أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا.

رولا النعيمات أ.د. عليا العويدي

تاريخ الاستلام:2023/05/29 تاريخ القبول:2023/07/12

ملخص

تهدف الدراسةُ إلى تقصي أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا من مستوى الصف الرابع الأساسي. واستُخدِم المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة، وتكوّنَ أفراد الدراسة من (8) من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرسة سمية بنت الخياط الثانوية المختلطة من مديرية لواء البترا، طبق عليهم مقياس تشخيص الديسلكسيا العميقة من إعداد الباحثتان. ولتحقيق هدف الدراسة طُوّرَ اختبار لمهارات الوعي الفونولوجي وصورة مكافئة من إعداد الباحثتان، وتم التأكد من مؤشرات صدق المقياس وثباته، وأُعدّ برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر، والمكوّن من (25) جلسة طُبّق البرنامج على أفراد الدراسة على شكل مجموعات صغيرة تكوّنن كل مجموعة من (4) طلاب. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين متوسطات أداء افراد العينة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي لصالح الاختبار البعدي. كما تم تطبيق القياس التتبعي بعد أسبوعين من انتهاء تطبيق البرنامج التعليمي لمتابعة أثر البرنامج، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين متوسطات أداء افراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والقياس التتبعي على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي، مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج التعليمي. كما خلصت الدراسة إلى عددٍ من التوصيات، أهمها إجراء المزيد من الدراسات التي توظف استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي على الأنواع الفرعية الأخرى من الديسلكسيا النمائية مثل الديسلكسيا الصوتية والديسلكسيا السطحية. وتضمين برامج إعداد معلمو التربية الخاصة وغرف المصادر تدريب عملي على تطبيق هذه الاستراتيجية.

مصطلحات الدراسة :استراتيجية التدريس الموجه المباشر، الديسلكسيا العميقة، الوعي الفونولوجي.

The Effect of Learning Program Based on a Direct Instruction Strategy in Developing Phonological Awareness Skills Among a Sample of Students with Deep Dyslexia in Petra District

Rula AL-Nimat **prf. Alia Al-Oweidi**

Abstract

This study aimed to investigate the impact of a learning program based on the direct instruction strategy in the development phonological awareness skills among a sample of students with dyslexia in the Petra District from the fourth grade level. The experimental approach with one group designed was used. The study members were chosen by the intentional method from Sumaya Bint Al-Khayyat Mixed Secondary School from the Directorate of Petra District. They were applied to the deep dyslexia diagnosis scale. To achieve the object of the study, a pre- and post-test of phonological awareness skills were built and applied by the researchers. Evidence of validity and reliability was achieved for the scale. A learning program was built based on the direct learning strategy, consisting of (25) sessions. It was applied to the study members in the form of small groups, each group consisting of (4) students. The results indicated that there were statistically significant differences at the significance level (0.05 a) Between the average of the pre- and post-performance of the experimental sample group members in the phonological awareness skills due to the effect of the learning program. the results also indicated that there were no statistically significant differences between the post arithmetic averages, and the consequential arithmetic averages, which indicates the effectiveness of the learning program and the continuity of its impact. The study also concluded with a number of recommendations, the most important of were conducting more studies that employ direct instruction strategy in improving phonological awareness skills on other subtypes of developmental dyslexia. Also, the programs for preparing special education teachers and resource rooms must include practical training on applying this strategy

Key words: direct instruction strategy, deep dyslexia, phonological awareness.

المقدمة

تعتبر القراءة وسيلة اتصال فعالة تتيح للفرد القدرة على اكتساب المعلومات بفاعلية، كما وأن أي خلل يحدث في عملية القراءة يعقبه خلل في عملية اكتساب المعلومات والمعارف. وتسهم القراءة بشكل رئيسي في نجاح او فشل اكتساب المهارات الأكاديمية. وبالرغم من هذه الأهمية إلا إن هنالك نسبة غير قليلة بين الطلبة ممن هم غير قادرين على تعلّم هذه المهارة، يطلق عليهم مصطلح ذوي عسر القراءة، أو ذوي الديسلكسيا. ولقد بلغت ما نسبته 70% إلى 80% من ذوي اضطراب التعلم المحدد الاكاديمية هم من ذوي صعوبات القراءة، وتؤثر في نحو 17% من الطلبة في سن المدرسة (Horowitz, Rawe, & Whittaker, 2017). وتعرف الديسلكسيا على أنها اضطراباً محدداً في القراءة يتضمن مشكلات في دقة قراءة الكلمات، والتعرف عليها، وضعف في مهارة فك التشفير وضعف في القدرات الإملائية (American Psychiatric Association APA, 2022).

ظهرت العديد من النظريات التي حاولت تفسير الديسلكسيا وتبني اسباباً مختلفة لها، وبالرغم من توسع الابحاث في هذا المجال إلا أن الاسباب الكامنة وراء الديسلكسيا لا تزال في معظمها غير واضحة. فالمشكلات التي تظهر لدى الطلبة ذوي الديسلكسيا هي مشكلات غير متجانسة في طبيعتها وتنتج عن عجزاً في مواضع مختلفة في عملية القراءة، كما وتعتبر القواعد الهجائية للغة مصدراً أخراً للاختلافات بين الطلبة ذوي الديسلكسيا. مما دفع الباحثين إلى اقتراح أنواع فرعية من الديسلكسيا (Castles & Friedmann .2014). ويشير فريدمان وحداد حنا (Friedmann & Hadad-Hanna, 2014) إلى عشرة من الأنواع الفرعية من الديسلكسيا، اندرجت معظم هذه الأنواع الفرعية تحت نوعين رئيسيين، هما: الديسلكسيا المحيطية (Peripheral Dyslexia)، والديسلكسيا المركزية (Central Dyslexia). أربعة أنواع فرعية صنفت تحت الديسلكسيا المحيطية والتي تتضمن: ديسلكسيا موضع الحرف، وديسلكسيا الانتباه، والديسلكسيا البصرية، والديسلكسيا ذات التجاهل الأيسر. وثلاثة أنواع فرعية للديسلكسيا المركزية والتي تتضمن: الديسلكسيا الصوتية، والديسلكسيا السطحية، والديسلكسيا العميقة. وتعد الأنواع الفرعية للديسلكسيا المركزية أكثر وضوحاً في اللغة العربية من الأنواع الفرعية للديسلكسيا المحيطية، ويعود السبب في ذلك إلى أن الأنواع الفرعية من الديسلكسيا المركزية مرتبطة بخصائص شكل الحرف، ومرتبطة بالناحية الدلالية والصرفية في اللغة العربية أكثر من الأنواع الفرعية الأخرى. كما وأكدت الدراسات على مراعاة هذه الأنواع الفرعية من الديسلكسيا وبناء وتطوير أدوات تتناسب مع السمات والخصائص المختلفة لكل نوع من هذه الأنواع الفرعية؛ وضبط وتعديل أدوات التشخيص بشكل دقيق، واعداد برامج تربوية تراعي نقاط العجز الأساسية في القراءة لكل نوع من الأنواع الفرعية للديسلكسيا لكي تحقق تلك البرامج أعلى قدر من الفعالية للأهداف التي وضعت لأجلها (Friedmann & Coltheart, 2014).

حظيت العلاقة بين الديسلكسيا والوعي الفونولوجي بالاهتمام الواسع للباحثين في مجال اضطراب التعلم المحدد وعلم النفس (Horowitz et al., 2017). ويعد ضعف الطالب لإتقان العمليات الفونولوجية من الأسباب الأكثر شيوعا في ضعف اكتساب المهارات الأساسية للقراءة، فالصعوبة بين الرمز المكتوب وصورته الصوتية تعود إلى قصور في وظيفة التحليل الفونيمي. وتشير الدراسات التجريبية في مجال الوعي الفونولوجي والقراءة إلى أن العلاقة بينهما تنحصر في ثلاثة أبعاد، بُعد سببي مفاده أن ضعف مهارات الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في اكتساب القراءة، وبُعد تنبؤي مفاده أن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة يعد مؤشراً على مستوى النمو القرائي في المراحل المتقدمة، وبُعد علاجي مفاده أن معالجة القراءة وصعوباتها تتم عن طريق دعم القدرات الصوتية للطفل (لعيس،

2009). ويواجه الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة تحديداً صعوبات في معالجة الجوانب الفونولوجية للغة؛ ولديهم ضعف في الجانب الصوتي وخصوصاً في قراءة الكلمات ذات القافية المتجانسة مثل (قام، دام)، بالإضافة إلى قراءة الكلمات المكونة من أربعة مقاطع فأكثر وهو ما يسمى بالإجهاد اللفظي (syllable stress)، ومشكلات في مهارات الوعي الفونولوجي المختلفة، مثل: الحذف والإبدال (Power, Colling, Barnes & Goswami, 2016).

