فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي والاستمتاع بالتعلم لدى الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الأزهر

اعداد

د.محمد عبد الوهاب محمد عبد الله

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي والاستمتاع بالتعلم لدى الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الأزهر

مستخلص البحث:

استهدف البحث تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي والاستمتاع بالتعلم لدى الطلاب المعلمين(تخصص اللغة العربية) ببرنامج الدبلوم العام (التأهيل التربوي)بكلية التربية، بنين ،بالقاهرة، جامعة الأزهر ؛ ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بمهارات الوعي الصوتي المناسبة للعينة، واختباراً لقياس الجانب المعرفي لمهارات الوعي الصوتي، واختبارا أدائيا لقياس الجانب المهاري من الوعي الصوتي، ومقياسا للاستمتاع بالتعلم، كما أعد برنامجا تدريبيا قائما على مدخل متعدد الحواس. واختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية من بين طلاب مركز التأهيل التربوي بطنطا، وبلغ عددها ٨٠ طالبا وطالبة، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وبعد تدريس البرنامج وتطبيق الأدوات السابقة. وجمع البيانات وتحليلها، أسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي في الجانبين المعرفي والمهاري، والاستمتاع بالتعلم، لدى الطلاب المعلمين، وأوصى البحث باستخدام برامج أو استراتيجيات قائمة على مدخل متعدد الحواس في تنمية فنون اللغة وأنظمتها المختلفة، كما أوصى بإعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة العربية؛ بحيث تحتوي على مقررات تعد الطلاب المعلمين لأداء مهامهم بطريقة وظيفية، بعيدا عن الاجتهادات الشخصية.

الكلمات المفتاحية: برنامج – مدخل متعدد الحواس–مهارات الوعي الصوتي– الاستمتاع بالتعلم

The Effectiveness of a Training Program Based on the Multi-sensory Approach in Developing Phonemic Awareness Skills and Learning Enjoyment among Student Teachers of Arabic in the General Diploma Program at the Faculty of Education, Al-azhar University

Dr. Muhammad Abdel-Wahhab Muhammad Abdullah
Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic,
Faculty of Education in Cairo (Boys' Section), Al-azhar University.

Abstract

This study aimed at investigating the effectiveness of a suggested multi-sensory training program in developing phonetic awareness and learning enjoyment among student teachers of Arabic in the General Diploma program (Educational Qualification) at the faculty of Education for boys in Cairo, Al-azhar University. To achieve the purpose of the study, the following instruments were prepared:
a) a list of phonetic awareness skills,

b) a test for measuring the cognitive aspect of the phonetic awareness skills,

c) a performance test for measuring phonetic awareness skills and,

d) a learning enjoyment scale.

Similarly, a training program based on the multi-sensory approach was prepared. Participants were 80 male student teachers of Arabic randomly selected from Tanta educational qualification center. They were randomly assigned into two groups: the experimental group (40), and the control group (40). Results revealed that the suggested program was effective in developing phonetic awareness skills along with learning enjoyment among male student teachers of Arabic. The study concluded with some pertinent recommendations and suggestions.

Keywords: program, multi-senses approach - phonetic awareness - learning enjoyment

أولا: مقدمة البحث وخلفيته النظرية:

اللغة نظام رمزي بوساطته يتواصل الناس، وهي بوصفها نظاما عاما، تتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية، كالنظام الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، والمعجمي؛ وتتكامل هذه الأنظمة فيما بينها، بما يسهم في أدائها وظيفتها؛ فهما وإفهاما، استقبالا وإرسالا. ولا يعمل النظام الصوتي بمعزل عن الأنظمة الأخرى للغة، بل يؤثر ويتأثر بها.

ومن خلال فهم العلاقة بين اللغة والأصوات، نستطيع تقدير التعقيد والجمال الكامن في أنظمة التواصل البشري، فالأصوات ليست فقط اللبنة الأساس، والبوابة الأولى والرئيسة لفهم للغة، بل هي قلب اللغة النابض، والجسر الذي ينقل الأفكار والمشاعر بطريقة مفهومة ودقيقة.

كما أن النظام الصوتي يلعب دورًا أساسيًا في ضمان وضوح المعاني ومنع اللبس في التواصل. وعندما يبدأ الأطفال خطواتهم الأولى لاكتساب اللغة لا يكون ذلك إلاّ من خلال إدراك الأصوات أولاً، مما يؤكد على مركزية النظام الصوتي في اكتساب اللغة الأم.

وللنظام الصوتي دور حيوي في اختلاف الأوزان الصرفية. لأن أي تغير في الحركة أو الصوت يتبعه تغيير في الصيغة الصرفية، مثل: "أَكل" (فعل ماضٍ) و"أُكل" (اسم مفعول) وضارب وضرّاب، كما يتبع أي تغير في النغمة أو الإيقاع الصوتي تغير في معنى الجملة بالكامل.. مثل: الفرق بين الجملة الخبرية (ذهبتُ إلى السوق.) والجملة الاستفهامية (ذهبتَ إلى السوق؟) فالإيقاع والنغمة جزء من النظام الصوتي يؤثران في بناء الجملة النحوية.

وللنظام الصوتي دور بارز في فهم مشكلات النطق وتصحيحها. وكيفية إنتاج الأصوات ومعالجتها، مما يساعد الأخصائيين في تحديد مواضع الخطأ والعمل على تحسينها. ومن وجهة نظر كمال بشر (٢٠٠٠) تتفرع الأصوات إلى ثلاثة فروع كما يأتي:

أ-علم الأصوات الفسيولوجي (الوظائفي أو النطقي) وهو الذي يعالج عملية إنتاج الأصوات، وطريقة إنتاجها وتصنيف الأصوات، وفق معايير ثابتة.

ب-علم الأصوات الفيزياء أو (الأكوستيكى) ويختص بجانبين: الأول، دراسة الموجات والذبذبات الصوتية التي حدثت جرّاء الكلام، والثاني، دراسة الوسيط الذي انتقل عبرة الكلام إلى أذن المستمع..

جـ- علم الأصوات السمعي أو فهم المسموع، ويختص بدراسة استقبال الموجات الصوتية واستلامها عبر الأذن وما يحيط بها من أجهزة السمع.

وفيما يتعلق بمفهومي Phonetics (الفوناتيك) و Phonology الفونولوجي، وعلاقة أحدهما بالآخر، وقف الباحثون مواقف مختلفة ؛حيث رأى البعض أن الفوناتيك يدرس أصوات اللغة عموما (أية لغة) من الجانب المادي الصرف، وهو هنا أقرب للفيزياء، منه إلى علم اللغة، وذهب آخرون إلى أن «الفوناتيك» خاص بدراسة أصوات الكلام، وأن الفنولوجيا خاص بأصوات اللغة.

وهناك من يرى أن الفوناتيك يهتم بدراسة الصوت من الناحية الوصفية، أما الفنولوجيا، فيعنى بدراسة الصوت من الناحية التاريخية، أما الرأي الأشهر، وأيده (كمال بشر،٢٠٠٠) وهو أن الجانبين متكاملان، ولا يمكن الفصل بينهما فصلا تاما، وأن الفرق بينهما – إن كان هناك فرق– فيتمثل في أن الفوناتيك خطوة ممهدة للانتقال إلى الفونولوجي، فالأول يجمع المادة الخام والثاني يخضع هذه المادة للتقعيد. باستخلاص القواعد والقوانين الكلية من هذه المادة.. ويرى السرطاوي وأبو جودة (٢٠٠٠) أن الفونولوجي يشمل القواعد التي تحكم طريقة نطق الكلمات أو المقاطع اللفظية

والفونولوجي، عند كمال بشر (٢٠٠٠) "عناصر عقلية تهتم بدلالة الأصوات. وتتحقق بوساطة الصوت الفعلي أو النطق أما وظيفة الفوناتيك فدراسة الأصوات المنطوقة فعلا، فينظر في حركات أعضاء النطق وأوضاعها، مع ملاحظة الذبذبات"

وقدم الباحثون الأمريكيون فكرة «الفونيم Phoneme أي الوحدة الصوتية ذات المعنى المعين في التركيب الصوتي في اللغة المعينة، وهو عندهم علم عام يدرس أصوات اللغة من كل جوانبها، وهو مقابل الفنولوجيا عند غيرهم.

الفونيم: الفونيم هو الوحدة الصوتية الأصغر التي يمكن تمييزها، ويوجد بعدد محدود في كل لغة ، والكلمة يمكن أن تتكون من عدد معين من الفونيمات، ويمكن أن تتكون من فونيم واحد، كما في بعض اللغات. فعلى سبيل المثال كلمة (باب) في اللغة العربية عبارة عن مقطع صوتي واحد، وثلاث فونيمات، وهي على التوالي: ب / ا/ ب بينما تتكون كلمة (كتاب) من خمسة فونيمات، وهي: ك /صوت المد القصير(الكسرة) ت / ا / ب،

(مسعد أبو الديار، جاد البحيري، عبد الستار محفوظي، نادية طيبة، جون إيفرات، ٢٠١٢)

يتميّز الصّوت البشري باحتوائه على عنصرين مهمّين: عنصر مسموع، وعنصر مدلول؛ حيث يحوي المعنى من خلال النّظام الذي أسماه العالم اللّغوي الفرنسي "أندريه مارتيني" التّقطيع

المزدوج ، وهذه الميزةّ تعني أن اللغة تتركّب من مستويين: مستوى الفونيم وهو الصّوتيات الصّغيرة الخالية من المعنى، وهي أصغر وحدة دلالية، ومستوى المونيم: وهو مركّب من صوتيات لتصير أصغر وحدة دلالية في مجموع الكلام، والأصوات الصّادرة من غير الإنسان لا تحتوي على المستوى الأول (عمر ديدوح & زهرة بهلولي،٢٠٢١)

الوعي الصوتي: يعد الوعي الصوتي مكون أصيل من مكونات أية لغة من اللغات؛ إذ يختص بدراسة كل ما يتعلق بأصوات اللغة، ويشمل؛ التعرف على مخارج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراجها، وكيفية امتزاج هذه الأصوات معا؛ لتكوين الكلمات والألفاظ وإدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أم في كلمات وجمل، وقدرة الطفل على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، (منتصر والشايب والعيس،٢٠١٤: مسعد أبو الديار، جاد البحيري، عبد الستار محفوظي، نادية طيبة، جون إيفرات، ٢٠١٢، خصاونة،٢٠١٦)

مستويات الوعي الصوتي: يتضمن الوعي الصوتي عددا من المستويات، تتمثل فيما يأتي :(Mattingly, I (1999

١- **مستوى الوعي البسيط:** ويشير إلى قدرة الطفل على التعامل مع الأصوات المكونة للكلمات بالتقسيم والحذف والدمج، مثل: عدد الفونيمات الصوتية، ودمج الأصوات في كلمات، وتقسيم الكلمات إلى فونيمات، وحذف الفونيمات الصوتية، وأداء هذه المهام سهل وغير معقد و لا يشكل عبئا على الذاكرة العاملة، ولا يتطلب مدى واسعا منها؛ ولعل هذا ما يفسر ظهوره مبكرا عند الأطفال قبل الالتحاق بالمدرسة.

٢-**مستوى الوعي الصوتي المركب:** ويشير إلى قدرة الطفل على أداء مهام الوعي الصوتي التي تتطلب القيام بأكثر من عملية معرفية متزامنة بالذاكرة العاملة؛ الأمر الذي يشكل عبئا عليها، ويتطلب مدى واسعا منها، مثل: مهمة المزاوجة الصوتية بين الكلمات على أساس اشتراكهم في إحدى الفورمات الصوتية، أو مهمة نطق كلمة بعد حذف إحدى أصواتها؛ ونظرا لصعوبة هذا المستوى فإنه يتأخر ظهوره لدى الأطفال إلى ما بعد التحاقهم بالمدرسة (جابرجابر، وتهاني شعبان، ومنى بدوي٢٠١٤)

تعد القراءة أكثر من أية مهارة أخرى هي المسؤولة عن نجاح التلاميذ في المدارس، وفي الحياة العامة؛ حيث يرى الآباء والمربون أنها من أهم المهارات الحياتية الضرورية للطفل من

بداية تعلمه إلى نهاية أجله. والهدف النهائي لأي برنامج قرائي ناجح في مرحلة الطفولة المبكرة هو القدرة على فك الرمز، وتنمية مهارات التعرف التلقائي والطلاقة في القراءة.

(World Literacy Foundation, 2015; Buckingham،2016)

و تمثل القراءة مهارة أساسية ليس فقط للنجاح الأكاديمي، بل أيضا للنمو المهني، ومواكبة التطور المعرفي، والإسهام في بناء مجتمع المعرفة، وتسهيل حياة الإنسان اليومية. وقد بينت المراجعات النقدية للبحث العلمي بصورة قاطعة أن الوعي الفونيمي والفونولوجي مكون أساسي لعلم القراءة الحديث باعتباره عائقا كبيرا لدى حوالي ٦٩ % من الطلاب المبتدئين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة. لهذا ركز الغرب اهتمامه على إدراج الوعي الفونيمي والفونولوجي في تطوير طرائق تدريس، وبناء المناهج، وتقنين اختبارات السن المبكرة. وبصفة عامة؛ يتسم تدريس اللغة العربية في الصف الأول في معظم الدول العربية بغياب واضح للوعي الفونيمي والفونولوجي من المناهج، والاختبارات، والتنمية المهنية للمعلمين مما يؤثر سلبا على مهارة القراءة وعلى التحصيل الدراسي (سحر الشوربجي، وآخرون،٢٠١٧،٦٦٧)

وتظهر أهمية القراءة في أنها تساعد على استخلاص المعنى من المقروء، يتم ذلك من خلال فهم معاني الكلمات المفردة ودمجها معا لفهم الجملة ثم فهم النص، ومن هنا فإن معنى الكلمة يعتمد في الأغلب على المعنى (المورفيم)، ومن ثم فأي قصور في الوعي المورفولوجي يؤدي إلى عدم فهم الكلمة؛ إذ المورفيم وحدة المعنى. (عبد المرضي زكريا، جمال نافع، حنان عبد النعيم. ،٢٠١٦). والمهارة في فك التشفير الصوتي هي الطريق إلى قراءة الكلمات بطلاقة والتعرف التلقائي على الكلمات. (Buckingham,2016)

وقد خلصت مجموعة كبيرة من الأدبيات والبحوث إلى وجود علاقة سببية بين مهارات التلاميذ في الوعي الصوتي ومهاراتهم في القراءة والتهجئة (Juel، Griffith، fi Gough، ١٩٨٦; Tunmer، Herriman، fi Nesdale ١٩٨٨). وقد توصل كل من (١٩٨٧) Wagner and Torgesen إلى أن التمكن من مهارات الوعي الصوتي سبب مباشر في تعلم القراءة من خلال مراجعتهما على مدار عقد كامل، ولاحظ (1998) Ehri أنه فقط عندما يتمكن القراء المبتدئون من ربط رسم الحرف الذي يظهر في الشكل المكتوب للكلمة وجميع الأصوات في الشكل المنطوق، يصبح تعلم الكلمات آليا وتلقائيًا. واستنتج كل من Ehri and McCormick (1998) أن القراء يتقدمون من المرحلة الأولى من القراءة إلى المرحلة الأكثر إتقانًا باستخدام

السياق، وفك الشفرة من خلال الربط بين الحرف وصوته، والقياس، والتعرف البصري. وأشار هذا البحث إلى أن تعليم مهارات الوعي الصوتي أمر مهم في نقل القراء المبتدئين إلى المراحل المتقدمة.

وهناك ما يشبه الإجماع منذ أكثر من عقد من الزمان ،على أن المهارات الصوتية، مثل: معرفة أصوات الحروف، وتحديد القوافي، ودمج الكلمات وتقسيمها، هي الأساس لتعلم القراءة والكتابة.. ومن هنا؛ جاء التفسير الأكثر شيوعا للعسر القرائي، أنه ناتج عن عجز في أول مستويات اللغة وهو المستوى الفونيمي والفونولوجي؛ بسبب صعوبة تحديد أصوات الكلمات، والأحرف (سحر الشوربجي، وآخرون،٢٠١٧،٦٦٨)

وللتأكيد على أن التعرف في القراءة مبكرا مهارة مهمة في تطوير القراءة، أوضح Stahl and Murray (1994) في دراستهما لـ ١١٣ طفلًا من رياض الأطفال و الصف الأول، أن التعرف على الحروف مهارة ضرورية للأطفال للتمييز بين الحروف في بداية الكلمة والحروف في نهايتها وأن هذا أمر ضروري لكل من قراءة الكلمات والمستويات الأكثر تعقيدًا من الوعي الصوتي.

وتظهر أهمية الطبيعة الوقائية للوعي الصوتي في الصفوف الأولية، حيث يمكن لتعزيز هذه المهارات أن يخفف من صعوبات القراءة مستقبلا (Critten et al.، ٢٠٢٠).

ويمكن تقييم الوعي الصوتي من خلال مهام مختلفة تتطلب من الأطفال التعامل مع بنية اللغة، وتشمل المهام الشائعة؛ القافية أو الجرس الموسيقي، وتجزئة المقاطع، وحذف الصوت، ومزج الأصوات (Cassano & Steiner, 2016). ولا تقيس هذه المهام الوعي الصوتي للطفل فحسب، بل تعطي مؤشرا حول تطوره اللغوي العام. على سبيل المثال، غالبًا ما يواجه الأطفال الذين يعانون من مشاكل صوتية تحديات في القراءة والإملاء، مما يشير إلى أن الوعي الصوتي هو مهارة أساسية لمعرفة القراءة والكتابة (Hogan et al., 2005). علاوة على ذلك، يتأثر تطور الوعي الصوتي بعدة عوامل، بما في ذلك معرفة المفردات، وقدرات المعالجة السمعية، والتعرض للبيئات الثرية لغويا (Anthony & Francis, 2005; Critten et al., 2020).

وتؤدي تنمية الوعي الصوتي إلى تطوير مهارات التلاميذ في القراءة، كما أنَّ التلميذ عندما يجزئ الكلمات إلى فونميات مستقلّة، ويضمّها معًا، فإن هذا يؤدي إلى تكوين كلمات منها،

والربط بين الحروف والصوت الذي يدل عليه (فتحي يونس ,٢٠١٥ ، ١٩٨٦, Stanovich ;Adams، ١٩٩٠؛ Jenkins fi Bowen، ١٩٩٤) وقد أظهرت الأبحاث أن الأطفال الذين يظهرون مستويات أعلى من الوعي الصوتي يتحسنون في القراءة، حيث تسمح لهم هذه المهارة بقراءة الكلمات، وكتابتها بشكل أكثر فعالية.(2005, Hogan et al; 2019, Ainsworth et al. ;سحر الشوربجي، وآخرون،٢٠١٧،٦٦٩)

بالإضافة إلى دوره في القراءة، فإن الوعي الصوتي له آثار على مجالات أخرى من النمو اللغوي، بما في ذلك الإملاء واكتساب المفردات. حيث أشارت الدراسات إلى أن الأطفال ذوي مهارات الوعي الصوتي القوية غالبًا ما يظهرون قدرات إملائية أفضل، إذ يمكنهم بسهولة تقسيم الكلمات إلى أصواتها الأساسية.(Critten et al., 2020) كما يمكن أن تعزز القدرة العميقة على التعامل مع أصوات المفردات، حيث يتعلم الأطفال التعرف على الكلمات الجديدة وإنتاجها بناءً على تركيباتها الصوتية (Anthony & Francis، ٢٠٠٥).

