فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة وآثره في تحسين قدراتهم القرائية

د/ عبد الرحمن علي بديوي محمد

الكلية التطبيقية – قسم العلوم الإدارية – جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل – الدمام

الملخص:

هدفت الدراسة للتعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى المتعلمين ذوي صعوبات القراءة وأثره في تحسين قدراتهم على القراءة. استخدمت الدراسة تصميمًا تجريبيًا ، على عينة قوامها ٣٠ طالبًا بالصف الثاني ضمن الفئة العمرية (٨٠ : ٨٦) شهرًا من ذوي صعوبات القراءة، تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية بواقع ٢٠ جلسة تدريبية تضمنت هدفًا عامًا يتمثل في تطوير مهارات الوعي الصوتي وتحسين قدرات القراءة وأهدافًا فرعية تتمثل في تحديد أصوات الكلمات ودورها في تحقيق طلاقة القراءة، تضمنت أدوات الدراسة برنامج الدراسة التدريبي، وعدد من المقاييس التشخيصية منها مقاييس: (الوعي الصوتي، والقدرات القرائية لذوي صعوبات تعلم القراءة، والمصفوفات المتتابعة لرافن)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارات البعدية لمقياس الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتيجة الإجمالية لتطبيق برنامج الدراسة التدريبي تحسنًا كبيرًا لدى المجموعة التجريبية في مهارات الوعي الصوتي والقدرات القرائية. وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الوعي الصوتي وقدرات القراءة لدى المجموعات التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي، القدرة على القراءة، صعوبات القراءة.

* نوقش هذا البحث ضمن أبحاث المؤتمر الدولى الثاني لقسم علم النفس لكلية الاداب – جامعة المنوفية
" قضايا بحثية في علم النفس" في الفترة من ٥- ٧ مارس ٢٠٢٣
(وقد تم تحكيم البحث من قبل اللجنة العلمية المختصة للمؤتمر)

Abstract:

The study aimed to examine the effectiveness of a training program to develop phonemic awareness skills for learners with reading disabilities and its effect on improving their reading abilities. The study follows an experimental design, including a sample of 30 second-grade students Within the age group (80: 86) months with reading disabilities. The training program was applied to the experimental group with 20 training sessions It included a general goal of developing phonemic awareness skills, improving reading abilities, and specific goals ranging from identifying the sounds of words to reading fluency. In addition to the training program, the study tools included the phonemic awareness scale, the measurement of reading abilities for learners with reading disabilities, and Raven's Progressive Matrices. The results indicated statistically significant differences between the control and experimental groups in the post-tests of the phonemic awareness scale. The overall score shows considerable improvement in the experimental group. This confirms the effectiveness of the training program in improving the experimental groups' reading abilities.

Keywords: Phonemic Awareness, Reading Ability, Reading Disabilities

مدخل لمشكلة الدراسة:

يعاني قرابة (٩٠٪) من ذوي صعوبات القراءة مشاكل متنوعة في الوعي الصوتي، لذا بدأ الاهتمام بهذا المكون الأساسي لتعلم القراءة؛ فطورت اختبارات لقياسه، وبرامج لعلاجه والحد من تأثيره. (الشوربجي، والمحرزي، والزاملي، والكريمي، والمنذري، والبراوني، والسناني، ٢٠١٧، ٦٦٧)

وسعت العديد من الجهات لإضافة بعض التغيرات في المناهج والمقررات الدراسية التي يخضع لها المتعلمين وفق مراحلهم العمرية ومستواهم الدراسي لتحسين مهاراتهم القرائية. (Lyon et al, 2001, 282)

وتقاس كفاءة الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم بالقدرة على الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات، والقدرة على التسمية السريعة المتتابعة، وكفاءة الذاكرة الصوتية، ومعالجة الأصوات والمقاطع اللفظية والكلمات، والقدرة على تحديد تسلسل وتتابع الأصوات اللغوية في الكلمات، والتمييز السمعي بين الأصوات اللغوية (الفونيمات)، والاستعادة الصوتية. (السرطاوي، وطيبي، والغزو، ومنصور، ٢٠١٣، ٢٥)

ويعد تشخيص الطلاب الذين يعانون من مشكلات الوعي بأصوات الكلام، وتقديم التدريب والعلاج المناسب لهم أمر بالغ الأهمية حتى لا يؤدي إهمالها إلى تفاقم مشكلاتها وتكون تبعاتها ونتائجها سلبية عليهم. (هاشم، ٢٠١٠، ١٣٤)

ولكون القدرات القرائية البعد الأهم للقراءة بشكل عام (Brezntiz, 2006, 4)، لذا فبرامج تحسين مهارات القدرات القرائية، وتنمية الوعي الصوتي العلاجية لدى ذوي صعوبات التعلم من أهم البرامج المقدمة لهم لتركيزها بالدرجة الأولى على علاج صعوبات تعلم القراءة التي تعد من أبرز الصعوبات التي يواجهونها وخصوصًا بالمدارس الابتدائية، حيث تشكل عقبة كبيرة من عقبات النجاح في المتطلبات المدرسية، وذلك بدوره ينعكس على التحصيل الدراسي بجميع المواد الدراسية الأخرى، لكون صعوبات القراءة تشكل ما نسبته (١٠-١٥٪) من بين المتعلمين في أي مجتمع مدرسي، كما تمثل هذه الصعوبات ما يعادل (٨٠-٩٠٪) من بين مجتمع ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت العديد من الدراسات المسحية في هذا الصدد إلى أن ما نسبته (٦٠-٧٠٪) من المتعلمين ذوي

صعوبات التعلم الملتحقين ببرامج الصعوبات كانوا يعانون من صعوبات ملموسة في مهارات القراءة والقدرات القرائية. (كوافحة، ٢٠٠٧، ٩٣)

فالعلاقة بين تنمية مهارات الوعي الصوتي، وتطوير القدرات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة علاقة ترابطية متبادلة فتحسين القدرات القرائية مرهون بتطوير مهارات الوعي الصوتي لديهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Jason & David , 2005) بأن مهارات الوعي الصوتي مهارات متكاملة ومتفاعلة فيما بينها، وأنها ترتبط بقوة باكتساب مهارات القراءة، وتنمية قدراتها لدى المتعلمين، ودراسة (Luk, 2005) التي أشارت بأن تنامي مهارات الوعي الصوتي له دورًا في اكتساب مهارات القراءة، وتنمية قدراتها لدى المتعلمين.

ومما يبرر جدوى برنامج الدراسة لتنمية مهارات الوعي الصوتي وتحسين مهارات القدرات القرائية أن صعوبات القراءة ومشكلات القدرات القرائية وضعف الوعي الصوتي أصبحت مع تزايدها مشكلة تؤرق المعلمين وأولياء الأمور والمربين، فافتقاد ذوي صعوبات القراءة للمهارات القرائية االرئيسية كمهارة التعرف على الحروف، ومهارات الوعي الصوتي يجعلهم يفتقدون التلقائية في القراءة التي تقوم على سرعة القراءة مع دقتها أي صحة قراءة الكلمات، وهو ما يعني افتقاد هؤلاء المتعلمين لطلاقة القراءة Reading Fluency مما يجعل قراءتهم متعثرة ومليئة بالأخطاء، فضلاً عن افتقادها للمعنى والدلالة، وهذا بدوره يعد مؤشرًا قويًا لاحتمالية فشل هؤلاء المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في كثير من المواد الدراسية، بل وربما يؤدي ذلك إلى التسرب التعليمي، خاصة إذا تُرِك مثل هؤلاء المتعلمين دون تقديم مساعدات تدريبية وتأهيلية وعلاجية وفق احتياجاتهم. (سليمان، ٢٠١٥، ٧٤)

ومن دواعي إجراء هذه الدراسة أيضًا أن الفئة المستهدفة من برنامجها التدريبي الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تتفاوت مستوياتهم التحصيلية، حيث إنهم أقل من مستوى أقرانهم بصف دراسي أو صفين دراسيين، وبالتالي من المتوقع أن تكون مستويات المتعلمين المستهدفين بالبرنامج التدريبي بمرحلة الصفوف الأولية متقاربة جدًا، ولديهم

معاناة من صعوبات واضحة في القراءة، وصعوبات في الربط بين الرموز ودلالاتها الصوتية، كما يظهر لديهم جوانب قصور في معرفة المقاطع الصوتية المكملة للكلمات أثناء ممارستهم للقراءة، ويفتقرون للقدرة على تحليل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات أو حروف. (الدوسري؛ بديوي، ٢٠٢١)

وبعد اطلاع الباحث ومراجعته للعديد من الدراسات العربية والأجنبية في هذا الصدد، وجد العديد من الدراسات بحثت العلاقة بين الوعي الصوتي والقدرات القرائية وغيرها من المتغيرات المرتبطة بالقراءة ومشكلاتها، وأكدت في نتائجها أن التعثر في القراءة قد يعود لخلل في المعالجة الصوتية والوعي الصوتي لوحدات اللغة الشفهية، لكن البرامج العلاجية التدريبية التي تهتم بتنمية مهارات الوعي الصوتي لديهم وتحسين قدراتهم القرائية تحتاج لدراسات تجريبية لهذه المرحلة العمرية من حياتهم _ مرحلة الصفوف الأولية _، فمن خلال هذه البرامج الهادفة ومنها برنامج الدراسة التدريبي نهدف لتنمية مهارات الوعي الصوتي، وتحسين القدرات القرائية لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال إلقاء الضوء على فنيات تنمية وتحسين مهارات الوعي الصوتي والقدرات القرائية لديهم، وفي ضوء ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

هل لبرنامج الدراسة التدريبي آثرًا في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم وتحسين مهارات القدرات القرائية لديهم؟

الأدب النظري والدراسات السابقة:

صعوبات القراءة إحدى صعوبات التعلم، وهي اضطرابات نوعية لغوية ذات أصل تكويني تتسم بصعوبات في فك شفرة الكلمات المفردة غير المتوقعة بالنسبة للسن والقدرات المعرفية والأكاديمية الأخرى. (Lyon,1995, 27)

وتعد صعوبات القراءة قصورً في القدرة على القراءة بما يتناسب مع العمر العقلي للتلميذ بالرغم من توفر الفرص الكافية لظروف التعلم المختلفة مقارنة بالأقران. (السعيد، ٢٠٠٢، ١٧٨)

وتتمثل في وجود قصور في مهارة أو أكثر من مهارات التعرف القرائي على الكلمة وكذلك الوعي الفونولوجي أو الصوتي أو المعالجة الصوتية، ومهارات الفهم القرائي. (عبد الحليم، ٢٠٠٩، ٢٨١)

وتشير صعوبات القراءة أيضًا لانخفاض مستوى تحصيل المتعلم في القراءة عن المستوى الصفي المكافئ لعمره الزمني على الرغم من ذكائه المتوسط أو العالي وتوافر البيئة التعليمية المناسبة، وغالبًا ما ترجع هذه الصعوبات إلى أساس عصبي مرتبط بالقصور في مهارات الإدراك الصوتي والأداء البصري. (جارحي، ٢٠٠٩، ٧)

وذوو صعوبات القراءة يعانون بدرجة كبيرة من مشكلات واضحة في مهارة التعرف على الكلمة، مما ينعكس بشكل أساسي على طلاقتهم القرائية ودافعيتهم نحو القراءة، والذي بدوره يؤثر تأثيرًا واضحًا على فهمهم للنص المقروء. (السيد، ٢٠١٣، ١٢٤).