وقد سعى التربويون والباحثون إلى إيجاد العديد من الاستراتيجيات والتدخلات التربوية في محاولة منهم لمساعدة الطلبة ذوي الديسلكسيا، وقدمت نظريات علم النفس المختلفة نماذج وبرامج ونظريات في التعلم والتعليم لمساعدة هؤلاء الطلبة كالنظرية السلوكية والنظرية المعرفية، وبدأت برامج التدخل والاستراتيجيات وطرق التدريس تنحو منحى علمياً يرتكز على المنحى السلوكي أو المعرفي (العبدالات والصمادي، 2016). وتؤكد العديد من الدراسات على فاعلية استراتيجية التدريس المباشر والتي تنحو المنحى السلوكي في تدريس مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم، فهي تركز على السلوك ونتائجه والتعزيز والتغذية الراجعة وتحليل المهمة (Wong, 2004). وتعد استراتيجية التدريس المباشر إحدى الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة في التدريب على المهارات ذات العلاقة المباشرة بالأهداف؛ حيث تقوم على تنظيم الدروس بوحدات تعليمية صغيرة مطورة ومخطط لها، ويتم الانتقال التدريجي في خطوات متسلسلة، وتقديم التغذية الراجعة بعد الإجابة مباشرة، وتوجه هذه الاستراتيجية المعلمين إلى التدريس بطريقة واضحة (مكاحلة، 2009). إلا أنَّ عدم إلمام كثير من المعلمين بالخطوات العلمية لاستراتيجية التدريس المباشر، جعلهم يعتقدون أنَّ ما يمارسونه من أسلوب في تدريس هؤلاء الطلبة هو الأسلوب المباشر العلمي وهو في أغلب الأحيان أبعد ما يكون عن النهج العلمي لهذا الأسلوب (العبدالات والصمادي، 2016). ولذلك تأتي هذه الدراسة لتقصي أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر الخصائص الهجائية للغات المختلفة ما بين لغات عميقة أو لغات شفافة إحدى العوامل التي قد تساعد على تفسر الأنواع الفرعية للديسلكسيا. وعلى الرغم من وصف اللغة العربية على أنها لغة ذات نظام هجائي شفاف؛ حيث أن القراءة في اللغة العربية تبدأ من تعلم حروف المد القصيرة او ما يعرف بالحركات (الفتحة والضمة والكسرة) ثم تعلم حروف المد الطويلة (ا، و، ي) والذي يوفر قراءة منتظمة للكلمة، في المقابل هنالك نظام هجائي عميق للغة العربية يتمثل بعدم وجود توافق بين الشكل الكتابي للكلمة، وهيكلها الصوتي مثل وجود كلمات بها حروف تلفظ ولا تكتب مثل كلمة (هذا التي تقرأ هاذا) (Saieg-Haddad, 2013). هذا بدوره يجعل من اللغة العربية محط بحث في الأنواع الفرعية من الديسلكسيا، ويتطلب تطوير برامج تعليمية تناسب هذه الأنواع الفرعية (Abu- Rabia & Taha, 2004). إلا أن البحوث التي تناولت هذه الأنواع الفرعية للديسلكسيا في سياق اللغة العربية ما زالت محدودة (المشايخ، 2020). وتعد الديسلكسيا العميقة إحدى الأنواع الفرعية للديسلكسيا المركزية، والتي تتصف بصعوبات في مهارة التهجئة، مما يؤدي إلى مشكلات في قراءة الكلمات الزائفة والمنتظمة وغير المألوفة، إضافة إلى ظهور أخطاء في قراءة الكلمات المألوفة والمحسوسة، واخطاء دلالية وصرفية في أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وضعف في قراءة الكلمات المجردة والوظيفية (Purdy & Newman, 2012). وتُفسر تلك المشاكل من خلال الضعف في الجانب الصوتي ومشكلات في مهارات الوعي الفونولوجي (Power, Colling, Barnes & Goswami, 2016).

يرى أبو أسعد (2015) أن الطريقة الصوتية والتي تستهدف التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي تتبع في عملية التدريس إجراءات التدريس المباشر الذي يشمل خمسة إجراءات وهي: التمهيد، النمذجة، الممارسة الموجة، الممارسة المستقلة، والتقييم. كما وتبنت مبادرة القراءة والحساب (RAMP) التي طبقتها وزارة التربية والتعليم في المدارس الحكومية في الأردن استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تدريس مهارات القراءة ومن ضمنها مهارة الوعي الفونولوجي. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا؟ ويتفرع عن هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات الأداء القبلي والأداء البعدي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي تعزى لأثر البرنامج التعليمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات الأداء في الاختبار البعدي والتتبعي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي تعزي لأثر البرنامج؟

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- تطوير برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التعليم الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا.
- التحقق من أثر برنامج تعليمي يستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا.
- التحقق من استمرار أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التعليم الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا في الاختبار التتبعي.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة اهميتها من أهمية موضوعها وهو تقصي أثر استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة، وتتمثل هذه الأهمية في جانبين:

الجانب النظري

- تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تطوير برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي مع مراعات خصوصية اللغة العربية لدى عينة من ذوي الديسلكسيا العميقة مما يسهم في اغناء الإطار النظري بطرائق تعليمية قد تفيد ذوي الديسلكسيا العميقة.
- المساهمة في إثراء الأدب النظري في مجال تطبيق استراتيجية التدريس الموجه المباشر ومدى فعاليتها مع ذوي اضطراب التعلم المحدد بشكل عام وذوي الديسلكسيا العميقة بشكل خاص. والمساهمة في إضافة أدب نظري في مجال الديسلكسيا العميقة
- **الجانب التطبيقي**

تظهر أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في:

1. بناء برنامج تعليمي يسهم في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة.

2. من المأمول أن تقدم الدراسة دليل يحتوي على طرائق تطبيق استراتيجية التدريس الموجه المباشر واجراءاتها في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي بما يتناسب مع الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة.
3. من المتوقع أن توفر الدراسة أداة تشخيصية للديسلكسيا العميقة تساعد المعلمين في الكشف عن هذا النوع الفرعي من الديسلكسيا، مما يسهم في توجيه البرامج التعليمية إلى نقاط الضعف الحقيقية عند الطلبة، والذي بدوره يسهم في تحقيق الحد الأقصى من الفائدة من تلك البرامج.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

استراتيجية التدريس الموجه المباشر (Direct instruction strategy): هو التعلم القائم على التفاعل بين المعلم والمتعلمين في صورة مجموعات أثناء الشرح المتسلسل للدروس مع مراعات الفروق الفردية بين المتعلمين، من أجل تنمية عملياتهم المعرفية من خلال تصحيح الأداء الخاطئ وتعزيز الأداء الصحيح (Schug, Tarver, & Westren,2001).

الديسلكسيا العميقة (Deep Dyslexia): هي نوع فرعي من أنواع الديسلكسيا المركزية المكتسبة والنمائية، تتصف بصعوبات في مهارات التهجئة (فك التشفير)؛ مما يؤدي إلى مشكلات في قراءة الكلمات الزائفة والمنتظمة وغير المألوفة، وظهور أخطاء في قراءة الكلمات المألوفة، والمحسوسة، وإنتاج أخطاء دلالية وصرفية في أثناء قراءة الكلمات المنفردة، وضعف في قراءة الكلمات المجردة والوظيفية (Purdy & Newman, 2012).

وتعرف الديسلكسيا العميقة إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب ذو الديسلكسيا على مقياس تشخيص الديسلكسيا العميقة، بحيث يظهر الطالب انخفاضاً على جميع مجالات المقياس.

الوعي الفونولوجي (Phonological Awareness): التعامل الواعي مع المستوى الصوتي في الكلام، والقدرة العقلية على التلاعب والتغير في المستوى الصوتي ومعرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراج هذه الأصوات، والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل والألفاظ، مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء جاءت هذه الأصوات مفردة ام في كلمات وتعابير لغوية مختلفة (Staonvich, 1982).

ويعرف الوعي الفونولوجي إجرائياً على إنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب ذو الديسلكسيا العميقة على اختبار الوعي الفونولوجي المعد لأغراض الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة الحالية بالظروف التالية:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الفصل الدراسي الأول 2022–2023
- **الحدود المكانية:** مدرسة سمية بنت الخطاب الثانوية المختلطة في لواء البترا.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة عليها وهم الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة من مدرسة سمية بنت الخياط الثانوية المختلطة للسنة الدراسية 2023/2022 الفصل الدراسي الثاني.

أما **المحددات** فتتمثل في

- مدى تعاون الإدارة في تسهيل مهمة تدريب الطلبة على البرنامج.
- المدة الزمنية التي تم تطبيق بها البرنامج والتي سوف تكون ثمانية أسابيع.
- استجابة افراد العينة للبرنامج التعليمي.

