البحث السابع

مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها التنبؤية بفهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي

إعداد

الأستاذ الدكتور

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب

أستاذ علم النفس التربوي

وعميد كلية التربية السابق

كلية التربية – جامعة دمياط

الأستاذ الدكتور

غادة صابر أبو العطا

أستاذ الصحة النفسية المساعد

وقائم بأعمال وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث

كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح

يحيى زكريا عبد العاطي عطية شاهين

باحث دكتوراه بقسم العلوم النفسية

كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها التنبؤية بفهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دلالة العلاقة التنبؤية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية والتنبؤية، وشملت عينة الدراسة (٤٤) طفلا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة أولاد عبيد الله بإدارة مطروح التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧ – ٨) أعوام، بمتوسط عمر زمني (٧,٤٩) عاما، وانحراف معياري (± ٠,٧٣). وتمثلت أدوات الدراسة في المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي (إعداد/ الباحثين)، ومقياس فهم الجملة لكمبيلر (Kempler, ١٩٩٧). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات مهارات الوعي الصوتي ودرجات مهارة فهم الجملة، كما توصلت إلى وجود ٦ نماذج للتنبؤ بفهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي؛ يشمل النموذج السادس منها: مهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات، ومهارة تمييز الأصوات، ومهارة المعالجة الفونيمية، ومهارة تقسيم المقاطع. وأن هذا النموذج للانحدار المتعدد يتنبأ بمهارة فهم الجملة بمعامل انحدار متعدد قيمته ٠,٩٩٤ بمستوى دلالة ٠,٠٠١، ونسبة اسهام في تباين مهارة فهم الجملة يبلغ ٠,٩٨٦. ومن خلال نتائج اختبار فرضي الدراسة يمكن استنتاج أن جميع المهارات السبعة ماعدا مهارة تمييز الإيقاع الصوتي منبئة بمهارة فهم الجملة، وتأتي حسب قوتها التنبؤية مرتبة من الأكبر إلى أقل قدرة تنبئية كالتالي: مزج الأصوات، عزل الأصوات، تجزئة الأصوات، تمييز الأصوات، المعالجة الفونيمية، تقسيم المقاطع.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي، فهم الجملة، تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، دراسة تنبؤية.

Phonological Awareness Skills and their Predictive Relationship with Sentence Comprehension in English for Second Grades of Primary School

Abstract

The current study aims to identify the predictive relationship between phonological awareness skills and sentence comprehension in English for second grade students, and the study followed the descriptive analytical approach, and the study sample included (٤٤) children from the second grade students at Awlad Obaid Allah School in Matrouh Educational Administration, their chronological ages ranged between (٧-٨) years, with an average chronological age of (٧,٤٩) years, and a standard deviation of (± ٠,٧٣). The study tools were the Electronic Scale of Phonological Awareness (Prepared by Researchers) and the Sentence Comprehension Scale (Kempler, ١٩٩٧). The results of the study resulted in a statistically significant positive correlation at the level of (٠,٠١) Between the average scores of pupils on the electronic scale of phonological awareness, and their average scores on the sentence comprehension scale. It also found that there are ٦ models for predicting sentence comprehension through phonological awareness skills. The sixth form includes: the skill of isolating sounds, the skill of dividing sounds, the skill of recognizing sounds, the skill of phonemic processing, and the skill of dividing syllables. And that this multiple regression model predicts sentence comprehension skill with a multiple regression coefficient of ٠,٩٩٤ at a significance level of ٠,٠٠١, and a contribution rate in the variance of sentence comprehension skill is ٠,٩٨٦. Through the results of testing the hypotheses of study, it can be concluded that all seven skills, except for the skill of discriminating phonemic rhythm, are *predictive of the skill of understanding the sentence. Division of clips.*

***Keywords*:** *phonological awareness, sentence comprehension, second grade students, predictive Study.*

مقدمة الدراسة:

تعتبر مشكلة صعوبات التعلم سواء أكانت أكاديمية أم نمائية من المشكلات الملحوظة في الآونة الأخيرة، حيث يمثل الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم فئة كبيرة من فئة ذوي الإعاقة، وبالرغم من دمجهم بالمدارس العادية إلا أنهم يحتاجون إلى البرامج الفردية التي تراعي الفروق الفردية بينهم، وكلما تم التشخيص المبكر لهذه الفئة وتم التدخل المبكر الملائم لهم، زادت الفرصة لتنمية المهارات المطلوبة واللازمة لدمج ناجح في المجتمع.

والأطفال في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ليس لديهم القدرة على القراءة الجيدة للغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية، وإذا لم يتم تقديم التدخل العلاجي الملائم لهم يكونون معرضين لخطر صعوبات التعلم ويجعل هناك فجوة بينهم وبين أقرانهم العاديين مما يعرضهم للإحباط والأزمات النفسية. وقد يؤدي إهمال ذلك إلى تفاقم صعوبة الطفل في الوعي الصوتي والقراءة وكذلك صعوبات أكاديمية أخرى في مراحل لاحقة (Katerie & Jessica, ٢٠٢٠).

يعد عدم فهم الجملة Sentence comprehension من أخطر الصعوبات التي تعوق اكتساب طفل الصف الثاني الابتدائي لمهارات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وفهم الجملة بوجه عام عملية عقلية معقدة تتمثل في استخدام مجموعة من القواعد ذات الحساسية تجاه علاقة الكلمة وما تحمله من معان ودلالات بهيكل بناء الجملة وما تحدثه أدوات الربط من تأثيرات باختلاف السياق، من خلال الاستعانة بالذاكرة لاستعادة المعلومات المتعلقة بذلك، ودون الحاجة إلى التمثيل أو العرض الخارجي للسياق (Van Dyke, Johns, & Kukona, ٢٠١٤, p. ٣٧٤). ففهم الجملة يتطلب مجموعة من التمثيلات الداخلية للعلاقات اللغوية داخل الجملة بهدف اتخاذ قرار فوري من خلال البحث في الذاكرة طويلة المدى أو الدائمة يساعد على التوفيق بين المعنى وبين البناء الدلالي للجملة (داليا أحمد بديوي، ٢٠١٦، ص ص ٤٦-٤٧).

وتشير العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة والكتابة وفهم الجملة إلى أن السبب المباشر في حدوث التباعد بين القدرة العقلية العامة. ونمو مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، إنما تعود في الأساس إلى ضعف الوعي الصوتي، والذي يبدو في عدم القدرة على الربط بين شكل الحرف وصوته، وضعف مهارات التحليل الصوتي والتوليف الصوتي، وعدم القدرة على توليف

الأصـوات المفردة لذا يجد الطفل صـعوبة بالغة في تهجي الكلمة غير المألوفة (جابر عبد الحميد جابر، منى حسني السيد، ٢٠١٨، ص ١٨).

ولعل السبب الأكثر شيوعا في صعوبة فهم المقروء كأحد المهارات الأساسية للقراءة، هي القصور في مهـارات الوعي الصـــوتي Phonological awareness الـذي يعوق بـدوره مهـارات القراءة (Castles, Rastle & Nation, ٢٠٢٠)، والوعي الصوتي هو الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها ويسـاعد هذا النوع من الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصـوت المنطوق (Brady, ٢٠١٩). ويُعد هذا الوعي أســاســيا أو جوهريا في عملية حل الرموز إلى المهارات الأســاســية في القراءة وهي: إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصــوت المنطوق والاقتران الحاصــل بينهما، والقدرة على الفصـل أو التمييز السـماعي للأصـوات التي تتكون منها الكلمة، وكذلك الفصـل أو التمييز البصــري للحروف التي تتكون منها الكلمة (مســعد أبو الديار، جاد البحيري، نادية جميل طيبة، عبد الســتار محفوظي، جون إيفرات، ٢٠١٢، ص ٣٧). وقد أشــارت دراســة محمد أنيس غنيمي، منى خليفة علي، عادل عبد الله محمد (٢٠١٦) أن عملية القراءة ترتكز على المعالجة الصـــوتية بدءا من الوعي الصــوتي لمكونات الكلمة وفك الفونيمات من خلال الحروف للكلمة المكتوبة، ثم دمجها للتوصــل إلى النطق الصحيح للفونيمات، هذه العملية تتطلب من الطفل الضعيف أو المبتدئ مجهودا في العمليات العقلية وخصــوصــا عند بداية تعلم القراءة، ومع الوقت تصــبح لا تتطلب مجهودا عقليا، ولكن إذا كان الطفل يعاني من مشكلات في العمليات العقلية المعرفية تحدث مشكلة في المعالجة الصوتية تؤدي إلى عدم الطلاقة في القراءة أو العسر القرائي.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث كمعلم للغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية، مما جعله ملما – إلى حد بعيد – بحاجات هؤلاء الأطفال وخصــائصــهم النمائية في تلك المرحلة الانتقالية الفارقة، ومن خلال تعامل الباحث مع فئة من الأطفال تعاني من عدم القدرة على فهم الجملة باللغة الإنجليزية، وجد أن جلهم يفتقدون مهارات الوعي الصــوتي، وبالنظر إلى عدد من الدراســات الســابقة وجد الباحث أن نتائج تلك الدراسـات تشـير إلى وجود علاقة بين تنمية مهارات الوعي الصـوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبين قدرة هؤلاء التلاميذ على فهم الجملة؛ ومن تلك الدراســات: دراســة هناء قاســم حســانين (٢٠١٤)، التي كشـفت عن وجود علاقة طردية دالة إحصــائيا بين معايير ضــبط المفردات وبين الفهم القرائي. ودراســة

مختار عبد الخالق عطية (٢٠١٩)، التي هدفت إلى استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة لتنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. ودراسة نصرة محمد جلجل؛ وحسني زكريا النجار؛ وصفاء علي البحيري (٢٠٢١)، التي استهدفت التعرف على علاقة الوعي الصوتي بالفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا. ودراسة وائل صلاح السويفي؛ وأماني حامد مرغني (٢٠٢١)، والتي استهدفت الوقوف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. ودراسة سميرة سعيد عبد الغني؛ إبراهيم أحمد الكفراوي (٢٠٢٢)، التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الوعي الصوتي لتحسين مهارات التمييز السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم.