والذي ينعكس بدوره على قدرتهم في التعرف على أصوات الحروف ودلالاتها اللفظية، ويصعب عليهم الربط بين شكل الحرف وصوته، حيث تشير القدرة الصوتية لتمكن المتعلم من تأدية مهارات الوعي الصوتي في معالجة الأصوات المكونة للغة الشفوية وخصائصها اللفظية المتعددة. (إسماعيل، ٢٠٠٩، ٣١)

ويعد الوعي الصوتي امتلاك المتعلم للقدرة على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة الى مزج الأصوات لتكوين الكلمات المختلفة. (منتصر وآخرون، ٢٠١٤، ٣١). ويرى (Jason& David, 2005) أن مهارات الوعي الصوتي تتمثل في القدرة على المعالجة الصوتية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة، وتشتمل على الوعي الصوتي، والقدرة على استخدام الأصوات الفردية، والمقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمات (السرطاوي؛ وأبو جودة،٢٠٠٠).

أفادت دراسة (منتصر وآخرون، ٢٠١٤) أن عسر القراءة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمستويات الوعي الصوتي التي يعد اتقان المتعلم لها من أهم الكفايات اللازمة لإتقان القراءة، ويحدد (عبد الله، ٢٠٠٥) أهم المستويات التي تتكامل مع بعضها البعض لتشكل قدرات الوعي الصوتي كحليل الجملة إلى مكوناتها، وتمييز الكلمات المتشابهة في الوزن، وتحليل الكلمة إلى مقاطعها، وتحليل المقاطع إلى أصوات.

ويشير كلاً من (الشخص؛ والسيد، ٢٠١١، ١١٩) إلى أن تعلم قراءة الحروف الهجائية يتطلب القدرة على ربط الرمز المكتوب بالصوت المنطوق، وفي دراسة (السنوسي، ٢٠١٧) أشير لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم بمهارات الوعي الصوتي.

وتتمثل القدرات القرائية في قدرة المتعلم على القراءة بسرعة، وبشكل تلقائي وبكفاءة، مع القدرة على التعبير المناسب عن المعنى المقصود، والقدرة على التعرف الآلي للرموز اللغوية، والربط بينها لتكوين الجمل، والربط بين الجمل لتكوين الأفكار. (Faweett& Rasinski, 2008, 156)

ويشير كلاً من (Faweett& Rasinski, 2008, 156) إلى أن القدرات القرائية تعبر عن قدرة القارئ على الانغماس في عملية القراءة بسرعة مناسبة وكفاءة وعفوية، مع قدرته على التعبير المناسب عن المعنى المقصود، فهي تتسم بالدقة وسهولة الأداء وسلاسته، وتقوم القدرات القرائية على التعرف الآلي للرموز اللغوية، والربط بينها لتكوين جمل، والربط بين الجمل لتكوين الأفكار، وصولا إلى فهم المعنى العام للمقروء. وهي القدرة على أداء مهمتين متزامنتين هما التعرف إلى الكلمة، وفهم النص الذي تتم قراءته(Samuels, 2002, 76)، وهي قراءة سريعة للنص بسرعة ودقة مع القدرة على التعبير المناسب عن الكلمات والجمل والألفاظ الواردة في النص المقروء (Steventon& Fredrick, 2003, 17).

كما تتمثل في قدرة المتعلمين على التعرف للرموز اللغوية المكتوبة، والنطق بها نطقًا صحيحًا يتميز بالسرعة والدقة، مع حسن التعبير عن المعاني المتضمنة في النص المقروء، وفهمه فهمًا يؤدي إلى تصور الفكرة العامة للنص، وما يحتويه هذا النص من تفاصيل تدعم فكرته الأساسية (عبدالباري، ٢٠١١، ١٥١).

وتشير دراسة (Wanze& Alotaiba& Petscher, 2014) إلى أن ذوي صعوبات التعلم على اختلاف جنسهم وتصنيفاتهم يظهرون تأخرا في النمو القرائي والقدرات القرائية وكذلك الفهم القرائي مقارنة بأقرانهم من العاديين.

وقد أشارت العديد الدراسات إلى أن مهارات القدرات القرائية تتمثل في معدل القراءة المتمثل في الوقت المستغرق في عملية القراءة الصحيحة (سليمان، ٢٠١٥، ٨١)، ودقة القراءة تتمثل في قدرة المتعلمين على قراءة المفردات اللغوية المتضمنة في النص بشكل صحيح (عبد الباري، ٢٠١١ب، ١٥٢)، والأداء المعبر المتمثل في القدرة على القراءة المعبرة، وتشمل في طياتها الأسلوب الذي ينتهجه القارئ أثناء القراءة، وقدرته على استخدام الوقف بناء على سياق القراءة، والتنغيم أو التغيير في طبقات الصوت. (Moskal& Blachowicz, 2006)

وتشير نتائج دراسة (Speece& Ritchy, 2005) إلى أن المتعلمين الذين اكتسبوا القدرات القرائية الشفوية في الصف الأول كان لديهم نمو أفضل في طلاقتهم في الصف الثاني من المتعلمين الأقل نموًا في الطلاقة.

ويشير (Hudson, 2005, 709) إلى أن ذوي صعوبات القراءة تتسم قراءتهم بالرتابة وفقدان الفاعلية اللازمة لإيصال المعنى، حيث أنهم يبذلون جهدهم في محاولة التلفظ بالكلمات والتعرف عليها، دون الاهتمام بمعايير وكفايات القدرات القرائية، وبالتالي فإن هؤلاء المتعلمين لديهم ضعف في طلاقتهم القرائية، وذلك عندما يقومون بقراءة الكلمات بشكل غير تلقائي، ويشير كل من (منتصر؛ والشايب؛ والعيس، ٢٠١٤، ٣٠)، إلى أن ذوي صعوبات القراءة تظهر لديهم العديد من الاختلالات سواء في الجانب المقطعي للنص المقروء، أو الجانب النحوي والصرفي، أو الإيقاع والتنغيم وسلاسة القراءة والجوانب الدلالية، وفيما يتعلق بمستوى العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي والقدرة القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة توصلت دراسة (الدوسري؛ بديوي، ٢٠٢١) إلى وجود علاقة ارتباط طردية بين مهارات الوعي الصوتي والقدرة القرائية، وهذا ما اثبتته دراسة (Stahl & Murray, 1994)، ودراسة (Mann & Foy, 2007)، ودراسة & (Michal others, 2007)، ودراسة (هواري، ٢٠٠٣) حيث جميعهن أكدن العلاقة الارتباطية الإيجابية بين مهارات الوعي الصوتي والقدرات القرائية، وأن مهارات الوعي الصوتي ذات أهمية في تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين، وأن تحسن قدرات المتعلم

القرائية يمكن التنبؤ به من خلال مهارات الوعي الصوتي، وهذا ما يدعم ويؤكد أهمية الدراسات التي تقوم فكرتها على برامج تدريبية تنموية لمهارات الوعي الصوتي ودورها في تحسين القدرات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة كما هو الحال ببرنامج الدراسة الحالية في تحسين القدرات القرائية لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما دعمته دراسة (Gillon & Dodd ,1997) بأن اكتساب المتعلمين للقدرات القرائية وتعلمهم لمهارات القراءة، مرهون باكتسابهم لمهارات الوعي الصوتي وخاصة بمرحلة الصفوف الأولية، كما أن الوعي الصوتي يؤدي دورًا سببيًا في التحليل القرائي، وعليه يصبح مؤشرًا قويًا على تعلم مهارات القراءة، واكتساب قدراتها بفاعلية، وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة بمهارات الوعي الصوتي، والقدرات القرائية توصلت دراسة (الدوسري؛ بديوي، ٢٠٢١) لعدم وجود فروق بينهما، وفي ضوء تلك المعطيات جاء برنامج الدراسة التدريبي لكي ينمي مهارات الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال تدريبهم على تحليل الجمل إلى مكوناتها الفرعية، وتدريبهم على تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن، وتنمية قدراتهم في تحليل الكلمات لمقاطعها الأولية، وتحليل المقاطع إلى أصوات، والتمييز بين الأصوات المختلفة، كما أسهم برنامج الدراسة في تحسين مهارات المتعلمين القرائية، والحد من رتابتهم أثناء القراءة، ونمو قدرتهم على إيصال المعنى، والانطلاق في القراءة بشكل تلقائي، فضلاً عن فهمهم للمعنى العام للمقروء.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولا: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، بهدف اختبار مدى تأثير أنشطة وتدريبات البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي من جهة، وأثره في تحسين مهارات القدرات القرائية لدى المجموعة التجريبية دون الضابطة من طلاب عينة الدراسة من جهة أخرى، وذلك من خلال التصميم التجريبي وفقًا للجدول التالي:

جدول رقم (١) يوضح التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة

المجموعة الضابطة	قياس قبلي	-	قياس يعدي
المجموعة التجريبية	قياس قبلي	تطبيق البرنامج التدريبي	قياس بعدي

