرانك (2005) أخطاء الجذر المعجمية التي تنتهك الاصطلاحات العامة أو النحوية من الأخطاء الخاصة بالكلمات وعلامات الترقيم والأحرف الكبيرة. (Protopapas, A et al, 2013, p617,)

صنف (Caravolas et Volín, 2001) الأخطاء الإملائية في اللغة التشيكية إلى فئات فونولوجية وإملائية وصرفية ونحوية ومعجمية، ولكن تم الإبلاغ عن نتائج الأخطاء الفونولوجية فقط. الأخطاء الفونولوجية هي تلك التي أحدثت تغييرًا في التركيب الصوتي للكلمة، أي أن الأخطاء ستؤدي إلى نطق غير صحيح للكلمة الهدف. من المهم ملاحظة أن الأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية والمعجمية كانت على عكس الأخطاء الفونولوجية من حيث أنها أدت إلى النطق الصحيح ولكن في تهجئات غير تقليدية. وتضمنت الأخطاء الفونولوجية حذف الحروف (أي حذف الحروف الساكنة المفردة، والتخفيضات العنقودية الساكنة، وحذف الحروف المتحركة)، وإضافات الحروف، وتبديل حروف بحروف، وتعديلات الحروف الساكنة أو الحروف الساكنة. كان الدافع وراء أخطاء التغيير هو حذف أو إضافة علامة التشكيل، تناغم حرف العلة، تناغم الحرف الساكن، تقارب ميزات السمات الفونولوجية. (Caravolas M, Volín J, 2001, p235)

يتم التنبؤ بأداء التدقيق الإملائي بشكل طولي من خلال الوعي الفونولوجي عبر اللغات والأنظمة الإملائية الأبجدية (الشفافة أو غير الشفافة) (Caravolas، Hulme، et Snowling، 2001؛ Furnes

et Samuelsson، 2010)، وبالتالي، يبدو من المعقول أن نفترض أن مهارات التهجئة تتوقف بشكل حاسم على المهارات الفونولوجية، والتي ربما يتم التعبير عنها في المقام الأول في إعادة الترميز الفونولوجي ورسم الخرائط الصوتية. إلى الحد الذي يعتبر فيه عسر القراءة صعوبة ناشئة عن – أو على الأقل مرتبطة بشكل أساسي – بضعف المعالجة الفونولوجية، يمكن للمرء أن يفترض أن الصعوبات الإملائية للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة تتعلق في المقام الأول بالتخطيط بين التمثيلات الفونولوجية والإملائية، مما يؤدي إلى العديد من الأخطاء الإملائية غير القانونية من الناحية الفونولوجية. تمشيا مع هذه الفرضية، أفادت بعض الدراسات باللغة الإنجليزية عن زيادة نسب الأخطاء الإملائية الفونولوجية من قبل الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة (Bruck et Treiman، 1990 ؛ Curtin، Manis، et Seidenberg، 2001 ؛ Lennox et Siegel، 1996) أو مع صعوبات في الكتابة الإملائية (Friend et Siegel، 1996).

(Protopapas, A et al, 2013, p618)

فكيف يُنسب النمط الملحوظ للأخطاء الفونولوجية والاتساق الإملائي إلى خصائص قواعد الإملاء العربية؟ الأخطاء، تتوافق اللغة العربية بشكل عام على مستوي phoneme_grapheme للقراءة، حيث تتوافق معظم حروف اللغة بشكل لا لبس فيه مع صوت واحد. يرجع انخفاض الاتساق في الهجاء إلى حقيقة أن العديد من الصوتيات يمكن تهجئتها بطرق مختلفة. لذلك، من الممكن ارتكاب العديد من الأخطاء الإملائية دون التأثير على الهوية الجزئية للكلمات. من الممكن أيضًا ارتكاب أي عدد من الأخطاء الصوتية، ببساطة عن طريق استخدام الحروف الصوتية للأصوات الخاطئة، والتي قد تكون متشابهة بصريًا، أو مألوفة، أو عشوائية فقط. ومع ذلك، هذا لم يتم ملاحظته في الواقع. على ما يبدو، فإن خصائص قواعد الإملاء الأكثر شفافية تجعل الأخطاء الفونولوجية أمرًا غير محتمل، نظرًا لوجود عدد قليل من التناقضات الصوتية المتقاطعة، قد يسهل التعرف على الكلمات في اللغة العربية تطوير التهجئة من خلال توفير روابط شفافة لهيكلة العلاقات ثنائية الاتجاه في الجرافوفونيميك وبناء مهارات إملائية متقدمة.

حللت دراسة حديثة أجراها أبو ربيعة وطه Abu-Rabia S, Taha (2006) الأخطاء الإملائية للمتحدثين الأصليين للغة العربية والذين يعانون من عسر القراءة. كشفت النتائج عن سبع فئات خطأ وهي كالتالي:

1) يتم ارتكاب هذه الأنواع من الأخطاء الإملائية عندما يكون الكاتب غير قادر على ترجمة مقاطع صوتية معينة لكلمة معينة إلى حروف مكتوبة. يحدث عدم التطابق بين قواعد الإملاء وعلم الأصوات عندما لا يستطيع الكاتب الاعتماد على الكتابة المعجمية. على سبيل المثال، تحتوي الكلمة / يحضر/ على الحرف الذي يمثل صوت /ض/ أثناء وجود تمثيل آخر مشابه لهذا الحرف وهو / د/، ويؤدي في النهاية إلى كلمة مختلفة وغير صحيحة. علاوة على ذلك، تحدث بعض الأخطاء الصوتية أيضًا بسبب الخلط بين أحرف العلة القصيرة وحروف العلة الطويلة:

حروف العلة: / BA/ /ب/ الخلط مع /BAH/ /با/، تحدث بعض هذه الأخطاء في نهاية الكلمات عندما يقوم الكُتَّاب بحركات متحركة لنهايات الكلمات. عادةً ما يخلطون بين حرف العلة القصير وحرف العلة الطويل: يمكن كتابة الكلمة /المدرسة/ ذات الصوت الصوتي القصير مع حرف العلة الطويل /مدرستن/، والتي تُلفظ "madrasatoon " بحرف "oon " الطويل. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون هناك تدخل من اللغة العربية المحلية المنطوقة في عملية التهجئة بحيث يكتب الأطفال الكلمة بالطريقة التي يسمعونها بها ويتحدثونها في حياتهم اليومية.

2) الأخطاء شبه الصوتية (Snowling, 1996): عندما لا تمثل قواعد الإملاء للكلمة الهدف صوتيًا بسبب عدم وجود تمثيل داخلي محدد، يمكن أن تحدث الأخطاء شبه الصوتية حتى عند الاحتفاظ بالجزء الإملائي الصوتي الرئيسي للكلمة. هذه الأخطاء ناتجة عن حذف وإضافة واستبدال الصوتيات. على سبيل المثال، الكلمة / الوظيفة/، يمكن كتابتها على أنها أعطته /ظفة/.

3) أخطاء خلل النطق (Boder, 1993، Snowling et al, 1996): تحدث أخطاء خلل النطق عندما يتم تهجئة الكلمات بشكل غير صحيح في أكثر من صوت واحد وعندما لا يمثل المقطع الإملائي معظم الأصوات للكلمات المستهدفة. في هذه الحالات، تكون مراسلات غرافام- فونام غير صحيحة ولا يوجد تمثيل معجمي داخلي. على سبيل المثال، يمكن قراءة الكلمة / فكرة/ على أنها، تُنطق /رفرت/ Rifrat، وهي لا كلمة لا معنى لها والتي هي أكثر من متجانسة زائفة.

4) أخطاء ارتباك الحروف المرئية: يمكن أن تحدث هذه الأخطاء الإملائية عندما يتم الخلط بين الأشكال المرئية المتشابهة للحروف:/ ش-س/ /ض- ص/ /ن- ث- ت- ب/. على سبيل المثال، الكلمة / تذكرت/ يمكن تهجئتها / نذكرت/ وهي كلمة لا معنى لها، بسبب استبدال الحرف / ت/ بالحرف / ن/، والتي هي أحرف متشابهة بصريًا ولكن لها أصوات مختلفة.

5) قواعد التهجئة غير المنتظمة: عندما لا يتقن الأطفال قواعد التهجئة للغة العربية، فقد يفشلون في اتباع قواعد التهجئة غير المنتظمة. على سبيل المثال، لا يُنطق /ل/ عندما يسبق أحرف "الشمسية"، لكن يتم تمثيله في الكتابة. علاوة على ذلك، يتم تقديم الحرف الساكن /ء/ في كلمة وفقًا لحرف العلة والحرف الذي يسبقه. وبالتالي، هناك طرق مختلفة لتهجئة الحرف الساكن في كلمة: / سائل /، /مسؤول/، و / أين/.

6) حذف الكلمات: يمكن للأطفال حذف كلمات كاملة أثناء كتابة النص.

7) حذف الكلمات الوظيفية: يمكن للأطفال حذف الكلمات الوظيفية التي تسبق الكلمات.

(Abu-Rabia S, Taha , 2006 , pp172-173)

استنادًا إلى نفس فئات الأخطاء الإملائية، قام أبو ربيعة وطه (2006) بالتحقيق في ملفات تعريف الأخطاء الإملائية للطلاب الناطقين باللغة العربية في الصفوف (1_9). وأشارت النتائج إلى أن الأخطاء الإملائية الفونولوجية سادت في جميع الدرجات على فئات الأخطاء الأخرى وتمثلها (50٪) من إجمالي الأخطاء. وشرح الباحثون نتائجهم بالقول إن المرحلة الصوتية من التهجئة باللغة العربية لا تنتهي، حتى في الصف التاسع، وأن المتكلمين يجدون الفونولوجية في الانتقال من هذه المرحلة إلى مستوى أكثر تقدمًا، المرحلة الإملائية. وخلصوا إلى أن علم الأصوات يمثل التحدي الأكبر للطلاب الذين يطورون مهارات التهجئة باللغة العربية. (Abu-Rabia S, Sammour R , 2013 , p60)

9_ علاقة الكتابة الإملائية بالقراءة:

يؤكد الباحث (Zesiger, 1985) إلى أن قدرة الطفل على قلب الفونيمات إلى غرافيمات، وكتابة الكلمات، والتحكم في الكتابة، مرهون بوجوب تكوينه للمعجمية الكتابية، وتطوير الاستراتيجية الكتابية، أي أن يكون رصيد بالذاكرة طويلة المدى، للمعلومات الكتابية، الخاصة بمختلف كلمات اللغة. وهنا يظهر دور العوامل البصرية، فحسب الباحث (EHRI ,1980) ومعظم الباحثين يعتبرون سياق تخزين المعلومات بالذاكرة كفايات بصرية، ومنه التمثيلات الكتابية تتوقف على التجربة البصرية للكلمات المكتوبة. (سعاد حشاني، 2014، ص70)

تفترض النماذج المرحلية لاكتساب الإملاء أنه في وقت مبكر من اكتساب الكتابة، سيستخدم المتكلمون في المقام الأول معرفتهم بمطابقات الفونوغراف (المرحلة الأبجدية، Frith, 1985)، وعندما يصل الطفل للمرحلة الكتابية لن يتم ذلك حتى تصل الكتابة إلى الاعتماد على تنشيط معرفة معجمية محددة. وهذا ما أكده كل من Ehri, 1992, 1997 ; Gentry, 1982 Seymour, 1997). والنجاح في

القراءة ضروري لإنشاء المعجم الكتابي الإملائي. حيث يعتبر أن هذا التطور هو جهاز تعليم ذاتي يساهم من خلاله كل تحويل صوتي في الحصول على معلومات إملائية محددة للكلمات التي تمت مواجهتها. يتم دعم هذا المفهوم من خلال العلاقة الإيجابية التي لوحظت بين مهارات فك التشفير للأفراد وأدائهم الإملائي. (Pacton , S et al , 2005 , p51)

يعتقد بعض الباحثين أن العلاقة بين المهارتين قريبة جدًا، وأن تعلم الإملاء يعزز الكفاءة في القراءة. تم التعبير عن وجهة النظر هذه بواسطة (Adams, 1990) في مراجعتها لأدبيات القراءة المبكرة. وأشارت إلى أن التعلم عن طريق الإملاء يساهم في تطوير القراءة، بما في ذلك قدرة الأطفال على نطق الكلمات بشكل صحيح وفك تشفير الكلمات غير المعروفة. اقترح Ehri (1987، 1989) أن الإملاء يساهم في تطوير القراءة من خلال تشكيل معرفة الأطفال بالوعي الفونولوجي، وتعزيز فهمهم للمبدأ الأبجدي، وجعل الكلمات المرئية أسهل في التذكر. عندما يواجه الأطفال كلمة جديدة، على سبيل المثال، فإن فحصهم لكيفية ترتيب الحروف والفونيمات في الكلمات يوفر إشارات إضافية حول التركيب الصوتي للكلمة. كما أشار Ehri (1989)، "تتغلغل قواعد الإملاء وتختلط مع المعرفة الصوتية للقراء لتحديد كيفية تصور الفونيمات في الكلمات". (Graham, S et al, 2002, p670)

لا يوفر التدقيق الإملائي معلومات حول الأصوات في الكلمات فحسب، بل قد يعزز أيضًا فهم الأطفال لمفهوم أن الرموز المرئية تمثل أصواتًا منفصلة في الكلمات. من المفترض أن يتم تعزيز المعرفة بالمبدأ الأبجدي وفك التشفير عندما يحلل الأطفال العلاقة بين الحروف والأصوات في الكلمات، ويحاولون تهجئة كلمات غير معروفة صوتيًا، ويتم تعليمهم أن الأحرف المحددة تعني أصواتًا معينة. أخيرًا، توفر معرفة نظام التدقيق الإملائي مخططات تساعد الأطفال على فهم الكلمات التي يقرؤونها، مما يسهل تذكرها. مع نمو معرفة الأطفال بنظام التهجئة، يجب أن تصبح قراءة كلماتهم البصرية أكثر دقة، لأنهم "قادرون على إجراء اتصالات أكثر اكتمالاً بين هجاء ونطق الكلمات في الذاكرة" (1989) Ehri. (نفس المرجع السابق، 2002، ص670)

أحد مصادر الأدلة التي تدعم الرأي القائل بأن الإملاء والقراءة مرتبطان ارتباطًا وثيقًا هو اكتشاف أن الأطفال الذين يجيدون القراءة عادة ما يكونون متكلمين جيدًا. تتراوح العلاقة بين التهجئة والقراءة من .5 إلى .9 (Ehri، 1987 ؛ Horn، 1960). كما أشار فورمان وفرانسيس (1994)، فإن معرفة تهجئة كلمة ما تساعد دائمًا في قراءة تلك الكلمة. يتم دعم هذه البيانات الارتباطية من خلال الدراسات

التجريبية التي تظهر أن تعليم الإملاء يحسن أداء القراءة (على سبيل المثال، Berninger، 1998 ؛ Wilce et Ehri، 1987 ؛ Shepherd et Uhry، 1993). على سبيل المثال،(Berninger et al, 1998) . وجد أن تعليم الإملاء أدى إلى تحسين أداء التعرف على الكلمات لطلاب الصف الثاني الذين كانوا يتكلمون ضعيفًا. على الرغم من أن هذه البيانات تدعم الادعاء بأن الإملاء والقراءة مرتبطان، إلا أن هناك حاجة إلى بحث إضافي للتحقق من هذا الخلاف.

كما لاحظ (Treiman, 1993) ، فإن العلاقة بين القراءة والإملاء ليست مثالية، وبعض الأطفال الذين يعانون من صعوبة في التهجئة يقرؤون جيدًا. أشار (Bryant et Bradley,1980) كذلك إلى أن التهجئة والقراءة قد تنفصل بشكل خاص عن الأطفال الصغار، حيث وجدوا أن الأطفال العاديين الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و7 سنوات يمكنهم تهجئة كلمة دون قراءتها. (Graham, S et al, 2002, p670)

ومنه فإن الاستمرار في دراسة العلاقة بين القراءة والكتابة تقودنا للقارنة بين هاتين المهارتين، فعلى الرغم من أن القراءة والكتابة الإملائية لهما أوجه تشابه (ويطلق عليهما أحيانًا جانبين من "اللغة المكتوبة")، إلا أنهما لهما أيضًا اختلافات مهمة. قد تكون الاختلافات بين هذه المهارات واضحة بشكل كبير بمجرد توجيه التفكير المتعمد إليها، تتبع الأهمية الحالية للتمييزات من حقيقة أنه إذا حاول المرء تحليل التهجئة الفونولوجية باستخدام المفاهيم المطبقة على القراءة الصوتية، يصبح من الواضح بسرعة أن الاضطرابات ليست متوازية تمامًا. يجب أن نجادل في أن هذا يرجع إلى حد كبير إلى أن المهارات التي تعتبر هذه الاضطرابات ليست متوازية.

وصف الباحثان (Frances M. et Karalyn E,1983) ، ص453-454 أربع تباينات بين القراءة والتهجئة:

1- يختلف نوع وكمية المعلومات المطلوبة للتعرف على كلمة مكتوبة عن تلك المطلوبة لإنتاج تهجئة مكتوبة لها. تم وصف هذا الاختلاف بواسطة (1978، Frith, 1980) على أنه تمييز بين الإشارات الجزئية والكاملة.

2- الغرض من القراءة هو فك شفرة الرسالة وفهمها، الغرض من التهجئة الكتابية هو تمثيل رسالة تم فهمها بالفعل بشكل عام. غالبًا ما تتم دراسة القراءة والتهجئة عن طريق مطالبة الأشخاص بالقراءة بصوت عالٍ والكتابة للإملاء، على الرغم من أن هذه مهام لا تطلب دليلًا صريحًا على الفهم، فمن المرجح أن عمليات الفهم تشارك باستمرار في القراءة الشفوية، إذن، من المرجح أن يتفاعل هدف القارئ

المتمثل في نطق ما يراه ويتم تعديله من خلال هدفه المتمثل في إنتاج شيء يمكن التعرف عليه وذو مغزى.

3- إن فكرة الانتظام أو الطابع النموذجي للعلاقة بين التهجئة والنطق ليست على الإطلاق نفس المسألة في القراءة والتهجئة. لا يمكن الاعتماد عليها نظرًا لأن التعيينات من حروف الكتابة إلى الفونيمات قد تكون باللغة الإنجليزية، فهذه المراسلات أكثر عددًا وغير متسقة في الاتجاه الآخر.

4- عملية التهجئة المكتوبة لها أو على الأقل يمكن أن يكون لها طابع منفصل ومتسلسل وهو أقل توافقًا بكثير مع عملية القراءة الشفوية. يكتب المرء سلسلة منفصلة من الحروف، لا يقول أحد أبدًا سلسلة منفصلة من الفونيمات. عندما يتم النطق بكلمة مكتوبة عن طريق تجزئة سلسلة الحروف وتعيين علم الأصوات إلى المقاطع، هناك مرحلة حرجة يجب فيها تجميع الأجزاء الصوتية معًا لتشكيل كلمة واحدة أو إخراج يشبه الكلمة.

وهو ما وجده (Shanahan, 1984) من خلال ارتباط قدره (0.66) بين الأداء في اختبار الإملاء والأداء في اختبار القدرات الصوتية في القراءة. هذا الارتباط معتدل ولكنه بعيد عن الكمال. اقترح Shanahan على أساس هذه النتائج أن القراءة والكتابة تتكون من قدرات مستقلة وأن تعليم القراءة لا يكفي لتعليم الكتابة. وهو ما قدم المزيد من الدعم للادعاء القائل بأن القدرة على قراءة كلمة لا يضمن القدرة على تهجئتها. (Treiman, R, 1989, pp293-294)

10_النماذج التطورية المعرفية لاكتساب الكتابة:

إن الدراسات المتعلقة بالمعالجة المعرفية التي ينطوي عليها الإنتاج الكتابي أقل عدداً بكثير، بالإضافة إلى ذلك، فإن الصيغ النظرية المقترحة لحساب الأداء في التهجئة المعرفية غالباً ما تكون على غرار تلك المستخدمة في القراءة وكانت موضوعاً لمناقشات نظرية أقل عمقاً. وبالتالي، فإن نموذج الكتابة ذات الاتجاهين المستوحى من المعرفي يستخدم على نطاق واسع عندما يتعلق الأمر بالإبلاغ عن أداء الكاتب.

تم اقتراح نماذج تنموية مرحلية لشرح كيفية اكتساب إجراءات الكتابة المختلفة أثناء التعلم، فإن النماذج ثنائية الاتجاه تميز عملية كتابة، بين إجراءات معجمية وتحليلية، تعمل بالتوازي وتسمح بتهجئة جميع أنواع الكلمات (Zesiger, 1999). يعمل الإجراء المعجمي عن طريق تنشيط المعرفة المحفوظة حول الأشكال الصوتية والإملائية للكلمة. عندما يتم إملاء كلمة ما، يقوم الكاتب بتحليل المعلومات

السمعية المدركة وينشط التمثيل الصوتي للكلمة داخل المعجم الصوتي (الذاكرة طويلة المدى لجميع التسلسلات الصوتية للكلمات المعروفة).

يؤدي تنشيط التسلسل الصوتي للكلمة إلى تنشيط التمثيل الهجائي المقابل داخل المعجم الإملائي (الذاكرة طويلة المدى للتتابعات الهجائية التي تمت مواجهتها سابقًا). غالبًا ما يتم هذا التنشيط بعد استحضار معنى الكلمة (النظام الدلالي) مما يجعل من الممكن إزالة الغموض عن التسلسلات المتجانسة غير المتجانسة. (Valdois, S, et all, 2003, p06)

من ناحية أخرى، يولد الإجراء التحليلي شكلاً إملائيًا معقولاً للكلمة المسموعة. يتم بعد ذلك تقسيم التسلسل الصوتي للكلمة إلى مقاطع صوتية ويتم تعيين كل منها في الحرف الذي غالبًا ما يرتبط به في اللغة. ثم يتم الاحتفاظ بالتسلسل الذي تم إنشاؤه بهذه الطريقة في الذاكرة قصيرة المدى لوقت الإنتاج المكتوب. هذان الإجراءان متكاملان: الإجراء المعجمي يجعل من الممكن العثور في الذاكرة على تهجئة الكلمات التي تم تعلمها سابقًا، في حين أن الإجراء التحليلي يجعل من الممكن إنشاء تسلسل إملائي معقول عندما تكون الكلمة غير معروفة. يستخدم الكاتب الخبير بشكل أساسي الإجراء المعجمي في حالة الكتابة، لكن الإجراء التحليلي هو الذي يعمل بشكل أساسي في بداية التعلم.

معظم نماذج تعلم الإملاء هي نماذج "متدرجة" تفترض أن الطفل يمر بسلسلة من المراحل، أو مراحل متتالية في التعلم (Content et Zesiger 1999). من المقبول عمومًا أن هناك مرحلة أبجدية يستخدم فيها الطفل بشكل منهجي معرفته العامة بعلاقات التهجئة الصوتية لتهجئة الكلمات. تتبع هذه المرحلة مرحلة إملائية حيث يستدعي الكاتب المتدرب معرفته المحفوظة، سواء كانت مسألة كتابة كلمات معروفة أو تهجئة كلمات جديدة (معالجة تناظرية). ومع ذلك، فإن فكرة المراحل في التعاقب الزمني الصارم تبدو صعبة للحفاظ عليها في ضوء العدد المتزايد من البيانات التي تظهر أن المعالجة التناظرية تمت ملاحظتها تقريبًا منذ بداية تعلم القراءة والتهجئة (Alegria et Mousty، 1996 ؛ Martinet ، Bosse، Tainturier et Valdois، 1999). يبدو في الواقع أن يتعايش الإجراءان، التحليلي والمعجمي، في وقت مبكر جدًا ويتطوران بالتوازي. ومنه هناك بعض الكلمات التي يكون للطفل تمثيل إملائي لها وبالتالي يمكن معالجتها بطريقة انتقائية، وأخرى، ليس لديه أي منها وسيتعين عليه معالجتها بشكل تحليلي.(Valdois, S, et all, 2003, pp6-7)

يشير النهج الترابطي الذي تم تطويره في السنوات الأخيرة في الواقع إلى أنه يعتمد أساسًا على تكوين معرفة معجمية محددة تعتمد عليها مهارات التهجئة للكاتب المتدرب. تصبح القدرة على تهجئة الكلمات الجديدة التي لم يتم تعلمها بعد أمرًا ممكنًا عن طريق تنشيط الشبكة المهيكلة من القاعدة المعجمية التي اكتسبتها بالفعل. لن يتم تخصيص أي نظام محدد لمعالجة الكلمات الجديدة وعلى وجه الخصوص، لن تكون هناك قاعدة تحويل تم استرجاعها بشكل صريح أثناء التدريب.

أيا كان النموذج المرجعي، فإن التواجد المتزامن لثلاثة أنواع من المعلومات، الصوتي والإملائي والدلالي، هو الذي يسمح بإنشاء وتعزيز المعرفة المعجمية.

11_دور الوساطة الفونولوجية في تكوين المعجمية الكتابية:

تشير الأبحاث السابقة إلى أن الطفل عندما يخط في البداية الحروف، فهو يخط كلمات شفوية، أي ملفوظة ويحولها إلى لغة كتابية أي يرجع إلى استراتيجية قلب الأصوات إلى حروف، واستعمال هذه الاستراتيجية، يفرض على الفرد أن يكون قادرا على تقطيع الكلمات، إلى وحدات صغرى "الفونيمات". (سعاد حشاني، 2014، ص 76)

أظهرت نتائج الدراسات التي بحثت في اكتساب المهارات الكتابية في سياق النماذج التنموية، بعض الأدلة للارتباطات العالية بين المهارات الفونولوجية المبكرة والمهارات الكتابية الإملائية اللاحقة. وهو ما يؤكد دور هذه الوساطة في انشاء المعجمية الكتابية. كالدراسة التدريبية التي أجراها كل من (2002 Dixon, M et al,) للتحقق من العلاقة بين القدرات الفونولوجية أهمها تجزئة الفونيمات وتطور التمثيلات الإملائية، فقد وُجد أن الأطفال الأكثر تجهيزاً لأداء مهام الوعي الفونولوجي قد اكتسبوا مفردات ومعارف الكتابة الجديدة بشكل أسرع من أولئك الذين كانوا أقل وعياً بالوعي الفونولوجي وقد استوعبوا التمثيلات الكتابية الأكثر تفصيلاً.(Dixon, M et al ,2002, p298)

وأيضا دراسة (1995) Sprenger charolles et Casalis المتعلقة بدور الوساطة الفونولوجية في القراءة والكتابة، حيث أثبت أن الوساطة الفونولوجية ضرورية لاكتساب هاتين المهارتين، ويكون دورها أكثر وضوحاً في المراحل الأولى من اكتساب الكتابة. بالنظر إلى أن التحويل من الأصوات إلى الحروف ربما يتطلب المزيد من التحليل للميزات الفونولوجية أكثر من التحويل من الحروف إلى الأصوات.(Sprenger charolles L , Casalis,S, 1995, p58)

أشارت نتائج الدراسة الطولية لـ (1998) factors et al والتي فحصوا من خلالها ظهور واكتساب الاستراتيجية الكتابية، فحسب ما أكدوه فإن تأثير كل من المعجمية (ألفة الكلمات) والتردد ساهم في

جعل الأطفال قادرين على بناء معجم إملائي بسرعة. ومع ذلك، فإن هذا الإجراء لم يحل تماماً محل الوساطة الفونولوجية حيث لوحظ تأثير الانتظام وأخطاء التنظيم، وهو ما دعم صحة الفرضية الموضوعة والقائلة بأن استخدام التوسط الفونولوجي قد يسمح ببناء معجم إملائي حيث تم العثور على علاقة قوية بين المهارات الفونولوجية المبكرة والمهارات الإملائية اللاحقة.

(factors et al, 1998, p134)

في النماذج المتعلقة بالقراءة والكتابة اعتبر كل من (Ellis, 1989) ، (Zesiger, 1995) ، أنه من المفترض هناك نوعين من إجراءات الوصول إلى الكلمات المكتوبة. أولهما إجراء كتابي، حيث يسمح الإجراء الهجائي بالمطابقة المباشرة بين كلمة مكتوبة وكلمة من المعجم الإملائي. هذا إجراء معجمي لأنه يتعامل مع العناصر التي لها معنى، كلمات أو أشكال. لا ينبغي الخلط بين هذا الإجراء واستراتيجيات اللوغوغرافية ما قبل القراءة التي تسمح بقراءة الكلمات، وذلك بفضل دعم العناصر غير الكتابية مثل بيئتها الرسومية أو وجود أحرف بارزة. أما الإجراء الآخر، عن طريق الوساطة الفونولوجية، يجعل من الممكن ربط الوحدات الكتابية غير المعجمية – كحروف الكتابة – بوحدات اللغة الشفوية، والتي هي أيضًا غير معجمية، حيث في الكتابة، يتم استخدام العملية العكسية للقراءة أي: التغيير من وحدة الصوت (الفونام) إلى وحدة الرسم (الغرافام).

(Sprenger-Charolles L, el al, 1998, p53)

يمكن تفسير هذه الديناميكية التنموية بحقيقة أن الحساسية لوحدات اللغة مثل المقاطع والوحدات المقطعية الفرعية أي القافية والفونيمات ستسهل فهم أداء نظام الكتابة الأبجدي. حيث من المرجح أن يتعلم الأطفال معظم العلاقة بين التهجئة وعلم الأصوات بهذه الطريقة. اعتمادًا على تواتر حروف الحروف وتكرار الكلمات، سيتم إنشاء ارتباطات قوية بين الوحدات الفونولوجية والوحدات الإملائية للسماح بالتطوير التدريجي للمعجم الهجائي الشخصي. ومع ذلك، حتى عندما يتم تشغيل هذا المعجم، تظل الوساطة الفونولوجية سارية. وهو يعمل بشكل أفضل لأنه أصبح أكثر كفاءة من خلال تقوية الروابط بين الوحدات الرسومية والوحدات الفونولوجية. (نفس المرجع السابق، 1998، ص63)

تشير الدراسات حول التطور الطبيعي باستخدام تحليل الأخطاء لتقييم أنماط المعالجة الكتابية إلى أن تحليل الأخطاء تتم على أساس الأنماط الثنائية التقريبية، على سبيل المثال، أخطاء التنظيم تعارض الأخطاء المرئية. فتتطلب مسألة الأخطاء البصرية مقابل الأخطاء الفونولوجية مزيداً من التحليل الدقيق. أشار (Liberman et al, 1971) إلى أن الأخطاء التي تصنف على أنها بصرية، مثل الفرق بين (b,d)

تحدث بشكل متكرر في الكلمات أو شبه الكلمات، أكثر من الحروف المنعزلة. وبالتالي يمكن ربط هذه الأخطاء بالمشكلات الفونولوجية بدلاً من الصعوبات البصرية.

(Sprenger charolles L, Casalis S,1995, p43)

وهذا عكس ما افترضه (Rondal Serone et al, 2003) حول أن العوامل الفونولوجية ليست وحدها المتدخلة في اكتساب الكتابة، وإنما هناك تدخل لقدرات التخزين البصري. (سعاد حشاني، 2014، ص78) وهذا يحدث عن طريق تنشيط المعرفة المحفوظة حول الأشكال الفونولوجية والإملائية للكلمة. عندما يتم إملاء كلمة ما، يقوم الكاتب بتحليل المعلومات السمعية المدركة وينشط التمثيل الفونولوجي للكلمة داخل المعجم الفونولوجي (الذاكرة طويلة المدى لجميع التسلسلات الفونولوجية للكلمات المعروفة). يؤدي تنشيط التسلسل الصوتي للكلمة إلى تنشيط التمثيل الهجائي المقابل داخل المعجم الإملائي (الذاكرة طويلة المدى للتتابعات الهجائية التي تمت مواجهتها سابقًا). غالبًا ما يتم هذا التنشيط بعد استحضار معنى الكلمة (النظام الدلالي) مما يجعل من الممكن " إزالة الغموض " عن التسلسلات المتجانسة وغير المتجانسة، مما يجعل من الممكن العثور في الذاكرة على تهجئة الكلمات التي تم تعلمها سابقًا (الكلمات المألوفة). (Valdois S et al, 2003 ,p6)

خلاصة الفصل:

ان اكتساب الكتابة يمثل بالنسبة للطفل تحد كبير فالتحكم فيها يعتبر مهمة لا تتوقف على النشاط الآلي الذي يقوم على مراقبة حركات اليد، احترام قواعدها من اليمين الى اليسار وترك فراغات بين الكلمات، بل هي اكتساب تتداخل فيه عدة كفايات معقدة ومتنوعة معرفية لغوية نفسية حركية، وهو ما يعطي المكتوب معنى وظيفي، وعلى هذا الأساس فإننا لا نستطيع أن نحكم على الفرد أنه تعلم الكتابة، إلا عندما يكتب تلقائيا كلمات تملى عليه، والإملاء كوظيفة قائمة على اللغة، يعمل كنظام دعم تمثيلي لكل من القراءة والكتابة.

الفصل الخامس

الإعاقة السمعية

تمهيد:

عندما يولد طفل معاق سمعياً في أسرة ما، فإنه يضع الأسرة في حالة ارتباك، إذ تُفرض عليها حالة من عدم التوافق الخاصة معه. وإن حدوث الإعاقة السمعية يحول دون اكتشاف الطفل للكلام والذي يتعلمه من خلال التقليد والمحاكاة للغة قومه، وبالتالي فإن السمع كمدخل للمعرفة واكتساب المهارات المختلفة تتعطل وظيفته بشكل كبير ويفقد الكثير من فعاليته، كذلك لأن السمع والبصر كحواس ضرورية للإنسان تعمل كبوابة للفرد على المثيرات الخارجية التي تعطي هذا الأخير الخبرة والتعليم في إطار التفاعل والاحتكاك بالآخرين. ولهذا فمن الضروري مساعدة الطفل ذي الإعاقة السمعية على تعلم أنماط تواصل خاصة تلائم حالة الفقدان السمعي لديه بما يمكنه من تعويض جزء كبير مما فقده والتعايش مع الآخرين من خلال لغة بديلة عن الكلام.

1- تعريف الإعاقة السمعية:

لقد ظهرت العديد من التعريفات للإعاقة السمعية حسب المختصين والمهتمين بهذا المجال حيث يشير مفهوم الإعاقة السمعية إلى التباين في المستويات بين الضعف البسيط فالشديد جداً. وتصيب هذه الإعاقة الفرد خلال مراحل نموه المختلفة وتحرمه من سماع الكلام المنطوق مع أو بدون استخدام المعينات السمعية، وفيما يلي عرض لبعض التعريفات:

يعرف القريوني (2006) الإعاقة السمعية بأنها " خلل في الجهاز السمعي عند الفرد مما يحد من قيامه بوظائفه أو يقلل من قدرته على سماع الأصوات مما يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم لديه". (فؤاد عيد الجوالدة, مصطفى نوري القمش,2012,ص142).

وفي تعريف آخر للقريوني (2001): عرفت بأنها تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه، أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة. وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي إلى الدرجة الشديدة جداً والتي ينتج عنها الصمم. (يوسف القريوني وآخرون،2001، ص102)

أخذ تعريف القريوني منحى وظيفي من خلال إبراز تداعيات إصابة أحد أجزاء الجهاز العصبي على الوظيفة أو القدرة المستعملة في السمع والكلام المنطوق فيما بعد. كما قسم مستويات الفقدان السمعي بشكل مبسط ليبرز مصطلحي الضعف السمعي والصمم.

كما أن الإعاقة السمعية هي المعاناة من فقد في السمع نتيجة لتضرر العصب السمعي أو القناة السمعية بدرجات متفاوتة، فهي إما منخفضة من 25–40 ديسبل (db) متوسطة من 40–70ديسبل (db) أو شديدة من 70–90ديسبل (db) أو عميقة من 90–110ديسبل (db)، ناتجة عن أسباب وراثية وأخرى بيئية. (عفانة عزو إسماعيل، كباجة نعيم عبد الهادي، 1997، ص84).

اعتمد هذا التعريف المنحى الطبي المدعوم بقياسات مستوى السمع وما يقابلها من درجة وشدة للفقدان السمعي، حيث قسم الإعاقة السمعية إلى أربعة (4) مستويات من المنخفضة إلى العميقة.

أما المعاق سمعياً فيعرفانه كل من Heward et Orlanles بأنه الشخص الذي لا يستطيع استخدام حاسة السمع في فهم الكلام، أو إدراك معنى الأصوات وإن الفقد الجزئي أو الضعف السمعي هو فقد جزء من القدرة السمعية. إلا أن الشخص الذي يعاني من هذا الفقد يستطيع أن يسمع الكلام وكل المثيرات السمعية الأخرى، وأن يستخدم حاسة السمع باستعمال المعينات السمعية وغالباً ما يعاني من تأخر نمو المهارات اللغوية. (إبراهيم سليمان، عبد الواحد يوسف، 2010، ص34).

وأيضا هو الفرد الذي أصيب جهازه السمعي بتلف أو خلل عضوي منعه من استخدامه في الحياة العامة بشكل طبيعي كسائر الأفراد العاديين. (حازم إسماعيل عبد الله،2008، ص45).

من العرض السابق يتضح أن للإعاقة السمعية مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين الضعف السمعي البسيط إلى الضعف السمعي الشديد جداً. فقد تكون الإعاقة السمعية كلية عندما يفقد الفرد حاسة السمع تماماً (الصمم)، أو تكون جزئياً عندما يفقد جزءاً منها (الضعف السمعي). فإيضاح مفهوم الإعاقة السمعية يقتضي إيضاح مفهومي الصمم والضعف السمعي على النحو التالي: فالصمم هو فقدان سمعي يزيد عن 90 ديسبل (db) أما الضعف السمعي فهو فقدان يتراوح من بين 26–89 ديسبل (db) (جمال الخطيب، منى الحديدي،1996، ص407).

إن هذا المرجع فصل بيم الصمم والضعف السمعي من خلال تحديد عتبة السمع المقاسة أي أقل تركيزٍ للصوت يمكن إدراكه من خلال التعبير عنها بمستوى الشدة.

في حين ميز (Smith, 2004) بينهما فعرف الصمم بأنه عدم القدرة على سماع الأصوات وإدراكها في البيئة المحيطة سواء باستخدام المعينات الطبية أو دونها كما أنه عدم القدرة على استخدام السمع كطريقة أولية في اكتساب المعلومات من البيئة.

(فؤاد عيد الجوالدة، نوري القمش،2012، ص142).

ولكن ضعف السمع يطلق على الشكل الذي يتراوح مقدار الضعف السمعي لديه ما بين 35–69 ديسبل (db) وتكون البقايا السمعية كافية وتمكنه من خلال استعماله السماعة الطبية من فهم حديث الآخرين والتواصل معهم شفهياً. (Smith ;2004)

أوصى مؤتمر البيت الأبيض عن صحة الطفل والذي عقد (1993) بالتعاريف التالية:

الأطفال الصم: وهم أولئك الأطفال الذي يولدون فاقدين السمع تماماً بدرجة تكفي لإعاقة بناء الكلام واللغة. أو هم الأطفال الذين يفقدون السمع في مرحلة الطفولة المبكرة قبل تكوين الكلام واللغة، بحيث تصبح القدرة على الكلام وفهم اللغة من الأشياء المفقودة بالنسبة لهم. (تامر المغاوري،2015، ص3).

في حين أن **ضعاف السمع:** فهم أولئك الأطفال الذين تكونت لديهم مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة، ثم تطورت بعد ذلك إعاقتهم مثل هؤلاء الذين لا يكونون على وعي بالأصوات. (نفس المرجع السابق، 2015، س3)

يعني ذلك أن الفرق بين الأصم وضعيف السمع في نوعية الإعاقة من حيث الاستجابة للأصوات عامةً والكلام المسموع خاصةً، فالأصم يتعذر عليه أن يستجيب استجابة تدل على فهم الكلام المسموع وتصنيف وتمييز المثيرات السمعية المحيطة به. فهو لا يستطيع الاستفادة من حاسة السمع لديه فهي معطلة، بينما الشخص ضعيف السمع يستطيع إدراك ما يدور حوله من كلام مسموع وأصوات بيئية موظفاً في ذلك وجود البقايا السمعية ووقوع الصوت ضمن حدود قدراته السمعية. فنسبة السمع المتبقية من أهم العوامل التي تفصل بين الصم وضعاف السمع، وكذا من بين الاعتبارات الأخرى المميزة بينهما هو حدوث التدارك، فضعيف السمع على عكس الأصم فهو يستطيع ذلك طريق السماعات والتدريب المكثف. وكذا زمن حدوث الإعاقة قبل أو بعد مرحلة اكتساب اللغة، فالأطفال الصم أصيبوا قبل مرحلة تعلم اللغة أما ضعاف السمع بعد تعلم اللغة.

وعلى غرار باقي المفاهيم هناك اختلافاً وتبايناً على حسب المجالات والتخصصات والمداخل. فمنهم من يأخذ المنحى التربوي ومنهم من يأخذ المنحى الطبي أو الوظيفي أو الاجتماعي، ومنهم من يخلط بينهم في تعريف الصمم والضعف السمعي.

المنحى الطبي: ويركز هذا المنحى على شدة الفقدان السمعي والمقاس بالديسبال.

الصمم: يرى الخطيب (1998)، بأن الصمم هو إعاقة سمعية تتراوح شدتها من 70–110 ديسبل (db) تنتج عن إصابة الجهاز السمعي وبالتحديد الأذن الداخلية والوسطى أو كلاهما. ويعزى الصمم إلى أسباب بيئية أو وراثية، ويؤدي إلى عدم القدرة على السمع وتفسير الكلام المنطوق بالشكل الصحيح حتى لو استخدم معينة سمعية. (باسم كراز، 2004، ص64–66).

يشير Ross Gydar إلى أن الأصم هو من تعدت لديه عتبة الحس السمعي 90 ديسبل (db) على جهاز الأوديو متر في ترددات اللغة، وهو المعاق سمعيا الذي مهما كانت درجة التكبير السمعي المقدمة له لن يكسب اللغة عن طريق القناة السمعية وحدها بل لابد من اللجوء إلى القنوات الأخرى كالبصر واللمس والإحساسات العميقة. (عبد الرحمان فتحي، 1990، ص16).

ركزت التعليقات السابقة على فيزيولوجية السمع أي قياس السمع في إطار حساسية سماع ارتفاعات الأصوات على ذبذبات مختلفة. وتقاس هذه الأخيرة بالديسبل (db)، فالصمم طبياً هو تعدي عتبة الحس السمعي من 70–90 ديسبل (db)، وبالتالي تتأثر اللغة ولن تنمو وتتطور عن طريق القناة السمعية مهما أعطيت من معينات طبية سمعية، لكن نموها يعتمد على قنوات حسية أخرى كالبصر واللمس. كما ركزت التعريفات الطبية على العجز أو التلف العضوي الوراثي أو المكتسب في الجهاز السمعي، كتعريف كراز باسم الذي أدرج إصابة الأذن الداخلية والوسطى. أما ضعيف السمع فمقدار فقده في السمع ما بين 30–65 ديسبل (db) ويمكنه بناء لغته إذا أعطي المعين السمعي المناسب.

المدخل التربوي: يركز المنظور التربوي على العلاقة بين فقدان السمع ونمو الكلام واللغة. ويعتبر زمن الإصابة بالقصور السمعي عاملاً من العوامل الحرجة من وجهة النظر التعليمية والتربوية، وتعتبر عملية اختيار الطريقة الملائمة للتواصل معهم ديناميكية وليست بمرحلة أولية.

الصمم: عرفه قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين: أن الصمم عبارة عن إعاقة سمعية تكون شديدة لدرجة تعوق الطفل على معالجة المعلومات اللغوية من خلال السمع سواء باستخدام أجهزة التكبير الصوتي أو من دونها الأمر الذي يؤثر بشكل ضار على الأداء التربوي للطفل.

وحسب تعريف منظمة الصحة العالمية للطفولة، فالطفل الأصم هو الذي فقد حاسة السمع وترتب عن ذلك عدم استطاعته تعلم اللغة والكلام، فهو الطفل الذي أصيب بالصمم منذ طفولته قبل اكتساب اللغة والكلام، أو أصيب بعد تعلمه الكلام مباشرة بحيث فقد أثار ذلك التعلم بسرعة. (محمد ناصر قطبي،1978، ص4).

ضعف السمع: هو حالة تلف في السمع فالمصاب بالضعف السمعي وعلى الرغم من تخلفه السمعي فإنه يمضي وفقاً للنمط العادي، وتحتاج تربيته ترتيبات خاصة أو تسهيلات معينة أقل من الحاجة إلى الطرق التي تستخدم مع الأطفال الصم. (يونس أحمد، منورة المصري،1990، ص72).

فالشخص الذي يشكو ضعفاً في السمع، تربوياً يشكو في قدرته على الاستجابة للكلام المسموع بطريقة تدل على إدراكه لما يدور حوله، بما يتناسب مع قوة سمعه. فهو يعاني من قصور سمعي يتراوح ما بين 35–69 ديسبل (db) ويؤثر سلباً على أداءه التربوي، مع أن الحالة لا تصل إلى مستوى الصمم إلا أنه يكون بحاجة إلى استخدام معينات سمعية ليتمكن من فهم الكلام المسموع.

(حسين الجابلي,2005,ص25–26).

نستنتج من هذه التعريفات أن المصابين بالضعف السمعي لديهم وعي بعالم الأصوات الذي يعيشون فيه، فهم يستطيعون تعلم اللغة بالطريقة النمائية القريبة من العادية. لأنهم أصيبوا بالإعاقة بعد تعلم اللغة أي تكونت لديهم مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة فحاسة السمع رغم أنها قاصرة إلا أنها تؤدي وظيفتها شريطة استخدام معينات وتسهيلات ليست ضرورية في كل المواقف التعليمية والتربوية المستعملة للصمم.

فالوجهة التربوية فصلت بين ضعيف السمع والأصم اعتمادا على محك استعمال حاسة السمع لتعلم اللغة والاستفادة من برامج التعليم المقدمة للعاديين. فضعيف السمع يستطيع تعويضها بالمعينات السمعية وارتفاع شدة الصوت، ويمكنه التعلم بالطريقة العادية إذا ما استخدمت أجهزة تكنولوجية وطرائق مساعدة. بينما الأصم فهو بحاجة أساليب تعليمية تعوضه.

المنحى الوظيفي: يعتمد على التعريف على مدى تأثير الفقدان السمعي على إدراك وفهم اللغة المنطوقة أي أن هذا الانحراف في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي اللفظي.

الصمم: الحالة التي تكون فيها حاسة السمع غير وظيفية لأغراض الحياة اليومية الأمر الذي يحول دون القدرة على استخدام حاسة السمع لفهم الكلام واكتساب اللغة. (جمال الخطيب, 1997,ص30).

فالصمم وظيفياً، هم الأشخاص الذين يعانون من نقص أو إعاقة في حاستهم السمعية بصورة ملحوظة لدرجة أنها تعيق الوظائف السمعية لديهم. وبالتالي فإن تلك الحاسة لا تكون الوسيلة الأساسية في تعلم الكلام واللغة لديهم. (عادل الأشول ،1987، ص246).

الضعف السمعي: أما ضعيف السمع فهو الذي فقد جزءاً من سمعه بحيث لا يستطيع أن يسمع بعض أجزاء الكلام استجابة تدل على إدراكه لما يدور حوله بما يقع في حدود قدرته السمعية، ويمكن بناء لغته إذا ما أعطي المعين السمعي المناسب. (حافظ صلاح الدين مرسي،1995، ص17).

المدخل الاجتماعي: تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه أثار اجتماعية أو نفسية أو الاثنين معاً، تحول بينه وبين أداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارات، وقد يكون القصور السمعي جزئياً أو كلياً شديداَ أو متوسطاً أو ضعيفاَ مؤقتا أو دائماً متزايداً أو متناقصاً أو مرحلياً. (محمود فتحي عبد الحي،2001، ص31)

لقد ظهر للحرمان الحسي السمعي آثار سلبية على معدل النمو الاجتماعي يظهر بشكل ملحوظ في تفاعلاته وتواصله مع الأفراد المحيطين به، فهو بحاجة إلى تنمية قدراته للتواصل مع الآخرين لأنه يعاني من فقدان الاتصال السمعي – اللفظي.

إن الإعاقة السمعية أحد أنماط الإعاقات الحسية ناجمة عن أسباب خلقية، مرضية وراثية التي تنطوي على مدى واسع من درجات الفقدان السمعي تتراوح في شدتها من الدرجات البسيطة. والمتوسطة التي ينتج عنها الضعف السمعي أي فقدان جزئي للقدرة السمعية مع الاستطاعة على استخدام حاسة السمع في سماع وفهم الكلام وكل المثيرات السمعية الأخرى باستعمال المعينات السمعية، لكن رغم ذلك فالشخص ضعيف السمع يعاني من تأخر في نمو المهارات اللغوية. أما درجات الفقد الشديدة إلى الشديدة جداً التي ينتج عنها الصمم الولادي أو المكتسب قبل اكتساب اللغة أو في مراحل تطورها ومعها لا يستطيع الشخص إدراك معنى الأصوات عامة وإدراك وفهم اللغة المنطوقة خاصةً.

2- تصنيفات الإعاقة السمعية: يعتمد العلماء في تصنيف أنواع الإعاقة السمعية على ثلاثة (3) محاور يمكن عرضها كالتالي:

2-1 التصنيف حسب زمن الإصابة: وينقسم إلى ما يلي:

2-1-1 إعاقة سمعية ولادية: إي أن الفرد قد يولد وهو ضعيف السمع منذ لحظة ولادته.

2-1-2 إعاقة سمعية ما قبل تعلم اللغة واكتسابها: أي ما قبل سن الثالثة من العمر ويتميز أطفال هذه الفئة بعدم القدرة على الكلام لأنهم لم يتمكنوا من سماع اللغة.

2-1-3 إعاقة سمعية بعد تعلم اللغة: وتشمل هذه الإعاقة الأطفال بعد تعلم اللغة حيث تمكنوا من تطوير الكلام واللغة.

2-1-4 إعاقة سمعية مكتسبة: وتشمل هذه الإعاقة الأطفال الذين فقدوا حاسة السمع بعد الولادة وفقدوا قدراتهم اللغوية التي كانت قد طورت لديهم في غياب عدم تقديم خدمات تأهيلية خاصة لهم. (سعيد حسني العزة، 2004، ص111).

يعني ذلك أن هناك اختلاف في الخصائص والصفات بين الطفل الذي فقد حاسة السمع بعد اكتساب اللغة والطفل المحروم من حاسة السمع منذ الولادة. فهذا الأخير يعيش في عالم خال من المثيرات السمعية المختلفة، وبالتالي لم تبنى لديه أي خبرات ولا معلومات ذات طبيعية صوتية مسموعة عن طريق القناة السمعية في البيئة التي يعيش فيها، على عكس من حدث صممه في سن متأخرة بعد أن تعلم الكلام أي تكونت لديه قدر كاف من المهارات الكلامية واللغوية فتتحول إلى خبرات تساعده على أن يكون أكثر توافقاً وانسجاما مع المحيطين به.

2-2 التصنيف حسب مكان الإصابة: ويعتمد هذا التصنيف على طبيعية المنطقة المصابة في الجهاز السمعي والخلل الذي أدى إلى ظهوره. ويمتاز هذا التصنيف بكونه الأدق والأكثر انتشاراً، فهو ذو علاقة بفيزيولوجيا السمع ويبدو ضمن الاختصاص الطبي وينقسم إلى:

2-2-1 الإعاقة السمعية التوصيلية: وتنتج عن خلل في الأذن الخارجية والوسطى، يحول دون نقل الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية مما يؤدي بالفرد إلى صعوبة سماع الأصوات التي تزيد عن 60 ديسبل. بينما يواجه صعوبة أقل بكثير في سماع الأصوات المرتفعة. (فؤاد عيد الجوالدة، نوري القمش، 2012، ص143 ص-144).

وحسب عبد الرحيم (1990) فإن هذا الخلل يكون ناتج عن مشاكل منها تجمع المادة الصمغية أو تجمع السوائل أو الالتهابات أو إصابة عضيمات الأذن الوسطى بالتيبس. (لميس إحسان الشاهين،2007، ص3).

وتجدر الإشارة أنه يمكن علاج هذا النوع من الصمم طبياً كما يمكن تقويمه باستخدام معينات سمعية. (تامر المغازي، 2006، ص ص116 -117).

2-2-2 الإعاقة السمعية الحسية العصبية: وتشير إلى الإعاقة السمعية الناجمة عن خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي. فعلى الرغم من أن موجات الصوت تصل إلى الأذن الداخلية إلا أن تحويلها إلى شحنات كهربائية داخل القوقعة قد لا يتم على النحو الملائم، أو أن الخلل يقع في العصب السمعي فلا يتم نقلها إلى الدماغ بشكل تام. (تامر المغاوري محمد الملاح، 2015، ص7).

وتسبب هذه الإعاقة اضطرابات في نغمات الصوت، ازدياد شدة الصون بشكل غير طبيعي وغير منسجم مع الشدة الحقيقة له، وترى الشخص بحاجة لأن يتكلم بصوت مرتفع نسبياً ليسمع نفسه. (جمال الخطيب، 2005، ص ص27-28).

وهذا الخلل غير قابل للتصحيح بالإجراءات الطبية والجراحية ولا فائدة من تضخيم الصوت عن طريق سماعة الأذن. (سعيد حسني العزة، 2004، ص121).

2-2-3 الإعاقة السمعية المختلطة: وفي هذا النوع من الإعاقة السمعية تكون المشكلة في أجزاء الأذن الثلاثة (3). أي أن الشخص يعاني من فقدان سمعي توصيلي وفقدان سمعي حسي عصبي في الوقت نفسه، في هذا النوع من الفقدان تكون هناك فجوة كبيرة بين التوكيل الهوائي والتوصيل العظمي للموجات الصوتية. لذلك فالسماعات الصوتية قد تكون مفيدة لهم. (فؤاد عيد الجوالدة, نوري القمش، 2012، ص142).

2-2-4 الإعاقة السمعية المركزية: وفي هذه المرحلة يحدث تفسير خاطئ لما يسمعه الإنسان مع أن حالة السمع ذاتها تكون طبيعية، إلا أن المشكلة ترتبط بتوصيل السيالات العصبية من جذع الدماغ إلى القشرة السمعية الموجودة في الفصل الصدغي، وذلك نتيجة للأورام أو أي تلف دماغي آخر. (جمال الخطيب، منى الحديدي،2009، ص ص135-137).

2-2-5 الإعاقة السمعية النفسية: تنتج هذه الحالة عن الإصابة باضطرابات نفسية تحويلية أو حالات هيستيرية مع وجود جهاز سمعي سليم. ويمكم علاج هذه الحالة في العيادات النفسية وبإشراف مختصين في علم النفس والإرشاد. (أماني عبد السلام، محمد سليمان،2005، ص29).

2-3 التصنيف حسب شدة الفقدان السمعي: وينقسم إلى ما يلي:

تصنف الإعاقة السمعية حسب مقدار ما فقده الشخص من القدرة السمعية بالديسبال .

2-3-1 الإعاقة السمعية البسيطة: ومقدار الخسارة عند هذه الفئة من 20-39ديسبل (db) وهؤلاء يواجهون صعوبات بسيطة ويستطيعون التعلم ضمن المدارس العادية.

2-3-2 الإعاقة السمعية المتوسطة: ومقدار الخسارة السمعية عند هذه الفئة من 40-69 ديسبل (db) وهؤلاء يواجهون صعوبات أكبر من الفئة السابقة في السمع وفهم الكلام، ويستطيعون التعلم في مدارس السامعين باستخدام المعينات السمعية. وهم أكثر الفئات مناسبة لعملية الدمج في المدارس العادية، ويطلق عليهم ضعيفي السمع.

2-3-3 الإعاقة السمعية الشديدة: الخسارة السمعية عند هذه الفئة تزيد عن 90 ديسبل (db) وهؤلاء أيضا يحتاجون إلى خدمات تربوية متخصصة. لا يستطيعون استخدام الكلام بشكل مفهوم، إذ حدثت لديهم الإعاقة قبل تعلم اللغة. (نفس المرجع السابق,2005,ص ص27-28).

إن تصنيف الإعاقة السمعية إنما هو نتاج لشدة الضعف في السمع وتفاعله مع عوامل أخرى، مثل العمر عند فقدان السمع، العمر عند اكتشاف الفقدان ومعالجته وأيضا المدة الزمنية التي استغرقها حدوث الفقدان، ونوع الاضطراب الذي أدى إلى الفقدان ومكان الإصابة وفعالية أدوات تضخيم الصوت والخدمات التأهيلية المقدمة والعوامل الأسرية وأخيرا القدرات التعويضية أو التكيفية.

3- أسباب الإعاقة السمعية: عادة ما تصنف أسباب الإعاقة السمعية إلى نوعين هما:

3-1 أساب خارجية المنشأ: والأسباب خارجية المنشأ هي عوامل خارج الجسم مثل الإصابة بالأمراض أو التسمم أو الجروح وأضرار أخرى والتي تضعف قدرة النظام السمعي على استقبال وتحويل الأصوات. (خالد عوض حسين البلاح،2009، ص26).

3-2 أسباب داخلية المنشأ: أما العوامل الداخلية فتعود إلى الجينات الوراثية وبالرغم من أنه تم تحديد مئات العوامل من الأطفال ذو القصور السمعي فإن مازال حوالي 30% التي تسبب القصور سبب أو أسباب إصابتهم مجهول.

وبالرغم من أن بعض أشكال الصمم الوراثي ترتبط بالشذوذ الكروموزومي فإنه يمكن افتراض بوضوح بأنه عندما يوجد دليل عن أن الصمم وراثي فإن الفرصة تكون أقل للإصابات الأخرى في الجهاز العصبي المركزي عن الحالات الأخرى للصم وفي بعض الحالات الأخرى تحدث الإعاقة السمعية بسبب عدم اكتمال وتوافق عامل "الريزيس" بين دم الأم والأب، وفي بعض الدراسات المسحية لتلك الفئة وجد أن (70%) منهم لديهم أكثر من إعاقة وأكثر من (50%) لديهم شلل مخي، وكذلك في حالة نقص الأكسجين قبل الولادة وتلوث أدوت الولادة (جمال عطية فايد،2009،ص ص 159 160).

إن الأسباب الداخلية في الأساس هيا العوامل الوراثية والتي تنتقل من الوالدين عن طريق الجينات وهناك دليل قطعي أن الإعاقة السمعية الخلقية تتعلق ببعض الأسر وعلى الرغم من أن (90%) من الأطفال الصم يولدون من آباء عاديين السمع، كذلك فإن الأمراض التي تصيب الأم أثناء الحمل وخصوصاً خلال الشهور الثلاث الأولى مثل الحصبة الألمانية أو التعرض للالتهابات الجرثومية أو الفيروسية خلال الحمل أو تسمم الحمل وانحصار المشيمة والولادة المبكرة ومشكلات الحمل ولعل الدليل أن الولادة المبكرة ونقص الوزن علامات شائعة لدى الأطفال الصم مقارنة بالأطفال العاديين.

(خالد عوض حسين البلاح،2009، ص ص27.26)

أما هومان وبريجا (1981) فقد ذكروا أن تصنيف أسباب الإعاقة السمعية طبقاً لوجهة نظر كل المنشغلين بالعلوم الطبية والمختصين بتربية المعاقين سمعياً هو أكثر التصنيفات نفعاً وفائدة نظراً لتفريقه بين أسباب الصمم وهما:

- **حالات باطنية:** تتعلق بالحالات التي ممكن أن ننسبها إلى خلل وراثي أو كروموزومي (صبغي) متصل بتركيب الفرد وبنيته دون اعتبار للكيفية التي انتقلت بها هذه العيوب أو الكروموزومات إلى الفرد.
- **حالات خارجية:** تتضمن كل الحالات التي يمكن إرجاعها إلى أسباب غير وراثية أي أسباب لا ترجع إلى تركيبة الفرد وتكوينه.

أما تصنيف" كريك" لأسباب الإعاقة السمعية فتتضمن العوامل التي تلعب دورها قبل الميلاد وهي تسمم الحمل والولادة المبكرة قبل الموعد الطبيعي والنزيف الذي يحدث قبل الولادة والأمراض التي تصيب الأم أثناء الحمل كالحصبة الألمانية والالتهابات التي تصيب الغدد أو الزهري وتناول الأم لبعض العقاقير الطبية أثناء الحمل مما يؤثر على الجهاز السمعي عند الجنين، أما العوامل التي تصاحب عملية الولادة فتشمل الولادة التي تطول مدتها والولادة المتعسرة وعدم وصول الأكسجين إلى مخ الجنين والتهاب السحايا. أما العوامل التي تحدث بعد الولادة فهي الأمراض أو الحوادث التي يتعرض لها الطفل والتي تكون مسؤولة عن نسبة كبيرة من فقدان السمع وكذلك الأمراض مثل الحمى القرمزية والسعال الديكي والتهاب السحايا وأمراض الرئة واليرقان النووي. (عصام حميدي الصفدي،2007، ص ص29 27)

4- خصائص المعاقين سمعياً:

4-1 الخصائص اللغوية:

من الطبيعي أن يتأثر النمو اللغوي لدى المعوقين سمعياً فهو يعتبر من أكثر المجالات تأثراً بالإعاقة السمعية ولا عجب في ذلك حيث إن الصعوبة في جوانب النمو اللغوي فخاصة اللفظ لدى الأفراد المعوقين سمعياً. وترجع إلى غياب التغذية الرجعية المناسبة لهم في مرحلة المناغاة. إن الطفل السامع عندما يقوم بالمناغاة فإنه يسمع صوته فهذا يشكل له تغذية راجعة فيستمر بالمناغاة. في حين أن الطفل الأصم لا يسمع مناغاته وبالتالي يتوقف عنها ولا تتطور لديه بعد ذلك اللغة. كما أن الطفل الأصم على الغالب لا يحصل على إشارات سمعية كافية أو على تعزيز من قبل الراشدين لتوقعاتهم السلبية منه، وبالتالي فإن الإعاقة السمعية لا توفر للطفل الأصم الحصول على نموذج لغوي مناسب يقوم بتقليده. (مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة،2006، ص ص90-91).

وبالتالي يكون لديهم ثغرات ومشكلات على مستوى الفهم والإنتاج اللغوي المنطوق.

ويؤكد العربي محمد علي زيد (2010) على هذا التأثير السلبي على النمو اللغوي فهؤلاء الأطفال لا يتلقون أي استجابة سمعية كرد فعل سمعي من الآخرين عندما يصدرون أي صوت اتجاه المحيط ولا يحصل هؤلاء على تعزيز سمعي مناسب في المواقف المختلفة، وبالتالي فهم محرومون من معرفة النتائج في إصدار الأصوات تجاه الآخرين. كما لا يتمكنون من سماع النماذج الكلامية من الآخرين، وبالتالي لا تحدث عملية التقليد أي لا يتعلمون نطق الأصوات اللغوية بسهولة.

(العربي محمد علي زيد، 2010، ص ص52-53)

وحسب (northern et downs, 2002) تبقى مستويات اللغة لمعظمهم مختلفة على نحو خطير ما لم يتوفر تدخل مثالي، فالقدان السمعي يشوه الإشارات الصوتية ويتداخل ذلك مع معالجة المعلومات السمعية المستقبلة. (لميس إحسان الشاهين،2007، ص6).

ومن أهم مظاهر القصور اللغوي لديهم بالإضافة إلى الصعوبة في اللفظ، نجد أن لغتهم غير غنية ومفرداتهم أقل وجملهم أقصر وتوصف بالتركيز على الجوانب الحسية الملموسة. ومما تجدر الإشارة إليه أنه عند سن الخامسة (5) أو السادسة (6) نجد أن الطفل الأصم المتوسط ليس لديه قدرة على الكلام أو لديه القليل منه رغم البرامج التدريبية الشفوية المبكرة، فالطفل الأصم في هذا السن بحاجة إلى مفردات بحوالي (200) كلمة، ومهما يكن فإنه لن يكون لديه معرفة في بناء الجملة. فكثيرون في

هذا السن لا يعرفون أسماء المأكولات والملابس، وإذا قورن بالطفل السامع الذي في نفس العمر فإن حصيلته اللغوية تقدر بحوالي (5000–26000) كلمة. (مندل فيرنزن، 1974، ص115)

كما أن لديهم أخطاء في الكلام تتسم بالخصائص التالية:

- طبقة الصوت عالية.
- صوت رتيب أو ذو نغمة مفردة.
- كلام ذو مستوى بطيء نسبياً.
- الكلام مجهد ويحتاج إلى نفس أكثر.

ضعف ضبط التنفس / صعوبة في إنتاج الأصوات المتحركة أكثر من الساكنة/ عدم القدرة على التمييز بين السواكن المهجورة والمهموسة/ انتشار اضطرابات النطق والكلام فغالباً ما يحذفون بعض الأصوات أو يبدلون البعض الآخر، إضافة إلى التشوه في نطق الأصوات نظراً للضعف الملحوظ لديهم في التمييز الدقيق للأصوات/ انتشار اضطرابات خاصة بطبقة الصوت ودرجته وطلاقة الحديث أثناء نطق الأصوات والكلمات وهو ما يؤثر على قدراتهم على التواصل اللفظي مع الآخرين، كما يعانون من صعوبات في تركيب الجمل بصورة منتظمة وعادة ما يخلطون بين المعاني ومدلولات الكلمات. (العربي محمد علي زيد،2010، ص53).

قام كل من (Hudgins et Numbers, 1942) بدراسة إنتاج حروف العلة وصنفوا الأخطاء وفقاً لخمسة أنواع رئيسية:

- أخطاء حروف العلة.
- استبدال حرف واحد بآخر– تحييد حروف العلة – إضعاف حروف العلة – تأثر حروف العلة.
- حذف الصوامت الأخيرة.
- حذف/ س /في جميع المواقع.
- حذف الصوامت الأولى.
- إبدال الصوامت المجهورة بمهموسة.
- إبدال الصوامت الأنفية بصوامت فمية.
- تشويه الأصوات خاصة الوقفية والاحتكاكية.
- عدم الدقة في إنتاج الصوائت.
- زيادة المدة الزمنية للصوائت.

- الإضافة للأصوات.
- محدودية في المفردات.
- ضعف في فهم معاني الكلمات.
- ضعف في فهم العبارات المجازية والمفاهيم الرمزية.
- بطيء في اكتساب المورفيمات وحذفها مثل حروف الجر والأزمنة والجمع والضمائر.
- بطيء في اكتساب الأفعال وأشكالها.
- جمل قصيرة.
- محدودية في التواصل اللفظي.
- أنماط تنغيم غير مناسبة. (سهام عباس، 2018، ص ص65-66)

وهو ما واصل كل من (Bemthal ,J ;E et Bankson N,E, 1998) (Hegde, M,N, 1991) الإشارة إليه حول انتشار اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال المعوقين سمعياً (ضعاف السمع)، فهم يواجهون صعوبات كثيرة في تعلم الأصوات الخاصة بالألفاظ لأنهم لا يسمعونها بشكل طبيعي، منها حذف بعض الأصوات في نهايات الكلمات، أكثر من حذف الأصوات في بدايات الكلمات أو وسطها، كما يمتد الحذف لديهم إلى صوتين وأحياناً يحذفون مقطعا كاملا من الكلمة، وخاصة الأصوات الساكنة. أما مظهر الإبدال فيظهر لديهم في تبديل الأصوات المهموسة بالمجهورة والأصوات المجهورة بالمهموسة، والأصوات الأنفية عوضاً عن الأصوات الشفوية والعكس كتبديل /ب/ بالصوت /م/. إضافة إلى تشوه في نطق بعض أصوات الحروف وهذا راجع في الأساس لضعف قدراتهم على مستوى التمييز السمعي الدقيق للأصوات. علاوة على ذلك يشهد انتشار اضطرابات خاصة بطبقة الصوت ودرجته وطلاقة الحديث أثناء الكلام. (العربي محمد علي زيد، 2010، ص54).

أما اللغة المكتوبة، فبصفة عامة يؤثر الصمم على اللغة المكتوبة لدى الأصم، من خلال ما يظهرونه من كتابات بسيطة تفتقر إلى التعقيد، ولا تلتزم بالقواعد النحوية، مما يكسبها الكثير من الأخطاء المفرداتية والدلالية. (Seward Catherine ,1982, p p 319-320) وهو ما أكده علي تعوينات (2019) بوصفه لجمل الأصم على أنها أقصر من تلك التي لدى العادي، لأنها تتصف بتكوين وبناء بسيط وقليل العناصر وما يتبعه من تركيبات لغوية غير مترابطة ومفككة. (علي تعوينات، 2019، ص91)

4-2 الخصائص الاجتماعية والنفسية:

إن التواصل الاجتماعي وسيلته الأولى هي اللغة، حيث أن المعاق سمعياً يعاني فقد الاتصال اللغوي، ولذلك فإنه يعاني العديد من المشكلات التكيفية حيث أن النقص في قدراته اللغوية، وصعوبة التعبير عن نفسه وصعوبة فهمه للأخريين ولذلك فهو يعاني من اضطرابات في النضج الاجتماعي.

(زينب شقير،2002، ص181)

الإعاقة السمعية لها تأثير على المستويين الشخصي والاجتماعي للمعاق سمعياً، حيث تحجبه الإعاقة عن المشاركة الفعالة مع من حوله من الجماعة المحيطة. لذا يتميز المعاق سمعياً بمحاولته للتكيف مع العالم الذي يعيش فيه بإحدى الصورتين، إما أن يتقبل أن يعيش كفرد ذو إعاقة، وإما أن ينعزل عن المجمع وأفراده متجنباً أي تفاعل شخصي أو اجتماعي مع الآخرين. (إيمان كاشف،1999، ص867).

إن هؤلاء الأطفال لديهم فقراً في طرق الاتصال الاجتماعي ويعانون من الخجل والانسحاب ويتصفون بتجاهل مشاعر الآخرين ويسيئون فهم تصرفاتهم ويتصفون بالأنانية، كما يتأثر مفهومهم عن ذواتهم بهذه الإعاقة، ومن أهم الخصائص النفسية عدم توافقهم النفسي وعدم الاستقرار العاطفي، كذا الاكتئاب والقلق والتهور وانخفاض توكيد الذات والشك في الآخرين والسلوك العدواني والسلبية والتناقض. (سعيد حسني العزة،2001، ص52).

كما يعدون أكثر شعوراً بالوحدة النفسية قياساً بأقرانهم المعاقين والعاديين، أقل تحملاً للمسؤولية وأقل معرفة بقواعد السلوك الاجتماعي. (عادل عبد الله،2004، ص205)

لقد لوحظ أن الأطفال المعاقين سمعيا من ذوي العمر ما قبل المدرسة، الذين يستعملون لغة الإشارات في القسم، مستويات التنشئة الاجتماعية في سلوكيات اللعب مرتفع ومستويات العدوان منخفض عن الأطفال الذين يستخدمون اللغة الشفهية. الأوائل ينخرطون في فترات طويلة من اللعب المتعلق بالتظاهر بفعل شيء من خلال مجموعات صغيرة. وبالعكس الأطفال الذين دربوا على اللغة الشفهية ينخرطون في أغلب الأحيان في الألعاب الفردية، ويُظهرون مستويات مرتفعة من العدوانية في علاقات اللعب مع المجموعات. بالعديد من الباحثين يؤكدون على تأثير نماذج التواصل والتربية على السلوكيات الاجتماعية في اللعب. (علي تعوينات، 2019، ص108).

وقد استعرض القريطي (2001) مجموعة من الخصائص كما يلي:

- كبت المشاعر والانفعالات لعدم القدرة على الكلام والميل إلى الانسحاب.
- العجز عن التواصل اللفظي والعزلة والحيرة وتأخر النمو النفسي الاجتماعي.
- الاعتماد على الآخرين وسرعة الاستثارة العصبية والإحباط لكثرة الفشل.
- الخوف من العتاب والاندفاع والتسرع لعدم وضوح أحكام الخطط والتحركات.
- الاعتماد والإصرار على تلبية الرغبات، التمركز حول الذات وعدم القدرة على ضبطها والمفهوم السلبي عنها والتشكيك فيها. (خولة أحمد يحي،2006، ص120)

يعيش الطفل الأصم في تلف واضطراب انفعالي بسبب وجوده في عالم صامت خال من الأصوات واللغة، كما أنه معزول عن الرابطة التي تربطه بالعالم الخارجي. هو في ذلك محروم من معاني الأصوات التي ترمز للحنان والعطف والتقدير، مما يعمق مشاعر النقص والعجز. ومن ثم الإشارة إلى جانب آخر وهو عدم شعور الأصم خلاص مرحلة الطفولة بالحنان أو عطف الأمومة، ومرجع ذلك إلى أنه لا يسمع صوت أمه بنغماته أثناء رعايتها به ولذلك فإن هؤلاء الأطفال يعانون من الإحباط بسبب فقدهم لوسيلة الاتصال المتمثلة في اللغة نتيجة عدم فهم الآخرين لهم. كما أن إحجامه عن التعبير عن مشاعره بصدق وأمانة في المواقف المختلفة ومع الأشخاص المختلفين من الأسباب التي تعرضه للقلق والصراع والاضطرابات النفسية ولذلك فإن لديه عدم اتزان عاطفي لدرجة كبيرة إذا قورن بعادي السمع.

إن ميل المعاقين سمعياً للعزلة والهروب من مواقف التفاعل الاجتماعي لما يواجهونه من صعوبات التواصل اللفظي الضرورية لإقامة علاقات اجتماعية مع الأشخاص السامعين، يقابله نجاحهم في تلبية حاجة الاتصال والتخاطب في تجمعات حرة محدودة خاصة بهم. ففئات الصم ترغب دائما في التزاوج، التعارف ومناقشة قضاياهم ضمن أماكن خاصة بهم وذلك راجع إلى إحساسهم بأن هناك لغة موحدة مشتركة في الاتصال بينهم.

4-3 الخصائص العقلية والمعرفية:

تضاربت نتائج البحوث بشأن ذكاء الصم، حيث كشفت البعض منها عن أن مستوى ذكائهم يقل عن مستوى ذكاء العاديين بحوالي (10-15) نقطة. بينما كشف بعضها الآخر عن عدم وجود فروق في الذكاء بين الصم والعاديين وكشفت النتائج عن أن معدل ذكاء المعاق سمعياً يقل عن متوسط

أقرانهم العاديين لكنه قابل للتحسن بالتدريب. ومن ثم وجدت ثلاثة (3) وجهات نظر فيما يتعلق بذكاء الأصم وقدراته العقلية واستعداداته. (فايزة فايز عبد الله الفايز،2010، ص25)

وجهة النظر الأولى، وهي أن هناك علاقة ارتباطيه بين شدة الإعاقة السمعية وتدني مستوى القدرات العقلية والذكاء. فالعلاقة لها تأثيرها المباشر والواضح على القدرات العقلية والذكاء لذلك فالصم لابد أن يكون متخلفا عقلياً. لهذا فالأصم أقل ذكاءً من قرينه العادي بحوالي (10) نقاط على مقاييس الذكاء، وقد أشار أحمد نبوي (2006) إلى انخفاض قدرة الأصم على تركيز الانتباه وكثرة نسيانه، كما أشارت دراسة عبد الغفار الدماطي (2002) إلى وجود فروق بين العاديين والصم في اختبارات الذكاء المقننة. (نفس المرجع السابق،2010، ص25).

وجهة النظر الثانية، هي على النقيض من وجهة النظر الأولى، حيث ترى أن الصمم ليس سبباً رئيسياً للتخلف العقلي، فقد يكون متخلفاً عقلياً ولكم هذا التخلف العقلي لا يكون بسبب الصمم نفسه. ويرجع أصحاب هذا الرأي أن هذه الاختلافات في اختبارات الذكاء تعود إلى طبيعة الاختبار المستخدم، حيث أن معظمها تستخدم اختبارات لفظية وهذا لا يتناسب مع طبيعة الأصم. وقد أشارت دراسة علي عبد النبي (2003) إلى أن الإصابة بالصمم لا تتضمن بالضرورة التخلف العقلي ولا توجد علاقة مباشرة بين الصمم والذكاء. (نفس المرجع السابق،2010، ص25).

أما وجهة النظر الثالثة، فتحاول الدمج بين وجهتي النظر الأولى والثانية حيث ترى أن الصمم قد يؤثر على القدرات العقلية للمعاق سمعياً. فقد يتأخر نمو بعض قدراته العقلية عن معدلها الطبيعي، لكن هذا التأخر لا يؤدي إلى التخلف العقلي أو تدني مستوى الذكاء لديه، كما أن تدريب العمليات العقلية وتعليم اللغة له في وقت مبكر من عمره وفقاً لبرامج تربوية خاصة يؤدي النمو العقلي الطبيعي له. (نفس المرجع السابق،2010، ص26).

يدعم الواقع صحة عدم وجود رابطة شرطية بين الإعاقة السمعية ونواحي القصور العقلي. فمستوى ذكاء الأطفال المعاقين سمعياً كمجموعة لا يختلف عن ذكاء أقرانهم من العاديين وإن وجد الاختلاف فإن ذلك عائد إلى قصور أو عجز في القدرات العقلية بسبب تلف خلايا المخ أو قصور في اختبار الذكاء المستخدم. (إيمان عباس الخفاف،2011، ص103).

ويرى مجدي إبراهيم (2008) أن الباحثين يميلون إلى الاعتقاد بأن الدراسات التي أظهرت قصوراً واضحاً في ذكاء ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بالسامعين، ربما تجاوزت واحداً أو أكثر من المحاذير التالية:

- إن درجة الخطأ المتوقعة خلال قياس نسبة ذكاء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الصغار تزيد عن مثيلتها لدى قياس ذكاء الأطفال السامعين لاعتبارات عدة لذلك لا يمكن الثقة كثيراً في نتائج القياس.
- يتطلب قياس ذكاء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بدرجة مقبولة من الدقة أن يكون الفاحص مدرباً على العمل مع هذه الفئة، إضافة إلى تدريبه المعتاد في مجال قياس الذكاء. وذلك لا يتوفر لدى نسبة كبيرة من الاختصاصيين النفسيين العاملين مع ذوي الإعاقة السمعية.
- إن استخدام الاختبارات الجمعية في قياس ذكاء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من الممارسات الغير الصحيحة وغير الدقيقة.
- تغيير معظم تعليمات اختبارات الذكاء كالتوقيت وعدم تكرار التعليمات، محددات غير ملائمة لذوي الإعاقة السمعية.
- بسبب أخطاء الفاحصين في تقدير درجات ذكاء ذوي الإعاقة السمعية، فتأخذ هذه الأخطاء المنحى السلبي الذي يؤدي إلى انخفاض في التقدير بفعل الاتجاهات السلبية أو التوقعات المتحفظة للفاحص.
- تعاني نسبة تتراوح ما بين (11- 33) من ذوي الإعاقة السمعية من إعاقات أخرى مصاحبة كالإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم أو الاضطرابات العصبية، وبالتالي فإن الانخفاض في درجات الذكاء قد يكون مرجعه وجود إعاقات أخرى. (أحمد أبو الفتوح المغاوري، 2014، ص ص22-23).

إن اتفاق المختصين والباحثين على إشكالية اللغة كحاجز وعائق منعهم للوصول إلى تقييم صادق وثابت على اختبارات الذكاء التي لا تخلو بنودها على تعليمات لفظية. فجوهر هذه الإشكالية هو بناء وتصمين اختبارات ذكاء تأخذ بعين الاعتبار قصورهم اللغوي، أي عدم وجود لغة منطوقة تنمو وتتطور مثل السامعين من جهة ومراعاة خصوصية طرق التواصل المستعمل عندهم من جهة أخرى خاصة لغة الإشارة القائمة على قواعد وتراكيب مختلفة. فإذا طبقت هذه الطريقة لن تكون هناك فروق في نسب الذكاء ولن تقل بمقدار ذو دلالة إحصائية بين العاديين والمعاقين سمعياً مع التركيز على الأداء أكثر من اللفظ.

وطالما أن الصمم يؤثر بشكل واضح على اللغة اللفظية للطفل فبطبيعة الحال ستتأثر الجوانب المعرفية والأكاديمية له التي تستند على اللغة اللفظية كالقراءة والكتابة والحساب فيمكن أن يعاني من صعوبات في القراءة والكتابة، إلا أنه ينجز بشكل أفضل ويتقن المهارات الحسابية وما له علاقة بالمدركات الحسية. (وافي ليلى، أحمد مصطفى، 2006، ص103).

أما فيما يخص خصوصيات النمو المعرفي والسيرورات المعرفية، فغياب التأثيرات السمعية، قد تكون مصحوبة بنقائص عصبية تُحدث إعادة تنظيم شبكات عصبية ووظيفتها، وهو ما يتحكم في النمو المعرفي. وبما أن اللغة أداة التفكير، والتجريد، تسمح بتبادل الخبرات والمعارف، توقع الأحداث والتعبير. ومادام اكتساب اللغة قد عُطل عند الطفل ضعيف السمع أو الأصم، هذا يتطلب أن السيرورة المعرفية يجب أن تضبط وأن تنمى من خلال تجنيد مصادر الشخص المعني وكذا تلك الخاصة بالبيئة والتي ينبغي أن تكون تحت تصرفه بشكل مغاير عن الشخص العادي. (علي تعوينات، 2019، ص98).

أغلب نتائج الدراسات شبه التجريبية تقترح بأن الأشخاص الصم غير محدودين في كفاءاتهم المعرفية، وأنهم يستدلون بقدراتهم على التفكير والاستنتاج مثل زملائهم السامعين، وهذا لا يعني عدم وجود بعض الخصوصيات في سيروراتهم المعرفية.

هناك سلسلة من الأعمال توضح بأن الوظائف التنفيذية مصابة عند الطفل الصم، وعدة أسباب قدمت لذلك:

- الأطفال الصم من والدين سامعين يظهرون عدم القدرة للولوج إلى القناة السمعية وإلى اللغة.
- التفاعلات المبكرة (الوالدان– الأطفال) يمكن أن تؤثر في نمو الوظائف التنفيذية.
- التأخرات في اللغة يمكن أن تؤثر في نمو الوظائف التنفيذية.
- الحرمان المبكر من السمع ينتج عنه كفاءة ناقصة في سيرورات العصب المعرفية (الذاكرة التسلسلية، الوعي الفونولوجي). (علي تعوينات، 2019، ص100).

فيما يتعلق بالسيرورات الانتباهية، بالمقارنة مع الأشخاص السامعين فذوي ضعف السمع أو الصم يكونون أكثر حساسية للمعلومات القادمة من النظر المحيطي (Neville et Lawson 1987). وهم أكثر عرضة للتشتت بتواجد عناصر بيئة متنوعة. وهكذا فالأطفال الصم بما فيهم الحاملين للزرع القوقعي في وقت مبكر، هم في خطر تشتت الانتباه وأقل اهتماما عندما يكلفون لنشاطات عندما يكون مجال بصرهم المحيطي ثري بالعناصر المشتتة للانتباه. أثبتت عدة دراسات وجود صعوبات الانتباه البصري الانتقالي للأشخاص الصم من مختلف الأعمار مقارنة بالسامعين. فالسيرورات الانتباهية تكون مجندة بشكل مخالف من قبل الأشخاص ضعاف السمع عند معالجة المعلومات البصرية، والتنوع بين الأفراد في ذلك معتبر بالأشخاص السامعين. (نفس المرجع السابق، 2019، ص100).

مما سبق، يتضح أن الإعاقة السمعية تترك آثاراً واضحة على كثير من الخصائص الشخصية للطفل الذي يعاني منها كالخصائص اللغوية، والمعرفية، والأكاديمية، والاجتماعية، والسلوكية، ومن ثم

تؤثر بوجه عام على قدراته على التوافق الشخصي والاجتماعي مع البيئة المحيطة به، ومن ثم تبرز حاجة هذا الطفل للتدخلات العلاجية للتخفيف من أثر تلك الإعاقة على مظاهر نموه المختلفة، ومساعدته على النمو الطبيعي في كافة المجالات.

4-4 الخصائص الأكاديمية:

رغم إسهام الأجهزة السمعية وتكييف الطرق البيداغوجية في تعلم القراءة للتلاميذ من ذوي الإعاقة السمعية، بينت عدة أعمال تأخرا على مستوى سن اكتساب الكفاءات القرائية مع مستوى اكتمالي ضعيف ونوعية قراءة ناقصة عند أغلبهم. فالتأخر في الاكتسابات يرتفع مع مرور الوقت، (Kyle et Harris, 2010) قد وجدا تأخرا متوسطا لمدة سنة عند الأطفال الصم من ذوي فئة عمر 8 سنوات، والذين يرتفع تأخرهم إلى 3 سنوات عندما يبلغون سن 11 سنة. و (Harris et Moreno, 2004) قد لاحظا تأخرا متوسطا أكثر من 4 سنوات عند الأطفال الصم عمرهم 14 سنة. وهناك دراسات بينت بأن المستوى المتوسط في القراءة والكتابة للتلاميذ من عمر 17 و18 سنة يعادل مستوى الأطفال السامعين من عمر 8 إلى 9 سنوات. (علي تعوينات، 2019، ص96)

في دراسة أخرى لـ (Lin et Huang, 1997) أجريت على 375 طالبًا يعانون من الصمم وضعف السمع من الصف الأول إلى التاسع، أشارت النتائج إلى أن القدرات اللغوية للطلاب الذين يعانون من الصمم وضعف السمع في الصفوف من السابع إلى التاسع كانت مكافئة لتلك الخاصة بالطلاب ذوي السمع النموذجي. في الصفوف 2 إلى 3. (Chen Yi-Hui, 2014, p86)

5-قياس وتشخيص الإعاقة السمعية:

الإعاقة السمعية كأي إعاقة أخرى من الممكن أن تكون مصحوبة بإعاقات أو اضطرابات أخرى مثل صعوبة النطق واللغة، وقد تكون هذه الاضطرابات ناتجة عن هذه الإعاقة فلابد من قياسها للحكم على الحالة بأنها إعاقة سمعية وطرق قياس هذه الإعاقة تتمثل في الجوانب التالية:

تعتمد الطرق العلمية في قياس السمع على الأجهزة المتخصصة والمصممة لقياس السمع وهي طرق علمية معترف بها عالمياً وذات تقنية عالية، ويقوم بالإجراء القياس شخص خبير ومدرب في قياس السمع ومن الطرق المعتمدة ما يسمى بطريقة القياس السمعي الدقيق أو ما يسمى (pure-tone-Audiometry) وتشمل هذه الطريقة على خطوات محددة لخصها سعيد حسني العزة، 2004، ص117 فيما يلي:

- تحديد أخصائي القياس السمعي عتبة أو درجة السمع عند الفرد بوحدات قياس تسمى الهيرتز (Hertz) وتمثل هذه الوحدات عدد الذبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية وبالاعتماد على وحدات قياس أخرى تسمى بالديسبل (Decible) وتمثل أيضا عدد الذبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية للعبير عن شدة الصوت.

- يقيس الأخصائي القدرة السمعية لدى المفحوص وذلك عن طريق وضع سماعات أذن على أذني المفحوص ويتم الفحص لكل أذن على انفراد.

- يُعرض المفحوص لأصوات ذات ذبذبات تتراوح ما بين (120–800) وحدة هيرتز بشدة قدرها ما بين (0–110) ديسبل.

- يُطلب من المفحوص بالضغط كبسة إذا سمع تلك الأصوات، ويكون الجهاز مزوداً بقلم يرسم فيه خارطة بيانية لقدرة الطفل على السمع لدى المفحوص والصعوبات التي تتعلق به وهل هي صعوبات توصيلية أو ذات علاقة بالعصب السمعي، ومن خلال ذلك يستطيع تحديد المساعدة اللازمة التي يستطيع تقديمها للمفحوص لتحسين قدرته السمعية.

وهناك أيضاً طريقة ذكرتها منظمة الصحة العالمية حول الرعاية بالأذن والسمع (2006)، وهي اختبار السمع بالشوكة الرنانة وصندوق الضوضاء لبارني، حيث أن الشوكة الرنانة هي أداة لا غنى عنها للتفريق بين اختلال السمع الحسي العصبي واختلال السمع التوصيلي ولمراجعة رسم الأذن الذي يمكن أن يكون مخطئاً في هذه الناحية. يستعمل صندوق بارني للضوضاء للتثبيت من فقدان السمع. تستعمل شوكة رنانة (512 Hz) لإجراء اختبار رين وويبر (Rinnr et the Weber tese)

وهناك أيضاً طريقة التمييز السمعي (Wepion Auditery Dixrmination Test) يطلب من المفحوص أن يميز بين ثلاث مجموعات بين الكلمات المتجانسة، ويصلح هذا المقياس لأعمار الأطفال ما بين (5–7) سنوات وهو اختبار فردي لقياس السمع. (سعيد حسني العزة ،2004، ص118)

كما يمكن مقارنة سمع مفحوص بمفحوص آخر من خلال، تحديد شدة الصوت الذي يستطيع ذلك المفحوص سماعه (عتبة الصوت) ومن ثم توصيل الصوت للأذن أثناء الفحص من خلال سماعه أذنه ويسمى هذا الفحص بفحص التوصيل الهوائي وتكون الإعاقة في هذه الحالة تتعلق بتوصيل السمع وتكون في الأذن الوسطى. وأيضاً الفحص عبر التوصيل العظمي وتشمل هذه الطريقة توصيل الصوت من خلال عظام جمجمة الفحوص وليست عن طريق الأذن نفسها مباشرة حيث تصل الأصوات من الجمجمة إلى القوقعة الموجودة في الأذن والجدير بالذكر بأن الفاحص يجب أن يركز في حاسة السمع

على مدى قدرة الفرد على السمع وعلى معالجة المعلومات السمعية من حيث تمييزها وتنظيمها وتفسير معانيها لتحديد نوع السماعة الطبية اللازمة. (فؤاد عيد الجوالدة، مصطفى نوري القمش،2014، ص115).

6- مهارات التواصل الواجب إتقانها من قبل المعوقين سمعياً:

6-1 مهارة التواصل اليدوي (لغة الإشارة):

وتهدف هذه الطريقة إلى تنمية مهارة إرسال واستقبال لغة الإشارة أو الأصابع لدى المعوق سمعياً ليتمكن من فهم الآخرين والتواصل معهم والتعبير عن مشاعره وأفكاره. ولغة الإشارة هي عبارة عن اتصال بصري يدوي يعمل على مبدأ الربط بين المعنى والإشارة وتست1خدم هذه اللغة في فهم العلاقة الأسرية والتعرف على الوقت والمشاعر والانفعالات والنقود وحركات الجسم والأماكن والاتجاهات والأثاث والأقطار والمدن والحيوانات .....الخ . وتعتبر لغة الأصابع إشارات حسية مرئية يدوية للحروف الهجائية وتستخدم التهجئة بالأصابع كطريقة مساندة للغة الإشارة للكلمة وتستخدم غالباً من طرف المعوقين سمعيا المتعلمين. (سعيد حسني العزة،2004، ص130).

حيث شبه (Charlier et al, 2006) الإشارة بأنها مرجها معجمياً، أو وحدة حاملة للدلالة، والتي يمكن أن تحلل إلى وحدات معجمية جزئية. (علي تعوينات، 2019، ص116)

ولإجراء الإشارة الكلية، يتم استخدام إشارة محددة متعارف عليها في مجتمع الأفراد الصم، باستخدام يد واحدة أو كلتا اليدين، وتكتسب الإشارة أهميتها بعد شيوع استعمالها، وربما يتم توثيقها من قبل المختصين في تربية المعوقين سمعياً واستخدامها في التعليم على مستوى واسع.

أما بالنسبة لأبجدية الأصابع، فتشمل استخدام اليد لتمثيل الحروف الهجائية المختلفة وذلك بإعطاء كل حرف شكلاً معيناً وهذه الطريقة تستخدم مع الأفراد المعوقين سمعياً المتعلمين، والذين يستطيعون القراءة والكتابة، وتستخدم كطريقة مساندة مع الأفراد الذين لا يعرفون إشارة معينة. (فؤاد عيد الجوالدة، 2012، ص84)

وتجدر الإشارة إلى أن الاستخدام المتزايد لطريقة التواصل اليدوي (لغة الإشارة) فتح المجال أمام المختصين لتطوير واستحداث قواميس ومعاجم إشارية عبر توثيقها، وهو ما ساهم في تبادل الخبرات بينهم لصالح فئة المعاقين سمعيا وتعليمها وتدريبها.

6-2 مهارة التواصل الشفوي (القراءة على الشفاه):

يقصد بالتواصل الشفوي تدريب الطفل على مهارة القراءة على الشفاه وفهمها أي أن نعلم المعوق سمعياً تتبع حركة الفهم والشفاه أثناء الكلام مع الآخرين الذين يتحدثون إليه، الأمر الذي يجعل الأشخاص الصم أكثر قدرة على فهم الكلمات المنطوقة. ومن الممكن تنمية مهارة قراءة على الشفاه أو الكلام من خلال تدريب الطفل على تحليل حركات شفاه المتحدث وتنظيمها معاً لتشكل المعنى المقصود أو تدريبه على تركيب الكلام المنطوق وعلى فهم المثيرات البصرية المصاحبة للكلام والوضعية، مثل تعبيرات الوجه وحركة اليدين (لغة الجسد)، ولكن هناك صعوبة في طريقة لغة الشفاه حيث أن ببعض الأصوات عندما تلفظ تكون متشابهة على الشفاه والوجه. (سعيد حسني العزة، 2004، ص128).

فالطفل الأصم مطلوب منه أن يحلل الحركات ليس فقط الخاصة بالشفتين، لكن تلك الخاصة بالفكين والذقن، الحلق، واللسان والخدين. فهو يتعلم التنسيق بين كل هذه الحركات الوجهية مع نموذج ذهني لغوي معروف (متفق عليه). فحسب دومون (Dumont, 2008) فقراءة الشفاه تتطلب طريقة معرفية لغوية مركبة والتي تسمح بالولوج إلى دلالة الرسالة بواسطة المعالجة الإدراكية، المعرفية، اللغوية، وهو ما يعرف بالتكامل الذهني. فقراءة الشفاه وحدها لا تسمح بتعلم اللغة لكونها لا تستقطب كل تباينات اللغة المنطوقة من المتحدث، نظراً لقلة المعلومات المحصل عليها هن طريق القناة السمعية. (علي تعوينات، 2019، ص116).

وهناك طريقتان للتواصل الشفوي هما:

- **الطريقة التحليلية:** وفيها يركز المعوق سمعياً على كل حركة من حركات شفتي المتكلم ثم ينظمها معاً لتشكل المعنى المقصود.
- **الطريقة التركيبية:** وفيها يركز المعوق سمعياً على معنى الكلام أكثر من تركيزه على حركة الشفاه المتكلم لكل مقطع من الكلام. (فؤاد عيد الجوالدة، مصطفى نوري القمش،2012، ص158).
- **طريقة الصوتيات** Phonetic Method: وتركز على أجزاء الكلمة، فيتعلم ذوي الإعاقة السمعية نطق مجموعة من الحروف الساكنة والحروف المتحركة ثم يتعلم نطق هذه الحروف مع بعضها. (محمد النوبي محمد علي، 2009، ص96)

ويتضح أن اقتراح نظام الدعم القائم على قراءة الشفاه من قبل الأسرة وفي وقت مبكر من عمر الإصابة بالإعاقة السمعية وعلى مدى زمني طويل ومكثف، يمكن المصاب من التقدم في تنمية كفاءات صوتية وتركيبية ونحوية تقارب أقرانه السامعين، ومنه تطور آليات التخزين والاسترجاع.

ولكن وعلى الرغم من فعالية طريقة قراءة الشفاه أو ما يسمى باللغة المنطوقة المكملة، فهي تحتاج إلى أصوات فتبقى المشكلة أن بعض الأصوات اللغوية قليلة الظهور أو لا تظهر أحياناً على شفاه المتحدث، كما أن الذي يزيد الأمر صعوبة أن بعض الأصوات اللغوية (الوحدات الكلامية الصغيرة) تظهر بحركات سريعة يصعب اتباعها. فالمشكلة هنا أن هناك مظاهر بصرية للكلام قليلة الظهور، وبعض الحركات الصوتية تبدو متشابهة. (العربي محمد علي زيد، 2010، ص70)

6-3 مهارة الكلام المرمز (Cued Speech):

نظام تواصل مرئي قائم على الصوت يستخدم ثمانية أشكال يدوية في أربعة مواقع مختلفة في مزيج مع حركة الفم الطبيعية للكلام. أثناء التلميح، يبقي السماعة اليد بالقرب من الفم أثناء التحدث. يتم تمثيل مجموعات الحروف الساكنة بأشكال يدوية، في حين يتم تمثيل مجموعات أحرف العلة بمواضع اليد وأحيانًا المواقف اليدوية بالإضافة إلى الحركات. وبالتالي، يتم استكمال قراءة الشفاه من خلال إضافة معلومات تمييزية، أي الإشارات اليدوية. (Ye Wang, Beverly J et al, 2008, p403)

6-4 طريقة التدريب السمعي:

يقصد بها تنمية مهارة الاستماع لاكتساب المهارات الاتصالية اللغوية، بالتركيز على ما لدى الفرد المعاق سمعياً من قدرة سمعية متبقية عن طريق استغلالها والمحافظة عليها وتنميتها واستثمارها عبر القناة السمعية بتدريبها على الاستماع والانتباه السمعي، وتعويده على ملاحظة الأصوات حتى الدقيقة منها والتمييز بينها، والإفادة من المعينات السمعية في توصيلها إلى الطفل لإسماعه ما يصدر عن الاخرين، وكذا ما يصدر منه من أصوات وتمكنه من إخراجها وتقليدها وتكريرها. مع تدريبه على تهذيب وتنظيم العملية التنفسية وعلاج العيوب النطقية. (عبد المطلب القريطي، 2001، ص351)

ويقترح مراعاة النقاط الآتية عند تنفيذ برامج التدريب السمعي للأفراد المعاقين سمعياً:

- إن معظم الأطفال الذين يتم تشخيصهم طبياً بوصفهم يعانون من صمم كامل، يمكنهم أن يسمعوا الأصوات باستخدام أدوات تضخيم الصوت المناسبة، والمعينات السمعية بمفردها لا تكفي، فلا بد من

تطوير برامج رسمية للتدريب السمعي، إذ إن هذه البرامج قادرة على مساعدة الأصم على الاستفادة من القدرات السمعية المتبقية.

- يجب الاستعانة بحاستي البصر واللمس، لإعطاء التدريب السمعي فعالية أكثر.
- بما أن التدريب السمعي قائم على القدرات السمعية للطفل، فهذا يتطلب تقييم السمع بشكل مستمر ومتكرر.
- يجب أن يبدأ التدريب السمعي حتى في حالة عدم استخدام السماعة الطبية، مباشرة بعد تشخيص حالة الصمم.
- إن التدريب السمعي المنظم قد يجعل الطفل أكثر قبولاً للسماعة الطبية، لأنه يزوده بخبرات ذات معنى. (عواطف محمد حساتين، 2013، ص185)

6-5 مهارة التواصل اللفظي:

تؤكد هذه الطريقة على المظاهر اللفظية في البيئة وتتخذ من الكلام الطريقة الأساسية لعملية التواصل وتتضمن هذه الطريقة تعليم الأفراد المعوقين سمعياً استخدام الكلام مما يجعلهم أكثر قدرة على فهم الكلام من خلال الإيماءات والدلالات من حركة شفاه المتكلم، ولا يتم التواصل اللفظي بطريقة فعالة إلا من خلال استثمار البقايا السمعية وباستخدام التدريب السمعي وقراءة الشفاه والكلام. (فؤاد عيد الجوالدة، مصطفى نوري القمش،2012، ص158).

إن أقل ما يمكن تقديمه للأطفال ذوي الإعاقة السمعية هو الحد من هذه الإعاقة عند تعليمهم اللغة الصوتية والكلام الصوتي بالمستوى الذي يمكن أن يفهمه معظم السامعين، فهي تمثل استراتيجية أساسية عند تربية هذه الفئة خصوصا من لديهم ضعف سمعي، ممن لديهم استعدادات وامكانيات التحدث باللغة الصوتية إذا ما تم تغذيتهم بالأصوات باستغلال البقايا السمعية لديهم، وتعليمهم النطق الصحيح ولو لبعض الجمل الأساسية في حياتهم. (محمود فتحي عبد الحي، 2001، ص144) فجهاز النطق لدى معضهم سليم ويجب الاستفادة منه. وعكس لغة الإشارة التي تعزل الفرد ذوي الإعاقة السمعية ضمن مجتمعه المماثل، تبقى الطريقة الملفوظة السبيل الذي يمكن من الدمج والتواصل مع السامعين.

6-7 مهارة التواصل الكلي:

تلاقي هذه الطريقة قبولاً كبيراً من قبل المختصين والعاملين مع الأفراد المعوقين سمعياً كما أنها تلاقي قبولاً واسعاً من قبل الأفراد المعوقين أنفسهم، ويقصد بها استخدام جميع أشكال التواصل الممكنة حتى تنمي مهارات اللغة في سن مبكرة، ويشمل أسلوب التواصل الكلي على الصورة الكاملة للأنماط اللغوية،

والحركات التعبيرية التي يقوم بها الطفل نفسه ولغة الإشارة، والكلام، وقراءة الشفاه، وهجاء الأصابع والقراءة والكتابة. (محمود ملكاوي، 2008، ص88).

يعتبر التواصل الكلي أسلوباً للاتصال وليس مجرد طريقة، ولظهوره أسباب نتيجة استخدام الطرق المختلفة في الاتصال وظهور بعض السلبيات عند استخدام كل طريقة على حدة، هذا بجانب الفروق لقدرات وامكانيات الأطفال الصم والتباينات الواضحة بينهم وبين الفرص المتاحة لكل طفل في تعلمه. كما أن اختلاف المواقف التي يتم فيها الاتصال تقتضي طرقا مناسبة لها يجب أن يستخدمها الأطفال الصم. (محمود فتحي عبد الحي، 2001، ص168)

إلا أنه من العيوب المتفق عليها إزاء هذه الطريقة بأنه قد يصعب تنفيذها بصورة كاملة، نظراً لصعوبة اكتساب الطفل لطريقتين على الأقل بشكل كامل ومتقن، مما قد يؤدي إلى أسلوب تواصل غير صحيح. كما يحسب لهذه الطريقة أنها لا تراعي خصوصية كل طفل من حيث نمط تعلمه وفقاً لنتائج تقييم قدراته الحقيقية.

7-اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين سمعياً:

لسنوات عديدة كان يُعتقد أن تطور النطق عند الرضع ضعاف السمع والسامعين هو نفسه، على الأقل خلال مرحلة المناغاة. بعد هذه الفترة، تم الإبلاغ عن توقف الرضع ضعاف السمع عن الثرثرة. استندت هذه الفكرة بشكل أساسي إلى بيانات (Mavilya, 1968) ، والتي أظهرت انخفاضًا ملحوظًا في عدد الأصوات التي ينتجها ثلاثة أطفال يعانون من ضعف السمع الخلقي (من 12 إلى 16 أسبوعًا في بداية الدراسة) خلال فترة (3) أشهر. (OSBERGER, M. J, & MCGARR, N. S, 1982 , p223)

فمن أبرز الأعراض التي تترتب على ضعف السمع وخاصة في المراحل الأولى أن نطق الطفل لا يتطور تطوراً عادياً، وذلك لأن العملية الكلامية واللغة هي عملية مكتسبة تعتمد اعتماداً كبيراً على التقليد والمحاكاة الصوتية، ومعنى ذلك أن الخلل في النواحي السمعية يترتب عليه اضطراب في النطق. (فيصل الزايد، 1990، ص256)

وهو ما أكده عبد الواحد محمد (2001) حول أن هنالك ارتباط كبير بين الإعاقة السمعية، واضطرابات اللغة والنطق، فبالرغم من سلامة جهاز النطق، والكلام للأطفال المعوقين سمعياً إلا أنهم يلفظون أصوات الكلام بطريقة غير صحيحة في معظمها، فالأطفال ذوو الضعف السمعي البسيط يتعلمون اللغة تلقائيا، ويستخدمون اللغة بطريقة طبيعية، إلا أن إعاقتهم الرئيسة تتمثل في ميكانيكية النطق للكلام الصوتي لا في نمو اللغة لديهم. وكلما كان مقدار الفقد السمعي أكثر، ازدادت صعوبة

اللغة الصوتية، والنطق بها بطريقة مشوشة، وغير صحيحة لأنهم يكررون الأصوات كما سمعوها. (محمود ملكاوي، 2011، ص490)

ونتيجة لما سبق لا تتشكل عند الطفل المعاق سمعيا نماذج من سلاسل صوتية دالة لتقليدها . وبالنظر إلى المستوى الصوتي للّغة باعتباره المدخل الأساسي للنطق، فقد ذكر جون بيرنثال ونيكولاس بانكسون (2009)، أنه هناك العديد الدراسات التي أجريت لتحيد الصعوبات والأخطاء الصوتية، وجدت صعوبة كبيرة في وصف نطق الأطفال المعاقين سمعيا وصفاَ محدداَ، نظراَ لصعوبة تحليل كلامهم ومن بين تلك الدراسات نجد دراسة (Levitt et Stromberg, 1983) حول الخصائص الصائتة لدى الأطفال الصم، ودراسة Murray Tye التي تركزت حول طبيعة الحركات النطقية لعضلة اللسان لنطق الصوائت، والدراسة الثالثة (Paterson,1994) حول نطق الصوامت عند الصم، أما من جانب طبقة الصوت من حيث احترام علوه وانخفاضه فإن دراسة Newton et Dunn خلصت إلى حدوث أخطاء نطقية على مستوى الأصوات.

تظهر مراجعة الأدبيات أنه لم يكن هناك في الأساس عرض تقديمي لتحليل لغوي دقيق للناتج الصوتي للأطفال ضعاف السمع أو الصم. بشكل نموذجي، ركزت الدراسات التي أجريت على كلام الأشخاص ضعاف السمع والصم فقط على كيفية اختلاف كلامهم عن كلام الأشخاص الذين يعانون من السمع العادي. وبناءً على ذلك، فإن بعض الانحرافات الصوتية المبلغ عنها للصم تشمل الجودة الإيقاعية، والتشوهات في النطق، والانحرافات في عادات التنفس (Hudgins and Numbers، 1942). (West, J, Weber, J, 1973, p25)

وتذكر سهير أمين (2000)، أن عدم وضوح كلام الطفل العوق سمعياُ يرجع إلى كونه يفقد قدرة التحكم في الفترات الزمنية بين الكلمة والأخرى، وهذا يسبب تأخر في نطق الكلمات. كما أنه قد ينتج إنتاجاً منطوقاً متداخل الأصوات لما يواجهه من صعوبة في توضيح الأصوات المختلفة (مخارج)، وحتى أن عدم وضوع مخارج الأصوات يعود إلى عدم استطاعته الضغط على الكلمة أثناء النطق. (العربي محمد علي زيد، 2010، ص159)

وقد بين Calvert أن أخطاء النطق الشائعة لدى الأطفال المعوقين سمعياً ليست مقيدة بإنتاجيات الفونيمات الفردية (الوحدات الصوتية المفردة)، بل تقع الأخطاء كذلك بسبب السياق الصوتي المتضمنة فيه الأصوات (محمود ملكاوي، 2011، ص490). فهذا التحريف في صفات الصوت ومخارجه له علاقة أيضاَ بالتحكم بالعمليات المصاحبة للإنتاج النطقي كعدم تنظيم عملية التنفس باستهلاك هواء الزفير بسرعة وعدم توزيع الجهد العضلي، مما يشير إلى وجود رئتين وظيفيتين وصحيحتين من الناحية

الفسيولوجية لإمداد تدفق الهواء الذي سيكون مطلوبًا لإنتاج الكلام، ولكن استخدام محدود لـ حجم الرئة، وسوء إدارة إمدادات الهواء، وضعف التحكم في الحنجرة أثناء النطق.

وكذا خلل الإخراج الصوتي حيث تتناول الأدبيات إلى حد كبير الخصائص الصوتية والإدراكية للأطفال والبالغين المصابين بفقدان السمع. ترتبط مشكلات الصوت لدى الأفراد المصابين بهذا الضعف بشكل مباشر بنوعه وشدته، والعمر، والجنس، ونوع جهاز السمع المستخدم. في حين أن الأفراد الذين يعانون من ضعف السمع الخفيف والمتوسط يمكن أن يواجهوا مشاكل في الرنين فقط، إلا أن الأفراد الذين يعانون من ضعف شديد في السمع قد يفتقرون إلى التحكم في الشدة والتردد، من بين تغييرات أخرى. (Coelho, A. et al, 2015, p103)

تشمل الانحرافات الصوتية الشائعة الإجهاد، والتنفس، والخشونة، والنغمة الأحادية، وغياب الإيقاع، والجودة غير السارة، وبحة في الصوت، والتعب الصوتي، والنبرة العالية، وانخفاض مستوى الصوت، والجهارة مع الاختلاف المفرط، والرنين غير المتوازن، ونمط التنفس المتغير، والصوت الفظ ذو صيغة الهجوم، والتعبير غير الدقيق. هذه الخصائص مبررة بعدم قدرة الصم على التحكم في أدائهم الصوتي بسبب نقص المراقبة السمعية لصوتهم، بسبب ضعف السمع. ومن ثم، فإن تطوير خطاب واضح بجودة صوت جيدة على ضعاف السمع يمثل تحديًا، على الرغم من التقدم التكنولوجي المعقد للمعينات السمعية وغرسات القوقعة الصناعية وغيرها من الأجهزة القابلة للزرع.

(نفس المرجع السابق، 2015، ص103)

وهو ما وصفته إحدى الدراسات الخاصة (Evans et Deliyski, 2007) حيث درست الخصائص الصوتية لـ (40) شابًا يعانون من ضعف في السمع باستخدام تحليل الملف الصوتي (VPA)، والذي يتضمن إعدادات النطق (فوق الحنجرة)، وإعدادات الحنجرة، والإجهاد، والإعدادات الصوتية للقناة الصوتية. أظهرت المقارنة مع مجموعة التحكم بعض البيانات المثيرة للاهتمام للأفراد الذين يعانون من ضعف السمع فعلى مستوى نطاق الحركات الفيسيولوجية: سوء استعمال حركات اللسان المصغرة، وحركة الفك المصغرة، وحركات الشفاه المصغرة، أما على مستوى حدة الصوت والجهارة فوجد ضيق نطاق طبقة الصوت، وتباين منخفض في طبقة الصوت، ومتوسط جهارة منخفض، ونطاق جهارة ضيق، وتقلب منخفض لجهارة الصوت كما لوحظ خلل التوتر العضلي على شكل انقباضات وارتخاءات بلعومية وحنجرية. بالإضافة إلى قيودًا في القدرة على مراقبة رنين الأنف والسيطرة عليه مقابل الرنين الفموي أثناء الكلام. (Evans K, Deliyski D, 2007,p671)

من حيث الرنين، فإن السمة الأكثر شيوعًا التي تم الإبلاغ عنها لدى الأفراد المصابين بفقدان السمع هي الأنف. يساهم الأنف غير الطبيعي للأحرف الصوتية والحروف الساكنة في الأنف بشكل كبير في الأصوات غير الطبيعية للأطفال والبالغين المصابين بفقدان السمع، والذي يرتبط بضعف التحكم في الصمام البلعومي بسبب نقص التغذية الراجعة السمعية – التمايز الفموي / الأنفي.
(Wirz S, 1991, p289)

يجب أن يبدأ أي تحليل شامل لمهارات النطق للأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية بالعمل الكلاسيكي لـ (Hudgins et Numbers, 1942)، درس هؤلاء المؤلفون (192) موضوعًا تتراوح أعمارهم بين (8) و(20) عامًا تراوحت حالات ضعف السمع لديهم من متوسطة إلى شديدة. قرأ الطلاب جملًا بسيطة ومن التسجيلات، تم تقييم إنتاجاتهم لاحقًا من قبل معلمي الصم من أجل قياس كفاءة النطق وكذلك المعدل والإيقاع. تم إنشاء فئات الأخطاء للحروف الساكنة، والمتحركة، والإدغام، وتم إجراء محاولة لربط هذه الأنماط بوضوح الكلام. باختصار، تم تقسيم الأخطاء المفصلية إلى استبدال، وحذف، إضافة، وتشوهات شديدة في الصوت المقصود بالإضافة إلى إضافة الصوتيات أو المقاطع العرضية. من بين أنواع الأخطاء الأكثر شيوعًا التي تنطوي على الحروف الساكنة، كان الخلط بين التمييز الصوتي الذي لا صوت له واستبدال حرف ساكن بآخر، وإضافة أصوات أنفية وفموية، وسوء مفصل لمزيج ساكن، وسوء نطق الحروف الساكنة المتاخمة، وإغفال الحروف الساكنة في بداية الكلمة أو آخرها. (OSBERGER, M. J, MCGARR, N. S, 1982 , p228)

تم تكرار هذا النمط العام للأخطاء الساكنة في العديد من الدراسات (Brannon، 1966؛ Geffner، 1967 ، Nober 1970، Markides، 1976؛ Stromberg et، Smith، Levitt، 1978؛ Gold، 1980؛ Smith، 1975) على الرغم من أن النسبة المئوية الفعلية للأخطاء في أي فئة قد تختلف إلى حد ما من دراسة إلى أخرى إن الاختلافات في ذخيرة الصوت كانت موجودة بين الرضع الطبيعيين والرضع الذين يعانون من ضعف السمع الذين تم الحكم عليهم على أنهم في نفس المستوى من التطور الصوتي.

كان شكل المقطع (على سبيل المثال، CV، VC، CWC) متشابهًا بين الأطفال ولكن انتاج الأصوات التي تشبه الحروف المتحركة أو الحروف الساكنة كان أكثر محدودية في العينات التي ينتجها الأطفال الذين يسمعون. إجمالاً، تميل الأصوات العفوية للرضع ضعاف السمع إلى أن تكون نمطية أكثر من تلك الخاصة بالرضع الذين يسمعون في نفس العمر. لاحظت (Mavilya, 1968) أيضًا أن الجوانب الفونولوجية لنطق الأطفال ضعاف السمع في دراستها كانت مختلفة عن تلك التي تم الإبلاغ عنها للأطفال ذوي السمع الطبيعي. على وجه التحديد، لاحظت تأخرًا شديدًا في تطوير الأصوات

الساكنة في نطق الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع، حيث يتم إنتاج أحرف العلة في كثير من الأحيان أكثر من الحروف الساكنة. (OSBERGER, M. J, MCGARR, N. S, 1982 , p224)

تم الحصول على قوائم الانتاجات الصوتية من العينات التلقائية للأطفال ضعاف السمع الذين تتراوح أعمارهم بين (11) شهرًا و (7) سنوات (Carr، 1953؛ Lach، Ling، Ling، Ship et، 1970؛ Stark، 1982؛ Sykes، 1940؛ Weber & West، 1973). على الرغم من أن هذه الدراسات تشير إلى وجود اختلافات في وتيرة أصوات الحروف المتحركة في عينات الأطفال ضعاف السمع التي تمت دراستها، إلا أن نمط إنتاج الحروف المتحركة متشابه بشكل ملحوظ. تشمل حروف العلة الأكثر شيوعًا من قبل الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع حروف العلة المركزية وحروف العلة الأمامية المنخفضة. حدثت أحرف العلة العالية جدًا بشكل غير متكرر نسبيًا في عينات الأطفال. كما وجد أن الأطفال ضعاف السمع يستخدمون أصوات الحروف المتحركة أكثر من الأصوات الساكنة. في دراسة أخرى، وجد (Sykes, 1940) أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4) و(7) سنوات من ضعاف السمع ينتجون ما يقرب من نصف أصوات الحروف المتحركة الخاصة بهم في عزلة وليس بالاشتراك مع حرف ساكن. (نفس المرجع السابق، 1982، ص225)

وهو ما واصلت العديد من الدراسات وصفه كدراسة كل من (Baudonck N,et al, 2011)، (Van Lierde KM ,et al, 2005)، التي أقرت بتعرض الإنتاج الصوتي للحروف الساكنة لدى الأفراد المصابين بفقدان السمع للخطر من خلال التشوهات والاستبدالات والسهو. قد تحدث أيضًا بعض العمليات الفونولوجية مثل حذف الحروف الساكنة النهائية، وتقليل الكتلة، والتوقف، والتخلص من الأصوات، خاصةً مع الأصوات الصوتية والحروف الساكنة الاحتكاكية عالية التردد.

(Coelho A et al, 2015, pp107-108)

أثناء تطوير الاتصال الشفوي، من المهم أن يكتسب الأطفال بنية عرضية مناسبة لأنها تلعب دورًا في العديد من جوانب الوظيفة اللغوية، من الإجهاد المعجمي إلى التركيب النحوي إلى التأثير العاطفي. لذلك فهي مهمة لنقل المعنى وبالتالي للوضوح. يمكن أن تكون هذه الجوانب من الاتصال الشفوي مشكلة بالنسبة للأفراد الذين يعانون من ضعف السمع لأن المراقبة السمعية ضرورية للتعرف على المستمعين للتناقضات الإيجابية في الكلام. (نفس المرجع السابق، 2015، ص112)

فيتضح وجوب ممارسة إعادة التأهيل الصوتي جنبًا إلى جنب مع التدريب السمعي وتطوير اللغة الشفوية منذ بداية العلاج حتى يتمكن الأفراد الذين يعانون من ضعف السمع من تحقيق اتصال شفهي واضح وممتع ومقبول اجتماعيًا، والحفاظ على الوظيفة الصحيحة للتنفس، والصوت، النطق والرنين.

8_ المهارات الفونيمية والفونولوجية لدى المعاقين سمعياً:

بدأ المحققون في إجراء تحليلات فونيمية وفونولوجية ولغوية على كلام الأطفال ضعاف السمع (Oiler، Jensen، Lafayette et، 1978؛ Kelly et Oiler، 1974؛ Stoel–Gammon، 1982؛ West & Weber، 1973). تم إجراء دراسة شاملة بواسطة (Stoel-Gammon, 1982) تم فيها الحصول على بيانات مقطعية وطولية عن اكتساب الأصوات من خلال الأطفال السامعين 1: 5 إلى 3:10 سنوات من العمر، والأطفال ضعاف السمع 2: 4 إلى 7: 3 سنوات. أظهرت بيانات المقطع المستعرض، إلى حد كبير، أن أنماط النمو كانت متشابهة بالنسبة لمجموعتين من الأطفال، على الرغم من أن معدل النمو كان أبطأ بشكل كبير بالنسبة للأطفال ضعاف السمع مقارنة بالأطفال الذين لا يعانون من ضعف السمع. كانت أنماط مماثلة للإنتاج الصحيح وأنواع الأخطاء موجودة لمجموعتي الأطفال. تضمنت مجموعة أنماط الاستبدال الشائعة لكلا المجموعتين التعبير عن التوقفات الأولية، وإلغاء نقاط التوقف النهائية، واستبدال التوقفات العضوية المتجانسة بالاحتكاكات. عندما كانت الأخطاء شائعة بين المجموعتين، كانت أكثر تواترًا في كلام ضعاف السمع منها في حديث الأطفال ذوي السمع الطبيعي. (OSBERGER M. J, MCGARR N. S, 1982, p226)

أظهرت البيانات أيضًا أن بدائل الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع انحرفت بشكل أكبر عن الصوت المستهدف فيما يتعلق بطريقة ومكان الإنتاج مقارنةً ببدائل الأطفال العاديين. بالإضافة إلى ذلك، تميل أخطاء الأشخاص ضعاف السمع أيضًا إلى إظهار مجموعة أكبر من أنواع الاستبدال من تلك التي قام بها الأطفال السامعون.

قدم كمل من (Oller, D et Kelly, C, 1794) تقريراً تطبيقًا أوليًا لإطار عملية الاستبدال لدى ضعاف السمع، عن طريق التحليل اللغوي. من خلال تحقيق في الإطار التوليدي لعمليات الاستبدال الصوتي لطفل يبلغ من العمر ست سنوات يعاني من ضعف سمع حسي عصبي متوسط الشدة. كان لبدائل الطفل الكثير من القواسم المشتركة مع بدائل الأطفال الأصغر سنًا، تم استبدال الحروف الساكنة السائلة في خطاب هذا الطفل بالانزلاق وحروف العلة المستديرة، وتم فصل الحروف الساكنة الاحتكاكية النهائية، وتم نقل الحروف الساكنة بشكل عام إلى أماكن أكثر تقدمًا في مخارج النطق. (Oller, D , Kelly, C, 1794, p65)

كشفت البيانات الطولية التي حصل عليها Stoel-Gammon أن الأطفال ضعاف السمع تقدموا نحو الإنتاج الصحيح للفونيمات المستهدفة بمعدل أبطأ بكثير من الأطفال ذوي السمع الطبيعي وأن هناك نطاقًا وتنوعًا أكبر بكثير في أنواع الاستجابة داخل وعبر المواضيع. تشير البيانات الأولية إلى أن الأطفال ضعاف السمع مروا بثلاث مراحل نمو. في المرحلة الأولى، أنتج الطفل مجموعة متنوعة من البدائل للفونيم المستهدف. في المرحلة الثانية، كان هناك تضييق في نطاق الاستبدالات متبوعًا بالبدائل بصوت واحد. في المرحلة الثالثة، تم إنتاج الصوت بشكل صحيح. بالطبع، لا يتقدم جميع الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية خلال المرحلة الثالثة، كما يتضح من العديد من الأخطاء القطاعية التي تظل في حديث العديد من الأشخاص ضعاف السمع حتى طوال حياتهم البالغة.

(OSBERGER M. J, MCGARR N. S, 1982, pp226 227)

هناك حاجة إلى مزيد من البحث من أجل تحديد مراحل اكتساب الكلام لدى الأطفال ضعاف السمع. هذه المعلومات ضرورية لمساعدتنا على فهم أفضل لماذا يطور بعض الأطفال كلامًا واضحًا والبعض الآخر لا يفعل ذلك. على الرغم من وجود بيانات تشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع يتأخرون ببساطة في اكتساب الصوت (Oiler et al.، 1978 ؛ Kelly et Oller، 1974 ؛ Stoel-Gammon، 1982) ، في الواقع، هناك اختلافات ملحوظة بين أنماط الإنتاج لمجموعتي الأطفال في سن مبكرة جدًا، ولا يتقدم حديث بعض الأطفال ضعاف السمع أبدًا إلى ما بعد المراحل المبكرة جدًا من التطور. تظهر أنماط إنتاج الكلام للأطفال الأكبر سنًا ضعاف السمع العديد من أوجه التشابه مع أنماط الأطفال الأصغر سنًا ضعاف السمع. سيتضح أيضًا أنه على الرغم من فشل الأطفال ضعاف السمع في كثير من الحالات في اتباع القواعد النموذجية للكلام العادي، فإن الانحرافات في كلامهم تظهر أنماطًا منهجية، مما يشير إلى أنهم يستخدمون مجموعة من القواعد الفونولوجية على الرغم من اختلاف هذه القواعد من تلك المستخدمة من قبل المتحدثين العاديين. (نفس المرجع السابق، 1982، 227)

9_ المداخل والاتجاهات العلاجية لاضطرابات النطق لدى المعاقين سمعياً:

إن التدخل العلاجي للاضطرابات النطقية المصاحبة للفقدان السمعي يمكن من تحقيق الاستخدام العفوي للأصوات اللغوية وفق معيار الاستخدام عند الراشدين ضمن المجتمع اللغوي للمصاب، وأساس النهج العلاجي الفعال لاضطرابات النطق عند الأطفال هو اللجوء لاستخدام بيانات التقييم الصحيح لنظام الصوت والكلام لدى المصاب للتخطيط لاستراتيجيات العلاج اللازمة لتحقيق الهدف المنشود.

ووفقًا لـ Hedge (2001)، فإن أهداف التقييم هي:

- تقييم الأداء المفصلي للفرد في كلمة واحدة وداخل خطاب المحادثة.
- تقييم وجود العمليات الفونولوجية التي ستساعد على اكتشاف أمثلة النطق غير الدقيقة.
- تقييم أداء الطفل في ضوء المعايير التنموية.
- تحديد أهداف العلاج المحتملة.
- تقييم آثار العلاج مع القياسات المتكررة.

من المهم إنشاء جرد صوتي، لأنه يمكن استخدام المخزون كأساس لتحديد مدى ملاءمة الإنتاجات الصوتية للطفل لتطور الكلام، وتحديد أهداف اختبار الاستثارة، و / أو تحديد الأهداف، أو تحديد أهداف العلاج في نموذج صوتي (Hitchcock et Eisenberg, 2010). القرارات المتعلقة بإجراءات التشخيص في تقييم إنتاج الكلام للأطفال متعددة الأبعاد، وقت التطبيق، كونه سهل الاستخدام وقابل للتنفيذ، والأهم من ذلك صلاحيته وموثوقيته (Meisler et Wolk, 1998).

(İclal Şan ,Gonca Sennaroglu , 2021 ,p314)

تاريخياً، تعامل أخصائيو تقويم النطق واللغة مع تصحيح الأخطاء النطقية ضمن إطار تعليم السلوك الحركي، ورأى معظمهم أن سبب الأخطاء النطقية يكمن في عدم قدرة الفرد على أداء المهارات الحركية المعقدة اللازمة لنطق الأصوات اللغوية، ومنذ سبعينيات القرن العشرين، بدأ معالجو النطق واللغة أيضاً بإعطاء العوامل اللغوية (الفونولوجية) أهمية أكبر في تعاملهم مع هذه الاضطرابات. وتستند هذه النظرة اللغوية على أن بعض الأفراد ينتجون أخطاء فونولوجية لأنهم لم يتعلموا استخدام قواعد فونولوجية معينة. وبعبارة أخرى، فإن كثيراً من الأخطاء النطقية عند الأطفال تعكس غياب القواعد اللازمة للاستخدام المناسب للأصوات أكثر من كونها تعبر عن عدم قدرتهم على إنتاج الأصوات الموجودة في لغة الكبار. (جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون،2009، ص 413)

ومنه تقوم المداخل والاتجاهات العلاجية لاضطرابات النطق على جانبين هما الجانب الحركي واللغوي باعتبار أن النظام الصوتي يتألف من جوانب حركية/ نطقية ولغوية/ فونولوجية، فإن الخطأ النطقي ناتج عن إحداهما أو كليهما معاً. لذلك قد يصنف مسار الإجراءات العلاجية ضمن إطار المعرفة الحركية وآخر ضمن إطار المعرفة الحركية ولكنه قد يستند على العامليين معاً دون تفضيل لأحدهما. وفيما ما يلي عرض لأهم مداخل ومناحي التدريب المختلفة لاضطرابات النطق:

9_1 المدخل الذي يعتمد على التدخل المفصلي:

يشمل الإنتاج التعويضي للأصوات تلك التي نتيجة المواضع المفصلية غير القادرة على التكيف التي تعلمها الأطفال أثناء نموهم. تركز النماذج العلاجية التقليدية على التلاعب الحركي للمفاصل لأصوات الكلام الفردية، فيمكن لنهج التنسيب الصوتي التقليدي تثبت أنها أكثر فائدة للأفراد الذين يجدون صعوبة في تحقيق الموضع الصحيح لـ مفاصل أصوات الكلام المختلفة، مثل الأفراد الذين يعانون من ضعف السمع والذين يظهرون أخطاء في النطق تعويضية بسبب التعلم غير الصحيح. والجدير بالذكر أنه عادة ما يتم تطوير هذه الأخطاء كسلوكيات تعويضية ثانوية لقصور أعضاء النطق واختلافات المسالك الفونولوجية.(Korah, R. M, 2018, p193)

يعطي المعالج إشارات سمعية وبصرية محددة حول مكان وضع المفصلات. ومع ذلك، إذا كان الأفراد غير قادرين على الاستجابة بشكل جيد للإشارات السمعية والبصرية وحدها، فإنهم يقدمون تلميحًا إضافيًا للحركة اللمسية لتعلم المكان الصحيح للإنتاج (Rosenfeld-Johnson et Bahr، 2010). وفقًا لـ Van Riper (1958)، يجب أن يبدأ تدريب كل صوت بتحفيز الجهاز السمعي (تدريب سمعي)، ثم الشروع في تقديم نموذج سمعي بصري للعميل لتقليده (طريقة التحفيز). إذا كانت هاتان الخطوتان وحدهما لا تعلمان العميل الإنتاج الصحيح للفونيم، فيمكن استخدام توفير التغذية الراجعة عن طريق اللمس حول إنتاج الصوت. وهذا ما يسمى طريقة التنسيب الصوتي.