ولذلك وجد الباحث أن هناك ضرورة للتعرف على العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي، وبين فهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، لذا فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة على السؤال الآتي:

١. هل هناك علاقة بين مهارات الوعي الصوتي، ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟
٢. هل يوجد نموذج للتنبؤ بمهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية من خلال مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على دلالة العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
٢. الكشف عن القيمة التنبؤية لمهارات الوعي الصوتي بمهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
٣. التوصل إلى نموذج للعلاقة التنبؤية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

٤. تفسير العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي، وبين فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها تسلط الضوء على أهمية مهارات الوعي الصوتي، وأثرها على فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وتوجيه الأنظار إلى خطورة صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية في تلك المرحلة الفارقة في حياة الطفل الأكاديمية؛ مما يؤثر بالسلب على خصائص الطفل النفسية والسلوكية. فضلا عن أن الدراسة الحالية تسعى إلى:

١. مساعدة المعلمين في فهم وتفسير العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

٢. الكشف المبكر عن صعوبات فهم الجملة باللغة الإنجليزية من خلال مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ بالصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

٣. إبراز أهمية تنمية مهارات الوعي الصوتي في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية للحد من صعوبات القراءة والكتابة باللغة الانجليزية.

٤. قد تشجع الدراسة الحالية بعض الباحثين لعمل دراسات مشابهة للوقوف على أكثر مهارات الوعي الصوتي تأثيرا في الفهم القائي باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الوعي الصوتي Phonological awareness:

يعرف الوعي الصوتي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: الإدراك الصوتي للغة الإنجليزية من خلال التآزر بين الذاكرة البصرية وبين الجهاز الصوتي، والقدرة على تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية، أو تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمة، والقدرة على تمييز الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في البداية أو الوسط أو النهاية، والقدرة على التعامل مع الأصوات في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة، من خلال الحذف أو الإبدال أو الإضافة.

فهم الجملة Sentence comprehension:

يعرف فهم الجملة إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: إدراك عقلي للغة الإنجليزية المقروءة أو المسموعة من خلال التآزر بين الذاكرة البصرية أو السمعية وبين الذاكرة العقلية، والقدرة على إدراك

معاني الكلمات وما يطرأ عليها من تغيرات باختلاف السياق (Jeff A., Elaine S., Daniel Kempler, ١٩٩٧,pp.٢٩١-٣٠٥).

محددات الدراسة:

المحددات المكانية: أجريت الدراسة بمدرسة أولاد عبيد الله بإدارة مطروح التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمطروح.

المحددات الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣م.

المحددات المنهجية: وتشمل:

١. **المنهج:** تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي.

٢. **العينة:** شملت العينة الأساسية للدراسة (٤٤) طفلا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة أولاد عبيد الله بإدارة مطروح التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧ – ٨) أعوام، بمتوسط عمر زمني (٧,٤٩) عاما، وانحراف معياري (± ٠,٧٣).

٣. **الأدوات:** تمثلت أدوات الدراسة الحالية في:

أ. المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي باللغة الإنجليزية (إعداد/الباحثين).

ب. مقياس فهم الجملة (Kempler, ١٩٩٧).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الوعي الصوتي:

يساعد الوعي الصوتي على اكتساب وتعلم القراءة، وتؤدي تنميته إلى تحسين قدرة الطفل على القراءة، وبخاصة في الصفوف الأولى، كما أنه يزيد من قدرة الطفل على تجزئة الكلمة إلى فونيمات مستقلة، وتكوين كلمات مختلفة من خلال ضم فونيمات، وللوعي الصوتي دوره في تمكين الطفل من الربط بين الرمز المكتوب ونطقه؛ مما يساعد على سلامة النطق، وعدم الخلط بين الأصوات المختلفة، وينمي القدرة على الربط بين اسم الحرف والصوت الدال عليه (مصطفى رسلان رسلان، ٢٠١٩، ص ٣٣٠).

ويعرف الوعي الصوتي بأنه: القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وإخراج الأصوات وتشكيلها لتكوين الكلمات والجمل، وإدراك التشابه والاختلاف بين الأصوات سواء أكانت مفردة أم داخل الكلمات والتعابير اللغوية (ريحاب محمد مصطفى، ٢٠١٨، ص ١٥٩). كما يعرف بأنه: إدراك المبنى

الصـــوتي للكلمات، والقدرة على تحليل الكلمة إلى وحدات صـــوتية منفردة (مقاطع أو فونيمات)، والقدرة على عزل المقطع الأول والأخير من الكلمة، ومزج مقاطع التركيب (نورة الســـيد راشـــد، ٢٠١٩، ص ١٣٢). ويعرف كذلك بأنه: المعرفة بأصـــوات اللغة والوعي بتركيب الكلمة، والقدرة على التحكم في أجزائها، وإدخال التغييرات عليها، الأمر الذي يتطلب فصـلها عن معناها، واعتبارها قالبا مركبا من أجزاء، متمثلة في مقاطع وأصـوات. أو هو تعرف أصـوات الحروف ونطقها نطقا سـليما وإخراجها من مخارجها الصحيحة مع فهمها (مصطفى رسلان رسلان، ٢٠١٩، ص ٥٦). ويعرف أيضا بأنه: قدرة الطفل على إدراك الأصـــوات وتمييزها، ويشـــمل الوعي بالقافية، وتقســـيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع وأصوات، وإدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات في المواضع المختلفة من الكلمة، ومزج الأصوات والتلاعب بها بالحذف أو الاستبدال (إيمان عبد الله الهلال؛ وفهد أحمد النعيم، ٢٠٢١، ص ١٩٤).

ويعرف الوعي الصوتي في الدراسة الحالية بأنه: الإدراك الصوتي للغة الإنجليزية من خلال التآزر بين الذاكرة البصـــرية وبين الجهاز الصـــوتي، والقدرة على تجزئة الكلمة إلى مقاطع صـــوتية، أو تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمة، والقدرة على تمييز الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في البداية أو الوسط أو النهاية، والقدرة على التعامل مع الأصـــوات في بداية أو وســـط أو نهاية الكلمة، من خلال الحذف أو الإبدال أو الإضافة.

أبعاد الوعي الصوتي:

ذهبت سهام عبد النبي الشيباني (٢٠١٤). إلى أنه يوجد ثمانية أبعاد للوعي الصوتي، وتشمل:

أ. تمييز الكلمة ذات البداية الصوتية المخالفة.

ب. تمييز الكلمة ذات البداية الصوتية المشابهة.

ج. تمييز الكلمة ذات النهاية الصوتية المخالفة.

د. تمييز الكلمة ذات النهاية الصوتية المتشابهة.

هـ. تمييز الكلمات التي ليس لها نفس الإيقاع الصوتي.

و. معرفة معنى الكلمة بعد حذف الصوت الأول.

ز. القدرة على مزج الأصوات والمقاطع لتكوين كلمة.

ح. التمييز الصوتي بين الحروف المتشابهة.

ويرى محمد السعيد علي (٢٠١٦، ص ٥٣) أن للوعي الصوتي خمسة أبعاد، هي:

أ. عزل الفونيم: ويعني التعرف على الصوت الذي تبدأ به الكلمة.

ب. ضم الفونيمات: ويعني جمع عدة أصوات لتكوين كلمة.

ج. تجزئة الفونيمات: ويعني التعرف على الأصوات التي تكون الكلمة.

د. حذف الفونيم: وتعني القدرة على حذف أحد الأصوات من الكلمة ونطق الكلمة الجديدة.

هـ. تبديل الفونيم: ويعني استبدال صوت واحد من الكلمة بآخر، والتعرف على الكلمة الجديدة.

ويتكون الوعي الصوتي في الدراسة الحالية من سبعة أبعاد، هي:

أ. **القدرة على تقسيم المقاطع الصوتية:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تقسيم وتجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية. ويشمل (١٠) مفردات.

ب. **القدرة على تمييز الإيقاع الصوتي:** ويعرف إجرائيا بأنه: الجودة الموسيقية المتمثلة في تكرار بعض الأصوات أو تكرار نفس الصوت في نهايات كلمتين أو أكثر.

ج. **القدرة على مزج الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على بناء الكلمات من خلال أصوات منفصلة، عن طريق مزج وربط الأصوات معا في تتابع وتسلسل.

د. **تمييز الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على إدراك وتمييز الاختلافات بين الفونيمات والأصوات، والقدرة على تحديد الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والمختلفة.

هـ. **تجزئة الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تقسيم الكلمة إلى أصوات وفونيمات منفصلة ومستقلة.

و. **عزل وحذف الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تحديد موقع الصوت في الكلمة، وحذف الصوت في بداية أو منتصف أو نهاية الكلمة.

ز. **المعالجة الفونيمية:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تعديل وتغيير وإزالة الأصوات الفردية من الكلمة، والقدرة على التلاعب اللفظي بالانتقال من كلمة لأخرى من خلال استبدال فونيم أو صوت بآخر، أو حذف صوت أو مقطع من الكلمة.

