جامعة المنصورة
كلية التربية

برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي لعلاج التأخر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

محمد عبد الفتاح محمد عبده

إشراف

أ.د/محمد السيد متولي الزيني
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية_ جامعة المنصورة

د/ صفاء عبد الله أبو زيد
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المتفرغ
كلية التربية_ جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١١٨ – ابريل ٢٠٢٢

برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي لعلاج التأخر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

محمد عبد الفتاح محمد عبده

أولاً: المقدمة:

تعد اللغة أداة للتفاهم وتبادل الخبرات، ووسيلة للفهم والإفهام، وإشباع الحاجات والمطالب، فبها يتمكن الإنسان من فهم أفكار الآخرين ورغباتهم، وإفهامهم ما يشعر به من أحاسيس ومدركات، وبهذا يتأتى للفرد أن يتصل بالمجتمع الذى يعيش فيه، ويتفاعل معه، ويتعرف بيئته (فتحي يونس، ٢٠٠١، ١٣).

وتبدو أهمية القراءة في أنها من أهم وسائل تبادل الرأى والفكر، واحتكاك المعرفة والثقافة، فبها يفيد كل مجتمع نفسه فى الاستعانة بما عند غيره، مما يؤدى إلى النهوض بذلك المجتمع، وارتباط بعضه ببعض، كل ذلك عن طريق الصحافة والرسائل والمؤلفات والنقد والتوجيه ورسم المثل العليا، ونحو ذلك مما تقوم فيه الكلمات المكتوبة مقام اللغة الشفهية، فالقراءة من أهم الوسائل التى تدعو إلى التقارب والتفاهم بين عناصر المجتمع (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٩، ٢٤٩).

وتحتل القراءة أهمية كبيرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ إنها الطريق الصحيح لإتقان مهارات تعرف الكلمات وتقويم نطق التلاميذ، والوسيلة لإفهام المستمعين ما تتضمنه المادة المقروءة من معلومات وأفكار، ونقل ما تشمله من مشاعر وأحاسيس (جمال عطية، ٢٠٠٤، ٤٧).

ونظراً لأهمية القراءة فقد حظيت باهتمام وزارة التربية والتعليم، فجعلتها هدفاً رئيساً من أهداف تعليم اللغة العربية عامة وأهداف القراءة خاصة، لذا فقد حددت أهداف تعليمها فى المرحلة الابتدائية فى أن يتعرف التلميذ الحروف والكلمات والجمل العربية وينطقها نطقاً صحيحاً، ويتواصل مع الآخرين(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧).

والتلميذ المتأخر قرائيا هو الذي أتيحت له فرصة تعلم القراءة لكنه مع هذا لا يمكنه أن يقرأ بصورة جيدة كما نتوقع منه، أو كما يفعل أقرانه، ومن ثم فهو في المستوى الأدنى من القراءة مقارنة بأقرانه الذين في نفس عمره الزمني (فهيم مصطفى، ٢٠٠١، ١٠٦).

وقد حددت هدى مصطفى (١٩٩٩، ١٤٥) التأخر القرائي بالقصور عن تحقيق أهداف القراءة وقدد يرجع هذا القصور إلى أسباب متنوعة بيئية أو عضوية أو تعليمية.

وقد نالت القراءة وظاهرة التأخر القرائي اهتمام الباحثين، حيث سعت بعض الدراسات لتنمية مهارات القراءة، وتشخيص الضعف فيها، ومنها:

دراسة (جيهان محمود غنيم،٢٠٠٧) التى سعت إلى تقديم برنامج علاجى لتحسين مهارات التشغيل الصوتى وبالتالى تحسين القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة للصف الخامس الابتدائى، وقد توصلت إلى فعالية البرنامج المقترح فى علاج صعوبات التشغيل الصوتى، وتحسين القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ودراسة (حنان السعيد سليمان، ٢٠٠٨) التى سعت إلى تقديم برنامج لعلاج عيوب القراءة الجهرية ومدى انتشارها لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، والتعرف على المستوى المهارى المطلوب من هؤلاء التلاميذ أثناء أدائهم القراءة، وقد توصلت إلى فعالية البرنامج العلاجى المقترح فى علاج عيوب القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويمثل الوعى الصوتى جانباً من الجوانب التى تساعد فى فهم طبيعة العلاقة بين اللغة والقراءة، كما يمثل الوعى الصوتى والقدرة على التعامل مع الوحدات الصوتية كما هى ممثلة بالرسم الهجائى ومعالجتها عداً وحذفاً واستخداماً للأصوات، وتصنيفاً بحسب موضع الصوت فى الكلمة فى بدايتها أو وسطها أو نهايتها – جوهر الوعى الصوتى – ويستعمل الوعى الصوتى للإشارة إلى قدرة المتعلم على استيعاب أن الكلمات تتكون من مقاطع ووحدات صوتية (Harris & Hodges, 1995).