من أهم ما يحتاجه المتعلمون في تعلم القراءة، الوعي بأصوات الحروف اللغوية وإصدار الأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردة وتعلم التطابقات بين الصور الصوتية والصور المكتوبة .كما يحتاج إلى الألفة بالتهجي وتمييز الكلمات وتعرفها وفهم المقروء Share and (1995, Stanovichرشدي طعيمة ،١٩٩٨ مجدي الشحات ،،٢٠١٢)

وأكدت الأبحاث أن الأطفال الذين تعلموا القراءة في المنزل، أوفي المدرسة بدأوا بالفعل في تطوير الأداء. ويتوقع أن يكونوا أكثر مهارة من غيرهم ممن لم يتعرضوا للقراءة مبكرا(Baker, 2007; Carreker, et al., 2007; Stanovich, 1986)

وفقا لـ Marsh, C. (2018) فإن أكثر من ٢٠ ٪ من أطفال رياض الأطفال والصف الأول، يعانون من ضعف في جانب من جوانب الوعي الصوتي. علاوة على ذلك، يُظهر ٨٠ ٪ من القراء المتعثرين ضعفا في المعالجة الصوتية، والتي هي أساس التعامل مع الكلمات غير المألوفة.

وهناك علاقة قوية بين الوعي الصوتي والنمو اللغوي وخفض اضطرابات اللغة؛ (إبراهيم الزريقات، ٢٠١١) كما أشارت النتائج إلى أن الوعي الصوتي متطلب سابق وضروري، لعمل العلاقات بين الحروف والأصوات للتعرف على الكلمات، حيث أجرى Juel et al. (1986) دراسة طولية لـ ٨٠ طفلاً تم اختبارهم في الصفين الأول والثاني ووجد أنه بدون الوعي الصوتي،

فإن التعرض للمادة المكتوبة لم يكن مفيدا لتعزيز الهجاء أو معرفة صوت الحروف. لاحقا قام Juel. (1988) بالتحقيق في تأثير تعليم الصوتيات على التعرف على الكلمات لدى ١٨٠ تلميذا في الصف الأول و٨٠ تلميذا في الصف الثاني وأفاد بأن التلاميذ لم يكتسبوا معرفة المطابقة بين التهجئة والصوت إلا بعد بلوغهم القدر المطلوب من الوعي الصوتي. وخلص إلى أن الوعي الصوتي يبدو ضروريًا إذا كان الطفل سيستفيد من التعرض للمادة المقروءة والتعليم المباشر في العلاقات بين الحرف والصوت

إن القدرة على تطبيق قواعد علم الصوتيات في تعليم الأصوات مهم جدا للتعرف على الكلمات؛ لأنها تمكن القارئ والكاتب من التعرف على كيفية ارتباط شكل الحروف بأصواتها وتطبيق هذه التطابقات بين الحروف والأصوات (أي الحروف المكتوبة) لتحديد الكلمات الموجودة بالفعل في مفردات القارئ المنطوقة.(National Reading Panel, 2000)

ويعني هذا أن الوعي الصوتي هو مهارة متعددة الأوجه تلعب دورًا محوريًا في تنمية مهارات القراءة والكتابة مبكرا. تمتد أهميتها إلى ما هو أبعد من القراءة لتشمل الإملاء والمفردات وإتقان اللغة بشكل عام.

ومع ذلك، فإن تدريس الصوتيات المنهجية بشكل فعال للقراء المبتدئين يتطلب معرفة متخصصة وتدريبًا وبرامج، وهو ما يفتقر إليه العديد من معلمي المرحلة الابتدائية (Ehri & Flugman، ٢٠١٨).

ووفقا لـ O'Rourke, D., Olshtroon, A., O'Halloran, C. (2016) فإن المعلمين قد يعرفون أهمية تنويع الاستراتيجيات التعليمية لمقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ، إلا أنهم عند الممارسة يستخدمون استراتيجية واحدة وكأن التلاميذ قوالب متماثلة.

ويجمع المدخل المتعدد الحواس بين الحواس البصرية والسمعية والحركية واللمسية في وقت واحد للتعلم. ويمكن هذا المدخل التلاميذ من استخدام حواسهم الثانوية لمساعدتهم في مهارات القراءة التي يجدون صعوبة في اكتسابها (Rostan et al., 2020).

وقد ظهر هذا المدخل في بداية الأمر؛ لمساعدة التلاميذ الضعاف في القراءة؛ حيث تمكن الاستراتيجيات متعددة الحواس المعلمين، من استخدام وسائل متنوعة لإشراك تلاميذهم وتمكينهم من فهم المهارات أو المفاهيم التي يتم تدريسها (Shamir, 2018; Rostan et al., 2020). وهناك أبحاث منشورة حول تعليم الوعي الصوتي بطريقة منهجية ومباشرة مع الأطفال

العاديين وكذلك الذين يعانون من صعوبات في القراءة في بيئة صفية كاملة باستخدام مدخل متعدد الحواس، (Warnick & Caldarella، ٢٠١٦). ويركِّز المدخل متعدد الحواس على حل المشكلات التعليمية من خلال توظيفه لحواس التلاميذ المختلفة؛ حيث إن استخدام التلاميذ لحواسه المتعددة (السمعية والبصرية وللمسية والحركية) يجعل التعليم أكثر متعة وفائدة، (السيد سليمان،٢٠١٠، ٢٧).

يستند المدخل متعدد الحواس في التدريس إلى افتراض مفاده أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل إذا تم تقديم المعلومات لهم عبر الحواس المختلفة مجتمعة (السمعية، البصرية، اللمسية والحسية الحركية) حيث يؤخذ بعين الاعتبار استخدام هذا المدخل في تعليم مهارات القراءة والكتابة والتهجئة؛ فقد بينت دراسة ليمير (Lemer, 2000) كيفية استخدام هذا المدخل لتعليم مهارات التهجئة:

(أ) توجيه التلميذ للنظر إلى الكلمة، وتهجئتها بشكل صحيح ووضعها في جملة مفيدة (ب) الطلب من التلميذ أن ينظر إلى الكلمة ويراها جيداً ثم ينطقها، ويحللها مقطعاً مقطعاً ويتهجاها، ثم يقتفيها بإصبعه(ج) الطلب من التلميذ ن ينظر إلى الكلمة، ثم يغلق عينيه ويتذكرها (د)توجيه التلميذ لكتابة الكلمة من الذاكرة(هـ) تغطية الكلمة والإيعاز للتلميذ بكتابتها، وإذا أخطأ في كتابتها يقترح عليه كتابتها مرتين أو ثلاث مرات.

يذكر البعض أن نشأة مدخل متعدد الحواس كان في عام ١٩٣٦، عندما لاحظ صامويل أورتن، طبيب أعصاب الأطفال، في إعاقات القراءة لدى هؤلاء الأطفال، واقترح تغيير مدخل تعليم القراءة، حيث يجب أن يركز على الكفاءة السمعية للأطفال، من خلال تعليمهم المزاوجة بين الأصوات وحروفها المكتوبة؛ وفي عام ١٩٦٠، تم تطوير أفكار أورتن على يد آنا جيلينجهام، وبيسي تيلمان لتصبح مدخلا لتعليم القراءة (Ritchey & Goeke, 2006; Stevens et al., 2021).

. تضمن القرن الحادي والعشرين عددًا لا يحصى من المعلومات والتجارب الجديدة. تسببت هذه التجارب في حدوث تحول في كيفية استجابة التلاميذ، وتذكرهم للمعلومات. من المهم أن نفكر في الكيفية التي توفر بها حواس الإنسان الخمس مسارًا للتعرف على الأحاسيس وإثارة السلوكيات وبناء الذاكرة.

الاستراتيجيات البصرية. وفقًا لأبحاث الدماغ، يمكن للدماغ تسجيل ٣٦٠٠٠ صورة بصرية في الساعة، التحفيز البصري مهم للغاية لأنه ضروري للوصول إلى الفهم. فالتصور هو ما يساعدنا على فهم وتذكر المواد التي ندرسها. وتسمح لنا التمثيلات البصرية بالوصول إلى المفاهيم المجردة وفهمها إن توفير استراتيجيات بصرية متعددة داخل الفصل الدراسي مفيد وفعال للغاية، فقد أصبحت السبورة الذكية – على سبيل المثال–أكثر تفاعلية وتعمل كوسيلة لعرض المعلومات وحل المشكلات، واستخدام أدوات مختلفة في نفس الوقت. وهذا يعني أن المعلمين يجب أن يطوروا خططًا دراسية ومهام تعليمية مقصودة تتضمن دعمًا بصريًا. فيمكن أن تحتوي الفصول الدراسية على جدران لمجالات محتوى محددة أو مهام محددة في مجال معين. كما يمكن استخدام لوحات الإعلانات لعرض المعلومات وزيادة الاهتمامات وإشراك الطلاب أو "جذبهم" للدراسة. (Wilmes, et. Al.2008; Jensen, 1998)

الاستراتيجيات السمعية :تساعد على تطوير الوعي الصوتي لدى الأطفال، حيث تمكنهم من ربط الأصوات بالحروف المكتوبة .، كما تؤدي إلى تنمية مهاراتهم في الاستماع ، مما يمكنهم من التركيز على الأصوات، وتمييزها بشكل أفضل، كما تساعد أيضا على تنمية ثروتهم اللغوية، حيث يتعرضون لمجموعة متنوعة من الكلمات من خلال الاستماع.. هذه المهارة ضرورية لفهم النصوص المكتوبة والتعبير عن الأفكار بوضوح، كما تسهم في تحسين ذاكرتهم السمعية ، وهي القدرة على تذكر الأصوات والكلمات. هذه المهارة ضرورية لتذكر الكلمات المكتوبة وفهمها (Jensen, 1998.) ، وتشمل الاستراتيجيات السمعية، القصص ،والنصوص المسجلة مسبقًا، والتي يمكن للطلاب استخدامها لمتابعة النص (على سبيل المثال الكتب الصوتية). كما توجد خدمات تحويل النص إلى كلام، التي أصبحت الآن مدمجة في معظم المنصات عبر الإنترنت للتعلم ((Wilmes et al., 2008)

الاستراتيجيات الحركية: اكتشف الباحثون أن جزءًا واحدًا من الدماغ يتعلق بكل من الحركة والتعلم.، ويعتقد أن الحركة تحفز التعلم. بالإضافة إلى ذلك، تفرز التمارين الرياضية مادة طبيعية تساعد الخلايا العصبية على التواصل مع بعضها البعض بشكل أكثر فعالية. وهذا يعزز الإدراك؛ وبالتالي، فإن الحركة لها ارتباط قوي بزيادة التعلم. ولا يجب أن تتم الحركة في فصول التربية البدنية فقط؛ حيث يمكن للمعلمين الاستفادة من الحركة طوال اليوم الدراسي. عبر مجالات المحتوى.. (Olavarria, N. ,2023)

كما أن التجارب اللمسية مهمة بشكل لا يصدق في الفصل الدراسي. إذ يتحدث العديد من الباحثين، مثل: بياجيه، عن أهمية المواد التجريبية للمساعدة في التعلم. هناك مجموعة من الأمثلة المقترحة للوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها بسهولة في الفصل الدراسي. ويمكن أن تشمل هذه الوسائل التعليمية المجسمات، والمكعبات البلاستيكية والقضبان الملونة، ولوحات الجيوب، والأعلام الملونة،(Olavarria, N. ,2023)

وتشير (Minnesota Literacy, 2015, 5) إلى أن التعلم باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة يقتضي تكامل كل الحواس في عملية التعلم (حاسة البصر والسمع والحس والحركة)؛ لتنشيط الأجزاء المختلفة من المخ، ؛ومن ثم تتحسن الذاكرة كما يساعد المتعلمين على اكتشاف أسلوبهم المفضل في التعلم، كما يساعدهم في تعلم خبرات جديدة

يعد المدخل متعدد الحواس مهما جدا للذاكرة طويلة المدى، فقد اكتشف علماء الأعصاب أن حركة الجسم تساعد الدماغ على التذكر؛ لأنها تؤدي إلى إفراز مادة كيميائية عصبية تفرز بروتينا (يسمى ناقل عصبي) ويعرف بـ(BDNF) لذلك فإن التحصيل الأكاديمي يزيد، كلما تحرك التلاميذ، وكذلك كلما تم توظيف عدد أكبر من حواسهم عند تلقي المعلومات الجديدة، كلما أصبحت أدمغتهم أكثر نشاطا وتطورا، فبزيادة عدد الأنشطة متعددة الحواس تزداد فرصهم في تأسيس الارتباطات التلقائية بين الرموز المكتوبة وأصواتها وفهم دلالتها. (هبة الله الحلو. ٢٠٢٣).

وفقا ل(Rosenberg, L. (2015 فإن الحواس المستخدمة عادةً في التعلم المتعدد الحواس هي الحواس البصرية والسمعية والحركية واللمسية – VAKT (أي الرؤية والسمع والقيام واللمس) لأن الحواس الأخرى الشم والتذوق تستخدم في مهارات أخرى غير القراءة.

الأسس التربوية التي يستند إليها مدخل متعدد الحواس:

(Schlesinger & Gray,٢٠١٧ ; Moats,2005; Charlene, A,2010; Brish,2018;٢٠١٤ محمد الزيني،)

الطرائق التحليلية التركيبية: يعتمد المدخل متعدد الحواس بصورة أساسية على الطرقة التحليلية التركيبية في تعليم القراءة وما يرتبط بها من وعي صوتي

التدرج في التدريس: يتم الانتقال في المدخل متعدد الحواس بطريقة متدرجة من السهل الصعب، مع مراعاة المراجعة المتواصلة؛ لتدعيم التعلم والتذكر لدى المتعلمين

توظيف الأشكال والصور والرسوم: قد يستخدم المعلم الحروف البارزة، وطين الصلصال والحروف الغائرة (المفرغة)،والرمل أو الملح والأسطح الخشنة والصور والرسوم؛ لكتابة الحروف ولمسها أثناء القراءة

استعمال الحواس بطريقة متزامنة: تستخدم الحواس مجتمعة أو حاستين على الأقل في عملية التعلم، وذلك لضمان التذكر والتعلم الأمثل

ويرى Walet, J. (٢٠١١) أن المدخل متعدد الحواس يتبع مسارات متعددة للتعلم ، وحسب رأي Tracey, D.H., Morrow, L.M. (٢٠٠٦). يعتمد هذا النموذج على النظرية البنائية الاجتماعية التي وضعها فجوتسكى، والتي مفادها أن الأطفال يتعلمون من خلال التفاعل مع الآخرين. (O'Rourke, D., Olshtroon, A., O'Halloran, C. ,2016).

وقد أثبتت الأبحاث فاعلية المدخل متعدد الحواس في علاج الضعف في مهارات الوعي الصوتي (MPRRC، ٢٠٠٥). كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها Marsh, C. 2018) أن التدخل المبكر باستخدام المدخل متعدد الحواس كان فعالاً في تزويد الطلاب باستراتيجيات لفك تشفير الكلمات غير المألوفة أثناء قراءة النصوص على مستوى الصف. ولمساعدة التلاميذ على زيادة الوعي الصوتي ومن ثم القدرة على القراءة، فإنه يجب مساعدة المعلمين وتدريبهم على استخدام المدخل المتعدد الحواس (Carreker, et al., 2007; Stanovich, 1986)

واستهدفت دراسة(2019) Taylor, C. معرفة فاعلية مدخل أورتن جيلينجهام للقراءة على قدرات تلاميذ الصفين الثامن والعاشر في مهارات التعرف القرائي، وأشارت النتائج إلى تأثير قوي للمدخل.

وسعت دراسة، هبة الله الحلو(٢٠٢٣) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على النهج المتعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي، و مهارات تعرف الكلمة لذوي صعوبات تعلم القراءة. وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على المدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وفعاليته في تنمية مهارات تعرف الكلمة، وأوصت الدراسة بإعداد برامج تدريبية قائمة على الوعي الصوتي لأولياء الأمور والمعلمين. وفي دراسة قام بها كل من **Arina Pour Kamali, Akbar Mohammadi , Sara Haghighat(2021)** لمعرفة تأثير التعليم القائم على مدخل

فرنالد المتعدد الحواس في تحسين الذاكرة البصرية، وطلاقة اللسان لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: وقد أظهرت نتائج البحث أن جلسات التدريب المبنية على مدخل فرنالد المتعدد الحواس تمكنت من زيادة متغير مشاكل القراءة بشكل ملحوظ

وفي دراسة قام بها Marsh(٢٠١٨) لمعرفة تأثير المدخل متعدد الحواس والصريح والمنهجي في الوعي الصوتي للتلاميذ في الصفوف الابتدائية.. ركزت هذه الدراسة على ثمانية تلاميذ في الصف الأول.، تم تنفيذ البرنامج لمدة ثمانية أسابيع .تعلم التلاميذ خلالها مهارات لدعم قدرتهم على فك تشفير الكلمات غير المعروفة وقدأظهرت النتائج أن التدخل المبكر باستخدام مدخل متعدد الحواس كان فعالا في تزويد التلاميذ باستراتيجيات لفك تشفير الكلمات غير المألوفة أثناء قراءة النصوص على مستوى الصف..

بينما هدفت دراسة ELIZABETH NADLER-NIR (2009) إلى تحديد فعالية برنامج متعدد الحواس للوعي الصوتي ومعرفة الحروف لتلاميذ الصف الأول .أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالاً للغاية في تحسين الوعي الصوتي، ومعرفة الحروف، ومهارات القراءة، والتهجئة .كما سجلت المجموعة التجريبية درجات أعلى بكثير من المجموعة الضابطة في مهام الوعي الصوتي البسيطة، مثل: تقسيم الأصوات في الكلمة، ومعرفة الحروف، وقراءة وتهجئة الكلمات الحقيقية والزائفة.

أجرى Schlesinger and Gray (2017) دراسة تجريبية لمجموعة واحدة لمعرفة فاعلية تعلم اللغة بالمدخل متعدد الحواس. وشملت العينة تلاميذ الصف الثاني أو المصابين بعسر القراءة. وأكمل التلاميذ ست جلسات علاجية تتضمن تدخلات منظمة ومتعددة الحواس مقتبسة من برنامج أورتون-جيلينجهام. وأشارت النتائج إلى أن جميع التلاميذ كانوا أفضل في التعرف على أسماء الحروف والأصوات وقراءة الكلمات وكتابتها مع التعليم متعدد الحواس.