ثانيا: فهم الجملة:

المعرفة والفهم هما غاية القراءة، فالقراءة عملية يتم من خلالها تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة، تتحول باستخدام أسلوب التحليل إلى معان وأفكار، وقد تصل في مراحل متقدمة من اكتساب

المهارة إلى الانتقال من الرموز المكتوبة إلى المعاني والأفكار من خلال القراءة الصـــامتة التي تتخطى الأصـــوات المنطوقة (ســعد علي زاير؛ وعهود ســامي هاشــم، ٢٠١٧، ص ٢). ويعد فهم الجملة أحد الصـــعوبات التي تعوق اكتســـاب الطفل لمهارات اللغة الإنجليزية، وهو عملية عقلية معقدة ترتبط بعلاقة الكلمة وما تحمله من دلالات بهيكل بناء الجملة، من خلال الاســـتعانة بالذاكرة لاســـتعادة المعلومات المتعلقة بالموضوع (Van Dyke et al., ٢٠١٤,p. ٣٧٤).

ويعرف فهم الجملة بأنه: عملية عقلية معرفية تقوم على تمييز الكلمات ومعانيها، وإدراك العلاقات اللغوية، وتحديد الأفكار المتعلقة بالجملة، تصـــحبها عملية عقلية وراء معرفية تقوم على مراقبة الذات ومعرفة الاســتراتيجية المســتخدمة أثناء القراءة وتحديد أهدافها (إبراهيم ســليمان عبد الواحد، ٢٠١٣، ص ٣٢). كما يعرف بأنه: عملية عقلية تمكن من التعامل مع الجملة باســتخدام الخبرات الســابقة وإشــارات السياق، لاستنتاج المعنى والأفكار المتضمنة، وتذوقها ونقدها (هناء قاسم حسانين، ٢٠١٤، ص ٥٤٠). ويعرف فهم الجملة كذلك بأنه: عملية عقلية معقدة تهدف إلى المعرفة الحقيقية والجوهرية بمعنى الكلمات والمفاهيم التي يتم اســتقبالها وصــقلها على مدى فترة طويلة نســبيا، وتشــمل التعرف على معاني الكلمات ووظائف الأدوات وتحديد القواعد والرموز وقيود الاختيارات، وصولا إلى الوقوف على المعنى المقصود من الجملة. (Willits, Amato, & MacDonald, ٢٠١٥,p. ٣). كما يعرف بأنه: عملية عقلية تســتخدم الخبرات الســابقة وملامح الجملة المقروءة للربط الصــحيح بين الرمز والمعنى الضــمني له (أحمد ســيد محمد، وآخرون، ٢٠١٥، ص ٧). ويعرف فهم الجملة كذلك بأنه: عملية عقلية معرفية، تهدف إلى معرفة المعنى الضـــمني للجملة اعتمادا على الخبرات الســـابقة، ومن خلال الربط بين الكلمات ربطا يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للجملة، وتنتهي بالفهم الإبداعي لها (حسن سيد شحاتة، ٢٠١٦، ص ٣٦). ويعرف أيضا بأنه: عملية عقلية تتضمن مستويات الفهم الحرفي والتفســيري والنقدي والتذوقي والإبداعي، من خلال التفاعل مع الرموز المقروءة (محمد علي سعيد، ٢٠٢٠، ص ٤١٧).

وقد تبنت الدراســـة الحالية تعريف كامبلر لفهم الجملة، بأنه: إدراك عقلي للغة الإنجليزية المقروءة أو المســموعة من خلال التآزر بين الذاكرة البصــرية أو الســمعية وبين الذاكرة العقلية، والقدرة على إدراك معــاني الكلمــات ومــا يطرأ عليهــا من تغيرات بــاختلاف الســـيــاق (Jeff A., Elaine S., Daniel Kempler, ١٩٩٧).

مهارات فهم الجملة:

يرى ديو وإيو (Dewi & Ewi, ٢٠١٣, p. ٤) أنه في ضـــوء حجم المقروء يمكن أن نقســـم مهارات فهم الجملة إلى قسمين:

أ. **مهارات فهم الكلمة:** وتشـــمل مهارات تحديد دلالة معنى الكلمة، وإدراك العلاقة بين كلمتين وتحديد نوع تلك العلاقة، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.

ب. **مهارات فهم الجملة:** وتشمل مهارات تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، ونقد ما تتضـمنه الجملة من معان، وربط الجملة بما يناسبها من معان، وإدراك العلاقة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.

ويقسم كل من راموس (Ramus, ٢٠١٤, p. ١٢١)، وكوستا؛ وآخرون (Costa et al., ٢٠١٥, p. ٢٧٣) مهارات الفهم إلى مهارتين، هما:

أ. **مهارات الفهم المعرفي:** وتشـــمل الطلاقة اللغوية، والوعي الفونولوجي، والتعرف على المفردات، وإدراك الكلمات المتشابهة والمتضادة، وإدراك الكلمات الغريبة، وتصنيف الكلمات، وإدراك العلاقات وأنواعها، وفهم بنية الجملة، وربطها بالخبرات السابقة.

ب. **مهارات الفهم ما وراء المعرفي:** وتشـــمل مهارات مراقبة الذات أثناء القراءة والتخلص من الإدراكات الســـلبية، والتخطيط لبارامترات المهمة بما يمكنه من الاســـتعداد للقراءة وتحديد الهدف منها، وتقييم الاستراتيجية من حيث ملاءمتها للهدف من القراءة.

وفي إطار حديث الزهراء الســـيد زكريا (٢٠١٩، ص ص ٢٤٤ – ٢٤٥) عن مهارات فهم المقروء **يستخلص الباحث أن مهارات فهم الجملة لديها تتمثل في:**

أ. **فهم دلالات المفردة:** ويشمل مهارات تمييز معنى المفردة من خلال السياق، وتحديد مرادف المفردة، وتحديد مضاد المفردة، وتصنيف المفردات تبعا لدلالتها.

ب. **فهم دلالات الجملة:** ويشـــمل مهارات تحديد الانفعالات، والربط بين المفردات، وتحديد العلاقات بين المفردات، وتقديم أمثلة توضح دلالة الجملة.

ويتكون فهم الجملة في الدراسة الحالية من ثلاثة أبعاد، هي:

أ. **البعد المعجمي:** ويعبر عن المعنى الصريح للجملة.

ب. **البعد الضمني:** ويعبر عن المعنى الخفي الذي يمكن استنتاجه من خلال الجملة.

ج. **البعد النحوي:** ويتضمن البناء التركيبي للجملة.

أهمية فهم الجملة:

أكد المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بجامعة عين شمس عام ٢٠٠٩ على ضـــرورة تدريب المتعلمين على أســـاليب القراءة المتنوعة التي تنمي مهارات فهم المقروء (مهدي مانع عسيري، ٢٠١٨، ص ٢٠١). تتمثل أهمية فهم الجملة المقروءة فيما أورده حسن سيد شحاتة (٢٠٠٢، ص ١٢٣)، من أنه يعمل على:

أ. تنمية الثروة اللغوية لدى الطفل، ويزيد من معجمه اللغوي.

ب. مساعدة المتعلم في إدراك المعارف، والمعلومات وتخزينها واسترجاعها.

ج. توفير الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الطفل لتعلم وإتقان مهارات اللغة.

د. تنمية عمليات التفكير العليا لدى الطفل.

هـ. تمكين الطفل من التواصل مع أفراد المجتمع من حوله والتواصل مع الثقافات الأخرى.

ويزيد خالد عبد العظيم عبد المنعم (٢٠١٣، ص ص ٢١٣ – ٢١٤)، لأهمية فهم الجملة المقروءة أنها تساعد على:

أ. النجاح الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة.

ب. توسيع الخبرات وتنمية الوعي والقدرة على حل المشكلات.

ج. تكسب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب مجتمعيا.

د. تنمية القدرة على النقد والتمييز بين الغث والثمين من المعارف.

هـ. تحقق المتعة النفسية وتساعد على التكيف النفسي والاجتماعي.

الدراسات التي تناولت الوعي الصوتي وعلاقته بمهارات القراءة وفهم المقروء:

يرى مصـطفى رسـلان رسـلان (٢٠١٩، ص ٥٤) أن أهمية الوعي الصـوتي تبرز بشـكل كبير كوسيلة للتنبؤ بالقدرة على الاستماع والفهم القرائي، ودورها في التحليل المبكر للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ذات دلالة. وتذهب سحر أحمد الشوربجي (٢٠١٧، ص ٦٦٩) إلى وجود قصور في الوعي الصوتي لدى الطفل يؤثر بالسلب على مهارات القراءة بما تشمله من فهم المقروء؛ مما يشكل عبئا حقيقيا يحول دون تحصـيلهم في مختلف المواد الدراسـية، مع امتلاكهم القدرات العقلية التي تؤهلهم للنجاح، بل التفوق أحيانا. وترى منيفة مريزق الرشـــيدي (٢٠٢١، ص ١٢٠) أن اكتســـاب الطفل لمهارات الوعي الصـوتي مدخلا حقيقيا لتعلم اللغة في إطارها الصـحيح؛ وذلك من خلال التدريب على مهارة الاسـتماع،

ومهارة الربط بين المكتوب والمنطوق؛ مما يساعد على النمو اللغوي بشكل عام. ويرى محمد السيد سالم (٢٠٢٠، ص ٣٥) أن العلاقة بين الوعي الصوتي وبين تعليم القراءة وفهم المقروء تتحدد من خلال بعدين اثنين، هما:

أ. **البعد التنبؤي:** فالوعي الصوتي أحد أهم مكونات القراءة ومتطلباتها الأساسية، وهي مؤشر قوي يساعد على التنبؤ بالقدرة القرائية، وقد أثبتت العديد من الدراسات النظرية والتجريبية أن الوعي الصوتي من متطلبات النمو اللغوي.