ثانيًا: المجتمع والعينة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب غرف المصادر بالصف الثاني الابتدائي بالمدارس الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتعليم بغرب الدمام، للفصل الدراسي الثاني ١٤٤١-١٤٤٢، وذلك لوجود مشكلات لديهم في مهارات الوعي الصوتي، وحاجتهم إلى تنمية هذه المهارات لديهم قبل انتقالهم للمراحل التعليمية الأرقى للحد من تفاقم صعوبات القراءة لديهم، أما عينة الدراسة الفعلية فقد تم اختيارهم وفق تشخيصهم بمدارسهم على أنهم من ذوي صعوبات تعلم في القراءة من خلال أخصائيو صعوبات التعلم بتلك المدراس عبر الأدوات المعتمدة للتشخيص من إدارة صعوبات التعلم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتم التحقق من ذلك من خلال تطبيق بعض الأدوات التشخيصية، وتكونت من (٣٠) طالبًا، موزعين على النحو التالي:(١٥) طالبًا للمجموعة ضابطة، و(١٥) طالبًا للمجموعة التجريبية ، من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وذلك في ضوء انخفاض درجاتهم على مقياسي الوعي الصوتي، والقدرات القرائية المستخدمين في الدراسة، وتم التحقق من تكافؤ طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات العمر الزمني، والاختبارات المستخدمة في الدراسة قبل تطبيق برنامج الدراسة التدريبي، وذلك وفقًا للجداول التالية :

جدول رقم (٢) يوضح قيمة Z بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المصفوفات المتتابعة والاختبارات التشخيصية الأكاديمية والعمر الزمني

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
اختبار المصفوفات المتتابعة	ضابطة	١٥	١٥.٥٣	٢٣٣.٠٠	٠.٠٢١
	تجريبية	١٥	١٥.٤٧	٢٣٢.٠٠	
الاختبارات التشخيصية الأكاديمية	ضابطة	١٥	١٦.٤٠	٢٤١.٠٠	٠.٣٥٤
	تجريبية	١٥	١٤.٩٣	٢٢٤.٠٠	
العمر الزمني	ضابطة	١٥	١٥.٠٧	٢٢٦.٠٠	٠.٢٧١
	تجريبية	١٥	١٤.٨٣	٢٢٣.٠٠	

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٢) إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المصفوفات المتتابعة، والاختبارات التشخيصية الأكاديمية، والعمر الزمني حيث إن قيم (Z) على الترتيب كالتالي: (٠.٠٢١، ٠.٣٥٤، ٠.٢٧١) بين المجموعتين، وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يؤكد التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

جدول رقم (٣) يوضح قيمة Z بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس الوعي الصوتي والدرجة الكلية

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
نطق اسم الصورة وتحديد الصوت الأول في الكلمة	ضابطة	١٥	١٥.٠٠	٢٢٥.٠٠	٠.٣١٤
	تجريبية	١٥	١٦.٠٠	٢٤٠.٠٠	
تجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية	ضابطة	١٥	١٢.٩٠	١٩٣.٥٠	١.٦٣٨
	تجريبية	١٥	١٨.١٠	٢٧١.٥٠	
تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية	ضابطة	١٥	١٥.٠٠	٢٢٥.٠٠	٠.٣١٤
	تجريبية	١٥	١٦.٠٠	٢٤٠.٠٠	
تجزئة الجمل إلى كلمات	ضابطة	١٥	١٣.٠٧	١٩٦.٠٠	١.٥٢٩
	تجريبية	١٥	١٧.٩٣	٢٦٩.٠٠	
تحديد الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)	ضابطة	١٥	١٧.٩٧	٢٦٩.٥٠	١.٥٤٩
	تجريبية	١٥	١٣.٠٣	١٩٥.٥٠	
نطق كلمة لإكمال المعنى	ضابطة	١٥	١٣.٥٧	٢٠٣.٥٠	١.٢١٧
	تجريبية	١٥	١٧.٤٣	٢٩١.٥٠	
نطق الصوت الناقص من كل صورة	ضابطة	١٥	١٤.٦٣	٢١٥.٥٠	٠.٥٤٦
	تجريبية	١٥	١٦.٣٧	٢٤٥.٥٠	
الدرجة الكلية	ضابطة	١٥	١٣.٨٧	٢٠٨.٠٠	١.٠٢٤
	تجريبية	١٥	١٧.١٣	٢٥٧.٠٠	

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٣) إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس الوعي الصوتي (نطق اسم الصورة وتحديد الصوت الأول في الكلمة، تجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية، تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية، تجزئة الجمل إلى كلمات، تحديد الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)، نطق كلمة لإكمال المعنى، نطق الصوت الناقص من كل صورة، مهارات النطق،

مهارات الدقة القرائية)، والدرجة الكلية للمقياس حيث إن قيم (Z) على الترتيب بين المجموعتين وفقًا لأبعاد المقياس ودرجته الكلية كالتالي : (٠.٣١٤، ١.٦٣٨ ،٠.٣١٤، ١.٥٢٩، ١.٥٤٩، ١.٢١٧، ٠.٥٤٦، ١.٠٢٤) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يؤكد التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده الفرعية.

جدول رقم (٤) يوضح قيمة Z بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس القدرات القرائية والدرجة الكلية

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
مهارات النطق	ضابطة	١٥	١٤.١٠	٢١١.٥٠	٠.٣٦٩
	تجريبية	١٥	١٦.٩٠	٢٥٣.٥٠	
مهارات الدقة القرائية	ضابطة	١٥	١٥.٢٧	٢٢٩.٠٠	٠.٨٢٨
	تجريبية	١٥	١٥.٧٣	٢٣٦.٠٠	
مهارات المعدل القرائي	ضابطة	١٥	١٦.١٣	٢٤٢.٠٠	٠.٦٨٦
	تجريبية	١٥	١٤.٨٧	٢٢٣.٠٠	
مهارات القراءة المعبرة	ضابطة	١٥	١٥.٢٠	٢٢٨.٠٠	٠.١٩٣
	تجريبية	١٥	١٥.٣٠	٢٣٧.٠٠	
مهارات الفهم القرائي	ضابطة	١٥	١٤.٧٧	٢٢١.٥٠	٠.٤٧٤
	تجريبية	١٥	١٦.٢٣	٢٤٣.٥٠	
الدرجة الكلية	ضابطة	١٥	١٤.٩٣	٢٢٤.٠٠	٠.٣٥٣
	تجريبية	١٥	١٦.٠٧	٢٤١.٠٠	

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٤) إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس القدرات القرائية (مهارات النطق، مهارات الدقة القرائية، مهارات المعدل القرائي، مهارات القراءة المعبرة، مهارات الفهم القرائي) حيث إن قيم (Z) على الترتيب بين المجموعتين وفقًا لأبعاد المقياس ودرجته الكلية كالتالي: (٠.٣٦٩، ٠.٨٢٨، ٠.٦٨٦، ٠.١٩٣، ٠.٤٧٤، ٠.٣٥٣) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يؤكد التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القدرات القرائية وأبعاده الفرعية.

ثالثا: أدوات الدراسة:

١- مقياس الوعي الصوتي لذوي صعوبات تعلم القراءة: إعداد (الدوسري؛ بديوي، ٢٠٢١)

يهدف هذا المقياس الذي تم بناؤه في ضوء الاطلاع على دراسات ذات علاقة، ومقاييس في مجال قياس مهارات الوعي الصوتي منها دراسات: (حشاني،٢٠١٢، Taub,2012، رفاعي، ٢٠١٧، السنوسي، ٢٠١٧، النوبي،٢٠١٨) ومقاييس واختبارات: مقياس الوعي الصوتي (أبو بكر، ٢٠١٧)، واختبار الوعي الصوتي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة (رفاعي،٢٠١٧)، إلى قياس مهارات أو كفايات الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من الجنسين في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، يتكون المقياس من سبعة أبعاد تتكامل فيما بينها لتشكل قدرات أو مهارات الوعي الصوتي، وتتضمن هذه الأبعاد ما يلي:

البعد الأول: نطق اسم الصورة وتحديد الصوت الأول في الكلمة، البعد الثاني: تجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية، البعد الثالث: تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية، البعد الرابع: تجزئة الجمل إلى كلمات، البعد الخامس: تحديد الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)، البعد السادس نطق كلمة لإكمال المعنى، البعد السابع: نطق الصوت الناقص من كل صورة، وقد اعتمد الباحث في اختياره لهذه الأبعاد على التراث السيكولوجي للوعي الصوتي وعلاقته بعملية القراءة، والاطلاع على العديد من الأبحاث والدراسات في هذا الصدد.

يناسب المقياس طلاب الصفوف الأولية ضمن الفئة العمرية من (٨-٩) سنوات، ويطبق فرديًا خلال مدى زمني (٤٥ دقيقة)، ويتألف المقياس من (٥٠) فقرة أو مهارة تستهدف قياس مهارات الوعي الصوتي بمختلف أنماطها، يتم تصحيح فقراته وفق الأبعاد المتضمنة لها، تصل الدرجة القصوى للمقياس إلى (٢٠٠) درجة، والدرجة الصغرى (٥٠) درجة، وتشير الدرجة الصغرى إلى مستوى وعي فونولوجي منخفض والعكس صحيح، فكلما ارتفعت الدرجة كلما أشارت إلى امتلاك المتعلم لمهارات فونولوجية أو صوتية جيدة.

وفيما يتعلق بالكفاءة السيكومترية للمقياس، تم حساب صدق المقياس من خلال صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من أستاذة الجامعات، والمشرفون التربويون والمشرفات التربويات، لغرض تحكيم فقرات المقياس من حيث: مدى ملائمة كل سؤال للبُعد الذي ينتمي إليه، ومدى صلاحية السؤال لغويا، ومدى وضوح الأسئلة بشكل عام، ومن ثم التفضل بتقديم ما يرونه مناسبًا من تعديلات ومقترحات، وقد تم عرض المقياس على (١٢) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية بقسم التربية الخاصة ورياض الأطفال في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وجامعة الملك فيصل بالأحساء، وقد أجمع المحكمون على انتماء الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها، وأُخِذت تعديلاتهم الجوهرية بعين الاعتبار وضُمِنت أبعاد وفقرات المقياس، ليتحقق بذلك الصدق الظاهري للمقياس، كما تم حساب صدق المحك للمقياس مع مقياس الوعي الصوتي لـــــــ (مهدي، ٢٠٢٠) وجاءت قيمته على الدرجة الكلية (٠.٧٠).

أما عن ثبات المقياس تم التحقق منه باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة تقنين الأدوات، وكذلك بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ على، وذلك بفارق زمني قدره (١٥) يومًا، وقد جاءت نتيجة معامل الثبات للأبعاد (٠.٧١)، كما تشير نتائج تطبيق معادلة ألفا كرونباخ أن معامل Alpha لمقياس الوعي الصوتي (٠.٧٣)، وهي تعتبر قيمة مقبولة للاعتماد من خلالها على ثبات المقياس، وبهذه المعايير الخاصة بالكفاءة السيكومترية للمقياس يتأكد صدق المحتوى وصدق البناء، وثبات المقياس.