الإطار النظري

أولا: استراتيجية التدريس الموجه المباشر

تعتمد أساليب التدريس الفاعلة على أسس نظرية تقود عملية التدريس، وبالرغم من كثرة النظريات التي تحاول توضيح ظاهرة التعلم وطرق التدريس إلا أن هناك ثلاثة توجهات نظرية رئيسية وهي النظرية السلوكية، والمعرفية، والاجتماعية، والتي تعد من أكثر التوجهات استخداماً في التدريس بشكل عام وتدريس الطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد بوجه خاص (ابو نيان سعد، 2015). وتعد استراتيجية التدريس الموجه المباشر واحدة من أهم الاستراتيجيات التعليمية المنبثقة عن المدرسة السلوكية، ظهرت لأول مرة في الستينيات على يد كل من انجلمان وكارمنن (العبدلات والصمادي، 2016). وتعرف على أنها ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يعتمد على التجارب والخبرات المعرفية للمعلم، ويقوم المعلم بتوجيه عمل الطلبة ويزودهم بالخبرات والمهارات التعليمية التي يراها مناسبة، كما يقوم المعلم بتقويم مستويات تحصيل الطلبة وفقاً لاختبارات محددة تهدف إلى التعرف لمدى تمكن الطلبة المعلومات التي قدمت لهم، وتعتبر هذه الاستراتيجية ملائمة للصفوف الأساسية الأولى فالطلبة في هذه المرحلة بحاجة إلى التوجيه والإرشاد (Liu, Quinn & Gutmann, 2014). وتتميز استراتيجية التدريس الموجه المباشر باتباع استراتيجية واضحة ذات خطوات متدرجة تستهدف كل خطوة من خطوات التدريس تنمية مهارة أثناء التعلم وتصحيح أخطاء الطلبة. كما ويتم التدرج في الانتقال من التدريس الذي يعتمد على توجيه المعلم إلى عمل الطالب باستقلالية (Joyce, Weil& Calhoun, 2009, أبو نيان، 2015). وتركز على التحليل المنظم للمفهوم المراد تدريسه بدلاً من التركيز على خصائص المتعلم، والتركيز على الدروس المخطط لها بشكل منظم، واستخدام المعلم لأسلوب تحليل المهمة من خلال تحليل النص إلى وحدات تعليمية صغيرة واضحة ومحددة، كما ويقوم المعلم بتنفيذ العملية التعليمية من خلال مجموعة من الإجراءات، وتنظيم البيئة التعليمية بهدف الوصل بالطالب إلى درجة من الاتقان قبل الانتقال إلى مهارة جديدة اخرى (Kinder, Kubina & Marchand-Martella, 2005).

وتتبع هذه الاستراتيجية عدد من الخطوات عند تنفيذها وهي: اولاً: الإيضاح المسبق بهدف تهيئة الطالب للتعلم حيث يتم توضيح وتحديد المهمة التي سوف يتم تدريسها للطالب (Joyce, Weil& Calhoun, 2009. Mercer & Mercer, 1998). ثانياً النمذجة يقوم المعلم في هذا الخطوة بنمذجة وتنفيذ المهارة أمام الطالب ويقوم بإجراءاتها أمام الطالب متحدثاً بخطوات العمل حتى يسمعه الطالب ويشاهده ويشجع الطالب على السؤال عن أي شيء غير واضح لديه، وبعدما ينتهي المعلم من إجراء الخطوات اللازمة لتعلم المهارة يطلب من الطالب أن يقلده وهو يقوم بنفس الإجراء مرة ثانية (Zahriani, 2014). ثالثاً: التمارين الموجهة من قبل المعلم: يقوم الطالب في هذه المرحلة بأداء المهمة مستخدماً نفس الإجراءات التي شاهدها وقلدها تحت إشراف ومساعدة المعلم. ويقوم المعلم بإعطاء التغذية الراجعة المباشرة وذلك لتصحيح أي خلل في الفهم بهدف تجنب وقوع الطالب في إجراءات غير صحيحة أو اكتساب مفاهيم خاطئة. كما ويقوم المعلم بتعزيز الطالب لفظياً لكل محاولة ناجحة (Joyce, Weil& Calhoun, 2009, أبو نيان، 2015). رابعاً: التمارين المستقلة عن المعلم يقوم الطالب في هذه الخطوة بالتدرب على المهارة التي تم تعليمها ويستمر التدرب على المهارة حتى إتقانها حسب معيار معين يتم تحديده من قبل المعلم بناء على قدرات الطالب. وإذا وجد مشكلة في القيام بالمهمة أو فهم المعلومات فيمكن للمعلم الرجوع بالطالب إلى الخطوات السابقة حتى لو تطلب ذلك العودة إلى الخطوة الأولى. خامساً: التعميم: في هذا الخطوة يقوم الطالب باستخدام المهارة أو المعلومات التي تعلمها في سياقات أخرى غير التي تعمل فيها المهارة (Joyce, Weil& Calhoun, 2009, أبو نيان، 2015).

الديسلكسيا العميقة (Deep Dyslexia)

هي نوع فرعي من أنواع الديسلكسيا المركزية المكتسبة والنمائية، تتصف بصعوبات في مهارات التهجئة (فك التشفير)؛ مما يؤدي إلى مشكلات في قراءة الكلمات الزائفة والمنتظمة وغير المألوفة، وظهور أخطاء في قراءة الكلمات المألوفة، والمحسوسة، وإنتاج أخطاء دلالية وصرفية في أثناء قراءة الكلمات المنفردة، وضعف في قراءة الكلمات المجردة والوظيفية (Purdy & Newman, 2012). تتميز بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات، وصعوبات على مستوى التسمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية (دبار وبن بردي, 2019). ظهرت العديد من النظريات التي حاولت دراسة الأنواع الفرعية للديسلكسيا، ومن أبرز تلك النماذج والأكثر تأثيراً انموذج المسار الثنائي (The Dual Rout Model) والذي يعد من أكثر النماذج دراسة في الأدب وخصوصا في مجال الديسلكسيا وأنواعها الفرعية (Aldera, 2017). كما ويعتبر من أفضل النماذج وأكثرها مباشرة، في تحديد الأنواع الفرعية من الديسلكسيا والتنبؤ بها حيث يفسر هذا الانموذج عملية القراءة من خلال مرحلتين رئيسيتين، وهما: مرحلة التحليل البصري الهجائي للكلمة، ومرحلة المسارات المعجمية القرائية (Friedmann et al., 2014). يتم خلال مرحلة التحليل البصري الهجائي للكلمة، بناء الكلمات وتخزينها، ومن ثم استرجاعها من الذاكرة طويلة المدى والتعرف إلى الرموز المكونة للكلمة، فمثلا كلمة (ذَهَبَ) تتكون من الرموز التالية: (ذَ) (هَ) (ب) و فك التشفير الصوتي لها وتحديد موقع الحرف في الكلمة والتعرف إلى ترتيب هذه الاحرف وربط الشكل البصري للحرف مع صوته (Law et al., 2016). أما في مرحلة المسارات المعجمية القرائية فيتم معالجة المخرجات المتعلقة بعمليات التحليل البصري الهجائي، والتي تم الاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى ضمن مسارين هما: المسار المعجمي والمسار غير المعجمي (Wang et al., 2013). تبدأ القراءة بحسب انموذج المسار الثنائي في القراءة من المسار المعجمي الذي يختص في معالجة جميع الكلمات المألوفة سواء كانت منتظمة ام غير منتظمة من خلال العلاقات بين الحروف والصوت والتعرف إلى الكلمات بصرياً (Friedmann et al., 2014). ويختص المسارغير المعجمي بقراءة الكلمات المنتظمة والكلمات الزائفة بناء على العلاقة بين الحرف المكتوب والرمز الصوتي من خلال تحليل الكلمات إلى حروف ومقاطع، وتركيبها، ومن ثم قراءتها(Dotan & Friedmann, 2018). وأن حدوث أي خلل في كلا هاذين المسارين يؤدي على حدوث الديسلكسيا العميقة (Aldera, 2017). وتظهر لدى الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة مجموعة من من الخصائص يمكن اجمالها كالتالي: (Friedmann et al., 2014).

أخطاء دلالية ناتجة عن ضعف في كل من المسارين المعجمي وغير المعجمي من نوع الإبدال فيستبدل كلمة مكان كلمة أخرى متقاربة في المعنى مع الكلمة الهدف الكلمة، فمثلا: يقرأ (lion) على أنها (Tiger)، وظهور أخطاء صوتية فهو يقرأ كلمة (dog) على أنها (gog)، وأخطاء بصرية فهو يقرأ (realm) على (ream) وأخطاء صرفية مثل أن يقرأ كلمة (swim) على أنها (swimming) (Malhi et al., 2014). مشكلات ناتجة عن خلل في المسار غير المعجمي، والتي تتمثل في قراءة الكلمات الزائفة المنتظمة التي تطلب مهارات فك التشفير والتهجئة، فالكلمات الزائفة التي لا تحمل معنى يتم عرقلتها بحيث تتم قراءتها على أنها كلمات مماثلة لأخرى موجودة في المسار المعجمي (Friedmann et al., 2014). مشكلات ناتجه عن خلل في المسار المعجمي، والتي تتمثل في قراءة الكلمات المألوفة سواء كانت منظمة ام غير منتظمة (Friedmann et al., 2014). مشكلات ناتجة عن ضعف التمثيل الدلالي؛ مما يؤدي إلى مشكلات في قراءة الكلمات المجردة مقابل أداء أفضل على الكلمات المحسوسة، وهذا يعود إلى وضوح المعنى في الكلمات

المحسوسة ووضوح تمثيلها الدلالي؛ فالكلمات المجردة يصعب تخيلها (Shallice & Cooper, 2013) .. مشكلات في قراءة الكلمات الوظيفية مثل حروف الجر والعطف وأدوات الشرط ناتج ضعف الذاكرة السمعية اللفظية قصيرة المدى بسبب ضعف في كلا المسارين المعجمي وغير المعجمي (Dickerson et al.،2004).