ب. **البعد السببي:** فأي قصور في مهارات الوعي الصوتي، وتجاهل التدريب عليها، وأي غياب لأحد مستويات ذلك الوعي؛ يترتب عليه بالضرورة وبصورة آلية وجود صعوبات في عمليات تعلم القراءة وفهم المقروء.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة بين الوعي الصوتي وبين تعلم القراءة، ومنها دراسة إسماعيل العيس (٢٠٠٩) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط إيجابي قوي بين الوعي الصوتي وبين القدرة على القراءة. كما كشفت دراسة فهد حماد التميمي (٢٠٠٩) عن وجود علاقة ارتباطية سلبية وقوية بين الوعي الفونولوجي وبين العسر القرائي لدى الطفل. ودراسة جمال سليمان عطية؛ ومحمود عبد الحافظ خلف الله (٢٠١٢)، والتي كشفت عن العلاقة الطردية القوية بين ضعف الوعي الصوتي وبين عسر القراءة لدى الطفل من (٨ – ١٠) سنوات. ودراسة خالد سمير نسيم (٢٠١٤)، والتي كشفت نتائجها عن أثر استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودراسة سهام عبد النبي الشيباني (٢٠١٤)، والتي أظهرت نتائجها فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وأثر ذلك في الحد من صعوبات تعلم القراءة لديهم. وكشفت نتائج دراسة Goodrich & Lonigan (٢٠١٥) عن وجود ارتباط إيجابي قوي بين الوعي الصوتي وبين مهارات اللغة الشفهية. ودراسة Davis (٢٠١٦)، والتي أوضحت نتائجها وجود ارتباط إيجابي بين الوعي الصوتي وبين مهارة القراءة. وكشفت دراسة Joseph & Alber (٢٠١٦) عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الوعي الصوتي من جهة وبين النجاح القرائي من جهة أخرى.

كما أظهرت دراسة سحر أحمد الشوربجي (٢٠١٧) فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. ودراسة Algozzine et al. (٢٠١٨)، والتي أسفرت نتائجها عن أن الوعي الصوتي من منبئات

القدرة على القراءة. كما كشفت دراسة إيناس محمد عليمات (٢٠١٨) عن فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصـــوتي، وأثر ذلك في تنمية القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

كما كشفت دراسة أمين سرحي أبو منديل (٢٠١٨) عن ارتباط الوعي الصوتي بالقدرة على تخزين المعلومات واسترجاعها والتعبير عنها شفهيا. ودراسة مصطفى رسلان رسلان (٢٠١٩) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأســاســي. ودراســة إبراهيم الخليل فارســي (٢٠١٩). والتي هدفت إلى الوقوف على الفروق في الوعي الصوتي بين الأسوياء وبين ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الوعي الصوتي لصالح الأسوياء، بما يشير إلى وجود علاقة عكسية بين صعوبات تعلم القراءة من جهة وبين الوعي الصوتي من جهة أخرى.

وأسفرت نتائج دراسة طه مهدي أحمد (٢٠٢٠) عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صـــعوبات القراءة. كما أظهرت نتائج دراسة محمد السيد سالم (٢٠٢٠) فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية والاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودراسة نهى سمير عبد المقصود (٢٠٢٠)، والتي أسفرت نتائجها عن أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام الوعي الصـــوتي في تنمية مهارات الهجاء لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات الانتباه. ودراسة عبد الله محمد السريع؛ ونور عبيد العتيبي (٢٠٢١)، والتي كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين مهارة الوعي الصـوتي وبين الأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية. ودراسة وائل صلاح السويفي؛ وأماني حامد مرغني (٢٠٢١)، والتي كشـفت نتائجها عن فاعلية اسـتخدام إسـتراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

فروض الدراسة:

١. "توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
٢. توجد قيم تنبؤية دالة لمهارات الوعي الصـــوتي تشـــكل نموذج تنبؤي بمهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

إجراءات الدراسة:

تشمل وصفا لأفراد عينة الدراسة، وتوزيعهم حسب متغيراتها وتصميم الأداة المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها وخطوات الدراسة.

عينة الدراسة:

شملت العينة الاستطلاعية للدراسة (٩٧) طفلا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمجمع علم الروم بإدارة مطروح التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦ – ٧) أعوام، بمتوسط عمر زمني (٦,٦٣) عاما، وانحراف معياري (± ٠,٩٢)؛ وتهدف إلى التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة. وتهدف إلى التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة.

أما العينة الأساسية للدراسة فقد شملت (٤٤) طفلا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة أولاد عبيد الله بإدارة مطروح التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧ – ٨) أعوام، بمتوسط عمر زمني (٧,٤٩) عاما، وانحراف معياري (± ٠,٧٣). وتهدف إلى اختبار فروض الدراسة.

أدوات الدراسة:

١. المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي باللغة الإنجليزية (إعداد الباحثين):

أ. الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس الوعي الصوتي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة باللغة الإنجليزية، وذلك للوقوف على مدى فاعلية البرنامج القائم على نموذج الاستجابة للتدخل لتنمية الوعي الصوتي لديهم.

ب. مبررات إعداد المقياس:

قام الباحث بإعداد وبناء ذلك المقياس؛ ويرجع ذلك إلى حاجة البيئة العربية له، فبعد استقراء ما أمكن من مقاييس عدة دراسات تهدف إلى قياس الوعي الصوتي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة باللغة الإنجليزية، فوجدت أنها:

(١) قد تصلح لعينات وفئات أخري، ومنها: دراسة نهى سمير عبد المقصود (٢٠٢٠)، والتي هدفت إلى تنمية مهارات الهجاء لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات الانتباه باستخدام برنامج تدريبي قائم على استخدام الوعي الصوتي. ودراسة إبراهيم الخليل فارسي (٢٠١٩)، والتي هدفت إلى التعرف على مهارات الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة

الأغواط، واستخدمت الدراسة اختبار الوعي الفونولوجي (إعداد شفيقة أزداو، ٢٠١٣). ودراسة منيفة مريزق الرشـــيدي (٢٠٢١)، والتي اســـتهدفت التعرف على فعالية برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في تنمية الوعي الصوتي واستهدفت الصفوف العليا من الرابع إلى السادس.

(٢) تم بناء بعض المقاييس لقياس الوعي الصـــوتي لدى ذوي صـــعوبات تعلم قراءة اللغة العربية، مثل: دراســـة محمد الســـيد ســـالم (٢٠٢٠)، والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصـــوتي في علاج صـــعوبات القراءة الجهرية والاضـــطرابات الصـــوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودراسة حنان فهاد الشمري (٢٠٢١)، التي استهدفت التعرف على درجة الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي في ضوء بعض المتغيرات. ودراسة نصرة محمد جلجل؛ وآخرين (٢٠٢١)، التي استهدفت التعرف على علاقة الوعي الصوتي بالفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا. ودراسة وائل صلاح السويفي؛ وأماني حامد مرغني (٢٠٢١)، والتي اســتهدفت الوقوف على فاعلية اســتخدام إســتراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ولم يجد الباحث في مقاييس تلك الدراسات ما يفي بما تحتاجه الدراسة الحالية سواء بسبب عدم توافق عينة الدراســة الحالية مع عينات تلك الدراســات، أو بســبب عدم ملاءمة التعريف الإجرائي للوعي الصوتي وأبعاده الذي تبنته الدراسة الحالية، مع التعريف الإجرائي لتلك الدراسات.

ج. خطوات إعداد وبناء المقياس:

من خلال الاطلاع على الدراســات والبحوث الســابقة التي أمكن الوصــول إليها، وما تم بناؤه من مقاييس تتعلق بالوعي الصـــوتي لدى الأطفال، تم بناء المقياس بعد مراجعة الأطر النظرية والدراســـات وعددا من البحوث السابقة ذات الصلة، وقد استفاد الباحث من الاطلاع على تلك الدراسات، مثل دراسة هديل زهير حســـن (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف قدرات الوعي الصـــوتي المتمثلة في حذف الكلمات والمقاطع الصوتية والوحدات الصوتية لدى طلاب الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الدراســة اختبار حذف الكلمات والمقاطع الصــوتية والوحدات الصــوتية (إعداد الباحثة)، كبعض مهارات الوعي الصــوتي التي اســتهدفتها الدراســة. ودراســة طه مهدي أحمد (٢٠٢٠). والتي اســتهدفت تحســين الوعي الصــوتي للتلاميذ ذوي صــعوبات القراءة بالمدرســة الابتدائية، واســتخدمت الدراســة مقياس الوعي

الصوتي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة (إعداد الباحث)، وتضمن المقياس اثني عشر بعدا. ودراسة عبد الله محمد السريع؛ ونور عبيد العتيبي (٢٠٢١)، التي هدفت التعرف على علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية، واستخدمت الدراسة مقياس الوعي الصوتي (إعداد عبد الله محمد السريع، ٢٠١٥)، والذي يشمل ست مهارات. وقد كانت هذه الدراسات معينا للباحث في:

(١) تحديد أبعاد المقياس، وعدد مفردات كل بعد وتجنب ما قد يحدث من تكرار.

(٢) ضبط صياغة المفردات بصورة صحيحة وواضحة.

(٣) تحديد طريقة الإجابة على المقياس، وتقدير درجاته.

د. المقياس في صورته الأولية:

يتكون المقياس في صورته الأولية من (٧٧) مفردة، موزعة على (٧) أبعاد، وهي:

(١) **القدرة على تقسيم المقاطع الصوتية:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تقسيم وتجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية. ويشمل (١٠) مفردات.

(٢) **القدرة على تمييز الإيقاع الصوتي:** ويعرف إجرائيا بأنه: الجودة الموسيقية المتمثلة في تكرار بعض الأصوات أو تكرار نفس الصوت في نهايات كلمتين أو أكثر. ويشمل (٨) مفردات.

(٣) **القدرة على مزج الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على بناء الكلمات من خلال أصوات منفصلة، عن طريق مزج وربط الأصوات معا في تتابع وتسلسل. ويشمل (٩) مفردات.

(٤) **تمييز الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على إدراك وتمييز الاختلافات بين الفونيمات والأصوات، والقدرة على تحديد الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والمختلفة. ويشمل (١٢) مفردة.