(Korah, R. M, 2018, p193)

وعادة ما ينجح هذا النهج في حالة الأصوات التي يمكن تمثيلها والإحساس بها، كالأصوات الشفوية واللثوية، ويصعب بدرجات متفاوتة مع الأصوات الخلفية نظراً لصعوبة تمثيلها والإحساس بها.

وفقًا لإرشادات الجمعية الأمريكية للسمع، النطق واللغة (ASHA)، فأهداف علاج النطق المعتل هو تصحيح مواضع الفم للحرف الساكن والمواضع الخاطئة وتحديد اتجاه تدفق الهواء والحجم المناسب لتدفق الهواء في المكان المستهدف أثناء إنتاج الأصوات الشفوية. سيشمل تدريس المواضع الشفوية الصحيحة تقديم المفصلات الشفوية المدعومة إلى الأمام، وتعليم مكان الفم الصحيح، وإنشاء ضغط الفم المتراكم والإفراج عنه. (نفس المرجع السابق، 2018، ص193)

9_2 مدخل الاتجاه التقليدي:

تعتبر الطريقة التقليدية للعلاج النطقي التي ظهرت على يد عدد من الرواد في مجال النطق واللغة، أهمهم Van Riper واعترافاً بمساهمته يشار إلى طريقة التقليدية "بطريقة فان رايبر".

ومن خصائص الطريقة التقليدية أنها تركز على التدريب على الصوت المفرد الخاطئ، يتميز علاج النطق في النهج التقليدي بأنه سلسلة متصلة تتراوح من تدريب الأذن / الإدراك الحسي إلى خطوات مرتبة بشكل هرمي للتدريب على الإنتاج. اعتمادًا على مستوى تحفيز الصوت الخطأ، يبدأ إنتاج الصوت بشكل منفصل عن طريق إنشاء الإنتاج الصحيح للصوت، المقاطع والكلمات والعبارات والجمل، انتهاءً بالإنتاج الصحيح للمحادثة. (Ristuccia C, Aldridge M. , 2008 , p2) ويتم الوصول لهذه المرحلة بعد تعزيز وتثبيت الإنتاج الصحيح ونقله إلى المواقف التواصلية اليومية. (جون بيرنثال ونيكولاس بانكسون،2009، ص 431)

لخص كل من عبد العزيز السرطاوي ووائل أبو جودة (2000)، ص330-331 خطوات التدريب في الطريقة التقليدية كما يلي:

تحديد الأصوات الخاطئة.

تأسيس النطق السليم: وذلك بتدريب المريض على حركات جديدة يستبدل بها الحركات القديمة، وكذلك إيجاد حركات جديدة لم تكن موجودة عنده، يستخدمها لإيجاد صوت جديد ويظهر هذا في حالة حذف الأصوات ويتم ذلك من خلال النمذجة التقليد واستخدام الحواس.

النقل والتعميم: ويستعان في ذلك بالمحيطين بالمريض لمعرفة مدى تجاوبه واستمراره في النطق الصحيح. حيث عرف (Stokes et Bacr, 1977) التعميم بأنه حدوث سلوك مناسب في ظل ظروف مختلفة غير تدريبية خارج غرفة التدريب (من حيث المواضيع، والأماكن، والأشخاص والسلوكيات، و/ أو الزمن) دون جدولة نفس الأحداث في تلك الظروف كما كان مقررًا في التدريب المشروط، وبالتالي يمكن المطالبة بالتعميم عندما لا تكون هناك حاجة إلى المعالجة خارج نطاق التدريب لإجراء تغييرات، أو يمكن المطالبة بها عندما تكون بعض التلاعبات الإضافية ضرورية، ولكن تكلفتها أو نطاقها أقل بوضوح من تكلفة التدخل المباشر. (Stokes, T. F., Baer, D. M, 1977 , p350)

المتابعة والمحافظة على نتاجات العلاج: حتى لا تقع السلوكات الجديدة المتعلمة في الانتكاسة، بسبب التعرض للنسيان أو الضياع، لذلك لا بد من متابعة هذه النتاجات خلال فترة التدريب بمراجعة الإنجازات لتقييم مدى محافظة المريض عليها عن طريق برنامج ما بعد التدريب ينفذ ببرمجة جلسة كل أسبوعين في البداية على أن يتم الابعاد بين فترات المراجعة إلى أن تلغى تماماً.

9_3 المدخل السياقي (الحسي الحركي):

يعتمد هذا الاتجاه على فكرة الاستخدام السياقي لعلاج الاضطراب النطقي، حيث يفترض هذا الأخير أن الأصوات تتأثر بالسياق الصوتي والمكاني. يتضمن التيسير السياقي وضع الصوت

المستهدف في بيئات صوتية مختلفة بحيث تساعد مكونات الصوت السابق أو التالي في تسهيل الإنتاج السليم للصوت المستهدف. (Adler-Bock M et al, 2007, p 130) مع أنه ينتجه في العادة بصورة خاطئة. (جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون،2009، ص428)

وهنا لا يحتاج الأخصائي إلى أن يبدأ بالتدريب على الصوت منفردا، بل يجعل من هذه المقاطع والكلمات ارتكازات تدريبية ينتقل منها ليعمم إنتاج الصوت في غيرها من السياقات الصوتية. (جهاد أحمد العرايفيي، ابتسام جميل، 2013، ص42)

وقد اقترح (McDonald, 1946) خطوات تعليم الأصوات باستخدام السياق:

- إذا كان الصوت /S/ بصورة صحيحة في السياق المكون من الكلمتين "bright sun" يمكن اعتبار الصوت /t/ الذي يسبق /S/ سياقاً ميسراً.
- يطلب من الطفل أن يقول ببطء وأن يطيل /S/.
- يوضح القصد بلفظ الكلمتين وإطالة مدة نطق /S/ مثل (bright–sssss–sun).
- يطلب من الطفل، أن يقول "bright–sssink "، ثم "hot ssssea "، ويمكن استخدام أزواج أخرى من الكلمات لتسهيل إنتاج /S/ وتثبيته.
- إعادة جملاً قصيرة تحتوي السياق المسهل نفسه، ولا يعتبر معنى الجملة أمراً مهماً، ذلك أن هذا النشاط يركز في الأساس على التتابع الحركي.
- استخدام الصوت المستهدف /S/ ضمن قصصاً مصورة يمكن تمثيلها أو قراءتها بصوت مسموع.
- في المرحلة التالية، يتوجه التدريب نحو تغيير السياق الصوتي، وسرعة الكلام، والنبر المقطعية في سياقات بديلة.
- يطلب من الطفل قول /S/ فقد دون استخدام السياق.

(جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون،2009، ص ص 229–242)

إن استخدام سياق صوتي/لغوي كطريقة لتأسيس صوت ما يسمح لمعالج النطق بالاعتماد على سلوك موجود أصلاً. ويمثل هذا الإجراء أيضاً نوعاً من التشكيل لأن المعالج يستخدم السياق لمساعدة الطفل على عزل إنتاج فونيم منفرد وتثبيته.

9_4 مدخل السمات المميزة:

إن الأطفال يحتاجون لتعلم خصائص الصوت كوسيلة لتسهيل بناء التناظرات الصوتية في مخزونهم الفونولوجي. أي القدرة على الانتباه إلى البنية الفونولوجية للغة، وتركز هذه الطريقة على اختلاف

السمات بين الأصوات بهدف مساعدة الأطفال على إدراك أن الأصوات يمكن تصنيفها وفقاً لخصائص محددة مثل الطول (طويلة- قصيرة)، والطريقة (ضجيجي- همسي- وقفي- استمراري)، والمكان (أمامي- خلفي). (جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون،2009، ص 458)

ويتضح أن الغاية من برامج التدريب المستندة على مدخل السمات المميزة هي تأسيس سمة مفقودة في حصيلة الطفل الإنتاجية، وبالتالي يفقد خاصية التمييز بين الفونيمات. فعلى سبيل المثال، قد يعوض الطفل الوحدات الفونيمية الوقفية بالاحتكاكية، فيجب اختيار نموذج صوتي واحد يحمل صفة الوقفية وعلى أساسه يتم اكتساب السمة وتصحيح حزمة أصوات المجموعة المتبقية التي كان يخلو نطقها من هذه الصفة. وبالتالي تقوم الطريقة على مبدأ التعميم، حيث يستفاد من تعليم الطفل صوتاً وعند نطقه بشكل صحيح يستفاد من ذلك في تعليمه صوتاً اخر له صفات مشتركة مع هذا الصوت. (العربي محمد علي زيد، 2010، ص191)

9_5 مدخل طريقة التدوير:

تمثل طريقة التدوير إحدى الطرق اللغوية التي صممت لعلاج الأطفال الذين يعانون من أخطاء نطقية متعددة. ويستهدف التدريب الأنماط الفونولوجية الخاطئة (مثل الأصوات الاحتكاكية) وتعويضها بالأنماط بالصحيحة، وتنتقل عبر هذه الأهداف بشكل متسلسل لا يعتمد على تحقيق الطفل مستوى معيارياً معيناً للأداء قبل الانتقال منه إلى نمط آخر.

(جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون،2009، ص 458).

وتشمل جلسة العلاج النموذجية في طريقة التدوير ما يلي:

النشاط السمعي: تتطلب هذه المرحلة استماع الطفل للمدرب لمدة دقيقتين تقريباً وهو يقرأ حوالي (12) كلمة تحتوي كل منها على الصوت المستهدف، باستخدام التحفيز السمعي أو ما يسمى بالقصف السمعي وبمساعدة جهاز مضخم للصوت.

بطاقات الكلمات المستهدفة: باستخدام الصور المطبوعة أو المرسومة والملونة التي تحمل معنى أو مدلول الكلمة التي تضم الصوت المستهدف.

التدريب على الإنتاج: ويشمل التدريب على استخدام المحفزات السمعية والحسية والبصرية عن طريق اللعب بما سبق من أجل إنتاج النموذج المستهدف.

التحقق من قابلية الإنتاج: يتم اختيار الفونيم المستهدف في الجلسة التالية في ضوء اختبار المدرب لقابلية الطفل لإنتاج هذا الصوت.

البرنامج المنزلي: يظهر هنا دور الوالدين في المنزل بإعادة البرنامج العلاجي، وذلك لتسهيل عملية التقييم للخبرة التي اكتسابهاُ ناء العلاج.

(عبد العزيز السرطاوي، 2000، ص ص340-342 ، جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون،2009، ص ص 461-463).

9_6 مدخل التغذية الراجعة:

تؤكد وجهة نظر التعلم الحركي التقليدي (Adams, 1971) أن الملاحظات المتكررة تؤدي إلى اكتساب سريع ودقيق نحو تحقيق الهدف. بدلاً من ذلك، تشير الدراسات إلى أن ردود الفعل المنخفضة قد تكون طريقة مهمة لتحسين التعلم، وأن الاحتفاظ والتحويل مؤشرات أفضل للتعلم طويل المدى من الاكتساب أثناء الأداء (Kim, I et al, 2012, p90)

يحتوي الأدب التربوي على وصف للأهمية البالغة لعمليات التغذية الراجعة الحسية (الداخلية والخارجية) في المراحل المبكرة من اكتساب مهارة الكلام، وعندما يتقن الفرد مهارة معينة من خلال التدريب، تتلاشى الاستجابات الخاطئة، وتغدو التغذية الراجعة أقل أهمية. (جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون،2009، ص 418)

ومع ذلك، فإن تأثيرات الأداء هذه مؤقتة وتعتمد على استمرار تقديم الملاحظات. يُفترض تقديم معلومات فورية بتكرار أقل لتعزيز التعلم طويل الأمد من خلال تسهيل تطوير التقييم الذاتي ومهارات اكتشاف الأخطاء التي يمكن للمتعلم تطبيقها على المواقف التي لا تتوفر فيها التغذية الراجعة الخارجية (Bruechert L et al, 2003, pp 467 468).

وبالمثل، يجب أن يؤدي فرض تأخير التغذية الراجعة إلى تعزيز تطوير هذه المهارات من خلال إتاحة الوقت الكافي للمتعلم لمعالجة وبناء المعلومات. في الواقع، توصلت دراسة. (Anderson 2005 et al,) إلى نتائج مهمة وهادفة جديدة باستخدام مجموعة متنوعة أكبر من مصادر التغذية الراجعة الجوهرية في ظل ظروف تأخير التغذية الراجعة مقارنة بالردود الفورية أو بدون التغذية الراجعة. بدلاً من ذلك، تم اقتراح أن زيادة تواتر الملاحظات التصحيحية الفورية قد يعمل على تخفيف حالة التركيز الداخلي المتعمد الناجم عن ردود الفعل المستمرة، والسماح للقائم بالأداء بافتراض تركيز انتباه خارجي موجه بواسطة عمليات التحكم الآلي، يمكن تصور "نافذة مثالية" افتراضية للموقع الزمني للتغذية الراجعة بحيث يكون لدى المتعلم وقت كافٍ لمعالجة هذه المعلومات ولكن ليس الكثير من الوقت الذي لا يمكن أن يستمر تفعيل المعلومات. قد يؤدي الملء الفوري و / أو المستمر لفترة ما بعد الأداء بمعلومات النتائج الخارجية في البداية إلى تسهيل الاستحواذ عن طريق تقليل المتطلبات المعرفية لتنشيط معلومات

النتائج الداخلية والحفاظ عليها في الذاكرة العاملة، ولكن التوفير الفوري والمتكرر للتغذية المرتدة الخارجية قد يمنع المتعلم من تعلم الكيفية لتنشيط هذه المعلومات والحفاظ عليها عند سحب معلومات النتائج الخارجية. (Austermann Hula, et al, 2008, p1109)

تجادل هذه النظرية بأن الانتباه على التركيز الخارجي للتغذية الراجعة الخارجية يفيد كلا من أداء الاكتساب والتعلم، على الرغم من أن الدراسات الحالية لم تكن تهدف إلى اختبار هذه النظرية، إلا أنها أغفلت الفوائد التي يمكن إثباتها للتغذية الراجعة الخارجية بالنسبة للمتعلمين ذوي الإعاقة، وخاصة أولئك الذين يعانون من عجز معرفي – لغوي أو عجز جسمي كالإعاقة السمعية.

فتساهم التغذية الراجعة الفورية في علاج اضطرابات النطق لذوي الفقدان السمعي، فهي تعمل على زيادة حساسية الطفل للنطق الخاطئ للأصوات من خلال مواجهته بتعذر أداءه النطقي وبضرورة تعديله. عن طريق قيام المعالج بتوضيح الأخطاء التي يقع فيها الطفل وجعله يتوقع المواقف التي يحدث فيها الخطأ، وتكون باستخدام ردود الفعل اللمسية والمعلومات الحسية فهي آلية سريعة يمكن أن تؤدي إلى تصحيحات على المستوى المعرفي في التسلسل الهرمي لإنتاج الأصوات منفردة ومن ثم الكلمات وصولاً إلى الجمل والمحادثات التلقائية. (عبد العزيز السرطاوي، وائل أبو جودة، 2000، ص324)

9_7 مدخل تعديل السلوك:

بذلت كثير من الجهود في سبعينات القرن العشرين لتطبيق مبادئ تعديل السلوك والتعليم المبرمج على علاج النطق. وفي هذا السياق تعتبر المدرسة السلوكية بقيادة "سكينر" أن الكلام سلوكيات حركية متعلمة وبالتالي هو سلوكاً إجرائياً، يمكن تعلمه عن طريق الاشراط، فيتم اكتسابه عندما يعقبه تعزيز من البيئة المحيطة، بينما يكف الطفل عن تلك الأصوات التي لا تلقى تعزيزاً. (العربي محمد علي زيد، 2010، ص193)

ومنه يتألف التدريب من عدد من التسلسلات التي تضم كل منها عداداً من الخطوات الصغيرة المتدرجة والمرتبطة بتعزيز الاستجابات ضمن طريقة مبرمجة ومنظمة للتدريب تعتمد على السلوك الاشتراطي.

9_8 مدخل الوحدات غير الرمزية:

يساعد التدريب باستخدام الوحدات غير الرمزية (التي لا معنى لها) على التحكم بالحركات النطقية التي ظهرت قبل بدء التدريب. ويركز هذا التدريب الذي يستخدم الوحدات غير الرمزية على إنتاج الأصوات المستهدفة، ومن المؤكد أن عملية إنتاج الوحدات غير الرمزية تفرض حداً أدنى من القيود

على المتحدث وذلك بالسماح له بالتركيز على النشاط النطقي بدلاً من التركيز على الجوانب الصرفية والنحوية أو الدلالية. (جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون،2009، ص 441)

وهنا يظهر الهدف من النشاطات التدريبية في هذا المستوى، هو قدرة الطفل على تعميم تعلماته إلى الكلام التلقائي، وهو ما يسهل النجاح في مستويات لغوية أكثر تعقيداً.

وتقدم هذه المادة ضمن مستويات من الصعوبة تتدرج من السهل إلى المعقد، فتبدأ بمقاطع لا معنى لا لها، ثم الكلمات المنفردة لا معنى لها، والوحدات المكونة من كلمين لا معنى لها، عبارات مؤلفة من كلمات لا معنى لها وأخيراً حوارات وقصص بها كلمات لا معنى لها.

9_9 مدخل تناظرات الثنائيات الدنيا:

يعتبر (Weiner, 1981) ، أن النموذج الشائع الاستخدام هو علاج تناظرات الثنائيات الدنيا بين الأزواج استنادًا إلى تضاد السمات المميزة للأصوات في أزواج الكلمات التي تختلف من خلال صوت واحد. الأساس المنطقي وراء هذا النهج هو مساعدة الطفل على إدراك أن هناك حاجة إلى صوتين مستهدفين للإشارة إلى اختلاف في المعنى بين الكلمتين اللتين ينتجهما الطفل بالمثل. وبهذه الطريقة، تزداد التباينات الصوتية وحجم مخزون الطفل الصوتي والفونيمي. (Topbaş Seyhun, Ünal Özlem, 2010, p647)

فهذا النهج يستخدم مجموعات علاج أصغر، قد يكون نهج العلاج الزوجي الأدنى أكثر ملاءمة للأطفال الذين يظهر عليهم مستوى خفيف إلى متوسط من ضعف الصوت. (Williams A, 2000, p291)

إن أكثر أنواع التدريب التناظري شيوعاً هو التناظر بين صوت يقوم الطفل باستبداله أو حذفه مع الصوت المستهدف. فعلى سبيل المثال، فإذا قام باستبدال الصوت /k/ بالصوت /t/ في بداية الكلمة، فقد يتضمن التدريب على التناظر كلمات مثل tea-key , cop-top وفي السياق نفسه، إذا حذف الطفل الصوت /t/ في نهاية الكلمة، فقد تتضمن الثنائيات المتناظرة كلمات مثل bow-boat , see-seat . ويكون التدريب على تناظرات الثنائيات الدنيا ملائماً في الحالات التي يقوم فيها الطفل بدمج صوتين متناظرين أو أكثر في لغة الكبار في صوت واحد، مما يؤدي إلى عدم إنتاج سمة التناظرات المستهدفة. (جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون،2009، ص 453)

فيهدف التدريب لتأسيس تناظرات صوتية تودي إلى اختلاف في المعنى، ويتم اختيار مثل هذه التناظرات للعلاج بسبب ارتباطها بالأنماط (العمليات) الفونولوجية أو الأنماط الأخطاء الموجودة في النظام الفونولوجي للأطفال، أي أنها تصبح نماذج لتسهيل عملية التعميم إلى الأصوات الأخرى.

فحسب (McReynolds LV, Bennett S, 1972), (Weiner FF, 1981) فإن الميزة السريرية إذن هي أنه من المتوقع حدوث التعميم على الأصوات غير المعالجة. يمكن إعداد الحد الأدنى من العلاج الزوجي بعدة طرق تؤثر على مدى التعميم للأطفال الذين يعانون من تأخيرات فونولوجية وأخطاء نطقية. مع البديل المقابل لها. من المفترض أن يكون البديل هو صوت يختلف بشكل طفيف عن الصوت المستهدف. (Barlow Jessica A, Gierut Judith A , 2002 , p62)

وصفت (Gierut, 1990) تباينًا في معارضة اختيار الصوت ضمن نهج التناظرات من تباين الزوج. من وجهة نظرها، يجب أن يأخذ اختيار التناقضات الصوتية في أزواج الكلمات في الاعتبار ثلاثة أبعاد لغوية: (أ) عدد التناظرات المميزة، (ب) طبيعة أو نوع التناظرات، و (ج) علاقة الصوتيات المعالجة بالمخزون اللغوي للطفل. تشير عدد التناظرات المميزة إلى واحد أو أكثر من عدد من الاختلافات في المكان والطريقة والميزات الفونولوجية التي تعمل على إنشاء تعارض بين الصوتيات للغة معينة. قد تتعارض الأصوات في أزواج الكلمات إلى الحد الأدنى، وتختلف فقط في ميزة واحدة أو بضع سمات، أو قد تكون متعارضة إلى أقصى حد. (, Topbaş Seyhun , Ünal Özlem ,2010 p647)

9_10 مدخل التباينات القصوى:

يوفر هذا النهج الفرصة لمقارنة الأصوات التي تختلف باختلاف العناصر. يرى نهج المعارضة القصوى أن الأصوات المتناقضة التي يتم معارضتها إلى أقصى حد ستؤدي إلى تغيير أكبر على مستوى النظام أو أشكال أكبر من التعميم. بمعنى آخر، بعد العلاج، سيكون الطفل قادرًا على إنتاج صوت معالج بشكل صحيح حتى عند تقديمه بكلمات غير مألوفة، بالإضافة إلى إنتاج أصوات غير معالجة لا علاقة لها بالصوت المستهدف (أصوات جديدة). لذلك، فإن هذا النهج من الناحية النظرية يدفع إلى تعلم فونولوجي أوسع في نظام الطفل. (Alsaad M et al , 2019 , p2)

يعتمد العلاج بالتباينات القصوى على تباين صوتين يختلفان بأكثر من خاصية صوتية واحدة (أي المكان، الطريقة والصوت) (Gierut, 1989). على سبيل المثال، الكلمتان "sad " و "mad " مميزة للغاية لأن / s / هو صوت همسي، لساني سقف فموي، احتكاكي، و / م / يتم التعبير عنه، بثنائي اللسان، وأنفي. لا تختلف الأصوات / s / و / m / في عدد السمات المميزة ففقط، بل تختلف أيضًا في طبيعة الميزة. تعتبر سمات الصوت التي تختلف من حيث المكان والطريقة، على أنها تتميز بفئة غير رئيسية، بينما يشير التمييز الرئيسي في الفئة إلى تمييز المجموعة الرئيسية للأصوات في اللغة –

على سبيل المثال، التباين بين الحروف الساكنة مع الحروف المتحركة، أو العوائق (الوقفية، الاحتكاكية و الانفجارية) مع (الأنفية، الجانبية، السوائل، الانزلاقية) (Gierut et Barlow، 2002). كلما زاد عدد وطبيعة وعلاقة الاختلافات بين الأصوات في زوج متباين، زاد التغيير على مستوى النظام الذي يُفترض حدوثه بسبب التدخل، مما يؤدي إلى كلام أكثر وضوحًا. جادلت Gierut بأن التباينات القصوى تعتمد على استخدام أهداف التمييز الشديد، مما قد يساعد الأطفال على سد الفجوات الصوتية في نظامهم (Gierut, 1990)، حيث يركز الأطفال على الاختلافات الواسعة بين الأصوات. (نفس المرجع السابق، 2019، ص2)

9_11 مدخل التباينات المتعددة:

إن نموذج التباينات أو التناظرات المتعددة للتدخل الصوتي (، 1992، Williams, 2000) هو نهج تباين يقوم في نفس الوقت بمقارنة العديد من الأصوات المستهدفة مع صوت المقارنة الثابت. على عكس الأساليب المتناقضة الفردية مثل أزواج الحد الأدنى (Weiner, 1981)، أو التناقضات القصوى (Gierut, 1990)، فإن العديد من الأصوات الخاطئة داخل انهيار الصوت تتناقض مع إنتاج الطفل. لذلك، يستخدم هذا النهج مجموعات معالجة أكبر ويوجه التدخل عبر نمط خطأ الطفل بدلاً من معالجة جانب منعزل من نظام أو قاعدة الطفل.

من المفترض أن تركيز انتباه الطفل على نمط خطأه بهذه الطريقة يواجهه بمدى التغيير الصوتي الذي يجب تحقيقه. يعتبر نهج المعارضة المتعددة فريدًا لكل طفل لأنه يوجه كل طفل إلى استراتيجياته أو أنماطه الفونولوجية الفريدة. لذلك، فإن التباينات المتعددة لديها القدرة على السماح للطفل بإجراء اتصالات حول استراتيجياته الفونولوجية مع ما يجب تعلمه ثم مراجعة استراتيجياتها بناءً على مواجهة المعلومات الفونولوجية الجديدة والمركزة. يواجه نهج التباينات المتعددة بشكل مباشر وصريح التطابق الناتج عن الانهيار الشامل للتناقضات الفونولوجية المحيطة. وبالتالي فإن الهدف من التدخل هو القضاء على التجانس الناتج عن الانهيار الصوتي الواسع عن طريق إحداث انقسامات متعددة للفونيمي. الأطفال الذين يظهر عليهم انهيار صوتي واسع سيكونون بالضرورة أكثر شدة في ضعفهم الفونولوجي وبالتالي أقل وضوحًا. وبالتالي، فإن نهج المعارضة المتعددة سيكون خيارًا للتدخل للأطفال الذين يظهرون إعاقات فونولوجية شديدة إلى عميقة. (Williams A , 2000 , p290.)

10_ مستوى القراءة والكتابة لدى المعاقين سمعياً وعلاقتهما بالعمليات الفونولوجية:

عند معظم المعاقين سمعياً، تفشل مهارات القراءة والكتابة لديهم في تحقيق مستويات مناسبة لسن وذكاء التلميذ، وعادة ما تتخلف عن أقرانهم بعدة سنوات من التعليم الإلزامي. فالإعاقة السمعية تحرم الطفل من المدخلات الصوتية الجيدة، وبالتالي فإن معظم الأطفال المعاقين سمعياً لديهم قيود على الوصول إلى أشكال اللغة المنطوقة. لا تقدم قراءة الشفاه وحدها نطاقاً كاملاً من الحد الأدنى من التناقضات الهادفة على المستوى الفونولوجي. فاللغة المكتوبة هي شكل دقيق لتمثيل اللغة المنطوقة، وبالتالي فهي عرضة بشكل خاص للانحراف عن مسارها. نظراً لأنه لا يمكن الوصول إلى البنية المقطعية للغة المنطوقة إلا جزئياً عن طريق قراءة الشفاه، يجب أن يتأثر الوصول المعجمي نفسه. (Dyer A, 2003, p215)

تشير التجارب إلى أن اكتساب مفردات الكلام المتاحة بالعين وحدها ليست كافية فحسب، بل تُظهر أيضاً خصائص توزيعية. على النقيض من ذلك، فإن الطفل الأصم لأبوين أصمان، مختلفة عن تلك الخاصة بالكلام المسموع حيث تستخدم لغة الإشارة في المنزل كلغة أساسية سيكون له خلفية لغوية غنية. ومع ذلك، فيما يتعلق بالقراءة والكتابة، فهما أيضاً في وضع صعب. لا تحمل لغة الإشارة أي علاقة منهجية بالأنظمة الإملائية، والتي تعكس بنية الكلام داخل مجتمع السامعين الناطقين. هناك اعتبار آخر وهو أن التركيز الدلالي داخل لغة الإشارة قد يختلف اختلافاً كبيراً عن اللغة المنطوقة للمجتمع. (نفس المرجع السابق، 2003، ص ص215-216)

يختلف الوضع بالنسبة للأطفال ضعاف السمع الذين غالباً ما يتم التشكيك في تطوير وفائدة العمليات الفونولوجية. العديد من الدراسات، باستخدام المهام الفونولوجية المختلفة، على سبيل المثال، الذاكرة العاملة، التداخل بين اللون والكلمة، التعرف على الحروف، إجراءات الكتابة والقرارات المعجمية ومعالجة طبيعة ترميز المعلومات المكتوبة، قد أكدت مع ذلك على تدخل الرموز الفونولوجية في معالجة الكتابة بين ضعاف السمع، على الرغم من أنه تم توضيح طبيعة ما بعد المعجم للشفرات الفونولوجية بشكل خاص.

إلا أن المهام التي تتضمن الكلمات الكاذبة (الزائفة) أظهرت استخدام قواعد التحويل الفونولوجي، من ناحية أخرى، صحيح أن استخدام المبدأ الأبجدي يتطلب وعياً بالبنية المقطعية للكلام، والتي تعتمد على تطوير التمثيلات الفونولوجية للغة، وأن الإعاقة السمعية كثيراً ما يعيق هذا التطور. المشكلة بالنسبة لأولئك الذين يعانون من ضعف سمعي هي في تطوير نظام جيد ومناسب. لذلك حتى إذا كان

الأفراد الذي يعانون من عجز في السمع قادرين على تطوير المهارات الفونولوجية التي تمكنهم من معالجة الكتابة مثل أقرانهم السامعين، أي من خلال استغلال المبدأ الأبجدي لنظام الكتابة، فإن العديد منهم يظلون محرومين بشكل واضح من معالجة الكلمة المكتوبة، لأن تمثيلاتهم الفونولوجية غير مكتملة بشكل عام. وبالتالي، فإن التوجهات التربوية للأطفال ضعاف السمع الذين يتعلمون القراءة لا تعزز بسهولة تطوير طريق الوصول المزدوج إلى المعجم، من خلال المبدأ الأبجدي. (Jeyalakshmi C et al, 2015, p280)

إن الافتقار إلى المهارات الفونولوجية يضع حداً للأطفال المعاقين سمعياً عند مستوى الصف الرابع من التعليم الابتدائي تقريباً، والذي قد لا تتقدم فيه مهارات الكتابة الإملائية بعد ذلك، فيواجه الأطفال العديد من الأفعال والأحوال والكلمات متعددة المقاطع التي يتأثر إملائها بالأعراف الصرفية. فقد يعتمد المتمدرسين المعاقين سمعياً على الذاكرة لتسلسل الحروف داخل الكلمات وعلى الذاكرة البصرية عن ظهر القلب للكلمات بأكملها. يشير الأداء الضعيف نسبياً للمتمدرسين المعاقين سمعياً في إعادة إنتاج الكلمات الزائفة إلى أن الذاكرة المرئية عن ظهر القلب، عند مقارنتها بالذاكرة الفونولوجية، لها سعة محدودة في الإملاء. يشير تحليل الأخطاء الإملائية التي يرتكبها هؤلاء الأطفال إلى أن الذاكرة المعتمدة على العشوائية في تسلسل الحروف داخل الكلمات قد تكون كافية لكتابة كلمات تقتصر على تسلسلين أو ثلاثة أحرف فقط. وبالتالي تصبح هذه الذاكرة غير مفيدة مع الكلمات الأكثر تعقيداً التي تتأثر كتابتها بالتفاعل بين الاصطلاحات الفونولوجية والصرفية.

(Aaron Keetay et al, 1998,pp18-19.)

كما تشير الأدبيات التي توضح الصعوبات التي يواجهها القراء المعاقين سمعياً في فهم اللغة التصورية، إلى أن العديد من القراء المعاقين سمعياً يسترجعون معاني الكلمات بتكاليف كبيرة في الوقت والانتباه، أو يعرقلون عمليات الفهم عالية المستوى، أو يسترجعون معاني الكلمات بطريقة غير دقيقة، مما يؤدي إلى فهم محدود. تم توثيق المعرفة النحوية الغير دقيقة ومعرفة المفردات الضعيفة، على أنها تمارس تأثيراً مباشراً عكسياً على فهم القرائي للمعاقين سمعياً. نظراً لأن هاتين العمليتين لا يتم تطبيقهما بمهارة من قبل العديد من القراء المعاقين سمعياً، فمن الممكن أن كلالهما قد يخلق استنزافاً واستهلاكاً لسعة الذاكرة العاملة أثناء القراءة. (Kelly L, 1996, pp77-78)

إن نقص فعالية المعاقين سمعياً في عمليات القراءة والكتابة الأساسية مثل ترميز الكلمات والتعرف على الكلمات، يجعل قدرات الذاكرة العاملة لهؤلاء تواجه تعدياً مستمراً من خلال عمليات التشفير الأساسية، مما يقلل من القدرة على تطبيق العمليات الأخرى مثل التعرف على المفردات والعمليات

النحوية. يتفاقم هذا الخطر من خلال الأدلة التي تشير إلى أن الذاكرة العاملة للعديد من المعاقين سمعياً قد تكون مشغولة بشكل مفرد من خلال الترميز وإعادة الترميز الشاق للكلمات.

(نفس المرجع السابق، 1996، ص79)

خلاصة الفصل:

تعد الإعاقة السمعية من أبرز المشكلات التي قد يواجهها الطفل في حياته إذا ما أصيب بها، حيث تؤثر تأثيراً بارزاً في نمو قدراته اللغوية والمعرفية، الأكاديمية والاجتماعية، فعملية التواصل والنمو اللغوي التي تعد أساساً لنمو المهارات المعرفية والأكاديمية تتوقف على مدى سلامة حاسة السمع وكفايتها في القيام بوظيفتها، وعليه فإن أخطر المشاكل المترتبة على الإعاقة السمعية هي ظهور المشكلات اللغوية والنطقية، وعادة ما تمتد هذه الأخيرة إلى جوانب التحصيل الأكاديمي الأخرى، وأولهما كفاية القراءة والكتابة. فبدون تدريبٍ منظمٍ وتدخل تربوي مبكر لن تتطور لديه مظاهر النمو اللغوي السليم، ولا يمكنه إتقان المهارات القرائية والكتابية.

الجانب الميداني

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

تعتبر الإجراءات المنهجية المستخدمة في الدراسة محوراً أساسياً للوصول إلى النتائج النهائية، فصحة نتائج أية دراسة أو خطئها يرجع في الأساس إلى الخطوات المنهجية المتبعة في ذلك، فوضوح المنهج وتجانس العينة وسلامة طرق تحديدها وحصرها وكيفية بناء أدوات الدراسة وتقنينها والتحقق من صدقها وثباتها وتحديد أساليب المعالجة الإحصائية، كلها إجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وهو ما سوف يعرض في هذا الفصل.

1- الدراسة الاستطلاعية ونتائجها: تمت الدراسة الاستطلاعية عبر عدة مراحل وهي كالتالي:

1-1 إجراءات خاصة بمجموعة الدراسة: بعد موافقة المؤسسة على إجراء الدراسة الميدانية، كانت أولى الخطوات متمثلة في التعرف على مجتمع الدراسة (تلاميذ مدرسة المعاقين سمعياً بقالمة) عن قرب بحضور حصص الدروس خاصة حصص القراءة والإملاء داخل الأقسام مع المعلمين وحصص التربية النفسية الحركية مع أخصائية النطق والإيقاع الجسمي الحركي، وحتى الرياضة البدنية. وذلك لملاحظة سلوك التلاميذ عن قرب في مختلف الجوانب (التعليمية، النطقية، النفسية، الحركية والاجتماعية) والتعرف على الصعوبات التي تُواجه هذه الفئة، ومحاولة تعيين أولية للتلاميذ الذين تتوفر فيهم الخصائص المناسبة للدراسة.

فقد ساعد هذا على تحديد كيفية اختيار مجموعة الدراسة الأساسية التي امتازت بصغر حجمها لما يقتضيه منهج الدراسة. فبناءً على الأدب النظري والدراسات السابقة التي أجمعت على أن ضعف القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الوعي الفونولوجي ترتبط بدرجة عالية بدرجة الضعف السمعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة والمتوسطة، وينتج عن هذه الصعوبة صعوبات قرائية وكتابية. فتمت عملية تقييم قدراتهم الأولية في القراءة والكتابة بتطبيق بعض الاختبارات الأولية التشخيصية الغير الرسمية، فكان واضحاً تدني قدراتهم في هذا المجال.

تم التحديد القصدي النهائي لمجموعة الدراسة الأساسية، فضُمنت ملائمتها عن طريق الملفات البيداغوجية والطبية وتقارير الأخصائية الأرطفونية التي يتحدد فيها نوع وشدة الإعاقة والاضطرابات

المصاحبة، بالإضافة إلى ملاحظات المعلمين، فتألفت من ستة (6) تلاميذ تراوحت أعمارهم من (8إلى 13سنة) بدرجة فقدان سمعي خفيف ومتوسط. تواصلت حصص الملاحظة للإحاطة بالظروف المحيطة بهم داخل القسم وتقدير حاجاتهم قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي المقترح بهدف إجراء التعديلات أو التصحيحات الملائمة، كما ساهمت كثرة اللقاءات بهم في خلق نوعٍ من الألفة والاحتكاك عجل من كسب ثقتهم لتسهيل التعامل معهم خدمة لأغراض البحث.

كما ضُبطت مجموعة الدراسة الاستطلاعية، من أجل التحقق السيكومتري لأدوات الدراسة وقوامها (12) تلميذاً من ذوي الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة، تم اختيارهم بشكل عشوائي وذلك من أجل التحقق من ثبات الاختبارات المستعملة. وتم اختيار تلميذان تنطبق عليهم شروط المجموعة الأساسية، طبقت عليهم بعض أنشطة البرنامج قبل تطبيقه النهائي من أجل الوقوف على مدى صلاحيته وجاهزيته.

1-2 الإجراءات الخاصة بتحديد الأزمنة والأمكنة المناسبة للتطبيق: تم الاتفاق على الخطة الزمنية الإجمالية للعمل الميداني من خلال توزيع حصص التطبيق حسب جدول التوزيع السنوي للبرنامج الدراسي بمعدل ثلاث (3) حصص أسبوعياً خلال الفترة المسائية يومي الاثنين والأربعاء بتخصيص ساعة لكل حصة. فكان مساء الأربعاء (ساعتين) عبارة عن أنشطة استدراكية وتدعيمية إضافية داخل القسم، فمن الممكن الاستغناء عنها لصالح الباحثة، إلا أن مساء كل اثنين كان مخصصاً لحصة النشاط البدني المكيف، فتم الاتفاق مع المعلم المختص بموافقة المستشارة التربوية بالسماح للحالات المختارة (المجموعة الأساسية) بالغياب عن ساعة التسخينات البدنية طيلة فترة التطبيق بشكل ثابت ثم الالتحاق بزملائهم لإكمال ما تبقى منها (60د).

كما تم الاتفاق على موعد الاستطلاع الأولي لاختبار الوعي الفونولوجي، اختبار القراءة، والكتابة من خلال إخضاع المجموعة الاستطلاعية للقياس لدراسة الخصائص السيكوميرتية وما يليها من تغيير أو تعديل لعناصره (التعليمات، المدة، التصحيح....). وأيضا تم الاتفاق على موعد التجريب الاستطلاعي لبرنامج الأنشطة المقترح للتأكد من صدقه وفعاليته. وتم الاتفاق على موعد البدء بتطبيق أنشطة البرنامج في صورتها النهائية.

1-3 الإجراءات الخاصة بأدوات الدراسة: وتهدف هذه المرحلة إلى إجراء التطبيق الاستطلاعي لأدوات الدراسة المعدة خصيصاً لأغراضها (اختبار الوعي الفونولوجي – اختبار كفاءة النطق المصور– اختبار القراءة والكتابة وأيضا البرنامج التدريبي) لدراسة خصائصها السيكوميرتية من

صدقِ وثبات للوقوف لاحقاَ على مدى صلاحيتها لهذه الفئة ومدى استجابتها لها، والوقوف على نقاط القوة والضعف فيها والتنبؤ بالصعوبات التي قد تُواجه في التطبيق الفعلي. وهو ما تم حيث جرت عملية التجريب في المواعيد المتفق عليها في ظروف حسنة. أما التطبيق التجريبي للبرنامج فتلخص في بعض الأنشطة على تلميذين (1 ذكر و1 أنثى) من أجل الوقوف المسبق على مدى ملاءمتها للفئة المستهدفة وملاءمة محتواها، أهدافها وكفاية عددها ومدتها الزمنية ومدى وضوح صياغتها وفعالية فنياتها واستراتيجيتها ووسائلها المستعملة وأخيرا مدى نجاعة أساليب تعزيزها.

وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

1-3-1 الخصائص السيكومترية لاختبار الوعي الفونولوجي:

1-3-1-1 صدق المقياس: تم الاعتماد على الطريقتين التاليتين (صدق المحكمين-الصدق الداخلي) والتي أجمعت على تجانس الاختبار الداخلي، وملائمته، وقابليته للتطبيق، وتمتعه بدرجة جيدة من الصدق تجعله أداة صالحة للدراسة.

1-3-1-1-1 صدق المحتوى: تم حساب صدق المحتوى من خلال عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المحلق رقم (06)، لإبداء رأيهم حول مدى انتماء ووضوح الأبعاد وبنودها ومناسبتها لغرض الدراسة وسلامة اللغة المستعملة، بإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً. وقد تراوحت نسبة الاتفاق السادة المحكمين 100% وبالتالي تم الإبقاء على جميع تفاصيل الاختبار. والاختبار في صورته النهاية بعد التأكد من صدق محتواه في الملحق رقم (01).

1-3-1-1-2 صدق الاتساق الداخلي: باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين كل بعد من أبعاد لاختبار الوعي الفونولوجي مع الدرجة الكلية نجد أن قيم الارتباط أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.01)، وهو يؤكد وجود ارتباط بين البعد المقاس والدرجة الكلية للاختبار وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاختبار. والجدول رقم (01) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (1) يوضح الاتساق الداخلي لاختبار الوعي الفونولوجي.

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الذاكرة الصوتية	0.676**	0.01	متسق
الوعي بالقافية	0.369*	0.05	متسق
الوعي المقطعي والفونيمي	0.849**	0.01	متسق
اوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة	0.720**	0.01	متسق
الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها	0.658**	0.01	متسق

باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين كل مجال مع المجالات المكونة لاختبار الوعي الفونولوجي نجد أن قيم الارتباط أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.01)، ومنه جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا، وهو يؤكد وجود الصدق التكويني للاختبار.

1-3-1-2: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات اختبار الوعي الفونولوجي باستخدام طريقة الإعادة، حيث طبق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية المكونة من (12) تلميذاً، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس العينة مرة ثانية بعد (15) يوماً من زمن التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (02) يوضح الثبات بطريقة إعادة اختبار الوعي الفونولوجي

الاختبار	معامل الارتباط (R)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الوعي الفونولوجي	0.758**	0.01	ثابت

من خلال الجدول رقم (02) يتبين أن اختبار الوعي الفونولوجي يتمتع بدرجة ثبات عالية، بحيث بلغ معامل الثبات (0.758) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (0.01).

1-3-2 الخصائص السيكومترية لاختبار كفاءة النطق المصور:

1-3-2-1: صدق الاختبار

1-3-2-1-1 صدق المحتوى: استناداً إلى اختبارات تسمية الصور كاختبارات محكية للاختبار الأساسي، مثل اختبار العمايرة (1994) للكشف عن اضطرابات نطق الأصوات الكلامية لدى المعاقين سمعياً في أذن واحدة، واختبار وزارة الصحة الأردنية المخصص للكشف عن اضطرابات نطق الأصوات الكلامية لدى المعوقين سمعيا، وأيضا اختبار الخمايسة، والإمام المصور (2004) المخصص للكشف عن الاضطرابات اللفظية لدى المعوقين عقليا، فقد أُعتبرت هذه الإجراءات دليلاً على الصدق البنائي للاختبار الذي تم إعداده من أجل الكشف عن اضطرابات نطق الأصوات الكلامية العربية لدى ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة المتوسطة، بالإضافة إلى ذلك فإن صدق المحتوى في هذا النوع من الاختبارات كان ضمنياً عندما كانت كل أصوات اللغة موجودة في كل الأماكن الممكنة.

1-3-2-2: ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة الإعادة، حيث طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (12) تلميذاَ، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس العينة مرة ثانية بعد (15) يوماً من زمن التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (03) يوضح الثبات بطريقة إعادة اختبار كفاءة النطق المصور.

الاختبار	معامل الارتباط (R)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
اختبار كفاءة النطق	0.833**	0.01	ثابت

من خلال الجدول رقم (03) يتبين أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مناسبة، بحيث بلغ معامل الثبات (0.833) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (0.01).

1-3-3 الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة:

1-3-3-1 صدق الاختبار:

1-3-3-1-1: صدق المحتوى: تم حساب صدق المحتوى من خلال عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المحلق رقم (06)، لإبداء رأيهم حول مدى انتماء ووضوح الأبعاد وبنودها ومناسبتها لغرض الدراسة وسلامة اللغة، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً. وقد تراوحت نسبة الاتفاق السادة المحكمين 95% وبالتالي تم الإبقاء على جميع تفاصيل الاختبار. والاختبار في صورته النهاية بعد التأكد من صدق محتواه في الملحق رقم (03).

1-3-3-1-2 صدق الاتساق الداخلي: باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين كل بعد من أبعاد لاختبار القراءة مع الدرجة الكلية للاختبار، نجد أن قيم الارتباط أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.01)، وهو يؤكد وجود ارتباط بين البعد المقاس والدرجة الكلية للاختبار، وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاختبار. والجدول رقم (04) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (04) يوضح الاتساق الداخلي لاختبار القراءة.

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التسمية السريعة للحروف وحركاتها	0.922**	0.01	متسق
دقة قراءة الكلمات	0.848**	0.01	متسق
دقة قراءة شبه الكلمات	0.891**	0.01	متسق
الطلاقة القرائية	0.962**	0.01	متسق
الفهم القرائي.	0.784**	0.01	متسق

باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين كل مجال مع المجالات المكونة لاختبار القراءة، نجد أن قيم الارتباط أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.01)، ومن جميع المعاملات الارتباط دالة إحصائيا، وهو ما يؤكد وجود الصدق التكويني للاختبار.

1-3-3-2: ثبات الاختبار

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة الإعادة، حيث طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (12) تلميذاَ، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس العينة مرة ثانية بعد (15) يوماً من زمن التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (05) يوضح الثبات بطريقة إعادة اختبار القراءة.

الاختبار	معامل الارتباط (R)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
اختبار القراءة	0.982**	0.01	ثابت

من خلال الجدول رقم (05) يتبين أن اختبار القراءة يتمتع بدرجة ثبات عالية، بحيث بلغ معامل الثبات (0.982) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (0.01).

1-3-4 الخصائص السيكومترية لاختبار الكتابة الإملائية

1-3-4-1 صدق الاختبار

1-3-4-1-1 صدق المحتوى: تم حساب صدق المحتوى من خلال عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المحلق رقم (06)، لإبداء رأيهم حول مدى انتماء ووضوح الأبعاد وبنودها ومناسبتها لغرض الدراسة وسلامة اللغة المستعملة، بإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً. وقد تراوحت نسبة الاتفاق السادة المحكمين 95% دون رؤية الحاجة إلى إجراء أية تعديلات عليه، وبالتالي تم الإبقاء على جميع تفاصيل الاختبار. والاختبار في صورته النهاية بعد التأكد من صدق محتواه في الملحق رقم (04).

1-3-4-1-2 صدق الاتساق الداخلي:

باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين كل بعد من أبعاد اختبار الكتابة الإملائية مع الدرجة الكلية للاختبار، نجد أن قيم الارتباط أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.01)، وهو يؤكد وجود ارتباط بين البعد المقاس والدرجة الكلية، وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاختبار. والجدول رقم (06) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (06) يوضح الاتساق الداخلي لاختبار الكتابة الإملائية

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التعرف السمعي على أصوات الحروف	0.897**	0.01	متسق
كتابة الكلمات	0.781**	0.01	متسق
كتابة شبه الكلمات	0.909**	0.01	متسق

باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين كل مجال مع المجالات المكونة لاختبار الكتابة الإملائية، نجد أن قيم الارتباط أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.01)، ومنه جميع المعاملات الارتباط دالة إحصائيا، وهو ما يؤكد وجود الصدق التكويني للاختبار.

1-3-4-2 ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة الإعادة، حيث طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (12) تلميذاَ، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس العينة مرة ثانية بعد (15) يوماً من زمن التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين.

جدول رقم (07) يوضح الثبات بطريقة إعادة لاختبار الكتابة الإملائية.

الاختبار	معامل الارتباط (R)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الكتابة الإملائية	0.894**	0.01	ثابت

من خلال الجدول رقم (07) يتبين أن اختبار الكتابة الإملائية يتمتع بدرجة ثبات عالية، بحيث بلغ معامل الثبات (0.894) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (0.01).

1-3-5 تقنين البرنامج التدريبي: تم التأكد من صلاحية البرنامج التدريبي بعد عدة إجراءات كانت كالتالي:

1-3-5-1 صدق البرنامج: للتحقق من صدق البرنامج بصورته الأولية تم عرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، الملحق رقم (05) لإبداء رأيهم في عدة نواحي، يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يمثل نسب اتفاق السادة المحكمين على البرنامج التدريبي المقترح

بنود التحكيم	نسبة الاتفاق
ملاءمة أهداف المحاور التدريبية، والهدف العام للبرنامج	%100
وضوح محتوى محاور البرامج ومناسبة أهدافه.	%100
ملائمة محتوى البرنامج، والفئة المستهدفة.	%100
مناسبة التسلسل المنطقي لمحتوى البرنامج.	%90
ملائمة المدة الزمنية المخصصة للأهداف التدريبية.	%80
كفاية عدد الجلسات التدريبية في كل محور.	%100
كفاية عدد الأنشطة التدريبية في كل جلسة.	%100
فعالية أنشطة الجلسات التدريبية، ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج.	%100
وضوح الصياغة الإجرائية لأهداف أنشطة البرنامج.	%90
ملائمة الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة، ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج.	%90
ملائمة الأدوات والوسائل المستخدمة، ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج.	%100
فعالية الإجراءات لتحقيق أهداف الجلسات التدريبية.	%100
التكامل بين الأنشطة المختلفة.	%90
نسبة الاتفاق الكلية	**% 95**

يتضح من الجدول (08) أن نسبة الأساتذة المحكمين الذين اتفقوا على صلاحية البرنامج التدريبي بلغت (95 %) وهيا نسبة عالية تشير إلى صلاحية استخدام البرنامج في الدراسة الحالية، كما أن كل الأساتذة المحكمين لم يرو أي ضرورة لإجراء تعديلات على العناصر المكونة للبرنامج التدريبي أو إبداء اقتراحات لتطويره، مما يجعله بحسب رأيهم برنامج متكامل وشامل من جميع الجوانب.

1-3-5-2 التجربة الاستطلاعية للبرنامج: سيتم التطرق في هذا العنصر إلى تفاصيل التجربة الاستطلاعية للبرنامج التي تعتبر آخر عنصر من عناصر الدراسة الاستطلاعية. وبعد أن تم الاتفاق مع المسؤولة البيداغوجية على الفترة الزمنية التي يتم فيها التطبيق التجريبي للبرنامج، تم تطبيق عدد

من جلسات البرنامج على طفلين من المعاقين سمعيا تنطبق عليهم الشروط العينة الأساسية على سبيل التجريب وذلك لمدة (10) أيام قبل تطبيقه على مجموعة الدراسة الأساسية.

من خلال أنشطة التجربة الاستطلاعية للبرنامج تم تدريب تلميذان تتوفر فيهم شروط العينة الأساسية توصلت الباحثة إلى ما يلي:

- ففيما يخص تحديد الصعوبات التي يمكن مواجهتها أثناء تطبيق النشاطات بأخذ كل الاحتياطات الواجبة قبل التطبيق على المجموعة الأساسية، سجلت الباحثة صعوبة تجسدت في دخول بعض العاملين بالمؤسسة إلى قاعة الإجراء والتحدث مع التلميذين ومساعدتهما على تقديم الاستجابات الصحيحة، مما يؤدي إلى تشتت انتباههما وعدم تمكنهما من تحقيق الممارسة المستقلة للسلوك التدريبي المستهدف. ومنه تدخلت الباحثة وأوصت من يرتادون على القاعة باحترام عدم الدخول أثناء التطبيق.
- أما بخصوص التأكد من صلاحية الأساليب والفنيات المستخدمة، تمت معرفة أفضل المعززات، فأضافت الباحثة المعززات المادية الخاصة بمجال المأكولات وهذا نابع من إحساس الباحثة بعدم كفاية التعزيز اللفظي، حيث كانا يطلبان أنواعاً مختلفة من المأكولات مثل (الحلوى– الشيبس...) بعد كل استجابة ناجحة.
- التأكد من فعالية طرق تنفيذ الأنشطة، فلمست الباحثة استيعابهما لجميع أنواع الطرق المستخدمة كالمطابقة، الفرز، العد والتصنيف.
- سجلت الباحثة تعطيلات زمنية كانت ناتجة عن عدم توفر بعض الأدوات المدرسية لديهما على اعتبار أنها تدخل ضمن أدوات تنفيذ أنشطة البرنامج التدريبي، وبالتالي يتوجهون إلى زملائهم في أقسام أخرى لطلبها وهو ما يؤدي إلى إهدار الوقت، فتصدت الباحثة لهذا السيناريو باقتناء جميع المستلزمات ووضعها تحت تصرف المجموعتين (التجريبية، الأساسية).
- وفيما يخص طريقة التواصل المستعملة بحكم أن مجموعة الدراسة من ذوي الإعاقة السمعية، فلم تجد صعوبة تذكر تعيق ذلك بحكم أنهما يمتلكان سمعاً وظيفياً ومستوى لا بأس به من اللغة المنطوقة، تضمن سبل إيصال واستقبال المعلومة. كما أن تواجد المربية المكلفة ساهم في تذليل الالتباسات في المعاني في بعض الأحيان. ومنه ضمنت الباحثة أن ضعف التواصل اللفظي لديهم لن يكون عائق لسير إجراءات التطبيق الأساسي.

2- الدراسة الأساسية:

2-1 منهج الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الشبه التجريبية ذات تصميم المجموعة الواحدة قبلياً وبعدياً، وذلك لصغر حجم العينة، لاستقصاء أثر أنشطة معرفية خاصة بالوعي الفونولوجي (البرنامج التدريبي) في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بإعاقة سمعية خفيفة ومتوسطة. فضلاً عن القياس التتبعي بعد شهر من نهاية تطبيق القياس البعدي، لمعرفة مدى استمرار نجاعة البرنامج المطبق.

وقد استُخدم هذا المنهج لملاءمة أغراض وطبيعة الدراسة من حيث الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة، فهو يخضع للتجربة الغير المعملية بإحداث تغيرات متعمدة في ظروف مضبوطة الشروط تحكم إجراءها. وتتم هذه العملية على مستوى متغيرات الدراسة ومجموعتها التجريبية ثم قياس مخرجات التفاعل بينهما من خلال دراسة وضعية المجموعة التي تم اختيارها كعينة (مجموعة من التلاميذ المصابين بإعاقة سمعية خفيفة ومتوسطة) قبل وبعد خضوعها للتدريب التجريبي كمتغير مستقل (برنامج أنشطة الوعي الفونولوجي) عن طريق القياس القبلي والبعدي للتأثير الحادث على المتغير التابع (مهارات القراءة والكتابة وكفاءة النطق) على مر فترة زمنية محددة وطويلة نوعاً ما لما يقتضيه هذا النوع من التصميم لنجاحه، مع مراعاة التحكم في الظروف المادية المحيطة (البيئية) كالضوضاء، الضوء والتهوية كمتغيرات أخرى شبه ثابتة طوال فترة التجربة تؤثر على المتغير التابع.

2-2 مجموعة الدراسة الأساسية:

تعد مجموعة الدراسة جزءاً من مجتمع الدراسة، وتم اختيار هذه الأخيرة بطريقة قصدية، وقد حُددت بما يتماشى مع الاختبار التجريبي الذي يستلزم الضبط الدقيق لمتغيرات الدراسة. فاقتصرت المجموعة على اختيار ست (6) حالات من تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بإعاقة سمعية والملتحقين بمدرسة المعاقين سمعياً بقالمة. وتخضع لشروط ومعايير تتجلى في خصائص محددة وهي كالآتي:

العمر الزمني: يتراوح العمر الزمني لمجموعة الدراسة من (8 إلى 13)، لأنه في هذا السن يكون قد اكتمل نمو المفاهيم الأساسية للطفل كما يشير Piaget، وهي مرحلة ما قبل العمليات وبالتالي يكون من السهل تقييم جميع العمليات المعرفية خلالها.

العجز السمعي: تراوحت درجات الفقدان السمعي من الخفيف إلى المتوسط، ألا يتجاوز العجز السمعي لجميع مجموعة العينة db (69) ديسبل.

التجهيز السمعي الفردي: يشترط في المجموعة أن تكون من ذوي التجهيز الكلاسيكي في أذن واحدة على الأقل، لفائدة تعويض الضياع السمعي من خلال تضخيم المعلومات الصوتية الملتقطة في سياق الاتصال لدرجة تمكنهم من الاستفادة المثلى من بقاياهم السمعية ويقيها من التشوهات، في حدود قدراتهم الإدراكية والسمعية.

المستوى الدراسي: تشترك مجموعة الدراسة في نفس المستوى الدراسي (السنة الثانية ابتدائي) ويتلقون نفس المنهاج الدراسي الوطني التابع لوزارة التربية والتعليم، ويرجع عدم تجانس العمر الزمني للمجموعة بالرغم من اشتراكم في نفس المستوى الدراسي، إلى أن منهم من يتجاوز السن القانوني للدخول المدرسي بسبب غياب التكفل المبكر، ناهيك عن المرور عبر سنتي التنطيق كمرحلة ضرورية قبل الالتحاق بالمنهاج الرسمي.

الاضطرابات المصاحبة: ألا تعاني مجموعة الدراسة من اضطرابات مصاحبة من نقص في القدرة العقلية وتخلف ذهني أو الإصابة بإعاقة بصرية أو حركية أو تشتت في الانتباه وفرط الحركة أو أي إعاقة أخرى مصاحبة. وذلك تأكد حسب الملفات الطبية وتقارير الأخصائيين (نفسي-اجتماعي) بالمدرسة وأيضاَ ملاحظات الطاقم البيداغوجي خاصة المعلمين.

الجنس: ضمت مجموعة الدراسة (3) ذكور و(3) إناث، وهذا لم يكن مفتعلا بطريقة اختيار قصدية، حيث أنه لم يأخذ كمتغير مؤثر على نمو الوعي الفونولوجي، وبالتالي تأثيره على مهارات القراءة والكتابة. ففي ظل نموذج بادلي الذي لم يوضح أي اختلافات بين الجنسين، تم على أساسه تجاهل عامل الجنس في الدراسة. يعرض الجدول التالي حالات مجموعة الدراسة وخصائصها

الجدول رقم (09) يمثل حالات مجموعة الدراسة وخصائصها

الاسم	الحالة الأولى (س.ق)	الحالة الثانية (م.ش)	الحالة الثالثة (م.م)	الحالة الرابعة (أ.ق)	الحالة الخامسة (م.ي)	الحالة السادسة (ل.ق)
الجنس	ذكر	أنثى	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر
السن	13 سنة	8سنوات	8سنوات	10 سنوات	8 سنوات	12 سنة
المستوى الدراسي	الثانية ابتدائي	الثانية ابتدائي	الثانية ابتدائي	الثانية ابتدائي	الثانية ابتدائي	الثانية ابتدائي
درجة الإعاقة	متوسطة	خفيفة	خفيفة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
التجهيز السمعي	الأذن اليمنى واليسرى	الأذن اليمنى	الأذن اليسرى	الأذن اليمنى	الأذن اليمنى	الأذن اليمنى واليسرى

2-3 أدوات الدراسة:

2-3-1 اختبار الوعي الفونولوجي: في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الوعي الفونولوجي تم إعداد مقياس مهارات الوعي الفونولوجي الحالي، وكان الهدف منه تقييم وتشخيص قدرات الطفل في مهارات الوعي الفونولوجي من حيث المعالجة للوحدات الصوتية للغة الشفوية. وقد تم إعداده وتطبيقه من قبل الباحثة على التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية والملتحقين بالمدرسة الابتدائية لصغار الصم، فجاءت فكرة تصميم هذا الاختبار من قلة الاختبارات التي تستهدف تقييم مستوى كفاءات الوعي الفونولوجي عند هذه الفئة، حيث قامت الباحثة بإعداد مجموعة من المهمات التي تستدعي قدرات ميتافنولوجية خاصة بالتعرف والتحليل التقطيعي على مستوى المقطع وداخل المقطع. تم تصميم الاختبار من خلال الاطلاع على ما توفر من تراث سيكولوجي، كذلك من خلال استوحاء أفكار من القوائم الأجنبية والعربية والتي استخدمت لقياس الوعي الفونولوجي، منها:

- الاختبار التشخيصي المعد من طرف Mi-young L. Webb et Amy R. Lederberg (2014) ضمن دراسة بعنوان Measuring Phonological Awareness in Deaf and Hard-of-Hearing (قياس الوعي الفونولوجي للصم وضعاف السمع) والمنشور في مجلة Journal of Speech, Language, and Hearing Research (مجلة أبحاث النطق واللغة والسمع).

- الاختبار الشامل للمعالجة الفونولوجية (Ctoop-2) (2013) للفئة المستهدفة من 4-6 سنوات 7-24 سنة، بطريقة المسح الفردي لتقييم الوعي الفونولوجي، الذاكرة الفونولوجية، التسمية السريعة، للمؤلفين Richard K. Wagner, Joseph K. Torgesen, Carol A. Rashotte, Nils A. Pearson

- الاختبار التقييمي للوعي الفونولوجي المكيف على اللغة العربية والمعد ضمن رسالة ماجستير بعنوان "علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة (2007) من طرف الباحثة لواني يمينة، علما أن الاختبار الأصلي مأخوذ من كتاب لـ DELPECH.P تحت عنوان " La Conscience Phonologique Test, Éducation et Rééducation " سنة (2001).

- اختبار الوعي الفونولوجي المعد من طرف جنون وهيبة، قيرواني زهية.

- اختبار الوعي الفونولوجي (أزداو شفيقة) (2012) المعد ضمن رسالة دكتوراه بعنوان "الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عن الطفل"، قامت الباحثة بإعداد سبعة (07) مهام مقتبسة من اختبار Nok et George, Delpeche (2001) ومن أعمال (Lecocq, 1991)

- اختبار الوعي الفونولوجي المعد من طرف Boudreau, M., Giasson, J et Saint-Laurent, L. (1999).

- مجموعة اختبارات لتقييم مستوى الوعي الفونولوجي لأطفال ما قبل المدرسة المعدة من طرف Audrey GABRIEL, Martine PONCELET (2009).

- مقياس Grawburg (2004) للوعي الفونولوجي.

التقديم النهائي لاختبار الوعي الفونولوجي: حيث تحددت عناصر بناء الاختبار في خمسة (05) أبعاد هي:

البعد الأول: بعد الذاكرة الصوتية (قصيرة المدى): يتكون هذا البعد من ثلاثة (3) بنود فرعية تُوظف لتقييم قدرة التلميذ على حفظ ومعالجة المعلومات السمعية (فك الترميز الصوتي) وتخزينها، وهي بند الذاكرة الرقمية (الاحتفاظ بالأرقام): يهدف هذا البند إلى قياس قدرة التلميذ على الاحتفاظ واسترجاع المعلومات المتمثلة في تكرار سلسلة من الأرقام بعد إعطائها شفويا بنفس التتابع من اليمين إلى اليسار. ثم بند اختبار تكرار الكلمات (الاحتفاظ بالكلمات) وهو القدرة على إعادة أو تكرار كلمات بنفس موضعها الترتيبي، تتدرج في الصعوبة من حيث طول الكلمة أو تشابه تركيب الأصوات داخلها. وأخيراً بند إعادة الجمل (الاحتفاظ بالجمل) يختبر احتفاظ التلميذ بمكونات الجمل في ذاكرته.

طريقة التطبيق: بعد تقديم تتابع السلاسل المستهدفة شفويا (أرقام، كلمات، الجمل) بنطقٍ واضح لها، مع فارق زمني مقدر بثانيتين بين كل فقرة وأخرى. نطلب من التلميذ مباشرة إعادة المسموع بالتتابع حيث تتوقف المهمة عند تسجيل اخفاقين لتتابع فقرتين لنفس السلسلة.

التعليمة: سوف أعطيك مجموعة أرقام، اسمعها جيداً أعد تسميتها لي بنفس الترتيب الذي سمعته. وتتبع نفس التعليمة أثناء تطبيق بند تكرار الكلمات والجمل.

التصحيح (التنقيط): في بند الاحتفاظ بالأرقام والكلمات: تعطى نقطة واحد لكل سلسلة مسترجعة بطريقة صحيحة بنفس الترتيب، وتعطى الدرجة 0 في حالة الإخفاق وبالتالي تكون الدرجة العليا لكل بند (03/03). أما في بند الاحتفاظ بالجمل: تعطى نقطة واحدة (01) لكل كلمة مسترجعة وبالتالي تكون الدرجة العليا مقدرة بـ (15/15).

البعد الثاني: الوعي بالقافية وبتكون هذا البعد من بندين (02) رئيسيين يُوظفان لتقييم قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات متماثلة القافية وإنتاج القوافي.

طريقة التطبيق:

بند التعرف على القافية: بعد تقديم المثال التوضيحي، نقدم له أزواج الكلمات بنطقٍ واضح مع فارق زمني مقدر بثانيتين بين كل كلمة وأخرى. نطلب من التلميذ مباشرة الحكم على ما إذا كانتا تنهيان بنفس النهاية أي لهما نفس القافية من خلال الإجابة "بنعم" أو "لا". ويتم ذلك بوضع الباحثة دائرة حول إجابة التلميذ على ورقة إجابته الخاصة.

بند إنتاج القافية: بعد تقديم المثال التوضيحي، تُقدم له الكلمة بنطقٍ واضح. يُطلب من التلميذ مباشرة تقديم كلمة من إنتاجه تنتهي بنفس النهاية. ويتم ذلك بكتابة الباحثة الكلمة التي قدمها التلميذ على ورقة إجابته الخاصة.

التعليمة: بند التعرف على القافية: اسمع جيداَ، سأقول كلمتين. سوف تكرر الكلمتان، ثم تخبرني ما إذا كانتا تنتهيان بنفس النهاية، جاوب بـ: "نعم" أو "لا" .

بند إنتاج القافية: اسمع جيداَ، سأقول كلمة. سوف تكرر الكلمة، ثم تعطيني كلمة أخرى تنتهي بنفس النهاية.

التصحيح (التنقيط): تعطى نقطة واحدة (01) في حالة تقديم الإجابة الصحيحة، و (00) في حالة تقديم إجابة خاطئة. وبالتالي تكون الدرجة الكلية للبعد (12) درجة، أي ستة (6) درجات لكل بند رئيسي.

البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي للكلمات، ويتكون بدوره من أربعة (04) بنود رئيسية وهي بند التعرف على المقاطع وعدها، بند التعرف على الأصوات وعدها، بند دمج المقاطع وبند تجزئة المقاطع.

طريقة التطبيق:

بند التعرف على المقاطع وعدها: بعد تقديم المثال التوضيحي، يُقدم للتلميذ كلمات بنطقها. يُطلب من التلميذ مباشرة أن يجزئ الكلمة إلى مقاطعها بالاستعانة بالتصفيق، ثم يقدم عددها بإعطاء رقم من (2 إلى5). ويتم ذلك بوضع الباحثة دائرة حول إجابة التلميذ على ورقة إجابته الخاصة.

بند التعرف على الأصوات وعدها: بعد تقديم المثال التوضيحي، يُقدم للتلميذ كلمات بنطقٍ واضح. يُطلب من التلميذ مباشرة أن يجزئ الكلمة إلى أصوات بالاستعانة بالتصفيق، ثم يقدم عددها بإعطاء رقم من (2 إلى5). ويتم ذلك بوضع الباحثة دائرة حول إجابة التلميذ على ورقة إجابته الخاصة.

بند دمج المقاطع: بعد تقديم المثال التوضيحي، يُقدم للتلميذ مجموعة من مقاطع تُكون كلمات بنطقٍ واضح (وقفة بين كل مقطع). يُطلب من التلميذ مباشرة أن يجمعها وينطق الكلمة كاملة. ويتم ذلك بوضع الباحثة لعلامة على الإجابات الصحيحة.

بند تجزئة المقاطع: بعد تقديم المثال التوضيحي، يُقدم للتلميذ كلمات بنطقٍ واضح. يُطلب من التلميذ مباشرة أن يقسمها إلى مقاطع مع ذكر كل مقطع. ويتم ذلك بوضع الباحثة لخط تحت المقاطع للإظهار الإجابات.

التعليمة:

بند التعرف على المقاطع وعدها: اسمع جيداَ، سأقول كلمة. سوف تفصل هذه الكلمة عن طريق التصفيق إلى مقاطع، ثم تعطيني عددها.

بند التعرف على الأصوات وعدها: اسمع جيداَ، سأقول كلمة. سوف تفصل هذه الكلمة عن طريق التصفيق إلى أصوات حروفها، ثم تعطيني عددها.

بند دمج المقاطع: اسمع جيداَ، سأقول مجموعة من المقاطع. تجمها وتعطيني الكلمة كلها (وقفة بين كل مقطع).

بند تجزئة المقاطع: اسمع جيداَ، سأقول كلمة. سوف تكرر الكلمة، ثم تقسمها إلى مقاطع وتعطيني كل مقطع.

التصحيح (التنقيط): تعطى نقطة واحدة (01) في حالة تقديم الإجابة الصحيحة، و(00) في حالة تقديم إجابة خاطئة. وبالتالي تكون الدرجة الكلية للبعد (36) درجة، أي ستة (6) درجات لكل بند رئيسي، ما عدا في بند تجزئة المقاطع يتم إعطاء نقطة واحدة (01) لكل مقطع صحيح. على سبيل المثال، إذا قال التلميذ /غَ/ فستعطى نقطة واحدة وإذا قال التلميذ /غَ/ /رَ/، فستعطي نقطتين. إذا كان قال تلميذ /غَ/ /رَ/ /سَ/، ستعطي (3) نقاط. إذا قال التلميذ، "غَرَسَ"، ستعطي (0) نقطة. بالتالي تكون الدرجة العليا لهذا البند (18) درجة والدنيا (0).

البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مرتبة مع بعضها ويتكون من ثلاثة (03) بنود رئيسية، وهي، بند التعرف على الصوت الأولي، بند التعرف على الصوت الوسطي وبند التعرف على الصوت النهائي.

طريقة التطبيق: بعد تقديم المثال التوضيحي، يُقدم للتلميذ كلمات بنطقٍ واضح. يُطلب من التلميذ مباشرة نطق الصوت الأولي من كل كلمة مسموعة، ويتم ذلك بكتابة الباحثة حرف الصوت

المستهدف الذي قدمه التلميذ. على ورقة إجابته الخاصة. والطريقة نفسها المقدمة في هذا البند هي الطريقة المقدمة في البندين الآخرين (التعرف على الصوت الوسطي والنهائي).

التعليمة: اسمع جيداَ، سأقول كلمة (قل الكلمة بوضوح وبشكل عادي)، ثم قل لي أول صوت تسمعه في الكلمة، والتعليمات نفسها المقدمة في هذا البند هي التعليمات المقدمة في البندين الآخرين (التعرف على الصوت الوسطي والنهائي).

التصحيح (التنقيط): تعطى نقطة واحدة (01) في حالة تقديم الإجابة الصحيحة، و(00) في حالة تقديم إجابة خاطئة. وبالتالي تكون الدرجة الكلية للبعد (18) درجة، أي ستة (6) درجات لكل بند رئيسي.

البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، ويحتوي على (3) بنود رئيسية متمثلة في بند حذف الوحدات الصوتية، بند إضافة الوحدات الصوتية وأخيراً بند استبدال الوحدات الصوتية.

طريقة التطبيق: بعد تقديم المثال التوضيحي، نقدم للتلميذ كلمات بنطقٍ واضح. يُطلب من التلميذ مباشرة أن يحذف أحد أصواتها أو مقاطعها (يُغير في كل مرة موضع الحذف)، ثم يقدم الكلمة الجديدة. ويتم ذلك بكتابة الباحثة الكلمة التي قدمها التلميذ على ورقة إجابته الخاصة. والطريقة نفسها المقدمة في هذا البند هي الطريقة المقدمة في البندين الآخرين (إضافة الوحدات الصوتية واستبدالها).

التعليمة: اسمع جيداَ، سأقول كلمة. ثم سأطلب منك إزالة أحد أصواتها، ثم أخبرني بالكلمة الجديدة. التعليمات نفسها المقدمة في هذا البند هي التعليمات المقدمة في البندين الآخرين (إضافة الوحدات الصوتية واستبدالها).

التصحيح (التنقيط): تعطى نقطة واحدة (01) في حالة تقديم الإجابة الصحيحة، و(00) في حالة تقديم إجابة خاطئة. وبالتالي تكون الدرجة الكلية للبعد (18) درجة، أي ستة (6) درجات لكل بند رئيسي.

المدة الزمنية لكل بند من الاختبار: يحتاج كل بند رئيسي من بنود الاختبار من 1-3 دقائق.

المدة الزمنية للاختبار ككل: يحتاج الاختبار من 20-30 دقيقة.

ملاحظات أثناء التطبيق:

- يطبق الاختبار فرديا في قاعة شاغرة بعيدة عن الضوضاء لضمان الهدوء والتركيز وبصفة متتابعة على (3) أوراق في جلسة واحدة فقط.

- تقدم تعليمات الاختبار بصفة شفوية بدون تقديم أي سند مكتوب للتلميذ. على أساس التعرف السمعي.

- تجنب استعمال المصطلحات الخاصة بالوعي الفونولوجي، مثل، قافية وفونيم، فهي ليست معروفة.

- يحتوي كل بند على تعليمات وإرشادات الاستخدام وكيفية التطبيق (التعليمة) وطريقة تدوين الإجابة الصحيحة وأيضا مثال توضيحي.

- استطاعة المطبق إعادة صياغة هذه التعليمات حسب الحاجة، كأن تقدم تعليمات الاختبار بالعربية العامية لضمان فهم التلميذ للمهمة المطلوبة.

- بمجرد أن يبدأ الاختبار لا تقدم أي مساعدة أو إرشادات داعمة أو تعليمات إضافية أخرى.

- منع توجيه أي ملاحظات إيمائية أو لفظية للتلميذ في حالة الإجابة الخاطئة.

- التأكد من تقديم الوقت الكافي للإجابة.

- استطاعة عرض الكلمات شفهيًا (ممثلة بالرسومات) للطفل من أجل تجنب الغموض فيما يتعلق بالمعنى الصحيح لها، وتحيز المخاطرة بالنتائج.

2-3-2 اختبار كفاءة النطق المصور:

بعد مراجعةٍ لكثيرٍ من الدراسات السابقة (الخمايسة، الأمام، 2004، النحاس، 2000، العمايرة، 1994، سليم، 1988) ذات الصلة بموضوع الدراسة، تبين بأن معظم هذه الدراسات استخدمت اختبارات من نوع تسمية الصور، أو مجموعة من الصور قصد اختبار كفاءة النطق.

قامت الباحثة بتصميم اختبار كفاءة النطق المصور، بهدف وضع صورة كاملة عن أداء ذوي الإعاقة السمعية النطقي للأصوات اللغوية وتشخيص اضطرابات النطق التي يعانون منها والتي تظهر أثناء التعبير عن الصور، من خلال وصف هذه الصعوبات النطقية في إطار منهجي يسمح بتحديد ماهية الأصوات المخطئ فيها وعددها وأنواع ومواقع الأخطاء وظروف تكرارها.

اعتمد الاختبار على البطاقات المصورة المألوفة والمقبولة للتلميذ فتسميتها ينتج كلمات (كلمات مصورة) حيث أن كل ثلاث (03) صور تستهدف وتعبر عن صوت واحد في المواضع الثلاثة (بداية الكلمة – وسط الكلمة– نهاية الكلمة) من أجل اختباره. ولتغطية كل الأصوات العربية من (أ إلى ي) بلغ عدد الصور (84) صورة. واعتماد الاختبار على الصور الدالة بدلاً من الكلمات فقط جاء لتفادي ضعف قراءة التلميذ وخاصة أن مجموعة الدراسة الحالية من التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية

الملتحقين بالسنة الثانية ابتدائي، فإن السمة الأكاديمية الغالبة لديهم حسب العديد من الدراسات هيا ضعف مستوى القراءة، حيث يرى العمايرة (1994) أن هذا النوع من المقاييس القائم على تسمية الصور ليس بصدد تقييم مستوى الطفل القرائي ولا تصيد أخطاء التهجئة والتعرف، وإنما التعرف على مدى قدرته على النطق الصحيح للأصوات اللغوية ضمن الكلمات. وعليه حاولت الباحثة عند اختيارها للمحفزات (الصور) أن تتسم بالبساطة وأن تكون ضمن ذخيرة الطفل اللغوية. وقد راعت الباحثة مناسبة هذه الصور للمرحلة العمرية لمجموعة الدراسة وخصوصية إعاقتها من حيث نقص رصيدها اللغوي.

تكمن أهمية الاختبار في إظهار أخطاء المعاق سمعياً من خلال شكل الحركات العضلية النطقية والتي من الممكن أن تؤدي إلى الاضطراب النطقي. وأيضاَ إظهار تأرجح الأداء النطقي للطفل المعاق سمعياً. كما أن أهمية هذا النوع من المقياس يختبر كفاءات الطفل أثناء تعرضه لنماذج مرئية ومسموعة حتى يقلدها. وقدر يظهر الاختبار سبب الصعوبات النطقية لديه. وفحص إمكانية وجود بيئات صوتية تساعده على تحسين نطقه للأصوات التي يعاني من صعوبات في نطقها، وتقيم قدرته على الاستعادة أو مدى قوة ذاكرته، وأخيراً تستثير دافعيتهم لإنتاجات جديدة وصحيحة.

وصف المقياس: يتكون الاختبار من (84) كلمة مصورة ذات الألوان الجذابة والتي تخلق التشويق لجذب انتباه التلاميذ وإثارتهم لضمان عدم تشتت تركيزهم، تُصف كل (3) صور في صف واحد مشترك، مرتبة حسب الترتيب الهجائي.

طريقة التطبيق: أثناء تطبيق الاختبار، تمت مراعاة الدقة واتباع مجموعة من التوجيهات والإرشادات، تعرض كالتالي:

- يطبق المقياس فردياَ في جلسة واحدة، توضع أوراق الاختبار على الطاولة، متوسطةً الباحثة والتلميذ بحيث تكون الصور مقابلة للتلميذ وأقرب إليه.
- يتم تنفيذ التعليمة بسؤال التلميذ عن الصور المعروضة واحدة تل والأخرى بإرشاده للنظر إلى الصورة المستهدفة " **ما هذه الصورة**" "فيجيب عن السؤال، فاستجابة التلميذ تنحصر في أربع احتمالات هي:
  - التعرف التلقائي على الصورة وتسميتها.
  - التدخل بالتلميح والتسهيل في حالة عدم التعرف على الصورة، كاستخدام مرادفات للكلمة.

- اللجوء إلى تقديم تسمية الصورة ضمن خيارين، وعلى التلميذ الاختيار بينمها، مع الحرص على تقديم الكلمة المستهدفة أولاَ.
- لفظ الكلمة المستهدفة لتقليدها من طرف التلميذ.

- تسجل الباحثة إنتاجات التلميذ اللفظية على الاستمارة المرفقة في الأماكن المخصصة (الحرف– الكلمة – أولها، وسطها، آخرها– إنتاجها). كما يمكن الاستعانة بجهاز تسجيل تسجل عليه الاستجابات على أن يتم تفريغها لاحقاَ على الاستمارة.

طريقة التصحيح: يتم إعطاء درجة وحدة (1) في حالة ما نجح التلميذ في تقديم النطق الصحيح للصوت المستهدف، ودرجة الصفر (0) في حالة تقديم نطق خاطئ للصوت المستهدف، وبالتالي تكون الدرجة العليا للاختبار (84) درجة والدنيا (0).

زمن التطبيق: يقدر زمن التطبيق المستغرق للاختبار ككل بحوالي (25) دقيقة.

2-3-3 اختبار القراءة:

إن تقييم قدرة القراءة واضطراباتها عند الطفل المتمدرس في الطور الابتدائي من أهم الإشكاليات التي تطرح في ميدان التربية والتعليم من قبل الباحثين، ومن أجل الوصول إلى تحديد حجم وخصائص هذه الاضطرابات عن طريق الاختبارات التي تسمح بالوصول إلى معلومات شاملة حول القدرات اللغوية المعجمية، وقدرات الفهم والتعرف البصري والسمعي على الأصوات والحروف وعلى التشفير والتجميع (قدرات فونولوجية)، وعلى القدرة على التذكر اللفظي البصري واللفظي السمعي. ولبناء اختبار تشخيصي للقراءة يجب اعتبار القراءة عبارة عن مسار من التفاعل النشط موجه الأهداف الواضحة والدقيقة، والذي يشمل على خصائص هامة منها التطبيق السهل، الصادق والتصحيح السريع، الشامل لجميع المتغيرات الخاصة بالقراءة مع إمكانية تكرار تطبيقه ويسمح بالتحليل الكمي والكيفي، ويركز على السرعة والتصحيح للأخطاء (الطلاقة) ويحصي الأخطاء (الدقة). (كريمة صيام،2015، ص173)

وفي هذا الصدد لجأت الباحثة لبناء اختبار تشخيصي يحدد مستوى القراءة لفئة من الأطفال مستواهم الدراسي من السنة الثانية إلى الرابعة ابتدائي، ويتراوح سنهم من (8 إلى13) سنة لتقييم قدراتهم القرائية حسب معايير الدقة والطلاقة (الدقة والسرعة) والفهم. واعتمدت الباحثة على نموذج القراءة ذو المسار المزدوج الذي ينبئ بأهمية المسار الفونولوجي في بداية تعلم القراءة وأهميته في التطوير المعجمي المستخدم لاحقاً عند الطفل حسب المسار الإملائي. فهدف الاختبار إلى تقييم

القدرة القرائية عن طريق حساب معدل دقة القراءة وطلاقتها، بناءً على عدد الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة ونوعها، كما هدف إلى تقييم مستوى الفهم القرائي عن طريق عدد الاستجابات الصحيحة، كما استخدمت الباحثة الاختبار في معرفة أثر البرنامج الخاص بتطوير القدرات الفونولوجية وقياس مدى امتلاكهم لتلك المهارات.

ويجب أن يسبق تطبيق الاختبار أخذ احتياطات توفير الشروط المحيطة التي يتواجد فيها التلميذ ضمن عدة سياقات أهمها السياق النفسي والعاطفي، بمحاولة تفحص حالة التلميذ قبل مواجهته لنشاط القراءة من خلال توجيه سلوكه واتجاهه نحو القراءة بنوعٍ من الاهتمام والدافعية وإبعاده عن أي شكل من أشكال اللامبالاة والنفور. وأن تكون وضعية القراءة ضمن جو مريح مبتهج ومرح. كما أيضا يجب ضبط شكل التفاعل القرائي بين التلميذ والسامع (الفاحص) بأن تكون قراءة فردية شفهية غير موجهة. أما في يخص خصائص الشروط المادية ضمن السياق الفيزيائي الذي يتم فيها التطبيق فوضعية القراءة يجب أن تكون في مكان يضمن جودة الإنارة ويوفر متطلبات الهدوء واستبعاد كافة مصادر الضوضاء والشوشرة التي تعيق أداء التلميذ وتشتت انتباهه.

وقد استقرأت الباحثة بعض الاختبارات في حدود اطلاعها، المصممة لقياس القراءة وأيضا على شبكات تصحيحها بهدف الاستفادة منها، حيث اقتبست الباحثة نفس المهام المصممة، وتعليمات التطبيق والتصحيح وشروط إعداد المحتوى، غير أنها أجرت تغيرات جذرية تمس المحتوى آخذة بعين الاعتبار خصائص أفراد مجموعة الدراسة (المعاقين سمعياً). وفيما يلي سيتم عرضها كالتالي:

- اختبار القراءة لأزداو شفيقة (2012)، المعد ضمن رسالة دكتوراه بعنوان "الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل" لقياس مستوى القراءة، واعتمدت على نفس المهام الموصوفة في اختبار (Nok et George, Delpeche, 2001)

- اختبار تقييم القراءة وصعوباتها لعجال ياسين (2015)، وهو اختبار معد ضمن أطروحة شهادة دكتوراه الموسومة بعنوان "العلاقة بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية وعسر القراءة الفونولوجية مع بناء برنامج علاجي بيداغوجي لعسر القراءة الفونولوجية"

- أداة التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي بمصر (2014)، تم إصدارها لتقديمه للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية للمراجعة، وتم إعداده بواسطة المعهد الثلاثي للأبحاث. يقيس هذا التقييم مدى تحسن إتقان القراءة في اللغة العربية لدى مجموعة من تلاميذ وزارة التربية والتعليم الذين مروا بسنوات متتالية من تحسين تعليم القراءة في الصف الأول والثاني والثالث.

- مقياس تقويمي تشخيصي لمستوى القراءة تم إعداده من طرف كريمة صيام (2015)، ضمن أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم بعنوان" كفاءة القراءة في المدرسة الابتدائية – دراسة تشخيصية وتقويمية– مع تصميم اختبار تشخيصي لمستوى القراءة واقتراح نموذج علاجي لصعوبات تعلّم كفاءة القراءة عند القارئ الضعيف".

- أداة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (2012)، المعد ضمن مشروع المسح الوطني لتقييم القراءة والحساب للصفوف الأولى في الأردن والمنشور ضمن تقرير أداء الطلاب في القراءة والحساب، والممارسات التربوية، والإدارة المدرسية في الأردن، المعدة من قبل معهد تراينجل للأبحاث العالمية بواسطة Arnavut bombacher, Penelope Collins, Emily Kuchtikova, Amy Milky ليتم مراجعتها من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.

التقديم النهائي لاختبار القراءة: تحددت عناصر بناء الاختبار في خمسة (05) أبعاد هي:

البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها (التعرف البصري على الحروف المنفردة)، يقيس الاختبار سرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي من خلال قياس السرعة التي يستطيع بها التلميذ تسمية الحروف والحركات المختلفة، ويشمل هذا الاختبار القدرة على التعرف الحسي البصري على الحروف المنفردة، ويهدف إلى قياس قدرة التلميذ على التمييز البصري للرموز المكتوبة وربطها بالأصوات، أي تقويم الوعي بالبنية المقطعية في الكلام أو ما يسمى بالمستوى الفونولوجي. ويعتبر التعرف على أصوات الحروف من المهارات الأساسية المطلوبة بشكل مسبق للقراءة، والتي يتم تعلمها في الصفوف الأولى. وقد تم التوصل أيضا إلى أنها مؤشر قوي على تطور القراءة الأبجدية.

التعليمة: سأعطيك مجموعة من قوائم الحروف والحركات لتقرأها بصوت عالٍ الواحدة تل والأخرى، اقرأها بدقة وبأكبر سرعة ممكنة. سأقدم لك أول قائمة سنبدأ من هنا ونكمل بهذه الطريقة "ابدأ بالقراءة" مع تعيين اتجاه القراءة من خلال الإشارة إلى الحرف الأول في السطر الأول، والتتبع معه بالإصبع عبر كافة حروف السطر الأول.

التصحيح (التنقيط): يبدأ العداد بحساب الوقت (دقيقة واحدة)، عندما يبدأ التلميذ بالقراءة، ويوقف عندما ينتهي من القراءة أو ينتهي الوقت الإجمالي وبالاستعانة بالتسجيلات البصرية والسمعية التي أُخِذَت للتلميذ أثناء تسميته السريعة للحروف المحددة، تتم ملاحظة أداءه. ثم حساب العلامة الإجمالية من خلال حساب عدد الحروف المتعرف عليها بشكل صحيح خلال (60) ثانية، وحساب عدد الأخطاء المرتكبة من طرف التلميذ، ثم طرحها من العدد الكلي للكلمات المقروءة للحصول

على عدد الكلمات الصحيحة بحيث تكون النتيجة 10/10 لكل سطر بمنح نقطة لكل حرف متعرف عليه بشكل صحيح، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار أن الحروف التي لم يقرأها التلميذ تحسب كخطأ والحروف التي يخطئ فيها ثم يتراجع ليصححها لا تحتسب كخطأ. وبالتالي تكون الدرجة العليا للاختبار (80/80).

البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات يتكون هذا البعد من (24) كلمة تتدرج في الصعوبة من حيث المعنى (كلمات مألوفة، كلمات غير مألوفة)، والطول (من مقطع صوتي واحد إلى خمسة مقاطع) لقياس مهارة دقة قراءة الكلمات، فتواجد الكلمات الغير مألوفة ضمن هذا البعد يعتبر محددا جيدا لأنها ليست كالكلمات التي عادة ما يواجهها التلميذ، وذلك فإنه لا يمكنه استخدام استراتيجيات الاستدلال التي يمكن أن تخفي هذه الصعوبات في فك رموز الكلمات. تقدم الكلمات ضمن خمسة (5) قوائم، وكل قائمة على ستة (6) بنود معروضة ضمن ترتيب تصاعدي حسب عدد المقاطع المكونة للمنبهات فنجد: (6) كلمات تحتوي على مقطع واحد و (6) كلمات تحتوي على مقطعين و(6) كلمات تحتوي على ثلاثة مقاطع و(6) كلمات تحتوي على أربعة مقاطع وأخيراً (6) كلمات تحتوي على خمسة مقاطع.

التعليمة: سأعطيك مجموعة من القوائم لتقرأها بصوت عالٍ الواحدة تل والأخرى، اقرأها بدقة وبأكبر سرعة ممكنة. سأقدم لك أول قائمة سنبدأ من هنا ونكمل بهذه الطريقة "ابدأ بالقراءة" مع تعيين اتجاه القراءة من خلال الإشارة إلى الكلمة الأولى في السطر الأول، والتتبع معه بالإصبع عبر كافة كلمات السطر الأول.

التصحيح (التنقيط): بالاستعانة بالتسجيلات البصرية والسمعية التي أُخِذَت للتلميذ أثناء قراءته الشفوية (الجهرية) للقوائم المحددة، تتم ملاحظة أداءه. ثم حساب العلامة الإجمالية (دقة القراءة) من خلال حساب عدد الكلمات المقروءة بشكل خاطئ، ثم طرحها من العدد الكلي للكلمات للحصول على عدد الكلمات الصحيحة. بحيث تكون النتيجة 6/6 لكل سطر و24/24 لكل القوائم، بمنح نقطة لكل كلمة مقروءة بشكل صحيح، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار أن الكلمات التي لم يقرأها التلميذ تحسب كخطأ والكلمات التي يخطئ فيها ثم يتراجع ليصححها لا تحتسب كخطأ.

البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات: يتكون هذا البعد من (24) شبه كلمة (غير حقيقة أو ليس لها معني) من تأليف الباحثة تتدرج من شبه كلمات ذات مقطع صوتي واحد إلى خمسة مقاطع، مشكلة بعلامات التشكيل، وهي كلمات استثنائية خاضعة للتحويل الحرفي الفونولوجي، ولكنها تحترم

الضوابط الفونولوجية والكتابية للغة العربية، يتم اشتقاقها من كلمات حقيقية باستخدام الاستبدال المقطعي الصوتي من خلال تعويض صامتة من الكلمة بصامتة أخرى أو صائتة بصائتة أخرى سواء في المقطع البدائي أو الوسطي أو النهائي، ويهدف الاختبار إلى تقييم دقة قراءة شبه الكلمات التي تعتمد على ترميز الكلمات وليس قراءتها بالشكل الصوري، لأن عامل وجودها في القاموس اللغوي مستبعد. بحيث يتم تشويه بنيتها على مستوى التجميع الفونولوجي، فتتطلب عمليتين هما فك الترميز ثم إرساء التمثلات الإملائية على مستوى الصامتة الحركة أو معا.

تقدم شبه الكلمات ضمن خمسة (5) قوائم، وكل قائمة على ستة (6) بنود معروضة ضمن ترتيب تصاعدي حسب عدد المقاطع المكونة للمنبهات فنجد: (6) شبه كلمات تحتوي على مقطع واحد و(6) شبه كلمات تحتوي على مقطعين و(6) شبه كلمات تحتوي على ثلاثة مقاطع و(6) شبه كلمات تحتوي على أربعة مقاطع، وأخيراً (6) شبه كلمات تحتوي على خمسة مقاطع.

التعليمة والتصحيح: التعليمات وطريقة التصحيح نفسها السابقة المقدمة في بعد دقة قراءة الكلمات هي التعليمات المقدمة لبعد دقة قراءة شبه الكلمات.

البعد الرابع: الطلاقة القرائية الشفوية: اختبار النص القرائي هو عبارة عن نص إخباري متوسط الطول يحتوي على (50) كلمة، مأخوذ من أداة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى المتضمنة ضمن تقرير أداء الطلاب في القراءة في الأردن (2012)، المعدة من قبل معهد تراينجل للأبحاث العالمية بواسطة Arnavut bombacher, Penelope Collins, Emily Kuchtikova, Amy Milky بمراجعة من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. وتم اختباره لمناسبته للهدف المراد قياسه، وهو معرفة قدرة التلميذ على فك الترميز المعجمي مع القراءة السريعة والدقيقة (الطلاقة).

يحتوي على كلمات سهلة، بسيطة ومألوفة سبق وأن تعرف عليها التلميذ، تناسب مستواه وعمره اللغوي خاصة في وجود مهمة فهم النص، باعتباره عنصر أساسي في نجاحها، كما يمثل النص معارف التلميذ حول عالمه، فالقارئ يستجيب بطريقة مختلفة حسب طبيعة النصوص التي تقدم له، ولهذا من الضروري وضع معايير تصنيفية للنصوص حسب هدف الكاتب ونوع النص وبنائه ومحتواه ومدى وضوحه، حيث أن بنية النص تشمل كيفية تنظيم الأفكار فيه، والمحتوى يرتبط بالموضوع والمفاهيم الواردة في النص، أما الموضوع فيرتبط بسهولة وتعقد النص من حيث بناء الجمل والمفردات اللغوية ومحتوى النص. (Dejong -Estienne,2003, p98)

ويعود سبب الاختيار له لكون موضوعه حول طفلة صغيرة تدرس في المدرسة، وهذه حقيقة تعكس شخصية ويوميات الطفل، أي خبرة من خبرات الطفل المحب لنشاط اللعب والاستكشاف، كما أنه يحتوي على موضوع الصوت والانتباه الصوتي لأنه موضوع الدراسة كون أن مجموعة الدراسة من ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة.

طريقة التطبيق: يوضح للتلميذ أن هذا الإجراء لا يعد امتحاناً، ولا تعطى له علامة (متغير نفسي)، ثم يقدم النص للتلميذ ويطلب منه قراءته بعد القيام بضبط الزمن على مقياس الوقت المقدر بدقيقة واحدة (60) ثانية، وإعطاء إشارة الانطلاق للقراءة.

التعليمة: هذه قصة قصيرة، ركز جيدا واقرأها بشكل صحيح وبصوت عالٍ وبأقصى سرعة ممكنة .حين تنتهي، سأسألك بعض الأسئلة حول ما قرأته. هل فهمت المطلوب منك؟ حين أقول لك "لنبدأ"، ابدأ بالقراءة. مستعد؟ " لنبدأ ".

التصحيح (التنقيط): يبدأ العداد بحساب الوقت عندما يبدأ التلميذ بالقراءة، ويوقف عندما ينتهي من القراءة أو ينتهي الوقت الإجمالي، وبالاستعانة بالتسجيلات البصرية والسمعية التي أُخِذَت للتلميذ أثناء قراءته الشفوية (الجهرية) للنص المحدد، تتم ملاحظة أداءه. ثم حساب العلامة الإجمالية (طلاقة القراءة) من خلال حساب عدد الكلمات المقروءة خلال (60) ثانية، وحساب عدد الأخطاء المرتكبة من طرف التلميذ، ثم طرحها من العدد الكلي للكلمات المقروءة للحصول على عدد الكلمات الصحيحة. وهي الدرجة النهائية.

البعد الخامس: الفهم القرائي: يقيم هذا الجزء المستوى الافرادي الدلالي (المعجمي) إذ يختبر قدرة التلميذ على تنشيط معجمه العقلي من خلال الربط بين الكلمة اللفظية وصورتها الذهنية ودمجها بمكتسباته وخبراته السابقة، عن طريق اختبار قدرته على فهم كلمات النص وتحليل الأفكار الواردة فيه والإجابة على الأسئلة المصاحبة له لفظيا.

طريقة التطبيق: عند الانتهاء من قراءة النص مباشرة، تسحب ورقة النص، ليتم توجيه الأسئلة للتلميذ حول تزامن الأحداث والشخصيات المتعقلة بالجزء الذي استطاعة قراءته من النص خلال المدة الزمنية المحددة والمسموح بها، بحيث يمنح للتلميذ (20) ثانية على الأكثر كفرصة للإجابة عن كل سؤال. ويحمل هذا البعد نوعين من الأسئلة إما صريحة، أي الحاجة إلى استرجاع معلومات مباشرة من النص، أو ضمنية، أي الحاجة إلى دمج المعلومة النصية مع خلفيته المعرفية لاشتقاق

الإجابة الصحيحة. يتم احتساب درجات التلميذ في الفهم القرائي بناءً على أساس عدد الإجابات الصحيحة.

التعليمة: بعد أن قرأت النص، سأوجه إليك أسئلة حوله، أجب عنها لفظيا بشكل صحيح.

التصحيح (التنقيط): تمنح درجة واحدة لكل استجابة صحيحة والدرجة صفر لكل استجابة خاطئة.

2-3-4 اختبار الكتابة الإملائية:

إن مراقبة تقدم القدرات الإملائية (الكتابة) تسبقه ضرورة استكشاف اختبارات تقييمية وتشخيصية لهذه المهارة اللغوية التي تعتمد على التمثيل المرئي للغة المحكية. وفي هذا الصدد تبرز الحاجة إلى الاهتمام بهذه الأخيرة خاصة في ظل قلة الاهتمام بالكتابة الإملائية في الدراسات البحثية للغة العربية خاصة الواقع التربوي الجزائري.

إن عناصر بناء اختبار تشخيصي للكتابة (الإملاء) تلزم على الباحثة إتباع نموذج تتطور وفقه هذه المهارة، وقد اعتمدت على نموذج المسار المزدوج (ذو القناتين)، فالسياق الأول المتحكم في الكتابة هو السياق الفونولوجي (القناة الفونولوجية) الذي يتعلم خلالها الطفل ترجمة الرموز الصوتية إلى رموز المكتوبة (فونام- غرافام) عبر قواعد، في حين أن المسار الثاني يمر عبر القناة المعجمية التي تنطوي على الوصول إلى مدخل المفردات المباشر في الدماغ دون الوساطة الفونولوجية. ويجب التأكيد هنا على أنه قد تستخدم القناتين معا من أجل الوصول إلى الإملاء الصحيح للكلمة في حالة الكلمات المعروفة جزئيا أو التي غير شيء من صرفها وهكذا، فان كلا من الوعي الفونولوجي (الصوتي) والمعرفة الإملائية (مدخل المفردات) يكمنان وراء تطوير الكتابة. (بشير أبو حمور، حنان الحموز،2019، ص412)

تم تصميم الاختبار من خلال الاطلاع على ما توفر من تراث سيكولوجي، كذلك من خلال استقراء الباحثة لبعض الاختبارات في حدود اطلاعها، والتي استخدمت لتقييم الكتابة، منها:

- اختبار كتابة الحروف والكلمات العربية من بطارية اختبارات Johnson Woodcock ، يقيس هذا الاختبار القدرة على كتابة الكلمات بطريقة إملائية صحيحة بعد تقديمها للمفحوص بشكل شفهي، وتقيس الفقرات بشكل أساسي مهارات ما قبل الكتابة مثل رسم الخطوط وإتباع الأحرف المخططة. والجزء الثاني من الفقرات يتطلب أن يقوم المفحوص بكتابة الأحرف والكلمات بشكل واضح أما، الفقرات المتبقية فتقيس قدرة المفحوص على كتابة الكلمات بشكل صحيح،

حيث تزداد صعوبة الفقرات بازدياد صعوبة الكلمات. يقيس الاختبار بشكل أساسي القدرة على الكتابة (إملاء الكلمات).

- مقياس الكتابة الإملائية لسعاد حشاني (2014)، المعد ضمن أطروحة دكتوراه، بعنوان " دراسة الوعي الفونولوجي من خلال الإملاء، عند تلاميذ الثالثة والرابعة ابتدائي". والمصمم لتقييم القدرات الكتابية الإملائية عند الطفل ما بين (8_9 سنوات)، أي المتمدرس ما بين السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، والمحتوي على ثلاثة أبعاد هي، بعد الذاكرة الفونولوجية، بعد القناة الفونولوجية، بعد القناة المعجمية.

واستهدف اختبار الكتابة الإملائية المعد من طرف الباحثة تقييم القدرات الكتابية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة، والكشف عن أخطائها وتصنيفها، ويمكن استخدامه مع الأطفال في المراحل العمرية من (8-13) سنة المنتمين من السنة الثانية إلى الرابعة ابتدائي.

التقديم النهائي لاختبار الكتابة الإملائية: حيث تحددت عناصر بناء الاختبار في ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: التعرف السمعي لأصوات الحروف: يعنى هذا البعد بدمج المعلومة السمعية البصرية، فهو يهدف إلى تقييم قدرات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة على التعرف السمعي لأصوات الحروف ومقابلاتها الصوتية الدالة المكتوبة، أي الربط بين الحروف المسموعة وما يقابلها مكتوباً.

التعليمة: سأنطق لك مجموعة من الحروف لتشير لها بإصبعك على ورقة القوائم، تعرف عليها بدقة وبأكبر سرعة ممكنة.

التصحيح (التنقيط): يتم حساب العلامة الإجمالية من خلال حساب عدد الأصوات المتعرف عليها بشكل صحيح، وحساب عدد الأخطاء المرتكبة من طرف التلميذ، ثم طرحها من العدد الكلي، للحصول على عدد الأصوات الصحيحة المتعرف عليها، بحيث تكون النتيجة 34/34 بمنح نقطة لكل صوت متعرف عليه بشكل صحيح، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار أن الأصوات التي يخطئ فيها ثم يتراجع ليصححها لا تحتسب كخطأ.

البعد الثاني: اختبار كتابة الكلمات، تم إعداد خمسة (5) قوائم إملائية احتوت كتابة الكلمات، وحملت القوائم نفس عدد الكلمات (6) كلمات، وبالتالي تكون الاختبار الكلي من (24) فقرة رئيسة

غير متكافئة الصعوبة، مألوفة وغير مألوفة، ذات بنية مقطعية قصيرة وطويلة (كلمات ذات مقطع واحد كلمات ثنائية المقطع، ثلاثية، المقطع، رباعية المقطع، خماسية المقطع)، على اعتبار أن مراعاة ازدياد عدد الحروف يعتبر عاملا من عوامل زيادة صعوبة القوائم حسب المستوى التعليمي. حيث أشار الباحث Cubelli إلى أن الطفل لا يتأثر بعامل طول الكلمات في سن السادسة أما الباحثان Billart , C et Autret, A أشارا إلى أن الطفل ذو ثمانية (8) سنوات باستطاعته معالجة الكلمات الطويلة. (سعاد حشاني، 2014، ص180)

البعد الثالث: اختبار كتابة شبه الكلمات، عبارة عن شبه كلمات غير حقيقية بدون معنى لا تنتمي للنظام اللساني وتستعمل لضمان عدم الفتها، وهو اختبار مقدم على شكل قوائم تحتوي على مجموعة من الكلمات بنفس عدد القوائم المجودة في اختبار كتابة الكلمات، ومحددة بنفس خصائص البنية المقطعية، يتم فيه اختبار قدرة التلميذ على كتابتها كما تنطق.

طريقة تطبيق اختبار القوائم (الكلمات، شبه الكلمات): يطبق الاختبار بشكل فردي أو جماعي، تتراوح مدة اختبار كل قائمة بدقيقة بحيث تقدم كلمة جديدة كل عشر ثواني، فتقرأ الكلمة للتلميذ دفعة واحدة بصوت عال وواضح، تكرر الكلمة (3) مرات للتأكد من الالتقاط السمعي الناجح لها.

التعليمة: سأقوم بإملاء كلمات عليك، اسمعها جيداً، وأكتبها على الورقة التي أمامك. اكتب كل كلمة في سطر كأن تكتب الكلمة الأولى في السطر الأول والكلمة الثانية في السطر الثاني. سوف أعطيك (10) ثواني لكتابة كل كلمة بشكل صحيح. عندما أقول الكلمة التالية، حاول أن تكتبها حتى لو لم تكمل الكلمة السابقة.

التصحيح: تمنح درجة واحد (1) لكل كلمة تكتب بطريقة صحيحة، ودرجة صفر (0) لكل كلمة مكتوبة بطريقة خاطئة. فتكون النتيجة الإجمالية هي العدد الكلي للكلمات المكتوبة إملائيا بشكل صحيح، وبالتالي تكون الدرجة العليا للاختبار (24) درجة ويتم الفحص الدقيق لنوعية الأخطاء بتصنيفها من خلال شبكة التصحيح المستخدمة.

2-3-5 البرنامج التدريبي المقترح: أنشطة معرفية خاصة بالوعي الفونولوجي لتنمية القراءة والكتابة للتلميذ المعاق سمعياً (إعداد الباحثة)

2-3-5-1 تعريف البرنامج التدريبي: وتعرفه الباحثة على أنه مجموعة الأساليب والأنشطة التدريبية الفردية والجماعية الهادفة إلى تحسين وتنمية القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ممن يعانون من إعاقة سمعية من خفيفة إلى متوسطة وتتراوح أعمارهم ما بين (8-13) سنة، وذلك بتطوير

مهارات الوعي الفونولوجي بالإضافة إلى تدريبهم على النطق السليم والإدراك السمعي والصوتي وكذا الذاكرة الصوتية والترميز الصوتي، بالاعتماد على مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات كالنمذجة والتعزيز والمحاكاة ولعب الأدوار والحوار والمناقشة، وأساليب التدريب النطقي مثل الإبراز السمعي والتسميع الذاتي، ومجموعة من المهارات المعرفية كالتمييز السمعي، التمييز البصري والتآزر السمعي البصري وذلك بطريقة متدرجة من الجزء إلى الكل ومن الصعب إلى السهل ضمن محتوى منظم خلال حصص أسبوعية وبتوقيت منتظم.

2-3-5-2 مبررات إعداد البرنامج: استطاعت الباحثة أن تحدد المبررات التي دعتها لبناء هذا البرنامج التدريبي كالتالي:

برزت الحاجة لتوفير برنامج تدريبي لتنمية مهارات القراءة والكتابة لذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة (ضعاف السمع) في المرحلة الابتدائية، نظرا لما يواجهونه من صعوبات تعليمية وغالباَ ما ترتبط هذه الأخيرة بالوعي الفونولوجي، من خلال تأكيد الدراسات السابقة والأدب النظري في مجال القراءة والكتابة على مساهمة القصور في مهارات الوعي الفونولوجي في تدني المستويات اللغوية الأكاديمية المعرفية التي يمر عبرها الإنتاج اللغوي والتحصيل القرائي والكتابي من جهة، وعلى أهمية وحيوية هذا الوعي في تحسين المستوى القرائي والكتابي لديهم والوقاية من صعوباتهم. فجاء هذا البرنامج ليلبي احتياجات هذه الفئة من خلال تدريبهم على تلك المهارات التي تنمي القراءة والكتابة لديهم.

فبناء على ما تم عرضه واستقراءه من التراث النظري والدراسات السابقة، بان عدم تعارض استخدام المعالجة الفونولوجية عامةً والوعي الفونولوجي خاصةً مع خصوصية المعاقين سمعياً اللغوية والتواصلية، حيث ثبت تجريبياً إمكانية وصول هذه الفئة التي تعاني من الفقد السمعي الخفيف إلى المتوسط إلى ترميز وتخزين المعلومات الفونولوجية عن طريق استغلالهم لمستويات السمع الوظيفي الذي يتمتعون به. (Trezek, B et Malmgren, K, 2015), (Colin et al, 2007), (Chen, Yi-Hui, 2014) (Sterne, A et Goswami U, 2000) (Lee, S et al, 2017) (Miller, E. (Goldberg, H et Lederberg, A, 2013) (Johnson, C et Goswami, U, 2010) M., Lederberg, A. R, 2013)

فيمكن أن ينعكس دور المهارات الفونولوجية المنطوقة عن كثب على الأطفال المعاقين سمعيا، حيثً أظهر كل من (Webb, Lederberg, et Branum-Martin Connor, 2015) أنه

عندما يتمكن الأطفال الذين لديهم إعاقة سمعية من الوصول إلى اللغة المحكية من خلال التضخيم أو الأجهزة الحسية مع توفر برامج التأهيل السمعي والنطقي، فإن عمليات تعلم مهارات القراءة والكتابة تشبه الموجودة لدى الأطفال ذوي السمع النموذجي (Puhlman, J, Wood, C, 2019, p24). على الرغم من احتمال حدوث ذلك بمعدل مختلف، وقد يستفيدون من طرق تعليمية مختلفة لتطوير مهاراتهم في الوعي الفونولوجي (Gilliver M, 2016, p269)، مما يدعم مرة أخرى أهمية تطوير الوعي الفونولوجي لهذه المجموعة. وبالتالي، يبدو أن العديد من الأطفال المعاقين سمعياً، إن لم يكن جميعهم، من المرجح أن يحتاجوا إلى مهارات الوعي الفونولوجي المناسبة من أجل تحقيق النجاح القرائي والكتابي (Gilliver M, 2016, p269). لذلك وجب واستغلاله أحسن استغلال لصالحهم، ومن ثم إعطاء أهمية للتدريب على أنشطته، وهذا من شأنه أن يساهم في تعلّم القراءة، والتهجي، وبذلك ضمان الدخول في اللغة الكتابية. وهذا الأمر الذي دفع بالباحثة إلى تصميم أنشطة تدريبية معرفية قائمة على الوعي الفونولوجي لتنمية مهارات القراءة والكتابة.

2-3-5-3 مرتكزات بناء البرنامج التدريبي: استطاعت الباحثة مراعاة المرتكزات الآتية في بناء البرنامج التدريبي:

- أن يحتوي البرنامج على المعارف المتضمنة في الوعي الفونولوجي ومهاراته اللازمة في نسق متسلسل متتابع.
- أن يتضمن البرنامج الأنشطة الكافية لتطبيق الوعي الفونولوجي التي تزيد من حساسية التلاميذ وإدراكهم للبنية الفونولوجية للغة المنطوقة.
- أن يضمن البرنامج الاستفادة من الأنشطة التطبيقية للوعي الفونولوجي من خلال الاهتمام بالعناصر الصوتية المختلفة للكلمات والجمل والقدرة على ملاحظتها أو التلاعب بها وتحليلها وتركيبها.
- أن يتم توظيف معلومات التقييم القبلي لتحديد أهداف البرنامج.
- أن يمنح طريقة فهم بصرية لكيفية إنشاء، صدور الصوت واستقباله أي تحويل الخبرات الصوتية إلى خبرات مرئية محسوسة.
- أن يعزز البرنامج على استعمال اللغة الشفهية كونها تشكل الخلفية التي ينطلق منها التلاميذ لتعلم القراءة والكتابة.

- أن يكامل البرنامج في محتوياته بين تقديم الوعي الفونولوجي والمهارات المعرفية والوحدات الصوتية.

- أن يركز البرنامج على المهارات الواسعة للقراءة كالتعرف، النطق، فهم المعاني، السرعة والدقة وأيضا الكتابة.

- أن يوفر البرنامج ضمن إجراءات تنفيذه فرص لكتابة الكلمات والمقاطع والتعرف على أنماط رسم الحروف ضمن وضعيات البداية والوسط والنهاية

- أن يحرص البرنامج على تصحيح نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة (مهارات الإنتاج الصوتي)، بالمساهمة في تنمية الوعي بهده الأصوات والتفريق بين المتقاربة منها والمتشابهة وتثبيتها، بتقديم نماذج أداء الأصوات.

- أن يؤكد البرامج على دور العمليات المعرفية في الوعي الفونولوجي، بتوفير سياقات تعليمية تتيح هذا النمو من خلال إشراك العمليات التنفيذية التي تضمن تنظيم ومراقبة وإدارة العمليات المعرفية الأخرى وهي الانتباه، الإدراك السمعي البصري والذاكرة العاملة (الترميز الصوتي)

- أن يضمن البرنامج تعريض التلميذ ضعيف السمع إلى التدريبات السمعية من أجل تحسن الوظيفة السمعية من خلال استغلال البقايا السمعية، بتوظيف مجموعة من المهارات المعرفية كالتمييز السمعي، الانتباه السمعي، التذكر السمعي، الإبراز السمعي...

- أن يتضمن البرنامج مستويات التعرف الأساسية السمعي– البصري– النطقي.

- وجوب تضمن البرنامج إعادة التأهيل الصوتي جنبا إلى جنب مع التدريب السمعي البصري بوفرة التدفقات السمعية والبصرية.

- أن يبنى البرنامج على التدريب الصريح باستخدام استراتيجيات توليفية قائمة على النمذجة، التوجيه، الحث، توجيه الانتباه والتدريس المستقل.

- أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وظهور ذلك في تخطيط أنشطة الجلسات وطرق تقييمها.

- أن يتوازى أداء تعليمات البرنامج مع ملاحظات تصحيحية فورية عند حدوث الخطأ بتضمين الإشارات والتلميحات.

- أن يقدم البرنامج التدخل المكثف الفوري من خلال تعليمات قد تتضمن المزيد من الوقت، والمزيد من الفرص لممارسة التلاميذ والمزيد من الملاحظات التصحيحية، وحجم مجموعة أصغر وفقاَ للاحتياجات التعليمية.

- أن يراعي البرنامج تقديم المهارات بطريقة مرنة وباستخدام أساليب متنوعة.

- أن يصمم البرنامج في صورة ألعاب ومباريات تنافسية تعتمد على تسلسل ونمو المهارات الوعي الفونولوجي بما يتماشى وطبيعتها النمائية.

- استخدام أساليب مشوقة للاحتفاظ بانتباه التلاميذ أثناء التدريس، فتقديم الأنشطة بشكل متكامل في إطار جذاب غير تقليدي يجعل استعدادهم للتعلم أقوى ومن ثم ينشط تفكيرهم وذلك ينعكس إيجابا على اكتساب مهارات الوعي الفونولوجي لديهم.

- أن يضمن البرنامج تنوع ووفرة التطبيقات والتمرينات المقدمة للتلاميذ لزيادة نصيب كل تلميذ من التدريب على مهارات الوعي للمساهمة في تمكنهم من إتقان هذه المهارات بشكل واضح.

- أن يتضمن البرنامج فرص تدريب إضافية ووسائل تقويم كافية للتأكد من تمكن واستيعاب التلاميذ من مهارات الوعي الفونولوجي التي يحتاجونها.

- أن يراعي البرنامج ضرورة إعطاء أنشطة تشمل مفردات من بيئة التلاميذ وترتبط باهتمامهم وخصوصية إعاقاتهم.

- أن يوفر البرنامج تنوع الوسائل التعليمية لإتاحة الفرصة للتلاميذ لاكتساب مهارات الوعي الفونولوجي المستهدفة، خاصة فيما تعلق بتوظيف الصور في الأنشطة المقدمة.

- أن يشترط البرنامج تشكيل مجموعات مرنة صغيرة، إما بشكل تعاوني أو فردي.

- إتاحة الفرصة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ أثناء القراءة والكتابة لزيادة تقدمهم بأنفسهم وزيادة دافعتيهم إلى التعلم والاكتساب بشكل جماعي تعاوني في حل الأنشطة الوعي الفونولوجية والقرائية والكتابية المقدمة لهم.

2-3-5-4 أهداف البرنامج التدريبي:

إن تصميم أي برنامج تدريبي يستوجب تحديد الهدف منه تحديدا دقيقا وفي هذا البرنامج كانت الأهداف كالآتي:

2-3-5-4-1 الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة في المرحلة الابتدائية، وذلك بتطوير مهاراتهم في الوعي الفونولوجي باعتبارها مؤشراَ هاماَ لاكتساب القراءة والكتابة.

2-3-5-4-2 الأهداف الفرعية للبرنامج: ولتحقيق هذا الهدف العام سوف يتم العمل على تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- تنمية قدرة التلميذ على تحسين مهارات الإدراك السمعي.
- تنمية قدرة التلميذ على مهارة الذاكرة الصوتية والترميز الصوتي.
- تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب نطق أصوات الحروف الهجائية وحركاتها نطقاً سليماً.
- تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب تمييز أصوات الحروف الهجائية وحركاتها لفظاً، سمعاً.
- تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على الصوائت القصيرة والطويلة، في المقاطع والكلمات، بمقارنها وعزلها.
- تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على أصوات الحروف المكونة للكلمة، تجزئتها وعدها، مزجها وترتيبها.
- تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على المقاطع المكونة للكلمة، تجزئتها وعدها، مزجها وترتيبها.
- تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على القافية، تماثلها وإنتاجها.
- تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على الأصوات الأولية، الوسطية والنهائية في الكلمات، بمقارنها وعزلها.
- تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب ممارسة الحذف، الإضافة والتعويض لوحدات صوتية داخل الكلمات.
- تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على الكلمات المكونة للجملة، تجزئتها وعدها، مزجها وترتيبها.
- اكساب التلميذ السرعة والدقة في قراءة الحروف الساكنة والحروف بالحركات الثلاث والمدود.
- اكساب التلميذ السرعة والدقة في قراءة الكلمات.
- اكساب التلميذ السرعة والدقة في قراءة الجمل.

2-3-5-4-3 إرشادات تطبيق الأنشطة وشرح لخطوات التدريب خلال الجلسات التدريبية:

الفئات المستهدفة:

إن هذا البرنامج التدريبي قد طور في الأساس لعينة من التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى متوسطة في المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم ما بين (8-13) سنة، وتجدر الإشارة إلى

إمكانية استخدامه كبرنامج علاجي لتلاميذ المرحلة الابتدائية العاديين أو لبعض ذوي الإعاقات الأخرى، والذين يواجهون صعوبة في تعلم مهارة القراءة والكتابة عبر التدريب الفونولوجي، وذلك بإجراء تعديلات على بعض أجزائه ومحتوياته.

عدد المتدربين: تتضمن التدريبات المقترحة تقسيمات لأعداد محتملة من المتدربين (التلاميذ) ضمن مجموعات سداسية (المجموعة الأم) وقد تتضمن التدريبات أيضا إعادة توزيعهم إلى مجموعات ذاتية (ثنائية/ فردية) أو (فردية).

التسلسل الإجرائي لمكونات المادة التدريبية للبرنامج المقترح: تنظم وتقسم إجراءات التطبيق لأنشطة البرنامج كخطوات متسلسلة في التدريب على النحو التالي:

المقدمة: شرح تمهيدي مختصر عن المهارة أو المادة التدريبية المستهدفة.

النشاطات القبلية: هي النشاطات التي تقدم كمثيرات أثناء الاستجابة أو قبلها مباشرة، وتتكون عادة من نموذج نطقي، صورة، مادة مسموعة، مادة مطبوعة، ألعاب بصرية/سمعية أو تعليمات شفوية.

مرحلة نمذجة التدريب: وهي تجسيد المهارة المستهدفة.

الاستجابات: هي الاستجابة أو الإنتاج للسلوك التدريبي المستهدف عن طريق الممارسة المستقلة.

النشاطات البعدية: وهي التي تقدم بعد الاستجابة وتسمى التعزيز، ويقدم عندما يتم إنتاج الاستجابة الصحيحة أو المستهدفة. والمراقبة الخارجية، المراجعة الذاتية والتغذية الراجعة الشفوية عندما يتم إنتاج استجابة خاطئة.

2-3-5-4-4 الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

قامت الباحثة بإعداد وتجهيز الوسائل التعليمية الخاصة بتنفيذ كل نشاط من أنشطة البرنامج التدريبي المقترح، فكانت مكملة له ومعززة لمواقفه التدريبية ومحققة لأهدافه، من بين هذه الوسائل ما يلي: مجموعة من بطاقات الصور المألوفة-مجموعة من بطاقات الحروف-مجموعة من بطاقات الكلمات- مجموعة من بطاقات الجمل - قوائم الكلمات- أوراق الإجابة- لوحة الجيوب- لوحة الأفعى- جهاز التسجيل- سماعات الرأس- جدول التتبع الزمني-أدوات مصدرة لأصوات- ساعة السباق- قريصات-أقلام- مقص- غراء....إلخ

2-3-5-4-5 الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج: تم إتباع الفنيات والاستراتيجيات التالية:

النمذجة: من الطرائق البسيطة نسبياً والواضحة لتعليم الطفل المعاق سلوكاً ما بطريقة النمذجة والتي تشتمل قيام المعلم أو الطفل آخر (النموذج) بتعليم الطفل كيف يفعل شيء ما ومن ثم الطلب منه أن يقلد ما شاهده، ولتحقيق ذلك يحتاج الطفل إلى التشجيع والانتباه والتعزيز. هذا وقد أوضحت مئات الدراسات العلمية فعالية النمذجة والتقليد في تعليم الأطفال المعوقين العديد من المظاهر السلوكية الصفية المناسبة. (جمال الخطيب،1997، ص44)

تستند فنية النمذجة إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي تهتم بالتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد فقد أكد باندرو ورروس، أنه من الممكن إكساب الطفل سلوكاً جديداً بالملاحظة لنموذج يؤدي هذا السلوك، ويؤكد mitzel et al (1982) أنه من الممكن ضبط السلوك وتوجيهه عن طريق عرض النماذج السلوكية المرغوبة أمام الطفل وجذب انتباهه إلى ملاحظتها وتقليدها. (أسامة فاروق مصطفى،2018، ص 81)

المحاكاة: يتم فيها تمثيل موقف المشكلة إن أمكن لتسهيل حلها عن طريق نموذج مادي ملموس، أو عن طريق تنفيذه في الواقع العملي. (حسن شحانة،2008، ص136).

وغالباً ما يتم استخدام مصطلحي النمذجة والمحاكاة بالتبادل، أي بمعنى واحد، ولكن الواقع غير ذلك، حيث أنه توجد علاقة متبادلة بين التعلم بالنموذج والمحاكاة، حيث يزود الباحث الطفل بالنموذج، وعلى الطفل أن يتعلم منه بالمحاكاة أي أن النمذجة تتضمن مشاهدة النموذج، أما المحاكاة فتتضمن الممارسة الفعلية للنموذج المشاهد. (عبد العزيز الشخص، 2006، ص 87)

المناقشة: تعتبر طريقة المناقشة أو المناقشة التفاعلية أحد الطرق الهامة التي تعزز التعلم النشط. وتعرف على أنها حوار منظم تعتمد على تبادل الآراء والأفكار وتفاعل الخبرات بين الأفراد داخل قاعة الدرس، فهي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال الأدلة التي يقدمها المتعلم لدعم الاستجابات أثناء المناقشة. وتتطلب المناقشة أن تكون لدى المتعلمين معارف ومهارات كافية بالطرق المناسبة لطرح الأسئلة وإدارة المنافسات ومهارة تساعد على خلق بيئة منافسة تشجع المتعلمين على أفكارهم وتساؤلاتهم بطلاقة وشجاعة. (عقيل محمود رفاعي، 2012، ص181)

التعزيز: ويعرفه (1983) hols et al ، على أنه حدث من أحداث المثير إذا ظهر في علاقة زمنيه ملائمة مع الاستجابة فإنه يميل إلى المحافظة على قوة الاستجابة أو زيادة هذه القوة أو قوة العلاقة بين المثير والاستجابة أو العلاقة بين مثير ومثير.(ناصر بن رحيل العنزي، 1432، ص11)

التنظيم: إستراتيجية التنظيم تعني ترتيب المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفعالية وهي تشمل المقارنة من خلال ملاحظة التشابهات والاختلافات بين شيئين، أو أكثر، أو من خلال وضع الأشياء في مجموعات حسب الصفات المشتركة، وكذلك الترتيب من خلال تسلسل الأشياء طبقاَ للمعيار المعطى. (علي تهامي علي ريان، 2013، ص128).

ويستعمل التنظيم ضمن مستوين: التنظيم لأداء المهام التعليمية البسيطة أو الأساسية ويقصد بها القدرة على تحويل أو ترجمة المعلومات إلى صيغة أو شكل آخر، بحيث يجعل الخبرة أكثر فهماَ مثل عمل قوائم. والتنظيم لأداء المهمات التعليمية المركبة أول المعقدة ويقصد بها القدرة على تصميم إطار عام لموضوع ما كوضع رسومات توضيحية. وتحقق هذه الاستراتيجية أهدافاَ أهمها الاحتفاظ بالمادة بصريا في الذاكرة طويلة المدى وأيضا تصبح أكثر وضوحاَ حيث تنظم بشكل مناسب

لعب الأدوار: إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على محاكاة موقف واقعي يتقمص فيه كل متعلم من المشاركين في النشاط أحد الأدوار، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم وقد يتقمص المتعلم دور شخص أو شيء أخر. (عبد الحميد حسن شاهين،2011، ص117)

الحث: يتضمن هذا الأسلوب تقديم مثير تمييزي يحفز المتعلم على تقديم الاستجابة المطلوبة وخاصة إذا ارتبط أسلوب الحث بالمعزز المناسب. (عاطف الصيفي، 2009، ص294)

كما عرفته "هلا السعيد " بأنه نوع من المساعدة المؤقتة تستخدم لمساعدة الطالب على إكمال المهمة المطلوبة. (هلا السعيد، 2001، ص40)

2-3-5-4-6 الصورة النهائية للبرنامج التدريبي:

بعد التجربة الاستطلاعية للبرنامج على المجموعة الاستطلاعية، تأكدت جاهزيته للتطبيق على المجموعة الأساسية، وقد تكون البرنامج في صورته النهائية من:

المرحلة التمهيدية: وتحتوي على محور تدريبي واحد، خاص بالذاكرة الصوتية (الترميز الصوتي). بواقع أربع (4) جلسات تدريبية موزعة على ثلاثة عشر (13) نشاط تدريبي.