وعنيت دراسات منى ابراهيم (٢٠٠٤) وداور درويش ومحمد أحمد (٢٠١٠) وهبة مدبولي (٢٠١٢) وسحر حمدي (٢٠١٤) وإبراهيم محمد (٢٠١٧) ومحمد عزت (٢٠١٩) بالضعف والتأخر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكيفية علاجه.

فالقراءة عملية تبدأ بالتحليل الحسى لملامح المكتوب، تمييزاً للحروف من خلال تتبع الاختلافات البصرية بينها، وتعرفاً من خلال معرفة أوجه التطابق بين الحروف والأصوات،

وتعمل هذه الكلمات على تنشيط المعلومات الموجودة فى عقل المتعلم، والتى تمثل الصور البصرية والصوتية للكلمات ومعانيها وارتباطها بغيرها.

فمن أهم ما يحتاجه التلميذ فى تعلم القراءة الوعى بالصور الصوتية للوحدات اللغوية تأملاً وإصداراً للأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات، وتعلماً للتطابقات بين الصور الصوتية والصور الخطية، كما يحتاج إلى الألفة بالتهجى، وتمييز الكلمات وتعرفها، وفهم المقروء، فالمتعلم الجيد للغة – بشكل عام – هو الذى يصل بعد مروره بخبرة تعليمية معينة إلى المستوى الذى يمكنه من إلف الأصوات العربية والتمييز بينها وفهم دلالتها، والاحتفاظ بها حية فى ذاكرته، وفهم العناصر المختلفة لبنية اللغة وتراكيبها، والعلاقات التى تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة (رشدي طعيمة، ١٩٩٨، ١١٥).

والوعى الصوتى متطلب لتطوير الجانب الهجائى، وهو يتعلق بعلاقة الوحدة الصوتية بالرمز، مما يمكن المتعلم من تعرف الرمز المكتوب، فالقراءة تحتاج فى معالجات الوعى الصوتى إلى تدريب المتعلم على التحليل والتركيب حتى يتمكن المتعلم من التمييز والإنتاج على المستوى الشفهى أولاً، ثم التعامل مع الرموز المكتوبة فى القراءة ثانياً، مما يشكل لدى المتعلم حساسية لربط الكلمات ذات البداية الواحدة أو المتشابهة فى نهايتها (محمود جلال الدين، ٢٠٠٦).

ويعد الوعى الصوتى أساسا مهما من أسس تنمية مهارات القراءة، كما أنه يندرج ضمن ما وراء المعرفة بما يتطلب من القارئ التحكم فى تفكيره ومراقبته والحكم عليه قبل القراءة وفى أثنائها وبعدها.

وقد أشار (محمود جلال الدين، ٢٠٠٦) إلى أن إجراءات الوعى الصوتى يجب أن يكون اتجاهها من الجملة إلى الصوت مروراً بالكلمة والمقطع، وأن عد الأصوات فى الكلمة من المهم أن يبدأ بكلمات بسيطة مثل (من – جلس – أب) ثم التدرج إلى الأصعب، وعند التدريب على وظائف الصوت يراعى التعامل مع الصوت فى أول الكلمة ثم فى نهايتها، ثم فى وسطها، أما عن خصائص الكلمة – باعتبارها الوحدة الأساسية فى المعالجة – أكد فيها على أهمية التدرج من الكلمات السهلة إلى الصعبة، ومحك السهولة والصعوبة هو اشتمالها على صوت مستمر مثل (سهل – سماء – سعد)، وأخيراً أهمية التدريب على مطابقة الصوت (هل توجد الفاء فى عصفور – زرافة – رغيف) ثم الانتقال لتدريبات المزج (كون كلمة من ف ت ح)، وهذه الأنشطة لها من التعليمات والتوجيهات ما يضمن تحقيقها للأهداف.

