

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا



عنوان المذكرة:

مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في

المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة.

-دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة جيجل-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إشراف الأستاذة

د/ إيمان بوكراع

إعداد الطالبتين:

❖ أميرة بوالجاج

❖ لبنى بوجيت

لجنة المناقشة:

- أ. د/: ياسين هاين.....مقيما

- أ.د/: إيمان بوكراع.....مشرفا

- أ.د/: كريمة بن صالحية.....مقيما

السنة الجامعية: 2020/2019

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿لِيَن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ صدق الله العظيم

الحمد لله الذي وفقنا وأعاننا بفضلته على إتمام هذا البحث ولا يقوتنا التقدم

بالشكر الجزيل الأستاذة المشرفة الدكتورة "إيمان بوكرايم" التي لم تبخل علينا

بنصائحها وتوجيهاتها كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في إنجاز

هذا العمل.

# فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
	شكر وتقدير
أ-ج	فهرس المحتويات
د	فهرس الجداول
هـ	فهرس الأشكال
و	فهرس الملاحق
2-1	مقدمة
<b>الجانب النظري</b>	
<b>الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة</b>	
7-5	1- إشكالية الدراسة
7	2- فرضيات الدراسة
8-7	3- أهمية الدراسة
8	4- أهداف الدراسة
9-8	5- التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة
11-9	6- الدراسات السابقة
13	قائمة المراجع
<b>الفصل الثاني: الوعي الفونولوجي</b>	
15	تمهيد
16-15	1- مفهوم الوعي الفونولوجي
17-16	2- عناصر الوعي الفونولوجي
19-18	3- نمو الوعي الفونولوجي
19	4- أهمية الوعي الفونولوجي في مجال التعليم
22-19	5- مستويات الوعي الفونولوجي
23-22	6- مهارات الوعي الفونولوجي
24-23	7- الميثافونولوجية والقراءة



28-24	8- العمليات الفونولوجية
28	9- آليات القياس والتقويم الفونولوجي
31-28	10- تطوير الوعي الفونولوجي لدى عسيري القراءة
33-31	11- الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة
34	خلاصة الفصل
35-34	قائمة المراجع
<b>الفصل الثالث: مهارة الاستماع</b>	
37	تمهيد
38-37	1- مفهوم مهارة الاستماع
40-38	2- أهمية مهارة الاستماع في المواقف التعليمية
40	3- مستويات التلقي الصوتي
44-42	4- مهارات الاستماع
44	5- مكونات الاستماع الواعي
45-44	6- تدريس مهارات الاستماع
46-45	7- معيقات مهارة الاستماع في المواقف التعليمية
47-46	8- مهارة الاستماع والقراءة العسيرة
48	9- الوعي الفونولوجي ومهارة الاستماع لعسيري القراءة
50	خلاصة الفصل
52-50	قائمة المراجع
<b>الجانب الميداني</b>	
<b>الفصل الرابع: إجراءات الدراسة المنهجية</b>	
54	تمهيد
54	1- التذكير بفرضيات الدراسة
55-54	2- منهج الدراسة
55	3- مجتمع الدراسة

55	4- عينة الدراسة
57-56	5- أداة الدراسة
57	6- الخصائص السيكومترية
58	7- أساليب المعالجة الإحصائية
58	قائمة المراجع
<b>الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة</b>	
63-60	1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
67-64	2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
70-67	3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
73-71	4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
76-74	5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
77-76	6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة
82-77	7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
85-84	خاتمة
86	توصيات الدراسة
قائمة الملاحق	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	

# فهرس الجاول



رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	أوجه الاختلاف بين مستويات التلقي الصوتي	41
02	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	55
03	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة	55
04	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص	56
05	البدائل المستخدمة في الاستبيان	57
06	معامل ثبات الاستبيان	57
07	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	60
08	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	64
09	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	67
10	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	71
11	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	74
12	عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة	76
13	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة	77
14	نتائج تحليل التباين الأحادي لمغير التخصص	80

# فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
25	مكونات المعالجة الفونولوجية	01
27	المعالجة الفونولوجية في ضوء تصنيفات الذاكرة	02
30	مراحل الطريقة التركيبية	03
32	النظرية الفونولوجية لـ Valdois	04
49	التسلسل المنطقي لاكتساب القراءة بيسر	05

# فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	قائمة الأساتذة المحكمين
02	إستمارة التحكيم
03	إستبيان الدراسة
04	مخرجات spss 22
05	طلب تسهيلات

مقدمة

تعتبر الفونولوجيا أو علم الأصوات أحد أهم مجالات ومكونات أي لغة من اللغات حيث تختص بدراسة كل ما يتعلق بأصواتها، والوعي الفونولوجي يعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية إخراجها وكذا الكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات. وعليه فإن المعلمين أثناء ممارستهم التعليمية التي تقتضي منهم وعي فونولوجي بمستويات عالية يؤهلهم لإكساب التلاميذ كافة ولذوي صعوبات التعلم كعسيري القراءة بصفة خاصة وعيا فونولوجيا بنفس المستوى، حيث أن فئة عسيري القراءة تواجه صعوبات وعجز على مستوى القراءة كقلب مقاطع الكلمة، ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة، الحذف والإبدال والإضافة ويعمل المعلمين في المرحلة الابتدائية على تدريب عسيري القراءة لاكتساب مهارات الوعي الفونولوجي كإدراك أن اللغة مكونة من كلمات، مقاطع، أصوات وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة ذات ارتباط وثيق تحقق لهم (عسيري القراءة) النجاح في القراءة في سنوات التعلم الأولى. هذا السعي من طرف المعلمين لا يمكن أن يتحقق فعاليته إلا من خلال رفع وتحسين مستويات الوعي الصوتي لديهم أولا، كقدرتهم على التمييز والمفارقة في قراءة عسيري القراءة وفقا لما تتطلبه التدخلات الفونولوجية في قراءتهم من حيث الجانب الصوتي، الفونيمي، مخارج الحروف تقطيع الكلمات، دلالات الجمل وغيرها من عناصر.

ونظرا لأهمية الوعي الفونولوجي في تطور القراءة لهذه الفئة بالشكل الذي يجعلهم قادرين على التلاعب بالأصوات والتعرف على الكلمات ووحداتها والقدرة على الاستماع الواعي والإنصات الدقيق فإن ذلك يساعد المعلم في تحسين عملية القراءة وتسيير المواقف التعليمية بنجاح.

وعليه قمنا بهذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية للتلاميذ عسيري القراءة في مدينة جيجل حيث اشتملت على جانبين، الجانب النظري الذي يتضمن ثلاثة فصول تمحورت في الفصل الأول يمثل الإطار المفاهيمي للدراسة، الفصل الثاني والموسوم بعنوان الوعي الفونولوجي تطرقنا فيه إلى "مفهوم الوعي الفونولوجي مهاراته، عناصره، مستوياته نموه، وعلاقته بالقراءة، آليات القياس والتقويم الفونولوجي، العمليات الفونولوجية وتطوير الوعي لدى عسيري القراءة"، أما الفصل الثالث كان بعنوان مهارة الاستماع وتطرقنا فيه إلى " مفهوم مهارة الاستماع، أهميتها في المواقف التعليمية، مستويات التلقي الصوتي، مكونات الاستماع الواعي، تدريس مهارة الاستماع، مهارة الاستماع والقراءة العسيرة وكذا الوعي الفونولوجي ومهارة الاستماع لعسيري القراءة".

الجانب الميداني تطرقنا فيه إلى فصلين الفصل الرابع تضمن إجراءات الدراسة المنهجية من منهج وعينة وأدوات للدراسة وغيرها ،الفصل الخامس تضمن عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات محاولين من خلاله التحقق من فرضيات الدراسة .



## الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة
6. الدراسات السابقة

قائمة المراجع

### 1 إشكالية الدراسة

شهدت العقود الأخيرة تغيرات جذرية في طرق تعليم القراءة في العالم وذلك على خلفية ما توصلت إليه الأبحاث العلمية، التي أظهرت أن تطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات لغوية وذهنية أساسية مثل الوعي الصوتي (الفونولوجي)، ومعرفة الحروف والتركيب الصوتي والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات. هذه القدرات تشكل أساسا مهما لفهم المقروء إذ تمكن التلميذ المبتدئ في المراحل المبكرة من تحويل القدرة على فك الرموز إلى قدرة أوتوماتيكية في مرحلة أولى، وهو ما يتيح له لاحقا استثمار قدرته الذهنية في ربط الكلمات وفهم ما يقرأ.

ولعل أهم النتائج التربوية لهذا التحول في نظريات القراءة هو تغيير طرائق تعليمها و إدراج المنهج الصوتي (مهارات الوعي الفونولوجي في تعليم القراءة) في محتوى تعليم وتعلم القراءة الذي يولي أهمية كبرى للجانب الصوتي، إذ لا يمكن تحقيق هذه القدرات الأوتوماتيكية وتحويل المعرفة اللغوية إلى مهارة إلا من خلال التدريب والممارسة. (دليل تكوين المكونين، 2018، ص5). والذي يتم من خلال توجيهات المعلمين ومشاركتهم في نشاط التعلم. وقد تظهر فروق بين التلاميذ في اكتساب مهارة القراءة وتصنف الفئة التي تفشل فيها ضمن التلاميذ عسيري القراءة، ونظرا لهذه الفروق أصبح من الضروري أن يدرك المعلمون احتياجات القراءة لدى هذه الفئة وفي مختلف المواقف التعليمية لمعرفة كيفية التواصل معهم وتدعيم جهودهم. فقد أثبتت معظم الدراسات أن الضعف في قراءة عسيري القراءة يرجع إلى ضعف الوعي

#### الفونولوجي كدراسة "يعقوبي وزملاؤه 2003 ودراسة yeh 2014

كما أثبتت بلاكمان وزملاؤه 1994 أن التعليم النظامي المبكر في مجال المعرفة الفونولوجية المقدمة للتلاميذ في الصفوف الدراسية العامة قد حسن من مهارات القراءة المبكرة والتهجئة عندهم، ونتج عنه انخفاضا في أعداد التلاميذ المصنفين ضمن ذوي صعوبات التعلم. لذلك فقد أشار العديد من الباحثين **Torgesen** وزملاؤه إلى ضرورة تخصيص طرق تدريس خاصة للأطفال الذين يستمرون في الفشل القرائي تركز على المعرفة الفونيمية والمهارة الصوتية وتطبيق هذه المهارات بشكل عملي أثناء القراءة. وعلى الرغم من أن التدخل المبكر للتلاميذ عسيري القراءة يعتبر ضروريا إلا أن العديد من المعلمين في المدارس الابتدائية ليسوا مؤهلين بشكل كاف للقيام بهذه المهام. (السرطاوي وآخرون، 2009، ص10). وليست لديهم الكفاءة في التمييز الفونولوجي الذي يحتكم إلى شروط معينة وقواعد داعمة له كالاستناد إلى مهارة الاستماع في الموقف التعليمي ككل وأثناء القراءة بشكل خاص. وهذا ما أكدته دراسة

مواتس 1994 والتي أجرت مسح لمهارات الوعي الفونولوجي لدى 89 معلم والتي توصلت نتائجها أن الكثير منهم يفتقرون إلى المعرفة الفونيمية والمورفيمية لوحدات الكلمات وتقطيعها.(السرطاوي وآخرون، 2009، ص16)

ومن أجل ضمان تعليم جيد للتلاميذ عسيرى القراءة أصبح لزاما على المعلمين الوعي الإيجابي بدور التعليم النظامي (التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي) ،إضافة إلى معرفة قواعد اللغة وعناصرها الأساسية وكيفية تمثيل هذه العناصر ذهنيا في الكتابية وأيضا المعرفة الواعية للتركيب اللغوي لفهم ضعف المعرفة الفونولوجية وعسر القراءة بهدف معرفة كيفية تطبيق النشاطات الصفية التعليمية التي تحسن القدرات الفونولوجية لعسيرى القراءة .كل هذه الاحتياجات تتحقق من خلال تكوين المعلمين على مهارات الوعي الصوتي والذي يعينهم على التمييز الفونولوجي في قراءة عسيرى القراءة الذي بدوره يحتكم إلى عدة مهارات أهمها مهارة الاستماع ،التي من خلالها يكتسب التلميذ المفردات ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب ومستويات الأصوات فهذه المكتساب لها دور في اكتساب القراءة. ولقد بينت الأبحاث أن الضعف في فهم الاستماع يرتبط بالضعف في القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم .ومنه فالمعرفة الفونولوجية تعتمد على الخبرات السمعية حسب ما أكدته دراسة **خصاونة 2018** ونظرا لأهمية إكساب هذه المهارة للمعلمين أصبح من الضروري تخصيص دورات تدريبية للمعلمين على هذه المهارة.

وفي ظل ضعف ( الوعي الفونولوجي ومهارة الاستماع) وباعتبار معلمي المرحلة الابتدائية مسؤولون بدرجة أولى على تمييز خصائص هذه الفئة وتعليمهم مهارات القراءة الصحيحة فإننا نطرح التساؤل التالي "ما مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيرى القراءة؟"

ويندرج تحت هذا السؤال أسئلة فرعية كالتالي:

01- ما مستوى قدرة معلمي المرحلة الابتدائية في تمييز الفونيم في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيرى القراءة؟

02- ما مستوى قدرة معلمي المرحلة الابتدائية في تمييز دلالات التنغيم في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيرى القراءة؟

03- ما مستوى قدرة معلمي المرحلة الابتدائية في تمييز مخارج الحروف في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيرى القراءة؟

04- ما مستوى قدرة معلمي المرحلة الابتدائية في التمييز الكلمي والمقطعي في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة؟

05- ما مستوى قدرة معلمي المرحلة الابتدائية في التمييز سجع الكلمات في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة؟

06- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الوعي الفونولوجي ككل لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة تعزى لمتغيري (الخبرة، التخصص)؟

### 2 الفرضية الرئيسية للدراسة

مستوى الوعي الفونولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف.

### الفرضيات الجزئية:

1- مستوى قدرة تمييز الفونيم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف.

2- مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف .

3- مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف.

4- مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف.

5- مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف

6- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية ككل للتلاميذ عسيري القراءة تعزى لمتغيري (الخبرة، التخصص).

### 03: أهمية الدراسة:

يعتبر الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية منطلق أساسي في المواقف التعليمية باعتباره يعمل على تأهيلهم لتمييز الخصائص الفونولوجية للتلاميذ عسيري القراءة وبالاعتماد على مهارات الاستماع كما

## الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

يعتبر كمنطلق تدريبي يؤهلهم للمعالجة الفونولوجية وذلك من خلال معرفة نقاط القوة والضعف الفونولوجيين عند التلاميذ، ثم إيجاد واقتراح الحلول الممكنة .

### 04: أهداف الدراسة:

1- التعرف على مستوى قدرة معلمي المرحلة الابتدائية في تمييز الفونيم في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة.

2- التعرف على مستوى قدرة معلمي المرحلة الابتدائية في تمييز دلالات التنغيم في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة.

3- التعرف على مستوى قدرة معلمي المرحلة الابتدائية في تمييز مخارج الحروف في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة.

4- التعرف على مستوى قدرة معلمي المرحلة الابتدائية في التمييز الكلمي والمقطعي في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة.

5- التعرف على مستوى قدرة معلمي المرحلة الابتدائية في تمييز سجع الكلمات في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة.

6- التعرف على الفروق في مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية للتلاميذ عسيري القراءة تعزى لمتغير الخبرة.

7- التعرف على الفروق في مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية للتلاميذ عسيري القراءة تعزى لمتغير التخصص.

### 05: مصطلحات الدراسة:

مستويات الوعي الفونولوجي: تمثل المعرفة الواعية والمباشرة التي تتم عن عملية تفكير معلمي المرحلة الابتدائية في خصائص اللغة الشفوية والبنية الصوتية والمقطعية للكلام المقروء أو المسموع والمتمثلة في ( التمييز الفونيمي ، دلالات التنغيم ، مخارج الحروف ، التمييز الكلمي والمقطعي ، سجع الكلمات) بمستويات (مرتفعة متوسطة ضعيفة).

**معلمي المرحلة الابتدائية:** معلمون يدرسون في المرحلة الابتدائية حيث يقومون بإكساب التلاميذ مهارات تعلم القراءة في المواقف التعليمية، كما يقومون بمراقبة قدراتهم القرائية منذ التحاقهم بالمدرسة الابتدائية قصد تشخيص عيوب القراءة لديهم.

**المواقف التعليمية:** مختلف السياقات التعليمية التي تحدث داخل القسم ضمن مهمات التعليم خصوصا مهمة القراءة من التلاميذ والاستماع من طرف المعلم.

**التلاميذ عسيري القراءة:** أطفال تتراوح أعمارهم بين 5-11 سنة والذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة.

### 06: الدراسات السابقة:

#### 6-1- الدراسات العربية:

**6-1-1 دراسة الشوربجي والمنذري (2016)** بعنوان أهمية استخدام استراتيجيات الوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة من جهة نظر معلمات المجال الأول بسلطنة عمان والتي هدفت إلى التعرف على وجهات نظر معلمات اللغة العربية بالمراحل التعليمية الأولى حول استخدام استراتيجيات قائمة على المهارات الفونيمية والفونولوجية في تدريس القراءة، وقد اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي التحليلي بالأسلوب النوعي على عينة قوامها 163 معلمة مجال أول بالصف الأول من التعليم الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

\* ضعف معلومات المعلمات بصفة عامة فيما يخص الوعي الفونيمي والفونولوجي .

\* هناك اختلاف بين معلومات المعلمات فمنهم من على دراية بأهمية هاتين الإستراتيجيتين، وبعضهن يمارسها، إلا أن معظمهن بحاجة للتدريب عليها .

\* نصف أفراد العينة تعي أهمية تدريسهما لتحسين الأداء القرائي في الفصول الدراسية، إلا أن ترجمة هذه الأهمية في الواقع لم تتضح في إجابتهن .

\* ظهور اعتقاد سائد بين المعلمات أن هاتين المهارتين ترتبط أكثر بالطلبة ذوي صعوبات التعلم دون الطفل العادي .

\* إن جميع المعلمات لا يقمن بتدريس هاتين المهارتين في الفصول الخاصة بهم بالطريقة الصحيحة .(الشوربجي وآخرون، 2016، المؤتمر الدولي الخامس للغة عربية، ص160)

**6-1-2 دراسة السرطاوي وزملاؤه (2005)** بعنوان "تقويم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة" والتي أجريت في مدينة العين بالإمارات، وذلك تبعا لمتغير سنوات خبرة المعلم. وقد تم بناء أدوات الدراسة من قبل الباحثين حيث صممت الأداة الأولى لقياس مدى معرفة المعتمين بأساليب تدريس القراءة باستخدام الطريقتين التحليلية و الكلية. أما الاستبانة الثانية فقد صممت لتقويم مدى معرفتهم

بهاتين الطريقتين، وتم تقنين الاستبانيتين بالاعتماد على صدق المحكمين. ومن خلال استخراج معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية والتحقق من ثباتها. وأظهرت النتائج:

\* أن المعلمين أكثر معرفة باستخدام الطريقة الكلية في التدريس فيما ازدادت معرفتهم باستخدام الطريقة التحليلية مع ازدياد سنوات الخبرة. (لعيس، 2009، مجلة الطفولة العربية العدد 38، ص17)

### 6-1-3 دراسة كشمير (2019) بعنوان علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على

الكتابة عند الطفل عسير الكتابة بالجزائر والتي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الوعي الفونولوجي لعسير الكتابة في قدرته على الكتابة. وقد اعتمد الباحث على المنهج العيادي في دراسته وأيضاً دراسة حالة لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات، أجريت الدراسة على عينة من 04 حالات تتراوح أعمارهم بين 8-9 سنوات مستخدماً في ذلك أدوات في أدوات تمثلت في اختبار الوعي الفونولوجي واختبار للكتابة. وقد أسفرت نتائج الدراسة أن:

\* للوعي الفونولوجي علاقة وطيدة بالقدرة على اكتساب الكتابة عند الطفل عسيري الكتابة .

\* للوعي الفونولوجي علاقة جد ضعيفة بالقدرة على اكتساب الكتابة. (كشمير، 2019)

### 6-1-4 دراسة خصاونة وزملاؤه (2018) بعنوان بناء برنامج تدريبي مستند في نظرية الوعي الصوتي

وقياس فاعليته في تنمية مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي بالسعودية، تكونت عينة الدراسة من 12 طالب وطالبة من الصف الرابع والخامس وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي واعتمدوا الباحثون على مقياس التحليل السمعي كأداة للدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة :

\* وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التحليل السمعي بين متوسطات المجموعة

التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

\* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التحليل السمعي تعزى إلى التفاعل بين متغيري

الجنس والمجموعة على الإختبار البعدي .

\* هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التحليل السمعي بين المجموعة التجريبية

والضابطة على اختبار المتابعة لصالح المجموعة التجريبية. (خصاونة وآخرون، 2018).

### 6-1-5 دراسة لواني (2007) بعنوان علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة "محاولة تكيف

اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي في اللغة العربية" بالجزائر، تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي الاعتماد على دراسة سيكومترية، تكونت عينة الدراسة من 30 طفل تتراوح أعمارهم بين 8-12 سنة

مستخدما الباحثة في دراسته دراسة تجريبية اختبار ويكسلر وطريقة الإملاء ،ومن النتائج التي توصلت إليها:

\* هناك ضعف كبير في كيفية قراءة التلاميذ (قراءة خالية من التنغيم والإيقاع).

\* الإكثار من الحذف والإبدال مع كلمات دون معنى.

\* عند تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي اتضح عدم التحكم في خاصية المد والتنوين. (لواني، 2007)

### 6-2 الدراسات الأجنبية

6-2-1 دراسة مواتس (1994): والتي هدفت إلى إجراء مسح لمهارات الوعي الفونولوجي لدى 89 معلما (معلمي الصف، معلمي القراءة، المختصون في أمراض اللغة والكلام، ومدرسي التربية الخاصة) وقد أبانت النتائج أن الكثير من أفراد العينة يفتقرون إلى المعرفة الفونيمية و المورفيمية و لا يستطيعون تقطيع الكلمات إلى فونيمات. (لعيس، 2009، ص16).

6-2-2 دراسة كازالي وشارول (1980): بعنوان كيفية التعرف على الكلمات عند الأطفال المصابين بعسر القراءة التطوري، تم استخدام المنهج التجريبي. طبقت على عينة تمثلت في مجموعة عشوائية من تلاميذ الصفوف الأولى تراوحت أعمارهم بين 9-11 سنة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

\* فيما يخص الروابط حرف صوت عسيري القراءة يتأثرون مثل العاديين بهذه الروابط.

\* عدم فعالية نظام تحويل الحروف إلى أصوات .

\* وجود فروق بين عسيري القراءة والعادين في طريقة الإملاء. (لواني، 2007، ص159-163)

### التعقيب على الدراسات:

من خلال استعراض الدراسات السابقة لوحظ أنها قد تباينت فيما بينها، فكل منها تطرقت إلى جوانب مختلفة في الوعي الفونولوجي ومستوياته. فهناك بعض الدراسات التي تناولت أهمية الوعي الفونيمي والفونولوجي من وجهة نظر المعلمات في تداخلهم مع بعض المتغيرات، وهناك دراسات اهتمت بمعرفة المعلمين بجوانب الوعي الفونولوجي وطرق تدريس مهاراته والبرامج ذات الفاعلية في تنمية مهارات التحليل السمعي. كما ركزت أيضا بعضها على علاقة الوعي الفونولوجي بعسر الكتابة وعسر القراءة، أما الدراسة الحالية فتهدف إلى التعرف على مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة.



أما العينة فقد اعتمدت بعض الدراسات على العينة العشوائية، وقد تراوحت بين (89 و163). أما في الدراسة الحالية كانت العينة عرضية شملت 73 معلم. فيما يخص المنهج تباينت الدراسات فيما بينها فمنها من اعتمد على المنهج التجريبي ، المنهج شبه التجريبي ، المنهج الوصفي ودراسات مسحية، ودراسات أخرى اعتمدت على طريقة الإستبانات. في حين اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي. بالنسبة لأدوات الدراسة فقد اعتمدت الدراسات على مقاييس واختبارات إحصائية دراسات حالة كذلك الاعتماد على دراسات سيكومترية، أما الدراسة الحالية اعتمدت على الاستبيان كأداة للدراسة. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المفاهيم وطرح التساؤلات و صياغة الفروض.

## قائمة المراجع

- 1- السرطاوي عبد العزيز وآخرون.(2009).تقويم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة -مدينة العين-مجلة الطفولة العربية.العدد 38.
- 2- الشورجي سحر وآخرون (2016) ،المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية ،الإمارات.
- 3- دليل تكوين المكونين.(2018). المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في مرحلة التعليم الابتدائي.ط1.الجزائر.
- 4- كشمير عادل (2019).علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على الكتابة عند الطفل عسير الكتابة.(مذكرة لنيل شهادة ماستر).تخصص أمراض اللغة والتواصل.أم البواقي.الجزائر.
- 5- لواني يمينة (2007)،علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة -محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية،(أطروحة ماجستير).تخصص علم النفس التربوي.الجزائر.
- 6- لعيس اسماعيل (2009) ،مجلة الطفولة العربية ،العدد 38،الكويت.
- 7- خصاونة محمد وآخرون (2018) ، بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الوعي الصوتي وقياس فاعليته في تنمية مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التأزر الحركي التطوري اللفظي ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ،جامعة بابل ،العدد 41.

## الفصل الثاني: الوعي الفونولوجي

### تمهيد

1. مفهوم الوعي الفونولوجي
2. عناصر الوعي الفونولوجي
3. نمو الوعي الفونولوجي
4. أهمية الوعي الفونولوجي في مجال التعليم
5. مستويات الوعي الفونولوجي
6. مهارات الوعي الفونولوجي
7. الميثاقونولوجية والقراءة
8. العمليات الفونولوجية
9. آليات القياس والتقويم الفونولوجي
10. تطوير الوعي الفونولوجي لدى عسيري القراءة
11. الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة

### خلاصة الفصل

### قائمة المراجع

### تمهيد:

حظي الوعي الصوتي في الآونة الأخيرة باهتمام كبير من الباحثين والتربويين وذلك لتأثيره الإيجابي على القراءة خاصة والمواقف التعليمية ككل للتلاميذ عسيري القراءة، ولذا فإن الاهتمام بتنمية الوعي الفونولوجي للتلاميذ يساعد في اكتساب المهارات اللغوية بصفة عامة من جهة و الانطلاق في تنمية المهارات القرائية من جهة أخرى.