المرحلة التدريبية الأولى: التدريب على ترميز وتمييز أصوات الحروف الهجائية منفردة وحركاتها، وتحتوي على محور تدريبي واحد هو الوعي النطقي والسمعي لأصوات الحروف الهجائية وحركاتها، بواقع جلستان تدريبيتان موزعة على أربعة (4) أنشطة تدريبية

المرحلة التدريبية الثانية: التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي، وتحتوي على سبعة (7) محاور تدريبية وهي الوعي بالصوائت داخل المقاطع والكلمات، الوعي بالقافية، الوعي بالمقاطع داخل الكلمات، الوعي بأصوات الحروف داخل الكلمات، الوعي بالتركيب التسلسلي داخل الكلمات (بداية– وسط –نهاية)، الوعي بالكلمات ومعانيها عند التلاعب بأصواتها ومقاطعها، وأخيراً الوعي بالكلمات داخل الجمل. بواقع تسعة وعشرين (29) جلسة موزعة على ستة وسبعون (76) نشاط.

المرحلة التدريبية الثالثة: التدريب على القراءة بطلاقة، وتحتوي على ثلاثة (3) محاور تدريبية وهي التدريب على السرعة والدقة في قراءة الحروف الساكنة والحروف بالحركات الثلاث والمدود، التدريب على السرعة والدقة في قراءة الكلمات والتدريب على السرعة والدقة في قراءة الجمل. بواقع ثلاثة (3) جلسات موزعة على ثلاثة عشر (13) نشاط.

والجدول الموالي يقدم المخطط العام للبرنامج التدريبي المقترح:

الجدول رقم (10) المخطط العام للبرنامج التدريبي المقترح.

المخطط العام للبرنامج التدريبي المقترح				
المرحلة التدريبية	**المحور التدريبي**	**عدد الجلسات**	**عدد الأنشطة**	**الهدف العام للتدريب**
المرحلة التمهيدية	الذاكرة الصوتية (الترميز الصوتي)	4	13	• تنمية قدرة التلميذ على تحسين مهارات الإدراك السمعي. • تنمية قدرة التلميذ على مهارة الترميز الصوتي.
المرحلة الأولى **التدريب على ترميز وتمييز أصوات الحروف الهجائية منفردة وحركاتها.**	الوعي النطقي والسمعي لأصوات الحروف الهجائية وحركاتها	2	4	• تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب نطق أصوات الحروف الهجائية وحركاتها نطقاً سليماً. • تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب تمييز أصوات الحروف الهجائية وحركاته لفظاً، سمعاً.
	الوعي بالصوائت (الحركات) داخل المقاطع والكلمات	4	8	• تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على الصوائت القصيرة والطويلة في المقاطع والكلمات، مقارنها وعزلها.

المرحلة الثانية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي	الوعي بالقوافي.	3	11	• تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على القافية، تماثلها وإنتاجها.
	الوعي بالمقاطع داخل الكلمات	5	11	• تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على المقاطع المكونة للكلمة، تجزئتها وعدها، مزجها وترتيبها.
	الوعي بأصوات الحروف داخل الكلمات.	4	11	• تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على أصوات الحروف المكونة للكلمة، تجزئتها وعدها، مزجها وترتيبها.
	الوعي بالتركيب التسلسلي داخل الكلمات (بداية- وسط –نهاية)	4	18	• تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على الأصوات الأولية، الوسطية والنهائية في الكلمات، مقارنها وعزلها.
	الوعي بالكلمات ومعانيها عند التلاعب بأصواتها ومقاطعها.	4	9	• تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب ممارسة الحذف، الإضافة والابدال لوحدات صوتية داخل الكلمات.
	الوعي بالكلمات داخل الجمل	5	8	• تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على الكلمات المكونة للجملة، تجزئتها وعدها، مزجها وترتيبها.
المرحلة الثالثة التدريب على القراءة بطلاقة.	التدريب على السرعة والدقة في قراءة الحروف الساكنة والحروف بالحركات الثلاث والمدود.	1	4	• اكساب التلميذ السرعة والدقة في قراءة الحروف الساكنة والحروف بالحركات الثلاث والمدود.
	التدريب على السرعة والدقة في قراءة الكلمات	1	5	• اكساب التلميذ السرعة والدقة في قراءة الكلمات.
	التدريب على السرعة والدقة في قراءة الجمل	1	4	• اكساب التلميذ السرعة والدقة في قراءة الجمل.
المرحلة الختامية: انتهاء التدريب بأنشطة البرنامج				

والجدول الموالي يقدم مخططاً مفصلاً يلخص سير نشاطات البرنامج التدريبي المقترح:

الجدول (11) مخطط سير نشاطات البرنامج التدريبي المقترح.

البرنامج التدريبي المقترح						
المرحلة التمهيدية						
المحور التدريبي الأول: الذاكرة الصوتية (الترميز الصوتي)						
الجلسة	**النشاط**	**الأهداف الإجرائية**	**الفنيات والاستراتيجيات**	**الوسائل**	**المدة**	**النوع**
الإدراك السمعي	**اكتشاف الأصوات**	- يكتشف أكبر عدد من الأصوات البيئية بالحركة عن طريق المشي والجري حول المحيط المدرسي المسموح به. -يتوصل إلى تنشيط حاسة السمع ذاتيا للأصوات المحيطة وتركيز انتباهه لمصدرها لنوعها.	الانتباه السمعي-التعرف السمعي-التعزيز	البيئة المحيطة.	05 د	فردي
	إدراك الصوت	-يتوصل إلى التفطن إلى استخدام الاستجابة الصحيحة عن طريق التدريب على وجوب استعمال التنسيقات البصرية والسمعية معاً أثناء التعامل مع الأصوات.	الانتباه السمعي-التآزر السمعي الحركي- التعزيز-الحث اللفظي-توجيه الانتباه - التكرار.	أدوات مصدرة لأصوات (طبلة- صفارة - منبه -مذياع)	15 د	فردي
	اتجاه الصوت	- يحدد اتجاه الصوت سمعياً.	الانتباه السمعي-التعرف السمعي-التعزيز		15	فردي
	الصوت المستهدف	-ينمي قدرته على تذكر وتحديد المثير السمعي المستهدف من بين مثيرات سمعية متعددة.	التمييز السمعي-التذكر السمعي-التسلسل السمعي-التعزيز - التسميع الذاتي-توجيه الانتباه-الحث اللفظي-التكرار.	جهاز تسجيل-سماعات رأس.	20 د	فردي
		- ينمي قدرته على تذكر وتحديد المثير السمعي	التمييز السمعي-التذكر	جهاز تسجيل-سماعات رأس.	20 د	فردي

الصوت المناسب	**الصوت الدخيل**	الدخيل من بين مثيرات سمعية متعددة.	السمعي-التسلسل السمعي-التعزيز - التسميع الذاتي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.			
	الصوت المكرر	-ينمي قدرته على تذكر وتحديد المثير السمعي المكرر من بين مثيرات سمعية متعددة.	التمييز السمعي-التذكر السمعي-التسلسل السمعي-التعزيز - التسميع الذاتي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	جهاز تسجيل- سماعات رأس.	20 د	فردي
الترتيب السمعي	**التسلسل الصحيح**	- يحافظ ويسترجع التسلسل الصوتي المسموع.	التمييز السمعي-التذكر السمعي-التسلسل السمعي-التعزيز - التسميع الذاتي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	جهاز تسجيل-سماعات رأس.	20 د	فردي
	التجول بين الأصوات	- يستجيب لأسئلة متعقلة بمادة سمعية من خلال الاسترجاع الفوري لتفاصيلها.	التمييز السمعي-التذكر السمعي-التسلسل السمعي-التعزيز - التسميع الذاتي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	جهاز تسجيل-سماعات رأس.	20 د	فردي
	ترتيب الأصوات	- يعيد ترتيب بطاقات الصور حسب ترتيب الاصوات المسموعة المرتبطة بها.	التمييز السمعي-التذكر السمعي-التسلسل السمعي-التعزيز - التسميع الذاتي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	جهاز تسجيل–بطاقات الصور- سماعات رأس.	20 د	فردي

	ترتيب الأصوات وفق خصائصها	-يعيد ترتيب الاصوات المسموعة حسب خصائصها (المدة، الشدة، الدرجة).	التمييز السمعي-التذكر السمعي-التسلسل السمعي-التعزيز - التسميع الذاتي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	جهاز عرض الفيديو- فيديو مصور- سماعة رأس.	30 د	فردي
الثنائيات المتقابلة	**أصوات وأرقام**	-يحفظ الثنائيات (صور- أرقام) من خلال إعادة ترتيب بطاقات الأرقام حسب ترتيب الاصوات المرتبطة بها.	التمييز السمعي- التذكر البصري التذكر السمعي-التسلسل السمعي-التعزيز - التسميع الذاتي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	بطاقات الأرقام- جهاز تسجيل- سماعات الرأس.	30 د	فردي
	أصوات وصور	-يحفظ الثنائيات (صور- صور) من خلال إعادة ترتيب بطاقات الصور حسب ترتيب الاصوات المرتبطة بها.	التمييز السمعي- التذكر البصري التذكر السمعي-التسلسل السمعي-التعزيز - التسميع الذاتي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	بطاقات الصور- جهاز تسجيل- سماعات الرأس.	30 د	فردي
	أصوات وأسماء	-يحفظ الثنائيات (صور- أسماء) من خلال إعادة ترتيب بطاقات الأسماء حسب ترتيب الاصوات المرتبطة بها.	التمييز السمعي- التذكر البصري التذكر السمعي-التسلسل السمعي-التعزيز - التسميع الذاتي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	بطاقات الأسماء- جهاز تسجيل- سماعات الرأس.	30	فردي

	أصوات وأشكال	-يحفظ الثنائيات (صور- أشكال) من خلال إعادة ترتيب بطاقات الأشكال حسب ترتيب الاصوات المرتبطة بها.	التمييز السمعي- التذكر البصري التذكر السمعي-التسلسل السمعي-التعزيز - التسميع الذاتي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	بطاقات الأشكال- جهاز تسجيل- سماعات الرأس.	30 د	فردي
المرحلة التدريبية الأولى: التدريب على ترميز وتمييز أصوات الحروف الهجائية منفردة						
المحور التدريبي الأول: الوعي النطقي والسمعي لأصوات الحروف الهجائية وحركاتها						
الجلسة	**النشاط**	**الأهداف الإجرائية**	**الفنيات والاستراتيجيات**	**الوسائل**	**المدة**	**النوع**
التدريب النطقي	**اتقن مخرج الصوت**	-يتعرف على أعضاء نطق الأصوات. -يكتسب القدرة على إخراج الصوت من مخارجه الصحيحة. - يؤكد على الصوت من خلال قراءته على الشفاه وهجاء الأصابع	التآزر البصري الحركي- التآزر السمعي الحركي- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التقليد-أسلوب الحواس المتعددة- التبسيط- التعميم - توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات التدريب النطقي لأصوات الحروف الهجائية.		فردي
	اسمع وسجل	-ينطق الصوت نطقاً سليماً.	التعرف السمعي- الذاكرة السمعية- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التسميع الذاتي- المراقبة الذاتية- التغذية الراجعة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التعميم- التكرار.	جهاز تسجيل - تسجيلات صوتية- سماعات رأس.		فردي
	اسمع واستخرج	-يختار الحرف وفقاً لصوته عند سماعه.	التعرف السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- توجيه الانتباه-	مجسمات الحروف- بطاقات الحروف	1 س	فردي

التدريب السمعي		-يشير إلى مجسم الحرف المستهدف بعد سماع صوته. -يستخرج بطاقة الحرف التي تحمل الصوت المستهدف.	الحث اللفظي- التعميم-التكرار.			
	الدق على الطاولة	-ينتبه للأصوات ويستجيب لها - يميز بين الصوت المستهدف وصوت أخر سمعياً.	التمييز السمعي- التمييز الحركي- التآزر السمعي الحركي- التعزيز اللفظي- الإبراز السمعي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي-التعميم- التكرار.	طاولة	1 س	فردي
المرحلة التدريبية الثانية: التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي (الصوتي).						
المحور التدريبي الأولى: الوعي بالصوائت (الحركات) داخل المقاطع والكلمات						
الجلسة	**النشاط**	**الأهداف الإجرائية**	**الفنيات والاستراتيجيات**	**الوسائل**	**المدة**	**النوع**
التمييز بين الصوائت الطويلة والقصيرة	**اسمع وافتح يديك**	-أن يستخدم حركة يديه لتمييز الصوت القصير والطويل داخل الكلمة. -أن يعي أن الكلمات تتركب من أصوات مقرونة بحركات قصيرة وطويلة تسمى المقاطع.	التمييز السمعي- التمييز الحركي- التآزر السمعي الحركي- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	مجموعة كلمات	10 د	جماعي
	وعاء الصوائت	-أن يفرق بين أنواع الحركات القصيرة والطويلة. -يميز بين المقاطع القصيرة والطويلة سمعياً وبصرياً	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- الإبراز السمعي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات المقاطع القصيرة- بطاقات المقاطع الطويلة - وعاء طويل- وعاء قصير.	15 د	ثنائي جماعي
	جيوب الصوائت	-يصنف بطاقات الكلمات من خلال مطابقتها مع بطاقات رموز الصوائت القصيرة المرجعية على لوحة الجيوب	التعرف السمعي- التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- الإبراز السمعي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه-	لوحة الجيوب- بطاقات رموز الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) - بطاقات كلمات	20 د	فردي

		-التعرف البصري على أنماط الصوائت القصيرة داخل الكلمات.	الحث اللفظي- التكرار.	ذات مقطع قصير مغلق		
تمييز الصوائت القصيرة	**اسمع وارمز**	- يحدد سمعياً حركة الأصوات النهاية للكلمات ومطابقتها مع صورتها الدلالية وتمييزها برسم رمز الحركة الصحيحة. -يتعرف سمعياً على أنماط الحركات القصيرة للصوت النهائي المستهدف.	التمييز السمعي- الذاكرة السمعية- التعزيز اللفظي- التسميع الذاتي- المراقبة الذاتية- المحاكاة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	جهاز تسجيل - تسجيلات صوتية- سماعات رأس- أوراق الإجابة- قلم رصاص- ورقة مفتاح الإجابة.	20 د	فردي
	اضبط الصائت	-يحدد ويكتب النمط الصحيح للحركة (الفتحة- الكسرة- الضمة) المقرونة بالصوت الأولي للكلمة. -يعيي أن التغيير في الضبط الحركي على مستوى الحركة القصيرة يؤدي إلى الإبدال الصوتي للكلمة.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	لوحات العمل	20 د	فردي جماعي
تمييز الصوائت الطويلة	**افرز المدود**	- يحدد حرف المد المناسب داخل الكلمة وكتابته من خلال بطاقات حروف المد.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- الإبراز السمعي- التكرار.	بطاقات الكلمات - بطاقات حروف المد - أقلام رصاص- أوراق الإجابة.	20 د	فردي جماعي
	اكتب المد	- يتعرف على أنماط وضعيات رسم حروف المد داخل الكلمة. - يحدد ويكتب وضعية رسم حرف المد المناسبة داخل الكلمة.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	بطاقات وضعيات رسم حرف المد- بطاقات الكلمات المرجعية- بطاقات أجزاء الكلمات- أقلام الرصاص	20 د	فردي
الوعي بتسلسل	**كون كلمات**	- ينتج كلمات ذات معنى باستخدام بطاقات الحروف وبطاقات الحركات الطويلة والقصيرة.	التسلسل السمعي- التسلسل البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه-	بطاقات الحروف الساكنة- بطاقات رموز الحركات القصيرة (الفتحة، الكسرة،	30 د	فردي

الصوائت داخل الكلمات		-يعيي التلميذ أن الكلمات تخضع لتسلسل الحروف والحركات.	الحث اللفظي- التكرار.	الضمة)- بطاقات الحركات الطويلة (أحرف المد)- علبتان- أقلام الرصاص- أوراق الإجابة- ساعة السباق.		
المحور التدريبي الثاني: الوعي بالقوافي						
الجلسة	**النشاط**	**الأهداف الإجرائية**	**الفنيات والاستراتيجيات**	**الوسائل**	**المدة**	**النوع**
تمييز القوافي المتشابهة والمختلفة	**التشابه والاختلاف**	-يميز الكلمتين المتشابهتين في القافية بصرياً وسمعياً.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- الإبراز السمعي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	قائمتي الكلمات	15 د	فردي جماعي
	الكلمة الشاذة	-يستخرج الكلمة ذات القافية الشاذة.	التمييز السمعي التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- الإبراز السمعي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	قوائم الكلمات	20 د	فردي
	طابق القافية و تحرك	-يطابق بين صورتين لكلمتين لهما نفس القافية.	التمييز السمعي- التمييز البصري التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- التناظر الصوتي- النمذجة- المحاكاة- الحث اللفظي- التكرار.	لوحة اللعبة- بطاقات صور القافية -غطاء قارورة.	20 د	فردي جماعي
	ذاكرة القوافي	-يطابق أزواج متجانسة القافية من بطاقات الصور.	التمييز السمعي- الذاكرة البصرية- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- الحث اللفظي.	بطاقات صور القافية.	20 د	فردي جماعي
	لوحة جيوب القوافي	- ينظم صور لكلمات لها نفس القافية على لوحة الجيوب.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي-	لوحة الجيوب- بطاقات صور القافية المرجعية-	20 د	فردي جماعي

			المحاكاة-النمذجة- التنظيم- الحث اللفظي- التكرار.		بطاقات صور القافية.		
	حبل القوافي	-ينظم صور لكلمات لها نفس القافية على الحبل.	التمييز السمعي- التمييز البصري - التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- التنظيم- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.	بطاقات صور القافية- حبل غسيل - مشابك الغسيل	20 د	فردي
	كواكب القوافي	-يطابق بين كلمة لها قافية محددة بكلمات أخرى لها نفس القافية.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	أوراق العمل - مقص.	20 د	فردي
	الصور و تقفيتها	- يطابق بطاقات الصور لكلمات لها نفس القافية المحددة مع بطاقات نهاياتها (موقع القافية - التقفية).	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة.	لوحة مواقع القافية (التقفية) - بطاقات صور القافية.	20 د	ثنائي جماعي
إنتاج القوافي	**جد القافية وأرسمها**	-يرسم رسمة لكلمة لها نفس القافية المستهدفة	التمييز السمعي - التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- الرسم- الإبراز السمعي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي	لوحات العمل - أقلام الرصاص - أقلام تلوين	30 د	فردي
	لغز القافية	-يحل اللغز انطلاقاً من كلمة تتناغم في القافية مع الكلمة المرجعية.	التجميع السمعي- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- الحوار والمناقشة- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات الألغاز.	30 د	فردي
المحور التدريبي الثالث: الوعي بالمقاطع داخل الكلمات						
الجلسة	**النشاط**	**الأهداف الإجرائية**	**الفنيات والاستراتيجيات**	**الوسائل**	**المدة**	**النوع**

التركيب المقطعي للكلمات	**استمع و المس**	- يعي سمعياً بأن الكلمات عبارة عن مجموعة من المقاطع الصوتية.	الانتباه السمعي- التمييز السمعي- التآزر السمعي الحركي- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	مجموعة كلمات ذات أربع مقاطع	15 د	جماعي
	استمع و صفق	- يستخدم التصفيق كفاصل بين المقاطع الصوتية داخل الكلمة. -يعي بأن الكلمات عبارة عن مجموعة من المقاطع الصوتية متمايزة العدد.	الانتباه السمعي- التمييز السمعي- التآزر السمعي الحركي- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	مجموعة كلمات متنوعة المقاطع.	15 د	جماعي
تجزئة الكلمات إلى مقاطع	**قص البطاقة**	- يجزئ الكلمة إلى مقاطعها عن طريق قص بطاقة صورتها. - ينطق ويكتب المقاطع الصوتية للكلمة منفردة بعد تقطيعها.	التمييز البصري- التتبع البصري- الإغلاق البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات (صورة- كلمة) متعددة المقاطع- أوراق الإجابة - أقلام الرصاص- مقص.	30 د	فردي جماعي
	قسم وألصق	-يقسم ويحول الكلمة المكتوبة إلى مقاطع لاصقة عن طريق قص بطاقتها. - ينطق المقاطع الصوتية للكلمة منفردةً بعد تقطيعها.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات الكلمات - أوراق الإجابة -مقص-غراء.	30 د	فردي
عد مقاطع الكلمات	**قسم وأقفز**	-يجزئ وينطق المقاطع الصوتية المكونة للكلمة. -يحدد عدد مقاطع الكلمة ويطابقه مع الرقم على لوحة الحجلة من خلال القفز له.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التمييز الحركي- التآزر السمعي الحركي- التعزيز اللفظي-بيداغوجيا اللعب- لعب الأدوار- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	لوح القفز - بطاقات الصور.	20 د	ثنائي جماعي

	قسم، عد وتحرك	-يجزئ ويعد المقاطع الصوتية في الكلمات من خلال التحرك بنفس عددها على اللوحة.	التمييز السمعي- التمييز الحركي- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	لوحة العمل- بطاقات الصور- قطع نقدية.	20 د	فردي جماعي
مزج المقاطع	**اتبع الدوائر الملونة**	- يُكَون كلمة من مقاطع منفردة ويطابقها بصورها عن طريق الترميز اللوني لمقاطعها.	التمييز البصري- الترميز البصري- الذاكرة البصرية- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات الصور- بطاقات المقاطع (3 مقاطع).	20 د	فردي جماعي
	كون كلمة واكتبها	- يمزج بطاقات المقاطع لتكوين كلمة ويطابقها بصورتها. -ينطق الكلمة ويكتبها أمام صورتها.	التمييز البصري- التمييز السمعي- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات المقاطع ذات مقطعين - أورق الإجابة - أقلام رصاص.	30 د	فردي
	لعبة ورق الكلمات	- يشكل كلمة من مقطعين من خلال لعبة الورق. - ينطق الكلمة ويكتبها.	التمييز السمعي- الترابط السمعي- التعزيز اللفظي- المحاكاة- بيداغوجيا اللعب- لعب الأدوار- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات المقاطع الأولية- بطاقات المقاطع النهائية - أورق الإجابة- أقلام الرصاص.	20 د	فردي جماعي
ترتيب مقاطع الكلمات	**هز الكيس**	-يسترجع بطاقات المقاطع المكونة للكلمة بنفس الترتيب الذي رَآهُ. -يعي موقع وترتيب المقطع داخل الكلمة المكتوبة.	الذاكرة البصرية- التسلسل البصري- الترابط البصري التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات المقاطع. أكياس ورقية.	20 د	فردي
		-يسترجع بطاقات المقاطع المكونة للكلمة بنفس الترتيب الذي سمعه.	الذاكرة السمعية- التسلسل السمعي- الترابط السمعي -التعزيز	بطاقات المقاطع- قائمة المقاطع- جهاز مسجل-	40 د	فردي

	اسمع ورتب	- يعيي بموقع وترتيب المقطع داخل الكلمة المسموعة. -يكتب الكلمة بعد مزجها. - يصنف الناتج إلى كلمات ذات معنى أو بدون معنى.	اللفظي- التسميع الذاتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	تسجيلات صوتية- سماعات الرأس - أوراق الإجابة - أقلام رصاص.		
المحور التدريبي الرابع: الوعي بأصوات الحروف داخل الكلمات						
الجلسة	**النشاط**	**الأهداف الإجرائية**	**الفنيات والاستراتيجيات**	**الوسائل**	**المدة**	**النوع**
تجزئة الكلمات إلى أصوات حروفها	**اطعم الحيوان الجائع**	-يجزئ ويعد أصوات الحروف الكلمات سمعياً من خلال لعبة الحيوان الجائع.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي..	بطاقات صور الحيوانات - بطاقات صور وجبة الحيوانات (6 نسخ لكل وجبة) -بطاقات الحروف- أوراق الإجابة- غراء.	30 د	فردي
	مربعات التقسيم	- يقسم الكلمة شفهيًا إلى أصوات حروفها. - يكتب الأحرف المقابلة للأصوات على مسافات بتنسيق من خلال المربعات.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التسلسل البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي..	بطاقات الصور - قائمة الكلمات - أوراق الإجابة - أقلام الرصاص	20 د	ثنائي
	ارسم وقسم	يجزئ كلمات من اختياره إلى أصوات بعد رسمها. -يعد الأصوات ويطابقها مع خانة تقاطع الرسمة مع الرقم المناسب.	التمييز البصري- التعزيز اللفظي- الرسم- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.	لوحات العمل- أقلام الرصاص- أقلام التلوين	40	فردي
عد أصوات حروف الكلمات	**علق المشبك**	-يجزئ وينطق أصوات الحروف المكونة للكلمة. -يعد أصوات حروف الكلمة ويطابقه مع الرقم المناسب على البطاقة من خلال تعليق المشبك.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التسلسل البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات (كلمة- صورة- أرقام) - مشابك الغسيل.	20 د	ثنائي جماعي
	الرقم الصحيح	- يعد أصوات الحروف المنفردة المكونة للكلمة ويرتبها حسب رقمها.	التمييز البصري- التسلسل البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة-	بطاقات الارقام - بطاقات الصور	20 د	فردي جماعي

			توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار			
مزج الأصوات لتكوين كلمة	بازل الحروف	-يركب قطع بازل الحروف للحصول على كلمة ذات معنى ثم يطابقها مع صورتها.	الإغلاق البصري- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- المراقبة الذاتية- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي..	بطاقات الصور - بطاقات قطع الحروف- أظرف بيضاء	30 د	فردي
	مظلة الحروف	-يربط أصوات حروف منفردة مع بعضها مكوناً كلمات يطابقها مع صورها عن طريق تركيب أجزاء المظلات.	التطابق البصري- التمييز البصري- التسلسل البصري- الإغلاق البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	بطاقات (مظلة – صورة) – مجموعات قطع أحرف الأصوات (3 حروف) – مقص- غراء.	30 د	فردي جماعي
	اسمع وكون كلمة	-يمزج الأصوات المنفردة المسموعة لتكوين كلمة ويطابقها مع الصورة المقابلة من خلال تمييزها برقم.	التسلسل السمعي- الترابط السمعي - التعزيز اللفظي- التسميع الذاتي- المراقبة الذاتية- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	جهاز تسجيل - تسجيلات صوتية- سماعات رأس- أوراق الإجابة- قلم رصاص.	40 د	فردي
ترتيب أصوات الحروف داخل الكلمات	رتب الصورة	-يسترجع قطع أحرف الأصوات المكونة للكلمة بنفس الترتيب الذي رَآهُ. - يعيي بموقع وترتيب صوت الحرف داخل الكلمة المكتوبة. - يكتب الكلمة بأكمها بعد مزجها.	الذاكرة البصرية- التسلسل البصري- الترابط البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	أوراق الإجابة – بطاقات (صورة مشوهة- شبه كلمة) متعددة المقاطع- أقلام الرصاص- مقص.	30 د	فردي
	اسمع ورتب	-يسترجع بطاقات الأصوات المكونة للكلمة بنفس الترتيب الذي سمعه. -يعيي بموقع وترتيب صوت الحرف داخل الكلمة المسموعة.	الذاكرة السمعية- التسلسل السمعي- الترابط السمعي - التعزيز اللفظي- التسميع الذاتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه-	بطاقات المقاطع- قائمة المقاطع -. أوراق الإجابة - جهاز مسجل- تسجيلات صوتية - سماعات	40 د	فردي جماعي

		- يكتب الكلمة بأكمها بعد مزجها. - يصنف الناتج إلى كلمات ذات معنى أو بدون معنى.	الحث اللفظي- التكرار	الرأس - أقلام رصاص.		
المحور التدريبي الخامس: الوعي بالتركيب التسلسلي للأصوات داخل الكلمات (بداية- وسط –نهاية)						
الجلسة	**النشاط**	**الأهداف الإجرائية**	**الفنيات والاستراتيجيات**	**الوسائل**	**المدة**	**النوع**
تمييز ومقارنة الصوت البدائي	**اسمع وقارن**	-يميز ما إن كانت الكلمتان المسموعتان تبدأن بنفس الصوت.	التعرف السمعي- التمييز السمعي- التعزيز اللفظي- الإبراز السمعي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	أوراق العمل (صور لمجموعات دلالية مختلفة)	15 د	فردي
	احط بدائرة	- يميز بين كلمات وفقاً لما بينها من تشابه في بدايتها. - ينتج كلمات تبدأ بنفس الصوت	التعرف السمعي- التمييز السمعي – التمييز البصري- التعزيز اللفظي- الإبراز السمعي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التعميم- التكرار	ورقة قائمة الكلمات - بطاقات الصوت الأولي - أقلام الرصاص.	15 د	فردي جماعي
	الصوت الدخيل	- يستخرج الصورة ذات الصوت الأولي الدخيل من بين سلسلة من الصور المقدمة.	التعرف السمعي- التمييز السمعي – التمييز البصري- التعزيز اللفظي- الإبراز السمعي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	لوحات العمل- أقلام الرصاص	20 د	فردي
	ذاكرة الصوت الأولي	-يطابق أزواج متجانسة الصوت الأولي من بطاقات الصور.	التعرف السمعي- التمييز السمعي- الذاكرة البصرية- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب - المحاكاة- النمذجة توجيه الانتباه-	بطاقات صور الصوت الأولي.	15 د	فردي جماعي

			الحث اللفظي- التكرار.			
فردي	15 د	لوحات العمل – بطاقات صور الصوت الأولي	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- - المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.	- يجمع بين صورتين تشتركان في الصوت الأولي.	**طابق الصورتين**	
فردي جماعي	20 د	بطاقات الصور - بطاقات الأرقام - مقص.	التعرف السمعي- التمييز السمعي- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	-يحدد بدايات الكلمات المتشابهة عن طريق مطابقة بطاقات الصور.	**احتفظ بالتطابقات**	
فردي جماعي	20 د	بطاقات الصور المرجية- بطاقات صور الصوت الأولي	التعرف السمعي- التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي - المحاكاة- النمذجة- التنظيم- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	-يطابق الأصوات الأولية عن طريق فرز الصور.	**فرز الصور**	
فردي جماعي	30 د	قوائم كلمات الصوت الأولي	التمييز السمعي- الأغلاق البصري- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- - المراقبة الذاتية- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.	-يمزج ازواج من كلمات تبدأ بأصوات متشابهة صوتياً مع عرض صور لها من خلال لعبة البازل.	**بازل الحروف**	
فردي جماعي	15 د	أكواب بلاستيكية- بطاقات الحروف - بطاقات صور الصوت الأولي - غراء.	التعرف السمعي- التمييز السمعي- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	- يصنف بطاقات الصور إلى مجموعات حسب صوتها الأولي من خلال أكواب الحروف.	**أكواب الحروف**	
ثنائي	20 د	حقيبة الأشياء	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي-	-يستخرج الأشياء التي تبدأ بصوت محدد.		

	حقيبة الأشياء		التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة - الحث اللفظي- التكرار.			
تمييز ومقارنة الصوت الوسطي	**تحتوي أو لا**	-يصنف بطاقات الصور إلى مجموعتين حسب احتوائها أو عدم احتوائها على الصوت الوسطي المستهدف	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة - الحث اللفظي- التكرار.	لوحات العمل - بطاقات الحروف - بطاقات صور الصوت الوسطي.	20 د	فردي
		-يحدد الصور التي يتوسطها الصوت المستهدف.	التعرف السمعي- التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة - الإبراز السمعي - الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات حلقة صور الصوت الوسطي- قريصات.	30 د	فردي
تمييز ومقارنة الصوت النهائي	**القرص الدوار**	-يطابق الأصوات النهائية من خلال لعبة القرص الدوار.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي – بيداغوجيا اللعب - التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة -التكرار.	أقراص ورقية- بطاقات صورة الصوت النهائي.	20 د	فردي
	اللوح الهرمي	-يطابق الأصوات النهائية من خلال لعبة اللوح الهرمي.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- المحاكاة- النمذجة توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	لوحات العمل- بطاقات الصور الصوت النهائي- قريصات.	30 د	فردي
	ذاكرة الصوت النهائي	-يطابق أزواج متجانسة الصوت النهائي من بطاقات الصور من خلال لعبة الذاكرة.	التمييز السمعي- الذاكرة البصرية- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	بطاقات صور الصوت النهائي.	15 د	فردي جماعي

	اتجاه الابهام	-يشير إلى الإبهام إلى الأعلى" عند سماعه كلمات متشابهة صوتياً في أصواتها النهائية، ويشير إلى علامة " الإبهام إلى الأسفل" عند سماعه كلمات مختلفة	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة - توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	لوحات العمل - قريصات شفافة.	20 د	ثنائي
	ارم القطعة النقدية	-يميز بين مجموعة صور تنتهي بصوتين متشابهين صوتياً مع عرض صور لها من خلال لعبة ارم القطعة النقدية.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- المحاكاة- النمذجة توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	لوحات العمل- قريصات -عملة معدنية	30 د	ثنائي
	أشر إلى الصورة	-يشير إلى الصورة الصحيحة التي تشترك مع أخرى في الصوت النهائي.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	لوحات العمل - قريصات شفافة.	15 د	ثنائي
	كون كلمة وارسمها	-يعزل الأصوات الأولية، الوسطى والنهائية لمجموعات من ثلاثة صور ويكون منها كلمات جديدة عن طريق رسمها.	التعرف السمعي- التمييز السمعي- التعزيز اللفظي- الرسم- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	لوحات العمل - مجسمات الحروف-أقلام رصاص - أقلام تلوين	40 د	فردي

المحور التدريبي السادس: الوعي بالكلمات ومعانيها عند التلاعب بأصواتها ومقاطعها

الجلسة	النشاط	الأهداف الإجرائية	الفنيات والاستراتيجيات	الوسائل	الم دة	النوع
الحذف	**احذف وجد الصورة**	-أن يحذف التلميذ الصوت الأولي ويطابق الكلمة الجديدة بالصورة المناسبة.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	بطاقات الصور	20 د	فردي جماعي
		-يحدد وينطق جزء الكلمة المتبقي بعد	التمييز السمعي- التمييز البصري- التسلسل البصري	بطاقات الصور	20 د	ثنائي جماعي

	احذف التشطيب وجد الكلمة	الحذف من خلال عملية حذف المقطع المستهدف. -يدرك بأن التنويع في موقع الأصوات المحذوفة داخل كلمة لها معنى, يغيرها إلى كلمات ذات معنى اخر .	التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- التعميم- توجيه الانتباه- الحث اللفظي-التكرار.			
	اطرح وجد الباقي	-يدرك بأن التنويع في موقع وحجم الوحدات الصوتية المحذوفة داخل كلمة لها معنى, يغيرها إلى كلمات بدون معنى .	التمييز السمعي- التمييز البصري- التسلسل البصري التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- التعميم- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات صور حذف المقاطع داخل الكلمة.	20 د	فردي جماعي
الإضافة	**جد الصوت المضاف**	-يحدد الصوت المضاف لكلمة لها معنى حتى أصبحت كلمة أخرى ذات معنى مختلف. -يدرك الفرق بين كلمتين لهما معنى مختلف مع أو بدون الصوت الأولي.	التمييز السمعي- الإغلاق السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة - توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	قرص الصور- قطع الصور- مقص- غراء	20 د	فردي جماعي
	بازل المقطع الأولي	-يعيد نطق كلمات لها معنى بعد إضافة صوت في بدايتها عن طريق قطع البازل. -يدرك أن إضافة صوت أولي لكلمة لها معنى يغيرها إلى كلمة ذات معنى آخر.	.التمييز السمعي- الإغلاق السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	قطع بازل المقطع الأولي- قطع بازل الصور.	15 د	فردي
	عجلة الكلمات	-ينطق الكلمة بصورة صحيحة بعد تبديل الصوت الأولي بصوت أخر من خلال لعبة عجلة الكلمات. -يدرك التغيرات على مستوى نفس الكلمة عند تبديل صوتها الأولي بأصوات أخرى من	الإغلاق البصري -التمييز البصري- التآزر البصري الحركي- التمييز السمعي- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه-	عجلة كلمات لكل تلميذ (تحوي كل عجلة على 3 كلمات تقابلها 3 صور).	15 د	فردي

الإبدال		خلال لعبة عجلة الكلمات. - يدرك التلاعب بالصوت الأولي لكلمة يغير معناها.	الحث اللفظي- التكرار			
	أكواب الكلمات	- ينطق بصورة صحيحة بعد تبديل الصوت النهائي بصوت أخر من خلال لعبة نافذة الكوب. -يدرك التغيرات على مستوى نفس الكلمة عند تبديل صوتها النهائي بأصوات أخرى من خلال لعبة نافذة الكوب. -يدرك أن ممارسة التعويض للصوت النهائي لكلمة يغيرها إلى كلمات ذات معنى اخر.	الإغلاق البصري -التمييز البصري- التآزر البصري الحركي- التمييز السمعي- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	أكواب كرتونية بيضاء- أقلام لباد ملونة.	20 د	فردي جماعي
	حدد موقع الإبدال	-يحدد الوحدتان الصوتيتان (مقطع أو صوت) اللتان تم تغييرهما وموقعهما في الكلمة من خلال مقارنة صورتين. -يدرك بأن التنويع في موقع وحجم الأصوات المستبدلة داخل كلمة لها معنى، يغيرها إلى كلمات ذات معنى اخر.	التمييز السمعي- التمييز البصري التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار -	لوحات العمل - بطاقات الصورتين- اقلام رصاص.	20 د	فردي
مارس الحذف، الإبدال والاضافة	**التنويع في حجم و موقع الوحدة المحذوفة)**	-يمارس سمعياً الحذف أو الإضافة أو التعويض لكلمات في بداياتها أو وسطها أو نهاياتها. -يدرك بأن التنويع في موقع وحجم الوحدات الصوتية المحذوفة أو المضافة أو المستبدلة داخل كلمة لها معنى، يغيرها إلى كلمات ذات معنى أو بدون معنى.	التمييز السمعي- التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	جدول قوائم الكلمات.	30 د	فردي جماعي

المحور التدريبي السابع: الوعي بالكلمات داخل الجمل						
الجلسة	النشاط	الأهداف الإجرائية	الفنيات والاستراتيجيات	الوسائل	المدة	النوع
تجزئة الجمل إلى كلمات	مثل بالأغطية	-يجزئ الجملة من خلال المطابقة بين الكلمات والأغطية في الجملة. -يضع الأغطية من اليمين إلى اليسار لتمثيل الكلمات في الجملة ويعدها.	التمييز البصري- التسلسل البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات الجمل (متنوعة الطول) - أغطية قارورات بلاستيكية	15 د	فردي جماعي
	لعبة العد	-يجزئ وينطق الكلمات المكونة للجملة ثم يعدها من خلال لعبة العد.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات الجمل (متنوعة الطول).	15 د	فردي جماعي
عد الكلمات في الجملة	النقر بالإصبع	-يطابق بين الكلمات والنقاط في الجملة. -يتتبع السهم من اليمين إلى اليسار لتمثيل الكلمات في الجملة. -يعد الكلمات في الجملة عن طريق النقر بالإصبع.	التمييز البصري- التسلسل البصري- التآزر البصري الحركي - التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	بطاقات الجمل (متنوعة الطول) - أقلام الرصاص - مفتاح الإجابة.	15 د	فردي
	أكواب الأصابع	- يعد الكلمات في الجملة ويمثل الرقم بعدد الأصابع.	التمييز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة..	أكواب ورقية ملونة- بطاقات الجمل (مختلفة الطول)- ملصقات أصابع اليد- أوراق الإجابة.	15 د	فردي جماعي
مزج الكلمات	قوس قزح الجمل	-يمزج عدة كلمات منفردة لتكوين جملة ذات معنى عن طريق الترميز اللوني لكلماتها ثم يكتبها.	التمييز البصري- الترميز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	لوحة العمل - بطاقات الكلمات - بطاقات الجمل - أوراق الإجابة- أقلام رصاص.	30 د	فردي جماعي

لتكوين الجمل	**ارم المكبات**	-يُكون جملة من عدة كلمات عن طريق لعبة ارمي المكعبات. - يصنف الناتج إلى جمل ذات معنى أو بدون معنى. -يعيي أن الجملة مجموعة من عناصر ضمن نفس السياق.	التمييز البصري- الترميز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التكرار.	لوحة العمل - بطاقات الكلمات- مكعبات الكلمات الورقية.	40 د	فردي جماعي
ترتيب الكلمات داخل الجمل	**رتب البطاقات**	- يعيي موقع وترتيب الكلمة داخل الجملة المكتوبة. -يرتب الكلمات لتكوين جملة ذات معنى ومطابقتها بصورتها الدلالية.	التمييز البصري- التسلسل البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	لوحات العمل- أوراق قوائم الكلمات - أقلام الرصاص- مقص- غراء	30 د	فردي
التلاعب بكلمات الجمل	**الجمل الهرمية**	- يتتبع ويقرأ الكلمة عدة مرات ضمن سياقها داخل الجملة. - يعيي ان الجملة مكونة من كلمات متسلسلة ومنظمة في حدود مضبوطة تحافظ على معنى الاجمالي للجملة.	التميز السمعي-التسلسل السمعي-التمييز البصري- التسلسل البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التسلسل- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات الجمل الهرمية.	30 د	فردي جماعي
المرحلة التدريبية الثالثة: التدريب على القراءة بطلاقة						
المحور التدريبي الأول: التدريب على السرعة والدقة في قراءة الحروف الساكنة والحروف بالحركات الثلاث والمدود						
الجلسة	**النشاط**	**الأهداف الإجرائية**	**الفنيات والاستراتيجيات**	**الوسائل**	**المدة**	**النوع**
	التعرف بسرعة على أصوات الحروف الساكنة	يتعرف بسرعة على أصوات الحروف الهجائية بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.	التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التكرار.	أوراق الحروف الساكنة- أقلام الرصاص- ساعة السباق- جدول تتبع.	25 د	فردي

التعرف بسرعة على أصوات الخروف الساكنة وأصوات الحروف مع الحركات القصيرة والطويلة	**التعرف بسرعة على أصوات الحروف مع الفتحة، الضمة و الكسرة**	أيتعرف بسرعة على أصوات الحروف الهجائية مع الحركات القصيرة بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.	التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التكرار	أوراق الحروف - أقلام الرصاص- ساعة السباق- جدول التتبع.	25	فردي
	التعرف بسرعة على أصوات الحروف مع المدود (ا- و-ي)	- يتعرف بسرعة على أصوات الحروف الهجائية بالحركات الطويلة بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.	التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التكرار	أوراق الحروف بالحركات الطويلة- أقلام الرصاص- ساعة السباق- جدول التتبع.	25 د	فردي
	التعرف بسرعة على أصوات المقاطع القصيرة مقابل المقاطع الطويلة	- يقرأ بسرعة مجموعة من بطاقات الحروف بالحركات الثلاث والمدود بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.	التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التكرار	بطاقات الحروف بالحركات الثلاث والمدود - بطاقتي (نعم –لا)- أقلام رصاص- ساعة السباق -جدول التتبع.	25 د	فردي
المحور التدريبي الثاني: التدريب على السرعة والدقة في قراءة الكلمات						
الجلسة	**النشاط**	**الأهداف الإجرائية**	**الفنيات والاستراتيجيات**	**الوسائل**	**المدة**	**النوع**
	طابق وجر	يقرأ الكلمات ويطابقها على لوحة العمل.	التعرف البصري- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- المحاكاة- النمذجة..	لوحات العمل- بطاقات الكلمات- أقلام الرصاص- قريصات.	20 د	جماعي
	الكلمات المتقابلة	-يقرأ الكلمات بسرعة ويطابقها في لعبة ورق موقوتة.	التمييز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة	مجموعاتبطا قات الكلمات (نسختين لكل	20 د	ثنائي

				مجموعة) - أوراق الإجابة- أقلام الرصاص.		
قراءة الكلمات	**اسمع وطابق**	- يتعرف بسرعة على الكلمات المسموعة ومطابقتها مع بطاقات الكلمات المقابلة.	الانتباه السمعي- التعرف البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار	بطاقات الكلمات- أوراق الإجابة- ساعة السباق- أقلام الرصاص.	30 د	ثنائي
		-يقرأ بسرعة مجموعة من بطاقات الكلمات بشكل صحيح من خلال حساب عدد على بطاقة "نعم" وتسجيلها على جدول التتبع خلال أربع (4) محاولات موقوتة	التمييز البصري- التعرف البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة	بطاقات الكلمات - بطاقتي (نعم –لا) - أقلام رصاص- ساعة السباق- جدول التتبع.	25 د	فردي
	عائلة القوافي	- يقرأ بسرعة مجموعة من الكلمات ضمن نفس عائلات القوافي بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.	التمييز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة .	أوراق قوائم القوافي - الكلمات - أقلام الرصاص- ساعة السباق- جدول التتبع.	25 د	فردي
المحور التدريبي الثالث: التدريب على السرعة والدقة في قراءة الجمل.						
الجلسة	**النشاط**	**الأهداف الإجرائية**	**الفنيات والاستراتيجيات**	**الوسائل**	**المدة**	**النوع**
	طابق وجر	- يقرأ الجمل بسرعة ومطابقتها على لوحة العمل.	التعرف البصري- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- المحاكاة- النمذجة.	لوحات العمل- بطاقات الجمل- قريصات- أقلام الرصاص.	20 د	جماعي
	اسمع وطابق	- يتعرف بسرعة على الجمل المسموعة ويطابقها مع بطاقات الجمل المقابلة.	الانتباه السمعي- التعرف البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.	بطاقات الجمل- أوراق الإجابة- ساعة السباق- أقلام الرصاص- جدول التتبع.	30 د	ثنائي

قراءة الجمل		-يقرأ مجموعة من بطاقات الجمل بشكل صحيح من خلال حساب عددها على بطاقة " نعم" وتسجيلها على جدول التتبع خلال أربع (4) محاولات موقوتة	التمييز البصري- التعرف البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة	بطاقات الجمل- بطاقتي (نعم –لا) - أقلام رصاص- ساعة السباق –جدول التتبع.	25 د	فردي
	عائلة الكلمات	-يقرأ بسرعة مجموعة من الجمل ضمن نفس عائلات الكلمات بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.	التمييز السمعي- التمييز البصري- التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التكرار	أوراق العمل- ساعة السباق- أقلام الرصاص- جدول التتبع.	25 د	فردي
المرحلة الختامية: انتهاء التدريب بأنشطة البرنامج						

2-3-5-4-7 الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج:

استغرق التطبيق العملي الكلي للبرنامج (5) أشهر تقريبا بواقع ثلاث (3) لقاءات أسبوعياً، مدة كل لقاء حصة تدريبية زمنها ساعة (60د) خلال الفترات المسائية من (1 زوالا– 3)، والجدير بالذكر أن تحديد عدد الأنشطة المستهدفة المنجزة في كل حصة يعود إلى زمن كل نشاط حيث تميز البرنامج بالتنوع الزمني حسب محتويات وإجراءات تنفيذ كل نشاط فتراوحت المدة الزمنية بين (15 دقيقة كأدنى حد و40 دقيقة كأقصى حد)، فقد تكون المدة اللازمة لإنجاز نشاطين زمن كل واحد منها (30د) حصة تدريبية واحدة، كما من الممكن أن يوزع زمن الحصة على ثلاث (3) أنشطة زمنها محدد بـ (15د– 20د– 20د) وغيرها من الاحتمالات الزمنية.

ارتبط الحيز الزمني للنشاط التدريبي بعدة جوانب كان من الواجب مراعاتها وأخذها بعين الحسبان كتجهيز الوسائل المستخدمة، ظروف التطبيق من مشتتات كدخول أحد من طاقم المدرسة إلى القاعة بغرض التفقد، كما ارتبط بالفروق الفردية بين المجموعة على قدرة الاستيعاب.

الجدول التالي يبين الخطة الزمنية للبرنامج وتوزيعها:

الجدول رقم (12) الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي

مدة البرنامج بالشهر	5 أشهر
عدد أيام التطبيق في الأسبوع	يومان في الأسبوع (الاثنين والأربعاء)
عدد جلسات البرنامج	38 جلسة
عدد أنشطة البرنامج	106 نشاط
نوع التطبيق	فردي، جماعي وثنائي
زمن الحصة	ساعة واحدة (60د)

3-أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في الدراسة السيكومترية لأدوات الدراسة وفي تحليل نتائج أسئلة الدراسة على استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSSv25) في تنفيذ الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار" ويلكوكسون Wilcoxon signed-rank test " لإشارات رتب الدرجات المرتبطة، للتعرف على دلالة مجموعة الدراسة.

ويستخدم هذا الاختبار لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات الحالات مجموعة الدراسة في القياسات المتكررة (القبلي- البعدي- التتبعي) لاختبارات الدراسة (اختبار الوعي الفونولوجي- اختبار كفاءة النطق المصور- اختبار القراءة- اختبار الكتابة الإملائي) (إعداد الباحثة)، ويعد اختبار ويلكوكسن" لعينيتين مرتبطتين بديلاً لنظريه من الاختبارات المعملية مثل اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، في حال عدم تحقق الافتراضات اللازمة لاختبار "ت" لعينيتين مرتبطتين (صلاح الدين علام،2010، ص258). ويصلح هذا الاختبار في حالة المقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، كما يصلح في حساب الفروق بين درجات مجموعة من الأفراد في اختبار ما، ودرجات نفس المجموعة من الأفراد في اختبار آخر (عبد المنعم الدردير، 2006، ص151). ويستخدم هذا الاختبار في حالة العينات المكونة من 6 أفراد إلى 50 فرداً.

- معادلة مربع إيتا "η^2 " لقياس حجم الأثر (Effect Size) في حالة ما إذا كانت قيمة (Z) دالة إحصائيا، وذلك بهدف حساب حجم تأثير المتغير المستقل (للبرنامج القائم على أنشطة الوعي الفونولوجي) في المتغيرات التابعة (مهارات القراءة والكتابة والكفاءة النطقية)، لأن الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك، ومن ثم يصبح استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق.

وتبين قيمة إيتا التأثير التجريبي لنسبة التباين الذي يرجع إلى تأثير المتغير التجريبي في المتغير التابع وتتراوح قيمتها من صفر (0) إلى واحد (1) صحيح. (رجاء أبو علام،2003، ص115).

وقد استخدمت الباحثة المحكات التالية للحكم على حجم التأثير في حالة استخدام الإحصاءات اللابارامترية، وهي كما يلي:

- في حالة $\eta^2 \leq (0.10)$ يكون حجم التأثير ضعيف.
- في حالة $\eta^2 \leq (0.30)$ يكون حجم التأثير متوسط.
- في حالة $\eta^2 \leq (0.50)$ يكون حجم التأثير قوي.

- استخدام الاتساق الداخلي لتحقق من صدق أدوات الدراسة وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية.
- معامل بيرسون لقياس الثبات أدوات الدراسة بطريقة إعادة التطبيق.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة الاستطلاعية حيث بدأت الباحثة باستعراض نتائج الدراسة الاستطلاعية بالنسبة إلى بحثها، ثم التطرق إلى الدراسة الأساسية وفق منهج الدراسة، مجتمع ومجموعة الدراسة الأساسية، ثم أدوات الدراسة، بالإضافة إلى خطوات إعداد البرنامج التدريبي من حيث تعريفه وفئته المستهدفة، مبرراته، مرتكزاته، أهدافه العامة والفرعية، أدواته، الفنيات والاستراتيجيات المتبعة فيه، محتواه والخطة الزمنية المتبعة في تنفيذه. وأخيرا تم التطرق إلى أساليب المعالجة الإحصائية المستعملة.

الفصل السابع

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية وتنفيذ التطبيق القبلي لاختبارات الدراسة المتمثلة في كل من اختبار الوعي الفونولوجي، كفاءة النطق المصور، القراءة واختبار الكتابة الإملائية على أفراد المجموعة، وكذلك تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وإعادة تطبيق الاختبارات السالفة الذكر بعد حوالي شهر، وجمع البيانات وعرضها ومقارنتها، ومن ثم تفريغها لإجراء المعالجة الاحصائية اللازمة باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية، بهدف اختبار فرضيات الدراسة وبالتالي استعراض النتائج وتحليلها وتفسيرها وربطها بالاطار النظري والدراسات السابقة، وهذا ما سيتم التطرق إليه في هذا الفصل.

أولاً_ عرض ومقارنة نتائج تطبيق اختبارات الدراسة على مجموعة الدراسة:

1_ عرض نتائج تطبيق اختبارات الدراسة على مجموعة الدراسة:

1_1 نتائج تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي:

1-1-1 الحالة الأولى (س.ق):

أشارت نتائج اختبار الوعي الفونولوجي الكمية عند الحالة الأولى (س.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (13) يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة الأولى (س.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: الذاكرة الصوتية /21	**الدرجة الكلية للبعد الأول: ...06...**
الاحتفاظ بالأرقام /03	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0..
الاحتفاظ بالكلمات /03	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0..
الاحتفاظ بالجمل /15	**1-**..3.. **2-**..2..
البعد الثاني: الوعي بالقافية /12	**الدرجة الكلية للبعد الثاني: ...04...**
التعرف على القافية /06	**1-**..1.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..1.. **5-**..0.. **6-**..0..
إنتاج القافية /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي /36	**الدرجة الكلية للبعد الثالث: ...10...**
التعرف على المقاطع وعدها /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..1.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
التعرف على الأصوات وعدها /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..1.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
دمج المقاطع /06	**1-**..1.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
تجزئة المقاطع /18	**1-**..1.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..2.. **6-**..0..
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة /18	**الدرجة الكلية للبعد الرابع: ...06...**
التعرف على الصوت الأولي /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..1.. **6-**..1..
التعرف على الصوت الوسطي /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..1.. **6-**..0..
التعرف على الصوت النهائي /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..1.. **5-**..0.. **6-**..0..
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها /18	**الدرجة الكلية للبعد الخامس: ...01...**
الحذف /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الإضافة /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الاستبدال /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الدرجة الكلية /105	**الدرجة الكلية للاختبار: ...27...**

يمثل الجدول أعلاه (13) النتائج الكمية المتحصل عليها من التطبيق الأولي لاختبار الوعي الفونولوجي، حيث أوضحت أن الحالة (س.ق) تحصل على درجة كلية بلغت (27/105)، وهي درجة ضعيفة بالمقارنة مع الدرجة العليا للاختبار. وتفصيلاً على مستوى أبعاده الأربعة، ففي البعد الأول (الذاكرة الصوتية) تحصل على (06/21) وهذه الدرجة مقسمة على ثلاثة بنود، جاءت كالتالي: بند الاحتفاظ بالأرقام (01/03)، بند الاحتفاظ بالكلمات (00/03) وبند الاحتفاظ بالجمل (05/15).

أما البعد الثاني (الوعي بالقافية) فتحصل على درجة قدرت بـ (04/12)، وتضمن بندين أولهما بند التعرف على القافية، حيث ظهر مستواه متوسطاً عموما وقدرت درجته بـ (03/06)، لكن البند الثاني الخاص بإنتاج القافية ظهر ضعيفاً جداً وقدر بـ (01/06).

أما على مستوى البعد الثالث (الوعي الفونيمي والمقطعي)، فلاحظت الباحثة معالجة مقطعية وفونيمية ضعيفة جداً ترجمت بالدرجة التي تحصل عليها (س.ق) حيث بلغت (10/36)، والتي اتضحت البنود الأربعة الرئيسية، بداية ببند التعرف على المقاطع داخل الكلمات وعدها الذي ظهر ضعيفاً بدرجة (02/06)، ويقابلها بند التعرف على الأصوات وعدها بنفس الدرجة (02/06)، بينما في الدمج المقطعي أظهرت الحالة مستوى متدني أيضاً بلغ (02/06). كما بين الاختبار الضعف الحاد في أداء مهارة التجزئة المقطعية بدرجة (04/18).

في حين تحصل (س.ق) في البعد الرابع من الاختبار المتعلق بالوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة على درجة (06/18) موزعة على بنوده الثلاث المعنونة بالتعرف على ألصوا الأولي، التعرف على الصوت الوسطي، التعرف على الصوت النهائي وكانت نتائجها كالتالي: (03/06) أثناء التعرض للتعرف على الصوت الأولي للكلمات مما يدل على أداءً متوسطاً عموماً، ثم درجة (01/06) تفسر التعرف على صوت وسطي واحد فقط، بينما تم التعرف على صوتين نهائيين من أصل ستة (02/06).

كما أظهر (س.ق) تعثراً وضعفاً شديداً وواضحاً في مهمات البعد الخامس والأخير المتعلق بالوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها عن طريق ممارسة الحذف، الإضافة والإبدال، بتحصله على درجة واحدة فقط في بند الحذف، وأخفق في جميع البنود الأخرى، فكانت الدرجة الكلية للبعد (01/18). وعموماً نتائج الوعي الفونولوجي لدى الحالة (س.ق) اتسمت بالضعف الأدائي.

1-1-2 الحالة الثانية (م.ش):

أشارت نتائج اختبار الوعي الفونولوجي الكمية عند الحالة الثانية (م.ش) إلى ما يلي:

الجدول رقم (14) يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة الثانية (م.ش)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: الذاكرة الصوتية /21	**الدرجة الكلية للبعد الأول: ...09...**
الاحتفاظ بالأرقام /03	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0..
الاحتفاظ بالكلمات /03	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0..
الاحتفاظ بالجمل /15	**1-**..4.. **2-**..3..
البعد الثاني: الوعي بالقافية /12	**الدرجة الكلية للبعد الثاني: ...08...**
التعرف على القافية /06	**1-**..1.. **2-**..1.. **3-**..1.. **4-**..1.. **5-**..0.. **6-**..0..
إنتاج القافية /06	**1-**..1.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي /36	**الدرجة الكلية للبعد الثالث: ...11...**
التعرف على المقاطع وعدها /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..1.. **5-**..0.. **6-**..0..
التعرف على الأصوات وعدها /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..1.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
دمج المقاطع /06	**1-**..1.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..1.. **6-**..0..
تجزئة المقاطع /18	**1-**..2.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..2.. **6-**..0..
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة /18	**الدرجة الكلية للبعد الرابع: ...07...**
التعرف على الصوت الأولي /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..1.. **4-**..0.. **5-**..1.. **6-**..0..
التعرف على الصوت الوسطي /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..1.. **6-**..0..
التعرف على الصوت النهائي /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..1.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها /18	**الدرجة الكلية للبعد الخامس: ...03...**
الحذف /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الإضافة /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..1.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الاستبدال /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الدرجة الكلية /105	**الدرجة الكلية للاختبار: ...38...**

يعرض الجدول رقم (14) نتائج التطبيق الأولي للحالة (م.ش) الذي يوضح مستوى القدرات الفونولوجية على اختبار الوعي الفونولوجي قبل تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي، فتحصلت الحالة مجموع (الدرجة الكلية) قدر بـ (38/105)، وهو ما يدل على قدرة فونولوجية ضعيفة رصدت من خلال التعثرات الأدائية للمهام المطلوبة.

سجلت الباحثة انخفاضاً على مستوى البنود الخمسة عشر (15) لأبعاد الاختبار، فجاءت نتيجة بعد الوعي المقطعي والفونيمي للكلمات بدرجة (11/36)، موزعة على بند التعرف على المقاطع

وعدها بحاصل (02/06) درجة. وعلى بند التعرف على الأصوات وعدها بحاصل (02/06) درجة، وأيضاً ثلاث درجات (03/06)، على بند دمج المقاطع، وأربعة درجات من أصل ثمانية عشرة درجة (04/18)، على بند تجزئة المقاطع.

كما أخفقت الحالة (م.ش) في الوصول إلى متوسط الدرجة الكلية (18) لبعد الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف بدرجة (03/18)، فسبب هذا الانخفاض راجع للتعثر والضعف الشديد الذي أظهرته الحالة في مهمات هذا البعد الذي عرفت بنوده ثباتاً في الإخفاق بمعدل درجة واحدة (01/06) لكل من مهمة الحذف، الإضافة والإبدال.

أما درجة الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة فكانت (07/18)، حيث نالت الحالة (م.ش) درجة (03/06) خلال التعرف على الصوت الأولي للكلمات المستهدفة، (02/06) أثناء تحديد الصوت الوسطي ونفس الدرجة تماثلها في مهمة التعرف على الصوت النهائي. إلا أن الحالة أدت فوق المتوسط في البعد الثاني للاختبار المتعلق بقدرة الحالة على الوعي بالقافية، فكانت الدرجة مقدرة بـ (08/12)، وهي مجموع الدرجات المتحصل عليها من نقاط البند الأول الخاص بالتعرف على القافية بأربعة درجات (04/06)، ودرجتين في البند الثاني الذي يتطلب إنتاج القافية (02/06).

كما سجلت الباحثة بروز مشاكل على مستوى الذاكرة الصوتية، ترجمت من خلال الدرجات المتحصل عليها، ففي بند الاحتفاظ بالأرقام احتفظت الحالة بسلسلة واحد فقط من أصل ثلاثة (3) سلاسل، ونفس الشيء في بند الاحتفاظ بالكلمات، ويبقى البند الأخير المتعلق بالاحتفاظ بالجمل، فاحتفظت الحالة بـ (4) كلمات في الجملة الأولى واسترجعت (03) كلمات في الجملة الثانية. ومنه كشفت الدرجة الكلية ونتائج أبعاد الاختبار وبنوده عن ضعف الحالة فونولوجياً.

1-1-3 الحالة الثالثة (م.م): أشارت نتائج اختبار الوعي الفونولوجي الكمية عند الحالة الثالثة (م.م) إلى ما يلي:

الجدول رقم (15) يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة الثالثة (م.م)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: الذاكرة الصوتية /21	**الدرجة الكلية للبعد الأول: ...08...**
الاحتفاظ بالأرقام /03	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0..
الاحتفاظ بالكلمات /03	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0..
الاحتفاظ بالجمل /15	**1-**..3.. **2-**..3..
البعد الثاني: الوعي بالقافية /12	**الدرجة الكلية للبعد الثاني: ...03...**
التعرف على القافية /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..1.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..1..
إنتاج القافية /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي /36	**الدرجة الكلية للبعد الثالث: ...07...**
التعرف على المقاطع وعدها /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
التعرف على الأصوات وعدها /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..1.. **4-**..1.. **5-**..0.. **6-**..0..
دمج المقاطع /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
تجزئة المقاطع /18	**1-**..2.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة /18	**الدرجة الكلية للبعد الرابع: ...02...**
التعرف على الصوت الأولي /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
التعرف على الصوت الوسطي /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
التعرف على الصوت النهائي /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..1.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها /18	**الدرجة الكلية للبعد الخامس: ...01...**
الحذف /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الإضافة /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الاستبدال /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الدرجة الكلية /105	**الدرجة الكلية للاختبار: ...21...**

يمثل الجدول رقم (15) الخاص بالحالة (م.م) وصفاً كمياً لمستوى أدائها على اختبار الوعي الفونولوجي قبل التعرض للأنشطة التدريبية المقترحة، فبعد تطبيق الاختبار على الحالة تحصلت على (21) درجة من الدرجة الكلية (105)، وتترجم هذه النتيجة نقص التحكم الفونولوجي والوعي المحدود وحتى المنعدم بمهاراته.

فبرزت كثرة الإخفاقات على مستوى الأبعاد، ففي بعد الذاكرة الصوتية، ظهر مستوى الحالة (م.م) ضعيفاً، حيث قدرت الدرجة بـ (08/21). وتضمن هذا البعد بند الاحتفاظ بالأرقام، ونتيجته كانت (01/03)، كذلك الاحتفاظ بالكلمات كان بمستوى ضعيف حيث بلغت درجة (01/03)، لكن الاحتفاظ بالجمل ظهر قريباً من المتوسط، وقدر بـ (06/15). أما عدد إجابات الحالة (م.م) الصحيحة على بند التعرف على القافية تمثل في ثلاث إجابات (03/06). وولا إجابة صحيحة على مستوى بند إنتاج القافية وبالتالي تحصل البعد الأول (الوعي بالقافية) على درجة بلغت (03/12).

واستمرت حالة الإخفاق على مستوى البعد الثاني (الوعي المقطعي والفونيمي) فلم تتجاوز الحالة سبع درجات (07/36)، وهي درجة منخفضة سببها نقص كفاءة الحالة في الجوانب المتعلقة بهذا البعد سواءً تعلق الأمر بمهمة التعرف على المقاطع داخل الكلمات وعدها التي تحصلت فيها على درجة واحد (01/06) ومهمة التعرف على الأصوات داخل الكلمات وعدها التي أحرزت فيها درجتان (02/06)، أما مهمتي الدمج والتجزئة فتمت المعالجة السليمة لكمتين فقط بمعدل كلمة لكل مهمة أي (01/06)، (03/18). ولم تتحصل الحالة إلا على درجة واحدة من أصل ثمانية عشرة (18) درجة المرجوة من البعد الرابع، حيث اكتسبت هذه الدرجة من البند الأول الخاص بإجاد الكلمة الجديدة بعد نزع وحدة صوتية معينة.

في حين تحصلت الحالة (م.م) على درجة بلغت (02/18) في البعد الثالث من الاختبار المتعلق بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، وكانت هذه الدرجة موزعة بالتساوي على بندين (التعرف على الصوت الأولي، التعرف على الصوت النهائي) ومنه أظهرت الحالة فشلاً تاماً في بند التعرف على الصوت الوسطي أي (00/06).

1-1-4 الحالة الرابعة (أ.ق):

أشارت نتائج اختبار الوعي الفونولوجي الكمية عند الحالة الرابعة (أ.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (16) يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة الرابعة (أ.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: الذاكرة الصوتية /21	**الدرجة الكلية للبعد الأول: ...08...**
الاحتفاظ بالأرقام /03	**1-..1.. 2-..1.. 3-..0..**
الاحتفاظ بالكلمات /03	**1-..1.. 2-..0.. 3-..0..**
الاحتفاظ بالجمل /15	**1-..2.. 2-..3..**
البعد الثاني: الوعي بالقافية /12	**الدرجة الكلية للبعد الثاني: ...03...**
التعرف على القافية /06	**1-..1.. 2-..1.. 3-..0.. 4-..0.. 5-..0.. 6-..1..**
إنتاج القافية /06	**1-..0.. 2-..0.. 3-..0.. 4-..0.. 5-..0.. 6-..0..**
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي /36	**الدرجة الكلية للبعد الثالث: ...08...**
التعرف على المقاطع وعدها /06	**1-..1.. 2-..0.. 3-..0.. 4-..0.. 5-..0.. 6-..0..**
التعرف على الأصوات وعدها /06	**1-..1.. 2-..1.. 3-..0.. 4-..0.. 5-..0.. 6-..0..**
دمج المقاطع /06	**1-..1.. 2-..1.. 3-..0.. 4-..0.. 5-..0.. 6-..0..**
تجزئة المقاطع /18	**1-..0.. 2-..0.. 3-..1.. 4-..0.. 5-..2.. 6-..0..**
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة /18	**الدرجة الكلية للبعد الرابع: ...04...**
التعرف على الصوت الأولي /06	**1-..1.. 2-..1.. 3-..0.. 4-..0.. 5-..0.. 6-..1..**
التعرف على الصوت الوسطي /06	**1-..0.. 2-..1.. 3-..0.. 4-..0.. 5-..0.. 6-..0..**
التعرف على الصوت النهائي /06	**1-..0.. 2-..0.. 3-..0.. 4-..0.. 5-..0.. 6-..0..**
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها /18	**الدرجة الكلية للبعد الخامس: ...03...**
الحذف /06	**1-..1.. 2-..0.. 3-..0.. 4-..0.. 5-..0.. 6-..1..**
الإضافة /06	**1-..0.. 2-..0.. 3-..0.. 4-..0.. 5-..1.. 6-..0..**
الاستبدال /06	**1-..0.. 2-..0.. 3-..0.. 4-..0.. 5-..0.. 6-..0..**
الدرجة الكلية /105	**الدرجة الكلية للاختبار: ...26...**

يمثل الجدول أعلاه النتائج الكمية المتحصل عليها من التطبيق الأولي لاختبار الوعي الفونولوجي، حيث أوضحت أن الحالة (أ.ق) تحصلت على درجة كلية بلغت (26/105)، وهي درجة ضعيفة بالمقارنة مع الدرجة العليا للاختبار. وتفصيلاً في ذلك على مستوى أبعاده الأربعة، ففي البعد الأول (الذاكرة الصوتية) تحصل على (08/21) وهذه الدرجة مقسمة على ثلاثة بنود، جاءت كالتالي: بند الاحتفاظ بالأرقام (02/03)، بند الاحتفاظ بالكلمات (01/03) وبند الاحتفاظ بالجمل (05/15). أما البعد الثاني (الوعي بالقافية) الذي قدرت درجته بـ (03/12)، حيث تضمن بندين أولهما بند التعرف على القافية، وظهر مستواه متوسطاً عموماً حيث قدرت الدرجة بـ (03/06)، لكن البند الثاني الخاص بإنتاج القافية فتحصل (أ.ق) فيه على الدرجة الدنيا وهي (00/06).

أما على مستوى البعد الثالث (الوعي الفونيمي والمقطعي) فلاحظت الباحثة معالجة مقطعية وفونيمية ضعيفة جداً ترجمت بالدرجة التي تحصل عليها (أ.ق) حيث بلغت (08/36)، والتي اتضحت في نتائج البنود الرئيسية، بداية ببند التعرف على المقاطع داخل الكلمات وعدها الذي ظهر ضعيفاً بدرجة (01/06)، ويقابلها بند التعرف على الأصوات وعدها بدرجة متوسطة المستوى أي قدرت بـ (03/06)، بينما في الدمج المقطعي أظهرت الحالة مستوى متدني أيضاً بلغ (02/06)، كما بين الاختبار الضعف الحاد في أداء مهارة التجزئة المقطعية بدرجة بلغت (03/18).

أما درجة الحالة (أ.ق) القبلية في البعد الرابع (الوعي بتركيب أصوات الكلمات مرتبة مع بعضها) قدرت بـ (04/18)، فكما يظهر أنها قيمة تترجم أداءْ متدنياً، فهذه النتيجة مجمعة من درجات البنود التابعة لهذا البعد، وهي كالتالي: التعرف على الصوت الأولي (03/06)، التعرف على الصوت الوسطي (01/06)، التعرف على الصوت النهائي (00/06). واصلت الحالة في تقديم الأداء الضعيف في الاختبار، وتحديداً على بعده الرابع المتعلق بالوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، حيث أخفق تماماً في البند الأخير بتحصله على درجة (00/06)، كما أظهر (أ.ق) تعثراً وضعفاً شديداً في بقية مهام بندي الحذف بـ (06/02)، والإضافة بـ (01/06).

1-1-5 الحالة الخامسة (م.ي):

أشارت نتائج اختبار الوعي الفونولوجي الكمية عند الحالة الخامسة (م.ي) إلى ما يلي:

الجدول رقم (17) يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة الخامسة (م.ي)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: الذاكرة الصوتية /21	**الدرجة الكلية للبعد الأول: ...04...**
الاحتفاظ بالأرقام /03	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0..
الاحتفاظ بالكلمات /03	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0..
الاحتفاظ بالجمل /15	**1-**..2.. **2-**..2..
البعد الثاني: الوعي بالقافية /12	**الدرجة الكلية للبعد الثاني: ...01...**
التعرف على القافية /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
إنتاج القافية /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي /36	**الدرجة الكلية للبعد الثالث: ...06...**
التعرف على المقاطع وعدها /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
التعرف على الأصوات وعدها /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..1.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
دمج المقاطع /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
تجزئة المقاطع /18	**1-**..1.. **2-**..1.. **3-**..1.. **4-**..0.. **5-**..1.. **6-**..0..
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة /18	**الدرجة الكلية للبعد الرابع: ...02...**
التعرف على الصوت الأولي /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..1.. **6-**..0..
التعرف على الصوت الوسطي /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
التعرف على الصوت النهائي /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..

البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها /18	الدرجة الكلية للبعد الخامس: ...00...
الحذف /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الإضافة /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الاستبدال /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الدرجة الكلية /105	**الدرجة الكلية للاختبار: ...13...**

يمثل الجدول أعلاه نتائج تمرير اختبار الوعي الفونولوجي على الحالة (م.ي) قبل التدخل التدريبي المقترح، حيث يُقرأ من الجدول أن قيمة الدرجة الكلية المتوصل إليها قدرت بـ (13) درجة، وتعتبر هذه القيمة صغيرة جداً إذا ما قورنت بالقيمة الإجمالية للاختبار (105). كما يتأكد ذلك من خلال الدرجات الفرعية المتحصل عليها على أبعاد الاختبار.

ففشلت الحالة في استرجاع كل سلاسل الأرقام والكلمات (3 سلاسل)، أي (00) درجة. ولكنها استرجعت أربعة (04) كلمات خلال مهمة الاحتفاظ بالجمل، بواقع كلمتين في كل جملة، حيث تكون الجملة الأولى من تسعة (09) كلمات، أما الجملة الثانية من ست (06) كلمات.

فيما يخص قدرات الحالة على مستوى عزل الوحدات الفونولوجية المكونة للكلمات المتجسدة في البعد الرابع (الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة) كان مجموع النقاط درجتان فقط (02/18) لصالح البند الأول الخاص بتأدية مهام استخراج الصوت الأولي من الكلمات الهدف، ويمكن استنتاج القيمة الصفرية المتحصل عليها في بند التعرف على الصوت الوسطي ونفس الشيء تكرر في بند التعرف على الصوت النهائي.

ومن أهم الأخطاء التي رصدتها الباحثة أثناء القيام بتطبيق الاختبار على الحالة (م.ي)، أخطاء على مستوى البعد الثالث ترجمتها الدرجات المتحصل عليها، حيث تحصلت الحالة على درجة واحدة أثناء التعرف على الأصوات المكونة للكلمات وعدها بـ (01/06)، وأيضاً درجة واحدة أثناء دمج المقاطع لتكوين كلمات (01/06)، بينما لم تتحصل على ولا درجة، أي (00/06) خلال ممارسة بند التعرف على المقاطع وعدها، وتحصلت على درجة (04/18) على بند تجزئة الكلمات إلى مقاطع. فوصل مجموع نقاطها في البعد ككل إلى ست (06) درجات من أصل ستة وثلاثون (36).

كما أظهرت الحالة عجزاً كبيراً في تأدية مهام القافية الخاصة بالتعرف عليها وإنتاجها، حيث نجحت في التعرف على النهاية الصوتية لكلمتين، وبالتالي كانت قيمة البعد ككل درجتين فقط.

وفشلت الحالة (م.ي) في احراز أي درجة في كل من بنود البعد الأخير (00/18)، وهذا ما يدل على معاناتها من صعوبات هامة في هذا المجال (الحذف، الابدال، الإضافة).

1-1-6 الحالة السادسة (ل.ق): أشارت نتائج اختبار الوعي الفونولوجي الكمية عند الحالة السادسة (ل.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (18) يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصة بالحالة السادسة (ل.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: الذاكرة الصوتية /21	**الدرجة الكلية للبعد الأول: ...04...**
الاحتفاظ بالأرقام /03	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0..
الاحتفاظ بالكلمات /03	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0..
الاحتفاظ بالجمل /15	**1-**..1.. **2-**..2..
البعد الثاني: الوعي بالقافية /12	**الدرجة الكلية للبعد الثاني: ...01...**
التعرف على القافية /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
إنتاج القافية /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي /36	**الدرجة الكلية للبعد الثالث: ...05...**
التعرف على المقاطع وعدها /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
التعرف على الأصوات وعدها /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..1.. **4-**..1.. **5-**..0.. **6-**..0..
دمج المقاطع /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
تجزئة المقاطع /18	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..1.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة /18	**الدرجة الكلية للبعد الرابع: ...05...**
التعرف على الصوت الأولي /06	**1-**..0.. **2-**..1.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..1..
التعرف على الصوت الوسطي /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..1.. **6-**..0..
التعرف على الصوت النهائي /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..1.. **5-**..0.. **6-**..0..
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها /18	**الدرجة الكلية للبعد الخامس: ...01...**
الحذف /06	**1-**..1.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الإضافة /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الاستبدال /06	**1-**..0.. **2-**..0.. **3-**..0.. **4-**..0.. **5-**..0.. **6-**..0..
الدرجة الكلية /105	**الدرجة الكلية للاختبار: ...16...**

من خلال دراسة إجابات الحالة (18) على بنود اختبار الوعي الفونولوجي في التطبيق الأولي والممثلة في الجدول أعلاه، أوضحت النتائج انخفاض درجات الأداء على جميع مهام الاختبار بدرجة كلية لم تتعدى (16) درجة، وهي درجة منخفضة مقارنة بالدرجة العليا للاختبار (105). فهذا الانخفاض يمس كافة أبعاد الاختبار وبنوده، سواءً تعلق الأمر بالبعد الأول المتعلق بالقدرة الاحتفاظية للذاكرة، بدرجة بلغت (04/21) موزعة بين البندين الخاصين بالاحتفاظ بالأرقام الذي تحصل على درجة (01/03) والاحتفاظ بالجمل (03/15).

وأيضاً تعلق الضعف الأدائي بمهام تتطلب الوعي الفونيمي والمقطعي والتي تحصلت على أقل درجة بلغت (05/36)، بداية ببند التعرف على المقاطع داخل الكلمات وعدها الذي ظهر ضعيفاً بدرجة بلغت (01/06)، ويقابلها بند التعرف على الأصوات وعدها بزيادة درجة واحدة أي أصبحت (02/06)، بينما في الدمج المقطعي أظهر (ل.ق) عجزاً تاماً لم يمكنه من الحصول على ولا درجة أي (00/06)، كما بين هذا البند الضعف الحاد في تأدية مهارة التجزئة المقطعية بدرجة بلغت (02/18).

أظهر (ل.ق) ضعفاً شديداً توضح أكثر ضمن مهام البعد الرابع والأخير المتعلق بالوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، عن طريق ممارسة الحذف، الإضافة والابدال، لتحصلها على درجة واحدة فقط في بند الحذف، وأخفقت في بقية البنود الأخرى، فكانت الدرجة الكلية للبعد مقدرة بـ (01/18).

في حين تحصل الحالة (ل.ق) على درجة قدرت بـ (05/18) في البعد الثالث من الاختبار المتعلق بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، موزعة على بنوده الثلاث الخاصة بالتعرف على الصوت الأولي، التعرف على الصوت الوسطي، التعرف على الصوت النهائي، بـ (02/06) أثناء التعرض للتعرف على الصوت الأولي للكلمات، ثم درجة (01/06) راجعة للتعرف على صوت وسطي واجد فقط، بينما تم التعرف على صوتين نهائيين لكلمتين من أصل ست كلمات أي (02/06).

كما أظهر أداء الحالة فشلاً شبه تام في البعد الأول (الوعي بالقافية)، ترجم كمياً بدرجة لم تتجاوز (01/12)، تم التحصل عليها من بند واحد فقط ألا وهو بند التعرف على القافية (01/06).

2_1 نتائج تطبيق اختبار كفاءة النطق المصور:

1-2-1 الحالة الأولى (س.ق):

أشارت نتائج اختبار كفاءة النطق المصور الكمية عند الحالة الأولى (س.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (19) يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الأولى (س.ق)

الاختبار	الدرجة
كفاءة النطق المصور	52

يوضح الجدول رقم (19) الإنتاجات اللغوية للحالة (س.ق) أثناء تسمية صور الاختبار، حيث تمكن من النطق الصحيح لـ (52) صوت لغوي ضمن مواضع مختلفة داخل الكلمات المستهدفة، وبالمقابل أخطئ في الإنتاج النطقي لـ (32) صوت. وهي درجة تدل قدرات نطقية متوسطة.

1-2-2 الحالة الثانية (م.ش):

أشارت نتائج اختبار كفاءة النطق المصور الكمية عند الحالة الثانية (م.ش) إلى ما يلي:

الجدول رقم (20) يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الثانية (م.ش)

الاختبار	الدرجة
كفاءة النطق المصور	58

يوضح الجدول رقم (20) نتائج اختبار الحالة (م.ش) لنطق الأصوات اللغوية في بداية ووسط ونهاية الكلمات الممثلة بصورها، حيث تمكنت من النطق السليم لـ (58) صوت لغوي ضمن الكلمات المستهدفة، وعانت من خللٍ نطقيٍ مس (62) صوت. وهي درجة تدل قدرات نطقية فوق المتوسطة.

1-2-3 الحالة الثالثة (م.م):

أشارت نتائج اختبار كفاءة النطق المصور الكمية عند الحالة الثالثة (م.م) إلى ما يلي:

الجدول رقم (21) يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الثالثة (م.م)

الاختبار	الدرجة
كفاءة النطق المصور	43

يوضح الجدول رقم (21) استجابات الحالة (م.م) أثناء النطق بالكلمات من خلال تسمية صور الاختبار، حيث تمكنت من النطق الصحيح لـ (43) صوت لغوي، وتم إحصاء (41) صوت مصاب في عدة مواضع في الكلمات (بداية، وسط، نهاية). وهي درجة تدل قدرات نطقية دون المتوسطة.

1-2-4 الحالة الرابعة (أ.ق): أشارت نتائج اختبار كفاءة النطق المصور الكمية عند الحالة الرابعة (أ.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (22) يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الرابعة (أ.ق)

الاختبار	الدرجة
كفاءة النطق المصور	61

يوضح الجدول رقم (22) الإنتاجات اللغوية للحالة (أ.ق) أثناء تسمية صور الاختبار، حيث أن الحالة نطق (61) صوتاً لغوياً نطقاً سليماً ضمن الكلمات المستهدفة، وبالمقابل أخطئ في الإنتاج النطقي لـ (23) صوت. وهي درجة تدل قدرات نطقية لا بأس بها، وأن أخطاء الإخراج مست عدد قليلاً نوعاً ما من الأصوات.

1-2-5 الحالة الخامسة (م.ي): أشارت نتائج اختبار كفاءة النطق المصور الكمية عند الحالة الخامسة (م.ي) إلى ما يلي:

الجدول رقم (23) يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الخامسة (م.ي)

الاختبار	الدرجة
كفاءة النطق المصور	48

يوضح الجدول رقم (23) النطق بالوحدات الصوتية داخل الكلمات للحالة (م.ي) أثناء تسمية صورها في الاختبار، حيث تمكنت من النطق الصحيح لـ (48) صوت لغوي ضمن الكلمات المستهدفة، وهذا يعني أنها أخطئت في كيفية نطق (36) صوت، فلم يحقق صفته ومخرجة.

1-2-6 الحالة السادسة (ل.ق): أشارت نتائج اختبار كفاءة النطق المصور الكمية عند الحالة السادسة (ل.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (24) يوضح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة السادسة (ل.ق)

الاختبار	الدرجة
كفاءة النطق المصور	55

يوضح الجدول رقم (24) نتائج نطق الحالة (ل.ق) بالاعتماد على المدخل البصري بتسمية صور الكلمات المستهدفة، حيث تمكن من النطق السليم لـ (55) صوتاً لغوياً ضمن الكلمات المستهدفة، وبالمقابل أخطئ في الإنتاج النطقي لـ (29) صوت. وهي درجة تدل قدرات نطقية متوسطة.

1-3 التحليل النوعي لأخطاء النطق لدى مجموعة الدراسة: من خلال تحليل الأخطاء النطقية الخاصة بمجموعة الدراسة، تم التحصل على ما يلي:

1-3-1 الحالة الأولى (س.ق):

الجدول رقم (25) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة الأولى (س.ق)

الصوت	أول الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	وسط الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	نهاية الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة
أ	أسنان	سنو	-	فأر	فار	-	سماء	سما	-
ب	بحر	بحر	+	خبز	هبز	+	باب	باب	+
ت	تفاح	تفاح	+	برتقال	برتقصان	+	توت	دوت	+
ث	ثوم	توم	-	ثلاثة	تلاتة	-	مثلث	تلت	-
ج	جبن	شبن	-	نجمة	نشمة	-	ثلج	تج	+
ح	حجرة	حشرة	+	لحم	حم	+	ملح	ملح	+
خ	خزانة	أهزانة	-	نخلة	نحلو	-	مطبخ	متبك	-

د	دب	دب	+	مخدة	خدة	+	قرد	إردو	+
ذ	ذئب	هب	+	أذن	وزن	-	تلميذ	ميد	-
ر	ريشة	ريش	+	شجرة	زسرة	+	قطار	إتار	+
ز	زيتون	جتون	-	جزر	زجر	-	موز	موزا	+
س	سمكة	سمكة	+	أسد	أسن	+	كأس	كاس	+
ش	شمس	شمس	+	منشار	مشار	+	مشمش	مشاش	+
ض	ضفدع	تفتع	-	خضر	مضر	+	بيض	بيضا	+
ص	صابون	تابون	-	حصان	إحتان	-	مقص	مخت	-
ط	طبيب	طبيب	+	بطة	بطة	+	بطاطا	بطاطا	+
ظ	ظفر	زفرو	-	محفظة	حفدا	-	يحفظ	يحفد	-
ع	عصفور	فور	-	ساعة	ساعا	+	أصبع	صبع	+
غ	غزالة	زالو	-	صغير	تغير	+	صباغ	تباغ	+
ف	فراولة	فراونا	+	فلفل	لفنن	+	أنف	نفو	+
ق	قريصة	ريصا	-	مقلمة	مئلما	-	أزرق	أزرء	-
ك	كلب	كلب	+	مكتب	مكتفا	+	ديك	ديك	+
ل	ليمون	نيمون	-	علم	عمو	-	جمل	شمن	-
م	مفتاح	مفاح	+	أحمر	أحمر	+	قلم	تلم	-
ن	نملة	نملو	+	عنب	عنب	+	لسان	نسانو	+
ه	هاتف	هاف	+	مهرج	هارش	+	وجه	وش	-
و	وردة	وردو	+	دواء	دوا	+	دلو	دنو	+
ي	يد	يدو	+	عين	عينو	+	كرسي	كرسي	+

1-3-2 الحالة الثانية (م.ش):

الجدول رقم (26) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة الثانية (م.ش)

الصوت	أول الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	وسط الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	نهاية الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة
أ	أسنان	أسنان	+	فأر	فار	-	سماء	-	سما
ب	بحر	بحر	+	خبز	خبد	+	باب	باب	+
ت	تفاح	فاح	-	برتقال	رتقال	+	توت	توت	+
ث	ثوم	توم	-	ثلاثة	ثلاتة	-	مثلث	مملت	-
ج	جبن	جبت	+	نجمة	نجمة	+	ثلج	تلج	+
ح	حجرة	حجرا	+	لحم	لحم	+	ملح	ملح	+
خ	خزانة	ختانة	+	نخلة	ناخل	+	مطبخ	تمبخ	+
د	دب	دب	+	مخدة	مخد	+	قرد	قرد	+
ذ	ذئب	دئب	-	أذن	أدن	-	تلميذ	تلميد	-
ر	ريشة	رش	+	شجرة	شدرة	+	قطار	قصار	+
ز	زيتون	ذيتون	-	جزر	جدر	-	موز	موت	-
س	سمكة	سمكة	+	أسد	أسد	+	كأس	كاس	+
ش	شمس	شمت	+	منشار	منشر	+	مشمش	مشاش	+
ض	ضفدع	ضفدع	+	خضر	خضرة	+	بيض	بيضة	+

ص	صابون	صابون	+	حصان	حصان	+	مقص	مقط	-
ط	طبيب	تبيب	-	بطة	بت	-	بطاطا	بتاتا	-
ظ	ظفر	حفر	-	محفظة	محفدة	-	يحفظ	يحدو	-
ع	عصفور	عتفور	+	ساعة	تاعة	+	أصبع	طبع	+
غ	غزالة	قذال	-	صغير	صغير	+	صباغ	صباغ	+
ف	فراولة	فراولة	+	فلفل	فلافل	+	أنف	أنفو	+
ق	قريصة	قريتة	+	مقلمة	مقلمة	+	أزرق	أترق	+
ك	كلب	قلب	-	مكتب	ممتب	-	ديك	ديق	-
ل	ليمون	ليمون	+	علم	علم	+	جمل	جمل	+
م	مفتاح	مفاح	+	أحمر	أحمر	+	قلم	قلم	+
ن	نملة	نمل	+	عنب	عنب	+	لسان	لسان	+
ه	هاتف	تافه	-	مهرج	منرج	-	وجه	وجْ	-
و	وردة	وراد	+	دواء	دوا	+	دلو	دلو	+
ي	يد	يد	+	عين	عين	+	كرسي	ترسي	+

1-3-3 الحالة الثالثة (م.م):

الجدول رقم (27) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة الثالثة (م.م)

الصوت	أول الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	وسط الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	نهاية الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة
أ	أسنان	أتنال	-	فأر	فار	-	سماء	سما	-
ب	بحر	بحر	+	خبز	خبت	-	باب	باب	+
ت	تفاح	تفتاح	+	برتقال	بلققال	+	توت	توت	+
ث	ثوم	تم	-	ثلاثة	تلات	-	مثلث	متت	-
ج	جبن	تبنو	-	نجمة	لتمة	-	ثلج	تلت	-
ح	حجرة	خدلة	-	لحم	تحمي	+	ملح	مح	+
خ	خزانة	خانة	+	نخلة	نخلة	+	مطبخ	مطبخ	+
د	دب	دب	+	مخدة	خدة	+	قرد	ألد	+
ذ	ذئب	إئب	-	أذن	ون	-	تلميذ	تميد	-
ر	ريشة	ليشا	-	شجرة	تحلة	-	قطار	حتال	-
ز	زيتون	تتون	-	جزر	تطرة	-	موز	موت	-
س	سمكة	مكة	-	أسد	سد	+	كأس	كاس	+
ش	شمس	التمت	-	منشار	منشر	+	مشمش	متمش	+
ض	ضفدع	فدفع	-	خضر	حمر	-	بيض	بيضو	+
ص	صابون	تابون	-	حصان	حتال	-	مقص	متس	-
ط	طبيب	تبيبا	-	بطة	بتا	-	بطاطا	يتات	-
ظ	ظفر	دفري	-	محفظة	حفد	-	يحفظ	يحفد	-
ع	عصفور	عتفر	+	ساعة	ساع	+	أصبع	صوبع	+
غ	غزالة	زالا	-	صغير	تغير	+	صباغ	تبغا	+
ف	فراولة	فرودة	+	فلفل	أفل	+	أنف	أنv	-
ق	قريصة	قريصة	+	مقلمة	مقلم	+	أزرق	أرق	+

ك	كلب	تلب	-	مكتب	مئتب	-	ديك	ديق	-
ل	ليمون	ليمون	+	علم	عدم	-	جمل	دمل	+
م	مفتاح	مفتاح	+	أحمر	أحمل	+	قلم	تلم	+
ن	نملة	لمتة	-	عنب	عيب	-	لسان	لسن	+
ه	هاتف	هاتف	+	مهرج	مهرت	+	وجه	وشهو	+
و	وردة	وردات	+	دواء	دوا	+	دلو	دلو	+
ي	يد	يدي	+	عين	أين	+	كرسي	كرسي	+

1-3-4 الحالة الرابعة (أ.ق):

الجدول رقم (28) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة الرابعة (أ.ق)

الصوت	أول الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	وسط الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	نهاية الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة
أ	أسنان	أسناني	+	فأر	فار	-	سماء	ماء	+
ب	بحر	بحر	+	خبز	خبز	+	باب	باب	+
ت	تفاح	أفاح	-	برتقال	بقوقال	-	توت	توتو	+
ث	ثوم	أتوم	-	ثلاثة	تلاتة	-	مثلث	مسلم	-
ج	جبن	يبن	-	نجمة	نشم	-	ثلج	تلش	-
ح	حجرة	حشرء	+	لحم	لحم	+	ملح	ملح	+
خ	خزانة	خزالة	+	نخلة	نخلة	+	مطبخ	متخ	+
د	دب	دب	+	مخدة	مغدة	+	قرد	قرد	+
ذ	ذئب	تيب	-	أذن	أذل	+	تلميذ	تلميذ	+
ر	ريشة	ريش	+	شجرة	طشرة	-	قطار	قطان	-
ز	زيتون	قيتون	-	جزر	ششرة	-	موز	مود	-
س	سمكة	سمك	+	أسد	أسد	+	كأس	كاس	+
ش	شمس	شمس	+	منشار	مِشَر	+	مشمش	مسش	+
ض	ضفدع	فع	-	خضر	خرنان	-	بيض	بيضا	+
ص	صابون	صابون	+	حصان	إعصان	+	مقص	مغصع	+
ط	طبيب	طبيب	+	بطة	بط	+	بطاطا	بطاطا	+
ظ	ظفر	دفر	-	محفظة	حفدت	-	يحفظ	حفد	-
ع	عصفور	أصفور	-	ساعة	ساعة	+	أصبع	صبعو	+
غ	غزالة	خزالة	-	صغير	صغير	+	صباغ	يصبغ	+
ف	فراولة	فراونة	+	فلفل	ففل	+	أنف	خنفو	+
ق	قريصة	قرص	+	مقلمة	مقلم	+	أزرق	أزرق	+
ك	كلب	كلب	+	مكتب	مكتب	+	ديك	دكا	+
ل	ليمون	لمان	-	علم	علم	+	جمل	تمل	+
م	مفتاح	متاح	+	أحمر	حمر	+	قلم	قلم	+
ن	نملة	نمالا	+	عنب	عنب	+	لسان	سان	+
ه	هاتف	هف	+	مهرج	مهلم	+	وجه	وجهو	+
و	وردة	ورد	+	دواء	دوا	+	دلو	دلوا	+

ي	يد	يدو	+	عين	عينو	+	كرسي	كرسي	+

1-3-5 الحالة الخامسة (م.ي):

الجدول رقم (29) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة الخامسة (م.ي)

الصوت	أول الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	وسط الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	نهاية الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة
أ	أسنان	سنيل	-	فأر	فار	-	سماء	سما	-
ب	بحر	بحر	+	خبز	كمت	-	باب	باب	+
ت	تفاح	تفح	+	برتقال	برتحال	+	توت	توت	+
ث	ثوم	شوم	-	ثلاثة	سلاة	-	مثلث	سلس	-
ج	جبن	شبل	-	نجمة	نحمة	-	ثلج	تلج	+
ح	حجرة	خجرة	-	لحم	حم	+	ملح	ملح	+
خ	خزانة	حزانة	-	نخلة	نحنة	-	مطبخ	مبخ	+
د	دب	تب	-	مخدة	مقطة	-	قرد	كرت	-
ذ	ذئب	ذيب	+	أذن	ذل	+	تلميذ	تلميذ	+
ر	ريشة	رشة	+	شجرة	ششجرة	+	قطار	كتار	+
ز	زيتون	سزول	-	جزر	شجرا	-	موز	موو	-
س	سمكة	سمكة	+	أسد	أست	+	كأس	كاس	+
ش	شمس	شمش	+	منشار	مشال	+	مشمش	مشمش	+
ض	ضفدع	فدع	-	خضر	خزرُ	-	بيض	بيض	+
ص	صابون	طابون	-	حصان	حطال	-	مقص	مقط	-
ط	طبيب	طبيبا	+	بطة	بتة	-	بطاطا	بتاطا	+
ظ	ظفر	تفتر	-	محفظة	محفة	-	يحفظ	أحفد	-
ع	عصفور	عتفول	+	ساعة	ساع	+	أصبع	أصبع	+
غ	غزالة	غزالة	+	صغير	طغير	+	صباغ	صعباغ	+
ف	فراولة	فراوش	+	فلفل	ففل	+	أنف	ألف	+
ق	قريصة	خريصا	-	مقلمة	مخلمة	-	أزرق	أزرك	-
ك	كلب	ألب	-	مكتب	مئتم	-	ديك	دك	+
ل	ليمون	لمون	+	علم	علم	+	جمل	جملو	+
م	مفتاح	فاح	+	أحمر	أحمر	+	قلم	تلم	+
ن	نملة	مملة	-	عنب	علب	-	لسان	لسا	-
ه	هاتف	هاتف	+	مهرج	محرش	-	وجه	وشه	+
و	وردة	وردي	+	دواء	دوا	+	دلو	دلو	+
ي	يد	يد	+	عين	عيل	+	كرسي	كرسي	+

1-3-6 الحالة السادسة (ل.ق):

الجدول رقم (30) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء النطقية عند الحالة السادسة (ل.ق)

الصوت	أول الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	وسط الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة	نهاية الكلمة	الإنتاج النطقي	العلامة
أ	أسنان	إساسن	+	فأر	إفر	-	سماء	سما	-
ب	بحر	بحغ	+	خبز	كبز	+	باب	باب	+
ت	تفاح		+	برتقال	بوتتاق	+	توت	توت	+
ث	ثوم	أشوم	-	ثلاثة	تلاتا	-	مثلث	متن	-
ج	جبن	زبن	-	نجمة	نجمو	+	ثلج	إنتج	+
ح	حجرة	حجرة	+	لحم	حم	+	ملح	مح	+
خ	خزانة	حزنا	-	نخلة	نحلٌ	-	مطبخ	مكبغ	-
د	دب	دب	+	مخدة	قدا	+	قرد	قغد	+
ذ	ذئب	ذيب	+	أذن	وزن	-	تلميذ	إميذ	+
ر	ريشة	غيش	-	شجرة	تجغة	-	قطار	قأغ	-
ز	زيتون	زتان	+	جزر	ززة	+	موز	إموز	+
س	سمكة	سمئ	+	أسد	إسد	+	كأس	إكاس	+
ش	شمس	شمش	+	منشار	إمشاغ	+	مشمش	شممش	+
ض	ضفدع	تفع	-	خضر	إتحت	-	بيض	بيضو	+
ص	صابون	صابون	+	حصان	حصا	+	مقص	مقص	+
ط	طبيب	تبيب	-	بطة	بتات	-	بطاطا	متاتا	-
ظ	ظفر	زفغو	-	محفظة	محفتا	-	يحفظ	يحتف	-
ع	عصفور	عصفو	+	ساعة	إساعة	+	أصبع	إأصبع	+
غ	غزالة	غزلٌ	+	صغير	إغوير	+	صباغ	يصبغ	+
ف	فراولة	فراوز	+	فلفل	فافل	+	أنف	نيف	+
ق	قريصة	إقيتاصا	+	مقلمة	مئلم	-	أزرق	إزنق	+
ك	كلب	تلب	-	مكتب	متب	-	ديك	ديت	-
ل	ليمون	ننيمون	+	علم	عنم	-	جمل	إعجم	-
م	مفتاح	مفح	+	أحمر	حمغ	+	قلم	قلم	+
ن	نملة	لملة	-	عنب	إعنبي	+	لسان	إلسان	+
ه	هاتف	هياتف	+	مهرج	مهج	+	وجه	وجه	+
و	وردة	وود	+	دواء	دوا	+	دلو	تلم	-
ي	يد	ين	+	عين	إعيل	+	كرسي	كتسي	+

أظهرت نتائج الجداول (25)، (26)، (27)، (28)، (29) و(30) الخاصة بالتحليل النوعي للاستجابات النطقية الصادرة من طرف مجموعة الدراسة على اختبار الكفاءة النطقية من خلال تسمية الصور، أنماطاً نطقية منحرفة، فعلى اعتبار أن مكانة النظام السمعي السليم على النطق لا توازيها متغيرات كثيرة في الأهمية فالشخص الفاقد للسمع لا يمكنه استقبال مدى التردد الذي ظهرت فيه معظم الأصوات اللغوية، وبالتالي يجد صعوبة في تحليل الإشارات الصوتية المستقبلة مما يؤدي

إلى نتيجة حتمية مفادها إدراك خاطئ للكلمات المسموعة. فالتحديات التي تواجهه لاكتساب واستيعاب كيفية النطق والتي يمكن نسب الاكتساب المتأخر إليها من خلال عدم ملاحظة الكيفية التي تبدو فيها الأصوات على الوجه أو ملاحظة احساسهم باهتزاز الأوتار الصوتية، أو عدم القدرة على القيام بالحركات النطقية المناسبة أو تخزينها ذهنياً.

والجدير بالذكر أن هناك تفاوتا كبيرا في الأنماط النطقية للأشخاص ذوي الاعاقات السمعية وحتى الآن لا يجود وصف محدد للغة ونطق الأشخاص المعاقين سمعياً نظراً لصعوبة تحليل كلامهم، ويجدر بالذكر كذلك أن المعلومات المتوفرة عن الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي بسيط إلى متوسط أقل من تلك المتوفرة عن الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمع شديد.

يبدو أن العمليات الفونولوجية لمجموعة الدراسة إلى حد كبير هيا نفسها التي تم العثور عليها، رغم أنه من الصعب إضفاء الطابع الرسمي على العمليات الفونولوجية الشاذة في قاعدة فونولوجية واحد. يُعزى هذا بشكل خاص إلى حقيقة أن بعض الأشكال تم إنتاجها بشكل غير مستقر من حالة إلى أخرى. إلا أنه تم العثور على أنظمة فونولوجية لها الكثير من القواسم المشتركة بينهم. فظهرت الوظيفة التبسيطية للعديد من العمليات الفونولوجية في كل البيانات المنحرفة للمجموعة. علاوة على ذلك، ظهرت في الأساس نفس أنواع التفضيلات لعناصر فونولوجية معينة في بيانات كل المجموعة.

يوجد ما لا يقل عن (30) مثالاً ضمن البيانات المفرغة، تظهر ممارسة مجموعة الدراسة لعمليات التقصير المتمثلة في حذف الصوامت والصوائت في مواضع متباينة داخل الكلمة (بداية– وسط– نهاية)، كحذف الصامت النهائي وحذف الصامت البدائي. كما توصلت النتائج إلى أن الحالات قاموا بتبسيط العنقود الصامتي (الاختزال العنقودي) بطريقة ما، وتقليصه إلى أحد الأصوات المكونة له، ومن الأمثلة على ذلك نطق الحالة (س.ق) لكلمة "عصفور " بـ [فُور]، ولفظ "قريصا " بـ [رَيصا]، وأيضاً "غزالة " بـ [زاَالو]. وهكذا بالنسبة للحالة (م.ش) حيث نطقت كل من كلمة "وَجه " بـ [وَجْ]، "مشمش " بـ [مَشاشْ] و كلمة "مفتاح " بـ [مِفَاحْ]، كما تم العثور على اختزالات مماثلة في الاستجابات النطقية لبقية الحالات، فالحالة (م.م) لفظت كلمة "خزانة " بـ [خَانَةٌ]، "سمكة " بـ [مَكَة]، "أزرق " بـ [أرْقُ] وأيضاً "محفظة " بـ [حَفَدْ]. أما الحالة (أ.ق) فأنتجت الكلمة "ضفدع " بـ [فَعْ]، "لسان " بـ [سَانْ]، الحالة (م.ي) مارست ايضاً عملية الحذف بشكل متكرر، ومن أمثلة ذلك نطق كلمة "لحم " بـ [حَمْ]، "موز " بـ [مو]، "فلفل " بـ [فَفَلْ]، "مفتاح " بـ [فَاح]،

"لسان " بـ [لِسا]، "دواء " بـ [دوا]. وهو ما ارتكبه (ل.ق) مع كلمة "حصان " فنطقها بـ [حِصا]، "مكتب " بـ [مَتَبْ]، "ملح " بـ [مَحْ]، "مفتاح " بـ [مَفَحْ]، وأيضاً "مهرج " بـ [مَهَجٌ].

إن الاستمرار في تحليل أنماط الأخطاء وتوثيقها عبر عملية التفريغ، يُوصل إلى أكثر الأنماط شيوعاً في إنتاجات مجموعة الدراسة المعاقين سمعياً، ألا وهي عمليات الابدالات الفونولوجية، يفسر ارتفاع أخطاء الإبدال لديهم مقارنة بالأنماط الأخرى هي عجزهم عن نطق الصوت بشكل صحيح لعدم اكتسابه، فيقوم بإبداله بصوت يشابهه في بعض الخصائص النطقية المتعلقة بطريقة النطق، مكان النطق، وجهوريته، فتصنف الأخطاء داخل الكلمة على هذا الأساس. فاستخدام الحالات لاستراتيجية التبديل الصوتي قائم على استخدام صوت أو صوتين بدل عدد كبير من الأصوات أو المجموعات الصوتية، وفي بعض الأحيان استخدموا صوتاً معيناً محل عدد من الفونيمات أو محل جميع الفونيمات ضمن مجموعة صوتية معينة، مثل الأصوات الاحتكاكية. وهو ما يؤدي بهم إلى تجنب استخدام أصوات معينة واستخدام أصوات أخرى بدلاً منها أسهل نطقاً. كما شوهد أيضاً سوء التعامل مع تجانس الخصائص الصوتية بين صامتين، حيث يتأثر أحد الصوامت بصامت آخر فيأخذ سماته وبالتالي يصبحان متجانسين ومتناغمين.

فإن العلاقة بين هذه العمليات واضحة بمعنى أن جميعها تؤدي إلى تجنب الحالات لإنتاج أصوات دون أخرى. كإبدال الصوامت الاحتكاكية بأخرى وقفية، كأخطاء طريقة النطق بإبدال كل /ص/،/ ث/،/ض/،/ظ /إلى/ ت /أو/ د/، مثل الأخطاء النطقية المرتكبة من قبل الحالات أثناء التعرف التلقائي على صور الكلمات المستهدفة الناتجة عن تجنب إنتاج الأصوات الاحتكاكية، ونذكر منها المرتكبة من طرف الحالة (س.ق) الذي نطق كلمة "حصان " بـ [إِحْتَان]، "مطبخ " بـ [مَتْبَكْ]، "ضفدع " بـ [تَفَدَعْ]، والحالة (م.ق) لفظت كلمة "يحفظ " بـ [أَحْفَدْ]، "بطة " بـ [بَتَةُ]، "قطار " بـ [كِتَار]. والحالة (م.م) نطق كلمة "مثلث " بـ [مُتَتْ]، "صابون " بـ [تَابُونْ]، "طبيب " بـ [تَبيبا]. كذلك الحالة (م.ش) لفظت "محفظة " بـ [مِحْفَدةٌ]، "بطاطا " بـ [بتاتا]. وأيضاً الحالة (أ.ق) عوض نطق كلمة "ثوم " بـ [أَتُومْ]، "ظفر " بـ [دَفرِ]. وأخيراً (ل.ق) لفظت "ثلاثة " بـ [تَلاتا].

لوحظ أيضاً تجهير الصوامت المهموسة ويعني هذا ابدال الأصوات المجهورة بأصوات مهموسة مثل أخطاء تعويض كل من /ط/، /ض/، /ك/، /د/ إلى /ت/. والتأخيرات كأن تنطق الأصوات الحنكية، فيحل صامت حنكي محل صامت أقصى حنكي مثل /ك/ إلى /ق/، من الأمثلة على ذلك،

التعويض الذي قامت به الحالة (م.ش) حيث بدلت الصوت /ك/ في كلمة "كلب" إلى /ق/ فأصبحت . [قَلْب]، وأيضاً نفس الشيء في كلمة "ديك " بـ [ديقْ]. ورغم أن بعض الحالات واجهت صعوبات في الإنتاج النطقي للصوت /ق/ مما أدى إلى تجنبه أثناء التعرض لنطقه، فكثيرٍ من الأحيان تم تعويضه بالصامت /ء/ وفق استراتيجية التأخير في مخرج النطق، على اعتبار أن /ء/ حنجري و /ق/ صوت مصدره أقصى حنكي، على سبيل المثال، عندما لفظ (س.ق) كلمة "مقلمة " بـ [مِئْلَمة]، "أزرق " بـ [أَزْرَءْ]. أما الحالة (م.ي) فاستعانت بتبديل طريقة النطق ضمن خاصية استبدال الاحتكاكات بالوقفية، وهكذا نطقت الحالة كلمة "قريصة " بـ [خُريصا]، "مقلمة " بـ [مِخْلَمةٌ]، وتم ذلك على أساس استبدال الصوت /ق/ بالصوت /خ/. ولكن الحالة استعملت استراتيجية التقديم في مخرج النطق فعوضت بذلك نطق صوت /ق/ بصوت /ك/، فلفظت الكلمتان "أزرق " و "قطار " بـ [أزرك] و بـ [كِتَارْ].

كما شاعت كثرة الاستبدال بين الصوتين /ن/ و /ل/ أي بين الأصوات الأنفية والجانبية، حيث تناوب تفضيل تجنب الأصوات الأنفية تارة ثم تجنب الأصوات الجانبية تارة أخرى. ومن أمثلة ذلك، تعويض الحالة (س.ق) للصامت /ل/ إلى /ن/ وظهور ذلك في نطقه لكلمة "ليمون " بـ [نَيْمون]، و"جمل " بـ [شَمَن] و "دلو " بـ [دَنْو]. أما التبديل العكسي من الصامت /ن/ إلى الصامت /ل/ فظهر عند الحالة (م.ي) خلال نطقها لكلمة "عنب " بـ [عِلَبْ]، "أسنان " بـ [سَنيلُ]، "حطان " بـ [حَطالْ]، "أنف " بـ [أَلْف]، "زيتون " بـ [سَتُول]. وكذلك نفي الشيء من جانب إنتاج الحالة (ل.ق) لبعض الكلمات كـ "نملة " نطقت بـ [لَمْنَة]، "علم " بـ [عَنَمْ]، "ليمون " بـ [نَنْيمونْ]، كما تبين أن أحد العيوب الإبدالية التي تكررت بشدة، كانت ناتجة عن تعويض صوت /ج/ بـ /ش/، حيث أنهما يشتركان في مخرج النطق والصفات الفونولوجية كونهما من الأصوات الأدنى حنكية الاحتكاكية، ولكنهما يختلفان في كون /ج/ مجهور و /ش/ مهموس، ومن الأمثلة التي تم الإبلاغ فيها عن هذا التفضيل فنجد الكلمات التالية: "جبن " بـ [شُبْن]، "نجمة " بـ [نَشْمةٌ]، "مهرج " بـ [مُحَرش]، "وجه " بـ [وَشْهُ] و "ثلج " بـ [تَلْشْ].

وتبين أيضاً أن معظم حالات الدراسة، مارسوا عملية الإبدال الجانبي، فقد قلبوا صوت /ر/ إلى /ل/، مثل نطق الحالة (م.م) لكلمة "ريشة " بـ [ليشا]، "قطار " بـ [حِطال]، وأيضاً الحالة (س.ق) لفظ كلمة "بحر " بـ [بَحل]، "وردة " بـ [وَلْدو]، وحتى (م.ي) عوضت الصامت /ر/ بالصامت /ل/ فكان في نطقها لكلمة "أحمر " بـ [أحْملْ]، "فأر " بـ [فالْ]، "منشار " بـ [مَشَالْ].

أما الخصائص الصائتية التي رصدها التقييم النطقي (اختبار الكفاءة النطقية)، فيما يخص الابدال كانت كما يلي: ابدال عدد من الصوائت مثل ابدال الصوائت الطويلة بالقصيرة، مثل (الكسرة بدل ياء المد)، ومن عينات ذلك نجد "منشار " بـ [مَنْشَر]، "غزالة " بـ [غَزَلٌ]، "ليمون " بـ [لَمَانْ]، "ريشة " بـ [رِشْ]، "زيتون " بـ [زَتَانْ]، "بطة " بـ [بَتاه]، "نخلة " بـ [ناخِلْ]. وابدال الصائت المستهدف بصائت مجاور له في الموضع داخل الكلمة، كالابدال الحاصل في كلمة "خزانة " بـ [خانة].

كانت أخطاء النطق الناجمة عن إضافة صوت أو أكثر إلى الكلمة أقل مقارنة بأخطاء الابدال والحذف. وكانت أكثرها إضافة الصوائت الطويلة في أواخر الكلمات، كالتي أضافها (س.ق) فحولت كلمة "أنف " إلى [أنُفو]، "عين " إلى [عينو]، "لسان " إلى [نسانو]، "موز " إلى [موزَا] و "دَلو " بـ [دَلْوَا]. ونفس الشيئ ممارسة (أ.ق) فحول كلمة "ديك " إلى [دِكا]، وأيضاً الحالة (م.م) ومن أمثلة ذلك، "جبن " بـ [جُبْنُو]، "يد " بـ [يَدِي]، "بيض " بـ [بَيْضُو]. بالنسبة للإضافات في أول الكلمات فانحصرت في إضافة "الألف "، على سبيل المثال، "قرد " إلى [إِرْدُو]، "خزانة " إلى [أَهْزانة]، "ثوم " إلى [أَثُوم]، "موز " إلى [إَموز]، "عنب " إلى [إَعْنَل]، "لسان " إلى [إَلْسَان] و "عنب " بـ [إَعَنَبي].

تمثلت أخطاء التشويه لدى مجموعة الدراسة فيما يلي: استخدام درجة قوة غير مناسبة أثناء الإنتاج النطقي، حيث أنهم أنتجوا الصوامت الوقفية والاحتكاكية بقوة كبيرة جداً أو قليلة جداً. وصاحب إنتاجهم للصوائت خنف، مما جعل نطقهم لها بطريقة غير دقيقة وواضحة. كما عانت مجموعة الدراسة من صعوبات في التمييز الزمني النطقي المناسب لنطق الصوائت، فهم غالباً ما يطيلون نطقها أكثر من اللازم. وأيضاً عانت من تسريحات غير ضرورية للصوامت الوقفية في آخر الكلمات، كما سجلت أخطاء تشويه مست الأصوات اللغوية التي تتميز بالشدة المنخفضة والتردد العالي، فتميز نطقهم للصوامت مثل الأصوات الصفيرية في أواخر الكلمات بقوة ضعيفة مما جعل سماعها صعب.

فمن خلال جمع البيانات على أساس الكلمات المستخدمة، فإن الأخطاء النطقية لا تحدث فقط على مستوى الأصوات المعزولة، ولكن أيضاً تحدث ضمن السياق الصوتي الظاهرة فيه هذه الأصوات. وهو ما رصدته الباحثة من تنوع وتباين في الأشكال النطقية للكلمة الواحدة حيث أن كل حالة تنتج شكلاً صوتياً مشوهاً في غالب الأحيان مختلفاً، وهذه الانتاجات تعكس صعوبات تَعرض المحزون الفونولوجي للأصوات لديهم لخطر التشوهات والابدالات والسهو لبعض العمليات

الفونولوجية. فتتعلق بالتمييز بين المجهور والمهموس بالإضافة إلى الابدال والتشويه وتأنيف الصوامت بشكل غير مناسب وحذف صوامت وإضافة أخرى.

كما لاحظت الباحثة اتقان النطق للأصوات التي تتوفر فيها التغذية الراجعة الذاتية والحركات البصرية، هذا ما فسرت الباحثة به كثرة استعمال الصوامت الشفوية والتعويض بها في الكلمات من مواضع مختلفة، مثل /م/ و/ب/، لأن الحالات ينطقون بها جيداً وبطريقة صحيحة، لأنها صوامت مرئية توفر فرصة مشاهدة وتحسس الحركات المصاحبة لإنتاجها، المتمثلة في رؤية حركة الشفاه، كما أن هذه الصعوبات تتميز بحركة ميكانيكية أحادية التموضع النطقي حيث يشترك سطح الشفتين فقط في إنتاجها على عكس الصوامت التي تليها والتي يشترك في إنتاجها عدة مواضع كاللسان أو الأسنان أو الحنك.

كما أن أخطاء الموضع النطقي قد تتعدى على أن يكون ناتج عن بعض الاختلافات البنيوية في جهازهم النطقي كالتشوهات البسيطة والثانوية، فمن المعروف أن إنتاج عدد من الصوامت بشكل صحيح يتطلب أسناناً سليمة. فالفونيمات الأسنانية تتطلب التقاء الأسنان مع الشفة السفلية لنطقها أما الفونيمات اللسانية الأسنانية فيتطلبان وضع اللسان بين الأسنان وتتطلب الصوامت اللثوية اللسانية مرور تيار الهواء فوق القواطع الحادة.

نجمت أخطاء الإنتاج أيضاً عن صعوبات متصلة بالحركة الميكانيكية لأعضاء النطق فيما بينها أن بعض المعاقين سمعياً يلجؤون إلى التحريك المفرط للفك بدلاً من تحريك اللسان كما يجب، وذلك حتى يتمكنوا من تشكيل بعض الصوائت، وأن حركة اللسان الأقل مرونة تقلل من القدرة على تشكيل بعض التعزيزات الفيزيائية الصائتية حيث تعتبر ضرورية لتمييز الصوائت.

بالإضافة إلى ذلك رصدت الباحثة لدى الحالات صعوبات متعلقة بالأنماط فوق الصوتية، فتميز إنتاجهم بالبطء والإطالة الزائدة لمدة نطق الأصوات، والانتقال البطيء بين الأصوات وهذا راجع لعدم استطاعتهم تمييز المدة الزمنية المصاحبة للمقاطع، يضاف إلى ذلك استعمالهم لأصواتٍ زكماية مؤنفة، مبحوحة وخشنة.

وفي الأخير ترى الباحثة أن نقص الكفاءة النطقية تعكس طريقة غير منتظمة في تعلم الفونولوجيا، أي أن الأخطاء الإنتاجية المرتكبة من طرف الحالات، تعزى إلى صعوبات في التحكم الفونولوجي والتنظيم الفنونولوجي والذاكرة الفونولوجية، وهذا يشمل فشلهم في استرجاع الأنماط الفونولوجية المعينة التي تمثل اللغة المكتسبة عن طريق التمثيل الذهني. وهو ما يجعلها عصية

الإنتاج لديهم، لأنها تعتمد على الانتباه إلى التناظرات والتتابعات الفونيمية على حدا وضمن فئة لغوية واحدة وبالتالي يسهل التعرف على الكلمات المختلفة وتمييزها وتخزينها.

4_1 نتائج تطبيق اختبار القراءة:

1-4-1 الحالة الأولى (س.ق):

أشارت نتائج اختبار القراءة الكمية عند الحالة الأولى (س.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (31) يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الأولى (س.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها 80/	39
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات 24/	04
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات 24/	03
البعد الرابع: الطلاقة القرائية 50/	10
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	01
الدرجة الكلية: 184/	57

يمثل الجدول أعلاه النتائج الكمية المتحصل عليها من التطبيق الأولي لاختبار القراءة، حيث أوضحت النتائج أن الحالة (س.ق) تحصل على درجة كلية بلغت (57/182)، وهي درجة ضعيفة بالمقارنة مع الدرجة العليا للاختبار. وتفصيلاً على مستوى أبعاده الخمسة، ففي البعد الأول (التسمية السريعة للحروف وحركاتها)، تحصل (س.ق) على درجة قدرت بـ (39/80)، وهي درجة لم ترقى إلى متوسط الدرجة الكلية المرجوة من البعد. أما البعد الثاني الذي تضمن دقة قراءة قوائم الكلمات الهدف حيث ظهر مستواه ضعيفاً، فلم يتمكن (س.ق) من التعرف الصحيح الخالي من الأخطاء إلا على (04) كلمات من أصل (24) كلمة. ونفس الشيء انطبق على البعد الموالي الخاص بدقة قراءة شبه الكلمات، والذي تحصل فيه على درجة بلغت (03/24). أما على مستوى البعد الرابع (الطلاقة القرائية)، فلاحظت الباحثة تدهورها من خلال الدرجة الضعيفة المتحصل عليها، ألا وهي (10/50). بينما في بعد الفهم القرائي أظهر (س.ق) مستوى فهم متدني للنص المقروء بلغ (01/06).

1-4-2 الحالة الثانية (م.ش): أشارت نتائج اختبار القراءة الكمية عند الحالة الثانية (م.ش) إلى ما يلي:

الجدول رقم (32) يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الثانية (م.ش)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها 80/	45
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات 24/	06
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات 24/	06
البعد الرابع: الطلاقة القرائية 50/	15
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	02
الدرجة الكلية: 184/	**74**

يعرض الجدول رقم (32) نتائج التقييم الأولي للحالة (م.ش) الذي يوضح القدرات القرائية المقاسة على الاختبار قبل التعرض لأنشطة البرنامج التدريبي، فتحصلت الحالة على مجموع كلي قدر بـ (74/184)، وهو ما يدل على قدرة قرائية دون المتوسطة، رصدت من خلال التعثرات الأدائية للمهام المطلوبة.

سجلت الباحثة انخفاضاً على مستوى درجات أبعاد الاختبار الخمسة، فأخفقت الحالة (م.ش) في الوصول إلى متوسط الدرجة الكلية (24) لكل من بعد دقة قراءة الكلمات وبعد دقة قراءة شبه الكلمات، هذا الانخفاض راجع للتعثر الذي واجهته الحالة بسبب كثرة الأخطاء القرائية المرتكبة. كما لوحظ الضعف في عدم قدرة الحالة على القراءة الجهرية الصحيحة الدقيقة والخالية من الأخطاء في وقت زمني محدد، وهذا ما تؤكده القيمة الإجمالية لبعد الطلاقة القرائية التي قدرت بـ (15/50). كما سجلت الحالة بروز مشاكل على مستوى الفهم القرائي، الذي يتطلب اختبار قدرة الحالة على فهم كلمات النص المقروء وتحليل الأفكار الواردة فيه والإجابة على الأسئلة المصاحبة له لفظيا. حيث تحصلت على درجة ضعيفة قدرت بـ (02/06). إلا أن الحالة (م.ش) أدت فوق المتوسط على البعد الأول للاختبار المتعلق بقدرة الحالة على التسمية السريعة للحروف وحركاتها، فكانت الدرجة مقدرة بـ (45/80).

1-4-3 الحالة الثالثة (م.م):

أشارت نتائج اختبار القراءة الكمية عند الحالة الثالثة (م.م) إلى ما يلي:

الجدول رقم (33) يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الثالثة (م.م)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها /80	40
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات /24	05
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات /24	04
البعد الرابع: الطلاقة القرائية /50	08
البعد الخامس: الفهم القرائي /06	01
الدرجة الكلية: 184/	**58**

يمثل الجدول رقم (33) الخاص بالحالة (م.م) وصفاً كمياً لمستوى أدائها على اختبار القراءة قبل التعرض للأنشطة التدريبية المقترحة، فبعد تطبيق الاختبار على الحالة تحصلت على درجة كلية بلغت (58/184)، وتترجم هذه النتيجة نقص التحكم القرائي.

لقد برزت كثرة الإخفاقات على مستوى الأبعاد، ففي بعد التسمية السريعة للحروف وحركاتها لم تتمكن الحالة من بلوغ الدرجة الفوق متوسطة، بلغت (40/80) رغم سهولة الإجراء. واستمرت حالة الإخفاق على مستوى البعد الثاني (دقة قراءة الكلمات)، فلم يتجاوز البعد (5) درجات من أصل (24) درجة، وهي درجة منخفضة تعكس صعوبات فك رموز الكلمات. ولم تتحصل الحالة إلا على (4) درجات من أصل (24) درجة المرجوة من البعد الثالث الخاص بتقييم دقة قراءة شبه الكلمات. في حين تحصلت الحالة (م.م) على درجة (08/50) في البعد الرابع المتعلق بالطلاقة القرائية، ومنه أظهرت فشلاً في القدرة على فك الترميز المعجمي مع القراءة السريعة والدقيقة.

1-4-4 الحالة الرابعة (أ.ق):

أشارت نتائج اختبار القراءة الكمية عند الحالة الرابعة (أ.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (34) يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الرابعة (أ.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها /80	47
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات /24	04
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات /24	05
البعد الرابع: الطلاقة القرائية /50	09

البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	01
الدرجة الكلية: 184/	**66**

من خلال الجدول أعلاه الذي يبين النتائج الكمية لاختبار القراءة، فيظهر أن مستوى الحالة (أ.ق) القبلي ضعيفاً، حيث تحصل على درجة كلية بلغت (66/184)، أما على مستوى أبعاد الاختبار، فنلاحظ أن نتائج بعد التسمية السريعة للحروف وحركاتها، ظهرت متوسطة والتي قدرت بـ (47/80). بمقارنة أداء الحالة في قراءة الكلمات وأشباهها، ظهر مستوى البعدين متقارباً واتسم بالتدني، حيث تحصلت على درجة (04/24) في البعد الخاص بقراءة الكلمات ودرجة (05/24) في البعد الخاص بقراءة أشباه الكلمات. أما في بعد الطلاقة القرائية، أظهر (أ.ق) نتائج تميزت بالضعف الشديد بلغت درجته (09/50). كانت درجة الحالة (أ.ق) القبلية للبعد الخامس والأخير من الاختبار مقدرة بـ (01/06)، فكما يظهر فهي قيمة تترجم أداءً دلالياً متدنياً.

1-4-5 الحالة الخامسة (م.ي):

أشارت نتائج اختبار القراءة الكمية عند الحالة الخامسة (م.ي) إلى ما يلي:

الجدول رقم (35) يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الخامسة (م.ي)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها 80/	31
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات 24/	01
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات 24/	01
البعد الرابع: الطلاقة القرائية 50/	06
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	00
الدرجة الكلية: 184/	**39**

من خلال دراسة إجابات الحالة (م.ي) على أبعاد اختبار القراءة في التطبيق الأول، والممثلة في الجدول أعلاه، أوضحت النتائج انخفاض درجات الأداء على جميع مهمات الاختبار بدرجة كلية لم تتعدى (39) درجة، وهي درجة منخفضة مقارنة بالدرجة العليا للاختبار (184). فهذا الانخفاض يمس كافة أبعاد الاختبار، سواء تعلق الأمر بالبعد الأول المتعلق بالتسمية السريعة للحروف وحركاتها، الذي تحصلت فيه على درجة قدرت بـ (31/80). وواصلت الحالة إخفاقها على بقية أبعاد الاختبار المتبقية، بتحصلها على درجة قدرت بـ (01/24) في كلا البعدين الثاني والثالث المتعلقان

بدقة قراءة الكلمات وأشباه الكلمات. أيضاً أظهرت الحالة تعثراً وضعفاً شديداً، توضح أكثر ضمن مهام الطلاقة القرائية، لتحصلها على (06) درجات من أصل (50) درجة. كما تعلق الضعف الأدائي بمهام تتطلب استخلاص المعنى وصنعه من خلال التفاعل والمشاركة مع النص المقروء والتي لم تحصلت فيه ولا على درجة أي (00/06).

1-4-6 الحالة السادسة (ل.ق):

أشارت نتائج اختبار القراءة الكمية عند الحالة السادسة (ل.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (36) يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة السادسة (ل.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها 80/	35
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات 24/	03
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات 24/	02
البعد الرابع: الطلاقة القرائية 50/	05
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	00
الدرجة الكلية: 184/	**45**

يمثل الجدول رقم (36) نتائج تمرير اختبار القراءة على الحالة (ل.ق)، دون التدريب على البرنامج المقترح، حيث يُقرأ من الجدول أن قيمة الدرجة الكلية المتوصل إليها قدرت بـ (45) درجة، وتعتبر هذه القيمة قليلة جداً إذا ما قورنت بالقيمة الإجمالية (184). كما يتأكد ذلك من خلال الدرجات الفرعية المتحصل عليها من أبعاد الاختبار. ففيما يخص أداء الحالة على مستوى قوائم شبه الكلمات المتجسدة في البعد الثالث (دقة قراءة شبه الكلمات)، كان مجموع النقاط درجتان فقط أي (02/24). كما فشلت الحالة في الإجابة عن كل الأسئلة المتعلقة بفهم النص المقروء، أي (00/06). ومن أهم الأخطاء التي رصدتها الباحثة أثناء تطبيق الاختبار على الحالة (ل.ق)، ضعف على مستوى التعرف على الكلمات خلال البعد الثالث، مما أدى لتحصله على درجة ضعيفة بلغت (05/24). وأيضاً أظهرت الحالة عجزاً كبيراً في تأدية مهام الطلاقة القرائية الشفوية، بتحصلها على (05) درجات من أصل (50) درجة.