الديسلكسيا العميقة في اللغة العربية

تشير نتائج الدراسات في مجال الديسلكسيا النمائية أن الأساس في هذا الاضطراب يعود في جوهره إلى مشاكل لغوية (Stanovich, 1982). وتعتبر العلاقة المباشرة بين الصوت المنطوق والحرف المكتوب من الخصائص اللغوية المهمة والتي من المفترض أن يكون لها تأثير على فك رمز الكلمة المعزولة عند المتحدثين باللغة العربية. فاللغة العربية تتكون من (28) حرفاً و(34) صوتا وهم الصوامت وهي كل الأصوات العربية فيما عدا (و، ي) أي 26 صوتاً ساكناً، والصوائت وعددها (6) ثلاث حركات قصيرة (فتحة، ضمة، كسرة)، وثلاث حركات طويلة (المد بالألف، المد بالواو، المد بالياء) وأشباه الصوائب (أنصاف العلل): عددها اثنان (ي، و) (علي، 2021). مما يجعل نظامها الكتابي ضحلاً (Shallow) غير معقد إذا وظفت الحركات فكل حرف يقابله صوت مقروء. كما تحتوي اللغة العربية على أصوات المد القصيرة التي لا تكتب على شكل حروف منفصلة وإنما على شكل حركات (الفتحة، والضمة، والكسرة) مما يؤدي إلى قراءة الكلمة الواحدة بأشكال مختلفة. وهو ما يعرف باسم اللفظ المتجانس. وبناء عليه تظهر الكثير من الكلمات باللغة العربية متجانسة في الكتابة مختلفة في اللفظ وبالتحديد عندما تكون في معزل عن السياق الذي كتبت به مما يجعل اللغة العربية ذات نظام معقد إذا تم الاستغناء عن الحركات في الكتابة وعندها يحتاج القارئ إلى الاعتماد على سياق الكلام في ظل غياب المعلومات الصوتية الكافية (البحيري، وإيفرات، ومحفوظي، وأبو الديار، 2006). أيضا يوجد في اللغة العربية ظاهرة عدم التوافق بين الشكل الكتابي للكلمة وهيكلها الفونولوجي واحتوائها على حروف تلفظ ولا تكتب مثل كلمة (لكن) التي تقرأ (لاكن) و(هذا) التي تقرأ (هذا) (Saieg-Haddad, 2013). وبالتالي فإن اللغة العربية قد تكون ذات نظام هجائي شفاف وقد تكون ذات نظام هجائي عميق وبناء على الخصائص الهجائية للكلمة المقدمة (عميق أو شفاف) يستخدم القارئ باللغة العربية كلا المسارين المعجمي، وغير المعجمي (Friedmann et al, 2014). وأنه في حال حدوث عجز في كلا المسارين القرائين المعجمي والغير معجمي فإنه يترتب على ذلك حدوث الديسلكسيا العميقة (Ho and Siegel, 2011).

الوعي الفونولوجي

بدأ مصطلح "الوعي الفونولوجي" في الظهور في الأدبيات البحثية في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات للإشارة إلى التركيب الفونولوجي للكلمة المنطوقة. وأدى النمو السريع والملحوظ خلال التسعينيات في الدراسات البحثية في مجال أهمية الوعي الفونولوجي للقراءة والتهجئة إلى التبني الواسع للمصطلح في الأدبيات العلمية وفي التعليم (Gail, 2007).

ويعرفه بيتشر ,ستراند وفرينش (Beecher, Strand, & French, 2018) على إنهُ القدرة علي ادراك وفهم أصوات الكلمات المنطوقة، مثل انتاج الصوت الذي يصدره الحرف الأول من الكلمة، بالإضافة الي معرفة أشكال ووظائف اللغة المكتوبة. وتتحدد مجالات الوعي الفونولوجي ضمن عدد من المستويات ينبغي على المتعلم أن يمتلكها من أجل تعلم القراءة والكتابة (ركزه والحمادي،2017). فمصطلح الوعي الفونولوجي مصطلح عريض يشتمل على وعي الكلام ومعالجته ضمن مستويات عدة فالأطفال يبدئون بالوعي بالمقاطع الكبيرة على مستوى الكلمة كوعي الأطفال أن كلمة «عبد الله، مكونة من مقطعين كبيرين أو كلمتين هما «عبد» و«الله»، ثم ينتقلون بعد ذلك إلى المستوى الثاني وهو الوعي

بالمقطع الصوتي في الكلمة الواحدة مثل وعي الطفل أن كلمة «سحاب». مكونة من مقطعين هما «سا». و«حاب». ثم يلي ذلك الوعي بالاستهلال والسجع ففي المثال السابق الاستهلالي هو «سَ» والسجع هو «اب». ثم يتم الوعي بالوحدة الصوتية الصغرى في المقطع أو الكلمة (الفونيم) كالوعي بأن مقطع «اب» في المثال السابق يتكون من وحدتين صوتيتين «ا» و«ب»، وتعرف هذه المهارة الأخيرة بالوعي الفونولوجي للوحدة أو الوعي الفونيمي وهو القدرة على تحليل الأصوات أو الوحدات الصغيرة (أبو الديار وأخرون, 2012).

تؤكد الدراسات مثل دراسة (Anthony, & Lonigan, 2004; Stahl & Murray, 1994) أنه بالرغم من أن مهام الوعي الفونولوجي جميعها مرتبطة مع بعضها البعض إلا أن هنالك تدرج في درجة الصعوبة في هذه المهام، مما جعل من بعض تلك المهام اكثر ملائمة في قياس قدرات الوعي الفونولوجي في مراحل معينة أكثر من غيرها،على سبيل المثال دمج الاستهلال والقافية من المهام الفونولوجية السهلة نسبيا أما تفصيل الوحدات الصوتية الصغيرة وحذفها ودمج الوحدات الفونولوجية للكلمات غير الحقيقية فهي الاكثر صعوبة في المراحل العمرية الدنيا. يطور الأطفال مهارات الوعي لديهم ويصبحون أكثر حساسية تجاه أجزاء الكلمات الأصغر فالأصغر ويتعلمون كيفية التعامل مع هذه الهياكل بمهارات مختلفة تتطلب تعقيدًا متزايدًا. ويشير إلى أن مهارات الوعي الفونولوجي يمكن تنظيمها بناءً على المستوى الهيكلي (أي مستوى الكلمة، ومستوى المقطع، ومستوى الصوت). كما ويمكن تنظيمها بناء على العمليات او المهارات التي يمكن للطفل من خلالها معالجة الكلمة أو المقطع أو الصوت والتي تتضمن تحديد القافية، والتجزئة، الدمج، والتلاعب بالأصوات والذي يتضمن: العزل، والحذف، الاستبدال. تتدرج هذه المهارات من الأقل تعقيداً إلى الأكثر تعقيداً ((Woldmo, 2018). أما فيما يخص النظام اللغوي العربي فهنالك عدد من المجالات تتناسب وخصوصيته بالانطلاق من القطع الصوتية وتمييزها ضمن كلمة، وتحديد مكانها فيها، وتقطيع الكلمة إلى قطع صوتية صغيرة، ودمج عدد من القطع الصوتية لتكوين مقاطع كلمات جديدة لها معنى، ثم رصد المقاطع الصوتية المكونة للكلمة، وحذف مقطع من مقاطعها، وإضافة مقطع جديد لها، وتعويض مقطع صوتي أو قطعة صوتية بأخرى ضمن الكلمة الواحدة، وتمييز الصوت المختلف ضمن عدد من الأصوات التي تبدأ بها الكلمات المسموعة، ثم رصد القافية للكلمات وإنتاجها (ركزة والحمادي، 2017). يتفق العديد من الباحثين على أن الوعي الفونولوجي عامل أساسي في تطوير مهارة التعرف إلى الكلمة، وأن القصور في القراءة ناتج عن خلل في العلاقة بين العمليات الفونولوجية الأساسية التي تقوم على الوعي بارتباط الأحرف بأصواتها .(Snowling & Hulme, 2016) كما وأظهرت الدراسات التي أجريت على طلاب الروضة وفي سن ما قبل المدرسة أن مهارة الوعي الفونولوجي أفضل وسيلة للتنبؤ بالمقدرة على القراءة في السنين الأولى من المدرسة، فالأطفال الذين يظهرون ضعف في الوعي الفونولوجي في نهاية العام الأول من المدرسة يحتمل أن يظهر لديهم ضعف في القراءة ومهاراتها عند وصولهم الصف الخامس (جابر واخرون , 2014). فالوعي الفونولوجي السليم يؤهل الطفل لفهم بناء الكلمات المنطوقة، ومتطلب أساسي لتميز الأصوات، فيستطيع التلاعب بالوحدات الصوتية فيحذفها احيانا ويفصلها احيانا أخرى لإنتاج وتكوين كلمات جديدة، ولا يتم ذلك الا من خلال تمكن الطفل من أساسيات التهجي والأبجدية عن طريق اقامة روابط سليمة يتم ادراجها في أنشطة القراءة والتهجئة مما يدعم الوعي الفونولوجي (مصطفي،2018). أكدت دراسة بيكر، بيتي ونلسون (Baker, Beattie &Nelson.2019) إن المهارة المبكرة في تعلم القراءة ترتبط بسماع صوت الكلمات، وأن الوعي الفونولوجي يتضمن القدرة على تعرف الأصوات داخل الكلمات ومعالجتها. كما ترتبط صعوبات القراءة بالخلل في الوعي الفونولوجي؛ فالدراسات الارتباطية تشير أن هناك علاقة

ارتباطية متبادلة وعلاقة تنبؤيه بين الوعي بالأصوات وبين التقدم في القراءة.، ويشير كل من موسى وبالامي وشات (Musa & Balami, 2016; Shaat, 2012) أن التدريب على القراءة وتوظيف المهارات القرائية وخصوصاً مهارات الوعي الفونولوجي، قد أسهم في تحسن القراءة عند الطلبة ذوي الديسلكسيا.