### 1- مفهوم الوعي الفونولوجي

إن الوعي الصوتي يمثل المعرفة الواعية والصريحة لمفردات اللغة، حيث تتكون من وحدات صغيرة وهي المقاطع والصوتيات. يترجم هذا الوعي إلى القدرة على التنبؤ وتحديد المكونات الصوتية المختلفة والتلاعب بها مثل تحديد موقع، إضافة إزالة استبدال عكس ودمج ... لهذه الوحدات. (S,Cébe et autres,2008,p1)

### 1.1 تعريفات الوعي الفونولوجي:

عرفه **عماد نورالدين**: الوعي الفونولوجي هو علم وظائف الأصوات يعنى بدراسة النظم الصوتية للغة معينة كالعربية مثلا، من حيث قيم هذه الأصوات ومعانيها وقوانينها الصوتية ووظائفها في التركيب الصوتي. فينظم المادة الصوتية ويخضعها التنظيم وتتسم دائرته ليدرس مع الفونام والمقطع والنبير والتنغيم ودورهم في تحديد معنى الكلمة أو الجملة. (1992،ص32)

ويرى **حمودي العوامن**: أن الوعي الفونولوجي هو القدرة على نقل أصوات الكلام واستعمالها في إجراء عمليات عقلية تحليلا، تركيبا، تجزأتا وتجميعها أثناء العمل الذهني لإنتاج واستقبال الرسالة اللغوية. (2003،ص31)

ويذكر **Delpech**: أنه قدرة لغوية لسانية والقدرة على التعامل والتفكير في الوحدات الصوتية للكلام. (2001,p09)

وقد عرفه **Pimot وآخرون**: الوعي الفونولوجي قدرة الأفراد على التمييز بين مختلف مكونات الكلام، والوعي بالأجزاء في أبعاد مختلفة والتعامل مع الوحدات الفونولوجية ويظهر ذلك مع تعلم القراءة وينمو في شكل تفاعلي معها. (p95)

حسب **Santos**: هو القدرة على إدراك الكلام على أنه سلسلة منتظمة مشكلة من سجل محدود من العوامل وهي الحروف، والقدرة على معالجة هذه السلاسل بصورة قصدية. (1999,p16-33)

أما **Gombert**: هو القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات المكونة للكلام، وإجراء مختلف العمليات عليها بصورة قصديه واعية. (1990,p47)

وفي ضوء التعاريف السابقة تستنتج أن:

- الوعي الفونولوجي قدرة متعلقة باللغة تتمثل في التعامل مع الرسالة اللغوية وتتدخل في ذلك عمليات ذهنية.
- الوعي الفونولوجي لا يقتصر على امتلاك الطفل لقدرات لغوية فقط بل يتجاوز ذلك للقدرات الميثافونولوجية أي (ما وراء اللغة) بمعنى قدرة الطفل على التنغيم، تقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات.
- الوعي الفونولوجي يعنى بدراسة النظم الصوتية للغة معينة .
- الوعي الفونولوجي هو القدرة على تمييز وحدات الكلام وإجراء عمليات على هذه الوحدات.
- الوعي الفونولوجي ينمو في شكل تفاعلي مع تعلم القراءة.

### 2- عناصر الوعي الفونولوجي

**1.2 الفونام:** هو مجموعة من الأصوات المترابطة فيما بينها في الصفات في لغة معينة، وهو أصغر وحدة أساسية في الدراسة الصوتية الحديثة لأي لغة التي تميز الحدث الكلامي وغيره المعين. (البهناوي، 2004، ص131).

ويعد الفونيم بالنظر إلى السمات النطقية تبعاً لذلك تكويناً مجرداً أي مجموع من الخواص ذات الصلة فونولوجياً لصورة صوتية. (ديتريوتج، 2003، ص93). مثال كلمة " مُعلم " الفونيم الأول هو الميم + الضمة، الفونيم الثاني العين + الفتحة، ... .

**2.2 المقطع:** هو تقسيم طبيعي فوق البسيط للحدث اللغوي بما أنه وحدة صوتية أكبر من الفونام ويأتي مباشرة من حيث البعد الزمني في النطق والبعد المكاني في الكتابة. ويتكون المقطع من نواة تسمى النواة المقطعية والتي بدورها مكونة من صائت مصحوب في بعض اللغات بصامت واحد أو أكثر، أو غير مصحوب في بعض اللغات بأي صامت.

تتصف مكونات المقطع بنوع من التماسك النطقي والتماسك النفسي عند بعض العلماء وسبق هذه النواة ما نسميه (البادئة) ويتبعها (الذيل) وتشرف القافية على القمة والذيل معاً مما يعني أن المقطع يتألف من 3 أقسام وهي :

مثال كلمة "عُد": الاستئناف هو العين

القمة و النواة هي الضمة

الذيل هو الدال

وتتجلى أنواع المقطع في المقطع المفتوح والمغلق، بالنسبة للأول ينتهي بصائت طويل أو قصير. أما المغلق فينتهي بصوت صامت. (عماد نور الدين، 1992، ص94)

**3.2 التنغيم:** هو رفع الصوت وخفضه أثناء الكلام للدلالة على المعاني المختلفة للجملة الواحدة كنطقنا للجملة -لا يا صاح- للدلالة على التنغي والاستفهام وغير ذلك هو الذي يفرق بين الجمل الاستفهامية والخبرية .

أما أنواع التنغيم نجد **التنغيم الموضوعي والتنغيم الانسيابي**، بالنسبة للنوع الأول فهو التنغيم الذي يقع على موضوع معين فقط في مسار التنغيم الانسيابي . وقد يكون أعلى موضع كما يمكن أن يكون أعمق موضوع في هذا المسار .

وفي اللغة التي تتميز بين نغمتين لا بد أن تكون إحداهما عالية والأخرى عميقة، لكن بعض اللغات تتميز بين ثلاث نغمات موضعية (نغمة عالية، متوسطة، عميقة) يكون في كل لغة مقطع وفي كل مقطع نغمة . أما التنغيم الانسيابي فهو الذي لا تتحدد فيه النغمة من خلال نقطة معينة داخل المنحى التنغيمي وإنما يشارك في هذا الدور اتجاه المنحى أو اتجاهاته المتتالية. ونميز في أبسط الحالات بين نغمة صاعدة ونغمة هابطة. (البهنساوي، 2004، ص163-164)

**4.2 النبر:** هو نشاط في كل أعضاء الجسم إذ تنشط عضلات الرئتين نشاطا كبيرا كما تقوى حركات الوترين الصوتيين من الهواء، ويقتربان أحدهما من الآخر ليسمحاً بتقريب أقل مقدار من الهواء فتعظم لذلك سعة الذبذبات ويترتب عليه أن يصبح الصوت عالياً واضحاً في السمع، هذا في حالة الأصوات المهموسة. يبتعد الوتران الصوتيان أحدهما عن الآخر أكثر من ابتعادهما من الصوت المهموس غير المنبور وبذلك يترسب مقدار أكبر من الهواء، كذلك يلاحظ مع الصوت المنبور نشاط في أعضاء النطق. وتتمثل أنواع النبر في:

**النبر القوي:** يكون ضغطه وأثره السمعي على مقطعه الصوتي أقوى و أوضح من أي مقطع آخر .

**النبر الوسيط:** ضغطه وأثره السمعي على مقطعه الصوتي أقل من النوع الأول.

**النبر الضعيف:** يكون ضغطه وأثره السمعي أدنى وأقل من النوع الثاني. وللنبر بدرجاته الثلاث رموز تتميز نوعه عن المقطع المعين بحيث يمكن التفريق بين أقوى المقاطع نبراً و أوسطها وأضعفها. (البهنساوي، 2004، ص153-154)

### 3- نمو الوعي الفونولوجي

إن بداية نمو الوعي الصوتي يكون مع نشاطات وتمارين لغوية التي تجعل الطفل يكتسب حقيقة الأصوات اللغوية هذا ما يجعله أيضا يميز بين الأصوات الفونولوجية المقصودة وغير المقصودة وبالتالي تظهر هذه النتائج على الطفل أثناء الأداة الشفهية سواء في المدرسة أو مع أصدقائه. يمكن القول أنه لا بد على الطفل اكتساب الوعي والمعرفة بالأصوات الفونولوجية غير المقصودة والتي تعني النظام الذي يقوم على الحدس وليس على التفكير. إن التقطيع اللغوي يكسب الطفل معرفة غير واعية لبعض مظاهر اللغة والتي تسمح له بتنظيم أجزاء الفونولوجيا بصفة ضمنية، وعند اكتسابها تلقائيا تساهم في ظهور النشاطات ما وراء الفونولوجية اللاحقة والتي تكون متتالية للوعي الصوتي، ثم تتجسد إمكانية مراقبة مظاهر الفونولوجيا بالقصد فتكون أكثر فعالية. وكلما نمت الفونولوجيا زاد وعيه بالأصوات واستطاع القراءة والكتابة بشكل جيد فيتطور الوعي الصوتي بالتدرج لدى الأطفال.

أما المدرسة الكلاسيكية فتري أن لاكتساب نمو الوعي الصوتي يجب اكتساب ثلاثة أشياء ; نمو الوعي بالقافية، نمو الوعي بالمقطع، نمو الوعي بالأصوات. (ميهوبي، 2000، ص 165)

**1.3 نمو الوعي بالقافية:** من خلال نماذج التماثل **U.Goswami** تلاحظ القافية في مراحل مبكرة جدا من اكتساب القراءة وهي نتيجة لدراسة تمت على أطفال المدارس التحضيرية.

ولقد أكد **Maclea** وآخرون وجودها عند 20% من الأطفال ذوي 03 سنوات، حيث قاموا بدراسة الوعي بالقافية ووجدوا أن لديهم كلمات خاصة معزولة (أي كلمات جديدة مكتسبة من المحيط). لهذا يمكن القول أن نمو القافية يكون قبل الدخول المدرسي ولا يتطلب تعلم القراءة بل تكتسب عن طريق تمارين لفظية وتجارب لغوية من المحيط الذي يحيط به.

أما **(Bryant et Goswami)** فهم يصفون الوحدات الفونولوجية حسب تعييدها اللغوي ويميزون بين أربعة مستويات (الكلمة، المقطع، الوحدات تحت المقطعية، والفونيم). وأغلب المراجع تشير إلى الوحدات الفونولوجية. (العريبي، 2014، ص 169)

**2.3 نمو الوعي بالمقطع:** لم يعد المقطع يعتبر كسلسلة خطية من الأصوات ولكن كبنية فونولوجية تسلسلية وهو متكون من المنطلق والقافية، ويتم نمو المقطع كما هي عليه القافية فيلاحظ في سن 4 و 5 أشهر من خلال تجارب لغوية متنوعة كما يمكن اكتسابها (القافية أو المقطع) قبل سن التمدرس (لواني، 2007، ص 28)

3.3 نمو الوعي بالصوت: يختلف عن المستويين السابقين فهذا الأخير يشترط تعلم واضح وينمو متصلا مع تعلم القراءة عكس الصوت غير المقطعي الذي لا يدرك منعزلا ولكن دائما مندمجا في المقطع وحسب دراسة **Goswami** يجب الانتظار حتى سن سنوات 05 سنوات حتى يكون اكتشاف الأصوات ممكنا (لواني، 2007، ص28)

4.3 الوعي بالمقطعية للكلام: وهو القدرة على تحديد، تمييز، عزل والتعامل م الوحدات اللسانية ( intra-lexicales) مثل المقاطع و (intra-syllabique) مثل القوافي والمجردة مقل الفونيمات. (كشمير، 2018، ص27).

### 4- أهمية الوعي الفونولوجي في مجال التعليم

تتجلى أهمية الوعي الفونولوجي بمستوياته المختلفة في أنه يساعد التلاميذ على أن يكونوا قراء جيدين وذلك من خلال تحديد التشابهات بين أنماط الحروف من جهة والأصوات الدالة عليها من جهة أخرى، كما يساعد التدريب على الوعي الصوتي في تنمية مهارات التعرف عامة وفك التشفير خاصة وذلك من خلال تنمية مهارة التلاميذ على تحديد أوجه الشبه أو الاختلاف بين الكلمات إما على أساس رسمها الكتابي، أو على أساس أصواتها المكونة لها. بالإضافة إلى تنمية المهارات الكتابية القرائية الشفوية وتحسين مهارتي الاستماع والتحدث. كما يعتبر الوعي الفونولوجي منطلق رئيسي في تدريب المعلمين من خلال الدورات التكوينية وإكسابهم طرق تدريس فعالة لتطوير مهارات الوعي الفونولوجي. (الباري، 2011، ص 139-140).

### 5- مستويات الوعي الفونولوجي

تباينت مستويات الوعي الفونولوجي وفيما يلي عرض لأهم هذه المستويات:

#### 1.5. الوعي بالسلاسل الفونولوجية

يظهر الوعي عند الطفل عندما يحاول ترديد الكلمات التي يسمعها بطريقة صحيحة أو عندما يحتاج لتقليدها، ويتطلب التركيز على كيفية النطق وعلى الوحدات المدركة بصورة بارزة كالفافية والمقاطع ويرى كل من **Morais** وزملاؤه أن مثل هذا الوعي لا يتطلب من الطفل تصور الكلام على أنه سلسلة من العوامل المجردة. (بومعراف، 2000، ص79)



### 2.5. الوعي الصوتي:

يدرك الكلام على أنه سلسلة من المقاطع الصوتية يشير (Chinney) إلى أن الأطفال قبل وفي بداية تدرسهم يخضعون قدراتهم التمييزية إلى الخصائص الصوتية النطقية للصوامت وإلى الظروف اللفظية التي تتواجد بها الصوامت وإلى نسب ثبات الأجزاء حيث يتم التعرف على الصوامت ومنه تحليل الأجزاء يتم عن طريق التعرف إلى الصوامت وبالتالي تحليل الأجزاء لا يخضع إلى العوامل السطحية. (بومعراف، 2000، ص 80) أي أن عملية تحليل الصوامت والصوائت تستند بطريقة عشوائية إلى القدرة على تمييز نطق الكلمة وأجزائها المكونة لها.

### 3.5. الوعي الحرفي:

هذا المستوى عكس التصورات الصوتية فإن التصورات الخاصة بالحروف لا يمكن أن تنتج عن مجرد ملاحظة الإنتاجات (le cocq, 1991, p58) الصوتية المدركة أو من الصور العقلية الخاصة بالسلاسل الفونولوجية لعلامات النطق. حيث لا يمكن لنا الحصول عليها إلا عند تهميش التغيرات الصوتية. فالأطفال يحاولون أولاً تحقيق بعض المهمات التي تستدعي قدراتهم التحليلية في معالجة الكلام، ويستدعي هذا الأمر مهمات عديدة (عدد الكلمات، المقاطع، وتجزئة الكلمات إلى وحدات صغيرة فأصغر ثم إلى عوامل التعرف على القافية) بعد ذلك يتم تجميع هذه العوامل ككل. (بومعراف، 2000، ص 80). وقد ترتبط مستويات الوعي الفونولوجي بمستويات الوعي الفونيمي فهي تتضمن الاستماع للكلمات في جملة وللمقاطع في الكلمات، وتعرف التشابهات والاختلافات في الكلمات وإنتاجها: المستوى الأول: يبدأ بالانتباه لتشابه نهايات الكلمات في نشيد أو أغنية و أطلق عليها التقفية، وهو أقل المستويات تعقيدا .

المستوى الثاني: انقسام الجمل إلى كلمات، والوعي بأن اللغة المنطوقة تتكون من كلمات منفردة .

المستوى الثالث: تركز الأنشطة على تقسيم الكلمات إلى مقاطع، وبناء كلمات من مقاطع .

المستوى الرابع: وتهتم أنشطته بالتشابهات والاختلافات بين بدايات الكلمات ونهايتها.

المستوى الخامس: ويتضمن مستوى التدريب على مزج الفونيمات الفردية لتشكيل كلمات ومقاطع. (سليمان، 2012، ص 58، 56).

وفي تصنيف آخر حسب Gillon.Gailt (2004):

**1- مستوى الوعي المقطعي syllabe awarness:** ويتضمن تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية، فمثلا لفهم الكلمات يمكن أن نجزأ الكلمة إلى مقاطعها الأساسية المكونة لها. فمثلا كلمة جبريل (جب،ري،يل)، وكلمة (num-ber=number) ويشمل الوعي المقطعي على مبادئ تمكن التلاميذ من تهجئة الكلمات بشكل صحيح. ومن هذه المبادئ انه كل مقطع من مقاطع الكلمة يتضمن حركة (حركة للصوت المنطوق)، يتضمن المقطع أنماط النبر للكلمة المقطعة .

**2- مستوى البداية والقافية onset-rime level** ويعد هذا المستوى مستوى فرعي من المستوى السابق (مستوى المقاطع الصوتية)، حيث يركز على تحديد بداية الكلمات والوزن أو قافية الكلمة فمثلا كلمة **trip** في الإنجليزية تتكون من مقطعين، المقطع الأول tr ويسمى البداية /في حين ip تسمى القافية أو نهاية الكلمة.

**3- مستوى الوعي الفونيمي phonimique awreness** هذا المستوى يقوم على تجزئة الكلمات إلى أصواتها الأساسية المكونة لها، حيث أن الفونيم هو أصغر وحدة صوتية لها معنى مثال كلمة بقرة فإن صوت الباء هنا وحدة صوتين . لماذا؟ لأننا لو غيرنا الباء بصوت التاء أو الثاء تنتج لنا كلمتين تمر، ثمرة. (عبد الباري، 2011، ص149).

حسب Holly.B، Lane (2007)

**مستوى الكلمة: the word level** يتمثل في قدرة المتعلم في عزل أو تحديد مجموعة من الكلمات الفردية من كلام مكتوب أو منطوق

**مستوى المقطع الصوتي the syllabe level** ويتمثل في قدرة مستخدم اللغة على مزج الأصوات اللغوية معا. أو تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية .

**مستوى البدايات الإيقاعية the onset-rime level** ويتمثل في قدرة المتعلم في التلاعب من خلال الوحدات الصوتية أو الوزن الصوتي للكلام

**مستوى الفونيم the phoneme level** ويتمثل هذا المستوى في تحديد الوحدات الصوتية المفردة داخل الكلمات . (عبد الباري، 2011، ص148).

من خلال العرض السابق لمستويات الوعي الفونولوجي نشير أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالكلمات وكيفية التعرف عليها حيث أن هذه العملية تتم من خلال عمليتين رئيسيتين هما: التمثيل الحسي للمدخلات

السمعية والبصرية للكلمات بصورتها المنطوقة والمكتوبة، والعملية الثانية تقوم على الربط بين كلا الجانبين المسموع والمكتوب وتحديد الأصوات اللغوية وارتباطها بالحروف المكتوبة أو بتمثيلاتها البصرية المحددة.

ويمكن إجمال مستويات الوعي الفونولوجي كما يلي :

**أولا الوعي بالكلمات:** تعتبر الكلمة اللبنة الأساسية للجملة، كما أن أهمية الوعي الفونولوجي تتجلى في تمكين أو إكساب المتعلمين مهارات القراءة من جهة والقدرة على ربط الكلمة المقروءة بالرمز الكتابي من جهة أخرى .ويتم من خلال ذلك تحديد معاني الكلمات داخل التركيب اللغوي .

**ثانيا الوعي بالمقطع الصوتي:**يتميز معظم التلاميذ بحساسية مفرطة للمقاطع الصوتية وقدرتهم العالية على تمييزها تمييزا جيدا، حتى مع الكلمات التي لا يعرفون معناها أو التي لا يستطيعون تحديد دلالتها. يمكن أن يمزج التلاميذ بين صوتين معا لتكوين مقطع أو مزج ثلاثة أو أربعة أصوات .لذا يجب على المعلم إكساب التلاميذ القدرة على تجزئة الكلمة إلى وحداتها الصوتية المكونة لها.كذلك تدريب التلاميذ على المزج الصوتي بين الوحدات الصوتية، وتركيب مقاطع صوتية للكلمة بناء على عملية المزج.

**ثالثا الوعي بالإيقاع أو القافية :** وتتمثل في القدرة على الفهم والتعرف على إيقاع الكلمات أو وزنها أو قافيتها وقدرتهم على تكوين كلمات بأوزان مختلفة وتشمل هذه القدرة: تجزئة الكلمة إلى أصواتها، حذف بعض الوحدات الصوتية، استبدال صوت مكان صوت آخر،والمزج الصوتي أي مزج مجموعة من الأصوات اللغوية معا.

**رابعا الوعي بالوحدات الصوتية:**ويتمثل في وعي التلاميذ بالوحدات الصوتية المكونة لكلمة ما والقدرة على تحديد أصواتها أو القدرة على تحديد الكلمات المشابهة في الصوت الأول والصوت الأخير ومن جوانب هذا المستوى (عزل بعض الأصوات الغوية،مزج بعض الأصوات معا،التمييز بين الصوامت والحركات، تجزئة أصوات الكلمة، تغيير صوت مكان صوت آخر،تصنيف الأصوات في فئات صوتية أخرى).

### 6- مهارات الوعي الفونولوجي

هي مجموعة المهارات التي يمكن التدريب عليها لتنمية الوعي الفونولوجي ومن أهمها ما يلي

**1.6. عزل الفونيم:** ويعني عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة مثال ما هو الصوت الذي تبدأ به كلمة باب؟

والإجابة هي ب.

2.6. ضم الفونيمات: ويعني ضم الفونيمات معا لتكون كلمة مثال ما هي الكلمة التي تتكون من أصوات (ش/م/س)؟ والإجابة شمس .

3.6. تجزئة الفونيمات: أي فصل الفونيمات التي تكون الكلمة عن بعضها البعض مثال ما لأصوات التي تتكون منها كلمة قلم؟ والإجابة ق- ل- م .

4.6. حذف الفونيم: ويعني نطق الكلمة بعد حذف صوت منها مثال كلمة فأر، انطقها بدون صوت (ف)؟ والإجابة أر .

5.6. تبديل الفونيم: ويعني استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت آخر مثال كلمة قط إذا تغير (ق) إلى (ب) كيف تصبح؟ (الإجابة بط). (Torgeson,2001,p187)

### 7- الميثافونولوجية والقراءة

1.7. التدريب الفونولوجي المبكر و أثره على تعلم القراءة استخدم كل من "فوكس" و "روث" طريقة تساهم في تموضع العامل المسهل لتعلم القراءة والمتمثل في التحكم الفونولوجي، حيث قاما بتطبيق اختبارات خاصة بالتقطيع الحرفي على مجموعة من الأطفال يبلغون 6 سنوات واستطاعا استخراج مجموعتين من المجموعة الأصلية، إحدهما تمكن أفرادها من النجاح في المهمات المطلوبة منهم في حين أخفق أفراد المجموعة الثانية. وتم تقسيم المجموعة 02 إلى ثلاثة مجموعات أخرى فرعية ولم تستند المجموعة الفرعية إلى أي نوع من التعلم. في حين أن أفراد المجموعة الفرعية الثانية قد استفادوا من دروس في كيفية التقطيع والتعرف على الحروف الأولية والنهايات لكلمات تتكون من 3 حروف، أما المجموعة الثالثة قد استفادت من حصص تدريبية عديد أكثر اتساعا، وهي لا تشمل فقط مهمات تركيب كلمات أحادية المقطع تختلف عن بعضها البعض من حيث الحروف الأولى فقط مثل لوز/جوز

إن المعطيات المقدمة من طرف فوكس و روث تؤكد أن هناك اثر ايجابي للتدريب الميثافونولوجي على تعلم القراءة، حيث أن العامل المسهل للقراءة لا ينحصر في إمكانيات التقطيع فقط بل يشمل إمكانيات فونولوجية أكثر شمولاً. (لواني، 2007، ص46)

وحسب دراسة كل من موريس و كول عام 1979 فإن تعلم أي لغة يعتمد على أجديتها ويتطلب ذلك كفاءات ميثافونولوجية موجودة من قبل، وتنشيط هذه الكفاءة قبل التعلم في حد ذاته سوف يكون له أثر مسهل على التعلم ولا يمكن تحريض هذا النشاط إلا من خلال المعالجة الفونولوجية للحروف. (لواني، 2007، ص46)

2.7. القدرات الميثافونولوجية كإكتسابات سابقة للقراءة: يرى (جومبرت) أن الإمكانيات الميثا معرفية اللازمة لظهور سلوكات التحليل الفونولوجي تعد إكتسابا قريبا لتعلم القراءة. فالظهور المتزامن للسلوكات الميثافونولوجية أو الأداءات الأولى للقارئ المتعلم فيما يخص القراءة يبين أنها تمثل وجهين الكفاءات وان أي عامل يساهم في تحسين الأولى سيساهم في تحسين الثانية بالضرورة. وبالتالي فالاتجاه الذي يعتبر القراءة نتيجة لقدرات الميثافونولوجية يكون اتجاها بسيطا جدا. وقد أشار (كونث1986) أن القدرة على التحليل الحرفي والتعرف على التناسب الكتابي مرتبطين ببعضهم البعض وتلعب دورا كبيرا في إكتساب القراءة ( فك رمز كلمة جديدة).

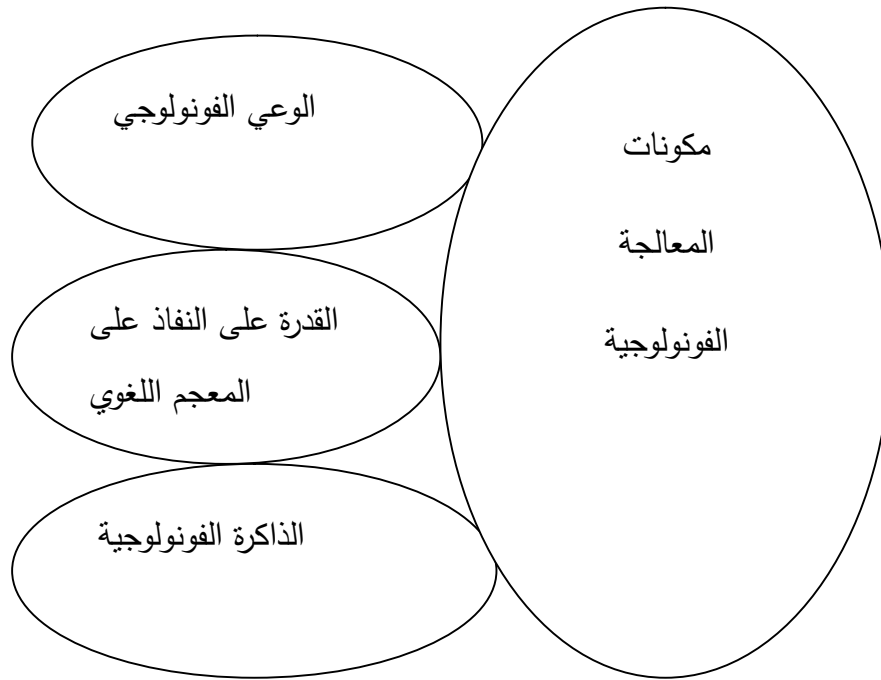
990,p23)1(chauveau.G

3.7. السلوكات الميثافونولوجية كنتيجة لتعلم القراءة: يقترح بعض العلماء أن القدرات الميثافونولوجية المتدخلة في التقطيع الحرفي ممكن أن تكون مجرد نتيجة لتعلم القراءة. حيث طلب كل من موريس و الجيريا عام 1979 من تلاميذ السنة 1 و 2 إضافة حرف ما في بداية الكلمة أو حذف الحرف الأول منها وبعد إجراء تجربة وتقسيمهم إلى مجموعتين وتقديم اختبارين أظهرت النتائج نسبة نجاح المجموعة 1 ب 83 أي وجود مهارات ميثافونولوجية عالية في حذف إضافة الحروف وبالتالي النجاح في مهمات التقطيع. (لواني، 2007، ص50)

4.7. القدرات الميثافونولوجية لعسيري القراءة: قام كل من براين و برادلي 1983 بمقارنة أطفال مصابين باضطرابات تعلم القراءة في سن 8 سنوات توصلوا أن الأطفال الأكبر سنا كانوا اقل أداء من الأطفال الصغار (القراء الماهرين) فيما يخص مهمات التعرف على القافية. إلا أن نتائج دراسة كاتز تتعارض مع "براين و برادلي" حيث انه لا توجد إختلافات بين القراء الماهرين و القراء المضطربين على مستوى الحكم على القافية. (لواني، 2007، ص53)

### 8- العمليات الفونولوجية

يشير 'جاسون' و 'ديفيد' 2005 لوجود تداخل كبير بين مكونات المعالجة الفونولوجية وبقوة إكتساب مهارات القراءة. وترتبط ثلاثة مكونات من المعالجة الفونولوجية ارتباطا كبيرا بإتقان مهارات اللغة المكتوبة وهي: الوعي الفونولوجي، سرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي، الذاكرة الفونولوجية.