1_5 التحليل النوعي لأخطاء القراءة: من خلال تحليل الأخطاء القرائية الفونولوجية الخاصة بمجموعة الدراسة، تم التحصل على ما يلي:

1-5-1 التحليل النوعي لأخطاء قراءة الكلمات:

1-5-1-1 الحالة الأولى (س.ق):

الجدول رقم (37) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الأولى (س.ق)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
قِطٌ	كِتْ	ابدال	الصوامت	سَلَةٌ	سَلَةُ		
في	في			أَمْطَارٌ	مَتَرُ	مختلط	مختلط
خَلْ	خَلْ			قَمِيصٌ	أكَمِيسٌ	مختلط	الصوامت
تِينْ	تَنَ	مختلط	الصوائت	صُورَةٌ	سُورَا	مختلط	مختلط
تَاهْ	تَامْ	ابدال	الصوامت	مَلِكٌ	مِنِكٌ	ابدال	مختلط
حُوتْ	حُتْ	حذف	الصوائت	مَكْتَبٌ	مَكْتَفَا	مختلط	مختلط
لَحْمٌ	مَلْحٌ	قلب	الصوامت	جَرِيدَةٌ	شَرَدٌ	مختلط	مختلط
زرٌ	ذِرٌ	ابدال	الصوامت	حَلَزُونٌ	حَاوَزْ	مختلط	مختلط
أَخِي	أَخِي			مِقْلَمَةٌ	قَلَمَ	حذف	الصوامت
دُودٌ	دَوا	مختلط	مختلط	حِمْضِياتٍ	حَامِضٌ	مختلط	مختلط
عُشٌ	عَشٌ	ابدال	الصوائت	طَمَاطِمُ	تَمْتَمْ	مختلط	مختلط
ثَوْبٌ	أشُوبُن	مختلط	مختلط	سُلَحُفَاةٌ	حُفَتَةٌ	مختلط	مختلط

الجدول رقم (38) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها (س.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	22	36.06
الإضافة	14	22.95
الإبدال	24	39.34
القلب	01	1.63
المجموع	**61**	**99.98**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه، الذي يوضح أنواع الأخطاء الفونولوجية التي ظهرت في قراءة الحالة (س.ق) على مستوى الكلمات، فنجد أن معظمها كانت أخطاء من نوع الإبدال حيث بلغ عددها (24) خطأ بنسبة (39.34%)، ثم تليها أخطاء الحذف بتكرار بلغ (22) خطأ وبنسبة

(36.06%)، بعدها أخطاء الإضافة بنسبة (22.95%)، وأخيراً أخطاء القلب التي حازت على أقل نسبة قدرت بـ (1.63%)، بتكرار واحد (1). ومنه كان المجموع الكلي للأخطاء (61) خطأ.

الجدول رقم (39) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الأولى (س.ق)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	27	44.26
الصوامت	34	55.73
المجموع	61	**99.99**

حسب معطيات الجدول رقم (39)، الذي يوضح العرض الإحصائي الكمي لأخطاء القراءة حسب مستواها داخل الكلمات عند الحالة (س.ق) نجد أبرزها كانت على مستوى الصوامت بنسبة بلغت (55.73%)، وبتكرار قدر بـ (34) خطأ، وجاءت الأخطاء على مستوى الصوائت أقل، حيث قدرت بنسبة (44.26%).

1-5-1-2 الحالة الثانية (م.ش)

الجدول رقم (40) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الثانية (م.ش)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
قِطْ	قِطّ			سَلَةْ	سُلَمُ	ابدال	مختلط
في	في			أمْطَارٌ	مَطَارٌ	مختلط	مختلط
خَلْ	حَلْ	ابدال	الصوامت	قَمِيصٌ	يَقُصْ	مختلط	مختلط
تِينْ	طِين	ابدال	الصوامت	صُورَةٌ	صُوَرْ	حذف	مختلط
تَاهْ	تاة	ابدال	الصوامت	مَلِكٌ	مَلِكٌ		
حُوتْ	حَوَت	ابدال	الصوائت	مَكْتَبٌ	يَكْتَبْ	مختلط	مختلط
لَحْمٌ	حمٌ	حذف	الصوامت	جَرِيدة	شَدَرةٌ	مختلط	مختلط
زِرٌ	زِرْ	مختلط	مختلط	حَلَزُونٌ	هَحَدُون	مختلط	مختلط
أَخِي	أُخْتْ	مختلط	مختلط	مِقْلَمَةٌ	مِقْلَتمَ	قلب	الصوامت
دُودٌ	دُودٌ			حِمْضِياتٍ	حَمْضَتياتٌ	مختلط	مختلط
عُشٌ	عُشٌ			طَمَاطِمُ	طَمَاطِمُ		
ثَوْبٌ	ثُب	مختلط	مختلط	سُلَحُفَاةٌ	سُلْاحَفَا	مختلط	مختلط

الجدول رقم (41) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثانية (م.ش)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	15	37.5
الإضافة	06	15
الإبدال	17	42.5
القلب	02	5
المجموع	**40**	**100**

يعرض الجدول رقم (41) أنواع الأخطاء القرائية لدى الحالة (م.ش)، فكان مجموعها هو (40) خطأ، منها (17) خطأ من نوع الإبدال و (15) من نوع الحذف، (06) من نوع الإضافة وخطأن (02) من نوع القلب. وبحساب النسب المئوية نجد أن أخطاء الإبدال بأكبر نسبة، تمثل (42.5%)، من المجموع الكلي للأخطاء، وبلغت نسبة أخطاء الحذف بـ (37.5%)، أما أخطاء الإضافة فبلغت نسبتها (15%)، وأخيرا نسبة أخطاء القلب وقدرت بـ (5%).

الجدول رقم (42) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثانية (م.ش)

مستوى الخطأ	**العدد (التكرار)**	**النسبة المئوية**
الصوائت	20	50
الصوامت	20	50
المجموع	**40**	**100**

يوضح الجدول رقم (42) معطيات توزيع الأخطاء المرتكبة في قراءة الحالة (م.ش) بين الصوامت والصوائت، فيلاحظ تساوي عدد الأخطاء بين الجانبين، أي (20) خطأ لكل مستوى.

1-5-1-3 الحالة الثالثة (م.م)

الجدول رقم (43) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الثالثة (م.م)

الكلمة	**الاستنساخ**	**نوع الخطء**	**مستوى الخطء**	**الكلمة**	**الاستنساخ**	**نوع الخطء**	**مستوى الخطء**
قِطْ	قِتْ	ابدال	الصوامت	سَلَةُ	سَلَ	حذف	الصوامت
في	في			أمْطَارٌ	متَارَ	مختلط	مختلط
خَلْ	خِلْ	ابدال	الصوائت	قَمِيصٌ	ميتٌ	مختلط	الصوامت
تِينْ	تِينْ			صُورَةٌ	ثُورُةُ	ابدال	مختلط
تَاهْ	تَهَاة	مختلط	مختلط	مَلِكٌ	مَلاكٌ	إضافة	الصوائت
حُوتْ	ثُوتْ	ابدال	الصوامت	مَكْتَبٌ	مَنْتَبُ	ابدال	مختلط

لَحْمٌ	لَحْمٌ			جَرِيدةٌ	شَرِيدَةٌ	ابدال	الصوامت
زِرٌ	زِرٌ			حَلَزُونٌ	حَتُونٌ	مختلط	مختلط
أَخِي	أخ	حذف	الصوائت	مِقْلَمَةُ	قَمْلَةُ	مختلط	مختلط
دُودٌ	دُودٌ			حِمْضِياتٍ	هِمْيَاتْئ	مختلط	مختلط
عُشٌ	إعَشُ	مختلط	مختلط	طَمَاطِمُ	تَمَاتِمٌ	ابدال	الصوامت
تَوْبٌ	تَوبٌ	ابدال	الصوامت	سُلَحُفَاةٌ	سُفَ	حذف	مختلط

الجدول رقم (44) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثالثة (م.م)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	12	30.76
الإضافة	05	12.82
الإبدال	21	53.84
القلب	01	2.56
المجموع	**39**	**99.98**

يتضح من خلال هذا الجدول أن مجموع أخطاء الحالة في قراءة الكلمات بلغ (39) خطأ، وأن الاستراتيجية التي كانت تستعملها الحالة (م.م) بكثرة هيا استراتيجية الإبدال حيث بلغت نسبتها (53.84%)، تليها استراتيجية الحذف بنسبة (30.76%)، بينما نالت أقل نسبة استراتيجية القلب، التي بلغت (2.56%).

الجدول رقم (45) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثالثة (م.م)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	13	33.33
الصوامت	26	66.66
المجموع	**39**	**99.99**

يعرض الجدول أعلاه مستوى الأخطاء الفونولوجية التي ارتكبتها الحالة (م.م) داخل الكلمات المقروءة، فنجد أن عدد الأخطاء التي مست الصوامت أكبر من عدد الأخطاء التي مست الصوائت، وبلغة الأرقام، قدر عدد الأخطاء على مستوى هذه الأخير بـ (13) خطأ، بنسبة (33.33%)، بينما بلغ عددها على مستوى الصوامت بـ (26) خطأ، بنسبة (66.66%).

1-5-1-4 الحالة الرابعة (أ.ق)

الجدول رقم (46) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الرابعة (أ.ق)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
قِطْ	قَطْ	ابدال	الصوائت	سَلَةْ	سَلَامُ	مختلط	مختلط
في	في			أَمْطَارٌ	أَمْدارَ	إبدال	مختلط
خَلْ	خَلْ			قَمِيصٌ	قَمِيصٌ		
تِينْ	تِيَنَ	مختلط	الصوائت	صُورَةٌ	صُوَارْ	مختلط	مختلط
تَاهْ	تَئْ	مختلط	مختلط	مَلِكٌ	مَنَت	مختلط	مختلط
حُوتْ	حُ	حذف	مختلط	مَكْتَبٌ	كِبَتٌ	مختلط	مختلط
لَحْمٌ	حم	حذف	مختلط	جَرِيدة	شَحرَيدة	مختلط	مختلط
زِرٌ	سِرَ	ابدال	مختلط	حَلَزُونٌ	حُونٌ	حذف	الصوامت
أَخِي	أَخِيهو	إضافة	مختلط	مِقْلَمَةٌ	مَقْمَل	مختلط	مختلط
دُودٌ	خُدُودٌ	إضافة	الصوامت	حِمْضِياتٍ	خَرْنيات	مختلط	مختلط
عُشٌ	غَعُشٌ	إضافة	الصوامت	طَمَاطِمُ	طَمَاطِمُ		
ثَوْبٌ	أتوَبْ	مختلط	مختلط	سُلَحْفَاةٌ	سُفا	خذف	الصوامت

الجدول رقم (47) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها الحالة الرابعة (أ.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	17	32.07
الإضافة	13	24.52
الإبدال	22	41.50
القلب	01	1.88
المجموع	**53**	**99.97**

يشير الفحص الكمي للأخطاء المرتكبة من طرف الحالة (أ.ق) أثناء قراءتها قوائم الكلمات، إلى أن مصدر هذه الأخطاء ناتج عن الحذف، الإبدال، الإضافة والقلب. حيث كان مجموعها (53) خطأ. وتفصيلا أكثر في عدد ونسب كل شكل، نجد الإبدال بأكبر تكرار بلغ (22) خطأ بنسبة (41.50%)، بعدها الحذف بتكرار (17) خطأ بنسبة (32.07%)، ثم الإضافة بتكرار (13) خطأ بنسبة (24.52%)، وأخير وبأقل نسبة بلغت (1.88%)، أي خطأ واحد.

الجدول رقم (48) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب مستواها الحالة الرابعة (أ.ق)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	26	49.05
الصوامت	27	50.94
المجموع	**53**	**99.99**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه الخاص بـ الحالة (أ.ق) أن الأخطاء الصامتية والصائتية التي ظهرت في قراءة الحالة للكلمات، كانت متقاربة بفارق خطأ واحد لصالح الصوامت. حيث بلغت نسبتها بـ (50.94%) أي (27) خطأ، ثم الصوائت والتي بلغت (49.05%) أي (26) خطأ.

1-5-1-5 الحالة الخامسة (م.ي)

الجدول رقم (49) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الخامسة (م.ي)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطأ	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطأ	مستوى الخطأ
قِطْ	خَدْ	ابدال	مختلط	سَلَةُ	سَلَمَ	ابدال	مختلط
في	في			أَمْطَارٌ	أَمْتَرْ	مختلط	مختلط
خَلْ	هَلْنِ	مختلط	الصوامت	قَمِيصٌ	كَصَ	مختلط	مختلط
تِينْ	طَنَ	ابدال	الصوامت	صُورَةٌ	طَبُورَةْ	مختلط	مختلط
تَاهْ	نَام	ابدال	الصوامت	مَلِكٌ	لمَكٌ	قلب	مختلط
حُوتْ	أمُوت	مختلط	الصوامت	مَكْتَبٌ	مَنْتَمُ	ابدال	مختلط
لَحْمٌ	لَمُحٌ	قلب	الصوامت	جَرِيدة	حَدِيرا	مختلط	مختلط
زِرٌ	رِرَ	ابدال	مختلط	حَلَزُونٌ	أحَزين	مختلط	مختلط
أخِي	أبِي	ابدال	الصوامت	مِقْلَمَةٌ	تَقَلْ	مختلط	مختلط
دُودٌ	وَدَد	مختلط	مختلط	حِمْضِياتٍ	هِدتِ	مختلط	مختلط
عُشٌ	عَشَا	مختلط	مختلط	طَمَاطِمُ	تَمتَاطِم	مختلط	مختلط
ثَوْبٌ	شُوْمُ	ابدال	مختلط	سُلَحْفَاةٌ	صُنهَفاةٌ	ابدال	الصوامت

الجدول رقم (50) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الخامسة (م.ي)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	19	27.94
الإضافة	10	14.70
الإبدال	36	52.94
القلب	03	4.41
المجموع	**68**	**99.99**

يتضح من خلال هذا الجدول أن مجموع أخطاء الحالة في قراءة الكلمات بلغ (68) خطأ، وأن كثرة الأخطاء التي ارتكبتها الحالة (م.م) كانت بدرجة أولى مربوطة بكثرة ارتكاب أخطاء الإبدال حيث بلغت نسبتها (52.94%)، تليها أخطاء الحذف بنسبة (27.94%)، ثم أخطاء الإضافة وجاءت نسبتها مقدرة بـ (14.70%)، بينما شملت أقل نسبة لأخطاء القلب، التي بلغت (4.41%).

الجدول رقم (51) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الخامسة (م.ي)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	28	41.17
الصوامت	40	58.82
المجموع	**68**	**99.99**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه الخاص بـ الحالة (م.ي) أن معظم الأخطاء الفونولوجية التي ظهرت في قراءة الحالة للكلمات، تمركزت على الصوامت والتي بلغت (58.82%) أي (40) خطأ، ثم الصوائت بـ (58.82%) أي (28) خطأ.

1-5-1-6 الحالة السادسة (ل.ق)

الجدول رقم (52) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة السادسة (ل.ق)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
قِطْ	تِيتَا	مختلط	مختلط	سَلَةْ	نَشَل	مختلط	مختلط
في	مَفي	إضافة	الصوامت	أَمْطَارٌ	أَمْنَتَارٌ	مختلط	الصوامت
خَلْ	غَلا	مختلط	مختلط	قَمِيصٌ	مِقَص	مختلط	مختلط
تِينْ	طِنَنْ	مختلط	مختلط	صُورَةٌ	سرَ	مختلط	مختلط
تَاهْ	تَا	حذف	الصوامت	مَلِكٌ	كَلِمَ	قلب	الصوامت

حُوتْ	هوط	ابدال	الصوامت	مَكْتَبٌ	كِتَابَ	مختلط	مختلط
لَحْمٌ	لَم	حذف	مختلط	جَرِيدة	يَجَري	مختلط	مختلط
زِرٌ	زِرٌ			حَلَزُونٌ	حَوَزُ	مختلط	مختلط
أَخِي	أَخي			مِقْلَمَةٌ	مِم	حذف	الصوامت
دُودٌ	تُوتٌ	إبدال	الصوامت	حِمْضِياتٍ	خَيَمَات	مختلط	مختلط
عُشٌ	شَعٌ	قلب	الصوامت	طَمَاطِمُ	بَطاطا	مختلط	مختلط
ثَوْبٌ	تُوابُ	مختلط	مختلط	سُلَحُفَاةٌ	سَلَفُح	مختلط	مختلط

الجدول رقم (53) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة السادسة (ل.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	24	36.36
الإضافة	15	22.72
الإبدال	21	31.81
القلب	06	9.09
المجموع	**66**	**99.98**

يوثق الجدول أعلاه العرض الكمي لجوء الحالة (ل.ق) لارتكاب عدة أشكال من الأخطاء، ألا وهي الحذف، الإضافة، الإبدال والإضافة. حيث كان مجموعها (66) خطأ. وتفصيلا أكثر في عدد ونسب كل شكل، نجد الحذف بأكبر تكرار بلغ (24) خطأ بنسبة (36.36%)، بعدها الإبدال بتكرار (21) خطأ بنسبة (31.81%)، ثم الإضافة بتكرار (15) خطأ بنسبة (31.81%)، وأخير وبأقل نسبة بلغت (9.09%)، بتكرار قدر بـ (06) أخطاء.

1-5-2 التحليل النوعي لأخطاء قراءة شبه الكلمات:

1-5-2-1 الحالة الأولى (س.ق)

الجدول رقم (55) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الأولى (س.ق)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
رَمْ	رُمْ	ابدال	الصوائت	خَانَةٌ	خَنةٌ	حذف	الصوائت
هِلْ	مِنْ	ابدال	الصوامت	قَسُمٌ	أَسَمٌ	ابدال	مختلط
يَصْ	يَتْ	ابدال	الصوامت	طَبِيقٌ	تَبيفكو	مختلط	مختلط
غِيدْ	خِيد	ابدال	الصوامت	تِلْمِينٌ	تِلْمِيذْ	ابدال	مختلط
لَعْ	عَل	قلب	الصوامت	حُرِفٌ	حُروفٌ	اضافة	الصوائت
خُوجْ	حُو	مختلط	الصوامت	جَنَلٌ	شَمَنُ	ابدال	مختلط
نَازٌ	نَارُ	ابدال	مختلط	وَمَكَةٌ	وَمَكَةٌ		

ذِوْبٌ	وِبَن	مختلط	مختلط	أَتَابِعٌ	أَتَابِعٌ		
فَسٌ	فَسٌ		بَقَدَةٌ	بَدَ	حذف	الصوامت	
يُوتٌ	تُوتُ	ابدال	مختلط	غَزَافَةٌ	خَتافَا	مختلط	مختلط
بُحَرٍ	بَحَار	مختلط	الصوائت	أَجْرَقٌ	أَشْرَنٌ	ابدال	مختلط
ثَعْضَبٌ	تَمبٌ	مختلط	مختلط	سَفُونَةٌ	شَنَفُونا	مختلط	مختلط

الجدول رقم (56) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الأولى (س.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	10	20
الإضافة	10	20
الإبدال	28	56
القلب	02	4
المجموع	**50**	**100**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه، الذي يوضح نوع الأخطاء الفونولوجية التي ظهرت في قراءة الحالة (س.ق) لشبه الكلمات، فنجد أن أبرزها كانت أخطاء من نوع الإبدال حيث بلغ عددها (28) خطأ بنسبة (56%)، ثم تليها أخطاء الحذف والإضافة والتي كانت متساوية العدد، فبلغ (10) أخطاء وبنسبة (20%)، بعدها أخطاء القلب بنسبة (4%) أي خطأين. ومنه كان المجموع الكلي للأخطاء (50) خطأ.

الجدول رقم (57) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الأولى (س.ق)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	17	34
الصوامت	33	66
المجموع	**50**	**100**

يبين الجدول أعلاه مستوى الأخطاء الفونولوجية التي ارتكبتها الحالة (س.ق) داخل شبه الكلمات المقروءة، فنجد أن عدد الأخطاء التي مست الصوامت أكبر من عدد الأخطاء التي مست الصوائت،

وبلغة الأرقام، قدر عدد الأخطاء على مستوى هذه الأخيرة بـ (17) خطأ، بنسبة (34%)، بينما بلغ عددها على مستوى الصوامت بـ (33) خطأ، بنسبة (66%).

1-5-2-2 الحالة الثانية (م.ش)

الجدول رقم (58) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الثانية (م.ش)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
رَمْ	رَمْ			خَانَةٌ	خَانَةٌ		
هِلْ	هِلْ			قَسَمٌ	قِسَمٌ	ابدال	الصوائت
يَصْ	يَاسصْ	إضافة	مختلط	طَبِيقٌ	دَبَىٌ	مختلط	مختلط
غِيدْ	غِيدٌ	إضافة	الصوائت	تِلْمِينٌ	تِلمِي	حذف	الصوامت
لَعْ	لَحْ	ابدال	الصوامت	حُرِفٌ	حَرُفُ	ابدال	الصوائت
خُوجْ	خُوجْ			حِنَلٌ	حِنَلٌ		
نَازٌ	نَاذٌ	ابدال	الصوامت	وَمَكَةٌ	سَومَكَةُ	اضافة	الصوامت
ذِوبٌ	دِبُ	مختلط	مختلط	أَتَابِعٌ	تَعِبو	مختلط	مختلط
فَسٌ	فَسٌ			بَقَدَةٌ	بَقَرَةَ	ابدال	مختلط
يُوتٌ	يُتُوتٌ	إضافة	الصوامت	غَزَافَةٌ	خَسَافْة	ابدال	مختلط
بُحَرٍ	بَحَرٌ	ابدال	الصوائت	أجْرَقٌ	أرَقٌ	حذف	الصوامت
ثَعْضَبٌ	مصَبٌ	مختلط	مختلط	سَفُونَةٌ	سَفَر	حذف	مختلط

الجدول رقم (59) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثانية (م.ش)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	13	30.95
الإضافة	08	19.04
الإبدال	20	47.61
القلب	01	2.38
المجموع	**42**	**99.98**

يعرض الجدول رقم (58) أنواع الأخطاء القرائية لدى الحالة (م.ش)، فكان مجموع الأخطاء المسجلة هو (42) خطأ، منها (20) خطأ من نوع الإبدال و (13) من نوع الحذف، (08) من نوع الإضافة وخطأ (01) من نوع القلب. وبحساب النسب المئوية نجد أن أخطاء الإبدال بأكبر نسبة، تمثل (47.61%)، من المجموع الكلي للأخطاء، وبلغت نسبة أخطاء الحذف بـ (30.95%)، أما أخطاء الإضافة فبلغت نسبتها (19.04%)، وأخيرا نسبة أخطاء القلب وقدرت بـ (2.38%).

الجدول رقم (60) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثانية (م.ش)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	22	52.38
الصوامت	20	47.61
المجموع	**42**	**99.99**

وقعت أنواع الأخطاء السابقة ضمن مستويين داخل شبه الكلمات، وهما المستوى الصائتي، الذي بلغت نسبة الأخطاء التي مسته بـ (52.38%)، ثم المستوى الصامتي، وقدرت بـ (20) خطأ أي بنسبة (36.36%). والجدول رقم (60) يوضح هذه المعطيات.

1-5-2-3 الحالة الثالثة (م.م)

الجدول رقم (61) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الثالثة (م.م)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
رَمْ	مَر	قلب	الصوامت	خَانَةْ	خَانَةْ		
هِلْ	هِيل	إضافة	الصوائت	قَسُمْ	سُمْ	حذف	الصوامت
يَصْ	يَسَ	مختلط	مختلط	طَبِيقْ	تَبيتَقْ	مختلط	مختلط
غِيدْ	خِيَاد	مختلط	مختلط	تِلْمِينْ	تَميدْ	مختلط	الصوامت
لَعْ	لَعْ			حُرِفْ	حُرِفْ		
خُوجْ	خَوَخْ	مختلط	مختلط	جِنَلْ	نلْ	حذف	الصوامت
نَازْ	نَاسْ	ابدال	الصوامت	وَمَكَةْ	وَمتكَة	اضافة	الصوامت
ذِوْبْ	تِدَوَبَ	مختلط	مختلط	أَتَابِعْ	أَتَابِعْ		
فَسْ	سَفْ	قلب	الصوامت	بَقَدَةْ	بَقَر	مختلط	مختلط
يُوتْ	تَوَاتَت	مختلط	مختلط	غَزَافَةْ	غَفَاةْ	حذف	مختلط

بُحَرٍ	بُرَح	قلب	الصوامت	أجْرَقٌ	أرْقَم	مختلط	مختلط
تَعْضَبٌ	تَعُتبَ	مختلط	مختلط	سَفُونَةٌ	فَسُوا	مختلط	مختلط

الجدول رقم (62) يعرض العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثالثة (م.م)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	12	24
الإضافة	15	30
الإبدال	19	38
القلب	04	8
المجموع	**50**	**100**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه الخاص بـ الحالة (م.م) أن معظم الأخطاء الفونولوجية التي ظهرت في قراءتها لشبه الكلمات، تمركزت على أخطاء من نوع الإبدال حيث كان مجموعها (19) خطأ بنسبة (38%)، تليها أخطاء الإضافة، فجاء عددها بـ (15) خطأ بنسبة (30%)، ثم أخطاء من نوع الحذف بـ (12) حالة حذف تمثل (24) بالمئة من نسبة الأخطاء وبعدها أخطاء القلب بأقل نسبة بلغت (8%) أي (4) أخطاء. وبلغت الدرجة الكلية للأخطاء (50) خطأ.

الجدول رقم (63) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثالثة (م.م)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	22	44
الصوامت	28	56
المجموع	**50**	**100**

حسب معطيات الجدول رقم (63)، الذي يوضح العرض الإحصائي الكمي لأخطاء القراءة حسب مستواها داخل شبه الكلمات عند الحالة (م.م) نجد أكثرها على مستوى الصوامت بنسبة (56%)، وبتكرار قدر بـ (28) خطأ، وجاءت الأخطاء على مستوى الصوائت أقل، حيث قدرت بنسبة (44%) أي (22) خطأ.

1-5-2-4 الحالة الرابعة (أ.ق):

الجدول رقم (64) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الرابعة (أ.ق)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
رَمْ	رَمْ			خَانَةٌ	نَةٌ	حذف	مختلط
هِلْ	هِين	مختلط	مختلط	قَسُمٌ	قَسُمٌ		
يَصْ	يَسْ	ابدال	الصوامت	طَبِيقٌ	تَبيكٌ	ابدال	الصوامت
غِيدْ	غَيَد	ابدال	الصوائت	تِلْمِينٌ	نَميدٌ	مختلط	مختلط
لَعْ	نَلَع	إضافة	الصوامت	حُرِفٌ	حُروفٌ	اضافة	الصوامت
خُوجْ	خُوحا	مختلط	مختلط	حِنَلٌ	حَلَنُنَ	مختلط	مختلط
نَازٌ	نَازٌ			وَمَكَةٌ	وَمكتو	اضافة	الصوائت
ذِوْبٌ	ذِبٌ	حذف	الصوامت	أَتَابِعٌ	تَابِ	حذف	الصوامت
فَسٌ	فَسٌ			بَقَدَةٌ	بَقْ		
يُوتٌ	يُويٌ	ابدال	الصوامت	غَزَافَةٌ	غُرِفَا	مختلط	مختلط
بُحَرٍ	حَربٍ	قلب	الصوامت	أجْرَقٌ	أجُرَةٌ	ابدال	مختلط
ثَعْضَبٌ	غَضَبُ	مختلط	مختلط	سَفُونَةٌ	سَفَانَةٌ	ابدال	الصوائت

الجدول رقم (65) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	12	29.26
الإضافة	10	24.39
الإبدال	17	41.46
القلب	02	4.87
المجموع	**41**	**99.98**

يعرض الجدول رقم (65) أنواع الأخطاء القرائية لدى الحالة (أ.ق)، فكان مجموع الأخطاء المسجلة هو (41) خطأ، منها (17) خطأ من نوع الإبدال و (12) من نوع الحذف، (10) من نوع الإضافة وخطآن (02) من نوع القلب. وبحساب النسب المئوية نجد أن أخطاء الإبدال بأكبر نسبة، تمثل (41.46%)، من المجموع الكلي للأخطاء، وبلغت نسبة أخطاء الحذف بـ (29.26%)، أما

أخطاء الإضافة فبلغت نسبتها (24.39%)، وأخيرا نسبة أخطاء القلب وقدرت بـ (4.87%).

الجدول رقم (66) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	17	41.46
الصوامت	24	58.53
المجموع	**41**	**99.99**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه الخاص بـ الحالة (أ.ق) أن معظم الأخطاء الفونولوجية التي ظهرت في قراءة الحالة لشبه الكلمات، تمركزت حول الصوامت والتي بلغت نسبة قدرت بـ (58.53%) أي (24) خطأ، ثم الصوائت والتي بلغت (41.46%) أي (17) خطأ.

1-5-2-5 الحالة الخامسة (م.ي)

الجدول رقم (67) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الخامسة (م.ي)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
رَمْ	مَرِ	قلب	الصوامت	خَانَةٌ	حَلَةٌ	مختلط	مختلط
هِلْ	حَن	ابدال	مختلط	قَسُمٌ	إسْمِي	مختلط	مختلط
يَصْ	يَصَن	إضافة	مختلط	طَبِيقٌ	بِيكْ	مختلط	مختلط
غِيدْ	عَادْ	ابدال	مختلط	تِلْمِينٌ	تَمرينُ	ابدال	الصوامت
لَعْ	لَعَب	إضافة	مختلط	حُرِفٌ	حُرابٌ	مختلط	مختلط
خُوجْ	وَشْ	مختلط	مختلط	حِنَلٌ	حِبَلُ	ابدال	مختلط
نَازٌ	نَ	حذف	مختلط	وَمَكَةٌ	وَمَ	حذف	الصوامت
ذِوْبٌ	دِيبو	مختلط	مختلط	أَتَابِعٌ	تبَ	حذف	مختلط
فَسٌ	فَسْ	حذف	الصوائت	بَقَدَةٌ	قَدَه	مختلط	مختلط
يُوتٌ	يُوتٌ			غَزَافَةٌ	خَرَفْ	مختلط	مختلط
بُحَرٍ	مَحَرِ	ابدال	مختلط	أجْرَقٌ	أحِرَقَ	مختلط	مختلط
ثَعْضَبٌ	تَعَبو	مختلط	مختلط	سَفُونَةٌ	فَنَسَ	مختلط	مختلط

الجدول رقم (68) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الخامسة (م.ي)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	24	36.36
الإضافة	11	16.66
الإبدال	29	43.93
القلب	02	3.03
المجموع	**66**	**99.98**

يُبلغ الجدول رقم (68) عن نسب أخطاء الحذف، الإبدال، الإضافة والقلب التي سجلتها الحالة (م.ي) خلال قراءتها لقوائم شبه الكلمات، فكانت أخطاء الإبدال الأكثر انتشاراً، فتكررت (29) مرة، مقابل نسبة قدرت بـ (43.93%)، تلتها أخطاء مصدرها الحذف، بنسبة (36.36%)، أي (24) خطأ. وبعدد أقل قدر بـ (11) تكرار، وُجدت أخطاء الإضافة، فحازت على نسبة (16.66%)، أما أخطاء القلب فنسبتها كانت قليلة قدرت بـ (3.03%)، وهذا لارتكاب الحالة لخطأين فقط. ومنه كان عدد الأخطاء مجتمعة هو (66) خطأ.

الجدول رقم (69) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الخامسة (م.ي)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	33	50
الصوامت	33	50
المجموع	**66**	**99.99**

يوضح الجدول رقم (69) معطيات توزيع الأخطاء المرتكبة في قراءة الحالة (م.ي) بين الصوامت والصوائت، فيلاحظ تساوي عدد الأخطاء بين الجانبين، أي (33) خطأ لكل مستوى.

1-5-2-6 الحالة السادسة (ل.ق)

الجدول رقم (70) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة السادسة (ل.ق)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
رَمْ	إرَم	إضافة	الصوامت	خَانَةٌ	خَلَبُ	مختلط	مختلط
هِلْ	لْ	حذف	الصوامت	قَسُمٌ	قَنْمُسٌ	مختلط	مختلط
يَصْ	يَصَا	إضافة	الصوائت	طَبِيقٌ	إطَبَاقُ	مختلط	مختلط
غِيدْ	غِيدْ			تِلْمِينٌ	تَمَنٌ	حذف	مختلط
لَعْ	عَنِ	مختلط	مختلط	حُرِفٌ	هَفَرٌ	مختلط	مختلط
خُوجْ	شُوحْ	حذف	مختلط	حِنَلٌ	جَمَالَ	مختلط	مختلط
نَازٌ	نَرْ	مختلط	مختلط	وَمَكَةٌ	وَمَ	حذف	الصوامت
ذِوْبٌ	إذَابْ	مختلط	مختلط	أَتَابِعٌ	إبْتَغ	مختلط	مختلط
فَسٌ	فَاسَا	إضافة	الصوائت	بَقَدَةٌ	بَدَةٌ	حذف	مختلط
يُوتٌ	يُوتٌ			غَزَافَةٌ	أهْزانةٌ	مختلط	مختلط
بُحَرٍ	إبَارْ	مختلط	مختلط	أجْرَقٌ	إشْرُفْ	ابدال	مختلط
ثَعْضَبٌ	ثُغَدَبٌ	ابدال	مختلط	سَفُونَةٌ	سَقْتو	مختلط	مختلط

الجدول رقم (71) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة السادسة (ل.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	19	27.94
الإضافة	13	19.11
الإبدال	32	47.05
القلب	04	5.88
المجموع	**68**	**99.98**

ينظم الجدول رقم (71) المعطيات الكمية لأخطاء القراءة (شبه الكلمات) حسب نوعها لدى الحالة (ل.ق)، فإعادة ترتيبها تنازلياً يقتضي أن يحمل الإبدال أكبر عدد من الأخطاء المرتكبة، وهو (32) خطأ بنسبة تقدر بـ (47.05%)، ثم الإضافة بـ (19) خطأ بنسبة (27.94%)، بعدها الحذف

(13) خطأ بنسبة (19.11%)، وصولاً إلى أقل عدد من الأخطاء المرتكبة (04) أخطاء بنسبة (5.88%).

الجدول رقم (72) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة السادسة (ل.ق)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	35	51.47
الصوامت	33	48.52
المجموع	**68**	**99.99**

حسب معطيات الجدول رقم (72)، الذي يوضح العرض الإحصائي الكمي لأخطاء القراءة حسب مستواها داخل الكلمات عند الحالة (ل.ق)، نجدها كانت متقاربة، حيث جاءت على مستوى الصوائت بنسبة بلغت (51.47%)، وبتكرار قدر بـ (35) خطأ، وجاءت الأخطاء على مستوى الصوامت أقل، حيث قدرت بنسبة (48.52%)، وبتكرار قدر بـ (33) خطأ.

أظهرت النتائج الموضحة ضمن الجداول الخاصة بالتحليل النوعي للأخطاء القرائية الفونولوجية المرتكبة من طرف مجموعة الدراسة في المهام المتعلقة بقراءة الكلمات وأشباه الكلمات، (37) (40) (43) (46) (49) (52)، وأيضاً الجداول الخاصة بالعرض الاحصائي الكمي لهذه الأخطاء حسب نوعها، وأخيرا الخاصة بالعرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة حسب مستواها، أن مجموعة الدراسة قد ارتكبت الأخطاء الآتية الاستبدال، الحذف، الإضافة والقلب. كما تم الإبلاغ عن أن أخطاء الاستبدال والحذف أكثر انتشاراً من أخطاء الإضافة والقلب، كما يتبين من خلال التحليل النوعي للأخطاء القرائية للحالات الذي تمثله الجداول السابقة أنه هناك تنوع في استخدام الأخطاء الفونولوجية. فنجد استبدالات راجعة إلى صعوبة انتاج الصوامت من مخارجها الصحيحة مما أدى إلى عدم قدرة الحالات التمييز بين الحروف أثناء القراءة الجهرية، ومن الأمثلة على ذلك، استبدال شبه الكلمة " هِلْ " بـ [مِنْ] وفي وضعية الابدال هذه عوض الحالة (س.ق) صامتة بصامتة أخرى مختلفة عنها من حيث مخرجها النطقي، ولا تشترك معها في أي صفة فونولوجية. باعتبار أن الصامت /ه/ احتكاكي حنجري مهموس والصامت /م/ أنفي شفوي مجهور. كما تم ابدال /ل/ بـ /ن/ وبما أن الصامت /ل/ جانبي أسناني لثوي مجهور والصامت /ن/ أنفي أسناني لثوي مجهور، فإن مظاهر التعويض الفونولوجية بين الصامتان، تبين أن الاختلاف بينهما مس طريق النطق فقط،

حيث أن انتاج الصامت /ن/ يتطلب احداث التنغيم المطلوب عبر التجويف الأنفي، أما الصامت /ل/ يتطلب ميكانيكية تسمح بخروج الهواء عن طريق جانبي اللسان. " غِيدْ " بـ [خِيدْ] وهنا نفذ (س.ق) استراتيجية الميل إلى الهمس، باعتبار أن طريقة نطق الصامت /غ/ كما الصامت /خ/ غير أن صوت "الخاء" مهموس.

وأيضاً " نَازٌ " بـ [نَاسٌ]، فالحالة (م.م) عوضت الصامت /ز/ بـ /س/، حيث أنهما يشتركان في الصفات الفونولوجية وأيضاً في المخرج النطقي، على اعتبار كونهما من الصوامت اللثوية، الصفيرية، التسريبية، غير أنهما يختلفان في حالة الأوتار الصوتية في كون أن /ز/ مجهور و /س/ مهموس. ونفس الكلمة تعرفت عليها الحالة (م.ش) بشكل خاطئ، حيث استبدلت الصامت الأخير/ز/ بالصامت /ذ/ فتم الاعتماد على تقديم مخرج النطق، لتعويض الصامت اللثوي /ز/ مكان الصامت البين أسناني /ذ/، ليتم الاحتفاظ ببقية الصفات الفونولوجية بينهما، أي الاحتكاكية والجهر.

والحالة (ل.ق) استبدل شبه الكلمة " خُوجْ " بـ [شُوحْ]، عند قراءتها بشكل كلي من خلال تعويض الصامتان /خ/ و /ج/. حيث عوضت الصامت /خ/ بـ /ش/ في بداية شبه الكلمة و /ج/ بـ /ح/ في نهايتها، فالصامتان يشتركان في صفة الاحتكاكية والهمس، ولكنهما يختلفان في مخرج نطقهما، حيث أن الصامت /خ/ مخرجه أقصى حنكي، أما الصامت /ش/ مخرجه لثوي حنكي. وأيضاً أن الابدال الحاصل في اخر شبه الكلمة بين الصامتان /ج/ و /ح/ فبعد ملاحظة خصائصهما وُجد أنهما مختلفان في مخرج النطق، ولا يشتركان في أي صفة من الصفات الفونولوجية، حيث يتميز كل منهما بأن /ج/ صامت احتكاكي وسط حنكي مجهور و /ح/ صامت احتكاكي حلقي مهموس.

ونجد كذلك خطأ استبدال " يَصْ " بـ [يَسْ]، الذي ارتكبه (أ.ق) بين الصامت /ص/ و /س/ في نهاية شبه الكلمة، فالصامتان قريبان فونولوجيا حيث يشتركان في مخرج النطق من كونهما من الصوامت اللثوية، الصفيرية، التسريبية ويختلفان في صفة التفخيم كون أن الصامت /ص/ مفخم و /س/ غير مفخم. كما قرأ الحالة شبه الكلمة " طَبيقٌ " بـ [تَبيكٌ]، وكان بتبديل /ط/ بـ /ت/، ومن خصائصهما أنهما يشتركان في طريقة ومخرج النطق وكذا الصفات الفونولوجية، غير أنه خلال انتاج الصامت /ط/ تطغى صفة التفخيم والتي تميزه عن الصامت /ت/. كما وقع الابدال ضمن اخر شبه الكلمة، بتبديل الصامت /ق/ بـ /ك/، حيث تم تأخير مخرج النطق من اللهاة إلى أقصى الحنك، ولكنهما يشتركان في سمة الانفجار والهمس. "

كما واجهت مجموعة الدراسة أخطاء مزدوجة في التعرف على الكلمات راجعة إلى صعوبة انتاج الصوامت من مخارجها الصحيحة وتمييز صفاتها الفونولوجية من جهة، وإلى وجود صعوبة في ضبط الحركات الخاصة بالحروف أي على مستوى الصوائت (التشكيل) من جهة أخرى. مما أدى بالحالات لممارسة استراتيجية الاستبدال على المستويين معاً داخل نفس العنصر المقروء. ومن الأمثلة على ذلك، " غِيدْ " بـ [عَادْ]، فكان الابدال على مستوى الصوامت والصوائت، بتعويض الصامت /غ/ بـ /ع/ باستعمال استراتيجية التأخير حيث احتفظ بالصفة الاحتكاكية وصفة الهجر، وتعويض "ياء" المد بـ "ألف" المد أي استبدال "غي" بـ "عا". وفي مثال استبدال " ثَعْضَبٌ " بـ [تُغَدَبٌ]، تميزت قراءة الحالة (م.س) بكثرة الابدالات الصامتية والصائتية، فظهر التبديل في بداية شبه الكلمة عندما تم تعويض الصامت /ث/ بـ /ت/ وبالتالي تم تعويض صفة الاحتكاكية بالانفجارية، مع الاحتفاظ بمخرج النطق الأسناني المهموس. كما تعرضت حركة الفتحة للاستبدال بالضمة، أي "ثَ" بـ "تُ". أيضاً تم تعويض "عْ" بالسكون بـ "غَ" بالفتحة، وبالتالي تم الاحتفاظ بصفة الاحتكاكية والجهر مع تسبيق مخرج النطق باعتبار أن الصامت /غ/ مخرجه أقصى حنكي، أما الصامت /ع/ مخرجه حنجري. وأخيراً كان الابدال بين صامتان /ض/ و /د/ اللذان ينتميان إلى الصوامت الأسنانية اللثوية، الانفجارية والمصحوبة باهتزاز الأوتار الصوتية. غير أن إنتاج الصامت /ض/ يصحبه تفخيمٌ .

أما فيما يخص الحذف فتعددت مواضع حذف الوحدات الصوتية داخل المقروء كما تعدد عددها، فوُجدت أخطاء حذف الصوامت والمقاطع الأولية، على سبيل المثال، من " هِلْ " إلى [لْ]، حيث أن الحالة (ل.ق) حذف الصامت /ه/، كما تعرضت شبه الكلمة "خَانَةٌ" لحذف المقطع الأولي "خَا" لتصبح [نَةٌ]. وكالخطأ الذي اترتكبه (م.م) في شبه الكلمة "قَسُمٌ" فأصبحت [سُمٌ] بعد حذف " القاف"، وحولت الكلمة "أَمطارٌ" إلى [مَطَارٌ] بعد حذف /أ/ في بداية الكلمة. ومثل الحذف الذي مارسته الحالة (م.ش) داخل كلمة "لَحْمٌ" فأصبحت [حَمٌ]. أما الحذف الوسطي، مثل الذي مارسته الحالة (م.ش) عند حذفها للصامت /ج/ في وسط شبه الكلمة "أَجْرَقٌ" لتحولها إلى [أَرَقٌ]. ونفسه الشي مع كلمة "لَحْمٌ" التي أصبحت [لَم] بعد حذف الصامت /ح/ من قبل (ل.ق). كما لاحظت الباحثة لجوء الحالات إلى تبسيط الكلمات المقروءة من خلال تجاهل أواخرها، مثل، اختزال الحالة (م.س) لشبه الكلمة " نَازٌ " إلى [نَ]، وكان ذلك بتقصير المقطع الأولي وحذف "زٌ" بالتنوين. يشير التحليل إلى أن غالبية أخطاء الحذف كانت ضمن موضعين أو أكثر داخل الكلمة على سبيل المثال، "سُلَحْفَاةٌ"

أصبحت [سُفَا]، "حَلَزُونٌ" أصبحت [حُونٌ]، "أَتَابِعٌ" أصبحت [تَاب]، " مِقْلَمَةٌ " بـ [مِمَ]، " وَمَكَة " بـ [وَمَ].

كما شاع حذف الصوائت سواءً تعلق الأمر بالصوائت القصيرة (الحركات)، أو بالصوائت الطويلة (حروف المد) أي تقصير الصوائت الطويلة. ومن الأمثلة على ذلك، " خاَنةٌ " بـ [خَنَة]، الحالة (س.ق)، حذف " ألف" المد مما جعل المقطع الأولي [خَا] قصيراً [خَ]، تبديل كلمة " أَخِي " بـ [أَخْ] من طرف الحالة (م.م)، بحذف " ياء" المد في نهاية الكلمة، وحذف "واو المد" المد من طرف الحالة (س.ق) في كلمة " حُوتْ " لتصبح [حُتْ].

كانت أخطاء الإضافة أقل بكثير من أخطاء الاستبدال والحذف، فكانت معظمها إضافة صوت واحد في مواضع مختلفة. فعلى سبيل المثال، كانت قراءة الحالة (ل.ق) لكلمة " فِي " خاطئة، وهذا راجع لإضافته المقطع "مَ" في البداية، وبالتالي قرأها [مَفي]. وكإضافة الحالة (م.س) للمقطع " إِ" إلى بداية شبه الكلمة " رَمْ" مما جعلها تصبح [إِرَمْ]. ارتكبت الحالة (أ.ق) نفس نوع الخطأ وفي نفس الموضع، حيث أضاف المقطع " خُ" في أول الكلمة "دُودٌ" فأصبحت [خُدُودٌ]. أما الإضافات على مستوى نهايات الكلمات، فنجد مثلاً أن الحالة (م.س) حولت شبه الكلمة " لَعْ" إلى [لَعَب]، من خلال إضافة " الباء" وابدال "غْ" بالسكون بـ "عَ". وفي التحويل من "يَصْ" إلى [يَصَنْ] الذي مارسته الحالة (م.س)، فبالإضافة إلى خطأ الابدال الصائتي الممارس في وسط شبه الكلمة، وُجد أيضاً خطأ إضافة الصامت " ن" في النهاية، لتصبحت [يَصَنْ]. أما الحالة (أ.ق) فأضاف المقطع "هو" إلى نهاية الكلمة "أَخِي" فأصبحت [أَخيهو]. ولم يخلو الأمر من الإضافة الوسطية، ومن الأمثلة على ذلك، إضافة الحالة (م.ش) للمقطع القصير "تُ" في وسط شبه الكلمة "يُوتٌ"، ونفس النوع ارتكبته الحالة (م.م) أثناء التعرف على شبه الكلمة "وَمَكَةٌ" بإضافة "التاء" فحولتها إلى [وَمَتكةٌ].

من خلال عرض الأخطاء الخاصة باختبار القراءة في بعدي (دقة قراءة الكلمات، دقة قراءة شبه الكلمات)، يتبين ندرة أخطاء القلب، ولكنها وجدت، فنجد الحالة (م.س) عكست قراءة كلمة " مَلِكٌ" إلى [لَمَكٌ]، وأيضاً كلمة " لَحْمٌ" إلى [لَمُحٌ]، والحالة (ل.ق) فبدل أن ينطق كلمة " عُشٌ" قرأها [شَعٌ]، و "قَمِيصٌ" قرأها [مِقَصْ]. كما ارتكب الحالة (س.ق) أيضاً أخطاء من نوع القلب مثل "عَلْ" بدل [لَعْ].

كما لوحظ تركز معظم أخطائهم على مستوى الكلمات الطويلة، بالمقارنة مع الكلمات القصيرة مما يدل على أن التعرف عليها يسهل نوعاً ما ويوفر فرص نجاح وتجنب أخطاء أكثر.

لقد تم التفصيل في تحليل أداء القراءة على الأخطاء القرائية الفونولوجية ضمن قراءة مجموعة الدراسة لقوائم الكلمات وأشباه الكلمات، والتي أحدثت تغييرًا في التركيب الصوتي للكلمة، أي أدت إلى نطق غير صحيح للكلمة الهدف، بناءً على تقديم ملف تعريف لمجموعات أنواع الأخطاء الأكثر شيوعاً، مقارنة بالأخطاء الصرفية، المعجمية والنحوية. على وجه التحديد معدلات خطأ مرتفعة في أخطاء التشكيل، والتخفيضات العنقودية، والإضافات وأخطاء السمات الفونولوجية المتقاربة والمتشابهة، فهذه الأخيرة تعكس ضعفاً في القدرة على تمييز أو فك تشفير التباينات الفونولوجية المرتبطة. هذه البيانات مجتمعة تدل على أن مجموعة الدراسة تعاني من صعوبات في التعرف على الحروف وإدراكها والتمييز بينها.

1_6 نتائج تطبيق اختبار الكتابة الإملائية:

1-6-1 الحالة الأولى (س.ق):

أشارت نتائج اختبار الكتابة الإملائية الكمية عند الحالة الأولى (س.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (73) يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة الأولى (س.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف 34/	20
البعد الثاني: كتابة الكلمات 24/	03
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات 24/	02
الدرجة الكلية: 82/	**25**

من خلال الجدول أعلاه الذي يبين النتائج الكمية الخاصة بالحالة (س.ق) لاختبار الكتابة الإملائية، والذي برهن على الأداء الإملائي المتدني للحالة من خلال الدرجات الضعيفة التي تحصل عليها في الاختبار وأبعاده. بداية بالدرجة الكلية المنخفضة التي بلغت (25/82). والتي هيا حاصل الدرجات الفرعية لأبعاد الاختبار، حيث تحصل (س.ق) على درجة دون المتوسط قدرت بـ (20/34) على مستوى البعد الأول الخاص بالتعرف السمعي على أصوات الحروف. كما بان مستوى الحالة ضعيفاً في بعد كتابة الكلمات، حيث قدر بـ (03/24)، أما في بعد كتابة شبه الكلمات أظهر (س.ق) نتيجة اتسمت بالضعف الشديد، بلغت درجته (02/24).

1-6-2 الحالة الثانية (م.ش):

أشارت نتائج اختبار الكتابة الإملائية الكمية عند الحالة الثانية (م.ش) إلى ما يلي:

الجدول رقم (74) يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة الثانية (م.ش)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف 34/	25
البعد الثاني: كتابة الكلمات 24/	05
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات 24/	05
الدرجة الكلية: 82/	**35**

يبين الجدول أعلاه نتائج القياس القبلي للحالة (م.ش)، والتي تعكس التأخر الحاصل في المستوى الإملائي لديها. وهذا التأخر ترجمته الدرجة الكلية للاختبار التي بلغت (35/82). وطال التأخر كافة أبعاد الاختبار الثلاثة، فبلغت درجة البعد الأول (25/34)، أما البعد الثاني والثالث فقد اشتركا في نفس الدرجة الضعيفة والمقدرة بـ (05/24).

1-6-3 الحالة الثالثة (م.م):

أشارت نتائج اختبار الكتابة الإملائية الكمية عند الحالة الثالثة (م.م) إلى ما يلي:

الجدول رقم (75) يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة الثالثة (م.م)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف 34/	20
البعد الثاني: كتابة الكلمات 24/	03
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات 24/	04
الدرجة الكلية: 82/	**27**

من خلال دراسة إجابات الحالة (م.م) على أبعاد اختبار الكتابة الإملائية في التطبيق الأول والممثلة في الجدول أعلاه، أوضحت النتائج انخفاض درجات الأداء على جميع مهمات الاختبار بدرجة كلية لم تتعدى (27) درجة، وهي درجة منخفضة مقارنة بالدرجة العليا للاختبار (82). فهذا الانخفاض يمس كافة أبعاد الاختبار، سواء تعلق الأمر بالبعد الأول المتعلق بالتعرف السمعي على أصوات الحروف، الذي تحصلت فيه على درجة قدرت بـ (20/34). وواصلت الحالة إخفاقها على

بقية أبعاد الاختبار المتبقية، بتحصلها على درجة قدرت بـ (03/24) في البعد الخاص بكتابة الكلمات ودرجة (04/24) في بعد كتابة أشباه الكلمات.

1-6-4 الحالة الرابعة (أ.ق):

أشارت نتائج اختبار الكتابة الإملائية الكمية عند الحالة الرابعة (أ.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (76) يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة الرابعة (أ.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف 34/	19
البعد الثاني: كتابة الكلمات 24/	04
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات 24/	03
الدرجة الكلية: 82/	**26**

يقدم الجدول رقم (76) وصفاً كمياً لمستوى أداء الحالة (أ.ق) القبلي على اختبار الكتابة الإملائية، فبعد تطبيق الاختبار على الحالة تحصلت على درجة كلية بلغت (26/82)، وتترجم هذه النتيجة نقص التحكم الإملائي. فبرزت كثرة الإخفاقات على مستوى الأبعاد، ففي بعد التعرف السمعي على أصوات الحروف، لم تتمكن الحالة من بلوغ الدرجة الفوق متوسطة (19/34). واستمرت حالة الإخفاق على مستوى البعد الثاني (كتابة الكلمات)، فلم تتجاوز الحالة (4) درجات من أصل (24) درجة، وهي درجة منخفضة. كما لم تتحصل الحالة إلا على (03) درجات من أصل (24) درجة مرجوة من البعد الثالث الخاص بتقييم كتابة شبه الكلمات.

1-6-5 الحالة الخامسة (م.ي):

أشارت نتائج اختبار الكتابة الإملائية الكمية عند الحالة الخامسة (م.ي) إلى ما يلي:

الجدول رقم (77) يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة الخامسة (م.ي)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف 34/	14
البعد الثاني: كتابة الكلمات 24/	02
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات 24/	01
الدرجة الكلية: 82/	**17**

يعرض الجدول رقم (77) نتائج التقييم التشخيصي لمهارة الكتابة الإملائية للحالة (م.ي) قبل فترة تلقي التدريب المقترح، فكانت النتائج غير مرضية لكونها اتسمت بالضعف الشديد. حيث يجمع الجدول مجموع درجات الأبعاد الخاصة بالاختبار والتي تقدر بـ (17/82)، ويظهر جلياً مدى الفارق الكبير بين الدرجة المحصل عليها من طرف الحالة والدرجة المرجوة. وهو ما يؤكد بعد الحالة عن المستوى المطلوب. ولعل درجات الأبعاد الفرعية تؤكد ذلك كالتالي:

البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف، تحصلت الحالة (م.ي) على درجة ضعيفة قدرت بـ (14/34).

البعد الثاني: كتابة الكلمات، اتسم مستوى الحالة في هذا البعد بالضعف الذي ترجمته الدرجة المتحصل عليها والتي بلغت (02/34).

البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات، الذي يتم فيه اختبار قدرة الحالة على كتابتها كما تنطق، لم توفق الحالة تماماً، فتحصلت على درجة شبه منعدمة قدرت بـ (01/24).

1-6-6 الحالة السادسة (ل.ق):

أشارت نتائج اختبار الكتابة الإملائية الكمية عند الحالة السادسة (ل.ق) إلى ما يلي:

الجدول رقم (78) يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة السادسة (ل.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف /34	16
البعد الثاني: كتابة الكلمات /24	00
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات /24	02
الدرجة الكلية: /82	**18**

يمثل الجدول رقم (78) نتائج تطبيق اختبار الكتابة الإملائية على الحالة (ل.ق)، فقدر الفارق بين الدرجة الكلية المرجعية والدرجة المحصل عليا بـ (64) درجة، وهو فارق شاسع يبين فشل الحالة الإملائي. ولكون أن مهارة الإملاء تتطلب دمج المعلومة السمعية والبصرية، فإن تقييم قدرات الحالة على التعرف السمعي على أصوات الحروف أظهر ضعفا شديداً، حيث تحصلت على درجة مقدرة بـ (16/34). وأيضاً أظهرت الحالة عجزاً تاماً في تأدية مهمة كتابة الكلمات، بعدم تمكنها من إحراز

أي درجة، وبالتالي تحصلت على درجة صفرية. كما كان العدد الكلي لشبه الكلمات المكتوبة إملائياً بشكل صحيح، شبه كلمتان فقط من أصل (24) شبه كلمة.

1_7 التحليل النوعي لأخطاء الكتابة الإملائية لدى مجموعة الدراسة: من خلال تحليل الأخطاء الكتابية الفونولوجية الخاصة بمجموعة الدراسة، تم التحصل على ما يلي:

1-7-1 التحليل النوعي لأخطاء الكتابة الإملائية (الكلمات):

1-7-1-1 الحالة الأولى (س.ق):

الجدول رقم (79) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الأولى

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
ظِلْ	زلْ	مختلط	مختلط	قَلَمٌ	كَمَمٌ	ابدال	الصوامت
جُبْ	شُوبْ	مختلط	مختلط	زُهُورٌ	سهَر	مختلط	مختلط
نَايْ	نَانَ	مختلط	مختلط	مِصْبَاحٌ	صْبَاح	حذف	مختلط
غَارْ	غَارْ			أَثَاثُ	أتَتْ	مختلط	مختلط
طَولْ	تلُ	مختلط	مختلط	لَذِيذٌ	نَاددن	مختلط	مختلط
دِيكْ	دِيق	ابدال	الصوامت	ضِحْكَةٌ	ظِخَ	مختلط	مختلط
يَوْمَ	نَوْمُ	ابدال	مختلط	مُنْتَزَهٌ	مَنْزل	مختلط	مختلط
أبِي	بابا	مختلط	مختلط	مُهْمَلَاتٍ	هَمَلَتن	مختلط	مختلط
كُوخٌ	كَوهُ	ابدال	مختلط	هَدِيَةٌ	هَدِيَةٌ		
عَصَا	عَصَا			اخْتِراعٌ	أخَتر	مختلط	مختلط
شُرْطِي	شرط	حذف	الصوائت	بَنْدُورَةُ	دَورو	مختلط	مختلط
جَذْعٌ	شَدَاع	مختلط	مختلط	عَنْكَبُوتٌ	عن	حذف	مختلط

الجدول رقم (80) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الأولى (س.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	21	28.37
الإضافة	17	22.97
الإبدال	35	47.29
القلب	01	1.35
المجموع	**74**	**99.98**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه، الذي يوضح نوع الأخطاء الإملائية التي ظهرت في كتابة الحالة (س.ق) على مستوى الكلمات، فنجد أن معظمها كانت أخطاء من نوع الإبدال حيث بلغ عددها (35) خطأ بنسبة (47.29%)، ثم تليها أخطاء الحذف بتكرار بلغ (21) خطأ وبنسبة (28.37%)، بعدها أخطاء الإضافة بنسبة (22.97%)، وأخيراً أخطاء القلب التي حازت على أقل نسبة قدرت بـ (1.35%)، بتكرار واحد (1). ومنه كان المجموع الكلي للأخطاء (74) خطأ.

الجدول رقم (81) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الأولى (س.ق)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	36	48.64
الصوامت	38	51.35
المجموع	**59**	**99.99**

يعرض الجدول أعلاه مستوى الأخطاء الفونولوجية التي ارتكبتها الحالة (س.ق) داخل الكلمات المكتوبة، فنجد أن عدد الأخطاء التي مست الصوامت أكبر من عدد الأخطاء التي مست الصوائت، بفارق خطأين. فقدر عدد الأخطاء على مستوى الصوامت بـ (38) خطأ، بنسبة (51.35%)، بينما بلغ عددها على مستوى الصوائت بـ (36) خطأ، بنسبة (48.64%).

1-7-1-2 الحالة الثانية (م.ش):

الجدول رقم (82) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الثانية (م.ش)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
ظِلْ	ضِلِ	مختلط	مختلط	قَلَمٌ	فَلَمٌ	ابدال	الصوامت
جُبْ	جُبْ			زُهُورٌ	وَرَدٌ	مختلط	مختلط
نَايْ	نَايْ			مِصْبَاحٌ	صمِبَاحٌ	قلب	الصوامت
غَارْ	غَارتْ	إضافة	الصوامت	أثَاثُ	ثتاثُو	مختلط	مختلط
طُولْ	طُوالْ	إضافة	الصوائت	لَذِيذٌ	لدذُ	مختلط	مختلط
دِيكْ	دَاقَ	مختلط	مختلط	ضِحْكَةٌ	دِحِكاةٌ	مختلط	مختلط
يَوْمَ	يَوْمَ			مُنْتَزَهٌ	مَتَزه	مختلط	مختلط
أبِي	أبي			مُهْمَلَاتٍ	مُهمَ	حذف	مختلط
كُوخٌ	قُوخ	مختلط	مختلط	هَدِيَةٌ	حَاديَا	مختلط	مختلط
عَصَا	عَصَا			اخْتِراعٌ	أخَتَار	مختلط	مختلط

شُرْطِي	شَرِيط	مختلط	مختلط	بَنْدُورَةُ	نورَةُ	مختلط	مختلط
جَذْعٌ	جيذْعٌ	إضافة	الصوائت	عَنْكَبُوتٌ	نعوت	مختلط	مختلط

الجدول رقم (83) يعرض العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثانية (م.ش)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	22	42.30
الإضافة	12	23.07
الإبدال	17	32.69
القلب	01	1.92
المجموع	52	99.98

يُبلغ الجدول رقم (83) عن نسب أخطاء الحذف، الإبدال، الإضافة والقلب التي سجلتها الحالة (م.ش) خلال كتابتها لقوائم الكلمات، فكانت أخطاء الحذف الأكثر انتشاراً، فتكررت (22) مرة، مقابل نسبة قدرت بـ (42.30%)، تلتها أخطاء مصدرها الابدال، بنسبة بلغت (32.69%)، أي (17) خطأ. وبعدد أقل قدر بـ (12) تكرار، وُجدت أخطاء الإضافة، فحازت على نسبة (23.07%)، أما أخطاء القلب فنسبتها كانت قليلة قدرت بـ (1.92%)، وهذا لارتكاب الحالة لخطأ فقط. ومنه كان عدد الأخطاء مجتمعة هو (52) خطأ.

الجدول رقم (84) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثانية (م.ش)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	31	59.61
الصوامت	21	40.38
المجموع	**52**	**99.99**

حسب العرض الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية حسب مستواها الذي يُظهره الجدول رقم (84) الخاص بالحالة (م.ش)، فكانت نسبة الأخطاء على مستوى الصوائت أكثر منها على مستوى الصوامت. حيث حاز مستوى الخطأ الصائتي على نسبة قدرت بـ (59.61%)، أما مستوى الخطأ الصامتي فتحصل على نسبة (40.38%).

1-7-1-3 الحالة الثالثة (م.م):

الجدول رقم (85) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الثالثة (م.م)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
ظِلْ	تلَلْ	مختلط	مختلط	قَلَمٌ	لَقَمٌ	قلب	الصوامت
جُبْ	حُبْ	ابدال	الصوامت	زُهُورٌ	زَهَرْ	مختلط	الصوائت
نَايْ	يَاين	مختلط	الصوامت	مِصْبَاحٌ	مِبَاح	حذف	مختلط
غَارْ	نَار	ابدال	الصوامت	أَثَاثُ	أَيَاثُ	ابدال	الصوامت
طُولْ	طُولْ			لَذِيذٌ	دَلِدٌ	مختلط	مختلط
دِيكْ	ديقْ	ابدال	الصوامت	ضِحْكَةٌ	حَتَةَ	مختلط	مختلط
يَوْمَ	يَوْمَ			مُنْتَزَهٌ	مُنزَهٌ	حذف	الصوامت
أبِي	أبِي			مُهْمَلَاتٍ	إهَامَات	مختلط	مختلط
كُوخٌ	كخ	حذف	الصوائت	هَدِيَةٌ	يَدِ	مختلط	الصوامت
عَصَا	عَتسَا	مختلط	الصوامت	اخْتِرَاعٌ	راخو	مختلط	مختلط
شُرْطِي	سرتي	مختلط	مختلط	بَنْدُورَةُ	نَبدَرَ	مختلط	مختلط
جِذْعٌ	جَعَت	مختلط	مختلط	عَنْكَبُوتٌ	عبُوت	حذف	مختلط

الجدول رقم (86) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثالثة (م.م)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	29	49.15
الإضافة	08	13.55
الإبدال	16	27.11
القلب	06	10.16
المجموع	**59**	**99.97**

يُصنف الجدول رقم (86) أنواع الأخطاء الفونولوجية المرتكبة في إملاء الحالة (م.م)، فنجد أن معظمها كانت أخطاء من نوع الحذف حيث بلغ عددها (35) خطأ بنسبة (49.15%)، ثم تليها أخطاء الإبدال بتكرار بلغ (16) خطأ وبنسبة (27.11%)، بعدها أخطاء الإضافة بنسبة (13.55%)، وأخيراً

أخطاء القلب التي حازت على أقل نسبة قدرت بـ (10.16%)، بستة تكرارات (06). ومنه كان المجموع الكلي للأخطاء (59) خطأ.

الجدول رقم (87) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثالثة (م.م)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	27	45.76
الصوامت	32	54.23
المجموع	**59**	**99.99**

وقعت أنواع الأخطاء السابقة ضمن مستويين داخل الكلمات، وهما المستوى الصامتي، الذي بلغت نسبة الأخطاء التي مسته بـ (54.23%)، ثم المستوى الصائتي، وقدرت بـ (27) خطأ أي بنسبة (45.76%). والجدول رقم (87) الخاص بالحالة (م.م) يوضح هذه المعطيات.

1-7-1-4 الحالة الرابعة (أ.ق):

الجدول رقم (88) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الرابعة (أ.ق)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
ظِلْ	ظِلْ			قَلَمٌ	قَلَبُ	ابدال	مختلط
جُبْ	يُشبَ	مختلط	مختلط	زُهُورٌ	سَهورَن	مختلط	مختلط
نَايْ	بَاي	ابدال	الصوامت	مِصْبَاحٌ	بَامِح	مختلط	مختلط
غَارْ	غَر	حذف	الصوائت	أَثَاثُ	أَثَاثُ		
طُولْ	يَتولْ	مختلط	الصوامت	لَذِيذٌ	نَدد	مختلط	مختلط
دِيكْ	كَدِ	مختلط	مختلط	ضِحْكَةٌ	دَحكَ	مختلط	مختلط
يَوْمَ	يَومِن	إضافة	الصوامت	مُنْتَزَهٌ	مَزَةَ	مختلط	مختلط
أَبِي	أَبِي			مُهْمَلَاتٍ	مُومَلاتِ	مختلط	مختلط
كُوخٌ	كُوخٌ			هَدِيَةٌ	هَده	مختلط	مختلط
عَصَا	صَعا	قلب	الصوامت	اخْتِرَاعٌ	خَراغ	مختلط	مختلط
شُرْطِي	سرتِ	مختلط	مختلط	بَنْدُورَةُ	بَناتورة	مختلط	مختلط
جَذْعٌ	ذَجعٌ	قلب	الصوامت	عَنْكَبُوتٌ	عَلكَبٌ	مختلط	مختلط

الجدول رقم (89) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	22	36.06
الإضافة	09	14.75
الإبدال	26	42.62
القلب	04	6.55
المجموع	**61**	**99.98**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه، الذي يوضح نوع الأخطاء الفونولوجية التي ظهرت في إملاء الحالة (أ.ق) على مستوى الكلمات، فنجد أن معظمها كانت أخطاء من نوع الإبدال حيث بلغ عددها (26) خطأ بنسبة (42.62%)، ثم تليها أخطاء الحذف بتكرار بلغ (22) خطأ وبنسبة (36.06%)، بعدها أخطاء الإضافة بنسبة (14.75%)، وأخيراً أخطاء القلب التي حازت على أقل نسبة قدرت بـ (6.55%)، ب (04) تكرارات. ومنه كان المجموع الكلي للأخطاء (61) خطأً.

الجدول رقم (90) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	31	50.81
الصوامت	30	49.18
المجموع	**61**	**99.99**

يعرض الجدول أعلاه مستوى الأخطاء الفونولوجية التي ارتكبتها الحالة (أ.ق) داخل الكلمات المكتوبة، فنجد أن عدد الأخطاء التي مست الصوائت أكبر من عدد الأخطاء التي مست الصوامت، بفارق خطأ واحد. فقدر عدد الأخطاء على مستوى الصوائت بـ (31) خطأ، بنسبة (50.81%)، بينما بلغ عددها على مستوى الصوامت بـ (30) خطأ، بنسبة (49.18%).

1-7-1-5 الحالة الخامسة (م.ي)

الجدول رقم (91) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة الخامسة (م.ي)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
ظِلْ	دلَ	مختلط	مختلط	قَلَمٌ	قَلَمٌ		
جُبْ	جُبْ			زُهُورٌ	سُرُنِ	مختلط	مختلط
نَايْ	ميا	مختلط	مختلط	مِصْبَاحٌ	مبا	حذف	مختلط
غَارْ	غَارن	إضافة	الصوامت	أَثَاثُ	أتَ	حذف	مختلط
طُولْ	تَطونْ	مختلط	مختلط	لَذِيذٌ	لَد	مختلط	مختلط
دِيكْ	دِك	حذف	الصوائت	ضِحْكَةٌ	حَكَة	مختلط	مختلط
يَوْمَ	وَيمَ	قلب	الصوامت	مُنْتَزَهٌ	مُتَنسز	مختلط	مختلط
أبِي	أمِ	حذف	الصوائت	مُهْمَلَاتٍ	مُحنلتَ	مختلط	مختلط
كُوخٌ	كو	حذف	الصوامت	هَدِيَةٌ	دَيـ	مختلط	مختلط
عَصَا	عَط	مختلط	مختلط	اخْتِرَاعٌ	خَرَرْ	مختلط	مختلط
شُرْطِي	جَرص	مختلط	مختلط	بَنْدُورَةُ	بَمرُد	ابدال	مختلط
جَذْعٌ	جَشدحن	مختلط	مختلط	عَنْكَبُوتٌ	حِمْبُوتُ	مختلط	مختلط

الجدول رقم (92) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الخامسة (م.ي)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	32	49.23
الإضافة	08	12.30
الإبدال	22	33.84
القلب	03	4.61
المجموع	**65**	**99.98**

يبين الجدول أعلاه أن الحالة (م.ي) ارتكبت (65) خطأً، موزعة على (32) حذفاً بما يعادل (49.23%)، (22) إبدالاً بنسبة بلغت (33.84%)، و(08) إضافات أي قدرت نسبتها بـ (12.30%) وأخيراً (03) أخطاء من نوع القلب.

الجدول رقم (93) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الخامسة (م.ي)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	28	43.07
الصوامت	37	56.92
المجموع	**65**	**99.99**

يبين الجدول رقم (93) أن الحالة (م.ي) ارتكبت أخطاء الحذف، الإبدال، الإضافة والقلب ضمن مستويين هما: الصوامت، وكان عدد الأخطاء ضمنها مقدر بنسبة (56.92%) و (37) خطأً. أما الصوائت فكان عدد الأخطاء ضمنها مقدر بنسبة (43.07%) و (28) خطأً.

1-7-1-6 الحالة السادسة (ل.ق)

الجدول رقم (94) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (كلمات) عند الحالة السادسة (ل.ق)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
ظِلْ	لْ	حذف	الصوامت	قَلَمٌ	مَلَمَن	مختلط	مختلط
جُبْ	ب	حذف	مختلط	زُهُورٌ	زُهر	حذف	الصوائت
نَايْ	لَن	مختلط	مختلط	مِصْبَاحٌ	ميبَ	مختلط	مختلط
غَارْ	خَغَرْ	مختلط	مختلط	أَثَاثُ	أ	حذف	مختلط
طُولْ	وتُول	مختلط	الصوامت	لَذِيذٌ	نَزيدُ	ابدال	نختلط
دِيكْ	إدِأ	مختلط	مختلط	ضِحْكَةٌ	دِيحَةٌ	مختلط	مختلط
يَوْمَ	يَم	حذف	الصوامت	مُنْتَزَهٌ	مُوزَ	مختلط	مختلط
أبِي	بي	حذف	الصوامت	مُهْمَلَاتٍ	مولت	مختلط	مختلط
كُوخٌ	كا	مختلط	مختلط	هَدِيَةٌ	هَدان	مختلط	مختلط
عَصَا	عَص	حذف	الصوائت	اخْتِرَاعٌ	ارخُعن	مختلط	مختلط
شُرْطِي	تِي	مختلط	الصوامت	بَنْدُورَةُ	ندَر	حذف	مختلط
جِذْعٌ	عَذعَ	ابدال	مختلط	عَنْكَبُوتٌ	نَعبُتُ	مختلط	مختلط

الجدول رقم (95) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة السادسة (ل.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	42	56.75
الإضافة	11	14.86
الإبدال	18	24.32
القلب	03	4.05
المجموع	**74**	**99.98**

يتضح من خلال هذا الجدول أن مجموع أخطاء الحالة في إملاء الكلمات بلغ (74) خطأ، وأن الاستراتيجية التي كانت يستعملها الحالة (ل.ق) بكثرة هيا استراتيجية الحذف حيث بلغت نسبتها (56.75%)، تليها استراتيجية الإبدال بنسبة (24.32%)، ثم استراتيجية الإضافة بنسبة قدرت بـ (14.86%)، بينما شملت أقل نسبة استراتيجية القلب، التي بلغت (4.05%).

الجدول رقم (96) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب مستواها لدى الحالة السادسة (ل.ق)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	38	51.35
الصوامت	36	48.64
المجموع	**74**	**99.99**

يوضح الجدول رقم (96) معطيات توزيع الأخطاء المرتكبة في كتابة الحالة (ل.ق) بين الصوامت والصوائت، فيلاحظ تقارب عدد الأخطاء بين الجانبين، فتحصلت الصوائت على (38) خطأً بنسبة قدرت بـ(51.35%)، و (36) خطأ كانت ضمن الصوامت بنسبة قدرت بـ(48.64%).

1-7-2 التحليل النوعي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه الكلمات):

1-7-2-1 الحالة الأولى (س.ق):

الجدول رقم (97) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الأولى (س.ق)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
صَقْ	سَفْ	ابدال	الصوامت	مَطْيَخٌ	مَتَيَه	ابدال	مختلط
جَاظْ	شَذ	ابدال	الصوامت	ثِيَابٌ	شَيَبُ	مختلط	مختلط
أدْ	أدْ			زَلْزَلٌ	سَلْسَ	مختلط	مختلط
سُفْ	سُوفَا	إضافة	الصوائت	زُجَاشٌ	روشن	مختلط	مختلط
رِيخْ	راغْ	ابدال	مختلط	أَمْيضُ	بَيَضو	مختلط	مختلط
سُوكْ	سُك	حذف	الصوائت	حَاسِيبٌ	حَسابُ	مختلط	الصوائت
عَصَلٌ	عَسَلن	مختلط	مختلط	قُمَابَةٌ	مَباةٌ	مختلط	مختلط
غُودٌ	عُت	مختلط	مختلط	بَاذَنْحَالٌ	بَنَحل	مختلط	مختلط
رَاكِي	رَتي	مختلط	مختلط	حِزَانَةٌ	حَدَانَة	ابدال	مختلط
ذَارٌ	ذَار	مختلط	مختلط	ثَلَاصَةٌ	تَلَسَ	مختلط	مختلط
مِينْ	مِينْ			مَكَتُوفَةٌ	متُفا	مختلط	مختلط
ضَوْشُ	ذَشْ	مختلط	مختلط	مَمَنُوعٌ	مَنوعن	مختلط	مختلط

الجدول رقم (98) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الأولى (س.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	27	42.85
الإضافة	08	12.69
الإبدال	28	44.44
القلب	00	00
المجموع	**63**	**99.98**

يتضح من خلال هذا الجدول أن مجموع أخطاء الحالة أثناء إملاء شبه الكلمات بلغ (63) خطأ، وأن كثرة الأخطاء التي ارتكبتها الحالة (س.ق) كانت بدرجة أولى مربوطة بكثرة ارتكاب أخطاء الإبدال والحذف، حيث بلغت نسبة أخطاء الإبدال بـ (44.44%)، وأخطاء الحذف بنسبة (42.85%)،

ثم أخطاء الإضافة وجاءت نسبتها مقدرة بـ (12.69%)، ولم يُسجل لدى الحالة أخطاء من نوع القلب.

الجدول رقم (99) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية حسب مستواها (شبه كلمات) لدى الحالة الأولى (س.ق)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	37	58.73
الصوامت	26	41.26
المجموع	**63**	**99.99**

حسب معطيات الجدول رقم (99)، الذي يوضح العرض الإحصائي الكمي لأخطاء الإملاء حسب مستواها داخل شبه الكلمات عند الحالة (س.ق) نجد أبرزها كانت على مستوى الصوائت بنسبة بلغت (58.73%)، وبتكرار قدر بـ (37) خطأ، وجاءت الأخطاء على مستوى الصوامت أقل، حيث قدرت بنسبة (41.26%)، وبتكرار قدر بـ (26) خطأ.

1-7-2-2 الحالة الثانية (م.ش):

الجدول رقم (100) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الثانية (م.ش)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
صَقْ	صَقْ			مَطْيَخٌ	مثْبخ	مختلط	مختلط
جَاظٌ	جَاض	ابدال	الصوامت	ثِيَاتٌ	ثَيابْ	ابدال	الصوائت
أَدْ	أَدْ			زَلْزَلٌ	تَنْزلٌ	ابدال	الصوامت
سُفْ	صُوفْ	مختلط	مختلط	زُجَاشٌ	سُجشن	مختلط	مختلط
رِيخْ	رِيخْ			أَمْيضُ	أَبْيَضُ	ابدال	الصوامت
سُوكْ	سك	حذف	الصوائت	حَاسِيبٌ	خَشَبٌ	مختلط	مختلط
عَصَلٌ	عَاصَلٌ	إضافة	الصوائت	قُمَابَةٌ	كُمَابَةٌ	ابدال	الصوامت
غُودٌ	خُودٌ	مختلط	مختلط	بَاذَنْحَالٌ	بَدُحَنالٌ	مختلط	مختلط
رَاكِي	رَاعي	ابدال	الصوامت	حِزَانَةٌ	حِزَانَةٌ		
ذَارٌ	ذار	حذف	الصوائت	ثَلَاصَةٌ	ثَلصَ	حذف	الصوامت
مِينْ	أمِينْ	إضافة	الصوامت	مَكَتُوفَةٌ	مَقفُوة	مختلط	مختلط
ضَوْشُ	دوشو	مختلط	مختلط	مَمَنُوعٌ	منُمعٌ	مختلط	مختلط

الجدول رقم (101) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثانية (م.ش)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	19	41.30
الإضافة	06	13.04
الإبدال	20	43.47
القلب	01	2.17
المجموع	**46**	**99.98**

يشير الفحص الكمي للأخطاء المرتكبة من طرف الحالة (م.ش) أثناء كتابتها لقوائم شبه الكلمات، إلى أن مصدر هذه الأخطاء ناتجة عن الحذف، الإبدال، الإضافة والقلب. حيث كان مجموعها (46) خطأ. وتفصيلا أكثر في عدد ونسب كل مصدر، نجد الإبدال بأكبر تكرار بلغ (20) خطأ بنسبة (43.47%)، بعدها الحذف بتكرار (19) خطأ بنسبة (41.30%)، ثم الإضافة بتكرار (06) خطأ بنسبة (13.04%)، وأخير وبأقل نسبة بلغت (2.17%)، أي خطأ واحد.

الجدول رقم (102) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثانية (م.ش)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	25	54.34
الصوامت	21	45.65
المجموع	**46**	**99.99**

يبين الجدول رقم (102) أن الحالة (م.ش) ارتكبت أخطاء الحذف، الإبدال، الإضافة والقلب ضمن مستويين هما: الصوامت، وكان عدد الأخطاء ضمنها مقدر بنسبة (45.65%) و(21) خطأً. أما الصوائت فكان عدد الأخطاء ضمنها مقدر بنسبة (54.34%) و(25) خطأً.

1-7-2-3 الحالة الثالثة (م.م):

الجدول رقم (103) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الثالثة (م.م)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
صَقْ	صَقْ			مَطْيَخٌ	مَاصيخ	مختلط	مختلط
جَاظْ	حَادو	مختلط	مختلط	ثِيَابٌ	ثِيَابٌ		
أَدْ	أدا	إضافة	الصوائت	زَلْزَلٌ	تَتل	مختلط	مختلط
سُفْ	سُفْ			زُجَاشٌ	ذُجَاسُ	ابدال	مختلط
رِيخْ	ريَح	مختلط	مختلط	أَمْيضُ	أَيْمَد	مختلط	الصوامت
سُوكْ	سُ	حذف	مختلط	حَاسِيبٌ	هاسابن	مختلط	مختلط
عَصَلٌ	عَاتَالٌ	مختلط	مختلط	قُمَابَةٌ	قُمَب	حذف	مختلط
غُودٌ	عُودَنْ	مختلط	مختلط	بَاذَنْحَالٌ	بَانلٌ	حذف	مختلط
رَاكِي	ركْ	مختلط	مختلط	حِزَانَةٌ	زَانا	مختلط	مختلط
ذَارٌ	ذَارٌ			ثَلَاصَةٌ	طَلسةٌ	ابدال	الصوامت
مِينْ	من	حذف	الصوائت	مَكَتُوفَةٌ	مَتوفةٌ	حذف	الصوامت
ضَوْشُ	ذَوا	مختلط	مختلط	مَمَنُوعٌ	منوعُن	مختلط	مختلط

الجدول رقم (104) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الثالثة (م.م)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	27	45.76
الإضافة	12	20.33
الإبدال	19	32.20
القلب	01	1.69
المجموع	**59**	**99.98**

يُبلغ الجدول رقم (104) عن نسب أخطاء الحذف، الإبدال، الإضافة والقلب التي سجلتها الحالة (م.م) خلال كتابتها لقوائم شبه الكلمات، فكانت أخطاء الحذف الأكثر انتشاراً، فتكررت (27) مرة، مقابل نسبة قدرت بـ (45.76%)، تلتها أخطاء مصدرها الابدال، بنسبة بلغت (32.20%)، أي (19) خطأ. وبعدد أقل قدر بـ (12) تكرار، وُجدت أخطاء الإضافة، فحازت على نسبة (20.33%)، أما

أخطاء القلب فنسبتها كانت قليلة قدرت بـ (1.92%)، وهذا لارتكاب الحالة لخطأ فقط. ومنه كان عدد الأخطاء مجتمعة هو (59) خطأ.

الجدول رقم (105) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الثالثة (م.م)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	30	50.84
الصوامت	29	49.15
المجموع	**59**	**99.99**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه الخاص بـ الحالة (م.م) أن الأخطاء الصامتية والصائتية التي ظهرت في إملاء الحالة لشبه الكلمات، كانت متقاربة بفارق خطأ واحد لصالح الصوائت. حيث بلغت نسبتها بـ (50.84%) أي (30) خطأ، ثم الصوامت والتي بلغت (49.15%) أي (29) خطأ.

1-7-2-4 الحالة الرابعة (أ.ق):

الجدول رقم (106) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الرابعة (أ.ق)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
صَقْ	صَ	حذف	الصوامت	مَطّيَخٌ	بَطيخٌ	ابدال	الصوامت
جَاظْ	شَاض	مختلط	مختلط	ثِيَابٌ	ديبٌ	مختلط	مختلط
أدْ	أدْ			زَلْزَلٌ	لَزَلن	مختلط	مختلط
سُفْ	فس	قلب	الصوامت	زُجَاشٌ	زُشٌ	حذف	مختلط
رِيخْ	لح	مختلط	مختلط	أَمْيضُ	أيَد	مختلط	مختلط
سُوكْ	سوء	ابدال	الصوامت	حَاسِيبٌ	سيحَابٌ	قلب	مختلط
عَصَلٌ	عَعسَلَ	مختلط	مختلط	قُمَابَةٌ	كَمامةٌ	ابدال	الصوامت
غُودٌ	خُودَ	ابدال	مختلط	بَاذَنْحَالٌ	بَنْجَل	مختلط	مختلط
رَاكِي	رَتَاعي	مختلط	مختلط	حِزَانَةٌ	خَرنانةٌ	مختلط	مختلط
ذَارٌ	ضَر	مختلط	مختلط	ثَلَاصَةٌ	أثَالَ	مختلط	مختلط
مِينْ	مِينْ			مَكَتُوفَةٌ	ثُفةٌ	حذف	مختلط
ضَوْشُ	وش	حذف	مختلط	مَمَنُوعٌ	عَنم	مختلط	مختلط

الجدول رقم (107) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	28	47.45
الإضافة	08	13.55
الإبدال	20	33.89
القلب	03	5.08
المجموع	**59**	**99.97**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه، الذي يوضح نوع الأخطاء الفونولوجية التي ظهرت في كتابة الحالة (أ.ق) على مستوى الكلمات، فنجد أن معظمها كانت أخطاء من نوع الحذف حيث بلغ عددها (28) خطأ بنسبة (47.45%)، ثم تليها أخطاء الإبدال بتكرار بلغ (20) خطأ وبنسبة (33.89%)، بعدها أخطاء الإضافة بنسبة (13.55%)، وأخيراً أخطاء القلب التي حازت على أقل نسبة قدرت بـ (5.08%)، ب ثلاث تكرارات (03). ومنه كان المجموع الكلي للأخطاء (59) خطأ.

الجدول رقم (108) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الرابعة (أ.ق)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	24	40.67
الصوامت	35	59.32
المجموع	**59**	**99.99**

حسب معطيات الجدول رقم (107)، الذي يوضح العرض الإحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية حسب مستواها داخل شبه الكلمات عند الحالة (أ.ق) نجد أبرزها كانت على مستوى الصوامت بنسبة بلغت (59.32%)، وبتكرار قدر بـ (35) خطأ، وجاءت الأخطاء على مستوى الصوائت أقل، حيث قدرت بنسبة (40.67%)، وبتكرار قدر بـ (24) خطأ.

1-7-2-5 الحالة الخامسة (م.ي):

الجدول رقم (109) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة الخامسة (م.ي)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
صَقْ	قَصَصْ	مختلط	الصوامت	مَطْيَخٌ	مَاتبح	مختلط	مختلط
جَاظْ	جَا	حذف	الصوامت	ثِيَابٌ	تِيَامَ	ابدال	مختلط
أَدْ	أَدْ			زَلْزَلٌ	جِلْسَال	مختلط	مختلط
سُفْ	سُفر	إضافة	الصوامت	زُجَاشٌ	سُشن	مختلط	مختلط
رِيخْ	ري	حذف	الصوامت	أَمْيضُ	أَبَاصو	مختلط	مختلط
سُوكْ	سُومك	إضافة	الصوامت	حَاسِيبٌ	يحَسب	مختلط	مختلط
عَصَلٌ	سَلْ	مختلط	الصوامت	قُمَابَةٌ	قمَ	حذف	مختلط
غُودٌ	عُو	مختلط	مختلط	بَاذَنْحَالٌ	بمَنلٌ	مختلط	مختلط
رَاكِي	رَا	حذف	الصوامت	حِزَانَةٌ	هِسَ	مختلط	مختلط
ذَارٌ	دَر	مختلط	مختلط	ثَلَاصَةٌ	لَاثَ	مختلط	الصوامت
مِينْ	مَلَ	مختلط	مختلط	مَكَتُوفَةٌ	كُمة	مختلط	مختلط
ضَوْشُ	أتاوسُ	مختلط	مختلط	مَمَنُوعٌ	مَنو	حذف	الصوامت

الجدول رقم (110) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الخامسة (م.ي)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	34	46.57
الإضافة	10	13.69
الإبدال	26	35.61
القلب	03	4.10
المجموع	**73**	**99.97**

يُبلغ الجدول رقم (110) عن نسب أخطاء الحذف، الإبدال، الإضافة والقلب التي سجلتها الحالة (م.ش) خلال كتابتها لقوائم شبه الكلمات، فكانت أخطاء الحذف الأكثر انتشاراً، فتكررت (34) مرة، مقابل نسبة قدرت بـ (46.57%)، تلتها أخطاء مصدرها الابدال، بنسبة بلغت (35.61%)، أي (26) خطأ. وبعدد أقل قدر بـ (10) تكرار، وُجدت أخطاء الإضافة، فحازت على نسبة (13.69%)، أما

أخطاء القلب فنسبتها كانت قليلة قدرت بـ (4.10%)، وهذا لارتكاب الحالة لثلاثة أخطاء فقط. ومنه كان عدد الأخطاء مجتمعة هو (73) خطأ.

الجدول رقم (111) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة الخامسة (م.ي)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	28	38.35
الصوامت	45	61.64
المجموع	**73**	**99.99**

حسب العرض الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية حسب مستواها الذي يُظهره الجدول رقم (111) الخاص بالحالة (م.ي)، فكانت نسبة الأخطاء على مستوى الصوامت أكثر منها على مستوى الصوائت. حيث حاز مستوى الخطأ الصامتي على نسبة قدرت بـ (61.64%)، أما مستوى الخطأ الصائتي فتحصل على نسبة (38.35%).

1-7-2-6 الحالة السادسة (ل.ق):

الجدول رقم (112) يوضح نتائج التحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية (شبه كلمات) عند الحالة السادسة (ل.ق)

الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء	الكلمة	الاستنساخ	نوع الخطء	مستوى الخطء
صَقْ	أك	ابدال	الصوامت	مَطْيَخٌ	مَيَخ	حذف	الصوامت
جَاظْ	أد	مختلط	مختلط	ثِيَابٌ	ييَب	مختلط	كختلط
أدْ	أادْ	إضافة	الصوائت	زَلْزَلٌ	زَلزَن	ابدال	الصوامت
سُفْ	إسُف	إضافة	الصوامت	زُجَاشٌ	زَشَو	مختلط	مختلط
رِيخْ	ر	حذف	مختلط	أَمْيضُ	بِضَا	مختلط	مختلط
سُوكْ	توتَق	مختلط	مختلط	حَاسِيبٌ	سيحَابٌ	قلب	مختلط
عَصَلٌ	سعل	مختلط	مختلط	قُمَابَةٌ	قَلم	مختلط	مختلط
غُودٌ	غُولُ	ابدال	الصوامت	بَاذَنْحَالٌ	بَل	حذف	مختلط
رَاكِي	رُوك	مختلط	مختلط	حِزَانَةٌ	حَنا	مختلط	مختلط
ذَارٌ	رَدان	مختلط	الصوامت	ثَلَاصَةٌ	تَلَصن	مختلط	مختلط
مِينْ	مَن	حذف	الصوائت	مَكَتُوفَةٌ	تَمفن	مختلط	مختلط
ضَوْشُ	تَوج	ابدال	الصوامت	مَمَنُوعٌ	مامنح	مختلط	مختلط

الجدول رقم (113) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة السادسة (ل.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	32	50.79
الإضافة	06	09.52
الإبدال	22	34.92
القلب	03	4.76
المجموع	**63**	**99.99**

يشير الفحص الكمي للأخطاء المرتكبة من طرف الحالة (ل.ق) أثناء كتابتها لقوائم شبه الكلمات، إلى أن مصدر هذه الأخطاء ناتجة عن الحذف، الإبدال، الإضافة والقلب. حيث كان مجموعها (63) خطأ. وتفصيلا أكثر في عدد ونسب كل شكل، نجد الحذف بأكبر تكرار بلغ (32) خطأ بنسبة (50.79%)، بعدها الابدال بتكرار (22) خطأ بنسبة (34.92%)، ثم الإضافة بتكرار (06) أخطاء بنسبة (09.52%)، وأخير وبأقل نسبة بلغت (4.76%)، أي (03) أخطاء.

الجدول رقم (114) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب مستواها لدى الحالة السادسة (ل.ق)

مستوى الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الصوائت	29	46.03
الصوامت	34	53.96
المجموع	**63**	**99.99**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه الخاص بـ الحالة (ل.ق) أن الأخطاء الصامتية والصائتية التي ظهرت في كتابته لشبه الكلمات، كانت كالتالي، بلغت نسبة الأخطاء على مستوى الصوامت بـ (53.96%) أي (34) خطأ، ثم الأخطاء على مستوى الصوائت والتي بلغت (46.03%) أي (29) خطأ.

أظهرت النتائج الموضحة ضمن الجداول الخاصة بالتحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية المرتكبة من طرف مجموعة الدراسة في المهام الموصوفة والمتعلقة بكتابة الكلمات وأشباه الكلمات، (79)، (82)، (85)، (88)، (91) و(94)، وأيضاً الجداول الخاصة بالعرض الاحصائي

الكمي لهذه الأخطاء حسب نوعها، وأخيرا الخاصة بالعرض الاحصائي الكمي لنفس الأخطاء حسب مستواها، أنه ليس هناك فرقاً ملحوظاً بين طبيعة الأخطاء الإملائية المرتكبة من قبل مجموعة الدراسة حيث خضعت الكلمات المكتوبة من قبل كل حالة لتحليل نوعي لغرض تصنيفها إلى أنها مقبولة فونولوجيا أو غير مقبولة. فإذا أمكن التعرف على الكلمة التي بها أخطاء إملائية من خلال نطقها، فتعتبر مقبولة من الناحية الفونولوجية، إذا كان نطقها مخالفاً للكلمة المستهدفة، فهذا أمر غير مقبول من الناحية الفونولوجية. ووفقاً لهذا التصنيف أنتجت الحالات عدداً كبيراً من الأخطاء الإملائية من الناحية الفونولوجية. فكانت الأخطاء في معظمها، ذات طبيعية غير مقبولة فونولوجيا. لذلك تم التركيز على أخطاء هذه الفئة فقط، وتجاهل الفئات الصرفية والنحوية والمعجمية لقلتها.

تم الإبلاغ عن أخطاء الاستبدال والحذف أكثر انتشاراً من أخطاء الإضافة والقلب، كما يتبين من خلال التحليل النوعي والكمي للأخطاء الإملائية، الذي تمثله الجداول أعلاه، فهناك تنوع في استخدام الأخطاء الفونولوجية. فنجد لجوء الحالات لاستعمال الابدال بنسبة كبيرة حيث حملت أخطاء الابدال عدة أنواع وأشكال كاستبدال صامتة بصامتة مختلفة عنها في مخرج وطريقة النطق أي مختلفة عنها في الصفات الفونولوجية، واستبدال صامتة بصامتة تشترك معها في مخرج النطق ولكنها تختلف عنها في الصفات الفونولوجية، والعكس صحيح باستبدال صامتة بصامتة أخرى تختلفان في مخرج النطق ويشتركان في صفة أو أكثر من الصفات الفونولوجية. وفيما يلي سنعرض بعض النماذج للأخطاء المرتكبة من طرف مجموعة الدراسة:

الحالة الأولى (س.ق):

" قَلَمٌ " بـ [كَمَمٌ]، حيث تم التعويض على مستوى الصامتان /ق/ و/ل/، وكان بتبديل الصامت /ق/ بـ الصامت /ك/ حيث تم تأخير مخرج النطق، من اللهاة إلى أقصى الحنك، ولكنهما يشتركان في سمة الانفجار والهمس. كما حدث الابدال على مستوى الصامت /ل/ بـ /م/، الصامتان مختلفان من حيث مخرج النطق، والصفات الفنولوجية، حيث أن الصامت /ل/ صامت جانبي أسناني لثوي و /م/ صامت أنفي شفوي ومنه تغيير مخرج النطق. ونفس التعليق ينطبق على ابدال كلمة "دِيكْ" بـ [دِيقْ]، غير أن الحالة مارس الاستراتيجية العكسية، أي تقديم مخرج النطق.

" كُوخٌ " بـ [كُوهُ]، حيث تم تعويض /خ/ بـ /هـ/ في نهاية الكلمة، مع العلم أن الصامتان لا يختلفان سوى في كون أن أحدهما يصدر من الحنجرة /هـ/ والآخر يصدر من أقصى الحنك /خ/.

"جِذْعٌ "بـ [شَدَاع] ، مس التعويض موضعين من الكلمة، بدايتها ووسطها .

" زُهُورٌ " بـ [سهَر]، استبدل (س.ق) الصامت /ز/ بـ /س/، حيث أنهما يشتركان في الصفات الفونولوجية وأيضاً في المخرج النطقي، على اعتبار كونهما من الصوامت اللثوية، الصفيرية، التسريبية. غير أنهما يختلفان في حالة الأوتار الصوتية في كون أن /ز/ مجهور /س/ مهموس، ونفس التعليق ينطبق على المثال، " زلزال " بـ [سلس].

" أَثَاثُ " بـ [أَتَتٌ]، تكرر وجود الصامت /ث/ داخل الكلمة في موضعين، وفي الموضعين تعرض للاستبدال بالصامت /ت/، وبالتالي تم تعويض صفة الاحتكاكية بالانفجارية، مع الاحتفاظ بمخرج النطق الأسناني المهموس.

" صَقْ " بـ [سَفْ]، تعويض الصامت /ص/ بـ /س/ في نهاية الكلمة، الصامتان قريبان فونولوجيا حيث يشتركان في مخرج النطق كونهما من الصوامت اللثوية، الصفيرية، التسريبية ويختلفان في بعض الصفات كون أن الصامت /ص/ مفخم و /س/ غير مفخم. ونفس التعليق ينطبق على المثال، " عَصَلٌ " بـ [عسلن].

" جَاظ" بـ [شَذْ]، مارس (س.ق) خطء الابدال بين صامتان قريبان فونولوجياً، كون أنهما من الصوامت الاحتكاكية الحنكية الاحتكاكية، غير أن إخراج صوت /ش/ يتطلب إشراك اللثة. لكنهما يختلفان في صفة الجهر والهمس، كون أن الصامت /ج/ يحمل صفة الجهر عكس الصامت /ش/ الذي يحمل صفة الهمس.

" رِيخْ " بـ [راغْ]، عندما استبدل الحالة الصامت /خ/ بـ /غ/، فإنه جهر الصامت المهموس /خ/, رغم أن طريقة نطقهما متطابقة، فمخرجهما أقصى الحنك مع حدوث احتكاكاً.

الحالة الثانية (م.ش):

" ظِلْ" بـ [ضِلِ]، ارتكبت الحالة (م.ش) الخطأ في بداية الكلمة بتعويضها للصامت/ظ/ بـ /ض/، فمن دون التدقيق يبدو أن الصامتان متشابهان في كل السمات الفونولوجية والنطقية، غير أنهما لا يشتركان سوى في خاصيتي الإطباق والجهر ويختلفان في طريقة ومخرج النطق، حيث أن الصامت /ظ/ احتكاكي بين أسناني بينما الصامت /ض/ لساني أسناني انفجاري.

" قَلَمٌ " بـ [فَلَمٌ]، تم استبدال الصامت /ق/ بـ /ف/، في بداية الكلمة حيث تم تقديم مخرج النطق. والصفات الفونولوجية حيث أن /ق/ لهوي، انفجاري و /ف/ شفوي أسناني، احتكاكي.

" ضِحْكَةٌ " بـ [دِحَكاةٌ]، كان الابدال بين صامتان ينتميان إلى الصوامت الأسنانية اللثوية، الانفجارية والمصحوبة باهتزاز الأوتار الصوتية. غير أن إنتاج الصامت /ض/ يصحبه تفخيمٌ .

" مَطيخ " بـ [متبخ]، وقع الابدال ضمن وسط شبه الكلمة، على مستوى الصامتان /ط/ و /ي/، فأولاً عوضت الحالة الصامت /ط/ بـ /ت/ ومن خصائصها أنها يشتركان في طريقة ومخرج النطق والصفات الفونولوجية، غير أنه خلال لإنتاج الصامت /ط/ تطغى صفة التفخيم والتي تميزه عن الصامت /ت/.

" راعي " بـ [راكي]، وفي وضعية الابدال هذه تم تعويض صامتة بصامتة مختلفة عنها من حيث المخرج النطقي، ولا يشتركان في أي صفة فونولوجية. باعتبار أن الصمات /ك/ انفجاري أقصى حنكي مهموس والصامت /ع/ احتكاكي حلقي مجهور.

" زجاش " بـ [ذجاس]، تم الاعتماد على تقديم مخرج النطق، لتعويض الصامت اللثوي /ز/ مكان الصامت البين أسناني /ذ/. ليتم الاحتفاظ ببقية الصفات الفونولوجية لهما، أي الاحتكاكية والجهر. كما تم ابدال الصامت /ش/ بـ /س/ في آخر الكلمة، حيث أنهما متفقان في الصفات الفونولوجية، وحتى أنهما متقاربان ويشتركان إلى حد ما في مخرج النطق كونهما من الصوامت اللثوية، غير أن الصامت /ش/ يتطلب إشراك منطقة أدنى الحنك.

الحالة الثالثة (م.م):

" جب " بـ [حب]، بعد ملاحظة موضع الابدال وُجد أن الصامتان /ج/ و /ح/ مختلفان في مخرج النطق، ولا يشتركان في أي صفة من الصفات الفونولوجية، حيث يتميز كل منهما بأن /ج/ صامت احتكاكي وسط حنكي مجهور و /ح/ صامت احتكاكي حلقي مهموس.

" زلزل " بـ [تتل]، من الملاحظ أن الصامتان /ز/ و /ت/ نجدهما من الناحية الإخراجية مختلفان في مخرج النطق ولا يشتركان في أي صفة فونولوجية.

" مطيخ " بـ [ماصيخ]، تشرك الصامتان /ط/ و /ص/ في صفتي التفخيم والهمس، لكن بالمقابل يختلفان في طريقة ومخرج النطق، كون الصامت /ط/ أسناني لثوي وبالمقابل الصامت /ص/ احتكاكي اثوي.

الحالة الرابعة (أ.ق):

" ناي " بـ [باي]، لقد تم ابدال الصامت /ن/ بـ /ب/، فهما لا يشتركان سوى في صفة الجهر وبالمقابل يختلفان في طريقة النطق من جهة فالصامت /ن/ أنفي أما الصامت /ب/ انفجاري، وفي مخرج النطق من جهة أخرى حيث أن الصامت /ن/ أسناني لثوي والصامت /ب/ شفوي مزدوج.

" بندورة " بـ [بناتورة]، حيث أنهما يشتركان في الصفات الفونولوجية وأيضاَ في المخرج النطقي، على اعتبار كونهما من الصوامت الأسنانية اللثوية، الاحتكاكية. غير أنهما يختلفان في كون أن الصامت /د/ من الصوامت المجهورة وعكسه الصامت /ت/ من الصوامت المهموسة.

" غود " بـ [خود]، استبدل الحالة الصامت /غ/ بصامت يحمل نفس الصفات الفونولوجية ومخرج النطق، ألا وهو الصامت /خ/.

" سوك " بـ [سوء]، وفي وضعية الابدال هذه تم تعويض صامتة بصامتة مختلفة عنها من حيث المخرج النطقي، لكنهما يشتركان في باقي الصفات الفونولوجية. باعتبار أن الصمات /ك/ انفجاري أقصى حنكي مهموس والصامت /ع/ انفجاري أقصى حنكي مهموس.

الحالة الخامسة (م.ي):

" زلزل " بـ [جلسان]. تعويض الصامت /ز/ بـ /ج/، فهما صامتان يشتركان في صفة الاحتكاكية والجهر ولكنهما يختلفان في مخرج النطق. أما خطء الابدال الثاني فتعلق بتعويض الصامت /ز/ بـ /س/ فالصامتان يشتركان في مخرج الصوت والصفات الفونولوجية كونهما من الصوامت اللثوية الصفيرية الاحتكاكية، رغم ذلك لا يخلو الأمر من اختلاف حالة الأوتار الصوتية بينهما خلال إخراجهما، حيث أن الصامت /ز/ يتميز بالجهر والصامت/س/ يتميز بالهمس.

" ناي " بـ [ميا]، يعتبر الصامتان /ن/ و /م/ موضع الابدال من الصوامت الأنفية المجهورة، غير أنهما لا يشتركان في مخرج النطق حيث أن الصامت /ن/ أسناني لثوي بينما الصامت /م/ شفوي مزدوج.

" مهملات " بـ [محنلت]، بداية تم تعويض /هـ/ بـ /ح/، مع العلم أن الصامتان لا يختلفان سوا كون أن أحدهما ينطلق من الحنجرة /هـ/ والأخر من الحلق /ح/. كما تم تعويض الصامت /م/ بـ /ن/ في وسط الكلمة، وقد ذُكر في المثال السابق خصائص كل منهما.

الحالة السادسة (ل.ق):

" جذع " بـ [عذع]، تم الابدال بين الصامتان /ج/ و /ع/ على أساس التأخير في مخرج النطق الذي يختلفان فيه، باعتبار أن الصامت /ج/ وسط حنكي والصامت /ع/ حلقي، أما بالنسبة للخصائص الفونولوجية الأخرى فهي متشاركة.

" زلزل " بـ [زلزن]، في هذا المثال تم ابدال /ل/ بـ /ن/ وبما أن الصامت /ل/ جانبي أسناني لثوي مجهور والصامت /ن/ أنفي أسناني لثوي مجهور، فإن مظاهر التعويض الفونولوجية بين الصامتان، تبين أن الاختلاف بينهما مس طريقة النطق فقط، حيث أن انتاج الصامت /ن/ يتطلب احداث التنغيم المطلوب عبر التجويف الأنفي، أما الصمت /ل/ يتطلب ميكانيكية تسمح بخروج الهواء عن طريق جانبي اللسان.

كما لاحظت الباحثة لجوء الحالات لاستعمال حذف الصوامت بنسبة كبيرة حيث حملت هذه الصوامت عدة أشكال تظهر من خلال الأمثلة المعروضة حيث سيتم التركيز على إظهار الصوامت المحذوفة. كأخطاء حذف الحروف في أول الكلمة كالذي ارتكبه (س.ق) في كلمة "مِصْبَاح" فأصبحت [صْبَاح] بعد حذف " الميم"، والذي ارتكبته (م.س) فحول كلمة "ضِحْكة" إلى [حَكة]. وأيضاَ ظهر هذا النوع لدى الحالة (ل.ق)، على سبيل المثال، في كلمة "جُبْ" التي أصبحت [ب] وكلمة "أَبي" التي أصبحت [بي]. أيضاَ تم تسجيل أخطاء حذف الحروف في وسط الكلمات، مثل الحذف الذي مارسته الحالة (م.م) داخل كلمة "مُنْتَزَه" فأصبحت [مُنزه]. ولم يخلو الأمر من حذف الحرف الأخير من الكلمة، كما حدث داخل كلمة "كُوخ" بعد حذف الحالة (م.س) لحرف "الخاء" فأصبحت [كو]. يشير التحليل إلى أن غالبية أخطاء الحذف كانت ضمن موضعين أو أكثر داخل الكلمة على سبيل المثال، "عَنْكَبوت" أصبحت [عَنْ]، "مُهْمَلات" أصبحت [مُهْمَ]، "مِصْبَاح" أصبحت [مبا].

كانت أخطاء الإضافة أقل بكثير من أخطاء الاستبدال والحذف، فكانت معظمها إضافة حرف واحد في مواضع مختلفة. فعلى سبيل المثال، كانت كتابة الحالة (م.م) لكلمة " ظِلْ " خاطئة، فبالإضافة إلى خطأ الابدال الممارس في أول الكلمة وُجد أيضاً خطأ إضافة حرف " ل" في وسط الكلمة، لتصبحت [تِلَلْ]. ونفس النوع ارتكبته الحالة مع إملاء كلمة "عَصَا" بإضافة حرف" ت" فحولتها إلى [عَتسَا]. وكإضافة الحالة (م.ش) لحرف " التاء" في نهاية كلمة " غَارْ" مما جعلها تصبح [غَارتْ] وكمثال لنفس الكلمة ارتكبت الحالة (م.س) نفس نوع الخطأ وفي نفس الموضع، حيث أضافت حرف " النون" في اخر الكلمة [غَارن]. أما الإضافات على مستوى بدايات الكلمات، فنجد

مثلاً أن الحالة (م.ش) حولت شبه الكلمة " مِينْ" إلى كلمة ذات معنى من خلال إضافة " الألف" لتصبح [أمينْ]، وهو نفس الحرف الذي أضافه (ل.ق) إلى بداية شبه الكلمة " سُف" فتحولت إلى [إسُف]. وأيضاً على مستوى كلمة "طُولْ" فكتبها كل من (أ.ق) و (ل.ق) بشكل خاطئ، مع اختلاف الحرفان المضافان حيث أن (ل.ق) أضاف حرف " الواو" أي [وتُول] و (أ.ق) أضاف حرف " الياء" أي [يَتولْ].

أما الأخطاء الفونولوجية على مستوى الصوائت فانحصر بين الحذف، الابدال والإضافة. ففيما يخص حذف الصوائت اتخذ شكلين، إما حذف جميع الصوائت (بدون حركات) ما يجعل نطق المكتوب مبهماً، ومن الأمثلة على ذلك، في كلمة " شُرْطِي " بـ [شرط]، الحالة (س.ق) حذف جميع الحركات أثناء كتابة الكلمة، حيث تم حذف حركة الضمة من "الشين" في بداية الكلمة و "ياء" المد في نهاية الكلمة. وحذف بعض الصوائت من المكتوب سواءً تعلق الأمر بالصوائت القصيرة (الحركات)، أو بالصوائت الطويلة (حروف المد) أي تقصير الصوائت الطويلة. ومن الأمثلة على ذلك، "سُوكْ " بـ [سُك]، الحالة (س.ق)، حذف " واو" المد مما جعل المقطع الأولي [سُو] قصيراً [سُ]، تبديل شبه الكلمة " مينْ " بـ [من] من طرف الحالة (م.م)، بحذف " ياء" المد في وسط شبه الكلمة، وحذف "ألف" المد من طرف الحالة (أ.ق) في كلمة " عَصَا " لتصبح [عَص]، وفي المثال،" دِيكْ " بـ [دك]، قصرت الحالة (م،س) المقطع الطويل بحذفها لـ "ياء" المد. كما مارست الحالة (م.م) حذف الصوائت الطويلة في موضعين، فكتبت شبه الكلمة " رَاكِي " بدون "ألف" المد وأيضاَ بدون "ياء" المد، أي [رك].

أما الابدال فظهر في بعض الصوائت واتخذ عدة أشكال، ففيما يخص الصوائت القصيرة فظهر على شكل ابدالات للصوائت المتحركة بأخرى ساكنة، والصوامت الساكنة بأخرى متحركة مثل " طُولْ " بـ [تُلُ]، وفي هذا المثال يظهر استبدال "لْ" بالسكون بـ "لُ" بالضمة. وابدالات الصوائت المتحركة بصوامت متحركة، على سبيل المثال، تم ابدال كملة " يَوْمَ " بـ [نَوْمُ]، فبغض النظر عن الابدال الصامتي الواقع في بداية الكلمة، وُجد تعويض "مَ" بالفتحة بـ " مُ" بالضمة في نهاية الكلمة.

كما تعلقت أخطاء الإضافة بإضافة الصوائت الطويلة، مثل كتابة الحالة (م.ش) لشبه الكلمة " عَصَلٌ " بـ [عَاصَلٌ]، وكان بإضافة "ألف" المد إلى المقطع القصير "عَ".

كما أن تحليل الكلمات التي بها أخطاء إملائية، وُجد أيضاَ أن الحالات قد ارتكبوا عدة أشكال من الأخطاء المتعلقة بالصوائت داخل نفس العنصر. على سبيل المثال، الاستبدالات الحاصلة في

كتابة الحالة (م.م) لكلمة "زُهُورٌ" بتعويض حركة الضمة بحركة الفتحة على الحرف "ز" في بداية الكلمة، وتعويض " هُ" بالضمة بـ "هَ" بالفتحة مع حذف "واو" المد، وابدال التنوين لحرف "رٌ" بـ "رْ" الساكنة في اخر الكلمة، وبذلك أصبحت الكلمة المكتوبة هي [زَهَرْ]. ووُجد أيضاً ابدال الحالة (س.ق) لشبه الكلمة" حَاسِيبٌ " بـ [حَسابُ]، من خلال تقصير المقطع الطويل "حَا" بحذف "ألف" المد ليصبح "حَ"، تعويض "ياء" المد بـ "ألف" المد أي تبديل "سي" بـ "سا" في وسط الكلمة، وأخيراً تعويض التنوين "بٌ" بـ حركة الضمة "بُ" في اخر الكلمة.

تمثلت النتائج المتحصل عليها من طرف مجموعة الدراسة بالضعيفة، ففيما يخص مهمة الكتابة الإملائية، لم تختلف النتائج المتحصل عليها مقارنة مع نتائج اختبار القراءة والوعي الفونولوجي وتبين هذا من خلال تطبيق أبعاد الاختبار (دقة كتابة الكلمات وشبه الكلمات)، إذ أنهم ارتكبوا أخطاء تمثلت في نفس المظاهر الملاحظة في القراءة: الإبدال، الحذف، الإضافة وكذلك القلب، وبالتالي فالأطفال الذين يعانون صعوبات في الترميز الفونولوجي أثناء معالجة الكلمات المرئية لديهم صعوبات على مستوى الترميز الإملائي أثناء معالجة الكلمات المسموعة، فمن خلال ملاحظة الباحثة لأداء مجموعة الدراسة لمهام الكتابة الإملائية، تم التأكد من ضعف اكتساب الوعي الفونولوجي لديهم ويتجلى ذلك من خلال نوعية الأخطاء المرتكبة هذا ما يبين صعوبة قيام مجموعة الدراسة بمهمة الكتابة الإملائية بسبب عجزهم تطبيق استراتيجية التحويل الفونولوجي الخطي.

2_ المقارنة بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدية لمجموعة الدراسة:

2-1 المقارنة بين نتائج اختبار الوعي الفونولوجي القبلي والبعدي:

2-1-1 الحالة الأولى (س.ق):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي على الحالة الأولى (س.ق)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (115)، يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الأولى (س.ق)

البعد/البند	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: الذاكرة الصوتية 21/	**06**	**13**
الاحتفاظ بالأرقام	01	02
الاحتفاظ بالكلمات	00	01
الاحتفاظ بالجمل	05	10
البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/	**04**	**08**
التعرف على القافية	03	05
إنتاج القافية	01	03
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي 63/	**10**	**21**
التعرف على المقاطع وعدها	02	04
التعرف على الأصوات وعدها	02	04
دمج المقاطع	02	05
تجزئة المقاطع	04	08
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة 18/	**06**	**14**
التعرف على الصوت الأولي	03	05
التعرف على الصوت الوسطي	01	04
التعرف على الصوت النهائي	02	05
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/	**01**	**09**
الحذف	01	04
الإضافة	00	02
الاستبدال	00	03
الدرجة الكلية: 105/	**27**	**65**

يتبين من خلال نتائج الجدول أعلاد أن الحالة (س.ق) بعد فترة تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي عرفت تحسناً ملحوظاً في مهام الوعي الفونولوجي وهذا التحسن ترجمته الدرجة الكلية للاختبار التي

بلغت في الاختبار القبلي (27/105)، و(65/105) في الاختبار البعدي، وهو فارق كبير يعكس التقدم الحاصل في المستوى. فمس التحسن جميع أبعاد وبنود الاختبار، وتعبيراً عنها بالدرجات جاء كما يلي: فعلى مستوى البعد الأول المتعلق بمهام الذاكرة الصوتية بـ (13/21)، بعدما كانت (08/21)، بداية ببند الاحتفاظ بالأرقام بدرجة قدرت بـ (02/03)، بعدما كانت (01/03)، ثم بند الاحتفاظ بالكلمات بدرجة بلغت (01/03)، بعدما كانت (00/03). وأخيراً الاحتفاظ بالجمل بدرجة قدرت بـ (10/15)، بعدما كانت (05/15). بعدما وجد (س.ق) صعوبة كبيرة في مهمة إنتاج القافية حيث أنتج كلمة واحد فقط، لكن بعد التعرض للتدريب استطاع انتاج ثلاث كلمات، أي بدرجة مقدرة بـ (03/06)، أما على مستوى بند التعرف على القافية تحول مستوى الحالة من المتوسط إلى الجيد، حيث تحصل في القياس البعدي على درجة بلغت (05/06)، بعدما كانت (03/06). ومنه بلغت الدرجة الكلية لبعد الوعي بالقافية إلى (08/12) بعدما كانت (04/06).

وعلى مستوى بعد الوعي المقطعي للكلمات، ظهر التحسن فارتفعت الدرجة الكلية للبعد فبلغت (21/36)، بعد كانت (10/36)، فارتفاعها ارتبط بتحسن أداء الحالة على البنود التابعة للبعد، فجاءت نتيجة بند دمج الأصوات كأعلى درجة وقدرت بـ (05/06)، تليها درجة بند التعرف على المقاطع وعدها وبند التعرف على الأصوات وعدها بـ (04/06)، لكل بند، ثم درجة (08/18) لبند تجزئة المقاطع، وهي درجة متوسطة نوعاً ما.

في التطبيق الأول لبعد الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، تحصل الحالة (س.ق) على درجة بلغت (06/18)، أما في التطبيق الثاني فتحصل على درجة قدرت بـ (14/18)، حيث اقترب (س.ق) من الدرجة الكلية (06) على كل بند، فتعرف على الأصوات الأولية لخمسة كلمات، أي (05/06)، وأربع أصوات وسطية في بند التعرف على الأصوات الوسطية، أي (04/06) لكل بند. وأخيراً أصاب بتحديد خمس أصوات نهائية في بند التعرف على الأصوات النهائية، أي (05/06).

وبعد تحصل الحالة على درجة ضعيفة بلغت (01/18)، في الاختبار القبلي في بعد الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، تطور أداءه في الاختبار البعدي فبلغت الدرجة إلى (09/18)، وهي درجة متوسطة حيث استطاع إيجاد الكلمات الجديدة بعد ممارسة مهارتي الإضافة والاستبدال بمعدل كلمتين، أي (02/06)، في بند الإضافة وثلاث كلمات، أي (03/06)،

في بند الاستبدال بعدما فشل تماماً قبلياً، أي (00/12)، أما فيما يخص بند الحذف ارتفعت الدرجة من (01/06) إلى (04/06).

2-1-2 الحالة الثانية (م.ش):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي على الحالة الثانية (م.ش)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (116): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الثانية (م.ش)

البعد/البند	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: الذاكرة الصوتية 21/	**09**	**16**
الاحتفاظ بالأرقام	01	03
الاحتفاظ بالكلمات	01	02
الاحتفاظ بالجمل	07	11
البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/	**08**	**10**
التعرف على القافية	04	06
إنتاج القافية	02	04
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي 63/	**11**	**27**
التعرف على المقاطع وعدها	02	05
التعرف على الأصوات وعدها	02	05
دمج المقاطع	03	04
تجزئة المقاطع	04	13
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة 18/	**07**	**15**
التعرف على الصوت الأولي	03	06
التعرف على الصوت الوسطي	02	04
التعرف على الصوت النهائي	02	05
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/	**03**	**11**
الحذف	01	04
الإضافة	01	04
الاستبدال	01	03
الدرجة الكلية: 105/	**38**	**79**

يوثق الجدول أعلاه التقدم الحاصل لدى الحالة (م.ش) من خلال إجراء تقييم للوعي الفونولوجي قبل وبعد التدريب المقترح، فبعدما ساهمت النتائج القبلية في تحديد مدى الصعوبات التي تواجهها في مجالات الوعي الفونولوجي، جاء التدخل التدريبي لجوانب الضعف والنقص، فكانت درجة

الاكتساب جيدة قدرت كمياً بـ (79/105)، وهذا يدل على قدرة الحالة من الاستفادة، إذ ما تم مقارنتها بدرجة التطبيق الأول (38/105).

ففيما يخص فواق التحسن بين درجات التطبيقين لأبعاد وبنود الاختبار، واستناداً على عدد الإجابات الصحيحة في مجموعة مهام أبعاد الوعي المقطعي والفونيمي التي وصلت إلى درجة بلغت (27/36). فاستطاعت الحالة تحديد جميع المقاطع الخاصة بأربعة كلمات بالتتابع من خلال نطقها لهم في بند التجزئة ومنه تحصلت على درجة (13/18)، وبالمقابل حازت الحالة على درجة (05/06) في المهمة التي تقتضي تكوين الكلمات في بند الدمج المقطعي. أما مهمة عد المقاطع والأصوات بعد التعرف عليها داخل الكلمات فنال كل منهما درجة (05/06)، وللتذكير فإن النتائج القبلية كانت تشير إلى مستويات منخفضة من الأداءات (04/18)، (03/06)، (02/06) و(02/06) على التوالي.

كما أن الفارق بين الأداء القبلي والبعدي في بعد الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها، يقدر بثمانية (8) درجات لصالح الأداء البعدي بدرجة بلغت (15/18)، فهذا الارتفاع حصل بفعل زيادة وعي الحالة بالتركيب التسلسلي داخل الكلمات (بداية_ وسط_ نهاية) فبرهنت الحالة على ذلك بتحصلها على الدرجة الكاملة (06/06)، في بند التعرف على الصوت الأولي، بعدما كانت مقدرة بـ (03/06). واقترابها بفارق درجة واحدة من الدرجة الكلية أي (05/06)، في بند التعرف على الصوت النهائي بعدما كان (02/06)، وبفارق درجتين عن الدرجة الكلية أي (79/105)، بعدما كان (02/06).

وبعد تحصل الحالة على درجة منخفضة قدرت بـ (03/18)، في الاختبار القبلي في بعد الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها تطور أداءها في الاختبار البعدي إلى درجة (11/18)، وهي درجة فوق المتوسطة، حيث استطاعت إيجاد الكلمات الجديدة بعد ممارسة مهارتي الحذف والاضافة بمعدل أربع كلمات، أي (04/06)، وثلاث كلمات، أي (03/06)، في بند الاستبدال. بعدما عرفت فشلاً أدائياً خلال التطبيق الأولي الذي توحد بدرجة واحدة أي (01/18)، في البنود الثلاثة على حد سواء.

استقرت نتائج الحالة (م.ش) على بعد الوعي بالقافية نظراً للتقارب بين درجتي القياس الأول والثاني، فكانت (08/12) فأصبحت (10/12)، وهذا راجع إلى تقارب النتائج في بندي البعد، فكانت (04/06) في بند التعرف على القافية، فأصبحت (06/06)، وكانت (02/06) في بند إنتاج القافية فأصبحت (04/06). كما جاء اتقان الحالة (م.ش) لاستغلال الذاكرة واضحاً في بند الاحتفاظ بالأرقام،

الاحتفاظ بالكلمات والاحتفاظ بالجمل، حيث كان مجموع الدرجات لهذه البنود هو (16/21)، وللتذكير كان مجموع الدرجات القبلية لهذه الأخيرة هو (09/21).

2-1-3 الحالة الثالثة (م.م):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي على الحالة الثالثة (م.م)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (117): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الثالثة (م.م)

البعد/البند	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: الذاكرة الصوتية 21/	**08**	**13**
الاحتفاظ بالأرقام	01	02
الاحتفاظ بالكلمات	01	02
الاحتفاظ بالجمل	06	09
البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/	**03**	**10**
التعرف على القافية	03	06
إنتاج القافية	00	04
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي 63/	**07**	**26**
التعرف على المقاطع وعدها	01	05
التعرف على الأصوات وعدها	02	04
دمج المقاطع	01	05
تجزئة المقاطع	03	12
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة 18/	**02**	**15**
التعرف على الصوت الأولي	01	06
التعرف على الصوت الوسطي	00	04
التعرف على الصوت النهائي	01	05
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/	**01**	**13**
الحذف	01	05
الإضافة	00	04
الاستبدال	00	04
الدرجة الكلية: 105/	**21**	**77**

من خلال قراءة نتائج المقارنة الحاصلة بين استجابات الحالة (م.م) لتعليمات اختبار الوعي الفونولوجي خلال التطبيقين القبلي والبعدي، استناداً إلى عدد الإجابات الصحيحة فيهما. تبين بشكل

واضح أن الإخفاقات الحاصلة من قبل الحالة قبل تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي عليها تحولت إلى استجابات ناجحة بعد تعرضها للتدريب الفونولوجي، وهذا يدل إلى وصول الحالة إلى المستوى الذي تتصور فيه الوحدات الفونولوجية بشكل مستقل. فهذا المستوى ساهم في حصول الحالة على درجة جيدة قدرت بـ (77/105) فهي حاصل الدرجات الرئيسية المتحصل عليها في أبعاد الاختبار، الذاكرة الصوتية بـ (13/21)، بعدما كانت (08/21)، الوعي بالقافية بـ (10/12)، بعدما كانت (03/12)، الوعي المقطعي والفونيمي بـ (26/36)، بعدما كانت (07/36)، الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بـ (15/18)، بعدما كانت (02/18)، وأخيراً الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بـ (13/18)، بعدما كانت (01/18). وهي بدورها مجموعة من الدرجات المتحصل عليها من قبل الحالة على البنود الفرعية لهذه الأبعاد فجاءت كما يلي:

البعد الأول: الذاكرة الصوتية، بداية ببند الاحتفاظ بالأرقام بدرجة قدرت بـ (02/03)، بعدما كانت (01/03)، ثم بند الاحتفاظ بالكلمات بدرجة بلغت (02/03)، بعدما كانت (01/03). وأخيراً الاحتفاظ بالجمل بدرجة قدرت بـ (09/15)، بعدما كانت (06/15).

البعد الثاني: الوعي بالقافية، بداية ببند التعرف على القافية بدرجة بلغت (06/06)، بعدما كانت (03/06)، ثم إنتاج القافية بدرجة قدرت بـ (04/06) بعدما كانت (00/06).

البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي: بداية ببند التعرف على المقاطع وعدها بدرجة قدرت بـ (05/06) بعدما كانت (01/06)، ثم بند التعرف على الأصوات وعدها بدرجة بلغت (04/06) بعدما كانت (02/06)، ودمج المقاطع بدرجة بلغت (05/06) بعدما كانت (01/06)، وأخيراً بند التجزئة بدرجة قدرت بـ (12/18) بعدما كانت (03/18).

البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، بداية ببند التعرف على الصوت الأولي بدرجة بلغت (06/06) بعدما كانت (01/06)، ثم بند التعرف على الصوت الوسطي بدرجة بلغت (04/06) بعدما كانت (00/06) وأخيرا بند التعرف على الصوت النهائي بدرجة قدرت بـ (05/06) بعدما كانت (01/06).

البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، بداية ببند الحذف بدرجة بلغت (05/06) بعدما كانت (01/06)، ثم بند الإضافة بدرجة قدرت بـ (04/06) بعدما كانت (00/06) وأخيراً بند الاستبدال بدرجة بلغت (04/06) بعدما كانت (00/06).

2-1-4 الحالة الرابعة (أ.ق):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي على الحالة الرابعة (أ.ق)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (118): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الرابعة (أ.ق)

البعد/البند	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: الذاكرة الصوتية 21/	**08**	**14**
الاحتفاظ بالأرقام	02	03
الاحتفاظ بالكلمات	01	02
الاحتفاظ بالجمل	05	09
البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/	**03**	**07**
التعرف على القافية	03	04
إنتاج القافية	00	03
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي 63/	**08**	**25**
التعرف على المقاطع وعدها	01	04
التعرف على الأصوات وعدها	03	05
دمج المقاطع	02	04
تجزئة المقاطع	03	12
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة 18/	**04**	**15**
التعرف على الصوت الأولي	03	06
التعرف على الصوت الوسطي	01	04
التعرف على الصوت النهائي	00	05
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/	**03**	**11**
الحذف	02	03
الإضافة	01	04
الاستبدال	00	04
الدرجة الكلية: 105/	**26**	**72**

يبين لنا من خلال الجدول رقم (118) نتائج الحالة (أ.ق) بعد التعرض للتدريب على أنشطة البرنامج التدريبي، حيث عرفت ارتفاعاً في الدرجة الكلية للوعي الفونولوجي بعد تطبيق القياس الثاني، والتي تطورت بفارق كبير من درجة قدرت بـ (26/105) إلى درجة (72/105)، مما يفسر تحسناً ملحوظاً في مهام الوعي الفونولوجي.