على الرغم من أن فعالية التدريس الصوتي المنهجي والصريح لتحسين تحصيل القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية مؤكدة، إلا أن هناك فجوة في تنفيذ المدخل متعدد الحواس (أي دمج الطرائق اللمسية والحركية بالإضافة إلى المكونات البصرية والسمعية التقليدية) التي تبين أنه فعال عند تقديمه بشكل فردي مع التلاميذ الذين أظهروا بالفعل صعوبات في القراءة (ri Magpu - Lavell et al.، ٢٠١٤)

استهدفت دراسة أجريت حول تعليم الأصوات للقراء الذين يعانون من عسر القراءة لتحديد الظروف التي يكون فيها التعليم أكثر أو أقل فعالية، وقد أظهرت نتائجها أن تعليم الأصوات المنظمة والصريحة هي الأكثر فاعلية من عدم تعليمها بهذه الطريقة. (Duke & Mesmer, 2019; McGeown, 2015; Noltemeyer et al., 2019)

النتائج الأكثر صلة بالدراسة الحالية هي تلك التي توصل إليها Duke & Mesmer (٢٠١٩) اللذان ذكرا أن العديد من برامج الصوتيات تخصص وقتًا قليلاً جدًا أو كثيرًا جدًا لتعليم الصوتيات ولديها وقت محدود لدمج التعليم في فك الرموز ومفاهيم الكلمات المطبوعة وأسماء الحروف. كما ذكرا أن بعض البرامج تستخدم كلمات أبجدية أساسية غير مناسبة، وتفتقر إلى المدى والتتابع، ولا تدمج علاقات الحرف بالصوت لتعليم الكلمات المقروءة. ومعنى ذلك إن استنتاجهما بأن تعليم الصوتيات المنظم بمدى وتتابع معين يحقق أفضل النتائج، يوفر الدعم لأهمية المدخل متعدد الحواس في البحث الحالي.

وقد شملت دراستان إضافيتان مكونات المدخل متعدد الحواس إلى تعليم الصوتيات المنهجي والصريح للقراء المتعثرين .حيث أجرى Warnick and Caldarella (2016) دراسة تجريبية لمعرفة مدى فاعلية المدخل متعدد الحواس الصوتي القائم على التدخل القرائي فيي التعرف على الكلمات والفهم القرائي، واستخدم الباحثان المدخل متعدد الحواس مع تدخل القراءة بمدخل كل اللغة مع تلاميذ الصف الثاني الذين أظهروا عجزًا في القراءة .تم تنفيذ دروس الصوتيات متعددة الحواس في ١٤ جلسة لمدة ٤٥ دقيقة لكل منها وتم تنفيذ دروس مدخل كل اللغة في ٣٥ جلسة لمدة ٣٠ دقيقة لكل منها طوال اليوم الدراسي العادي. وفي ذات السياق صمم Snyder and Golightly (2017) برنامجًا علاجيًا للقراءة قائمًا على مدخل الصوتيات متعدد الحواس مع المراهقين المصنفين على أنهم قراء ضعاف، ويتعلمون داخل مركز علاجي، تم تنفيذ دروس القراءة باستخدام المدخل الصوتي متعدد الحواس عالي التنظيم لمدة ٣٠ ساعة على مدى فترة ٨ أسابيع .وأفادت الدراستان بتحسينات كبيرة في فهم القراءة وتحديد الكلمات، وأجرى Henry (2020) بحثا لتحديد فعالية المدخل المتعدد الحواس مع القراء المتعثرين في الصف الخامس والسادس. وأفاد هنري بتحسنهم في فك الشفرات وتحديد الكلمات والتعرف على الكلمات البصرية وفهم القراءة

يعد التمييز بين البرامج التدريبية والبرامج التعليمية أمراً حاسمًا في مجال التعليم والتطوير المهني. في حين يهدف كلا النوعين من البرامج إلى تعزيز المعرفة والمهارات، إلا أنهما يختلفان اختلافًا جوهريًا في أهدافهما وهيكلهما واستراتيجيات تنفيذهما. ويعد فهم هذه الاختلافات أمرًا ضروريًا للمعلمين والإداريين وواضعي السياسات لتصميم وتنفيذ البرامج التي تلبي الاحتياجات المحددة للمتعلمين بشكل فعال.

عادة ما يتم تصميم برامج التدريب لتطوير مهارات أو كفاءات محددة في نقطة معينة. وغالبًا ما تركز على التطبيقات العملية والتجارب العملية التي تمكن المشاركين من أداء مهام أو وظائف معينة بشكل فعال. على سبيل المثال، قد تتضمن برامج التدريب في مجال التطوير المهني ورش عمل أو ندوات تدرب المعلمين على استراتيجيات تعليمية جديدة أو تقنيات إدارة الفصول الدراسية .(Steele et al., 2009)وعادة ما تكون هذه البرامج قصيرة الأجل ومركزة للغاية، وتهدف إلى تزويد المشاركين بالأدوات اللازمة لتحسين أدائهم في سياق معين (Wiratomo، ٢٠٢٣). وغالبًا ما يكون التركيز على اكتساب المهارات والتطبيق الفوري، مما قد يؤدي إلى تحسينات سريعة في الممارسة العملية.

وعلى النقيض من ذلك، فإن البرامج التعليمية أوسع نطاقًا ومصممة لتوفير تجربة تعليمية شاملة. وهي تشمل مجموعة من أساليب التدريس ومحتوى المناهج الدراسية واستراتيجيات التقييم التي تهدف إلى تعزيز الفهم الأعمق والاحتفاظ بالمعرفة بين المتعلمين (Housel & Oranjian، ٢٠٢٠). وعادة ما تتمحور البرامج التعليمية حول منهج يحدد أهداف التعلم والمواد التعليمية ومعايير التقييم. على سبيل المثال، يعتبر برنامج الشهادة الجامعية في التعليم برنامجًا تعليميًا، حيث يتضمن سلسلة من الدورات والمحاضرات والتقييمات المصممة لإعداد المعلمين في المستقبل لأدوارهم في الفصل الدراسي .(Acosta et al., 2019). ولا ينصب التركيز هنا على اكتساب المهارات فحسب، بل أيضًا على تطوير التفكير النقدي، وقدرات حل المشكلات، وفهم أوسع للنظريات والممارسات التعليمية.

يكمن أحد الاختلافات الرئيسية بين برامج التدريب والبرامج التعليمية في مدتها وعمقها. لأن برامج التدريب أقصر وأكثر كثافة، وتركز على تنمية المهارات الفورية، في حين أن البرامج التعليمية عادة ما تكون أطول وأكثر شمولاً، وتغطي مجموعة أوسع من الموضوعات والمفاهيم (Vadasy & Sanders، ٢٠٠٨). فعلى سبيل المثال، قد يستمر برنامج تدريبي للمعلمين

بضعة أيام ويركز على تقنيات تدريس محددة، في حين أن البرنامج التعليمي قد يمتد لعدة فصول دراسية ويتضمن دورات دراسية في علم النفس التربوي وتصميم المناهج وطرق التقييم (Boe et al.، ٢٠٠٧).

علاوة على ذلك، غالبًا ما يدور تقييم النجاح في برامج التدريب حول التطبيق الفوري للمهارات المكتسبة، مثل ملاحظات المشاركين وتقييمات الأداء والتغييرات الملحوظة في الممارسة (Tong et al., 2008) في المقابل، عادة ما يتم قياس فعالية البرامج التعليمية من خلال مزيج من التقييمات التكوينية والتشخيصية، بما في ذلك الامتحانات والمشاريع والنتائج طويلة الأجل، مثل: معدلات التخرج ونجاح التوظيف (Hussein, 2024)

جانب آخر مهم يجب مراعاته هو الجمهور لكل نوع من أنواع البرامج. غالبًا ما تستهدف برامج التدريب الأفراد الذين يسعون إلى تعزيز مهارات محددة لأدوارهم الحالية، مثل المعلمين الذين يتطلعون إلى تنفيذ استراتيجيات تعليمية جديدة أو أخصائي الرعاية الصحية الذين يحتاجون إلى تحديث مهاراتهم السريرية (Archer et al.، ٢٠١٤). وعلى العكس من ذلك، عادة ما تستهدف البرامج التعليمية الأفراد الذين يدرسون التعليم الرسمي أو الشهادات، مثل معلمي ما قبل الخدمة أو طلاب الدراسات العليا الذين يسعون للحصول على درجات متقدمة (Pribadi & Chung, 2023) كما تعطي البرامج التدريبية الأولوية للمرونة وسهولة الوصول، بينما تلتزم البرامج التعليمية بمتطلبات أكاديمية أكثر تنظيمًا.

علاوة على ذلك، يمكن أن تختلف الأساليب التربوية المستخدمة في التدريب مقابل البرامج التعليمية اختلافًا كبيرًا. غالبًا ما تستخدم برامج التدريب تقنيات التعلم التجريبي، مثل المحاكاة ولعب الأدوار والتدريب العملي، لتسهيل اكتساب المهارات، والسماح لهم بممارسة مهارات جديدة في بيئة داعمة (şYalçın & Ursava، ٢٠٢١).. في المقابل، قد تستخدم البرامج التعليمية مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، بما في ذلك المحاضرات والمناقشات والمشاريع التعاونية والتعلم عبر الإنترنت، لتلبية أنماط التعلم المتنوعة وتعزيز الفهم الأعمق (Jennings et al., 2020).يعكس هذا التنوع في المناهج التربوية الأهداف التعليمية الأوسع للبرامج التعليمية مقارنة بالأهداف الأكثر تركيزًا للبرامج التدريبية.

باختصار، في حين تلعب كل من البرامج التدريبية والبرامج التعليمية أدوارًا حيوية في التعليم والتطوير المهني، إلا أنها تخدم أغراضًا مختلفة ويتم تنظيمها بشكل مختلف. عادة ما تكون

البرامج التدريبية قصيرة الأجل، وتركز على المهارات، ومصممة للتطبيق الفوري، في حين أن البرامج التعليمية أطول وأكثر شمولاً، وتهدف إلى تعزيز فهم أعمق للمفاهيم والممارسات التعليمية. إن إدراك هذه الاختلافات أمر ضروري للمعلمين والإداريين لتصميم برامج فعالة تلبي احتياجات متعلميهم وتسهم في نموهم المهني.

تاريخيًا، أجريت دراسة حول طبيعة وجودة تدريب المعلمين. ومن المثير للاهتمام أن نلاحظ أنه بعد أكثر من أربعين عامًا، لا يزال مجال القراءة يعالج بعض المخاوف نفسها التي تم تحليلها خلالها ، (Alexander, 2004; Louden & Rohl, 2006; Moats,2009)

هناك قلق بين المربين حول قدرة المعلمين على تدريس القراءة بشكل فعال ,Brady 2011)برامج ما قبل الخدمة غير كافية لإعداد معلم بارع، لذا فهم بحاجة أيضًا إلى خبرة واسعة في الفصل الدراسي لإتقان محتوى برامج القراءة للمبتدئين وصقل مهاراتهم التعليمية.

وقد نادت الدراسات بضرورة إمداد الطالب المعلم الذي سيتولى تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، وخصوصا المتعثرين قرائيا بما يؤهلهم للقيام بأدوارهم، دراسة (٢٠٠٧) ..Baker, B ونادت بأن يتحمل معلمو المعلم يتحمل مسؤولية كبيرة تتمثل في ضمان حصول المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة على المعرفة الأساسية اللازمة لمنع فشل الأطفال الصغار في القراءة؛ الذين يعانون من صعوبة في تعلم التوافق بين الأصوات والحروف. ومن المهم أن يتم شرح هذا الجانب من تعليم القراءة المبكرة بشكل واضح والترويج له مع المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة الذين حصلوا على شهادة في تدريس الأطفال في الصفوف من الحضانة إلى الصف الثالث

وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات أثبتت دور تعليم الصوتيات في تنمية القراءة المبكرة، إلا أن عوامل أخرى تؤثر في فعالية التعليم. أحد هذه العوامل هو أهمية اتجاهات المعلم والوالد والطالب فيما يتعلق بفعالية تعليم الصوتيات. وعلى الرغم من وجود عدد قليل من الدراسات الحديثة حول الاتجاهات، فإن النتائج تدعم أهمية الاتجاهات الإيجابية تجاه تعليم الصوتيات في تحقيق التلاميذ للقراءة.

ركز العديد من الباحثين على اتجاهات المعلمين نحو تعليم الأصوات؛ حيث. أجرى Campbell (2018) دراسة على ٢٨٣ معلمًا في مرحلة الطفولة المبكرة مستخدما المنهج المختلط، وأفادوا بأنهم يعتقدون أن علم الأصوات يتم تدريسه بشكل عرضيٍ أثناء التعليم القائم

على اللعب، ولم تتضمن الدراسة أية مقاييس لتحصيل القراءة المبكرة وبالتالي لم يتم مناقشة فعالية تعليم الأصوات بشكل عرضي من قبل هؤلاء المعلمين.

في حين أجرى كل من Ehri and Flugman (2018) دراسة كانت نتائجها مخالفة تماما لنتائج دراسة Campbell السابقة حيث وجدا أن المعلمين، لديهم اتجاهات إيجابية تجاه تعليم الصوتيات بصورة مقصودة من البداية

هدفت دراسة Sana Tibi (2005) إلى معرفة مدى امتلاك المعلمين للجانبين المعرفي والمهاري في الوعي الصوتي وقد شملت العينة ١٤٥ معلما ومعلمة يتولون التدريس الصفوف الثلاثة الأول من المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتم عمل استبانة، تضمنت قسمين هما: الجانب المعرفي والجانب المهاري واشتمل كل قسم على ١٨ عبارة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ليسوا مستعدين بشكل كاف في موضوع الوعي الصوتي بشكل عام.؛ حيث أظهر المعلمون مستويات منخفضة سواء في الجانب المعرفي أو الجانب المهاري في الوعي الصوتي، بغض النظر عن تدريبهم، وسواء كانوا يدرسون للتلاميذ العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة

وتوصل Chapman et al. (2018) أن ٩٠% من أصل ٦٦٥ معلمًا في المرحلة الابتدائية أفادوا عند استجابتهم للاستبانة، باستخدامهم برنامج تعليم الصوتيات للصفوف من ١ إلى ٣، وأدرك أكثر من ٨٠% منهم أهمية تعليم فك الرموز من خلال الصوتيات. وفيما يتعلق بمعرفة التراكيب اللغوية الأساسية المهمة لتعليم القراءة والكتابة، أظهرت النتائج أن العديد من المعلمين يفتقرون إلى المعرفة الكافية حول كيفية تدريس الصوتيات بشكل فعال.

كما يفتقر العديد من المعلمين إلى المعرفة الكافية بنظام الكتابة، والأهم من ذلك، كيفية اتساق الحروف مع الصوتيات، وكيفية التمييز بين الصوتيات المنفصلة في الكلمات المنطوقة (Brady, 2011; Moats, 1994)

قامت اللجنة الوطنية للقراءة * National Reading Panel. (2000).(NRP) تجميع الأبحاث المتاحة من عام ١٩٧٠ إلى عام ٢٠٠٠ للتحقيق فيما إذا كان تعليم الأصوات بطريقة مقصودة، يساعد الأطفال على تعلم قراءة الحروف الأبجدية المكتوبة بشكل أكثر فعالية من تعليم الصوتيات بطريقة غير مباشرة أو عدم تعليم الصوتيات. كان من ضمن الأسئلة التي تناولتها اللجنة فيما يتعلق بفعالية مكونات تعليم القراءة: وشملت المجالات الأخرى الوعي

الصوتي، والطلاقة، والمفردات، والفهم، بالإضافة إلى الحاجة إلى معالجة إعداد المعلم لتدريس الأساليب القائمة على البحث.

هدفت دراسة أحمد ضياء (٢٠٢٤). إلى التعرّف على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات الأصوات اللغوية اللازمة لتصحيح عيوب النطق لدى تلاميذ الصفوف الأولية، وفي ضوء ما توصل إليه من نتائج استخلص بعض الاستنتاجات منها عدم اتقان معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات الاصوات اللغوية في أثناء تدريس القراءة، ضعف التأهيل اللغوي لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في كليات التربية والتربية الأساسية على اتقان مهارات الأصوات اللغوية، مختتماً بحثه بعدة توصيات منها التأكيد على عقد الدورات التدريبية للازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها عن مهارات الاصوات اللغوية والاهتمام بمادة الاصوات اللغوية في كليات التربية والتربية الاساسية التي يتخرج منها المدرسون والمعلمون، وعدَّها دروساً اساسية وذات أهمية بالغة

وتوصل كل من Slavin, Lake, Chambers, Cheung, and Davis (2009) استنادًا إلى مراجعتهم لبرامج القراءة الأولية الفعالة، إلى أن "البرامج الناجحة توفر دائمًا تطويرًا مهنيًا مكثفًا للمعلمين ومتابعة تركز على طرق تدريس محددة ويعتبر تعليم الصوتيات مهمًا؛ لأنه يعلم المعلمين المبتدئين نظام الكتابة الأبجدية (Adams, 1990; Ehri, 2014 Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2001; Tunmer & Nicholson, 2011).

وقد أشارت أبحاث أخرى إلى أنه كلما زادت مدة البرامج أثناء الخدمة، زادت فعاليتها في تحسين كفاءة المعلم (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009).

كان تقييم معرفة المعلمين بالمحتوى والإجراءات التي ينطوي عليها تدريس الأصوات بشكل فعال محور العديد من الدراسات. حيث أظهرت هذه الدراسات أن المعلمين الذين لم يتلقوا تدريبا، معرفتهم فقيرة للغاية حول بنية الصوتيات في الكلمات المنطوقة ومطابقتها مع الحروف في نظام الكتابة، ومهمة حصر الأصوات، ووجدوا أنه على الرغم من أن المعلمين أثناء الخدمة تفوقوا على معلمي ما قبل الخدمة، إلا أنهم كانوا على صواب في ٥٧ ٪ فقط من الكلمات.

(Carreker, S., Joshi, M., & Boulware-Gooden, R. ,2010)

وقد تم تقييم المعرفة الفعلية والمتوقعة للوعي الصوتي والأصوات لدى معلمي الصفوف الأولية وجد أن معرفتهم لم تكن محدودة فحسب، بل بالغوا أيضًا في تقدير ما يعرفونه (Cunningham, Perry, Stanovich and Stanovich ,2004)

تؤكد نتائج وتوصيات الدراسات في هذا المجال على تربع أثر متغير معرفة المعلمين بمهارة الوعي الصوتي على هرم المتغيرات التي تتحكم في التحصيل القرائي للمتعلمين حيث انطلقت هذه الدراسات من تقييم هذا المعرفة، والبحث في درجة لزومها وانتهت بالتوصل إلى ضعف مستوى هذه المعرفة مما أثر على استعدادهم في عدم استخدام الأنشطة المناسبة، كما توصلت إلى تحليلات تؤكد أن برامج تعليم الجامعيين لا تقدم محتوى أو ممارسة كافية فيما يتعلق بهذه المهارة (محمد القرني،٢٠٠٨)

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لم تقدم للمعلمين محتوى أو خططا كافية فيما يتعلق بتعليم الوعي الصوتي. ووفقا لـ Binks-Cantrell, E., Washburn, E., Joshi, R. M., & Hougen, M. (2012). يمكن عزو مستويات الأداء المنخفضة في هذه الاختبارات إلى معلمي المعلمين الذين يفتقرون إلى هذه المعرفة مما جعلهم غير قادرين على تعليم طلابهم في برامج إعداد المعلمين.