شكل رقم 01: يبين مكونات المعالجة الفونولوجية

**المكون الأول: الوعي الفونولوجي:** مصطلح عريض يشتمل على وعي الكلام ومعالجته على عدة مستويات، ويعرف الوعي بالأصوات على أنه مجموعة من المهارات اللغوية وما فوق اللغوية تتضمن الإحساس الدقيق بتركيبية الأصوات ففي الكلمة المنطوقة وهو يتمثل في القدرة على التعامل الواضح مع الوحدات الفونولوجية الكلية والمقطعة ولا بد من الإشارة إلى أن الوعي الفونولوجي يشمل الإستخدام السمعي والشفهي للأصوات، أما الصوتيات فهي ارتباط الحروف والأصوات لتعطينا صوتاً بالرموز المكتوبة. (أبو الديار و آخرون، 2014، ص26-27)

**المكون الثاني: سرعة النفاذ للمعجم اللغوي:** التسمية السريعة هي القدرة على استرجاع الرموز الفونولوجية من القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، مهارة الفرد في إتمام مهام الاسترجاع ولاسيما مهام التسمية لسلسلة من الأرقام أو الأحرف، أو الألوان أو الأشكال المعروفة التي تقاس بالوقت المستغرق لتسميتها مرتبطة بقدرته على التعرف على الكلمات المطبوعة بطلاقة. فعندما يقرأ الطفل يسترجع:

1- الوحدة الفونولوجية المرتبطة بالحرف أو الوحدات الفونولوجية المرتبطة بعدد من الأحرف .

2-النطق المرتبط بمجموعة أصوات لأحرف في الكلمة تكون مألوفة لديه كوحدة واحدة أو النطق لكلمة كاملة كوحدة واحدة .

3القدرة على استرجاع تلك الوحدات الفونولوجية صغیرها وكبیرها من الذاكرة طويلة المدى الذي من المفترض أن يؤثر على قراءة الكلمة المطبوعة و إملائها .

فقد أجمع الباحثون على أن التسمية السريعة دليل ذو أهمية في تطور قراءة الكلمة المطبوعة وهذه المهام قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال .

فالمشكلات المرتبطة بالإسترجاع عن القاموس اللغوي عادة يكون السبب الرئيسي مشكلات الطلاقة في القراءة والذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية وكذلك لدى الأطفال الأكبر سناً،الذين يعانون صعوبات في تعرف الكلمات وقراءتها .

ويمكن تفسير أهمية التسمية السريعة لكل من مهارتي قراءة الكلمة والفهم القرائي من خلال اشتراك التسمية السريعة في معالجات القراءة بالشكل .ويؤدي البطء في التسمية إلى ضعف في قراءة الكلمة وبالتالي يعيق الفهم القرائي .هذه العلاقة بين التسمية السريعة والفهم القرائي قد تؤدي إلى الطلاقة في القراءة .

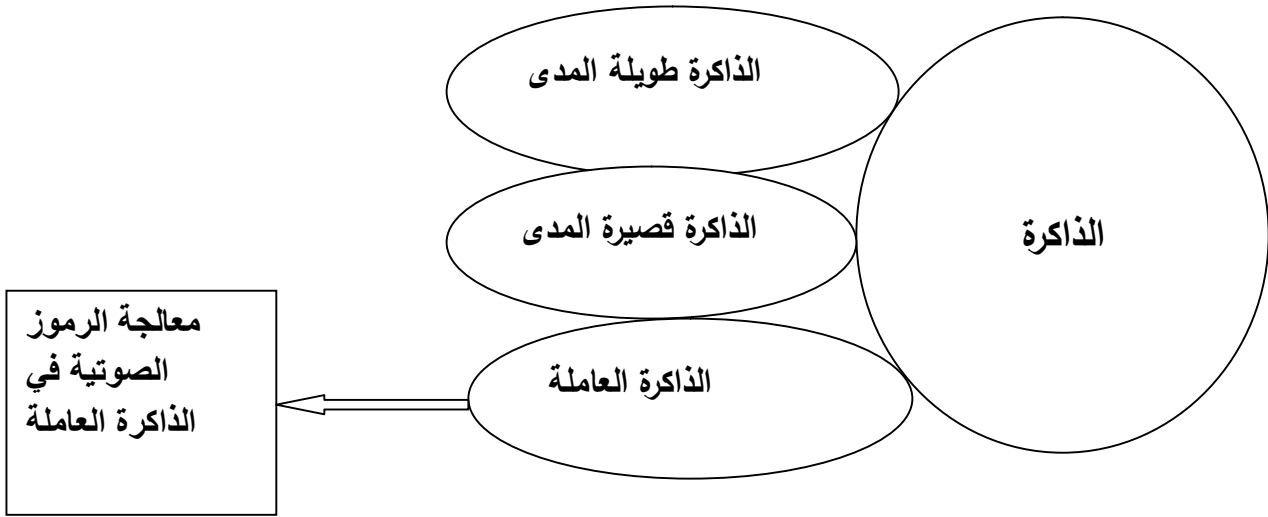
ومن هنا يمكن الاستنتاج أن التسمية السريعة تعد الأساس للطلاقة،والطلاقة من متطلبات الفهم القرائي وهذا ما أثبتته دراسة تتبعيه قام بها (شنايدر و آخرون)، حيث وجدت أن المهارات في مرحلة ما قبل الابتدائي مثل التسمية السريعة للحرف كانت من أكثر الدلالات لمهارة الطلاقة في القراءة في السنة الثانية ابتدائي يستطيع البالغون والأطفال الكبار أن يسترجعوا المثيرات المعروضة أمامهم بسرعة أكبر من الأطفال الصغار في الوقت نفسه،المثيرات المألوفة تسمى أسرع من غير المألوفة .

وهناك مهمتان لتشخيص الاسترجاع من القاموس اللغوي و هما:

التسمية لسلسلة من المثيرات، والتسمية لمثيرات تعرض كل منهما على حدا. وقد أكدت الدراسات أن التسمية لسلسلة متتابعة عن المثيرات التي تعرض في الوقت نفسه على الطفل قادرة على التفرقة بين القراء الجيدين وبين القراء الضعاف،بينما المهمة الأخرى حيث يعرض كل مثير على حدا فشلت .كما أكدت دراسات أخرى على أن التسمية لسلسلة متتابعة من المثيرات مرتبطة ارتباطاً أقوى بمحصلات القراءة من المثيرات المنفصلة، وتكون في معظم الأوقات ذات دلالة إحصائية .(أبو الديار،2014،ص31-32).

### المكون الثالث: الذاكرة الفونولوجية

هي القدرة على ترميز المعلومات الفونولوجية ترميزاً مؤقتاً في الذاكرة قصيرة المدى أو في الذاكرة العاملة تخزيناً مؤقتاً، ولكن التخزين يكون عن طريق التمثيل الفونولوجي وليس الصوري للأرقام، في هذا الحال نحن غالباً لا نتذكر شكل الرقم بقدر ما نتذكر الرقم الفونولوجي له حيث خزن أصلاً بهذه الطريقة. الجزء من الذاكرة العاملة المرتبط بتخزين المعلومات الفونولوجية يسمى الدائرة الفونولوجية وهي تختص بتخزين مؤقتة ولفترة قصيرة بالمعلومات السمعية. (أبو الديار، 2014، ص32-33)



شكل رقم 02: يوضح المعالجة الفونولوجية في ضوء تصنيفات الذاكرة (أبو الديار، 2014، ص34)

وفي هذا النموذج المقدم للذاكرة من "باديلي 1986" الدائرة الفونولوجية تعد جزءاً من الذاكرة العاملة وتتكون من جزأين يعملان معاً: الأول يقوم بعملية التخزين المؤقت للمعلومات الفونولوجية (تحتفظ بالمعلومات في شكلها الفونولوجي) ويكون تمثيلها وكأنه شريط تسجيلي يسجل أحداثاً لمدة ثانيتين لمعلومات سمعية المراد تخزينها. أما الثاني فهو يعمل على الحفاظ على مراجعة ما يوجد من معلومات صوتية في الجزء الأول وتدعيمه للتمكن من الاحتفاظ بها أكثر من ثانيتين للإطلاع. وتعد الدائرة الفونولوجية مهمة لتعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها فقد قام (سوانسن) 2002 بدراسة للمقارنة بين ثلاث فئات: أشخاص كبار من ذوي صعوبات القراءة، وأشخاص عاديين مماثلين في العمر، وأطفال تحصيلهم



متشابه للأشخاص الكبار من ذوي صعوبات القراءة على بطاريات للذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية أظهرت إحدى النتائج أن كلا من مهام الذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية ساهمت في حساب متغيرات محددة لتعرف الكلمة والفهم القرائي. تماثلت هذه النتائج مع نتائج لدراسات تمت سابقا والتي أكدت أن الذاكرة العاملة مرتبطة بالفهم القرائي، بينما الذاكرة الفونولوجية ترتبط ارتباط وثيقا ومباشرا بتعرف الكلمات الجديدة. (أبو الديار، 2014، ص32-33)

### 09: آليات القياس والتقويم الفونولوجي

يرى "أبو الديار 2014" أن آليات القياس والتقويم الفونولوجي عملية ممنهجة ومنظمة تخضع لمراحل تتبعية يقوم بها اخصائي عن طريق اتباع برنامج معين. وعليه فإن:

- آليات القياس والتقويم الفونولوجي يقوم بها اختصاصي الاضطرابات اللغوية والكلامية أو الاختصاصي النفسي أو المعلم.
- لا بد من الاستعانة بأسرة الطفل ومدرسيه لمعرفة المعلومات الخاصة بالتنظير اللغوي والكلامي للطفل.
- لا بد من دراسة تتبعية للحالة حول التطور اللغوي في المراحل المبكرة.
- تطبيق اختبارات لتحديد نوع الاضطراب اللغوي وشدته وارتباطه بالعسر القرائي .
- آليات القياس والتقويم الفونولوجي تمر بمراحل متتابعة كالتالي :
  - تقييم دقيق للمستوى الفونولوجي للتلميذ.
  - تقييم الحصيلة اللغوية والتعبير اللغوي للتلميذ.
  - تقييم المستوى الدلالي في اللغة .
  - إجراء اختبارات تقييم المهارات النطقية والتمييز السمعي بين الأصوات اللغوية .
  - التأكد من عدم وجود خلل تركيبى أو مشكلات عضوية تعيق عملية النطق.

### 10: تطوير الوعي الفونولوجي لدى عسيري القراءة

تعتمد برامج التدريب على القراءة لدى عسيري القراءة التي يطلق عليها المختصون اسم "القراءة العلاجية" على طرائق وأساليب عديدة من أهمها التدريب على التحليل الفونيمي للكلمات وتطوير الوعي الفونولوجي الذي نجده متضمنا في الكثير من هذه البرامج. ويعد ويليامز من أوائل الباحثين الذين اهتموا بتدريب

الأطفال ذوي عسر القراءة، على مهارة التحليل الفونيمي من خلال استخدام برنامجه الخاص بتعليم القراءة الذي يركز فيه على التحليل والتركيب الفونيمي وحل الرموز الخطية. في بداية تطبيق البرنامج يبدأ الأطفال على تحليل الكلمات إلى المقاطع اللفظية التي تتكون منها، ثم ينتقل إلى التحليل الفونيمي لهذه الكلمات حيث يستخدم في هذا التدريب في البداية 9 كلمات فقط، تكتب الفونيمات في هذا البرنامج على مكعبات خشبية وتوضع في صفوف وفق ترتيب معين، ثم يدرّب الأطفال على تكوين الكلمات من خلال زيادة المكعبات أو إنقاصها أو تحريكها. ثم تضاف الفونيمات الأخرى وتستعمل أنماط مختلفة من ترتيب الأصوات مثل :

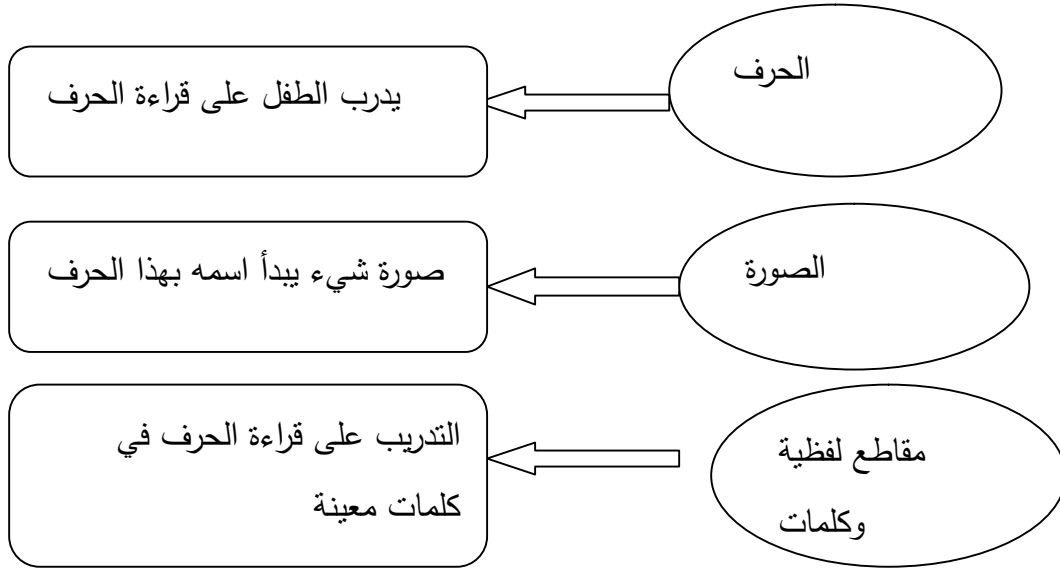
صوت ساكن/صوت مد/صوت ساكن:صاح.

صوت ساكن/صوت ساكن/صوت مد/صوت ساكن/صوت ساكن:ملاعب.

وقد أفادت دراسة وليامز في ظهور تطور جيد في قدرات الأطفال على القراءة، لاسيما في مهارة التحليل والتركيب الفونيمي وقراءة الكلمات التي لا تحمل معنى. ويسود الاعتقاد لدى المختصين بضرورة التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في مرحلة رياض الأطفال ويستمر التدريب إلى أن يتمكن الأطفال من حل الرموز الكتابية حلا صحيحا، فالتدريب قبل بداية تعلم القراءة له تأثير عال على سرعة تعلم هذه المهارة فيما بعد واكتسابها، كما أن التدريب على الحروف الكتابية يحسن كثيرا الوعي الفونيمي وهذا ما أكدته الدراسات السابقة.

وينقسم التدريب الفونولوجي إلى :

1. التدريب الصوتي المباشر(الطريقة التركيبية): يعنى بتدريب الطفل على الاقتزان بين الحرف والصوت الدال عليه أي بين الفونيم والجرايم. ثم التدريب على ربط هذه الحروف والأصوات تكوين مقاطع لفظية وكلمات. ففي البداية يدرّب الطفل على قراءة الحرف بشكله المفرد، ثم يدرّب على قراءة هذا الحرف في كلمات معينة ويلخص الشكل التالي مراحل هذه الطريقة :



شكل رقم 03: يبين مراحل الطريقة التركيبية (أبو الديار، 2014)

أما كيفية اختيار الكلمات التي تستخدم في التدريب على قراءة الحرف فتختار بناءً على محتواها من ناحية الحروف أو الأصوات، أي مكوناتها من فونيمات و الجرافيمات وقد لا تكون من الكلمات المألوفة للطفل، حيث يهتم بتمثيل الحرف في مواقع مختلفة من الكلمة. وفي بعض الأحيان تختار الكلمات اعتماداً على معرفة الطفل بالحروف الأخرى، أي اختيار كلمات تحتوي على بعض الحروف المعروفة لدى الطفل من أجل تدريبه على قراءة الحرف الجديد .

**2. التدريب الصوتي غير المباشر (الطريقة التحليلية):** على عكس الطريقة التركيبية حيث تنحصر بداية التدريب على الحرف المجرد فإن الطريقة التحليلية تبدأ بالكلمة كوحدة متكاملة، يدرَّب الأطفال في هذه الطريقة على ملاحظة العلاقة أو الاقتران بين الأصوات والحروف الدالة عليها ومن ثم تعميم هذه المعرفة على الكلمات الأخرى. وعند اختيار الكلمات في هذه الطريقة فإنه لا يلتفت إلى محتواها من الفونيمات أو الجرافيمات، وغالباً ما تكون من المفردات الشائعة في لغة الطفل (المألوفة) أو من مناهج تعليم القراءة .

**3. الطريقة الصوتية في تعليم القراءة:** هنا اتفاق بين عدد كبير من المختصين بتعليم القراءة على أهمية تضمين الطريقة الصوتية في تعليم القراءة كجزء أساسي من مناهج تعليم القراءة لجميع الأطفال. وفي الوقت الحالي يعد تدريب الأطفال ذوي العسر القرائي على المهارات الأساسية في القراءة من خلال هذه الطريقة من الأمور المسلم بها لدى معظم المختصين بتعليم القراءة للأطفال الذين يواجهون صعوبة في تعلم هذه المهارة. توجد العديد من البرامج التدريبية التي تعتمد الطريقة الصوتية في تعليم المهارات

الأساسية في القراءة لعسيري القراءة، لاسيما مهارة حل الرموز الخطية والتدرب على اقتران الفونيم والجرافيم وأهم هذه البرامج أو الأساليب التدريبية :

- أسلوب اورثون غيلنهام

-برنامج ستيرن في التدريب على مهارة القراءة

-برنامج ميريل في تعليم القراءة (أبو الديار، 2014، ص98)

### 11- الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة

إن العديد من الدراسات حاولت تحديد دور الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة، أو طبيعة العلاقة التي تربط بين تطور القراءة والوعي الفونولوجي والإشكال المطروح يتمحور حول العنصر الزمني في اكتساب هاتين المهارتين، أي الرغبة في معرفة أي منهما تسبق الأخرى وتساعد في تطورها (أزادو، 2012، ص51)

ومن خلال دراسات طويلة تنبؤية ودراسات تجريبية مقارنة بتجارب التدريب نشير إلى أهمية معرفة معينة للوحدات التكوينية من جهة ومهارة إجرائية معينة في استعمالها (تمييز، دمج، قلب، ...، في تعلم القراءة. ومن جهة أخرى تبدو هذه القدرات لها دور محدد في تحضير الطفل لإدراك أوائل التعلم الشكلي للقراءة.

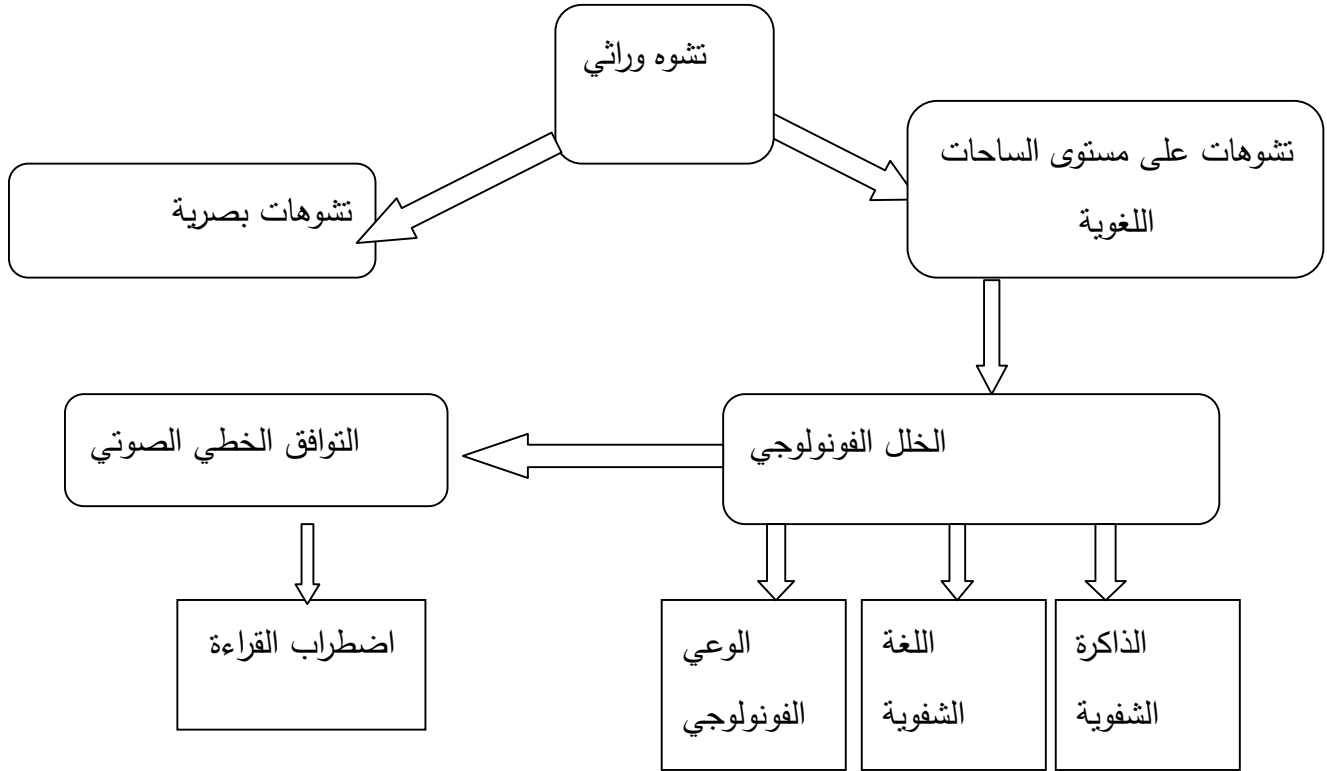
ويشير لكوك في هذا الصدد إلى أنه " يجب تمييز الكفاءات الميثافونولوجية التي تسبق القراءة، والتي يمكن اعتبارها معلومات ضمنية والتي لا يكون لها مجال الممارسة ماعدا عن الطريق التدريب في الروضة أو البيت عن تلك الكفاءات التي تصاحب نشاط القراءة كمعلومات واضحة ممكن أن تكون تقريرية أو إجرائية ويظهر الأطفال عسيري القراءة اختلافا واضح عن الأطفال العاديين على مستوى هذه الكفاءات الأخيرة (المصاحبة لنشاط القراءة)، الشيء الذي يجعل منها عاملا مهما لتحديد اضطراب تعلم القراءة .

وفي الدراسات التجريبية لكل من **Baddely ,Olofsson,Gombert &Gulle** "التي أقيمت على القراءة خلال العشرينات الأخيرة، أوضحت واحد من المحددات الأساسية للتقدم التدريجي الأول في القراءة وهو الوعي الفونولوجي . لهذا أشارت أبحاث عديدة إلى وجود علاقة بين تعلم القراءة وقدرة التعرف والاستعمال بطريقة مقصودة عددا من الوحدات الفونولوجية للغة الشفوية "

وتؤكد دراسات أخرى على وجود ارتباط قوي ومتبادل بين المستوى المتوصل إليه في القراءة والكفاءات الفونولوجية في المهارات الظاهرة في التحليل الفونولوجي يكون تنبؤ جديد للنجاح في القراءة (حميدوش، 2003، ص85)

## الفصل الثاني: الوعي الفونولوجي

في حين تؤكد بعض الدراسات أن صعوبات القراءة ترتبط بالخلل الفونولوجي والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي مما جعل "ستانوفيش 1986" يقترح أن يعرف العسر القرائي في إطار أنه خلل فونولوجي (أبو الديار وآخرون 2014، ص41) وتؤكد النظرية الفونولوجية :



شكل رقم 04: النظرية الفونولوجية لـ Valdois. (قيرواني، 2008، ص209)

ومن أهم الدراسات التي تناولت الخلل الفونولوجي الدراسات الطولية مثل دراسة جاكوبسون و سفانسون 2006 والتي هدفت إلى التعرف على ملامح نظرية الخلل الفونولوجي لدى الأطفال المضطربين قرائيا وكتابيا وتوصلت إلى وجود ارتباط بين الخلل الفونولوجي ودرجات الأطفال على اختبارات القراءة والكتابة.

يرى ( جوسوامي ) ضرورة تقديم دراسات تربوية للتواصل الصوتي في الحياة الواقعية أو في الغرف الصفية، بحيث لا يتم التركيز في تعليم الأطفال على الأصوات فقط بل يتعداه إلى تعليمهم علاقة الأصوات بحروف الأبجدية والكلمات المكتوبة عن طريق استخدام أساليب معينة في التدريس قد تساهم في بناء علاقة سببية بين الوعي الصوتي للأطفال والطريقة التي يتعلمون بها القراءة.

مما سبق نستنتج أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة تتحدد من خلال :

**1-بعد الوعي الفونولوجي سببي:** بحيث إن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي باعتبار أن الوعي الفونولوجي يلعب دور كبير في اكتساب القراءة ويعتبر حاليا العامل الوحيد الذي تم تحديده تجريبيا كسبب للفشل في القراءة .

وهذا ما أكدته دراسة **لعجال ياسين** بعنوان "دراسة العلاقة بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة لدى الطفل المتمدرس مستوى 3 ابتدائي .