فجاء التحسن في جميع أبعاد وبنود الاختبار، وتعبيراً عنه بالدرجات جاءت كما يلي: فعلى مستوى بعد الوعي المقطعي والفونيمي للكلمات تحقق التحسن، فارتفعت الدرجة الكلية للبعد إلى (25/36) بعدما كانت (08/36)، فارتفاعها ارتبط بتحسن أداء الحالة على البنود التابعة للبعد فجاءت نتيجة بند التعرف على الأصوات وعدها كأعلى درجة قدرت بـ (05/06)، تليها درجة البندين الخاصين بالتعرف على المقاطع وعدها ودمجها بدرجة بلغت (04/06) لكل بند، ثم درجة (12/18) لبند تجزئة المقاطع وهي درجة فوق المتوسط.

بعد تحصل الحالة على درجة ضعيفة قدرت بـ (03/18) في الاختبار القبلي لبعد الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، تطور أدائها في الاختبار البعدي إلى درجة (11/18)، وهي درجة متوسطة حيث استطاع (أ.ق) إيجاد الكلمات الجديدة بعد ممارسة مهارتي الإضافة والاستبدال بمعدل أربع كلمات من أصل ستة، أي (04/06) في بند الإضافة والاستبدال على حد سواء، بعدما فشل تماماً فيهما قبلياً بدرجة (01/06)، (01/06) على التوالي. أما فيما يخص بند الحذف، ارتفعت النتيجة بدرجة واحدة من (02/06) إلى (03/06).

وأيضاً تحصلت الحالة على درجة بلغت (04/18) في التطبيق الأول للاختبار وعلى درجة (15/18) في التطبيق الثاني للاختبار على مستوى بعد الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، وهذا لتحصلها على الدرجة الكلية (06/06) في بند التعرف على الصوت الأولي بعدما تحصل على نصفها في القياس القبلي، وأيضاً تعرف (أ.ق) على الأصوات النهائية لخمس كلمات أي (05/06)، فهو يعتبر تحسناً جيداً مقارنة بالفشل التام في المهمة قبل التعرض للتدريب، وأيضاً تم التعرف بشكل صحيح على أربع أصوات وسطية في بند التعرف على الصوت الوسطي أي (06/04) بزيادة تقدر بثلاث درجات.

وفيما يخص بعد الوعي بالقافية فأدت الحالة بشكل متوسط خلال التطبيقين لبند التعرف على القافية بفارق درجة واحدة، من درجة بلغت (03/06) إلى درجة (04/06). لكن في مهمة إنتاج القافية واجهت الحالة صعوبة كبيرة حيث أنها لم تستطع إنتاج أي كلمة، لكن بعد التعرض للتدريب تحصلت على درجة بلغت (03/06).

وكباقي الابعاد، مس التحسن أيضاً القدرة على الاحتفاظ بالأرقام، الكلمات والجمل فجاءت الدرجات المسجلة كالتالي: (03/03)، (02/03) و (09/15) بمجموع قدر بـ (14/21) للبعد ككل (الذاكرة الصوتية) بعدما كانت درجة البعد الأولية تقدر بـ (08/21).

2-1-5 الحالة الخامسة (م.ي):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي على الحالة الخامسة (م.ي)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (119): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الخامسة (م.ي)

البعد/البند	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: الذاكرة الصوتية 21/	**04**	**11**
الاحتفاظ بالأرقام	00	01
الاحتفاظ بالكلمات	00	01
الاحتفاظ بالجمل	04	09
البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/	**01**	**08**
التعرف على القافية	01	05
إنتاج القافية	00	03
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي 63/	**06**	**22**
التعرف على المقاطع وعدها	00	05
التعرف على الأصوات وعدها	01	03
دمج المقاطع	01	04
تجزئة المقاطع	04	10
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة 18/	**02**	**12**
التعرف على الصوت الأولي	2	05
التعرف على الصوت الوسطي	00	03
التعرف على الصوت النهائي	00	04
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/	**00**	**10**
الحذف	00	04
الإضافة	00	04
الاستبدال	00	02
الدرجة الكلية: 105/	**13**	**63**

يعرض الجدول رقم (119) مدى تطور أداء الحالة (م.ي) في جميع المهام الخاصة بالوعي الفونولوجي بعد التدريب بالبرنامج المقترح. فكان الفارق بين الدرجتين الكليتين للاختبار بين القياسين القبلي والبعدي مفسراً لارتقاء المعرفة الواعية والصريحة المعلنة على أن الكلمات مكونة من وحدات صغيرة، وهي المقاطع، الفونيمات. وارتقاء القدرة على التعرف على مختلف المركبات الفونولوجية

ومعالجتها: التعيين والتحديد، الحذف، الإضافة، الاستبدال، الدمج والتجزئة. وهذا ما ترجم كمياً على اعتبار أن الحالة حازت على مجموع درجات قدر بـ (63/105) بعدما كان (13/105) فقط. كما يتأكد ذلك من خلال مقارنة درجات الأبعاد الرئيسية وبنودها الفرعية، فيظهر ذلك جلياً من خلال درجات بنود البعد الأخير الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، فالحالة تحسنت بشكل كبير جداً في القياس البعدي مما كانت في القياس القبلي من درجات صفرية إلى درجات تقارب الدرجات العليا، وهو ما تحصلت عليه أثناء تأدية مهام الحذف والإضافة بدرجة بلغت (04/06) لكل مهمة، لتبقى مهمة الاستبدال بحاجة لمزيد من التدريب، حيث جاء التحسن بمقدار ارتفاع درجان عما كان عليه، أي من درجة بلغت (00/06) إلى درجة (02/06)، وبالتالي أصبح مجموع البعد ككل يقدر بـ (10/18).

تبين أيضاً أن مهام الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة تحسنت بمعدل ستة (06) أضعاف في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، ارتفعت الدرجة الكلية للبعد من درجة (02/18) إلى درجة (12/18)، وهي مجموع درجات البنود الفرعية وجاءت كالتالي، درجة (05/06) لبند التعرف على الصوت الأولي، درجة (03/06) لبند التعرف على الصوت الوسطي ودرجة (04/06).

نفس التعليق شمل مهام الوعي بالقافية (التعرف، الإنتاج)، فتمكت (م.ي) من ايجاد ثلاث كلمات مماثلة لنفس قافية الكلمات المرجعية المستعملة في الاختبار، أي درجة (06/03) بعدما كانت صفر، أي (00/06)، أيضاً مس التمكن القدرة على تحديد تماثل واختلاف نهايات الكلمات وبالتالي تحقق ذلك في الدرجة المتحصل عليها والمقدرة بـ (05/06). هذا ما تؤكده القيمة الإجمالية للوعي بالقافية التي بلغت (08/12) والتي كانت منعدمة تقريبا، أي (01/12).

كما بينت النتائج تراجعاً كبيراً للعجز التجزيئي والتركيبي الفونيمي والمقطعي لدى الحالة، فبعد تلقي التدريب تحسن الأداء المعبر عنه بالدرجات، حيث تحصلت الحالة على درجة (22/36) بعدما كانت قبل التدريب مقدرة بـ (06/36).

أما على مستوى البعد الأول الخاص بالذاكرة الصوتية، فالفرق في القياسين كان واضحاً ولكنه ضئيل لصالح القياس البعدي، فجاءت الفروق لكل بنود البعد بالترتيب كالتالي: الاحتفاظ بالأرقام (01/03) مقابل (00/03)، الاحتفاظ بالكلمات بـ (01/03) مقابل (01/03) وأخيراً بند الاحتفاظ بالجمل (04/15) مقابل (09/15).

2-1-6 الحالة السادسة (ل.ق):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي على الحالة السادسة (ل.ق)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (120): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة السادسة (ل.ق)

البعد/البند	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: الذاكرة الصوتية 21/	**04**	**12**
الاحتفاظ بالأرقام	01	02
الاحتفاظ بالكلمات	00	01
الاحتفاظ بالجمل	03	09
البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/	**01**	**05**
التعرف على القافية	01	04
إنتاج القافية	00	01
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي 63/	**05**	**15**
التعرف على المقاطع وعدها	01	03
التعرف على الأصوات وعدها	02	03
دمج المقاطع	00	03
تجزئة المقاطع	02	06
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة 18/	**05**	**12**
التعرف على الصوت الأولي	02	04
التعرف على الصوت الوسطي	01	03
التعرف على الصوت النهائي	02	05
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/	**01**	**10**
الحذف	01	04
الإضافة	00	04
الاستبدال	00	02
الدرجة الكلية: 105/	**16**	**54**

استخلصت الباحثة من خلال المقارنة الكمية لنتائج الحالة (ل.ق) أن هناك فروق واضحة في أداء الحالة بين الفترة الأولى (قبل تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي) والفترة الثانية (بعد تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي) تبرهن على زيادة قدرة الحالة تدريجياً سواء تعلق الأمر بالنتيجة الكلية المتحصل

عليها على اختبار الوعي الفونولوجي المقدرة بـ (54/105) بفارق (38) درجة عن الاختبار الأولي، أو فيما يخص الأبعاد التي تخص مهارات المعالجة على مستوى الوحدات الفونولوجية.

وبالتفصيل أكثر في توزيع درجات الحالة البعدية على مستوى كل بند من بنود الأبعاد الخمسة يتضح أنها تحصلت على درجة بلغت (15/36) على مستوى بعد الوعي المقطعي والفونيمي للكلمات بعدما كانت مقدرة بـ (05/36)، وهو فارق يدل على نتائج أدائية دون المتوسط للحالة، فدرجة الحالة في كل بند من بنود هذا البعد جاءت مرتبة تنازلياً كما يلي، توحدت نتائج البنود الثلاثة الأولى (التعرف على المقاطع والأصوات وعدها ودمج المقاطع) بتعادل درجاتها بقيمة (03/06)، لكل بند. أما على مستوى بعد تجزئة المقاطع فأحرزت الحالة تقدماً مربوطاً بالتجزئة الصحيحة لكلمتان، فتحصلت على درجة بلغت (06/18)، بمعدل درجة واحدة لكل مقطع.

وأيضاً تحصل (ل.ق) على تقدير فوق المتوسط بدرجة واحدة في التطبيق الثاني للاختبار على مستوى بعد الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها أي درجة (10/18)، بعدما تحصل على درجة ضعيفة في التطبيق الأول قدرت بـ (01/18) مكتسبة من بند حذف الوحدات الصوتية وهذا يدل على عدم تمكن الحالة من ممارسة مهمة الاستبدال والإضافة على غرار مهمة الحذف التي تحصلت على درجة بلغت (01/06)، لكن بعد تكثيف التدريب المتحصل عليه من أنشطة البرنامج التدريبي تمكن (ل.ق) من قلب الدرجات المنخفضة إلى درجات مقبولة تعكس التحسن، فتحصل على درجة (04/06) لكل من مهمة الحذف والإضافة ودرجتان (02/06) لمهمة استبدال الوحدات الفونولوجية.

وبعد تحصل الحالة على درجة منخفضة بلغت (05/18) في الاختبار القبلي على بعد الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، تطور أداءها في الاختبار البعدي إلى درجة قدرت بـ (12/18)، وهي درجة متوسطة، حيث استطاع (ل.ق) التعرف على الأصوات الأولية لأربع كلمات، أي (04/06)، وثلاث أصوات وسطية بشكل صحيح في بند التعرف على الأصوات الوسطية، أي (03/06). وأخيراً أصاب بتحديد خمسة أصوات نهائية في بند التعرف على الأصوات النهائية، أي (05/06).

وفيما يخص بعد الوعي بالقافية لا تزال الحالة تواجه الإخفاق حينا تعلق الأمر بالإنتاج، حيث استطاع إنتاج كلمة واحد فقط من أصل ست كلمات على بند إنتاج القافية حتى بعد التعرض

للتدريب. لكن في بند التعرف على القافية عكست الدرجة المتحصل عليها (04/06) التحسن الأدائي إذا ما قورنت بالدرجة القبلية على الاختبار التي قدرت بـ بدرجة واحدة، أي (01/06).

مس التحسن أيضاً القدرة على الاحتفاظ بالأرقام، الكلمات، والجمل فجاءت الدرجات المسجلة كالتالي: (02/03)، (01/03)، و(09/15)، بمجموع بلغ (12/21) للبعد ككل.

2_2 المقارنة بين نتائج اختبار القراءة القبلي والبعدي:

2-2-1 الحالة الأولى (س.ق):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القراءة على الحالة الأولى (س.ق)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (121): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الأولى (س.ق)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها 80/	39	63
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات 24/	04	11
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات 24/	03	09
البعد الرابع: الطلاقة القرائية 50/	10	30
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	01	03
الدرجة الكلية: 184/	**57**	**116**

من خلال نتائج الجدول أعلاه، يتبين أن الحالة (س.ق) بعد فترة تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي عرفت تحسنا ملحوظا في مهام القراءة، وهذا التحسن ترجمته الدرجة الكلية للاختبار التي بلغت (116/184) في الاختبار البعدي و(57/184) في الاختبار القبلي، وهو فارق كبير في الدرجة يعكس مستوى التقدم، فجاء التحسن في بعد التسمية السريعة للحروف وحركته، دقة قراءة الكلمات، دقة قراءة شبه الكلمات، بعد الطلاقة القرائية وبعد الفهم القرائي. وتعبيراً عنها بالدرجات جاء كما يلي: فعلى مستوى البعد الأول المتعلق بالتسمية السريعة للحروف وحركاتها، ظهر التحسن فارتفعت الدرجة الكلية للبعد إلى (63/80) بعدما كانت (39/80).

وبعد تحصل الحالة على درجة ضعيفة قدرت بـ (04/24) في الاختبار القبلي لبعد دقة قراءة الكلمات، تطور الأداء بشكل ملفت في الاختبار البعدي بدرجة (11/24) وهي درجة متوسطة. وأيضاً تحصل (س.ق) على درجة (03/24) في التطبيق الأول لبعد دقة قراءة شبه الكلمات وعلى درجة

(09/24) في التطبيق الثاني، حيث اقترب من الدرجة المتوسطة. أما في بعد الطلاقة القرائية فمستوى الحالة انتقل من الضعيف، بلغت بدرجة (10/50) إلى المستوى الجيد بدرجة (30/50).

وفيما يخص بعد الفهم القرائي، فواجه الحالة (س.ق) في مهمة الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص صعوبة، حيث استطاع الإجابة على سؤال واحد فقط، لكن بعد التعرض للتدريب تحسن مستوى المهارة فاستطاع الإجابة على ثلاثة أسئلة من أصل ستة (03/06).

2-2-2 الحالة الثانية (م.ش):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القراءة على الحالة الثانية (م.ش)، تحصلنا على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (122): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الثانية (م.ش)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها 80/	45	75
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات 24/	06	13
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات 24/	06	14
البعد الرابع: الطلاقة القرائية 50/	15	35
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	02	04
الدرجة الكلية: 184/	**74**	**141**

يوثق الجدول أعلاه، التقدم الحاصل لدى الحالة (م.ش) من خلال التقييم القبلي والبعدي للقراءة، فبعدما ساهمت النتائج القبلية في تحديد مستوى الحالة والصعوبات التي تواجهها أثناء ممارسة مهارات القراءة، جاء التدخل التدريبي لجوانب الضعف والتراجع. فكانت درجة الاكتساب جيدة جداً قدرت كمياً بـ (141/184)، وهذا يدل على الاستفادة الحاصلة، إذا ما تم مقارنتها بدرجة التطبيق الأولي للاختبار الذي تحصلت فيه على درجة قدرت بـ (74/184).

وتفصيلاً في ذلك، على مستوى أبعاده الخمسة، ففي البعد الأول المسمى بالتسمية السريعة للحروف وحركاتها، فظهر مستواه متوسطاً عموماً حيث قدرت درجته بـ (45/80)، ولكن بعد التعرض للتدريب ارتقى المستوى إلى تقديرٍ ممتازٍ بتحصلها على درجة (75/80)، وهي نتيجة تقارب الدرجة الكلية للبعد بفارق (5) درجات فقط.

نفس التعليق يشمل البعدين الثاني والثالث، المتعلقان بقراءة الكلمات وأشبهها، ففي القياس الأولي تحصلت الحالة (م.ش) على نفس الدرجة في البعدية والمقدرة بـ (06/24)، وحتى الدرجة البعدية كانت متقاربة جدا، فدرجة البعد المتعلق بدقة قراءة الكلمات قدرت بـ (13/24) ودرجة البعد المتعلق قدرت بـ (14/24). وأيضاً مس التمكن القدرة على القراءة الجهرية الصحيحة الدقيقة والخالية من الأخطاء في وقت زمني محدد، وهذا ما تؤكده القيمة الإجمالية لبعد الطلاقة القرائية التي قدرت بـ (35/50)، والتي كانت ضعيفة، (15/50) وكباقي الأبعاد مس التحسن أيضاً مهارة الاستيعاب القرائي، فجاءت الدرجة المسجلة (04/06)، وللتذكير فقد كانت درجة البعد الأولية تقدر بـ (02/06).

2-2-3 الحالة الثالثة (م.م):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القراءة على الحالة الثالثة (م.م)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (123): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الثالثة (م.م)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها 80/	40	59
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات 24/	05	09
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات 24/	04	09
البعد الرابع: الطلاقة القرائية 50/	08	26
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	01	02
الدرجة الكلية: 184/	**58**	**105**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن الحالة (م.م) عرفت تحسناً ملحوظاً في القراءة عكسته نتائج الاختبار، حيث قدرت الدرجة الكلية للاختبار القبلي (58/184)، وفي الاختبار البعدي (105/184)، والتحسن الذي برز في مستوى قراءة الحالة، يلاحظ على مستوى كل أبعاد الاختبار، ففي البعد الأول المتعلق بالتسمية السريعة للحروف وحركاتها، بلغت درجته في الاختبار القبلي (40/80)، وفي الاختبار البعدي (59/80)، وهو ارتفاع ملحوظ، رغم أن الحالة لم تبدي ضعفاً ملحوظاً فيه. أما بعد دقة قراءة الكلمات، بلغت درجته (05/24) في الاختبار القبلي، و(09/24) في الاختبار البعدي، وهو تحسن بفارق لم يكن بارز، وإذا ما قورن بينها وبين درجة دقة قراءة شبه الكلمات كانت متطابقة في القياسين. أما في بعد الطلاقة القرائية مستوى الحالة انتقل من درجة ضعيفة، بلغت (08/50) إلى درجة فاقت المستوى المتوسط بـ (26/50). إضافة على ذلك التحسن

المحتشم الذي عرفه بعد الفهم القرائي، بفارق تطور قدر بدرجة واحدة، أي من (01/06) إلى (02/06) في الاختبارين القبلي والبعدي.

2-2-4 الحالة الرابعة (أ.ق):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القراءة على الحالة الرابعة (أ.ق)، تحصلنا على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (124): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الرابعة (أ.ق)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها 80/	47	57
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات 24/	04	11
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات 24/	05	10
البعد الرابع: الطلاقة القرائية 50/	09	31
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	01	03
الدرجة الكلية: 184/	**66**	**112**

يوثق الجدول أعلاه فارق درجات أبعاد اختبار القراءة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يترجم كيفياً بتحول الإخفاقات إلى استجابات ناجحة بعد استفادة الحالة (أ،ق) من محاور البرنامج التدريبي. فهذه الاستفادة ساهمت في حصول الحالة على درجة جيدة قدرت بـ (112/184)، فهي حاصل الدرجات المحصل عليها من أبعاد الاختبار الخمسة. أولهم بعد التسمية السريعة للحروف وحركاتها بدرجة (57/80) بعدما كنت (47/80). والبعد الثاني الذي يقيس دقة قراءة الكلمات، فلاحظت الباحثة قدرة ضعيفة، ترجمت بالدرجة المتحصل عليها والتي بلغت (04/24) في الاختبار القبلي، ولكن سرعان ما عرفت تحسناً في الاختبار البعدي إلى (11/24)، وهي درجة متوسطة، حيث استطاعت الحالة التعرف على (11) كلمة بشكل صحيح. وبالمقابل حازت الحالة على درجة (10/24)، فرغم عدم وصولها لمتوسط الدرجة الكلية إلا أنها تعبر عن تحسناً في فك شفير أشباه الكلمات.

كما أن الفارق بين الأداء القبلي والبعدي بان في بعد الطلاقة القرائية، قدر بـ (22) درجة لصالح الأداء البعدي، أي من الدرجة (09/50) إلى الدرجة (31/50). وبعد تحصل الحالة على درجة منخفضة قدرت بـ (01/06)، في الاختبار القبلي للمهمة التي تقتضي فهم النص المقروء من خلال

الإجابة على الأسئلة المتعلقة به. في الاختبار البعدي تحصل على درجة (03/06) وهي درجة تدل على الأداء المتطور.

2-2-5 الحالة الخامسة (م.ي):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القراءة على الحالة الخامسة (م.ي)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (125): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الخامسة (م.ي)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها 80/	31	48
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات 24/	01	06
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات 24/	01	07
البعد الرابع: الطلاقة القرائية 50/	06	20
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	00	03
الدرجة الكلية: 184/	**39**	**84**

يعرض الجدول (125)، مدى تطور نتائج الحالة (م.ي) بين التطبيق الأول للاختبار والتطبيق الثاني بعد تلقي التدريب بالبرنامج المقترح. على اعتبار أن الحالة حازت على مجموع درجات قدر بـ (84/184) بعدما كان (39/184)، رغم أن مجموع الدرجات المحصل عليها من طرفها لم يرتقي للوصول إلى متوسط الدرجة الكلية المرجوة (184) درجة. ويتأكد ذلك من خلال مقارنة درجات الأبعاد الفرعية للاختبار، فيتضح أن الحالة (م.ي) تحصلت على درجة (31/80) خلال تطبيق البعد الأول لاختبار القراءة القبلي، الخاص بالتسمية السريعة للحروف وحركتها، ثم تحصلت على درجة (48/80) خلال التطبيق البعدي. وهو ما يعني انتقال الحالة من درجة ضعيفة، إلى درجة فاقت المستوى المتوسط.

أما على مستوى البعد الثاني والثالث الخاصان بدقة قراءة قوائم الكلمات وأشباه الكلمات، فالفرق بين القياسين واضح ولكنه ضئيل، ففي القياس القبلي، لم تتمكن (م.ي) من التعرف على كلمة واحدة فقط من أصل قائمة متكون من (24) كلمة، ونفس العدد بالنسبة لأشباه الكلمات، أي (01/24). انتقلت الحالة إلى درجة (06/24) في بعد دقة قراءة الكلمات ودرجة (07/24) في بعد قراءة شبه الكلمات. أما في بعد الطلاقة القرائية انتقل مستوى الحالة من درجة ضعيفة، بلغت (06/50) إلى

درجة قاربت المستوى المتوسط بـ (20/50). وأخيراً في القياس القبلي أظهرت الحالة (م,ي) عجزاً تاماً في تأدية مهام الفهم القرائي، حيث لم تنجح في الإجابة على الأسئلة الستة، أي (00/06)، وفي الاختبار البعدي (03/06)، وهو ارتفاع ملحوظ بفارق (03) درجات، أي الوصول إلى المتوسط.

2-2-6 الحالة السادسة (ل.ق):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القراءة على الحالة السادسة (ل.ق)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (126): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة السادسة (ل.ق)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها 80/	35	47
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات 24/	03	07
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات 24/	02	06
البعد الرابع: الطلاقة القرائية 50/	05	19
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	00	02
الدرجة الكلية: 184/	**45**	**81**

من خلال دراسة الاستجابات الكمية للحالة (ل.ق) على بنود اختبار القراءة في القياس القبلي والبعدي، والممثلة في الجدول أعلاه، وبعد المقارنة بينهما لاحظت الباحثة الفروق الواضحة في أداء الحالة والتي تبرهن على زيادة قدرته على تأدية مهام القراءة. وكانت الدرجة الكلية المتحصل عليها في الاختبار البعدي تقدر بـ (81/184) بفارق (36) درجة عن الاختبار القبلي.

وبالتفصيل أكثر في توزيع درجات الحالة البعدية على مستوى كل بعد من الأبعاد الخمسة، يتضح أن (ل.ق) تحصل على درجة (47/80) بعدما كانت (35/80)، وهو فارق يدل على نتائج أدائية متوسطة. وأيضاً تحصل على تقدير دون المتوسط بدرجة تقدر بـ (07/24) في التطبيق الثاني للاختبار على مستوى بعد دقة قراءة الكلمات، بعدما تحصلت على درجة ضعيفة في التطبيق الأول قدرت بـ (03/24). قاربت درجات هذا البعد درجات البعد الموالي الخاص بدقة قراءة شبه الكلمات، بفارق درجة واحدة، أي من (02/24) إلى (06/24).

وبعد تحصل الحالة على درجة منخفضة قدرت بـ (05/50) في الاختبار القبلي على بعد الطلاقة القرائية، تطور الأداء في الاختبار البعدي إلى (19/50). وفيما يخص البعد الأخير المتعلق بالفهم

القرائي، فبعدما فشل (ل.ق) تماماً في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بفهمه للنص المقروء خلال التطبيق الأولي. في التطبيق البعدي تمكن (ل.ق) من إحراز درجتان من أصل ستة (02/06).

2_3 المقارنة بين نتائج اختبار الكتابة الإملائية القبلي والبعدي:

2-3-1 الحالة الأولى (س.ق):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية على الحالة الأولى (س.ق)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (127): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الأولى (س.ق)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف 34/	20	29
البعد الثاني: كتابة الكلمات 24/	03	07
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات 24/	02	09
الدرجة الكلية: 82/	**25**	**45**

تؤكد النتائج الخاصة بالقياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية لدى الحالة (س.ق)، والمعروضة في الجدول أعلاه، أن الحالة عرفت تحسناً ملحوظاً في الإملاء، وهذا التحسن طال كل أبعاد الاختبار. بداية بالبعد الأول الخاص بالتعرف السمعي على أصوات الحروف الذي كان التحسن جيداً جداً، بعد أن قاربت درجته البعدية الدرجة الكلية للبعد بفارق (05) درجات، أي (29/34). أما البعد الثاني المتعلق بكتابة الكلمات، فقدر الفارق بين الأداء القبلي والبعدي بـ (04) درجات لصالح الأداء البعدي، أي من الدرجة (03/24) إلى الدرجة (07/24). وبعد تحصل الحالة على درجة منخفضة قدرت بـ (02/24)، في الاختبار القبلي للمهمة الخاصة بإملاء شبه الكلمات. في الاختبار البعدي تحصل على درجة (09/24) وهي درجة تدل على الأداء المتطور.

فهذه الاستفادة ساهمت في حصول الحالة على درجة جيدة قدرت بـ (45/82)، وهي حاصل الدرجات المحصل عليها من أبعاد الاختبار الثلاثة.

2-3-2 الحالة الثانية (م.ش):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية على الحالة الثانية (م.ش)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (128): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الثانية (م.ش)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف 34/	25	31
البعد الثاني: كتابة الكلمات 24/	05	10
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات 24/	05	11
الدرجة الكلية: 82/	**35**	**52**

يتبين من خلال نتائج الجدول أعلاه أن الحالة (م.ش) بعد فترة تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي عرفت تحسنا ملحوظا في مهام الإملاء، وهذا التحسن ترجمته الدرجة الكلية للاختبار التي بلغت (52/82) في الاختبار البعدي و(35/82) في الاختبار القبلي، وهو فارق ملحوظ يعكس التقدم في المستوى، فجاء التحسن في بعد التعرف السريع على أصوات الحروف، كتابة الكلمات وكتابة شبه الكلمات. وتعبيراً عنها بالدرجات جاء كما يلي: فعلى مستوى البعد الأول المتعلق بالتعرف السريع على أصوات الحروف، ظهر التحسن فارتفعت الدرجة الكلية للبعد إلى (31/34)، وهي درجة ممتازة، بعدما كانت (25/34).

وبعدما تحصلت الحالة على درجة ضعيفة قدرت بـ (05/24) في الاختبار القبلي لبعد كتابة الكلمات، تضاعفت الدرجة في الاختبار البعدي إلى درجة (10/24) وهي درجة متوسطة. وأيضاً تحصلت (م.ش) على درجة (05/24) في التطبيق الأول للبعد الخاص بكتابة شبه الكلمات، وعلى درجة (11/24) في التطبيق الثاني، حيث اقترب من الدرجة المتوسطة.

2-3-3 الحالة الثالثة (م.م): بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية على الحالة الثالثة (م.م)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (129): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الثالثة (م.م)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف 34/	20	29
البعد الثاني: كتابة الكلمات 24/	03	09

البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات 24/	04	11
الدرجة الكلية: 82/	**27**	**49**

يُقارن الجدول أعلاه بين درجات أبعاد اختبار الكتابة الإملائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى الحالة (م.م)، فإذا وضعت الدرجة الكلية للاختبار تحت المقارنة، يتبين الفرق الواضح بين القياس القبلي الذي قدرت درجته بـ (27/82)، والقياس البعدي الذي قفزت درجته إلى (49/82). وهو ما يقودنا إلى مقارنة الدرجات البعدية والقبلية للأبعاد التابعة، للوقوف أكثر على مدى الاستفادة والتحسن. فكانت كما يلي:

البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف، بعدما تحصلت الحالة (م.م) على درجة فوق المتوسطة في التطبيق الأول، قدرت بـ (20/34)، في التطبيق الثاني تحسن الأداء إلى مستوى جيد، قدر بـ (29/34).

البعد الثاني: كتابة الكلمات، على مستوى هذا البعد، كان الفرق بين القياسين واضح، ففي البداية تحصلت على درجة (03/24) ثم درجة (09/24).

البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات، انتقلت درجة الحالة في هذا البعد من الدرجة الضعيفة المقدرة بـ (04/24) إلى الدرجة المتوسطة المقدرة بـ (11/24).

2-3-4 الحالة الرابعة (أ.ق):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية على الحالة الرابعة (أ.ق)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (130): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الرابعة (أ.ق)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف 34/	19	27
البعد الثاني: كتابة الكلمات 24/	04	11
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات 24/	03	10
الدرجة الكلية: 82/	**26**	**48**

تبرهن نتائج الجدول أعلاه، الفروق القياسية لدى الحالة (أ.ق) بين الفترتين، قبل وبعد تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي، ويظهر أهم فرق في ارتفاع الدرجة الكلية من (26) درجة إلى (48) درجة،

من أصل (82) درجة. وهذا يدل على الاستفادة الحاصلة بتراجع جوانب الضعف بمهارات الكتابة الإملائية.

والاستفادة التي برزت في مستوى إملاء الحالة، تلاحظ على مستوى كل أبعاد الاختبار، ففي البعد الأول المتعلق بالتعرف السمعي على أصوات الحروف، بلغت درجته في الاختبار القبلي (19/34)، وفي الاختبار البعدي (27/34)، وهو ارتفاع ملحوظ، مكن الحالة من الحصول على تقدير جيد جدا في الأداء. أما بعد كتابة الكلمات، بلغت درجته (04/24) في الاختبار القبلي، و(11/24) في الاختبار البعدي، وهو تحسن بفارق واضح يشير إلى التحسن الأدائي. أما في بعد كتابة شبه الكلمات، فمستوى الحالة انتقل أيضاً من درجة ضعيفة، بلغت (03/24) إلى درجة فاقت قاربت المتوسط بـ (10/24).

2-3-5 الحالة الخامسة (م.ي):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية على الحالة الخامسة (م.ي)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (131): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الخامسة (م.ي)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف 34/	14	26
البعد الثاني: كتابة الكلمات 24/	02	07
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات 24/	01	07
الدرجة الكلية: 82/	**17**	**40**

يبين الجدول أعلاه التحسن الملحوظ الذي شهدته الحالة (م.ي) في أداء مهام الكتابة الإملائية بعد تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي. وهذا التحسن ترجمته الدرجة الكلية للاختبار التي بلغت (17/82) في الاختبار القبلي و(40/82) في الاختبار البعدي. وفيما يخص فوارق التحسن بين درجات التطبيقين لأبعاد الاختبار، واستنادا على عدد الإجابات الصحيحة في بند التعرف السمعي على أصوات الحروف في التطبيق الثاني والتي وصلت إلى (26/34) درجة، يمكن القول أن الحالة انتقلت من درجة ضعيفة إلى درجة جيدة.

وبعد تحصل الحالة على درجة قبلية ضعيفة في البعدين المتعلقين بكتابة الكلمات وأشباه الكلمات، واللذان قدر بـ (02/24) و (01/24)، وبالمقابل في القياس البعدي حازت على درجة (07/24) في كل من البعدين.

2-3-6 الحالة السادسة (ل.ق):

بعد التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية على الحالة السادسة (ل.ق)، تم التحصل على النتائج التالية المبينة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (132): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة السادسة (ل.ق)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف 34/	16	24
البعد الثاني: كتابة الكلمات 24/	00	06
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات 24/	02	07
الدرجة الكلية: 82/	**18**	**37**

يمثل الجدول رقم (132) نتائج تطبيق اختبار الكتابة الإملائية على الحالة (ل.ق)، فقدر الفارق بين الدرجة الكلية المرجعية والدرجة المحصل عليها بـ (64)، وهو فارق شاسع يبين فشل الحالة الإملائي. سرعان ما تقلصت إلى (45) درجة بعد التعرض للتدريب الفونولوجي. ولكون أن مهارة الإملاء تتطلب دمج المعلومة السمعية والبصرية، فإن تقييم قدرات الحالة على التعرف السمعي على أصوات الحروف أظهر ضعفا شديداً، حيث تحصلت على درجة مقدرة بـ (16/34)، ولكنها بعد التدريب بلغت (24/34). وأيضاً بعد أن أظهر (ل.ق) عجزاً تاماً في تأدية مهمة كتابة الكلمات، بعدم تمكنها من إحراز أي درجة، في القياس الثاني ارتفعت الدرجة القبلية إلى (06/24). كما كان العدد الكلي القبلي لشبه الكلمات المكتوبة إملائياً بشكل صحيح، كلمتان فقط من أصل (24) شبه كلمة، فتحسنت مس هذا البعد أيضاً بزيادة قدرها (07) درجات.

ثانياً_ عرض وتحليل ومناقشة فرضيات الدراسة:

1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي**"

وللتأكد من تحققها من عدمه، طبق اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار إحصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الوعي الفونولوجي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (133) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده.

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon		الدلالة الاحصائية
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)	
الذاكرة الصوتية	قبلي	6.50	2.16	السالبة	0	0	0	-2.226	0.026	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	13.16	1.2	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الوعي بالقافية	قبلي	3.33	2.58	السالبة	0	0	0	-2.232	0.026	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	8.00	1.89	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الوعي المقطعي والفونيمي	قبلي	7.83	2.31	السالبة	0	0	0	-2.207	0.027	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	22.66	4.41	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الوعي بتركيب أصوات	قبلي	4.33	2.06	السالبة	0	0	0	-2.207	0.027	دال عند (0.05)
				الموجبة	6	3,5	21			

الكلمات مع بعضها مرتبة	بعدي	13.83	1.47	المتعادلة	0					لصالح القياس البعدي
				المجموع	6					
الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها	قبلي	1.50	1.22	السالبة	0	0	0	−2.226	0.026	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	10.66	1.36	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي	قبلي	23.50	8.96	السالبة	0	0	0	−2.207	0.027	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	68.33	9.45	المتعادلة	0					
				المجموع	6					

من خلال الجدول رقم (133) نجد:

* بالنسبة للذاكرة الصوتية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.226−) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.026) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (13.16) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (6.50) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع قدرة مجموعة الدراسة في الذاكرة الصوتية.

* بالنسبة للوعي بالقافية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.232−) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.026) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (8.00) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (3.33)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع وعي مجموعة الدراسة بالقافية.

* بالنسبة للوعي المقطعي والفونيمي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.207−) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (22.66) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (7.83) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد زيادة وعي مجموعة الدراسة لمهام المعالجة المقطعية والفونيمية.

* بالنسبة للوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.207−) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (13.83) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (4.33)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع وعي مجموعة الدراسة بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة.

* بالنسبة للوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.226−) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.026) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (10.66) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (1.50) وهذا يشير إلى تحسن شاسع في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع وعي مجموعة الدراسة بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها.

* بالنسبة للدرجة الكلية الوعي الفونولوجي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.207−) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)

وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (68.33) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (23.50)، وهذا يشير إلى التطور الأدائي لمجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتقاء القدرة الفونولوجية لمجموعة الدراسة.

وعليه تم التحقق من الفرضية التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي في درجات مجموعة الدراسة على اختبار الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي، وقد تم حساب أثر استخدامه وكانت النتائج كالتالي:

* جدول رقم (134) يوضح أثر مربع ايتا في نتائج اختبار الوعي الفونولوجي.

البعد	اختبار مربع ايتا η^2	
	القيمة	التأثير
الذاكرة الصوتية	0,777	قوي
الوعي بالقافية	0,56	متوسط
الوعي المقطعي والفونيمي	0,842	قوي
الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة	0,894	قوي
الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها	0,937	قوي
الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي	0,877	قوي

يتبين من الجدول (134) أن قيم معامل مربع إيتا η^2 بلغت على الترتيب: (0,777)، (0,56)، (0,842)، (0,894)، (0,937)، (0,877) وهي قيم تدل على وجود أثر كبير وقوي لاستخدام البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي، (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: الذاكرة الصوتية، الوعي بالقافية، الوعي المقطعي والفونيمي، الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها) لدى مجموعة الدراسة.

ومما سبق تتضح صحة الفرضية الأولى حيث فسرتها الباحثة كما يلي:

كان الهدف من الدراسة الحالية استكشاف تطوير الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة والمتوسطة (مجموعة الدراسة)، ذوي السمع الوظيفي (أي القدرة على الوصول إلى اللغة المنطوقة من خلال السمع). حيث قامت الباحثة بتعليم (6) حالات من المرحلة الابتدائية

بشكل صريح مهارات الوعي الفونولوجي الخاصة بالوعي بالصوائت (الحركات) داخل المقاطع والكلمات، الوعي بالقوافي، الوعي بالمقاطع داخل الكلمات، الوعي بأصوات الحروف داخل الكلمات، الوعي بالتركيب التسلسلي داخل الكلمات، الوعي بالكلمات ومعانيها عند التلاعب بأصواتها ومقاطعها والوعي بالكلمات داخل الجمل، في سياق تدخل متعدد الأوجه لتنمية قدراتهم القرائية والكتابية.

أظهرت النتائج وجود فرق جوهري دال إحصائيا بين متوسطات رتب درجات مستوى مهارات الوعي الفونولوجي لدى مجموعة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، حيث تم تأكيد هذه النتائج من خلال التغييرات في مهام اختبار الوعي الفونولوجي التي تم اجراؤها في بداية التعلم ونهايته.

ترجع الباحثة هذا التحسن في الأداء البعدي إلى كون أن البرنامج ضمن الاستفادة من الأنشطة التطبيقية للوعي الفونولوجي من خلال الاهتمام بالعناصر الصوتية المختلفة للأصوات والكلمات ثم الجمل، مع القدرة على ملاحظتها أو التلاعب بها وتحليلها وتركيبها. فاحتواء البرنامج على المعارف المتضمنة في الوعي الفونولوجي ومهاراته اللازمة في نسق متسلسل متتابع سهل اكتسابها. دون إغفال عامل كفاية الأنشطة التي زادت من إدراك مجموعة الدراسة للبنية الفونولوجية للغة المنطوقة ورفعت من حساسيتهم اتجاهها. وخير دليل على ذلك الكم الوفير والمتنوع من الأنشطة المطبقة التي وصل عددها إلى (80) نشاطاً، إذا ما تم التحدث عن المرحتين التدريبيتين الأولى والثانية فقط، اللتان لهما علاقة مباشرة بمهارات الوعي الفونولوجي. بالإضافة إلى انتهاج مبدأ التصاميم التكرارية ضمن إجراءات تنفيذ هذه الأنشطة.

ويُسند هذا التحسن إلى كون أن البرنامج نشأ من أنشطة تعليمية مكيفة مع احتياجات الأطفال المعاقين سمعياً، ومناسبة لمستويات سمعهم ولغتهم الوظيفية، لاستيعاب العديد من القدرات اللغوية الضعيفة لديهم. فإن كيفية تقديم هذه الأساسيات من خلال التعليمات يجب أن يكون سببًا للاختلافات الفردية بين أطفال هذه الفئة والذين لديهم القليل من القدرات السمعية المتبقية، فعادةً لا يستفيدون من التعليمات الفونولوجية التقليدية. ومع ذلك، أشارت الدراسات الأخيرة إلى أن هؤلاء الأطفال يظهرون تقدمًا عندما يتم استكمال تعليم الصوتيات بطرق بديلة (Narr، 2008 ؛ Trezek et Malm gren، 2005 ؛ Trezek et Wang، 2006 ؛ Trezek، Wang، Woods، Gampp. (Ye Wang, al, 2020) (Beverly J et al, 2008, p398)، وهو ما تم وصفه وتأكيده في دراسة استكشافية أجرتها (Luiza Cabral et)، والتي لمست الحاجة إلى إجراء تعديلات على التعليمات والاستراتيجيات والمواد

المستخدمة، فضلاً عن استخدام استراتيجيات الاتصال وتقنيات محددة لتحسين فهم الأطفال أثناء تنفيذ الأنشطة. وخلصت الدراسة إلى أن برامج التدخل الفونولوجي للأطفال المصابين بضعف سمعي تحتاج إلى تدريبٍ للقائمين على خدمات العلاج المخصصة لهذا الأداء.

فكان للتدخل طبيعة تكاملية، فدمج مزيجاً من الاستراتيجيات الحسية (متعددة الوسائط)، واعتبرها طريقاً فعالاً لتطوير مهارات الوعي الفونولوجي لدى مجموعة الدراسة، وهي الاستراتيجيات السمعية، البصرية واللمسية الحركية، فاعتماداً على خصوصية الفئة المستهدفة المستمدة من إعاقتها، وضعت الباحثة احتمالين قد تواجههما في الطريقة التي يستخدمونها لترميز المعلومات وتخزينها والتي تتناسب مع المعاجم الداخلية الخاصة بهم. فتدريبات البرنامج كانت متضمنة لكلتا الطريقتين الشفوية/ السمعية والبصرية اللمسية/ الحركية، وهو ما سمح بتحقق إمكانية الوصول السمعي إلى اللغة المنطوقة، واستيعاب خصائصها الفونولوجية عن طريق بقاياهم السمعية. لكن قد يحتاجون إلى استكمال تمثيلاتهم الفونولوجية من خلال الإشارات البصرية واللمسية /الحركية.

يجب أن تكون المعلومات حول الخصائص الفونولوجية (القائمة على الصوت) للكلمات كاملة من أجل تكوين تمثيلات داخلية دقيقة. حيث ناقش الباحثون مخاطر التمثيلات الداخلية غير المطورة بشكل كافٍ والتي تؤدي إلى ضعف تطوير مهارات الوعي الفونولوجي (Alegria et Leybaert، 2003). لذلك، يبدو أن الاستراتيجيات التي توفر معلومات كاملة حول الجوانب الصوتية للغة المنطوقة مستحسنة في التدريس مع فئة المعاقين سمعياً، ومشابه للتعليمات مع المتعلمين العاديين الذين يحتاجون إلى تنمية مهاراتهم في الوعي الفونولوجي.

لذلك، تم الاحتكام إلى أن التعرض المكثف لبيئة شفوية وحدها قد لا يكون كافياً لتنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المصابين بإعاقة سمعية، وقد لا يوفر منفذاً مناسباً لتطوير الترميز الفونولوجي لديهم. لذلك وفي كثيرٍ من الأحيان سوف يحتاجون إلى تأسيس تطوير التمثيلات الفونولوجية الخاصة بهم من خلال الإشارات البصرية واللمسية، الحركية، لضمان حدوث التحليلات الدلالية والفونولوجية للمفردات في آنٍ واحد، لأنه عادةً ما تحاول هذه الفئة التحايل أو استبدال دور العمليات الشفوية السمعية، من خلال أنظمة الترميز الأخرى مثل الصوتيات المرئية والدعم البصري للكلام، وهو ما أكدت وقوعه لعريبي نورية (2015)، فبالرغم من أن الأطفال المعاقين سمعياً المتمتعين بالزرع القوقعي لديهم تحفيز جيد معوض لحاسة السمع نسبياً، إلا أن اكتساب الادراكات السمعية للأصوات اللغوية يكون متأخراً مقارنة بالسن الطبيعي ويكون اعتمادهم الكلي على حاسة البصر

والكتابة لتعويض السمع والوعي بالأصوات وإدراكها، إضافة إلى اعتمادهم على الطرق اللمسية. فهناك عددٌ من الدراسات التي تضمنت تعليمًا للتوعية الفونولوجية للأطفال المعاقين سمعياً، حيث وجد الباحثون فيها أن هذه الفئة في سن المدرسة يحسنون من وعيهم الفونولوجي (على سبيل المثال، القافية وتجزئة الصوت) عندما يتم تدريسهم من خلال مناهج القراءة المطورة للسامعين مع الدعم البصري للكلام أو الصوتيات المرئية على سبيل المثال، (Colin, Magnan, Ecalle et Leybaert, 2007)، (Narr, 2008)، (Trezek, Wang, Woods, Gampp et paul, 2007)

كما تشير دراسة (McGurk et MacDonald, 1976) إلى أنه يمكن تطوير نظام صوتي يشتمل على قناة صوتية من الكلام و قناة بصرية من قراءة الكلام. لذلك، قد يُمكّن البعد المرئي للشفرة الفونولوجية القراء الصم وضعاف السمع من الوصول إلى نفس المعلومات الفونولوجية بصريًا. وأيضاً قام (Colin et al, 2007)، بتوثيق فعالية تكامل المعلومات المنطوقة واليدوية في خلق تصور فونولوجي واحد لا لبس فيه، ولا يمكن للأطفال استنتاجه من أي المصدرين بمفرده. كما ناقش (Kyle et Harris, 2006)، موضوع المساهمة الإيجابية لقراءة الكلام في التطور المعرفي للتمثيلات الفونولوجية. ومع ذلك، يمكن أن توفر قراءة الكلام معلومات صوتية جزئية فقط، على سبيل المثال، تُوفر حركات الشفاه أدلة حول مكان الإنتاج، في حالات / b / و / p / و/ m / ، لكن لا يمكن للمعلومات المرئية على الشفاه وحدها أن تميز هذه الحروف الساكنة الثلاثة المنتجة في نفس نقطة الإخراج. وبالتالي، مقارنة بالمعلومات الفونولوجية المستندة إلى المدخلات السمعية للأفراد الذين يسمعون، فإن المعلومات الفونولوجية التي تم التقاطها في قراءة الكلام المرئية غير كافية وأقل دقة. (Wang, Y, et al, 2008, p402)

غير أن الباحثة فضلت تعظيم تشجيع استغلال السمع المتبقي لمجموعة الدراسة إلى أقصى حدٍ ممكن، وبالتالي العمل على تمكين الوصول السمعي وتحسينه، بتدريبهم من خلال الأساليب الشفوية/ السمعية. وهو ما افترضه الباحث (Narr, R. A. F, 2006)، في كون أن عملية بناء التمثيلات الفونولوجية الداخلية قد تكون أكثر "شفافية" للتلاميذ الذين يعانون من ضعف السمع (إعاقة سمعية خفيفة ومتوسطة) من التلاميذ الصم. فمن المحتمل بعض الوصول إلى الأصوات في اللغة المنطوقة من خلال استخدام السمع المتبقي. وبالتالي، قد يكونون قادرين على سماع أصوات الكلام وفهمها. تسمح هذه الإمكانية السمعية بالاستيعاب الفوري للخصائص الفونولوجية للكلمات. نظرًا لأن العديد من التلاميذ الذين هم من ذوي الضعف السمعي يستخدمون أيضًا اللغة المنطوقة للتواصل، فإن

الطريقة التي يتم بها تشفير المعلومات وتخزينها تتطابق مع المعاجم الداخلية الخاصة بهم. (Narr, R. A. F, 2006, p54)، من خلال تفضيل التواصل بأكبر قدر ممكن من الانسيابية، والذي يعزز رؤية مجموعة الدراسة لأنفسهم كمتواصلين أكفاء، بتشجيعهم على ارتداء أنظمة تضخيم الصوت الشخصية في الفصل الدراسي خلال سير الحصص التدريبية. والاستفادة إلى أقصى قدر من الملائمة من معيناتهم السمعية، كما أُدرج استخدام أجهزة التسجيل وسماعات الأذن كوسيلة فعالة ضمن عدة أنشطة.

وخير مثالٍ على ذلك، أن التدخل حسن مستوى المعالجة الشاملة الخاصة باتخاذ قرار القافية، والتي تتطلب تحديد ومعالجة الوحدات الفونولوجية، فرغم أن مجموعة الدراسة كانت تسعى للوصول إليها بالتفصيل فيها بناءً على المعلومات متعددة الوسائط التي توفرها قراءة الشفاه، التغذية الراجعة المفصلية، السمع المتبقي، رغم أن (Colin et al,2007) أكدوا أن التمثيلات القائمة على قراءة الشفاه غير محددة لأنها لا تسمح بالإدراك الدقيق للتناقضات الصوتية مثل النطق أو الوضع المفصلي فالعديد من الكلمات لها أنماط متشابهة في قراءة الشفاه، وبالتالي توجد كنماذج متجانسة بصرية في المعجم الداخلي للأطفال الصم. ولكن نظراً لأن المتجانسات البصرية ليست كلها متجانسة حقيقة (Colin et al, 2007, p144). فسعت الإجراءات التنفيذية إلى أن يكون أداء مجموعة الدراسة أفضل على أساس التمثيل الصوتي بربطه بمفردات صوتية منظمة بشكل أفضل، تتميز فيها الهوموفونات المرئية بوضوح عن الأخرى، عن طريق تعزيز الانتباه السمعي.

وللوصول إلى هذا المبتغى تمكنت الباحثة من توظيف الاستراتيجيات السمعية كالقصف السمعي، الذي يؤكد على الصوت المستهدف. فبناءً على هذا الاستخدام أصبحت المجموعة أكثر قدرة على استيعاب الخصائص الفونولوجية للكلمات، والتي تسمح بإجراء ارتباطات فونيمية_حرفية، وبالتالي بنوا تمثيلات فونولوجية مكنتهم من إدراك خاصية التلاعب بالأصوات داخل الكلمات لإنشاء أخرى جديدة، واستوعبوا القواعد والعلامات المرتبطة بهذه الخصائص القائمة على الصوت.

وهذا قائم على وصف (Beckman et Edwards, 2000) للتطور الفونولوجي بأنه تراكم تدريجي في المجالات الإدراكية والنطقية (Rvachew S, Nowak M, 2004,p250)، فيبدو أن المهارات الإنتاجية والمعرفة الفونولوجية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالتنمية ومتورطة في نفس الوقت في الاضطرابات الفونولوجية. أشارت العديد من النتائج السابقة لكل من الأطفال المعاقين والأطفال العاديين، الذين يعانون من أخطاء النطق يواجهون صعوبة في مهام الوعي الفونولوجي، بما في

ذلك التنصت على عدد المقاطع الصوتية أو الفونيمات في كلمة، مطابقة الكلمات التي تشترك في البداية أو القافية وحذف المقاطع أو الفونيمات من الكلمات. حيث أفاد (Zappia,Hodson, 1989 Nonomura,) أنه عندما طُلب من الأطفال الذين يعانون من إنتاج كلامي غير مفهوم، إكمال مهام تحديد الصوت، غالبًا ما تعكس أخطائهم نظامهم الفونولوجي الضعيف وعادة ما يتم نقل هذه الأخطاء إلى المهام الشفوية والكتابية. (Cowan, Moran, M, 1997, p31) .

تتوافق هذه النتيجة مع تقارير (Magnusson et Naucler, 1990) و (Lewis et Freebaim 1992). لذلك حاولت بعض الدراسات مثل (Wise et al.، Byrne Fielding-Barnsley) تعزيز الوعي الفونولوجي من خلال التدريب على التوعية، بالانطلاق من الوعي اللفظي إلى الوعي الفونيمي.
(Pi-Yu Chiang, 2003, p540)

وفر هذا المنظور للباحثة تبريرًا لوضع ممارسات التدريب عند تقاطع المهارات التي يتم تقليصها تقليديًا على أنها لفظي مقابل صوتي، لذلك، قد تستفيد مجموعة الدراسة التي تعاني من اضطرابات نطقية من التعليمات المباشرة في الوعي الفونولوجي، بنقل أثر التدريب النطقي لمهام الوعي الفونولوجي. وتماشياً مع ما سبق، يجب أخذ هذا المجال في الاعتبار من قبل أخصائيو أمراض النطق واللغة ومعلمي الفصل عند التخطيط للتدخل مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نطقية وفونولوجية (Cowan, Moran, M, 1997, p36). تتضمن بعض الأساليب التقليدية لعلاج النطق استخدام التدريب الإدراكي أو تدريب الأذن، فالهدف من هذا التدريب حسب (Bernthal et 1988 Bankson,) هو "أن يطور العميل نموذجًا سمعيًا يعمل كمعيار داخلي يمكن على أساسه صنع مقارنات من إنتاجاته الخاصة". تتضمن عملية تدريب الأذن بعضًا من نفس المهارات المطلوبة في الإدراك الفونولوجي. وفقًا لـ (Van Riper et Emerick, 1984)، فإن التدريب الإدراكي يشمل تحديد الفونيمات المستهدفة وتكوينها وتحفيزها وتمييزها. (نفس المرجع السابق، 1997، ص36)

نظرًا لأن طبيعة هذا التدريب تشبه طبيعة تدريب الوعي الفونولوجي، فقد جمعت الباحثة بين المجالين في العلاج. بدمج المهام المصممة لعلاج النطق في تطوير القدرة الفونولوجية لمجموعة الدراسة، مثل، النشاط الموسوم بـ " اتقن مخرج الصوت "، الذي كان هدفه أن يتعرف الطفل على أعضاء نطق الأصوات، أن يتعرف على الخصائص الصوتية لأصوات الحروف الهجائية، أن يكتسب القدرة على إخراج الصوت من مخارجه الصحيحة، ونشاط " اسمع وسجل " الذي هدف إلى نطق الصوت نطقاً سليماً.

كما أن ما زاد من نجاعة البرنامج، التدرج في التدريب من المهارات الأسهل إلى الأصعب والبدء بتعريف الحالات الأصوات اللغوية منفردة كافة بحركاتها، والتدريب على ترميزها وتمييزها نطقياً وسمعياً، فانطلق (Lewkowicz, 1980) من سؤال مهم يتعلق بالمهارات الفونولوجية المحددة التي يجب تدريسها. وأشارت نتائجه إلى أن التدريب على التعرف على الصوت اللغوي، هو جزءٌ مهم من تعليم الوعي الفونولوجي (Bruck M, Treiman R, 1990, p174). فإتقان المبدأ الأبجدي يستلزم تعلم الترابطات الفونيمية_ الحرفية. حيث أوضح (Schmidmann et Ehri,2010) أن تطوير هذه المهارات يشمل تعلم الطفل ليس فقط لتحديد أشكال الحروف والأسماء والأصوات ولكن أيضًا لربط الأشكال بأسماء وأصوات معينة، وهي عملية يشار إليها باسم التعلم المقترن المشترك (Goldberg, H. R., Lederberg, A, 2014, p511). قد تتنبأ معرفة مثل هذه الارتباطات المقترنة بين حروف الكتابة المكتوبة وكل من الاسم والصوت المقابل له (أي الفونيم) بقدرات الوعي الفونولوجي والقراءة لاحقًا لأنها تعمل كمؤشر مهم للتعلم البصري اللفظي للأطفال.

(Hulme C, Snowling M, 2013, pp 1-4)

ولكن قد يكون من الصعب على الأطفال الذي يعانون من الإعاقة السمعية، أن يتعلموا هذه الارتباطات المزدوجة، خاصة وأنهم يمتلكون مهارات لغوية وصوتية وأبجدية ضعيفة، فتظهر هنا أهمية تفعيل المسار الفونولوجي المعطل الذي يسهل التعلم الصوتي للحرف، حيث أن أسماء الحروف تعلم كإشارات للفونيمات المقابلة. وهو ما وصلت إليه (Goldberg, H. R., Lederberg, A,2014)، حيث ارتبطت معرفة صوت الحروف لدى الأطفال المعاقين سمعياً ارتباطًا وثيقًا بالوعي الفونولوجي ومهارات المستوى الفونيمي على وجه الخصوص. على الرغم من التمثيلات الفونولوجية الأقل تمايزًا، يبدو أن هؤلاء الأطفال يعتمدون على عمليات مماثلة للأطفال السامعين عندما يبدؤون في اكتساب المبدأ الأبجدي، حيث يلعب علم الأصوات المنطوق دورًا مهمًا. (Goldberg, H. R., Lederberg, A, 2014, p509).

كما جاء التحسن في كون أن البرنامج درس الوعي الفونولوجي ضمن سياقات تعليمية هادفة تتيح فرص نمو، مرتبطة ببيئة مجموعة الدراسة وباهتمامهم العمرية وخصوصية إعاقاتهم السمعية، وهذا مهم لأنه يوفر إنشاء التمثيلات الداخلية، من خلال الإتيان "بالرابط" إلى المعنى من اللغة التي يسمعونها ويرونها ويشعرون بها خلال حياتهم اليومية.

واجه البرنامج بنجاح أحد أهم التحديات لدى المتعلم المصاب بإعاقة سمعية، وهي العلاقة بين التمثيلات الصوتية الداخلية التي تخلق الكلمات والمعنى بالنسبة لهم. خاصة وأنهم تعودوا على استخدام أنظمة تواصل بديلة كالإشارات اليدوية، فإن القدرة على فك تشفير الكلمات وربط هذه الكلمات بمعاجمهم الداخلية قد تخلق مشكلة. ومن هنا خضع البرنامج لوجوب مراعاة توظيف الصور في إعداده للأنشطة المقدمة كوسيلة تعليمية من المدخلات البصرية، فهذه الأخيرة ضمنت توفر إجراءات التنفيذ على عامل الربط بين المعلومات الفونولوجية الواردة في الكلمات ومعناها لأنه شرط أساسي للنجاح، فحسب (Stanovich, 1994)، يجب أن يحدث التحليل الدلالي والصوتي للمفردات في آنٍ واحد. حيث روفقت الكلمات والمفردات والجمل بالصور المعبرة عنها (صور بصرية)، فاستعمالها وتكرارها في كل نشاط أدى إلى تنمية الجانب البصري للكلمة، فوفرت ارتباطاً مرئيا لها. مما سهل التعرف والتعود عليها، مثل تعليمات تجزئة الكلمات القائمة على النمذجة والتي يتم تجميعها عن طريق التمثيل المرئي/ الحركي لكل مقطع لفظي من خلال إنتاجه عن طريق النقر أو التصفيق. وأيضاً الطريقة التعليمية المستخدمة في تعليم عزل الأصوات داخل الكلمات، من خلال استعمال بيانات التمثيل التصويرية لهذه الكلمات، ثم استخدام مجموعة مغلقة من حروف الكتابة لتوفير الدعم البصري من أجل التحول تدريجياً إلى تنمية المهارات العامة والممارسات التي تضمن العرض السمعي فقط لكلمات الأصوات المستهدفة. وفقاً (Lederberg et al, 2014) يمكن للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع، في مستويات ما قبل المدرسة، تطوير القدرة اللغوية على القراءة من التعليمات والاستراتيجيات المكيفة خصيصًا لاحتياجاتهم. ثبت أن الأمر نفسه ينطبق على الأطفال في مستوى المدرسة الأكثر تقدمًا، المشاركين في هذا البحث، بناءً على تحليل خطط التدخل اليومية، خضعت جميع الجلسات إلى نوع من التكيف – استراتيجية أو تعليمات أو مادة – مع أكثر من نوع واحد من التكيف يتم ملاحظته في كل جلسة، وخاصة في الجلسات الأولى.

بالنسبة لنوع هذا التكيف، أكدت الأدبيات المحددة، على وجه الخصوص، استخدام الدعم البصري (مواد مكتوبة أو ملموسة)، مما يسهل على الطفل ضعيف السمع الوصول إلى المهمة الصوتية (Ana Luiza Cabral et al, 2020, p145). بينما اعتبرت (Gilliver et al,2016)، في دراستهم أنه قد يكون أحد تفسيرات النجاح الفونولوجي لثلاثين طفلاً يعانون من ضعف السمع الثنائي هو أسلوب المهمة المستخدم لتقييم وتعليم هذه المهارات، المتمثل في الاختيار القسري المدعوم بإشارات تصويرية بدلاً من الردود اللفظية فقط. وهو ما تم اظهاره بواسطة (Webb,2014 et

Lederberg)، حيث لوحظ أداءً أعلى بشكل عام للأطفال المعاقين سمعياً عندما تم توفير الدعم التصويري، مما قد يوفر بعض التفسير للأداء الفونولوجي الأفضل. (Gilliver et al,2016,p9)

تعتقد الباحثة أن الدراسة الحالية قدمت نموذجاً مفيداً حول تطوير وتحسين مهارات اللغة المنطوقة وتحديدا الوعي الفونولوجي لدى هذه الفئة، عن طريق استكشاف طرق مختلفة لتعليم هذه المهارات عبر مدخلات لغوية غنية من حيث نوعها للوصول بهم إلى استيعاب علاقة الأصوات بالحروف منعزلة أو داخل سياقها الصوتي والتلاعب بها، من خلال بناء تمثيلات فونولوجية داخلية تقود إلى حسن تخزينها واسترجاعها، عن طريق تضمين الباحثة أنشطة وتمارين خاصة بالذاكرة الصوتية (الفونولوجية)، بناءً على أدلة تجريبية أثبتت ارتباطات دالة بين هذه الأخيرة والوعي الفونولوجي، وهو ما لاحظه كل من (Hansen et Bowey,1994) بأن مهام الوعي الفونولوجية قد تفرض متطلبات قوية على الذاكرة الصوتية، ومن الممكن أيضًا أن يكون الوعي الفونولوجي والذاكرة الصوتية كلاهما ينبعان من قدرة معالجة صوتية كامنة واحدة. للوصول إلى التعرف على الكلمات الجديدة انطلاقا من التوافق بين حرف– صوت، والتمثيل الفونولوجي للوحدات اللسانية الدنيا للكلمات.

(Hansen J, Bowey J,1994, p939)

فتم الاعتماد على تطوير مهارة الترميز الفونولوجي والذاكرة العاملة قصيرة المدى، باعتبارهما مهارتان تلعبان دوراً مهماً في اكتساب مهارات الوعي الفونولوجي والاستدعاء المتسلسل للعناصر اللغوية رغم تنوع الخلفيات التواصلية واللغوية لمجموعة الدراسة. خاصة وأن الاسترجاع التسلسلي وفترات الاستبقاء في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى تعتبر ضعيفة لديهم، حيث أظهروا سعة أقل في مهام الاحتفاظ بكل من الأرقام، الكلمات، والجمل ضمن مهام الاختبار الفونولوجي المطبق، وهذا راجع إلى نقص المدخلات السمعية بالدرجة الأولى. حيث ثبت أن استراتيجية التشفير التي يستخدمها الأفراد المعاقين سمعياً أثناء مهام الذاكرة قصيرة المدى أقل وضوحًا. زعمت دراسة الذاكرة قصيرة المدى بواسطة (Conrad,1970) أن الأشخاص الصم، لا يستخدمون الترميز الفونولوجي القائم على الكلام المسموع. تدعم هذه النتائج ادعاء (Bavelier et al, 2006)، بأن العناصر المعجمية التي تتم معالجها بالطريقة المرئية المكانية لا يتم الاحتفاظ بها بشكل جيد مثل المعلومات التي تتم معالجها في القناة السمعية. (Daniel Koo et al, 2008, p83)

وهذا يعني أن المعلومات اللغوية المقدمة عن طريق الإيماء المرئي غير متوافقة مع الخصائص الزمنية للذاكرة قصيرة المدى في الطريقة السمعية. أبلغت (Boutla, M et al, 2004) عن انخفاض

إعادة استدعاء العنصر التسلسلي عند مشاهدة المحفزات بلغة الإشارات مقارنةً بوقت سماعهم للمنبهات باللغة الإنجليزية. تشير هذه النتائج مجتمعة إلى التأثير الضار للغة الإشارات على مقاييس الاحتفاظ اللفظي. وهو ما تم اختباره على نفس الفئة في دراسة (Koo Daniel et al,2008) للمذكرات اللفظية الخاصة باستدعاء الأرقام على المدى القصير بالطريقة البصرية، فأشارت النتائج إلى أن استخدام الطريقة المرئية المكانية بدلاً من الطريقة السمعية، مَثل عبئ معالجة أكبر للذاكرة ونتج عنه استرجاع أقل للعناصر. وتتوافق هذه النتائج مع وجهة النظر التي قدمها (Bavalier et 2006 al,)، مما يشير إلى أن الطريقة البصرية هي عامل مقيد لعمل الذاكرة المعاقين سمعياً.

اتجه التصميم التدريبي إلى تقليل قدرة الصورة المرئية للمحفزات اللغوية أثناء تشفير الذاكرة التسلسلية من جهة، وإلى زيادة القدرة على استدعاء العناصر التسلسلية لهذه المحفزات عن طريق تعزيز المدخلات الشفوية/ السمعية من جهة أخرى. ومن الأنشطة التي ضمنت تعزيز هذه القدرة نجد نشاط " الصوت الدخيل" الخاص بتنمية القدرة على تذكر وتحديد المثير السمعي الدخيل من بين مثيرات سمعية متعددة. ونشاط " الصوت المكرر" الذي يعمل على تنمية القدرة على تذكر وتحديد المثير السمعي المكرر من بين مثيرات سمعية متعددة. وأيضاً نشاط " التسلسل الصحيح" الخاص بالاحتفاظ واسترجاع التسلسل الصوتي المسموع.

فمن المعروف أن النظام السمعي ذو كفاءة عالية في الاحتفاظ بترتيب حدوث الأصوات. في المقابل، يبدو أن النظام المرئي محدود بدرجة أكبر في قدرته على الاحتفاظ بمعلومات الترتيب الزمني، ولكنه أكثر كفاءة في الاحتفاظ بأنواع أخرى من المعلومات، مثل البنية المكانية (Boutla, M et al, 2004, p1000). ففي دراسة أُجريت في المملكة المتحدة على التلاميذ الصم الذين نشأوا بطريقة التواصل الشفوي، وجد (Conrad,1979) أن القراء الأفضل يتذكرون عددًا أقل من العناصر من قوائم القافية للحروف المطبوعة مقارنة بالقوائم غير المتناغمة، مما يشير إلى أن القراء المعاقين سمعياً الأكثر كفاءة يمكنهم الوصول إلى الترميز الفونولوجي الذي يتداخل مع استدعائهم. (Koo (Daniel et al, 2008, p85

وبما أن مجموعة الدراسة تفتقر إلى فرصة الوصول الكامل للوساطة السمعية، ومن أجل الحصول على مزيدٍ من التبصر في الدور الذي تلعبه اللغة المرئية في القدرة على الاحتفاظ بالعناصر المعجمية في الذاكرة قصيرة المدى، وجب استغلال أوضاعهم الحسية المتاحة لاستيعاب المعلومات اللفظية، دون التشكيك في فعالية الكلمة المسموعة أو المرئية كوسيلة لتوفير هذه المعلومات التي يجب تذكرها، من خلال التدعيم بنسخ مرئية لامتدادات رقمية وتصويرية دلالية لعرض المحفزات

السمعية. وهو ما تم تنفيذه ضمن المحور التدريبي الخاص التدريب السمعي، ضمن أنشطة جلسات الرتيب السمعي، مثل نشاط "ترتيب الأصوات" الذي عمل بمبدأ إعادة ترتيب بطاقات الصور حسب ترتيب الأصوات المسموعة المرتبطة بها. ونشاط " أصوات وأرقام" الذي عمل بمبدأ الاحتفاظ الثنائيات (صور–أرقام) من خلال إعادة ترتيب بطاقات الأرقام حسب ترتيب الأصوات المسموعة المرتبطة بها. وأيضاً نشاط "أصوات وصور" والقائم على استرجاع الثنائيات (صور–صوت) من خلال إعادة ترتيب بطاقات الصور حسب ترتيب الأصوات المسموعة المرتبطة بها.

فالتدخل العلاجي هذا قلل من الاختلافات في الطريقة اللغوية والخصائص التكوينية بين اللغة المنطوقة وطرق التواصل الأخرى. تم الاتفاق مع هذا الرأي من قبل (Conrad,1970) الذي افترض أن نشأة التمثيل الداخلي للمادة اللفظية للأفراد الصم مرتبط بأنماط الإدخال لها، من حيث توفر الإيماءات الصحيحة، الإشارات اليدوية وتعبيرات الوجه وما إلى ذلك من معلومات التي اعتبرها ثانوية مقارنة بالنمط السمعي. (Conrad R, 1970, p180)

كما ساعدت الأنشطة الكتابية مجموعة الدراسة على إدراك البنية الفونولوجية للغة فساهمت في زيادة حساسيتهم للخصائص الكمية والنوعية للمواد المطبوعة المقدمة كوسائل تعليمية ضمن إجراءات تنفيذ الأنشطة التدريبية. فكانت مجموعة الدراسة تؤدي بطريقة تحليلية وتركيبية (مقطعية، فونيمية) أدق حين يطلب منهم أن يأخذوا في عين الاعتبار كل حرف من الحروف الموجودة ضمن الكلمات المطبوعة على البطاقات، وهو ما زاد من تثبيت المعلومة الغرافيمية_ الفونيمية وكيفية ترابطها مما يسهل تمثيلها إملائياَ. وهو ما اقترحه (Olson Richard et al,1994)، بأن تكون الكتابة بمثابة نموذج لتحليل اللغة من خلال المشاركة في الألعاب اللغوية الكتابية التي قد تسمح للأطفال بالتعرف على القوافي والظواهر اللغوية الأخرى. وأيضاً (Paul, 1998) على أنه بناءً على المراجعات المتكررة لأبحاث تطوير القراءة والإعاقة السمعية على مدى عقود، ثُبت أنه يجب توفير التعليمات والممارسات التي تنطوي على التمييز، تحديد الأصوات والتلاعب بها عن طريق المطبوع. (Nielsen D, (Luetke-Stahlman B, 2002, p17

بالإضافة إلى ما قامت به الباحثة أثناء تطبيق برنامجها والذي كان هدفها الأسمى منه أن تصبح مجموعة الدراسة واعيةٌ إلى أن الكلمة المنطوقة مكونة من أصوات وقادرةً على معرفة هذه الأصوات وتحليلها وتمييزها عن بعضها ونطقها نطقاَ سليماً. من خلال التعزيزات التي قامت بها والتي أثرت في نفسيتهم وعلى مراقبتهم لاستجاباتهم وطريقة نطقهم وتمييزهم للأصوات. وأيضاً من

خلال تعزيز قدرتهم على مراقبة إنتاجات زملائهم في نفس الوقت، خاصة وأن الأنشطة كانت جماعية.

لقد اتفقت العديد من الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية، والتي وجدت أن تكثيف استراتيجيات التدريس مع ذوي الإعاقة السمعية، والذين يجدون صعوبة في مهارات الوعي الفونولوجي، ينتج عنه نتائج إيجابية وبالمثل، يرى (Trezek, B. J et Malmgren, K 2005) أنه يمكن قيادة الأطفال ذوي الضعف السمعي لتطوير الوعي الفونولوجي من خلال استراتيجيات واضحة ومنهجية ومنظمة.

فتطابقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أخرى أجراها (Miller, E. M., Lederberg, A. R et al, 2013) التي هدفت إلى تطوير الوعي الفونولوجي المنطوق للأطفال الصم وضعاف السمع، حيث قام المعلمون بتعليم خمسة (05) أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بشكل صريح مهارات الوعي الفونولوجي لتجزئة المقطع، والعزل الصوتي الأولي، وتمييز القافية في سياق تدخل ناشئ متعدد الأوجه. تم التدريس في أماكن استخدم فيها المعلمون الاتصال المتزامن أو اللغة المنطوقة فقط. وثق تصميم متعدد القواعد عبر المهارات علاقة وظيفية بين التعليم واكتساب المهارات لأولئك الأطفال الذين لم تكن لديهم المهارات في الأساس. تم تأكيد هذه النتائج من خلال التغييرات في اختبارات الوعي الفونولوجي التي تم إجراؤها في بداية العام الدراسي ونهايته. فوُجد أن أطفال المعاقين سمعياً الذين تنوعوا في وضع الاتصال الأساسي والعمر الزمني والقدرة اللغوية استفادوا جميعًا من التعليم الواضح للوعي الفونولوجي.

واتفقت أيضاً مع دراسة (Celek et al, 2012) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تدريبات الوعي الفونولوجي في التشجيع على المعرفة بالظاهرة الفونولوجية لدى الأطفال ذوي الضعف السمعي، أجريت دراسة على عينة قوامها (16) طفلا من الأطفال ضعاف السمع تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (48–73) وتراوحت نسبة سمعهم ما بين الحاد والمتوسط وتراوحت أعمارهم ما بين (7–13) سنة، تم تطبيق البرنامج القائم على تدريب الوعي الفونولوجي لمدة (14) أسبوعا وعرض البرنامج لمدة جلسة واحدة مدتها (60) دقيقة في الأسبوع. توصلت النتائج إلى تحسن دال في درجات الوعي الفونولوجي الخمس المستخدمة في الدراسة لدى أطفال المجموعة التدريبية مجموعة التدخل التي تعاملت مع البرنامج المقدم والقائم على الوعي الفونولوجي.

وتوازت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سهام عباس (2018)، التي سعت للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع في المرحلة

العمرية من (3إلى 6) سنوات، مستخدمة أدوات معدة ضمن الدراسة، تمثلت في مقياس الوعي الفونولوجي وبرنامج تدريبي لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي. وتوصلت الدراسة لوجود تحسن دال إحصائيا في درجات الوعي الفونولوجي لصالح أطفال المجموعة التدريبية على حساب المجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي على حساب القياس القبلي، وهو ما أكد فعالية البرنامج وثبات أثره بعد القياس التتبعي.

وأيضاً دراسة (Lee, S et al, 2017) التي فحصت جدوى تدخل الممارسة عن بعد لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع مقارنة بالتدخل الشخصي التقليدي. شارك في هذه الدراسة عشرون (20) طفلاً يعانون من ضعف السمع. تلقت مجموعتان من عشرة (10) أطفال لكل منهما تدخل تكميلي للتوعية الفونولوجية إما عن طريق الممارسة عن بعد أو نموذج تقديم الخدمة الشخصية. بعد تدخل لمدة (12) أسبوعًا، أظهر الأطفال المصابون بفقدان السمع مهارات وعي فونولوجية محسنة كما تم قياسها بواسطة اختبار لاحق موحد. لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعة الممارسة عن بعد والمجموعة الشخصية. فتشير النتائج إلى أن نموذج تقديم خدمة الممارسة عن بعد ممكن للأطفال الصغار الذين يعانون من ضعف السمع، وأن الممارسة عن بعد قد تكون فعالة مثل التدخل الشخصي في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي.

2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده**".

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار احصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (135) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده.

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon		الدلالة الاحصائية
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)	
الذاكرة الصوتية	تتبعي	14.50	3.39	السالبة	1	2,5	2,5	−1.414	0.157	غير دال
				الموجبة	4	3,13	12,5			
	بعدي	13.16	1.2	المتعادلة	1					
				المجموع	6					
الوعي بالقافية	تتبعي	9.50	1.37	السالبة	0	0	0	−2.121	0.034	دال عند (0.05) لصالح القياس التتبعي
				الموجبة	5	3	15			
	بعدي	8.00	1.89	المتعادلة	1					
				المجموع	6					
الوعي المقطعي والفونيمي	تتبعي	24.16	3.92	السالبة	2	2,5	5	−1.169	0.242	غير دال
				الموجبة	4	4	16			
	بعدي	22.66	4.41	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة	تتبعي	14.83	2.31	السالبة	2	2	4	−1.382	0.167	غير دال
				الموجبة	4	4,25	17			
	بعدي	13.83	1.47	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها	تتبعي	11.66	2.16	السالبة	2	2	4	−0.962	0.336	غير دال
				الموجبة	3	3,67	11			
	بعدي	10.66	1.36	المتعادلة	1					
				المجموع	6					
الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي	تتبعي	73.00	11.24	السالبة	1	4	4	−1.367	0.172	غير دال
				الموجبة	5	3,4	17			
	بعدي	68.33	9.45	المتعادلة	0					
				المجموع	6					

من خلال الجدول رقم (135) نجد:

* بالنسبة للذاكرة الصوتية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (−1.414) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.157) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير

دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (13.16) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (14.50) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة للوعي بالقافية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.121-) مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.034) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار في هذا البعد، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين التتبعي والبعدي، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس التتبعي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (8.00) في حين بلغ متوسط درجاتهم في القياس التتبعي (9.50).

* بالنسبة للوعي المقطعي والفونيمي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (1.169-) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.242) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (22.66) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (24.16) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة للوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (1.382-) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.167) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (13.83) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (14.83) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد .

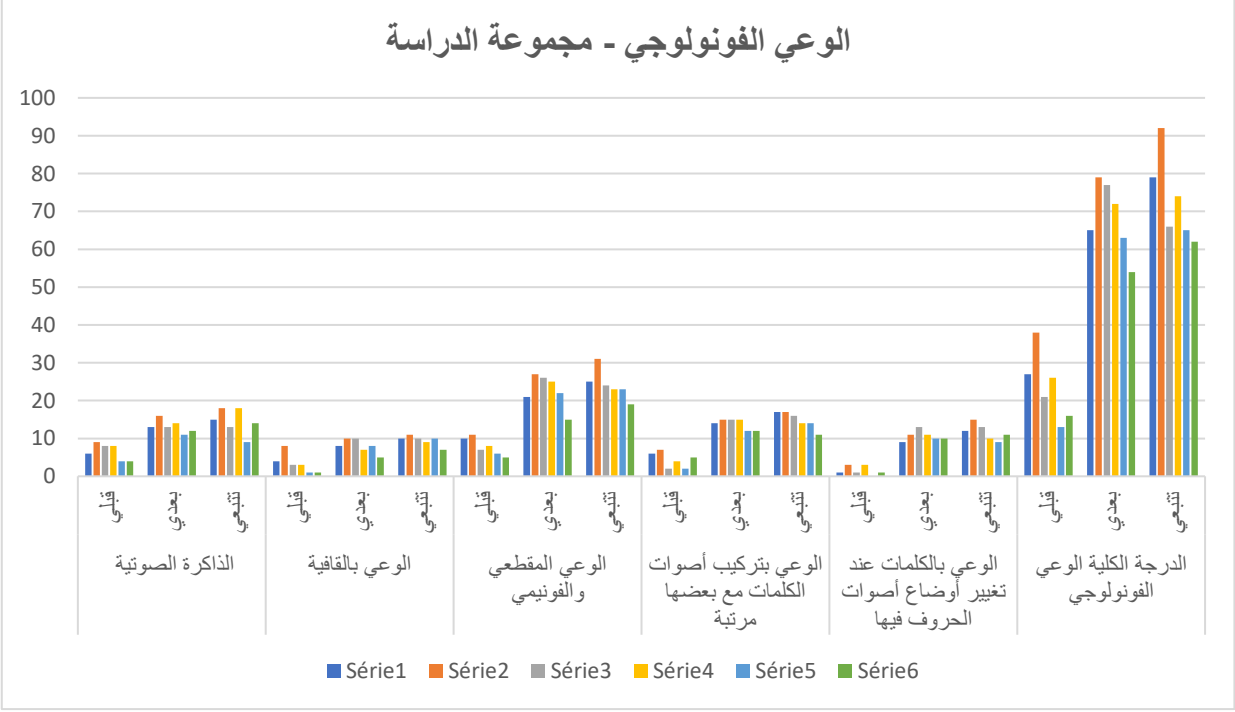
* بالنسبة للوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (0.962-) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.336) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (10.66) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (11.66) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة للدرجة الكلية الوعي الفونولوجي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-1.367) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.172) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (68.33) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (73.00) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في اختبار الوعي الفونولوجي.

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية بعد وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في درجات مجموعة الدراسة الكلية لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده، مما يعني استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة حتى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي، أي استمرارية ثبات أثر البرنامج التدريبي في تنمية الوعي الفونولوجي.

كما تم عمل رسم بياني يوضح الفروق بين درجات الحالات الستة (6) (مجموعة الدراسة) بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في أبعاد اختبار الوعي الفونولوجي الخمسة والاختبار ككل، وكانت كما يلي:

الشكل رقم (1) يوضح الفروق بين درجات مجموعة الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في أبعاد اختبار الوعي الفونولوجي الخمسة والاختبار ككل.



ويتضح من الشكل (1) التحسن الملحوظ في أبعاد اختبار الوعي الفونولوجي الخمسة والاختبار ككل بين التطبيقين القبلي – البعدي واستمراره بثبات في القياس التتبعي لدى مجموعة الدراسة، فوجد أنه تم الاحتفاظ بالنتائج وأن التطور مستمر على جميع المهام الفونولوجية المقاسة بعد انتهاء التدخل التدريبي. مما يشير إلى كفاءة برنامج الوعي الفونولوجي المقترح.

ومما سبق تتضح صحة الفرضية الثانية حيث فسرتها الباحثة كما يلي:

تأسيسا على ما سبق، يمكن التأكيد على أن البرنامج ككل ساعد مجموعة الدراسة في التمكن من مهارات الوعي الفونولوجي المستهدفة، كما كان له بالغ الأهمية في استمرار أثر التدريب عليه واستمرار فعاليته، مما يدل على اكتساب المعرفة والدراية بالفونيمات والمقاطع والكلمات، فأصبحوا قادرين على التعامل معها وتصحيح أخطائهم المرتكبة على مستواها سابقاً. وبالتالي امتلكوا جزءاَ من اللغة على اعتبار أن الوعي الفونولوجي من أهم عناصرها والذي كان الهدف الأسمى للباحثة من خلال برنامجها الذي ساعدهم على التمييز بين الوحدات الفونولوجية اللغوية، ومكنهم أكثر من اتقان المقاطع الصوتية ومخارجها وبالتالي أسرع في نطقها. كما تعزى الاستمرارية في التحسن أيضاً إلى وفرة وتنوع التطبيقات المقدمة للتلاميذ التي أدت إلى زيادة نصيب كل حالة من التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي وتكرار تلك الأنشطة على مدى البرنامج، ثبت وعمم المكتسبات الفونولوجية لديهم مما زادهم قدرةً على استدعاءها عند الحاجة لها في المواقف التعليمية. وأيضا من خلال التعزيزات وخاصة المادية التي قُدمت لهم والتي تركت أثراً في نفسهم على مراقبة إنتاجهم وطريقة نطقهم للأصوات مقرونة بالحركات الطويلة والقصيرة وعززت قدرتهم على مراقبة بعضهم كمشاركين في نفس الوقت خاصة في الأنشطة الجماعية التي عززت أيضاً من قدرتهم الإدراكية السمعية. كما ينسب الاستمرار إلى ما ضمنه البرنامج من اعتمادٍ كليٍ على الوسائل التعليمية خاصة الصور فحقق مستوى من النظام والترتيب في بناء المعرفة الفونولوجية وترسيخها، حيث يرى (محمود الحيلة، 2001) أن الوسائل التعليمية تثري المادة التعليمية وتجعلها أكثر محسوسية، وتجعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية وأبقى أثراً، وأقل احتمالاً للنسيان، مما يساعد المتعلم على نقل أثر ما تعلّمه بواسطتها إلى الحياة العملية، وتبقى المعلومات حية في ذهنه. (محمود الحيلة،2001، ص45)، هذه الأسباب مجتمعة قد يكون لها الدور الفعال في استمرارية تأثير البرنامج وثباته.

3-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار كفاءة النطق المصور يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي**"

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار إحصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار كفاءة النطق المصور، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (136) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار كفاءة النطق المصور.

اختبار	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon		الدلالة الاحصائية
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)	
كفاءة النطق المصور	قبلي	52.83	6.61	السالبة	0	0	0	−2.201	0.028	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	79.00	9.95	المتعادلة	0					
				المجموع	6					

من خلال الجدول رقم (136) نجد:

* بالنسبة لكفاءة النطق المصور: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.201−) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.028) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي. وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (79.00) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (52.83) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع كفاءة مجموعة الدراسة النطقية.

وعليه تم التحقق من الفرضية التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي في درجات مجموعة الدراسة على اختبار كفاءة النطق المصور لصالح التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي، وقد تم حساب أثر استخدامه وكانت النتائج كما يلي:

* جدول رقم (137) يوضح أثر مربع ايتا في نتائج اختبار كفاءة النطق المصور (قبلي – بعدي).

الاختبار	اختبار مربع ايتا η^2	
	القيمة	التأثير
كفاءة النطق المصور	0.853	قوي

يتبين من الجدول (137) أن قيمة معامل مربع إيتا η^2 بلغت: (0.853) للدرجة الكلية وهي قيمة تدل على وجود أثر كبير وقوي لاستخدام البرنامج التدريبي في زيادة الكفاءة النطقية، لدى مجموعة الدراسة.

ومما سبق تتضح صحة الفرضية الثالثة حيث فسرتها الباحثة كما يلي:

أظهرت نتائج القياس القبلي، والبعدي على اختبار كفاءة النطق المصور المخصص للكشف عن الاضطرابات النطقية للأصوات اللغوية لدى الأطفال المعاقين سمعياً، إعاقة سمعية من خفيفة إلى متوسطة، درجة التحسن الملحوظة بعد التعرض للتدريب (بعد تطبيق البرنامج التدريبي). والذي استهدف مجموعة الدراسة بتطوير اكتساباتهم الفونولوجية دون المساومة على تحسين نطقهم للأصوات اللغوية وخفض عيوبها، من خلال دمج النشاطات التي تسهل هذا الاكتساب ضمن التدخلات التدريبية. وهذا راجع للعلاقة الطردية بين الاضطرابات النطقية والفونولوجية حسب ما تم تِبيانه سابقاَ من دراسات أكدت على الدور الفعال للتدريب الفونولوجي في تصحيح عيوب النطق والعكس صحيح. وذلك من خلال توظيف التدريب لأهم المهارات والقواعد الفونولوجية اللازمة للإنتاج النطقي السليم للأصوات اعتماداَ على حزمة من الفنيات والأساليب العلاجية السمعية والنطقية، عبر عدد معين من الأنشطة قدر بأربعة (04) أنشطة تدريبية موزعة على جلستان (2) تدريبيتان ضمن المرحلة التدريبية الأولى.

وتعزى نتيجة التحسن إلى تضمن هذه الأنشطة تدريباً نطقياً مباشراً ضمن ثلاثة مستويات تبدأ بالتدريب على الصوت منعزلا، ثم بوضعه في سياق المقاطع الصوتية، ثم في سياق الكلمات، بحيث دربوا على إنتاج الصوت في بداية الكلمة، وسطها ونهايتها عبر عدة خطوات، فالخطوة الأولى، تستهدف التركيز على خصائص الصوت اللغوي منعزلاَ عن سياقه الصوتي مما يزيد من فرص المراقبة الذاتية له. وعلى الرغم من أنه "لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول الطريقة الأمثل في تعليم الأصوات في بداية العلاج، فهل تُعلم منفردة أم في مقاطع أم في كلمات؟ فقد أكد McDonald على استخدام المقاطع للتدريب على الإنتاج، لأن المقاطع هي الوحدة الأساسية للإنتاج الحركي النطقي.

ويُشيد بعض أخصائيو النطق واللغة بضرورة بدأ التدريب بالأصوات المنفردة، لأنها "أقل وحدات الإنتاج تعقيدا"، ويقوم هذا الاتجاه على فرضية مفادها أنه يمكن تعلم حركات النطق لصوت ما بسهولة كبيرة عندما يكون الصوت واضحا جداً ويقع في أقل السياقات تعقيداً. ولتفادي هذا اللبس في التفضيل تبنت الباحثة كلا الطريقتين للوصول بمجموعة الدراسة لأعلى مستويات الاستفادة من التوعية التمييزية للأصوات المنتجة. وفيما يلي عرض مختصر لخطوات الطريقة الثانية المتمثلة في دمج الصوت ضمن سياقات صوتية مقطعية داخل الكلمات في مواقع نطقية متباينة (أول الكلمة– وسط الكلمة– نهاية الكلمة)، فالخطوة الثانية ضمن هذه الطريقة، ترتكز على طريقة الاستخدام السياقي الذي يقوم على انتقاء الصوت المستهدف من أحد السياقات الصوتية كمفتاح عملي لبداية جلسة التدريب، فهذه الطريقة وفرت فرصاَ تدريبية إضافية تعمل على تسهيل الإمساك بسمات الصوت أكثر مما لو جاء منعزلاَ، بتقديم صورة ينجحون في تسميتها بشكل صحيح فتكون دالة على الكلمة التي تحوي الصوت موضع التدريب، وأيضاَ من أجل دراسة تأثيرات الأصوات المجاورة سواء كانت صائتية أو صامتية (السياق الصوتي والمكاني) على كيفية إخراجه.

فمن ملاحظة الباحثة لأداء الحالات (مجموعة الدراسة) أثناء التقييم النطقي (اختبار كفاءة النطق المصور– إعداد الباحثة) تبين أنهم يمزجون بين أشكال مختلفة من الاضطرابات النطقية للصوت المستهدف داخل سياقات صوتية متباينة، فمثلا قد يكون إنتاجه قائماً على التشويه في بداية الكلمة، وعلى الإبدال في نهايتها، أو على الحذف في وسط الكلمة، وغير ذلك من التنوعات التي لا تخرج الصامت من دائرة الاضطراب النطقي مهما تنوع سياقه الصوتي. فقد ينجح الإنتاج في سياق صوتي معين وقد لا ينجح في سياق صوتي آخر. فهذا من شأنه أن يساعد على تفسير نمط الأخطاء الفونولوجية المرتكبة أثناء القراءة لاحقاَ.

وأيضاَ هناك خطوة ثالثة، هي التقليد والمحاكاة وتكمن أهمية توظيف هذه الطريقة في استطاعة مجموعة الدراسة من استكشاف الفروق الطفيفة للسمات النطقية والصوتية للصوت المستهدف، من خلال الاستفادة من التكامل السمعي البصري الحركي، فتوفر هذه الخاصية ميز العمل على ثلاث (3) مستويات، مستوى التمييز السمعي، التمييز البصري ومستوى الإنتاج الحركي، أي تفسير الإشارات الصوتية البصرية الحركية التي يستقبلونها. فلقياس قدرتهم على الاستجابة لنموذج سمعي ما (الصوت المستهدف)، يُوجهون للاستماع الجيد له (المستوى السمعي)، ثم للمراقبة البصرية

الدقيقة التي تستوجب ملاحظة الحركات العضلية لمواضع النطق كطريقة حركة لسان شفتي المصدر (المستوى البصري)، وصولاً للإنتاج الحركي عن طريق تقليد السلوك المستهدف وزيادة الوعي به.

وأخيراً الخطوة الرابعة التي تعتبر مرحلة الأعضاء النطقية، أي التموضع النطقي، وهي طريقة بديلة أو مكملة انتقلت بها الباحثة بمجموعة الدراسة لإصلاح العجز النطقي للصوت المعتل. تتلخص هذه التقنية في الاستعمال الأمثل لأعضاء النطق حركياً من خلال زيادة الوعي بآليات الإنتاج الحركي الصوتي عن طريق توجيه الانتباه لأماكن التقاء أعضاء النطق (الشفاه، الأسنان، اللسان، الفك، الحنك...)، من جهة من خلال تقديم شروحات شفوية وصفية لكيفية إنتاج الأصوات من مواضع نطقها مع استخدام إشارات بصرية وحسية لدعم الوصف الشفوي بالاستعانة بالصور والرسومات التخطيطية. وإلى ممارسة التمارين للعضلات النطقية من جهة أخرى. وتكمن ميزة هذه الخطوة في تحسين نطق الصوت بصورة ملموسة، لأنها تركز منذ البداية على تهيئة أعضاء النطق لتتحرك وفقا لخصائص الصوت المستهدف.

وإضافة إلى فعالية الأنشطة الموصوفة سابقاً في الوصول إلى هذه النتيجة الإيجابية، قد يعزى التحسن أيضاً إلى اشتمال البرنامج على أنشطة الوعي الفونولوجي فتكرارها أدى إلى تنمية مهارات التعرف على مستويات الوحدات الفونيمية وعزز نطقها وإخراجها الصوتي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات في نفس مجالها، والتي تظهر أهمية تصميم برامج تدخل مبكرة تنمي القدرات النطقية والسمعية. ومن ثم فإن المهارات النطقية تعد عاملاً مهماً إذا كان الهدف منها توظيفها في بناء قدرات فونولوجية.

وللإشارة فان معظم البحوث تناولت الاضطرابات الفونولوجية عند الطفل كاضطرابات نطقية، وفي غياب هذه المهارة أو القدرة، ينتج عنه اضطرابات على مستوى إخراج الوحدات الصوتية، فتصنف حينئذ كاضطرابات نطقية خاصة إذا صاحبها عجز حركي لأعضاء النطق، أو تصنف ضمن تأخر الكلام إذا تجاوز الطفل مرحلة اكتساب اللغة واستمرت معه مظاهر التشويه التي تصيب الكلمة، حيث يمكن تصنيفه ضمن الاضطرابات النمائية. أما التشويه البسيط الذي يمس الكلمات مع محاولات لتصحيح أخطاء النطق وإعادة ترتيب وتوظيف الفونيمات، فقد ينم عن عجز في مستوى الوعي الفونولوجي كوظيفة ما وراء معرفية، مما يساهم عادة في ظهور الاضطرابات الفونولوجية عند الطفل. (طاهر مساحلي،2017، ص ص 222-223)

خاصة وأن اضطرابات النطق وعيوبه من أهم مشكلات ذوي الإعاقة السمعية، حيث يعد الوعي الفونولوجي بعناصره قاعدة مهمة لتعلم النطق واللغة واكتساب المهارات المرتبطة بهما، حيث أن العديد من مشكلات النطق في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي، وأن الخلل الفونولوجي يتميز بصعوبة إخراج التتابع الحركي بسيولة وسرعة. ويرى بعض الباحثين أمثال، Manis, F. R., Mcbride , Change, C., Seidenberg, M. S., Keating, P., Doi, L. M. Munson, B., et al (1997) أن سبب صعوبات الوعي الفونولوجي يرجع إلى خلل في قدرات المعالجة النطقية وأن ضعفه يرتبط بضعف الأداء في مهام إدراك النطق، مما يتطلب تطوير المهارات التي تشجع الوعي التجزيئي الضمني للأصوات. (حسين أحمد عبد الفتاح، 2015، ص149)

وأيضا قدم (Snowling et al, 2000) أدلة أخرى على الطبيعة المستمرة لنقص الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف النطق. فاكتشف هؤلاء الباحثون أن (10) أطفال تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطرابات نطقية في سن (4) سنوات واجهوا صعوبة كبيرة في سن (15) مقارنة بأقرانهم في مهمة المعالجة الفونولوجية والتي كانت عبارة عن تكرار اللاكلمات، ومهمة الوعي الفونولوجي (أي مهمة إدراك صوتية معقدة تتضمن مهارات في تجزئة بداية القافية والتلاعب الصوتي والمزج. وفي دراسة (Rvachew Chiang et Evans, 2007) بعنوان خصائص الأخطاء النطقية التي ينتجها الأطفال الذين لديهم وعي فونولوجي متأخر والذين ليس لديهم وعي فونولوجي متأخر، هدفت إلى فحص العلاقة بين أنواع الأخطاء النطقية التي ينتجها الأطفال الذين لديهم اضطرابات نطقية، فأشارت النتائج إلى نمط يميل نحو وجود علاقة بين شدة اضطرابات النطق للأصوات وخطر حدوث مشكلات في الوعي الفونولوجي. (إيناس محمد عليمات،2016، ص437)

وهو نفسه ما لاحظته (لعريبي نورية، 2015) في دراستها خاصة وأنها تشرك مع الدراسة الحالية في نفس الفئة المستهدفة، حيث أن الأخطاء المرتكبة مست الحروف المتقاربة، سواء من حيث المخرج أو من حيث الصفات الفونولوجية أو الاثنين معا، فخير دليل على ذلك أن الأطفال الصم يعانون من صعوبة فونولوجية في التمييز بين الحروف، وبالتالي فالطفل الأصم بسبب مشكل الإعاقة السمعية، لن يتمكن من استيعاب القواعد الفونولوجية، إذا لم تكن لديه قدرات فونولوجية تؤهله، للإدراك والتمييز السمعي ومعالجة الوحدات اللسانية.

استنادا على ما سبق، اعتبرت الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع (American 2001 Speech Language–Hearing Association,)، أن التعرف على الوعي الفونولوجي وعلاجه جزءًا

مهمًا من ممارسة علم أمراض النطق واللغة لدى الأطفال، ويرجع ذلك في جزء كبير منه إلى الارتباط المباشر بين تنمية الوعي الفونولوجي والنطق . فإن هذا الوعي هو أيضًا جانب أساسي من جوانب تطور اللغة الشفهية. فعندما ينقر الطفل على المقاطع في كلمة، أو يطابق صور الكلمات على أساس القافية المشتركة، أو يحذف بداية الكلمة، يجب عليه الوصول إلى التمثيلات الفونولوجية الأساسية في المعجم. فهذا يعكس أداءه أثناء الوعي بالوحدات اللغوية الأصغر التي يتم من خلالها تكوين التمثيل الفونولوجي للكلمات. يبدو أن صعوبة أداء هذه المهام تمثل عجزًا أساسيًا للعديد من الأطفال من ضعف لغوي معين، و / أو اضطرابات في النطق والصوت. (Rvachew,S, 2006 , p165)

ولذلك كشفت نتائج دراسة (Kamhi, 2006) عن أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات نطقية يمكن أن يستفيدوا من التدريب على الوعي الفونولوجي، لأنه قد يؤدي بهم إلى تحسين النطق، واتضح أن التدريب على النطق والوعي المتنامي بكل فونيم بمصاحبة التدريب السمعي الصوتي يزيد من مهارات الكلام لدى هؤلاء الأطفال. (عبد الحميد أشرف واخرون،2014، ص ص310-311). فأكد كل من (Colin et al, 2006) و (Ambrose,2009) على ضرورة أن يكون الوعي الفونولوجي من أولويات البرامج التدريبية الموجهة للأطفال ضعاف السمع، وذلك باعتباره مهارة أساسية ومحورية فإذا ما تم تقويتها وتنميتها نتج عنها تغيرات في مختلف جوانب النمو مثل اللغة والنطق وغيرها من الجوانب. (فاطمة سعيد أحمد بركات، 2017، ص249). كما أظهر (Gillon Gail, 2005) في دراسته أن عجز المعالجة الفونولوجية لدى الأطفال في سن المدرسة الذين يعانون من ضعف النطق المستمر بطبيعته، والذي لا يتم حله إلا من خلال بعض أشكال التدخل العلاجي الخاضع للرقابة، يحتاجون إلى علاج مباشر ومكثف نسبياً يستهدف الوعي الفونولوجي لحل عجزه .(Gail T. Gillon,2005,p309)

فدراسة عبد الحميد محمد وإيهاب الببلاوي (2014)، تؤكد ما سبق حيث جاءت للكشف تجريبياً عن فاعلية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعة التجريبية أظهروا استمرار ملحوظا في تحسن النطق الصحيح، وانخفاضا في اضطرابات النطق لديهم بعد توقف إجراء البرنامج، وهذا يعنى فاعلية جلسات البرنامج في علاج اضطرابات النطق. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من الحاسب الآلي في تصميم وتنفيذ البرامج العلاجية لاضطرابات النطق، وتقديمها في عرض مشوق لإثارة اهتمام الأطفال وزيادة دافعيتهم للعلاج، التنويع

بين الفنيات العلاجية المختلفة، والابتعاد عن استخدام طريقة واحدة في العلاج لما لهذا التنويع من فوائد كبيرة.

4-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية الرابعة والتي تنص على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار كفاءة النطق المصور.**"

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار احصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار كفاءة النطق المصور، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (138) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار كفاءة النطق المصور.

اختبار	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon		الدلالة الاحصائية
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)	
كفاءة النطق المصور	تتبعي	76.50	3.78	السالبة	3	3	9	-0.316	0.752	غير دال
				الموجبة	3	4	12			
	بعدي	79.00	9.95	المتعادلة	0					
				المجموع	6					

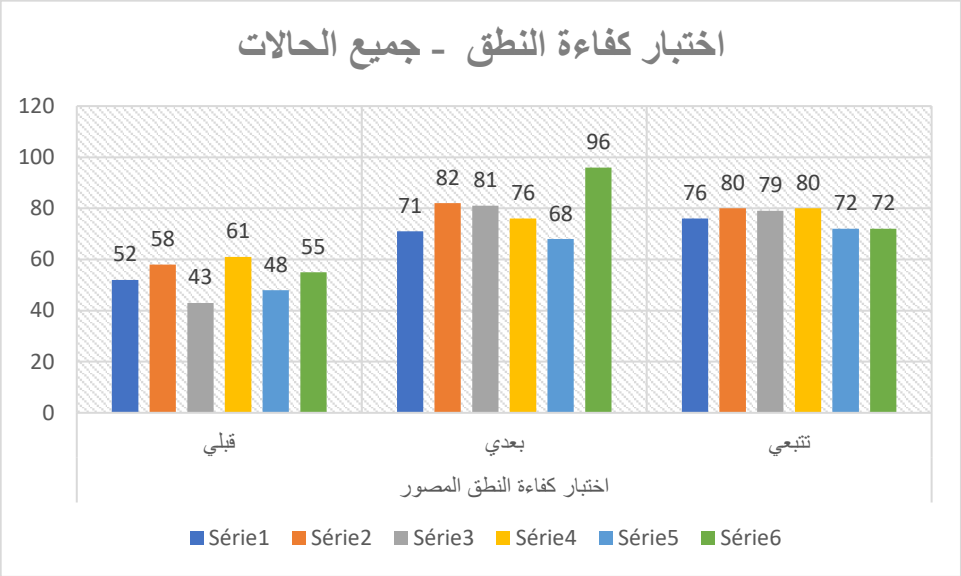
من خلال الجدول رقم (138) نجد:

* بالنسبة لكفاءة النطقي المصور: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (0.316-) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.752) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (79.00) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (76.50) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في اختبار كفاءة النطق المصور.

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية بعد وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في درجات مجموعة الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار كفاءة النطق المصور، مما يعني استمرار ثبات التحسن لدى أفراد المجموعة حتى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي، أي استمرارية أثر البرنامج التدريبي في رفع كفاءة مجموعة الدراسة النطقية.

كما تم عمل رسم بياني يوضح الفروق بين درجات الحالات الستة (6) (مجموعة الدراسة) بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في اختبار كفاءة النطق المصور ككل كما يلي:

الشكل رقم (2) الفروق بين درجات مجموعة الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في اختبار كفاءة النطق المصور ككل.



ويتضح من الشكل رقم (2) التحسن الملحوظ في اختبار كفاءة النطق المصور ككل بين التطبيقين القبلي – البعدي واستمراره بثبات في القياس التتبعي لدى مجموعة الدراسة ن=6

ومما سبق تتضح صحة الفرضية الرابعة حيث فسرتها الباحثة كما يلي:

تعزو الباحثة تحقق التحسن واستمراره وثباته لدى مجموعة الدراسة، إلى أن التدريب المكثف على مهارات الوعي الفونولوجي قد ساعدهم على تنمية القدرة السمعية بطريقة جيدة ومكن توظيف ذلك في تصحيح النطق بطريقة جيدة لأن هذا النوع من التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي يحتاج إلى تركيز كبير وتكرار مقصود لفهم الرسالة المسموعة. فنظرًا لكونهم قد تلقوا تدريبًا على الإدراك السمعي لفونيماتهم الصوتية غير المفهومة، فقد تلقوا، بحكم طبيعة هذا التدريب، بعض ممارسات الوعي الفونولوجي، مثل جعلهم يسمون الكلمات التي تتناغم مع الكلمات المستهدفة لممارسة النطق، وممارسة مزج الفونيمات في الكلمات، والتجزئة وعد الأصوات في الكلمات، وجعلهم

يعزلون الأصوات ويتلاعبون بها في كلماتهم المفصلية المستهدفة، ما من شأنه أن يساعد في تعزيز كفاءة النطق.

وقد يرجع الاحتفاظ بالأثر التدريبي إلى العامل النفسي حيث أن أداء جميع الأنشطة في جلسات تدريبية تتسم بالمرح، وأيضاً إلى استخدام مدخلات ومخرجات سمعية واضحة، فما احتوته الأنشطة المصورة من تدريبات مصاحبة بصوت الباحثة عبر تسجيلات صوتية، وبصوتهم (التسميع الذاتي) وتكرار الصوت عدة مرات مكن مجموعة الدراسة من استخدام الأشكال المختلفة من السياقات الصوتية، مما زاد من وعيهم بالبنية اللغوية. فضلا عن أن محتوى الصور بما فيها آثار تشويقهم ومتعتهم مما زاد من انتباههم. كما أن المهارات التي تم التركيز عليها ربما تكون عاملا مساعدا في استمرارية التحسن كالتمييز السمعي والانتباه السمعي، بالإضافة إلى ممارسة التعليمات الفونولوجية شفويا كعد الأصوات ومزجها وتجزئتها، وإعادة نطق الأصوات عند التلاعب بوحداتها الصوتية. هذا كله متن التفاعل بين الخبرة اللغوية والمعرفية التي اكتسبتها مجموعة الدراسة من التدرب على مهارات الوعي الفونولوجي.

كما أن تأكيد الحالات للأصوات اللغوية المتعلمة واستقبالها سمعياً وإنتاجها نطقياً جاء من خلال ربطها برمزها الإشاري وطريقة قراءتها على الشفاه، فسهل تزويد ذاكرتهم اللفظية والسمعية بأصوات جديدة. فحسب (Narr, R. A. F, 2006) فإن الأطفال الذي يفقدون سمعهم، يتعلمون ربط إرشادات اليد الصوتية المرئية ورسومات الحروف مع الأصوات كوسيلة لازمة لتمثيل وتخزين المعلومات الفونولوجية المتعلقة بكلمة ما (Narr, R. A. F, 2006, p55). وهو ما أكدته دراسة الباحثان (Baddeley et Hitch, 1974) ونصيرة الشوال (2018) والتي أكدت ما سبق على نفس مجموعة الدراسة الحالية وهي الأطفال المعاقين سمعيا، بأن الذاكرة اللفظية تؤدي إلى دوراً هاماً في اكتساب اللغة والنطق السليم فالملاحظ أن الذاكرة اللفظية هي التي تعمل على حفظ واسترجاع الخصائص النطقية المميزة للأصوات اللغوية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات أخرى على فاعلية الوعي الفونولوجي في خفض بعض اضطرابات النطق وتحسن المجموعة التدريبية بعد تعرضها للبرنامج والاستمرارية في القياس التتبعي واحتفاظها بأثر التدريب، ويذكر منها دراسة (Brookshire et al, 2014)، (Ingvalson, et al, 2013)، ودراسة (Soleymani, et al, 2016)، البلاوي عبد الوهاب (2014).

5-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية الخامسة والتي تنص على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي"**

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار إحصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (139) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار القراءة والاختبار ككل.

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon		القرار الاحصائي (الدلالة)
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)	
التسمية السريعة للحروف وحركاتها	قبلي	39.50	5.99	السالبة	0	0	0	-2.201	0.028	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	58.16	10.36	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
دقة قراءة الكلمات	قبلي	3.83	1.72	السالبة	0	0	0	-2.232	0.026	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	9.50	2.66	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
دقة قراءة شبه الكلمات	قبلي	3.50	1.87	السالبة	0	0	0	-2.214	0.027	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	9.16	2.78	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الطلاقة القرائية	قبلي	8.83	3.54	السالبة	0	0	0	-2.214	0.027	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	26.83	6.36	المتعادلة	0					

					6	المجموع				
الفهم القرائي	قبلي	0.83	0.75	السالبة	0	0	0	−2.264	0.024	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	2.83	0.75	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الدرجة الكلية اختبار القراءة	قبلي	56.50	12.94	السالبة	0	0	0	−2.201	0.028	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	106.50	22.22	المتعادلة	0					
				المجموع	6					

من خلال الجدول رقم (139) نجد:

* بالنسبة للتسمية السريعة للحروف وحركاتها: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.201−) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.028) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (58.16) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (39.50) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع نجاح وتمكن مجموعة الدراسة في التسمية السريعة للحروف وحركاتها.

* بالنسبة لدقة قراءة الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.232−) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.026) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (9.50) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (3.83)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع دقة مجموعة الدراسة في التعرف على الكلمات المقروءة.

* بالنسبة لدقة قراءة شبه الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.214-) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (9.16) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (3.50)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع دقة مجموعة الدراسة في فك تشفير شبه الكلمات.

* بالنسبة للطلاقة القرائية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.214-) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (26.83) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (8.83)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع معدل الطلاقة القرائية لمجموعة الدراسة.

* بالنسبة للفهم القرائي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.264-) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.024) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية. نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (2.83) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (0.83)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع مهارات الفهم القرائي لمجموعة الدراسة.

* بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار القراءة: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.201-) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.028) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي

وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات حالات الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (106.50) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (56.50) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع القدرة القرائية ككل لمجموعة الدراسة.

وعليه تم التحقق من الفرضية التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي في درجات مجموعة الدراسة على اختبار القراءة لصالح التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي، وقد تم حساب أثر استخدامه وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (140) يوضح أثر مربع إيتا في نتائج اختبار القراءة (قبلي – بعدي).

البعد	اختبار مربع ايتا η^2	
	القيمة	التأثير
التسمية السريعة للحروف وحركاتها	0,593	متوسط
دقة قراءة الكلمات	0,657	متوسط
دقة قراءة شبه الكلمات	0,631	متوسط
الطلاقة القرائية	0,785	قوي
الفهم القرائي.	0,679	متوسط
الدرجة الكلية لاختبار القراءة	0,694	متوسط

يتبين من الجدول (140) أن قيم معامل مربع إيتا η^2 بلغت على الترتيب: (0,593)، (0,657)، (0,631)، (0,785)، (0,679)، (0,694) وهي قيم تدل على وجود أثر متوسط لاستخدام البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة، (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: التسمية السريعة للحروف وحركاتها، دقة قراءة الكلمات، دقة قراءة شبه الكلمات، الطلاقة القرائية، الفهم القرائي) لدى مجموعة الدراسة.

ومما سبق تتضح صحة الفرضية الخامسة حيث فسرتها الباحثة كما يلي:

تعكس هذه النتائج فعالية البرنامج المقترح القائم على أنشطة الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة (الدقة، السرعة، الطلاقة والفهم)، فإذا كان البرنامج التدريبي قادراً على تحسين مهارات الوعي الفونولوجي، وكان قادراَ على دعم تطوير التمثيل الفونولوجي عالي الجودة لدى مجموعة الدراسة المصابين بإعاقة سمعية خفيفة ومتوسطة، وهو ما تم إثباته سابقًا كمياً وكيفياً، فيجب أيضاً أن

يكون لذلك تأثيراَ على تطور قراءتهم كنتيجة حتمية. مما يوضح أن مهارات الوعي الفونولوجي تمثل المرحلة التأسيسية لاكتساب القراءة والتقدم فيها. فهي شرط مسبق يُبنى ويُؤسس عليه الأداء القرائي.

وتأكيداً على القدرة التنبؤية للمهارات الفونولوجية الضمنية على التحصيل القرائي بأنها نفسها عند المعاقين سمعياً خاصة ذوي السمع الوظيفي. فمن الممكن أن يتمكن القراء المعاقين سمعياً من الوصول إلى الوحدات الفونولوجية مثل المقاطع الصوتية والفونيمات من خلال تجربتهم في القراءة. من ناحية أخرى، يمكن للوعي الفونولوجي أن يسبق، بل ويفضل بالفعل، تطوير القراءة لدى القراء العاقين سمعياً. (Colin et al, 2007, p140) فالطريقة الوحيدة للإجابة عن هذا السؤال هي إجراء دراسات طولية مصممة لقياس الوعي الفونولوجي لهذه الفئة قبل وأثناء اكتساب القراءة. ففي دراسة مقطعية للأطفال الصم الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و 8 سنوات، وجد (Kyle et Harris, 2006) أن الوعي الفونولوجي كان ارتباطًا مهمًا بالقدرة على القراءة قبل السيطرة على فقدان السمع.

كما قام (park, 2008) بدراسة خصائص المعالجة السمعية للأصوات، والقراءة واللغة الشفوية لدى الأطفال ذوي ضعف السمع البسيط والمعتدل والحسي العصبي، وهدفت الدراسة إلى فحص تأثير ضعف السمع البسيط والمعتدل والحسي العصبي على نمو الوعي السمعي للغة المنطوقة ومعرفة القراءة والكتابة (قراءة، إملاء). تكون المشاركون في الدراسة من (60) طفلا (30) طفلاً عاديو السمع و(30) طفلاً ضعاف السمع يستخدمون سماعات طبية، وتم استخدام مقياس الوعي الفونولوجي ومقياس اللغة ومقياس صعوبات التعلم، وبينت النتائج ضعف الوعي الفونولوجي لدى عينة الدراسة وكذلك ضعف مستوى اللغة الشفوية وانخفاض قدرات القراءة والكتابة لديهم بالمقارنة مع الأطفال العاديين. (فاطمة سعيد أحمد بركات، 2017، ص257). خلصت الأبحاث الارتباطية والتجريبية إلى أن اكتساب الوعي الفونولوجي والمهارات الفونولوجية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنجاح اللاحق في تعلم القراءة. فتدعم العديد من الدراسات الفرضية القائلة بأن الأطفال المصابين بإعاقة سمعية من خفيفة إلى متوسطة قادرين على استخدام أنظمة بديلة لتطوير الوعي الفونولوجي قد لا تعتمد فقط على القدرة على سماع الأصوات أو نطق الكلمات بدقة.

حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أنه يمكن تلبية الاحتياجات القرائية للمتعلمين المعاقين سمعيا، فمع التعديلات المناسبة يمكن للبرامج المعتمدة على المهارات الفونولوجية منها الوعي الفونيمي أن تؤدي هذا الدور بنجاح. ويرى كل من (Chall، 1996؛ Hanson، 1989؛ King Quigley et، 1985؛ Paul، 1998، 2001) أنه من المقبول عمومًا أن الأطفال الصم وضعاف

السمع يتعلمون القراءة باتباع نفس تسلسل تنمية المهارات الذي يفعله الأطفال الذين يسمعون لذلك يبدو وكأنه أن الصم وضعاف السمع، مثل الذين يسمعون، يمكن أن يستفيدوا من تطوير مهارات الوعي بالفونيمات كجزء من تعليم القراءة الأولي. وخلص كل من (Perfetti, Beck, Bell et Hughes, 1987)، إلى أنه على الرغم من أن الأطفال يمكنهم الاعتماد على ذاكرتهم البصرية للأحرف "لقراءة" الكلمات في البداية، فإن التقدم المستمر يتطلب تطوير علم الأصوات والوعي به، في حين أن الهدف النهائي للقراءة هو الفهم، فيجب على القراء أولاً "فتح" (أو قراءة) الكلمات الموجودة على الصفحة المطبوعة ثم تطوير مجموعة من الكلمات التي يتعرفون عليها بسرعة وكفاءة.

.(Nielsen D, Luetke-Stahlman, 2002, p12)

اقترح (Leybaert et Alegria, 1993) أن فشلنا في معالجة المكونات الفونولوجية لتعليم القراءة بشكل مناسب هو بالضبط ما يَكمن وراء مشاكل القراءة للأفراد الصم وضعاف السمع. يتم تعليم القراء المبتدئين عادةً ربط الأصوات بالحروف وتسلسل الحروف التي يمثلونها. على الرغم من أن العديد من الطلاب الصم وضعاف السمع غير قادرين على سماع الأصوات بوضوح، إلا Nielsen D, Luetke-Stahlman (2002) يؤكدان على أنهم لا يزال بإمكانهم تطوير الوعي الفونولوجي إذا كان عليهم قراءة الصوت المستند إلى الصوت. كلمات وعبارات مطبوعة باللغة الإنجليزية (Nielsen D, Luetke-Stahlman, 2002, p12)

ومع ذلك، فإن العديد من معلمي الأطفال المعاقين سمعياً يرفضون هذه الفكرة، بافتراض أن عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات الفونولوجية سمعيًا هو عائق أمام اكتساب مهارة المعالجة الفونولوجية. ومع ذلك، يدحض (Hanson, 1989) هذا الرأي: الافتراض بأن القراء المعاقين سمعياً يفتقرون إلى علم الأصوات بسبب صممهم يخلط بين العجز الحسي والعجز المعرفي. في حين أن مصطلح علم الصوت غالبًا ما يستخدم ليعني صوتي / سمعي أو صوتي، فإن هذا الاستخدام يعكس سوء فهم شائع للمصطلح، فالوحدات الفونولوجية للغة ليست أصواتًا، ولكنها مجموعة من العناصر الأولية التي لا معنى لها والتي تتشكل منها وحدات ذات معنى. (Trezek, B. J, Malmgren, K. W ,2005, p256)

وهو نفس الارتباط الذي بينته دراسة (Johnson, C, Goswami, U, 2010) التي بُحِث فيها عن الوعي الفونولوجي والقراءة عند ضعاف السمع والصم ذوي الزرع القوقعي، حيث وصلت نتائجها إلى أن تطور القراءة لدى هذه الفئة يرتبط بشكل كبير بالوعي الفونولوجي ومهارات الذاكرة السمعية وتطوير المفردات. وأن الوعي الفونولوجي والذاكرة السمعية متنبئات قوية لتطور القراءة لديهم، مما

يشير إلى أن المسار النمائي لهؤلاء الأطفال مشابه لمسار الأطفال السامعين، فتعزيز هذه المهارات يساهم في زيادة دقة القراءة وفهمها. بالإضافة إلى ذلك، قد يلعب علم الأصوات المفصلي دورًا مهمًا في دعم تطوير القراءة لدى الأطفال الصم. (Johnson, C, Goswami, U, 2010, p p255-256)

بداية، ترجع الباحثة التقدم الفونولوجي القرائي الذي مس مجموعة الدراسة، إلى ما وفرته أنشطة البرنامج، تحديداً على ما احتوته المرحلة التمهيدية المتعلقة بالتدريب النطقي والذي تم التطرق إليه سابقاً بالتفصيل، المتعلق بعملية إخراج المنطوق من مخارجه الصحيحة، فتعلق هذه المهارات بالجانب الصوتي يجعل الوعي الفونولوجي مرتبطا أكثر بالقراءة، فممارسة هذه الأخيرة بكفاءة يحتاج إلى نطق أصوات الحروف المكونة للمادة القرائية بشكل صحيح خالي من العيوب، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالأصوات المتشابهة صوتاً ولفظاً، من خلال التخطيطات المرئية واللمسية السابقة أثناء علاج النطق، كما تحتاج القراءة إلى التمكن من ظواهرها المشتقة من الطبيعة الصوتية للغة كلفظ الحركات القصيرة والطويلة.

وهو نفسه ما استندت عليه دراسة (Adams, 1990)، فاستعرض الباحث خلالها بحث القراءة وقرر أن مجرد تعليم الأطفال لفظ الكلمات لا يلفت الانتباه الكافي إلى الأصوات الفردية التي تؤلفهم، لذلك، قد تحظى الفونيمات باهتمام كافٍ في برامج تعليم المعاقين سمعياً لأن معظمهم يتلقون علاجًا للنطق، والذي يتم خلاله غالبًا تحويل الكلمات إلى سلسلة من الفونيمات بحيث يمكن ممارسة نطقها، ثم دمجها معًا مرة أخرى في كلمة أصلية (Nielsen D, Luetke-Stahlman, 2002, p16)، كما اقترح كل من (Nielsen et Luetke Stahlman, 2002)، أنه عندما يعمل اختصاصيو أمراض النطق واللغة مع الأطفال المعاقين سمعياً، فإن المهارات التي يتم ممارستها ستدعم تطوير القراءة. ووجد (Marschark, 1993) أن الإنتاج الكلامي والقدرة على الوعي الفونولوجي يرتبطان بإتقان القراءة عندما يكون المتعلمين يعانون من الصمم أو ضعف السمع، فيقول يجب أن يساعدنا فهم طبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات في تصميم برامج فعالة لمعالجة ومنع التأخر الفونولوجي القرائي، لذك يتعين على برامج التدخل استهداف مهارات النطق المرتبطة بالوعي الفونولوجي، وهكذا، حتى لو لم يستطع التلميذ المعاق سمعيا سماع الكلام، فقد يتعلم عن طريق علم الأصوات من الأحداث الحركية التي تنطوي على إنتاج الكلام. (p73، 1989، Hanson V)

وأكدته أيضاً دراسة (Trezek, B. J et Malmgren, K. W, 2005)، حول قدرة الأطفال الصم وضعاف السمع على الاستفادة من المهارات الفونيمية (الوعي الفونولوجي أو الفونيمي) أثناء القراءة

للحصول على أعلى مستويات التحصيل فيها واعتبارها متغير مميز. كان الغرض من الدراسة التحقق من قدرة المتعلمين الصم وضعاف السمع على تعلم وتعميم المهارات الفونولوجية الفونيمية، بناءً على برنامج حاسوب تدريبي قائم على تطوير الوعي الفونيمي، من خلال أنشطة النطق، والأصوات المرئية والقراءة على الشفاه. حيث اعتبرها الباحث أنها حجر الأساس لتعليم الفونيمات للأطفال الصم وضعاف السمع وعظم مقدار ممارسته لها عن طريق مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تضمن تحقيق تمثيلات مناسبة متسقة ومناسبة للأصوات والكلمات. فهذا البرنامج يدعم الرسوم المتحركة للرأس والأعضاء موضع النطق للتمثيل المرئي لكيفية إنتاج الأصوات والكلمات مع استخدام الفونيمات المرئية والصور. وبينت نتائج الدراسة البعدية فعالية تطبيق هذا البرنامج في تطوير القراءة وتعميم معرفة الفونيمات وممارستها، والتي قيست باختبارات التعرف على الفونيمات منعزلة، تحديد الفونيمات داخل الكلمات، قراءة الكلمات واللاكلمات. وأوصى الباحث بمزيدٍ من البحوث المستقبلية من هذا النوع التي تنشأ علاقة بين الوعي الفونولوجي والفونيمي واكتساب مهارات القراءة الأخرى مثل الطلاقة والفهم عند هذه الفئة.

وتتوافق هذه النتائج مع نتائج الدراسات الأخرى التي تستخدم التدريب الفونولوجي مع النطق على المهارات القرائية للأطفال السامعين، تم استخدام التدريب مع النطق في دراسة أجراها (Wolf 2011) مع تلاميذ في الصف الثالث باستخدام تدريب القراءة والطلاقة المستند إلى الوعي الفونولوجي. تم إجراء البرنامج يوميًا على أساس فردي لمدة (12) أسبوعًا. مباشرة بعد انتهاء التدخل بسنة واحدة، تم اختبار آثار التدريب المكثف. تم استكمال تدريب القراءة متعدد الحواس بتدريب واضح على تدفق القراءة جنبًا إلى جنب مع استراتيجيات فهم القراءة. تم توضيح التأثيرات الإيجابية أيضًا في هذا التدخل حيث أثبت التدريب المكثف على القراءة نجاحه مع نتائج جيدة في فك التشفير والتهجئة وفهم القراءة وسرعتها. (Fälth L et al, 2020, p 163)

وأيضا في دراسة سابقة قام بها (Fälth L et al,.2017) والتي كان الغرض الرئيسي منها هو فحص آثار التدريب الفونولوجي مع النطق على الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة للأطفال في صف ما قبل المدرسة. أظهرت النتائج تأثيرات إيجابية للتدريب الفونولوجي من خلال النطق عن ثماني تركيبات صوتية للحروف. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية، التي تلقت تدريباً منهجياً مع النطق، تحسنت في جميع الاختبارات المشمولة في الدراسة. في متابعة الدراسة بعد نصف عام من انتهاء التدخل، وُجد أنه تم الاحتفاظ بالنتائج وأن التطوير مستمر على جميع المعلمات المقاسة

لكل من التجربة ومجموعات المقارنة. في المتابعة، بدأ الطلاب المدرسة الشاملة وأكملوا فصلًا دراسيًا واحدًا في السنة الأولى. تظهر نتائج مجموعة التجربة في اختبار المتابعة تطورًا ملحوظًا أكثر من مجموعة المقارنة.

وفي دراسة أحدث لـ (Fälth L et al, 2020)، مع مجموعة بحثية أخرى، حيث واصلوا تقييم عملية التدخل مع التدريب الفونولوجي مع النطق كدعم مكثف لمدة (4) أسابيع لتحسين مهارات القراءة للأطفال الملتحقين بالمدرسة لمدة عام تقريباً. تم التدخل في نهاية الصف الأول كدعم إضافي للتلاميذ الذين لم يبدأوا القراءة بعد بكفاءة بعد تلقي تعليمات القراءة والكتابة الأساسية العادية خلال عامهم الأول في المدرسة. أظهرت النتائج أن مجموعة التدخل، التي تلقت تدريبًا فونولوجياً بشكل منهجي مع النطق، تحسنت في الاختبارات المشمولة في الدراسة، ففي نهاية الصف الأول، تطورت قدرة التلاميذ على ربط الفونيمات مع الحروف المقابلة وتطبيق ذلك عند فك التشفير. حيث استنتج أن التدريب متعدد الحواس يساهم في أتمة الاقتران عندما يُسمح للعديد من الحواس بالتفاعل أثناء التعلم.

وأخذت الباحثة بعين الاعتبار أثناء تصميمها للبرنامج، تأثير معرفة الحروف على الاكتساب الجيد للوعي الفونولوجي والقراءة والعلاقة بينهما حيث ساعدت معرفة أسماء الحروف وأصواتها مجموعة الدراسة زيادة وعيهم حول أن الكلمات ليست وحدات كاملة لكنها مكونة من وحدات صغيرة، وهي المقطع، الفونيمات. ويعني ذلك زيادة قدرتهم على إدراك مختلف المركبات الفونولوجية ومعالجتها: التعيين والتحديد، الحذف، التعويض، الإضافة والربط والتركيب. وأيضا ساعدتهم على إنشاء واستدعاء الكلمات في الذاكرة بناءً على أنشطة المحور التدريبي الأول ضمن المرحلة التدريبية الأولى الخاصة بالتدريب على ترميز وتمييز أصوات الحروف الهجائية منفردة. وهذا استناداً على أدلة أتت ضمن دراسات بحثت في تأثير معرفة الحروف على تطوير الوعي الفونولوجي، حيث وجدت الدراسات ارتباطات مهمة بين المعرفة بالحروف والنمو الفونولوجي لأطفال ما قبل المدرسة (Burgess et Lonigan, 1998) وللأطفال في السنوات الأولى من التعليم (Caravolas، Hulme et Snowling 2001)، (Rashotte et Torgesen Wagne 1994). فظلت الارتباطات في هذه الدراسات مهمة بعد التحكم في القدرات اللفظية.

وجدت دراسات أخرى أن الأطفال الصغار يحتاجون إلى قدر معين من المعرفة بالحروف قبل أن يتمكنوا من إظهار بعض أنواع الوعي الفونولوجي، خاصة على مستوى الوعي الفونيمي (Barlow Connelly et Brown (2002)، van der Leij et Jong (1999)، Johnston et Anderson Holligan (1996)).