وتناولت الدراسات طرقًا متنوعة لتحسين معرفة المعلمين. حيث قدم (٢٠١٠) Carreker et al. دورات تدريبية للمعلمين حول بنية اللغة الشفهية والمكتوبة. وقد أدى ذلك إلى زيادة درجاتهم بشكل كبير، كما ساعدت الساعات الإضافية في تحسين أدائهم.

كما قدم Spear-Swerling and Brucker (2004) دورات تدريبية في نظام الكتابة الأبجدية وطلب من المعلمين تطبيق معرفتهم في تعليم طلاب الصف الثاني مهارات القراءة والتهجئة الأساسية. وعلى مقياس التحليل الصوتي للحروف، تفوق هؤلاء المعلمون على المعلمين الذين تلقوا الدورات التدريبية فقط دون أي خبرة في التدريس.

قدم Brady et al. (2009) دورات تدريبية مكثفة لمدة عام تهدف إلى التطوير المهني للمعلمين في الوعي الصوتي والأصوات. وشمل ذلك دورات تدريبية في الصيف وورش عمل شهرية وتوجيه للمعلمين. أفادت نتائجها أن معلمي الصف الأول أظهروا مستويات ضعيفة من المعرفة قبل التطوير المهني لكن مستواهم تحسن بعد فترة التدريب في نهاية العام

ويرى Brady and Moats (1997) أن تعزيز معرفة المعلمين بالوعي الصوتي والصوتيات أمر بالغ الأهمية لتحسين قدرة طلابهم على القراءة. وقد اهتمت دراسات كثيرة بدراسة هذه العلاقة.

وقد سعت دراسة(2023), .Olavarria, N إلى تحديد ما إذا كانت هناك أي اختلافات كبيرة بين المعلمين في معرفتهم وإدراكهم وتنفيذهم استراتيجيات القراءة باستخدام مدخل متعدد الحواس. طبقت على عينة هادفة عن عينة من ١٠٤ معلمين من مرحلة ما قبل الروضة إلى الصف الثاني عشر أكملوا طواعية استبانة استراتيجيات التعلم متعددة الحواس (MLSS). وقد أظهرت النتائج اختلافات كبيرة بين المعلمين في معرفتهم وإدراكهم لاستراتيجيات التعلم متعددة الحواس بناءً على العمر. حيث أظهر المعلمون الذين تتراوح أعمارهم بين ٢١ و ٤٠ عامًا معرفة وإدراك إيجابيين لاستراتيجيات التعلم متعددة الحواس أكثر من المشاركين الذين تبلغ أعمارهم ٤١ عامًا فما فوق. كما نفذ المعلمون الذين قاموا بتدريس الصفوف قبل الصف الثاني استراتيجيات تعلم متعددة الحواس في الفصل الدراسي أكثر من أولئك الذين قاموا بتدريس الصفوف العليا.. تشير الآثار المترتبة على هذه الدراسة إلى أن توفير التطوير المهني المتسق للمعلمين لمواكبة التكنولوجيا الحديثة من شأنه أن يعزز استراتيجيات التعلم متعددة الحواس.

وأشارت نتائج دراسة .Boardman, K. (2020) إلى وجهة نظر المعلمين في استخدام مدخل متعدد الحواس في تعليم الأطفال القراءة؛ حيث أفاد المعلمون بأن هذا المدخل له قيمة هائلة بالنسبة للمتعلمين سواء أكانوا فرادى أو جماعات.. ، وتوصي الدراسة بضرورة تضمين مدخل متعدد الحواس في برامج تدريب المعلمين

وتوصلت دراسة Spear-Swerling and Brucker (2004) إلى أن هناك ارتباطا إيجابيا ودالا بين الدرجات التي حصل عليها المعلمون في مقياس التجزئة الصوتية ودرجات القراءة التي حصل عليها طلابهم.

وأسهمت الدورات التدريبية الصيفية والزيارات الصفية على مدار العام التي قدمها (٢٠٠٢) McCutchen et al. للمعلمين وكان هدفها تعليم مهارات التعرف في القراءة للمبتدئين، في تحسين معرفة المعلمين. كما أظهرت النتائج أن الأداء القرائي لأطفال رياض الأطفال والصف الأول كان مرتفعا، مقارنة بأطفال معلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا هذا التدريب..

وتوصلت الدراسة التي قام بها McCutchen, Green, Abbott, and Sande(٢٠٠٩) إلى تحسين المعرفة اللغوية لدى معلمي الصفوف من الثالث إلى الخامس التي تركز على معرفة الحروف وتضمنت علم الأصوات والصرف، وكذلك أدت إلى زيادة معرفة المعلمين بتطوير وتعليم القراءة والكتابة كما أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي الأداء المنخفض في الفصول الدراسية التجريبية تفوقوا في نهاية العام على التلاميذ في الفصول الدراسية الضابطة في جميع مقاييس معرفة القراءة والكتابة.

كما قام Piasta et al (٢٠٠٩) أثناء ملاحظة الفصل الدراسي بتقييم معرفة معلمي الصف الأول في علم الأصوات، والوقت الذي يقضونه في تعليم التلاميذ كيفية التعرف على الحروف، وتطور مستوى تلاميذهم في قراءة الكلمات من الخريف إلى الربيع، ووجدوا أن المعلمين الذين لديهم معرفة عالية بعلم الأصوات وقضوا وقتًا أطول في تعليم تلاميذهم مهارات التعرف على الكلمات، أظهر تلاميذهم تفوقا كبيرا في مهارة قراءة الكلمات، في حين أظهر تلاميذ المعلمين ذوي المعرفة المنخفضة الذين قضوا وقتًا أطول في تعليم فك الشفرات نموا أقل في قراءة الكلمات.. وقد لاحظ،.(2003) .Moats, L أن تلاميذ الصف الأول الابتدائي، في فصول المعلمين الذين تلقوا تدريبا في أساسيات اللغة لمعلمي القراءة والقراءة، أفضل في القراءة من التلاميذ في الفصول الدراسية التي لم تلق معلموها مثل هذا التدريب.

وبالتالي، تدعم نتائج الدراسات المذكورة أعلاه وجود علاقة إيجابية بين معرفة المعلم وتفوق تلاميذهم في القراءة.

واستهدفت دراسة محمد القرني (٢٠٠٨) التعرف على المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية أعد الباحث قائمة بالمهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي وكانت عينة الدراسة متمثلة في أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللغة العربية، وموجهي اللغة العربية، ومعلميها بالمرحلة الابتدائية وأوصت بضرورة تدريس المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي والقراءة الجهرية في مقررات طرائق تدريس اللغة العربية بكلية التربية، والعناية بتدريس المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي في مقررات الأصوات بكليات التربية للطلاب المعلمين

بُنيت الدراسات الحديثة التي تناولت معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالقراءة حول فرضية مفادها أن المعلمين يحتاجون إلى معرفة شاملة باللغة، وعمليات القراءة، ولكن هذه الدراسات لم تقدم سوى أدلة محدودة على أن أداء المعلمين في اختبارات هذه المعرفة يسهم في إنجاز تلاميذهم في القراءة.

ففي سياق دراسة طولية .(2009) .Carlisle, J., et al استمرت أربع سنوات حول تعليم القراءة في المدارس الحضرية الفقيرة ومنخفضة المستوى في القراءة، تم التعرف على مستوى معرفة المعلمين بالمفاهيم المتعلقة بالقراءة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة تنبؤية متواضعة بين معرفة المعلمين ومستويات إنجاز القراءة في الفصول الدراسية وكفاءة التدريس.، وتم تحديد المفاهيم الخاطئة لدى المعلمين حول الأصوات والكلمات والجمل ومبادئ التدريس حتى يتمكن التدريب من معالجة احتياجات المعلمين إلى المعرفة والمعلومات حول بنية اللغة وتعلم الطلاب.

وفي دراسة أخرى لـ (2011) .Carlisle, et al طوروا مقياسًا لمعرفة المعلمين كما طبقوا نموذجًا إحصائيًا أكثر تطورًا لفحص العلاقة بين معرفة المعلمين وإنجاز التلاميذ في القراءة. وأظهرت النتائج تأثيرًا ضئيلا، ولكنه مهم على فهم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول، ولكن لم يكن هناك تأثير يذكر في الصف الثاني أو الثالث.

إن تأثير معرفة المعلم معقد وخاضع لتأثير العديد من العوامل المحتملة التي قد تؤثر على إنجاز التلاميذ في القراءة. على الرغم من أن معرفة المعلم ضرورية، وخاصة للتلاميذ الضعاف، إلا أن المتغيرات الأخرى مهمة أيضًا مثل: قدرة المعلم على التدريس بشكل صريح، ومناخ الفصل الدراسي، وتوافر الموارد المناسبة.

إن أحد الأساليب التي تعتبر فعالة بشكل خاص لتحسين معرفة المعلمين وجعلهم فعالين في تدريسهم التدريس هو وجود مدربين يوجهون المعلمين ويقدمون لهم المشورة حول كيفية تعليم القراءة، وفي تنفيذ حق الطفل في القراءة أولاً كجزء من قانون عدم تخلف أي طفل في عام ٢٠٠١، وقد وظفت العديد من المدارس مدربين لتعليم القراءة والكتابة؛ لتحسين كفاءة المعلمين وتطور التلاميذ..(Ehri, L. C., & Flugman, B. ,2018)

ولقد حلل (2021) .Hudson et al عشرين دراسة تجريبية لفحص تأثير برامج إعداد وتدريب المعلمين على معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بعلم القراءة، مع التركيز على الدعائم الأساسية لتعليم القراءة، وهي الوعي الصوتي والأصوات، والوعي الصرفي، بالإضافة إلى نتائج الطلاب

في القراءة. كما حددوا خصائص البرنامج التي عززت النمو الإيجابي في معرفة المعلمين. وبشكل عام، تدعم النتائج فعالية برامج التدريب والإعداد في زيادة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالمفاهيم الأساسية. لأن التدريب الذي تتاح فيه للمعلمين الفرصة لتطبيق معارفهم ومهاراتهم المكتسبة تحت إشراف الخبراء ينتج نموا هائلا في معرفة المعلمين.

وهدفت دراسة أسماء عبد الكريم، وإقبال حبيتر (٢٠١٦) إلى معرفة مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية وقد تكونت عينت البحث من ٤٧ مدرس ومدرسة في كلية التربية وكلية الآداب تم تطبيق استبانة للتعرف على مهارات الوعي الصوتي اللازمة من وجهة نظرهم ، وبعد تحليل البيانات أشارت النتائج إلى درجة لزوم مهارات الوعي الصوتي وأهميتها وفي ضوء النتائج تم اقتراح عدد من التوصيات منها ضرورة تدريس مهارات الوعي الصوتي في مقررات طرائق تدريس اللغة العربية بكلية التربية للمدرسين تشرح بصورة تفصيلية مهارات الوعي الصوتي وتعطي أمثلة تطبيقية عن كيفية تدريسها وتنميتها من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية

كما ذكر Moats(1994) أن إتقان معلمي القراءة والكتابة لبنية اللغة في المستوى الأدنى أمر ضروري، ويحتاج المعلمون إلى معرفة عناصر اللغة وكيفية تمثيل هذه العناصر في الكتابة على سبيل المثال كما يحتاجون إلى معرفة نظام الأبجدية وتطابقا ت الفونيم و الجرافيم وكيفية بناء اللغة، بالإضافة إلى ذلك يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا قادرين على تنفيذ مجموعة متنوعة من الأنشطة في تعليم الوعي الصوتي في الفصول الدراسية ؛لأن افتقار المعلمين للمعرفة الكافية ببنية اللغة يمثل أزمة في التعليم؛ لذا يجب أن يكونوا مزودين بالمعرفة الكافية وبالقدرة على تطبيقها في مهام الوعي الصوتي

الاستمتاع بالتعلم:

يعد الاستمتاع من أهم ضرورات استكمال المهام وأدائها بشكل سليم، وتتحقق متعة التعلم لدى الطالب إذا شعر الطالب بأهمية ما يتعلمه وبأن له في حياته وكانت الاستراتيجيات التدريسية المقدمة له تناسب قدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته وتلبي احتياجاته ، وقدمت بأسلوب فيه جاذبية وتشويق، وكانت فلسفة التعليم قائمة على تفعيل دور الطالب وجعله محورا للعملية التعليمية.

يُعد مفهوم الاستمتاع بالتعلم من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام الباحثين مؤخرا ؛ لما له من تأثير بالغ في حفز الطلاب نحو التعلم ، واستمراريته، وتحقيق النجاح؛ مما يوفر لهم حالة من الاستقرار النفسي. وعدم التوتر، والراحة والمتعة أثناء التعلم

ويعرف الاستمتاع التعلم بأنَّه المشاركة الفعالة، والاهتمام الإيجابي الذي يحفز الطلاب إلى بذل المزيد من الجهد والمثابرة في تنفيذ المهام والأنشطة المكلفين بها، مع شعورهم بذاتيتهم وثقتهم بأنفسهم. (محمودحسن،٢٠٠٥)

ويصف (Appleton, Christenson & Furlong, 2008) الاستمتاع بالتعلم بأنَّها المشاركة الإيجابية المستمرة في أنشطة التعلم مصحوبة بحالة وجدانية إيجابية.

ويعد من أهم العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى الرغبة في التعلم كون المتعلم مستمتعا بالتعلم وسعيدا ومندمجا في أنشطته؛ حيث تكون لديه رغبة قوية في الاستمرار في العملية التعليمية، لكن بدون الشعور بالاستمتاع بالتعلم فالمتعلم قد يترك نشاطه التعليمي سريعا، وربما لا يستمر في اكتساب المعرفة أو تطوير المهارات التعليمية المطلوبة (أمل عزام،٢٠٢٢)

وبناء على ما سبق فإن الاستمتاع بعملية التعلم يبين مدى احترام الطلاب لقواعد ضبط الصف التي يقترحها المعلم أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية، ومضاعفة الجهد المبذول في تلك المشاركة، ويتضح ذلك من خلال الاشتراك مع الآخرين في أداء الأنشطة، وتوفر حالة من اليقظة والانتباه والاستمتاع بما يتعلمه من مواد دراسية.

ويستند الاستمتاع بالتعلم إلى النظرية البنائية والتعلم النشط، ويعبر عن شعور المتعلم بالراحة والسعادة أثناء عملية التعلم.(Salsabila, et.al, 2019) كما يستند على عدد من النظريات منها: **نظرية التدفق:** وهي حالة من الاستيعاب والاندماج العميق في نشاط ممتع، ويقوم التدفق على علاقة تلازمية بين المهمة والمهارات اللازمة لأدائها، وتضعف هذه العلاقة عند المهام السهلة، والمهارات المتدنية، أو وجود التوتر عند المهام الصعبة، والمهارات المنخفضة، أو الاسترخاء عند المهام السهلة، والمهارات المتقدمة، وهذا يتطلب من المعلم تقديم المهام المناسبة مع وجود التعزيز الملائم، ليشعر المتعلم بالمتعة عند الاستمرار في تطوير مهاراته. و**نظرية الدوافع الداخلية:** وتعني أن المتعلم لديه دوافع حقيقية للاندماج في النشاط التعليمي والتفاعل معه، ويعد الاستمتاع بالتعلم أحد المؤشرات المرتبطة بالدوافع الداخلية، التي تُسهم في الحفاظ على الرغبة في مزاولة نشاط ما. ويستند الاستمتاع بالتعلم أيضا إلى **نظرية**

التحكم والقيمة: وتفترض هذه النظرية نوعين من التقييمات المرتبطة بالإنجاز، الأول: تقييم الكفاءة، وتشير إلى القدرة على القيام بنشاط ما بكفاءة، والثاني: تقييم أو تقدير أهمية هذه المهمة والنجاح فيها، وبالتالي فالمتعلم الذي يرى في نفسه القدرة على تنفيذ المهمة بكفاءة، ويدرك أهمية المهمة؛ فهذا هو من يشعر بالاستمتاع بالتعلم. كما أن لمفهوم الاستمتاع بالتعلم علاقة **بنظرية التصرف:** وتفترض هذه النظرية أن أي تصرف له ثلاثة عناصر متفاعلة، وهي : الميل، وهو ما يشعر به الطالب تجاه النشاط أو العمل، والانتباه، وتعني يقظة الطلاب تجاه النشاط المطلوب، ثم القدرة، وهذا يعني قدرة الطالب على إكمال النشاط ومتابعته.كما أن **نظرية تحديد الذات:** من النظريات ذات العلاقة بمفهوم الاستمتاع بالتعلم؛ إذ تركز على الدرجة التي تكون فيها السلوكيات البشرية شأن ذاتي، وتفترض أنَّ الطلاب يتحمسون للقيام بالأنشطة التي تلبي احتياجاتهم النفسية الأساسية. (شيرين السيد، ٢٠٢٢; Maxwell, 2001; Hagenauer & Hascher, 2014) لذا فإنَّ الاستمتاع بالتعلم يمكن أن يكون علاجا ناجعا لمواجهة المشكلات التي تواجه العملية التعليمية، ومن ناحية أخرى فإن عدم فإنَّ عدم تحقيقها يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل ووجود المشكلات السلوكية غير المرغوب فيها، ووجود حالة من الاستياء من التعلم، وربما الانسحاب من المشاركة في الأنشطة التعليمية، مع وجود الانفعالات السالبة مثل: الضجر والقلق والإحباط في الحياة التعليمية. (Skinner, et al., 2008)

ويُشير Palincsar, Collin والبهجة أثناء (gnusson, 2000; AL-shara,2015) إلى أنَّه عندما يندمج الطلاب في تنفيذ الأنشطة التعليمية، كأنشطة الاكتشاف والتفسير وتطبيق المعرفة، فإنَّهم يكتسبون المعارف، والمهارات، والعادات العقلية النشطة التي تساعدهم على التوصل إلى الفهم العميق للأفكار ذات المستوى العالي في العلم، فالتعلم لا يعنى الاقتصار على المعلومات والمعارف فقط، بل توفير جو البهجة والسعادة والإنجاز لدى الطلاب، فالشعور بالمتعة والبهجة أثناء تنفيذ مهام التعلم أساس مهم وضروري للمشاركة الفعالة النشطة في العملية التعليمية، وغيابها سبب رئيس لانخفاض التحصيل الدراسي، مما يؤدي بالطلاب إلى الانسحاب من الوقف التعليمي كلية، ويبحثون عن أشياء تجعلهم يشعرون بالمتعة، فهي أحد الحقوق الرئيسة التي يجب مراعاتها في العملية التعليمية لتجعل المتعلم أكثر حماساً للعملية التعليمية.