**2-بعد الوعي الفونولوجي كنتاج:** الدراسات المحققة على الراشدين غير القراء ترى أن الوعي الفونولوجي ولاسيما الوعي الفونيمي قد يكون نتيجة أكثر من سبب لتعلم القراءة .ومثال ذلك الدراسة التي قام بها كل من **(موريس كاري و آجريا 1979)** التي بينت نتائجها بأن الراشدين الذين لم يتعلموا قراءة الرموز الأبجدية للغة الأم (البرتغالية) لديهم صعوبات كبيرة في مهام الوعي الفونولوجي والمتمثلة في إضافة أو حذف صامته في بداية كلمة تعرض شفويا مقارنة بالمجموعة الضابطة من قراء راشدين (أي أن القراءة الجيدة تكون نتيجة لارتفاع مستويات الوعي الفونولوجي ) .

**3-بعد الوعي الفونولوجي كسبب وناتج:** حيث هناك ارتباط متبادل بين هذين النشاطين ويتحدث نوري 2003 عن علاقة ذات اتجاهين :

فمن ناحية إن التمكن من الوعي الفونولوجي يسهل عملية القراءة .ومن ناحية أخرى إن التقدم في القراءة يعزز تطور النمو الفونولوجي لدى الطفل .هذا التصور تؤيده نتائج العديد من الدراسات الطولية

**(Perfeti & coll,1987,Stanovich,1987, Wagner, 1997, Lonigan & Berges, 1998)**

ودراسة **لواني 2007** .

**4-بعد الوعي الفونولوجي كخاصية تنبؤية:** بحيث أن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة مؤشرا دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة .

**5-بعد الوعي الفونولوجي كخاصية علاجية:** بحيث إن دعم القدرات الفونولوجية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة يساهم إلى حد كبير في معالجة العسر القرائي، من هنا تكمن أهمية التدخل المبكر للنمو الفونولوجي .

### خلاصة الفصل :

من خلال ما تم تقديمه في هذا الفصل توصلنا أن للوعي الفونولوجي دور بالغ الأهمية في تعلم القراءة، كونه نشاط ذو أساس لغوي كما أنه يشكل تنبؤًا جيدًا للقدرة اللاحقة في القراءة. ومن الباحثين من يرى أن تطور القدرات الفونولوجية موازية لاكتساب القراءة. ويعد النظام الفونولوجي فاعلا في تمييز الخصائص الفونولوجية لعسيري القراءة وتطوير وعيهم الفونولوجي .

### ➤ قائمة المراجع

#### • المراجع العربية:

- 1 البهنساوي حسام. (2004). علم الأصوات. ط1. مصر: مكتبة الثقافة الدينية.
- 2 أبو الديار و آخرون. (2014). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- 3 أزادو شفيقة. (2012). الوعي الفونولوجي وسيرورات إكتساب القراءة عند الطفل. (أطروحة دكتوراه) جامعة الجزائر2.
- 4 العوامن حمودي. (2003). المظاهر اللسانية لاضطراب القدرة القرائية. (رسالة ماجستير غير منشورة). دراسة مقارنة بواسطة تحليل لساني. قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا. سطيف.
- 5 العريبي نورية. (2015). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا. (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة بوزريعة. الجزائر.
- 6 بجيري سعد. (2003). المدخل إلى علم اللغة، ط1. مصر: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- 7 بومعروف آسيا. (2001). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة (أطروحة ماجستير). جامعة الجزائر2.
- 8 حميدوش سليمة. (2003). دراسة تحليلية للسياقات الانتباهية أثناء التعرف على عجز
- 9 كشمير عادل. (2019). علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على الكتابة عند الطفل عسير الكتابة. (مذكرة لنيل شهادة ماستر). تخصص أمراض اللغة والتواصل. أم البواقي. الجزائر.

- 10 لواني يمينة. (2007). علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة - محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية. (أطروحة ماجستير). تخصص علم النفس التربوي. الجزائر.
- 11 ميهوبي شريف. (2000). المقطع الصوتي وبنية الكلمة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 14.
- 12 سليمان محمود جلال. (2012). الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة - منظور لغوي تطبيقي - ط1. مصر: علم الكتب.
- 13 عبد الباري ماهر شعبان. (2011). استراتيجيات تعليم المفردات النظرية والتطبيق. ط1. الأردن: دار المسيرة.
- 14 عماد نور الدين. (1992). علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجية. ط1. لبنان: دار الفكر اللبناني.
- الانتباه. جامعة الجزائر.
- 15 قيرواني زهية. (2009). علاقة نشاط الرسم بظهور صعوبات تعلم القراءة - دراسة ميدانية لدى أطفال القسم التحضيري والابتدائي. (أطروحة ماجستير). المركز الجامعي بالوادي.

### • المراجع الأجنبية:

- 16 Chauveau.G.(1990).les processus interactifs dans le savoir lire de basse.revue.FR.de pédagogie N90.
- 17 Delpech. (2001).la conscience phonologique.test education et rééducation.edition collection d'orthophonie.
- 18Cebé. (2008).document réalisé à partir de l'ouvrage Phono.
- 19 Gombert.J.E. (1990).le développement metalinguistique . edition P.U.F.Paris.
- 20 Goswami.U&Bryant.P.(2016).phonological skills and learning to read.psychology press classic editions.
- 21 le Cocq pairre. rentissage de lecteur et dhlescie edition margiela.
- 22 Pimot.M.materielle d'entraînement de la cpmptance métaphonologique.revue rééducation orthophonique N197.
- 23 Santos.R (1999). la conscience phonologique reflexion revue Glossa N69
- 24 Torgeson.K (2001).assessment of phonological awareness.designed especially for the learning to read.interactive training media.INC.



## الفصل الثالث: مهارة الاستماع

### تمهيد

1. مفهوم مهارة الاستماع
2. أهمية مهارة الاستماع في المواقف التعليمية
3. مستويات التلقي الصوتي
4. مهارات الاستماع
5. مكونات الاستماع الواعي
6. تدريس مهارات الاستماع
7. معايير مهارة الاستماع في المواقف التعليمية
8. مهارة الاستماع والقراءة العسيرة
9. الوعي الفونولوجي ومهارة الاستماع لعسيري القراءة

### خلاصة الفصل

### قائمة المراجع

### تمهيد:

لقد تباينت طرق تعليم ذوي العسر القرائي بين طرق قديمة وطرق حديثة، بحيث تميل هذه الأخيرة الآن إلى تعليم هذه الفئة من خلال المهارات وقد انبثق هذا الاتجاه الجديد من النظرة إلى وظيفة اللغة في الحياة وفي المواقف التعليمية ككل. ويجمع معظم علماء اللغة التطبيقيين على أن الوظيفة الأساسية للغة والتعليم هي الاتصال، وهذه المهارات تتمثل في مهارة الاستماع الكلام و القراءة والكتابة. تطرقنا إلى دور مهارات الاستماع في تعليم ذوي العسر القرائي وذلك لإبراز أهميتها في المجال التعليمي .

### 01- مفهوم مهارة الاستماع

#### 1.1 تعريف المهارة:

**لغة:**يقال مهر في الشيء أي أحكم في الشيء وصار به جازما،فهو ماهر (معجم اللغة العربية،2004،ص15)  
**اصطلاحا:**هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاختصار في الوقت والمجهود معا.  
**حسب أبو شقير وحلس** "أنها"الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الجهد والتكاليف.(2010،ص19).

**يعرفها عبد الحميد** "عدة معان مرتبطة منها خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة ،بحيث يؤدي بطريقة ملائمة وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة ومن معاني المعارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء.(2006،ص88).

#### 1-1- تعريف الاستماع :

**يعرفه نيكولس** "الاستماع عملية داخلية ايجابية نشطة يلعب فيها المستمع دورا كبيرا في تكوين رسالة شاملة ،والتي يتم تبادلها في النهاية بين المستمع والمتحدث ومن تم لا يمكن ملاحظة هذه العملية بشكل مباشر" (العيسوي،2000،ص69)

**يعرفه مذكور** "أنه إدراك سمعي وفهم وتحليل وتفسير ونقد للمادة السمعية في ضوء معايير موضوعية وعلمية مناسبة.(2007،ص128).

**ويعرفه طعيمة والسيد المناع** هو الإنصات وهو المهارة التي ينبغي أن نعلمها للطلاب. والاستماع هو عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها.(2001،ص108).

### 2.1 مهارة الاستماع :

**تعريف عبد الباري:** هي من مهارات الاستقبال اللغوي التي تتطلب تفاعلا مع المتكلم، وقد يتم هذا التفاعل وجها لوجه من خلال الحوارات أو الندوات أو المحادثات، وقد يتم التفاعل عن بعد من خلال الأحاديث الهاتفية". (2011، ص70)

**تعريف محمد عبد القادر:** عملية عقلية تتطلب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلم وفهم معنى مايقوله واقتزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة. (1982، ص147). ويقصد بمهارة الاستماع أنها أحد مهارات الاستقبال اللغوي وقدرة لغوية تتطلب تفاعلا بطرق متنوعة سواء في الحياة اليومية أو الحياة التعليمية.

### 02- أهمية مهارة الاستماع في المواقف التعليمية

للاستماع أهمية كبيرة بين مهارات اللغة العربية الأساسية ومهارات اللغات الأخرى، فهي مهارة يشيع استخدامها في كثير من المواقف الحياتية والتعليمية (السليتي، 2008، ص20) ونستدل من القرآن قوله تعالى " وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون " (سورة الأعراف-204) . وأكد أهميتها ابن خلدون قائلا "أن السمع أبو الملكات اللسانية". وتتمثل أهمية الاستماع في النقاط التالية:

-يعتبر الاستماع الوسيلة التي يتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين وعن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب ويتلقى الأفكار والمفاهيم، ويكتسب أيضا المهارات الأخرى للغة كلاما وقراءة وكتابة (خاطر وآخرون، 1981، ص163). ولقد ثبت أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة .

-وسيلة استخدمها الإنسان في نقل التراث من الأجيال السابقة إلى الحالية واللاحقة ولولاه لضاعت حضارات وثقافات الأجداد وذلك قبل اختراع الكتابة .

-للاستماع أثره في المستوى الدراسي للمتعلم لأن التحصيل في كل المواد الدراسية يتوقف على الاستماع الجيد (سعد محمد، 1999، ص131).

- يستطيع عن طريقه الطفل أن يفهم الألفاظ ومدلولها وذلك بربط الصورة الحسية للشيء الذي يراه واللفظة الدالة عليها. (الهاشمي و العزاوي، 2004، ص44)

## الفصل الثالث: مهارة الاستماع

- تنمية إدراك السامع وفهم ما يطرح عليه من قضايا جديدة إذ أن تكرار عملية الاستماع تعود على التركيز وتقوية القدرة على الانتباه.
  - تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات . وتنمية الذاكرة السمعية لدى الطفل من خلال الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة.
  - زيادة مدة الانتباه لدى المتعلم من خلال التدرج في استماعه لموضوعات أو قصص .
  - تنمية التخيل والإبداع اللغوي (خنجر، 2012، ص10)
  - تنمية اللغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها ، حيث يرى العالم اللغوي كراشن " أن مهارة الاستماع تساعد المتعلم على تنمية مهارات اللغة الأخرى "
  - وسيلة مهمة لتعليم القراءة والكتابة والحديث الصحيح في دروس اللغة العربية والمواد الأخرى في مختلف اللغات . (عبد الفتاح حسان، 2000، ص 326-327).
- حيث كشفت دراسات أن المدارس الثانوية في السعودية قد أولت الاستماع أهمية وأدخلتها إلى مناهجها التعليمية، حيث وجدت أن الطلبة يخصصون 30 % من برامج تعليم اللغة للحديث و 16 % للقراءة، 9 % للكتابة، 45 % للاستماع . (مذكور، 2001، ص57). ولقد أثبتت دراسات أخرى أهمية مهارات الاستماع من خلال إحصائيات بينت نسب توزيع الاتصال اللغوي بين الناس على فنون اللغات الأربعة في اليوم الواحد، حيث جاءت بما يلي : 45% من الوقت تقضيه الناس مستمعة إلى الآخرين وتلاميذ المرحلة يزيدون بنسبة 5% أي 50% من وقتهم المدرسي يقضونه في الاستماع و 30% تقضيه الناس متحدثين إلى الآخرين
- و 25% تقضيه الناس بيت القراءة والكتابة. (والي، 1998، ص44)
- ومجمل القول أن مهارة الاستماع من أبرز المهارات التي يستخدمها الناس أكثر من القراءة الكتابة. وقد صور احد الكتاب هذه الأهمية قائلاً " أن الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابا في الأسبوع ويقرا ما يوازي كتابا كل شهر ، ويكتب ما يوازي كتابا كل عام " .
- يعتمد أساتذة المرحلة الابتدائية في تعليم ذوي العسر القرائي في المواقف التعليمية ككل بدرجة كبيرة على مهارة الاستماع وتبرز أهمية مهارة الاستماع في المواقف التعليمية في النقاط التالية :
- يعد الوعي السمعي أداة فعالة للتنبؤ بصعوبات القراءة قصد تحديدها والعمل على تشخيصها .
  - تحليل قراءة عسيرية القراءة وذلك بتحديد الأخطاء التي يقعون فيها ثم تصنيفها ضمن النوع المناسب لصعوبات القراءة (تحديد نمط الصعوبة ودرجاتها ) .
  - القدرة على معرفة الأخطاء اللغوية والتشخيص المبكر لحالة عسيرية القراءة .

- القدرة على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزاً سمعياً صحيحاً عنداً يقرأ عسير القراءة .
- تنمية القدرة على الانتباه والتركيز وعلى المهارات الصوتية الأساسية المتعلقة بالنطق الصحيح ومخارج الأصوات والتنوع في درجات الصوت تطبيقاً للموقف (التغيم الصحيح).
- التعرف على الخصائص الفونولوجية للكلام للمقروء .
- الوعي السمعي للمعلمين يساهم في تنمية مهارات الذاكرة السمعية لارتباطها بالقدرة على تعلم المهارات الأكاديمية (مهارة القراءة بالخصوص).
- التحليل السمعي لقراءة عسيري القراءة يساهم في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى المعلمين وبالتالي تحسين مستوى القراءة .

### 03 - مستويات التلقي الصوتي

لقد ميز التربويين بين مستويات التلقي الصوتي وبين المادة الصوتية بمفاهيم خاصة وجعلوها في ثلاث مستويات، ومن خلال النظر فيها ومعرفتها يتبين لنا مفهوم الاستماع والفرق بينه وبين بقية المستويات (الشنطي، 2001، ص146) وتتمثل هذه المستويات في :

**1.3 السماع:** هو عبارة عن سماع الأذن لذبذبات صوتية تكون مفردات أو تركيب دون تأمل أو تعمق أو استجابة "السماع عملية وظيفية ولا يحتاج إلى مهارة خاصة ولا يتطلب أن يتعلمه الشخص لأنه فطري" (أبو بكر، 2015، ص290).

أي يحدث بمجرد استقبال الأصوات الخارجية ولا يتطلب تفاعلاً ولا مشاركة نشطة، ووظيفة فسيولوجية تشمل استقبال الرسالة دون قصد.

**2.3 الاستماع:** يسبق الاستماع الإنصات وهو أقل عمقاً وبه يتعلم المتعلم اللغة. فهو نشاط عقلي إيجابي مقصود يقتضي التركيز والانتباه لإدراك الرسالة المسموعة وفهم المقصود عنها (هيكل، 2010، ص286). وهذا يعني أن الاستماع أكثر من السمع، مع أن السماع يمثل أحد مكونات عملية الاستماع، أما الجزء الحاسم فيه فهو التفكير. ويتضمن الاستماع 03 خطوات (الاستقبال/الانتباه/إعطاء معنى للمسموع). (عاشور و مقادي، 2005، ص105)

هو عملية نشطة تتضمن ربط المعنى بالصوت وتتطلب الانتباه، أي أن الاستماع له وظيفة عقلية ويكون بقصد.

**3.3 الإنصات:** هو أعلى درجة من الاستماع ويتطلب تركيز الانتباه لما يقال فيمكن أن نقول أن جميع المتعلمين يستمعون إلى المعلم إلا أن القليل منهم ينصت لما يقال "إن الإنصات ليس مجرد الاستماع إلى محتوى الكلمات ولكنه محاولة لفهم ما وراء تلك الكلمات فهما أقرب إلى رؤية الأفكار التي يعبر عنها المتحدث ومعرفة اتجاهاته من وجهة نظره هو، كما أنه يعني الإحساس بما يريد المتحدث" (هيكل، 2010، ص288).

و الإنصات يتضمن الاستماع لقوله تعالى "وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون" -سورة الأعراف الآية 204-. أي استمعوا استماع تحقيق تدبر ومداومة دون انقطاع ،و أنصتوا أي استكثروا خلال القراءة

وثمة فرق بين الاستماع والإنصات ،فالإنصات هو أن تستمع إلى شيء باهتمام و انتباه لذلك يقال أنصت فلان لفلان إذ مال بسمعه نحوه ومن هنا جاء الفرق بين مجرد السمع والإنصات (زايد، 2006، ص31) أي الإصغاء الجيد لفهم رسالة المتحدث و إدراك ما يرمي إليه من مقاصد، ويختلف من شخص لآخر تبعا لمستوى الاستماع. كما له وظيفة عقلية أعلى من الاستماع من حيث الدرجة وليس في طبيعة الأداء. فالإنصات أكثر دقة في وصف المهارة التي يجب أن نكونها لدى التلميذ. وفيما يلي جدول توضيحي لمستويات التلقي الصوتي:

مستويات التلقي الصوتي			أوجه الاختلاف (الفرق)
الإنصات	الاستماع	السمع (السماع)	
فهم رسالة المتحدث، و إدراك مقاصده	ربط المعنى بالصوت	استقبال الأصوات الخارجية بواسطة الأذن	طبيعة عملية الأداء
-سلامة جهاز السمع. -الانتباه والتركيز بدرجة أعلى من الاستماع . -الدقة وعدم الانقطاع .	-سلامة جهاز السمع. -الانتباه والتركيز منقطعاً .	-سلامة الأذن(جهاز السمع). -لا يتطلب تفاعلا ولا مشاركة	متطلباته

وظيفة عقلية أعلى من الاستماع درجة يكون بقصد	وظيفة عقلية تعنى بفهم الرسالة ويكون بقصد.	وظيفة فسيولوجية تشمل استقبال الرسالة دون قصد.	وظيفته
---	---	---	--------

جدول رقم 1 يوضح أوجه الاختلاف بين مستويات التلقي الصوتي.

#### 04- مهارات الاستماع:

قسمت مهارات الاستماع من قبل العديد من الباحثين أهمهم :

1.4 فيشر ريتشارد وقد قسمها كما يلي :

✓ الاحتفاظ بأجزاء من المسموع في الذاكرة قصيرة المدى .

✓ التمييز بين الأصوات .

✓ الكشف عن الكلمات الرئيسية أو المتجانسة في الموضوع المسموع .

✓ تخمين معنى الكلمات باستخدام السياق .(فتحي، 1987، ص66-67).

2.4 عبد الباري ويحددها كما يلي :

✓ التمييز السمعي

✓ فهم الأفكار التفصيلية .

✓ إدراك تسلسل الحديث .

✓ المقارنة والموازنة.

✓ تعرف على معاني الكلمات من السياق.

✓ تعرف على الفكرة الرئيسية .

✓ التعرف على العلاقات السببية.

✓ الاستنتاج، التلخيص، التعرف على الملامح الشخصية .(عبد الباري، 2011، ص272-275).

3.4 مذكور قام بعرض مجموعة كبيرة من مهارات الاستماع منها :

✓ مهارة التمييز السمعي :وتشمل مهارات فرعية تتمثل في

✓ التعرف على الأصوات المختلفة في البيئة .

✓ يحدد مصدر الصوت ،ويميز بين النغمات الصوتية ،يعيد سرد القصة .

✓ يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له .

## الفصل الثالث: مهارة الاستماع

مهارة التصنيف بدورها تشمل :

✓ ربط الأصوات بالصورة .

✓ استخلاص الأفكار الرئيسية من الموضوع المتحدث عنه

✓ تلخيص الكلام المنطوق .

✓ الاستماع إلى بعض برامج التلفاز ثم التحدث عن أهم أفكارها .

مهارة التفكير الاستنتاجي وتشمل هي الأخرى على :

✓ استخلاص الأفكار الرئيسية من الموضوع المتحدث به.

✓ التنبؤ بالنتائج نتيجة للاستماع إلى أحداث متسلسلة.

✓ التوصل إلى الإجابة عن طريق الألباز الشفوية.

✓ إكمال قصة مفتوحة النهاية .

مهارة الحكم على صدق المحتوى وتشمل :

✓ معرفة التناقضات في الموضوع.

✓ ذكر أسباب تفضيله للقصة .

✓ استخلاص الجمل التي لا ترتبط بالقصة المكونة من خمس أو 6 جمل .

مهارة تقويم المحتوى وتشمل :

✓ الاستماع إلى بعض برامج الإذاعة والتلفاز وتقويمها سمعياً .

✓ التمييز بين القصص الخيالية والحقيقية التي تحكى له . (عبد الباري 2011، ص293-286)

وبناء على تصنيفات الباحثين لمهارات الاستماع يمكن تلخيصها فيما يلي

1- التمييز السمعي وذلك بين :المتشابه من الحروف والكلمات في النطق، مثل حرفي (الذال، الطاء).

الأداءات الصوتية :من حيث القوة والضعف والنبر والتنغيم .

أنواع الأصوات على حسب سماعها .

2-معاني المفردات، الجمل والعبارات

3-استخلاص الأفكار الرئيسية للموضوع المسموع .

4-استخلاص الفكرة العامة.

5- مهارة الاستنتاج ،ويقصد بها التوصل إلى الحقيقة الجديدة من خلال حقيقتين في النص .



6- الفهم الضمني: أي فهم ما بين السطور .

7- مهارة النقد: وهو تمييز الجيد من الرديء.

8- إبداء الرأي . (الرشيدوي ويونس، 1999، ص134-135) .

### 05- مكونات الاستماع الواعي :

يمكن تقسيم مهارة الاستماع إلى خمسة مكونات وعناصر، هذه العناصر وإن كانت متتابعة متتالية إلا أنها مرتبطة ومتداخلة بينها علاقات قوية من التأثير والتأثر وتتمثل هذه العناصر في :

1/ تمييز كل الأصوات وأنماط التنغيم والتعرف على نوع الصوت في اللغة العربية (أو أي لغة) في مقابل الأصوات في اللغة الأم .

2/ إدراك المعنى الإجمالي لرسالة المتحدث.

3/ الاحتفاظ بالرسالة في ذاكرة المستمع .

4/ فهم الرسالة والتفاعل معها .

5/ مناقشة وتطبيق مضمون الرسالة. (الأسرى، 2017، ص17)

### 06- تدريس مهارات الاستماع

مهارة الاستماع من المهارات المهمة للتعليم وخاصة للطلاب المبتدئين فيقول في ذلك "علي أحمد " أثبتت الدراسات أن مهارة الاستماع يمكن أن تعلم ،و أن الأفراد بحاجة إلى تعلم هذه المهارة ،وهذا يستلزم معلما واعيا على درجة عالية من الإعداد. وهو بحاجة إلى منهج منظم لتعليم هذه المهارة وهذه مهمة إعداد المعلمين بصفة خاصة وكليات التربية بصفة عامة .(علي، 2000، ص63).

و إذا قارنا بين مناهجنا في مجال الاستماع ومناهج الدول المتقدمة فسوف ملاحظ فارقا شاسعا بين المنهجين ، حيث أن المناهج الغربية أعطت هذا الفن جزءا كبيرا في مناهجها وأفردت له كتبا خاصة ،وفي المقابل لم تجد مناهجنا اهتماما كبيرا يتناسب مع حجم أهمية هذه المهارة .(عاشور وآخرون، 2007، ص98).

ومن أهم الأهداف في تعليم مهارة الاستماع نوجزها فيما يلي :

- معرفة الأصوات وتمييز ما بينهما من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي وبنطق صحيح.

- معرفة الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها .

- التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق .

- معرفة كل من التشديد والتتوين وتمييز صوتها .
- إدراك العلاقات بين الرمز الصوتي والرمز المكتوب .
- الاستماع إلى اللغة العربية دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى .
- سماع الكلمات وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية .
- إدراك التغيرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة .
- فهم استخدام الصيغ المستعملة في اللغة لترتيب الكلمة تعبيراً عن المعنى .
- فهم استخدام اللغة من حيث التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال وغير ذلك .
- فهم ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال وقع وإيقاع وتنغيم عادي .
- إدراك نوع الانفعال الذي يسود المحادثة والاستجابة له .
- الاستفادة من تحقيق كل هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللغة في المواقف اليومية (الأسرى، 2017، ص16)

وعلى ضوء ما تم ذكره نستنتج أن مهارة الاستماع يمكن أن تعلم في جميع اللغات لأهميتها وارتباطها بالمهارات اللغوية الأخرى (القراءة، الكتابة والتحدث) خصوصاً مهارة القراءة، وبأنه لا بد من إعداد المعلمين وتدريبهم على هذه المهارة قبل تعليمها للتلميذ. فوعي المعلمين بهذه المهارة يساهم بدرجة كبيرة في التحليل والتمييز السمعي لقراءة التلاميذ بصفة عامة وعسيري القراءة بصفة خاصة .

### 07- معيقات مهارة الاستماع في المواقف التعليمية

للاستماع معيقات تحول دون تحقيق أهدافه نذكر منها :

- مشكلات ذات العلاقة بالمستمع:** والتمثلة في الأعراض المرضية الجسمية الفسيولوجية (الضعف السمعي)، أو الأعراض النفسية والعقلية كعدم الميل للدراسة، نقص الذكاء . (الرشدي و يونس، 1999، ص161).
- مشكلات ذات العلاقة بالمادة المنتقاة:** قد تكون المادة غير ملائمة لقدرات الطلبة وغير مشبعة لحاجاتهم.
- مشكلات متعلقة بالمعلم:** ربما يكون المعلم غير قادر على ملاحظة الفروق أو أن يكون عاطفياً ويتساهل في السيطرة على الدرس وقت الاستماع، أو لا يجيد فن الاستماع.
- مشكلات متعلقة بالطريقة:** قد تكن الطريقة التي يستخدمها المعلم لا تراعي دوافع الفهم أو الاستماع أو تفتقد إلى الوسائل التعليمية .
- مشكلات ناجمة عن البيئة:** ويقصد بها أن محيط الاستماع يكون متوتر كالضوضاء الضجيج، وتشويش أجهزة الاستماع .

وبالتالي فإن كل من المستمع والمادة المنتقاة والمعلم و المعلم وطريقة التدريب على الاستماع والبيئة التي يتم فيها كلها عوامل تساهم في نجاح أو فشل عملية الاستماع. (دوني،ص11)

### 08- مهارة الاستماع والقراءة العسيرة

تتمثل العلاقة بين القراءة والاستماع في الآتي: "هناك تأثير كبير للفهم والاستماع في تنمية القدرة والكفاءة في القراءة ،فالاستماع والقراءة متشابهان أساسا فكلاهما مهارة استقبال الأفكار من الآخرين ،وإذا كانت القراءة تتطلب النظر والفهم فإن الاستماع يتطلب الإنصات والفهم.فعملية الاتصال التي تتم بين الناس عادة تتم من خلال الرموز المنطوقة أي أن عملية الاتصال تشتمل على التعبير كما في الكتابة والكلام أو الاستقبال والفهم كما في الاستماع والقراءة .والاستماع يزودنا بالمفردات والتراكيب والجمل التي تستخدم كأسس للقراءة ،والنجاح في القراءة يعتمد على الخبرات السمعية الشفهية للكلمات .