أهم الدراسات السابقة والتي تتقاطع مع متغيرات الدراسة

تظهر هنا الدراسات حسب تسلسها الزمني من الأحدث إلى الأقدم

دراسة شتا (2022) التي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وعلاج العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي اضطراب التعلم المحدد بمحافظة الغربية تكونت عينة البحث الأساسية من (24) تلميذا وتلميذة من ذوي اضطراب التعلم المحدد بأربع مدارس في محافظة الغربية بجمهورية مصر العربية تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة في كل مجموعة (12) تلميذا وتلميذة. وشملت أدوات البحث اختبارا للوعي الفونولوجي، واختبارا لتشخيص العسر القرائي، بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية بالإضافة للبرنامج المقترح وجميعها من إعداد الباحث. وبعد تطبيق أدوات البحث قبليا وبعديا وباستخدام الإحصاء الامعلمي لاختباري مان ويتني واختبار ويلكوكسون وغيرها من الأساليب الإحصائية أسفر البحث عن بعض النتائج أهمها وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الوعي الفونولوجي وكذا لاختبار تشخيص العسر القرائي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي وكذا لاختبار تشخيص العسر القرائي لصالح التطبيق البعدي، كما لم يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الذكور والإناث في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الفونولوجي وكذا اختبار تشخيص العسر القرائي. وفي ضوء تلك النتائج توصل البحث لبعض التوصيات والمقترحات.

دراسة جاري, لعيس, وغربي (2021) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي لتحسين القدرة القرائية لدى طالب من ذوي عسر القراءة، وقد استخدما المنهج شبه التجريبي للفرد الواحد ذو تصميم (أ، ب)، حيث تكونت حالة الدراسة من تلميذ واحد لديه عسر في القراءة ومستواه الدراسي الرابعة ابتدائي، ويبلغ من العمر (10) سنوات. ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (1998) لقياس درجة الذكاء، ومقياس الخصائص السلوكية (الاجتماعية والانفعالية) للزيات(1999)، ومقياس الوعي الفونولوجي لازداو شفيقة (2012)، واختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لتقييم القدرة القرائية، والكشف عن عسر القراءة للعيس (2015) والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثين، بعد جمع البيانات ومعالجتها بأسلوبين إحصائيين هما: المتوسط الحسابي والنسبة المئوية، أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي، حيث تحسنت قدرة قراءة الكلمات المألوفة بنسبة 97.50% وقدرة قراءة الكلمات غير المألوفة بنسبة 92.50%، أما قدرة قراءة شبه الكلمات بلغت نسبة 65.00% وبنسبة اجمالية تقدر بـ81.16% مع استمرار محافظة الطالب لهذا التحسن في مرحلة المتابعة، حيث تراوحت نسبة التحسن بين 79.16% و80.00% مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي.

وهدفت دراسة قنديل (2021) إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين قراءة ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، قد اختيروا بطريقة قصدية. وتم اتباع المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس

التقدير التشخيصي للزيات (2007)، واختبار نص العطلة الصحيحة، واختبار الوعي الفونولوجي والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تعزى إلى نوع القياس (قبلي بعدي لصالح القياس القبلي، بالإضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة (نص العطلة القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجال الأول (عدد الكلمات)، ولصالح القياس القبلي للمجال الثاني المدة الزمنية، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي الفونولوجي تعزى إلى نوع القياس (قبلي بعدي) لصالح القياس البعدي.

خلصت دراسة المشايخ (2020) التي هدفت إلى التمييز بين الديسلكسيا السطحية والعميقة لدى الطلبة ذوي العسر القرائي، واستقصاء أثر الطريقة الصوتية في تحسين أدائهم القرائي لمستوى الصف الرابع، باستخدام المنهجية المختلطة الكمية والنوعية، وشملت المنهجية الكمية، منهجيتين: المنهجية الوصفية التحليلية، والمنهجية شبه التجريبية، وبلغ عدد عينة الدراسة للمنهجية الوصفية التحليلية (120) طالباً وطالبة، (40) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الديسلكسيا السطحية، و(40) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة، و(40) طالباً وطالبة من الطلبة من غير ذوي الديسلكسيا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مديرية تربية قصبة الكرك ومديرية لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك؛ ولغاية معرفة أثر الطريقة الصوتية في تحسين الأداء القرائي للطلبة ذوي الديسلكسيا السطحية والعميقة، تم استخدام المنهجية شبه التجريبية واختيار (68) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الخاصة من عينة الدراسة، والذين حددوا ضمن نوعي الديسلكسيا السطحية والعميقة. طبقت على المجموعة التجريبية مهمات الطريقة الصوتية وإجراءاتها، والمجموعة الضابطة تلقوا تعليماً اعتيادياً من المعلمات أنفسهن. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات أداء الطلبة ذوي الديسلكسيا السطحية والعميقة في الاختبار التحصيلي للأداء القرائي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة الصوتية.

تشير دراسة الهواريز، الشيخ، المخفي، الحسني والزيودي (Elhoweris, Alsheikh, Al Mekhlaif, Alhosani & Alzyoudi, 2017) التي هدفت إلى تقصي أثر برنامج عربي قائم على التدريس المباشر لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي. وتكونت العينة من (50) طالباً وطالبة (25) من الاناث و(25) من الذكورملتحقين بالمدارس الحكومية في الامارات العربية المتحدة والمشخصين بصعوبات القراءة، وتراوحت أعمارهم بين (5 و7) سنوات. اعتمدت الدراسة على المنهج ما قبل التجريبي باختبار قبلي استهدف قياس مستوى الطلبة على (12) مهارة من مهارات الوعي الفونولوجي بهدف تحديد مهارات الوعي الفونولوجي التي تحتاج العينة التجريبية التدريب عليها وكانت: مهارة تجزئة الجمل، انتاج القافية، دمج المقاطع والتلاعب بالأصوات. استمر البرنامج التدريبي مدة (16) أسبوعا وكانت مدة الجلسة التدريبية (40) دقيقة، ومن ثم طبق القياس البعدي على المجموعة التجريبية من اجل تحديد مستوى التحسن على تلك المهارات. واشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التعليمي المستند على التدريس المباشر لمهارات الوعي الفونولوجي في تحسين قدرة افراد المجموعة التجريبية على مهارات الوعي الفونولوجي خصوصًا مهارة تجزئة الكلمات.

توصلت دراسة العبدلات والصمادي (2016) التي هدفت إلى مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد في القراءة من مستوى الصف الخامس الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة ممن تم تشخيصهم بشكل رسمي على اختبارات كلية

الأميرة ثروت بأنهم يعانون من اضطراب التعلم المحدد في القراءة وملتحقين بغرف المصادر في المدارس الخاصة في محافظة عمان التابعة لمديرية التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وجرى اختيارهم بالطريقة القصدية. وتم توزيعهم بالتساوي إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى ودرست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر، والمجموعة التجريبية الثانية ودرست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة ولم تدرس بأي من الاستراتيجيين) ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ إذ أعد اختباران في الاستيعاب القرائي، أحدهما قبلي والآخر بعدي، لقياس مستوى التحسن في مهارات الاستيعاب القرائي، وقياس فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وتكون كل اختبار من نص قرائي يتبعه عشرة أسئلة استيعابية، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات للاختبارين واستخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية، إضافة إلى استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاستخراج المقارنات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وأشارت دراسة عبد الحميد (2015) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد بالصف الثاني الابتدائي. وقد تضمنت عينة الدراسة مجموعتين متجانستين في متغيرات العمر الزمني، والفهم القرائي، والذكاء. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المكون من مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددها (6) طلبة من ذوي صعوبات، والأخرى ضابطة وعددها (6) طلبة من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم جميعا بين (7–9) سنوات. وقد أعد الباحث مقياس الفهم القرائي للغة العربية، والبرنامج التعليمي القائم على التعليم المباشر. واشتمل البرنامج على (18) جلسة تتراوح مدة الجلسة بين (35) دقيقة إلى (45) دقيقة. وأظهرت النتائج أنه توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف الثاني الابتدائي ذوي اضطراب التعلم المحدد على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة

ركزت الدراسات الأجنبية على البحث في الأنواع الفرعية للديسلكسيا وسعت إلى تطوير برامج تربوية تراعي نقاط العجز والضعف لكل نوع بهدف تحقيق أعلى مستوى من الفاعلية لتلك البرامج كدراسة شارز وسيجرس وفيرهوفن (Schaars, Segers & Verhoeven, 2017)، في حين ركزت الدراسات العربية على تطوير برامج تعليمية موجهة للطلبة ذوي الديسلكسيا بشكل عام ولم تتناول الأنواع الفرعية من الديسلكسيا باستثناء (على حد علم الباحثة) دراسة المشايخ (2020) التي هدفت التميز بين الديسلكسيا العميقة والديسلكسيا السطحية وقياس أثر الطريقة الصوتية في تحسين أدائهم القرائي.

كما واستفادت الدراسة الحالية من سابقاتها في بناء أدوات الدراسة وبناء البرنامج التعليمي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي. كما واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كدراسة الناطور والمشايخ (2022) ودراسة Friedmann & Hadad- Hanna (2014) في تحديد الابعاد الرئيسية للديسلكسيا العميقة وبناء مقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة وذلك بهدف الوصول إلى عينة الدراسة حيث أن الطلبة في المدارس يتم تشخيصهم بالديسلكسيا ولكن لا تتوفر أدوات تشخيص تصنف هؤلاء الطلبة إلى الأنواع الفرعية لها. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في انها سعت إلى تطوير برنامج تعليمي مستند لاستراتيجية التدريس الموجه المباشر لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي،

واستهدف ذلك البرنامج التعليمي إحدى الأنواع الفرعية للديسلكسيا وهي الديسلكسيا العميقة. كما وطبق البرنامج في بيئة تعليمية لم تتعرض لجهود بحثية سابقه في هذا المجال.