وعلى المعلم عند تنفيذ هذه الأنشطة أن يضع فى اعتباره أن المتعلم مستخدم للغة بالفعل، فهو يكتسب اللغة ويطورها وينتجها ويستوعب المعنى، ويوظف القواعد اللغوية فى كلامه، ومن هنا يجب أن ينغمس فى أنشطة شفهية مستندة إلى القراءة، وأن تعرض عليه عملية الكتابة، وأن يشجع على الكتابة الموجهة، وأن تحتل المناقشة مركزاً أساسياً فى ممارسته لهذه الأنشطة (Mills, et al., 1992).

كما حظيت إستراتيجية الوعى الصوتى باهتمام الباحثين، وأكدت العديد من الدراسات على ذلك منها:

دراسة (تاكشى وآخرين Takahashi, et al, 2007)، (ثناء عبد المنعم، ٢٠٠٧) (محمود جلال الدين سليمان، ٢٠٠٦)، (سبيس Speece, 2005)، (فيلالون Villalon, 2001).

حيث أكدت هذه الدراسات أهمية الوعى الصوتى فى تحسين القراءة لدى التلاميذ.

ثانياً: الإحساس بالمشكلة:

وبالرغم من أهمية القراءة فى المرحلة الابتدائية، واهتمام الباحثين بها، فقد أكدت بعض البحوث والدراسات التى تناولت القراءة والتأخر القرائي مثل (جمال سليمان، ٢٠٠٤)، (فهد بن على العليان، ٢٠٠٦)، (ثناء عبد المنعم، ٢٠٠٧)، (جيهان محمود غنيم،٢٠٠٧)، (حنان السعيد سليمان، ٢٠٠٨) انتشار هذه الظاهرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويتمثل هذا فيما يلى:

- عدم التمييز بين الحروف والخلط بينها.
- إبدال حروف وكلمات بحروف وكلمات أخرى.
- الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- حذف حروف من الكلمة.
- تكرار الحروف فى الكلمات.

وقد عزت تلك الدراسات هذا الضعف إلى ما يأتى:

- عدم وجود برامج واستراتيجيات خاصة تلائم المتأخرين قرائيا، وتقدم العلاج المناسب لهم.

ومن ثم نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالى.

ثالثاً: مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة البحث الحالى فى وجود نسبة لا يستهان بها من المتأخرين قرائيا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعدم وجود برامج تعليمية مناسبة لعلاج هذه المشكلة لديهم، وللتصدى لهذه المشكلة ينبغى على البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا؟
٢. ما البرنامج المقترح القائم على الوعي الصوتي لعلاج التأخر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
٣. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على الوعي الصوتي في علاج التأخر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

رابعاً: حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلى:

١- مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى، لأنهم يمثلون بداية المرحلة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى، حيث ينبغى أن يصل التلاميذ إلى إتقان بعض مهارات القراءة.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

١- الوعى الصوتى:

يعرفه ستانوفيتش (Stanovich, 1994) بأنه التعامل بشكل مباشر مع الوحدات الصوتية الكلية والمقطعة.

ويعرفه سميث (Smith, 1996) بأنه وعى للأصوات فى الكلام المنطوق على عكس الكلام المكتوب، ويشمل كل أصحاب الوحدات الصوتية (المقطع، الصوت)، وهو قدرة مترابطة فى التعلم الخاص بالحروف التى تمثل الأصوات.

الوعي الصوتي Phonological Awareness:

يعرِّفه (Stanovitch, 1993) بأنه: القدرة على التعامل بوضوح مع الوحدات الصوتية الأصغر من المقاطع.

وعرفه محمود جلال (٢٠٠٦، ١٣٨) بأنه: المعرفة بالوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكوِّن

الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها.

وتعرفه مروة عبد الله (٢٠١١، ١٦) بأنه التعامل مع الوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات بين الحروف والأصوات، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، وتصنيف الأصوات بحسب موضع الصوت في الكلمة في بدايتها ووسطها ونهايتها، ويتحقق عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعاً وإنتاجاً، وربطاً للقراءة والكتابة.