وتبين (هناء محمد، ٢٠٢٢) أنَّ أهمية الاستمتاع بالتعلم تتمثل في جعل عملية التعلم شائقة وممتعة بالنسبة للطالب، وتساعد على التقريب بين المصطلحات، وفهم معاني الأشياء، وتحويل المواد الصعبة إلى مواد ممتعة، وتحسن قدرات المتعلم الفكرية، وتنمي مواهبه الإبداعية، وتساعده على التفاعل مع البيئة بغرض التعلم، وتنمي شخصيته وتعدل سلوكه.

ولكي يتحقق الاستمتاع بالتعلم يقدم (Krause,2005) مجموعة من المبادئ الفعالة منها: توفير البيئة التي تحفز الطلاب على المشاركة الإيجابية والحفاظِ عليها، وبيان قيمة المعلومات والمعارف وتشجيع الطلاب على الالتزام والبحث والدراسة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم بما يتناسب مع دوافعهم وطموحاتهم وميولهم، ووضع التوقعات المناسبة لمستوى الطلاب ، وتعزيز فرص التعلم التشاركي الإيجابي المتمثل في حل المشكلات، والمناقشات الاجتماعية، مع توفير فرص التحدي الفكري وفقًا لمستوياتهم، والتعرف على التحديات والصعوبات التي تحول دون الوصول للأهداف، والعمل على وضع الحلول لها، وتقديم الاستراتيجيات الذاتية الهادفة وتدريب الطلاب عليها مثل: "إدارة الوقت، كيفية الحفاظ على الدافعية، كيفية مواجهة الصعوبات، مع تقديم مصادر متنوعة من المساعدة، والعمل على تقييم خبرات الطلاب وتشجيعهم على الاندماج كتقديم التغذية الراجعة بصفة مستمرة، مع ضرورة اشتراكهم في عملية التقييمِ المستمر، والذاتي، وتقييمِ الأقران؛ مما يمنحهم فترات زمنية أطول من المشاركة الفعالة في عملية التعلم.

العوامل المؤثرة على الاستمتاع بعملية التعلم:

توجد بعض العوامل التي يمكن أن تحدث أثرًا في الاستمتاع بالتعلم والاندماج في الدراسة، والتي منها: مضمون المهمة المراد أداؤها ، والرغبة في تعلم التطبيقات والمهارات الجديدة، ومحاولة بناء حالة من التعلم بطريقة نشطة فعالة، والحماسُ والفضول والاهتمام، والمثابرة في أداء المهام الصعبة، والاستمتاع والانغماس في المهمة، وتولي المزيد من المسؤولية عن التعلم الخاصة بهم، والعمل بشكل جيد في المواقف الاجتماعية وبشكل مستقل، وتحقيق الاكتشاف والتخيل، فضلا عن عمل الطلاب معًا في فريق فهذا يساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أطول وأسرع، ويمكنهم من تنمية التفكير الناقد، وبناء مهارات التواصل.(McCallum, J,2015)

أبعاد الاستمتاع بالتعلم:

تنوعت وجهات نظر الباحثين في تحديد أبعاد الاستمتاع بالتعلم، فذهب كلٌ من (Klem & Connell,2004,) إلى وجود بعدين أساسيين هما: الأول: الاندماج المستمر، و يشتمل على ثلاث مكونات فرعية هي: (أ) المكون السلوكي، ويعني الوقت الذي يقضيه الطالب أثناء العمل، وقوة التركيز، والجهد والرغبة في الاستمرارِ في تنفيذ النشاط، (ب) والمكون النفسي، وهو عبارة عن مستويات مرتفعة من الانفعالات الإيجابية خلال إكمال النشاط مثل الاهتمام، السعادة، الفضول وحب الاستطلاع، والحماس والأمل والتفاؤل، (ج)، والمكون المعرفي ويقصد به خلفية الطلاب عن أدائهم للأنشطة، ولماذا يقومون بها، وما أهميتها.

والثاني: ردود الأفعال في مواجهة التحديات، وهي استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الطلاب، أثناء مواجهة مواقف التحدي والصعوبة من خلال عمليات البحث، والتفكير، والتخطيط لحل المشكلات، ومنع حدوثها في المستقبل، بخلاف الطلاب الذين يشعرون بالعجز والقصور في مواجهة التحدي، فيميلون إلى الاستسلام والهروب من الموقف، وتكوين العواطفِ السلبية.

ويشير كل من(McCallum, 2015, –Appleton, et al., 2008) إلى أربعة أبعاد فرعية وهي (البعد الأكاديمي، والسلوكي، والمعرفي والنفسي)، ويندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية، فالبعد الأكاديمي يندرج تحته مهارات مثل: الوقت المستغرق في النشاط، العائد المكتسب وإتمام التكليفات المنزلية، والبعد السلوكي، ويشمل: الحضور للمؤسسة التعليمية، والمشاركة في الأنشطة التعليمية الصفية، وكذلك المشاركة في الأنشطة الإضافية، والبعد المعرفي يشمل: التنظيم الذاتي، وملاءمة العمل المدرسي للطموحات المستقبلية، وتحديد الأهداف الشخصية، والمستقلة، والبعد النفسي، ويشمل: الانتماء، والعلاقات مع المعلمين والأقران.

وأما دراسة (عايض، ٢٠١٩) فحددت أبعاد الاستمتاع بالتعلم في الارتياح التعليمي، ويعني معرفة الطالب مستواه التعليمي، وارتياحه لما يتعلمه، ثم المتعة الأكاديمية وتعني استمتاع الطالب بما يتعلم، ثم إنجاز المهام، ويعني إتمام الأنشطة واجتياز الاختبارات وشعوره بحالة من الرضا. ويشير (سرور، ٢٠٢٢) إلى مجموعة من المكونات للاندماج والانخراط في العمل، تدل على الاستمتاع بالتعلم والإقبال عليه بحماس، وهي: **القواعد المنظمة للمشاركة في الأنشطة،** وتشمل: احترام الطالب للقواعد التي يضعها المعلم خلال تنفيذ الطلاب للأنشطة، ومشاركة

زملائه في أدائها داخل غرفة الصف وخارجه، والمشاركة في الأعمال التطوعية التي تخدم المجتمع وترتبط بتعلمه.

بذل الجهد ويشمل سعي الطالب وإصراره على إنجاز الأنشطة التعليمية الدراسية، على الرغم من صعوبتها، ومضاعفة الجهد المبذول للوصول إلى أعلى درجات الفهم، ومعرفة كل ما هو جديد، والتغلب على الصعوبات ومواجهة التحديات.

اليقظة والشعور بالاهتمام: وتشمل قدرة الطالب على الاحتفاظ بتركيزه لأطول وقت فيما يدرسه داخل حجرة الدراسة، والاستمرار في حالة من اليقظة والوعي، وعدم الانشغال، مع الاهتمام المتبادل بينه وبين زملائه داخل المدرسة من خلال المشاركة الوجدانية في المناسبات والاحتفالات التي تجمعه برفاقه.

أداء المهام والتكليفات وتشمل: مشاركة الطالب للآخرين في إنجاز المهام المكلف بها على الوجه الأكمل وفي أسرع وقت ممكن، وتنفيذ ما يطلب منه، مع التنظيم والتنسيق في الأداء.

الرغبة في التعلم وتشمل: رغبة الطالب في التعلم والاستمرار فيه وشعوره بالمتعة لكل ما يتعلمه، مع تفانيه في أداء المهام مع حبه لتكرارها، ورضاه بها.

العلاقة بين الاستمتاع بالتعلم والمدخل متعدد الحواس ومهارات الوعي الصوتي:

المدخل متعدد الحواس يعتمد على إشراك أكثر من حاسة في عملية التعلم، مثل السمع، والبصر، واللمس، والحركة، مما يجعل التعلم أكثر تفاعلية وإثارة للاهتمام بالنسبة للطلاب.، ولعل ما يجعل الطلاب المعلمين منخرطين في التعلم ومتفاعلين مع الأنشطة، لاستخدام الأنشطة الحركية، مثل تتبع الحروف بأصابعهم أو القفز أو التصفيق عند سماع أصوات معينة، يجعل الطلاب يشعرون بالحماس والتفاعل الفعّال.وأيضا التمارين التفاعلية مثل استخدام البطاقات، الرمل، والمعجون والصلصال لتكوين الحروف والأصوات تجعل التجربة ممتعة وغير تقليدية-، **تعزيز التذكر والفهم العميق؛** فعندما يستخدم الطلاب أكثر من حاسة، مثل: الرؤية والسمع معًا، تزداد فرص تثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، مما يخلق تجربة تعليمية مستدامة وممتعة، كما أن ممارسة التعلم بأساليب متنوعة يقلل من الملل ويزيد من ارتباط الطلاب بالمحتوى.، إضافة إلى أن تمكنهم من النجاح في أداء الأنشطة المختلفة بطرق متعددة يزيد من ثقتهم بأنفسهم وتحفيزهم على التعلم بشكل أكبر.، كما أن استخدام أنشطة متعددة الحواس ضمن مجموعات يشجع الطلاب على التعاون، مما يضيف عنصر المتعة الاجتماعي

ويزيد من تفاعلهم مع زملائهم.وأيضا الألعاب الصوتية الجماعية تعزز روح المنافسة الإيجابية والاستمتاع الجماعي. كما يراعي المدخل متعدد الحواس الفروق الفردية بين الطلاب، حيث يجد كل طالب الطريقة التي تناسبه أكثر، سواء كان متعلمًا بصريًا، سمعيًا، أو حركيًا.

كما أن هناك أنشطة ممتعة لتعزيز الوعي الصوتي بطريقة متعددة الحواس، مثل: الغناء وترديد الأصوات بطرق إيقاعية ممتعة. واستخدام المعجون أو الرمل لكتابة الحروف أثناء سماع أصواتها. وممارسة ألعاب الأصوات التي تتطلب مطابقة الأصوات مع الصور. وقراءة القصص التفاعلية المصحوبة بحركات وتمثيل الأصوات. كما يسهم المدخل متعدد الحواس في جعل تعلم مهارات الوعي الصوتي تجربة ممتعة وشيقة، حيث يتم دمج الحواس المختلفة بطرق مبتكرة تناسب احتياجات جميع الطلاب، مما يؤدي إلى تحسين تحصيلهم وزيادة رغبتهم في التعلم.

ومن ثم ينبغي أن تصمم بيئة التعلم بشكل شائق يجعل المتعلم يستمتع بعملية تعلمه، في جو يسوده التعاون والمحبة والمؤازرة والتشجيع بين المعلم وتلاميذه. فالبيئة التي يكون فيها المتعلم محورا لعملية التعلم، يجتهد فيها المعلم في تقديم الدعم والمساندة والتوجيه والإرشاد إلى طلابه، هي البيئة التي يشعر فيها المتعلم بالسعادة والراحة، مما يجعله يحقق الأهداف التعليمية بإتقان؛ ولعل هذه البيئة الشيقة الممتعة يوفرها مدخل متعدد الحواس؛ حيث توفر للطلاب جوا من التعاون والمرح وتبادل الأدوار بين المعلم وطلابه وبينهم وبين بعضهم البعض بالشكل الذي يجعلهم مقبلين على التعلم محققين لأهدافه.

ثانيا: الإحساس بالمشكلة:

لكل ما سبق، وما أكدته نتائج الدراسات السابقة من ضعف في مهارات القراءة والكتابة لدى قطاع عريض من تلاميذ المرحلة الابتدائية عموما وتلاميذ الصفوف الأولية خصوصا، على الرغم من أهمية القراءة بين غيرها من فنون اللغة العربية، وبوصفها وسيلة تعلم كل العلوم، ومفتاح النجاح في الحياة، ومعلوم أن مستوى التلاميذ في القراءة مرتبط بمستواهم في الوعي الصوت والمهارات الصوتية.، وجودة التعليم المقدم

– أهمية النظام الصوتي وضرورة إتقانه، ممن سيتصدى لتعليم اللغة عموماً، والقراءة والكتابة خصوصا؛ ومن ثم يجب إلمام المعلمين بالجانبين المعرفي، والأدائي للأصوات اللازمة لتعليم القراءة والكتابة.

– ما ذكرته نتائج الدراسات السابقة وأكده الواقع أن المعلمين يفتقرون إلى المعرفة الأساسية في الجانبين المعرفي والمهاري في الوعي الصوتي والمهارات الصوتية؛ ولعل هذا يرجع إلى أن المعلمين لم يتلقوا تدريبا في المهارات الصوتية أو الوعي الصوتي، إضافة إلى خلو برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة من مقررات مقصودة تعنى بتعليم الأصوات اللازمة لتعليم القراءة والكتابة،

– توصيات البحوث والدراسات السابقة بضرورة تصميم برامج تدريبية للمعلمين على المهارات الصوتية اللازمة لتعليم القراءة

–ما أكدته نتائج البحوث من فاعلية مدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي اللازمة للنجاح في القراءة والكتابة والحديث والاستماع، كونه يستخدم حواس المتعلم مجتمعة، كذا فاعليته في علاج ضعف التلاميذ في مهارات الوعي الصوتي، ورفع مستوى المتعثرين قرائيا،

–طبيعة مدخل المتعدد الحواس، وأنه يؤدي إلى الاندماج في التعلم، والاستمتاع به، و لمعرفة المتدربين بأن البرنامج مهم لهم مهنيا، كما سيساعدهم على النجاح في تعلم وتعليم الوعي الصوتي.

–نتائج الدراسات السابقة والأدبيات التي أكدت على أن يتحمل معلمو المعلمين مسؤولياتهم في ضمان حصول المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة على المعرفة الأساسية اللازمة للحيلولة من فشل التلاميذ في القراءة والكتابة، عن طريق تطوير مقررات طرائق التدريس وتقديم القدر الكافي من الجانبين المعرفي والمهاري اللازم لنجاحه؛ في كل ما سيقوم الطالب المعلم بتدريسه عموما والوعي الصوتي خصوصا

– ما لاحظه الباحث من خلال إشرافه على تطبيق الجانب العملي للتربية الميدانية ببرنامج الدبلوم العام للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية، من قصور في قراءتهم الجهرية؛ حيث لاحظ قراءة مجموعة منهم ، فوجد أن مستواهم ضعيف وغير كاف لاضطلاعهم بمهمة تعليم القراءة والكتابة؛ حيث أخطأوا فيي نطق الحروف نطقا صحيحا ،وفي إخراجها من مخارجها ،وإبدال الحروف مكان بعضها، وإبدال صوت الحرف بصوت أخر. وتسكين الحرف المتحرك في غير وقف. والعكس وتخفيف الحرف المشدد. والعكس. وتفخيم الحروف المرققة. والعكس. وعدم القدرة على تجزئة الكلمات إلى أصوات، أو إضافة، أو حذف حرف، أو أكثر لتغيير معنى الكلمة، تفخيم لام لفظ الجلالة في غير مواضع التفخيم. ترقيق لام لفظ الجلالة في غير مواضع

الترقيق. تفخيم الراء المرققة. ترقيق الراء المفخمة، وعدم القدرة على التنغيم، وهذا الضعف ناتج عن تدنٍ في معرفتهم لمهارات الوعي الصوتي اللازمة لتعليم مهارات القراءة.

ولم يقتصر الأمر على المعلمين قبل الخدمة، بل تم سؤال حوالي أحد عشر معلما وثماني معلمات في الصفوف الأولية فلم تختلف مستوى الإجابات كثيرا ، وبسؤالهم كيف يعلمون القراءة والكتابة لتلاميذهم أفادوا بأنهم يعتمدون على الخبرات الشخصية، أو يستحضرون نموذجا من معلمي القراءة الجيدين من وجهة نظرهم، فيعلمون القراءة كما تعلموها دون معرفة بهذه المهارات، كما أجابوا جميعا بأنهم لم يسمعوا بمصطلح الوعي الصوتي، ولاشك أن هذا يسبب في الضعف الذي يعاني منه التلاميذ لأن فاقد الشيء لا يعطيه؛ لأن الدراسات أثبتت وجود علاقة تنبؤية بين مستوى معرفة المعلمين للوعي الصوتي وبين مستويات تلاميذهم في القراءة والكتابة؛ حيث جاءت نتائج الدراسات السابقة مؤكدة ضعف التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة وأيضا وهي نتيجة منطقية لضعف معلميهم في المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لتعليم القراءة والكتابة.

ثالثا: مشكلة البحث وتساؤلاته:

تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام من متخصصي اللغة العربية في الوعي الصوتي واستمتاعهم بالتعلم؛ الأمر الذي يؤدي إلى ضعف تلاميذهم الذين سيدرسون لهم القراءة والكتابة بعد ذلك، ويحاول البحث الحالي الإسهام في حل المشكلة عن طريق تصميم برنامج تدريبي قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي والاستمتاع بالتعلم، لدى الطلاب المعلمين متخصصي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم العام(التأهيل التربوي) في كلية التربية جامعة الأزهر

ويمكن التعبير عن المشكلة بالتساؤلات التالية:

١ما مهارات الوعي الصوتي الواجب توافرها للطلاب المعلمين متخصصي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة الأزهر؟

٢- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي، لدى الطلاب المعلمين متخصصي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة الأزهر؟

٣- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي، لدى الطلاب المعلمين متخصصي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة الأزهر؟

٤-ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية الاستمتاع بالتعلم، لدى الطلاب المعلمين متخصصي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة الأزهر؟

رابعا: فروض البحث:

حاول البحث الحالي في ضوء أسئلته، التحقق من الفروض التالية:

١-يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية.

٢-يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية.

٣-يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية.

خامسا: أهمية البحث:

١: الأهمية النظرية:

- وصف إجراءات المدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتعليم القراءة والكتابة، الأمر الذي يساعد في علاج الضعف في القراءة والكتابة الهجائية لدى التلاميذ

-الإسهام في توفير الجانب المعرفي في الوعي الصوتي اللازم لمعلمي القراءة والكتابة الأمر الذي يسهم في سد الخلل في برامج إعداد المعلمين

-وصف إجراءات تحقيق الاستمتاع بالتعلم لدى المتعلمين

٢: الأهمية التطبيقية:

- تصميم برنامج قائم على المدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي بالإفادة من الأدبيات والدراسات السابقة، يمكن تبنيه في تدريب معلمي وموجهي القراءة

– لفت انتباه المعلمين والمتخصصين في تعليم القراءة والكتابة الهجائية إلى أهمية التمكن من مهارات الوعي الصوتي بوصفه متطلبا سابقا لتعلم القراءة والكتابة.

–إعداد قائمة بمهارات الوعي الصوتي يمكن الإفادة منها في تأليف كتب التلاميذ، وتضمينها في برامج إعداد المعلمين، والإفادة بها في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

– إعداد مقياس لتقيم مهارات الوعي الصوتي، يمكن أن يفيد منه المعلمون والمختصون في تشخيص التلاميذ المتعثرين في القراءة بالمرحلة الابتدائية وعلاجهم.