حيث وجد (Bradley and Bryant , 1983) ، في دراسة واسعة النطاق للتدريب على الوعي الفونولوجي والقراءة، أن التدريب على التصنيف الفونيمي وحده لم ينتج عنه تحسينات كبيرة، ولكن عندما تم دمج تصنيف الفونيم مع التلاعب بالأحرف البلاستيكية، كان هناك تحسن مهم في القراءة (Vernon, S, 2004, p102)، وهو ما جعل (Brown, 1994) يؤكد على أن معرفة اسم الحرف وصوته يدعم تطوير الوعي الفونولوجي من خلال تزويد الأطفال بتمثيلات صوتية مرتبطة بوحدات تهجئة الكلمات. (Ken Blaiklock ,2004,p38)

وواصلت الدراسات تأكيد فكرة أن التدريب الفونولوجي بدون إشراك الحروف لا ينتج عنه فوائد كبيرة للقراءة، على الرغم من أنه قد يؤدي إلى مكاسب للوعي الفونولوجي (على سبيل المثال، Bradley, 1988) ،(Bradley et Bryant, 1983) ،(Devior et Tudela, 1994) ،(Ellis et hatcher Hulme, 1994).

كما يؤكد (Treiman et al, 1998)، على أنه يمكن الحصول على أسماء الحروف من خلال التعلم المشترك المزدوج، على غرار تعلم المفردات، في حين أن اكتساب أصوات الحروف يعتمد بشكل أقل على التعلم المشترك، حيث تلعب معرفة الأطفال بأسماء الحروف دورًا مهمًا يبدو أنه أكبر من مجرد تسمية، حيث يحتوي العديد منها على معلومات قيمة تسمح للأطفال بالحصول على مراسلات صوتية بسهولة أكبر. حتى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، الذين يؤدي ضعف سمعهم إلى ضعف في إدراك الكلام، يبدو أنهم يستفيدون من هذه الإشارات، مما يوفر مزيدًا من الأدلة على الحجة القائلة بأن الأطفال لا يكتسبون معرفة صوتية بالحروف بطريقة روتينية بل يستفيدون من الأيقونة الصوتية للكثير من أسماء الحروف. وقد تم إثبات فائدة إشارات اسم الحروف لدى الأطفال الذين يعانون من تطور سمع نموذجي. (Goldberg R, Lederberg A, 2014, pp520-521)

كما مكن البرنامج التدريبي المقترح مجموعة الدراسة من تطوير معجم منظم فونولوجياً، حيث ركزت التدريبات على عمليتي التحليل والتركيب الفونولوجي للرموز والكلمات، مطابقة الوحدات الفونولوجية مع ما يقابلها من رموز وتدريبات التهجي وتجزئة الكلمة إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، وكذلك ربط الرموز بالأصوات التي تقابلها والحروف المترابطة التي تتطابق مع الأصوات والمقاطع وقراءة الكلمات الناتجة عن تجميع الأصوات والحروف أو المقاطع. فإن هذا الأساس المكتسب سهل تطوير المجالات الأخرى اللازمة لقدرة القراءة الناضجة مثل الطلاقة والمفردات وفهم النص عند مجموعة الدراسة.

وفر البرنامج لمجموعة الدراسة فرصة التعامل والاحتكاك مع حصيلة مفرداتية غنية أثناء تنفيذ إجراءات الأنشطة، مما سمح بنمو قدراتهم على التمييز بين السلاسل المتشابهة صوتياً، وبالتالي، فإن القدرة على الاهتمام بالخصائص الفونولوجية التفصيلية تصبح أكثر أهمية، خاصة بالنسبة للكلمات في العناصر الصوتية عالية الكثافة. من وجهة النظر هذه، يُنظر إلى نمو المفردات على أنه محرك مهم لتطوير مهارات الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة والكتابة اللاحقة. لذلك يجب أن يكون تطوير الوعي الفونولوجي المعزز نتيجة للتدخل القائم على المفردات.

ترى الباحثة أن تصميم هذا البرنامج مدموجٌ مع استراتيجيات القراءة الأخرى كالطلاقة الشفوية القائمة على دقة القراءة وسرعتها، أدى إلى نتائج جيدة، عبر تعرض مجموعة الدراسة لجلسات المرحلة التدريبية الثالثة الخاصة بالتدريب على القراءة بطلاقة، والتي احتوت على أنشطة التدريب على السرعة والدقة في قراءة الحروف الساكنة والحروف بالحركات الثلاث والمدود عبر توظيف تقنية القراءة الموقوتة (دقيقة واحدة) باستعمال جداول التتبع الزمني.

كما وفر البرنامج فرص إضافية ضمنية لتطوير الفهم القرائي، بانت أكثر ضمن أنشطة المحور التدريبي السابع الخاص بالوعي بالكلمات داخل الجمل، التي حتم تنفيذها على مجموعة الدراسة فهم دلالات ومعاني الجمل المستعملة حتى يتمكنوا من الاستجابة الصحيحة، على سبيل المثال، نشاط " قوس قزح الجمل" ضمن جلسة مزج الكلمات لتكوين جمل، والذي كان الهدف منه مزج عدة كلمات منفردة لتكوين جملة ذات معنى عن طريق الترميز اللوني لكلماتها. وأيضاً نشاط " ارم المكعبات" والذي هدفه تكوين جملة من عدة كلمات وتصنيف الناتج إلى جمل ذات معنى أو بدون معنى، وكمثال آخر نجد نشاط " الجمل الهرمية" ضمن جلسة التلاعب بكلمات الجمل، والذي كان الهدف منه قراءة وتتبع الكلمة عدة مرات ضمن سياقها داخل الجملة، الوعي بأن اضافة كلمات يحدد معنى الجملة، الوعي بأن الجملة مجموعة من العناصر ضمن نفس السياق والوعي أن الجملة مكونة من كلمات متسلسلة ومنظمة في حدود مضبوطة تحافظ على معناها الإجمالي.

ساعدت الأنشطة المصممة في صورة ألعاب ومباريات تنافسية جماعية، على تطوير قدر أكبر من الاهتمام والوعي بالتركيبات الفونولوجية للغة العربية المحكية وتحديد الأصوات والمقاطع الصوتية ومعالجتها أثناء عملية القراءة، ومن الأمثلة على ذلك نجد نشاط " بازل المقطع الأولي"، " الكلمات المتقاطعة"، " اتبع الدوائر الملونة"، " قسم واقفز" ....إلخ. فباستخدام أنشطة تشبه الألعاب، عمل (Lundberg et al, 1988) مع أطفال ما قبل المدرسة لتحفيزهم على الاهتمام بالتركيب الفونولوجي

للغة. ودعمت هذه الاستراتيجية الدراسة التجريبية التي أجراها (Chen, Yi-Hui, 2014) والتي توضح أن تدريب الوعي الفونولوجي يزيد من حساسية الأطفال لأنماط اللغة الصينية المنطوقة، يمكن أن يكون التأثير الكبير لتدخل هذا الوعي على القراءة مرتبطًا بمحتوى التعليمات واستخدام الرموز الصوتية المساعدة، تجدر الإشارة إلى أن الرموز الصوتية المساعدة في تدريب الوعي الفونولوجي تم استخدامها وتقديمها في أنشطة شبيهة باللعبة. وتأكيداً على ما تم ذكره، ركز (Hallie Kay 1992 ,Yopp) على فعالية التفكير في تطوير وسائل مناسبة ذهنيًا لإشراك الأطفال في المهام المصممة لتعليم الوعي الفونولوجي لغرض تحسين القراءة، فكلما كان النشاط أكثر مرحًا وشبهًا باللعبة وممتعًا، كان ذلك أفضل، منها الألغاز وألعاب التخمين التي هيا وسائل ممتازة لجذب انتباه الأطفال، كلعبة " لغز القافية " خلال جلسة إنتاج القافية المتضمنة في المحور التدريبي الثاني الخاص بالوعي بالقوافي، والتي يتم تنفيذها بحل اللغز انطلاقاَ من كلمة تتناغم في القافية مع الكلمة المرجعية وغيرها من الألعاب المتضمنة في أنشطة البرنامج التدريبي.

هناك ثروة لا بأس بها من الأبحاث حول التوعية الفونولوجية للأطفال الذين يعانون الإعاقة السمعية، والتي اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، كدراسة (Gilliver et al, 2016) والتي قيمت فعالية التدخل في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من الصم وضعاف السمع. تم تجنيد ثلاثين طفلاً (متوسط العمر 57 شهرًا) يعانون من ضعف السمع الثنائي (والذين تواصلوا بشكل أساسي باستخدام اللغة الإنجليزية المنطوقة) في العام السابق لبدء التعليم الرسمي. استخدمت الدراسة تصميمًا تجريبيًا مع المشاركين المعينين لواحد من شرطين للتدخل – تعليم المفردات، أو تعليمات الوعي الفونولوجي الصريحة. اعتمد كلا برنامجي التدخل على عناصر مستمدة من مجموعة كلمات شائعة وتم تقديمها على مدى ست (06) جلسات أسبوعية قصيرة بواسطة باحث باستخدام كمبيوتر لوحي. بشكل عام، أظهر المشاركون معرفة أكبر بعناصر الكلمات المستخدمة في التدخلات وتحسين الأداء على مهارات الوعي الفونولوجي القائمة على القافية بعد التدخل. ومع ذلك، أظهرت مجموعة الوعي الفونولوجي تحسنًا كبيرًا بشكل ملحوظ من مجموعة المفردات لكل من أداء الوعي الفونولوجي العام وللمزج بين الحرف الساكن والحرف المتحرك. تم أيضًا فحص ترتيب تنمية مهارات الأطفال الصم، مقارنةً بتلك المعروضة للأطفال الذين لا يعانون من فقدان السمع. توفر النتائج أدلة مبكرة مشجعة حول الفائدة المحتملة لتعليمات الوعي الفونولوجي الصريحة لهذه الفئة.

وفي نفس الصدد بحث (Chen Yi-Hui, 2014) في آثار تدريب الوعي الفونولوجي على القراءة الصينية المبكرة للأطفال الصغار الذين يعانون من الصمم وضعف السمع في تايوان. تم تضمين تسعة عشر طفلاً صغيراً من أربعة فصول دراسية سليمة ومكتفية ذاتياً. تم استخدام التحليل الإحصائي عبر تصميم الاختبار القبلي البعدي مع مجموعة تحكم. تألفت المجموعة التجريبية من (10) أطفال تلقوا تعليمات في التوعية الفونولوجية للغة الصينية. تألفت المجموعة الضابطة من تسعة أطفال تعرضوا لمنهج التدخل التقليدي للأطفال الصغار الذين يعانون من الصمم وضعف السمع في تايوان. أظهر البحث الدور الحيوي للوعي الفونولوجي في تطوير القراءة باللغات الصينية والأبجدية، لذلك، يمكن توقع أن الأطفال من هذه الفئة والذين يعانون من صعوبات في القراءة أو تأخر في القراءة قد يستفيدون من التدخل في تدريس هذه المهارة اللغوية من أجل أن يصبحوا قراء أكثر مهارة وكفاءة.

كما أجرى (Trezek et Wang, 2006) دراسة تدخلية (N 13) لفحص آثار المنهج القائم على الصوتيات المكمّل بالصوتيات المرئية على قدرة القراءة وفك الشفرات الصوتية لطلاب رياض الأطفال والصف الأول الذين يعانون من الصمم وضعف السمع. بعد تدخل دام ثمانية أشهر، كشفت النتائج أن جميع المشاركين أظهروا تحسينات في جميع المقاييس بما في ذلك قراءة الكلمات، وفك تشفير الكلمات الكاذبة، وفهم القراءة. وأيضاً أجرى Trezek و Wang و Woods و Gampp و Paul (2007)دراسة تجريبية أخرى مع (09) ملتحقين برياض الأطفال و (11) من الصف الأول، الذين يعانون من الصمم وضعف السمع، لاستكشاف آثار منهج القراءة المعتمد على الصوتيات مدعومًا بالصوتيات المرئية في بداية مهارات القراءة. خلال الدراسة لمدة عام واحد، تلقى جميع المشاركين (90) دقيقة من التعليمات اليومية التي تضمنت تعليمات واضحة في الوعي الفونولوجي والكلمات المفردات. كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مقاييس التحصيل في القراءة من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي.

وبالتالي، فإن النتائج المذكورة أعلاه تؤكد على جدوى تدريب الوعي الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية عامةً والإعاقة السمعية الخفيفة والمتوسطة خاصة، في تنمية القراءة ومجلاتها الأخرى لقدرة ناضجة مثل الطلاقة والمفردات وفهم النص.

6-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية السادسة والتي تنص على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة ".**

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار احصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار القراءة والاختبار ككل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (141) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار القراءة والاختبار ككل.

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon		الدلالة الاحصائية
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)	
التسمية السريعة للحروف وحركاتها	تتبعي	61.33	12.09	السالبة	1	4	4	−1.367	0.172	غير دال
				الموجبة	5	3,4	17			
	بعدي	58.16	10.36	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
دقة قراءة الكلمات	تتبعي	9.83	3.43	السالبة	3	2,83	8,5	−0.425	0.671	غير دال
				الموجبة	3	4,17	12,5			
	بعدي	9.50	2.66	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
دقة قراءة شبه الكلمات	تتبعي	9.00	1.78	السالبة	3	4	12	−0.322	0.748	غير دال
				الموجبة	3	3	9			
	بعدي	9.16	2.78	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الطلاقة القرائية	تتبعي	32.16	5.23	السالبة	1	1	1	−1.992	0.046	دال عند (0.05) لصالح القياس التتبعي
				الموجبة	5	4	20			
	بعدي	26.83	6.36	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
	تتبعي	3.66	0.81	السالبة	0	0	0	−1.890	0.059	غير دال

الفهم القرائي				الموجبة	4	2,5	10			
	بعدي	2.83	0.75	المتعادلة	2					
				المجموع	6					
الدرجة الكلية اختبار القراءة	تتبعي	116.00	20.90	السالبة	0	0	0	−2.201	0.028	دال عند (0.05) لصالح القياس التتبعي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	106.50	22.22	المتعادلة	0					
				المجموع	6					

من خلال الجدول رقم (141) نجد:

* بالنسبة للتسمية السريعة للحروف وحركاتها: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (1.367−) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.172) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (58.16) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (61.33) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة لدقة قراءة الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (0.425−) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.671) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (9.50) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (9.83) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة لدقة قراءة شبه الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (0.322−) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.748) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (9.16) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (9.00) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة للطلاقة القرائية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (1.992−) مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.046) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار في هذا البعد، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين التتبعي

والبعدي، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس التتبعي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (26.83) في حين بلغ متوسط درجاتهم في القياس التتبعي (32.16).

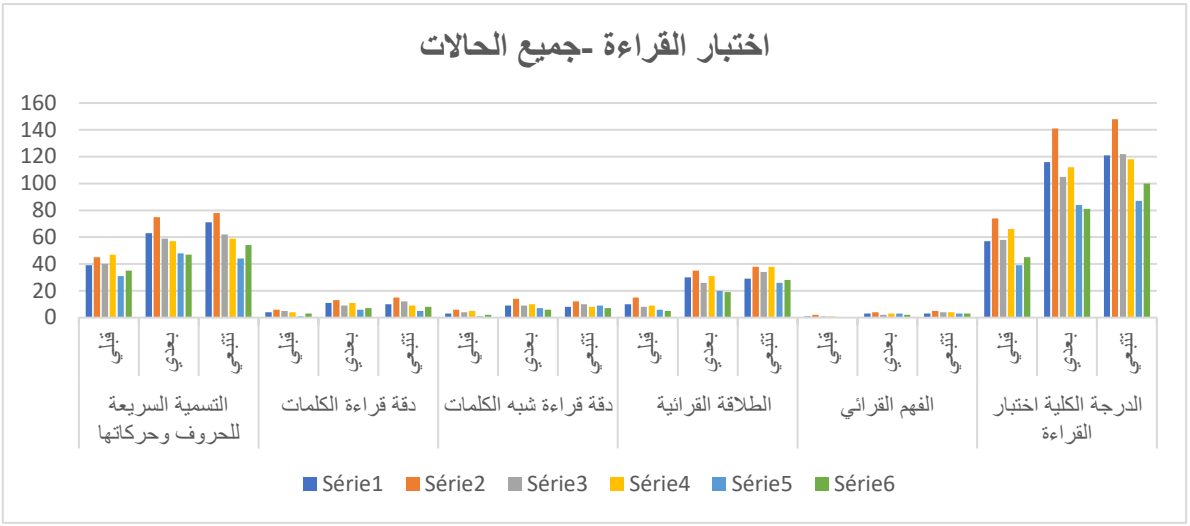
* بالنسبة للفهم القرائي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (1.890-) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.059) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (2.83) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (3.66) وهما قيمتان متقاربتانً ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة للدرجة الكلية اختبار القراءة: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.201-) مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.028) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار في هذا البعد، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين التتبعي والبعدي، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس التتبعي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا الاختبار ككل (105.50) في حين بلغ متوسط درجاتهم في القياس التتبعي (116.00).

وهذه النتيجة تؤكد عدم تحقق الفرضية، بوجود فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة (الطلاقة القرائية والدرجة الكلية) لدى مجموعة الدراسة دالة إحصائيا لصالح القياس التتبعي، وهذا يعني أن البرنامج المستخدم ساهم في استمرار تحسن درجات مهارات القراءة بعد نهاية البرنامج (أي في القياس التتبعي) مقارنة بالقياس البعدي.

كما تم عمل رسم بياني يوضح الفروق بين درجات الحالات الستة (6) (مجموعة الدراسة) بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في أبعاد اختبار القراءة الخمسة والاختبار ككل كما يلي:

الشكل رقم (3) الفروق بين درجات مجموعة الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في أبعاد اختبار القراءة الخمسة والاختبار ككل.



ويتضح من الشكل (3) التحسن الملحوظ في أبعاد اختبار القراءة الخمسة والاختبار ككل بين التطبيقين القبلي – البعدي واستمراره في القياس التتبعي لدى مجموعة الدراسة ن=6

ومما سبق يتضح عدم تحقق صحة الفرضية السادسة حيث فسرتها الباحثة كما يلي:

فيما يخص عدم تحقق الفرضية السادسة، من حيث وجود فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة (الطلاقة القرائية والدرجة الكلية) لدى مجموعة الدراسة دالة إحصائيا لصالح القياس التتبعي، دليلٌ على أثر هذا البرنامج وامتلاكه المقدرة على التعميم ونقل الأثر، لأن أنشطة الوعي الفونولوجي المقدمة من خلال البرنامج التدريبي اكسبهم مهارات القراءة (الدقة، السرعة، الطلاقة والفهم)، وهذه المهارات إذا اكتسبت ليس من السهولة أن تُفقد. كما أن هذه النتيجة لا تلغي صلاحية وفعالية التعرض التدريبي، حيث أنه بعد انتهاء فترة التدريب لم يحدث تأخر، أو ثبوت للأداء، لكنها مازالت في تقدم بتأثرها بتدريبات البرنامج التي بنيت على أهداف طويلة المدى، وتود الباحثة توضيح أنه بعد تعرض المجموعة للتدريب وللمثيرات الموجودة بالبرنامج فإن ذلك خلق دافعية لديهم، وعزز توقعاتهم الإيجابية في الاستمرار والتقدم في كل مرة، حيث يؤكد كل من (Wigfield A, Eccles J , 2000) أن توقعات التلميذ وقيمه متأثرة بمعتقدات مهمة محددة (على سبيل المثال، الصعوبة المتصورة لأهمية المهمة، ذكريات التجارب السابقة مع نوع المهمة)، ونتيجة لذلك، ستؤثر طبيعة المهمة على توقعات التلميذ والقيم. يشير التوقع إلى معتقدات القدرة (تصورات الكفاءة الحالية) وتوقعات النجاح (توقعات الأداء في المستقبل). لذلك، فإن التوقعات تركز

على كل من التصورات المباشرة والتوقعات طويلة المدى. على الرغم من ارتباط كليهما ارتباطًا وثيقًا. (Wigfield A, Eccles J , 2000, p69-78)

وأيضاً فسرت الباحثة نتيجة تجاوز مجموعة الدراسة ثبات النتائج الإيجابية ضمن القياسين (البعدي–التتبعي)، إلى كون أنهم خلال مدة الشهر الفاصل واصلوا تلقي التكوين القرائي خلال الحصص الدراسية بصفتها أكثر المواد الدراسة استحواذاً ضمن المقرر الدراسي، مما زاد من صقل معارفهم حولها وهو ما تم استغلاله خلال القياس التتبعي.

7–عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية السابعة والتي تنص على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي**"

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" " Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار إحصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (142) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار الكتابة الإملائية والاختبار ككل.

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon		الدلالة الاحصائية
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)	
التعرف السمعي على أصوات الحروف	قبلي	19.00	3.79	السالبة	0	0	0	−2.214	0.027	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	27.66	2.50	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
كتابة الكلمات	قبلي	2.83	1.72	السالبة	0	0	0	−2.214	0.027	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	8.33	1.96	المتعادلة	0					
				المجموع	6					

كتابة شبه الكلمات	قبلي	2.83	1.47	السالبة	0	0	0	−2.232	0.026	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	9.16	1.83	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الدرجة الكلية: اختبار الكتابة الاملائية	قبلي	24.66	6.59	السالبة	0	0	0	−2.207	0.027	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	45.16	5.70	المتعادلة	0					
				المجموع	6					

من خلال الجدول رقم (142) نجد:

* بالنسبة للتعرف السمعي على أصوات الحروف: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (−2.214) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (27.66) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (19.00) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع دقة مجموعة الدراسة في هذا البعد.

* بالنسبة لكتابة الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (−2.214) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (8.33) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (2.83) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع قدرة مجموعة الدراسة في هذا البعد.

* بالنسبة لكتابة شبه الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (−2.232) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.026) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند

المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (9.16) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (2.83) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء الحالات في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع دقة مجموعة الدراسة في تشفير شبه الكلمات.

* بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار الكتابة الاملائية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.207) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار(Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (45.16) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (24.66) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء الحالات في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع قدرة الكتابة الإملائية لدى مجموعة الدراسة.

وعليه تم التحقق من الفرضية التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي في درجات مجموعة الدراسة على اختبار الكتابة الإملائية لصالح التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي، وقد تم حساب أثر استخدامه وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (143) يوضح أثر مربع إيتا نتائج اختبار الكتابة الإملائية (قبلي – بعدي).

البعد	اختبار مربع ايتا η^2	
	القيمة	التأثير
التعرف السمعي على أصوات الحروف	0,686	متوسط
كتابة الكلمات	0,726	متوسط
كتابة شبه الكلمات	0,813	قوي
الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإملائية	0,768	قوي

يتبين من الجدول (143) أن قيم معامل مربع إيتا η^2 بلغت على الترتيب: (0,686)، (0,726)، (0,813)، (0,768)، وهي قيم تدل على وجود أثر كبير لاستخدام البرنامج التدريبي في تنمية الكتابة الإملائية (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: التعرف السمعي على أصوات الحروف، كتابة الكلمات، كتابة شبه الكلمات) لدى مجموعة الدراسة.

ومما سبق تتضح صحة الفرضية السابعة حيث فسرتها الباحثة من خلال ما يلي:

اتخذت الدراسة المنهج الفونولوجي كإستراتيجية استعملت على شكل إجراءات تدريبية هدفت إلى تطوير مهارة الكتابة الإملائية لدى مجموعة الدراسة، ضمن أسلوب منظم يشمل المعالجة المقطعية، الفونيمية، بدايةً من تجزئة الكلمة واستخراج أصواتها والتعرف على كيفية كتابتها (الربط بين الحروف والأصوات) في وضعياتها المختلفة داخل الكلمة، وممارسة الحذف، الإضافة، الابدال والعزل، وصولا إلى المرحلة الخطية أي كيفية كتابتها، مما مكنهم من تجاوز الأخطاء الإملائية قد المستطاع من خلال ما تم اكسابه لهم من قدرات فونولوجية أهلتهم لذلك. وهو ما أثبت بحصولهم على درجات أعلى في اختبار الكتابة الإملائية البعدي. مثل ما بحث عنه (Del Campo et al, 2015) في الروابط بين الوحدات اللغوية (على سبيل المثال ، المقطع الصوتي ، الفونيمات) في مهام الحذف والأخطاء الإملائية الكتابية، حيث أوضحت المعالجة الفونولوجية التباين في الكتابة، فمهام حذف الفونيم تنبأت بمهارة الكتابة في الصفوف الأربعة الأولى من التعليم (Choi D, Hatcher, et al ,2016,pp 4-5)

كما لاحظت الباحثة أن اعتماد أنشطة التدريب على الترميز الإملائي أعطى مجموعة الدراسة إستراتيجية لدراسة الكلمات التي ساعدتهم على استحضار الأنماط الإملائية في الكلمات عندما تم تزويدهم بمحفزات مكتوبة. فساعدت المواد المطبوعة المقدمة كوسائل تعليمية ضمن إجراءات تنفيذ الأنشطة التدريبية على إدراك البنية الخطية –الصوتية للغة، مما أدى إلى زيادة حساسيتهم للخصائص الكمية والنوعية لها. فكانوا يؤدون بطريقة تحليلية وتركيبية (مقطعية، فونيمية) أدق حين يطلب منهم أن يأخذوا بعين الاعتبار كل حرف من الحروف الموجودة ضمن الكلمات المطبوعة على البطاقات، ما زاد من تثبيت المعلومة الغرافيمية– الفونيمية وكيفية ترابطها، ما سهل تمثيلها إملائياَ. وهو ما اقترحه (Olson Richard et al, 1994)، بأن تكون الكتابة بمثابة نموذج لتحليل اللغة من خلال المشاركة في الألعاب اللغوية الكتابية التي قد تسمح للأطفال بالتعرف على القوافي والظواهر اللغوية الأخرى.

وهو ما تم العمل به في دراسة كل من (Vernon, S.et al, 2004)، كدليلٍ على أن الوجود المادي للكتابة يجب تقديمه كمتغير مهم في دراسات الوعي الفونولوجي. حيث كان هدفها الرئيسي استكشاف العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتطوير الكتابة لدى الأطفال، فوضعت الدراسة فرضيتين وحاولت التأكد من صحتهما، مفادهما أن تطوير الوعي الفونولوجي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور الكتابة عند الأطفال، وأن إدخال محفزات الكتابة في مهام الوعي الفونولوجي يعزز من إنتاج المزيد من

الاستجابات التحليلية، فكان التدخل الإجرائي عبارة عن تكليف عينة الدراسة بمهمات كتابة لكلمات مألوفة ومن ثم مهمات المعالجة الفونولوجية (كالحذف) على سبيل المثال، وتم ذلك بإعطاء مجموعة من الأطفال محفزات شفوية، بينما تم إعطاء المجموعة الأخرى محفزات شفوية مع الكلمة المكتوبة المقابلة. ثم تمت تغطية الحرف الأول. فأشارت النتائج أن وجود الكتابة يزيد بشكل كبير من عدد الردود الصحيحة لمهمة الحذف لدى المجموعة الثانية. وهو ما ساعدهم على إظهار نوعاً من القدرة على تحليل البنية الداخلية للكلمات. فحسب هؤلاء الباحثين فإن هذه الإجراءات قدمت دليلاً على أن الوجود المادي للكتابة يجب تقديمه كمتغير مهم في دراسات الوعي الفونولوجي، حيث أظهرت النتائج أن الكتابة والوعي الفونولوجي يتطوران في وقت واحد وبطرق متوازية ويرتبطان بشكل كبير.

كما ارتبط التحسن بإدراج الباحثة لمهام تستغل أنشطة التجزئة الفونولوجية والمزج في تعلم نسخ الكلمات، حيث رافقت تعليمات الأداء اللفظي لهذه الأخيرة تعليمات خطية مثل كتابة الكلمة بأكمها بعد مزجها وتقسيم الكلمة شفهيًا إلى أصوات وكتابة أحرفها المقابلة. وبالمثل حدث الانتقال من عامل الكتابة اليدوية إلى عامل الترميز الإملائي، حيث ساهم العامل الحركي (النسخ بخط اليد) والبصري (التخطيط المكاني) أثناء تأدية أنشطة المهام الفونولوجية، في التوافق العام للنموذج، وبالتالي تسليم قواعد الإملاء بشكل غير مباشر من خلال ممارسة الكتابة اليدوية، فهذا النوع من التدخل عزز القدرة على ترميز المعلومات المرئية في الكلمات المطبوعة بسرعة ودقة وتلقائية. حيث يرى أنه هناك مهارة أخرى ذات مستوى منخفض قد تؤثر على الإملاء وهي التنسيق الحركي البصري، والذي يسمح للكاتب بإنتاج أحرف مقروءة يدويًا بسلاسة ودقة. إذا كان تكوين الحروف صعبًا، يضطر الطفل إلى التركيز على المتطلبات الحركية للكتابة مما يترك قدرة أقل على التهجئة وصياغة بناء الجملة والمحتوى. (Mäki, H et al, 2001, p644)

تؤكد جميع الدراسات التدريبية على العلاقة القوية بين الوعي الفونولوجي والكتابة، فلن يتمكن التلميذ من استيعاب قواعد الكتابة إذا لم تكن لديه قدرات فونولوجية تؤهله، أي وعي يجعله يدرك، يميز ويعالج مختلف الوحدات اللسانية للكلمة سمعياً ويمثلها كتابياَ. وهو ما جعل (Mäki, H, 2001 et al,)، يفترضون أن الأطفال الذين يعانون من ضعف في علم الأصوات يواجهون صعوبات في اتخاذ القرارات المتعلقة بالحروف وترتيبها في الكلمات. بالإضافة إلى ذلك، توقعوا أن يؤدي العجز الحركي البصري إلى صعوبات في تنفيذ الحروف، حتى لو كان الطفل يعرف الحروف التي من

المفترض أن يكتبها. قد تتطلب هذه الصعوبات جهدًا خاصًا، وبالتالي سعة إضافية من الذاكرة العاملة، مما قد يؤدي إلى صعوبات في آليات الكتابة.

فالبحث عن التأثير المتبادل نجده يسير في اتجاه طردي، فكما يؤثر الوعي الفونولوجي على تطور الكتابة، مثل ما أظهره (Bradley et Bryant1985) من علاقة سببية بين المهارات الفونولوجية (القدرة على اكتشاف القافية والجناس) وبدء الكتابة الإملائية، وهو ما وجده كل من (Stage 1992 et Wagner,) أنه بين تلاميذ الصفوف الأولى، تم تفسير العلاقة بين التهجئة وفك التشفير بشكل كامل تقريبًا من خلال الوعي الفونولوجي والترميز الفونولوجي الفعال في الذاكرة العاملة (Mäki, H et al, 2001, p646). أيضا يمكن الكشف عن تأثير الكتابة على الوعي الفونولوجي، وهو ما بينتاه (Vernon, S et Ferreiro, E 1999) من خلال ما قدمتاه في دراستهما التجريبية التي بحثت في العلاقة بين تنمية مهارات الوعي الفونولوجي وتطور مهارة الكتابة. فتناولت الدراسة الجدل المستمر حول ما إذا كانت قدرة الأطفال على أداء مهام الوعي الفونولوجي كتقسيم الكلمات إلى فونيمات، شرطٌ أساسيٌ لتعلم الكتابة والعكس صحيحاَ. فانطلقت الدراسة من فرضية مفادها أنه هناك علاقة بين الوعي الفونولوجي ومستوى تطور الكتابة ابتداءً من سن السادسة (06)، فلتحقق من صحتها تم اختبار الوعي الفونولوجي في سياقات كتابية بحتة على اعتبار أن الكتابة ترسم خرائط مباشرة للوحدات الفونولوجية. فأظهرت النتائج العثور على علاقة قوية بين أنشطة الكتابة ومهام الوعي الفونولوجي، وأن هذا الوعي يتطور عبر عدة مستويات تعليمية من بينها ارتباطه بتطور الكتابة. أي أن الحساسية الفونولوجية ننتج عن الخبرات المرتبطة بتعلم الكتابة حيث أن تشجيع الأطفال على الكتابة في الصفوف الدراسية الأولى هو وسيلة مهمة لتحفيزهم على تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية وتحديد بداياتها ونهايتها.

كما قد يرجع التحسن الكتابي لدى مجموعة الدراسة، إلى العامل الأدائي الملموس، حيث أن أداء معظم الأنشطة، احتاجت إجراءاتها إلى استعمال الكتابة اليدوية، التي ساهمت في تعزيز العامل الحركي عبر النسخ بخط اليد، والذي عمل على زيادة إتقان رسم الحروف بمواقعها، وكتابة كلمات من حروف ومقاطع معطاة ضمن أنشطة الدمج، الحذف والإضافة. وأيضاً عمل على تحسين العامل البصري عبر التخطيط المكاني، والذي زاد من التزام مجموعة الدراسة لإتباع الاتجاهات الصحيحة عند الكتابة واحترام التنسيق. مما زاد من وعيهم بالبنية الإملائية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات منجزة ضمن سياقات عربية وأجنبية أكدت على أهمية الوعي الفونولوجي كعامل محدد لمشاكل الكتابة، وأن مهارات الوعي الفونولوجي التي يتم قياسها في مرحلة ما قبل المدرسة هي واصف للإنجاز الكتابي في ما بعد (Berninger et Abbott (1993)، Allor et Segers (2002)، Cooper et Speece Roth (2008)، Powell et Gerde Diamond (2002)، Verhoeven(2005)، Kameenui et Simmons Smith (1995)). حيث أن التدريب عليه مفيد وله تأثير مهم في تحسين وتطوير اكتساب الكتابة، كدراسة (Ambrose, S E. et al, 2012)، التي اشتركت مع الدراسة الحالية في فئتها المستهدفة، حيث بحثت في مدى امتلاك الأطفال في سن ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقة السمعية المستفيدين من الزرع القوقعي لمهارات الوعي الفونولوجي والمعرفة بالكتابة المناسبة لعمرهم، ومن ثم فحص علاقتهما بمهارات الكلام واللغة لديهم. ومن أجل تحقيق ذلك تضمنت عينة الدراسة مجموعة من الأطفال من ذوي الزرع القوقعي، بلغ عددهم (24) طفلاً بمقابل (23) طفلاً لا يعانون من إعاقة سمعية، وتراوحت أعمارهم بين (36–60) شهراً. تم قياس وتقييم قدراتهم في القراءة والكتابة المبكرة، الوعي الفونولوجي وإنتاج الكلام. فأظهرت النتائج تراجع متوسط الدرجة لمجموعة الأولى ضمن انحراف معياري واحد عن متوسط العينة المعيارية لاختبار مهارات القراءة والكتابة المبكرة لمرحلة ما قبل المدرسة. كما ارتبط الوعي الفونولوجي مع مهارات الكتابة المبكرة (المعرفة بالكتابة) بشكل كبير من جهة ومع مهارات إنتاج الكلام واللغة من جهة أخرى، فاستخلصت الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية مع زرع قوقعي لديهم القدرة على تطوير القراءة والكتابة المبكرة المناسبة لسن ما قبل المدرسة عن طريق الوعي الفونولوجي لذلك أوصت الدراسة بوجوب استهداف برامج التدخل لهذه الفئة على مهارات الوعي الفونولوجي من أجل تسهيل تطوير القراءة والكتابة والكلام واللغة لديهم.

ودراسة (Ukrainetz, T et al, 2000) التي أظهرت هذه النتيجة مع الأطفال العاديين، حيث قدموا تدريبًا للتوعية الفونولوجية من خلال أنشطة القراءة والكتابة المشتركة لأطفال في فترة ما قبل المدرسة، وفي في نهاية الدراسة، تبين أن مهارات الوعي الفونولوجي لديهم زادت من خلال أنشطة القراءة والكتابة المشتركة، وأن مهارة الوعي الفونولوجي التي تم قياسها في بداية الفصل الأول تنبأت بمهارة الكتابة في منتصف الفصل الدراسي الأول. وبناءً عليه اقترحوا وجوب تلقي الأطفال تدريبًا للوعي الفونولوجي خلال فترة ما قبل المدرسة حتى يتمكنوا من الاستفادة من التدريب الرسمي على الكتابة بشكل أكثر فاعلية، بحيث يمكنهم من الانتقال إلى الكتابة بسهولة أكبر. كما يجب تنفيذ أنشطة التوعية الفونولوجية للأطفال الذين لا يستطيعون إدراك الأصوات بدقة، ولا يمكن أن يكونوا

على دراية بالأصوات التي يسمعونها وينتجونها، وبالتالي يواجهون مشاكل في عملية الكتابة من أجل تطوير حساسيتهم تجاه الصوت في العملية.

وأيضاً دراسة (Hatcher, P. J et Hulme, C,1994) على مجموعة من ضعفاء القراءة والكتابة من سبعة (7) سنوات تم إخضاعهم للتدريب. فقسمت المجموعة التجريبية لمجموعتين، المجموعة الأولى دربت على القراءة والكتابة فقط، أما المجموعة التجريبية الثانية، دربت على نشاطات ميتا فونولوجية (ألعاب خصت القافية، المقاطع، والفونيمات أو الأصوات) كما دربت على القراءة والكتابة. أوضحت نتائج الدراسة، تفوق المجموعة الثانية، على المجموعة الأولى التي قضت وقت أطول في القراءة والكتابة فقط.

وتتوافق النتائج السابقة مع ما حققه (Abbott et Berninger, 1993) أثناء البحث في العلاقة بين المهارات التنموية التي لها دور في تطوير مهارات الكتابة في السنوات الثلاثة الأولى من التعليم المدرسي، حيث تم التنبؤ بها في الغالب عن طريق الوعي الفونولوجي الذي ساهم في نقل الكلمات والأصوات والأشكال إلى الكتابة بدقة.

ودراسة (Ball, E et Blachman, B, 1991) التي سعت للإجابة عن السؤال التالي: "هل يُحدث تدريب الوعي الفونيمي في رياض الأطفال فرقًا في التعرف على الكلمات المبكرة والكتابة الإملائية التنموية؟" ومن أجل ذلك، أجرت خلال مقارنة مهارات التهجئة للمجموعة التي تلقت تدريباً على تجزئة الكلمات إلى فونيمات وكذلك تدريباً على الربط بين أسماء الحروف وأصواتها المقابلة (مجموعة الوعي الفونيمي)، وبين المجموعة الثانية التي تلقت تدريباً على الربط بين أسماء الحروف وأصواتها المقابلة فقط (مجموعة الأنشطة اللغوية)، وبين المجموعة الثالثة التي لن تتلقى أي تدريب. فأشارت النتائج أن تعليمات الوعي بالفونيم إلى جانب التعليمات التي تربط شرائح الصوت بالحروف الأبجدية، قدمت مكاسب كبيرة في تحسين مهارات الكتابة الإملائية، وأن تعليمات الأنشطة اللغوية لم تحسن بشكل كبير مهارات التجزئة، والمهارات الإملائية، وهذا يعني أن أداء المجموعة الأولى أعلى بكثير من المجموعة الثانية من حيث الدقة الكلية في العناصر الإملائية والمستوى التطوري أي (تم تمثيل المزيد من المقاطع الصوتية بدقة لكل كلمة في التهجئة المخترعة).

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة سعاد حشاني (2014)، التي أوضح بحثها في موضوع دراسة الوعي الفونولوجي من خلال الإملاء، عند تلاميذ الثالثة والرابعة ابتدائي، ذوي العسر الكتابي التطوري، من النوع الفونولوجي، أن هناك علاقة قوية بين الوعي الفونولوجي والإملاء،

فالأخطاء الظاهرة في نتائج اختبار الوعي الفونولوجي المطبق في الدراسة ارتبطت ارتباطاً وثيقا بالأخطاء الفونولوجية الإملائية، فصعوبات المعالجة الفونولوجية تظهر كأخطاء فونولوجية في الإملاء كالحذف ، القلب، التعويض، الإضافة، والتشويه وذلك على مستوى الصوائت والصوامت و الصعوبات في المعالجة المقطعية، تظهر كصعوبة في قلب الأصوات إلى الإملاء. كما اقترحت الدراسة برنامج تدريبي علاجي لتطوير الوعي الفونولوجي فأكدت نتائجها أن التدريب الذي خضعت له عينة الدراسة من خلال هذا البرنامج كان مفيداً وفعالاً حيث ساهم في تحسين وتطوير مهارة الكتابة لدى العينة التجريبية. هذه النتيجة من الدراسة تقاطعت مع نتائج دراسة عبد الحليم فرغلي إبراهيم (2020) التي قدمت برنامج تدريبي مبني على الوعي الفونولوجي والإدراك السمعي في تحسين كتابة الظواهر اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الإملائية بالمرحلة الإملائية.

وتوازت النتائج السابقة مع دراسة (ERDOĞAN Özge, 2011) التي كان الغرض منها معرفة المهارات التي يجب التمتع بها أثناء تعلم الكتابة و التي تساعد في تطويرها بسرعة وفعالية أكبر خلال فترة ما قبل المدرسة إلى غاية الصف الأول الابتدائي لدى عينة من الأطفال الناطقين باللغة التركية. فأشارت النتائج إلى أن مهارة الوعي الفونولوجي التي تم قياسها كان لها دور مهم في إنجازات الأطفال الكتابية في منتصف الفصل الدراسي، وأن درجات الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الوعي الفونولوجي هم نفسهم تمتعوا بمستوى كتابة مماثل سمح لهم بالانتقال إلى عملية الكتابة الرسمية بسهولة أكبر في بداية الفصل الدراسي الأول. وأوصت الدراسة بوجوب تنفيذ أنشطة التوعية الفونولوجية للطلاب الذين لا يستطيعون التعرف على الأصوات بدقة، ولا يمكن أن يكونوا على دراية بالأصوات التي يسمعونها وينتجونها، وبالتالي يواجهون مشاكل في عملية الكتابة من أجل تطوير حساسيتهم تجاه الصوت في العملية.

وفي الأخير، يظهر من خلال نتائج الدراسة الحالية، ونتائج الدراسات السابقة المشتركة معها، والتي اتفقت في مضمون التدريب الفونولوجي وفعاليته. تبين أنه هناك علاقة قوية ومتينة، ورابطة سببية بين الوعي الفونولوجي والكتابة، وأن التدريب المنظم على هذا الوعي يؤدي إلى تحسين الكتابة الممثلة في الأداء الإملائي الذي يعتبر عملية معقدة قائمة على حزمة من المعارف اللغوية، الحركية من جهة وعلى المعارف المتضمنة في سيرورات العصب المعرفية أي الذاكرة التسلسلية، الوعي الفونولوجي من جهة أخرى.

8-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية الثامنة والتي تنص على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الكتابة الإملائية**

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار احصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار الكتابة الإملائية والاختبار ككل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (144) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار الكتابة الإملائية والاختبار ككل.

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon		الدلالة الاحصائية
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)	
التعرف السمعي على أصوات الحروف	تتبعي	27.83	3.86	السالبة	3	3	9	-0.322	0.748	غير دال
				الموجبة	3	4	12			
	بعدي	27.66	2.50	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
كتابة الكلمات	تتبعي	9.83	2.71	السالبة	2	1,5	3	-1.582	0.114	غير دال
				الموجبة	4	4,5	18			
	بعدي	8.33	1.96	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
كتابة شبه الكلمات	تتبعي	9.00	0.63	السالبة	3	2,83	8,5	-0.274	0.783	غير دال
				الموجبة	2	3,25	6,5			
	بعدي	9.16	1.83	المتعادلة	1					
				المجموع	6					
الدرجة الكلية: اختبار الكتابة الاملائية	تتبعي	46.66	7.08	السالبة	1	2	2	-1.490	0.136	غير دال
				الموجبة	4	3,25	13			
	بعدي	45.16	5.70	المتعادلة	1					
				المجموع	6					

من خلال الجدول رقم (144) نجد:

* بالنسبة للتعرف السمعي على أصوات الحروف: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-0.322) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.748) أكبر من مستوى الدلالة

الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (27.66) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (27.83) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة لكتابة الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (1.582−) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.114) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (8.33) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (9.83) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

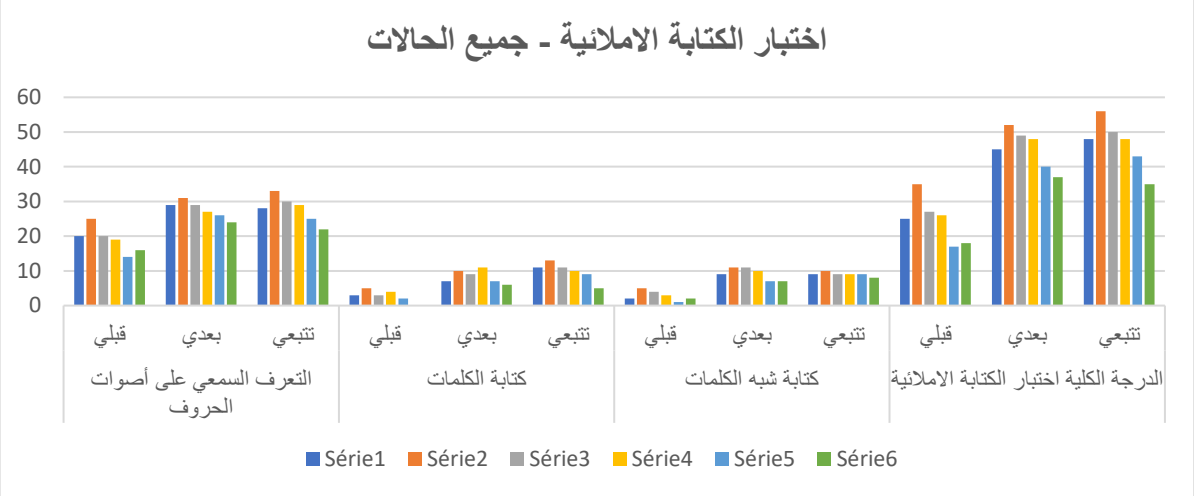
* بالنسبة لكتابة شبه الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (0.274−) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.783) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (9.16) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (9.00) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار الكتابة الاملائية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (1.490−) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.136) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيا، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (45.16) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (46.66) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في اختبار الكتابة الإملائية ككل.

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية بعد وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي في درجات مجموعة الدراسة الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإملائية وأبعاده مما يعني استمرار التحسن لدى أفراد العينة حتى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي، أي استمرارية ثبات أثر البرنامج التدريبي في تحسن الكتابة لدى مجموعة الدراسة.

كما تم عمل رسم بياني يوضح الفروق بين درجات الحالات الستة (6) (مجموعة الدراسة) بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في أبعاد اختبار الكتابة الإملائية الثلاثة والاختبار ككل كما يلي:

الشكل رقم (4) الفروق بين درجات مجموعة الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي والقياسين البعدي والتتبعي في أبعاد اختبار الكتابة الإملائية الثلاثة والاختبار ككل.



ويتضح من شكل (4) التحسن الملحوظ في أبعاد اختبار الكتابة الإملائية الثلاثة والاختبار ككل بين القياسين القبلي – البعدي واستمرار الاحتفاظ به بشكل ثابت في القياس التتبعي لدى مجموعة الدراسة ن=6.

ومما سبق تتضح صحة الفرضية الثامنة حيث فسرتها الباحثة كما يلي:

بعد إجراء المعالجة الإحصائية للفرضية الثامنة، لوحظ ثبات التحسن الكتابي كما يقيسه اختبار الكتابة الإملائية بأبعاده الثلاثة (التعرف السمعي على أصوات الحروف– كتابة الكلمات– كتابة شبه الكلمات) وللدرجة الكلية، وذلك من خلال إجراء المقارنات التتبعية بين القياس البعدي المباشر والقياس البعدي المؤجل (القياس التتبعي) لأداء مجموعة الدراسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة، وبعد مرور شهر من انتهاءه للتحقق من ثبات أثره. ويمكن للباحثة أن تعزو استمرار الحفاظ على هذا الثبات لدى مجموعة الدراسة إلى ما قدمه الإطار النظري الذي قامت عليه الدراسة من دور مهم في تعرفها على المهارات الفرعية المتضمنة في مهارات الكتابة الأساسية، لا سيما تلك المتعلقة بصعوبات أداء مهمات كتابة الحروف والكلمات والجمل بالإملاء (النسخ، التهجئة) التي يجب تضمينها ضمن أنشطة البرنامج التدريبي، بهدف تمكينهم من تجاوز العجز الأكاديمي الكتابي

من خلال تجاوز أخطاء الكتابة الأساسية، حيث ساعد ذلك في تصميم الإجراءات التنفيذية للأنشطة التي قادتهم للوصول إلى مستوى الاتقان في تلك المهارات لتمكينهم منها بطلاقة.

كما أعزت الباحثة هذا الاستمرار إلى العامل الأدائي الملموس، حيث أن أداء معظم الأنشطة، احتاج إجراءاتها إلى استعمال الكتابة اليدوية، التي ساهمت في تعزيز العامل الحركي عبر النسخ بخط اليد، والذي عمل على زيادة إتقان رسم الحروف بمواقعها، وكتابة كلمات من حروف ومقاطع معطاة ضمن أنشطة الدمج، الحذف والإضافة. وأيضاً عمل على تحسين العامل البصري عبر التخطيط المكاني، والذي زاد من التزام مجموعة الدراسة لإتباع الاتجاهات الصحيحة عند الكتابة واحترام التنسيق، مما زاد من وعيهم بالبنية الإملائية. وهو ما ضمنه توظيف الوسائل التعليمية بالشكل والوقت المناسب، حيث كان من العوامل المباشرة التي أسهمت في ثبات أداء مجموعة الدراسة الكتابي هو توسط الوسائل التعليمية التي فعلت حواسهم لاسيما البصرية منها والبصرية الحركية، والتي صممت بطريقة أثارت اهتمامهم لتكون قريبة من الخصائص النفسية والتربوية للأطفال، وهذا الإجراء كان له أهميته في زيادة التحسن وثباته في مهارات الكتابة. مما حافظ على كفاءة المعالجة المقطعية والفونيمية للكلمات المكتسبة لديهم، وهو ما ساهم في مواصلة نقص مستوى الأخطاء الفونولوجية لديهم خلال أداءهم الإملائي كالحذف، والإضافة، والقلب والتشويه على مستوى الصوائت والصوامت. وهذا راجع إلى احتواء البرنامج على وسائط متعددة بما فيها المطبوعة من خلال أنشطة ربطت الرموز المطبوعة بالأصوات التي تقابلها أثناء تأدية المهام التحليلية والتركيبية للوحدات اللسانية، مما زاد من تثبيت المعلومة الغرافيمية– الفونيمية وكيفية ترابطها مما سهل تمثيلها إملائياَ. وهو ما اقترحه أولسون (1994)، بأن تكون الكتابة بمثابة نموذج لتحليل اللغة من خلال المشاركة في الألعاب اللغوية الكتابية التي قد تسمح للأطفال بالتعرف على القوافي والظواهر اللغوية الأخرى.

الاستنتاج العام:

تُعد دراسة مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والمعاقين سمعيا بصفة خاصة وما يتعلق بقصورهم في المستوى اللغوي من الأمور التي تتحدى الباحث الذي يرغب في تحسين وضعياتهم من أجل ضمان تكيفهم النفسي والاجتماعي وبالتالي استقلاليتهم الذاتية. وهذه الدراسة قد أظهرت فعاليتها بالنسبة لهذه الفئة والحمد لله.

فبعد عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها تبين أنها حققت أهدافها حيث كشفت ما يلي:

1. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الوعي الفونولوجي.
3. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار كفاءة النطق المصور يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار كفاءة النطق المصور.
5. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
6. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة.
7. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
8. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الكتابة الإملائية.

غير أنه لم يتم إثبات صحة الفرضية السادسة والتي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة. بوجود فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للاختبار (الطلاقة القرائية والدرجة الكلية) لدى مجموعة الدراسة دالة إحصائيا لصالح القياس التتبعي، وهذا يعني أن البرنامج المستخدم ساهم

في استمرار تحسن وارتفاع درجات مهارات القراءة بعد نهاية البرنامج بمدة زمنية (أي في القياس التتبعي) مقارنة بالقياس البعدي.

إن النتائج السابقة مجتمعة، تؤكد على أهمية التدخل عن طريق برنامج الأنشطة الخاصة بالوعي الفونولوجي المبنية على أسس علمية مكنت مجموعة الدراسة من تنمية مهاراتهم القرائية والكتابية وقدراتهم الفونولوجية، ويمكن أن تعزي الباحثة هذا التحس واستمراريته إلى فعالية تدريبات الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة والكتابة والمهارات النطقية إلى عدة عوامل أبرزها:

- ارتباط تدريبات أنشطة الوعي الفونولوجي بالقدرة على معرفة أماكن انتاج الأصوات اللغوية وكيفية اخراجها، والكيفية التي تتشكل فيها مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بينها سواء جاءت منفردة أو في كلمات.

- انتظام مجموعة الدراسة في جلسات البرنامج التي راعت حاجاتهم وخصائصهم النفسية، الاجتماعية، المعرفية واللغوية، وسعت إلى استغلال الحواس المتنوعة. من خلال استخدام أدوات مثل الألوان، البطاقات، الصور في التدريبات.

- معالجة مهارات الوعي الفونولوجي بشكل متكامل وفي إطار جذاب وغير تقليدي، حيث نُفذ في سياق ألعاب تنافسية، كمبادرة قوية ومشجعة لمجموعة الدراسة للمشاركة في الأنشطة، بتحقيق روح التحدي والمنافسة بين بعضهم البعض لإنجاز المهام الموكلة إليهم. مما عزز انتباههم وحسن وعيهم للمادة التعليمية.

- توظيف العديد من الوسائل التعليمية ومصادر التعلم، كالمقاطع الصوتية المختلة واللوحات والبطاقات التعليمية متنوعة الاشكال والرسومات والصور وغيرها من الوسائل، مما أسهم في خلق بيئة محفزة، وساعد في اشراك جميع الحالات بإتاحة فرص مناسبة أمامهم للاستفادة من الخبرات التعليمية التي تضمنتها التدريبات مما انعكس ايجاباً على اكتسابهم القراءة والكتابة والتقدم فيها.

- توظيف الاستراتيجيات والأساليب المتنوعة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج كالنمذجة والتغذية الراجعة والابراز السمعي وغيرها، فمثلا التغذية الراجعة الفورية المقدمة تتيح لهم تصحيح مهارات الوعي (مهارات استقبال الأصوات) من خلال تصحيح نطقهم للأصوات (مهارات الإنتاج الصوتي).

- توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تقديم تدريبات الوعي الفونولوجي، ساعد على جذب انتباه مجموعة الدراسة وتفاعلهم مع الموقف التعليمي واكتسابهم محتوى هذه التدريبات.

- اعتماد اتجاه يرتكز على تنظيم وترتيب بيئة التعلم وتقديم الأنشطة التي تتفق مع احتياجات الأطفال المعاقين سمعياً واهتماماتهم الخاصة.

- استخدام مثيرات سمعية وتكليفات حرصت الباحثة على اختيارها بعناية لتناسب أعمار المجموعة وقدراتهم واستعداداتهم، مما كان له أثر واضح بصورة إيجابية.

- أن تدريبات الوعي الفونولوجي التي تم توظيفها ساعدت الحالات على إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع الأصوات وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة ذات ارتباط وثيق بتأدية القراءة والكتابة.

- تقديم تدريبات صوتية وسمعية كثيرة، عالجت مهارات الوعي الفونولوجي بشكل تطبيقي مما أتاح لمجموعة الدراسة تكرار الاستماع للنطق الصحيح للأصوات العربية، وبالتالي ساهم في تنمية الوعي بها وتثبيتها لديهم.

- الاستعانة بالمعينات البصرية مثل البطاقات، اللوحات، الملصقات المصورة والرسوم التخطيطية للتعرف على الكلمات بصريا، مما أدى إلى تمكن مجموعة الدراسة من مهارات الوعي الفونولوجي بشكل محسوس.

- تضمين الأنشطة التي تتيح الفرصة للنطق الجيد مثل المناقشة والحوار بالإضافة إلى نمذجة المهارات بالنطق الصوتي.

- التدريب المتكرر لمهارات تعرف اسم الحرف وشكله ونطق صوته مقرونا بالحركات القصيرة والطويلة، وكذلك الأمر مع المقاطع الصوتية، والاهتمام بضبط حروف الكلمات بالشكل، أدى إلى تنمية تعرف مجموعة الدراسة على أصوات الحروف من خلال وجودها في سياق الكلمة ونطقها بسرعة ودقة.

- توفير المناخ الملائم الذي يتميز بالحب والتعاون والمشاركة بين الباحثة ومجموعة الدراسة، والتعامل معهم بالصبر والتأني والتدرج في تقديم الخبرات في ضوء مستوياتهم الأمر الذي اكسبهم ثقة الاقبال على الأداء التعليمي والتقدم فيه.

الخاتمة:

برهنت الدراسة الحالية على أن مصدر الصعوبات اللغوية والتعليمية التي يعاني منها ذوي الإعاقة السمعية، ينبع أساساً من المشاكل التي تواجههم في معالجة المدخلات السمعية، والذي يؤدي بهم إلى إنشاء تمثيلات ذهنية خاطئة للبنية الفونولوجية للكلمة، والتي بدورها ينتج عنها بناء معجم ذهني مشوه على مستوى الذاكرة طويلة المدى، مما يبعث بمعلومات خاطئة إلى البرنامج الحركي المسؤول عن الإنتاج اللفظي، وذلك ما يشرح نقص كفاءة مجموعة الدراسة النطقية والفونولوجية. مما يمكن الوقوف على مواطن الخلل المؤثرة على سيرورات اكتساب القراءة والكتابة لديهم، وأهمها قدرات المعالجة الفونولوجية للوحدات الأساسية المكونة للكلمة، والتي تَبين أنها مضطربة بشكل كبير لدى مجموعة الدراسة، وهذا ما يشرح عجزهم عن استعمال تمثيلات ذهنية جديدة على أساس المعارف المكتسبة في مستوى البنية الفونولوجية للغة للوصول إلى بنيتها الشكلية والإملائية على أساس قواعد التحويل (الغرافيمي_ الفونيمي) أو (الفونيمي_ الغرافيمي) أثناء تعلم القراءة والكتابة. وبالتالي سيجدون صعوبة فك الرموز المكتوبة والمنطوقة أي نطقها وكتابتها بشكل صحيح، وإعادة ترميز المنطوق إلى مكتوب.

فعلى الرغم من أن الأطفال المعاقين سمعياً يواجهون عادةً صعوبات عديدة في القراءة، إلا أنهم يتبعون تسلسلًا مشابهًا من حيث الأشكال المختلفة للتطور مثل الأطفال ذوي السمع النموذجي. فمن وجهة النظر هذه، فإن تطوير القراءة لدى الأطفال المعاقين سمعياً يشبه من حيث النوعية تلك الخاصة بأقرانهم الذين يسمعون، ولكنه يتأخر من الناحية الكمية، تم تسمية مثل هذا المنظور بفرضية التشابه النوعي. لذلك، تم الافتراض أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يمكن أن يستفيدوا أيضًا من تعليم الوعي الفونولوجي في زيادة قدرتهم على اكتساب القراءة والكتابة بطرق تعليمية بديلة ومختلفة، فقد تحتاج هذه الفئة إلى استكمال المعلومات السمعية غير المكتملة لبناء تمثيل الصوتيات المنطوقة، فقد يؤدي المسار الصوتي الذي تم تعطيله بسبب فقدان السمع إلى دفع الأطفال المعاقين سمعياً إلى الاعتماد على عوامل أخرى غير صوتية، مثل تلك العوامل البصرية أو الحركية أو الإملائية، كما ورد في تقرير (Waters et Doehring, 1990)، حيث جادل أنه في حين لا يتمتع الأطفال المعاقين سمعياً بإمكانية الوصول الكامل إلى المعلومات السمعية، يبدو أنهم قادرون على استخدام بعض الإشارات المستمدة من قراءة الكلام، "السمع المتبقي ، و/ أو التدريب اللفظي لاكتشاف العلاقة بين التهجئة وأصوات اللغة، وأن هذه المعلومات يمكن استخدامها في قراءة الكلمات الفردية.

(Nielsen D, Luetke-Stahlman,2002, p15). ومن هنا لُوحظت الحاجة إلى إجراء تعديلات فيما يتعلق بالتعليمات، الاستراتيجيات والمواد المستخدمة. مما يسهل عليهم الوصول إلى المهمة الصوتية.

ولهذا إلتزمت الباحثة غاية الدقة المنهجية في دراستها، وخصوصيتها الإجرائية في اعتماد برنامج تدريبي لتحسين الوعي الفونولوجي وتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة والمتوسطة الملتحقين بالتعليم الابتدائي. فسعت تجريبياً إلى رصد أثر هذا البرنامج على مجموعة الدراسة، من خلال إثبات تأثير نمو الوعي الفونولوجي عليهم قبل وبعد الاحتكاك بأنشطة البرنامج المقترح، والذي مكنهم من تدارك النقص والضعف القرائي والكتابي، وهو ما حدده الفاصل الزمني في التأكد من أن الخلل في الوعي الفونولوجي الذي تعانيه تم تجاوزه بعامل التدريب الذي وضع خصيصاً لهذا الغرض.

أشارت نتائج الدارسة الحالية إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى مجموعة الدراسة، ما يعكس التحسن الملموس فيها والمقاس بالاختبار المعد، وهذا يرجع إلى مراعاة حاجتهم الماسة لتعزيز قدراتهم الفونولوجية، مع مراعاة خصائصهم السمعية في تصميم أنشطة البرنامج من حيث تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لها خاصة وأنهم يمتلكون درجة من السمع الوظيفي تؤهلهم وتمكنهم من إدراك اللغة المنطوقة. إضافة إلى محتويات البرنامج من أنشطة تدريبية مصاحبة بالصوت وتكرار الصوت ساهم في زيادة وعيهم للصوت المسموع (التدريب النطقي والسمعي). وقد تم التدريب على الوعي الفونولوجي من خلال أنشطة التحليل والتركيب المقطعي والفونيمي وأنشطة المعالجة الصوتية من حذف، استبدال وإضافة لمقاطع وفونيمات في أول، وسط وآخر الكلمة وقراءة ما تبقى منها. وكذا أنشطة الذاكرة الصوتية والتي تشمل على مهام تعمل على زيادة القدرة على حفظ ومعالجة المعلومات السمعية (فك الترميز الصوتي) وتخزينها من خلال أنشطة التكرار للسلاسل اللغوية والرقمية بطريقة الترتيب التسلسلي المتدرج من البسيط إلى المعقد.

كما تحققت الدراسة الحالية من أن مستوى المجموعة تحسن كثيراً في جميع مهام القراءة (الدقة، الطلاقة الشفوية، الفهم القرائي) مع تراجع مستوى العجز. ويعود سبب هذا التطور الملحوظ إلى تدريبيهم بالبرنامج التدريبي المقترح، الذي دعم وعيهم بالمسارات الخاصة بالتحويلات الغرافية_الفونيمية، مما سمح لهم بتحويل كل غرافيم يرونه مكتوباً (مدخل بصري) إلى فونيم (مخرج نطقي) مناسب، أي فك التشفير الكلمات التي تمكنهم من الوعي بوجود الوحدات الفونيمية التي منها تتألف أجزاء الكلمة، وتمت هذه العملية من خلال الوسيط الألفبائي، أي عن طريق الوساطة

الفونولوجية التي تتحدد خلال القراءة البطيئة والتحليلية (مصطفى بوعناني، فاطمة بولوحش، 2014، ص 16). حينها تجسد مستوى الوصول إلى الفهم عندما زادت طلاقتهم في فك تشفير الكلمات وتطبيق معاني الكلمات في سياق ما قرءوه.

هذا ما يفسر عدم ملائمة البرنامج المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم في التخفيف من حدة الضعف القرائي لهذه الفئة من الأطفال التي تستحق رعاية واهتمام ومتابعة بحصص إعادة تأهيل متخصصة فردية وجماعية ببرنامج خاص ومدروس دراسة علمية، وتحسن هذه الفئة دليل قاطع على حاجتهم الماسة لتعزيز قدراتهم القرائية نظراً لمحدوديتها، كما بينتها دراسة (Wauters et Marschark, 2008) والتي أظهرت أن التلاميذ المعاقين سمعياً يعانون نقصاً واضحاً في المفردات المنطوقة، وهذا ما يفسر تدني مستويات الطلاقة القرائية الشفوية لديهم وتفاقم مشكلات الاستيعاب القرائي.

كما أن الفرق ظهر شاسعاً وواضحاً في زيادة مستوى الكفاءة النطقية للوحدات الصوتية اللغوية، بالإحاطة بمختلف مظاهر جوانب الضعف النطقي الذي كانت تعاني منه مجموعة الدراسة، خاصة وأن الكثير من الباحثتين يرون أن سبب صعوبات القراءة واضطرابات الوعي الفونولوجي خلل كامن في طرائق توظيف أعضاء النطق (بأجزائها المختلفة) في العمليات النطقية، وأن ضعف الوعي الفونيمي يرتبط بضعف الأداء في مهام إدراك النطق (Manis et al, 1996)، لذلك أكد كل من (Wood et Terrell 1998) بأن إدراك النطق يتطلب تطوير المهارات التي تعزز الوعي بتجزيء المتواليات اللسانية المختلفة إلى وحدات قطعية ومقطعية داخل الكلمات، ما دام هذا الوعي هو المعتمد أساساً في مسارات التعرف على الكلمات والجمل والنطق بها نطقاً سليماً (مصطفى بوعناني، فاطمة بولوحش، 2014ص 17)، وعلى هذا الأساس استهدفت الدراسة فئة الأطفال المعاقين سمعياً (مجموعة الدراسة) بتحسين اكتسابهم مهارات الوعي الفونولوجي دون المساومة على تحسين نطقهم للأصوات اللغوية وخفض عيوبها من خلال دمج النشاطات التي تسهل هذا الاكتساب ضمن التدخلات التدريبية بالتوازي. من خلال توظيف التدريب على أهم المهارات والقواعد الفونولوجية اللازمة للإنتاج النطقي السليم للأصوات اعتماداً على حزمة من الفنيات والأساليب العلاجية السمعية والنطقية عبر عدد معين من الأنشطة التي احتوت على تدريباً نطقياً مباشراً ضمن ثلاثة مستويات، تبدأ بالتدريب على الصوت منعزلا، ثم بوضعه في سياق المقاطع الصوتية، ثم في سياق الكلمات بحيث يتم التدريب على إنتاج الصوت في بداية الكلمة، وسطها ونهايتها عبر خطوات، فأول خطوة،

تستهدف التركيز على خصائص الصوت اللغوي منعزلاً عن سياقه الصوتي مما يزيد من فرص المراقة الذاتية له أما الخطوة الثانية، فهي ترتكز على طريقة الاستخدام السياقي التي تقوم على انتقاء الصوت المستهدف من أحد السياقات الصوتية كمفتاح عملي لبداية جلسة التدريب، وأيضاً هناك خطوة ثالثة، هي التقليد والمحاكاة وتكمن أهمية توظيف هذه الطريقة في استطاعة مجموعة الدراسة اكتشاف الفروق الطفيفة للسمات النطقية الفونولوجية الخاصة بالصوت المستهدف من خلال الاستفادة من التكامل السمعي البصري الحركي، فتوفر هذه الخاصية ميزة العمل على ثلاث (3) مستويات، مستوى التمييز السمعي، التمييز البصري ومستوى الإنتاج الحركي. وإضافة إلى فعالية الأنشطة الموصوفة سابقاً في الوصول إلى هذه النتيجة الإيجابية، قد يعزى التحسن أيضاً اشتمال البرنامج على أنشطة الوعي الفونولوجي وتكرار تلك الأنشطة على مدى البرنامج الزمني أدى إلى تنمية مهارات التعرف على الوحدات الصوتية وعزز نطقها وإخراجها الصوتي.

وبما أن مهارتي القراءة والكتابة يتطوران في الوقت نفسه ويستعملان نفس السياقات ويتأثران بعامل الوساطة الفونولوجية فهي بدورها وثقت ارتباطها بالقدرات الفونولوجية، فالتدخل التدريبي المناسب للبرنامج كان مفيداً وفعالاً حيث ساهم في تحسين وتطوير مهارة الكتابة لدى مجموعة الدراسة مما حسن من كفاءة المعالجة المقطعية والفونيمية للكلمات لديهم، وهو ما ساهم في نقص مستوى الأخطاء الفونولوجية لدى مجموعة الدراسة خلال أداءهم الإملائي كالحذف، الإضافة، القلب والتشويه على مستوى الصوائت والصوامت. وهذا راجع إلى احتواء البرنامج على وسائط متعددة بما فيها المطبوعة من خلال أنشطة ربطت الرموز المطبوعة بالأصوات التي تقابلها أثناء تأدية المهام التحليلية والتركيبية للوحدات اللسانية، مما زاد من تثبيت المعلومة الغرافيمية- الفونيمية وكيفية ترابطها مما يسهل تمثيلها إملائياً. وهو ما اقترحه أولسون (1994)، بأن تكون الكتابة بمثابة نموذج لتحليل اللغة من خلال المشاركة في الألعاب اللغوية الكتابية التي قد تسمح للأطفال بالتعرف على القوافي والظواهر اللغوية الأخرى.

من خلال الدراسة الحالية أكدت الباحثة على أهمية الوعي الفونولوجي لتطور كفايتي القراءة والكتابة لدى الأطفال المعاقين سمعياً ذوي السمع الوظيفي، وعلى أهمية أن يطوروا وعياً فونولوجياً عن طريق التمثيلات السمعية والبصرية والحركية، بالاعتماد على النظرية السمعية للوعي الفونولوجي حيث يتشكل وعيهم بالأصوات المسموعة عن طريق تفسيرهم للبيانات السمعية والبصرية في آن

واحد، وأن التدخل المبكر مع هذه الفئة المعرضة للفشل الأكاديمي، قد ينتج مهارات قرائية وكتابية مطورة.

وفي الأخير هذه النتيجة لها آثار على تطوير البرامج التعليمية للوعي الفونولوجي في المستقبل مع هذه الفئة من المجتمع. فهناك حاجة إلى البحث المستقبلي للتأكد من الآثار طويلة المدى لتعليمات الوعي الفونولوجي لتنمية المهارات القرائية والكتابية لدى الأطفال المعاقين سمعياً. ومع ذلك، عند النظر في مجملها، فإن نتائج هذه الدراسة توفر دعمًا قويًا لتنفيذ برامج التدخل المبكر التي تستهدف مهارات الوعي الفونولوجي مع الأطفال المعاقين سمعياً قبل بدء المدرسة.

التوصيات:

من خلال ما مرت به الدراسة الحالية من خطوات ومراحل يمكن للباحثة استخلاص عدد من التوصيات العامة وذلك على النحو التالي:

1. نظراً لأهمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال بشكل عام وذوي الإعاقة السمعية الخفيفة والمتوسطة، بشكل خاص في تطوير نظامهم الفونولوجي وقدراتهم الكلامية واللغوية، لا بد من المزيد من البحث في المجال الأكاديمي والعملي لتوضيح مفهومه لدى العاملين في مجال التعليم والتربية الخاصة.
2. ضرورة تضمين التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي كجزء أساسي في برنامج التأهيل السمعي اللفظي الموجهة للأطفال المعاقين سمعياً.
3. ضرورة تضمين التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي كجزء أساسي في برنامج التدريب النطقي والإخراج الصوتي للأطفال المعاقين سمعيا.
4. القيام بدورات تدريبية لصالح العاملين في مجال التربية الخاصة وفي مجال التربية والتعليم بأهمية الوعي الفونولوجي وتأثيره على لغة الطفل وقدراته اللاحقة على القراءة والكتابة.
5. زيادة الأنشطة التعليمية الهادفة لتنمية الوعي الفونولوجي ووحداته اللسانية (الفونيم والمقطع والقافية) بطريقة مباشرة في كتب القراءة الابتدائية في المناهج الرسمية خاصة في الصفوف الثلاثة الأولى.
6. الاستفادة من الاختبارات المعدة في الدراسة الحالية لقياس مستويات التمكن من مهارات الوعي الفونولوجي، النطق، القراءة والكتابة لدى الأطفال المعاقين سمعيا، والعاديين.

7. تقديم مواضيع بحث طولية كشفية ترتكز حول التمثيلات الفونولوجية ودورها في تعلم القراءة والكتابة.
8. توظيف تدريبات الوعي الفونولوجي في تحسين المهارات الأساسية للكتابة الإملائية للتلاميذ المعاقين سمعياُ.
9. توجيه الدراسات لدور الوساطة الفونولوجية في زيادة الكفاءة النطقية للأطفال المعاقين سمعياً وخفض اضطرابات النطق لديهم.
10. إعداد دراسات تجريبية مماثلة أكثر دقة تهتم بتطوير الجانب المورفولوجي والإملائي على تعلم القراءة والكتابة عند المعاقين سمعيا.

المقترحات:

تقترح الباحثة ما يلي:

1. إجراء دراسات جديدة مشابهة في طبيعتها للدراسة الحالية مع الأخذ بعين الاعتبار إشراك عينة تجريبية أكبر وذلك بهدف الوصول لنتائج أدق حول فعالية اعتماد برنامج قائم على الأنشطة الفونولوجية في تنمية جوانب اللغة المكتوبة والشفوية وتأهيل القدرات المعرفية واللسانية لدى المعاقين سمعيا والعاديين.
2. دراسة فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية المهارات السمعية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
3. دراسة فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تخفيض الاضطرابات النطقية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
4. دراسة فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات الكتابة الإملائية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1. إبراهيم بن عوض الله، رجاء العوفي. (2020). فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .مجلة العلوم التربوية2(25)، ص ص101-164.
2. إبراهيم سليمان، عبد الواحد يوسف. (2010). سيكولوجية ضوي الإعاقة الحسية، ايزك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
3. إبراهيم مجدي عزيز. (2005). التفكير من منظور تربوي تعريفه – طبيعته – مهارته –تنميته – أنماطه، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
4. إبراهيم مهديوي. (2020). أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجا، إصدار المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية برلين- ألمانيا.
5. أبو عيد محمد. (1997). الأبجدية العربية في ضوء علم اللغة الحديث، أطروحة ماجستير، جامعة اليرموك.
6. أحمد أبو الفتوح المغاوري. (2014). استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف وتنمية بعض المواهب الخاصة لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية، أطروحة ماجستير، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة عين شمس، مصر
7. أحمد السعيدي. (2009). مدخل إلى الديسلكسيا، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
8. أحمد زاهر. (1994). الوعي اللغوي وتعلم القراءة، مجلة علوم التربية، (6) السنة الرابعة.
9. أحمد عبد الله. (1988). الطفل ومشكلات القراءة، ط2، الدار المصرية اللبنانية، مصر
10. أزداو شفيقة. (2012). الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2
11. أسامة فاروق مصطفى. (2018). تعديل وبناء السلوك الإنساني للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
12. أسامة يوسف الصامدي. (2013). مستوى المهارات القرائية لدى الطلبة المعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، (2) 12، ص ص 1295-1308
13. أسامة يوسف الصامدي. (2013). مستوى المهارات القرائية لدى الطلبة المعاقين سمعيا في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية المتخصصة، 3(12)، ص ص 1295_1308.

14. أسماء عزيز عبد الكريم، اقبال كاظم حبيتر. (2010)، مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسي قسم اللغة العربية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، كلية التربية جامعة القادسية، 19(1). ص ص391_417.
15. أسماء عزيز عبد الكريم، اقبال كاظم حبيتر. (2016). مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسي قسم اللغة العربية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، كلية التربية جامعة القادسية، 19(1)، ص ص391-417 .
16. إسماعيل لعيس. (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة، مجلة الطفولة العربية، 10(38)، ص ص28- 47
17. آسيا بومعراف. (2001). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة (دراسة حالة)، أطروحة ماجيستر منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر 2، الجزائر
18. أماني السعدي عبد السلام، محمد سليمان. (2005). فعالية برنامج التنطيق المقترح في تحقيق عملية التواصل اللفظي لذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة العمرية (4_6) أعوام، أطروحة ماجيستر، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
19. أميرة محسن عبد الحميد نديم. (2013). دور الوعي الصوتي في تنمية مهارات الاستعداد القرائي لدى طفل الروضة، المجلة العلمية كلية التربية جامعة دمياط، 30(65).
20. أمين سارحي أبو منديل. (2018). أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة، أطروحة ماجستير، جامعة الازهر، غزة
21. إيمان عباس الخفاف. (2011). الملف التدريبي الشامل للطفل الغير العادي، دار المنهل للنشر والتوزيع.
22. أيمن عبد الحميد صادق محمود. (2020). استراتيجية مقترحة قائمة على التدريس التفاعلي لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 21، ص483-534.
23. إيناس محمد عبد الفتاح النجار. (2018). أثر إستراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، أطروحة ماجستر، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس فلسطين
24. إيناس محمد عليمات، فاروق فارع الروسان. (2016). فعالية مقياس الاضطرابات النطقية والفونولوجية بصورته الأردنية في تشخيص الأطفال ذوي الاضطرابات التواصلية، دراسات العلوم التربوية، 43، ص ص 429-445.
25. البجة عبد الفتاح. (2002). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

26. بدير كريمان. (2006). التعلم الايجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر.
27. بسام كراز. (2004). تصور مقترح لعلاج مشكلات الخاصة بمهارات الاتصال والتواصل لدى معلمي الصم بمحافظات غزة، أطروحة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
28. بشير أبو حمور، حنان الحموز. (2019). اشتقاق الخصائص السيكومترية للقياس المبني على المنهاج الإملائي في اللغة العربية دراسات، العلوم التربوية، 46 (2)، ص ص 411- 427.
29. بودوح محمد، رشيد حميد زغير، بن عيسى أحمد. (2008). بعنوان الوعي الفونولوجي وعلاقته بالتعرف على الكلمة المكتوبة عند المعاقين سمعياً دراسة مقارنة بين ذوي الزرع القوقعي وضعاف السمع مجلة آداب الفراهيدي، 1(34)، ص ص 323_350.
30. البيطار ليلي. (2004). المهارات الدراسية والعملية، دار الشروق، رام الله، فلسطين.
31. تامر المغاوري، محمد الملاح. (2015). الإعاقة السمعية بين التأهيل والتكنولوجيا، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
32. تكويتي إيمان. (2015). علاقة الطلاقة اللفظية بالوعي الفونولوجي دراسة مقارنة بين جيدي القراءة والتلاميذ يعانون من صعوبات فيها، أطروحة الماجستير في الارطفونيا ، جامعة الجزائر 2.
33. جابر عبد الحميد جابر. (1989). الاملاء تعليمه وتعلمه وعلاقة الأخطاء فيه بمستوى التعليم، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد12، ص7-61.
34. جابر عبد الحميد جابر، شعبان تهاني صبري، بدوي منى. (2014). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة العلوم التربوية، 22(3)، ص ص -600 577.
35. الجعافرة عبد السلام. (2011). منتهج وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
36. جمال الخطيب. (1997). الإعاقة السمعية، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن.
37. جمال الخطيب، منى الحديدي. (1996). الخصائص السيكولوجية للأطفال المعوقين سمعياً في الأردن، دراسة استطلاعية، كلية التربية، جامعة قطر.
38. جمال فايد عطية. (2009). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة والمتعددة والمتطلبات النفسية والتربوية لرعايتهم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.
39. جمعة السيد يوسف. (1990). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت.
40. جهاد أحمد العرايفي، ابتسام حسين جميل. (2013). علاج صوت الراء/ r/ المضطرب نطقيا في العربية دراسة صوتية علاجية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد، 40(1)، ص ص53-33.

41. جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون. (2009). الاضطرابات النطقية والفونولوجية، ترجمة جهاد محمد حمدان، محمد عمايرة، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
42. حاتم حسين البصبص. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة السورية العامة للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.
43. حازم إسماعيل عبد الله. (2008). الإعاقة السمعية، مكتبة بيروت الحرة، لبنان.
44. حافظ صلاح الدين مرسي. (1995). الأصم من يتكلم الأبجدية الصوتية لتعليم المعلوقين سمعياً، دليل لمعلم الصم وضعاف السمع.
45. الحايك فيصل شريف، الزيقات، إبراهيم عبد الله. (2013)، فعالية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، جامعة الاردن، العدد 40، ملحق 3، ص ص904-926.
46. حسن جعفر الخليفة. (2004). فصول في تدريس اللغة العربية، مكتبة الرشد، الرياض.
47. حسن شحاتة. (1996). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة.
48. حسن شحانة. (2008). استراتيجية التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع.
49. الحسن هشام. (2000). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
50. حسين أحمد عبد الفتاح. (2015). دراسة الوعي الفونولوجي وما يترتب عليه من اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من المراهقين ذوي التوحد ومتلازمة داون والشلل الدماغي ممن يعانون الإعاقة العقلية، المجلة الدولية المتخصصة، 4 (6)، ص ص145-166
51. حسين أحمد عبد الفتاح. (2015). دراسة الوعي الفونولوجي وما يترتب عليه من اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من المراهقين ذوي التوحد ومتلازمة داون والشلل الدماغي ممن يعانون الإعاقة العقلية، المجلة الدولية المتخصصة، 4(6)، ص ص 145-166.
52. حسين الجابلي. (2005). الطفيف والأصم بين الاضطهاد والعظمة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
53. حسين سليمان قورة. (2001). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
54. خالد حسين أبو عشمة وآخرون. (2017). الإملاء في نظام الكتابة العربية –نظام الكتابة العربية والشفافية الإملائية–، مركز عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع ط1، السعودية، الرياض
55. خالد عوض خالد البلاح. (2009). الاضطرابات النفسية لدى ذوي الإعاقة السمعية، دار الجامعة الجديدة، مصر.
56. الدليمي طه علي حسين، الوائلي سعاد، عبد الكريم عباس. (2003). الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن.

57. راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي. (2005). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، عمان.
58. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة. (2014). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
59. رشدي أحمد طعيمة. (دون سنة). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى جامعة أم الفرى، معهد اللغة العربية.
60. رضوان منير محمد رضوان. (2002). أثر استخدام الطريقة الجزئية في تعليم القراءة علي تنمية مهاراتها في الصف الأول الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصي، غزة.
61. رنيم عبد الله أسعد. (2012). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكتابة الاساسية للتلاميذ دوي صعوبات تعلم الكتابة، أطروحة ماجيستر، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق.
62. ريحاب محمد العبد مصطفى. (2017). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول ابتدائي بالمملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عضو الجمعية الدولية للمعرفة، ص 135_ 206.
63. زهير بوخرص. (2012). تعليم الكتابة وتعلمها في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، أطروحة ماجيستر، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر 2.
64. زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي. (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض.
65. زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي. (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
66. الزيقات ابراهيم الحايك فيصل شريف، وآخرون. (2013). فعالية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، جامعة الاردن، (40)، ملحق 3.
67. زين كامل الخويسكي. (2008). المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، دار المعرفة الجامعية، مصر.
68. سحر الشوربجي، ريا المنذري. (بدون سنة). أهمية استخدام إستراتيجيات الوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة من وجهة نظر معلمات المجال الأول بسلطنة، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية، عمان.
69. سعاد حشاني. (2012). قراءات نظرية حول إشكالية علاقة القراءة بالوعي الفونولوجي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة–، العدد 9.
70. سعاد حشاني. (2014). دراسة لوعي الفونولوجي من خلال الاملاء عند تلاميذ السنة الثالثة الرابعة ابتدائي مع اقتراح برنامج علاجي لتطوير الوعي الفونولوجي، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2.

71. سعيد حسني العزة. (2004). المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، المفهوم_ التشخيص_ أساليب التدريس، دار العلمية للنشر والتوزيع، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
72. سلوى عزام، الاء الكحلوت، مصطفى بوعناني. (2020). أهمية الوعيين الفونولوجي والمورفولوجي في تعلم القراءة والكتابة في المدرسة القطرية، مجلة امتياز للعلوم التربوية والتعليمية، 2(3)، ص ص183-208.
73. سمير عبد الوهاب، أحمد على الكردي، محمود جلال الدين سليمان. (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، المكتبة العربية للنشر والتوزيع، ط 2، مصر.
74. سميرة ركزة، فايزة بنت صالح الحمادي. (2017). أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة، مجلة العلوم، العد 7، ص ص 348-385
75. سهام الشيباني عبد النبي. (2014). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا، مجلة عالم التربية، (46)، ص ص 179-244.
76. سهام عباس عباس. (2018). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ضعاف السمع في المرحلة العمرية من 3- 6 سنوات، أطروحة ماجستر، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق كلية التربية.
77. سهل ليلي. (2013). المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، (1)13، ص ص239-254
78. الصوتي واكتساب مهارة القراءة. مجلة العلوم التربوية، 27 (3)، ص ص429-459.
79. ضحى محمد عبد الحكيم محمود. (2019). برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لتنمية الوعي الصوتي والبصري وأثره على التفاعل الاجتماعي للأطفال المتأخرين لغوياً، أطروحة ماجستير، جامعة القاهرة
80. طاهر مساحلي. (2017). ثنائية الاضطرابات الفونولوجية وتأخر الكلام عند الطفل، مجلة الرواق، 3(1)، ص ص 219_227.
81. طعيمة رشدي أحمد، ومناع محمد السيد. (2001). تدريس العربية في التعميم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، مصر.
82. طعيمة رشدي أحمد، ومناع محمد السيد. (2001). تدريس العربية في التعميم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، مصر.
83. عادل الأشول. (1987). موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
84. عادل عبد الله محمد (2004)، الإعاقات الحسية، دار الرشاد للنشر، القاهرة.
85. عادل عبد الله. (2005). فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة) ، كلية التربية جامعة الزقازيق.

86. عاشور أحمد حسن. (2012). الوعي الفونولوجي ودوره في تشخيص العسر القرائي، المجلة العربية في صعوبات التعلم، المجلد1.
87. عاطف الصيفي. (2009). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
88. عبد الباري ماهر شعبان. (2011). مهارات التحدث العلمية والأداء، دار المسيرة لمنشر والطباعة، ط1، عمان.
89. عبد الباري ماهر شعبان. (2011). مهارات التحدث العلمية والأداء، دار المسيرة للنشر والطباعة، ط1، عمان.
90. عبد الحميد أشرف، محمد إيهاب عبد العزيز الببلاوي. (2014). فعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية، مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق كلية العلوم الإعاقة والتأهيل، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، (7)، ص ص 362-308.
91. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين. (2011). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
92. عبد الحميد هبه محمد. (2006). ألعاب الأطفال الغنائية، الحركية والثقافية والإيهامية والشعبية والتربوية والتمثيلية، دار الصفاء للتوزيع والنشر، عمان.
93. عبد الرحمان فتحي. (1990). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار القلم للنشر والتوزيع، ط4، الكويت.
94. عبد الرحيم محمد الحاج. (2009)، الضعف الإملائي لدى تلاميذ الحلقة الثالثة –الأسباب الحلول، بحث تكميلي لنيل درجة الماجيستر في التربية، تخصص مناهج وطرائق، كلية التربية، جامعة شندي.
95. عبد العزيز الشخص. (2006). تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الفتح، القاهرة.
96. عبد العزيز الشخص، عبد الغفار الدماطي. (1992). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
97. عبد الفتاح البجة. (2002). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
98. عبد الفتاح رجب مطر، واصف محمد سالمة. (2009). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعى الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة، المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل (البحث في مجال الإعاقة)، مركز الأمير سليمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، من الفترة 22_26 مارس.
99. عبد الله محمد السريع. (2015). تصورات معلمي للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي واكتساب مهارة القراءة، مجلة العلوم التربوية، 27(3)، ص ص429-459.
100. عبد المطلب أمين القريطي. (2001). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة.

101. عبد المنعم الدردير. (2006). الإحصاء البارامتري واللابارمتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، عالم الكتب، ط1.
102. عدس عبدا لرحيم. (1998). تعليم القراءة بين المدرسة والبيت، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
103. العربي محمد علي زيد. (2010). اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع، دار الكتاب الحديث، القاهرة
104. عصام حمدي الصفدي. (2007). الإعاقة السمعية، دار اليازوري العلمية، مصر.
105. عفانة عزو إسماعيل، كباجة نعيم عبد الهادي. (1997). اتجاهات أولياء الأمور نحو سلوك أبنائهم الصم بمدينة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، 5(2).
106. عقيل محمود رفاعي. (2012). التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية مصر.
107. علي تعوينات. (2019). علم النفس لذوي الاحتياجات الخاصة (الخصائص والتدخل من أجل العلاج)، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر.
108. علي تهامي علي ريان. (2013). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، أطروحة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس، مصر.
109. علي مصطفى العليمات، أحمد عيسى داود. (2017). تصورات وحدات من المنهاج الوطني التفاعلي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في الأردن في ضوء المعايير العالمية، مجلة العلوم التربوية، 2(21)، ص ص19-80.
110. عمراني زهير. (2014). ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي بولاية الوادي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،6(16)، ص ص43-58.
111. عواطف محمد حساتين. (2013). تربية وتعليم الأطفال المعاقين سمعياً في القرن الحادي والعشرين، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
112. عوض عبد العظيم هاشم. (2010). الفروق في الوعي الفونولوجي بين ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، (65)، ص ص 345_374.
113. فاطمة سعيد احمد بركات. (2017). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع لتحسين مهارات اللغة التعبيرية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 27(95)، ص ص 236-300.
114. فايزة فايزة عبد الفاير. (2010). مراكز مصادر التعلم والتكنولوجيا المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، دار المنهل للنشر والتوزيع
115. فتحي الزيات. (1997). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة

116.فتحي يونس. (2000). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، الكتاب الحديث، القاهرة.
117.فضل الله محمد رجب. (2008). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، ط2، القاهرة.
118. الفليت جمال كامل. (2006). برنامج مقترح في القراءات الإضافية لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، غير منشورة كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
119.فهد خليل زايد. (2010). الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يقا العلمية للنشر والتوزيع.
120.فؤاد عيد الجوادة، مصطفى نوري القمش. (2012). البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
121.فؤاد عيد الجوالدة. (2012). الإعاقة السمعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
122.فيصل محمد خير الدين. (1990). اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ العربي، الرياض.
123.كريمة صيام. (2015). كفاءة القراءة في المدرسة الابتدائية دراسة تشخيصية وتقويمية تصميم اختبار تشخيصي لمستوى القراءة واقتراح نموذج علاجي لصعوبات تعلّم كفاءة القراءة عند القارئ الضعيف، أطروحة دكتوراه العلوم، جامعة الجزائر2.
124.لعجال يسين. (2015). في العلاقة بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية وعسر القراءة الفونولوجية مع بناء برنامج علاجي بيداغوجي لعسر القراءة الفونولوجية، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة الجزائر2.
125.لعريبي نورية .(2015) .الوعي الفونولوجي وعلاقتها بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله.
126.لميس إحسان الشاهين. (2007). فعالية برنامج قائم على التعليم الفردي في تحسين مهارات القراءة لدى عينة من الطلبة ضعاف السمع في معهد الصم والبكم في دمشق، رسالة ماجستير التربية الخاصة، سوريا.
127.لواني يمينة. (2006). علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة، أطروحة ماجستير، تخصص علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر 2.
128.لينا عمر بن صديق. (2011). مظاهر المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الاولي من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة دراسة شخصية .دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (71)26، ص ص165-219
129.محمد أحمد سليم خصاونة، محمد عبد ربه الخوالدة، فراس أحمد سليم عبد الأحمد. (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي فى تنمية مهارة التذكر السمعي التتابعي لذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير مجلة جامعة الخليل للبحوث، 13(1)، ص ص 27_40.
130.محمد فايز أبو دية. (2016). أثر استخدام حقائب العمل في تنمية المهارات الكتابية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة، ماجستير كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة.

131. محمد قدري لطفي. (1985). التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية، ط3، مكتبة مصر.
132.محمد محمود الحيلة. (2002). مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
133.محمد محمود رضوان. (1976). الطفل يستعمل للقراءة، دار المعارف، ط3، القاهرة.
134.محمد محمود رضوان. (1976). الطفل يستعمل للقراءة، ط3، دار المعارف، القاهرة.
135. محمد محمود رضوان. (1984). علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشوق، ط1، مصر
136.محمد ناصر قطبي. (1978). طرائق تعليم اللغة للطفل الأصم، الندوة العلمية في رعاية الصم بالقاهرة، كلية الطب، جامعة عين شمس.
137.محمود العشري. (2017). الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، مجلة التواصل اللساني، 18(1–2)، ص ص29_69.
138.محمود جلال الدين سليمان. (2012). الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة :منظور لغوي تطبيقي، عالم الكتب، القاهرة.
139. محمود رشدي خاطر. (1983). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة.
140. محمود زايد محمد ملكاوي. (2008). الوسائل السمعية وطرق التواصل مع المعاقين سمعياً، دار الزهراء للنشر والتوزيع، ط1، الرياض.
141. محمود زايد محمد ملكاوي. (2011). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين نطق الأصوات العربية لدى الأطفال المعوقين سمعياً إعاقة سمعية متوسطة في مرحلة رياض الأطفال، مجلة جامعة دمشق، 27(1)، ص ص498–530.
142. محمود فتحي عبد الحي. (2001). الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربية المتحدة.
143.محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ. (2002). تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته، القاهرة.
144.مختار عطية. (2019). فاعلية استخدام الفصول المقلوبة الإستراتيجية في تعليم القراءة على تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، مجلة العلوم التربوية، (18)، ص ص229–296
145.مخلص. (2009)، فعالية استخدام القواعد الإملائية لترقية مهارة الكتابة، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجستار، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، أندونيسيا.
146. مدكور علي أحمد. (2017). طرائق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

147.مسعد أبو الديار واخرون. (2014). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، سلسلة اصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، مكتبة الكويت الوطنية، ط2، الكويت.
148.مصطفى بن عطية. (2016). الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية –دراسة لسانية ميدانية– دكتوراه كلية الآداب لمين دباغين–سطيف 2، كلية الآداب واللغات.
149.مصطفى بوعناني، بلمكي. (2013). الديداكتيا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها، مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، العدد3 ص ص11–16.
150.مصطفى بوعناني، عبد العزيز ربيع. (2015). الانجاز اللغوي العربي المكتوب بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي، مجلة أبحاث معرفية، العدد 6، ص ص 155–186.
151.مصطفى بوعناني، وبولوحوش فاطمة. (2014). حق الطفل في التعلم وتجاوز صعوباته: مظاهر تحسين مسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمها، مجلة العلوم المعرفية، الكتاب رقم 1، فاس.
152.مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة. (2006). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
153.مندل، أيوجين، فيرنزن، ماكاي. (1947). إنهم ينمون في صمت، مكتبة الأجلو المصرية، القاهرة.
154.منى محمد سلوم الدفاعي. (2020). مهارات ما قبل الكتابة لدى أطفال الرياض، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (17)66، ص591–615
155.ناصر بن رحيل العنزي. (2011). أساليب التعزيز الايجابي المستخدمة في الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الخرج، رسالة ماجيستر، قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
156.نايف محمد معروف. (1991). تعليم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية، دار النفائس للنشر والتوزيع، بيروت.
157. نرمين محمود عبده. (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي لتنمية الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية جامعة بني سويف عدد ديسمبر الجزء الثاني، 15(83)، ص ص247 297.
158.نزيلة الحميراك. (2017). فعالية نموذج التعلم "VAK" (بصري، سمعي، حركي) لترقية مهارة الكتابة لطلاب الفصل السابع بمدرسة "الفلاح" المتوسطة تروسان سوموبيط جومبانج، قسم تعليم اللغة، كلية التربية والتعليم، جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية، سورابايا.
159.نواري سعودي أبو زيد. (2012). كحاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، ط1، الجزائر.
160.النوبي محمد علي. (2009). الإعاقة السمعية دليل الآباء والأمهات والمعلمين وطلاب التربية الخاصة، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن
161.هلا السعيد. (2001). الدمج بين جدية التطبيق والواقع، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة.

162.وافي ليلى، أحمد مصطفى .(2006) .الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الأطفال الصم والمكفوفين .(أطروحة ماجستير). الجامعة الإسلامية، فلسطين (قطاع غزة)

163.وائل صلاح محمد، أماني حامد مرغني. (2021). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدي تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، 85(85)، ص ص951_994.

164.وهيبة العايب. (2005). التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على مهارتي القراءة والكتابة، أطروحة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر.

165. يوسف محمد الشيخ. (1966). سيكولوجية القراءة القاهرة، دار النهضة العربية، مصر.

166. يونس أحمد، موزة المصري. (1990). رعاية الطفل المعوق صحياً ونفسياً واجتماعياً، دار الفكر العربي، ط2، مصر.

المراجع الأجنبية:

1. Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. Educational Research and Evaluation, Vol.11, No.3, pp253–275.
2. Aaron, P. G., Keetay, V., Boyd, M., Palmatier, S., & Wacks, J. (1998).; Spelling without phonology: A study of deaf and hearing children; Reading and Writing, 10(1), pp 1–22.
3. Abbas Gilakjani ; Narjes Sabouri. (2016) How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill?. Journal of Studies in Education, 6(2), pp229-240
4. Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary- and intermediate-grade writers. Journal of Educational Psychology, 85(3), pp 478–508.
5. Abu-Rabia, S., & Sammour, R. (2013). Spelling errors' analysis of regular and dyslexic bilingual Arabic-English students. Open Journal of Modern Linguistics, 3(01), pp58 -68
6. Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2006). Phonological Errors Predominate in Arabic Spelling Across Grades 1–9. Journal of Psycholinguistic Research, 35(2), pp 167–188.
7. Adler-Bock, M., Bernhardt, B. M., Gick, B., & Bacsfalvi, P. (2007). The Use of Ultrasound in Remediation of North American English /r/ in 2 Adolescents. American Journal of Speech-Language Pathology, 16(2),pp 128– 137
8. AJURIAGUERRA (1989) , « J manuel de psychiatrie de l'enfant, édition Masson et Cie, 2éme éd, ISBN : 2-225-39688-4»
9. Alsaad, M., McCabe, P., & Purcell, A. (2019). The application of the maximal opposition therapy approach to an Arabic-speaking child. Journal of Communication Disorders, 81, 105913.
10. Ambrose, S. E., Fey, M. E., & Eisenberg, L. S. (2012). Phonological awareness and print knowledge of preschool children with cochlear implants.
11. Ana Luiza Cabral, Bárbara Layse, Joseli Soares. (2020). Analysis of Strategies Employed in a Phonological Intervention Program for Hard of Hearing Children.Revista Brasileira de Educação Especial, 26(2), pp135-150

12. Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2009). Learning and Teaching Reading. Psychology of Classroom Learning, (2), pp. 554-558
13. Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. Current directions in psychological Science, 14(5), PP255-259.
14. Austermann Hula, S. N., Robin, D. A., Maas, E., Ballard, K. J., & Schmidt, R. A. (2008). Effects of Feedback Frequency and Timing on Acquisition, Retention, and Transfer of Speech Skills in Acquired Apraxia of Speech. Journal of Speech Language and Hearing Research, 51(5), pp 1088–1113
15. Backgrounds Daniel Koo,a,b Kelly Crain,c Carol LaSasso,a,b,c and Guinevere F. Edena, (2008). Phonological Awareness and Short-Term Memory in Hearing and Deaf Individuals of Different Communication, Annals of the New York Academy of Sciences, 1145: 83–99
16. Bahr, R. H., Silliman, E. R., & Berninger, V. (2009). What spelling errors have to tell about vocabulary learning. In Contemporary perspectives on reading and spelling (pp. 121-142). Routledge.
17. Ball, E. W. (1993). Phonological awareness. Reading and Writing, 5(2), pp 141–159.
18. Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?. Reading research quarterly, 49-66.
19. Barlow, Jessica. A.,Gierut, Judith. A (2002). Minimal Pair Approaches to Phonological Remediation. Seminars in Speech and Language, 23(1), pp57-68
20. Bedoin, N. (2016). Apport de la neuropsychologie dans les troubles spécifiques du langage écrit. In J.- M. Kremer, E. Lederlé, & Ch. Maeder (Eds.). Guide de l'orthophoniste (Volume 3, Chapitre 1). Lavoisier, Paris.
21. BERTIN – STREMSDOERFER , G , (2007) , « LA REEDUCATION DE LA CONSCIENC EPHONOLOGIQUE - ORTHOPHONISTE » , IN REEDUCTION ORTHOPHONIQUE 45eme ANNEE , MARS , N°229 , PP 169 – 180 .
22. BOUTIN, G. (2012). VALIDATION D'UN OUTIL D'ÉVALUATION DES PROCESSUS SPÉCIFIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE S'ADRESSANT À DES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE.
23. Boutla, M., Supalla, T., Newport, E. L., & Bavelier, D. (2004). Short-term memory span: insights from sign language. *Nature neuroscience*, *7*(9), 997-1002.
24. Brookshire, C. E., Conway, T., Pompon, R. H., Oelke, M., & Kendall, D. L. (2014). Effects of intensive phonomotor treatment on reading in eight individuals with aphasia and phonological alexia. American Journal of Speech-Language Pathology, 23(2), pp 300-311.
25. Bruck, M. (1988). The Word Recognition and Spelling of Dyslexic Children. Reading Research Quarterly, 23(1)
26. Bruck, M. (1990). Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. Developmental Psychology, 26(3),pp 439–454
27. Bruck, M., Treiman, R. (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: The case of initial consonant clusters. Journal of Experimental Child Psychology, 50(1), 156–178.
28. Bruechert, L., Lai, Q., & Shea, C. H. (2003). Reduced Knowledge of Results Frequency Enhances Error Detection. Research Quarterly for Exercise and Sport, 74(4), 467–472.
29. Caravolas, M., Volín, J. (2001). Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: the case of Czech. Dyslexia, 7(4), pp 229–245.

30. Carnine, L., Carnine, D., & Gersten, R. (1984). Analysis of Oral Reading Errors Made by Economically Disadvantaged Students Taught with a Synthetic-Phonics Approach. Reading Research Quarterly, 19(3), 343.
31. Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? Cognition, 91(1), pp 77–111
32. Chard, D., Dickson, S. (1999). Phonological Awareness: Instructural and Assessment Guidelines, Intervention in School and Clinic, (34)5 (5), pp. 261-270.
33. Chen, Yi-Hu. (2014). Effects of phonological awareness training on early chinese reading of children who are deaf and hard of hearing. The Volta Review, 114(1), pp 85-100.
34. Choi, D., Hatcher, R. C., Dulong-Langley, S., Liu, X., Bray, M. A., Courville, T,& DeBiase, E. (2017). What do phonological processing errors tell about students' skills in reading, writing, and oral language?. Journal of Psychoeducational Assessment, 35(1-2), pp 24-46.
35. Coelho, A. C., Medved, D. M., et Brasolotto, A. G. (2015). Hearing loss and the voice. An update on hearing loss, 103-128.
36. Colin, S., Magnan, A., Ecalle, J., & Leybaert, J. (2007). Relation between deaf children's phonological skills in kindergarten and word recognition performance in first grade. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(2), pp 139–146.
37. Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. Psychological Review, 100(4), pp 589–608.
38. CONRAD, R. (1970). SHORT-TERM MEMORY PROCESSES IN THE DEAF. British Journal of Psychology, 61(2), pp 179–195
39. Cowan, W. E., & Moran, M. J. (1997). Phonological Awareness Skills of Children With Articulation Disorders in Kindergarten to Third Grade. Journal of Children's Communication Development, 18(2), pp 31–3
40. Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations Between Preschoolers' Social-Emotional Competence and Preliteracy Skills. Infant and Child Development, 24(5), 549–570.
41. DEJONG-ESTIENNE, F. (2003).L'examen de la lecture et sa problématique : Réflexion d'une praticienne. IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation des de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, (pp95-102), Bruxelles, Ed De Boeck.
42. Diakidoy, I.-A. N. (1998). The role of reading comprehension in word meaning acquisition during reading. European Journal of Psychology of Education, 13(2), pp 131–154.
43. Dixon, M., Stuart, M., & Masterson, J. (2002). The relationship between phonological awareness and the development of orthographic representations. Reading and Writing, 15(3), 295-316.
44. Duncan, L. G., Seymour, P. H. ., & Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading? Cognition, 63(2), pp 171–208.
45. Dyer, A. (2003). Predictors of Reading Delay in Deaf Adolescents: The Relative Contributions of Rapid Automatized Naming Speed and Phonological Awareness and Decoding. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8(3), pp 215–229.
46. Elbro, C., & Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. Journal of educational psychology, 96(4), 660.
47. Engelkamp, J. (1983). Word meaning and word recognition. In: Concept development and the development of word meaning (pp. 17-33). Springer, Berlin, Heidelberg.

48. Evans, M. K., & Deliyski, D. D. (2007). Acoustic Voice Analysis of Prelingually Deaf Adults Before and After Cochlear Implantation. Journal of Voice, 21(6), pp669–682.
49. Fälth, L., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. Education, 137(3),pp 261-276
50. Fälth, L., Svensson, E., & Ström, A. (2020). Intensive Phonological Training With Articulation—An Intervention Study to Boost Pupils' Word Decoding in Grade 1. Journal of Cognitive Education and Psychology.
51. Fielding-Barnsley, R. (2010). Australian pre-service teachers' knowledge of phonemic awareness and phonics in the process of learning to read. Australian Journal of Learning Difficulties, 15(1), pp 99–110
52. Frances M. Hatfield & Karalyn E. Patterson (1983). Phonological Spelling. The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 35(3), pp 451–468
53. Garcia, J. N., & De Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 27(3), 141-159.
54. García, J. N., & de Caso-Fuertes, A. M. (2007). Effectiveness of an improvement writing program according to students' reflexivity levels. The Spanish Journal of Psychology, 10(2), pp303-313.
55. Gates, A. I. (1937). The Necessary Mental Age for Beginning Reading. The Elementary School Journal, 37(7), 497–508.
56. Gilliver, M., Cupples, L., Ching, T. Y., Leigh, G., & Gunnourie, M. (2016). Developing sound skills for reading: Teaching phonological awareness to preschoolers with hearing loss. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21(3), pp268-279.
57. Gillon, G. T. (2002). Follow-up study investigating the benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. International Journal of Language & Communication Disorders, 37(4), 381–400.
58. Gillon, G. T. (2005). Facilitating Phoneme Awareness Development in 3- and 4-Year-Old Children With Speech Impairment. Language Speech and Hearing Services in Schools, 36(4), pp308-324
59. Goldberg, H. R., & Lederberg, A. R. (2014). Acquisition of the alphabetic principle in deaf and hard-of-hearing preschoolers: the role of phonology in letter-sound learning. Reading and Writing, 28(4),pp 509–525
60. Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? Learning Disabilities Research and Practice, 16(4), pp 222–229
61. Goswami, U. (1999). Causal connections in beginning reading: the importance of rhyme. Journal of Research in Reading, 22(3), pp 217–240.
62. Graham, S., Harris, K. R., & Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. Journal of educational psychology, 94(4), pp 669–686
63. Graham, S., Harris, K. R., & Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. Journal of Educational Psychology, 94(4),pp 669–686.
64. Graham, S., Harris, K. R., & Fink-Chorzempa, B. (2003). Extra Spelling Instruction: Promoting Better Spelling, Writing, and Reading Performance Right from the Start. TEACHING Exceptional Children, 35(6), pp 66–68

65. Grainger, J., Dufau, S., & Ziegler, J. C. (2016). A Vision of Reading. Trends in Cognitive Sciences, 20(3), pp 171–179.
66. Griffith, P. L., & Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. The Reading Teacher, 45(7), pp 516-523.
67. Hallie Kay Yopp . (1992). Developing Phonemic Awareness in Young Children. The Reading Teacher, 45(9) , pp696-703
68. Hammill, D. D., & Larsen, S. C. (1974). The Relationship of Selected Auditory Perceptual Skills and Reading Ability. Journal of Learning Disabilities, 7(7), 429–436.
69. Hansen, J., & Bowey, J. A. (1994). Phonological Analysis Skills, Verbal Working Memory, and Reading Ability in Second-Grade Children. Child Development, 65(3), pp 938–950.
70. Hanson, V. L. (1989). Phonology and reading: Evidence from profoundly deaf readers. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 69–89).
71. Hatcher, P. J., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. Child development, 65(1), pp 41-57.
72. Hempenstall, K. (2003). Phonemic awareness: What does it mean. Education Oasis, 201.
73. Holmer, E., Heimann, M., & Rudner, M. (2016). Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children. Research in Developmental Disabilities, 48,pp 145-159.
74. Hood, J. (1975). Qualitative Analysis of Oral Reading Errors: The Inter-Judge Reliability of Scores. Reading Research Quarterly, 11(4), pp 577 – 598
75. Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Learning to read: What we know and what we need to understand better. Child Development Perspectives, (7), pp1–5.
76. Iannuzzi, S. (2010). Les effets lexicaux dans l'identification de la lettre: étude en potentiels évoqués chez des enfants normo-lecteurs et dyslexiques (Doctoral dissertation, Université de Toulouse, Université Toulouse III-Paul Sabatier).
77. İclal Şan, Gonca Sennaroglu . (2021). Bankson-Bernthal test of phonology: Reliability and validity study for Turkish language. Journal of Language and Literature Studies, (22), pp. 312-326,
78. Ingvalson, E. M., Barr, A. M., & Wong, P. C. M. (2013). Poorer Phonetic Perceivers Show Greater Benefit in Phonetic-Phonological Speech Learning. Journal of Speech Language and Hearing Research, 56(3), 1045
79. Jeyalakshmi, C., Revathi, A., & Krishnamurthi, V. (2015). Alphabet model-based short vocabulary speech recognition for the assessment of profoundly deaf and hard of hearing speeches. International Journal of Modelling, Identification and Control, 23(3), 278.
80. Johnson, C., & Goswami, U. (2010). Phonological Awareness, Vocabulary, and Reading in Deaf Children With Cochlear Implants. Journal of Speech Language and Hearing Research, 53(2), pp237-261
81. Kathryn Au, K. H. P. (1977). Analyzing oral reading errors to improve instruction. The Reading Teacher, 31(1), pp46-49.
82. Kelly, L. (1996). The Interaction of Syntactic Competence and Vocabulary During Reading by Deaf Students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1(1), pp 75–90.
83. Ken E. Blaiklock. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. Journal of research in reading, 27(1),pp 36-57.

84. Kim, I., LaPointe, L. L., & Stierwalt, J. A. G. (2012). The Effect of Feedback and Practice on the Acquisition of Novel Speech Behaviors. American Journal of Speech-Language Pathology, 21(2),
85. Koo, D., Crain, K., LaSasso, C., & Eden, G. F. (2008). Phonological awareness and short-term memory in hearing and deaf individuals of different communication backgrounds. Annals of the New York Academy of Sciences, 1145(1), pp 83-99.
86. Kozminsky, L., & Kozminsky, E. (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. Learning and Instruction, 5(3), pp187-201.
87. Landsmann, L. T., & Levin, I. (1987). Writing in four- to six-year-olds: representation of semantic and phonetic similarities and differences. Journal of Child Language, 14(01), 127.
88. Lee, S. A. S., Hall, B., & Sancibrian, S. (2017). Feasibility of a Supplemental Phonological Awareness Intervention via Telepractice for Children with Hearing Loss: A Preliminary Study. International Journal of Telerehabilitation, 9(1), 23–38.
89. Leybaert, J., & Alegria, J. (1993). Is word processing involuntary in deaf children? British Journal of Developmental Psychology, 11(1), pp1–29.
90. Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year-old children. Journal of Educational Psychology, 90(2), pp 294–311.
91. Lundber, I. (1998). Why is learning to read a hard task for some children? Scandinavian Journal of Psychology, 39(3), pp 155–157.
92. Mäki, H. S., Voeten, M. J., Vauras, M. M., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. Reading and Writing, 14(7), pp643-672.
93. Mann, V. A., & Foy, J. G. (2007). Speech development patterns and phonological awareness in preschool children. Annals of Dyslexia, 57(1), pp 51–74.
94. Martinet, C., Bosse, M. L., Valdois, S., & Tainturier, M. J. (1999). Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage?. Langue française,pp 58-73.
95. Mayall, K., Humphreys, G. W., Mechelli, A., Olson, A., & Price, C. J. (2001). The Effects of Case Mixing on Word Recognition: Evidence from a PET Study. Journal of Cognitive Neuroscience, 13(6), pp 844–853
96. mcgeown, s. p., duncan, l. g., griffiths, y. m., & stothard, s. e. (2014). exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. reading and writing, 28(4), pp 545–569.
97. Miller, E. M., Lederberg, A. R., & Easterbrooks, S. R. (2013). Phonological Awareness: Explicit Instruction for Young Deaf and Hard-of-Hearing Children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18(2), 206–227.
98. Mohseni Takaloo, N., & Ahmadi, M. R. (2017). The effect of learners' motivation on their reading comprehension skill: A literature review. International journal of research in English education, 2(3), pp 10-21.
99. Müller, B., Richter, T., Križan, A., Hecht, T., & Ennemoser, M. (2015). Word recognition skills moderate the effectiveness of reading strategy training in Grade 2. Learning and Individual Differences,(40),pp 55–62.
100. Nancollis, A., Lawrie, B.-A., & Dodd, B. (2005). Phonological Awareness Intervention and the Acquisition of Literacy Skills in Children From Deprived Social Backgrounds. Language Speech and Hearing Services in Schools, 36(4), pp 325–335

101. Narr, R. A. F. (2006). Teaching Phonological Awareness with Deaf and Hard-of-Hearing Students. TEACHING Exceptional Children, 38(4), pp 53–58
102. Ngabut, M. N. (2015). Reading theories and reading comprehension. Journal on English as a Foreign Language, 5(1), 25-36.
103. Nielsen, D. C., & Luetke-Stahlman, B. (2002). Phonological Awareness: One Key to the Reading Proficiency of Deaf Children. American Annals of the Deaf, 147(3),pp 11–19.
104. Oakhill, J., & Kyle, F. (2000). The Relation between Phonological Awareness and Working Memory. Journal of Experimental Child Psychology, 75(2), 152–164.
105. Oller, D. K., & Kelly, C. A. (1974). Phonological Substitution Processes of a Hard-of-Hearing Child. Journal of Speech and Hearing Disorders, 39(1), 65_74.
106. Olson, R., Forsberg, H., Wise, B., & Rack, J. (1994). Measurement of word recognition, orthographic, and phonological skills. In G. R. Lyon (Ed.), Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues *(pp. 243–277).*
107. Osberger, M. J., & McGarr, N. S. (1982). Speech production characteristics of the hearing impaired. In Speech and language, (8), pp. 221-283.
108. Özge ERDOĞAN. (2011). Relationship between the Phonological Awareness Skills and Writing Skills of the First Year Students at Primary School. Educational Sciences: Theory and Practice, 11(3), pp1506-1510.
109. Pacton, S., Foulin, J. N., & Fayol, M. (2005). L'apprentissage de l'orthographe lexicale. Rééducation orthophonique, 43(222), pp 47-68.
110. Perfetti, C. A. (1986). Continuities in Reading Acquisition, Reading Skill, and Reading Disability. Remedial and Special Education, 7(1), pp11–21.
111. Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005.). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. The Science of Reading: A Handbook,pp 227–247.
112. Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. The Reading Teacher, 58(6),pp 510-519.
113. Pi-Yu Chiang. (2003). Bilingual children's phonological awareness: The effect of articulation training. Nordlyd, 31(3), pp532-544
114. Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2016). A Study of Factors Affecting EFL Learners' Reading Comprehension Skill and the Strategies for Improvement. International Journal of English Linguistics, 6(5), pp 180.187-
115. Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. Reading and Writing, 26(5), pp615–646.
116. Puhlman, J. E., & Wood, C. L. (2019). Phonological Awareness Assessment and Intervention Practices for Children Who Are D/deaf or Hard of Hearing. Communication Disorders Quarterly, 42(1), pp 23–30.
117. Ramus, F. (2004). The neural basis of reading acquisition. The cognitive neurosciences, (3), pp 815-824.
118. Re, A. M., Mirandola, C., Esposito, S. S., & Capodieci, A. (2014). Spelling errors among children with ADHD symptoms: The role of working memory. Research in Developmental Disabilities, 35(9), 2199–2204.
119. Ristuccia, C., Aldridge, M. A. (2008). A phonemic-based remediation approach for/r.
120. Roman, M.A (1998), The Syndrome of Nonverbal learning disabilies clinical description and applied aspects, current issues in education, 1(7), Mary lou fulton college education, Arizona State University,USA

121. Rvachew, S. (2006). Longitudinal Predictors of Implicit Phonological Awareness Skills. American Journal of Speech-Language Pathology, 15(2), 165.
122. Rvachew, S., Nowak, M., & Cloutier, G. (2004). Effect of Phonemic Perception Training on the Speech Production and Phonological Awareness Skills of Children With Expressive Phonological Delay. American Journal of Speech-Language Pathology, 13(3), 250
123. Seward Catherine. (1982). Hearing impairments. In Meyen E.L et Lehr, D.H. Exceptional children in to day schools: An Alternative Resource Book. U.S.A, Love Publishing Company
124. Shastri, Pratima.(2010). Communicative approach to the teaching of English as a second language. Mumbai: Himalaya Publishing House.
125. Silva, C., & Alves-Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of presyllabic children. Reading Research Quarterly, 37(4),pp 466-483.
126. Smith, F. (1973). Psycholinguistics and Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc
127. Snow, C. E., Griffin, P. E., & Burns, M. (2005). Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world. Jossey-Bass.
128. Soleymani, Z., Mahmoodabadi, N., & Nouri, M. M. (2016). Language skills and phonological awareness in children with cochlear implants and normal hearing. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 83, pp 16–21.
129. Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. Annals of Dyslexia, 55(2), pp 266-296.
130. Sprenger-Charolles, L., & Casalis, S. (1995). Reading and spelling acquisition in French first graders: Longitudinal evidence. Reading and Writing, 7(1), pp 39-63.
131. Sprenger-Charolles, L., Béchennec, D., & Lacert, P. (1998). Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture/écriture en francais: Résultats d'une étude longitudinale (de la Grande Section de Maternelle en fin de CE1). Revue française de pédagogie, 51-67
132. Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., & Bonnet, P. (1998). Reading and spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. Journal of experimental child psychology, 68(2), pp 134-165.
133. Sterne, A., & Goswami, U. (2000). Phonological Awareness of Syllables, Rhymes, and Phonemes in Deaf Children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41(5),pp 609–625
134. Stokes, T. F., Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization1. Journal of Applied Behavior Analysis, 10(2),pp 349–367.
135. Suchoff, I. B. (1981). Research on the Relationship between Reading and Vision—What Does it Mean? Journal of Learning Disabilities, 14(10), pp 573–576.
136. Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2008). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. Reading and Writing, 22(1), pp 85–106.
137. Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2008). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. Reading and Writing, 22(1), pp 85–106.
138. Taillon, I. (2015). Trouble des conduites, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et difficultés spécifiques d'apprentissage de la lecture-écriture chez des adolescents scolarisés en classe spécialisée.
139. Topbaş, Seyhun & Ünal, ÖZLEM. (2010). An alternating treatment comparison of minimal and maximal opposition sound selection in Turkish phonological disorders. Clinical Linguistics et Phonetics, 24(8),pp 646–668.

140. Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. Word recognition in beginning literacy, 289-313.
141. Treiman, R., & Bourassa, D. C. (2000). The development of spelling skill. Topics in language disorders, 20(3), pp 1-18.
142. Treiman, R., Broderick, V., Tincoff, R., & Rodriguez, K. (1998). Children's Phonological Awareness: Confusions between Phonemes that Differ Only in Voicing. Journal of Experimental Child Psychology, 68(1), pp 3–21.
143. Trezek, B. J., & Malmgren, K. W. (2005). The efficacy of utilizing a phonics treatment package with middle school deaf and hard-of-hearing students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10(3),pp 256-271.
144. Trezek, B. J., & Wang, Y. (2006). Implications of utilizing a phonics-based reading curriculum with children who are deaf or hard of hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11(2), pp 202-213.
145. Trezek, B. J., Wang, Y., Woods, D. G., Gampp, T. L., & Paul, P. V. (2007). Using Visual Phonics to Supplement Beginning Reading Instruction for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12(3), pp 373–384.
146. Trezek, B. J., Wang, Y., Woods, D. G., Gampp, T. L., & Paul, P. V. (2007). Using Visual Phonics to Supplement Beginning Reading Instruction for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12(3), pp 373–384.
147. Tucci, S. L., & Easterbrooks, S. R. (2013). A Syllable Segmentation, Letter-Sound, and Initial-Sound Intervention With Students Who Are Deaf or Hard of Hearing and Use Sign Language. The Journal of Special Education, 48(4), pp 279–289.
148. Ukrainetz, T. A., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J., & Harris, T. J. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. Early Childhood Research Quarterly, 15(3), pp 331-355.
149. Valdois, S., De Partz, M. P., Seron, X., & Hulin, M. (2003). L'orthographe illustrée... Ortho éd..
150. Valliath, S. C. (2002). An evaluation of a computer-based phonological awareness training program: Effects on phonological awareness, reading and spelling. Northwestern University.
151. Vernon, S. A., Calderón, G., & Castro, L. (2004). The relationship between phonological awareness and writing. Written Language & Literacy, 7(1), pp 101-118.
152. Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. Harvard Educational Review, 69(4), pp 395-416.
153. Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. Harvard Educational Review, 69(4), pp 395-416.
154. Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. Psychological bulletin, 101(2), 192 -212
155. Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 20(3), pp 175–183.
156. Wang, Y., Trezek, B. J., Luckner, J. L., & Paul, P. V. (2008). The role of phonology and phonologically related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. American annals of the Deaf, 153(4), pp 396-407.
157. Weber, R.-M. (1968). The Study of Oral Reading Errors: A Survey of the Literature. Reading Research Quarterly, 4(1), 96-119

158. Weber, R.-M. (1970). A Linguistic Analysis of First-Grade Reading Errors. Reading Research Quarterly, 5(3), pp 427 454
159. West, J. J., & Weber, J. L. (1973). A Phonological Analysis of the Spontaneous Language of a Four-Year-Old, Hard-of-Hearing Child. Journal of Speech and Hearing Disorders, 38(1), 25_35
160. Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68–81
161. Williams, A. L. (2000). Multiple Oppositions: Case Studies of Variables in Phonological Intervention. American Journal of Speech-Language Pathology, 9(4),pp 289 299
162. Wirz, S. (1991). The voice of the deaf. In Voice disorders and their management (pp. 283-303). Springer, Boston, MA.

الملاحق

قائمة الملاحق:

1- اختبار الوعي الفونولوجي
2- اختبار كفاءة النطق المصور
3- اختبار القراءة
4- اختبار الكتابة الإملائية
5- البرنامج التدريبي (أنشطة خاصة بالوعي الفونولوجي)
6- قائمة محكمي اختبارات الدراسة والبرنامج التدريبي
7- مخرجات spss

الملحق رقم (01):

اختبار الوعي الفونولوجي

الاسم واللقب: **تاريخ الميلاد:**

العمر الزمني: **مكان إجراء الاختبار:**

معلومات إضافية.....

.....

المدة الزمنية لكل بند من الاختبار: يحتاج كل بند من الأبعاد الرئيسية للاختبار ما بين 1 إلى 3 دقائق.

المدة الزمنية للاختبار ككل: يحتاج الاختبار كلل من 30 إلى40 دقيقة.

ملاحظات أثناء التطبيق:

- يحتوي كل بند رئيسي على إرشادات الاستخدام وكيفية التطبيق (التعليمة)
- تستطيع إعادة صياغة هذه الإرشادات حسب الحاجة لتضمن فهم التلميذ للمهمة المطلوبة منه
- بمجرد أن يبدأ الاختبار لا تقدم أي مساعدة أو إرشادات داعمة أو تعليمات إضافية أخرى.
- لا توجه أي ملاحظة في حال ارتكب أخطاء.
- يجوز لك تكرار أي بند، إذا لزم الأمر.
- تأكد من تقديم الوقت الكافي للإجابة.

طريقة التصحيح :

يتم إعطاء درجة واحدة (1) في حالة ما نجح التلميذ في تقديم الإجابة الصحيحة، ودرجة الصفر (0) في حالة تقديم الإجابة الخاطئة وبالتالي تكون الدرجة العليا للاختبار (105) درجة والدنيا (0).

ملاحظة1: في بند الاحتفاظ بالأرقام والكلمات: تعطى نقطة واحد لكل سلسلة مسترجعة بطريقة صحيحة بنفس الترتيب، وتعطى الدرجة (0) في حالة الإخفاق وبالتالي تكون الدرجة العليا لكل بند (03). أما في بند الاحتفاظ بالجمل: تعطى نقطة واحدة (01) لكل كلمة مسترجعة وبالتالي تكون الدرجة العليا (15).

ملاحظة2: في بند **تجزئة المقاطع** يتم إعطاء نقطة واحدة لكل صوت فردي صحيح. على سبيل المثال، إذا قال التلميذ /غَ/ فستعطى نقطة واحدة وإذا قال التلميذ /غَ/ /رَ/، فستعطى نقطتين. إذا كان قال تلميذ /غَ/ /رَ/ /سَ/، ستعطى (3) نقاط. إذا قال التلميذ، "غَرَسَ"، ستعطى (0) نقطة. بالتالي تكون الدرجة العليا لهذا البند (18) درجة والدنيا (0).

ملاحظة3: تكون الدرجة العليا لبقية بنود الاختبار الفرعية (6) درجات لكل بند رئيسي والدرجة الدنيا (0) درجة.