الطريقة والإجراءات

منهج لدراسة

اتبعت الدراسة الحالية، التي هدفت إلى قياس أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي وقياس لدى عينة من الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة.

افراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (8) من الطلبة من مستوى الصف الرابع من مدرسة سمية بنت الخياط الثانوية المختلطة، والتابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية. تم اختيار افراد الدراسة بالطريقة القصدية بعد تطبيق مقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة.

أدوات الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة الحالية تم بناء ثلاث أدوات رئيسية وهي:

الأداة الأولى: مقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة. تم بناءه بعد مراجعة الأدب النظري والاطلاع على الاختبارات والمقاييس السابقة التي هدفت إلى تشخيص الديسلكسيا العميقة، وتمّ والاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بهذا المفهوم، نحو: دراسة المشايخ (2020)، ودراسة فريدمان وحنا (2014). ودراسة الناطور والمشايخ (2022). ودراسة ساتو (Sato, 2015). وتكون المقياس بصورته النهائية من (137) كلمة، توزعت على المجالات الثلاثة على النحو التالي: مجال المسار غير المعجمي وتكون من (40) كلمة، ومجال المسار المعجمي وتكون من (47) كلمة، ومجال اختبار الأخطاء الدلالية والصرفية وتكون من (50) كلمة. طبّق المقياس بشكلّ فرديّ على أفراد العينة، ويتراوح زمن التطبيق ما بين (45–50) دقيقة للمجالات الثلاثة، أمّا الوقت اللازم لعملية التصحيح فهي (15–10) دقيقة. ويتكون سلم الإجابة من بديلين، أعلى درجة لأداء الطالب وهي (1) وأدنى درجة هي (0) لمجالات المقياس. ليكون أعلى درجة على المقياس (137) وأدنى درجة (0). كما واعتبرت الدرجة (68) فما دون المعيار لمن تنطبق عليهم خصائص الديسلكسيا العميقة. تم التحقق من دلالات صدق من خلال عرض مقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة على (14) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة. كما جرى حساب معامل الارتباط مع البعد ومعامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما في جدول (1)

الجدول (1): قيم معاملات الارتباط (بيرسون) مع البعد ومعامل الارتباط مع الدرجة الكلية لمقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة.

المجال	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
مجال المسار غير المعجمي	0.53**	0.56**
اختبار قراءة الكلمات المألوفة :	0.46**	0.61**
اختبار قراءة الكلمات المنتظمة	0.51**	0.71**
اختبار الكلمات المحسوسة	0.74**	0.52**
اختبار قراءة الكلمات الزائفة	0.45**	0.56**
مجال المسار المعجمي	0.42**	0.54**

اختبار الكلمات غير المنتظمة	**0.60	**0.47
اختبار قراءة الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في الشكل والمختلفة في النطق	**0.47	**0.44
اختبار الذاكرة العاملة اللفظية اختبار الحقلة الفونولوجية جمل اختبار الحلقة الفونولوجية كلمات اختبار الحلقة الفونولوجية ارقام	**0.68	**0.66
اختبار الأخطاء الدلالية والصرفية	**0.65	**0.67
اختبار الكلمات المتقاربة في المعنى/ المكتوبة	**0.45	**0.36
اختبار الكلمات المتقاربة في المعنى / المسموعة	*0.39	**0.76
اختبار قراءة الكلمات الصرفية	**0.53	**0.45
اختبار قراءة الكلمات المجردة	**0.71	**0.65
اختبار قراءة الكلمات الوظيفية	**0.73	**0.47

يتضح من نتائج الجدول (1) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة احصائياً، وتزيد عن (0.30) الأمر الذي يشير لتمتع اداة الدراسة بصدق بناء مناسب.

وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (25) من الطلبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم تم إعادة التطبيق مرة اخرى بفارق زمني مدته أسبوعين، ثم جرى حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق وحساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة باستخدام معادلة ألفا– كرونباخ، والجدول (2) يظهر النتائج:

الجدول (2): نتائج قيم الثبات لمقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة باستخدام ثبات الاعادة

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
1	المسار غير المعجمي	0.86	0.88
2	المسار المعجمي	0.84	0.85
3	مجال الأخطاء الدلالية والصرفية	0.81	0.86

تشير نتائج الجدول (2) إلى أنّ قيّم معاملات الثبات مرتفعة، حيث كانت جميعها أكبر من (0.7)؛ مما يعطي مؤشراً جيداً لثبات الأداة يفي بأغراض الدراسة.

الأداة الثانية: اختبار الوعي الفونولوجي قبلي وآخر بعدي (بصورة متكافئة)؛ لقياس مهارات الوعي الفونولوجي. حيث تم مراجعة الادب النظري والدراسات السابقة التي إلى تناولت هذا المجال مثل: شتا (2022)، ودراسة قنديل (2121). كما وتم الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات مثل اختبار (Kilpatrick, 2016)، واختبار (Torgesen ,(TOPA) Test of Phonological Awareness and Bryant, 1994) وتكون الاختبار في صورته النهائية من(53). فقرة توزعت على أربع مهارات، وهي: مهارة تحيّد القافية (Rhyming)، مهارة التجزئة (Segmentation)، مهارة دمج الأصوات (Blending)، ومهارة التلاعب بالأصوات (Substitution)، تم التحقق من تكافؤ صورتي اختبار الوعي الفونولوجي (أ) و(ب)، من خلال تطبيق الاختبار بصورتيه (أ، ب) على عينة استطلاعية بلغ عددها (25) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم جرى حساب نسبة التوافق في أداء أفراد العينة الاستطلاعية على صورتي الاختبار، من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على الصورتين وأشارت قيم معاملات الارتباط "بيرسون" بين صورتي الاختبار إلى التوافق في الأداء على الاختبار بصورتيه (أ، ب). للتحقق من صدق المحتوى لاختبار الوعي الفونولوجي تم عرض الاختبارين بصورتيه (أ، وب) على (14) من المحكمين

من أصحاب الاختصاص في اللغة العربية والتربية الخاصة، وأخصائي القياس والتقويم ومشرفين تربويين؛ وطُلب منهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم على فقرات الاختبار من حيث الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرات للمستوى الذي تندرج تحتها. كما تم التحقق من للاختبار من خلال تطبيق الاختبار بصورتيه (أ، وب) على (25) طالباً وطالبة من الصف الرابع الأساسي من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم جرى استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار. جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة احصائيا، وتزيد عن (0.30) الأمر الذي يشير لتمتع اداة الدراسة بصدق بناء مناسب. كما تم التأكد من دلالات ثبات اختبار الوعي الفونولوجي بصورتيه (أ، ب)، من خلال ثبات الإعادة (test-retest). حيث طبّق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (25) من طلبة الصف الرابع من الدراسة وخارج العينة، ثم تم إعادة التطبيق على نفس العينة مرة أخرى، وبفارق زمني بلغ اسبوعان، ومن ثم جرى حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين مرتي التطبيق. كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي اعتماداً على معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يظهر النتائج:

الجدول (3): نتائج قيم الثبات لاختبار الوعي الفونولوجي باستخدام ثبات الاعادة

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الثبات بطريقة الاتساق الداخلي
1	تحديد القافية	0.83	0.85
2	التجزئة	0.86	0.82
3	دمج الأصوات	0.80	0.81
4	التلاعب بالكلمات	0.84	0.79

تشير نتائج الجدول (3) إلى أنّ قيّم معاملات الثبات مرتفعة، حيث كانت جميعها أكبر من (0.7)؛ مما يعطي مؤشراً جيداً لثبات الأداة يفي بأغراض الدراسة.

الأداة الثالثة: البرنامج التعليمي المستند على استراتيجية التدريس الموجه المباشر لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي:

بهدف تطوير البرنامج التعليمي المستند لاستراتيجية التدريس الموجه المباشر لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي وقياس أثره على تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة تم مراجعة الأدب النظري والاطلاع على الدراسات السابقة والأبحاث التي هدفت إلى تنمية مهارات الوعي الفونولوجي، مثل: Chard and Dickson (1999) (RAMP)، Torgesen and Mathes (1999)، Rubba (2003)، Gillon (2002)، Knobelauch (2008)، Moats & Tolman (2013)، Mohammad, (2014)، Reynolds & Werfel (2022). وتكون البرنامج من أربعة محاور رئيسية على النحو التالي:

المحور الأول: الوعي بالكلمات.

يهدف هذا المحور إلى تحسين قدرة الطلاب على تمّييز الكلمات التي تنتهي بنفس الصوت والقافية أو الإيقاع مثل (ماء، سماء، فناء)، ويهدف إلى تدريب الطلبة على تحسين قدرتهم على مطابقة الكلمات المسموعة بالكلمات المكتوبة، وقراءة الكلمات متشابهة الأصوات، من خلال تزويد الطلبة بأنشطة تهدف إلى تحفيز وتنشيط مهارة الاستماع، وتحسين الإدراك السمعيّ، والتمّييز بين الأصوات وتكرار القافية، والتعرف إليها وانتاجها.

المحور الثاني: الوعي بالمقاطع الصوتيّة.