٢- مقياس القدرات القرائية لذوي صعوبات تعلم القراءة: (الدوسري؛ بديوي، ٢٠٢١)

يهدف هذا المقياس الذي تم بناؤه في ضوء الاطلاع على دراسات ذات علاقة، ومقاييس في مجال قياس مهارات القدرات القرائية، يتكون من خمسة أبعاد تتكامل فيما بينها لتشكل مهارات القدرات القرائية، وتتضمن هذه الأبعاد ما يلي: البعد الأول: مهارات النطق، البعد الثاني: مهارات الدقة القرائية، البعد الثالث: مهارات المعدل القرائي، البعد الرابع: مهارات القراءة المعبرة، البعد الخامس: مهارات فهم المقروء، وهذه الأبعاد يتضمن بعضها قوائم تقدير تحليلية تقيس مهارات القدرات القرائية، والبعض الآخر يتضمن تحديد

النسبة المئوية لعدد الكلمات التي يتم قراءتها بشكل صحيح وفي مدة زمنية محددة، وكذلك البعد الذي يهدف إلى قياس قدرة الطفل/ـــــة على الفهم القرائي لما يتم قراءته في النص. يناسب المقياس طلاب الصفوف الأولية ضمن الفئة العمرية من (٨-٩) سنوات، ويطبق فرديًا خلال مدى زمني (٤٠ دقيقة)، يتم تصحيح فقراته وفق الأبعاد المتضمنة لها، تصل الدرجة القصوى للمقياس إلى (٥٠) درجة، وتشير الدرجة الصغرى إلى مستوى منخفض لمهارات القدرات القرائية والعكس صحيح، فكلما ارتفعت الدرجة كلما أشارت إلى امتلاك المتعلم لمهارات طلاقة قرائية جيدة.

وفيما يتعلق بالكفاءة السيكومترية للمقياس، تم حساب صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من أستاذة الجامعات، والمشرفون التربويون والمشرفات التربويات بلغ عددهم تسعة من منسوبي قسمي التربية الخاصة و المناهج وطرق التدريس بجامعتي الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالدمام، والملك فيصل بالأحساء، بغرض تحكيم فقرات المقياس من حيث: مدى مناسبة النص القرائي لطلاب وطالبات الصف الثاني والثالث الابتدائي، ووضوح تعليمات التطبيق للمقياس، ومدى مناسبة قوائم التقدير التحليلية لقياس ما أعدت لقياسه، شمولية أسئلة فهم المقروء ومدى ارتباطها بالنص القرائي، وأنها تقيس الفهم بشكل دقيق، وقد أجمع معظم المحكمين بمناسبة وجودة صياغة مفردات المقياس، كما أبدى بعضهم بعضًا من المقترحات لتجويد المقياس، وتم الأخذ بها من خلال مراجعة قائمة المهارات لمادة لغتي للصفين الثاني والثالث، والتعرف على أبرز المعايير والمحكات المستخدمة في تقييم القدرة القرائية في هذين الصفين، وخصوصًا مهارات القدرات القرائية، كما رأى بعضهم الآخر أن يتضمن البعد الثاني (مهارات الدقة القرائية)، وكذلك البعد الثالث (مهارات القراءة المعبرة)، تحويلا للنسب المئوية بعد عملية رصدها إلى أعداد صحيحة يمكن حسابها مع الأبعاد الأخرى لتكوين صورة واضحة عن استجابة الطلاب على المقياس، كما تم تعديل بعض الكلمات في النص القرائي لكلمات أخرى، والمحافظة على تشكيل كل كلمة في النص، ليتحقق بذلك الصدق الظاهري للمقياس، كما تم حساب صدق المحك للمقياس مع مقياس مستوى القدرة القرائية لـــــ (النجار، ٢٠١٠) وجاءت قيمته على الدرجة الكلية (٠.٧٣).

أما عن ثبات المقياس تم حسابه باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للمقياس على عينة تقنين الأدوات، وقد جاءت نتيجة معامل الثبات للأبعاد (٠.٧٠)، كما تشير نتائج تطبيق معادلة ألفا كرونباخ أن معامل Alpha لمقياس القدرات القرائية أن قيمة ألفا (٠.٧٢)، وهي تعتبر قيمة مقبولة للاعتماد عليها في ثبات المقياس وبهذه المعايير الخاصة بالكفاءة السيكومترية للمقياس يتأكد صدق المحتوى وصدق البناء، وثبات المقياس.

٣- اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري أو العادي – جون رافن

يعد اختبار المصفوفات المتتابعة ضمن مقاييس الذكاء التي يتم استخدامها على مستوى العالم كونه من المقاييس المتحررة من التحيز الثقافي، ويستخدم في قياس القدرة العقلية العامة، وقد قام الباحث بإعادة حساب معامل الثبات في البحث الحالي باستخدام الاختبار إلكترونيًا بفاصل زمني (١٥) يومًا، وهذه النسخة الإلكترونية من تقنين وبرمجة الباحث، حيث بلغ متوسط زمن الاختبار (٥٠) دقيقة، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٦).

٤- برنامج الدراسة التدريبي: (إعداد الباحث)

جاء البرنامج التدريبي لتنمية مجموعة من مهارات الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم، وتحسين قدراتهم القرائية في صورته النهائية في (عشرين) جلسة تدريبية مدة كل جلسة منها (أربعين دقيقة) تم بناؤها من خلال الاطلاع على الأطر النظرية، والبرامج التدريبية ذات العلاقة التي وردت في مجموعة من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي أشير إلى بعضٍ منها في الدراسات السابقة، وتم تحكيمه من خلال مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، بعض العاملين في الحقل التربوي التعليمي بلغ إجمالي عددهم (٩) محكمين لتحديد شموليته وتغطيته لمهارات الوعي الصوتي، وانعكاس ذلك على المهارات القرائية لدى المستهدفين منه وفقًا لتصور الباحث، وكفاية وملاءمة عدد جلساته التدريبية وأنشطته،وتنوع الأهداف والاستراتيجيات والوسائل التعليمية المستخدمة فيه، وملاءمة التقويم بداخله لما يراد قياسه من تحقيق الأهداف الخاصة به، وللتحقق من سلامة اللغة التي صيغت بها جلساته وأنشطته، وبعد الانتهاء من تحكيم البرنامج، تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، ولكل جلسة

من جلسات البرنامج محتواها وأنشطتها وزمنها واستراتيجيات تحقيقها وفنيات تقديمها، وذلك لتحقيق مجموعة من الأهداف لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، بحيث يكون المتعلم قادرًا على تحقيقها، وتضمنت هدفًا عامًا لتنمية مهارات الوعي الصوتي، وتحسين القدرات القرائية، وأهدافًا خاصة منها تنمية قدرة أفراد عينة التطبيق الميداني على تحديد أصوات الكلمات، وتجزئة الكلمات إلى وحدات ومقاطع صوتية، وتجزئة الجمل إلى كلمات، وتحديد الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)، و نطق كلمات لإكمال معنى ناقص، ونطق الصوت الناقص من كل صورة معروضة، وتنمية مهارات الدقة القرائية والقراءة المعبرة، وتحسين المعدل القرائي، الأسس التي بني عليها البرنامج تم بناؤه في ضوء مجموعة من الأسس العامة والنفسية والاجتماعية منها: الإسهام في تنمية مهارات الوعي الصوتي، وتحسين القدرة القراائية لدى ذوي صعوبات التعلم، ومراعاة احتياجات الطلاب المختلفة، واحتواء البرنامج على أنشطة إبداعية مناسبة لميول الطلاب وقدراتهم والفروق الفردية بينهم، توضيح الخطوات التفصيلية للبرنامج بشكل متسلسل حتى يحقق أهدافه في ضوء المدى الزمني المرصود لجلساته، إضافة إلى غرس الانتماء لبيئة التعلم في نفوس المتعلمين، والتأكيد على احترام اللوائح والقوانين داخل هذه البيئة، واستخدمت في تنفيذ جلساته مجموعة من الوسائل التعليمية منها: (سبورة، أقلام، ورق ملون، بطاقات شخصية، مجسمات للكلمات، قصص مصورة، سبورات فردية ممغنطة، رمل، طاولة دائرية، جرس، كرات خشنة، بساط خشن، بطاقات ممغنطة بروجكتر، لابتوب، بساط الحروف الناطق، تاج، صندوق الأحرف المتنقل، قوائم الكلمات، ألوان، معززات مادية).

وتم نفعيل مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية والتقويمية أثناء تقديم جلساته منها: إستراتيجية الحوار والمناقشة، إستراتيجية لعب الأدوار، إستراتيجية التعلم باللعب، الأداء العملي، العرض التوضيحي، المحاكاة، الملاحظة، القصة، إضافة إلى تقويم تلك الجلسات في ضوء مقياسي الوعي

الصوتي والقدرات القرائية المستخدمين في الدراسة، وفي ضوء بطاقات الملاحظة والرصد الدوري لجلسات البرنامج.

رابعًا: إجراءات تطبيق الدراسة:

للتحقق من افتراضات الدراسة، قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:

١- الاطلاع على الأدبيات والتراث النظري المرتبط بمفهومي الوعي الصوتي والقدرات القرائية ومراجعة العديد من الدراسات والأبحاث السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بتنمية مهارات الوعي الصوتي، وتحسين القدرات القرائية، واستخلاص أوجه الإفادة منها، وتكوين صورة واضحة حول برنامج الدراسة ومتغيراتها.

٢- اختيار عينة الدراسة وفق خصائص محددة، متمثلة في (٣٠) طالبًا، موزعين على النحو التالي:(١٥) طالبًا للمجموعة ضابطة، و(١٥) طالبًا للمجموعة التجريبية، والذين تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٣- بناء برنامج الدراسة وإعداد تقنين أدواتها وفق خصائص العينة من جهة، وخصائص المتغيرات من جهة أخرى.

٤- تطبيق أدوات الدراسة، حيث استمرت عملية التطبيق فصل دراسي كامل، شملت مرحلة تقنين للأدوات، ثم مرحلة تشخيص لعينات تطبيق برنامج الدراسة، ثم مرحلة تنمية وتحسين عبر تطبيق برنامج الدراسة بكافة جلساته على المجموعة التجريبية دون الضابطة.

٥- استخلاص النتائج وفق الأساليب الإحصائية المستخدمة، ومن الأساليب المستخدمة في البحث: الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي، مثل: الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار Mann-Whitney، واختبار Wilcoxon لعينتين مرتبطتين.