– مساعدة أولياء الأمور في الإسهام في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى أبنائهم وكذلك المساعدة في تنفيذ البرنامج العلاجي في حالة تعثر أبنائهم في تعلم القراءة. أو الكتابة

– رفع مستوى التلاميذ في القراءة والكتابة ومهارات الوعي الصوتي عن طريق انخراطهم في المدخل متعدد الحواس.

–إعداد مقياس الاستمتاع بالتعلم، يمكن أن يفيد منه المعلمون في تحقيق الاندماج في التعلم والاستمتاع به ، لدى تلاميذهم

يتوقع أن يفيد البرنامج المقترح الذي تقدمه الدراسة والنتائج التي تكشف عنها في تعديل التوصيف الخاص بمقررات طرائق تدريس اللغة العربية عموما وطرائق تدريس القراءة والكتابة، ببرنامج إعداد الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية؛ حيث يجب أن تراجع الأهداف ومفردات المحتوى، وطرائق التدريس وأساليب التقويم.

–من المتوقع أن تفيد نتائج هذا البحث في إتاحة المجال أمام الباحثين إلى إجراء مزيد من البحوث التي تعالج جوانب القصور في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية؛ بحيث تعدهم لما سيقومون بتدريسه في الميدان

–المساعدة في الكشف المبكر للأطفال ذوي صعوبات القراءة والكتابة من خلال تقويم مهارات الوعي الصوتي، وبناء البرامج العلاجية والتدريبية في ضوء نتائج عمليات التقويم.

سادسا: حدود البحث: تم إجراء البحث وفق الحدود التالية:

1 .الحدود الموضوعية: تحدد موضوع البحث في بيان فاعلية مدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي والاستمتاع بالتعلم لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية ببرنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر

2 .**الحدود المكانية:** تم تطبيق إجراءات هذه الدراسة في مركز التأهيل التربوي بمحافظة الغربية ومقره كلية أصول الدين بجامعة الأزهر فرع طنطا، والذي يمنح درجة الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد، وفق لائحة كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر

3 .**الحدود الزمانية:** تم تنفيذ تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي٢٠٢٣-٢٠٢٤م

4 .**الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق التجربة على طلاب شعبة اللغة العربية بمركز التأهيل التربوي بمحافظة الغربية ومقره كلية أصول الدين بجامعة الأزهر فرع طنطا ، من خلال مقرر طرق تدريس اللغة العربية، والتربية العملية

سابعا: إجراءات البحث:

١ - **منهج البحث:** ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التجريبية، التي تقيس أثر متغير مستقل، أو أكثر، على متغير تابع أو أكثر؛ وذلك لكون هذا البحث يهتم بقياس أثر فاعلية متغير مستقل وهو، برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس في متغيرين تابعين، وهما مهارات الوعي الصوتي، والاستمتاع بالتعلم..

٢- **متغيرات البحث:** أ- المتغير المستقل: وهو البرنامج القائم على مدخل متعدد الحواس

ب- المتغيران التابعان، وهما: ١ -مهارات الوعي الصوتي ٢-الاستمتاع بالتعلم.

٣- **التصميم التجريبي للبحث:**

اتبع في هذا البحث التصميم شبه التجريبي، تصميم المجموعة تجريبية والمجموعة ضابطة ذات الاختبارين القبلي والبعدي حيث تم قياس أثر المتغير المستقل: برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس على المتغير التابع وهو مهارات الوعي الصوتين والاستمتاع بالتعلم

٤ تحديد عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بصورة عشوائية من الطلاب المعلمين متخصصي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم العام (التأهيل التروي، بمركز الغربية ومقره كلية أصول الدين بطنطا) بلغ عددها ٨٠ طالبا وطالبة/ توزعوا على مجموعتين إحداهما تجريبية وثانيتهما ضابطة، تضم كل مجموعة (٤٠طالبا وطالبة. أما العينة الاستطلاعية فبلغت (٣٠) طالبا وطالبة بذات المركز

٥-مصطلحات البحث:

أ-**البرنامج:** مجموعة من الخبرات التربوية المنظمة التي تقدم بطريقة تتابعيه مستمرة ومتكاملة ويتضمن الأهداف والمفاهيم والإطار العام وإستراتيجيات التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية ،والتقويم. (أحمد اللقاني، على الجمل ٥٣ ١٩٩٦).

وإجرائيا ، يمكن تعريف البرنامج التدريبي بأنه مجموعة من المواقف التدريبية تم تصميمها وفق مدخل متعدد الحواس للطلاب معلمي اللغة العربية بهدف تنمية مهارات الوعي الصوتي والاستمتاع بالتعلم ، ويضم البرنامج (٢٠) موقفا تدريبيا توزعت على (٣٠) جلسة تدريبية مدة كل منها (٣٠) دقيقة.

ب-مدخل متعدد الحواس: مدخل تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية الملتحقين ببرنامج الدبلوم التربوي العام، يستثمر حواس المتعلم مجتمعة أثناء موقف التعلم، وهي: حاسة السمع وحاسة البصر، و حاسة اللمس، وحاسة الحركة..

ج-الوعي الصوتي:

يعرف بأنه القدرة على تعريف ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية (Layton& Deeny, 2002: 38) ويعرف إجرائيا بأنه "مجموع الدرجات الحاصل عليها الطالب المعلم في اختبار الجانب المعرفي، وفي اختبار الجانب الأدائي على مقياس التقدير المتدرج لمهارات الوعي الصوتي، التي تشمل: تحليل الكلام أو النصوص إلى جمل، والجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات مفردة، و التعرف على مخارج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراجها، وكيفية امتزاج هذه الأصوات معا؛ لتكوين لغة صحيحة يتلاعب بأصواتها من خلال الحذف والإضافة والتبديل والسجع والنبر والتنغيم، والترقيق والتفخيم

د-الاستمتاع بالتعلم:

هو رغبة المتعلم بالاستمرار في الانجاز والاندماج في التعلم من خلال المشاعر الوجدانية التي تعبر عن المتعة المرتبطة بالتعلم. (ماجدة السيدة ,٢٠١٦)

وتعرفه رشا صبري (٢٠٢٠) بأنه نوع من المشاعر الوجدانية التي تشير إلى خبرات سارة ناتجة عن استمتاع المتعلمين بما يتعلمونه، وإزاحة مشاعر الملل أو الإحباط التي قد توجد أثناء عملية التعلم، وبالتالي يبحث المتعلم عن خبرات إضافية تعمق تعلمه في الموضوع، ويندمج في أداء

المهام والأنشطة التعليمية من أجل الحصول على الاستمتاع بالتعلم، بغض النظر عن النتائج المترتبة عن أداء المهام، فهو يتعلم ويستمتع في آن واحد بدلا من أن يتعلم فقط،
ويعرفه إجرائيا بأنه حالة تركيز واهتمام الطالب المعلم المقترنة بالحماس والتفاؤل والإيجابية أثناء التدرب على مهارات الوعي الصوتي بوساطة مدخل متعدد الحواس ، الأمر الذي يؤدي إلى إزاحة مشاعر الملل والإحباط التي قد تصاحب عملية التعلم ،ويقاس بالدرجة الحاصل عليها الطالب المعلم على مقياس الاستمتاع بالتعلم الذي تم إعداده

٦ إعداد أدوات البحث ومواده التعليمية:

(أ) إعداد استبانة مهارات الوعي الصوتي:

تم ذلك من خلال الإفادة من الإطار النظري السابق ونتائج الدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث. وأهداف تدريس مهارات الوعي الصوتي وفنون اللغة العربية الأخرى؛ لأن الوعي الصوتي متشابك معها جميعا، وتم عرضها على عدد من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ملحق (١)؛ لأخذ رأيهم فيما تحتويه من مهارات، وفى ضوء نتائج التحكيم اختار الباحث المهارات التي اتفق عليها المحكمون بحد أدنى ٨٠%، وقد تم تعديل ما وجب تعديله لتصبح القائمة في شكلها النهائي. ملحق (٢) وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلته، ونصه" ما مهارات الوعي الصوتي المناسبة للطلاب المعلمين متخصصي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة الأزهر"؟

(ب) بناء اختبار الجوانب المعرفية وضبطه:

حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ملحق(١) وطُلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة مفردات الاختبار للأهداف الذي وضع من أجلها، ومدى سلامة مفرداته من الناحية العلمية، ومناسبته لخصائص عينة البحث، مع حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه ، وبعد تعديل ملاحظات السادة المحكمين أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية، ثم تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار: وقد تراوحت معاملات السهولة بين (٠,٣٧-٠,٦٣) بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٦٣-٠,٣٧) وهي تعتبر معاملات سهولة وصعوبة مقبولة، بينما تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين (٠,٣٨-٠,٦٣) وهي تعتبر معاملات تمييز مقبولة. وللتأكد من الاتساق الداخلي، تم حساب معاملات الارتباط

بين درجة كل مفردة والمهارة التي تنتمي إليها، وتبين ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣١٦*-٠,٦١٦**)؛ حيث جاءت المفردات بقيم معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥ - ٠,٠١). ثم تم حساب ثبات درجات الاختبار، بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث جاءت قيمة معامل ثبات سبيرمان (٠,٩٧٩)، ومعامل ثبات جتمان (٠,٩٧٩)، مما يشير إلى ثبات درجات الاختبار إذا طُبق على نفس العينة في نفس الظروف.، ملحق(٣)

(ج) بناء اختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي وضبطه:

يهدف الاختبار إلى قياس الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي لدى طلاب البرنامج العام، وتم تحديد المهارات المستهدف قياسها من خلال القائمة التي تم التوصل إليها سلفا، واحتوى على عدد من الآيات القرآنية و موضوعات القراءة بلغت عشرين موضعا يقرأها الطلاب المعلمون جهرا ، ملحق (٤) تمثل الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي ، وتم تطبيقه استطلاعيا على مجموعة من الطلاب المعلمين ، وبعد القيام بهذه الخطوات أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحا لقياس الجانب الأدائي لمهارات الوعي الصوتي،

(د) بناء مقياس التقدير المتدرج لمهارات الوعي الصوتي، وضبطه:

تمثل الهدف من المقياس في تقويم الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي للطلاب المعلمين متخصصي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم العام، وتم بناء المقياس في صورته الأولية؛ بحيث تم وضع مهارات الوعي الصوتي التي تم التوصل إليها، من خلال تحليل مهارات الوعي الصوتي الموجودة بالموضوعات المطلوب أداءها، ووجد أنها تمثل (٦٠) مهارة، وتم تضمينها في استمارة خاصة، ووضع أمام كل مهارة ثلاثة مستويات للحكم على درجة التمكن فيها، وهي(كبيرة – متوسطة –قليلة) ووضعت التعليمات لمقياس التقدير بحيث توضح للمقوم طريقة الاستماع لقراءة الطالب المعلم، وطريقة التقويم ، وتم عرضه على المحكمين ، وتعديله في ضوء آرائهم. ملحق (٥) وقد تم حساب ثبات مقياس الأداء المتدرج بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم للأداء العملي للطلاب المعلمين، وتمت الاستعانة باثنين من الزملاء، وبعد عرض مقياس الأداء المتدرج عليهم ومناقشتهم محتواها وتعليمات استخدامها، تم تطبيق المقياس، وذلك بملاحظة أداء ثلاثة من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية، ثم حساب معامل

الاتفاق لكل طالب، ويوضح الجدول التالي معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية الثلاثة.

جدول (١)

معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية

معامل الاتفاق في حالة الطالب الأول	معامل الاتفاق في حالة الطالب الثاني	معامل الاتفاق في حالة الطالب الثالث
%٩٣,٧	%٩٠,٣	%٩٥,٤

باستقراء النسب السابقة بالجدول السابق يتضح أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين في حالة الطلاب الثلاثة يساوى (٩٣,١%) وهذا يعنى أن مقياس الأداء المتدرج على درجة عالية من الثبات، وأنه صالح كأداة للقياس.

(هـ) بناء مقياس الاستمتاع بالتعلم

تم التوصل إلى بنود مقياس متعة التعلم بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، المرتبطة بالاستمتاع للتعلم، وتم التوصل إلى المقياس في صورته الأولية؛ و تم عرضه على مجموعة من المحكمين، الذين طلب إليهم ، الحكم على فقرات المقياس من حيث اشتمالها على محاوره، ووضوحها، واضافة واقتراح ما يرونه مناسبا ،وقد تم تعديل المقياس في ضوء آرائهم، وبذلك تم التحقق من صدق المقياس، وفي ضوء الصياغة الإجرائية لمقياس الاستمتاع بالتعلم تم وضع (٣٠) عبارة، تحدد درجة أداء المفحوص وفق الاختيار (غالباً – أحياناً – نادراً)، وقد ترجمت تلك الأداءات لدرجات كالتالي (٣، ٢، ١) على الترتيب للعبارات الموجبة، (١، ٢،٣) على الترتيب للعبارات السالبة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، واتضح ارتفاع قيم معاملات الارتباط، حيث جاءت جميع العبارات بقيم معاملات ارتباط تراوحت ما بين (٠,٧٦١** – ٠,٩٨٣**)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.، ثم تم حساب ثبات درجات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث جاءت قيمة معامل الثبات (٠,٩٩٠)، مما يشير إلى ثبات درجات المقياس إذا طُبق على نفس العينة في نفس الظروف .ملحق(٦)

(و)بناء البرنامج:

أسس بناء البرنامج: تم إعداد البرنامج التدريبي في ضوء الأطر النظرية للمدخل متعدد الحواس ، والدراسات السابقة التي تناولت برامج تنمية مهارات الوعي الصوتي، والاستمتاع

بالتعلم ، ومراعاة خصائص العينة، وتحليل احتياجاتهم التدريبية.، واستهدف البرنامج تنمية مهارات الوعي الصوتي، والاستمتاع بالتعلم لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالتأهيل التربوي من خلال التدريب على المدخل متعدد الحواس.، وللتأكد من صدق المحتوى تم تحكيم جلسات البرنامج من قبل المتخصصين في المناهج وعلم النفس، ليبدوا فيه آراءهم من حيث: مدى ارتباط المحتوى بأهداف الجلسة ومدى ملاءمة فنيات التدريب لأهداف الجلسة، ومدى ملاءمة أساليب التقويم للتحقق من مدى تحقق أهداف كل جلسة . تم عرض جميع جلسات البرنامج بصورتها الأولية للمحكمين لإبداء آرائهم. اتفقت آراء المحكمين على جلسات البرنامج التدريبي بنسبة ٩٣ % على جميع الجلسات، مما يدل على الصدق الخارجي للبرنامج .ثم قام الباحث بتطبيق خمس جلسات على عينة استطلاعية مكونة من خمس طلاب معلمين من غير العينة؛ لمعرفة مدى إقبال الطلاب المعلمين على البرنامج: بواسطة ملاحظة بعض المظاهر الدالة على تفاعل الطلاب المعلمين واستمتاعهم بالبرنامج ومشاركتهم الإيجابية مع الباحث، ولمعرفة مدى مناسبة الأنشطة لمستوى العينة: ومدى وضوح الموضوعات وسلامة الصياغة اللغوية.ومعرفة مدى مناسبة الزمن المحدد لكل جلسة، واتضح أن المدى الزمني لكل جلسة تراوح بين ٢٥-٣٠ دقيقة واتفقت نتائج التجربة الاستطلاعية مع آراء المحكمين. وتم حساب النسبة المئوية لكل من التقويم التكويني لكل جلسة والنسبة المئوية للتقويم الختامي، وبلغت نسبة بين (٩٣:٩٤) للتقويم التكويني، وبلغت نسبة التقويم الختامي ما بين (94:95)بينما تراوحت نسبة التقييم على كل وحدة ما بين (٩٥:٩٨)

(٧)التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث:

تم تطبيق مقياس الاستمتاع بالتعلم واختبار الجوانب المعرفية واختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي، الذي تم تقديره بمقياس الأداء المتدرج لمهارات الوعي الصوتي على الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية المجموعة التجريبية، وعددها (٤٠) طالبا وطالبة، والمجموعة الضابطة وعددها (٤٠) طالبا وطالبة، وفيما يلي ملخص نتائج التطبيق القبلي:

أ. تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي:

لحساب تكافؤ مجموعتي البحث حول اختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي، تم حساب قيمة مقياس (ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي للمقياس، وهذا ما اتضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي (ن= ٨٠)

مهارات الوعي الصوتي	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تمييز أصوات الحروف	ضابطة	٦	١.١٨	٠.٧١٢	٠.١١٣	٧٨	٠.٤٦١	٠.٦٤٦
	تجريبية		١.١٠	٠.٧٤٤	٠.١١٨			
تمييز الصفات الأصلية للحرف	ضابطة	١١	٢.٨٣	٠.٨١٣	٠.١٢٩		٠.١٣٣	٠.٨٩٤
	تجريبية		٢.٨٥	٠.٨٦٤	٠.١٣٧			
تمييز الصفات العارضة للحرف	ضابطة	٢٥	٤.٧٠	١.٠٩١	٠.١٧٢		١.٦٠٥	٠.١١٣
	تجريبية		٤.٣٣	٠.٩٩٧	٠.١٥٨			
تمييز المقطع	ضابطة	٧	١.٤٠	٠.٨٤١	٠.١٣٣		٠.١٤١	٠.٨٨٩
	تجريبية		١.٤٣	٠.٧٤٧	٠.١١٨			
تمييز الجملة	ضابطة	٥	١.١٠	٠.٧٠٩	٠.١١٢		٠.٤٦٥	٠.٦٤٣
	تجريبية		١.٠٣	٠.٧٣٣	٠.١١٦			
تمييز الكلمة	ضابطة	٦	١.١٣	٠.٧٢٣	٠.١١٤		٠.٣١٢	٠.٧٥٦
	تجريبية		١.١٨	٠.٧١٢	٠.١١٣			
إجمالي الاختبار	ضابطة	٦٠	١٢.٣٣	١.٦٨٥	٠.٢٦٦		١.٠١٠	٠.٣١٦
	تجريبية		١١.٩٠	٢.٠٦١	٠.٣٢٦			

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول؛ فقد قام الباحث بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد المهارات (٦) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠٠٨)، وبالنظر إلى قيم (ت) بالجدول السابق (١.٠١٠)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بكل مهارة من مهارات الوعي الصوتي على حدة، وإجمالي المقياس؛ وعليه تم التحقق من وجود تكافؤ بين عينة البحث على اختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي.