ويهدف إلى تحسين مهارات التمييز الصوتيّ من خلال تدريب الطلبة على تجزئة الجملة إلى الكلمات التي تتكون منها، ثم تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية، ثم تجزئة المقاطع الصوتية إلى فونيمات.

المحور الثالث: الوعي بالاستهلال والسجع.

ويهدف المحور الثالث إلى تدريب الطلبة على مهارة دمج الأصوات والمقاطع؛ لتكوين كلمات جديدة ذات معنى، وتعتبر من المهارات المتقدمة في الوعي الصوتيّ، مما يساعد الطالب على فهم العلاقة بين الرموز المكتوبة وأصواتها وتنمية مهارة فكّ الترميز والإملاء، وتقليل الأخطاء البصريّة من نوع الحذف، والإبدال، والزيادة.

المحور الرابع: الوعي بالوحدة الصوتيّة.

تدريب الطلبة على حذف، وعزل واستبدال الأصوات سواء كان الصوت في بداية أو في وسط أو في أخر الكلمة والتلاعب بها من أجل تكوين كلمات أخرى ذات معنى جديد، كأن يقوم المعلم بإعطاء الطالب الحروف الآتية (ف– أ – س) ليكون كلمة (فأس) ومن ثم يطلب من الطالب استبدال حرف الـ (ف) بحرف الـ (ر) لتصبح (رأس) فتكون الكلمة الجديدة ذات معنى يختلف كليّاً عن الكلمة الأصليّة مما يكسب الطالب معرفة جديدة، وإعطاء الطالب كلمة ثم الطلب منه بحذف آخر حرف لتكوين كلمة جديدة، مثل حذف حرف الـ (س) كلمة (سماء) لتصبح (ماء).

طبق البرنامج خلال ثمانية أسابيع، بواقع ثلاث جلسات تدريبية أسبوعياً ليكون المجموع الساعات (24) جلسة مدة كل جلسة (45) دقيقة.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من اسئلة الدراسة والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات الأداء القبلي والأداء البعدي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي تعزى لأثر البرنامج التعليمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار مهارات الوعي الفونولوجي، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي

المجال	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال تحديد القافية	5.38	1.92	10.75	2.05
مجال التجزئة	7.50	2.33	12.25	2.19
مجال دمج الأصوات	1.88	0.83	4.38	1.60
مجال التلاعب بالأصوات	0.75	0.71	5.00	2.27

يلاحظ من نتائج الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات للقياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي تعزى لأثر البرنامج التعليمي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة احصائية جرى استخراج اختبار (ت) للعينات المرتبطة، كما تم اجراء اختبار فحص التوزيع الطبيعي، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5): نتائج اختبار فحص كولمجروف –سمرنوف One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test لفحص التوزيع الطبيعي

	الوعي القونولوجي قبلي	الوعي الفونولوجي بعدي	الوعي الفونولوجي تتبعي
الاحصائي	.1670	.2700	.2510
مستوى الدلالة	.200c,d0	.089c0	.146c0

يتضح من نتائج الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لقيم الاحصائي كولمجروف سمرنوف، الأمر الذي يشير إلى أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينة مترابطة لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة التجريبية ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي

	طريقة التدريس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	اختبار ت	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي	القياس القبلي	8	50.15	4.751	1.680	0.266	0.000
	القياس البعدي	8	32.38	3.701	308.1		

يشير الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية القبلية والمتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد العينة التجريبية للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي، إذ بلغت قيمة "ت" (0.266) ولصالح القياس البعدي. وتعد هذه القيمة غير دالة عند مستوى(α=0.05).

وهذا يؤكد فاعلية استخدام استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة من مستوى الصف الرابع. وذلك من خلال نسبة التحسن في أداء افراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والذي تم قياسه من خلال الأداء على الاختبار البعدي مقارنة بالأداء على الاختبار القبلي.

ان الأسس التي تقوم عليها استراتيجية التدريس الموجه المباشر من تحليل المهمة والتدرج بالمهام التعليمية من الأكثر سهولة إلى الأكثر صعوبة وتقديم مهمة واحدة لكل جلسة وعدم الانتقال لمهارة جديدة قبل التأكد من اتقان المهارة الحالية. وكذلك تقديم التغذية الراجعة التصحيحية وتنظيم عملية التدريس ضمن خطوات منظمة ومتسلسلة يوجهها ويقودها المعلم حتى يصل بالطالب إلى درجة من الاستقلالية في أداء مهمة معينة تحدد ضمن معيار يضعه المعلم بناء على حاجات وقدرات الطلبة. ساعدت على تحسين مهارات الوعي الفونولوجي للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة، وكان ذلك واضحاً في أدائهم على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي البعدي مقارنة بأدائهم على الاختبار القبلي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة Kinder, Kubina, Marchand-Jacobs & Writght, (2010) Pirzadi, Bonab, Yekta, , Antoniou & Souvignier,(2007),(2005)Martella , Yaryari, Hasanzadeh& Sharifi, (2012), عبد الحميد ,(2015), العبدلالات والصمادي، (2016)

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات الأداء لأفراد العينة التجريبية ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي تعزى لأثر البرنامج التعليمي في الاختبار التتبعي؟

وللإجابة على هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار مهارات الوعي الفونولوجي، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي والقياس التتبعي للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي

اسم المجال	التطبيق البعدي		التطبيق التتبعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال تحديد القافية	10.75	2.05	10.63	1.85
مجال التجزئة	12.25	2.19	11.63	2.26
مجال دمج الأصوات	4.38	1.60	4.63	1.19
مجال التلاعب بالأصوات	5.00	2.27	4.88	2.53

يلاحظ من نتائج الجدول (7) وجود تقارب بين المتوسطات الحسابية البعدية والتبعية لأداء أفراد العينة التجريبية ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي، ولمعرفة ما مدى فاعلية البرنامج واستمرار اثره على القياس التتبعي، تم استخراج اختبار "ت" للعينات المرتبطة كما تظهر في الجدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينة مترابطة لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة التجريبية ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي

	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي	البعدي	8	32.38	3.701	1.308	0.266	0.794
	التتبعي	8	31.75	5.523	1.953		

تشير النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية البعدية والمتوسطات الحسابية التبعية لأداء أفراد العينة التجريبية للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي، إذ بلغت قيمة "ت" (0.266) وبمستوى دلالة (0.794)، وتعد هذه القيمة غير دالة عند مستوى(α=0.05). الأمر الذي يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي واستمرار أثره.

كما جرى حساب نسبة التحسن المئوية للطلبة على مهارات الوعي الفونولوجي وتوفير رسم بياني يمثل درجات الطلبة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي القبلي البعدي من خلال المعادلة التالية (أبو اسويلم، 2018):

نسبة التحسن المئوية: الدرجة على الأداء البعدي – الدرجة على الأداء القبلي × 100%

الدرجة القصوى للمجال

الجدول (9): نسبة التحسن للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي

الحالة / الدرجة	الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3	الحالة 4	الحالة 5	الحالة 6	الحالة 7	الحالة 8	المجموع
الدرجة القصوى	53	53	53	53	53	53	53	53	424
الأداء القبلي	11	7	14	16	17	18	19	22	124
الأداء البعدي	30	28	30	31	30	36	36	38	259
النسبة المئوية للتحسن	%14.07	%14.56	%11.85	%11.11	%9.63	%13.33	%12.59	%11.85	%31.83

يوضح الجدول (9) أن النسب المئوية لتحسن الطلبة على المقياس بمجمله بلغت (31.83.9%)، وأن أعلى نسبة مئوية للتحسن كانت الحالة (2) والتي بلغت (14.56%)، يليها الحالة (1) حيث بلغت نسبة التحسن (14.07%)، ويليها

الحالة (6) اذ بلغت نسبة التحسن (13.33%)، ومن ثم الحالة (7) بنسبة تحسن بلغت (12.59%)، ثم يأتي بعد ذلك الحالتين (3) و(8) بنسبة تحسن بلغت (110.85%)، بينما كانت أقل نسبة للحالة (5) والتي بلغت (9.63%).

وهذا يدل على أن امتلاك مهارات الإدراك والوعي الصوتي يمكن الطالب ذوي الديسلكسيا العميق تفعيل تعلمة ونقل أثر التعلم في سياقات ومهمات أخرى. فلقد استهدف البرنامج التعليمي تحسين مهارات الوعي الفونولوجي للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة من خلال تدريبهم على التميز بين الأصوات، وتجزئة الكلمات والمقاطع الصوتية، ودمج الأصوات والمقاطع الصوتية لتشكيل كلمات، والتلاعب بالأصوات من خلال التدريب على حذف صوت، أو إضافة صوت، أو استبدال صوت بصوت أخر وتكوين كلمات جديدة ومحاولة قراءتها بشكل صحيح. كما قد يفسر ذلك إجراءات التدريس الموجه المباشر في التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي من حيث التمهيد، النمذجة والممارسة الموجه والممارسة المستقلة وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية وعدم الانتقال إلى مهمة جديدة الا بعد التأكد من اتقان الطالب للمهارة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع ((Wang et al., 2015, Yampolsky & Waters, 2010, Kim& Beaudoins-persons (2007)،المشايخ، (2020).