ومن أوجه التشابه بين الاستماع والقراءة أن العبارة والجملة والفقرة هي وحدة الفهم أكثر من الكلمة المفردة التي تلعب دورها أيضا في التأثير على فهم العبارة والجملة والفقرة .(فتح وآخرون،1981 ص113-114)

وقد أضاف كريمان و إميلي 2003 أن القراءة من الفنون الاستقبالية الإنتاجية التي تعتمد على تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات منطوقة وكلما أتقن الطفل مهارتي الاستماع والتحدث ساهم ذلك في تدريبه على القراءة .وتعتمد التدريبات الأساسية لمهارة القراءة على عدة مهارات فرعية من أهمها:مهارات التمييز البصري ،مهارات التمييز السمعي ،مهارات التمييز السمعي والبصري، ومهارات الذاكرة البصرية . (كريمان،2006،ص162).

كما يرى بعض المربين أن الاستماع نوع من القراءة السمعية ،لأنه وسيلة الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع فشأنه في ذلك شأن القراءة التي تؤدي إلى هذا الفهم، فإذا كانت القراءة الصامتة بالعين والقراءة العقلية التي تتم في كلتا القراءتين الصامتة والجهرية .(الشوبكي،2011،ص22-23).

ومن الدراسات التي حاولت الكشف عن العلاقة بين الاستماع والقراءة "دراسة ولفورت1999" التي انتهت إلى أن الضعف في فهم الاستماع يرتبط بالضعف في القراءة لدى ذوي صعوبات التعليم اللغوي، كما أوضحت أن الطلاب العاديين الذين تواجههم صعوبات في فهم الاستماع تواجههم أيضا صعوبات لغوية في القراءة،وفي المهارات اللغوية الأخرى وذلك على عينة من طلاب الجامعة.(مصطفى،2005،ص51).

ودراسة "أبو حجاج 2006" التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الوعي بفهم المقروء والوعي بفهم المسموع عبر المستويات الدراسية المختلفة، وقد قدمت نموذجاً للقراءة للكشف عن العلاقة والتفاعل بين فهم المسموع وحل الرموز، والفهم القرائي وكشف الدراسة بأن هناك تدن حاد في مراقبة فهم المسموع والمقروء .

ويتبلور دور الاستماع في تكوين وتدعيم مهارات الاستعداد للقراءة والتحدث حيث أشار "الميلادي وسراج" إلا أن التدريب على التمييز السمعي وذلك بتدريب الطفل على التمييز بين المتشابه والمختلف من الحروف والكلمات والاستماع آلياً وإدراك أصواتها عن طريق الأناشيد والقصص وتزويد الطفل بخبرات ومعلومات مباشرة وغير مباشرة يساعد الطفل على تعلم القراءة ببسر وسهولة، وكذلك القدرة على التحدث بجرأة وطلاقة. (الشويكي، 2011، ص28)

بالإضافة إلى دراسة الشويكي، جلس 2017 التي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع أساسي بغزة، وقد قدمت بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة واستبيان استطلاعي لمهارات الاستماع، اختباراً تحصيلياً وفق الأسس المعتمدة للقراءة وكشفت الدراسة بأن هناك فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي والاختبار المهاري للقراءة للصف الرابع أساسي لصالح المجموعة التجريبية .  
مما سبق يتضح لنا :

- مهارة الاستماع والقراءة كلاهما من الفنون اللغوية الاستقبالية .
- مهارة الاستماع نوع من القراءة فيما يعرف بالقراءة السمعية.
- مهارة الاستماع أو التمييز السمعي أحد المهارات المعتمدة في التدريبات الأساسية لمهارة القراءة .
- النجاح في القراءة يعتمد على الخبرات السمعية الشفهية للكلمات .
- قدرة التلميذ على الاستماع الجيد عند قراءة المعلم للكلمة أو الجملة تساعده في قراءة ما استمع إليه قراءة صحيحة خالية من الخطأ.
- بدل التركيز على تعليم القراءة لابد على المعلمين في المرحلة الابتدائية إدراك ضرورة إعداد برامج تدريب على مهارة الاستماع.

## 09- الوعي الفونولوجي ومهارة الاستماع للتلاميذ عسيري القراءة

إن مهارة الاستماع تشتمل على الفهم السمعي والإدراك السمعي، ولالإدراك السمعي دور مهم للتلاميذ بصفة عامة ولعسير القراءة بصفة خاصة في تحقيق تعلمنا سليما في مختلف المواقف التعليمية. إذ يستطيع من خلاله أن يستوعب ما يقال وما يثار من نقاش ويكون في الوقت نفسه قادرا على إتباع التعليمات والقدرة على التفكير اللفظي والفهم الكلي. وتعرف صعوبات القراءة بأنها عدم قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات وتمييزها وفهمها وتفسيرها وتكون الصعوبة ممثلة بالعيوب الصوتية التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وتعاني هذه الفئة من التلاميذ من صعوبة في قراءة الكلمات وتهجتها (سالم وآخرون، 2015، ص125).

إن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك التلميذ قدرات تجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى قدرة التلميذ على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات. وتقاس هذه القدرة عن طريق مقارنة المبنى الصوتي للكلمات وذلك من خلال عزل الفونيم الأول أو الأخير عن الكلمة ومزج فونيمات أو مقاطع لتكوين كلمة أو تركيبها. ويتعلق الوعي الفونولوجي بالإدراك السمعي الجيد، فالتلاميذ الذين يصعب عليهم الإدراك السمعي أو لديهم مشكلات في هذا المجال يصعب عليهم أيضا تطوير الوعي الفونولوجي. ويتطلب الوعي الفونولوجي قدرة ذهنية خاصة، وهي القدرة الميثالغوية وتعني قدرة التلميذ على تحليل المبنى الصوتي للغة وتتميز بالقدرة على تمييز قافية الكلمات وإدراك المبنى المقطعي للكلمات (تقطيع الكلمات إلى مقاطع)، وتشكل هذه القدرة عاملا مهما وخطوة أولى في تحصيل الوعي الفونولوجي للفونيمات (خصاونة، 2016)

لقد أولت العديد من الدراسات مهارة الاستماع والوعي الفونولوجي قيمة خاصة، وذلك أن مهارة الاستماع تعتبر وسيلة الطفل الوحيدة في سن الروضة إلى التمييز السمعي وفهم المسموع والاتصال بينه وبين محيطه في البيت والروضة. ولأن مهارة الوعي الفونولوجي تلعب دورا حاسما في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة عند التحاق الطفل بالمدرسة خاصة عند ذوي عسيري القراءة ومن أهم الدراسات نجد دراسة خصاونة وزملاؤه 2018 والتي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في منطقة عسير، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الإدراك السمعي بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة علة الاختبار البعدي، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق ذات دلالة

## الفصل الثالث: مهارة الاستماع

إحصائية في مهارات الإدراك السمعي تعزى لمتغير الصف الدراسي. وأظهرت النتائج أيضا استمرار أثر برنامج تنمية الوعي الصوتي في تنمية مهارات الإدراك السمعي لذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير (خصاونة، 2018، ص591)

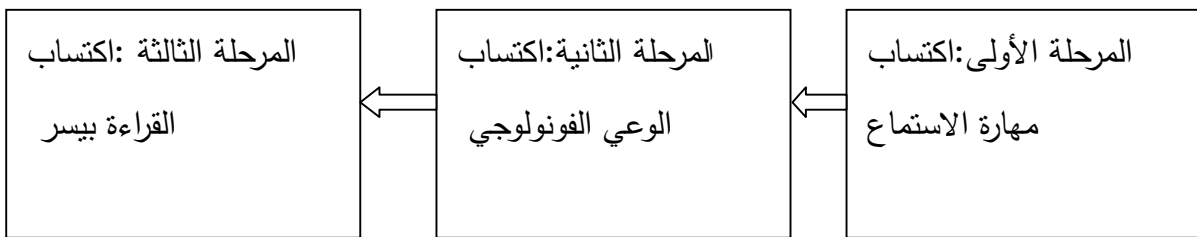
يتضح مما سبق:

- أن صعوبات الإدراك السمعي قد ارتبطت بصعوبات التعلم، إذ يرى الكثير من الباحثين أن القصور النمائي لعمليات الإدراك السمعي تؤثر بشكل كبير في نجاح عملية القراءة، حيث أن القدرة على التحليل والتسلسل وتذكر المثيرات السمعية تعد أساسية في مهارة القراءة، فكلما ازدادت كفاءة التلميذ في تحويل الكلمات إلى أصوات مفردة كان مستواه في القراءة أفضل، وعادة ما يخفق ذو صعوبات القراءة في تمييز التركيب الصوتي للغة المنطوقة .

- مهارة الاستماع تعد مهارة أولية لاكتساب مهارة الوعي الفونولوجي ومن ثم اكتساب مهارة القراءة بسهولة ويسر .

- تطوير الوعي الفونولوجي للتلاميذ عسيري القراءة يرتبط بتنمية مهارات الاستماع لديه (الإدراك السمعي).

-التدريبات على مهارات الاستماع والوعي الفونولوجي تعد بمثابة علاج للقراءة العسيرة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .



شكل رقم 05: التسلسل المنطقي لاكتساب القراءة بيسر

### خلاصة الفصل

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يمكن أن نخلص إلى أن مهارة الاستماع أحد المهارات الأساسية الواجب على معلمي المرحلة الابتدائية اكتسابها وإكسابها للتلاميذ عموماً وذوي العسر القرائي خاصة، وذلك نظراً لأهميتها في تحديد وتمييز ما يقدم لهم من مادة مسموعة وكذلك نظراً لارتباطها الوثيق بالمهارات اللغوية الأخرى فإنها تساهم وبشكل ملحوظ في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين مستويات التلقي الصوتي للمعلمين وللتلاميذ عسيرى القراءة على حد سواء نتيجة في المواقف التعليمية المختلفة .

### قائمة المراجع

#### ➤ المراجع العربية

- 1- معجم اللغة العربية. (2004). المعجز الوجيز. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- 2- أبو بكر عبد الله شعيب. (2014). المهارات اللغوية (مفهومها أهدافها وتدريسها). ط1. السعودية: مكتبة المنتبي.
- 3- الداية محمد جمل محمد. (2014). اللغة العربية ومهاراتها. ط1. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- 4- أبو شقير محمد وحلس داود (2010). مهارات التدريس الفعال. ط1. فلسطين: مكتبة آفاق.
- 5- الشنطي محمد صالح. (2001). المهارات اللغوية (مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها). ط4. السعودية: دار الأندلس.
- 6- الرشيد محمد ويونس أحمد. (1999). التدريس العام وتدريس اللغة العربية. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 7- الأسرى محمد نور. (2017). تطوير مواد تعليم مهارة الاستماع على المستوى المتوسط. رسالة تكميلية لدرجة ماجستير بموجوكرطا.
- 8- الشوبكي مها محمد. (2011). فعالية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع أساسي. (رسالة ماجستير) بكلية التربية. فلسطين.
- 9- بدري مصطفى رياض. (2005). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة "التشخيص والعلاج". ط1. الأردن: دار صفاء
- 10- دوني أحمد رمضان. (2019). مهارة الاستماع والكلام - دراسة علم اللغة النفسي. -بحث مقدم لاستيفاء بعض الشروط الدراسية بقسم اللغة العربية. جامعة مالانج اندونيسيا.

- 11- هيكمل محمد. (2010). مهارات الحوار "بين التحدث والإنصات". ط1. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 12- والي فاضل فتحي. (1998). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (طرقه أساليبه قضاياه)، ط1. السعودية: دار الأندلس.
- 13- زايد مهند خليل. (2006). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. ط1. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 14- طارق عبد الرؤوف. (2015). المهارات اللغوية عند الأطفال. ط1. مصر: دار الجوهرة.
- 15- كريمان بدير. (2006). التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم "رؤية نفسية معاصرة". ط1. مصر: عالم الكتب.
- 16- مدكور علي أحمد (2000). تدريس فنون اللغة العربية. ط1. الأردن: دار الفكر العربي.
- 17- مجاور محمد صلاح الدين. (2000). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية "أسسه وتطبيقاته التربوية". ط1. مصر: دار الفكر العربي.
- 18- نصيرات صالح. (2006). طرق تدريس اللغة العربية. ط1. الأردن: دار الشروق.
- 19- سالم محمود وآخرون. (2015). صعوبات التعلم "التشخيص والعلاج". ط1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 20- عاشور راتب و أحمد الحوامدة. (2007). أساليب تدريس اللغة العربية. ط2. الأردن: دار المسيرة.
- 21- عاشور راتب وأحمد الحوامدة (2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط1. الأردن. دار المسيرة.
- 22- عبد الباري ماهر شعبان. (2011). مهارات الاستماع النشط. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 23- عبد الحميد هبة. (2006). أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية. ط1. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 24- عبد الفتاح حسان. (2000). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة. ط1. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.



- 25- فتحي علي يونس وآخرون (1981). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط1. مصر. دار الثقافة والنشر.
- 26- خصاونة محمد أحمد. (2016). صعوبات التعلم النمائية، ط1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 27- خصاونة محمد أحمد (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في منطقة عسير. جامعة الملك خالد السعودية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. المجلة رقم 12. عدد 03 يوليو 2018.

## الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة

### تمهيد

1. التذكير بفرضيات الدراسة
2. منهج الدراسة
3. مجتمع الدراسة
4. عينة الدراسة
5. أداة الدراسة
6. الخصائص السيكومترية
7. أساليب المعالجة الإحصائية

### تمهيد:

في هذا الفصل سنعرض الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثلة في المنهج المستخدم، أدوات جمع البيانات والتي تشمل الاستمارة التي ساعدتنا في جمع البيانات ومن ثم عرضها في جداول وتحليلها استنادا إلى ما جاء في الجانب النظري وربطه بالجانب الميداني.

### 1 التذكير بفرضيات الدراسة:

#### 1-1-الفرضية العامة:

مستوى الوعي الفونولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف.

#### 1-2- الفرضيات الجزئية

- مستوى قدرة تمييز الفونيم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف.

- مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف .

- مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف.

- مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف.

- مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف .

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية ككل للتلاميذ عسيري القراءة تعزى لمتغيري (الخبرة، التخصص).

#### 2- منهج الدراسة

إن البحث العلمي لا يمكن أن يقوم دون منهج واضح يساعده في البحث عن أسباب المشكلة موضوع الدراسة، بحيث يجب أن يلاءم المنهج طبيعة الموضوع، وذلك من أجل ضمان الحصول على نتائج يمكن تعميمها والوثوق في نتائجها.

## الفصل الرابع: إجراءات الدراسة المنهجية

وعليه فالمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي والذي يعرف على أنه طريقة لوصف الظاهرة وتصويرها كميًا وكيفيًا، وذلك عن طريق جمع المعلومات النظرية والبيانات الميدانية عن المشكلة موضوع البحث ثم تصنيفها وتحليلها والوصول إلى نتائج. (زرزوتي، 2007، ص87)

حيث يركز هذا المنهج على جمع المعلومات الكافية عن الظواهر، طبيعياً اجتماعية، اقتصادية ويدرس الظاهرة دراسة كيفية توضح خصائصها، ودراسة كمية توضح حجمها، وتغيراتها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، وذلك من أجل الوصول إلى نتائج عملية يتم تفسيرها بطريقة علمية، وما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة (جودت، 2008، ص78)

### 3- مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة في مجموع معلمي المرحلة الابتدائية لمدينة جيجل والذين يبلغ عددهم 716 معلم.

### 4- عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية بطريقة عرضية والتي تمثلت في 73 معلم، والذين تم التواصل معهم إلكترونياً عن طريق البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي نظراً للظروف الخاصة التي فرضها فيروس كورونا على العالم أجمع وقد بلغ عدد المعلمين 63 في حين بلغ عدد المعلمين 10.

### 4-1- خصائص العينة

الجدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	10	14%
أنثى	63	86%
المجموع	73	100%

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية الباحثين من الإناث وهو ما يمثل 63 بنسبة 86% وهي نسبة مرتفعة جداً إذا ما قورنت بنسبة الذكور التي قدرت بـ 14%.

الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	38	52.1%
من 5-10 سنوات	21	28.8%
من 10 سنوات فما فوق	14	19.2%

## الفصل الرابع: إجراءات الدراسة المنهجية

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية المبحوثين قدرت سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات حيث بلغ عددهم 38 معلم ،تليهم فئة 5-10 سنوات بـ 21 معلم ثم فئة من 10 سنوات فما فوق بـ 14 معلم.

الجدول رقم(04): توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
لغة عربية	63	86%
لغة فرنسية	10	14%
المجموع	73	100%

يتضح من خلال الجدول أن أكثر المبحوثين إجابة على الاستبيان كانوا معلمي اللغة العربية والذين قدروا بـ 63 معلم ،في حين أن معلمي اللغة الفرنسية بلغ عددهم 10 معلمين.

### 5- أداة الدراسة

تم استخدام الاستبيان كأداة بحث كونها الأداة المناسبة للدراسة الحالية ،واعتمدنا في إعداد هذا الاستبيان على الإطلاع على الأدب النظري ذا الصلة بموضوع البحث ولبنائه قمنا بما يلي:

- مراجعة أدوات البحث والرسائل العلمية المعتمدة في الدراسات السابقة المتعلقة بالوعي الفونولوجي ومهارة الاستماع .

-عرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة قسم علم النفس بجامعة جيجل حيث قاموا بتقديم ملاحظاتهم وآرائهم حول :

أ- مدى ملائمة بنود الاستبيان للغرض الذي أعد من أجله ومدى انتماء البنود إلى المحور .

ب- وضوح البنود وسلامة صياغتها.

ج- التعديل أو إعادة الصياغة أو حذف البنود مع إبداء أية ملاحظات تسهم في ضبط الاستبيان .

-في ضوء آراء المحكمين وآراء المشرف تم تعديل بعض البنود وصياغة بنود أخرى ليستقر الاستبيان في صورته النهائية على 30 بند موزعة على 05 محاور وهي:

أ- مستوى قدرة التمييز الفونيمي وشمل 07 عبارات .

ب- مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم شمل 06 عبارات .

ج- مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف شمل 08 عبارات .

د- مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي شمل 05 عبارات .

## الفصل الرابع: إجراءات الدراسة المنهجية

هـ- مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات شمل 04 عبارات .

أما بالنسبة لمفتاح تصحيح الاستبيان فقد اعتمدنا على مقياس "لكرت" الخماسي كمعيار للحكم على استجابات أفراد العينة حول مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة. وذلك كما موضح أدناه:

### الجدول رقم (05): البدائل المستخدمة في الاستبيان

التصنيف	درجة عالية جدا	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جدا
الأوزان	5	4	3	2	1

### 6- الخصائص السيكومترية :

#### 1.6 صدق الاستبيان:

تم الاعتماد على صدق المحكمين من خلال عرض الاستبيان في صورته الأولية على لجنة من المحكمين وكان عددهم 03 أساتذة مختصين في مجال التربية وعلم النفس (انظر الملحق رقم 02) لتحكيمه من حيث ملائمة البنود لأغراض البحث، وقد أخذنا بأراء المحكمين، وقمنا بإجراء تعديلات في ضوء مقترحاتهم وإعادة صياغة بعض البنود، وتبين من خلال ذلك أن بنود الاستبيان كانت جيدة وتقيس ما وضعت لقياسه، وهي تتمتع بالصدق الظاهري أو صدق المحكمين وملائمة للتطبيق الميداني.

#### 2.6 ثبات الاستبيان

تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبالتالي حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وتحصلنا على النتيجة المقدرة بـ (0.96) وهو مستوى عال من الثبات.

#### الجدول رقم (06): معامل ثبات الاستبيان

المحاور	معامل الثبات ألفا كرونباخ
05	0.96

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ أن معامل ثبات الأداة يساوي (0.96) بالنسبة لـ ألفا كرونباخ يعتبر معامل قوي للحكم على ثبات الأداة، وبالتالي الأداة صالحة للاستخدام.

### 7 أساليب المعالجة الإحصائية

- تم استخدام المتوسطات الحسابية لمعرفة الاتجاه العام لإجابات أفراد مجتمع الدراسة.
  - تم استخدام الانحراف المعياري لمعرفة تشتت القيم عن المتوسط الحسابي لكل بند من بنود الاستبيان .
- وقد تم تصنيف المتوسطات عن طريق العملية الحسابية التالية:
- 3/(1-5) وبناء على هذه العملية فإنها تصنف كالتالي:
- (2.33-2) منخفضة
- (3.67-2.34) متوسطة
- (5-3.68) مرتفعة
- تم استخدام النسب المئوية والتكرارات .

➤ تم استخدام معامل تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA

### مراجع الفصل

- 1- جودت بن جابر (2008). علم النفس الاجتماعي. دون ط. عمان. دار العلمية الدولية.
- 2- زرواتي رشيد مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. ط1. الجزائر. دار الهدى للطباعة والنشر.

## الفصل الخامس : عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
4. عرض ومناقشة الفرضية الرابعة
5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة
7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة



1. عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الأولى.

1.1 عرض النتائج.

الجدول رقم (07) استجابات المعلمين حول عبارات محور " مستوى قدرة التمييز الفونيمي "

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسب المئوية	التكرارات	البدائل	العبارات
متوسطة	0.91	3.64			منخفضة جدا	1- تمييز الوحدات الصوتية للكلمة
			9.6%	7	منخفضة	
			37%	27	متوسطة	
			32%	24	عالية	
			20.5%	15	عالية جدا	
مرتفعة	0.86	3.95			منخفضة جدا	2- تمييز صوت الحرف
			6.8%	5	منخفضة	
			19.2%	14	متوسطة	
			46.6%	34	عالية	
			27.4%	20	عالية جدا	
مرتفعة	1.07	3.73	1.4%	1	منخفضة جدا	3- الانتباه إلى طريقة انتقال قراءة التلميذ عبر الحركات الثلاث (الفتحة الضمة الكسرة)
			13.7%	10	منخفضة	
			24.7%	18	متوسطة	
			31.5%	23	عالية	
			28.8%	21	عالية جدا	
مرتفعة	1.03	3.81			منخفضة جدا	4- الإنصات إلى طريقة نطق أواخر الكلمات
			11%	8	منخفضة	
			31.5%	23	متوسطة	
			23.5%	17	عالية	
			34.2%	25	عالية جدا	
متوسطة	1.06	3.49	1.4%	1	منخفضة جدا	5- اكتشاف مواطن التشديد الصوتي لدى التلميذ
			17.8%	13	منخفضة	
			32.9%	24	متوسطة	

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

			26%	19	عالية	
			21.9%	16	عالية جدا	
مرتفعة	1.12	3.68	4.1%	3	منخفضة جدا	6- تمييز صوت الحرف محركا بالحركات الطويلة للمد(الألف الواو الياء)
			12.3%	9	منخفضة	
			21.9%	16	متوسطة	
			34.2%	25	عالية	
			27.4%	20	عالية جدا	
منخفضة	0.92	3.32	1.4%	1	منخفضة جدا	7 تحديد فونيمات الكلمة في وقت وجيز
			16.4%	12	منخفضة	
			42.5%	31	متوسطة	
			28.8%	21	عالية	
			11%	8	عالية جدا	
متوسطة	0.96	3.65	100%	73	5	المجموع

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن أغلبية المعلمين المقدره نسبتهم ب 37% أجابوا بدرجة متوسطة على العبارة "تمييز الوحدات الصوتية للكلمة" تليها نسبة 32% والممثلة للمعلمين الذين أجابوا بدرجة عالية، تليها 20.5% الممثلة للمجيبين بدرجة عالية جدا وتليها الذين أجابوا بدرجة منخفضة حيث بلغت نسبتهم 9.6% من إجمالي العينة. ومنه فأن استجابة المعلمين كانت بدرجة متوسطة وهذا ما يؤكد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (0.91، 3.64) على التوالي.

وكانت استجابات المعلمين على العبارة "تمييز صوت الحرف" كالتالي حيث بلغت نسبتهم 46.6% الذين أجابوا بدرجة عالية تليها نسبة 27.4% المجيبين بدرجة عالية جدا، تليها نسبة 19.2% للذين أجابوا بدرجة متوسطة، بينما الذين أجابوا بدرجة منخفضة بلغت نسبتهم 6.8% من إجمالي العينة. ومنه فإن

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

استجابة المعلمين كانت بدرجة مرتفعة وهذا ما يؤكد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (0.86،3.95) على التوالي. ويتضح من خلال الجدول أن أغلبية المعلمين والمقدرة نسبتهم بـ31.5% أجابوا بدرجة عالية على العبارة " الانتباه إلى طريقة انتقال قراءة التلميذ عبر الحركات الثلاث (الفتحة الضمة الكسرة)"، تليها نسبة 28.8% الذين أجابوا بدرجة عالية جدا، ثم نسبة 24.7% الممثلة للمعلمين المجيبين بدرجة متوسطة وتليها 13.7% للمجيبين بدرجة منخفضة، بينما بلغت نسبة المجيبين بدرجة منخفضة جدا 1.4% من إجمالي العينة. ومنه فإن استجابة المعلمين كانت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري بلغا (1.07،3.73). كانت استجابات المعلمين حول العبارة 04 " الإنصات إلى طريقة نطق أواخر الكلمات" أغلبيتها بدرجة عالية جدا بنسبة بلغت 34.2 تليها نسبة 31.5 للذين أجابوا بدرجة متوسطة وتليها نسبة 23.5% للمجيبين بدرجة عالية بينما الدين أجابوا بدرجة منخفضة بلغت نسبتهم 11% من إجمالي العينة. ومنه فإن استجابة أفراد العينة على العبارة كانت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدر بـ (1.03،3.83). أما العبارة " اكتشاف مواطن التشديد الصوتي لدى التلميذ" فأغلبية المعلمين أجابوا بدرجة متوسطة بنسبة بلغت 32.9% تليها نسبة 26% للمجيبين بدرجة عالية، وتليها نسبة 21.9% المجيبين بدرجة عالية جدا تليها نسبة 17.8% للمعلمين المجيبين بدرجة منخفضة، بينما الدين أجابوا بدرجة منخفضة جدا بلغت نسبتهم 1.4% من إجمالي العينة. ومنه فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي وانحراف معياري قدر بـ (1.06،3.49). كانت استجابة العبارة 06 " تمييز صوت الحرف محركا بالحركات الطويلة للمد(الألف الواو الياء)" أغلبية المعلمين المقدرة نسبتهم بـ34.2% أجابوا بدرجة عالية، تليها نسبة 27.4% والممثلة للمعلمين المجيبين بدرجة عالية جدا وتليها نسبة 21.9% الذين أجابوا بدرجة متوسطة، وتليها 12.3% للمعلمين المجيبين بدرجة منخفضة بينما المجيبين بدرجة منخفضة جدا بلغت نسبتهم 4.1% من إجمالي العينة. ومنه فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري

قدر ب(1.12،3.68) على التوالي. العبارة 07 " تحديد فونيمات الكلمة في وقت وجيز" نلاحظ أن أغلبية المعلمين كانت استجاباتهم بنسبة 42.5 درجة متوسطة وتليها نسبة 26.8% للذين أجابوا بدرجة عالية، تليها نسبة 16.4% المجيبين بدرجة منخفضة ثم 11% المجيبين بدرجة عالية جدا بينما الذين أجابوا بدرجة منخفضة جدا بلغت نسبتهم 14% من إجمالي العينة ومنه فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة منخفضة وهذا ما يؤكد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر ب(0.92،3.32) على التوالي.