(٥) **تجزئة الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تقسيم الكلمة إلى أصوات وفونيمات منفصلة ومستقلة. ويشمل (٨) مفردات.

(٦) **عزل وحذف الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تحديد موقع الصوت في الكلمة، وحذف الصوت في بداية أو منتصف أو نهاية الكلمة. ويشمل (١٥) مفردة.

(٧) **المعالجة الفونيمية:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تعديل وتغيير وإزالة الأصوات الفردية من الكلمة، والقدرة على التلاعب اللفظي بالانتقال من كلمة لأخرى من خلال استبدال فونيم أو صوت بآخر، أو حذف صوت أو مقطع من الكلمة. ويشمل (١٥) مفردة.

هـ. تعليمات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

(١) إجراء المقياس بشكل فردي.

(٢) يعرض المقياس الإلكتروني على الطفل، ويتلقى تعليمات بخصوص طريقة الإجابة عن المفردات، ويكون لكل مفردة عدة بدائل، إحداها فقط هي الصحيحة، ويحصل الطفل على درجة واحدة لكل استجابة صحيحة، فتكون بذلك أعلى درجة يمكن الحصول عليها (٧٧) درجة، وأقل درجة يمكن الحصول عليها (صفر).

و. الاسترشاد برأي الخبراء:

عُرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) خبيرا من المختصين باللغة الإنجليزية ملحق (١)؛ وذلك بهدف التأكد من صلاحية المقياس وملاءمته لما تم وضعه من أجله، ومن أجل الاستفادة من ملاحظاتهم وتعليقاتهم حول مدى شمولية الأبعاد، وترابط المفردات. وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس بين (٩٠ – ١٠٠%)، وهي قيم مقبولة وفقا لمعادلة لوش Lawshe.

ز. الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) صدق المقياس:

١. صدق المحك الخارجي:

قام الباحث بحساب صدق المحك الخارجي للمقياس، بإيجاد معامل الارتباط بين المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة باللغة الإنجليزية (إعداد الباحث)، وبين مقياس الوعي الصوتي (إعداد عبد الله محمد السريع، ٢٠١٥)، وقد تم تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية وعددها (٩٧) طفلا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدرسة مجمع علم الروم، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٠٥)؛ مما يشير إلى معامل ارتباط مقبول ودال على صدق المقياس.

(٢) ثبات المقياس:

(أ) طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

تم إعادة تطبيق مقياس، وذلك على العينة الاستطلاعية وعددها (٩٧) طفلا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدرسة مجمع علم الروم، وذلك بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson بين درجات الأطفال في التطبيقين الأول والثاني، والذي بلغت قيمته (٠,٧٦٤)، وهي درجة مقبولة من الناحية العملية للدلالة على ثبات المقياس.

(ب) معامل ثبات كيودر ريتشاردسون:

تم حساب ثبات الاختبار، على العينة الاستطلاعية وعددها (٩٧) طفلا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدرسة مجمع علم الروم، وذلك باستخدام معامل ثبات كيودر ريتشاردسون؛ حيث يعتمد المقياس في تقدير درجاته على قيم (صفر – واحد)، وقد كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٨٠٣)، وهي قيمة مرتفعة دالة على ثبات المقياس.

وقد جاءت قيم معامل ثبات كيودر ريتشاردسون لثبات أبعاد المقياس كما يتضح من جدول (١):

جدول (١) قيم معاملات كيودر ريشاردسون للمقياس الإلكتروني للوعي الصوتي (ن= ٩٧)

الاختبار	القيمة	الاختبار	القيمة
تقسيم المقاطع الصوتية	٠,٧٥٨	**تقسيم الكلمة إلى أصوات**	٠,٧٣٣
تمييز الإيقاع الصوتي	٠,٧٢٤	**حذف الأصوات**	٠,٧٤٤
مزج الأصوات	٠,٧٦٢	**المعالجة الفونيمية**	٠,٧٦٩
تمييز الأصوات	٠,٧٧١		

ويتضح من جدول (١) أن قيم معامل الثبات باستخدام معامل كيودر ريتشاردسون للاختبار أعلى من (٠,٧) فهي مقبولة وفقا لمعادلة كيلى Killy لمعامل الاغتراب، مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

(٣) حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (٩٧) من الأطفال، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة من مفردات كل بعد، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس. وقد جاءت النتائج كالتالي:

(أ) حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وهذا ما يوضحه جدول (٢).

جدول (٢) معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ٩٧)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس		البعد السابع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٢١	١١	٠,٧١٩	١٩	٠,٧٣٣	٢٨	٠,٧٥٦	٤٠	٠,٧٣٥	٤٨	٠,٧٠٩	٦٣	٠,٧٣٤
٢	٠,٧٣٧	١٢	٠,٧٣٣	٢٠	٠,٧١٦	٢٩	٠,٧١٨	٤١	٠,٧٣٤	٤٩	٠,٧١٨	٦٤	٠,٧٤٨
٣	٠,٧٤٥	١٣	٠,٧٥٢	٢١	٠,٧٣٨	٣٠	٠,٧٢٩	٤٢	٠,٧٥٥	٥٠	٠,٧٣٥	٦٥	٠,٧٠٦
٤	٠,٧٣٤	١٤	٠,٧٤٨	٢٢	٠,٧٦٣	٣١	٠,٧٤٤	٤٣	٠,٧٨٢	٥١	٠,٧٥٢	٦٦	٠,٧٤٢
٥	٠,٧٢٧	١٥	٠,٧٥٠	٢٣	٠,٧٤٨	٣٢	٠,٧٢٧	٤٤	٠,٧٩١	٥٢	٠,٧٧٧	٦٧	٠,٧٠٧
٦	٠,٧٣٢	١٦	٠,٧٤٨	٢٤	٠,٧٥٢	٣٣	٠,٧٤٩	٤٥	٠,٧٤٧	٥٣	٠,٧٤٠	٦٨	٠,٧٢٣
٧	٠,٧٢١	١٧	٠,٧٧٤	٢٥	٠,٧٣٧	٣٤	٠,٧٨١	٤٦	٠,٧٤٥	٥٤	٠,٧٥١	٦٩	٠,٧٣٦
٨	٠,٧٤٢	١٨	٠,٧٦٦	٢٦	٠,٧٤٦	٣٥	٠,٧٢٦	٤٧	٠,٧٣٣	٥٥	٠,٧٠٨	٧٠	٠,٧٢٨
٩	٠,٧٠٧			٢٧	٠,٧٣٠	٣٦	٠,٧٣٧			٥٦	٠,٧٢٢	٧١	٠,٧١٤
١٠	٠,٧٢٩					٣٧	٠,٧٤٥			٥٧	٠,٧٣٥	٧٢	٠,٧٥١
						٣٨	٠,٧٣٦			٥٨	٠,٧٧٤	٧٣	٠,٧٤٤
						٣٩	٠,٧٤٩			٥٩	٠,٧٥٥	٧٤	٠,٧٦٤
										٦٠	٠,٧٣٧	٧٥	٠,٧١٩
										٦١	٠,٧٤٢	٧٦	٠,٧٥٣
										٦٢	٠,٧٤٠	٧٧	٠,٧٥٠

ويتضـــح من جدول (٢) ارتفاع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات كل بعد، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

(ب) حســـاب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس وهذا ما يوضحه جدول (٣).

جدول (٣) معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس (ن=٩٧)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٣٣	١٧	٠,٨٠٣	٣٣	٠,٧٦٦	٤٩	٠,٧٣٦	٦٥	٠,٧٣٧
٢	٠,٧٣٩	١٨	٠,٧٨٩	٣٤	٠,٨٠٩	٥٠	٠,٧٥٣	٦٦	٠,٧٤٩
٣	٠,٧٥١	١٩	٠,٧٦٢	٣٥	٠,٧٥٥	٥١	٠,٧٧٠	٦٧	٠,٧٥٤
٤	٠,٧٦٤	٢٠	٠,٧٤٤	٣٦	٠,٧٦٧	٥٢	٠,٧٨١	٦٨	٠,٧٤٣
٥	٠,٧٥٥	٢١	٠,٧٧٠	٣٧	٠,٧٧٠	٥٣	٠,٧٧٢	٦٩	٠,٧٥٨
٦	٠,٧٧١	٢٢	٠,٧٨٧	٣٨	٠,٧٥٢	٥٤	٠,٧٨٩	٧٠	٠,٧٤٧
٧	٠,٧٦٥	٢٣	٠,٧٦٩	٣٩	٠,٧٦٨	٥٥	٠,٧٢٧	٧١	٠,٧٣٨
٨	٠,٧٨٣	٢٤	٠,٧٨١	٤٠	٠,٧٧٠	٥٦	٠,٧٤٢	٧٢	٠,٧٩٤
٩	٠,٧٢٣	٢٥	٠,٧٦٦	٤١	٠,٧٦٢	٥٧	٠,٧٦٤	٧٣	٠,٧٧٨
١٠	٠,٧٥١	٢٦	٠,٧٥٤	٤٢	٠,٧٨١	٥٨	٠,٧٩٠	٧٤	٠,٧٩٠
١١	٠,٧٣٨	٢٧	٠,٧٦٠	٤٣	٠,٧٩٩	٥٩	٠,٧٨٢	٧٥	٠,٧٤٦
١٢	٠,٧٥٨	٢٨	٠,٧٧١	٤٤	٠,٨٢٣	٦٠	٠,٧٨٦	٧٦	٠,٧٨٢
١٣	٠,٧٧٣	٢٩	٠,٧٣٣	٤٥	٠,٧٧٧	٦١	٠,٧٨٤	٧٧	٠,٧٧٩
١٤	٠,٧٨٠	٣٠	٠,٧٥٢	٤٦	٠,٧٦٩	٦٢	٠,٧٧٧		
١٥	٠,٧٧٤	٣١	٠,٧٦٩	٤٧	٠,٧٥٨	٦٣	٠,٧٥٣		
١٦	٠,٧٦٩	٣٢	٠,٧٥٤	٤٨	٠,٧٢٨	٦٤	٠,٧٤٩		

ويتضـــح من جدول (٣) ارتفاع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات مقياس، وبين الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ومن خلال حساب ثبات وصدق المقياس والاتساق الداخلي له، تم التأكد من صلاحية استخدامه مع عينة الدراسة الأساسية (المشاركين).