وبصفة عامة فالوعي الصوتي هو "القدرة على التعامل مع الوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الإملائي، ومعالجتها عدّاً وحذفا وتلاعبا بالأصوات أي عكس الفونيمات، وتصنيفا للأصوات بحسب موضع الصوت في الكلمة في بدايتها أو وسطها أو نهايتها، كما يستعمل الوعي الصوتي للإشارة إلى قدرة المتعلم على استيعاب أن الكلمات تتكون من مقاطع وفونيمات" (Harris & Hodges, 1995, 6).

القراءة Reading:

تعرف القراءة باعتبارها "عملية عقلية وعضوية وانفعالية تُتَرجم من خلالها الرموز المكتوبة بقصد تعرفها ونطقها (إذا كانت جهرية)، وفهمها، ونقدها، والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات" (فضل الله، ١٩٩٨، ٦٥).

١. تنمية (Development):

التنمية لغة: " نما الشيء: ازداد وكثر، فالتنمية تعني الزيادة ". (جمال الدين بن منظور، ١٩٨١، ٧٢٥)

وتعرف اصطلاحا بأنها: " رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليمية/ تعلمية مختلفة، وتحدد التنمية –على سبيل المثال – بزيادة الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد ". (حسن شحاتة؛ زينب النجار، ٢٠٠٣، ١٥٧)

وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها: تحسن أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا لمهارات القراءة بعد استخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي.

٢. مهارة (Skill):

المهارة لغة: " مهر الشيء، وفيه، وبه، مهارة: أحكمه وصار به حاذقا فهو ماهر ". (المعجم الوجيز، ١٩٩٧، ٥٢١)

وتعرف اصطلاحا بأنها: " الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف " (أحمد اللقاني؛ علي الجمل، ٢٠٠٣، ٣١٠)

وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها: إتقان التلاميذ وكفاءاتهم في القيام بالقراءة في أقل وقت وجهد.

٣. القراءة

القراءة لغة: ورد في المعجم الوسيط مادة قرأ وتضمنت: (قرأ) الكتاب – قراءة، وقرآنا: تتبع كلماته نظرا ونطق بها، قرأ الكتاب أيضا: تتبع كلماته ولم ينطق بها، وقرأ الآية من القرآن الكريم: نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ، وقرأ عليه السلام قراءة: أي أبلغه إياه، وقرأ الشيء قرءا وقرآنا: جمعه وضم بعضه إلى بعض، والقراءة عند علماء اللغة يقصد بها الاهتمام بالمقروء والتمييز بين الأفكار. (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٧٢٢)

وتعرف بأنها: " العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة، متباينة الدلالة، تعتمد على ثلاثة عناصر: رؤية الرموز بالعين، ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز " (عبد الفتاح البجة، ٢٠١٧، ٢١٧)

وتعرف القراءة الجهرية اصطلاحا بأنها: " تعرف الرموز المطبوعة، وفهمها، ونطقها بصوت مسموع مع الدقة والطلاقة وتجسيد المعاني ". (علي مدكور، ٢٠٠٨، ١٤٢)

كما تعرف أيضا بأنها: "عملية نطق التلميذ للكلمات والجمل بصوت مسموع، بحيث يراعي سلامة النطق وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعي صحة الضبط النحوي والنطق الإملائي". (حسن شحاتة، ٢٠١٦، ٩٣)

وتعرف القراءة إجرائيا في هذا البحث بأنها: "عملية معقدة تتضمن مجموعة مهارات تتمثل في: تعرف الحروف والكلمات والحرف الساكن والمشدد وأنواع التنوين والحركات الطويلة والقصيرة، والتمييز نطقا بين الحركات الطويلة والقصيرة واللام الشمسية والقمرية والحرف المشدد وغير المشدد والأصوات المطبقة وغير المطبقة والأصوات اللثوية، ونطق الكلمة

مضبوطة البنية بحركاتها المختلفة، ومراعاة التنوين في نطق الكلمات، واستنتاج المعنى العام للمقروء، ومعنى كلمة من سياق، ومعرفة أضداد الكلمة من النص المقروء، والتي ينبغي تنميتها وعلاج أوجه القصور فيها لدى المتأخرين قرائيا وذلك باستخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي، ويتم قياسها بالاختبار المعد لذلك".