٦- عرض النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ووضع مجموعة من التوصيات والأبحاث المقترحة في ضوء ما أسفر عنه نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة (مناقشتها وتفسيرها):

أولاً: مناقشة الفرض الأول وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في مهارات الوعي الصوتي لصالح

المجموعة التجريبية، وذلك على مقياس الوعي الصوتي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك على مقياس الوعي الصوتي بأبعاده الفرعية والدرجة الكلية، فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٥) يوضح قيم (z) ودلالاتها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس الوعي الصوتي بأبعاده الفرعية والدرجة الكلية

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة U	مستوى الدلالة
نطق اسم الصورة وتحديد الصوت الأول في الكلمة	ضابطة	١٥	١٢.٣٣	١٨٥.٠٠	* ١.٩٨	٦٥.٠٠	٠.٠٤٨
	تجريبية	١٥	١٨.٦٧	٢٨٠.٠٠			
تجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية	ضابطة	١٥	١٠.٠٧	١٥١.٠٠	* ٣.٣٩	٣١.٠٠	٠.٠٠١
	تجريبية	١٥	٢٠.٩٣	٣١٤.٠٠			
تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية	ضابطة	١٥	١٠.٨٧	١٦٣.٠٠	* ٢.٩١	٤٣.٠٠	٠.٠٠٤
	تجريبية	١٥	٢٠.١٣	٣٠٢.٠٠			
تجزئة الجمل إلى كلمات	ضابطة	١٥	٩.٥٧	١٤٣.٥٠	** ٣.٧٢	٢٣.٥٠	٠.٠٠٠
	تجريبية	١٥	٢١.٤٣	٣٢١.٥٠			
تحديد الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)	ضابطة	١٥	١٠.٩٠	١٦٣.٥٠	* ٢.٨٨	٤٣.٥٠	٠.٠٠٤
	تجريبية	١٥	٢٠.١٠	٣٠١.٥٠			
نطق كلمة لإكمال المعنى	ضابطة	١٥	٩.٣٣	١٤٠.٠٠	** ٣.٨٦	٢٠.٠٠	٠.٠٠٠
	تجريبية	١٥	٢١.٦٧	٣٢٥.٠٠			
نطق الصوت الناقص من كل صورة	ضابطة	١٥	٩.٧٣	١٤٦.٠٠	٣.٦١ **	٢٦.٠٠	٠.٠٠٠
	تجريبية	١٥	٢١.٢٧	٣١٩.٠٠			
الدرجة الكلية	ضابطة	١٥	٩.٠٠	١٣٥.٠٠	** ٤.٠٥	١٥.٠٠	٠.٠٠٠
	تجريبية	١٥	٢٢.٠٠	٣٣٠.٠٠			

(**) داله عند مستوى (٠.٠١) (*) داله عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ، في التطبيق البعدي على مقياس الوعي الصوتي بأبعاده الفرعية والدرجة الكلية، حيث كانت قيم (Z) على ترتيب الأبعاد الفرعية لمقياس الوعي الصوتي

والدرجة الكلية (نطق اسم الصورة وتحديد الصوت الأول في الكلمة، تجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية، تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية، تجزئة الجمل إلى كلمات، تحديد الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)، نطق كلمة لإكمال المعنى، نطق الصوت الناقص من كل صورة، مهارات النطق، مهارات الدقة القرائية، الدرجة الكلية) كالتالي:(١.٩٨، ٣.٣٩، ٢.٩١، ٣.٧٢، ٢.٨٨، ٣.٨٦، ٣.٦١، ٤.٠٥)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ويرى الباحث أن النتيجة السابقة تفيد أن قدرة طلاب المجموعة التجريبية على نطق اسم الصورة أصبح واضحًا، كما أن مهارتهم في تحديد الصوت الأول في الكلمة زادت وأصبحت سريعة، إضافة إلى أن مهاراتهم في تجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية ارتفعت، وسرعتهم في تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية زادت، كما انهم أصبحوا قادرين على تجزئة الجمل إلى كلمات، ورصد وتصنيف الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)، فضلاً عن أن قدرتهم على نطق كلمة لإكمال المعنى تطورت، كما زاد استعدادهم على نطق الصوت الناقص من كل صورة من الصور المعروضة عليهم،كما تحسنت مهارات النطق لديهم، وزادت مهاراتهم في الدقة القرائية، وتطور مهارات الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم يعطي مؤشرًا على اكتساب المهارات القرائية، وذلك يتفق مع ما أشارت إليه دراسات: (Catts ,1993, Leitao, Hogber, & Fletcher ,1997)فمهارات الوعي الصوتي كقدرة ذهنية لغوية تطورت بشكل سريع من خلال المهارات التي تم استهداف طلاب المجموعة التجريبية بها عبر جلسات برنامج الدراسة التدريبي، وأن مهارات الوعي الصوتي لكي تنمو لدى ذوي صعوبات التعلم لابد وان يتم تدريبهم عليها عبر الجلسات الهادفة، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة (Geva, 2000) بأن المتعلمين بالصفوف الأولية قد يفشلون في تعلم مهارات الوعي الصوتي ما لم يتلقوا تدريبات على تلك المهارات، ودراسة (Goswami , Ziegler & Richardson ,2005)التي أكدت على أهمية التدريب الثابت على مهارات الوعي

الصوتي في اللغة الإنجليزية والألمانية في تنمية مهارات الوعي الصوتي، خاصة المهارات المرتبطة بإنتاج ألفاظ جديدة.

حيث إن سعي البرنامج من خلال جلساته إلى تعليم الأحرف وأصواتها (شكل الحروف "الجرافيم" وأصواتها "الفونيم") زاد من مهارات الوعي الصوتي لديهم، وهذا يتوافق مع ما أشار إليه كلاً من (الشخص؛ والسيد، ٢٠١١) إلى أن تعلم قراءة الحروف الهجائية يتطلب القدرة على ربط الرمز المكتوب (الجرافيم) والصوت المنطوق الذي يدل عليه (الفونيم)، وهذا ما تمت ممارسته مع طلاب المجموعة التجريبية بجلسات البرنامج التدريبي حيث تم تدريبهم على المطابقة بين اسم الحرف ومخارج الأصوات الأساسية للكلام، وأصبحوا أكثر قدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب التعامل مع الوحدات الصوتية بالتجميع والتحليل والفرز والتجزئة، والمزاوجة الصوتية بين الكلمات المتشابهة في إحدى الفونيمات، ونطق الكلمات بعد حذف أحد أصواتها، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Gillon, 2000) في أن التدريب على مهارات الوعي الصوتي يفيد في تحسين مهارات النطق، والحد من اضطراباته، وهذا أيضًا ما أكدته دراسة (Phelps, 2003) بأن التدريب الفعّال على مهارات الوعي الصوتي يسهم في تقويم لغة المتعلمين، ويزيد من امتلاكهم لأصوات اللغة، ويتوافق أيضًا مع ما أكدته دراسة (Goswami& Others ,2005) التي أشارت إلى جدوى تدريب المتعلمين على مهارات الوعي الصوتي، وفعالية ذلك في تنمية المهارات المعينة على إنتاج ألفاظ جديدة.

وبذلك تحقق الفرض الأول، ويفسر الباحث ذلك بأن التدريب على مهارات الوعي الصوتي من خلال الأنشطة الهادفة أكسب طلاب المجموعة التجريبية مجموعة من المهارات منها قدرتهم على نطق اسم الصورة، وتحديد الصوت الأول في الكلمة، وتجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية، وتجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية، وتجزئة الجمل إلى كلمات، وتحديد الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)، ونطق كلمة لإكمال المعنى، ونطق الصوت الناقص من كل صورة، إضافة لنمو مهارات النطق، ومهارات الدقة القرائية لديهم، فأصبحوا أكثر وعيًا لأصوات الحروف والكلمات والجمل مما أثر بشكل إيجابي على مهاراتهم اللغوية والقرائية.

ثانيًا: مناقشة الفرض الثاني وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في القدرات القرائية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على مقياس القدرات القرائية. "، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك على مقياس القدرات القرائية بأبعاده الفرعية والدرجة الكلية، فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٦) يوضح قيم (Z) ودلالاتها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس القدرات القرائية بأبعاده الفرعية والدرجة الكلية

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة U	مستوى الدلالة
مهارات النطق	ضابطة	١٥	٨.٤٣	١٢٦.٥٠	٤.٤٣ **	٦.٠٠	٠.٠٠٠
	تجريبية	١٥	٢٢.٥٧	٣٣٨.٥٠			
مهارات الدقة القرائية	ضابطة	١٥	٨.٣٠	١٢٤.٥٠	٤.٤٥ **	٤.٥٠	٠.٠٠٠
	تجريبية	١٥	٢٢.٧٠	٣٤٠.٥٠			
مهارات المعدل القرائي	ضابطة	١٥	٩.٩٣	١٤٩,٠٠	٣.٥٢ **	٢٩.٠٠	٠.٠٠٠
	تجريبية	١٥	٢١.٠٧	٣١٦.٠٠			
مهارات القراءة المعبرة	ضابطة	١٥	٩.٨٧	١٤٨.٠٠	٣.٥٦ **	٢٨.٠٠	٠.٠٠٠
	تجريبية	١٥	١٢.١٣	٢١٧.٠٠			
مهارات الفهم القرائي	ضابطة	١٥	٩.١٣	١٣٧.٠٠	٤.٠٤**	١٧.٠٠	٠.٠٠٠
	تجريبية	١٥	٢١.٧٨	٣٢٨.٠٠			
الدرجة الكلية	ضابطة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠	٤.٦٨*	٠٠.٠٠	٠.٠٠٠
	تجريبية	١٥	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠			

(**) داله عند مستوى (٠.٠١)　　(*) داله عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي على مقياس القدرات القرائية بأبعاده الفرعية

والدرجة الكلية، حيث كانت قيم (Z) على ترتيب الأبعاد الفرعية لمقياس القدرات القرائية المتمثلة في: (مهارات النطق، مهارات الدقة القرائية، مهارات المعدل القرائي، مهارات القراءة المعبرة، مهارات الفهم القرائي) والدرجة الكلية كالتالي : (٤.٤٣، ٤.٤٥، ٣.٥٢ ، ٣.٥٦ ، ٤.٠٤ ، ٤.٦٨)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠١ ، ٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض الثاني، ويفسر الباحث ذلك بأن جلسات برنامج الدراسة التدريبي وأنشطته الهادفة كان لها الأثر الكبير والفعّال في تنمية القدرات القرائية، حيث إن طلاب المجموعة التجريبية نتيجة اكتسابهم لمهارات الوعي الصوتي تحسنت قدراتهم القرائية، ونظرًا لوجود علاقة ارتباطية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الطلاقة القرائية وفقًا لما أشارت إليه دراسات (الدوسري ؛ وبديوي، ٢٠٢١) (منتصر، ٢٠١٤)، من وجود علاقة ارتباطية بين القدرات القرائية ومستوى الـــوعي الصوتي، حيث أشارت إلى أن العسر القرائي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمستوى الوعي الصوتي، وعليه يعزو الباحث أن التحسن في القدرات القرائية لدى طلاب المجموعة التجريبية يعود لتحسن مهارات الوعي الصوتي لديهم، ونتيجة لتحسن تلك المهارات تحسنت قدراتهم القرائية من خلال تحسن مهارات النطق لديهم، وتنامي مهارات الدقة القرائية لديهم، وزيادة سرعة المعدل القرائي لديهم في ضوء الزمن المستغرق في القراءة، إضافة إلى قراءتهم قراءة المعبرة، وتمكنهم من مهارات الفهم القرائي للمحتوى المقروء، وهذا ما أكدته أيضًا دراسة (Rvachew & Grawburg 2000,) بأن قدرة المتعلمين على القراءة، واكتسابهم لمهاراتها له علاقة بمستوى مهارات الوعي الصوتي لديهم، فالعلاقة بين القدرات القرائية ومهارات الوعي الصوتي علاقة اقترانية ارتباطية.