ح. المقياس في صورته النهائية:

وبذلك يصبح مقياس في صورته النهائية مكونا من (٧٧) مفردة.

وتكون أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل (صفر)، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل على المقياس (٧٧) درجة.

وتم إعداد المقياس الإلكتروني كالتالي:

(١)صفحة الغلاف وتحتوي على (اسم المقياس، اسم الباحث، أسماء السادة المشرفين، العام).

(٢)صفحة التعليمات، وبها مكان مخصص لكتابة بيانات الطفل (على أن يكون الاسم اختياريا).

(٣)مفردات المقياس وتبدأ من (١) إلى (٧٧).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي".

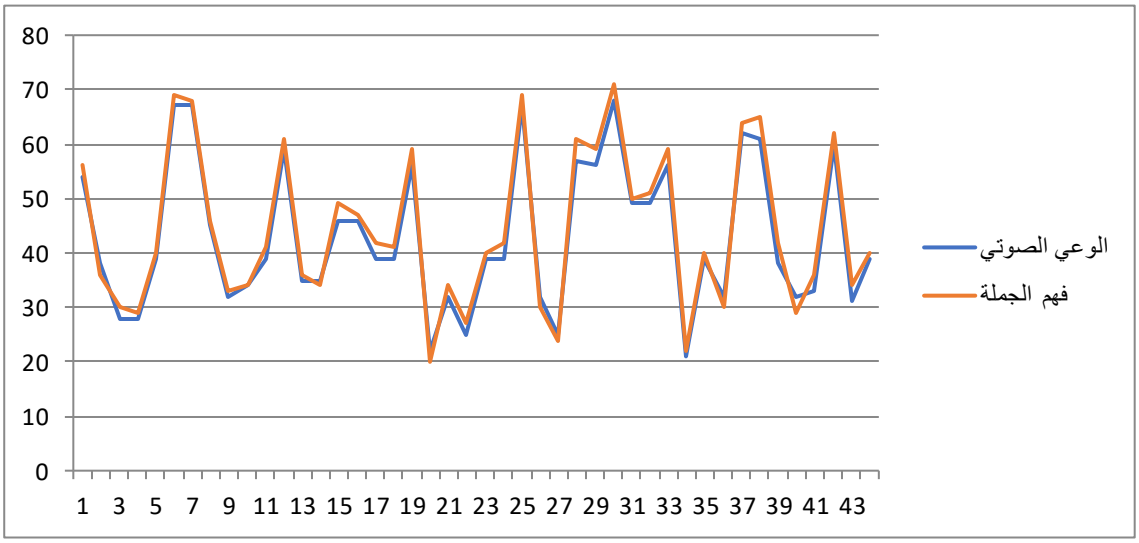
لاختبار هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، بين متوسطات درجات التلاميذ على المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس فهم الجملة.

جدول (٤) معامل الارتباط ومستوى الدلالة بين درجات مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي (ن = ٤٤)

مهارات الوعي الصوتي	فهم الجملة	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١. تقسيم المقاطع الصوتية	٠,٦٤٢	٠,٠٠١
٢. تمييز الإيقاع الصوتي	٠,٨٧٦	٠,٠٠١
٣. مزج الأصوات	٠,٩٤٤	٠,٠٠١
٤. تمييز الأصوات	٠,٨٨٧	٠,٠٠١
٥. تجزئة الأصوات	٠,٨٥٠	٠,٠٠١
٦. عزل وحذف الأصوات	٠,٨١٦	٠,٠٠١
٧. المعالجة الفونيمية	٠,٧٤٢	٠,٠٠١
الدرجة الكلية للوعي الصوتي	**٠,٩٩٤**	**٠,٠٠١**

يبين جدول (٤) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة بين درجات مهارات الوعي الصوتي ودرجات فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين المتغيرين: الوعي الصوتي للتلاميذ، وفهم الجملة، وبذلك يتحقق الفرض الأول كلياً؛ وهذا يدل على أن زيادة الوعي الصوتي يصاحبه ارتفاع في فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

ويوضح الشكل (١) الخطوط البيانية لكل من: درجات التلاميذ على المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس فهم الجملة.



شكل (١) الخطوط البيانية لكل من: درجات التلاميذ على المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس فهم الجملة

نتائج اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد قيم تنبؤية دالة لمهارات الوعي الصوتي تشكل نموذج تنبؤي بمهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتدرج للكشف عن نموذج التنبؤ بمهارة فهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. ويوضح جدول (٥) دلالة قيم (ف) لدلالة النماذج المتدرجة للتنبؤ بمهارة فهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي.

جدول (٥) تحليل التباين لنماذج التنبؤ بمهارة فهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

النموذج		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	الانحدار	٧٨٦٥,٠٥٤	١	٧٨٦٥,٠٥٤	٣٤٢,٩٧٩	٠,٠٠١
	البواقي	٩٣٦,١٢٨	٤٢	٢٢,٩٣٣		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٨	٤٣			
٢	الانحدار	٨٣٣٠,٥٩١	٢	٤١٦٥,٢٩٦	٣٤٣,٢٠٨	٠,٠٠١
	البواقي	٤٩٧,٥٩١	٤١	١٢,١٣٦		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٢	٤٣			
٣	الانحدار	٨٥٤٧,٥٦٠	٣	٢٨٤٩,١٨٧	٤٠٦,١٢٥	٠,٠٠١
	البواقي	٢٨٠,٦٢١	٤٠	٧,٠١٦		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٢	٤٣			
٤	الانحدار	٨٥٩٧,٣١١	٤	٢١٤٩,٣٢٨	٣٦٣,٠٧٧	٠,٠٠١
	البواقي	٢٣٠,٨٧١	٣٩	٥,٩٢٠		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٢	٤٣			
٥	الانحدار	٨٦٤٦,٠٣٧	٥	١٧٢٩,٢٠٧	٣٦٠,٧٥٧	٠,٠٠١
	البواقي	١٨٢,١٤٤	٣٨	٤,٧٩٣		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٢	٤٣			
٦	الانحدار	٨٧١٤,١٥٦	٦	١٤٥٤,٠,٢٦	٥١٧,١٦٨	٠,٠٠١
	البواقي	١٠٤,٠٢٦	٣٧	٢,٨١٢		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٢	٤٣			

يتضح من جدول (٥) وجود ٦ نماذج للتنبؤ بمهارة فهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وجميعها نماذج دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

ويوضح جدول (٦) معاملات الانحدار ومربع معامل الانحدار المعبر عن نسبة اسهام متغيرات نموذج التنبؤ (مهارة الوعي الصوتي بكل نموذج) في مهارة فهم الجملة.

جدول (٦) معاملات الانحدار ومربع معامل الانحدار المعبر عن نسبة اسهام متغيرات نموذج التنبؤ (مهارة الوعي الصوتي بكل نموذج) في مهارة فهم الجملة

النموذج	معامل الانحدار	مربع معامل الانحدار	مربع معامل الانحدار المعدل	الانحراف المعياري للخطأ	إحصاءات التغير Change Statistics				
					تغير مربع معامل الانحدار	تغير قيمة ف	د.ح ١	د.ح ٢	دلالة قيمة ف
١	٠,٩٤٤أ	٠,٨٩١	٠,٨٨٨	٤,٧٨٨٧	٠,٨٩١	٣٤٢,٩٧٩	١	٤٢	٠,٠٠١
٢	٠,٩٧١ب	٠,٩٤٤	٠,٩٤١	٣,٤٨٣٧	٠,٠٥٣	٣٨,٣٥٩	١	٤١	٠,٠٠١
٣	٠,٩٨٤ج	٠,٩٦٨	٠,٩٦٦	٢,٦٤٨٧	٠,٠٢٥	٣٠,٩٢٧	١	٤٠	٠,٠٠١
٤	٠,٩٨٧د	٠,٩٧٤	٠,٩٧١	٢,٤٣٣١	٠,٠٠٦	٨,٤٠٤	١	٣٩	٠,٠٠٦
٥	٠,٩٩٠هـ	٠,٩٧٩	٠,٩٧٧	٢,١٨٩٤	٠,٠٠٦	١٠,١٦٦	١	٣٨	٠,٠٠٣
٦	٠,٩٩٤و	٠,٩٨٨	٠,٩٨٦	١,٦٧٦٨	٠,٠٠٩	٢٧,٧٨٥	١	٣٧	٠,٠٠١

أ. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات.

ب. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات.

ج. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات .

د. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات، ومهارة تمييز الأصوات.

هـ. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات، ومهارة تمييز الأصوات، ومهارة المعالجة الفونيمية.

و. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات، ومهارة تمييز الأصوات، ومهارة المعالجة الفونيمية، ومهارة تقسيم المقاطع الصوتية.