اختبار الوعي الفونولوجي		
البعد الأول: الذاكرة الصوتية 21/....		
الاحتفاظ بالأرقام 03/..: سوف أعطيك مجموعة أرقام، اسمعها جيداً، أعد تسميتها لي بنفس الترتيب الذي سمعته. (تعطى السلسة شفويا بنطقٍ واضح)		
4-2-1	**8-3-6-2**	**1-5-7-9-4**
الاحتفاظ بالكلمات 03/..: سوف أعطيك مجموعة كلمات، اسمعها جيداً، أعد تسميتها لي بنفس الترتيب الذي سمعته. (تعطى السلسة شفويا بنطقٍ واضح)		
فم- دراجة- دم	**رأس- كتاب- كأس- شارع**	**قلم- مر- سبورة- دب- خبز**
الاحتفاظ بالجمل 15/... : سوف أعطيك جملة، اسمعها جيداً أعد قول كلماتها لي بنفس الترتيب الذي سمعته.		
1- في ساحة المدرسة ورود مختلفة الألوان، حمراء، بيضاء، بنفسجية.		
2- اشترت وداد ثوباً جميلاً وحلويات لذيذة.		
البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/....		
التعرف على القافية 06/..: اسمع جيداً، سأقول كلمتين. سوف تكررهما، ثم تخبرني ما إذا كانتا تنتهيان بنفس النهاية، جاوب بـ: "نعم" أو "لا". (ضع دائرة حول جواب التلميذ) **المثال التوضيحي:** (وَرْدٌ- بَرْدٌ) لهما نفس النهاية. لكن (كبيرٌ- طويلٌ) ليس لهما نفس النهاية.		
فَمٌ/ جَدٌّ نعم/لا	**حُوتٌ/ تُوتٌ** نعم/لا	**سَرَقَ/ حَرَقَ** نعم/لا
بَطْ/ بَطَاطَا نعم/لا	**كَلْبٌ/ قَلْبٌ** نعم/لا	**خَاطِئٌ/ صَحِيحْ** نعم/لا
إنتاج القافية 06/...: اسمع جيداً، سأقول كلمة، سوف تكرر الكلمة، ثم تعطيني كلمة أخرى تنتهي بنفس النهاية. (دون الكلمة التي قدمها التلميذ) **المثال التوضيحي:** الكلمة التي لها نفس النهاية مع كلمة (جَدِيدٌ) هي (حَدِيدٌ)		
دُبٌّ	صَغيرٌ	سَماءْ .....
نَخْلَةٌ	كَتَبَ	سُورٌ .....
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي 36/....		
التعرف على المقاطع وعدها 06/..: اسمع جيداً، سأقول كلمة. سوف تفصل هذه الكلمة عن طريق التصفيق إلى مقاطع، ثم تعطيني عددها. (ضع دائرة على جواب التلميذ) **المثال التوضيحي:** عدد مقاطع كلمة: لَحْمُ (2)، زَرَعَ (3)، هَدِيَةٌ (4)		
قَلَمْ 5 4 3 2	**زَيْتُ** 5 4 3 2	**هَاتفٌ** 5 4 3 2
وَرَقَةٌ 5 4 3 2	**عُصْفُورٌ** 5 4 3 2	**الشَجَرَةُ** 5 4 3 2

التعرف على الأصوات وعدها 06/...: اسمع جيداً، سأقول كلمة. سوف تفصل هذه الكلمة عن طريق التصفيق إلى أصوات الحروف، ثم تعطيني عددها. (ضع دائرة على جواب التلميذ)

المثال التوضيحي: عدد مقاطع كلمة: يَدُ (2)، مَوْزُ (3)، تِمْرِينْ (5)

جَرسْ	5 4 3 2	**رَصيفٌ**	5 4 3 2	**بِنْتٌ**	5 4 3 2
حُبُ	5 4 3 2	**مِسْطَرَةٌ**	5 4 3 2	**السَاحَةِ**	5 4 3 2

دمج المقاطع 06/...: اسمع جيداً، سأقول مجموعة من المقاطع. ثم تجمعها وتعطيني الكلمة كلها (وقفة بين كل مقطع) (ضع علامة على الإجابات الصحيحة)

المثال التوضيحي: ما هذه الكلمة: : /تِلْ/ /مِي/ /ذٌ/ الجواب هي تِلْمِيذٌ

/عَ / /لَ/ /مٌ/	**/فُ/ /طُو/ /رٌ/**	**/كُ/ /رَ/ /ةٌ/** .....
/ال/ /تُو/ /تُ/	**/ال/ /أَ/ /بُ/**	**/زَيْ/ /تُو/ /نٌ/** .....

تجزئة المقاطع 18/...: اسمع جيداً، سأقول كلمة. سوف تكرر الكلمة، ثم تقسمها إلى مقاطع و تعطيني كل مقطع (ضع خطاً تحت المقاطع للإظهار الإجابات) .

المثال التوضيحي: إذا قسمنا كلمة (كُرَاسُ) ستصبح: /كُ/ /رَا/ /سُ/.

غَرَسَ /غَ/ /رَ/ /سَ/	**كِتَابٌ** /كِ/ /تَا/ /بٌ/	**مَعْجُونٌ** /مَعْ/ /جُو/ /نٌ/
أَحْمَرٌ /أَحْ/ /مَ/ /رٌ/	**طَبِيبٌ** /طَ/ /بِي/ /بٌ/	**إِبْرِيقٌ** /إِبْ/ /رِي / /قٌ/

البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مرتبة مع بعضها 18/...

التعرف على الصوت الأولي 06/..: اسمع جيداً، سأقول كلمة. ثم قل لي أول صوت تسمعه في الكلمة (قل الكلمة بوضوح وبشكل عادي.).(اكتب حرف الصوت الذي قدمه التلميذ على السطر)

المثال التوضيحي: كلمة (مُعَلِمَةٌ) تبدأ بـ صوت / م/، و كلمة (طَاوِلَةٌ) تبدأ بـ صوت /ط/ .

حَجَرَة	.....	**مَوْزٌ**	.....	**كُرْسي**	.....
كَلْبْ	.....	**سَيَارَةٌ**	.....	**قِطَارٌ**	.....

التعرف على الصوت الوسطي 06/...: اسمع جيداً، سأقول كلمة. ثم قل لي الصوت الذي تسمعه في وسط هذه الكلمة (قل الكلمة بوضوح وبشكل عادي.).(اكتب حرف الصوت الذي قدمه التلميذ على السطر)

المثال التوضيحي: كلمة (كَلْب) وسطها هو صوت / ل/، و كلمة (رِجْلٌ) وسطها هو صوت /ج/ .

خُبْزٌ	.....	**عَسَلٌ**	.....	**قِرْدٌ**	.....
مِلْحٌ	.....	**شَمْسٌ**	.....	**سَيْفٌ**	.....

التعرف على الصوت النهائي 06/...: اسمع جيداً، سأقول كلمة. ثم قل لي آخر صوت تسمعه في وسط هذه الكلمة (قل الكلمة بوضوح وبشكل عادي.).(اكتب حرف الصوت الذي قدمه التلميذ على السطر)

المثال التوضيحي: كلمة (تِلْفَاز) تنتهي بصوت / ز/، و كلمة (صَحْن) آخرها هو صوت /ن/.

عَيْن	**إصْبَع**	**لِسَان** .....
أَرْنَب	**بُرتُقال**	**تُفَاح** .....

البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/....

حذف الوحدات الصوتية 06/..: اسمع جيداً، سأقول كلمة. ثم سأطلب منك إزالة أحد أصواتها، ثم أخبرني بالكلمة الجديدة. (اكتب الكلمة التي قدمها التلميذ على السطر)

المثال التوضيحي: إذا أزلنا الحرف/ م/ من بداية كلمة (مَلَاعِب) ستصبح (لاعِب)

سَمَاء احذف /سَ/ _____ **(مَاء)**	**جَوَاربٌ** احذف /ر/ _____ **(جَوَابٌ)**	**حَرْب** احذف /ب/ _____ **(حَرْ)**
سَائِقٌ احذف /ء/ _____ **(سَاقٌ)**	**حَجَرَةٌ** احذف /ح/ _____ **(جَرَةٌ)**	**سَعيدٌ** احذف /س/ _____ **(عيدٌ)**

إضافة الوحدات الصوتية 06/...: اسمع جيداً، سأقول كلمة. ثم سأطلب منك إضافة صوت لها، استمع إلى أين أطلب منك إضافته، ثم أخبرني بالكلمة الجديدة. (اكتب الكلمة التي قدمها التلميذ على السطر)

المثال التوضيحي: إذا أضفنا المقطع / دُ/ إلى بداية كلمة (دُودٌ) ستصبح (خُدُودٌ)

رِيْفٌ ضف /خَ/ إلى البداية _____ **(خَرِيفٌ)**	**دَارٌ** ضف /جِ/ إلى البداية _____ **(جِدَارٌ)**	**حَلٌ** ضف /بْ/ بعد /حَ/ _____ **(حَبْلٌ)**
طَارْ ضف /مَ/ إلى البداية _____ **(مَطَارٌ)**	**مَكَة** ضف /سَ/ إلى البداية _____ **(سَمَكَةٌ)**	بَاب ضف /ضَ/ إلى البداية _____ **(ضَبَابٌ)**

استبدال الوحدات الصوتية 06/...: اسمع جيداً، سأقول كلمة. ثم سأطلب منك تغيير صوت بصوت آخر، ثم أخبرني بالكلمة الجديدة. (اكتب الكلمة التي قدمها التلميذ على السطر)

المثال التوضيحي: إذا استبدلنا صوت / ه/ في بداية كلمة (هَرَبَ) ب صوت /ض/ ستصبح (ضَرَبَ)

طَولٌ بدل /طُ/ إلى /فُ/ _____ **(فُولٌ)**	**عَمَل** بدل /مَ/ إلى /س/ _____ **(عَسَل)**	**نَشِيدُ** بدل /د/ إلى /ط/ _____ **(نَشِيطُ)**
قِطَارٌ بدل /قِ/ إلى /مَ/ _____ **(مَطَارٌ)**	**نَمْلَة** بدل /م/ إلى /ح/ _____ **(نَحْلَةٌ)**	صَيْفٌ بدل /ص/ إلى /س/ _____ **(سَيْفٌ)**

الملحق رقم (02):

اختبار كفاءة النطق المصور

الاسم واللقب: **تاريخ الميلاد:**

العمر الزمني: **مكان إجراء الاختبار:**

معلومات إضافية.....

طريقة التطبيق:

يطبق المقياس فردياً في جلسة واحدة، توضع أوراق الاختبار على الطاولة، متوسطةً الفاحص والتلميذ بحيث تكون الصور مقابلة للتلميذ وأقرب إليه.

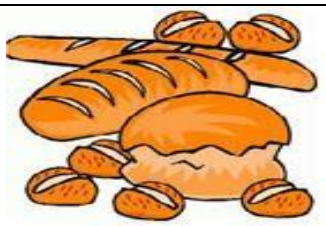
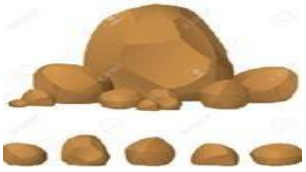
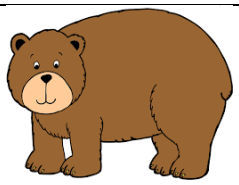
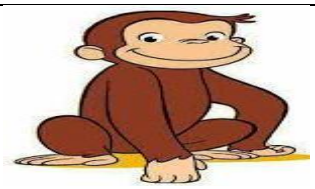
- يتم تنفيذ التعليمة بسؤال التلميذ عن الصور المعروضة واحدة تلو الأخرى بإرشاده للنظر إلى الصورة المستهدفة " **ما هذه الصورة**" "فيجيب عن السؤال، فاستجابة التلميذ تنحصر في أربع احتمالات هي:

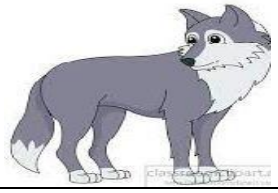
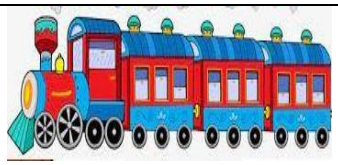
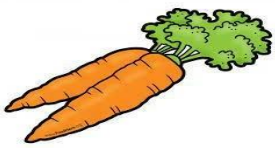
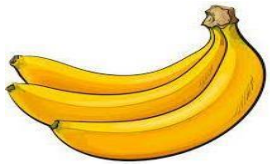
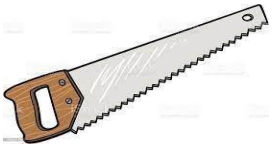
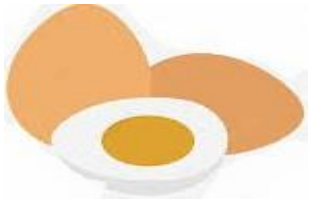
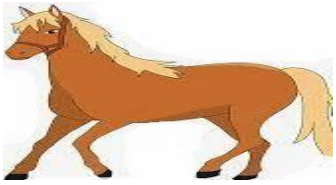
- التعرف التلقائي على الصورة وتسميتها.
- التدخل بالتلميح والتسهيل في حالة عدم التعرف على الصورة، كاستخدام مرادفات للكلمة.
- اللجوء إلى تقديم تسمية الصورة ضمن خيارين، وعلى التلميذ الاختيار بينهما، مع الحرص على تقديم الكلمة المستهدفة أولاً.
- لفظ الكلمة المستهدفة لتقليدها من طرف التلميذ.

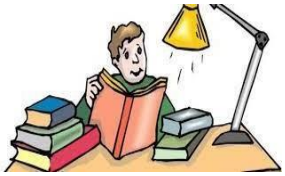
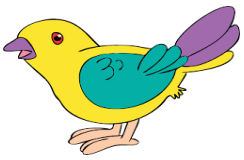
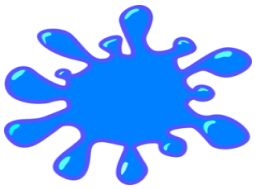
- تسجل إنتاجات التلميذ اللفظية على استمارة التحليل الكيفي المرفقة في الأماكن المخصصة (الحرف– الكلمة – أولها، وسطها، آخرها– إنتاجها). كما يمكن الاستعانة بجهاز تسجيل تسجل عليه الاستجابات على أن يتم تفريغها لاحقاً على الاستمارة.

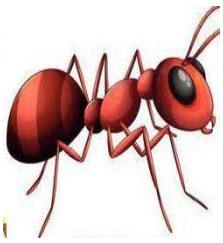
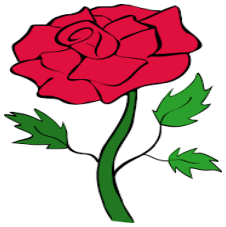
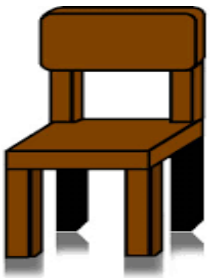
طريقة التصحيح: يتم إعطاء درجة واحدة (1) في حالة ما نجح التلميذ في تقديم النطق الصحيح للصوت المستهدف، ودرجة الصفر (0) في حالة تقديم النطق الخاطئ للصوت المستهدف، وبالتالي تكون الدرجة العليا للاختبار (84) درجة والدنيا (0) درجة.

زمن التطبيق: يقدر زمن التطبيق المستغرق للاختبار ككل بحوالي (25) دقيقة.

الصوت	أول الكلمة	وسط الكلمة	نهاية الكلمة
أ			
ب			
ت			
ث			
ج			
ح			
خ			
د			

الصوت	أول الكلمة	وسط الكلمة	نهاية الكلمة
ذ			
ر			
ز			
س			
ش			
ض			
ص			

الصوت	أول الكلمة	وسط الكلمة	نهاية الكلمة
ط			
ظ			
ع			
غ			
ف			
ق			
ك			

الصوت	أول الكلمة	وسط الكلمة	نهاية الكلمة
ل			
م			
ن			
هـ			
و			
ي			

الملحق رقم (03) اختبار القراءة

البعد الأول	التسمية السريعة للحروف وحركاتها (التعرف البصري)

الاسم واللقب:

العمر الزمني:

مكان الإجراء:

معلومات إضافية.....

.....

.....

.....

.....

الوقت المستغرق:

عدد الحروف المتعرف عليها:

عدد الحروف الصحيحة:

عدد الحروف الخاطئة:

معلومات إضافية.....

.....

.....

.....

.....

التعليمة:

- سأعطيك مجموعة من قوائم حروف في جدول، لتقرأها بصوت عال الواحدة تلو الأخرى، اقرأها بدقة وبأكبر سرعة ممكنة.
- سأقدم لك أول قائمة سنبدأ من هنا ونكمل بهذه الطريقة "ابدأ بالقراءة" مع تعيين اتجاه القراءة من خلال الإشارة إلى الحرف الأولى في السطر الأول، والتتبع معه بالإصبع عبر كافة حروف السطر الأول.

المثال التوضيحي: هذا الصوت (شِر إلى الحرف " بـ ") هو " بـ ".

والآن لنجرب: اقرأ هذا الصوت (وشِر إلى الحرف " م ").

- إذا كان الجواب صحيحاً قل: جيد هذا هو "م".
- إذا كان الجواب خاطئاً قل: لا هذا الحرف هو "م".

طريقة التطبيق:

- في حالة التوقف الناتج عن العجز في التعرف على الحرف، أشر للحرف الموالي وحثه على الإكمال.
- **ميز الأداء بعلامات:**
  - كإعطاء علامة (×) على الحروف المقروءة بشكل خاطئ.
  - كإعطاء علامة (✓) في حالة التصحيح الذاتي للحرف الخطأ.
  - كإعطاء علامة (/) لأخر حرف مقروء.

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
(10)	إ	ك	ز	ذ	س	لـ	تـ	ثـ	د	م
(20)	ة	بـ	ـبـ	ـهـ	ـرـ	يـ	ب	ظـ	ج	ف
(30)	أ	ـِ	فـ	غ	سـ	ـَ	ح	ـذـ	عـ	ـُ
(40)	ـعـ	ش	ـنـ	ضـ	ـٌـ	ـَ	ـظـ	ـشـ	ـُ	ت
(50)	ـقـ	ـتـ	ـصـ	ثـ	ه	ل	ـًـ	كـ	ـةـ	ـِ
(60)	مـ	ـٌـ	ـجـ	ـزـ	و	هـ	ـغـ	ـًـ	ن	لـ
(70)	قـ	ـًـ	يـ	ـغ	ـُـ	ـهـ	ي	ـِـ	ـَ	ص
(80)	ـَ	ـوـ	ـرـ	شـ	خـ	ـمـ	ـدـ	ـِـ	صـ	غـ

البعد الثاني:	دقة قراءة الكلمات

الاسم واللقب:
العمر الزمني:
مكان الإجراء:
معلومات إضافية.....
.....
.....
.....
.....

الوقت المستغرق:
عدد الكلمات المقروءة:
عدد الكلمات الصحيحة:
عدد الكلمات الخطأ:
معلومات إضافية.....
.....
.....
.....
.....

التعليمة:

- سأعطيك مجموعة من قوائم كلمات في جدول، لتقرأها بصوت عال الواحدة تلو الأخرى، اقرأها بدقة وبأكبر سرعة ممكنة.
- سأقدم لك أول قائمة سنبدأ من هنا ونكمل بهذه الطريقة "ابدأ بالقراءة" مع تعيين اتجاه القراءة من خلال الإشارة إلى الكلمة الأولى في السطر الأول، والتتبع معه بالإصبع عبر كافة كلمات السطر الأول.

المثال التوضيحي: هذه الكلمة (شر إلى الكلمة "قِط") هي "قِط".

والآن لنجرب: اقرأ هذه الكلمة (وشر إلى الكلمة " عُش ")

- إذا كان الجواب صحيحاً قل: جيد هذه الكلمة هي "**عُش**".
- إذا كان الجواب خاطئاً قل: لا هذه الكلمة هي "**عُش**".

طريقة التطبيق:

- في حالة التوقف الناتج عن العجز في قراءة الكلمة، شِر للكلمة الموالية وحثه على الإكمال.
- **ميز الأداء بعلامات:**
  - كإعطاء علامة (×) على الكلمة المقروءة بشكل خاطئ.
  - كإعطاء علامة (✓) في حالة التصحيح الذاتي للكلمة الخطأ.
  - كإعطاء علامة (//) لآخر كلمة مقروءة.

	6	5	4	3	2	1
(06)	حُوتْ	تَاهْ	تِينْ	خَلْ	في	قِطْ
(12)	ثَوْبٌ	عُشٌ	دُودٌ	أَخِي	زِرٌ	لَحْمٌ
(18)	مَكْتَبٌ	مَلِكٌ	صُورَةٌ	قَمِيصٌ	أَمْطَارٌ	سَلَةُ
(24)	سُلَحُفَاةٌ	طَمَاطِمُ	حِمْضِياتٍ	مِقْلَمَةُ	حَلَزُونٌ	جَرِيدَةٌ

البعد الثالث:	دقة قراءة شبه الكلمات

الاسم واللقب:
العمر الزمني:
مكان الإجراء:
معلومات إضافية.....
.....
.....
.....
.....

الوقت المستغرق:
عدد شبه الكلمات المقروءة:
عدد شبه الكلمات الصحيحة:
عدد شبع الكلمات الخطأ:
معلومات إضافية.....
.....
.....
.....
.....

التعليمة:

- سأعطيك مجموعة من قوائم كلمات في جدول، لتقرأها بصوت عال الواحدة تلو الأخرى، اقرأها بدقة وبأكبر سرعة ممكنة.
- سأقدم لك أول قائمة سنبدأ من هنا ونكمل بهذه الطريقة "ابدأ بالقراءة" مع تعيين اتجاه القراءة من خلال الإشارة إلى شبه الكلمة الأولى في السطر الأول، والتتبع معه بالإصبع عبر كافة أشباه كلمات السطر الأول.

المثال التوضيحي: هذه الكلمة (شر إلى شبه الكلمة "رَمْ ") هي "رَمْ ".

والآن لنجرب: اقرأ هذه الكلمة (وشِر إلى شبه الكلمة " يُوتْ ")

- إذا كان الجواب صحيحاً قل: جيد هذه الكلمة هي "**يُوتْ**".
- إذا كان الجواب خاطئاً قل: لا هذه الكلمة هي "**يُوتْ**".

طريقة التطبيق:

- في حالة التوقف الناتج عن العجز في قراءة شبه الكلمة، شِر لشبه الكلمة الموالية وحثه على الإكمال.
- **ميز الأداء بعلامات:**
  - كإعطاء علامة (×) على شبه الكلمة المقروءة بشكل خاطئ.
  - كإعطاء علامة (✓) في حالة التصحيح الذاتي لشبه الكلمة الخطأ.
  - كإعطاء علامة (/) لآخر شبه كلمة مقروءة.

	6	5	4	3	2	1
(06)	خُوجْ	لَعْ	غِيدْ	يَصْ	هِلْ	رَمْ
(12)	ثَعْضَبٌ	بُحَرٍ	يُوتٌ	فَسٌ	ذِوْبٌ	نَازٌ
(18)	جَنَلٌ	حُرِفٌ	تِلْمِينٌ	طَبِيقٌ	قَسُمٌ	خَانَةٌ
(24)	سَفُونَةٌ	أجْرَقٌ	غَزَافَةٌ	بَقَدَةٌ	أَتَابِعٌ	وَمَكَةٌ

.

البعد الرابع	الطلاقة الشفوية
الاسم واللقب: **العمر الزمني:** **مكان الإجراء:** **معلومات إضافية.....** .... **الوقت المستغرق:** **عدد الكلمات المقروءة:** **عدد الكلمات الصحيحة:** **عدد الكلمات الخطأ:** **الوقت المستغرق:** **معلومات إضافية.....**	**التعليمة:** ➢ يقدم النص للتلميذ ويطلب منه قراءته، بعد القيام بضبط الزمن على مقياس الوقت المقدر بدقيقة واحدة (60) ث، وإعطاء إشارة الانطلاق في القراءة. ➢ هذه قصة قصيرة، ركز جيداً واقرأها بشكل صحيح وبصوت عالٍ وبأقصى سرعة ممكنة .حين تنتهي، سأسألك بعض الأسئلة حول ما قرأته. **طريقة التطبيق:** ➢ في حالة التوقف الناتج عن العجز في قراءة الكلمة، أشر للكلمة الموالية وحثه على الإكمال. ➢ **ميز الأداء بعلامات:** - كإعطاء علامة (×) على الكلمة المقروءة بشكل خاطئ. - كإعطاء علامة (✓) في حالة التصحيح الذاتي للكلمة الخطأ. - كإعطاء علامة (/) لآخر كلمة مقروءة. عَادتْ مَرْيَمُ مِنْ مَدْرَسَتِها عِنْدَ الظُّهْرِ وَهِيَ فَرِحَةٌ، فَسَأَلَتْهَا وَالِدَتُها عَنْ سَبَبِ فَرْحَتِهَا، فَأَجَابَتْ مَرْيَمُ: أَثْنَاءَ عَوْدَتِي سَمِعْتُ صَوْتَ قِطَةٍ تَمُوءُ، فَأَخَذْتُ أَبْحَثُ عَنْهَا حَتّى وَجَدْتُهَا عَالِقَةٌ بَيْنَ مَجْمُوعَةِ صُخُورٍ تَنْظُرُ إِلَيَّ بِحُزْنٍ، وَسَاعَدْتُهَا عَلى الخُروجِ، فَانْطَلَقَتْ القِطَةُ مُسْرِعَةٌ. قَالَتْ والِدَتُها: بورِكْتِ يَا ابْنَتِي، هَذَا عَمَلٌ رائِعٌ يَرْضَى عَنْهُ اللهُ.

البعد الخامس	الفهم القرائي
الاسم واللقب: **العمر الزمني:** **مكان الإجراء:** **معلومات إضافية.....** .... **الوقت المستغرق:** **عدد الإجابات المقدمة:** **عدد الإجابات الصحيحة:** **عدد الإجابات الخاطئة:** **معلومات إضافية.....**	**التعليمة:** ➢ عند الانتهاء من قراءة النص مباشرة يسحب بعيداً عن عيني التلميذ. ➢ توجه للتلميذ أسئلة حول تزامن الأحداث والشخصيات المتعقلة بالجزء الذي استطاع قراءته من النص خلال المدة الزمنية المحددة والمسموح بها بحيث يمنح للتلميذ (20) ثانية على الأكثر كفرصة للإجابة عن كل سؤال. ➢ بعد أن قرأت النص، سأطرح عليك أسئلة حوله، أجب عنها لفظيا بشكل صحيح. **طريقة التطبيق:** ➢ عدد الأسئلة المطروحة متعلق بمكان توقف التلميذ عن القراءة في النص، حيث لكل عبارة سؤال. ➢ **ميز الأداء بعلامات:** - كإعطاء علامة (×) في الخانة التي تتناسب مع إجابة التلميذ (صحيحة، خاطئة، لا إجابة). - تلغى علامة (×) في حالة التصحيح الذاتي للجواب الخطأ

الأسئلة	الإجابة صحيحة	الإجابة خاطئة	لا إجابة
متى عادت مريم من مدرستها؟			
من استقبل مريم عند عودتها من المدرسة؟			
ما الصوت الذي سمعته مريم؟			
أين علقت القطة؟			
ما سبب فرحة مريم؟			
ماذا قالت والدة مريم لابنتها؟			

الملحق رقم (04) اختبار الكتابة الإملائية

البعد الأول:	التعرف السمعي لأصوات الحروف
الاسم واللقب: **العمر الزمني:** **مكان الإجراء:** **معلومات إضافية.....** .... **الوقت المستغرق:** **عدد الأصوات المتعرف عليها:** **عدد الأصوات الصحيحة:** **عدد الأصوات الخاطئة:** **معلومات إضافية.....**	➢ **التعليمة:** سأنطق بمجموعة من الأصوات والحركات عليك التعرف عليها لتشير لها بإصبعك على ورقة قوائم الحروف المكتوبة، تعرف عليها بدقة وبأكبر سرعة ممكنة. **المثال التوضيحي: إليك هذه الصوت (أنطق الصوت "ر") سأبحث عنه مكتوباً (شِر إليه بإصبعك واعد نطقه).** **والآن لنجرب: شِر إلى الحرف الذي صوته " ب".** ➢ إذا كان الجواب صحيحاً قل: جيد هذا الحرف "ب" ➢ إذا كان الجواب خاطئاً قل: لا هذا ليس الحرف "**ب**". **طريقة التطبيق:** ➢ في حالة التوقف الناتج عن العجز على التعرف السمعي البصري، انطق الصوت الموالي وحثه على الإكمال. ➢ **ميز الأداء بعلامات:** - كإعطاء علامة (×) على الصوت المتعرف عليه بشكل خاطئ. - كإعطاء علامة (✓) في حالة التصحيح الذاتي للصوت الخطأ.

ب	ش	غ	هـ
ظ	ع	ق	ض
ر	ك	ج	و
ي	ف	ث	ز
ت	م	ح	ـَ
خ	ل	أ	ـِ
د	س	ذ	ـُ
ص	ط	ن	ـً
ـٌ	ـٍ		

البعد الثاني:	دقة كتابة الكلمات

الاسم واللقب:
العمر الزمني:
مكان الإجراء:
معلومات إضافية.....
.....
.....
.....
.....

الوقت المستغرق:
عدد الكلمات المكتوبة:
عدد الكلمات الصحيحة:
عدد الكلمات الخطأ:
معلومات إضافية.....
.....
.....
.....
.....

- **التعليمة:** سأقوم بإملاء كلمات عليك، اسمعها جيداً. وأكتبها على الورقة التي أمامك. اكتب كل كلمة في سطر، سوف أعطيك (10) ثواني لكتابة كل كلمة بشكل صحيح. عندما أقول الكلمة التالية، حاول أن تكتبها حتى لو لم تكمل الكلمة السابقة.
- تُنطق الكلمة للتلميذ دفعة واحدة بصوت عال وواضح، تكرر الكلمة (3) مرات للتأكد من الانتقاط السمعي الناجح لها

المثال التوضيحي: إليك هذه الكلمة (أنطق الكلمة "كَلبٌ ") **سأكتبها.**

والآن لنجرب: أكتب هذه الكلمة (وأنطق الكلمة "دَمٌ")

- إذا كان الجواب صحيحاً قل: جيد هذه الكلمة هي "**دَمٌ**".
- إذا كان الجواب خاطئاً قل: لا هذه الكلمة هي "**دَمٌ**".

طريقة التطبيق:

- في حالة التوقف الناتج عن العجز في كتابة الكلمة، أنطق الكلمة الموالية وحثه على الإكمال.
- **ميز الأداء بعلامات:**
  - كإعطاء علامة (×) على الكلمة المكتوبة بشكل خاطئ.
  - كإعطاء علامة (✓) في حالة التصحيح الذاتي للكلمة الخطأ.

	6	5	4	3	2	1
(06)	دِيكْ	طُولْ	غَارْ	نَايْ	جُبْ	ظِلْ
(12)	جَذْعٌ	شُرْطِي	عَصَا	كُوخٌ	أبِي	يَوْمَ
(18)	ضِحْكَةٌ	لَذِيذٌ	أثَاثُ	مِصْبَاحٌ	زُهُورٌ	قَلَمٌ
(24)	عَنْكَبُوتٌ	بَنْدُورَةُ	اخْتِرَاعٌ	هَدِيَةٌ	مُهْمَلَاتٍ	مُنْتَزَهٌ

البعد الثالث:	دقة كتابة شبه الكلمات

الاسم واللقب:
العمر الزمني:
مكان الإجراء:
معلومات إضافية.....
.....
.....
.....
.....

- **التعليمة:** سأقوم بإملاء كلمات عليك، اسمعها جيداً. وأكتبها على الورقة التي أمامك. اكتب كل كلمة في سطر، سوف أعطيك (10) ثواني لكتابة كل كلمة بشكل صحيح. عندما أقول الكلمة التالية، حاول أن تكتبها حتى لو لم تكمل الكلمة السابقة.
- تُنطق شبه الكلمة للتلميذ دفعة واحدة بصوت عال وواضح، تكرر شبه الكلمة (3) مرات للتأكد من الالتقاط السمعي الناجح لها

المثال التوضيحي: إليك هذه الكلمة (أنطق الكلمة " مَلَمٌ ") **سأكتبها.**

والآن لنجرب: أكتب هذه الكلمة (وأنطق الكلمة " مَلَمٌ ")

- إذا كان الجواب صحيحاً قل: جيد هذه الكلمة هي " مَلَمٌ ".
- إذا كان الجواب خاطئاً قل: لا هذه الكلمة هي " مَلَمٌ ".

طريقة التطبيق:

- في حالة التوقف الناتج عن العجز في كتابة شبه الكلمة، أنطق شبه الكلمة الموالية وحثه على الإكمال.
- **ميز الأداء بعلامات:**
  - كإعطاء علامة (×) على شبه الكلمة المكتوبة بشكل خاطئ.
  - كإعطاء علامة (✓) في حالة التصحيح الذاتي لشبه الكلمة الخطأ.

الوقت المستغرق:
عدد شبه الكلمات المكتوبة:
عدد شبه الكلمات الصحيحة:
عدد شبه الكلمات الخطأ:
معلومات إضافية.....
.....
.....
.....
.....

	6	5	4	3	2	1
(06)	سُوكْ	رِيخْ	سُفْ	أَدْ	جَاظْ	صَقْ
(12)	ضَوْشُ	مِينْ	ذَارٌ	رَاكِي	غُودٌ	عَصَلٌ
(18)	حَاسِيبٌ	أَمْيضُ	زُجَاشٌ	زَلْزَلٌ	ثَيَابٌ	مَطْيَخٌ
(24)	مَمَنُوعٌ	مَكَتُوفَةٌ	ثَلَاصَةٌ	حِزَانَةٌ	بَاذَنْحَالٌ	قُمَابَةٌ

الملحق رقم (05): البرنامج التدريبي: أنشطة خاصة بالوعي الفونولوجي لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المصابين بإعاقة سمعية خفيفة إلى متوسطة (8-13) سنة.

(إعداد الباحثة).

فيما يلي سيتم عرض وتقديم نماذج لبعض أنشطة البرنامج التدريبي المقترح التي تجسد تفاصيل تعليمات وإجراءات تنفيذ هذه الأخيرة وأيضاَ المهارات، الفنيات المستخدمة فيها كالتميز السمعي-التسلسل السمعي-التمييز البصري- التسلسل البصري- والاستراتيجيات كالتعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التناظر الصوتي- التسلسل- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار. والطرق كالمطابقة، الفرز، العد، التسميع الذاتي، التناوب...والوسائل المستخدمة كبطاقات الكلمات-بطاقات الصور-بطاقات الحروف-لوحة الجيوب- لوحة الأفعى- جهاز التسجيل- جدول التتبع- ساعة السباق....

المرحلة التمهيدية:

المحور التدريبي الأول: الذاكرة الصوتية (الترميز الصوتي)

الهدف التدريبي العام:

- تنمية قدرة التلميذ على تحسين مهارات الإدراك السمعي.
- تنمية قدرة التلميذ على مهارة الترميز الصوتي.

الجلسة 1: الإدراك السمعي

النشاط 1-2: إدراك الصوت **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يتوصل التلميذ إلى التفطن إلى استخدام الاستجابة الصحيحة عن طريق التدريب على وجوب استعمال التنسيقات البصرية والسمعية معاً أثناء التعامل مع الأصوات.

المهارات المستخدمة: الانتباه السمعي- التعرف السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز- توجيه الانتباه - الحث اللفظي-التكرار

الوسائل المستخدمة: أدوات مصدرة لأصوات (طبلة- صفارة - منبه - مذياع)

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يتم تعريض التلميذ للأدوات المصدرة للأصوات واحدة تلو الأخرى بالقرب من الأذن.

2. يُدرب التلميذ على إدراك وجود الأصوات المختلفة من أمامه (تركيز النظر على مصدر الصوت) وخلفه (اختفاء مصدر الصوت عن مجاله البصري).
3. يُلفت انتباه التلميذ للاستجابة الحركية للمثير الصوتي عن طريق التصفيق (إشارة تدل على أنه أدرك الصوت).
4. في حالة عدم الاستجابة، يتم تكرار المحاولة والتركيز على كلمة (اسمع) مع مساعدته من خلال اخذ يديه ومطابقتهما فوق بعضهما (حركة التصفيق).
5. يتم التأكد من الإدراك الصحيح للصوت المعروض بحوالي عشرة (10) مرات قبل الانتقال إلى صوت آخر.
6. يستمر النشاط بنفس الإجراءات مع بقية التلاميذ.

النشاط 1-3: اتجاه الصوت **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يحدد التلميذ اتجاه الصوت سمعياً.

المهارات المستخدمة: الانتباه السمعي- التعرف السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز- بيداغوجيا اللعب.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُنظم التلاميذ على شكل دائرة مع وجود تلميذ واحد معصوب العينين في المنتصف.
2. يُشرح للتلاميذ أنه سيتم الإشارة إليهم بصمت، وأنه عندما يشار إلى تلميذ ما، يجب عليه تسمية زميله معصوب العينين في المنتصف.
3. يُطلب من التلميذ الإشارة إلى اتجاه الصوت وتحديد اسم التلميذ الذي قال اسمه.
4. يستمر النشاط بنفس الإجراءات، بتناوب التلاميذ على تعصيب العيين.

الجلسة 2: الصوت المناسب

النشاط 2-1: الصوت المستهدف **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن ينمي التلميذ قدرته على تذكر وتحديد المثير السمعي المستهدف من بين مثيرات سمعية متعددة.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي-التذكر السمعي-التسلسل السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز -التسميع الذاتي-توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: جهاز تسجيل–سماعات رأس.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُسجل مجموعة من الأصوات البيئية على جهاز التسجيل (حيوانات– طبيعة– مواصلات..)، حيث تكون أصوات كل مجموعة مستهدفة في تسجيل منفرد، مع احترام الفاصل الزمني بين كل صوت وآخر المقدر بـ (ثانيتين).
2. بالتناوب، يُعطى المسجل للتلميذ ويُشرح له طريقة التشغيل. يُوضح له بأنه باستطاعته تشغيل التسجيل لمرة واحدة فقط .
3. يُطلب من التلميذ تركيز انتباهه على التسجيلات المسموعة حتى يتسنى له تذكر عناصرها لاحقاَ.
4. يُوضح للتلميذ أن مهمته هي اختيار الصوت الذي يتوافق مع الصوت المستهدف من بين الأصوات الأخرى بالترتيب التالي:
   - ✓ تمييز صوت بيئي واحد بين ثلاثة أصوات من بيئات صوتية واحدة.
   - ✓ تمييز صوت بيئي واحد بين ثلاثة أصوات من بيئات صوتية مختلفة.
   - ✓ تمييز صوت بيئي واحد بين أربعة أصوات من بيئات صوتية مختلفة.
   - ✓ تمييز صوت بيئي واحد بين أربعة أصوات من بيئات صوتية واحدة.
   - ✓ تمييز صوتين بيئيين بين خمسة أصوات من بيئات صوتية مختلفة.
   - ✓ تمييز صوتين بيئيين بين خمسة أصوات من بيئات صوتية واحدة.
5. يستمر التلميذ في النشاط بنفس الإجراءات السابقة بسماع جميع التسجيلات مع زيادة عدد أصوات كل مجموعة (4 إلى 5 أصوات).
6. تُعزز استجابات التلميذ الصائبة فورياَ، أما الاستجابات الخاطئة فقد تكون ناتجة عن زيادة صعوبة النشاط بزيادة المثيرات السمعية، فيمكن التقليل منها بما يناسب التلميذ.
7. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات.

النشاط 2–2: الصوت الدخيل **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن ينمي التلميذ قدرته على تذكر وتحديد المثير السمعي الدخيل من بين مثيرات سمعية متعددة.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي–التذكر السمعي–التسلسل السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز –التسميع الذاتي–توجيه الانتباه– الحث اللفظي– التكرار.

الوسائل المستخدمة: جهاز تسجيل–سماعات رأس.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُسجل مجموعة مرجعية من أصوات بيئية مختلفة (5 أصوات) على جهاز التسجيل، ثم يُكرر تسجيل نفس الأصوات أربع (4) مرات بنفس التسلسل لكن يتم تعويض واحد منها بصوت آخر جديد (يتم تغيير المثير الصوتي في كل مرة)، مع احترام الفاصل الزمني بين كل صوت وآخر المقدر بـ (3 ثواني).
2. يُعطى المسجل للتلميذ ويُشرح له طريقة التشغيل، يُوضح له بأنه باستطاعته تشغيل التسجيل لمرة واحدة فقط ويُطلب منه تركيز انتباهه على المسموع.
3. في كل مرة، يُطلب من التلميذ تحديد الصوت الدخيل بتسمية مصدره أو تقليده.
4. تعزز الاستجابات الصحيحة، ويُكرر النشاط مع التلاميذ الذين قدموا استجابتين خاطئتين مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء.

النشاط 2-3: الصوت المكرر **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن ينمي التلميذ قدرته على تذكر وتحديد المثير السمعي المكرر من بين مثيرات سمعية متعددة.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي-التذكر السمعي-التسلسل السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز -التسميع الذاتي-توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.
الوسائل المستخدمة: جهاز تسجيل-سماعات رأس.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُسجل عدة أصوات من بيئات صوتية مختلفة على جهاز التسجيل ضمن مجموعات خماسية بها صوتين مكررين وسباعية بها ثلاثة (3) أصوات مكررة، على سبيل المثال (طبل – صفارة – كلب – ضحك – صفارة – قط) حيث تكون أصوات كل مجموعة في تسجيل منفرد، مع احترام الفاصل الزمني بين كل صوت وآخر المقدر بـ (3 ثواني).
2. يُعطى المسجل للتلميذ، يُوضح له بأنه باستطاعته إعادة تشغيل التسجيل مرتين فقط.
3. يُطلب من التلميذ تركيز انتباهه على التسجيل المسموع حتى يتسنى له تذكر عناصره لاحقاً، فيُطلب منه تحديد الصوت المكرر داخل كل مجموعة.
4. إذا نجح التلميذ يشجع على المواصلة بتعزيزه.
5. إذا عجز التلميذ عن تسمية مصدر الصوت المكرر يسمح له بتقليده.
6. يستمر التلميذ في النشاط بسماع جميع التسجيلات بنفس الإجراءات السابقة.
7. يستمر بقية التلاميذ بنفس الإجراءات في النشاط.

النشاط 2-4: التسلسل المناسب **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يحافظ التلميذ ويسترجع التسلسل الصوتي المسموع.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التذكر السمعي- التسلسل السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز -التسميع الذاتي-توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.
الوسائل المستخدمة: جهاز تسجيل-سماعات رأس.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُسجل على جهاز التسجيل مجموعات صوتية ثلاثية، رباعية وخماسية من بيئات مختلفة (على سبيل المثال، **(دجاجة- جرس الهاتف - قطار)(دجاجة – قطار – جرس الهاتف) (جرس الهاتف - دجاجة - قطار) (دجاجة- جرس الهاتف - قطار)**. حيث تكون أصوات كل مجموعة مستهدفة في تسجيل منفرد، مع احترام الفاصل الزمني بين كل صوت وآخر المقدر بـ (ثانيتين).
2. بالتناوب، يُعطى المسجل للتلميذ، يُوضح له بأنه باستطاعته إعادة تشغيل التسجيل لمرتين فقط .
3. يُطلب منه تركيز انتباهه على تسجيل المجموعة الأولى المسموعة حتى يتسنى له تذكر عناصره لاحقاَ.
4. يُعرض على التلميذ بقية التسجيلات الثلاثة (3) الأخرى المشابهة للتي سمعها سابقاَ. شريطة أن يكون هناك تسجيل مطابق للنموذج الأول واثنان (2) مختلفان في الترتيب. على أن يكون الفاصل الزمني بين كل تسجيل (10 ثواني).
5. يُطلب من التلميذ تحديد التسجيل الذي يتوافق مع التسلسل الصوتي الذي سمعه في التسجيل الأولى.
6. إذا نجح التلميذ، تعزز استجابته الصحيحة بالشكل المناسب.
7. إذا لم ينجح، يتم حثه على الانصات الجيد عند سماع التسجيلات من جديد فقد يصحح الأداء الغير سليم من خلال عزله قدر المستطاع عن الضوضاء أو تقريب معاني مصادر الأصوات المستهدفة له. لكن قد يدل الأداء الغير السليم على صعوبة كبيرة ناتجة عن خلل على مستوى الذاكرة السمعية والترميز الصوتي فتتخذ معه الباحثة التدخل المناسب.
8. يستمر التلميذ في النشاط بسماع جميع التسجيلات مع زيادة عدد الأصوات (4 إلى 5 أصوات) بنفس الإجراءات السابقة.
9. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات.

الجلسة 3: الترتيب الصوتي

النشاط 3-1: التجول في الأصوات **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يستجيب التلميذ لأسئلة متعقلة بمادة سمعية من خلال الاسترجاع الفوري لتفاصيلها.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التذكر السمعي- التسلسل السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز -التسميع الذاتي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.
الوسائل المستخدمة: جهاز تسجيل- سماعات رأس.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُسجل على جهاز التسجيل أصوات من بيئات صوتية مختلفة ضمن مجموعات رباعية (على سبيل المثال (حمار- الطرق على الباب - دراجة نارية- هاتف) حيث تكون أصوات كل مجموعة في تسجيل منفرد، مع احترام الفاصل الزمني بين كل صوت وآخر المقدر بـ (3 ثواني).
2. يُعطى المسجل للتلميذ، يُوضح له بأنه باستطاعته إعادة تشغيل التسجيل لمرتين فقط.
3. يُطلب من التلميذ تركيز انتباهه على التسجيل المسموع حتى يتسنى له تذكر تفاصيل عناصره لاحقاَ.
4. يُطرح على التلميذ عدداً من الأسئلة حول ما سمعه ليجيب عليها شفوياً، وهي كالتالي:

   - ✓ كم من صوت سمعته؟
   - ✓ ما هو الصوت الأول الذي سمعته؟
   - ✓ ما هو الصوت الأخير الذي سمعه؟
   - ✓ ما هو الصوت الذي بعد ...؟
   - ✓ ما هو الصوت الذي قبل....؟

1. إذا نجح التلميذ يشجع على المواصلة بتعزيزه.
2. إذا عجز التلميذ عن التذكر أو تعثر في تقديم الإجابة الصحيحة يعيد سماع التسجيل للمرة الثانية والأخيرة.
3. يستمر التلميذ في النشاط بنفس الإجراءات بمواصلة الإجابة على أسئلة جميع التسجيلات المتبقية.
4. يستمر التلاميذ في التناوب على التسجيل بنفس الإجراءات حتى يتم الإجابة على جميع الأسئلة.
5. يُكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين قدموا استجابات دون المتوسط مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء، مثل إمكانية التقليل من عدد الأسئلة المطروحة حيث تعتمد التعديلات على مستوى استجابة التلميذ.

النشاط3-2: ترتيب الأصوات **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن ينمي التلميذ قدرته على تذكر وتحديد التسلسل السمعي من بين تسلسلات سمعية متعددة.
- أن يحافظ التلميذ على نفس التسلسل بالإشارة إلى الصور التي تتوافق مع التسلسل الصوتي المسموع.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي-التذكر السمعي-التسلسل السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز -التسميع الذاتي-توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.
الوسائل المستخدمة: جهاز تسجيل-سماعات رأس.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُسجل على جهاز التسجيل مجموعات صوتية ثلاثية، رباعية وخماسية من من بيئات مختلفة (على سبيل المثال **(طبل – صفارة – كلب – ضحك – طائرة - قط)** حيث تكون أصوات كل مجموعة في تسجيل منفرد، مع احترام الفاصل الزمني بين كل صوت وآخر المقدر بـ (ثانيتين).
2. توضع بطاقات صور مصادر الأصوات ضمن مجموعات مبعثرة ومكشوفة نحو الأعلى على طاولة العمل.
3. يُعطي المسجل للتلميذ، يوضح له بأنه باستطاعته إعادة تشغيل التسجيل لمرتين فقط.
4. يُطلب من التلميذ تركيز انتباهه على التسجيل المسموع حتى يتسنى له تذكر عناصره لاحقاً كأصوات بدون ذكر أسماء مصادرها.
5. يُطلب من التلميذ تقديم نفس التسلسل من خلال الإشارة إلى الصور المعروضة التي تتوافق مع التسلسل الصوتي الذي سمعه.
6. إذا نجح التلميذ يُشجع على المواصلة بتعزيزه.
7. إذا لم ينجح، يعيد سماع التسجيل من جديد للمرة الثانية حيث يتم حثه على الانصات الجيد عند سماع التسجيل من جديد فقد يصحح الأداء الغير سليم من خلال عزله قد المستطاع عن الضوضاء أو تقريب معاني مصادر الأصوات المستهدفة له. لكن قد يدل الأداء الغير السليم على صعوبة كبيرة ناتجة عن خلل في المعالجة الصوتية وتمثيل المعلومات بشكل سمعي فيُتخذ معه التدخل المناسب.
8. يستمر التلميذ في النشاط بنفس الإجراءات السابقة بسماع جميع التسجيلات مع زيادة عدد أصوات كل مجموعة (4 إلى 5 أصوات)
9. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات.

النشاط3 –3: أيهما يصدر صوتاً مرتفعاً **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يقارن التلميذ بين درجة ارتفاع الأصوات المسموعة.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي–التذكر السمعي–التسلسل السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز –التسميع الذاتي–توجيه الانتباه– الحث اللفظي– التكرار.
الوسائل المستخدمة: جهاز عرض الفيديو–فيديو مصور–سماعة رأس.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. بالتناوب، يُعرض على كل تلميذ فيديو مصور يحوي على مجموعة من الأصوات مع مصادرها، ويتم الاستعانة بسماعة رأس، يُوضح للتلميذ بأنه باستطاعته الاستماع ومشاهدة الفيديو لمرة واحدة فقط
2. يُطلب من التلميذ تركيز انتباهه مع عرض الفيديو حتى يتسنى له تذكر عناصره لاحقاً.
3. تُقدم للتلميذ نماذج لأزواج من مصادر أصوات متنوعة عرضت في الفيديو السابق عن طريق تسمية كل زوج على حدا بصوت عال. (على سبيل المثال، جرس المنزل – طرق على باب خشبي)
4. عند تسمية كل زوج، يُوضح للتلميذ أن مهمته اختيار أيهما يصدر صوتاً أعلى.
5. يواصل التلميذ حتى يتم تسمية جميع المصادر المستهدفة والتعامل مع درجة ارتفاع أصواتها.
6. تعزز الاستجابات الصحيحة للتلميذ ويُكرر النشاط إذا حصل على ثلاثة (03) استجابات خاطئة من أصل ستة (06) مع تقديم المساعدات لتصحيح الأخطاء بالشكل المناسب.
7. يستمر بقية التلاميذ في التناوب على النشاط بنفس الأصوات المعروضة في الفيديو وبنفس الإجراءات.
8. يكرر النشاط بتعليمه أيهما يصدر صوتاً منخفضاً بنفس الإجراءات.

الجلسة 4: الثنائيات المتقابلة

النشاط 4–1: أصوات وصور **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يعيد التلميذ ترتيب بطاقات الصور حسب ترتيب الأصوات المسموعة المرتبطة بها.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي–التذكر السمعي–التسلسل السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز –التسميع الذاتي–توجيه الانتباه– الحث اللفظي– التكرار.
الوسائل المستخدمة: بطاقات الصور– جهاز تسجيل– سماعات الرأس.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يسمع التلميذ مجموعة خماسية من أصوات بيئية مسجلة على جهاز تسجيل بواسطة سماعة رأس.
2. بالتزامن مع ذلك يُقدم عرضاً تقديمي لصورٍ لا علاقة لها بالمثيرات السمعية المسموعة. (يقرن كل صوت بصورة حيث يكون الفاصل بين كل (صوت– صورة) و (صوت–صورة) هو (10 ثواني).
3. يعيد التلميذ سماع التسجيل ويُطلب منة إعادة ترتيب بطاقات الصور حسب ترتيب الأصوات المرتبطة بها.
4. لزيادة الصعوبة يضاف من صورتين إلى ثلاثة (3) صور لم تكن مع المجموعة الأولى كعوامل مشوشة.
5. في حالة ما إذا تعثر التلميذ، يمنح فرص تدريب إضافية مع حثه وتوجيهه بالشكل المناسب، وبالمقابل يعزز على كل محاولة ناجحة.
6. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات.

ملاحظة: تكرر نفس التعليمات ضمن النشاطات، أصوات وأشكال، أصوات وأرقام.

المرحلة التدريبية الأولى: التدريب على ترميز وتمييز أصوات الحروف الهجائية وحركاتها منفردة

المحور التدريبي الأول: الوعي النطقي والسمعي لأصوات الحروف الهجائية وحركاتها

الهدف التدريبي العام: تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب نطق أصوات الحروف الهجائية وحركاتها نطقاً سليماً.

الجلسة 1: التدريب النطقي: تُطبق أنشطة الجلسة على التلاميذ فرديا، حيث تقسم أصوات الحروف الهجائية في مجموعات من السهل إلى الصعب عبر عدة حصص.

النشاط 1–1: اتقن مخرج الصوت **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يتعرف الطفل غلى أعضاء نطق الأصوات.
- أن يتعرف التلميذ على الخصائص الصوتية للأصوات.
- أن يكتسب التلميذ القدرة على إخراج الصوت من مخارجه الصحيحة.
- أن يتعرف التلميذ على الصوت من خلال هجاء الأصابع.
- ان يتعرف التلميذ على الصوت من خلال قراءته على الشفاه.

المهارات المستخدمة: التآزر البصري الحركي– التآزر السمعي الحركي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي– المحاكاة– النمذجة– التقليد– أسلوب الحواس المتعددة– التبسيط– التعميم – توجيه الانتباه– الحث اللفظي– التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات التدريب النطقي.

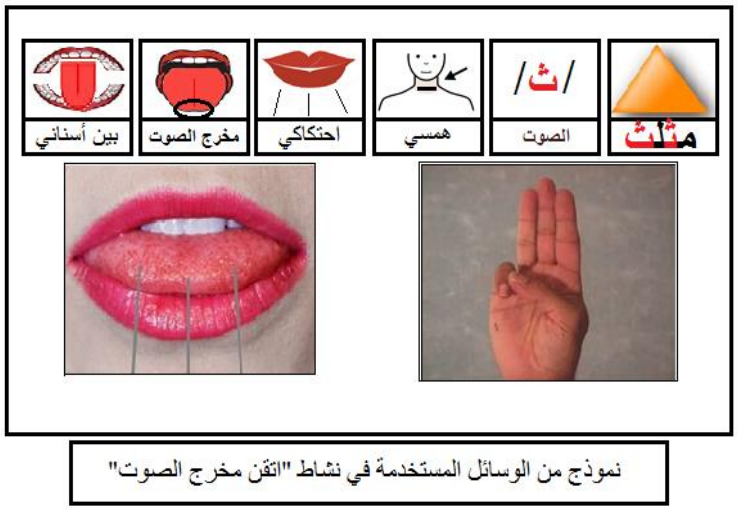
إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُعرض على التلميذ بطاقة نطق الصوت المستهدف بالتزامن مع التدريب.
2. يُعرف التلميذ بعناصر بطاقات التدريب والتي هيا عبارة عن صور ورسومات تخطيطية تظهر مخارج وخصائص الصوت.

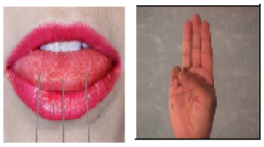
- صورة بصرية لكلمة تستخدم الصوت المستهدف.
- رسم تخطيطي للسان لتعيين موضع مخرج الصوت.
- رسم تخطيطي لعرض وضعية اللسان مع الأسنان.
- رسم تخطيطي لعرض وضعية الشفاه مع الأسنان.
- رسم تخطيطي للرقبة لتوضيح الهمس (خط أسود) والهجر (خط أحمر).
- صورة بصرية حقيقة لفم أثناء إصدار الصوت.
- صورة بصرية حقيقة ليد أثناء تمثيل الصوت بالألفباء الإشارية.

الانتاج الفعلي: سيتم عرض نموذج هو الصوت /ث/، قصد ايضاح اجراءات تنفيذ النشاط

النموذج: التدريب النطقي للصوت / ث /:



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط "اتقن مخرج الصوت"

	تعرض الباحثة على التلميذ صورة المثلث وتطلب منه تسميتها. تطلب الباحثة من التلميذ وضع إصبعه على كل ماهو مكتوب باللون الأحمر . تنطق الباحثة صوت /ث/ بصوت عالٍ وببطء، بالتزامن مع وضع التلميذ اصبعه على كل حرف.
	تطلب الباحثة من التلميذ فتح فمه إخراج لسانه كما في الصورة ولمس مقدمته بإصبعه. إذا لم يستطع التلميذ تحديد مقدمة لسانه تقدم الباحثة المساعدة، باستعمال لسانها كنموذج وتطلب منه التكرار.
	أمام المرأة، تطلب الباحثة من التلميذ فتح فمه قليلاً وتبيين أسنانه. تطلب الباحثة من التلميذ تعيين أسنانه العلوية ثم السفلية بإصبعه ثم تطلب منه عض مقدمة لسانه بأسنانة بلطف وتجعله يتحسس الوضعية بإصبعه ليدرك مسافة خروج اللسان والتصاقه بين الأسنان العلوية والسفلية. إذا أخطا التلميذ في موقع العض كعض منتصف اللسان، تذكره الباحثة بالإجراء السابق،إذا تعذر عليه ذلك تقدم المساعدة باستعمال لسانها كنموذج وتطلب منه التكرار. تنطق الباحثة صوت /ث/ وتشجع التلميذ على نطقه بنفس الوضعية التي تعلمها مراراً و تكراراً.
	أمام المرأة، يستمر التلميذ في نطق الصوت مع حثة على المحافظة على نفس وضعية الإخراج تطلب الباحثة من التلميذ وضع يده أمام فمه ليحس بالهواء المتدفق الناتج عن احتكاك واستمرار الصوت. تطلب الباحثة من التلميذ وضع يده الأخرى على حنجرته للاحساس بعدم اهتزاز الأوتارالصوتية
	أمام المرأة،تطلب الباحثة من التلميذ مقارنة وضعية إخراجه للصوت مع صورة الفم أثناء إنتاج الصوت (القراءة على الشفاه). إذا حدث تطابق، تعزز الباحثة نجاح استجابته اللفظية وإذا تعثر التلميذ تتدخل الباحثة بالتوجيه المناسب قصد الإتقان التام. مرحلة الربط: يربط التلميذ و يؤكد تعلمه للصوت المستهدف إنتاجه /ث/ لفظاً و سمعاً من خلال معرفته برمزه الإشاري و قراءته على مستوى الشفاه. تسهل هذه المطابقة بتزويد ذاكرة التلميذ اللفظية و السمعية بصوت جديد يستعمله في المراحل القادمة.

النشاط1-2: اسمع وسجل **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن ينطق التلميذ الصوت نطقاً سليماً.

المهارات المستخدمة: التعرف السمعي- الذاكرة السمعية.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي-المحاكاة- النمذجة- التسميع الذاتي- المراقبة الذاتية- التغذية الراجعة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التعميم- التكرار.

الوسائل المستخدمة: جهاز تسجيل - تسجيلات صوتية- سماعات رأس.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُسجل الصوت المستهدف / ث/ على جهاز التسجيل بشكل دقيق وواضح.
2. يُطلب من التلميذ تشغيل المسجل والاستماع إلى الصوت حيث يمكنه إعادة تشغيله عدة مرات لضمان فرص تدريب إضافية.
3. يُطلب من التلميذ أن يسجل نطقه للصوت بصوته ثم يعيد سماعه.

4. يُطلب من التلميذ إعادة سماع التسجيلين ليدرك مدى اصابته أو اخفاقه في نطق الصوت من خلال التشابه والاختلاف بين النطقين.
5. يستمر التلميذ في النشاط باستخدام التغذية الراجعة التصحيحية التشجيعية حتى يتمكن من اتقان نطق الصوت بدقة.

الجلسة 2: التدريب السمعي

النشاط 2-1: اسمع واستخرج **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يختار التلميذ الحرف وفقاً لصوته عند سماعه.
- أن يشير التلميذ إلى مجسم الحرف المستهدف بعد سماع صوته.
- أن يستخرج بطاقة الحرف التي تحمل الصوت المستهدف.

المهارات المستخدمة: التعرف السمعي- التمييز البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التعميم-التكرار.

الوسائل المستخدمة: مجسمات الحروف- بطاقات الحروف.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تبعثر مجسمات الحروف على سطح طاولة في المنتصف.
2. بمقابلة التلميذ، يُطلب منه تركيز انتباهه السمعي والبصري مع المطبق.
3. يُنطق للتلميذ الصوت / ث/ عدة مرات ببطء وبصوت عالٍ.
4. يُطلب من التلميذ الاشارة إلى مجسم الحرف "ث" بعد سماع صوته ثم استخراجه من المجموعة.
5. لزيادة الصعوبة، تُضاف إلى المجموعة عدة مجسمات أخرى لحرف "ث" متمايزة اللون والحجم، فيطلب من التلميذ استخراجها بالتزامن مع الاستماع إليه من جديد.
6. يُستخدم الحث اللفظي لتوضيح صوت الحرف والتعزيز الفوري لتأكيد الاستجابة الصحيحة لصوت الحرف.

النشاط 2-2: الدق على الطاولة **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن ينتبه التلميذ للأصوات ويستجيب لها.
- أن يميز التلميذ سمعياً بين الصوت المستهدف وصوت آخر.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز الحركي- التآزر السمعي الحركي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- الإبراز السمعي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي-التعميم- التكرار.

الوسائل المستخدمة: طاولة.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُحدد نوع استجابة التلميذ بالدق على الطاولة للدلالة على أنه سمع الصوت وميزه.
2. يتم الوقوف خلف التلميذ، بعد شرح مبدأ النشاط بعبارة "دق على الطاولة إذا سمعت مني صوت /ث/" و "لا تدق على الطاولة إذا سمعت مني صوتاً آخر".
3. يُنوع في التناوب على نطق الحرف المستهدف / ث/ مع الأصوات الأخرى.
4. إذا لم يستجب التلميذ عند نطق الصوت المستهدف / ث/ أو أخطا في الاستجابة، تُعاد المحاولة مع تقديم بعض التلميحات كنطق الصوت بشكل أعلى أو أطول أو نطقه بنمط زمني مستمر.
5. لزيادة الصعوبة، تقدم أصواتاً تتشابه مع الصوت المستهدف / ث/ صوتياً.
6. يُستخدم الحث اللفظي لتوضيح صوت الحرف والتعزيز الفوري لتأكيد الاستجابة الصحيحة لصوت الحرف.

المرحلة التدريبية الثانية: التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي.

المحور التدريبي الأول: الوعي بالصوائت (الحركات) داخل المقاطع والكلمات.

الهدف التدريبي العام: تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على أصوات الحروف المكونة للكلمة، تجزئتها وعدها، مزجها وترتيبها.

الجلسة 1: التمييز بين الصوائت الطويلة والقصيرة.

النشاط 1-1 : اسمع و افتح يديك **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يستخدم التلميذ حركة فتحة يديه لتمييز الصوت القصير والطويل داخل الكلمة.
- أن يعي التلميذ سمعياً بأن الكلمات تتركب من أصوات مقرونة بحركات قصيرة وطويلة تسمى المقاطع.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز الحركي التآزر السمعي الحركي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: مجموعة كلمات.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُطلب من التلاميذ الوقوف والاصطفاف جنباً لجنب أمام بعضهم مع ترك مسافة تسمح لهم بأداء الحركة دون عرقلة.
2. يُشرح للتلاميذ أن النشاط قائم على فتحة اليدين القصيرة والطويلة، لإدراك الفرق بين الحركات القصيرة والطويلة المقترنة بالأصوات داخل الكلمات.
3. يُطلب من التلاميذ الانتباه والاستماع جيدا.
4. يُقدم شفوياً للتلاميذ كلمات متنوعة المقاطع بصوت عالٍ.
5. يُطلب من التلاميذ في كل مرة جعل فتحة يديهم تتناسب وتتزامن مع تغيرات التركيب الحركي للأصوات داخل الكلمة أثناء نطقها.
6. يُستخدم التصحيح والتعزيز الجماعي الفوري.
7. زيادة الصعوبة، بزيادة سرعة النطق وطول الكلمات في كل مرة.

النشاط 1-2 : وعاء الصوائت **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** ثنائي/جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يفرق التلميذ بين الحركة القصيرة (الفتحة- الكسرة- الضمة) والحركة الطويلة (الألف- الياء- الياء)
- أن يميز التلميذ سمعياً وبصرياً الحروف بأصواتها القصيرة والطويلة ويطابقها مع الوعاء المناسب.
- أن يفرق التلميذ بين المقاطع القصيرة والمقاطع الطويلة.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري

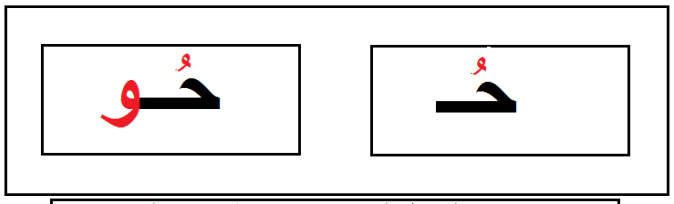
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- الإبراز السمعي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.

الوسائل المستخدمة: بطاقات الحروف مع الحركات الطويلة- بطاقات الحروف مع الحركات القصيرة - وعاء طويل- وعاء قصير.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يوضع الوعائيين على سطح طاولة العمل في المنتصف، حيث يمثل الوعاء الطويل الحركات الطويلة والوعاء القصير الحركات القصيرة.
2. تُنشر البطاقات عشوائياً مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل.
3. العمل في أزواج، يُطلب من التلميذ الأول سحب بطاقة ثم نطق الصوت مقروناً بحركته بصوت عال.
4. يُطلب من التلميذ الثاني وضع البطاقة في الوعاء المناسب.
5. إذا تم اختيار الوعاء المناسب، تعزز استجابة التلميذان.

6. إذا تم اختيار الوعاء الخطأ، يُلفت انتباه التلميذين بحسب نوع الالتباس فإذا كان اللبس مثلاً في التلقي السمعي للتلميذ الثاني، يُحث لتمييز النطقين بتوجيه انتباهه لملاحظة وإدراك الزيادة الخاصة في الاطالة على مستوى حركة شفتي زميله أثناء النطقين.
7. في كل مرة تُعكس الأدوار بين التلاميذ، إلى غاية اجراء جميع البطاقات.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " وعاء الصوائت "

الجلسة 2: تمييز ومقارنة الصوائت القصيرة.

النشاط 2-1: جيوب الصوائت **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يصنف التلميذ بطاقات الكلمات من خلال مطابقتها مع بطاقات رموز الحركات القصيرة المرجعية (الفتحة، الضمة، الكسرة) عن طريق لوحة الجيب.
- أن يتعرف بصرياً على جميع أنماط الحركات القصيرة المقرونة بالحروف داخل الكلمة.

المهارات المستخدمة: التعرف السمعي- التمييز السمعي- التمييز البصري.

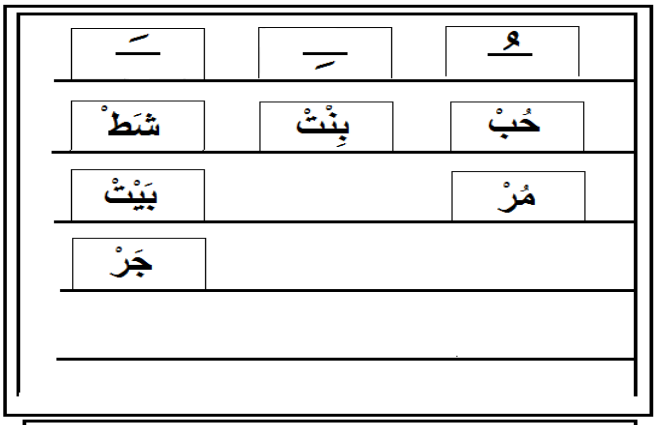
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز والحث اللفظي- الإبراز السمعي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- التكرار.

الوسائل المستخدمة: لوحة الجيب- بطاقات رموز الحركات القصيرة المرجعية (الفتحة، الضمة، الكسرة) - بطاقات الكلمات ذات مقطع قصير مغلق.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. توضع لوحة الجيب علي سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. توضع بطاقات رموز الحركات القصيرة المرجعية (الفتحة، الضمة، الكسرة) في الصف العلوي من لوحة الجيب.
3. تُكدس بطاقات الكلمات مقلوبة نحو الأسفل فوق بعضها على سطح طاولة العمل.
4. بالتناوب، يُطلب من التلميذ اختيار البطاقة العلوية من المجموعة، وقراءة الكلمة بصوت عالٍ. وقول المقطع القصير المفتوح في الكلمة. (على سبيل المثال "حُبْ", /حُ/, /ـُ/.)
5. يُطلب من التلميذ وضعها في العمود المناسب أسفل بطاقة رسم رمز الحركة المطابقة.
6. إذا نجح التلميذ في المطابقة، تُعزز استجابته.

7. إذا فشل التلميذ في المطابقة، يُرجع البطاقة أسفل المجموعة ويستلم التلميذ التالي دوره.
8. يستمر التلاميذ في التناوب حتى يتم فرز جميع البطاقات.
9. يُكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين قدموا خمسة (5) استجابات خاطئة على الأقل مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء كتعريضهم للإبراز السمعي.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " جيوب الصوائت "

النشاط 2-2 : استمع، حدد وارمز **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يحدد التلميذ حركة الأصوات النهاية للكلمات ويطابقها مع الصورة المقابلة ويميزها برسم رمز الحركة الصحيحة
- أن يتعرف سمعياً على جميع أنماط الحركات القصيرة المقرونة بالصوت النهائي المستهدف.

الوسائل المستخدمة: تسجيلات صوتية- سماعات رأس- أوراق الإجابة- قلم- ورقة مفتاح الإجابة.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- الذاكرة السمعية.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التسميع الذاتي- المراقبة الذاتية-المحاكاة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُسجل عدة كلمات في تسجيل واحد حيث توجد صور لها على ورقة الاجابة بنفس ترتيبها على التسجيل.
2. يُزود كل تلميذ بورقة إجابة تحمل نفس صور الكلمات.
3. يُوضح للتلميذ بأنه باستطاعته الاستماع لكل كلمة مرة واحدة فقط .
4. بالتناوب، يُطلب من التلميذ تشغيل المسجل حيث يمكنه ايقافه مؤقتا حتى يتسنى له الاجابة قبل الانتقال إلى الكلمة التالية.

5. يُوضح للتلميذ أن مهمته هي العثور على الحركة التي تنتهي بها الكلمة المستهدفة، ثم رسم رمزها الصحيح في المربع بجوار الصورة على ورقة اجابته.
6. يستمر التلميذ في النشاط حتى يتم الاستماع إلى جميع الكلمات والتعرف على جميع أنماط الحركات القصيرة المقرونة بالصوت النهائي المستهدف.
7. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات.
8. يُقدم للتلاميذ مفتاح الإجابة بغرض التصحيح الذاتي والتأكد من إجابتهم، فتعزز الاستجابات الصحيحة ويكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين تحصلوا على أربعة (4) استجابات خاطئة من أصل ثمانية (8) مع تقديم المساعدات لتصحيح الأخطاء بالشكل المناسب.

الجلسة 3: تمييز ومقارنة الصوائت الطويلة.

النشاط 3-2: اكتب المد **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يتعرف التلميذ على أنماط وضعيات رسم حروف المد داخل الكلمة
- أن يحدد التلميذ وضعية رسم حرف المد المناسبة داخل الكلمة ويكتبه.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري.

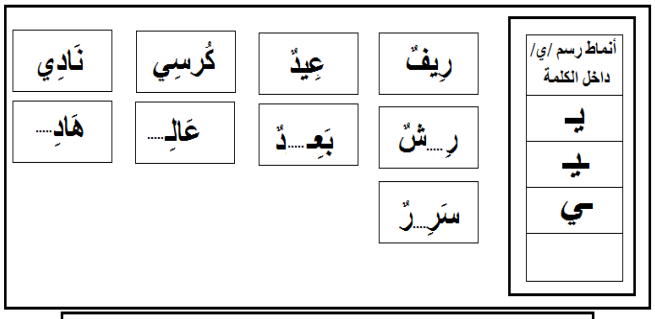
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات وضعيات رسم حرف المد- بطاقات الكلمات المرجعية- بطاقات أجزاء الكلمات- أقلام الرصاص.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. في كل مرة، يتم اختيار حرف مد واحد عن طريق تحديد بطاقة وضعيات رسم حرف المد داخل الكلمة مع بطاقات الكلمات المرجعية وبطاقات أجزاء الكلمات لنفس حرف المد. (على سبيل المثال، جميع الكلمات ذات حرف المد الطويل "ي").
2. تُصف بطاقات الكلمات المرجعية أفقياً مكشوفة نحو الأعلى مع بطاقة وضعيات رسم حرف المد المقابل على سطح طاولة العمل في المنتصف.
3. توضع بطاقات أجزاء الكلمات مقلوبة نحو الأسفل فوق بعضها على سطح طاولة العمل.
4. بالتناوب، يُطلب من التلميذ اختيار البطاقة العلوية من مجموعة أجزاء الكلمات، ثم قراءتها مكتملةً باستخدام صوت حرف المد المستهدف. (على سبيل المثال، ط ..... ن، /ي/، /ط/ /ي/ /ن/، طِينٌ").
5. باستخدام بطاقة وضعيات رسم حرف المد المقابل، يُطلب من التلميذ كتابة وضعية رسم حرف المد المناسبة في الفراغ باستخدام القلم حتى يتم تكملة جزء الكلمة. (على سبيل المثال، «طِينٌ" /ي/, "ـي")

6. في حالة الاستجابة الصحيحة، تُعزز بالشكل المناسب لتشجيعه على المواصلة.
7. يُوجه انتباه التلميذ للاستجابة الخاطئة بإعطاء تلميحات أو اشارات تساعد في التصحيح الفوري حتى يكمل ما طلب منه.
8. يُطلب من التلميذ وضع بطاقة الكلمة في العمود المناسب أسفل بطاقة الكلمة المرجعية المطابقة.
9. يستمر التلاميذ في التناوب إلى غاية إجراء جميع بطاقات أجزاء الكلمات الخاصة بحرف المد /ي/ بنفس الإجراءات.
10. يستمر التلاميذ في النشاط مع حرفي المد /ا/، /و/ بنفس الإجراءات.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " اكتب المد "

الجلسة 4: الوعي بتسلسل الصوائت داخل الكلمات

النشاط 4-1: كون كلمات **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

- أن ينتج التلميذ كلمات ذات معنى باستخدام بطاقات الحروف وبطاقات الحركات الطويلة والقصيرة.
- أن يعيي التلميذ أن الكلمات تخضع لتسلسل الحروف والصوائت (الحركات).

المهارات المستخدمة: التسلسل السمعي- التسلسل البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات الحروف الساكنة- بطاقات رموز الحركات القصيرة (الفتحة، الكسرة، الضمة) - بطاقات الحركات الطويلة (أحرف المد) - علبتان- أقلام الرصاص- أوراق الإجابة- ساعة السباق.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُجمع بطاقات الحروف الساكنة في العلبة رقم (1) وتوضع على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. تُجمع بطاقات رموز الحركات القصيرة والحركات الطويلة (أحرف المد) في العلبة رقم (2) وتوضع على سطح طاولة العمل في المنتصف. (يتم استخدام ورق ملون مختلف لتمييز الحروف الساكنة عن الصوائت).
3. يُزود كل تلميذ بورقة إجابة.
4. يُطلب من التلميذ الأول اختيار عشر (10) بطاقات من علبة الحروف الساكنة وكل البطاقات الستة (6) من علبة الحركات (الصوائت).

5. يُطلب من التلميذ تسجيل محتوى البطاقات المختارة على ورقة الإجابة في المكان المخصص.
6. تُشغل ساعة السباق وتضبط لمدة ثلاثة (3) دقائق.
7. يُطلب من التلميذ الإسراع في تكوين أكبر عدد ممكن من الكلمات باستخدام البطاقات ثم تسجيلها على ورقة الإجابة (لا تؤخذ الأخطاء الإملائية بعين الاعتبار).
8. عند انتهاء الوقت، يُطلب من التلميذ قراءة الكلمات التي كونها بصوت عالٍ.
9. يُطلب من التلميذ ارجاع البطاقات مرة أخرى في العلبتين والبدء من جديد في المحاولة الثانية باختيار بطاقات جديدة لتكوين كلمات ثم المحاولة الثالثة.
10. تُحتسب للتلميذ المحاولة التي كون فيها أكبر عدد من الكلمات.
11. يستمر بقية التلاميذ بنفس الإجراءات خلال ثلاث محاولات، والتلميذ الناجح هو من يكون أكبر عدد من الكلمات فيعزز نجاحه بالشكل المناسب.

المحور التدريبي الثاني: الوعي بأصوات الحروف داخل الكلمات.

الهدف التدريبي العام: تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على أصوات الحروف المكونة للكلمة، تجزئتها وعدها، مزجها وترتيبها.

الجلسة 1: تجزئة الكلمات إلى أصوات حروفها.

النشاط1-1: اطعم الحيوان الجائع **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يجزئ التلميذ ويعد أصوات حروف الكلمات من خلال لعبة الحيوان الجائع.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي-التمييز البصري.

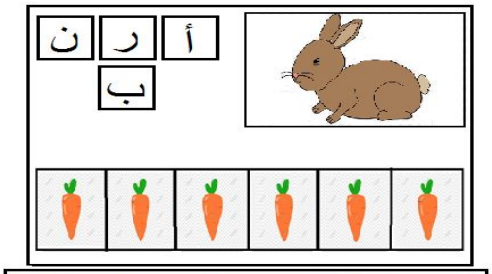
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي-بيداغوجيا اللعب- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.

الوسائل المستخدمة: بطاقات صور الحيوانات - بطاقات صور وجبة الحيوانات (6 نسخ لكل وجبة) -بطاقات أحرف الأصوات- أوراق الإجابة- غراء.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُصنف، تُنشر البطاقات أفقياً إلى 3 مجموعات (صور الحيوان- وجباته- أحرف الأصوات) مكشوفة نحو الأعلى على سطح طاولة العمل.
2. يُطلب من كل تلميذ اختيار صورة حيوان، ثم يحدد ماذا يأكل على بطاقات صور الوجبة.
3. يُطلب من كل تلميذ لصق بطاقة صورة حيوانه أعلى ورقة الإجابة الخاصة به، ثم يقص ويلصق جميع نسخ بطاقات صور وجباته أسفلها.

4. يُوضح للتلاميذ أن الحيوان الجائع قد لا يستطيع أكل كل الوجبة، بل أنه سيأكل عدد محدد بنفس عدد أصوات أحرفه اسمه.
5. بالتناوب، يُلفظ للتلميذ الأول اسم حيوانه ببطيء وبصوت عالٍ، ثم يُسأل كم عدد الأصوات التي يمكنك سماعها في اسمه؟
6. يوضع للتلميذ قطع أحرف الأصوات المكونة لاسم الحيوان أعلى الورقة بجانب صورة الحيوان.
7. يُطلب منه أن ينزل قطعة في كل مرة ويضعها على وجبة واحدة لتمثيل كل صوت. (على سبيل المثال، حصل الأرنب على أربعة (4) جزرات ليأكلها)
8. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات حتى يتم تغذية جميع حيواناتهم الجائعة.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " اطعم الحيوان الجائع "

النشاط 1-2: مربعات التقسيم **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** ثنائي

الأهداف الإجرائية:

- أن يقوم التلميذ بتقسيم الكلمة شفهيًا إلى أصوات حروفها.
- أن يكتب التلميذ الأحرف المقابلة للأصوات على مسافات بتنسيق من خلال المربعات.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري- التسلسل البصري.

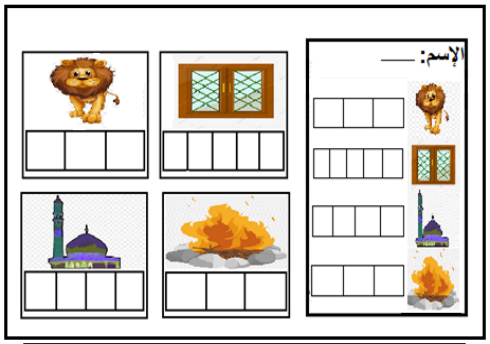
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.

الوسائل المستخدمة: بطاقات الصور - قائمة الكلمات - أوراق الإجابة - أقلام الرصاص

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُنشر بطاقات الصور مكشوفة نحو الأعلى على سطح طاولة العمل.
2. العمل في أزواج، يُزود كل زوج بورقة إجابة وبطاقات صور مختلفة.
3. يُطلب من التلميذ الأول تسمية الصورة وتقسيم أصوات حروفها شفهيا بصوت عالٍ.
4. يُطلب من التلميذ الثاني إعادة تكرار التلفظ بالأصوات أثناء كتابة حروفها في المربعات أسفل البطاقة.
5. يُطلب من كلا التلميذان تسجيل الكلمة على ورقة الإجابة.

6. يستمر الزوج في التناوب بنفس الإجراءات حتى يتم إجراء جميع البطاقات.
7. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات ضمن أزواج.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " مربعات التقسيم"

الجلسة 2: عد أصوات الحروف في الكلمات

النشاط 2-1: علق المشبك **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** ثنائي/ جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يقوم التلميذ بتجزئة ونطق أصوات الحروف المكونة للكلمة.
- أن يحدد التلميذ عدد أصوات حروف الكلمة ويطابقه مع الرقم المناسب على البطاقة بتعليق المشبك.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري- التسلسل البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات (كلمة- صورة- أرقام) - مشابك الغسيل.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. توضع بطاقات (كلمة- صورة- أرقام) مقلوبة نحو الأسفل على طاولة العمل في المنتصف.
2. توضع المشابك على سطح طاولة العمل.
3. العمل في أزواج، يُطلب من التلميذ الأول سحب أي بطاقة من اختياره، ثم تهجئة كل صوت داخل الكلمة منعزلاً مع الاشارة اليه بإصبعه.
4. يُطلب من التلميذ الثاني حساب عدد الأصوات بالتزامن مع تهجئة التلميذ الأول لها، بقول رقم كل صوت يُنطق أمامه، ثم يقوم بتعليق المشبك على خانة الرقم الذي يمثل عدد الأصوات.
5. يستمر الأزواج في التناوب بنفس الإجراءات مع عكس الأدوار حتى يتم إجراء جميع البطاقات.

6. تُعزز الاستجابات الصحيحة ويُكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين قدموا أربعة (4) استجابات خاطئة على الأقل مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء بتوجيه التلميذ للانتقال بإصبعه من حرف إلى أخر بالترتيب.

نموذج من البطاقات المستخدمة في نشاط " علق المشبك "

النشاط 2-2: الرقم الصحيح **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية: أن يعد التلميذ أصوات الحروف المنفردة المكونة للكلمة ويرتبها حسب الرقم.

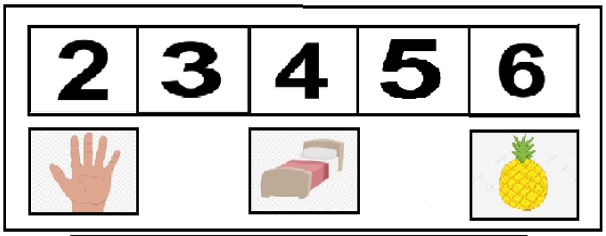
المهارات المستخدمة: التمييز البصري- التسلسل البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار

الوسائل المستخدمة: بطاقات الارقام – بطاقات الصور

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُستف بطاقات الأرقام أفقياً مكشوفة نحو الأعلى على سطح طاولة العمل.
2. توضع بطاقات الصور مقلوبة نحو الأسفل فوق بعضها على سطح طاولة العمل أسفل بطاقات الأرقام.
3. بالتناوب، يُطلب من التلميذ سحب البطاقة العلوية من المجموعة وتسمية الصورة بصوت عالٍ.
4. يُطلب من التلميذ اعادة نطق الكلمة بالتزامن مع «النقر بالإصبع" على الطاولة كفاصل بين كل صوت.
5. يُطلب من التلميذ تحديد عدد الأصوات ووضع بطاقة الصورة تحت الرقم الصحيح.
6. إذا نجح التلميذ، يُقدم التعزيز اللفظي المناسب.
7. إذا لم ينجح، يُحث لفظياً لتنبيهه بأن التوقفات تكون بين أصوات الحروف المنفردة وليس المقاطع.
8. يستمر التلاميذ في التناوب على البطاقات إلى غاية إجراء جميع التطابقات.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط "الرقم الصحيح "

الجلسة 3: مزج الأصوات لتكوين الكلمات.

النشاط 3-1: بازل الحروف **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يركب التلميذ قطع بازل الحروف للحصول على كلمة ذات معنى ثم يطابقها مع صورتها.

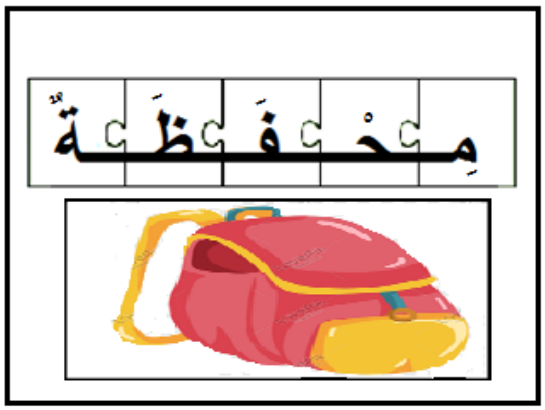
المهارات المستخدمة: التمييز البصري- الإغلاق البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- المراقبة الذاتية- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.

الوسائل المستخدمة: بطاقات الصور - بطاقات قطع الحروف- أظرف بيضاء .

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُلصق على كل ظرف بطاقة صورة مختلفة تتناسب مع الكلمة المقطعة (نمط البازل) التي داخله.
2. تُستف مجموعة الأظرف مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل.
3. يُطلب من كل تلميذ اختيار ظرف وفتحه ثم استخراج القطع.
4. يُطلب من كل تلميذ لفظ الأصوات على القطع منفردة بصوت عالٍ، ثم تركيبها للحصول على كلمة ذات معنى ثم قراءتها بصوت عالٍ.
5. يُطلب من كل تلميذ قلب ظرفه لكي يتعرف على الصورة، ويتأكد من مطابقتها مع الكلمة الممزوجة، فيقوم بالتصحيح الذاتي، فإذا أصاب تُعزز استجابته وإذا أخطأ يكرر الإجراء فيتوقع منه الاستجابة بشكل صحيح بنسبة كبيرة بعدما تعرف على صورة الكلمة.
6. يُطلب من كل تلميذ اعادة تخزين القطع في الأظرف المطابقة.
7. يُطلب من التلاميذ تبادل الأظرف وتكرار العملية.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط "بازل الحروف "

النشاط 3-3: اسمع وكون كلمة **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يمزج التلميذ الأصوات المسموعة لتكوين كلمة ومطابقتها مع الصورة المقابلة من خلال تمييزها برقم.

المهارات المستخدمة: التسلسل السمعي- الترابط السمعي

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التسميع الذاتي- المحاكاة- النمذجة- المراقبة الذاتية- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار

الوسائل المستخدمة: جهاز تسجيل - تسجيلات صوتية- سماعات رأس- أوراق الإجابة- قلم رصاص.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُسجل على جهاز تسجيل أصوات منعزلة يؤدي مزجها إلى كلمات ذات معنى حيث تكون أصوات كل كلمة في تسجيل منفرد، مع احترام الفاصل الزمني بينها المقدر بـ (ثانيتين). يُزود كل تلميذ بورقة إجابة.
2. بالتناوب، يُعطي المسجل للتلميذ، توضح له بأنه باستطاعته إعادة تشغيل التسجيل عدة مرات إلى غاية إدراك الكلمة .
3. يُوضح للتلميذ أن مهمته هي مزج الأصوات التي سمعها لتشكيل كلمة والعثور على صورة تلك الكلمة على ورقة الإجابة .
4. إذا نجح التلميذ، يُطلب منه تمييزها برقم خاص بها عن طريق كتابته على المربع المجاور للصورة.
5. يواصل التلميذ إلى غاية سماع جميع التسجيلات والتعرف على جميع الصور.
6. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الأصوات و بنفس الإجراءات.
7. يُقدم للتلميذ مفتاح الإجابة ليقوم بالتصحيح الذاتي والتأكد من إجابته، فتعزز الاستجابات الصحيحة ويكرر النشاط إذا حصل على ستة (6) استجابات خاطئة من أصل ثمانية (12) مع تقديم المساعدات لتصحيح الأخطاء بالشكل المناسب.

ضع رقم 1 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (م / ل / ع / ق / ة)
ضع رقم 2 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (ت /م /س / ا / ح /)
ضع رقم 3 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (ج / ب / ن /)
ضع رقم 4 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (أ / ر / ن / ب /)
ضع رقم 5 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (ش / م / س)
ضع رقم 6 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (ق / ط /)
ضع رقم 7 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (س / ر / ي / ر /)
ضع رقم 8 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (ت / ل / ف / ا / ز /)
ضع رقم 9 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (ل / ح / م /)
ضع رقم 10 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (ط / م / ا / ط / م /)
ضع رقم 11 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (د / ر /ا / ج / ة /)
ضع رقم 12 في المربع بالصورة التي تحتوي على الأصوات (ك / ر / س / ي/)

نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " اسمع وكون كلمة "

النشاط 3-4: الكلمات المتقاطعة **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يُكَون التلميذ كلمة من حروف ويطابقها بصورتها عن طريق لعب الكلمات المتقاطعة.

المهارات المستخدمة: التسلسل البصري- الترابط البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب.

الوسائل المستخدمة: لوحات العمل - أقلام رصاص- أقلام تلوين.

1. تُقدم لوحات العمل على سطح طاولة العمل في المنتصف. (في كل لوحة مجموعة دلالية مختلفة).
2. يُطلب من كل تلميذ اختيار لوحة عمل.
3. يُطلب من كل تلميذ تسمية صور لوحته، ثم الوصل بين الأحرف بالاستعانة بالصور، وذلك من خلال تلوين الصور وتتبع مربعات الحروف المنفردة بنفس اللون .
4. يستمر التلاميذ في النشاط حتى يتم إجراء جميع كلمات لوحاتهم .

الجلسة 4: ترتيب أصوات الحروف داخل الكلمات

النشاط 4-1: رتب الصورة **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يعيد التلميذ استرجاع قطع أحرف الأصوات المكونة للكلمة بنفس الترتيب الذي رَآهُ.
- أن يعي التلميذ موقع وترتيب صوت الحرف داخل الكلمة المكتوبة.
- أن يكتب الكلمة بأكمها بعد مزجها.

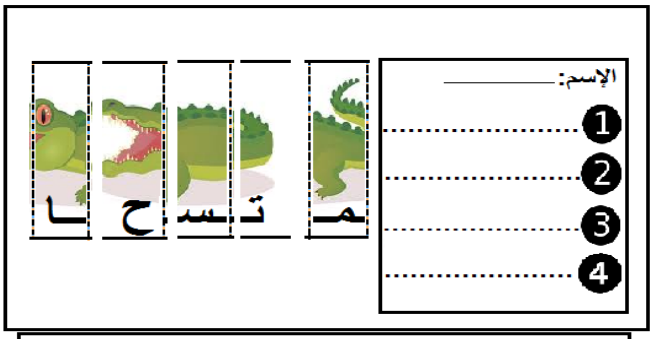
المهارات المستخدمة: الذاكرة البصرية- التسلسل البصري- الترابط البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: أوراق الإجابة - بطاقات (صورة مشوهة- شبه كلمة) متعددة المقاطع- أقلام - مقص.

1. تُكدس بطاقات (صورة مشوهة- لاكلمة) مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. بالتناوب، يُطلب من التلميذ سحب البطاقة العلوية من المجموعة
3. يُطلب من التلميذ قص البطاقة على طول الخطوط المتقطعة لفصل القطع.
4. يُطلب من التلميذ نطق الأصوات في كل قطعة على حدا.

5. يُطلب من التلميذ ترتيب قطع البطاقة معًا ومزجها لتشكيل صورة مع كلمة، ثم تسميها وقراءة الكلمة.
6. يُطلب من التلميذ كتابة الكلمة الجديدة على ورقة الإجابة.
7. يستمر التلاميذ في التناوب على البطاقات إلى غاية إجراء جميع الترتيبات



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " رتب الصورة "

النشاط 4-2: اسمع التسجيل ورتب **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يعيد التلميذ استرجاع بطاقات الأصوات المكونة للكلمة بنفس الترتيب الذي سمعه.
- أن يعي التلميذ بموقع وترتيب صوت الحرف داخل الكلمة المسموعة.
- أن يكتب الكلمة بأكملها بعد مزجها.
- أن يصنف الناتج إلى كلمات ذات معنى أو بدون معنى.

المهارات المستخدمة: الذاكرة السمعية- التسلسل السمعي- الترابط السمعي

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التسميع الذاتي- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار

الوسائل المستخدمة: بطاقات المقاطع- قائمة المقاطع -. أوراق الإجابة - تسجيلات صوتية - جهاز مسجل - سماعات الرأس - أقلام رصاص

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُسجل أصوات متنوعة الحجم لكلمات وأشباه كلمات مع احترام الفاصل الزمني بينها المقدر بـ (ثانيتين). (كل كلمة في تسجيل منفرد).
2. توضع بطاقات الأصوات مبعثرة ومكشوفة نحو الأعلى على سطح طاولة العمل.
3. تقدم ورقة كلمات وإجابة لكل تلميذ.
4. يُوضح للتلاميذ بأنه يسمح لهم بسماع التسجيل لثلاث مرات فقط.
5. يُوضح للتلاميذ أن مهمتهم هي إعادة استرجاع الأصوات بنفس الترتيب الذي سمعوه.

6. بالتناوب، يُطلب من التلميذ تحديد ثم سحب عدد من بطاقات الأصوات التي سمعها ويرتبها.
7. إذا نجح التلميذ، يُشجع على المواصلة ثم يُطلب منه إعادة نسخ أحرف لأصوات على ورقة الإجابة الخاصة به بالاستعانة بالبطاقات في الخانات المناسبة لكل صوت، ثم نسخ الكلمة ممزوجة في خانتها.
8. يحدد التلميذ ما إذا كانت الكلمة لها معنى أم لا عن طريق وضع علامة (+) في المربع المناسب.
9. إذا لم ينجح، يعيد سماع التسجيل من جديد حيث يُحث على الانصات الجيد عند سماع التسجيل من جديد فقد يصحح الأداء الغير سليم من خلال عزله قد المستطاع عن الضوضاء أو تقريب معنى الكلمة المستهدفة له. لكن قد يدل الأداء الغير السليم على صعوبة كبيرة ناتجة عن عدم التمكن بعد من فهم التركيب المقطعي للكلمة فيُتخذ معه التدخل المناسب.
10. يستمر التلميذ حتى يتم سماع جميع تسجيلات الأصوات.
11. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الخطوات.

الصوت الأول	الصوت الثاني	الصوت الثالث	الصوت الرابع	الصوت الخامس	الكلمة بالكامل	الكلمة أو اللاكلمة
						☐ الكلمة ☐ اللاكلمة

نموذج لورقة الإجابة المستخدمة في نشاط " اسمع التسجيل و رتب"

المحور التدريبي الثالث: الوعي بالمقاطع داخل الكلمات

الهدف التدريبي العام: تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على المقاطع المكونة للكلمة، تجزئتها وعدها، مزجها وترتيبها.

الجلسة 1: التركيب المقطعي للكلمات

النشاط 1-2: استمع و صفق **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يستخدم التلميذ التصفيق كفاصل بين المقاطع الصوتية داخل الكلمة.
- أن يعي التلميذ بأن الكلمات عبارة عن مجموعة من المقاطع الصوتية متمايزة العدد.
- أن يميز التلميذ بين الكلمات القصيرة والطويلة.

المهارات المستخدمة: الانتباه السمعي– التمييز السمعي– التآزر السمعي الحركي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي– المحاكاة– النمذجة– توجيه الانتباه– الحث اللفظي– التكرار.

الوسائل المستخدمة: مجموعة كلمات متنوعة المقاطع.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُوضح للتلاميذ أن التصفيق هو فاصل مع سكنة تقدر "بثانية" بين كل مقطع ومقطع داخل الكلمة.
2. يُنظم التلاميذ في دائرة، يُشرح لهم بأنهم سوف يستمعون إلى كلمات تتألف من مقاطع متعددة، والمطلوب منهم أن يصفقوا مرة واحدة للكلمة المؤلفة من مقطع واحد، وأن يصفقوا مرتين للكلمة المؤلفة من مقطعين وأن يصفقوا ثلاث مرات للكلمة المؤلفة من ثلاث مقاطع.
3. تُقدم مقاطع لكلمات مألوفة شفهياً ويُطلب من التلاميذ معاً التصفيق لكل مقطع.
4. يستمر التلاميذ في النشاط مع عدد أكبر من الكلمات. يتم التعزيز والتصحيح الجماعي.

الجلسة 2: تجزئة الكلمات إلى مقاطع.

النشاط 2–1: قص البطاقة **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/ جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يجزئ التلميذ الكلمة إلى مقاطعها عن طريق قص بطاقة صورتها.
- أن ينطق التلميذ المقاطع الصوتية للكلمة منفردة بعد تقطيعها.
- أن يكتب التلميذ مقاطع الكلمة منفردة بعد تقطيعها.

المهارات المستخدمة: التمييز البصري– التتبع البصري– الإغلاق البصري.

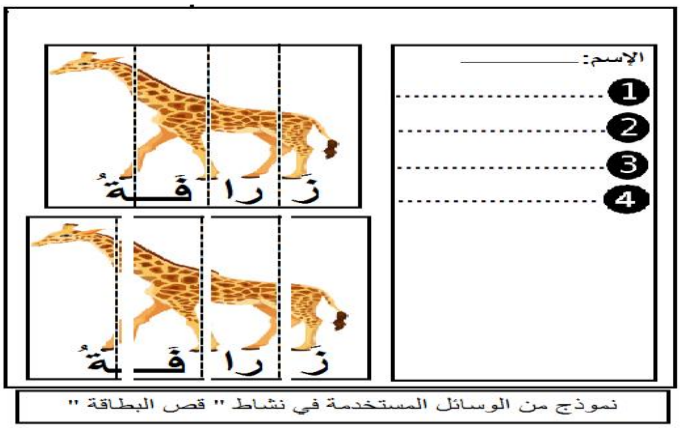
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي– المحاكاة– النمذجة– توجيه الانتباه– الحث اللفظي– التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات (صورة– كلمة) متعددة المقاطع– أوراق الإجابة – أقلام الرصاص– مقص.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُكدس بطاقات (صورة– كلمة) مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. بالتناوب، يُطلب من التلميذ سحب البطاقة العلوية من المجموعة ثم تسمية الصورة.
3. يُطلب من التلميذ قص البطاقة على طول الخطوط المتقطعة لفصل قطعها.

4. يُطلب من التلميذ نطق المقاطع في كل قطعة على حدا ثم كتابتها منفردة على ورقة الإجابة.
5. تُعزز استجابة التلميذ إن كانت صحيحة، وتُقَوم الخاطئة ففي حالة ما إذا كان الخطأ على مستوى نطق المقاطع منفردة يتم توجيهه وحثه على تكرار الكلمة عدة مرات حتى تترسخ في ذهنه أصوات المقاطع ويسهل عليه استرجاعها منفردة. وفي حالة ما إذا كان الخطأ على مستوى كتابة المقاطع يُنبه باستعمال الكلمة المكتوبة على البطاقة كمرجع إملائي.
6. يستمر التلاميذ في التناوب إلى غاية إجراء جميع البطاقات.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " قص البطاقة "

النشاط 2-2: قسم والصق. **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يقوم التلميذ بتقسيم الكلمة وتحويلها إلى مقاطع لاصقة عن طريق قص بطاقتها.
- أن ينطق المقاطع الصوتية للكلمة منفردةً بعد تقطيعها.

الوسائل المستخدمة: بطاقات الكلمات – أوراق الإجابة – مقص– غراء.

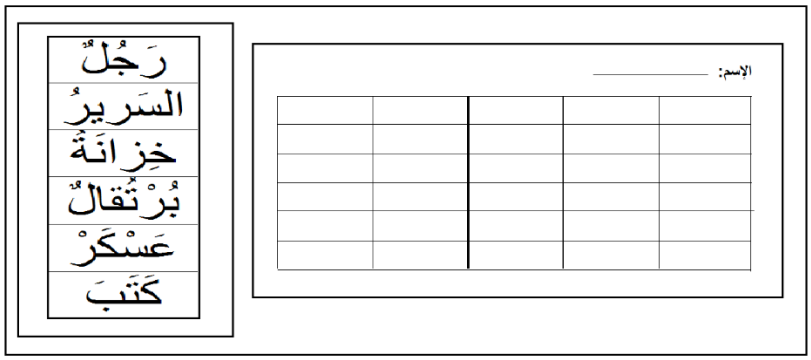
المهارات المستخدمة: التمييز السمعي – التمييز البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي– المحاكاة– النمذجة– توجيه الانتباه– الحث اللفظي– التكرار.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُزود كل تلميذ بورقة إجابة وبطاقات كلمات.
2. يُطلب من التلميذ اختيار البطاقة العلوية من المجموعة وتسليمها.
3. يُطلب من التلميذ تركيز سمعه عندما تقرأ له كلمة البطاقة ببطء.
4. يُطلب من التلميذ أن يكرر نطق الكلمة بصوت عالٍ.
5. يُطلب من التلميذ قص البطاقة إلى مقاطع ولصقها بشكل منفصل على المربعات في ورقة الإجابة.

6. يتم التأكد من صحة تقطيع التلميذ للكلمة قبل القص، فعندما يتمكن التلميذ من الإجراء يتم تعزيزه وتشجيعه على المواصلة، وفي حالة ما إذا أخفق يكرر التدريب مع الحث المناسب مع أمثلة مختلفة لنماذج تجزئة كلمات مألوفة بإعطاء تلميحات أو اشارات تساعده كالتصفيق والنقر على الطاولة كفواصل بين المقاطع.
7. يُطلب من التلميذ نطق كل مقطع في السطر على حدا.
8. يستمر التلميذ بنفس الإجراءات إلى غاية قص جميع بطاقاته.
9. يستمر بقية التلاميذ في النشاط على ورقة اجاباتهم.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " قسم و الصق "

الجلسة 3 : عد المقاطع في الكلمات

النشاط 3-1: قسم واقفز. **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** ثنائي/ جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يقوم التلميذ بتجزئة ونطق المقاطع الصوتية المكونة للكلمة.
- أن يحدد التلميذ عدد مقاطع الكلمة ويطابقه مع الرقم على لوحة الحجلة من خلال القفز عليه.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري- التمييز الحركي- التآزر السمعي الحركي.

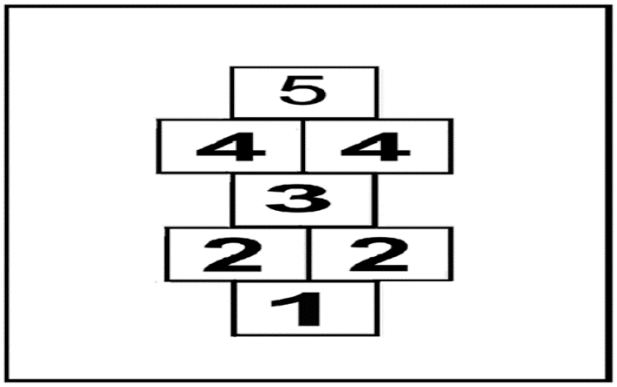
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- لعب الأدوار- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.

الوسائل المستخدمة: لوح القفز - بطاقات الصور.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُرسم لوحة القفز باستخدام الطباشير على أرضية القسم.
2. توضع بطاقات الصور مقلوبة نحو الأسفل فوق بعضها على سطح طاولة العمل.
3. العمل في أزواج، يختار التلميذ الأول البطاقة العلوية من المجموعة ثم يسمي الصورة، و يجزئها لفظياً إلى مقاطع بصوت عالٍ, ثم يحسب عدد المقاطع.

4. يُلاحظ أداء التلميذ لكيفية نطقه للمقاطع قبل استجابة زميله، فإذا كان الأداء متدني يُفحص سبب الصعوبة ويُوجه انتباهه إليها مثل تقطيع صوتي مشوه مع وقفات بين الأصوات دوت لفظ المقطع كوحدة واحدة كاملة الذي حتماً سينتج عنه تعثر في اعطاء العدد الصحيح للمقاطع.
5. يُحث التلميذ الثاني على الانصات الجيد وإعادة تكرار المقاطع منفردة والقفز إلى الرقم المقابل (عدد المقاطع) على لوحة الحجلة وتُعزز استجابتهما معاً.
6. يستمر الأزواج في التناوب وعكس الأدوار حتى يتم إجراء جميع البطاقات بنفس الإجراءات.



النشاط 3-2: قسم، عد وتحرك **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يجزئ التلميذ ويعد المقاطع الصوتية في الكلمات من خلال التحرك بنفس عددها على اللوحة.

الوسائل المستخدمة: لوحة العمل- بطاقات الصور- قطع نقدية.

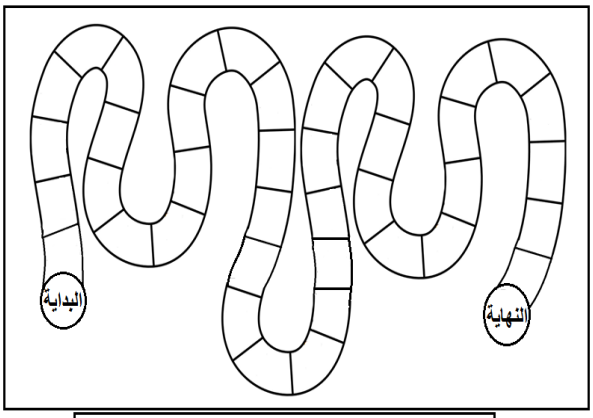
المهارات المستخدمة: التمييز السمعي – التمييز الحركي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. توضع لوحة العمل على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. توضع بطاقات الصور نحو الأعلى فوق بعضها على سطح طاولة العمل.
3. توضع القطعة النقدية في " **البداية** " على لوحة العمل.
4. بالتناوب، يُطلب من التلميذ اختيار البطاقة العلوية من المجموعة ويسميها.
5. يُطلب من التلميذ إعادة قول الكلمة مرة أخرى ببطء وتسمية مقاطعها منفردة ثم حساب عددها.

6. يُطلب من التلميذ التأكد من الرقم خلف البطاقة لمعرفة إذا ما تطابق مع عدد المقاطع التي صرح بها. (بطاقات الفحص الذاتي)
7. إذا نجح التلميذ في المطابقة، تُعزز استجابته ويُطلب منه التحرك بالقطعة النقدية على اللوحة بنفس عدد المقاطع في الكلمة.
8. إذا لم ينجح، يُطلب منه ترك القطعة النقدية في مكانها وسيأخذ التلميذ التالي دوره.
9. توضع بطاقات الصور في الجزء السفلي من المجموعة لاستخدامها مرة أخرى.
10. يستمر التلاميذ في التناوب على البطاقات بنفس الإجراءات حتى يصلوا إلى نهاية.
11. يُكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين قدموا أربعة (4) استجابات خاطئة على الأقل مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء.



نموذج للوحة العمل في نشاط " قسم، عد وتحرك "

الجلسة 4: مزج المقاطع لتكوين كلمات

النشاط 4-1: اتبع الدوائر الملونة **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/ جماعي

الأهداف الإجرائية: أن يُكَون التلميذ كلمة من مقاطع منفردة ويطابقها بصورها عن طريق الترميز اللوني لمقاطعها.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي. التمييز البصري-الترميز البصري- الذاكرة البصرية.

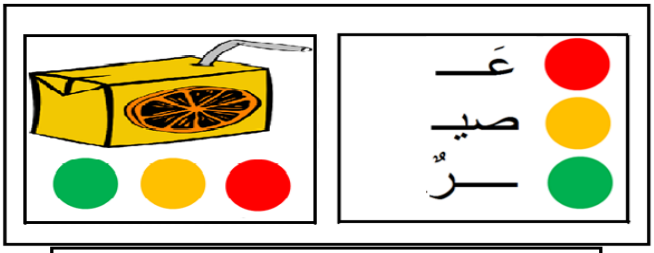
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات الصور- بطاقات المقاطع (3 مقاطع).

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تستف بطاقات الصور أفقيا مكشوفة نحو الاعلى على سطح طاولة العمل .
2. تُكدس بطاقات المقاطع مقلوبة نحو الأسفل فوق بعضها على سطح طاولة العمل .

3. بالتناوب، يُطلب من التلميذ سحب البطاقة العلوية من مجموعة المقاطع، ثم قراءة المقاطع المشفرة بالألوان بنفس ترتيبها على البطاقة حيث يرمز لكل مقطع بلون (المقطع الأولي باللون الأحمر، الوسطي باللون الأصفر، والنهائي باللون الأخضر).
4. يُطلب من التلميذ قول الكلمة الناتجة بصوت عالٍ .
5. يُطلب من التلميذ البحث عن الصورة المطابقة للكلمة. ضمن مجموعة بطاقات الصور.
6. إذا نجح التلميذ في المطابقة، يتم تشجيعه ويحتفظ بالبطاقتين على حدا .
7. إذا لم ينجح، يُوجهه للانتقال بإصبعه ضمن البطاقة من مقطع لآخر حيث يساعد الترميز اللوني على التعرف بسهولة على أصوات البداية، الوسط والنهاية في الكلمة. كما أنه يساعد في تحديد الاتجاه، حيث يدفع التلميذ إلى القراءة من اليمين إلى اليسار.
8. يستمر التلاميذ في التناوب على البطاقات حتى يتم إجراء جميع التطابقات بنفس الإجراءات.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " اتبع الدوائر الملونة "

النشاط 4-2: كون كلمة و اكتبها **زمن النشاط:** نوع النشاط: فردي

الأهداف الإجرائية: أن يمزج التلميذ بطاقات المقاطع لتكوين كلمة ويطابقها بصورتها. وأن ينطق التلميذ الكلمة ويسجّلها أمام صورتها.

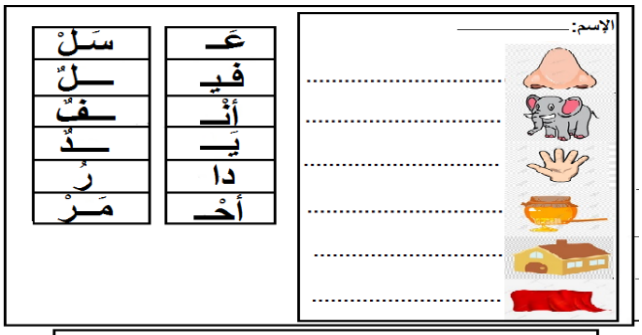
المهارات المستخدمة: التمييز البصري- التمييز السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات المقاطع ذات مقطعين – أورق الإجابة – أقلام رصاص.

1. يُزود كل تلميذ بورقة إجابة وبطاقات مقاطع مصفوفة أفقياً ومكشوفة نحو الأعلى على سطح الطاولة.
2. يُوضح للتلاميذ أن مهمتهم تكوين كلمة ذات مقطعين لها صورتها على ورقة الإجابة من خلال بطاقات المقاطع المعروضة.
3. بالتناوب، يُطلب من التلميذ التمعن في الصور ثم التركيز عند اختيار بطاقتين من بطاقات المقاطع ونطق الناتج عند مزجهما.

4. يُسأل التلميذ عما إذا كانتا يشكلان كلمة لإحدى الصور التي على ورقة الإجابة .
5. إذا نجح التلميذ في المطابقة، تُعزز استجابته ويحتفظ بالبطاقتين على حدا ثم يسجّل الكلمة أمام الصورة بالاستعانة ببطاقات المقاطع.
6. إذا لم ينجح، تُعطى له محاولة أو عدة محاولات أخرى ليتمكن من المواصلة في النشاط فيكرر التدريب بطريقة أخرى كجعله يختار الصورة الهدف ويسميها، ثم يحدد صوتها الأولي لتسهيل تحديد بطاقة المقطع الأولي والنهائي لتسهيل تحديد بطاقة المقطع النهائي.
7. يستمر التلميذ في النشاط إلى غاية إجراء تكوين جميع كلمات الصور على ورقة اجابته.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " كون كلمة و أكتبها "

الجلسة 5: ترتيب المقاطع داخل الكلمات

النشاط 5-1: هز الكيس **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يعيد التلميذ استرجاع بطاقات المقاطع المكونة للكلمة بنفس الترتيب الذي رَآهُ.
- أن يعي التلميذ موقع وترتيب المقطع داخل الكلمة المكتوبة.

المهارات المستخدمة: الذاكرة البصرية- التسلسل البصري- الترابط البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات المقاطع. أكياس ورقية.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. توضع الأكياس الورقية المرقمة من (1 إلى 5) على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. بالتناوب، يُقدم للتلميذ بطاقات المقاطع المنعزلة ضمن مجموعات تشكل كلمات متنوعة الطول من مقطعين إلى خمسة مقاطع مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل.

3. يُزود كل تلميذ بمجموعة بطاقات مقاطع مختلفة. فتكون البداية بكلمة من مقطعين، يُطلب من التلميذ قلب البطاقتين مع الحرص على المحافظة على الترتيب والاتجاه.
4. يُطلب من التلميذ أن ينتبه بصرياً ليتسنى له تذكر الترتيب فيها بعد.
5. يُطلب من التلميذ وضع البطاقتين في الكيس الورقي المرقم بـ (2).
6. يُطلب من التلميذ خلط البطاقتين من خلال هز الكيس مراراً وتكرارً.
7. يُطلب من التلميذ التوقف واخراج البطاقتين، ثم اعادة ترتيب البطاقتين وقول الكلمة الناتجة.
8. إذا نجح التلميذ في استعادة الترتيب الصحيح، يحتفظ بالبطاقتين على حدا ويكمل بقية البطاقات.
9. إذا لم ينجح، يقلب البطاقتين نحو الأسفل للرجوع إليهما فيما بعد ثم ينتقل إلى المستوى الثاني.
10. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات حتى يتم إجراء جميع مجموعاتهم .
11. يتبادل التلاميذ مجموعة البطاقات حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.

المحور التدريبي الرابع: الوعي بالقافية

الهدف التدريبي العام: تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على القافية، تماثلها وإنتاج القوافي.

الجلسة 1: تمييز القوافي المتشابهة والمختلفة

النشاط 1-1: التشابه و الاختلاف **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/ جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يميز التلميذ الكلمتين المتشابهتين في القافية بصرياً وسمعياً.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز والحث اللفظي- التناظر الصوتي- الإبراز السمعي- توجيه الانتباه- التكرار

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري.

الوسائل المستخدمة: قائمتي الكلمات

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُقدم للتلاميذ عرضاً بصرياً وسمعياً لقائمتين من كلمات متشابهة ومختلفة في القافية (على سبيل المثال، "حُب- دُب" - "كلب- قط").
2. بالتناوب، تقرأ الكلمتين وتشير لهما بالإصبع ثم تسأل التلميذ" **هل الكلمتان لهما نفس النهاية (القافية)**"
3. يجيب التلميذ "**بنعم**" أو "**لا**".
4. إذا نجح التلميذ، تُعزز الاستجابة ثم ينتقل للكلمتين التاليتين.

5. إذا لم ينجح، يُعاد نطق الكلمتين مع التركيز على مقطع أو صوت القافية ليدرك موقع التشابه.
6. يستمر التلاميذ في التناوب إلى غاية إجراء جميع الكلمات.

دُبْ	حُبْ
دارْ	جارْ
يَبْكي	يَبْني
نِهايَة	بدايَة
كَلْبٌ	قِطٌ
أخْطَأ	صَحيحْ

نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " التشابه والاختلاف"

النشاط 1-2 : الكلمة الشاذة **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يستخرج التلميذ الكلمة ذات القافية الشاذة من بين سلسلة من الكلمات المقدمة.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- الإبراز السمعي- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.

الوسائل المستخدمة: قوائم الكلمات.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُقدم للتلاميذ عرضاً سمعياً لقوائم ثلاثية من كلمات، اثنان منهم ينتميان لذات القافية وواحدة مختلفة لا تنتمي.
2. يُقرأ لكل تلميذ الكلمات بصوت عالٍ ثم يُسأل « **من بين هذه الكلمات الثلاثة، ماهي الكلمة المختلفة التي ليس لها نفس النهاية (القافية)**" ؟
3. يزاد من درجة الصعوبة بزيادة درجة تشابه أصوات مجموعة الكلمات (على سبيل المثال «**قلم – خرير- حرير**" / "**خريف – خرير- حرير**".
4. إذا نجح التلميذ، تعزز الاستجابة ثم ينتقل لمجموعة الكلمات التالية.
5. إذا لم ينجح، يُعاد نطق الكلمات عليه مع المبالغة المحدودة في نطق مقطع أو صوت القافية في الكلمتين ليدرك الطفل الفرق.

6. يستمر بقية التلاميذ في النشاط إلى غاية إجراء جميع قوائم الكلمات.

جَدْ	يَدْ	كُرسي
حُبْ	لُبنَى	لَبْ
حَليبْ	حارْ	مارْ
حوتْ	حانوتْ	توتْ
كَلْبْ	قَلْبْ	ضَبْعْ
جُسورْ	نِسْرْ	جِسْرْ
رَسَمَ	تلميذ	قَسَمَ
قصيرْ	صَغيرْ	طَويلْ
الأزْرارْ	الأنْهارْ	الأزهارْ

نموذج من الوسائل المسنخدمة في نشاط " الكلمة الشاذة "

الجلسة 2: التعرف على القافية.

النشاط 2-1: طابق القافية و تحرك **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية: أن يطابق التلميذ بين صورتين لكلمتين لهما نفس القافية.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري.

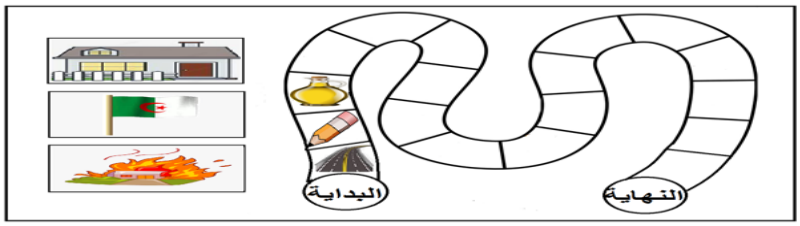
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- التناظر الصوتي- النمذجة- المحاكاة- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: لوحة اللعبة- بطاقات صور القافية -غطاء قارورة.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُقدم لوحة العمل والتي هي عبارة عن متاهة موزع على محيطها صور مختلفة.
2. تُصف بطاقات صور القافية مكشوفة نحو الأعلى على سطح طاولة العمل بجانب لوحة العمل.
3. يوضع غطاء القارورة على " البداية " في اللوحة.
4. يُطلب من التلميذ الأول تسمية الصورة الأولى على لوحة العمل بصوت عالٍ ثم نقل غطاء القارورة إليها.
5. يُطلب من التلميذ البحث بين البطاقات للعثور على صورة الكلمة التي تحمل نفس النهاية (القافية)، ثم يسميها بصوت عالٍ.
6. إذا نجح التلميذ في مطابقة القافية، تُعزز استجابته ويترك غطاء القارورة في موقعه.
7. إذا لم ينجح، يُطلب منه إعادة غطاء القارورة إلى موقعه السابق.

8. يُطلب من التلميذ الثاني استلام دوره بنفس الإجراءات السابقة.
9. يستمر التلاميذ في التناوب على إجراء المطابقات إلى غاية وصولهم جميعاً إلى النهاية.
10. يُكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين قدموا استجابتان خاطئتان على الأقل مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء.



نموذج من البطاقات المستخدمة في نشاط "طابق القافية وتحرك "

النشاط 2-2: ذاكرة القافية **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية: أن يقوم التلميذ بمطابقة أزواج متجانسة القافية من بطاقات الصور.

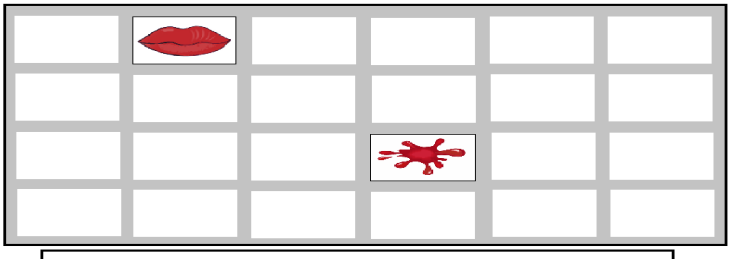
المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- الذاكرة البصرية

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز والحث اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة.

الوسائل المستخدمة: بطاقات صور القافية.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تصف بطاقات صور القافية أفقيا في صفوف متجانسة الطول مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. بالتناوب، يُطلب من التلميذ اختيار بطاقتين عشوائيا، ثم يسمي الصورتين عليهما.
3. يُسأل التلميذ عما إذا كان هناك تشابه بينهما في النهاية الصوتية (القافية).
4. إذا كان هناك تشابه، يُطلب من التلميذ الاحتفاظ بالبطاقتين على حدا (على سبيل المثال "فَم- دَم").
5. إذا لم يكن هناك تشابه، يُطلب من التلميذ ارجاع البطاقتين إلى موقعهما الأصلي.
6. يستمر التلاميذ في التناوب إلى غاية مطابقة جميع أزواج بطاقات الصور.
7. يُكرر النشاط للتلاميذ الذين قدموا استجابتان خاطئتان على الأقل مع تقديم المساعدات المناسبة.


نموذج من البطاقات المستخدمة في نشاط "ذاكرة القافية "

النشاط 2-3: لوحة جيوب القافية **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

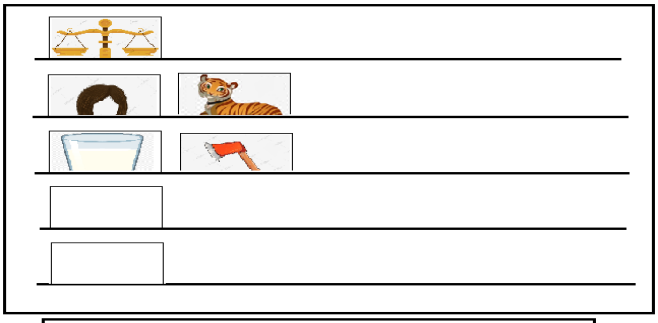
الأهداف الإجرائية: أن ينظم التلميذ الصور لكلمات لها نفس القافية على لوحة الجيوب.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التنظيم- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: لوحة الجيوب- بطاقات صور القافية المرجعية- بطاقات صور القافية.

1. توضع لوحة الجيوب على سطح العمل، ثم توضع بطاقات القافية المرجعية عموديا أول كل جيب.
2. تُكدس بطاقات صور القافية مقلوبة فوق بعضها نحو الأسفل على سطح الطاولة بجانب لوحة الجيوب.
3. بالتناوب، يُطلب من التلميذ سحب البطاقة العلوية من المجموعة، ثم تسمية الصورة.
4. يُطلب من التلميذ البحث عن الصورة التي لها نفس القافية على لوحة الجيوب، ثم نطق الكلمتين معاً.
5. إذا نجح التلميذ، تعزز الاستجابة ثم يُطلب منه وضع البطاقة في العمود الصحيح (على سبيل المثال "كَأس- فَأس"). إذا لم ينجح، يعيد البطاقة إلى أسفل المجموعة.
6. يستمر التلاميذ في التناوب إلى غاية إجراء جميع البطاقات، ثم يُطلب منهم تسمية جميع الصور الموجودة في كل عمود.
7. يُكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين قدموا استجابتان خاطئتان على الأقل مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء.



نموذج من البطاقات المستخدمة في نشاط " لوحة جيوب القافية "

النشاط 2-5: كواكب القوافي **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

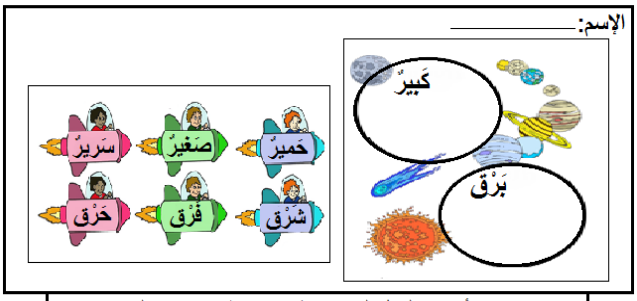
الأهداف الإجرائية: أن يطابق التلميذ بين كلمة لها قافية محددة بكلمات أخرى لها نفس القافية

المهارات المستخدمة: التمييز البصري- التمييز السمعي

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار

الوسائل المستخدمة: أوراق العمل – مقص.

1. يُزود كل تلميذ بورقة العمل المتمثلة في رسومات تخطيطية لكواكب وسفن فضائية. ويُطلب من كل تلميذ قص السفن الفضائية بلوحة العمل.
2. يُطلب من كل تلميذ مساعدة رواد الفضاء للسفر إلى الكوكب الصحيح.
3. يُطلب من كل تلميذ قراءة الكلمة التي بالكوكب والبحث في السفن الفضائية عن الكلمات التي تتطابق معها في القافية ثم وضعها داخله.
4. إذا نجح التلميذ، تعزز الاستجابة ثم يُطلب منه نطق المجموعة معاً بصوت عالٍ.
5. إذا لم ينجح، يُوضح سبب الخطأ ثم يُوجه انتباهه إلى المقاطع الأخيرة في الكلمات لمساعدته على إدراك النهايات المتشابهة. ثم يتبادل التلاميذ أوراق العمل حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.



نموذج من أوراق العمل المستخدمة في نشاط " كواكب القوافي "

النشاط 2–6 : الصور و تقفيتها **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** ثنائي/جماعي

الأهداف الإجرائية: أن يقوم التلميذ بمطابقة بطاقات الصور لكلمات لها نفس القافية المحددة مع بطاقات نهاياتها (موقع القافية – التقفية).

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي– التمييز البصري.

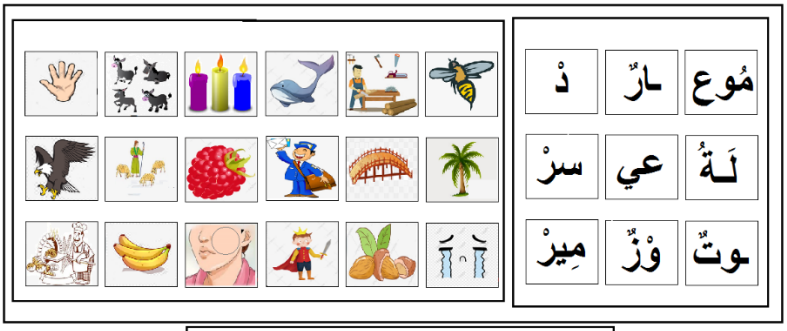
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي– التناظر الصوتي– المحاكاة– النمذجة

الوسائل المستخدمة: لوحة مواقع القافية (التقفية) – بطاقات صور القافية.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُصف بطاقات صور القافية في صفوف مكشوفة نحو الأعلى على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. يُنطق موقع قافية محدد (مقطع أو صوت) ببطء وبصوت عالٍ. (على سبيل المثال /لَةُ/)
3. العمل في أزواج، يُطلب من التلميذ الأول تحديد بطاقة من مجموعة بطاقات الصور التي تنتهي بمقطع أو صوت القافية المستهدف ("نَحلةُ").
4. يُطلب من التلميذ الثاني البحث في البطاقات عن نفس القافية المطابقة مع كلمة زميله.

5. يُطلب من التلميذان نطق الكلمتين ووضعهما فوق بطاقة موقع القافية على اللوحة ("نَخلَةُ").
6. يستمر الأزواج في التناوب إلى غاية إجراء جميع التطابقات على اللوحة.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " الصور و تقفيتها "

الجلسة 3: انتاج القافية

النشاط 3-1: جد القافية وتحرك **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية: أن يأتي التلميذ بكلمة لها نفس القافية مع اسم الصورة.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي – التمييز البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- المحاكاة- النمذجة- التنظيم.