ب. تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي:

لحساب تكافؤ مجموعتي البحث حول اختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي ، تم حساب قيمة مقياس(ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي للاختبار، وهذا ما اتضح في الجدول التالي:

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي (ن= ٨٠)

مهارات الوعي الصوتي	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الوعي بأصوات الحروف	ضابطة	١٢٠	٥٨.٩٣	٥.١٣٦	٠.٨١٢	٧٨	٠.٦٥٣	٠.٥١٦
	تجريبية		٥٩.٦٣	٤.٤٣٠	٠.٧٠٠			
الوعي بالمقطع	ضابطة	٢٧	١٠.١٥	٠.٧٧٠	٠.١٢٢		٠.٧٣٥	٠.٤٦٤
	تجريبية		١٠.٢٨	٠.٧٥١	٠.١١٩			
الوعي بالكلمة	ضابطة	١٥	٥.٤٥	٠.٥٠٤	٠.٠٨٠		٠.٢٢١	٠.٨٢٥
	تجريبية		٥.٤٨	٠.٥٠٦	٠.٠٨٠			
الوعي بالجملة	ضابطة	١٨	٧.٢٣	٠.٨٠٠	٠.١٢٧		٠.٥٥١	٠.٥٨٣
	تجريبية		٧.١٣	٠.٨٢٢	٠.١٣٠			
إجمالي الاختبار	ضابطة	١٨٠	٨١.٧٥	٥.٥٦٠	٠.٨٧٩		٠.٦٥٤	٠.٥١٥
	تجريبية		٨٢.٥٠	٤.٦٥٢	٠.٧٣٦			

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول؛ فقد قام الباحث بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد المهارات (٤) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٢٥)، وبالنظر إلى قيم (ت) بالجدول السابق (٠.٦٥٤)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بكل مهارة من مهارات الوعي الصوتي على حدة، وإجمالي المقياس؛ وعليه تم التحقق من وجود تكافؤ بين عينة البحث في مهارات الوعي الصوتي.

جـ. تكافؤ مجموعتي البحث في مقياس الاستمتاع بالتعلم:

لحساب تكافؤ مجموعتي البحث حول مقياس الاستمتاع بالتعلم تم حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي للاختبار، وهذا ما اتضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لمقياس الاستمتاع بالتعلم (ن= ٨٠)

المهارات	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القواعد المنظمة للاشتراك في الأنشطة	ضابطة	١٨	٧.١٥	٠.٩٧٥	٠.١٥٤	٧٨	٠.٤٤٠	٠.٦٦١
	تجريبية		٧.٢٥	١.٠٥٦	٠.١٦٧			
بذل الجهد	ضابطة	١٨	٧.٠٥	١.٠١١	٠.١٦٠		٠.٣٢٩	٠.٧٤٣
	تجريبية		٦.٩٨	١.٠٢٥	٠.١٦٢			
اليقظة والشعور بالاهتمام	ضابطة	١٨	٧.٢٣	١.٠٧٤	٠.١٧٠		٠.٦٢٥	٠.٥٣٤
	تجريبية		٧.٠٨	١.٠٧١	٠.١٦٩			
أداء المهام والتكليفات	ضابطة	١٨	٧.٣٠	١.١١٤	٠.١٧٦		٠.٥٩٨	٠.٥٥٢
	تجريبية		٧.٤٥	١.١٣١	٠.١٧٩			
الرغبة في التعلم	ضابطة	١٨	٦.٨٨	٠.٨٥٣	٠.١٣٥		٠.٢٦٤	٠.٧٩٣
	تجريبية		٦.٨٣	٠.٨٤٤	٠.١٣٣			
إجمالي المقياس	ضابطة	٩٠	٣٥.٦٠	٢.١٧٠	٠.٣٤٣		٠.٠٥٤	٠.٩٥٧
	تجريبية		٣٥.٥٨	١.٩٤٧	٠.٣٠٨			

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول؛ فقد قام الباحث بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد المهارات (٥) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠٥)، وبالنظر إلى قيم (ت) بالجدول السابق (١.٠٠٦)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بكل مستوى من الاستمتاع بالتعلم على حدة، وإجمالي الاختبار؛ وعليه تم التحقق من وجود تكافؤ بين عينة البحث على مقياس الاستمتاع بالتعلم.

ثامنا: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

بعد عرض إجراءات البحث من حيث التصميم التجريبي، وأفراد العينة، وأدوات البحث، وخطوات إجرائه، وبناء مواد المعالجة التجريبية، تناول هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، ومناقشة النتائج وتفسيرها، وفق ما يلي:

١: عرض النتائج المرتبطة باختبار الجوانب المعرفية المرتبط بمهارات الوعي الصوتي:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي ينص على ما يلي: " ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي، لدى الطلاب المعلمين متخصصي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة الأزهر؟ وللتحقق من الفرض المرتبط به، والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية"، تم حساب قيمة مقياس(ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات الوعي الصوتي في الجدول التالي:

جدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات الوعي الصوتي (ن= ٨٠)

مهارات الوعي الصوتي	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
تمييز أصوات الحروف	ضابطة	٦	٣.٦٥	٠.٩٢١	٠.١٤٦	٧٨	١٣.٥١	٠.٠٠٠ دالة	٠.٧٠١ كبير
	تجريبية		٥.٨٠	٠.٤٠٥	٠.٠٦٤				
تمييز الصفات الأصلية للحرف	ضابطة	١١	٦.٨٠	٠.٨٨٣	٠.١٤٠		٢٤.٤٥	٠.٠٠٠ دالة	٠.٨٨٥ كبير
	تجريبية		١٠.٦٨	٠.٤٧٤	٠.٠٧٥				
تمييز الصفات العارضة للحرف	ضابطة	٢٥	١٧.١٠	١.٠٥٧	٠.١٦٧		٢٧.٧٩	٠.٠٠٠ دالة	٠.٩٠٨ كبير
	تجريبية		٢٣.٧٠	١.٠٦٧	٠.١٦٩				
تمييز المقطع	ضابطة	٧	٣.٦٥	٠.٧٧٠	٠.١٢٢		٢١.١٦	٠.٠٠٠	٠.٨٥٢

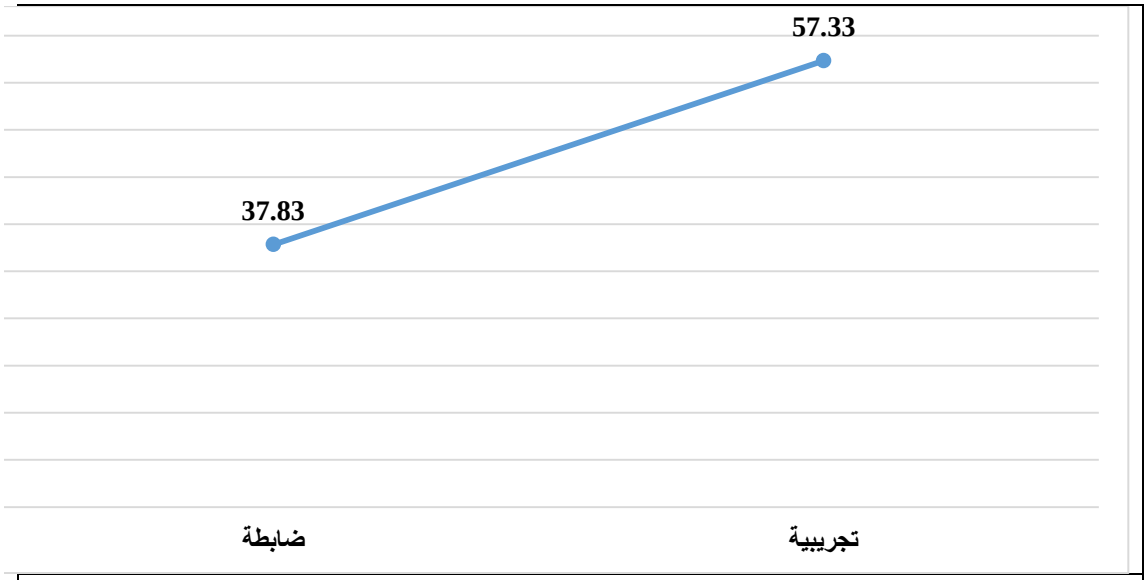
مهارات الوعي الصوتي	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
	تجريبية		٦.٦٨	٠.٤٧٤	٠.٠٧٥			دالة	كبير
تمييز الجملة	ضابطة	٥	٣.٠٣	١.٠٠٠	٠.١٥٨		٩.٦١	٠.٠٠٠ دالة	٠.٥٤٢ متوسط
	تجريبية		٤.٧٠	٠.٤٦٤	٠.٠٧٣				
تمييز الكلمة	ضابطة	٦	٣.٦٠	١.٠٣٣	٠.١٦٣		١٢.٣٣	٠.٠٠٠ دالة	٠.٦٦١ متوسط
	تجريبية		٥.٧٨	٠.٤٢٣	٠.٠٦٧				
إجمالي الاختبار المعرفي	ضابطة	٦٠	٣٧.٨٣	٢.٠٧٤	٠.٣٢٨		٥٠.٧٢	٠.٠٠٠ دالة	٠.٩٧١ كبير
	تجريبية		٥٧.٣٣	١.٢٦٩	٠.٢٠١				

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول؛ فقد قام الباحث بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد المهارات (٦) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠٠٨).

وباستقراء البيانات الموضحة بالجدول السابق اتضح وجود فرق دال إحصائياً إحصائية عند مستوى الدلالة الجديد (٠,٠٠٨)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١٣.٥١، ٢٤.٤٥، ٢٧.٧٩، ٢١.١٦، ٩.٦١، ١٢.٣٣) بكل مهارة من مهارات الوعي الصوتي على حدة، وللمقياس إجمالاً (٥٠.٧٢)، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

وفيما يتصل بقيم حجم الأثر الذي أحدثته النموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات الوعي الصوتي، فقد جاءت القيم مرتفعة، قدرها (٠.٧٠١، ٠.٨٨٥، ٠.٩٠٨، ٠.٨٥٢، ٠.٥٤٢، ٠.٦٦١، ٠.٩٧١) لأبعاد (تمييز أصوات الحروف – تمييز الصفات الأصلية للحرف – تمييز الصفات العارضة للحرف – تمييز المقطع –تمييز الجملة – تمييز الكلمة – إجمالي المقياس) على الترتيب؛ مما يعني أن (٨٨,٥%) من التباين الحادث بالوعي الصوتي تمييز أصوات الحروف، و(٧٠,١%) من التباين الحادث بالوعي الصوتي تمييز الصفات الأصلية للحرف، و(٩٠,٨%) من التباين الحادث بالوعي الصوتي تمييز الصفات العارضة للحرف، و(٨٥,٢%) من التباين الحادث بالوعي الصوتي تمييز المقطع، و(٥٤,٢%) من التباين الحادث بالوعي الصوتي تمييز الجملة، و(٦٦,١%) من التباين الحادث بالوعي الصوتي تمييز الكلمة، و(٩٧,١%) من التباين الحادث في مستوى مهارات الوعي الصوتي ككل، ترجع جميعها إلى

المتغير المستقل (برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس)، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات العينة في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات الوعي الصوتي.



شكل (١)

الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في القياس البعدي لاختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي

وبناءً على ما تم عرضه، يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية الأداء المتدرج لمهارات الوعي الصوتي لدى الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية، وقد يرجع ذلك إلى:

-أن التعلم متعدد الحواس يعمل على زيادة الجوانب المعرفية إلى أفضل درجة ممكنة في مهارات الوعي الصوتي، ويجعل معيار النجاح يتمثل في مقدرة الطالب على الوصول إلى ما كان ينشده من مستوى مقارنة بما كان عليه مستواه قبل بدء التعلم.

تنشيط الدماغ :عندما يستخدم المتعلم حواسه المختلفة، يتم تنشيط مناطق مختلفة في الدماغ، مما يعزز من قدرته على معالجة المعلومات الصوتية وتذكره

إن الوعي الصوتي يتطلب قدرة عالية على التركيز على الأصوات الفردية، كما أن . الذاكرة العاملة تستخدم الذاكرة العاملة للاحتفاظ بالأصوات والكلمات مؤقتًا أثناء معالجتها، مما يساعد في عمليات مثل تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية أو مقارنة بين الأصوات.

يعد المدخل المتعدد الحواس أحد أهم الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تسعى إلى تنشيط جميع حواس المتعلم (البصر، السمع، اللمس، الشم، الذوق) أثناء عملية التعلم. وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين كبير في جودة التعلم والتحصيل الدراسي لأسباب عدة:

زيادة الاهتمام والتركيز :عندما يتم تنشيط حواس متعددة، يزداد اهتمام الطالب بالمادة الدراسية ويرتفع مستوى تركيزه، مما يساعده على استيعاب المعلومات بشكل أفضل.

تعزيز الذاكرة :يرتبط استخدام الحواس المتعددة بتقوية الذاكرة، حيث يتم تخزين المعلومات في أجزاء مختلفة من الدماغ، مما يجعل استرجاعها أسهل.

الفهم العميق للمادة :يساعد المدخل المتعدد الحواس على فهم المادة الدراسية بشكل أعمق، حيث يتم ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة من خلال تجارب حسية مختلفة.

تحسين المهارات الحركية :بعض الأنشطة التي تعتمد على المدخل المتعدد الحواس تتطلب من الطالب استخدام مهاراته الحركية، مما يساهم في تطوير هذه المهارات.

زيادة الدافعية والتحفيز :يجعل المدخل المتعدد الحواس عملية التعلم أكثر متعة وتشويقًا، مما يزيد من دافعية الطلاب للتعلم.

التكيف مع مختلف أنماط التعلم :نظرًا لاختلاف أنماط التعلم بين الطلاب، فإن المدخل المتعدد الحواس يلبي احتياجات جميع الطلاب، حيث يمكن لكل طالب أن يجد الطريقة التي تناسب أسلوب تعلمه.

- .ترتيب جلسات البرنامج في إطار منظم متسلسل، وتجزئة المهارات، وترتيبها بطريقة متتابعة منظمة، مع مراعاة المعارف السابقة التي تتطلبها كل مهارة، والتأكد من سلامة هذا التنظيم باستطلاع آراء الخبراء والمتخصصين؛ أسهم في اكتساب وتنمية المهارات الأولية بطريقة فعالة؛ وبالتالي تنمية المهارات الأكثر تعقيدٍا أو صعوبة.

- اتباع الباحث التسلسل في دروس الوحدة التعليمية؛ بحيث تم عرض المفاهيم والمهارات بشكل متتابع منظم كما تم عرض المفاهيم المعرفية التي ترتبط بالمهارة؛ حتى يتمكن

الطالب من هذه المهارات والمفاهيم بطريقة منظمة؛ مما أدى إلى تحقيق الطلاب لمستوى التعلم للمفاهيم والمهارات المطلوب.

- التدرج في عرض المفاهيم والمعارف والمهارات في الوعي الصوتي وإكسابها وتنميتها لدى الطلاب المعلمين؛ حيث تم تدريس المهارات الأكثر سهولة في البداية، ثم الانتقال إلى المهارات التي تليها في الصعوبة وصولًا إلى المهارات الأكثر صعوبة؛ بما أسهم في تمكن الطلاب من هذه المفاهيم، ومشاركة المعلم في ممارسة هذه المهارات وشعورهم بالثقة بالنفس والإنجاز؛ لاكتساب المهارات المستهدفة وإتقانها قبل الانتقال لغيرها.

٢- عرض النتائج المرتبطة باختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي ينص على ما يلي: "ما فاعلية برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي لدى الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية؟"، وللتحقق من الفرض المرتبط به، والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية"، تم حساب قيمة مقياس(ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الأداء المتدرج لمهارات الوعي الصوتي في الجدول التالي:

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي (ن=)

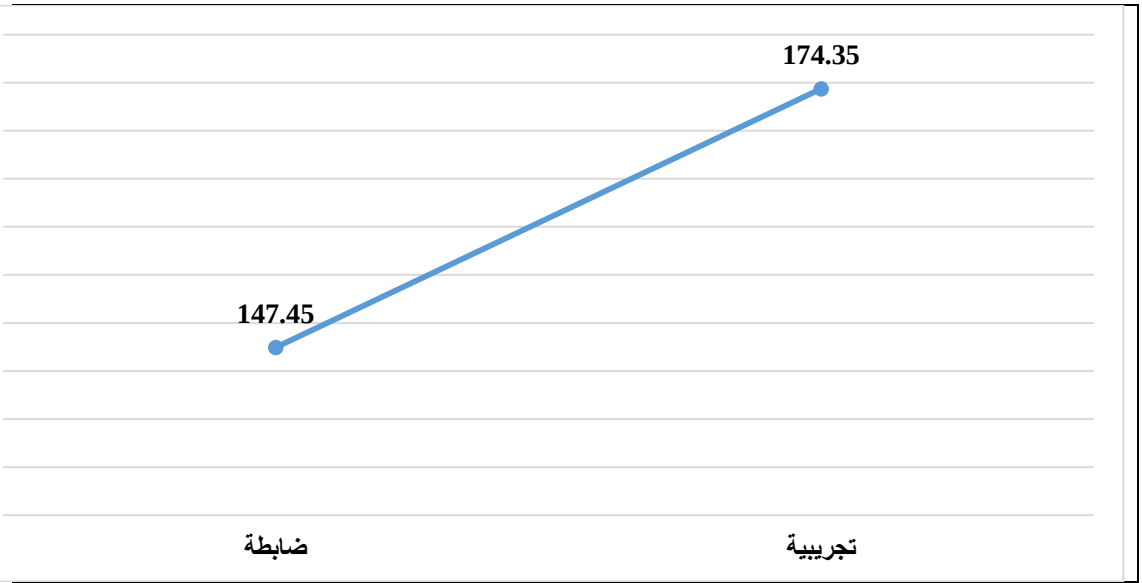
مهارات الوعي الصوتي	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
الوعي بأصوات الحروف	ضابطة	١٢٠	١٠٣.٧٥	١.٩٨٤	٠.٣١٤	٧٨	٣٢.٣٧	٠.٠٠٠ دالة	٠.٩٣١ كبير
	تجريبية		١١٦.٦٣	١.٥٤٧	٠.٢٤٥				
الوعي بالمقطع	ضابطة	٢٧	٢١.٢٥	١.٢١٤	٠.١٩٢		١٩.١٢	٠.٠٠٠ دالة	٠.٨٢٤ كبير
	تجريبية		٢٥.٨٣	٠.٩٠٣	٠.١٤٣				

مهارات الوعي الصوتي	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
الوعي بالجملة	ضابطة	١٥	١٠.٣٠	٠.٧٩١	٠.١٢٥		٣٠.٠٠٠	٠.٠٠٠ دالة	٠.٩٢٠ كبير
	تجريبية		١٤.٦٨	٠.٤٧٤	٠.٠٧٥				
الوعي بالكلمة	ضابطة	١٨	١٢.١٥	٣.٢٣١	٠.٥١١		٩.٦٧	٠.٠٠٠ دالة	٠.٥٤٥ متوسط
	تجريبية		١٧.٢٣	٠.٧٦٨	٠.١٢١				
إجمالي الاختبار	ضابطة	١٨٠	١٤٧.٤٥	٣.٣٥٨	٠.٥٣١		٤٣.٥٦	٠.٠٠٠ دالة	٠.٩٦١ كبير
	تجريبية		١٧٤.٣٥	١.٩٩٤	٠.٣١٥				

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول؛ فقد قام الباحث بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد المهارات (٤) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٢٥).