٤. المتأخرون قرائيا (Reading Underachievement):

يعرف التلميذ المتأخر قرائيا بأنه: "هو التلميذ الذي تقل درجاته في اختبارات القراءة المقننة من سنة إلى ثلاث سنوات فأكثر عن متوسط الدرجة التي تناسب عمره الزمني أو عمره العقلي". (حسن شحاتة، ٢٠٠٨، ١٦٧)

وإجرائيا في هذا البحث يُعرّفون: "هم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين حصلوا على درجات أقل في تحصيلهم القرائي من فصل دراسي إلى ثلاثة فصول دراسية نتيجة عدم انتظام التلميذ أو ظروف اجتماعية واقتصادية فاتته معلومات مهمة في القراءة، ونسبة ذكائهم متوسطة ٩٠ فأكثر".

سادساً: إجراءات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية:

١- تحديد قائمة بمهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائى المتأخرين قرائيا، وتم ذلك من خلال:

أ- دراسة البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالقراءة.

ب- دراسة الأدبيات ذات الصلة بالقراءة.

جـ- طبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا.

د- إعداد قائمة بمهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائى المتأخرين قرائيا.

هـ- عرض القائمة على الخبراء وتعديلها فى ضوء آرائهم.

٢- بناء المواد التعليمية وأدوات الدراسة:

أ- إعداد اختبار القراءة والتأكد من صدقه وثباته.

ب- إعداد قائمة تقدير تحليلية لمهارات القراءة والتأكد من مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الثالث الابتدائى المتأخرين قرائيا.

ج- إعداد دليل المعلم، ويتضمن (الأهداف- المحتوى- الأدوات والوسائل- الأنشطة- التقويم) وعرضه على مجموعة من المحكمين وتعديله فى ضوء آرائهم.

دـــ- إعداد كتاب التلميذ.

٤- بيان فاعلية البرنامج القائم على الوعى الصوتى فى علاج التأخر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث، وتم ذلك من خلال:

أ- اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى المتأخرين قرائيا، و تقسيمها إلى:

١- مجموعة ضابطة (تدرس موضوعات القراءة باستخدام الطريقة المعتادة).

٢- مجموعة تجريبية (تدرس موضوعات القراءة باستخدام البرنامج القائم على الوعى الصوتى).

ب- تطبيق اختبار القراءة قبلياً على تلاميذ المجموعتين.

ج- التدريس باستخدام البرنامج القائم على الوعى الصوتى للمجموعة التجريبية.

د- تطبيق اختبار القراءة على تلاميذ المجموعتين.

- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.

- تفسير النتائج وتحليلها.

- تقديم التوصيات والمقترحات.

سابعاً: أهمية الدراسة:

يتوقع أن تفيد الدراسة الحالية الفئات الآتية:

١- مخططى مناهج اللغة العربية، ومناهج القراءة بصفة خاصة:

حيث تسهم الدراسة الحالية بتقديم قائمة مهارات القراءة، اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائى المتأخرين قرائيا، حيث يمكن الاستفادة منهما فى إعداد برامج تعليم اللغة العربية، كما تسهم هذه الدراسة فى وضع أسس ومعايير يمكن فى ضوئها تطوير المناهج وتحديد أهدافها.

٢- المعلمين:

حيث تسهم هذه الدراسة بإمدادهم بدليل عملى إرشادى لتنمية مهارات القراءة ، كما تحيطهم بطبيعة القراءة وأهم مهاراتها، مما يساعدهم على تطوير تدريسها وتعليمها، كما يساعدهم بالارتفاع فى مستوى التحصيل لدى تلاميذهم.

٣- التلاميذ:

حيث تسهم الدراسة فى تنمية مهارات القراءة اللازمة لهؤلاء التلاميذ عينة الدراسة، وبالتالى يستطيعون التقدم فى باقى المواد الدراسية.

٤- الباحثين فى مجال تعليم اللغة العربية:

تفتح الدراسة الحالية آفاقاً جديدة أمام الباحثين فى مجال القراءة والتأخر القرائي وذلك باستخدام طرق واستراتيجيات أخرى.