### 2.1 مناقشة النتائج.

من خلال عرض نتائج الفرضية الأولى " مستوى قدرة تمييز الفونيم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف. كانت استجابة المعلمين بدرجة متوسطة وهذا ما أكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (0.96،3.65) على التوالي، ومنه فالفرضية الأولى لم تتحقق. بعبارة أخرى يعني أنه لمعلمي المرحلة الابتدائية وعي متوسط في قدرة تمييز الفونيم أي أنه هناك إمام من طرف المعلمين في تحديد الفونيمات في شكلها العام لكن يبقى نقص في دراسة خصوصيتها من الناحية الصوتية التي تستدعي معالجة فونولوجية متخصصة والمتمثلة في فونيمات الحركة، فونيمات الصوامت والمحتوى الفونيمي في النظام الفونولوجي. وعليه وباعتبار أن المدرسة الجزائرية لا تراعي بشكل ما ضرورة تخصيص ندوات تكوينية في تأطير المعلمين من الناحية الفونولوجية خاصة ممن يتعاملون مع عسيري القراءة في غرفة الصف، هذا الضعف في التأطير يؤدي بطريقة ما إلى عدم إمام المعلم بالتدخلات الفونولوجية والممارسات التعليمية الواجب إتباعها لتحقيق وعي فونولوجي سليم للتلاميذ ذوي عسر القراءة وبالتالي إكسابهم وعي فونيمي بمستوى عالي.

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

### 2 عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثانية.

#### 1.2 عرض النتائج.

الجدول رقم(08) استجابات المعلمين حول عبارات محور"مستوى تمييز دلالات التنعيم"

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسب المئوية	التكرارات	البدائل	العبارات
متوسطة	0.89	3.33	1,4%	1	منخفضة جدا	8-تمييز درجة التنعيم ( مرتفعة متوسطة منخفضة)
			13,7%	10	منخفضة	
			46,6%	34	متوسطة	
			27,4%	20	عالية	
			11,0%	8	عالية جدا	
متوسطة	0.91	3.45	1,4%	1	منخفضة جدا	9- اكتشاف الحالة الشعورية للتلميذ تبعا للتلون الصوتي
			2,3%	9	منخفضة	
			38,4%	28	متوسطة	
			35,6%	26	عالية	
			12,3%	9	عالية جدا	
متوسطة	1.13	3.53	6,8%	5	منخفضة جدا	10- التمييز بين الجملة الإخبارية والاستفهامية تبعا لدرجة التنعيم
			11,0%	8	منخفضة	
			23,3%	17	متوسطة	
			39,7%	29	عالية	
			19,2%	14	عالية جدا	
متوسطة	1.05	3.32	4,1%	3	منخفضة جدا	11 اكتشاف معنى الكلمة عند نطقها بنغمات مختلفة (اللغة الفرنسية)
			17,8%	13	منخفضة	
			34,2%	25	متوسطة	
			30,1%	22	عالية	
			13,7%	10	عالية جدا	
متوسطة	1.11	3.58	4,1%	3	منخفضة جدا	12 المفارقة بين الأنماط التنعيمية (الغضب، الدهشة، الفرح) في الجملة
			13,7%	10	منخفضة	
			26,0%	19	متوسطة	

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

			32,9%	24	عالية	
			23,3%	17	عالية جدا	
			4,1%	3	منخفضة جدا	13 تحديد التنغيم الصحيح للجملة
متوسطة	1.08	3.47	13,7%	10	منخفضة	
			32,9%	24	متوسطة	
			30,1%	22	عالية	
			19,2%	14	عالية جدا	
متوسطة	0.99	3.44	100%	73	5	المجموع

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن أغلبية إجابات المعلمين على العبارة "تمييز درجة التنغيم مرتفعة متوسطة منخفضة" كانت بدرجة متوسطة والممثلة بنسبة 46.6% تليها نسبة 27.4% أجابوا بدرجة عالية، وتليها نسبة 13.7% للمعلمين الذين أجابوا بدرجة منخفضة وتليها نسبة 11% والممثلة للمعلمين المجيبين لدرجة عالية جدا. بينما الذين أجابوا بدرجة منخفضة جدا بلغت نسبتهم 1.4% من إجمالي العينة. ومنه فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة متوسطة وهذا ما يؤكد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (0.89، 3.33) على التوالي. العبارة 09 "اكتشاف الحالة الشعورية للتلميذ تبعا للتلون الصوتي" كانت أغلبية المعلمين والمقدرة نسبتهم بـ 38.4% أجابوا بدرجة متوسطة، تليها نسبة 35.6% والممثلة للمعلمين المجيبين بدرجة عالية، تليها نسبة 12.3% المجيبين بدرجة عالية جدا وبدرجة منخفضة، بينما الذين أجابوا بدرجة منخفضة جدا بلغت 1.4% من إجمالي العينة. ومنه فإن استجابة المعلمين الكلية على العبارة كانت بدرجة متوسطة وهذا ما يؤكد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (0.91، 3.45) على التوالي.

كانت استجابات المعلمين على العبارة 10 "التمييز بين الجملة الإخبارية والاستفهامية تبعا لدرجة التنغيم" أغليبتها بدرجة عالية بنسبة 39.7% تليها نسبة 23.3% والممثلة للمجيبين بدرجة متوسطة، تليها نسبة 19.2% للذين أجابوا بدرجة عالية جدا. تليها نسبة 11% المجيبين بدرجة منخفضة، بينما الذين أجابوا بدرجة منخفضة جدا بلغت نسبتهم 6.8% من إجمالي العينة. ومنه فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي وانحراف معياري بلغ (1.13، 3.53) على التوالي. ونلاحظ أن أغلبية إجابات المعلمين على عبارة "اكتشاف معنى الكلمة عند نطقها بنغمات مختلفة (اللغة الفرنسية) مثل (lit،) (lait)» كانت بدرجة متوسطة بنسبة بلغت 34.2% تليها نسبة

30.1% للمعلمين المجيبين بدرجة عالية ثم تليها نسبة 17.8% للذين أجابوا بدرجة منخفضة وتليها نسبة 13.7% للمجيبين بدرجة عالية جدا بينما الذين أجابوا بدرجة منخفضة جدا بلغت نسبتهم 4.1%. ومنه فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (1.05، 3.32) على التوالي. العبارة 12 "المفارقة بين الأنماط التنغيمية (الغضب، الدهشة، الفرح) في الجملة" كانت أغلبية الإجابات والممثلة بنسبة 32.9% بدرجة عالية تليها نسبة 26% للمجيبين بدرجة متوسطة، وتليها نسبة 23.3% للمعلمين المجيبين بدرجة عالية جدا ثم تليها نسبة 13.7% للذين أجابوا بدرجة منخفضة، وبلغت نسبة الذين أجابوا بدرجة منخفضة جدا 4.1% على التوالي. ومنه فقد كانت استجاباتهم نحو هذه العبارة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي وانحراف معياري (1.11، 3.58) على التوالي. العبارة 13 "تحديد التنغيم الصحيح للجملة" نلاحظ أن أغلبية استجابات المعلمين كانت بدرجة متوسطة بنسبة بلغت 32.9، تليها نسبة 30.1% للمجيبين بدرجة عالية ثم تليها نسبة 19.2% للذين أجابوا بدرجة عالية جدا وتليها 13.7% للمجيبين بدرجة منخفضة. وبلغت نسبة المجيبين بدرجة منخفضة جدا 4.1%. وقد كانت استجابة المعلمين على هذه العبارة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي وانحراف معياري (1.08، 3.47) على التوالي.

### 2.2 مناقشة النتائج.

من خلال عرض نتائج الفرضية 02 " مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف " كانت استجابة المعلمين بدرجة متوسطة وهذا ما أكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (0.99، 3.44) على التوالي ومنه فإن الفرضية الثانية لم تتحقق.

بعبارة أخرى أن المعلمين أثناء المواقف التعليمية تصادفهم دلالات مختلفة للتنغيم خاصة عند القراءة وباعتبار عسيري القراءة يواجهون صعوبات في المعالجة الصوتية (تحديد كلمات مقفية، عد المقاطع في الكلمات)، مراسلات صوت- رمز (أي صعوبة في الربط بين الأصوات والحروف التي تمثلهم. كذلك صعوبة التمييز بين الأصوات المماثلة في الكلمات وخط نطق الأصوات (التمييز السمعي). كل هذه الصعوبات التي تواجه المعلمين في قراءة عسيري القراءة تتطلب منهم قدرات عالية لمهارة الاستماع لديهم، وباعتبار أن للتنغيم دلالة تتمثل في انسجام الأصوات والتعبير عن الحالة الشعورية

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

المقصودة من الجملة بالشكل الصحيح وكذلك امتلاك التلميذ القدرة على التلاعب بطبقات الصوت تبعا لدلالة الجملة، بحيث يؤدي هذا التأزر إلى قراءة النص بالشكل المطلوب.

إن وعي المعلمين بدلالات التنغيم المتمثلة في النبر ومستوياته ودرجات النغمات، أنواع الوقف وطريقة الإيقاع تكسبهم تلوينا صوتيا يكون ناتج عن الإصغاء الجيد للقارئ أي (التلميذ عسيري القراءة). وعليه فإن المعلمون ملزمون بتحسين مستويات التنغيم والعمل على تطوير قدراتهم الصوتية بما يناسب متطلبات المواقف التعليمية التي تتطلب وعي بمستوى عالي أثناء قراءة عسيري القراءة.

### 3 عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثالثة.

#### 1.3 عرض النتائج.

الجدول رقم (09) يمثل استجابات المعلمين حول عبارات محور "قدرة تمييز مخارج الحروف".

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسب المئوية	التكرارات	البدائل	العبارات
متوسطة	0.92	3.40	1,4%	1	منخفضة جدا	14 المفارقة بين الأصوات المتقاربة في المخارج (الطاء والضاد)
			13,7%	10	منخفضة	
			41,1%	30	متوسطة	
			31,5%	23	عالية	
			12,3%	9	عالية جدا	
مرتفعة	0.82	3.77			منخفضة جدا	15 تمييز الحروف الحلقية (العين/الغين)
			8,2%	6	منخفضة	
			27,4%	20	متوسطة	
			43,8%	32	عالية	
			20,5%	15	عالية جدا	
مرتفعة	0.82	3.92			منخفضة جدا	16 تمييز حروف الشفة (الباء/الميم)
			5,5%	4	منخفضة	
			21,9%	16	متوسطة	
			47,9%	35	عالية	
			24,7%	18	عالية جدا	
مرتفعة	0.99	3.71			منخفضة جدا	17 تمييز الحروف اللثوية (اللام/الراء)
			15,1%	11	منخفضة	
			21,9%	16	متوسطة	



## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

			29	39,7%	عالية	
			17	23,3%	عالية جدا	
متوسطة	1.14	3.49	4	5,5%	منخفضة جدا	18 تمييز الحروف اللسانية (الذال/الثاء)
			11	15,1%	منخفضة	
			18	24,7%	متوسطة	
			25	34,2%	عالية	
			15	20,5%	عالية جدا	
مرتفعة	0.89	3.88			منخفضة جدا	19 تمييز الحروف الأسنانية الشفوية (الفاء)
			4	5,5%	منخفضة	
			22	30,1%	متوسطة	
			26	35,6%	عالية	
			21	28,8%	عالية جدا	
مرتفعة	0.97	3.84			منخفضة جدا	20 تمييز الحروف الأسنانية اللثوية (السين/الزاي)
			9	12,3%	منخفضة	
			14	19,2%	متوسطة	
			30	41,1%	عالية	
			20	27,4%	عالية جدا	
مرتفعة	0.92	3.89	1	1,4%	منخفضة جدا	21 تمييز الأصوات المهجورة والمهموسة (الجيم/الكاف)
			4	5,5%	منخفضة	
			17	23,3%	متوسطة	
			31	42,5%	عالية	
			20	27,4%	عالية جدا	
مرتفعة	0.90	3.73	73	100	5	المجموع

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن استجابات المعلمين على العبارة "المفارقة بين الأصوات المتقاربة في المخارج الضاد و الظاء" والممثلة في نسبة 41% للمعلمين المجيبين بدرجة متوسطة تليها 31.5% للذين أجابوا بدرجة عالية، تليها نسبة 13.7% للمجيبين بدرجة منخفضة بينما الذين أجابوا بدرجة عالية جدا كانت نسبتهم 12.3% وتليها نسبة 1.4% للذين أجابوا بدرجة منخفضة جدا من إجمالي العينة. وعليه فإن استجابة المعلمين على العبارة كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي وانحراف معياري بلغ (3,0.92..40) على التوالي. كانت أغلبية إجابات المعلمين على العبارة "15 تمييز الحروف

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الحلقية العين والغين" بنسبة 43.8% للمجيبين بدرجة عالية، تليها نسبة 27.4% للذين أجابوا بدرجة متوسطة وتليها نسبة 20.5% للمعلمين المجيبين بدرجة عالية جدا بينما الذين أجابوا بدرجة منخفضة كانت نسبتهم 8.2%. ومنه فإن استجابة المعلمين كانت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري (0.82،3.77) على التوالي.

العبارة 16 "تمييز حروف الشفة الباء والميم" أغلبية المعلمين كانت إجاباتهم بدرجة عالية بنسبة 47.9% تليها بدرجة عالية جدا بنسبة 24.7% ثم بدرجة متوسطة بنسبة 21.9% وتليها نسبة 5.5% للذين أجابوا بدرجة منخفضة من إجمالي العينة. ومنه فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (0.82،3.92). العبارة 17 "تمييز الحروف اللثوية اللام والراء" كانت بنسبة 39.7% للذين أجابوا بدرجة عالية تليها بنسبة 23.3% للمجيبين عالية جدا وتليها نسبة 21.9% للذين أجابوا بدرجة متوسطة، بينما الذين أجابوا بدرجة منخفضة بلغت نسبتهم 15.1% من إجمالي العينة. ومنه فإن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعبارة بلغ (0.99،3.71) أي كانت استجاباتهم بدرجة مرتفعة.

العبارة 18 "تمييز الحروف اللسانية الذال الثاء" كانت أغلبية استجابات المعلمين بدرجة عالية بنسبة 34.2% تليها نسبة 24.7% للذين أجابوا لدرجة متوسطة، ثم تليها نسبة 20.5% للذين أجابوا بدرجة عالية جدا. في حين بلغت نسبة المعلمين المجيبين بدرجة منخفضة 15.1% وتليها نسبة 5.5% للمجيبين بدرجة منخفضة جدا. ومنه فإن استجابة المعلمين حول هذه العبارة كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي وانحراف معياري (1.14،3.49) على التوالي.

العبارة 19 كانت أغلبية الاستجابات حول عبارة "تمييز الحروف الأسنانية -الفاء- " والمثلة بنسبة 35.6% بدرجة عالية، تليها نسبة 30.1% للمجيبين بدرجة متوسطة ثم تليها نسبة 28.8% للذين أجابوا بدرجة عالية جدا وتليها نسبة 5.5% للذين أجابوا بدرجة منخفضة من إجمالي العينة. وعليه فإن استجابة المعلمين نحو العبارة كانت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري بلغ (0.89،3.88) على التوالي.

العبارة 20 "تمييز الحروف الأسنانية اللثوية السين والزاي" كانت أغلبية استجابات المعلمين حولها بدرجة عالية بنسبة 41.1%، تليها نسبة 27.4% للمعلمين المجيبين بدرجة عالية جدا، تليها نسبة 19.4% للذين أجابوا بدرجة متوسطة، كما بلغت نسبة الذين أجابوا بدرجة منخفضة 12.3% من إجمالي

العينة. وعليه فإن استجاباتهم نحو العبارة كانت بدرجة مرتفعو بمتوسط حساب وانحراف معياري بلغ (0.97،3.84) على التوالي. العبارة 21 "تمييز الأصوات المجهورة والمهموسة الجيم والكاف" كانت أغلبية الاستجابات والممثلة بنسبة %42.5 بدرجة عالية وتليها نسبة %27.4 للذين أجابوا بدرجة عالية جدا، ثم تليها نسبة %23.3 للمعلمين المجيبين بدرجة متوسطة وبلغت نسبة الذين أجابوا بدرجة منخفضة %5.5 وتليها نسبة %1.4 للمجيبين بدرجة منخفضة جدا. وعليه كانت استجابة المعلمين نحو العبارة بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (3.73،0.90) على التوالي.

### 2.3 مناقشة النتائج.

من خلال عرض نتائج الفرضية الثالثة " مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف " كانت استجابة المعلمين بدرجة مرتفعة وهذا ما أكدته المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (3.73،0.90) على التوالي ومنه فإن الفرضية لم تتحقق.

بعبارة أخرى أنه لمعلمي المرحلة الابتدائية وعي فونولوجي عالي في تمييز مخارج الحروف في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة. هذه القدرة على التمييز تكسب المعلمين الكفاءة العالية والمهارة اللازمة لتحديد العيوب اللفظية والنطقية في قراءتهم لاسيما أن التلاميذ عسيري القراءة يواجهون صعوبات في النطق الصحيح وفي تحديد المخرج الصوتي المناسب للحرف. وبالتالي كلما كان للمعلم وعي بمخارج الحروف كلما كان له القدرة على ضبط المخارج السليمة للتلميذ. وعليه فإن الموقف التعليمي يقتضي التدخل المناسب من طرف المعلم بالاعتماد على مهارة الاستماع كوسيلة لتحديد مواطن الضعف في طريقة النطق.

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

### 4 عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الرابعة.

#### 1.4 عرض النتائج.

الجدول رقم (10) استجابات المعلمين حول عبارات محور "مستوى قدرة التمييز الكلمي المقطعي".

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسب المئوية	التكرارات	البدائل	العبارات
مرتفعة	0.94	3.75			منخفضة جدا	22 تمييز أواخر حروف الكلمة الأولى عن حروف بداية الكلمة الموالية
			%11	8	منخفضة	
			%26	19	متوسطة	
			%39,7	29	عالية	
			%23,3	17	عالية جدا	
متوسطة	0.95	3.53			منخفضة جدا	23 تحديد الحدود الفاصلة بين مقاطع الكلمة (مد/رسة)
			%16,4	12	منخفضة	
			%30,1	22	متوسطة	
			%37,0	27	عالية	
			%16,4	12	عالية جدا	
منخفضة	1.07	3.30	%4,1	3	منخفضة جدا	24 تحديد زمن الوقف بين الكلمات
			%19,2	14	منخفضة	
			%34,2	25	متوسطة	
			%27,4	20	عالية	
			%15,1	11	عالية جدا	
منخفضة	1.14	3.37	%4,1	3	منخفضة جدا	25 الانتباه إلى الحركات الصوتية في التقسيم المقطعي (الشدة وحركات المد)
			%23,3	17	منخفضة	
			%21,9	16	متوسطة	
			%32,9	24	عالية	
			%17,8	13	عالية جدا	
منخفضة	1.04	3.26	%4,1	3	منخفضة جدا	26 تمييز ربط صوت الحركة إلى الصامت في التقسيم المقطعي (روضة = ر)
			%16,4	12	منخفضة	
			%43,8	32	متوسطة	
			%20,5	15	عالية	
			%15,1	11	عالية جدا	
متوسطة	0.99	3.44	%100	73	5	المجموع

من خلال الجدول رقم (10) يتضح أن استجابات المعلمين حول العبارة 22 " تمييز أواخر حروف الكلمة الأولى عن حروف بداية الكلمة الموالية" كانت بدرجة عالية والممثلة بنسبة 39.7% تليها نسبة 26 % للمعلمين المجيبين بدرجة متوسطة، ثم تليها نسبة 23.3% للذين أجابوا بدرجة عالية جدا ثم تليها 11% نسبة المجيبين بدرجة منخفضة من إجمالي العينة. وعليه فإن استجاباتهم نحو هذه العبارة كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي وانحراف معياري (0.94،3.75) على التوالي. العبارة 23 " تحديد الحدود الفاصلة بين مقاطع الكلمة (مد/رسة)" كانت أغلبية استجابات المعلمين بدرجة عالية والممثلة بنسبة 37 %تليها نسبة 30.1% للذين أجابوا بدرجة متوسطة، ثم تليها نسبة 16.4% للمعلمين المجيبين بدرجة عالية جدا ودرجة منخفضة على التوالي. ومنع فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة متوسطة بمتوسطة حسابي وانحراف معياري بلغ (0.95،3.53).

كانت استجابات المعلمين حول العبارة " تحديد زمن الوقف بين الكلمات" أغليبتها بدرجة متوسطة والممثلة بنسبة 34.2% تليها نسبة 27.4% للمعلمين المجيبين بدرجة عالية ثن تليها نسبة 19.2% للذين أجابوا بدرجة منخفضة وتليها نسبة 15.1% للمجيبين بدرجة عالية جدا، في حين بلغت نسبة 4.1% للمجيبين بدرجة منخفضة جدا. وعليه فإن استجاباتهم نحو هذه العبارة كانت بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي وانحراف معياري (1.07،3.30).

العبارة 25 " الانتباه إلى الحركات الصوتية في التقسيم المقطعي(الشدة وحركات المد)" كانت أغلبية استجاباتهم بدرجة عالية والممثلة بنسبة 32.9% تليها نسبة 23.3% للمعلمين المجيبين بدرجة منخفضة وتليها نسبة 21.9% للذين أجابوا بدرجة متوسطة بينما بلغت نسبة 17.8% الذين أجابوا بدرجة عالية جدا وتليها 4.1% للذين أجابوا بدرجة منخفضة جدا. .

العبارة 26 " تمييز ربط صوت الحركة إلى الصامت في التقسيم المقطعي (روضة = رَ)" كانت أغلبية نسبة الاستجابات بدرجة متوسطة حيث بلغت 43.8% تليها نسبة 20.5% للمعلمين المجيبين بدرجة عالية، وتليها نسبة 16.4% للذين أجابوا بدرجة منخفضة بينما بلغت نسبة الذين أجابوا بدرجة عالية جدا 15.1% وتليها 4.1% الذين أجابوا بدرجة منخفضة جدا. وعليه كانت استجابات المعلمين نحو هذه العبارة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي وانحراف معياري ( 0.99، 3.44) على التوالي.

### 2.4 مناقشة النتائج.

من خلال عرض نتائج الفرضية الرابعة " مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف" كانت استجابة المعلمين بدرجة متوسطة وهذا ما أكدته المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (0.99،3.44) على التوالي ومنه بالفرضية لم تتحقق.

بعبارة أخرى أن المعلمون في المرحلة الابتدائية لديهم نقص في قدرة التمييز الكلمي والمقطعي عند قراءة عسيري القراءة أي أنهم لديهم قصور في تحديد كيفية تقسيم الكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى فونيمات وهي مستويات للتحليل اللغوي الذي يسمح للتلميذ باكتساب القراءة السليمة والصحيحة وإنجاز مهام مركبة والتي بدورها تستدعي قدرات ذهنية عالية. وبالتالي فالتلميذ عسيري القراءة غالبا ما يجد صعوبة في إنجاز هذه المهام.

ولعل أبرز ما يعيق معلمي المرحلة الابتدائية عدم قدرتهم على تمييز أواخر حروف الكلمة الأولى عن بداية الكلمة المولية أثناء قراءة عسيري القراءة، أيضا عدم القدرة على تحديد الحدود الفاصلة في مقاطع الكلمة وقراءتها بالشكل المقطعي المضبوط، إضافة إلى ضبط الصوامت والصوائت.

إن هذا الضعف في تمييز التقسيم الكلمي والمقطعي للمعلمين في قراءة عسيري القراءة يقتضي بشكل ضروري العمل على تحسين هذه المهارة لديهم سواء من خلال إتباع طرق أكثر فاعلية أثناء القراءة كاعتماد مهارة الاستماع والإنصات الدقيق أثناء القراءة مع تحديد الأخطاء كل على حدا، أو من خلال الدورات التكوينية الخاصة بطرق المعالجة الصوتية باعتبار أن القراءة السليمة تنطلق من وعي التلميذ بوحدات الكلمة ثم الجملة وبالتالي تطور الوعي الصوتي لديهم، لاسيما في ظل غياب هذه الدورات عن المنظومة التعليمية الجزائرية.

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

### 5 عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الخامسة.

#### 1.5 عرض النتائج.

الجدول رقم (11) استجابات المعلمين حول عبارات محور "مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات".

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسب المئوية	التكرارات	البدائل	العبارات
متوسطة	0.95	3.38			منخفضة جدا	27 التفريق بين الكلمات المتشابهة في الإيقاع (سار، صار)
			%19,2	14	منخفضة	
			%37	27	متوسطة	
			%30,1	22	عالية	
			%13,7	10	عالية جدا	
مرتفعة	0.77	3.89			منخفضة جدا	28 التفريق بين الكلمات المتشابهة في القافية (جمل، جبل)
			%2,7	2	منخفضة	
			%27,4	20	متوسطة	
			%47,9	35	عالية	
			%21,9	16	عالية جدا	
مرتفعة	0.88	3.95			منخفضة جدا	29 التمييز بين كلمتين متشابهتين في الوزن (فيض، زيت)
			%5,5	4	منخفضة	
			%24,7	18	متوسطة	
			%39,7	29	عالية	
			%30,1	22	عالية جدا	
مرتفعة	1	3.78	%1,4	1	منخفضة جدا	30 تحديد الكلمات ذات الوزن الشاذ (لوز/موز/ذيل)
			%8,2	6	منخفضة	
			%30,1	22	متوسطة	
			%31,5	23	عالية	
			%28,8	21	عالية جدا	
مرتفعة	0.86	3.75	100	73	5	المجموع

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن أغلبية استجابات المعلمين حول عبارة " التفريق بين الكلمات المتشابهة في الإيقاع (سار، صار)" كانت بدرجة متوسطة بنسبة 37% وتليها نسبة 30.1% للمجيبين بدرجة عالية، وتليها نسبة 19.2% للذين أجابوا بدرجة منخفضة، ثم نسبة 13.7% للمعلمين المجيبين بدرجة عالية جدا. وعليه فإن استجاباتهم نحو العبارة كانت بدرجة متوسطة (3.38، 0.95).