ويوضـــح جدول (٧) المهارات الداخلية لكل نموذج ومعاملات التنبؤ ومعاملات التنبؤ المعيارية لمهارات الوعي الصوتي بمهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

جدول (٧) المهارات الداخلية لكل نموذج ومعاملات التنبؤ ومعاملات التنبؤ المعيارية لمهارات الوعي الصوتي بمهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي

النموذج	المنبئات	معاملات التنبؤ غير المعيارية		معاملات التنبؤ المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		معامل التنبؤ B	الخطأ المعياري	معامل بيتا Beta		
١	(ثابت)	٩,٤٨٨	٢,٠١٧		٤,٧٠٥	٠,٠٠١
	مزج الأصوات	٦,٧٠١	٠,٣٦٢	٠,٩٤٤	١٨,٥٢٠	٠,٠٠١
٢	(ثابت)	٢,٣٢٦	١,٨٦٨		١,٢٤٥	غير دال
	مزج الأصوات	٥,١٥٣	٠,٣٦٣	٠,٧٢٦	١٤,١٩٦	٠,٠٠١
	عزل الأصوات	١,٩٨١	٠,٣٢٠	٠,٣١٧	٦,١٩٣	٠,٠٠١
٣	(ثابت)	-.٤٨٨	١,٥٠٨		-٣٢٤.	غير دال
	مزج الأصوات	٤,١٨٣	٠,٣٢٦	٠,٥٨٩	١٢,٨١١	٠,٠٠١
	عزل الأصوات	١,٥٤٧	٠,٢٥٥	٠,٢٤٧	٦,٠٥٧	٠,٠٠١
	تجزئة الأصوات	٢,٤٦٣	٠,٤٤٣	٠,٢٤٧	٥,٥٦١	٠,٠٠١
٤	(ثابت)	-١,٥١٧	١,٤٣٠		-١,٠٦١	غير دال
	مزج الأصوات	٣,١٤٥	٠,٤٦٧	٠,٤٤٣	٦,٧٣٢	٠,٠٠١
	عزل الأصوات	١,٥٥٧	٠,٢٣٥	٠,٢٤٩	٦,٦٣٥	٠,٠٠١
	تجزئة الأصوات	٢,٣٥٨	٠,٤٠٩	٠,٢٣٧	٥,٧٧١	٠,٠٠١
	تمييز الأصوات	١,٠٢٠	٠,٣٥٢	٠,١٧١	٢,٨٩٩	٠,٠١٠
٥	(ثابت)	-١,٢٩٨	١,٢٨٨		-١,٠٠٧	غير دال
	مزج الأصوات	٣,٠١٥	٠,٤٢٢	٠,٤٢٥	٧,١٤١	٠,٠٠١

النموذج	المنبئات	معاملات التنبؤ غير المعيارية		معاملات التنبؤ المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		معامل التنبؤ B	الخطأ المعياري	معامل بيتا Beta		
	عزل الأصوات	١,١٧٢	٠,٢٤٣	٠,١٨٧	٤,٨١٦	٠,٠٠١
	تجزئة الأصوات	١,٩٨٩	٠,٣٨٥	٠,٢٠٠	٥,١٦٠	٠,٠٠١
	تمييز الأصوات	١,١٣٦	٠,٣١٩	٠,١٩٠	٣,٥٦٤	٠,٠١٠
	المعالجة الفونيمية	٥٧٧.	٠,١٨١	٠,١١٨	٣,١٨٨	٠,٠١٠
٦	(ثابت)	٠,٦٩٨	١,٠٥٧		٦٦٠.	غير دال
	مزج الأصوات	١,١٨٩	٠,٤٧٤	٠,١٦٧	٢,٥٠٩	٠,٠٢٠
	عزل الأصوات	٠,٩٤٠	٠,١٩١	٠,١٥٠	٤,٩٠٧	٠,٠٠١
	تجزئة الأصوات	٠,٩٦٥	٠,٣٥٣	٠,٠٩٧	٢,٧٣٠	٠,٠١٠
	تمييز الأصوات	٠,٩٧٩	٠,٢٤٦	٠,١٦٤	٣,٩٨٣	٠,٠٠١
	المعالجة الفونيمية	٠,٩٣٥	٠,١٥٤	٠,١٩١	٦,٠٥٦	٠,٠٠١
	تقسيم المقاطع	١,٩٤٤	٠,٣٦٩	٠,٣٥٩	٥,٢٧١	٠,٠٠١

يتضح من الجداول (٥، و٦، و٧) أن المهارات الداخلة للنموذج السادس، وهي: مهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات، ومهارة تمييز الأصوات، ومهارة المعالجة الفونيمية، ومهارة تقسيم المقاطع تمثل نموذجا للانحدار المتعدد يتنبأ بمهارة فهم الجملة بمعامل انحدار متعدد قيمته ٠,٩٩٤ بمستوى دلالة ٠,٠٠١، ونسبة اسهام في تباين مهارة فهم الجملة يبلغ ٠,٩٨٦ كما هو موضح بجدول (٦).

وتصبح معادلة التنبؤ بناء على النموذج السادس كما هو موضح بجدول (٧) كالتالي:

مهارة فهم الجملة = ٠,٦٩٨ + ٠,١٦٧ × **مزج الأصوات** + ٠,١٥٠ × **عزل الأصوات** + ٠,٠٩٧ × **تجزئة الأصوات** + ٠,١٦٤ × **تمييز الأصوات** + ٠,١٩١ × **المعالجة الفونيمية** + ٠,٣٥٩ × **تقسيم المقاطع**

ومن خلال نتائج اختبار فرضي الدراسة يمكن استنتاج أن جميع المهارات السبعة ماعدا مهارة تمييز الإيقاع الصوتي منبئة بمهارة فهم الجملة، وتأتي حسب قوتها التنبؤية مرتبة من الأكبر إلى أقل قدرة تنبئية كالتالي:

١. مزج الأصوات.
٢. عزل الأصوات.
٣. تجزئة الأصوات.
٤. تمييز الأصوات.
٥. المعالجة الفونيمية.
٦. تقسيم المقاطع.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى العلاقة بين الوعي الصوتي وبين تعلم القراءة، ومنها: دراسة إسماعيل العيس (٢٠٠٩)، ودراسة فهد حماد التميمي (٢٠٠٩)، ودراسة جمال سليمان عطية؛ ومحمود عبد الحافظ خلف الله (٢٠١٢)، ودراسة خالد سمير نسيم (٢٠١٤)، ودراسة سهام عبد النبي الشيباني (٢٠١٤)، ودراسة Goodrich & Lonigan (٢٠١٥)، ودراسة Suggte (٢٠١٦)، ودراسة Edwards & Tabu (٢٠١٦)، ودراسة Tibia & Kirb (٢٠١٨)، ودراسة أمين سرحي أبو منديل (٢٠١٨)، ودراسة إبراهيم الخليل فارسي (٢٠١٩)، ودراسة طه مهدي أحمد (٢٠٢٠)، ودراسة محمد السيد أشار Yopp & Yopp (٢٠٠٩) إلى أن القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الوعي الصوتي، ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة على القراءة والتهجي لدى الأطفال. كما ذكرت ريحاب محمد مصطفى (٢٠١٨، ١٣٩) أن الوعي الصوتي أحد المهارات الأساسية في تعلم القراءة؛ فهو يمثل الرابط بين أصوات الكلمات متمثلة في الوحدات الصوتية، وبين الرموز المطبوعة التي تمثل الحروف والمقاطع المكونة لتلك الكلمات، ومن خلال تركيز الطفل على أصغر الوحدات الصوتية يتوصل لتمثيل الصوت المنطوق للرمز المطبوع،

بما يتيح البنية الصوتية للحروف والمقاطع. وتتفق نهى سمير عبد المقصود (٢٠٢٠، ٢٦٩) مع ذلك الاتجاه، حيث ترى أن الوعي الصوتي سببا في التحليل القرائي المبكر، وأن الخبرة بنشاطات الوعي الصوتي لها أثرها الواضح في القراءة والتهجئة عند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز المرسومة المعبرة عنها.

ويرى مصطفى رسلان رسلان (٢٠١٩، ٥٤) أن أهمية الوعي الصوتي تبرز بشكل كبير كوسيلة للتنبؤ بالقدرة على الاستماع والتحدث، ودورها في التحليل المبكر للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ذات دلالة. وتذهب سحر أحمد الشوربجي (٢٠١٧، ٦٦٩) إلى وجود قصور في الوعي الصوتي لدى الطفل يؤثر بالسلب على مهارات القراءة؛ مما يشكل عبئا حقيقيا يحول دون تحصيلهم في مختلف المواد الدراسية، مع امتلاكهم القدرات العقلية التي تؤهلهم للنجاح، بل التفوق أحيانا. وترى منيفة مريزق الرشيدي (٢٠٢١، ١٢٠) أن اكتساب الطفل لمهارات الوعي الصوتي مدخلا حقيقيا لتعلم اللغة في إطارها الصحيح؛ وذلك من خلال التدريب على مهارة الاستماع، ومهارة الربط بين المكتوب والمنطوق؛ مما يساعد على النمو اللغوي بشكل عام.

ويرى محمد السيد سالم (٢٠٢٠، ٣٥) أن العلاقة بين الوعي الصوتي وبين تعليم القراءة تتحدد من خلال بعدين اثنين، هما:

أ.البعد التنبؤي: فالوعي الصوتي أحد أهم مكونات القراءة ومتطلباتها الأساسية، وهي مؤشر قوي يساعد على التنبؤ بالقدرة القرائية، وقد أثبتت العديد من الدراسات النظرية والتجريبية أن الوعي الصوتي من متطلبات النمو اللغوي.

ب.البعد السببي: فأي قصور في مهارات الوعي الصوتي، وتجاهل التدريب عليها، وأي غياب لأحد مستويات ذلك الوعي؛ يترتب عليه بالضرورة وبصورة آلية وجود صعوبات في عمليات تعلم القراءة.

التوصيات والمقترحات:

بناء على الأدبيات والدراسات السابقة ونتائج هذه الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

١. الاهتمام بأنشطة تنمية الوعي الصوتي في مرحلة الروضة.

٢. التقييم غير الرسمي لمهارات الوعي الصوتي بمعرفة معلمات الروضة ومعلمي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية من خلال الملاحظة لسلوكيات القراءة الجهرية وكذلك مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات الكتابة ذاتها.