فالتفسيرات حول القدرات القرائية وماهيتها والعسر الذي قد يحدث للمتعلمين فيها كثيرة ومتعددة، إلا أن التفسير الأكثر شيوعًا يكمن في القصور بقدرات الوعي الصوتي وتدنيها، حيث يظهر لدى ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة اضطرابًا أو ضعفًا نوعيًا في نمو قدرات أو مهارات الوعي الفونولوجي الصوتي، وبالتالي فتدريب هؤلاء على مهارات الوعي الصوتي وتنميتها لديهم يؤدي لتحسين قدراتهم القرائية لفظًا ومعنى ودلالة.

ويتطابق هذه التفسير مع ما أشار إليه (Hudson, 2005) أن ذوي صعوبات تعلم القراءة تتسم قراءتهم بالرتابة وفقدان الفاعلية اللازمة لإيصال المعنى، حيث إنهم يبذلون جهدهم في محاولة التلفظ بالكلمات والتعرف عليها، دون الاهتمام بمعايير وكفايات القدرات القرائية، وبالتالي فإن هؤلاء المتعلمين لديهم ضعف في قدراتهم القرائية، وذلك عندما يقومون بقراءة الكلمات بشكل غير تلقائي، مع عدم فهمهم لدلالات ما يقرؤون، ويتطابق أيضًا مع دراسة (البلاوى ، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن معظم ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة لديهم مشكلات في تطور كافة مستويات اللغة، وعلى رأسها المستوى الصوتي، حيث يعانون من صعوبة في تمييز وإنتاج الوحدات الصوتية، ولديهم صعوبة مع نهايات الكلمات والمقاطع صعبة السمع.

ويرى (سليمان، ٢٠١٥) أنه يمكن النظر إلى معدل وسرعة القارئ في القراءة أنهما يشيران إلى التلقائية القرائية في القراءة، بينما ينظر للدقة على أنها الركن الثاني، فنجاح عملية القراءة يتوقف على الوقت المستغرق في عملية القراءة الصحيحة، وذلك مردوده أنه كلما زاد الوقت المستغرق في قراءة النص كان دلالة على مضاعفة الجهد العقلي في مرحلة التعرف على الرموز القرائية ومن ثم تضعف قدرة القارئ على الانتقال إلى العمليات والمهارات القرائية الأكثر تعقيدًا، وعليه يرى الباحث أن تدريب ذوي صعوبات تعلم القراءة على أنشطة الوعي الصوتي له إيجابيات متعددة في النهوض بقدراتهم القرائية القرائية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه دراسة (*Rvachew, Chiang & Evans, 2007*) التي أفادت بأن تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى المتعلمين يؤدى إلى تحسن أدائهم في المهارات اللغوية عامة، ومهارات القراءة، وتنامي قدراته على وجه الخصوص، ودراسة (عبد الله، ٢٠٠٥) التي أفادت بأن تنامي قدرة ذوي صعوبات تعلم القراءة على تحليل الجملة إلى مكوناتها من كلمات ومقاطع وحروف، حتى وصولهم للتمكن من مهارات الوعي الصوتي وتمييز الأصوات المختلفة، عبر الجلسات التدريبية الهادفة له إنعكاسًا إيجابيًا على قدراتهم القرائية.

فقدرة ذوي صعوبات التعلم على المطابقة بين اسم الحرف ومخارج الأصوات الأساسية للكلام، وقدرتهم على تمثيل الأصوات وتخزينها، واسترجاعها أو استدعائها كمهارات صوتية، له انعكاس إيجابي على قدراتهم القرائية، ومهاراتهم في العمليات القرائية

المختلفة، وهذا يتفق مع ما أكده (الشخص؛ والسيد، ٢٠١١) بأن تعلم قراءة الحروف الهجائية والكلمات والجمل، والانطلاق فيهم، وامتلاك مقوماتهم يتطلب من التعلم القدرة على ربط الرمز المكتوب (الجرافيم) بالصوت المنطوق الدال عليه (الفونيم)، وهذا يؤكد الانعكاس الإيجابي لتدريب ذوي صعوبات التعلم على مهارات الوعي الصوتي من خلال جلسات برنامج الدراسة التدريبي على تحسن القدرات القرائية لديهم، وتمكنهم من القراءة الجيدة، وطلاقتهم في المقروء، وفهمهم له.

وتتفق دراسة كل من (Speece& Ritchy, 2005)، ودراسة (Wanze& Alotaiba& Petscher, 2014)، مع تفسيرنا لهذا الافتراض بأن القدرات القرائية وما تشتمل عليه من دقة في القراءة وسرعة وتنغيم وصولا للفهم القرائي تنمو بشكل مضطرد لدى ذوي صعوبات التعلم في مراحل التعلم الأولى من خلال التدريب على مهارات الوعي الصوتي المتضمنة إدراك أصوات الحروف والكلمات وصولاً للسرعة والدقة والتنغيم القرائي، وهي من أهم القدرات القرائية، والتي لا تنمو لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم دون أن تكون لديه كفايات أو مهارات الوعي الفونولوجي.

وبذلك تحقق الفرض الثاني، ويفسر الباحث ذلك بأن التدريب على مهارات الوعي الصوتي من خلال الأنشطة الهادفة أكسب طلاب المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً بقدراتهم القرائية متمثلة بتنامي مهارات النطق لديهم، ودقتهم القرائية الملاحظة، وزيادة معدل القراءة لديهم في ضوء الزمن المستغرق، وتحسن مهارات القراءة المعبرة لديهم، إضافة لامتلاكهم لمهارات الفهم القرائي للمقروء.

ثالثًا: مناقشة الفرض الثالث وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات الوعي الصوتي والقدرات القرائية لصالح التطبيق البعدي، وذلك على مقياسي الوعي الصوتي والقدرات القرائية. "، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وذلك على مقياسي الوعي الصوتي والقدرات القرائية بأبعادهما الفرعية والدرجة الكلية لكل منهما، فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٧) يوضح قيم (Z) ودلالاتها بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياسي الوعي الصوتي والقدرات القرائية بأبعادهما الفرعية والدرجة الكلية

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
نطق اسم الصورة وتحديد الصوت الأول في الكلمة	ضابطة	١٥	٣.٥٠	٣.٥٠	* ٣.٢٣	٠.٠٠١
	تجريبية	١٥	٨.٣٢	١١٦.٥٠		
تجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية	ضابطة	١٥	١.٥٠	١.٥٠	* ٢.٩٥	٠.٠٠٣
	تجريبية	١٥	٦.٩٥	٧٦.٥٠		
تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية	ضابطة	١٥	٢.٠٠	٦.٠٠	* ٢.٩٤	٠.٠٠٣
	تجريبية	١٥	٩.٠٠	٩٩.٠٠		
تجزئة الجمل إلى كلمات	ضابطة	١٥	٠.٠٠	٠٠.٠٠	* ٣.٢٤	٠.٠٠١
	تجريبية	١٥	٧.٠٠	٩١.٠٠		
تحديد الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)	ضابطة	١٥	٧.٠٠	٧.٠٠	*٣.٠١	٠.٠٠٣
	تجريبية	١٥	٨.٠٧	١١٣.٠٠		
نطق كلمة لإكمال المعنى	ضابطة	١٥	٣.٠٠	٣.٠٠	*٣.١٢	٠.٠٠٢
	تجريبية	١٥	٧.٨٥	١٠٢.٠٠		
نطق الصوت الناقص من كل صورة	ضابطة	١٥	٠.٠٠	٠٠.٠٠	*٣.٣١	٠.٠٠١
	تجريبية	١٥	٧.٥٠	١٠٥.٠٠		
الدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي	ضابطة	١٥	١.٠٠	١.٠٠	*٣.٣٥	٠.٠٠١
	تجريبية	١٥	٨.٥٠	١١٩.٠٠		
مهارات النطق	ضابطة	١٥	١.٠٠	١.٠٠	*٣.٢٨	
	تجريبية	١٥	٨.٠٠	١٠٤.٠٠		
مهارات الدقة القرائية	ضابطة	١٥	١.٠٠	١.٠٠	*٣.٢٦	٠.٠٠١
	تجريبية	١٥	٨.٠٠	١٠٤.٠٠		
مهارات المعدل القرائي	ضابطة	١٥	١.٥٠	١.٥٠	*٣.١٠	٠.٠٠٢
	تجريبية	١٥	٧.٦٤	٨٩.٥٠		
مهارات القراءة المعبرة	ضابطة	١٥	١.٥٠	٣.٠٠	*٣.٢٨	٠.٠٠١
	تجريبية	١٥	٩.٠٠	١١٧.٠٠		
مهارات الفهم القرائي	ضابطة	١٥	٢.٠٠	٢.٠٠	*٣.٢٠	٠.٠٠١
	تجريبية	١٥	٧.٩٢	١٠٣.٠٠		
الدرجة الكلية لمقياس القدرات القرائية	ضابطة	١٥	٠.٠٠	٠.٠٠	*٣.١٤	٠.٠٠١
	تجريبية	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		