العبارة " التفريق بين الكلمات المتشابهة في القافية (جمل، جبل)" أغلبية الاستجابات والممثلة بنسبة 47.9% بدرجة عالية، وتليها نسبة 21.9% المجيبين بدرجة عالية وتليها نسبة 2.7% للمجيبين بدرجة منخفضة من إجمالي العينة. وعليه كانت استجاباتهم نحو هذه العبارة بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري (3.89، 0.77) على التوالي.

العبارة 29 " التمييز بين كلمتين متشابهتين في الوزن (فيض، زيت)" كانت أغلبية استجابات المعلمين بدرجة عالية والممثلة بنسبة 39.7% تليها نسبة 30.1% الذين أجابوا بدرجة عالية جدا، ثم تليها نسبة 24.7% للمعلمين المجيبين بدرجة متوسطة، ونسبة 5.5% نسبة الذين أجابوا بدرجة منخفضة. وعليه فإن استجابات المعلمين كانت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري (3.95، 0.88) على التوالي.

العبارة 30 " تحديد الكلمات ذات الوزن الشاذ (لوز/موز/ذيل)" وكانت أغلبية الاستجابات بدرجة عالية بنسبة 31.5%، تليها نسبة 30.1% للمجيبين بدرجة متوسطة في حين بلغت نسبة 28.8% للذين أجابوا بدرجة منخفضة جدا. وعليه فإن استجابات المعلمين حول هذه العبارة كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (3.78، 1). وقد كانت استجابة المعلمين على المحور بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري (3.75، 0.86).

### 2.5 مناقشة النتائج.

من خلال عرض نتائج الفرضية " مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف " كانت استجابة المعلمين بدرجة مرتفعة وهذا ما يؤكد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر ب (3.75، 0.86) ومنه الفرضية لم تتحقق.

إن باعتبار معلمي المرحلة الابتدائية المسؤولون بالدرجة الأولى على إكساب التلاميذ المهارات الصوتية واللغوية اللازمة خاصة عسيري القراءة باعتبارهم كفاءة خاصة تستدعي توفر هذه المهارات في قراءتهم لإعطائها الشكل الصحيح والسليم معنا ولفظا، فإن المعلمين أثناء المواقف التعليمية التي تشهدها



## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

العملية التعليمية التعلمية ملزمون بالتدقيق في طريقة اختيار عسيري القراءة للكلمات السجعية تحديد الفروق بين الأوزان الشاذة، كذلك المفارقة بين الأنماط التنغيمية والأنماط التتميقية للكلمات. وعليه فإن وعي المعلمين بهذا المستوى من الوعي الفونولوجي يسمح لهم بتكوين أساس سليم في فونولوجيا النطق لدى عسيري القراءة بتدعيمها أيضا من خلال حصص الاستماع.

### 6 عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة.

#### 1.6 عرض النتائج

#### جدول رقم (12) يبين نتائج الفرضية العامة

الرقم	الرتبة	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
01	03	مستوى قدرة التمييز الفونيمي	3.65	0.96	متوسطة
02	04	مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم	3.44	0.99	متوسطة
03	02	مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف	3.73	0.90	مرتفعة
04	05	مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي	3.44	0.99	متوسطة
05	01	مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات	3.75	0.86	مرتفعة
الدرجة الكلية			3.61		متوسطة

يوضح الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة معلمي العينة المدروسة حسب كل محور في الاستبيان، ويتضح من الجدول أن المحور الأول "مستوى قدرة التمييز الفونيمي" كان في الرتبة الثالثة من حيث وعي المعلمين بهذه القدرة بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي وانحراف معياري بلغ ( 3.65،0.96) على التوالي. أما المحور الثاني "مستوى تمييز دلالات التنغيم" كان في الرتبة الرابعة من حيث وعي المعلمين به بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (3.44،0.99). وكان المحور الثالث "مستوى تمييز مخارج الحروف" في الرتبة الثانية من حيث وعي المعلمين بهذه القدرة، بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي وانحراف معياري بلغ (3.73،0.90) على التوالي. أما المحور الرابع "مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي" كان في الرتبة الخامسة بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي وانحراف معياري (3.44،0.99) على التوالي. بينما كان

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

المحور الخامس "مستوى تمييز سجع الكلمات " الرتبة الأولى حيث كانت استجابة المعلمين بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وانحراف معياري (0.86,3.75) على التوالي.

### 2.6 تحليل النتائج.

من خلال نتائج الفرضية العامة والتي جاءت "مستوى الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف" فقد كانت استجابة المعلمين الكلية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.61). حيث أن لملمي لمعلمي المرحلة الابتدائية وعي فونولوجي متوسط المواقف التعليمية التي يواجهونها مع التلاميذ عسيري القراءة، إذ يساهم هذا الوعي بدرجة متوسطة في إكساب التلاميذ القدرات والمهارات الفونولوجية الأساسية بمستوياتها المختلفة والتي بدورها تساهم في تنمية مستوى القراءة لديهم.

وهذا ما أكدته نتائج المحور الأول والثاني والرابع، بينما أكدت نتائج المحور الثالث والخامس أن لمعلمي المرحلة الابتدائية وعي بدرجة مرتفعة في مستويات الوعي الفونولوجي وهذا ما يدل على أنه هناك تباين في وعي معلمي المرحلة الابتدائية بهذه المستويات.

وعليه نستنتج أن مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة كانت بمستوى متوسط ومنه بالفرضية العامة لم تتحقق.

### 7 عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.

1.1.7 عرض نتائج التباين الأحادي بين مستويات الوعي الفونولوجي ككل لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة حسب متغير الخبرة.

جدول رقم (13) يبين نتائج التباين الأحادي بين مستويات الوعي الفونولوجي ككل لمعلمي المرحلة

الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة حسب متغير الخبرة

المحاور	قيمة F	مستوى الدلالة
مستوى قدرة التمييز الفونيمي	166.651	0.00
مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم	156.214	0.00

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

0.00	125.579	مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف
0.00	144.597	مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي
0.00	121.212	مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات
0.00	153.757	مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة.

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن قيمة F للمحور الأول الذي ينص على "مستوى قدرة التمييز الفونيمي" قد بلغت (166.651) عند مستوى الدلالة 0.00 وهي أصغر من 0.05 بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرة التمييز الفونيمي. ويدل هذا أنه على أنه توجد اختلافات في مستويات الوعي الفونولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف سنوات خبرتهم حول مستوى قدرة التمييز الفونيمي.

فيما يخص المحور الثاني "مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم" بلغت قيمة F (156.214) عند مستوى الدلالة 0.00 وهي أصغر من 0.05، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم. ويدل هذا أنه توجد اختلافات في مستويات الوعي الفونولوجي لدى المعلمين باختلاف سنوات خبرتهم حول مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم،

أما المحور الثالث فقد بلغت قيمة F (125.579) عند مستوى الدلالة 0.00 وهي أصغر من 0.05 أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف. ويدل هذا أنه توجد اختلافات في مستويات الوعي الفونولوجي لدى معلمين المرحلة الابتدائية باختلاف سنوات خبرتهم

المحور الرابع بلغت قيمة F (144.597) عند مستوى الدلالة 0.00 وهي أصغر من 0.05 أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي. أي توجد اختلافات في مستويات الوعي الفونولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف سنوات خبرتهم.

وعليه فإن معلمي المرحلة الابتدائية يساهمون بدرجة متوسطة في إكساب التلاميذ عسيري القراءة مهارات ربط الكلمة المقروءة بالرمز الكتابي الخاص بها وإكسابهم القدرة على المزج الصوتي بين الوحدات الصوتية و تركيب مقاطع الكلمة في سياقها الصحيح. هذا النقص في مهارات المعلمين يقتضي بشكل

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

هام العمل على تفعيل نشاطات فونولوجية تدريبية في كيفية التعامل مع الكلمات من حيث التقطيع الصوتي والمورفولوجي لها.

فيما يخص المحور الخامس بلغت قيمة F (121.212) عند مستوى الدلالة 0.00 وهي أصغر من 0.05، بمعنى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات. ويدل هذا أنه توجد اختلافات في مستويات الوعي الفونولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف سنوات خبرتهم في مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات.

ومما سبق يمكننا القول أنه توجد فروق في مستويات الوعي الفونولوجي ككل لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة باختلاف سنوات خبرتهم، وهذا يدل على أن الفرضية " توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية ككل للتلاميذ عسيري القراءة تعزى لمتغير الخبرة تحققت.

### 2.1.7 مناقشة النتائج

من خلال عرض النتائج اتضح انه هناك فروق في مستويات الوعي الفونولوجي ككل لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة باختلاف سنوات خبرتهم، وهذا يعني أن الخبرة التدريسية تزود معلمي المرحلة الابتدائية بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتعددة واللازمة لتدريس عسيري القراءة في مختلف السياقات التعليمية التي تم التدريب عليها خلال سنوات العمل وتحت إشراف إدارة المدرسة والتوجيه المناسب من قبل المشرفين التربويين. إلا هناك تباين في فاعلية المعلم في كل موقف تعليمي بتباين سنوات الخبرة فالأمر الذي يفرض نفسه هو أن المعلمين ذوي الخبرة لديهم مهارات أفضل في تمييز العيوب الصوتية في قراءة عسيري القراءة ومعرفة المتطلبات والمهارات اللازمة لهذه الفئة، وهذا ما يتوافق مع دراسة السرطاوي وزملائه 2005 التي توصلت أن المعلمين أكثر معرفة باستخدام الطريقة الكلية في التدريس (التدريب الصوتي المباشر) فيما ازدادت معرفتهم باستخدام الطريقة التحليلية (التدريب الصوتي غير المباشر) مع ازدياد سنوات الخبرة. (يعيس، 2009، مجلة الطفولة العربية العدد 38، ص17).

2.7 عرض ومناقشة نتائج التباين الأحادي بين مستويات الوعي الفونولوجي ككل لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة حسب متغير التخصص.

### 1.2.7 عرض النتائج

جدول رقم (14) يبين نتائج التباين الأحادي بين مستويات الوعي الفونولوجي ككل لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة حسب متغير التخصص.

المحاور	قيمة F	مستوى الدلالة
مستوى قدرة التمييز الفونيمي	57.518	0.00
مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم	63.928	0.00
مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف	60.893	0.00
مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي	48.499	0.00
مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات	46.302	0.00
مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة.	57.864	0.00

من خلال الجدول رقم (14) أن المحور الأول "مستوى قدرة التمييز الفونيمي" بلغت قيمة F (57.518) عند مستوى الدلالة 0.00 وهي أصغر من 0.05 بمعنى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الوعي الفونولوجي ككل للمعلمين باختلاف تخصصهم (لغة عربية، لغة فرنسية) حول مستوى قدرة التمييز الفونيمي.

المحور الثاني "مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم" بلغت قيمة F (63.928) عند مستوى الدلالة 0.00 وهي أصغر من 0.05 بمعنى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الوعي الفونولوجي ككل للمعلمين باختلاف تخصصهم (لغة عربية، لغة فرنسية) حول مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم.

المحور الثالث "مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف" بلغت قيمة F (60.893) عند مستوى الدلالة 0.00 وهي أصغر من 0.05 بمعنى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الوعي الفونولوجي ككل للمعلمين باختلاف تخصصهم (لغة عربية، لغة فرنسية) حول مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف.

المحور الرابع "مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي" حيث بلغت قيمة F (48.499) عند مستوى الدلالة 0.00 وهي أصغر من 0.05 بمعنى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الوعي الفونولوجي ككل للمعلمين باختلاف تخصصهم (لغة عربية، لغة فرنسية) حول مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي. المحور الخامس "مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات" بلغت قيمة F (46.302) عند مستوى الدلالة 0.00 وهي أصغر من 0.05 بمعنى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الوعي الفونولوجي ككل للمعلمين باختلاف تخصصهم (لغة عربية، لغة فرنسية) حول مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات. استنادا لما تم ذكره نستنتج أن وعي المعلمين بهذه المستويات (التمييز الفونيمي، تمييز دلالات التنغيم، مخارج الحروف، التمييز الكلمي والمقطعي، سجع الكلمات) ضروري لتمييز قراءة عسيري القراءة والوقوف على الأخطاء اللفظية والنطقية والصوتية التي تواجههم في المواقف التعليمية. ومما سبق يمكننا القول أنه توجد فروق في مستويات الوعي الفونولوجي ككل لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة باختلاف تخصصهم (لغة عربية، لغة فرنسية) وهذا ما يدل أن الفرضية "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية ككل للتلاميذ عسيري القراءة تعزى لمتغير التخصص تحققت.

### 2.2.7 مناقشة النتائج

من خلال عرض النتائج يتضح أن الاختلاف في مستوى الوعي الفونولوجي للمعلمين يرجع إلى طبيعة التخصص حيث أنه هناك بعض التخصصات تركز بدرجة كبيرة على اللغة واللسانيات في مناهجها مثل تخصص (آداب ولغات) وهو ما يتيح إعطاء نظرة شاملة سواء من الجانب النظري أو التدريبي على مختلف مجالات اللسانيات بما فيها الفونولوجيا والفونيتيك. هذه النظرة الإيجابية تسمح للمعلمين بتوظيف المهارات المكتسبة في مجال الفونولوجيا في ميدان التعليم خصوصا مع التلاميذ عسيري القراءة.

في حين هناك بعض التخصصات لا تركز بدرجة كبيرة على جانب اللسانيات وفروعها في مناهجها مثل (العلوم الاجتماعية، علوم التسيير والاقتصاد)، وهذا ما يعني أن نظرة معلمي هذه التخصصات تبقى محدودة وبشكل عام في الجوانب التي تهتم بدراسة الصوتيات، الشيء الذي يفقدهم امتلاك مكتسبات قبلية في تعليم التلاميذ عسيري القراءة وفق الاستراتيجيات المعتمدة على مهارات الوعي

## الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

---

الفونولوجي. وهذا ما أكدته دراسة الشوريجي والمنذري 2016 والتي توصلت أنه هناك اختلاف بين معلومات المعلمات فمنهم من على دراية بأهمية هاتين الإستراتيجيتين (المهارات الفونيمية والمهارات الفونولوجية) وبعضهن يمارسها إلا أن معظمهن بحاجة للتدريب عليها. (الشوريجي وآخرون، 2016، المؤتمر الدولي الخامس للغة عربية، ص160).

خاتمة



تتجلى أهمية دراستنا في إثراء ميدان التعليم والتعلم ببحوث ودراسات ميدانية أكثر نظرا لحاجة هذا الميدان إلى تكثيف الجهود من أجل الوصول إلى طرق أنجع في تأطير معلمين أكفاء، وقد ارتكزت دراستنا على مستويات الوعي الفونولوجي والتي تمثلت في (مستوى الفونيم، دلالات التنغيم، مخارج الحروف، التقسيم الكلمي والمقطعي، سجع الكلمات). بحيث أن تمكن المعلمين من هذه المستويات بصورة فعلية يؤدي لا محالة إلى إكساب التلاميذ عسيرى القراءة هذه القدرات وذلك في مواقف تعليمية تعلمية ومن خلال الأنشطة الصفية التي تستدعي ضرورة امتلاك التلميذ لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى قدرته على معرفة وحدات الكلمات، التنغيم الخاص بها، تقسيم مقاطعها، القدرة على المزج الصوتي وهي مهارات عالية تستوجب على المعلم ضرورة تعليمها وإكسابها للتلاميذ بالصيغة التي تتناسب وقدراتهم القرائية. وقد يستعين المعلم في ذلك على دعائم تعليمية لتحقيق التناسق السمعي واللفظي كالاتماد على مهارة الاستماع ومستويات التلقي الصوتي الخاصة بها وذلك بما يخدم الأنشطة المبرمجة وتحقيق ارتباط وثيق بين نمو الوعي الفونولوجي لعسيرى القراءة وبين إدراك المعلمين لهذا النمو والتركيز على قراءتهم بالشكل الصحيح. وانطلاقا من هذه الأهمية هدفتنا إلى معرفة مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيرى القراءة وكذلك معرفة مستوياتهم في قدرة تمييز الفونيم، دلالات التنغيم، مخارج الحروف، التمييز الكلمي والمقطعي، سجع الكلمات وهي مستويات تتطلب من المعلمين وعي فونولوجي عالي في تدريسهم لفئة عسيرى القراءة.

ومن خلال ما قدمناه في دراستنا في الجانبين النظري والميداني وبما أن دراستنا جاءت بوجهة نظر مختلفة عن الدراسات السابقة التي اهتمت بمستويات الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ عسيرى القراءة، بينما دراستنا الحالية ركزت على مستوى الوعي الفونولوجي لدى المعلمين وبعد جمع المعلومات وإجراء التحليلات والمعالجة الإحصائية توصلنا إلى أن مستوى الوعي الفونولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيرى القراءة كان بشكل بمستوى متوسط، كما أن مستوى وعيهم بقدرة التمييز الفونيمي، وتمييز دلالات التنغيم والتمييز الكلمي والمقطعي أيضا كان بمستوى متوسط، في حين كان مستوى وعيهم بقدرة تمييز مخارج الحروف وتمييز سجع الكلمات بمستوى مرتفع، كما توصلنا انه هناك فروق في مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيري الخبرة والتخصص. وعلى إثر هذه النتائج يستوجب على المعلمين العمل أكثر على رفع مستوى وعيهم الفونولوجي نظرا لأهميته في بناء التكوين الفونولوجي للمعلمين وتحسين مستوى القدرة القرائية للتلاميذ عسيرى القراءة في

مختلف المواقف التعليمية ،وبناء على ما تم التوصل إليه في دراستنا الحالية نطرح التساؤل الآتي :هل لمعلمي المرحلة الابتدائية وعي بكيفية توظيف مهارات الوعي الفونولوجي في تدريس التلاميذ عسيري القراءة؟.

### ➤ التوصيات

بناء على ما توصلت إليه نتائج دراستنا فإننا نوصي بما يلي:

- القيام بدورات تدريبية لتحسين معلمي المرحلة الابتدائية لكفاءاتهم وقدراتهم الفونولوجية بغية استثمارها مستقبلا.
- الاهتمام بفئة عسيري القراءة بالبحث عن الأسباب والطرق العلاجية المناسبة على حد سواء، حيث نجد أغلب الدراسات تركز في البحث عن الأسباب دون الاهتمام عن طرق العلاج لهذا الاضطراب .
- ضرورة عقد دورات تدريبية حول مهارات الاستماع بهدف تحسين مستويات التلقي الصوتي للمعلم وللتلميذ عسيري القراءة
- وضع أسس ونظريات قد تساعد المعلمين (خاصة معلمي الفصول العادية) على فهم مهارات الوعي الفونولوجي في ضوء متطلبات تعليم عسيري القراءة.
- ضرورة قيام الجهات التربوية المختصة بتقديم دورات وورش عمل عن الوعي الفونولوجي للمعلمين في المراحل التعليمية المبكرة، إضافة إلى إصدار دليل ومطبوعات تدريبات جاهز لكل معلم حتى تضمن العمل الموحد بين المعلمين.
- تعليم التلاميذ عسيري القراءة في مختلف اللغات والمواقف التعليمية خاصة استراتيجيات التدريس المستندة إلى مهارة الوعي الفونولوجي .
- مراعاة تدريبات الوعي الفونولوجي وتضمين نشاطات الاستماع أثناء إعداد الكتب المدرسية، بما له من أهمية في تحسين القدرة القرائية لعسيري القراءة في المواقف التعليمية.
- عقد مجالس الأولياء بصورة مستمر لتوعية أولياء الأمور بأهم التدريبات المساعدة لأبنائهم على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة.

# قائمة الملاحق

الملحق رقم 01: قائمة المحكمين

الدرجة العلمية	التخصص	الأستاذ	الرقم
أستاذ محاضر - أ -	علم النفس الاجتماعي	عادل بوطاجين	01
أستاذة مساعدة - أ -	إرشاد نفسي و توجيه تربوي مهني	أحلام عبايدية	02
أستاذة محاضرة - أ -	علم النفس المدرسي	كريمة بن صالحية	03

## الملحق رقم 02: إستمارة التحكيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي -جيجل-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استمارة التحكيم

- الأستاذ(ة) الفاضل(ة):

- التخصص:

-الدرجة العلمية:

تحية طيبة وبعد:

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة والتي تهدف إلى جمع البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة التي نقوم بإعدادها للحصول على شهادة الماستر في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا تخصص علم النفس التربوي،بعنوان "مستويات الوعي الفونولوجي لأساتذة التعليم الابتدائي في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة". وضمن هذا الموضوع قمنا بصياغة :

الفرضية الرئيسية المتمثلة في:

لمعلمي التعليم الابتدائي وعي فونولوجي بمستويات ضعيفة في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة.

الفرضيات الجزئية:

1- مستوى قدرة تمييز الفونيم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف.

2- مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف .

3- مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف.

4- مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف.

5- مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة ضعيف

6- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية ككل للتلاميذ عسيري القراءة تعزى لمتغيري (الخبرة،التخصص).

الرجاء من سيادتكم تحكيم أداة الدراسة والتي تتضمن استمارة تتكون من 31 عبارة موزعة على 6 محاور مع العلم أننا استخدمنا سلم " ليكرت الخماسي " (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدا ).

نرجو منكم إبداء الرأي في العبارات المعدة لكل محور من المحاور بحيث:

-تحديد ما إذا كانت العبارة مناسبة للمحور الذي وردت ضمنه وذلك بوضع علامة (\*) تحت كلمة

"تقيس" أو "لا تقيس"

- مدى وضوح المعنى

- إضافة أو حذف أو دمج أي عبارة تكون من الضرورة إضافتها أو حذفها أو دمجها

- ملاحظات واقتراحات ترونها مناسبة .

**ولكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم .**

## كلمات مفتاحيه للدراسة:

**الوعي الفونولوجي:** علم وظائف الأصوات يعنى بدراسة النظم الصوتية للغة معينة كالعربية مثلا، من حيث قيم هذه الأصوات ومعانيها وقوانينها الصوتية ووظائفها في التركيب الصوتي، فينظم المادة الصوتية ويخضعها للتنظيم وتتسم دائرته ليدرس مع الفونام والمقطع والنبر والتنغيم ودورهم في تحديد معنى الكلمة أو الجملة.

**الفونيم:** أصغر وحدة صوتية في أي نظام لغوي صوتي لأي لغة ويستعمل لبناء الكلام.

**التنغيم:** رفع الصوت وخفضه أثناء الكلام للدلالة على المعاني المختلفة للجملة الواحدة.

**مخارج الحروف:** هو الموضع الذي ينشأ منه الحرف وموضع خروجه وتمييزه بواسطة الصوت.

**المقطع الصوتي:** سلسلة أصوات متتابعة وهو كل جزء منطوق من أجزاء الكلمة.

**سجع الكلمات:** هو توافق فواصل الكلمات في القافية، الوزن، واللفظ.

## المحور 1: البيانات الشخصية

الجنس: ذكر

أنثى

الخبرة: أقل من 05 سنوات

من 05 - 10 سنوات

من 10 سنوات فما فوق

التخصص: لغة عربية

لغة فرنسية



\*أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة من خلال تجربتكم مع ذوي عسر القراءة ومن خلال ممارسة مهارة الاستماع قصد تشخيص عيوب القراءة لديهم، ومعرفة خصائصها اتضح لديكم أنكم قادرون على :

المحاور	العبارات	تقيس	لا تقيس
مستوى قدرة التمييز الفونيمي	1- تمييز الوحدات الصوتية للكلمة		
	2- تمييز صوت الحرف		
	3- الانتباه إلى طريقة انتقال قراءة التلميذ عبر الحركات الثلاث (الفتحة الضمة الكسرة)		
	4- الإنصات إلى نطق أواخر الكلمات		
	5- اكتشاف مواطن التشديد الصوتي لدى التلميذ		
	6- تمييز صوت الحرف محركا بالحركات الطويلة للمد (الألف الواو الياء)		
	7- تحديد فونيمات الكلمة في وقت وجيز		
مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم	8- تمييز درجة التنغيم ( مرتفعة متوسطة منخفضة)		
	9- اكتشاف الحالة الشعورية للتلميذ تبعا للتلون الصوتي		
	10- التمييز بين الجملة الإخبارية والاستفهامية تبعا لدرجة التنغيم		
	11- اكتشاف معنى الكلمة عند نطقها بنغمات مختلفة (اللغة الفرنسية) مثل (lait)، (lit)		
	12- المفارقة بين الأنماط التنغيمية (الغضب، الدهشة، الفرح) في الجملة		
	13- تحديد التنغيم الصحيح للجملة		
مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف	14- المفارقة بين الأصوات المتقاربة في المخارج (الطاء والضاد)		
	15- تمييز الحروف الحلقية (العين/الغين)		
	16- تمييز حروف الشفة (الباء/الميم)		
	17- تمييز الحروف اللثوية (اللام/الراء)		
	18- تمييز الحروف اللسانية (الذال/الثاء)		
	19- تمييز الحروف الأسنانانية الشفوية (الفاء)		
	20- تمييز الحروف الأسنانانية اللثوية (السين/الزاي)		
	21- تمييز الأصوات المهجورة والمهموسة (الجيم/الكاف)		
	22- تمييز أواخر حروف الكلمة الأولى عن حروف بداية الكلمة الموالية		
	توى مسد		

		23-تحديد الحدود الفاصلة بين مقاطع الكلمة (مد/رسة)	
		24-تحديد زمن الوقف بين الكلمات	
		25-الانتباه إلى الحركات الصوتية في التقسيم المقطعي(الشدة وحركات المد)	
		26-تمييز ربط صوت الحركة إلى الصامت في التقسيم المقطعي (روضة = رَ)	
		27-التفريق بين الكلمات المتشابهة في الإيقاع (سار، صار)	الكلمات مستوى قدرة تمييز سجع
		28-التفريق بين الكلمات المتشابهة في القافية (جمل، جبل)	
		29-التمييز بين كلمتين متشابهتين في الوزن (فيض، زيت)	
		30-تحديد الكلمات ذات الوزن الشاذ (لوز/موز/ذيل)	

## الملحق رقم 03: إستبيان الدراسة

### استبيان الدراسة

#### كلمات مفتاحيه للدراسة:

**الوعي الفونولوجي:** علم وظائف الأصوات يعنى بدراسة النظم الصوتية للغة معينة كالعربية مثلا، من حيث قيم هذه الأصوات ومعانيها وقوانينها الصوتية ووظائفها في التركيب الصوتي، فينظم المادة الصوتية ويخضعها للتنظيم وتتسم دائرته ليدرس مع الفونام والمقطع والنبر والتنغيم ودورهم في تحديد معنى الكلمة أو الجملة.