ثامنا: نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

للإجابة على السؤال الثالث ونصه: "ما فعالية استخدام برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإعداد اختبار مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا، وتم عرضه على السادة المحكمين والتعديل في ضوء آرائهم، وقد مر الاختبار بالخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف من الاختبار.
٢. تحديد مصادر إعداد الاختبار.
٣. صياغة مفردات الاختبار.
٤. التأكد من صدق وثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية.
٥. تطبيق الاختبار على مجموعة البحث قبليا.
٦. تطبيق الاختبار على مجموعة البحث بعديا، وذلك بعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي.

وقام الباحث باستخدام اختبار "مان ويتني" لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا، وذلك للتوصل إلى النتائج الآتية:

اختبار صحة الفرض الأول:

ولاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنَّه:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "مان ويتني" لعينتين مستقلتين، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة ، كما استخدم الباحث في حساب التأثير مربع إيتا، وذلك وفق المعادلة الآتية (لجنة التأليف والترجمة، ٢٠٠٧، ٥٣٢):

$$\frac{z^2}{n} = r^2 \text{ أو } (\eta^2)$$

حيث:

z= قيمة "z" المحسوبة في اختبار مان ويتني

n = مجموع أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وهو هنا = ٣٠.

ويكون حجم التأثير كبيرًا إذا كانت $0.14 \leq (\eta^2) > 0.1$

ويكون حجم التأثير متوسطًا إذا كانت $0.1 \geq (\eta^2) > 0.06$

ويكون حجم التأثير صغيرًا إذا كانت $0.06 \geq (\eta^2)$

والجدول الآتي يوضح الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة بعديًا.

جدول (١) متوسطات الرتب وقيم Z ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة ككل بعديًا.

المهارات	المجموعتان	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	η^2	حجم التأثير
						مستوى الدلالة		
	التجريبية	١٥	٢٣,٤٧	٣٧٥,٥٠		٠,٠٥		
اختبار القراءة ككل	الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	٤,٧٦٩	دالة	٠,٧٦	كبير
	التجريبية	١٥	٢٣,٥٠	٣٧٦,٠٠		٠,٠٥		

ويتضح من الجدول (1) الآتي:

بالنسبة إلى (اختبار القراءة ككل) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح تنمية المهارة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيمة Z = (٤,٧٦٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، كما كان حجم التأثير كبيرًا، حيث جاءت قيمة مربع إيتا = (٠،٧٦).

وبناءً على ذلك يرفض الفرض الصفري الأول الذي ينص على أنَّه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ويقبل أنَّه:

١. يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لصالح تنمية تلك المهارات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
٢. يتسم البرنامج المقترح القائم على الوعي الصوتي بقدر مناسب من الفعالية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المتأخرين قرائيا.

تاسعا: توصيات البحث:

يوصي البحث الحالي بالآتي:

١. تدريب المعلمين والمرشدين التربويين والمعلمين في غرف مصادر التعلم على استخدام الوعي الصوتي.

٢. عقد دورات لأولياء الأمور الذين لديهم أطفال يعانون من التأخر القرائي لتعريفهم بالوعي الصوتي، وتطبيق البرنامج القائم عليه على أطفالهم بشكل فردي.
٣. الاهتمام والتركيز على مساعدة التلاميذ في تنمية اتجاهاتهم نحو القراءة ، من المعلمين وأولياء الأمور، وذلك من خلال تشجيع التلاميذ على القراءة ، وتزيد من إقبالهم عليها، لما لها من أثر إيجابي في استيعابهم القرائي وأيضا أثرها الإيجابي على شخصية التلميذ وتعزيز ثقته بنفسه.
٤. العمل على استخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي في تقديم المواد الدراسية المختلفة.
٥. ضرورة تخصيص حصة في الجدول المدرسي لجمع التلاميذ المتأخرين قرائيا؛ لعلاج التأخر لديهم مع وجود خطة لذلك.
٦. الإكثار من الصور ولقطات الفيديو؛ مما يساعد على انجذاب التلاميذ، وتفاعلهم مع المادة العلمية.
٧. ضرورة وجود أنشطة مسرحية وإذاعية وخطابية لتنمية القراءة.
٨. ضرورة إجراء اختبار شفوي لمعلمي اللغة العربية في نهاية كل عام دراسي للتأكد من مدى امتلاك معلم اللغة العربية لمهارات القراءة.