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يأتي:

- إجراء المزيد من الدراسات التي توظف استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي على الأنواع الفرعية الأخرى من الديسلكسيا النمائية مثل الديسلكسيا الصوتية والديسلكسيا السطحية.
- الإفادة من نتائج الدراسة في تعميم تطبيق استراتيجية التدريس الموجه المباشر عند اعداد البرامج العلاجية لذوي الديسلكسيا.
- تضمين برامج إعداد معلمو التربية الخاصة وغرف المصادر تدريب عملي على تطبيق هذه الاستراتيجية وتصحيح المفاهيم المغلوطة حول هذه الاستراتيجية.
- تطوير أدوات للكشف عن الأنواع الفرعية من الديسلكسيا النمائية مع مراعات خصوصية النظام الهجائي للغة العربية.

المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد. (2015). حقيبة البرامج العلاجية في صعوبات التعلم. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو اسويلم، ضياء. (2018). فاعلية برنامج تدريبي في ضوء النظرية السلوكية لتنمية مهارات استخدام اللغة الوظيفية لدى أطفال اضطراب التوحد في عينة أردنية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

أبونيان، سعد.(2015). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. دار الناشر الدولي.

البحيري، أبو الديار ومسعود، البحيري وجابر، طيبة محفوظي، عبد الستار وايفرات، جون. (2012). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية للنشر مركز تقويم وتعليم الطفل.

البحيري، جاد وإيفرات، جون، ومحفوظي، عبد الستار وأبو الديار، مسعد. (2009). الديسلكسيا دليل الباحث العربي. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

العبدالات، بسام والصمادي، جميل. (2016). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا)، مجلة دراسات العلوم التربوية،1 (43)، 525-547

المشايخ، فاتن نبيل. (2020). التمييز بين الديسلكسيا السطحية والعميقة لدى الطلبة ذوي العسر القرائي وأثر الطريقة الصوتية في تحسين أدائهم القرائي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

المكاحلة، أحمد. (2009). فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتعليم الدقيق على تحصيل الطالبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف الثاني والثالث الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

عبد الحميد، أيمن الهادي محمود. (2015). فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2(8)، 202–239.

علي، أحمد حسن. (2021). أساليب تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية. أنفره: دارسون تشاك

جاري، البشير ولعيس، إسماعيل وغربي، عبد الناصر. (2021). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي بهدف تحسين القدرة القرائية لدى عسير القراءة: دراسة حالة تلميذ في السنة 4 ابتدائي، مجلة العلوم النفسية والتربوية،7(4)، 48–68.

ركزة، سميرة والحمادي، فايزة. (2017). أهمية الوعي الفونولوجي في القراءة، مجلة تاريخ العلوم، 1 (7)، 348– 258.

شتا، هاني زينهم. (2022). فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وعلاج العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، (1)8، 81–119.

قنديل، هدى احمد (2021)، " فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي (الفونولوجي) لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس "، (رسالة دكتوراه)، جامعة النجاح الوطنية، 2021.

لعيس، إسماعيل. (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة، مجلة الطفولة العربية، (38) 10، 28– 46.

مصطفى، محمد علي وشراب، زينات عبد الرؤف عبد الله. (2010). فعالية استخدام استراتيجية التدريس المباشر في علاج صعوبات الكتابة في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات تربوية ونفسية، (67)، 401–383.

المراجع الأجنبية

Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal, 17(8), 651–689.

Aldera, M. (2017). Application of The Dual-Route Model in Exploring Dyslexia and Dysgraphia in Arabic Speaking Adults with Aphasia. (unpublished doctoral Theses), Seton Hall University.

American Psychiatric Association APA. (2022), DSM 5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, (5th ed., text rev) American Psychiatric Association, Washington, DC.

Anthony, L. Jason & Francis, J. David. (2005). Development of Phonological Awareness. American Psychology Society, (5) 14, 255-259.

Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. a contemporary Journal, (1) 5, 41-57.

Beecher, c. c., Strand, P., & Grench, B.F. (2018). Investigation of the Development of pre-Academic Skills for preschoolers in head state. Journal of Education for Students placed at Risk, (23)3, 230-249.

Castles, A., & Friedmann, N. (2014). Developmental Dyslexia and The Phonological Deficit Hypothesis. Wiley Online Library, (29) 3, 270- 285.

Dickerson, J., & Johnson, H. (2004). Sub-Types of Deep Dyslexia: A Case Study of Central Deep Dyslexia. Neurocase,(10) 1, 39-47.

Dotan, D. & Friedmann, N. (2018). A cognitive model for multi digit number reading Inferences from individuals with selective impairments. Cortex. Cortex,101, 249-281.

Elhoweris, H., Alsheikh, N., Al Mekhlafi, A., Najwa and Alzyoudi, M..(2017) Effect of an Arabic Program of Direct Instruction for Phonological Awareness on Phonological Awareness Abilities. Exceptionality Education International, (27) 2, 110–124.

Friedmann, N., & Coltheart, M. (2014). Types of developmental dyslexia. Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspectives, De Gruyter Mouton.

Friedmann, N., & Haddad-Hanna, M. (2014). Types of developmental dyslexia in Arabic. In E. Saiegh-Haddad & M. Joshi (Eds.), Arabic Literacy: Theoretical Insights and Practical Challenges. Language and Literacy Series (119-152), The Netherlands.

Gail, G. (2005). Facilitating Awareness Development in3- and 4- year- old children with Speech Impairment. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, (36) 4, 308-334.

Ho, F., & Siegel, L. (2011). Identification of sub-types of students with learning disabilities in reading and its implications for Chinese word recognition and instructional methods in Hong Kong primary schools. Reading and Writing, (25)7, 1547–1571.

Horowitz, H., Rawe, J., & Whittaker, M. (2017). The State of Learning Disabilities: Understanding the 1 in 5. New York: National Center for Learning Disabilities.

Jacobs, B., & Wright J. (2010). Teaching Phonological Awareness and Metacognitive Strategies to Children with Reading Difficulties: A comparison of two instructional method. An International Journal of Experimental Educational Psychology,(23) 1 ,17-47.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). Learning from presentations advance organizers. Models of teaching (eighth Ed.). California State: Upper Saddle River.

Kinder, D., Kubina, R., Marchand-martella, N. (2005). Special Education and Direct Instruction: An Effective Combination. Journal Of Direct Instruction, (5) 1, 1-36.

Kim, M., & Beaudoin, D. (2007). Training phonological reading in deep alexia: does it improve reading words with low image ability?. Clinical Linguistics &Phonetics,(21) 5, 321-351.

Law, C. & Cupples, l. (2016). Thinking outside the boxes: Using current reading models to assess and treat developmental surface dyslexia. Neuropsychological Rehabilitation, (27) 2, 149–195.

Liu, S.; Quinn, A.; Gutmann, U.; Suzuki T.; & Sugiyama, M. (2014). Direct Learning of Sparse Changes in Markov Networks by Density Ratio Estimation. Neural Computation,(26) 6, 1169- 1197 .

Malhi, S., McAuley, T., Lansue, B., & Buchanan, l. (2019). Concrete and abstract word processing in deep dyslexi. Journal of Neurolinguistics, (51), 309–323.

Musa, A., & Balami, A. (2016). Effects of Phonological Awareness Training on the Reading Performance of Children with Dyslexia in Primary Schools in Maiduguri Metropolis, Borno State. Nigeria American Journal of Educational Research, (4) 15, 1078-1085.

Phonological Awareness (2018), An Instructional and Practical Guide for Use in the Kindergarten Classroom, Rachel Woldmo, Research for Psychology.

Pirzadi , H., Bonab, B., Yekta, M., Yaryari, F., Hasanzadeh, S., Sharifi, A. (2012). The impact of teaching phonemic awareness by means of direct instruction on reading achievement of students with reading disorder. Audio,(21) 1, 83-93.

Power, A. J., Colling, L. C., Mead, N., Barnes, L., & Goswami, U. (2016). Neural encoding of the speech envelope by children with developmental dyslexia. Brain & Language, (160), 1-10.

Purdy, M., & Newman, D. (2012). The phonologic-deep dyslexia continuum and its relation to concomitant speech and language symptoms in aphasia. [Clinical Aphasiology paper]

Saiegh-Haddad, E. (2013). A tale of one letter: Morphological processing in early Arabic spelling. Writing Systems Research,(5) , 169–188.

Schug,M.C., Travers,S.G., &Westren,R.D. (2001). Direct instruction and teaching of early reading. Wisconsin Policy Research Institute, (14) 2, 1-26.

Shallice, T., & Cooper, P. (2013). Is there a semantic system for abstract words?. Front Hum Neurosci, (7), 1–10.

Snowling, M., Hulme, C. (2016). Annual research review: the nature and classification of reading disorders-a commentary on proposals for DSM-5. Child Psychol Psychiatry, (5)53, 593-607.

Stanovich, K. A. (1982). Individual differences in the cognitive processes of reading: II Text-level processes. Journal of Learning Disabilities, (15) 9, 549-554.

Wong, B. (2004). Learning About Learning Disabilities. U.S.A: Academic Press.

Wang, H., Nation, K., Castles, L., & Nickels, L. (2013). Predictors of Orthographic Learning of Regular and Irregular Words. Scientific Studies of Reading, (17) 5, 369-384.

Yampolsky, S., & Waters, G. (2010). Treatment of single word oral reading in an individual with deep dyslexia. Aphasiology,(16) 46, 455-471.

Zahriani, J. (2014). Kontektualisasi Direct Instruction Dalam Pembelajaran Sains. Lantanida Journal, (1),1 95-106.