الوسائل المستخدمة: لوحة اللعبة – بطاقات صور ملونة – 6 قريصات مختلفة الألوان

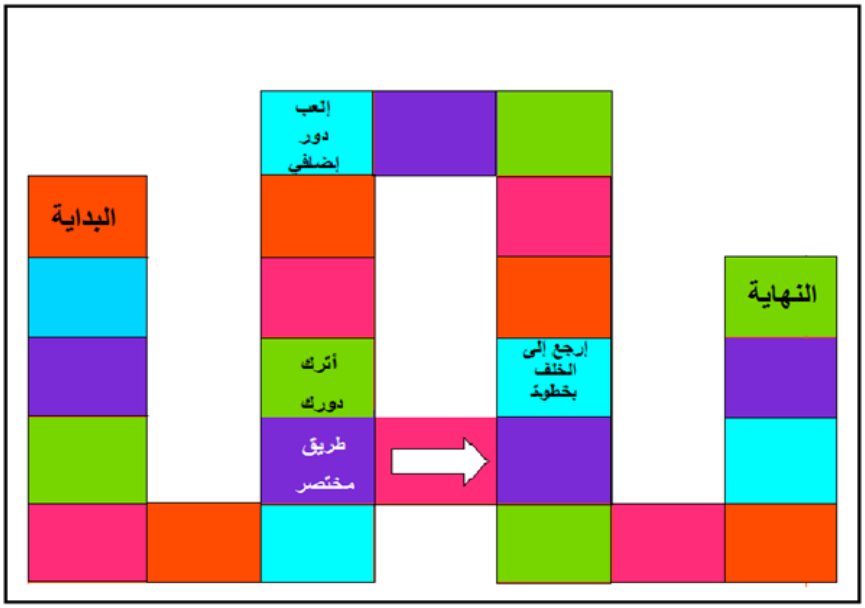
إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُحضر لوحة العمل على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. تكدس بطاقات الصور مقلوبة نحو الأسفل على سطح الطاولة. يُزود كل تلميذ بقريصة مختلفة اللون.
3. بالتناوب، يُطلب من التلميذ الأول وضع قريصته في " **البداية** " على لوحة العمل ثم يختار البطاقة العلوية من المجموعة، ثم تسمية الصورة.
4. يُطلب من التلميذ الإيتاء بكلمة لها نفس القافية مع اسم الصورة.
5. إذا لم ينجح، تقدم له المساعدة بالسماح له بإتاء شبه كلمة (ليس لها معنى).
6. يُطلب من التلميذ الانتقال إلى الخانة التي تحمل نفس لون الكلمة في بطاقته وأن يُعلِم الخانة التي وصل إليها في دوره بالقريصة الخاصة به.
7. بالتناوب في الأدوار، يستمر التلاميذ والتلميذ الناجح هو من يصل أولاً إلى خانة النهاية.

ملاحظة: يجب على التلاميذ إتباع التعليمات الموجودة ببعض خانات لوحة العمل.

- العب دور إضافي

- أترك دورك
- ارجع بخطوة إلى الوراء
- العب دور إضافي



نموذج للوحة اللعبة المستخدمة في نشاط "جد القافية و تحرك "

النشاط 3-2: جد القافية و أرسمها **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يرسم التلميذ رسمة لكلمة لها نفس القافية المستهدفة لكلمتي الصورتين.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- الرسم- التناظر الصوتي- الإبراز السمعي- توجيه الانتباه- الحث.

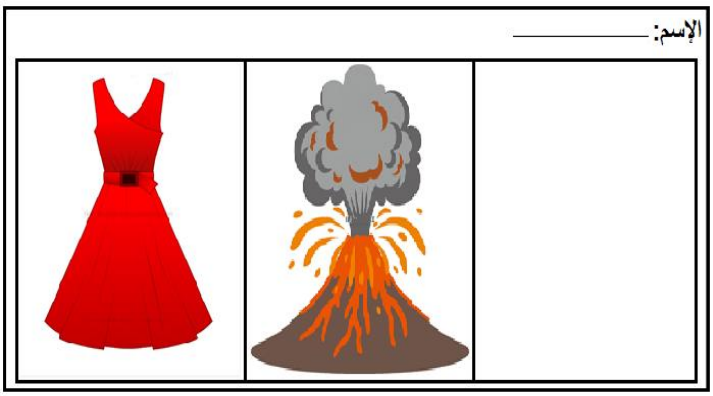
الوسائل المستخدمة: لوحة العمل - أقلام الرصاص - أقلام تلوين.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يزود كل تلميذ بلوحة عمل مختلفة وهي عبارة عن ثلاثة (3) جداول ثلاثية الخانة، تحتوي الخانتين الأوليتين من كل جدول على صورتين تحملان نفس القافية.
2. يُطلب من كل تلميذ تسمية الصورتين في كل جدول ونطق مقطع القافية المشترك.
3. يُطلب من كل تلميذ ايجاد كلمة ثالثة تحمل نفس القافية مع الصورتين، ثم رسمها في الخانة الفارغة.
4. ينجح التلميذ عندما يُكَون ثلاث صور متناغمة في كل مجموعة (مثل، "فستان- بركان- بستان").
5. يم التأكد من صحة اجابة التلميذ قبل الرسم والتلوين فعندما يتمكن من تحديد تلك الكلمة يتم تعزيزه وتشجيعه على الرسم، وفي حالة ما إذا أخفق يتم تكرار التدريب مع الحث المناسب وتقديم امثلة مختلفة

عن الإتيان بقافية كلمات مألوفة مع تقديم بعض التلميحات كنطق التقفية بشكل أعلى أو أطول أو نطقها بنمط زمني مستمر.

6. يستمر التلاميذ في النشاط إلى غاية تكوين كل المجموعات.



نموذج من الأوراق المستخدمة في نشاط " جد القافية و ارسمها "

النشاط 3-3: ألغاز القافية **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يبحث التلميذ عن حل اللغز انطلاقاً من كلمة تتناغم في القافية مع الكلمة المرجعية.

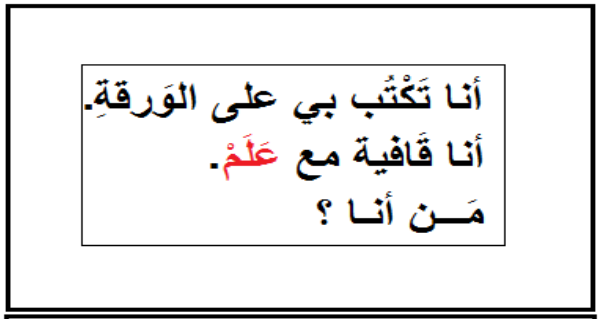
الوسائل المستخدمة: بطاقات الألغاز.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- الحوار والمناقشة- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُرص بطاقات الألغاز مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. يُوضح للتلاميذ أن مهمتهم إيجاد الشيء الذي نبحث عنه على بطاقات الألغاز بناء على مؤشر هو كلمة تحمل نفس القافية مع حل اللغز (الكلمة المرجعية).
3. بالتناوب، يختار التلميذ البطاقة العلوية من المجموعة ثم يُقرأ له اللغز المكتوب عليها.
4. يُطلب من التلميذ تكرار كلمة القافية المرجعية ثم البحث عن كلمة حل اللغز تتناغم في القافية معها.
5. إذا نجح التلميذ، تعزز استجابته ويُطلب منه الاحتفاظ بالبطاقة على حدا وتسجل له إجابة صحيحة ويسحب بطاقة لغز ثانية.
6. إذا لم ينجح، يعيد بطاقة اللغز إلى أسفل المجموعة ويسلم الدور للتلميذ الموالي.
7. يستمر التلاميذ في النشاط إلى غاية إجراء جميع بطاقات الألغاز، والتلميذ الناجح هو من يجمع أكبر عدد من الإجابات الصحيحة.

8. يُكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين قدموا ثلاث (3) استجابات خاطئة على الأقل مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء.



نموذج من البطاقات المستخدمة في نشاط " ألغاز القافية "

المحور التدريبي الخامس: الوعي بالتركيب التسلسلي داخل الكلمات (بداية– وسط –نهاية)

الهدف التدريبي العام: تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على الأصوات الأولية، الوسطية والنهائية في الكلمات، مقارنها وعزلها.

الجلسة 1: تمييز ومقارنة الصوت الأولي (بداية الكلمة)

النشاط 1-1: اسمع و قارن **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يميز التلميذ ما إن كانت الكلمتان المسموعتان تبدأن بنفس الصوت.

المهارات المستخدمة: التعرف السمعي– التمييز السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي– الإبراز السمعي– النمذجة– توجيه الانتباه– الحث اللفظي– التكرار.

الوسائل المستخدمة: أوراق العمل (صور لمجموعات دلالية مختلفة)

1. تُقدم أوراق عمل مختلفة تضم كل ورقة مجموعة صور متجانسة الفئة الدلالية (حيوانات– طعام – أدوات مدرسية – رياضة– وسائل المواصلات). ويُزود كل تلميذ بورقة عمل من اختياره.
2. بالتناوب، يبدأ العمل مثلا مع التلميذ الذي اختار ورقة صور الحيوانات. يُطلب منه تسمية الحيوانات على الورقة.
3. يُنبه التلميذ بعبارة "استمع إلى كلمة" على سبيل المثال استمع إلى كلمتي "دجاجة – دب" مع التركيز على نطق صوت/د/، تبدأ "دجاجة" بصوت /د/ ويبدأ "دب" بصوت /د/. فيستنتج التلميذ أن كلاهما يبدأن بصوت /د/.
4. يُسأل التلميذ عن بقية الحيوانات للبحث عن تطابقات واختلافات أخرى للصوت الأولي.

5. تعزز الاستجابات الصحيحة للتلميذ ويُستخدم الحث اللفظي الفوري والقصف السمعي لتصحيح الأخطاء بالشكل المناسب لإدراك موقع الصوت المستهدف.
6. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات داخل الفئات الدلالية المختارة.
7. يتبادل التلاميذ أوراق العمل حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.

هل يبدأ كَلب و ثَعلب بنفس الصوت
هل يبدأ نَحل و نَمل بنفس الصوت
هل يبدأ سَمك و نَمر بنفس الصوت
هل يبدأ أرنب و أسد بنفس الصوت

نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " اسمع و قارن "

النشاط 1-3: الصوت الدخيل **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

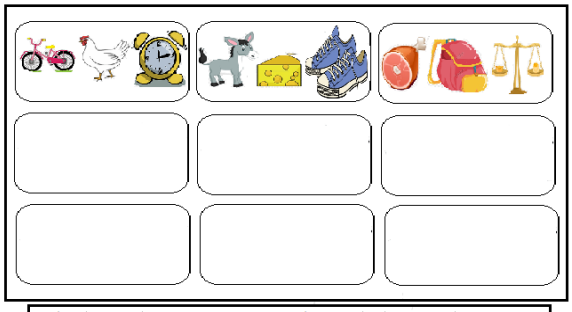
الأهداف الإجرائية: أن يستخرج التلميذ الصورة ذات الصوت الأولي الدخيل من بين سلسلة من الصور المقدمة.

المهارات المستخدمة: التعرف السمعي- التمييز السمعي- التمييز البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: لوحة العمل- أقلام الرصاص

1. يُزود كل تلميذ بلوحة عمل مختلفة (عبارة عن مجموعات بطاقات تحمل كل بطاقة ثلاثة (3) صور)
2. بالتناوب، يُطلب من التلميذ تسمية صور كل بطاقة وتحديد الصوت الأولي بها، ثم إحاطة الصورة التي تختلف عنهم في صوتها الأولي بدائرة. (على سبيل المثال "مِيزان /م/- مِحفظة /م/- لَحم /ل/").
3. يستمر التلميذ في المقارنات مع مواصلة التدخل المدعم عند الفشل حتى يكمل ما طلب منه إلى غاية إجراء جميع البطاقات على اللوحة.
4. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات على لوحات العمل الخاصة بهم.
5. يتبادل التلاميذ لوحات العمل حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.



نموذج من البطاقات على لوحة عمل مستخدمة في نشاط " الصوت الدخيل "

النشاط 1-4: ذاكرة الصوت الأولي **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية: أن يقوم التلميذ بمطابقة أزواج متجانسة الصوت الأولي من بطاقات الصور.

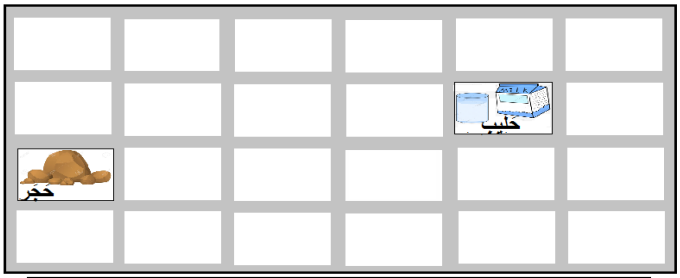
المهارات المستخدمة: التعرف السمعي- التمييز السمعي- الذاكرة البصرية.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات صور الصوت الأولي.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُصف بطاقات الصور مقلوبة نحو الأسفل في صفوف عمودية متساوية الطول على سطح الطاولة.
2. بالتناوب، يقوم التلميذ بسحب بطاقتين عشوائياً وتسمية الصورة على كل بطاقة (مثل، "حَليب- حَجر").
3. يُطلب من التلميذ لفظ الصوت الأولي لكل صورة ثم استنتاج ما إذا كانتا متطابقتين أم لا.
4. إذا كان هناك تطابق، يُطلب منه الاحتفاظ بالبطاقتين على حدا.
5. إذا لم يكن هناك تطابق، يُطلب منه ارجاع البطاقتين إلى موقعهما الأصلي.
6. يستمر التلاميذ في التناوب إلى غاية مطابقة جميع أزواج بطاقات الصور.
7. يكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين قدموا استجابتان خاطئتان على الأقل مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " ذاكرة الصوت الأولي "

النشاط 1-5: طابق الصورتين **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يجمع التلميذ بين صورتين تشتركان في الصوت الأولي.

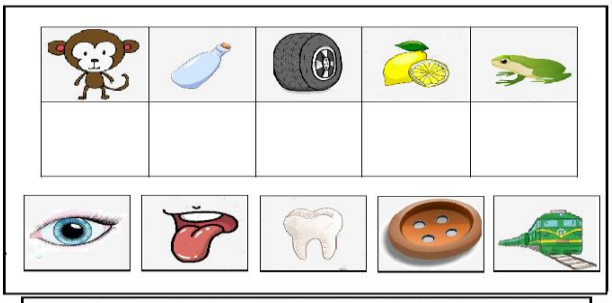
المهارات المستخدمة: التعرف السمعي- التمييز السمعي- التمييز البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي-المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.

الوسائل المستخدمة: لوحات العمل – بطاقات صور الصوت الأولي.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُزود كل تلميذ بلوحة عمل ومجموعة بطاقات صور الصوت الأولي، حيث تُصَف مكشوفة نحو الأعلى أفقيا تحت لوحة العمل.
2. يُوضح للتلاميذ أن مهمتهم مطابقة الأصوات الأولية للبطاقات مع الأصوات الأولية لصور لوحة العمل.
3. بالتناوب، يُطلب من التلميذ تسمية صور البطاقات وصوتها الأولي.
4. يُطلب من التلميذ تحديد الصور على لوحة العمل التي لها نفس الصوت الأولي مع كل بطاقة ووضعها في المربع المناسب، ثم قول الصوت الأولي المشترك.
5. يستمر بقية التلاميذ في النشاط حتى يتم إجراء جميع التطابقات على لوحاتهم.
6. تُصحح استجابات التلاميذ، تعزز الصحيحة منها وتوضح الاستجابات الخاطئة مع تقديم المساعدة لتصحيحها من جديد. يتبادل التلاميذ لوحات العمل حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " طابق الصورتين "

النشاط 1-8: بازل الحرف **زمن النشاط:** **نوع النشاط:**

الأهداف الإجرائية: أن يميز التلميذ سمعياً بين أزواج من كلمات تبدأ بأصوات متشابهة صوتياً مع عرض صورها من خلال لعبة البازل.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- الإغلاق البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- المراقبة الذاتية- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي.

الوسائل المستخدمة: قوائم كلمات الصوت الأولي (س/ص) (ظ/ذ) (ض/د) (ط/ت)

إجراءات تنفيذ النشاط:

1- تُصمم لعبة بازل الحروف المتشابهة نطقاً (س/ص) (ظ/ذ) (ض/د) (ط/ت). حيث يتوفر لكل حرف قطع بازل لصور كلمات تبدأ به.
2- يبدأ العمل بالصوتين (س/ص)، يوضع رسم الحرفين على سطح طاولة العمل في المنتصف وتبعثر حولهما قطع البازل.

3- سمعياَ، تُقدم للتلميذ أزواج لكلمات الصوتين الأوليين المستهدفين (زوج تلو الآخر)، حيث يتوفر لكل صوت كلمات تبدأ به.

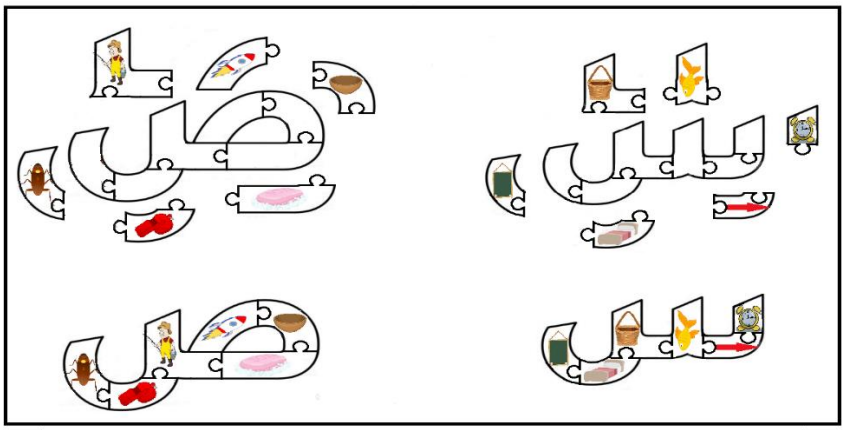
4- بالتناوب، يُطلب من التلميذ إعادة لفظ الكلمتين وصوتهما الأولي (على سبيل المثال " سَاعة- صَحْن ", /س/ - /ص/) وتعيين صورتيهما على قطع البازل.

5- يُطلب من التلميذ تركيب البازل عن طريق مطابقة قطعة جزء الحرف الذي يحتوي على صورة الكلمة التي تبدأ بصوت الحرف نفسه مع الرقعة على رسم الحرف.

6- إذا نجح التلميذ، تعزز استجابته

7- إذا لم ينجح، فمبدأ النشاط يحتوي على عامل تصحيح ذاتي للتركيب بشكل صحيح يساعده على إدراك الأخطاء على مستوى تمييز الصوتين المستهدفين.

8- يستمر التلاميذ في التناوب على الكلمات إلى غاية إجراء جميع أزواج الحروف.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " بازل الحرف "

النشاط 1-11: تحتوي أم لا تحتوي **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يصنف التلميذ بطاقات الصور إلى مجموعتين حسب احتوائها أو عدم احتوائها على الصوت الوسطي المستهدف.

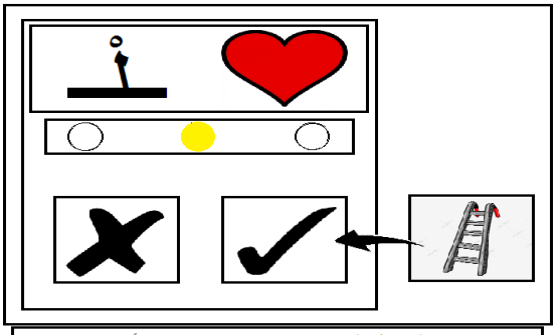
الوسائل المستخدمة: لوحات العمل - بطاقات الحروف - بطاقات صور الصوت الوسطي.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

1. توضع لوحة العمل على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. تُصف بطاقات صور الصوت الوسطي وبطاقات الحروف أفقياً على سطح طاولة العمل.

3. بالتناوب، يُطلب من التلميذ سحب البطاقة العلوية من مجموعة بطاقات الحروف ثم نطق الصوت ووضعه في المربع أعلى لوحة العمل.
4. يُطلب من التلميذ سحب البطاقة العلوية من مجموعة بطاقات صور الصوت الوسطي ثم تسميتها ونطق صوتها الوسطي بصوت عالٍ.
5. إذا حدث تطابق في الصوت الوسطي بينهما، يضع الصورة فوق خانة (✓) .
6. إذا لم يحدث تطابق، يضع الصورة فوق خانة (X).
7. تعاد المحاولة للتلميذ عنما يقوم بالاستجابة الخاطئة، وتشجعه على الصحيحة.
8. يستمر التلاميذ في التناوب حتى يتم إجراء جميع التطابقات.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " تحتوي أو لا تحتوي "

الجلسة 2: تمييز ومقارنة الصوت الوسطي (وسط الكلمة).

النشاط 2-1: **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** ثنائي

الأهداف الإجرائية: أن يحدد التلميذ الصور التي بتوسطها الصوت المستهدف.

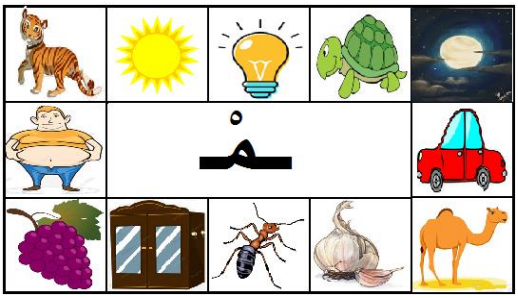
المهارات المستخدمة: التعرف السمعي- التمييز السمعي- التمييز البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة - الإبراز السمعي - الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات حلقة صور الصوت الوسطي- قريصات.

1. العمل في أزواج، يُطلب من التلميذين لفظ صوت الحرف الوسطي المكتوب في منتصف البطاقة (على سبيل المثال صوت /م/).
2. يُطلب من التلميذ الأول البدء في تسمية الصورة العلوية الأولى على يمين الحلقة للتلميذ الثاني بصوت عالٍ (/قَمَر/).
3. يُسأل الأول التلميذ الثاني هل سمعت صوت /م/ في وسط الكلمة؟ إذا سمعته ضع القريصة فوق الصورة، إذا نجحا يُقدم لهما التعزيز المناسب.
4. إذا لم ينجح التلميذ الثاني، يُطلب من التلميذ الأول أن يساعده ويعيد تسمية الصورة ببطء مع المبالغة المحدودة في زيادة مدة نطق الصوت المستهدف.

5. تُعكس الأدوار بين التلميذين إلى غاية إجراء جميع صور حلقة البطاقة. ثم يستمر بقية الازواج في النشاط بنفس الاجراءات إلى غاية إجراء جميع البطاقات.
6. يتبادل التلاميذ لوحات العمل حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.



الجلسة 3: تمييز ومقارنة الصوت النهائي (نهاية الكلمة)

النشاط 3-1: القرص الدوار **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

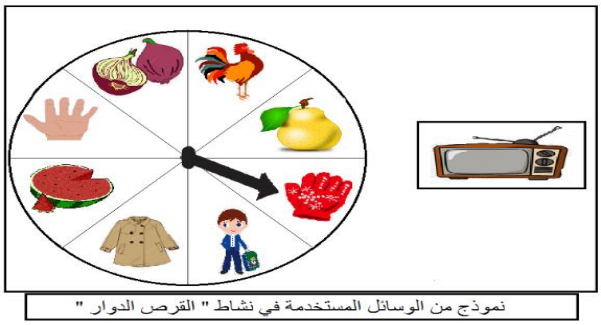
الأهداف الإجرائية: أن يقوم التلميذ بمطابقة الأصوات النهائية من خلال لعبة القرص الدوار.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي – التمييز البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي – بيداغوجيا اللعب – المحاكاة– النمذجة –التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات صورة الصوت النهائي.

1. يُزود كل تلميذ بقرص دوار مختلف ومجموعة من بطاقات الصور منشورة ومكشوفة نحو الأعلى على سطح طاولة العمل.
2. بالتناوب، يُطلب من التلميذ تدوير القرص، وعند توقف السهم على صورة يسميها مع صوتها النهائي.
3. يُطلب من التلميذ تحديد بطاقة من مجموعة بطاقات الصور التي تشترك معها في الصوت النهائي، ثم يسميها وينطق صوتها النهائي (على سبيل المثال "قفازْ– تلفازْ").
4. إذا نجح التلميذ في الاختيار يعزز لفظياً ويحتفظ بالصورة على حدا.
5. إذا لم ينجح، تظل البطاقة في مكانها ثم يعيد تدوير القرص من جديد للبحث عن تطابق أخر.
6. يستمر التلميذ في النشاط إلى غاية اجراء جميع التطابقات. يستمر البقية في النشاط على أقراصهم.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " القرص الدوار "

النشاط 3-2: اللوح الهرمي **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

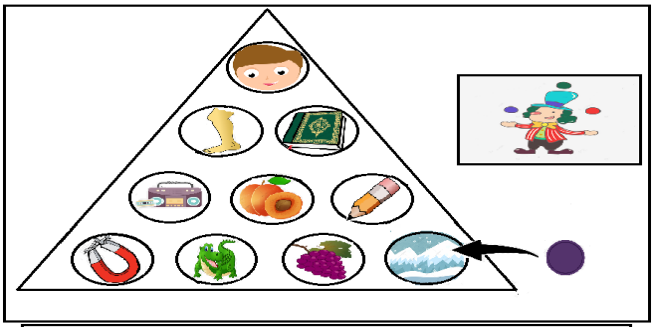
الأهداف الإجرائية: أن يقوم التلميذ بمطابقة الأصوات النهائية من خلال لعبة اللوح الهرمي.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التناظر الصوتي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: لوحات العمل- بطاقات الصور الصوت النهائي- قريصات.

1. توضع لوحة الصور الهرمية على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. تكدس بطاقات صور الصوت النهائي مقلوبة نحو الأسفل فوق بعضها على سطح طاولة العمل.
3. يُزود كل تلميذ بلوحة عمل مختلفة ومجموعة قريصات.
4. بالتناوب، يُطلب من التلميذ سحب البطاقة العلوية من المجموعة، يسميها ويحدد صوتها النهائي.
5. يُطلب منه الانتقال إلى لوحة العمل والبحث عن الصورة التي لها نفس الصوت النهائي (ثلجْ – مهرجِ).
6. إذا نجح التلميذ في المطابقة، تُعَزز استجابته ثم يسمي الصورة وصوتها النهائي ثم يضع القريصة عليها.
7. إذا لم ينجح، يعيد بطاقة الصورة أسفل المجموعة.
8. يستمر التلاميذ في النشاط حتى يتم إجراء جميع التطابقات على لوحاتهم.
9. يُكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين قدموا أربعة (4) استجابات خاطئة على الأقل من أصل عشرة (10) مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " اللوح الهرمي "

النشاط 3-3: ذاكرة الصوت النهائي **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

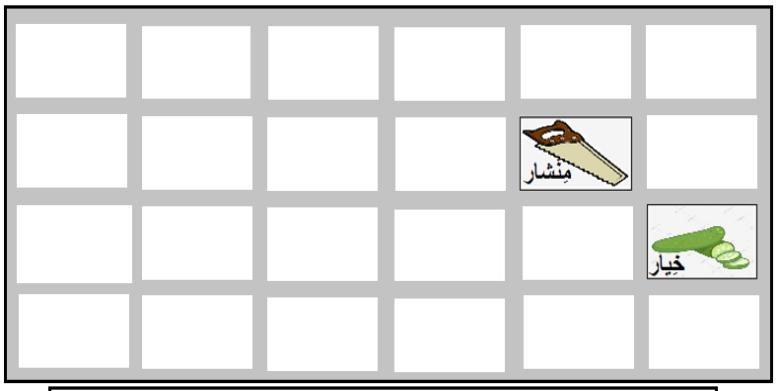
الأهداف الإجرائية: أن يقوم بمطابقة أزواج متجانسة الصوت النهائي من بطاقات الصور من خلال لعبة الذاكرة.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- الذاكرة البصرية.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات صور الصوت النهائي.

1. تُصف بطاقات الصور مقلوبة نحو الأسفل في صفوف عمودية متساوية على سطح الطاولة في المنتصف.
2. بالتناوب، يقوم التلميذ بسحب بطاقتين عشوائياً وتسمية الصورة على كل بطاقة.
3. يُطلب من التلميذ لفظ الصوت النهائي لكل صورة ثم يستنتج ما إذا كانتا متطابقتين أم لا.
4. إذا كان هناك تطابق، يُطلب من التلميذ الاحتفاظ بالبطاقتين على حدا (على سبيل المثال "خيار– منشار")
5. إذا لم يكن هناك تطابق، يُطلب منه ارجاع البطاقتين إلى موقعهما الأصلي.
6. يستمر التلاميذ في التناوب إلى غاية مطابقة جميع أزواج بطاقات الصور.
7. يُكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين قدموا استجابتان خاطئتان على الأقل مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " ذاكرة الصوت النهائي "

النشاط 3–4 : اتجاه الإبهام **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** ثنائي

الأهداف الإجرائية: أن يشير التلميذ إلى " الإبهام إلى الأعلى" عند سماعه كلمات متشابهة في أصواتها النهائية، ويشير إلى علامة " الإبهام إلى الأسفل" عند سماعه كلمات مختلفة.

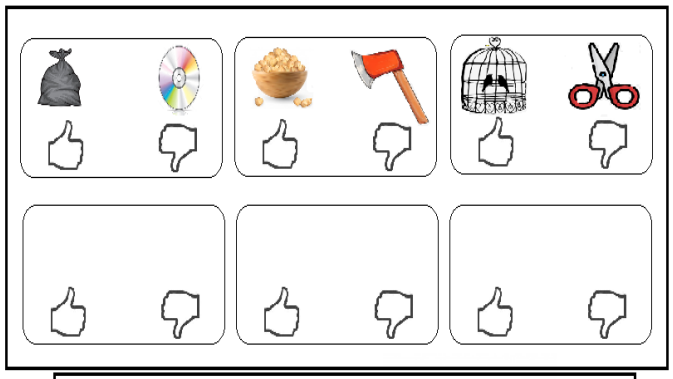
المهارات المستخدمة: التمييز السمعي– التمييز البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي– المحاكاة– النمذجة – توجيه الانتباه– الحث اللفظي– التكرار.

الوسائل المستخدمة: لوحات العمل – قريصات شفافة.

1. العمل في أزواج، يُزود كل زوج بلوحة عمل مختلفة ومجموعة قريصات.
2. بالتناوب، يُطلب من التلميذ الأول تسمية الصورتان في البطاقة الأولى على لوحة العمل ثم نطق صوتهما النهائي بصوت عال.
3. يُسأل التلميذ الثاني "هل سمعت نفس الصوت النهائي في الصورتين أم لا؟ "
4. إذا أجاب بـ "**نعم**" يضع القريصة فوق إشارة " الإبهام إلى الأعلى".
5. إذا أجاب بـ "**لا**" يضع القريصة فوق إشارة " الإبهام إلى الأسفل".
6. يعكس الدور بين التلميذين ويستمران حتى يتم إجراء جميع البطاقات على لوحتهم.

7. يستمر بقية التلاميذ في النشاط إلى غاية إجراء جميع البطاقات على لوحاتهم.
8. يتبادل التلاميذ لوحات العمل حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.



نموذج من البطاقات على لوحة عمل من نشاط " اتجاه الإبهام "

النشاط 3-5: ارم القطعة النقدية **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** ثنائي

الأهداف الإجرائية: أن يميز التلميذ بين مجموعة صور تنتهي بصوتين متشابهين صوتياً مع عرض صور لها من خلال لعبة ارم القطعة النقدية.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي التمييز البصري..

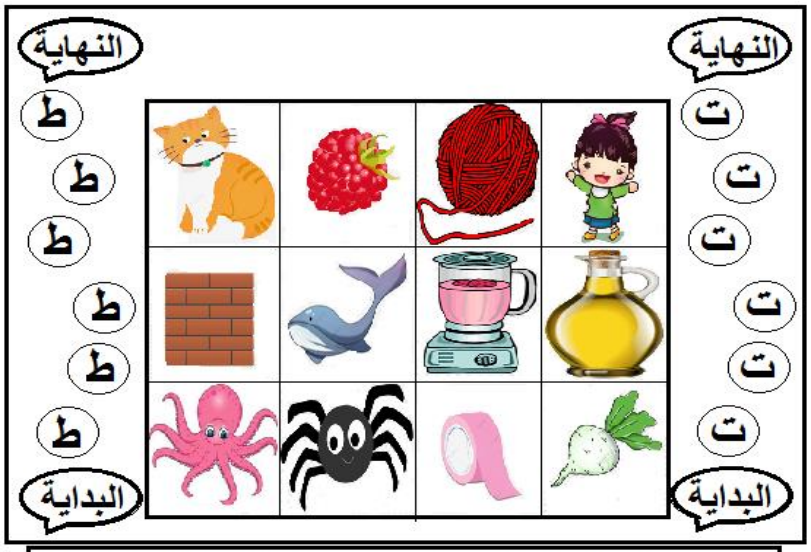
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- المحاكاة- النمذجة توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: لوحة العمل- قريصات -عملة معدنية

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. العمل في أزواج، يُزود كل زوج بلوحة عمل مختلفة.
2. يُطلب من التلميذين أن يختار كل منهما حرفاً، ثم يضع كل منهما قريصته على " البداية " بجهة الحرف المختار على لوحة العمل.
3. يُطلب من التلميذ الأول رمي العملة المعدنية على لوحة العمل، عندما تهبط على احدى الصور يقوم بتسميتها وتحديد صوتها النهائي.
4. إذا حدث تطابق بين صوت الحرف الذي اختاره والصوت النهائي للصورة يحرك القريصة للأعلى بمقدار مسافة واحدة ثم يكرر نفس الإجراء (على سبيل المثال "خلاط", /ط/).
5. إذا لم يحدث تطابق يسلم الدور للتلميذ الثاني ليقوم بنفس الإجراءات السابقة.
6. يستمر التلميذان في المقارنات مع مواصلة التدخل التدعيمي عند فشل أحدهما لإكمال ما طلب منه حتى يصل أحدهما إلى النهاية.
7. يستمر بقية الأزواج في النشاط بنفس الإجراءات على لوحاتهم.

8. يتبادل الأزواج لوحات العمل حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.



نموذج من لوحات العمل المستخدمة في نشاط "ارم القطعة النقدية "

النشاط 3-7: اسمع، حدد و رقم **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يعزل التلميذ الأصوات النهائية من خلال الاستماع إليها واختيار الصور التي تنتهي بها من خلال تمييزها برقم.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- الذاكرة السمعية، التميز البصري.

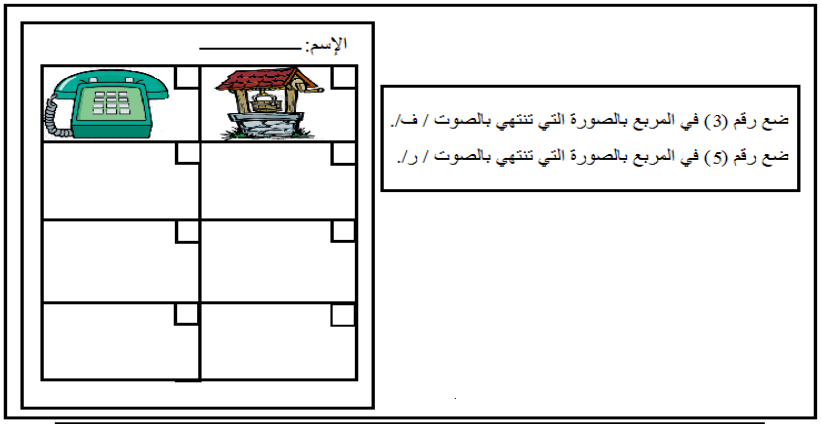
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التسميع الذاتي- المراقبة الذاتية- التناظر الصوتي-المحاكاة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: جهاز تسجيل - تسجيلات صوتية- سماعات رأس- أوراق الإجابة- قلم - مفتاح الإجابة.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُسجل على جهاز تسجيل مجموعة أصوات نهائية منعزلة لكلمات. يُزود كل تلميذ بورقة إجابة.
2. بالتناوب، يُعطى المسجل للتلميذ ويُشرح له طريقة التشغيل، بأنه باستطاعته إيقاف التسجيل مؤقتًا قبل الاستماع إلى الصوت التالي حتى يتسنى له الإجابة.
3. يُوضح للتلميذ أن مهمته في كل مرة العثور على الصورة التي تنتهي بالصوت المسموع على ورقة الإجابة .
4. بعد الاستماع، يُطلب منه تمييز التطابق برقم خاص عن طريق كتابته بالمربع المجاور للصورة .
5. يواصل حتى يتم الاستماع لجميع التسجيلات والتعرف على جميع الصور. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات.

6. يُقدم للتلاميذ مفتاح الإجابة ليقوموا بالتصحيح الذاتي وللتأكد من إجابتهم، فتعزز الاستجابات الصحيحة وتكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين تحصلوا على أربعة (4) استجابات خاطئة من أصل ثمانية (8) مع تقديم المساعدات لتصحيح الأخطاء بالشكل المناسب.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " اسمع ، حدد ورقم "

الجلسة 4: عزل الصوت الأولي- الوسطي- النهائي.

النشاط 4-1: كون كلمة و ارسمها **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يقوم التلميذ بعزل الأصوات الأولية، الوسطى والنهائية لمجموعات من ثلاثة صور ويكون منها كلمات جديدة عن طريق رسمها.

المهارات المستخدمة: التعرف البصري- التمييز السمعي- التمييز البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- الرسم- المحاكاة- النمذجة - توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: لوحات العمل - مجسمات الحروف-أقلام رصاص - أقلام تلوين.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُقدم مجسمات الحروف على سطح طاولة العمل في المنتصف. يُزود كل تلميذ بلوحة عمل مختلفة.
2. يُطلب من كل تلميذ التعرف على الصور في السطر الأول على لوحة العمل ثم تسميتها.
3. يُطلب من كل تلميذ تحديد الصوت الأولي في الصورة الأولى، الصوت الوسطي في الصورة الثانية والصوت النهائي في الصورة الثالثة.
4. يُطلب من كل تلميذ البحث ضمن المجسمات ووضع مجسم حرف الصوت الأولي فوق الصورة الأولى، مجسم حرف الصوت الوسطي فوق الصورة الثانية ومجسم حرف الصوت النهائي فوق الصورة الثالثة.
5. يُطلب من كل تلميذ تهجئة الكلمة الناتجة ثم رسمها وتلوينها في الخانة المجاورة.

6. يتم التأكد من صحة مطابقات كل تلميذ قبل الرسم والتلوين فعندما يتمكن التلميذ من تحديد تلك الكلمة يتم تعزيزه وتشجيعه على الرسم، وفي حالة ما إذا أخفق يتم تكرار التدريب مع الحث المناسب وتقديم امثلة مختلفة للأصوات المستهدفة. يستمر التلاميذ في النشاط مع بقية الصور على لوحاتهم.

نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " كون كلمة و أرسمها "

المحور التدريبي السادس: الوعي بالكلمات ومعانيها عند التلاعب بأصواتها ومقاطعها

الهدف التدريبي العام: تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب ممارسة الحذف، الإضافة والتعويض لوحدات صوتية داخل الكلمات.

الجلسة 1: الحذف

النشاط 1-1: احذف و جد الصورة **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية: أن يحذف التلميذ الصوت الأولي ويطابق الكلمة الجديدة بالصورة المناسبة.

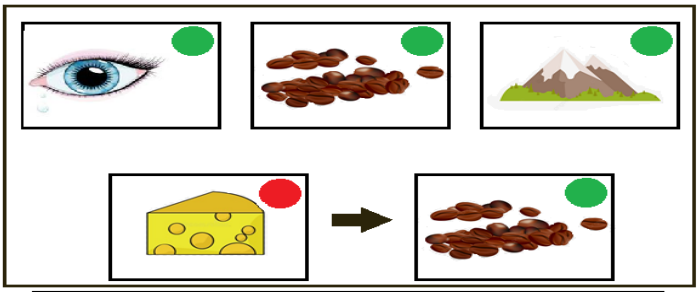
المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- النمذجة- التناظر الصوتي - توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات الصور

1. تُفرز بطاقات الصور ضمن مجموعتين، ذات الدائرة الحمراء والدائرة الخضراء.
2. تُصف بطاقات الصور ذات الدائرة الخضراء مكشوفة نحو الأعلى على سطح طاولة العمل في المنتصف.
3. توضع بطاقات الصور ذات الدائرة الحمراء مقلوبة نحو الأسفل فوق بعضها على سطح طاولة العمل.
4. بالتناوب، يُطلب من التلميذ سحب البطاقة العلوية من مجموعة بطاقات الدائرة الحمراء ثم تسمية الصورة ثم تحديد مقطعها الأولي.
5. يُطلب من التلميذ البحث في صف البطاقات ذات الدائرة الخضراء عن بطاقة الكلمة الجديدة الناتجة عن حذف المقطع الأولي للصورة السابقة.

6. إذا نجح التلميذ في المطابقة، تُعَزز استجابته ويحتفظ بالبطاقتين على حدا. إذا لم ينجح، يرجع البطاقة إلى أسفل المجموعة.
7. يستمر التلاميذ في التناوب على البطاقات حتى يتم إجراء جميع التطابقات.
8. يكرر النشاط حسب الحاجة للتلاميذ الذين قدموا ثلاث (3) استجابات خاطئة على الأقل من أصل ستة (6) مع تقديم المساعدات المناسبة لتصحيح الأخطاء.



نموذج من الوسائل التعليمية المستخدمة في نشاط " احذف وجد الصورة "

النشاط 1-2: احذف التشطيب وجد الكلمة **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** ثنائي/ جماعي.

الأهداف الإجرائية:

- أن يحدد التلميذ وينطق جزء الكلمة المتبقي بعد حذف المقطع المستهدف.
- أن يدرك التلميذ بأن التنويع في موقع الوحدات المحذوفة داخل كلمة لها معنى, يغيرها إلى كلمات ذات معنى آخر .

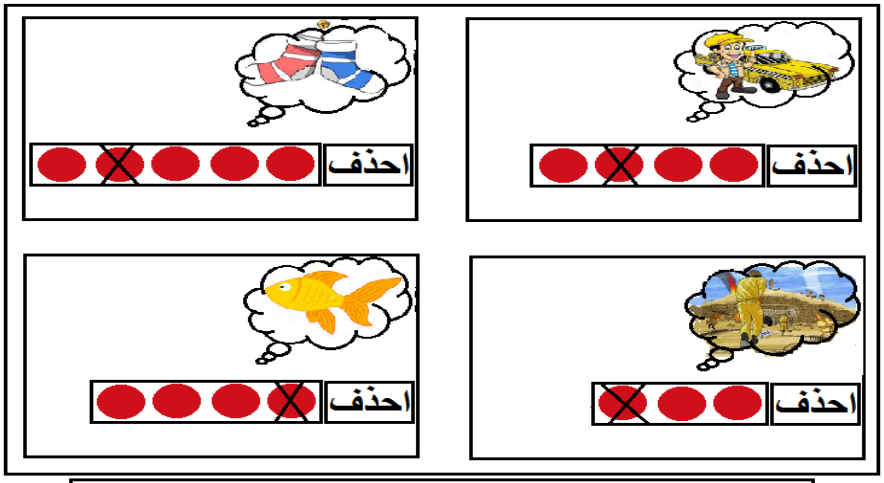
الوسائل المستخدمة: بطاقات الصور

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي-التمييز البصري- التسلسل البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز والحث اللفظي- التناظر الصوتي- النمذجة - توجيه الانتباه- التكرار.

1. تُكدس بطاقات الصور مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل.
2. العمل في أزواج، بالتناوب يُطلب من التلميذ الأول سحب البطاقة العلوية من المكدس ثم تسمية الصورة داخل الفقاعة بصوت عالٍ.
3. يُطلب من التلميذ الثاني عد الدوائر التي تمثل عدد أصوات حروف الكلمة.
4. يُطلب من التلميذين معاً تمثيل كل دائرة بصوت حرف في الكلمة بالترتيب بالتزامن مع استخدام الإشارة بالإصبع عن طريق لفظه منعزلاً ببطء وبصوت عالٍ.
5. يُسأل التلميذين، "ما هو رقم الدائرة المشطوبة؟
6. يُطلب من التلميذ الأول إعادة ذكر صوت الحرف المستهدف المطابق لرقم الدائرة بصوت عالٍ 3 مرات.
7. يُطلب من التلميذين حذف صوت الحرف المستهدف من الكلمة وعدم نطقه مجدداً عند التلفظ بالكلمة.
8. يُطلب من التلميذين التعاون في إيجاد الكلمة الجديدة ونطقها بصوت عالٍ.

9. إذا صعُب الأمر على التلميذين تُشجع محاولتهما بوصف معنى الكلمة الجديدة في سياقات مختلفة. تستمر بقية الأزواج في النشاط بنفس الإجراءات إلى غاية جميع البطاقات



نموذج من البطاقات المستخدمة في نشاط " احذف التشطيب وجد الكلمة "

النشاط 1-3 : اطرح وجد الباقي **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يحدد التلميذ وينطق جزء الكلمة المتبقي بعد الحذف من خلال عملية طرح المقطع المستهدف.
- أن يدرك التلميذ بأن التنويع في موقع وحجم الوحدات الصوتية المحذوفة داخل كلمة لها معنى, يغيرها إلى كلمات بدون معنى .

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي-التمييز البصري- التسلسل البصري.

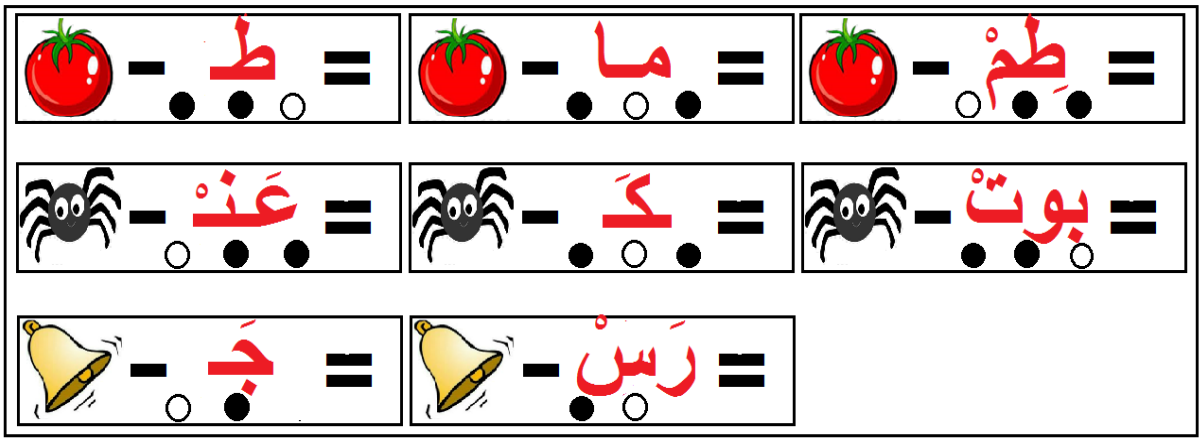
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات صور حذف المقاطع داخل الكلمة.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُقدم بطاقات صور حذف مقاطع الكلمات ضمن مجموعات حيث تتكون كل مجموعة من بطاقات منفصلة حسب موقع المقاطع المراد حذفها في الكلمة (بداية- وسط- نهاية).
2. تُكدس بطاقات حذف مقاطع كل كلمة مقلوبة نحو الأسفل على حدا، وتُصف على سطح الطاولة.
3. يُشرح للتلاميذ أن مهمتهم هي إجراء عملية طرح مقاطع من الكلمة ثم استنتاج جزءها المتبقي.
4. بالتناوب, يُطلب من التلميذ اختيار مجموعة ثم سحب البطاقة العلوية منها.
5. يُطلب من التلميذ تسمية الصورة ونطق مقطعها الأولي ثم إجراء عملية الطرح شفهياً بصوت عالِ **(على سبيل المثال "طماطم" ناقص"-" / طَ/ تساوي " /ماطِمْ/).**

6. يُشجع التلميذ إذا نجح في الحذف، ويُوجه الانتباه للاستجابة الخاطئة بإعطاء تلميحات أو اشارات خاصة بعملية الطرح الحسابي تساعده في التصحيح.



نموذج من البطاقات المستخدمة في نشاط " اطرح وجد الباقي "

الجلسة 2: الإضافة

النشاط 2-1: جد الصوت المضاف **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يحدد التلميذ الصوت المضاف لكلمة لها معنى حتى أصبحت كلمة أخرى ذات معنى مختلف.
- أن يدرك التلميذ الفرق بين كلمتين لهما معنى مختلف مع أو بدون الصوت الأولي.

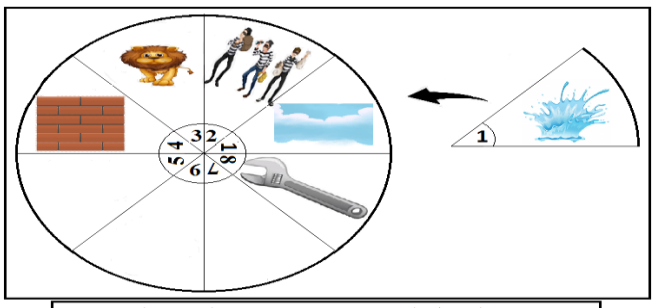
المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- الإغلاق السمعي -التمييز البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: قرص الصور- قطع الصور- مقص- غراء

1. يوضع قرص الصور على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. تُكدس قطع الصور مثلثة الشكل كأجزاء مطابقة لتقسيمات الدائرة، مقلوبة فوق بعضها نحو الأسفل.
3. يختار التلميذ القطعة العلوية من المجموعة، يسمي الصورة ورقمها (على سبيل المثال, "ماء" الرقم (1)).
4. يُطلب من التلميذ الاشارة إلى الصورة التي تحمل نفس الرقم على القرص ثم تسميتها (مثل، "سماء").
5. يُطلب من التلميذ تكرار لفظ الكلمتين معاً بصوت عالٍ.
6. يُسأل التلميذ "**ما هو الصوت الذي أضفناه**" (على سبيل المثال إلى كلمة "ماء" حتى أصبحت "سماء").
7. إذا نجح التلميذ في التحديد، تُعَزز استجابته ويضع القطعة فوق الصورة.
8. إذا لم ينجح، تعاد له المحاولة ويشجع على الصحيحة من خلال اعادة نطق الكلمتان مع المبالغة المحدودة في تطويل مدة نطق الصوت المستهدف ليدرك الفرق بين وجوده وعدمه.

9. يستمر التلاميذ في التناوب حتى يتم إجراء جميع قطع القرص. ويكرر النشاط بأقراص صور أخرى حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " جد الصوت المضاف"

النشاط 2-2: بازل المقطع الأولي **زمن النشاط:** **نوع النشاط** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يعيد التلميذ نطق كلمات لها معنى بعد اضافة صوت في بدايتها عن طريق قطع البازل.
- أن يدرك التلميذ أن اضافة صوت أولي لكلمة لها معنى يغيرها إلى كلمة ذات معنى آخر.

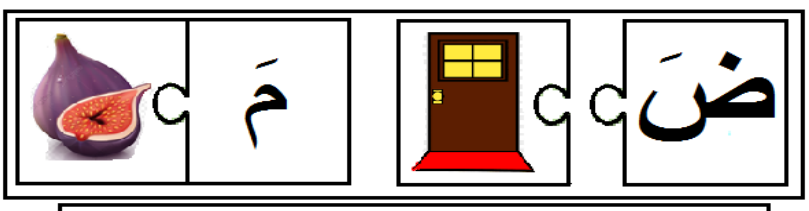
المهارات المستخدمة: التمييز السمعي-التمييز البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار

الوسائل المستخدمة: قطع بازل المقطع الأولي- قطع بازل الصور.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُشرح للتلاميذ أن مهمتهم لصق بطاقتي بازل المقطع الأولي مع الكلمة لتكوين كلمة جديدة (على سبيل المثال، إذا أضفنا مقطع /ضَ/ إلى كلمة "باب" سوف نجد كلمة "ضَباب").
2. تُقدم للتلميذ قطعتي البازل ثم يُطلب منه نطق المقطع ثم تسمية الصورة بصوت عالٍ.
3. يُطلب من التلميذ تركيب القطعتين ثم لفظ الكلمة الجديدة المتكونة عند إضافة المقطع لبداية الكلمة القديمة. إذا أخفق يُركز على سبب الخطأ كعدم معرفته بصوت الحرف أو الالتباس بينه وبين صوت اخر أو عدم تهجئته صحيحاً مقرونا بالحركة.
4. يُطلب من التلميذ شرح معنى الكلمة الجديدة للتأكد من فهم مبدأ النشاط.
5. يُستمر في توزيع القطع على التلاميذ بالتناوب إلى غاية إجراء جميع الإضافات.



نموذج الوسائل المستخدمة في نشاط " بازل المقطع الأولي "

الجلسة 3: الإبدال

النشاط 3-1: عجلة الكلمات **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن ينطق التلميذ الكلمة الجديدة بعد تبديل الصوت الأولي بصوت آخر من خلال لعبة عجلة الكلمات.
- أن يدرك التلميذ التغيرات على مستوى نفس الكلمة عند تبديل صوتها الأولي بأصوات أخرى من خلال لعبة عجلة الكلمات. أن يدرك التلميذ التلاعب بالصوت الأولي لكلمة يغير معناها.

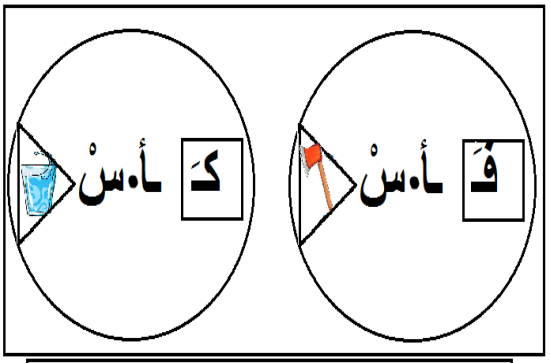
المهارات المستخدمة: التمييز البصري- الإغلاق البصري - التآزر البصري الحركي- التمييز السمعي-

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: عجلة كلمات لكل تلميذ (تحوي كل عجلة على 3 كلمات تقابلها 3 صور).

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُزود كل تلميذ بعجلة مختلفة. بالتناوب، يُقدم للتلميذ الأول عجلة الكلمة على سطح طاولة العمل.
2. يُطلب من التلميذ تسمية الصورة وصوتها الأولي بصوت عالٍ.
3. يُطلب من التلميذ تدوير العجلة لاستبدال الصوت الأولي بصوت آخر.
4. يُطلب من التلميذ رفع الغطاء الورقي ليتعرف على الكلمة الجديدة من خلال صورتها.
5. بعد مطابقة الكلمة الجديدة مع الصورة، يعيد التلميذ تدوير العجلة لعمل كلمة جديدة.
6. يستمر التلميذ في النشاط إلى غاية إجراء جميع المطابقات.
7. في حالة ما أصاب التلميذ يُعزز للتشجيع، في حالة ما إذا أخفق يتم تكرار التدريب مع الحث المناسب وتقديم أمثلة مختلفة لمهارة التبديل على مستوى كلمات اخرى.
8. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات على مستوى عجلاتهم.
9. يتبادل التلاميذ العجلات حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " عجلة الكلمات "

النشاط 3-2: أكواب الكلمات زمن النشاط: نوع النشاط: فردي/جماعي

زمن النشاط:

الأهداف الإجرائية:

- أن ينطق التلميذ الكلمة بصورة صحيحة بعد تبديل الصوت النهائي بصوت آخر من خلال لعبة نافذة الكوب.
- أن يدرك التلميذ التغيرات على مستوى نفس الكلمة عند تبديل صوتها النهائي بأصوات أخرى من خلال لعبة نافذة الكوب.
- أن يدرك التلميذ أن ممارسة التعويض للصوت النهائي لكلمة يغيرها إلى كلمات ذات معنى آخر.

المهارات المستخدمة: الإغلاق البصري -التمييز البصري-التآزر البصري الحركي- التمييز السمعي-

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار

الوسائل المستخدمة: أكواب كرتونية بيضاء- أقلام لباد ملونة.

إجراءات تنفيذ النشاط:

يُصمم نموذج العمل (3 كلمات) بواسطة أكواب كرتونية على النحو التالي:

- ✓ تُقطع نافذة في الكوب رقم 1 بواسطة سكين.
- ✓ كتابة جزء كلمة قبل النافذة بواسطة قلب لباد أسود.
- ✓ وضع الكوب 2 داخل الكوب 1.
- ✓ كتابة الحروف النهائية المستهدفة قصد التعويض داخل النافذة بألوان مختلفة، حيث في كل مرة يتم تدوير الكوب السفلي ربع دورة وكتابة الحرف للتأكد من اصطفافها بشكل صحيح. (إنتاج عدة نماذج)

1. توضع أكواب الكلمات على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. يتم إظهار كيفية تدوير الكوب السفلي لتغيير الصوت النهائي للكلمة المكتوبة ثم قراءة الكلمة الجديدة حيث تشجعهم للتركيز على نهاية الكلمة.
3. يتم اختيار إحدى نماذج العمل (على سبيل المثال، "طَبْل"-"طَبْخ"- "طَبْع")
4. بالتناوب، تُقرأ الكلمة للتلميذ ببطء وبصوت عالٍ ثم صوتها النهائي (على سبيل المثال "طَبْل", /ل/).
5. يُطلب من التلميذ إعادة لفظ الكلمة بصوت عالٍ.
6. يُطلب من التلميذ تدوير الكوب السفلي ببطء حتى يظهر الصوت النهائي الجديد ثم ينطقه بصوت عالٍ على سبيل المثال /خ/
7. يُسأل التلميذ لو غيرت الصوت النهائي القديم للكلمة بالصوت النهائي الجديد ماهي الكلمة الناتجة؟ أعد نطقها (مثل، تغيير صوت /ل/ في كلمة "طَبْل" بالصوت /خ/ تصبح "طَبْخ") ثم اشرح معناها الجديد.

8. في حالة ما أصاب التلميذ يُعزز للتشجيع، في حالة ما إذا أخفق يتم تكرار التدريب مع الحث المناسب وتقديم امثلة مختلفة لمهارة التعويض على مستوى كلمات اخرى.
9. يستمر التلاميذ في التناوب حتى يتم إجراء جميع نماذج الأكواب. يتبادل التلاميذ الأكواب حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.

النشاط 3-3: حدد موقع الأبدال **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يحدد التلميذ الوحدتان الصوتيتان (مقطع أو صوت) اللتان تم تغييرهما وموقعهما في الكلمة من خلال مقارنة صورتين.
- أن يدرك التلميذ بأن التنويع في موقع وحجم الأصوات المستبدلة داخل كلمة لها معنى، يغيرها إلى كلمات ذات معنى آخر.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار

الوسائل المستخدمة: لوحات العمل - بطاقات الصورتين- اقلام رصاص.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُزود كل تلميذ بلوحة عمل مختلفة ومجموعة بطاقات مكدسة ومقلوبة نحو الأسفل على الطاولة العمل
2. بالتناوب، يُطلب من التلاميذ سحب البطاقة العلوية ثم تسمية الصورتين.
3. يُطلب من التلاميذ تحديد الوحدتان الصوتيتان اللتان تم تغييرهما وقولهما بصوت عالٍ.
4. يُطلب من التلاميذ تحديد ما إذا كان التغيير يقع في (بداية- وسط- نهاية) الكلمة.
5. يُطلب من التلميذ وضع علامة "X" تحت الموقع الصحيح في ورقة إجابته.
6. يستمر التلاميذ حتى يتم التعرف وفرز جميع البطاقات.
7. تُراقب استجابات التلاميذ، تعزز الصحيحة منها لكل تلميذ وتوضح الاستجابات الخاطئة والمساعدة في تصحيحها من جديد. يتبادل التلاميذ لوحات العمل حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.

نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " حدد موقع الإبدال "

الجلسة 4: ممارسة الحذف، الإضافة والإبدال سمعياً

النشاط 4-1: **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/ جماعي.

الأهداف الإجرائية:

- أن يمارس التلميذ سمعياَ الحذف أو الإضافة أو التعويض لكلمات في بداياتها أو وسطها أو نهاياتها.
- أن يدرك التلميذ بأن التنويع في موقع وحجم الوحدات الصوتية المحذوفة أو المضافة أو المستبدلة داخل كلمة لها معنى، يغيرها إلى كلمات ذات معنى أو بدون معنى.

الوسائل المستخدمة: جدول قوائم الكلمات.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- التناظر الصوتي-النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُقدم للتلاميذ عرضاَ سمعياَ لكلمات أصيلة والمطلوب منهم نطقها ثم ممارسة الحذف، الإضافة أو التعويض
2. بالتناوب، تُقرأ الكلمة على التلميذ بصوت عالٍ ثم يُطلب منه إعادة نطقها.
3. يُطلب من التلميذ نطق الكلمة بعد حذف أو إضافة أو تعويض المقطع أو الصوت المحدد (على حسب تعليمات الجدول).
4. يُطلب من التلميذ تحديد ما إذا كانت الكلمة الناتجة لها معنى أو بدون معنى ثم يُطلب منه شرح معناها للتأكد من فهم مبدأ جزئية (بمعنى أو بدون معنى) فتعزز استجابته بقدرٍ أكبر.
5. إذا تعثر التلميذ، يُوضح له سبب الخطأ ثم يُوجه انتباهه لتصحيح الأخطاء بالشكل المناسب بحسب نوع الالتباس كلفت انتباهه لتمييز الفرق بين المهارات الثلاث.
6. يستمر التلاميذ في التناوب إلى غاية إجراء جميع الكلمات.

الكلمة	الحذف			الإضافة			التعويض			الكلمة الناتجة	
	بداية	وسط	نهاية	بداية	وسط	نهاية	بداية	وسط	نهاية	بمعنى	بلا معنى
مَلاعِب	/مَ/									لاعِب	
دُود				/خُ/						خُدُود	
مِصْبَاح			/ح/								مِصْبَا
مَرِيض							/ع/			عَرِيض	
قَلَم								/زَ/		قَزَم	
مِعْطَف		/طَ/									مِعْف
عَرَب					/قَ/					عَقَّرَب	

نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " مارس التلاعب سمعياً"

المحور التدريبي السابع: الوعي بالكلمات داخل الجمل

الهدف التدريبي العام: تنمية قدرة التلميذ على المهام التي تتطلب التعرف على الكلمات المكونة للجملة، تجزئتها وعدها، مزجها وترتيبها.

الجلسة 1: تجزئة الجمل إلى كلمات

النشاط 1-2: لعبة العد **زمن النشاط:** **نوع النشاط :** فردي/جماعي

الأهداف الإجرائية: أن يقوم التلميذ بتجزئة ونطق الكلمات المكونة للجملة ثم يعدها من خلال لعبة العد.

المهارات المستخدمة: التمييز السمعي- التمييز البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز والحث اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- النمذجة- توجيه الانتباه- التكرار.

إجراءات تنفيذ النشاط:

الوسائل المستخدمة: بطاقات الجمل (متنوعة الطول).

1. توضع بطاقات الجمل مقلوبة نحو الأسفل على سطح الطاولة، ثم تُقسم على التلاميذ بالتساوي.
2. بالتناوب، يُطلب من التلاميذ سحب بطاقة ثم قلبها، وقراءة الجملة، وتقسيم كلماتها شفهياً وعدها
3. تُعاد المحاولة لكل تلميذ عندما يقوم بالاستجابة الخاطئة، ويُشجع على الصحيحة.
4. يُطلب من التلميذ الذي لديه أكبر عدد من الكلمات في جملته أخذ جميع بطاقات زملائه.
5. يُطلب من التلاميذ إعادة سحب بطاقات جديدة من المجموعة وإعادة نفس الإجراءات.
6. يستمر التلاميذ في النشاط والتلميذ الناجح هو من يتحصل على أكبر عدد من البطاقات.

الجلسة 2: عد الكلمات في الجمل

النشاط 2-1: النقر بالأصبع **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يطابق التلميذ بين الكلمات والنقاط في الجملة.
- أن يتتبع التلميذ السهم من اليمين إلى اليسار لتمثيل الكلمات في الجملة.
- أن يعد التلميذ الكلمات في الجملة عن طريق النقر بالإصبع.

المهارات المستخدمة: التمييز البصري- التسلسل البصري- التآزر البصري الحركي

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات الجمل (متنوعة الطول) - أقلام الرصاص - مفتاح الإجابة.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. يُوزع لكل تلميذ نفس المجموعة من بطاقات الجمل (موحدة) .
2. العمل فردياً في انعزال، يُطلب من كل تلميذ عد الكلمات في كل جملة على البطاقات مستعيناً بالنقر بالإصبع على النقاط أسفل كل كلمة مع تتبع سهم الاتجاه.
3. يُطلب من كل تلميذ كتابة الرقم في المربع المخصص من كل بطاقة عند الانتهاء من العد.
4. يستمر التلاميذ في النشاط إلى غاية إجراء جميع البطاقات.
5. يُقدم لكل تلميذ مفتاح الإجابة ليقوم بالتصحيح الذاتي والتأكد من إجابته، فتعزز الاستجابات الصحيحة ويكرر النشاط إذا حصل على أربعة (5) استجابات خاطئة من أصل عشرة (10) مع تقديم المساعدات لتصحيح الأخطاء بالشكل المناسب.

نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " النقر بالإصبع "

النشاط 2-2: أكواب الأصابع **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/ جماعي

الأهداف الإجرائية: أن يعد التلميذ الكلمات في الجملة ويمثل الرقم بعدد الأصابع.

المهارات المستخدمة: التمييز البصري.

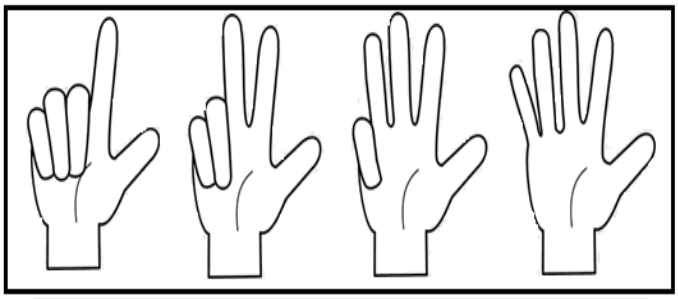
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة.

الوسائل المستخدمة: أكواب ورقية ملونة- بطاقات الجمل (مختلفة الطول)- ملصقات أصابع اليد- أوراق الإجابة.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُلصق ملصقات أصابع العد على الأكواب الورقية ثم تُصف على الطاولة تصاعديا حسب عدد الأصابع.
2. تُكدس بطاقات الجمل مقلوبة نحو الأسفل فوق بعضها على سطح طاولة العمل.
3. يُزود كل تلميذ بورقة اجابة.
4. بالتناوب، يُطلب من التلميذ سحب البطاقة العلوية من المجموعة وعد كلمات الجملة على البطاقة.
5. يُطلب من التلميذ قول الرقم بصوت عال أمام بقية التلاميذ وتمثيله بأصابع يده، ثم وضع البطاقة في الكوب الذي يوافق تمثيل يده.

6. يُطلب من التلميذ تسجيل الرقم على ورقة اجابته ويُعزز، ثم يعطى الدور للتلميذ الموالي ليقوم بنفس الإجراءات.
7. يستمر التلاميذ في النشاط حتى يتم اجراء جميع البطاقات، ثم يتم تجميع الاعداد المتحصل عليها من عد الكلمات في بطاقات الجمل والمدونة في ورقة إجابة كل تلميذ. والناجح هو من يتحصل على العدد الأكبر.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " أكواب الأصابع "

الجلسة3: مزج الكلمات لتكوين جمل

النشاط 3-1: قوس قزح الجمل **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/ جماعي

الأهداف الإجرائية: أن يمزج التلميذ عدة كلمات منفردة لتكوين جملة ذات معنى عن طريق الترميز اللوني لكلماتها، ثم يكتبها.

المهارات المستخدمة: التمييز البصري- الترميز البصري.

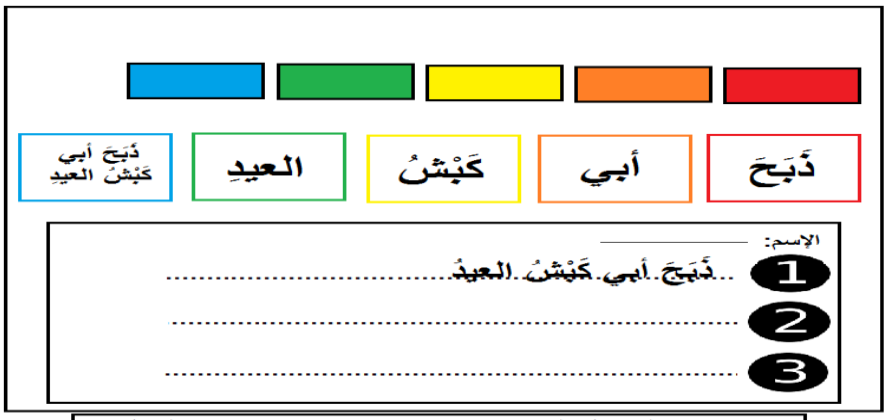
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: لوحة العمل – بطاقات الكلمات – بطاقات الجمل – أوراق الإجابة- أقلام رصاص.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. توضع لوحة العمل على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. تقسم وتكدس بطاقات الكلمات في مجموعات لونية مختلفة مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل في المنتصف تحت لوحة العمل. (ترتب أفقيا بنفس ترتيب مربعات الألوان على لوحة العمل).
3. بالتناوب، يُطلب من التلميذ سحب البطاقات العلوية للكلمات واحدة تلو الأخرى وقلبها ثم يعاد ترتيبها بنفس التموضع اللوني لمربعات الألوان على لوحة العمل فتتكون الجملة.
4. يُطلب من التلميذ كتابة الجملة على ورقة إجابته، ثم يُطلب منه قلب البطاقة العلوية من بطاقات الجمل للتأكد من تتطابق الجملة ثم قراءتها.
5. إذا نجح التلميذ تُعزز استجابته.

6. إذا لم ينجح، يُوجه انتباهه للانتقال بإصبعه ضمن مربعات الألوان من كلمة لأخرى حيث يساعد الترميز اللوني على التعرف بسهولة على كلمات البداية، الوسط والنهاية في الجملة. كما أنه يساعد في تحديد الاتجاه، حيث يدفع التلميذ إلى الكتابة والقراءة من اليمين إلى اليسار. يستمر التلاميذ في النشاط حتى يتم إجراء كل البطاقات.



نموذج من الوسائل المستخدمة في في نشاط " قوس قزح الجمل "

النشاط 3-2: ارم مكعبات **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي / جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يُكون التلميذ جملة من عدة كلمات عن طريق لعبة ارمي المكعبات.
- أن يصنف التلميذ الناتج إلى جمل ذات معنى أو بدون معنى.
- أن يعي التلميذ أن الجملة مجموعة من عناصر ضمن نفس السياق.

المهارات المستخدمة: التمييز البصري- الترميز البصري.

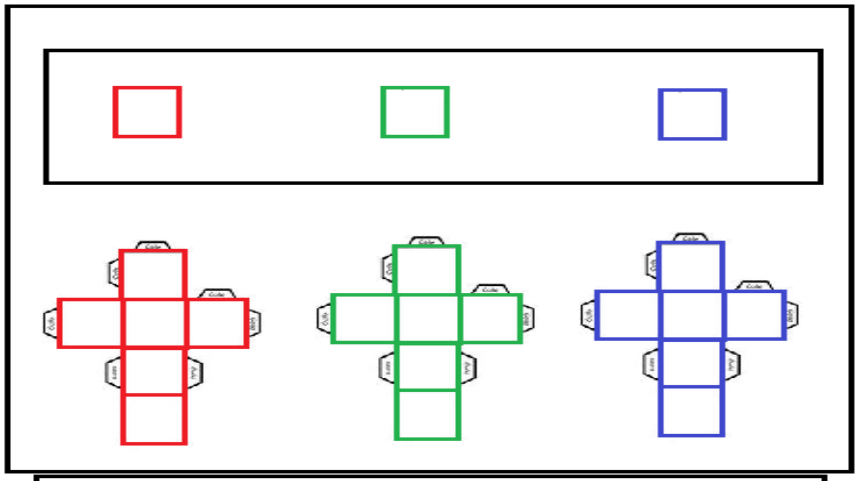
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التكرار.

الوسائل المستخدمة: لوحة العمل - بطاقات الكلمات- مكعبات الكلمات الورقية.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. توضع لوحة العمل على سطح الطاولة في المنتصف. بالتناوب، يُطلب من التلميذ رمي المكعبات الثلاثة.
2. يُطلب من التلميذ قراءة الكلمات على الوجه العلوي لكل مكعب.
3. يُطلب من التلميذ وضع كل مكعب على المربع الذي يحمل نفس لونه على ورقة الإجابة فتتكون جملة مركبة من عدة كلمات. ثم قراءة الجملة التي تكونت لديه.
4. إذا تكونت جملة تؤدي إلى معنى تحسب له الإجابة. إذا تكونت جملة بدون معنى لا تحسب له الإجابة.
5. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات.

6. التلميذ الناجح هو من يُكون أكبر عدد من الجمل المفيدة ذات معنى خلال 10 محاولات متتالية فيعزز بالشكل المناسب.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " ارم المكعبات "

الجلسة 4: ترتيب الكلمات داخل الجمل

النشاط 4-1: رتب البطاقات **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يعي التلميذ بموقع وترتيب الكلمة داخل الجملة المكتوبة.
- أن يرتب التلميذ الكلمات لتكوين جملة ذات معنى ويطابقها بصورتها الدلالية، ثم ينطقها.

المهارات المستخدمة: التمييز البصري- التسلسل البصري.

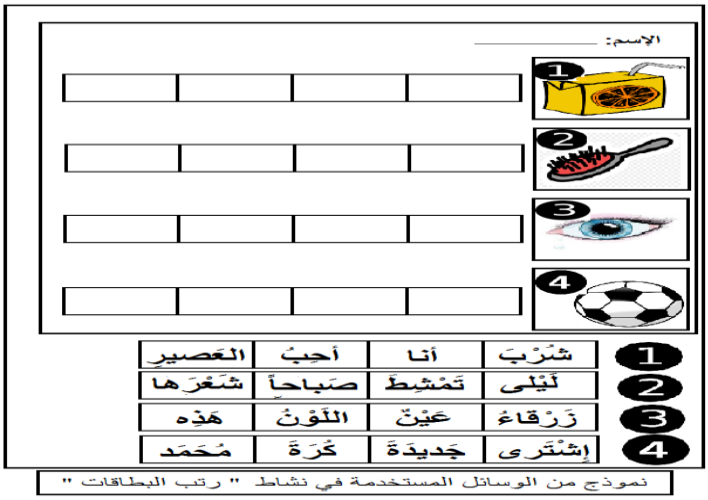
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: لوحات العمل أوراق- قوائم الكلمات - أقلام الرصاص- مقص- غراء.

1. يُزود كل تلميذ بلوحة عمل وورقة قوائم الكلمات مختلفة.
2. يُطلب من كل تلميذ قراءة الكلمات على الورقة ثم قصها إلى بطاقات الكلمات مع المحافظة على نفس التجميع الذي وجده عليها.
3. يُطلب من كل تلميذ إعادة ترتيب البطاقات لتشكيل جملة تتطابق مع الصورة الدلالية.
4. يُطلب من التلاميذ لصق البطاقات في المربعات بجانب الصورة حسب الترتيب السابق ثم قراءتها.
5. يتم التأكد من صحة ترتيب كل تلميذ قبل اللصق بالغراء فعندما يتمكن التلميذ من تحديد الترتيب الصحيح لكلمات الجملة يتم تعزيزه وتشجيعه على اللصق، وفي حالة ما إذا أخفق يتم تكرار التدريب مع الحث

المناسب وتقديم معرفة بسيطة عن كيفية تركيب الجمل التي يكون اول عناصرها الفاعل ثم الفعل ثم تكملة الجملة مع تقديم امثلة مختلفة.

6. يُطلب من التلميذ قراءة الجملة. يستمر التلاميذ في النشاط إلى غاية إجراء جميع الترتيبات ضمن الجمل.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " رتب البطاقات "

الجلسة 5: التلاعب بالكلمات داخل الجمل.

النشاط 5-1: الجمل الهرمية **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي/ جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يتتبع التلميذ ويقرأ الكلمة عدة مرات ضمن سياقها داخل الجملة.
- أن يعي التلميذ أن اضافة كلمات يحدد معنى الجملة.
- أن يعي التلميذ ان الجملة مكونة من كلمات ضمن نفس السياق. متسلسة ومنظمة في حدود مضبوطة تحافظ على معنى الاجمالي للجملة.

المهارات المستخدمة: التميز السمعي-التسلسل السمعي-التمييز البصري- التسلسل البصري.

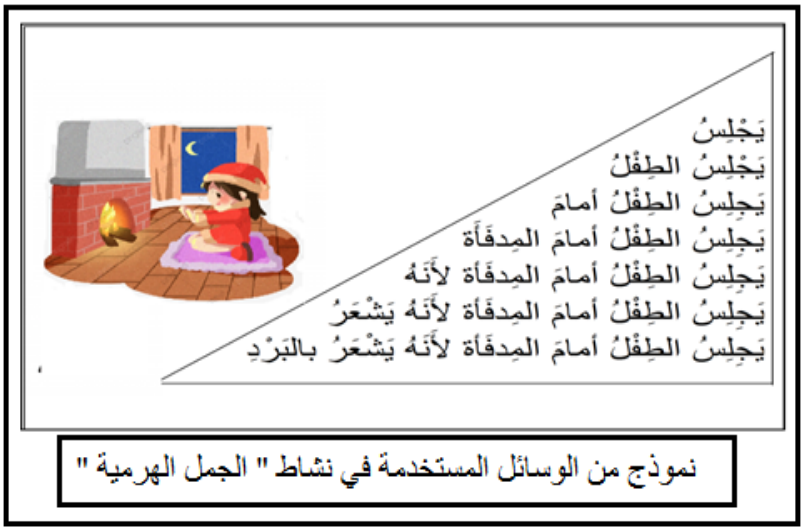
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التسلسل- توجيه الانتباه- الحث اللفظي

الوسائل المستخدمة: بطاقات الجمل الهرمية.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. توضع بطاقات الجمل الهرمية مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل.
2. بالتناوب، يُطلب من التلميذ سحب البطاقة العلوية من المجموعة.
3. يُسأل التلميذ عما إذا كانت هناك كلمات مكررة عدة مرات، ثم يُطلب منه الإشارة إليها بإصبعه.
4. يُطلب من التلميذ قراءتها ضمن تدرجها التصاعدي سطراً بسطر حتى يكمل الجملة.

5. يستمر بقية التلاميذ في النشاط حتى يتم إجراء جميع البطاقات. تُراقب استجابات التلاميذ، تعزز الصحيحة منها وتُوضح الاستجابات الخاطئة في التهجئة ويُساعد في تصحيحها من جديد.
6. يتبادل التلاميذ البطاقات حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية.



نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " الجمل الهرمية "

المرحلة التدريبية الثالثة: التدريب على القراءة بطلاقة.

المحور التدريبي الأول: التدريب على السرعة والدقة في قراءة الحروف الساكنة والحروف بالحركات الثلاث والمدود.

الهدف التدريبي العام: اكساب التلميذ السرعة والدقة في قراءة الحروف الساكنة والحروف بالحركات الثلاث والمدود.

الجلسة1: التعرف بسرعة على أصوات الحروف الساكنة وأصوات الحروف مع بالحركات الثلاث والمدود

النشاط 1-1: التعرف بسرعة على أصوات الحروف الساكنة زمن النشاط: نوع النشاط:

الأهداف الإجرائية: أن يتعرف التلميذ بسرعة على أصوات الحروف الهجائية بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التكرار.

الوسائل المستخدمة: أوراق الحروف الساكنة- الكلمات - أقلام الرصاص- ساعة السباق.

1. توضع ساعة السباق وورقة الحروف الساكنة على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. يُوضح لكل تلميذ بأن المطلوب منه قراءة أكبر قدر ممكن من الحروف الساكنة بوقت محدد.
3. يُزود كل تلميذ بجدول تتبع لكل دقيقة خلال 4 محاولات متتالية.
4. بالتناوب، يُطلب من التلميذ ضبط ساعة السباق لمدة دقيقة واحدة، والبدء في قراءة الحروف الساكنة بسرعة بصوت عال.

5. عند انتهاء الوقت، يُطلب من التلميذ وضع خط تحت آخر حرف ساكن تمت قراءته.
6. تُحسب الحروف الساكنة المقروءة بشكل صحيح. يُسجل العدد في خانة تقاطع رقم المحاولة وعدد الحروف الساكنة المقروءة بشكل صحيح.
7. يُطلب من التلميذ تكرار المحاولة بنفس الإجراءات إلى غاية استوفاء جميع المحاولات الأربع.
8. تُعزز محاولة التلميذ التي قرأ فيها أكبر عدد من الحروف بشكل صحيح في وقت أقل.

أْ	بْ	تْ	ثْ	جْ	حْ	خْ
دْ	ذْ	رْ	زْ	سْ	شْ	صْ
ضْ	طْ	ظْ	عْ	غْ	فْ	قْ
كْ	لْ	مْ	نْ	هْ	وْ	يْ

نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " التعرف بسرعة على أصوات الحروف الساكنة "

النشاط 1-2: التعرف بسرعة على أصوات الحروف مع الفتحة، الضمة والكسرة **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية: أن يتعرف التلميذ بسرعة على أصوات الحروف الهجائية مع الحركات القصيرة بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التكرار.

الوسائل المستخدمة:

إجراءات تنفيذ النشاط: (مثال قراءة مقاطع قصيرة- حركة " الفتحة ")

1. توضع ساعة السباق وورقة الحروف بحركة الفتحة على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. يُوضح لكل تلميذ بأن المطلوب منه قراءة أكبر قدر ممكن من الحروف بحركة الفتحة بوقت محدد.
3. يُزود كل تلميذ بجدول تتبع لكل دقيقة خلال 4 محاولات متتالية.
4. بالتناوب، يُطلب من التلميذ ضبط ساعة السباق لمدة دقيقة واحدة، والبدء في قراءة الحروف بحركة الفتحة بسرعة بصوت عال.
5. عند انتهاء الوقت، يُطلب من التلميذ وضع خط تحت آخر حرف تمت قراءته.
6. تُحسب الحروف المقروءة بحركة الفتحة بشكل صحيح.
7. يُسجل العدد في خانة تقاطع رقم المحاولة وعدد الحروف بحركة الفتحة المقروءة بشكل صحيح.
8. يُطلب من التلميذ تكرار المحاولة بنفس الإجراءات إلى غاية استوفاء جميع المحاولات الأربعة.
9. تُعزز محاولة التلميذ التي قرأ فيها أكبر عدد من الحروف بحركة الفتحة بشكل صحيح في وقت أقل.

النشاط 1-3 : التعرف بسرعة على أصوات الحروف مع المدود (ا- و-ي) نوع النشاط: فردي

الأهداف الإجرائية: أن يتعرف التلميذ بسرعة على أصوات الحروف الهجائية بالحركات الطويلة بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.

إجراءات تنفيذ النشاط: (مثال قراءة مقاطع طويلة- حرف المد " ا ")، تعاد نفس إجراءات النشاط السابق.

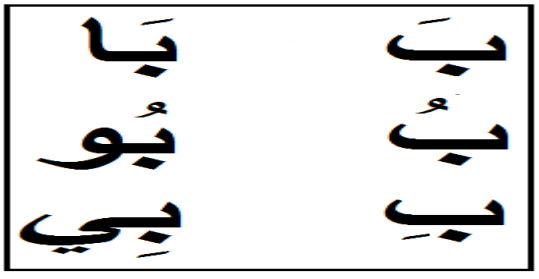
النشاط 1-4 : التعرف بسرعة على أصوات المقاطع القصيرة مقابل المقاطع الطويلة نوع النشاط: فردي

الأهداف الإجرائية: أن يقرأ التلميذ بسرعة مجموعة من بطاقات الحروف بالحركات الثلاث والمدود بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات الحروف بالحركات الثلاث والمدود - بطاقتي (نعم -لا)- أقلام رصاص- ساعة السباق -جدول التتبع.

1. توضع ساعة السباق وبطاقتي (نعم -لا) على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. توضع بطاقات الحروف بالحركات الثلاثة والمدود مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل.
3. يُوضح لكل تلميذ بأن المطلوب منه قراءة أكبر عدد ممكن من بطاقات أصوات الحروف بالحركات الثلاث والمدود بوقت محدد.
4. يزود كل تلميذ بجدول تتبع لكل دقيقة خلاص 4 محاولات متتالية.
5. بالتناوب، يُطلب من التلميذ ضبط ساعة السباق لمدة دقيقة واحدة، والبدء في قلب البطاقات بسرعة من المجموعة وقراءتها بصوت عالٍ.
6. إذا نجح التلميذ في قراءة صوت الحرف بشكل صحيح بجميع وضعياته، يضعها فوق بطاقة "نعم".
7. إذا لم ينجح في قراءة الكلمة بشكل غير صحيح، يضعها فوق بطاقة "لا".
8. عند انتهاء الوقت، تُحسب البطاقات فوق بطاقة "نعم". يُسجل العدد في خانة تقاطع رقم المحاولة وعدد البطاقات المقروءة بشكل صحيح.
9. في نهاية المحاولة الأولى تعاد البطاقات إلى موقعها الأصلي بنفس الترتيب، ويتم الاستعداد لبدأ المحاولة الثانية بنفس الإجراءات إلى غاية إكمال جميع المحاولات.
10. تُعزز محاولة التلميذ التي قرأ فيها عدد أكبر من بطاقات المقاطع بشكل صحيح في وقت أقل.



المحور التدريبي الثاني: التدريب على السرعة والدقة في قراءة الكلمات.

الهدف التدريبي العام: اكساب التلميذ السرعة والدقة في قراءة الكلمات.

الجلسة 1: قراءة الكلمات

النشاط1-1: طابق وجر **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** جماعي

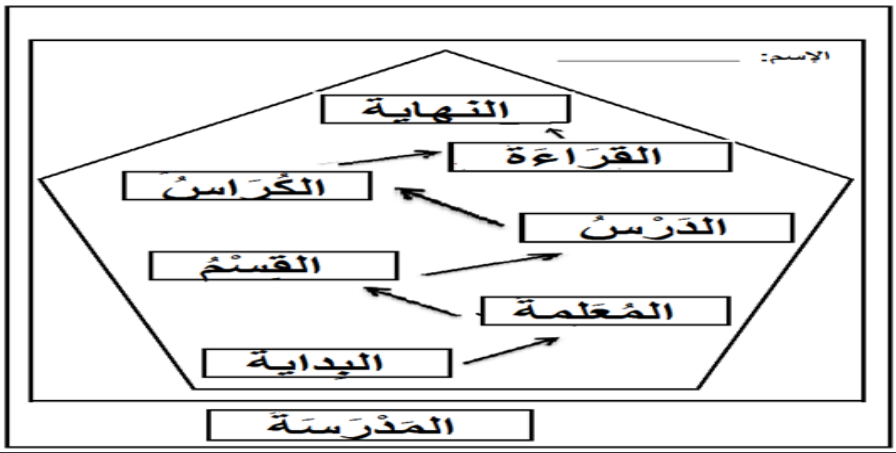
الأهداف الإجرائية: أن يقوم التلميذ بقراءة الكلمات ويطابقها على لوحة العمل.

المهارات المستخدمة: التمييز البصري- التمييز السمعي.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- بيداغوجيا اللعب- التنافس- المحاكاة- النمذجة.

الوسائل المستخدمة: لوحات العمل- بطاقات الكلمات- أقلام الرصاص- قريصات.

1. يُزود كل تلميذ بقريصة ومجموعة بطاقات الكلمات مقلوبة نحو الأسفل فوق بعضها على سطح الطاولة.
2. يُزود كل تلميذ بلوحة عمل حتى يتم إجراء النشاط ضمن مجموعة واحدة في نفس الوقت، ويطلب منهم وضع القريصة على البداية.
3. يُطلب من كل تلميذ سحب البطاقة العلوية من مجموعة بطاقات الكلمات ثم قراءتها.
4. يُطلب من كل تلميذ قراءة الكلمة الأولى على لوحة العمل، فإن وجدها هيا نفسها التي بالبطاقة يجر القريصة من البداية إلى الكلمة الهدف على لوحته.
5. إذا كانت الكلمة الموجودة على البطاقة لا تتطابق مع الكلمة الموجودة على لوحة العمل، يُطلب من كل تلميذ إرجاع البطاقة أسفل المجموعة ثم يستمر في قراءة كلمات البطاقات. يستمر التلاميذ في النشاط إلى غاية الوصول إلى نهاية لوحة العمل.
6. التلميذ الناجح هو من يصل إلى النهاية أولا، فينسحب فيتلقى التعزيز المناسب، ويكمل بقية التلاميذ التسابق.



نموذج من الوسائل المستعملة في نشاط " طابق و جر "

النشاط 1-2: الكلمات المتقابلة **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** ثنائي

الأهداف الإجرائية: أن يقرأ التلميذ الكلمات ويطابقها في لعبة ورق موقوتة.

المهارات المستخدمة: التمييز البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة

الوسائل المستخدمة: مجموعات بطاقات الكلمات (نسختين لكل مجموعة) - أوراق الإجابة- أقلام الرصاص.

1. العمل في أزواج، يُوزع على التلميذين نسختين من مجموعة بطاقات الكلمات الأولى.
2. يُطلب من التلميذين أن يوازيا بطاقتهم في صفين عموديين مكشوفين نحو الأعلى.
1. يُطلب من التلميذ الأول اختيار بطاقة وقراءة كلمتها لزميله بصوت عالٍ.
2. يُطلب من التلميذ الثاني الإسراع في إيجاد نفس الكلمة ضمن بطاقات صفه.
3. ينظر التلميذ الأول إلى البطاقات، ويقول كلمة (على سبيل المثال، "كَتبَ")
4. إذا نجح، يُطلب من التلميذين أن يأخذ كل منهما بطاقته ويقرؤونها معاً (على سبيل المثال «كَتَبَ"، "كَتبَ") ثم يضعانها معاً.
5. يُعكس الدور بين التلميذين في كل مرة حتى تتم مطابقة جميع البطاقات.
6. يُطلب من التلميذين إعادة تسجيل الكلمات على ورقة إجابتهم.
7. يستمر بقية الأزواج في النشاط بنفس الإجراءات.
8. يتبادل الأزواج نسخ البطاقات حتى يحصل كل تلميذ على فرص تدريب إضافية لزيادة السرعة والدقة.

نموذج من الوسائل المستخدمة في نشاط " الكلمات المتقابلة "

النشاط 1-3: اسمع وطابق **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** ثنائي

الأهداف الإجرائية:

- أن يتعرف التلميذ بسرعة على الكلمات المسموعة ويطابقها مع بطاقات الجمل المقابلة.

المهارات المستخدمة: الانتباه السمعي- التعرف البصري.

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة- توجيه الانتباه- الحث اللفظي- التكرار.

الوسائل المستخدمة: بطاقات الكلمات- أوراق الإجابة- ساعة السباق- أقلام الرصاص.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. تُصف بطاقات الكلمات نحو الأعلى على سطح طاولة العمل.
2. توضع قائمة الكلمات وجهاز ضبط الوقت في المركز.
3. يُزود كل تلميذ بجدول تتبع.
4. العمل في أزواج، يسحب التلميذ قائمة الكلمات ويجلس الطالبان أمامهما بطاقات الكلمات.
5. يُطلب من التلميذ الأول تشغيل ساعة السباق والبدء في قراءة الكلمة الأولى في قائمة الكلمات.
6. يُطلب من التلميذ الثاني البحث بسرعة عن الكلمة ضمن بطاقات الكلمات المقابلة ويشير إليها.
7. إذا نجع التلميذ الثاني، يستمر التلميذ الأول ويقرأ الكلمة التالية.
8. إذا لم ينجح، يقدم التلميذ الأول المساعدة. (يُقدم الحث والمساعدة حسب الحاجة).
9. يستمر النشاط حتى تتم مطابقة جميع الكلمات ثم توقف ساعة السباق ويسجل الوقت المستغرق على ورقة الإجابة المشتركة.
10. يكرر النشاط مع جميع التلاميذ ضمن أزواج والزوج الرابح هو من يستغرق أقل وقت، فيُعزز بالقدر الكافي.

النشاط 1-4 : **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يقرأ التلميذ بسرعة مجموعة من الكلمات بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.

المهارات المستخدمة:

الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي- المحاكاة- النمذجة.

الوسائل المستخدمة: بطاقات الكلمات – بطاقتي (نعم –لا)– أقلام رصاص– ساعة السباق

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. توضع ساعة السباق وبطاقتي (نعم –لا) على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. توضع بطاقات الكلمات مقلوبة نحو الأسفل على سطح طاولة العمل.
3. يُوضح لكل تلميذ بأن المطلوب منه قراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات بوقت محدد.
4. يزود كل تلميذ بجدول تتبع لكل دقيقة خلاص 4 محاولات متتالية.
5. بالتناوب، يُطلب من التلميذ ضبط ساعة السباق لمدة دقيقة واحدة، والبدء في قلب البطاقات من المجموعة بسرعة وقراءتها بصوت عال.
6. إذا نجح التلميذ في قراءة الكلمة بشكل صحيح، يضعها فوق بطاقة "نعم".
7. إذا لم ينجح التلميذ في قراءة الكلمة بشكل غير صحيح، يضعها فوق بطاقة "لا".
8. عند انتهاء الوقت، تُعد الكلمات الصحيحة فوق بطاقة "نعم".
9. يُسجل العدد في خانة تقاطع رقم المحاولة وعدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح.
10. في نهاية المحاولة الأولى تعاد البطاقات إلى موقعها الأصلي بنفس الترتيب، ويتم الاستعداد لبدأ المحاولة الثانية بنفس الإجراءات إلى غاية إكمال جميع المحاولات.
11. تُعزز محاولة التلميذ التي قرأ فيها أكبر عدد من الجمل بشكل صحيح في وقت أقل.
12. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات.

النشاط 1–5: اقرأ القافية وعائلتها **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يقرأ التلميذ بسرعة مجموعة من الكلمات بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.

المهارات المستخدمة: التمييز البصري

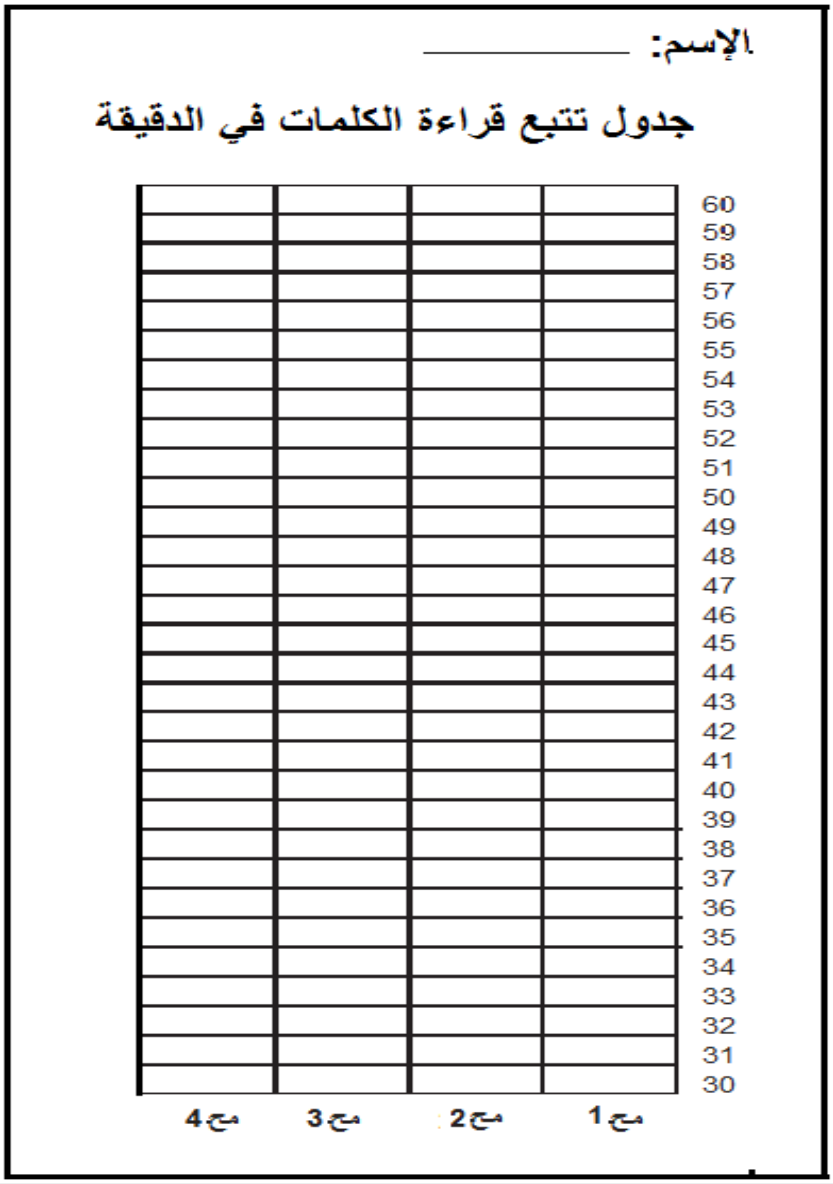
الاستراتيجيات المستخدمة: التعزيز اللفظي– المحاكاة– النمذجة– التكرار.

الوسائل المستخدمة: أوراق قوائم القوافي – الكلمات – أقلام الرصاص– ساعة السباق.

إجراءات تنفيذ النشاط:

1. توضع ساعة السباق وورقة عائلات القوافي على سطح طاولة العمل في المنتصف.
2. يُوضح للتلاميذ بأن المطلوب منهم قراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات لنفس عائلة القافية بوقت محدد. على سبيل المثال، /ارُ/, الأزهار– الأنهار– الأمطار– الأشرار)

3. يُزود كل تلميذ بجدول تتبع لكل دقيقة خلال 4 محاولات متتالية.
4. بالتناوب، يُطلب من التلميذ ضبط ساعة السباق لمدة دقيقة واحدة، والبدء في قراءة القافية والكلمات التي تنتمي إليها بسرعة وبصوت عال.
5. عند انتهاء الوقت، يُطلب من التلميذ وضع خط تحت اخر كلمة تمت قراءتها.
6. تُحسب القوافي والكلمات المقروءة بشكل صحيح.
7. يُسجل العدد في خانة تقاطع رقم المحاولة وعدد القوافي والكلمات المقروءة بشكل صحيح.
8. يستوفي التلميذ جميع المحاولات الأربعة بنفس الإجراءات.
9. تعزز الباحثة محاولة التلميذ التي قرأ فيها عدد أكبر من الجمل بشكل صحيح في وقت أقل.
10. يستمر بقية التلاميذ في النشاط بنفس الإجراءات.



نموذج لجدول التتبع المستخدم

المحور التدريبي الثالث: التدريب على السرعة والدقة في قراءة الجمل.

الهدف التدريبي العام: اكساب التلميذ السرعة والدقة في قراءة الجمل.

الجلسة 1: قراءة الجمل

النشاط 1-1 : طابق وجر **نوع النشاط:** جماعي

الأهداف الإجرائية:

- أن يقوم التلميذ بقراءة الجمل بسرعة ومطابقتها على لوحة العمل.

النشاط 1-2 : اسمع وطابق **نوع النشاط:** ثنائي/ جماعي

النشاط 1-3 : **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يقرأ التلميذ بسرعة مجموعة من بطاقات الجمل بشكل صحيح من خلال حساب عدد على بطاقة « نعم" وتسجيلها على جدول التتبع خلال أربع (4) محاولات موقوتة

النشاط 1-4: اقرأ الكلمة وعائلتها **زمن النشاط:** **نوع النشاط:** فردي

الأهداف الإجرائية:

- أن يقرأ التلميذ بسرعة مجموعة من الكلمات والجمل بشكل صحيح خلال أربع (4) محاولات موقوتة من خلال جدول تتبع.

ملاحظة: خلال التدريب على السرعة والدقة في قراءة الجمل تستعمل نفس إجراءات التنفيذ السابقة ضمن أنشطة التدريب على السرعة والدقة في قراءة الكلمات.

الملحق رقم (06) قائمة محكمي اختبارات الدراسة والبرنامج التدريبي

الأستاذ	الرتبة	جامعة الانتماء
علي تعوينات	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
علي صباغ	أستاذ محاضر أ	جامعة قسنطينة 2
عادل آتشي	أستاذ محاضر أ	جامعة المدية
خديجة بن سالم	أستاذة محاضرة أ	جامعة أدرار
سويسي دحمان	أستاذة محاضرة أ	جامعة باتنة
بن سالم عيسى	أستاذ محاضر ب	جامعة الجلفة
منى عبد الحفيظ	أستاذ محاضر ب	جامعة تيارت
قريني أحمد	أستاذ محاضر ب	جامعة الجلفة

الملحق رقم (07)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
الذاكرة الصوتية بعدي - الذاكرة الصوتية قبلي	Negative Ranks	0[a]	,00	,00
	Positive Ranks	6[b]	3,50	21,00
	Ties	0[c]		
	Total	6		
الوعي بالقافية بعدي - الوعي بالقافية قبلي	Negative Ranks	0[d]	,00	,00
	Positive Ranks	6[e]	3,50	21,00
	Ties	0[f]		
	Total	6		
لوعي المقطعي والفونيمي بعدي - لوعي المقطعي والفونيمي قبلي	Negative Ranks	0[g]	,00	,00
	Positive Ranks	6[h]	3,50	21,00
	Ties	0[i]		
	Total	6		
لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بعدي - لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة قبلي	Negative Ranks	0[j]	,00	,00
	Positive Ranks	6[k]	3,50	21,00
	Ties	0[l]		
	Total	6		
الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بعدي - الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها قبلي	Negative Ranks	0[m]	,00	,00
	Positive Ranks	6[n]	3,50	21,00
	Ties	0[o]		
	Total	6		
الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي بعدي - الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي قبلي	Negative Ranks	0[p]	,00	,00
	Positive Ranks	6[q]	3,50	21,00
	Ties	0[r]		
	Total	6		

a. الذاكرة الصوتية بعدي < الذاكرة الصوتية قبلي

b. الذاكرة الصوتية بعدي > الذاكرة الصوتية قبلي

c. الذاكرة الصوتية بعدي = الذاكرة الصوتية قبلي

d. الوعي بالقافية بعدي < الوعي بالقافية قبلي

e. الوعي بالقافية بعدي > الوعي بالقافية قبلي

f. الوعي بالقافية بعدي = الوعي بالقافية قبلي

g. لوعي المقطعي والفونيمي بعدي < لوعي المقطعي والفونيمي قبلي

h. لوعي المقطعي والفونيمي بعدي > لوعي المقطعي والفونيمي قبلي

i. لوعي المقطعي والفونيمي بعدي = لوعي المقطعي والفونيمي قبلي

j. لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بعدي < لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة قبلي

k. لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بعدي > لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة قبلي

l. لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بعدي = لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة قبلي

m. الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بعدي < الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها قبلي

n. الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بعدي > الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها قبلي

o. الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بعدي = الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها قبلي

p. الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي بعدي < الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي قبلي

q. الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي بعدي > الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي قبلي

r. الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي بعدي = الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي قبلي

Test Statistics[a]

	الذاكرة الصوتية بعدي - الذاكرة الصوتية قبلي	الوعي بالقافية بعدي - الوعي بالقافية قبلي	لوعي المقطعي والفونيمي بعدي - لوعي المقطعي والفونيمي قبلي	لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بعدي - لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة قبلي	الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بعدي - الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها قبلي	الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي بعدي - الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي قبلي
Z	-2,226[b]	-2,232[b]	-2,207[b]	-2,207[b]	-2,226[b]	-2,207[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,026	,026	,027	,027	,026	,027

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
الذاكرة الصوتية تتبعي - الذاكرة الصوتية بعدي	Negative Ranks	1[a]	2,50	2,50
	Positive Ranks	4[b]	3,13	12,50
	Ties	1[c]		
	Total	6		
الوعي بالقافية تتبعي - الوعي بالقافية بعدي	Negative Ranks	0[d]	,00	,00
	Positive Ranks	5[e]	3,00	15,00
	Ties	1[f]		
	Total	6		
لوعي المقطعي والفونيمي تتبعي - لوعي المقطعي والفونيمي بعدي	Negative Ranks	2[g]	2,50	5,00
	Positive Ranks	4[h]	4,00	16,00
	Ties	0[i]		
	Total	6		
لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة تتبعي - لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بعدي	Negative Ranks	2[j]	2,00	4,00
	Positive Ranks	4[k]	4,25	17,00
	Ties	0[l]		
	Total	6		
الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها تتبعي - الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بعدي	Negative Ranks	2[m]	2,00	4,00
	Positive Ranks	3[n]	3,67	11,00
	Ties	1[o]		
	Total	6		
الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي تتبعي - الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي بعدي	Negative Ranks	1[p]	4,00	4,00
	Positive Ranks	5[q]	3,40	17,00
	Ties	0[r]		
	Total	6		

a. الذاكرة الصوتية تتبعي < الذاكرة الصوتية بعدي

b. الذاكرة الصوتية تتبعي > الذاكرة الصوتية بعدي

c. الذاكرة الصوتية تتبعي = الذاكرة الصوتية بعدي

d. الوعي بالقافية تتبعي < الوعي بالقافية بعدي

e. الوعى بالقافية تتبعى > الوعى بالقافية بعدي

f. الوعي بالقافية تتبعي = الوعي بالقافية بعدي

g. لوعي المقطعي والفونيمي تتبعي < لوعي المقطعي والفونيمي بعدي

h. لوعى المقطعى والفونيمى تتبعى > لوعى المقطعى والفونيمى بعدي

i. لوعي المقطعي والفونيمي تتبعي = لوعي المقطعي والفونيمي بعدي

j. لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة تتبعي < لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بعدي

k. لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة تتبعي > لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بعدي

l. لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة تتبعي = لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بعدي

m. الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها تتبعي < الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بعدي

n. الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها تتبعي > الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بعدي

o. الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها تتبعي = الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بعدي

p. الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي تتبعي < الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي بعدي

q. الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي تتبعي > الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي بعدي

r. الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي تتبعي = الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي بعدي

Test Statistics[a]

	الذاكرة الصوتية تتبعي - الذاكرة الصوتية بعدي	الوعي بالقافية تتبعي - الوعي بالقافية بعدي	لوعي المقطعي والفونيمي تتبعي - لوعي المقطعي والفونيمي بعدي	لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة تتبعي - لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بعدي	الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها تتبعي - الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بعدي	الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي تتبعي - الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي بعدي
Z	-1,414[b]	-2,121[b]	-1,169[b]	-1,382[b]	-,962[b]	-1,367[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,157	,034	,242	,167	,336	,172

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Statistics

		الذاكرة الصوتية قبلي	الوعي بالقافية قبلي	لوعي المقطعي والفونيمي قبلي	لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة قبلي	الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها قبلي	الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي قبلي
N	Valid	6	6	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		6,5000	3,3333	7,8333	4,3333	1,5000	23,5000
Std. Deviation		2,16795	2,58199	2,31661	2,06559	1,22474	8,96103

Statistics

		الذاكرة الصوتية بعدي	الوعي بالقافية بعدي	لوعي المقطعي والفونيمي بعدي	لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بعدي	الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بعدي	الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي بعدي
N	Valid	6	6	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		13,1667	8,0000	22,6667	13,8333	10,6667	68,3333
Std. Deviation		1,72240	1,89737	4,41210	1,47196	1,36626	9,45868

Statistics

		الذاكرة الصوتية تتبعي	الوعى بالقافية تتبعي	الوعى المقطعى والفونيمي تتبعي	لوعى بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة تتبعي	الوعى بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها تتبعي	الدرجة الكلية الوعى الفونولوجي تتبعي
N	Valid	6	6	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		14,5000	9,5000	24,1667	14,8333	11,6667	73,0000
Std. Deviation		3,39116	1,37840	3,92003	2,31661	2,16025	11,24278

Statistics

		التسمية السريعة للحروف وحركاتها قبلي	دقة قراءة الكلمات قبلي	دقة قراءة شبه الكلمات قبلي	الطلاقة القرائية قبلي	الفهم القرائي. قبلي	الدرجة الكلية اختبار القراءة قبلي
N	Valid	6	6	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		39,5000	3,8333	3,5000	8,8333	,8333	56,5000
Std. Deviation		5,99166	1,72240	1,87083	3,54495	,75277	12,94218

Statistics

		التسمية السريعة للحروف وحركاتها بعدي	دقة قراءة الكلمات بعدي	دقة قراءة شبه الكلمات بعدي	الطلاقة القرائية بعدي	الفهم القرائي. بعدي	الدرجة الكلية اختبار القراءة بعدي
N	Valid	6	6	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		58,1667	9,5000	9,1667	26,8333	2,8333	106,5000
Std. Deviation		10,36179	2,66458	2,78687	6,36920	,75277	22,22386

Statistics

		التسمية السريعة للحروف وحركاتها تتبعي	دقة قراءة الكلمات تتبعي	دقة قراءة شبه الكلمات تتبعي	الطلاقة القرائية تتبعي	الفهم القرائي. تتبعي	الدرجة الكلية اختبار القراءة تتبعي
N	Valid	6	6	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		61,3333	9,8333	9,0000	32,1667	3,6667	116,0000
Std. Deviation		12,09408	3,43026	1,78885	5,23132	,81650	20,90933

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
التسمية السريعة للحروف وحركاتها بعدي - التسمية السريعة للحروف وحركاتها قبلي	Negative Ranks	0[a]	,00	,00
	Positive Ranks	6[b]	3,50	21,00
	Ties	0[c]		
	Total	6		
دقة قراءة الكلمات بعدي - دقة قراءة الكلمات قبلي	Negative Ranks	0[d]	,00	,00
	Positive Ranks	6[e]	3,50	21,00
	Ties	0[f]		
	Total	6		
دقة قراءة شبه الكلمات بعدي - دقة قراءة شبه الكلمات قبلي	Negative Ranks	0[g]	,00	,00
	Positive Ranks	6[h]	3,50	21,00
	Ties	0[i]		
	Total	6		
الطلاقة القرائية بعدي - الطلاقة القرائية قبلي	Negative Ranks	0[j]	,00	,00
	Positive Ranks	6[k]	3,50	21,00
	Ties	0[l]		
	Total	6		
الفهم القرائي. بعدي - الفهم القرائي. قبلي	Negative Ranks	0[m]	,00	,00
	Positive Ranks	6[n]	3,50	21,00
	Ties	0[o]		
	Total	6		
الدرجة الكلية اختبار القراءة بعدي - الدرجة الكلية اختبار القراءة قبلي	Negative Ranks	0[p]	,00	,00
	Positive Ranks	6[q]	3,50	21,00
	Ties	0[r]		
	Total	6		

a. التسمية السريعة للحروف وحركاتها بعدي < التسمية السريعة للحروف وحركاتها قبلي

b. التسمية السريعة للحروف وحركاتها بعدي > التسمية السريعة للحروف وحركاتها قبلي

c. التسمية السريعة للحروف وحركاتها بعدي = التسمية السريعة للحروف وحركاتها قبلي

d. دقة قراءة الكلمات بعدي < دقة قراءة الكلمات قبلي

e. دقة قراءة الكلمات بعدي > دقة قراءة الكلمات قبلي

f. دقة قراءة الكلمات بعدي = دقة قراءة الكلمات قبلي

g. دقة قراءة شبه الكلمات بعدي < دقة قراءة شبه الكلمات قبلي

h. دقة قراءة شبه الكلمات بعدي > دقة قراءة شبه الكلمات قبلي

i. دقة قراءة شبه الكلمات بعدي = دقة قراءة شبه الكلمات قبلي

j. الطلاقة القرائية بعدي < الطلاقة القرائية قبلي

k. الطلاقة القرائية بعدي > الطلاقة القرائية قبلي

l. الطلاقة القرائية بعدي = الطلاقة القرائية قبلي

m. الفهم القرائي. بعدي < الفهم القرائي. قبلي

n. الفهم القرائي. بعدي > الفهم القرائي. قبلي

o. الفهم القرائي. بعدي = الفهم القرائي. قبلي

p. الدرجة الكلية اختبار القراءة بعدي < الدرجة الكلية اختبار القراءة قبلي

q. الدرجة الكلية اختبار القراءة بعدي > الدرجة الكلية اختبار القراءة قبلي

r. الدرجة الكلية اختبار القراءة بعدي = الدرجة الكلية اختبار القراءة قبلي

Test Statistics[a]

	التسمية السريعة للحروف وحركاتها بعدي - التسمية السريعة للحروف وحركاتها قبلي	دقة قراءة الكلمات بعدي - دقة قراءة الكلمات قبلي	دقة قراءة شبه الكلمات بعدي - دقة قراءة شبه الكلمات قبلي	الطلاقة القرائية بعدي - الطلاقة القرائية قبلي	الفهم القرائي. بعدي - الفهم القرائي. قبلي	الدرجة الكلية اختبار القراءة بعدي - الدرجة الكلية اختبار القراءة قبلي
Z	-2,201[b]	-2,232[b]	-2,214[b]	-2,214[b]	-2,264[b]	-2,201[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,028	,026	,027	,027	,024	,028

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
التسمية السريعة للحروف وحركاتها تتبعي - التسمية السريعة للحروف وحركاتها بعدي	Negative Ranks	1[a]	4,00	4,00
	Positive Ranks	5[b]	3,40	17,00
	Ties	0[c]		
	Total	6		
دقة قراءة الكلمات تتبعي - دقة قراءة الكلمات بعدي	Negative Ranks	3[d]	2,83	8,50
	Positive Ranks	3[e]	4,17	12,50
	Ties	0[f]		
	Total	6		
دقة قراءة شبه الكلمات تتبعي - دقة قراءة شبه الكلمات بعدي	Negative Ranks	3[g]	4,00	12,00
	Positive Ranks	3[h]	3,00	9,00
	Ties	0[i]		
	Total	6		
الطلاقة القرائية تتبعي - الطلاقة القرائية بعدي	Negative Ranks	1[j]	1,00	1,00
	Positive Ranks	5[k]	4,00	20,00
	Ties	0[l]		
	Total	6		
الفهم القرائي. تتبعي - الفهم القرائي. بعدي	Negative Ranks	0[m]	,00	,00
	Positive Ranks	4[n]	2,50	10,00
	Ties	2[o]		
	Total	6		
الدرجة الكلية اختبار القراءة تتبعي - الدرجة الكلية اختبار القراءة بعدي	Negative Ranks	0[p]	,00	,00
	Positive Ranks	6[q]	3,50	21,00
	Ties	0[r]		
	Total	6		

a. التسمية السريعة للحروف وحركاتها تتبعي < التسمية السريعة للحروف وحركاتها بعدي

b. التسمية السريعة للحروف وحركاتها تتبعي > التسمية السريعة للحروف وحركاتها بعدي

c. التسمية السريعة للحروف وحركاتها تتبعي = التسمية السريعة للحروف وحركاتها بعدي

d. دقة قراءة الكلمات تتبعي < دقة قراءة الكلمات بعدي

Statistics

		التعرف السمعي على أصوات الحروف قبلي	كتابة الكلمات قبلي	كتابة شبه الكلمات قبلي	الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية قبلي
N	Valid	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0
Mean		19,0000	2,8333	2,8333	24,6667
Std. Deviation		3,79473	1,72240	1,47196	6,59293

دقة قراءة الكلمات تتبعي > دقة قراءة الكلمات بعدي

f. دقة قراءة الكلمات تتبعي = دقة قراءة الكلمات بعدي

g. دقة قراءة شبه الكلمات تتبعي < دقة قراءة شبه الكلمات بعدي

h. دقة قراءة شبه الكلمات تتبعي > دقة قراءة شبه الكلمات بعدي

i. دقة قراءة شبه الكلمات تتبعي = دقة قراءة شبه الكلمات بعدي

j. الطلاقة القرائية تتبعي < الطلاقة القرائية بعدي

k. الطلاقة القرائية تتبعي > الطلاقة القرائية بعدي

l. الطلاقة القرائية تتبعي = الطلاقة القرائية بعدي

m. الفهم القرائي. تتبعي < الفهم القرائي. بعدي

n. الفهم القرائي. تتبعي > الفهم القرائي. بعدي

o. الفهم القرائي. تتبعي = الفهم القرائي. بعدي

p. الدرجة الكلية اختبار القراءة تتبعي < الدرجة الكلية اختبار القراءة بعدي

q. الدرجة الكلية اختبار القراءة تتبعي > الدرجة الكلية اختبار القراءة بعدي

r. الدرجة الكلية اختبار القراءة تتبعي = الدرجة الكلية اختبار القراءة بعدي

Test Statistics[a]

	التسمية السريعة للحروف وحركاتها تتبعي - التسمية السريعة للحروف وحركاتها بعدي	دقة قراءة الكلمات تتبعي - دقة قراءة الكلمات بعدي	دقة قراءة شبه الكلمات تتبعي - دقة قراءة شبه الكلمات بعدي	الطلاقة القرائية تتبعي - الطلاقة القرائية بعدي	الفهم القرائي. تتبعي - الفهم القرائي. بعدي	الدرجة الكلية اختبار القراءة تتبعي - الدرجة الكلية اختبار القراءة بعدي
Z	-1,367[b]	-,425[b]	-,322[c]	-1,992[b]	-1,890[b]	-2,201[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,172	,671	,748	,046	,059	,028

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

Statistics

		التعرف السمعي على أصوات الحروف قبلي	كتابة الكلمات قبلي	كتابة شبه الكلمات قبلي	الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية قبلي
N	Valid	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0
Mean		19,0000	2,8333	2,8333	24,6667
Std. Deviation		3,79473	1,72240	1,47196	6,59293

Statistics

		التعرف السمعي على أصوات الحروف بعدي	كتابة الكلمات بعدي	كتابة شبه الكلمات بعدي	الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية بعدي
N	Valid	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0
Mean		27,6667	8,3333	9,1667	45,1667
Std. Deviation		2,50333	1,96638	1,83485	5,70672

Statistics

		التعرف السمعي على أصوات الحروف تتبعي	كتابة الكلمات تتبعي	كتابة شبه الكلمات تتبعي	الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية تتبعي
N	Valid	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0
Mean		27,8333	9,8333	9,0000	46,6667
Std. Deviation		3,86868	2,71416	,63246	7,08990

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
التعرف السمعي على أصوات الحروف بعدي - التعرف السمعي على أصوات الحروف قبلي	Negative Ranks	0[a]	,00	,00
	Positive Ranks	6[b]	3,50	21,00
	Ties	0[c]		
	Total	6		
كتابة الكلمات بعدي - كتابة الكلمات قبلي	Negative Ranks	0[d]	,00	,00
	Positive Ranks	6[e]	3,50	21,00
	Ties	0[f]		
	Total	6		
كتابة شبه الكلمات بعدي - كتابة شبه الكلمات قبلي	Negative Ranks	0[g]	,00	,00
	Positive Ranks	6[h]	3,50	21,00
	Ties	0[i]		
	Total	6		
الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية بعدي - الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية قبلي	Negative Ranks	0[j]	,00	,00
	Positive Ranks	6[k]	3,50	21,00
	Ties	0[l]		
	Total	6		

a. التعرف السمعي على أصوات الحروف بعدي < التعرف السمعي على أصوات الحروف قبلي

b. التعرف السمعي على أصوات الحروف بعدي > التعرف السمعي على أصوات الحروف قبلي

c. التعرف السمعي على أصوات الحروف بعدي = التعرف السمعي على أصوات الحروف قبلي

d. كتابة الكلمات بعدي < كتابة الكلمات قبلي

e. كتابة الكلمات بعدي > كتابة الكلمات قبلي

f. كتابة الكلمات بعدي = كتابة الكلمات قبلي

g. كتابة شبه الكلمات بعدي < كتابة شبه الكلمات قبلي

h. كتابة شبه الكلمات بعدي > كتابة شبه الكلمات قبلي

i. كتابة شبه الكلمات بعدي = كتابة شبه الكلمات قبلي

j. الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية بعدي < الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية قبلي

k. الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية بعدي > الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية قبلي

l. الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية بعدي = الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية قبلي

Test Statistics[a]

	التعرف السمعي على أصوات الحروف بعدي - التعرف السمعي على أصوات الحروف قبلي	كتابة الكلمات بعدي - كتابة الكلمات قبلي	كتابة شبه الكلمات بعدي - كتابة شبه الكلمات قبلي	الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية بعدي - الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية قبلي
Z	-2,214[b]	-2,214[b]	-2,232[b]	-2,207[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,027	,027	,026	,027

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
التعرف السمعي على أصوات الحروف تتبعي - التعرف السمعي على أصوات الحروف بعدي	Negative Ranks	3[a]	3,00	9,00
	Positive Ranks	3[b]	4,00	12,00
	Ties	0[c]		
	Total	6		
كتابة الكلمات تتبعي - كتابة الكلمات بعدي	Negative Ranks	2[d]	1,50	3,00
	Positive Ranks	4[e]	4,50	18,00
	Ties	0[f]		
	Total	6		
كتابة شبه الكلمات تتبعي - كتابة شبه الكلمات بعدي	Negative Ranks	3[g]	2,83	8,50
	Positive Ranks	2[h]	3,25	6,50
	Ties	1[i]		
	Total	6		
الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية تتبعي - الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية بعدي	Negative Ranks	1[j]	2,00	2,00
	Positive Ranks	4[k]	3,25	13,00
	Ties	1[l]		
	Total	6		

a. التعرف السمعي على أصوات الحروف تتبعي < التعرف السمعي على أصوات الحروف بعدي

b. التعرف السمعي على أصوات الحروف تتبعي > التعرف السمعي على أصوات الحروف بعدي

c. التعرف السمعي على أصوات الحروف تتبعي = التعرف السمعي على أصوات الحروف بعدي

d. كتابة الكلمات تتبعي < كتابة الكلمات بعدي

e. كتابة الكلمات تتبعي > كتابة الكلمات بعدي

f. كتابة الكلمات تتبعي = كتابة الكلمات بعدي

g. كتابة شبه الكلمات تتبعي < كتابة شبه الكلمات بعدي

h. كتابة شبه الكلمات تتبعي > كتابة شبه الكلمات بعدي

i. كتابة شبه الكلمات تتبعي = كتابة شبه الكلمات بعدي

j. الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية تتبعي < الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية بعدي

k. الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية تتبعي > الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية بعدي

l. الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية تتبعي = الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية بعدي

Test Statistics[a]

	التعرف السمعي على أصوات الحروف تتبعي - التعرف السمعي على أصوات الحروف بعدي	كتابة الكلمات تتبعي - كتابة الكلمات بعدي	كتابة شبه الكلمات تتبعي - كتابة شبه الكلمات بعدي	الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية تتبعي - الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية بعدي
Z	-,322[b]	-1,581[b]	-,276[c]	-1,490[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,748	,114	,783	,136

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
اختبار كفاءة النطق المصور بعدي - اختبار كفاءة النطق المصور قبلي	Negative Ranks	0[a]	,00	,00
	Positive Ranks	6[b]	3,50	21,00
	Ties	0[c]		
	Total	6		

a. اختبار كفاءة النطق المصور بعدي < اختبار كفاءة النطق المصور قبلي

b. اختبار كفاءة النطق المصور بعدي > اختبار كفاءة النطق المصور قبلي

c. اختبار كفاءة النطق المصور بعدي = اختبار كفاءة النطق المصور قبلي

Test Statistics[a]

	اختبار كفاءة النطق المصور بعدي - اختبار كفاءة النطق المصور قبلي
Z	-2,201[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,028

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Statistics

		اختبار كفاءة النطق المصور قبلي	اختبار كفاءة النطق المصور بعدي	اختبار كفاءة النطق المصور تتبعي
N	Valid	6	6	6
	Missing	18	18	18
Mean		52,8333	79,0000	76,5000
Std. Deviation		6,61564	9,95992	3,78153

* الأثر.

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
الذاكرة الصوتية * الأثر ـقبلي بعدي	,881	,777
الوعي بالقافية * الاثر- قبلي بعدي	,748	,560
لوعي المقطعي والفونيمي * الأثر قبلي بعدي	,917	,842
لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة * الأثر قبلي بعدي	,945	,894
الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها * الأثر قبلي بعدي	,968	,937
الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي * الأثر قبلي بعدي	,936	,877

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
التسمية السريعة للحروف وحركاتها * الاثر- قبلي بعدي	,770	,593
دقة قراءة الكلمات * الاثر- قبلي بعدي	,810	,657
دقة قراءة شبه الكلمات * الاثر- قبلي بعدي	,794	,631
الطلاقة القرائية * الاثر- قبلي بعدي	,886	,785
الفهم القرائي. * الاثر- قبلي بعدي	,824	,679
الدرجة الكلية اختبار القراءة * الاثر- قبلي بعدي	,833	,694

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
التعرف السمعي على أصوات الحروف * الاثر- قبلي بعدي	,828	,686
كتابة الكلمات * ا الاثر- قبلي بعدي	,852	,726
كتابة شبه الكلمات * الاثر- قبلي بعدي	,902	,813
الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية * الاثر- قبلي بعدي	,877	,768

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
اختبار كفاءة النطق المصور * الاثر- قبلي بعدي	,923	,853

* الصدق والثبات.

Correlations

		الوعي الفونولوجي1	الوعي الفونولوجي2	الكتابة الاملائية1	الكتابة الاملائية2	القراءة1	القراءة2
الوعي الفونولوجي1	Pearson Correlation	1	,758**	,754**	,619*	,636*	,680*
	Sig. (2-tailed)		,004	,005	,032	,026	,015
	N	12	12	12	12	12	12
الوعي الفونولوجي2	Pearson Correlation	,758**	1	,745**	,809**	,580*	,620*
	Sig. (2-tailed)	,004		,005	,001	,048	,031
	N	12	12	12	12	12	12
الكتابة الاملائية1	Pearson Correlation	,754**	,745**	1	,894**	,661*	,741**
	Sig. (2-tailed)	,005	,005		,000	,019	,006
	N	12	12	12	12	12	12
الكتابة الاملائية2	Pearson Correlation	,619*	,809**	,894**	1	,569	,639*
	Sig. (2-tailed)	,032	,001	,000		,054	,025
	N	12	12	12	12	12	12
القراءة1	Pearson Correlation	,636*	,580*	,661*	,569	1	,982**
	Sig. (2-tailed)	,026	,048	,019	,054		,000
	N	12	12	12	12	12	12
القراءة2	Pearson Correlation	,680*	,620*	,741**	,639*	,982**	1
	Sig. (2-tailed)	,015	,031	,006	,025	,000	
	N	12	12	12	12	12	12

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي
الذاكرة الصوتية		,676
		,000
		24
الوعي بالقافية		,369
		,046
		24
لوعي المقطعي والفونيمي		,849
		,000
		24
لوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة		,720
		,000
		24
الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها		,658
		,000
		24
الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي		1
		24

Correlations

		التعرف السمعي على أصوات الحروف	كتابة الكلمات	كتابة شبه الكلمات	الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية
التعرف السمعي على أصوات الحروف	Pearson Correlation	1	,479*	,720**	,897**
	Sig. (2-tailed)		,018	,000	,000
	N	24	24	24	24
كتابة الكلمات	Pearson Correlation	,479*	1	,685**	,781**
	Sig. (2-tailed)	,018		,000	,000
	N	24	24	24	24
كتابة شبه الكلمات	Pearson Correlation	,720**	,685**	1	,909**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	24	24	24	24
الدرجة الكلية اختبار الكتابة الإملائية	Pearson Correlation	,897**	,781**	,909**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	24	24	24	24

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الدرجة الكلية اختبار القراءة
التسمية السريعة للحروف وحركاتها	Pearson Correlation	,922
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	24
دقة قراءة الكلمات	Pearson Correlation	,848
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	24
دقة قراءة شبه الكلمات	Pearson Correlation	,891
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	24
الطلاقة القرائية	Pearson Correlation	,962
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	24
.الفهم القرائي	Pearson Correlation	,784
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	24
الدرجة الكلية اختبار القراءة	Pearson Correlation	1
	N	24