(**) داله عند مستوى (٠.٠١)　　(*) داله عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، على مقياسي الوعي الصوتي، والقدرات القرائية بأبعادهما الفرعية والدرجة الكلية، حيث كانت قيم (Z) على ترتيب الأبعاد الفرعية لمقياس الوعي الصوتي والدرجة الكلية (نطق اسم الصورة وتحديد الصوت الأول في الكلمة، تجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية، تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية، تجزئة الجمل إلى كلمات، تحديد الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)، نطق كلمة لإكمال المعنى، نطق الصوت الناقص من كل صورة، مهارات النطق، مهارات الدقة القرائية، الدرجة الكلية) كالتالي: (٣.٢٣،٢.٩٥،٢.٩٤،٣.٢٤،٣.٠١،٣.١٢،٣.٣١،٣.٣٥)، كما كانت قيم (Z) على ترتيب الأبعاد الفرعية لمقياس القدرة القرائية والدرجة الكلية (مهارات النطق، مهارات الدقة القرائية، مهارات المعدل القرائي، مهارات القراءة المعبرة، مهارات الفهم القرائي، الدرجة الكلية) كالتالي: (٣.٢٨، ٣.٢٦ ،٣.١٠ ، ٣.٢٨، ٣.٢٠، ٣.١٤)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠١ ، ٠.٠٥)، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وبذلك يمكن القول بتحقق الفرض الثالث، ويفسر الباحث ذلك وفقًا لما ورد في الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة بأن التدريب على مهارات الوعي الصوتي من خلال جلسات هافة لتطوير وتنمية مهارات نطق اسم الصورة وتحديد الصوت الأول في الكلمة، تجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية، تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية، تجزئة الجمل إلى كلمات، تحديد الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)، نطق كلمة لإكمال المعنى، نطق الصوت الناقص من كل صورة، مهارات النطق، مهارات الدقة القرائية يلعب دورًا في تحسين قدرات ذوي صعوبات التعلم القرائية حيث إنهم ونتيجة للتفاعل مع جلسات برنامج الدراسة التدريبي تحسنت لديهم مهارات النطق، مهارات الدقة القرائية، مهارات المعدل القرائي، مهارات القراءة المعبرة، مهارات الفهم القرائي وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسات كل من (Bryant, Maclean, Bradley& Corsland, 1990) التي أشارت إلى أن التدريب على الجوانب الصوتية يعد فاعلاً في التدريب على التهجئة المبكرة لدى المتعلمين بالمرحلة الابتدائية عند البدء في تعلم مهارات القراءة، وهذا يتسق أيضًا مع ما أشارت إليه دراسة (Stahl &

(Murray, 1994)، ودراسة (Mann & Foy, 2007)، ودراسة (Michal & others, 2007)، ودراسة (هواري، ٢٠٠٣) اللاتي أكدن العلاقة الارتباطية الإيجابية بين مهارات الوعي الفونولوجي والقدرات القرائية، وأن مهارات الوعي الفونولوجي ذات أهمية في تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين، وأن تحسن قدرات المتعلم القرائية يمكن التنبؤ به من خلال مهارات الوعي الصوتي، وهذا ما يدعم ويؤكد أهمية برنامج الدراسة الحالية في تحسين القدرات القرائية لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما دعمته دراسة (Gillon & Dodd ,1997) بأن اكتساب المتعلمين للقدرات القرائية وتعلمهم لمهارات القراءة، مرهون باكتسابهم لمهارات الوعي الصوتي وخاصة بمرحلة الصفوف الأولية، كما أن الوعي الصوتي يؤدي دورًا سببيًا في التحليل القرائي، وعليه يصبح مؤشرًا قويًا على تعلم مهارات القراءة، واكتساب قدراتها بفاعلية.

ومما يؤكد جدوى برنامج الدراسة بجلساته في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتطويره لقدراتهم القرائية ما أشار إليه في دراسته (Jason & David , 2005) بأن مهارات الوعي الصوتي مهارات متكاملة ومتفاعلة فيما بينها، وأنها ترتبط بقوة باكتساب مهارات القراءة، وتنمية قدراتها لدى المتعلمين، وكذلك ما أشارت إليه دراسة (Luk, 2005) بأن لتنامي مهارات الوعي الصوتي دورًا في اكتساب مهارات القراءة، وتنمية قدراتها لدى المتعلمين.

ومما يفسر جدوى برنامج الدراسة في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي، ودوره الإيجابي والفعّال في تحسين القدرات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصفوف الأولية ما أكدته دراسات (Hogan & Othersl, 2005) (Ying, 2006) بأن مهارات الوعي الصوتي له جدوى وأهمية عالية في تعلم المهارات اللغوية بشكل عام، ومهارات القراءة على وجه الخصوص بأي لغة من اللغات، وأن تلك المهارات تلعب دورًا كبيرًا في التنبؤ مستقبلاً بقدرات المتعلمين القرائية، ومهارات القراءة لديهم بالمراحل التعليمية اللاحقة، وهذا فسر من وجهة نظر الباحث التحسن التتابعي للقدرات القرائية لدى ذوي صعوبات التعلم، أثناء تدريبهم على مهارات الوعي الصوتي بجلسات برنامج الدراسة التدريبي.

وتفسيرًا للفروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في مهارات الوعي الصوتي والطلاقة القرائية يتأكد أن التدريب عبر الجلسات الهادفة على مهارات الوعي الصوتي مرحليًا يلعب دورًا كبيرًا في تحسن القدرة القرائية لدى المستهدفين من ذوي صعوبات التعلم، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة Stephanie & others, 2008) التي أشارت إلى أهمية تدريب المتعلمين على مهارات الوعي الصوتي، وتسمية الحروف، وطلاقة ترميز الحروف ، من أجل تحسين مهارات القراءة لديهم بشكل عام، ومهارات الوعي الصوتي بشكل خاص، ودراسة (Kirk & Gillon, 2007) التي أفادت بأن التدريب المبكر على مهارات الوعي الصوتي ينمي تلك المهارات لدى الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية، وأيضًا يقلل من خطر تعرضهم للقصور اللغوي، والذي يعود غالبًا لقصور مهارات الوعي الصوتي لديهم، ويسهم بشكل كبير في تحسين قدراتهم القرائية، ودراسة (Rvachew, Chiang & Evans, 2007) التي أفادت بأن تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى المتعلمين يؤدى إلى تحسن أدائهم في المهارات اللغوية عامة، ومهارات القراءة، وتنامي قدراته على وجه الخصوص، ودراسة (Hsin, 2007) التي أكدت أن التدريب على مهارات الوعي الصوتي، خاصة مهارات المزج الصوتي وتجزئة الأصوات. وقراءة الكلمات، يؤدي إلى تحسن واضح في مهارات القراءة، وتنامي للقدرات القرائية لدى المتعلمين المعرضين لخطر صعوبات القراءة، ودراسة (Phelps, 2003) التي أكدت فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تنمية القدرات اللغوية المختلفة، وأيضا ما أكده (Elbro & Others, 2004) من التأثير الإيجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الوعي الصوتي، في تنمية مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة، وما أشار إليه (Goswami & Others, 2005) من أهمية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تنمية المهارات المرتبطة بإنتاج ألفاظ جديدة، ودراسة (سالم، ٢٠٢٠) التي أثبتت جدوى وفعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ودراسة (مطر، والعايد، ٢٠٠٩) التي أكدت فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تطوير المهارات اللغوية لدي ذوي صعوبات تعلم القراءة، ودراسة (عبد الجواد، ٢٠١٤) التي

أفادت بجدوى وفاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لدى المتعلمين عبر جلسات البرامج التدريبية الهادفة.

وبهذه النتائج، وذلك التفسير تحقق الفرض الثالث، ويفسر الباحث ذلك بأن التدريب على مهارات الوعي الصوتي، والقدرات القرائية من خلال الأنشطة الهادفة عبر جلسات البرنامج التدريبي أكسب طلاب المجموعة التجريبية من خلال الفروق الظاهرة بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي تحسنًا ملحوظًا بمهارات الوعي الصوتي المتمثلة في قدرة طلاب المجموعة التجريبية على نطق اسم الصورة أصبح واضحًا، كما أن مهارتهم في تحديد الصوت الأول في الكلمة زادت وأصبحت سريعة، إضافة إلى أن مهاراتهم في تجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية ارتفعت، وسرعتهم في تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية زادت، كما أنهم أصبحوا قادرين على تجزئة الجمل إلى كلمات، ورصد وتصنيف الأصوات المتشابهة في الكلمات (بداية / وسط / نهاية)، فضلاً عن أن قدرتهم على نطق كلمة لإكمال المعنى تطورت، كما زاد استعدادهم على نطق الصوت الناقص من كل صورة من الصور المعروضة عليهم،كما تحسنت مهارات النطق لديهم، وزادت مهاراتهم في الدقة القرائية، وانعكس ذلك كله إيجابيًا على قدراتهم القرائية، التي تحسنت هي أيضًا متمثلة بتنامي مهارات النطق لديهم، ودقتهم القرائية الملاحظة، وزيادة معدل القراءة لديهم في ضوء الزمن المستغرق، وتحسن مهارات القراءة المعبرة لديهم، إضافة لامتلاكهم لمهارات الفهم القرائي للمقروء.

تـــوصيـــــات الـــدراســـــة: وتتضمن ما يلي:

التوصيات:

على صعيد ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، يمكن القول أن النتـــائج الدراســـة الحاليـــة أظهرت جدوى وفعالية برنامج الدراسة التدريبي في تنمية مهـــارات الـــوعي الصـــوتي، وتحسين القدرات القرائية لدى المستهدفين به من أفراد المجموعة التجريبية، وفي ضـــوء ذلك يقدم الباحث التوصيات التالية:

١- الاهتمام بتدريب القائمين على تعلـــيم ذوي صـــعوبات الـــتعلم لتفعيـــل اســـتخدامهم للاستراتيجيات الداعمة لمهارات ومستويات الوعي الصوتي والقدرات القرائية، وذلك أثناء ممارستهم المهنية في تعليم القراءة لذوي صعوبات التعلم.

٢- الاهتمام بتطوير البرامج ذات العلاقة بتنمية مهارات الوعي الصوتي في مرحلة مـــا قبل المدرسة.

٣- ضرورة تضمين المهارات القرائية كهدف أساسي يسعى معلمو صعوبات التعلم إلـــى تحقيقه في برامجه التدريبية والعلاجية، لما له من الأثر الايجابي في نفوس ذوي صعوبات التعلم، كجانب مهم لدعم قدراتهم القرائية.