**الفونيم:** أصغر وحدة صوتية في أي نظام لغوي صوتي لأي لغة ويستعمل لبناء الكلام.

**التنغيم:** رفع الصوت وخفضه أثناء الكلام للدلالة على المعاني المختلفة للجملة الواحدة.

**مخارج الحروف:** هو الموضع الذي ينشأ منه الحرف وموضع خروجه وتمييزه بواسطة الصوت.

**المقطع الصوتي:** سلسلة أصوات متتابعة وهو كل جزء منطوق من أجزاء الكلمة.

**سجع الكلمات:** هو توافق فواصل الكلمات في القافية، الوزن، واللفظ.

#### المحور 1:البيانات الشخصية

الجنس: ذكر

أنثى

الخبرة: أقل من 05 سنوات

من 05- 10 سنوات

من 10 سنوات فما فوق

التخصص: لغة عربية

لغة فرنسية

\*أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة من خلال تجربتكم مع ذوي عسر القراءة ومن خلال ممارسة مهارة الاستماع قصد تشخيص عيوب القراءة لديهم، ومعرفة خصائصها اتضح لديكم أنكم قادرون على :

البدائل					البنود	المحاور
درجة منخفضة جدا	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدا		
					1-تميز الوحدات الصوتية للكلمة	مستوى قدرة التمييز الفونيمي
					2-تمييز صوت الحرف	
					3-الانتباه إلى طريقة انتقال قراءة التلميذ عبر الحركات الثلاث (الفتحة الضمة الكسرة)	
					4-الإنصات إلى طريقة نطق أواخر الكلمات	
					5-اكتشاف مواطن التشديد الصوتي لدى التلميذ	
					6-تمييز صوت الحرف محركا بالحركات	

					الطويلة للمد(الألف الواو الياء)	
					7-تحديد فونيمات الكلمة في وقت وجيز	
					8-تمييز درجة التنغيم ) مرتفعة متوسطة منخفضة)	مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم
					9-اكتشاف الحالة الشعورية للتلميذ تبعا للتلوين الصوتي	
					10-التمييز بين الجملة الإخبارية والاستفهامية تبعا لدرجة التنغيم	
					11-اكتشاف معنى الكلمة عند نطقها بنغمات مختلفة (اللغة الفرنسية) مثل (lit)،(lait)	

					12-المفارقة بين الأنماط التنغيمية (الغضب ،الدهشة،الفرح) في الجملة	مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف
					13-تحديد التنغيم الصحيح للجملة	
					14-المفارقة بين الأصوات المتقاربة في المخارج (الطاء والضاد)	
					15-تمييز الحروف الحلقية (العين/الغين)	
					16-تمييز حروف الشفة (الباء/الميم)	
					17-تمييز الحروف اللثوية (اللام/الراء)	
					18-تمييز الحروف	

					اللسانية (الذال/الثاء)	
					19-تمييز الحروف الأسنانية الشفوية (الفاء)	
					20-تمييز الحروف الأسنانية اللثوية ) (السين/الزاي)	
					21-تمييز الأصوات المهجورة والمهموسة (الجيم/الكاف)	
					22-تمييز أواخر حروف الكلمة الأولى عن حروف بداية الكلمة الموالية	مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي
					23-تحديد الحدود الفاصلة بين مقاطع الكلمة (مدرسة)	
					24-تحديد زمن الوقف	

					بين الكلمات	
					25-الانتباه إلى الحركات الصوتية في التقسيم المقطعي(الشدة وحركات المد)	
					26-تمييز ربط صوت الحركة إلى الصامت في التقسيم المقطعي (روضة = رَ)	
					27-التفريق بين الكلمات المتشابهة في الإيقاع (سار، صار)	
					28-التفريق بين الكلمات المتشابهة في القافية (جمل ،جبل)	
					29-التمييز بين كلمتين متشابهتين في الوزن (فيض، زيت)	مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات



					30-تحديد الكلمات ذات الوزن الشاذ (لوز/موز/ذيل)	
--	--	--	--	--	---	--

## Fiabilité

### Echelle : TOUTES LES VARIABLES

#### Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	73	97,3
Exclus <sup>a</sup>	2	2,7
Total	75	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

#### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 <sup>a</sup>
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 <sup>b</sup>
		Nombre total d'éléments	2
Corrélation entre les sous-échelles			,994
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,997
	Longueur inégale		,997
Coefficient de Guttman split-half			,997

a. Les éléments sont : الفردية\_ البنود

b. Les éléments sont : الزوجية\_ البنود

## Effectifs

### Statistiques

		الجنس	الخبرة	التخصص
N	Valide	73	73	73
	Manquante	2	2	2

### الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	10	13,3	13,7	13,7
	أنثى	63	84,0	86,3	100,0
	Total	73	97,3	100,0	
Manquante	Système manquant	2	2,7		
Total		75	100,0		

### الخبرة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	سنوات 5 من أقل	38	50,7	52,1	52,1
	سنوات 05-10 من	21	28,0	28,8	80,8
	فوق فما سنوات 10 من	14	18,7	19,2	100,0
	Total	73	97,3	100,0	
Manquante	Système manquant	2	2,7		
Total		75	100,0		

التخصص

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
عربية لغة	63	84,0	86,3	86,3
Valide فرنسية لغة	10	13,3	13,7	100,0
Total	73	97,3	100,0	
Manquante Système manquant	2	2,7		
Total	75	100,0		

## Fiabilité

### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	73	97,3
	Exclus <sup>a</sup>	2	2,7
	Total	75	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,996	30

### Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q1	104,75	746,605	,947	,996
Q2	104,45	749,696	,941	,996
Q3	104,67	737,807	,964	,996
Q4	104,59	740,884	,940	,996
Q5	104,90	737,977	,962	,996
Q6	104,71	734,569	,967	,996
Q7	105,08	746,882	,933	,996
Q8	105,07	748,787	,923	,996
Q9	104,95	747,358	,937	,996
Q10	104,86	734,759	,961	,996
Q11	105,08	739,188	,956	,996
Q12	104,82	734,898	,972	,996
Q13	104,93	737,037	,967	,996

Q14	105,00	746,778	,938	,996
Q15	104,63	748,875	,948	,996
Q16	104,48	751,531	,941	,996
Q17	104,68	742,108	,960	,996
Q18	104,90	733,588	,970	,996
Q19	104,52	747,725	,947	,996
Q20	104,56	743,639	,951	,996
Q21	104,51	746,559	,945	,996
Q22	104,64	745,038	,957	,996
Q23	104,86	744,287	,952	,996
Q24	105,10	737,893	,957	,996
Q25	105,03	733,916	,960	,996
Q26	105,14	740,314	,946	,996
Q27	105,01	745,208	,940	,996
Q28	104,51	754,753	,932	,996
Q29	104,45	748,723	,944	,996
Q30	104,62	741,795	,955	,996

## Fiabilité

### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	73	97,3
	Exclus <sup>a</sup>	2	2,7
	Total	75	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,984	7

## Fiabilité

**Récapitulatif de traitement des observations**

	N	%
Observations Valide	73	97,3
Observations Exclus <sup>a</sup>	2	2,7
Total	75	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,984	6

**Fiabilité****Récapitulatif de traitement des observations**

	N	%
Observations Valide	73	97,3
Observations Exclus <sup>a</sup>	2	2,7
Total	75	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,987	8

## Fiabilité

### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	73	97,3
	Exclus <sup>a</sup>	2	2,7
	Total	75	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,980	5

## Fiabilité

### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	73	97,3
	Exclus <sup>a</sup>	2	2,7
	Total	75	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,965	4



## A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Q1	Inter-groupes	20,925	1	20,925	37,316	,000
	Intra-groupes	39,814	71	,561		
	Total	60,740	72			
Q2	Inter-groupes	24,201	1	24,201	58,091	,000
	Intra-groupes	29,579	71	,417		
	Total	53,781	72			
Q3	Inter-groupes	38,636	1	38,636	62,510	,000
	Intra-groupes	43,884	71	,618		
	Total	82,521	72			
Q4	Inter-groupes	29,969	1	29,969	44,941	,000
	Intra-groupes	47,346	71	,667		
	Total	77,315	72			
Q5	Inter-groupes	29,410	1	29,410	39,520	,000
	Intra-groupes	52,837	71	,744		
	Total	82,247	72			
Q6	Inter-groupes	45,653	1	45,653	70,312	,000
	Intra-groupes	46,100	71	,649		
	Total	91,753	72			
Q7	Inter-groupes	23,203	1	23,203	42,733	,000
	Intra-groupes	38,551	71	,543		
	Total	61,753	72			
الفونيمي_ التمييز_ قدرة_ مستوى	Inter-groupes	29,751	1	29,751	57,518	,000
	Intra-groupes	36,724	71	,517		
	Total	66,475	72			
Q8	Inter-groupes	23,654	1	23,654	48,742	,000
	Intra-groupes	34,456	71	,485		
	Total	58,110	72			
Q9	Inter-groupes	27,912	1	27,912	61,604	,000
	Intra-groupes	32,170	71	,453		
	Total	60,082	72			
Q10	Inter-groupes	47,950	1	47,950	76,999	,000
	Intra-groupes	44,214	71	,623		
	Total	92,164	72			
Q11	Inter-groupes	30,225	1	30,225	43,328	,000
	Intra-groupes	49,529	71	,698		

	Total	79,753	72			
	Inter-groupes	40,751	1	40,751	58,947	,000
Q12	Intra-groupes	49,084	71	,691		
	Total	89,836	72			
	Inter-groupes	36,128	1	36,128	53,399	,000
Q13	Intra-groupes	48,037	71	,677		
	Total	84,164	72			
	Inter-groupes	33,957	1	33,957	63,928	,000
	Intra-groupes	37,713	71	,531		
	Total	71,670	72			
	Inter-groupes	25,976	1	25,976	51,948	,000
Q14	Intra-groupes	35,503	71	,500		
	Total	61,479	72			
	Inter-groupes	21,657	1	21,657	46,059	,000
Q15	Intra-groupes	33,384	71	,470		
	Total	55,041	72			
	Inter-groupes	20,123	1	20,123	48,622	,000
Q16	Intra-groupes	29,384	71	,414		
	Total	49,507	72			
	Inter-groupes	33,975	1	33,975	65,223	,000
Q17	Intra-groupes	36,984	71	,521		
	Total	70,959	72			
	Inter-groupes	41,529	1	41,529	55,932	,000
Q18	Intra-groupes	52,717	71	,742		
	Total	94,247	72			
	Inter-groupes	18,887	1	18,887	34,382	,000
Q19	Intra-groupes	39,003	71	,549		
	Total	57,890	72			
	Inter-groupes	34,905	1	34,905	74,822	,000
Q20	Intra-groupes	33,122	71	,467		
	Total	68,027	72			
	Inter-groupes	25,739	1	25,739	51,647	,000
Q21	Intra-groupes	35,384	71	,498		
	Total	61,123	72			
	Inter-groupes	27,349	1	27,349	60,893	,000
	Intra-groupes	31,888	71	,449		
	Total	59,236	72			
	Inter-groupes	27,962	1	27,962	55,766	,000
Q22	Intra-groupes	35,600	71	,501		
	Total	63,562	72			
	Inter-groupes	27,275	1	27,275	49,797	,000
Q23	Intra-groupes	38,889	71	,548		
	Total	66,164	72			

Q24	Inter-groupes	29,714	1	29,714	39,320	,000
	Intra-groupes	53,656	71	,756		
	Total	83,370	72			
Q25	Inter-groupes	32,311	1	32,311	36,586	,000
	Intra-groupes	62,703	71	,883		
	Total	95,014	72			
Q26	Inter-groupes	28,209	1	28,209	40,180	,000
	Intra-groupes	49,846	71	,702		
	Total	78,055	72			
المقطعي_الكلمي_التمييز_قدرة_مستوى	Inter-groupes	29,067	1	29,067	48,499	,000
	Intra-groupes	42,553	71	,599		
	Total	71,620	72			
Q27	Inter-groupes	22,181	1	22,181	36,557	,000
	Intra-groupes	43,079	71	,607		
	Total	65,260	72			
Q28	Inter-groupes	13,777	1	13,777	33,333	,000
	Intra-groupes	29,346	71	,413		
	Total	43,123	72			
Q29	Inter-groupes	20,968	1	20,968	42,764	,000
	Intra-groupes	34,813	71	,490		
	Total	55,781	72			
Q30	Inter-groupes	28,957	1	28,957	47,223	,000
	Intra-groupes	43,537	71	,613		
	Total	72,493	72			
الكلمات_سجع_قدرة_مستوى	Inter-groupes	21,118	1	21,118	46,302	,000
	Intra-groupes	32,382	71	,456		
	Total	53,500	72			
الفونولوجي_الوعي_مستويات	Inter-groupes	28,558	1	28,558	57,864	,000
	Intra-groupes	35,041	71	,494		
	Total	63,599	72			

## A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Q1	Inter-groupes	21,311	1	21,311	38,376	,000
	Intra-groupes	39,429	71	,555		
	Total	60,740	72			
Q2	Inter-groupes	12,892	1	12,892	22,386	,000
	Intra-groupes	40,889	71	,576		
	Total	53,781	72			
Q3	Inter-groupes	18,806	1	18,806	20,957	,000
	Intra-groupes	63,714	71	,897		
	Total	82,521	72			
Q4	Inter-groupes	16,458	1	16,458	19,201	,000
	Intra-groupes	60,857	71	,857		
	Total	77,315	72			
Q5	Inter-groupes	26,310	1	26,310	33,395	,000
	Intra-groupes	55,937	71	,788		
	Total	82,247	72			
Q6	Inter-groupes	20,039	1	20,039	19,840	,000
	Intra-groupes	71,714	71	1,010		
	Total	91,753	72			
Q7	Inter-groupes	25,550	1	25,550	50,108	,000
	Intra-groupes	36,203	71	,510		
	Total	61,753	72			
الفونيمي_ التمييز_ قدرة_ مستوى	Inter-groupes	19,944	1	19,944	30,432	,000
	Intra-groupes	46,531	71	,655		
	Total	66,475	72			
Q8	Inter-groupes	25,081	1	25,081	53,916	,000
	Intra-groupes	33,029	71	,465		
	Total	58,110	72			
Q9	Inter-groupes	24,293	1	24,293	48,194	,000
	Intra-groupes	35,789	71	,504		
	Total	60,082	72			
Q10	Inter-groupes	24,895	1	24,895	26,275	,000
	Intra-groupes	67,270	71	,947		
	Total	92,164	72			
Q11	Inter-groupes	32,896	1	32,896	49,846	,000
	Intra-groupes	46,857	71	,660		

	Total	79,753	72			
	Inter-groupes	23,518	1	23,518	25,179	,000
Q12	Intra-groupes	66,317	71	,934		
	Total	89,836	72			
	Inter-groupes	27,275	1	27,275	34,041	,000
Q13	Intra-groupes	56,889	71	,801		
	Total	84,164	72			
	Inter-groupes	26,238	1	26,238	41,005	,000
	Intra-groupes	45,431	71	,640		
	Total	71,670	72			
	Inter-groupes	26,167	1	26,167	52,611	,000
Q14	Intra-groupes	35,313	71	,497		
	Total	61,479	72			
	Inter-groupes	17,613	1	17,613	33,410	,000
Q15	Intra-groupes	37,429	71	,527		
	Total	55,041	72			
	Inter-groupes	13,570	1	13,570	26,811	,000
Q16	Intra-groupes	35,937	71	,506		
	Total	49,507	72			
	Inter-groupes	19,213	1	19,213	26,362	,000
Q17	Intra-groupes	51,746	71	,729		
	Total	70,959	72			
	Inter-groupes	26,310	1	26,310	27,496	,000
Q18	Intra-groupes	67,937	71	,957		
	Total	94,247	72			
	Inter-groupes	14,621	1	14,621	23,990	,000
Q19	Intra-groupes	43,270	71	,609		
	Total	57,890	72			
	Inter-groupes	15,710	1	15,710	21,320	,000
Q20	Intra-groupes	52,317	71	,737		
	Total	68,027	72			
	Inter-groupes	14,266	1	14,266	21,617	,000
Q21	Intra-groupes	46,857	71	,660		
	Total	61,123	72			
	Inter-groupes	18,140	1	18,140	31,339	,000
	Intra-groupes	41,096	71	,579		
	Total	59,236	72			
	Inter-groupes	18,006	1	18,006	28,063	,000
Q22	Intra-groupes	45,556	71	,642		
	Total	63,562	72			
	Inter-groupes	24,895	1	24,895	42,828	,000
Q23	Intra-groupes	41,270	71	,581		
	Total	66,164	72			

Q24	Inter-groupes	33,433	1	33,433	47,536	,000
	Intra-groupes	49,937	71	,703		
	Total	83,370	72			
Q25	Inter-groupes	30,791	1	30,791	34,041	,000
	Intra-groupes	64,222	71	,905		
	Total	95,014	72			
Q26	Inter-groupes	35,071	1	35,071	57,929	,000
	Intra-groupes	42,984	71	,605		
	Total	78,055	72			
المقطعي_الكلمى_التمييز_قدرة_مستوى	Inter-groupes	28,060	1	28,060	45,737	,000
	Intra-groupes	43,559	71	,614		
	Total	71,620	72			
Q27	Inter-groupes	30,276	1	30,276	61,445	,000
	Intra-groupes	34,984	71	,493		
	Total	65,260	72			
Q28	Inter-groupes	14,266	1	14,266	35,100	,000
	Intra-groupes	28,857	71	,406		
	Total	43,123	72			
Q29	Inter-groupes	12,892	1	12,892	21,342	,000
	Intra-groupes	42,889	71	,604		
	Total	55,781	72			
Q30	Inter-groupes	17,223	1	17,223	22,125	,000
	Intra-groupes	55,270	71	,778		
	Total	72,493	72			
الكلمات_سجع_قدرة_مستوى	Inter-groupes	18,105	1	18,105	36,318	,000
	Intra-groupes	35,395	71	,499		
	Total	53,500	72			
الفونولوجي_الوعي_مستويات	Inter-groupes	21,645	1	21,645	36,631	,000
	Intra-groupes	41,954	71	,591		
	Total	63,599	72			

## A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Q1	Inter-groupes	47,208	2	23,604	122,109	,000
	Intra-groupes	13,531	70	,193		
	Total	60,740	72			
Q2	Inter-groupes	37,283	2	18,642	79,098	,000
	Intra-groupes	16,497	70	,236		
	Total	53,781	72			
Q3	Inter-groupes	65,126	2	32,563	131,040	,000
	Intra-groupes	17,395	70	,248		
	Total	82,521	72			
Q4	Inter-groupes	62,096	2	31,048	142,802	,000
	Intra-groupes	15,219	70	,217		
	Total	77,315	72			
Q5	Inter-groupes	66,765	2	33,383	150,944	,000
	Intra-groupes	15,481	70	,221		
	Total	82,247	72			
Q6	Inter-groupes	72,685	2	36,342	133,409	,000
	Intra-groupes	19,069	70	,272		
	Total	91,753	72			
Q7	Inter-groupes	42,780	2	21,390	78,914	,000
	Intra-groupes	18,974	70	,271		
	Total	61,753	72			
الفونيمي_ التمييز_ قدرة_ مستوى	Inter-groupes	54,937	2	27,468	166,651	,000
	Intra-groupes	11,538	70	,165		
	Total	66,475	72			
Q8	Inter-groupes	36,501	2	18,250	59,120	,000
	Intra-groupes	21,609	70	,309		
	Total	58,110	72			
Q9	Inter-groupes	44,672	2	22,336	101,464	,000
	Intra-groupes	15,410	70	,220		
	Total	60,082	72			
Q10	Inter-groupes	74,656	2	37,328	149,236	,000
	Intra-groupes	17,509	70	,250		
	Total	92,164	72			
Q11	Inter-groupes	60,008	2	30,004	106,367	,000
	Intra-groupes	19,746	70	,282		

	Total	79,753	72			
	Inter-groupes	74,155	2	37,078	165,520	,000
Q12	Intra-groupes	15,680	70	,224		
	Total	89,836	72			
	Inter-groupes	68,240	2	34,120	149,979	,000
Q13	Intra-groupes	15,925	70	,227		
	Total	84,164	72			
	Inter-groupes	58,551	2	29,276	156,214	,000
	Intra-groupes	13,119	70	,187		
	Total	71,670	72			
	Inter-groupes	43,002	2	21,501	81,454	,000
Q14	Intra-groupes	18,477	70	,264		
	Total	61,479	72			
	Inter-groupes	37,391	2	18,695	74,144	,000
Q15	Intra-groupes	17,650	70	,252		
	Total	55,041	72			
	Inter-groupes	32,890	2	16,445	69,278	,000
Q16	Intra-groupes	16,617	70	,237		
	Total	49,507	72			
	Inter-groupes	54,255	2	27,127	113,678	,000
Q17	Intra-groupes	16,704	70	,239		
	Total	70,959	72			
	Inter-groupes	79,358	2	39,679	186,556	,000
Q18	Intra-groupes	14,888	70	,213		
	Total	94,247	72			
	Inter-groupes	40,496	2	20,248	81,481	,000
Q19	Intra-groupes	17,395	70	,248		
	Total	57,890	72			
	Inter-groupes	50,197	2	25,098	98,530	,000
Q20	Intra-groupes	17,831	70	,255		
	Total	68,027	72			
	Inter-groupes	41,269	2	20,634	72,749	,000
Q21	Intra-groupes	19,855	70	,284		
	Total	61,123	72			
	Inter-groupes	46,325	2	23,163	125,579	,000
	Intra-groupes	12,911	70	,184		
	Total	59,236	72			
	Inter-groupes	45,786	2	22,893	90,152	,000
Q22	Intra-groupes	17,776	70	,254		
	Total	63,562	72			
	Inter-groupes	55,287	2	27,644	177,900	,000
Q23	Intra-groupes	10,877	70	,155		
	Total	66,164	72			



Q24	Inter-groupes	60,862	2	30,431	94,643	,000
	Intra-groupes	22,508	70	,322		
	Total	83,370	72			
Q25	Inter-groupes	78,160	2	39,080	162,318	,000
	Intra-groupes	16,853	70	,241		
	Total	95,014	72			
Q26	Inter-groupes	51,772	2	25,886	68,942	,000
	Intra-groupes	26,283	70	,375		
	Total	78,055	72			
المقطعي_الكلمى_التمييز_قدرة_مستوى	Inter-groupes	57,662	2	28,831	144,597	,000
	Intra-groupes	13,957	70	,199		
	Total	71,620	72			
Q27	Inter-groupes	49,681	2	24,841	111,615	,000
	Intra-groupes	15,579	70	,223		
	Total	65,260	72			
Q28	Inter-groupes	27,193	2	13,597	59,748	,000
	Intra-groupes	15,930	70	,228		
	Total	43,123	72			
Q29	Inter-groupes	38,708	2	19,354	79,354	,000
	Intra-groupes	17,073	70	,244		
	Total	55,781	72			
Q30	Inter-groupes	53,384	2	26,692	97,778	,000
	Intra-groupes	19,109	70	,273		
	Total	72,493	72			
الكلمات_سجع_قدرة_مستوى	Inter-groupes	41,513	2	20,757	121,212	,000
	Intra-groupes	11,987	70	,171		
	Total	53,500	72			
الفونولوجي_الوعي_مستويات	Inter-groupes	51,807	2	25,903	153,757	,000
	Intra-groupes	11,793	70	,168		
	Total	63,599	72			

## Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الفونيمي التمييز قدرة مستوى	73	3,6595	,96086	,11246

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 3					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الفونيمي التمييز قدرة مستوى	5,864	72	,000	,65949	,4353	,8837

## Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التتغيم دلالات تمييز قدرة مستوى	73	3,4452	,99770	,11677

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 3					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
التتغيم دلالات تمييز قدرة مستوى	3,813	72	,000	,44521	,2124	,6780

## Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الحروف مخارج تمييز قدرة مستوى	73	3,7363	,90704	,10616

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 3					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الحروف مخارج تمييز قدرة مستوى	6,936	72	,000	,73630	,5247	,9479

Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
والمقطعي الكلمي التمييز قدرة مستوى	73	3,4438	,99736	,11673

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 3					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
والمقطعي الكلمي التمييز قدرة مستوى	3,802	72	,000	,44384	,2111	,6765

## Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الكلمات سجع قدرة مستوى	73	3,7500	,86201	,10089

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 3					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الكلمات سجع قدرة مستوى	7,434	72	,000	,75000	,5489	,9511

## Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الفونولوجي الوعي مستويات	73	3,6132	,93985	,11000

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 3					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الفونولوجي الوعي مستويات	5,575	72	,000	,61324	,3940	,8325





هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستويات الوعي الفونولوجي للمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة بالاعتماد على مهارة الاستماع، ومن أجل ذلك تم تصميم استبيان ركز على مستويات الوعي الفونولوجي المتمثلة في مستوى التمييز الفونيمي، مستوى تمييز دلالات التنغيم، مستوى تمييز مخارج الحروف، مستوى التمييز الكلمي والمقطعي، ومستوى تمييز سجع الكلمات. وتم توزيعه إلكترونياً على 73 معلم في ولاية جيجل. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي:

- مستوى الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة متوسط.
- مستوى قدرة التمييز الفونيمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة متوسط.
- مستوى قدرة تمييز دلالات التنغيم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة متوسط.
- مستوى قدرة تمييز مخارج الحروف لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة مرتفع.
- مستوى قدرة التمييز الكلمي والمقطعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة متوسط.
- مستوى قدرة تمييز سجع الكلمات لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة مرتفع.
- توجد فروق في مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المواقف التعليمية ككل للتلاميذ عسيري القراءة تعزى لمتغيري (الخبرة، التخصص).

الكلمات المفتاحية للدراسة:

الوعي الفونولوجي، معلمي المرحلة الابتدائية، المواقف التعليمية، التلاميذ عسيري القراءة، مهارة الاستماع.

## Abstract

This study aimed to know primary school teachers' levels of phonological awareness in the educational situations with dyslexic pupils, by relying on listening skill. A questionnaire was designed, and it focused on the phonological awareness levels represented by: phonemic levels, tonal semantics levels, letter exits levels, Speech and syllabic levels, and word co-ordination levels. The questionnaire was distributed electronically to 73 teachers in the state of Jijel. The study reached a set of results as:

- The level of phonological awareness of primary school teachers in educational situations for dyslexic pupils is average.
- The level of phonemic distinguishion skill of primary school teachers in educational situations for dyslexic pupils is average.
- The level of skill to distinguish the indications of intonation for primary school teachers in educational situations for dyslexic students is average.
- The level of skill to distinguish letter exits among primary school teachers in educational situations for dyslexic pupils is high.
- The level of verbal and syllabic recognition skill of primary school teachers in educational situations for dyslexic pupils is average.
- The level of discerning skill to distinguish the words of primary school teachers in educational situations for dyslexic pupils is high.
- There are differences in the levels of phonological awareness of primary school teachers in educational situations as a whole for dyslexic pupils due to the two variables (experience, specialization).

## Keywords:

Phonological awareness, primary teachers, educational situations, dyslexic students, listening skill.