عاشرا: مقترحات البحث:

بناء على نتائج هذا البحث، وامتدادا له، يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

١. دراسة لفاعلية استخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي في علاج الضعف في فروع اللغة العربية المختلفة.
٢. القيام بدراسات مماثلة على عينات في مراحل تعليمية مختلفة للتأكد من أثر استخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة للمتأخرين قرائيا.
٣. دراسة لتحديد وقياس مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.
٤. تقويم منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء تنمية مهارات القراءة.
٥. تصميم اختبارات مقننة تقيس درجة شيوع مظاهر التأخر القرائي على مستوى محافظات الجمهورية.
٦. استخدام برامج واستراتيجيات أخرى لعلاج التأخر القرائي لدى التلاميذ في مادة اللغة العربية.

المراجع:

- ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٧): برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية الوعى الفونولوجى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد الخامس والستون، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص (١٥٣ – ٢١٢).
- جمال سليمان عطية (٢٠٠٤): فعالية إستراتيجية تدريس الأقران فى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، العدد السادس والتسعون، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص (٤٧– ٨٠).
- جيهان محمود غنيم (٢٠٠٧): " دراسة تشخيصية علاجية لصعوبات التشغيل الصوتى فى القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى "، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- حمدان على نصر (١٩٩١): تحليل أخطاء القراءة الجهرية الشائعة لدى عينة من تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بدولة البحرين، **مجلة كلية التربية**، العدد الخامس عشر، المجلد الأول، جامعة المنصورة، ص ص (٨١ – ١٢٢).
- حنان السعيد سليمان (٢٠٠٨): "برنامج علاجى لعيوب القراءة الجهرية فى ضوء مستوى الأداء المهارى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى"، رسالة دكتوراة،غير منشورة، كلية التربية،جامعة كفر الشيخ.
- رشدى طعيمة (١٩٩٨): **الأسس اللغوية لمناهج تعليم اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربى، ص ١١٥.
- صابر عبد المنعم محمد (١٩٩٣): " تنمية المهارات الأساسية فى القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسى " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحى على يونس (٢٠٠١): القراءة الفصل الأول فى كتاب التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص (١٣–٣٤).
- فهد بن على العليان (٢٠٠٦): الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد الثانى والخمسون، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص (١١٩–١٥٥).

- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٨): **تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية**، القاهرة، دار الفكر العربى، ص ٢٤٩.
- محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٦): دور التدريب على الوعى الصوتى فى علاج بعض صعوبات القراءة، **المؤتمر العلمى السادس " من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً "**، ١٢-١٣ يوليو، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص (١٣٣-١٨١).
- وزارة التربية والتعليم بمصر (٢٠٠٧): **دليل توجيهات المعلم فى تدريس كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية**، القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم.

Harris, T. L & Hodges, E. R. (1995): The literacy dictionary- vocabulary of reading and writing Newark, DE: International reading association, Available at: **http/www.eric.ed.goV.ED:385820.**

Mills, H.et al., (1992): Looking Closely. Exploring The Role of Phonics in one Whole Language Classroom. Urban, IL**: http/www.Eric.ed..gov. ED341955**.P.66.

Speece, Deborah L., Ritchey & Kristen, D. (2005): Alongitudional study of the Development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure, **Journal of learning disabilities**, vol. 38, No. 5, pp. (387-399).

Stanovich, K. (1986): Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Journal of Reading research quarterly, vol. 21, pp. (360-407).

Takahashi, Maiko et al., (2007): Cognitive processes in sentence comprehension during silent and oral reading: role of attentional resources and phonologic at encoding, Japanese**. Journal of educational psychology**, vol. 55, No. 4,pp. (538-549).

Villalon, Malva (2001): Assessment and evaluation of phonological awareness concepts of print and early reading and writing in young children: A comparison with international results**. Paper presented at the Annual meeting of the American educational research association**: April 10-14.