٤- تطبيق برامج التدخل المبكر الهادفة لتطوير مهارات الـــوعي الصـــوتي والقـــدرات القرائية لدى ذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على أثر تلك البـــرامج علـــى مســـتويات المتعلمين في القدرات القرائية.

الأبحاث المقترحة:

في ضوء ما تم من إجراءات البحث الحالي وما يمكن أن يرتبط به من متغيـــرات ومـــا أسفر عنه من نتائج، يقترح الباحث بعض الأبحاث والدراسات التي يمكن أن تنبثـــق فـــي فكرتها وأهدافها من هذا البحث كجانب علاجي، وذلك على النحو التالي:

١- فاعلية برامج التدخل المبكر لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأثرها في تطوير قدراتهم القرائية.

٢- أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارات الوعي الصوتي والقدرات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو بكر، نسيبة (٢٠١٧). *الوعي الفونولجي وعلاقته بالتكامل الحسي لدى الأطفال* (رسالة ماجستير: جامعة أم درمان الإسلامية، كلية الآداب، السودان). استرجع من: http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/909224
- البلاوي، إيهاب (٢٠٠٦). *اضطرابات التواصل*. الرياض: دار الزهراء للنشر.
- جارحي، سيد (٢٠٠٩). *فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال* (رسالة دكتوراه: جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة). استرجع من: http://www.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis& BibID=11262127
- النجار، خالد (٢٠١٠). قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة. جامعة عين شمس، *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٠٢)، ١٣٤ – ١٧٠.
- حشاني، سعاد (٢٠١٢). قراءات نظرية حول إشكالية علاقة القراءة بالوعي الصوتي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (٩)، ٨٩–١٠٠.
- الدوسري، محمد؛ بديوي، عبد الرحمن (٢٠٢١). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية الإمارتية للدراسات التربوية*، ٤٥، (١)، رقم البحث ١٥٢٨.
- رفاعي، محمد (٢٠١٧). برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي ومفهوم الذات لدى التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمدرسة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨(١١)، ١٤٠–٢١٥.

- السرطاوي، عبد العزيز؛ وأبو جودة، وائل (٢٠٠٠). *اضطرابات اللغة والكلام*. الرياض: سلسلة إصدارات التربية الخاصة.
- السرطاوي، عبد العزيز؛ وطيبي، سناء؛ والغزو، عماد؛ ومنصور، كاظم (٢٠١٣). *تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- السعيد، حمزة (٢٠٠٢). صعوبات تعلم القراءة مظاهرها وأسبابها. *المجلة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، ٦(٤٠)، ١٧٨-١٨٧.
- سليمان، منتصر (٢٠١٥). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة لتحسين القدرات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مؤسسة حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي*، (١)، ١١٧-٧٢.
- السنوسي، سلوى (٢٠١٧). الوعي الصوتي وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨، (٦)، ٥١-٧٠.
- السيد، سليمان (٢٠١٣). *صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها*. القاهرة: عالم الكتب.
- سالم، محمد. (٢٠٢٠). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية الاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (١١٧)، ٢٣ -٧٠.
- الشخص، عبد العزيز؛ والسيد، جارحي (٢٠١١). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. القاهرة: مكتبة الطبري.
- الشوربجي، سحر؛ والبراوني، ثوبية؛ والزاملي، علي؛ والكيومي، أمل؛ والمنذري، ريا؛ والسناني، يسرى؛ والمحرزي، راشد (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والصوتي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١١، (٣)، ٦٦٦-٦٨٦.
- عبد الباري، ماهر (٢٠١١). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات القدرات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١١٧)، ١٥١-١٥٦.

- عبد الحليم، محمد (٢٠٠٩). استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، *مجلة كلية التربية*، ٢٥(٢)، ٢٧٩-٣٥٤.
- عبد الجواد، أسامة (٢٠١٤). أثر استخدام بعض مهارات الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ضعاف القراءة، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- عبد الله، عادل (٢٠٠٥، ١٥-١٦ مارس). فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كموٌشر لصعوبات التعلم. الموٌتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٥١-٩٠. استرجع من: http://www.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis &BibID=11262127
- كوافحة، تيسير (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*(ط٢). عمان: دار المسيرة.
- مطر، عبد الفتاح؛ والعايد، واصف (٢٠٠٩). فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي، وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم، المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل، البحث العلمي في مجال الإعاقة (مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة)، الرياض، من ٢٢: ٢٦ مارس.
- مهدي، طه (٢٠٢٠). *فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدارس*، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية.
- منتصر، مسعودة؛ والشايب، محمد؛ والعيس، إسماعيل (٢٠١٤). الوعي الصوتي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢، (١٥) ٢٣٤-٢٥٦.
- النوبي، محمد (٢٠١٨). مقياس الوعي الصوتي لدى المراهقين التوحديين. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (١٤)، ٧٥-١٣٥.

- هواري، أمير (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، (بحث مرجعي غير منشور)، مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين، نوفمبر.
- الهيئة الملكية بالجبيل (٢٠١٥). إدارة الخدمات التعليمية، الاختبارات التشخيصية الأكاديمية. الجبيل: المملكة العربية السعودية.
- هاشم، عوض (٢٠١٠). الفروق في الوعي الصوتي بين ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، ٥، (١٢)، ٤٥-٦٩.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Brezntiz, Zvia (2006). Fiuency in reading; Synchronization of Processes. Mahwah - New jersey; Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bryant, P.E., Maclean, M., Bradley, L., &Corsland, J., (1990). Rhyme, Alliteration, Phoneme Detection and Learning to Read. Development Psychology, No. (26), pp.429-438.
- Catts, H., W., (1993). The Relationship Between Speech-language Impairments and Reading Disabilities, Journal of speech and hearing research No, (36), pp. 948-958.
- Elbro, E., Carsten, M., Petersen, R., &Dorthe 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, Vol. (96), No. (4), pp.660-670.
- Faweett, Gay& Rasinski, timothy (2008). fluency strategies for struggling ado lescentreaders. In Reading successful struggling York: The Guilford Press.
- Geva, E., (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in children - Beliefs & research evidence, Dyslexia. No. (6), pp., 13 – 28.
- Gillon, G., & Dodd, B. (1997). Enhancing The Phonological Processing Skills of Children with Specific Reading Disability of European. Journal of Disorders of Communication,No. (32), pp. 6790.

- Goswami, U., Ziegler, & Richardson (2005). The Effect of Spelling Consistency on Phonological Awareness: A Comparison of English & German. Journal Experimental Child Psychology, Vol. (92), No. (4), pp.345 –365.
- Gillon, G. (2000). The Efficacy of Phonological Awareness Intervention for Children with Spoken Language Impairment. Language, Speech &Hearing Services in Schools, Vol. (31), No. (2), pp.126-141.
- Hudson, R. (2005). Reading fiuency assessment and instruction: what, why, and how. Reading Teacher Journal, 58(8), 702-714.
- Hogan, T., Catts, H., & Little, T. (2005). The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. Language, Speech, and Hearing Service in Schools. Vol. (36), PP. 285-293.
- Jason. L& David J. (2005). Development of Phonological Awareness, Current, directions in psychological science, 14(5), 123-144.
- Kirk, C. K., &Gillon, G. T. (2007). Longitudinal Effects of Phonological Awareness Intervention on Morphological Awareness on Children with Speech Impairment. Language, Speech & Hearing Services in Schools,Vol. (38),No.(4),pp.342-352.
- Lyon. G.R. (1995). To wards A definixion of dyslexia Anny of Pyslexia. Jornal of education, 45(3), 27.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., ... Olson, R. (2001). Learning disabilities: An evidence-based conceptualization. Rethinking Special Education for a New Century.
- Luk, Y. (2005). The Role of Phonological Awareness in Second Language Reading.Ph.D. Thesis, The University of Hong Kong.
- Leitao, S., Hogber, J., & Fletcher J. (1997). Phonological Processing Skills in Speech and Language Impaired Children, European Journal of Disorders of Communication, No. (32), pp. 91-111.
- Moskal, Mary Kay& Blachowicz, Camille (2006). Partnering for fluency. New York: The Guilford Press.

- Michal, B., Dougherty, G., & Deutsch (2007). Contrast Responsivity in MT, Correlates with Phonological Awareness and Reading Measures in Children. NeuroImage, Vol. (37), No. (4), pp.1396-1406.
Mann, V., & Foy, J. (2007). Speech Development Patterns and Phonological Awareness in Preschool Children. Annals of Dyslexia, Vol. (57), No. (1), pp. 51-74.
- Phelps, S. K. (2003). Phonological Awareness Training in a Preschool Classroom of Typically Developing Children. M.A. Thesis, East Tennessee State University.
- Rvachew, S., &Grawburg, M. (2006). Correlates of Phonological Awareness in Preschoolers with Speech Sound Disorders. Journal of Speech, Language, & Hearing Research, Vol. (49), No. (1), pp.74 – 88.
- Rvachew, S., Chiang, P., & Evans, N. (2007). Characteristics of Speech Errors Produced by Children with and Without Delaye Phonological Awareness Skills. Language, Speech & Hearing Services in Schools, Vol. (38), No. (1), pp.60 -71.
- Samuels, S. (2002). Reading Fluency: Its development and assessment. In A. Farstrup& S. Samuels (eds). What research has to say about reading instruction. Newark, International Reading Association, 166-183.
- Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. Journal of Learning Disabilities, 38 (5), 387-399.
- Steventon, C.& Fredrick, L. (2003). The effects of repcated readingson student performance in the corrective reading program. Journal of Direct Instruction, 3(1), 17-27.
- Stahl, S., & Murray, B. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. Journal of Educational Psychology, Vol. (86), pp. 221 – 234.
- Stephanie, C., Holly, L., Chris,S., Allison,D., Miller,M., &TyranL, R.(2008).Reading First kindergarten Classroom Instruction and Students Growth In Phonological Awareness and Letter Naming Decoding Fluency. Journal of School Psychology, Vol. (46), No. (3), pp.281-314.

– Taub, G. Szente, J. (2012).
The Impact of Rapid Automatized Naming and Phonological Awareness on the Reading Fluency of a Minority Student Population. Journal of Research in Childhood Education, 26(4), 359-370.

- Ying, L. M. (2006). The Role of Phonological Awareness in Native and Second Language Reading Development. Ph.D Thesis, The University of Hong Kong.