٣. تعليم الأصوات والوعي بها ومعالجتها بطرق رسمية خلال المناهج الدراسية بمرحلة الروضة والصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

٤. استخدام المقياس الالكتروني لمهارات الوعي الصوتي المعد بالدراسة الحالية لأغراض التقييم الرسمي لمهارات الوعي الصوتي في اللغة الإنجليزية.

٥. تحليل بروفيلات مهارات الوعي الصوتي للأطفال وتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وتنمية المهارات التي يعانون فيها من قصور أو ضعف.

٦. استخدام مقياس فهم الجملة المستخدم في الدراسة الحالية لأغراض التقييم الرسمي لفهم الجملة بالصفوف الأولى ودراسة قدرته التنبؤية بفهم الفقرة والنص باللغة الإنجليزية.

٧. التدخل المبكر لتطوير وتنمية مهارات الوعي الصوتي للوقاية من الفشل في القراءة في الصفوف المتقدمة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم الخليل فارسي (٢٠١٩). لوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم: دراسة مقارنة في مجال صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط. **المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية**، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، ٥٣(١٤٥)، ١٥٧ – ١٨٧.

إبراهيم سليمان عبد الواحد (٢٠١٣). **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**. عمان: مؤسسة الوراق للنشر.

أحمد سيد محمد؛ أبو ضيف مختار محمود؛ عبد الوهاب هاشم سيد (٢٠١٥). صعوبات فهم المقروء لدى تلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ٣١(٢)، ١ – ٣٠.

إسماعيل العيس (٢٠٠٩). تأهيل الكفاءة في القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة. **مجلة دراسات**، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (٦)، ١١٩ – ١٢٨,

أمين سرحي أبو منديل (٢٠١٨). **أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

إيمان عبد الله الهلال؛ وفهد أحمد النعيم (٢٠٢١). تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم: أنشطة منتسوري. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**، ٢٢(٢)، ١٩٣ – ٢٠٠.

إيناس محمد عليمات (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة الملك قابوس، ١٢(١)، ١٣٠ – ١٤٦.

جابر عبد الحميد جابر، منى حسني السيد (٢٠١٨). أثر برنامج قائم على التدريب الموزع في تنمية مهارات الوعي الصوتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، **المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٨)، ١٧- ٦٥.

جمال سليمان عطية؛ ومحمود عبد الحافظ خلف الله (٢٠١٢). نموذج بنائي مقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى الناطقين بلغات أخرى في المدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (٧)،١ – ٦٤).

حسن سيد شحاتة (٢٠٠٢). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسن سيد شحاتة (٢٠١٦). **المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد**. القاهرة: دار العالم العربي.

حنان فهاد الشمري (٢٠٢١). الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٢(١٢٥)، ٣١١ – ٣٤٠.

خالد سمير نسيم (٢٠١٤). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٤٨)، ١٨٩ – ٢١٦.

خالد عبد العظيم عبد المنعم (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ٤(٤١)، ٢٠٣ – ٢٤٢.

داليا أحمد بديوي (٢٠١٦). أثر سعة الذاكرة العاملة على فهم الجملة في اللغة الإنجليزية. **مجلة أبحاث معرفية**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله. (٧)، ٤٣-٧٩.

ريحاب محمد مصطفى (٢٠١٨). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٠١)، ١٣٥ – ٢٠٦.

الزهراء السيد زكريا (٢٠١٩). استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢١٣)، ٢٣٣ – ٢٥٣.

سامي عزيز عباس، ومحمد يوسف حاجم (٢٠١١). **منهج البحث العلمي المفهوم والأساليب والتحليل**. جامعة بغداد.

سحر أحمد الشوربجي (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ١١(٣)، ٦٦٦ – ٦٨٦.

سعد علي زاير؛ وعهود سامي هاشم (٢٠١٧). الفهم القرائي واستراتيجيات فهم المقروء. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، (١٢٨)، ١ – ٢٥.

سميرة سعيد عبد الغني (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الوعي الصوتي لتحسين مهارات التمييز السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٦(١)، ١٥ – ٧٥.

سهام عبد النبي الشيباني (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا. **مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية**، (٤٦)، ١٨٩ – ٢٤٤.

طه مهدي أحمد (٢٠٢٠). برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، (١٢٠)، ٤٧ – ٧٣.

عبد الله محمد السريع؛ ونور عبيد العتيبي (٢٠٢١). علاقة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٣٣(٤)، ٧٧٩ – ٨٠٣.

فهد حماد التميمي (٢٠٠٩). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي لدى الطفل. **مجلة المعرفة**، (١٦٦)، ١٤٣ – ١٧٢.

محمد السعيد علي (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب لخفض اضطراب المعالجة السمعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٧(١٠٥، ٣٥ – ٧٣.

محمد السيد سالم (٢٠٢٠). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية الاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، (١١٧)، ٢٣ – ٧٠.

محمد أنيس غنيمي؛ منى خليفة علي؛ وعادل عبد الله محمد (٢٠١٦). مستوى الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، **مجلة التربية الخاصة**، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، مركز المعلومات التربوية والنفسية، جامعة الزقازيق، يناير، عدد ١٤، ٣٥٠ـ ٣٨٩.

محمد علي سعيد (٢٠٢٠). مستوى تمكن معلمي لغتي الجميلة من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس في تعليم محافظة بلقرن. **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

مختار عبد الخالق عطية (٢٠١٩). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود، (١٨)، ٢٢٥ – ٣٠٤.

مسعد أبو الديار؛ جاد البحيري؛ نادية طيبة؛ عبد الستار محفوظي؛ وجون إيفرات (٢٠١٢). **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة**: مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

مصطفى رسلان رسلان (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة الثقافة والتنمية**، جمعية الثقافة من أجل التنمية، ٢٠(١٤٣)، ٤٥ – ٧٠.

منيفة مريزق الرشيدي (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في تنمية الوعي الصوتي. **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (١١٣)، ١١٣ – ١٥٨.

مهدي مانع عسيري (٢٠١٨). مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من مهارات فهم المقروء. **مجلة جامعة شقراء**، (١٠)، ١٩٧ – ٢٣٠.

نصرة محمد جلجل؛ وحسني زكريا النجار؛ وصفاء علي البحيري (٢٠٢١). الوعي الصوتي وعلاقته بالفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي لدي التلاميذ المعسرين قرائيا. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، ٣(١٠٠)، ٤١٥ – ٤٥٠.

نهى سمير عبد المقصود (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على استخدام الوعي الصوتي في تنمية مهارات الهجاء لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات الانتباه. **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ١٢(٤١)، ٢٦٣ – ٢٨٢.

نورة السيد راشد (٢٠١٩). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع والوعي الصوتي لدى الطلاب غير الناطقين باللغة العربية في المستوى المبتدئ. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢١٤)، ١١٩ – ١٥٧.

هديل زهير حسن (٢٠١٩). قدرات الوعي الصوتي المتمثلة في حذف الكلمات والمقاطع الصوتية والوحدات الصوتية لدى طلاب الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. **مجلة عالم التربية**، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٣(٦٧)، ٨٥ – ١٣٤.

هناء قاسم حسانين (٢٠١٤). معايير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٨)، ٥٣٧ – ٥٥٩.

وائل صلاح السويفي؛ أماني حامد مرغني (٢٠٢١). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٨٥)، ٩٥١ – ٩٩٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Algozzine, B. O'Shia, D. Stoddard, K. & Crews, W. (٢٠١٨). Reading and writing competencies of adolescent with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**. (٢١), ١٥٤-١٦٠.

Brady, S. (٢٠١٩). IDA definition of dyslexia changes. **Perspectives on Language and Literacy,** ٤٥(١), ١٥-٢١.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (٢٠٢٠). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. **Psychological Science in the Public Interest,** ١٩(١), ٥-٥١.

Costa, D., Joseph, M. & Alber, S. (٢٠١٥) The Effect of self. Questioning on Reading comprehension a literature Review, Reading Quarterly, **Journal of management Development,** ٢٤ (٣), ٢٥٢ – ٢٩٨.

Davis, K. (٢٠١٦). Teacher Perceptions of Response to Intervention and its Core Components, and its Implementation in Reading in the Primary Grades. **doctoral Dissertations**. Columbus state university, Published on line.

Dewi, P., & Ewi, R. (٢٠١٣). The implementation of reciprocal technique in narrative text to increase the students reading comprehension. **Journal of U-JET**, ١٢(٧), ١-١١.

Goodrich, G. & Lonigan, L. (٢٠١٥). Identifying Differences in Early Literacy Skills Across Subgroups of Language-Minority Children: A Latent Profile Analysis. **Developmental Psychology**, ٥٤(٤), ١٢٧٦-١٣١٧.

Jeff A Small, Elaine S Andersen, Daniel Kempler (١٩٩٧). Effects of Working Memory Capacity on Understanding, **Aging, Neuropsychology. and Cognition** ٤ (٢), ١٢٦-١٣٩.

Joseph, M., Alber, S. & Cullen, J. (٢٠١٦) The Effect of self. Questioning on Reading comprehension a literature Review, Reading & writing Quarterly, **Journal of management Development,** ٢٦ (٤), ٣٧٠ – ٣٨٠.

Katerie L. & Jessica L. (٢٠٢٠). Developmental Phonological Awareness and Phonics Continuum. **Nova Scotia journal,** ١٣(١), ١-١٠.

Ramus, K. (٢٠١٤). Reading acquisition from novice to expert. **Psychological Science in the Public Interest,** ١٣(٢), ٩٣-١٤٣.

Van Dyke, J. A., Johns, C. L., & Kukona, A. (٢٠١٤). Low working memory capacity is only spuriously related to poor reading comprehension. **Cognition**, ١٣١(٣), ٣٧٣– ٤٠٣.

Willits, J. A., Amato, M. S., & MacDonald, M. C. (٢٠١٥). Language knowledge and event knowledge in language use. **Cognitive Psychology**, ٧٨, ١– ٢٧.