وباستقراء البيانات الموضحة بالجدول السابق اتضح وجود فرق دال إحصائياً إحصائية عند مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٢٥)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٣٢.٣٧، ١٩.١٢، ٣٠.٠٠، ٩.٦٧) بكل مهارة من مهارات الوعي الصوتي على حدة، وللمقياس إجمالاً (٤٣.٥٦)، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

وفيما يتصل بقيم حجم الأثر الذي أحدثته النموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات الوعي الصوتي، فقد جاءت القيم مرتفعة، قدرها (٠.٩٣١، ٠.٨٢٤، ٠.٩٢٠، ٠.٥٤٥، ٠.٩٦١) لأبعاد (الوعي بأصوات الحروف – الوعي بالمقطع – الوعي بالجملة – الوعي بالكلمة – إجمالي المقياس) على الترتيب؛ مما يعني أن (٩٣,١%) من التباين الحادث بالوعي بأصوات الحروف، و(٨٢,٤%) من التباين الحادث بالوعي بالمقطع، و(٩٢,٠%) من التباين الحادث بالوعي بالجملة، و(٥٤,٥%) من التباين الحادث بالوعي بالكلمة، و(٩٦,١%) من التباين الحادث في مستوى مهارات الوعي الصوتي ككل، ترجع جميعها إلى المتغير المستقل (برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس)، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات طلاب العينة في القياس البعدي لاختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي.



شكل (١)

الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في القياس البعدي لاختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي

وبناءً على ما تم عرضه، يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات الوعي الصوتي لدى الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Myers، ٢٠١٧) على فاعلية مدخل أورتون جلينجهام هو مدخل منهجي متسلسل تركيبي متعدد الحواس قائم على الصوتيات، أي مدخل لتعليم القراءة مع تعليم الصوتيات والوعي الصوتي، ودراسة محمود جلال ، (٢٠٠٦) ؛ وجاد البحيري ومسعد أبو الديار، غافين ريد، (٢٠١٠) حيث تعتمد مهارات الوعي الصوتي على التمثيل الإدراكي الحسي، والمطابقة بين المدخلات السمعية والبصرية، كما تتفق نتائج مع دراسة (Marriott,(2022 على أن المدخل متعدد الحواس فعال في تنظيم المعلومات ذات الأهمية، كما تتفق هذا مع دراسة (Ngong,(2019 التي أشارت إلى عدد من الأنشطة الفعالة مع التلاميذ الضعاف في القراءة لتنمية مهارات الوعي الصوتي و تعرف الكلمة من خلال التدريب على المدخل متعدد الحواس ودراسة Boardman, K. (2020) ودراسة Olavarria,

(2023)N., ودراسة Henry (2020) ودراسة Warnick and Caldarella (2016) ودراسة Snyder and Golightly (2017) وكلها أكدت على فاعلية المدخل متعدد الحواس في تنمية الوعي الصوتي لدى المتعلمين، وقد يرجع ذلك إلى:

- قد ترجع ايضا إلى ان دافعيه الطلاب فد زادت نحو اعلم م والوصول إلى الأداء الصوتي المتقن ؛ بعدما شعروا بمدى الحاجة إلى إكسابهم هذه المهارات ، وأنهم قد افتقدوها في دراسة مقررات اللغة العربية ، فبذلوا جهدهم وزادوا من تركيزهم في التدريب والمران الصوتي والسماع والمحاكاة وملاحظة النطق اللفظي لكل حكم من الأحكام ،ومتابعة زملاءهم وهم يؤدون ويصحح أمامهم الأخطاء فور وقوعها.

- ارتفاع مستوى الطلاب المعلمين في الأداء العملي لمهارات الوعي الصوتي التي درسوها في البرنامج والمتمثلة في معرفة مخارج أصوات الحروف وصفاتها والأحكام المتعلقة بالإظهار والإدغام والاقلاب والمد والقصر والقطع والوصل والوقف والابتداء ، وبطريقة جعلت الطلاب المعلمين لا يتعرفون فقط مهارة واحدة من مهارات الوعي الصوتي، بل جميع المهارات

- مناسبة المدخل متعدد الحواس لطبيعة مهارات الوعي الصوتي، وتوافقه مع ميول ودوافع الطلاب وقدراتهم؛ حيث تتطلب مهارات الوعي الصوتي الممارسة الدائمة وهذا ما يتفق مع المدخل متعدد الحواس بما يحويه من طرائق تدريسية، وأنشطة تعليمية، واجراءات متعددة.

- التدريب المنهجي والمنظم على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها، والذي أتاح للتلاميذ تهجي الكلمة على مرحلتين، الأولى تحليل الكلمة إلى مقاطعها المكونة لها (صوتيا ثم كتابيا) فتدرب التلاميذ على تهجي الكلمة الطويلة وغير المألوفة بتقسيمها إلى مقاطعها ، ثم تهجي كل مقطع على حدة وفقا لموضعه بالكلمة ؛ مما يحول الكلمة الطويلة إلى سلسلة من الأجزاء البسيطة. ومن ثم تأتي المرحلة الثانية والتي يتم فيها إعادة تركيب هذه المقاطع أو دمجها في أثناء التهجي، ومع مرور الوقت تصبح هذه العملية آلية ؛ وبالتالي يسهل تهجي الكلمات الجديدة . – إباحة الوحدة الفرصة لتعرف أشكال المقاطع في اللغة العربية، وخاصة – الأكثر انتشارا ؛ مما جعل التلاميذ أكثر ألفة بها عند سماعها ؛ ويسر كتابتها .

- أفاد البرنامج عن العلاقة الارتباطية بين النظام الصوتي والصرفي للغة ؛ لآن التغيرات الصرفية التي تطرأ على أبنية الكلمات تؤدي معاني جديدة ، في أكثرها تغيرات في وحدات صوتية ، فمثلا دخول أل الشمسية على الكلمة، رغم إنها وحدة صرفية في الأصل (مورفيم)، إلا إنها تحدث تغيرات صوتية مثل تشديد الحرف بعد اللام الشمسية ، وإسقاط نطق اللام.- تدريب التلاميذ على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها في حالتي الوقف والوصل (السكون والتشكيل)؛ مما أسهم في تنمية مهارات الطلاب المعلمين على التفرقة بين لتاء المربوطة ، والتاء المبسوطة والهاء كما أنه يسر لهم التفرقة بين الحروف المنونة وغير المنونة.

- تعدد الأنشطة وتنوعها على كل مهارة من مهارات الوعي، وممارسة الطلاب المعلمين لهذه الأنشطة أثناء التدريس والتأكيد على مشاركة جميع الطلاب في الأنشطة الجماعية، وانتهائهم من الأنشطة الفردية ساعد الطلاب على اكتساب مهارات الوعي الصوتي، وتمكنهم منها وشعورهم بالإنجاز، وانسجامهم مع الأنشطة الجماعية وتحسن أدائهم.

- تنويع الوسائل التعليمية سمعية، أو بصرية كالأشكال والرسومات التوضيحية، أو أجهزة حاسوب أو غيرها أسهم في تيسير المادة على الطلاب وتحفيز دوافعهم نحو التعلم، وظهر هذا جليًّا في تكامل الحواس في عمليتي التعليم والتعلم، والتركيز بصفة أساسية على حواس البصر، والسمع، واللمس، والحسحركي، وتوفير بيئة جذابة، وكل ذلك أسهم بدور كبير في تعلم مهارات الوعي الصوتي.

- تنويع طرائق التدريس المستخدمة في تدريس الوحدات القائمة على المدخل متعدد الحواس؛ بما يناسب تنمية جميع الجوانب المعرفية والمهارية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي وقد ضمنت هذه الطرائق دليل المعلم، واعتمد الدليل على استراتيجيات تدريسية متنوعة، وهي: (التعلم بالحواس المتعددة– التعلم بالنمذجة– التعلم بالمحاكاة– التعلم بالأقران).

- تجنب الروتين من خلال تقديم أنشطة مختلفة ومتنوعة، مثل الألعاب، والقصص، والغناء، والحركة.

- استخدام مجموعة واسعة من الوسائل التعليمية مثل الصور، والألوان، والأشياء الملموسة، والأصوات.

- تنويع البيئة التعليمية من خلال التحرك داخل الفصل أو خارجة إليه.
- تشجيع العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب.
- فتح المجال للحوار والمناقشة حول الأفكار الجديدة.
- الأسئلة: طرح أسئلة تشجع على التفكير النقدي.
- أمثلة واقعية: استخدام أمثلة واقعية من حياة الطلاب لربط المفاهيم النظرية بالحياة اليومية.
- كون هذه المهارات مهمة للمعلم في أداء مهنته جعله يقبل على دراسة البرنامج لأن المهارات مطلوبة عند ال

٣- عرض النتائج المرتبطة بتنمية الاستمتاع بالتعلم.

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على ما يلي: " ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية الاستمتاع بالتعلم، لدى الطلاب المعلمين متخصصي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة الأزهر؟

وللتحقق من الفرض الثالث من فروض البحث، الذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية"، تم حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم في الجدول التالي:

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم (ن=)

المهارات	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
القواعد المنظمة للاشتراك في الأنشطة	ضابطة	١٨	١٣.١٣	١.٠١٧	٠.١٦١	٧٨	١٩.٣٣	٠.٠٠٠ دالة	٠.٨٢٧ كبير
	تجريبية		١٧.١٠	٠.٨١٠	٠.١٢٨				
بذل الجهد	ضابطة	١٨	١٢.٥٨	٠.٩٥٨	٠.١٥١		٢٤.١١	٠.٠٠٠	٠.٨٨٢

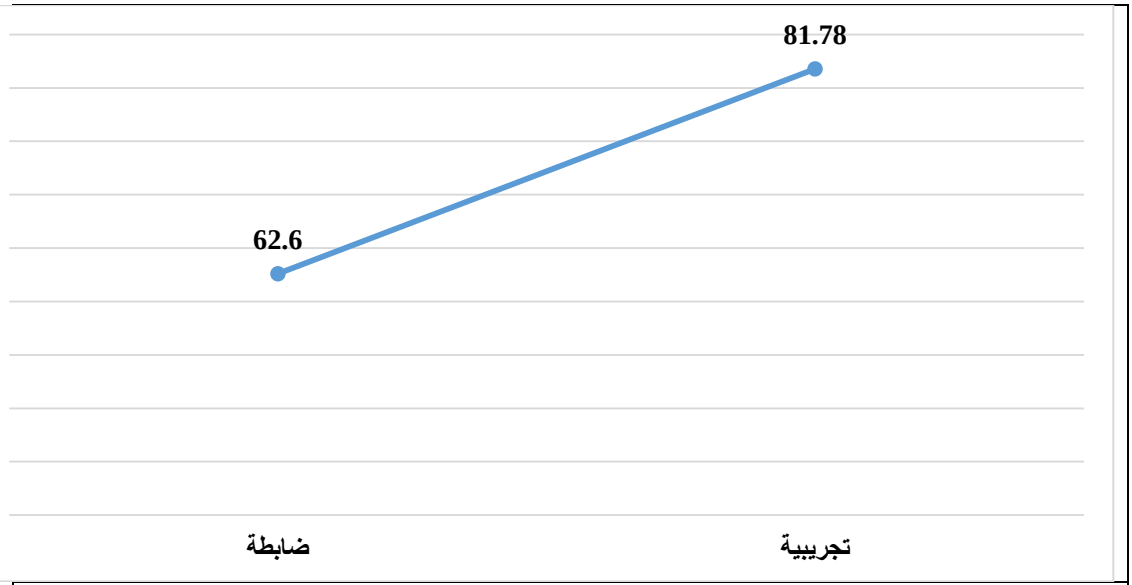
المهارات	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
	تجريبية		١٧.٣٣	٠.٧٩٧	٠.١٢٦			دالة	كبير
اليقظة والشعور بالاهتمام	ضابطة	١٨	١٢.٤٣	٠.٩٣١	٠.١٤٧		١٣.٤٧	٠.٠٠٠	٠.٦٩٩
	تجريبية		١٥.٧٠	١.٢٢٤	٠.١٩٣			دالة	كبير
أداء المهام والتكليفات	ضابطة	١٨	١٢.٢٣	٠.٧٦٨	٠.١٢١		١٠.٤٦	٠.٠٠٠	٠.٥٨٤
	تجريبية		١٥.١٥	١.٥٩٤	٠.٢٥٢			دالة	كبير
الرغبة في التعلم	ضابطة	١٨	١٢.٢٥	٠.٧٧٦	٠.١٢٣		١٩.٠٧	٠.٠٠٠	٠.٨٢٣
	تجريبية		١٦.٥٠	١.١٧٧	٠.١٨٦			دالة	كبير
إجمالي المقياس	ضابطة	٩٠	٦٢.٦٠	١.٧٨٠	٠.٢٨١		٣٩.٢٤	٠.٠٠٠	٠.٩٥٢
	تجريبية		٨١.٧٨	٢.٥٢٧	٠.٣٩٩			دالة	كبير

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول؛ فقد قام الباحث بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد المهارات (٥) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١).

وباستقراء البيانات الموضحة بالجدول السابق، اتضح وجود فرق دال إحصائياً إحصائية عند مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١٩.٣٣، ٢٤.١١، ١٣.٤٧، ١٠.٤٦، ١٩.٠٧) بكل مستوى من الاستمتاع بالتعلم على حدة، وللاختبار إجمالاً (٣٩.٢٤)، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

وفيما يتصل بقيم حجم الأثر الذي أحدثته النموذج التدريسي المقترح في تنمية الاستمتاع بالتعلم، فقد جاءت القيم مرتفعة، وقدرها (**٠.٨٢٧، ٠.٨٨٢، ٠.٦٩٩، ٠.٥٨٤، ٠.٨٢٣، ٠.٩٥٢**) لمهارات (القواعد المنظمة للاشتراك في الأنشطة – بذل الجهد – اليقظة والشعور بالاهتمام – أداء المهام والتكليفات – الرغبة في التعلم – إجمالي الاختبار) على الترتيب؛ مما يعني أن (٨٢,٧%) من التباين الحادث بمستوى القواعد المنظمة للاشتراك في الأنشطة، و(٨٨,٢%) من التباين الحادث بمستوى بذل الجهد، و(٦٩,٩%) من التباين الحادث بمستوى اليقظة والشعور بالاهتمام، و(٥٨,٤%) من التباين الحادث بمستوى اليقظة والشعور بالاهتمام، و(٨٢,٣%) من التباين الحادث بمستوى اليقظة والشعور بالاهتمام، و(٩٥,٢%) من التباين الحادث في الاستمتاع بالتعلم ككل، ترجع جميعها إلى المتغير المستقل (برنامج قائم على مدخل

متعدد الحواس)، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات طلاب العينة في القياس البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم.



شكل (٢)

الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في القياس البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم

وبناءً على ما تم عرضه، يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس في تنمية الاستمتاع بالتعلم، لدى الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات الآتية، التي أكدت نتائجها تنمية الاستمتاع بالتعلم: حسن شحاته. (٢٠١٨). أبو بكر عبد الجواد. (٢٠٢٤). أفنان عايض. (٢٠٢٤). أنهار ربيع. (٢٠٢٣). إيمان أبو عرب. (٢٠٢٢). إيمان العزب ابتسام منصور(٢٠٢٣) ،بندر الشريف. (٢٠١٦). حسام الدين مازن (٢٠١٥). رشا صبري (٢٠٢٠). وقد يرجع ذلك إلى:

-التهيئة المناسبة لكل موضوع من الموضوعات باستخدام مدخل متعدد الحواس أدى للوصول لتعلم المحتوى بطريقة ممتعة أدت لتحقيق الاستمتاع بالتعلم.

-وضوح الأهداف من كل موضوع قبل الدخول فيه؛ أدى إلى التقدم في تعلم الموضوع بثبات وبرضا داخلية لدى الطالبة المعلمة وحقق لها الاستمتاع بالتعلم.

-طريقة عرض المحتوى مشوقة للطالب المعلم؛ مما أدى الاستمتاع بالتعلم بها.

- إن التعلم متعدد الحواس يزيد من دافعية الطلاب نحو عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث يشعر بالتقدم والإنجاز بعد اجتياز كل جلسة من جلسات البرنامج التعليمي فيجعل الطالب أكثر فاعلية وإيجابية في تعلم مهارات الوعي الصوتي، وفي معرفة نتائج تعلمه ومدى تقدمه؛ وهذا بدوره كان له الأثر في زيادة رغبة الطلاب المعلمين الطلاب نحو تعلم مهارات الوعي الصوتي، وتعديل ميولهم من الكره والابتعاد عن مشاركة المعلم في التعلم إلى الحب والمشاركة للمعلم في تعلم مهارات الوعي الصوتي والاستمتاع بهذه الدراسة.

تحديد احتياجات الطلاب المعلمين في ضوء مستوياتهم الفعلية، والاعتماد على رغباتهم في التعلم، وعلى حبهم لما سيتعلمونه، واقتناعهم به، واختيار طرائق تدريسية متنوعة تناسب تعلمهم، والإكثار من الأنشطة والتدريبات التي يفضلها الطلاب في كل جلسة من جلسات البرنامج؛ وهذا بدوره سهل كثيرًا في وصول الطلاب للمستوى المطلوب في تعلم مهارات الوعي الصوتي والاستمتاع بذلك.

- أتاح المدخل متعدد الحواس فرصًا لتعلم الطلاب المعلمين وفقًا لقدراتهم الشخصية ومعدل أدائهم، كما أتاح الوقت الكافي لتعلم كل طالب بما يتناسب مع قدراته، وعدم السماح بالانتقال من جلسة إلى أخرى إلا بعد التأكد من إتقان الطلاب المعلمين للمهارات المتضمنة في الجلسة السابقة، وهنا يأتي دور الأنشطة والتدريبات العلاجية؛ لتصحيح مسار تعلم الطالب وفق قدراته وسرعة استجاباته، وضرورة تحقيقه لإتقان المهارات المستهدفة.

- تقديم المحتوى من خلال المدخل المتعدد الحواس مدعوما بالصور والفيديوهات وغيرها من الوسائط المتعددة والأنشطة التفاعلية وممارسة ذاتية وفعلية زاد من استمتاع الطلاب المعلمين بعملية التعلم

- أنشطه البرنامج القائم على تعدد الحواس أسهمت في زيادة رغبة الطلاب للمزيد من التعلم والبحث عن المعلومات؛ مما جعل الموقف التعليمي أكثر متعة وتشويقا.

وفر البرنامج القائم على مدخل متعدد الحواس سهولة التواصل الفعال بين الطلاب وبعضهم البعض وبينهم وبين القائم بالتطبيق وتوافر الود والتعاطف وتقبل الآراء المخطفة واحترامها، إضافة إلى الأنشطة التفاعلية والمهمات التعليمية أسهم في إقبال الطلاب على التعلم

-التصحيح البناء: تصحيح الأخطاء بلطف وبشكل بناء. جعل الطلاب المعلمين سعداء بوجودهم فيه

تاسعا: التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن التوصية بما يأتي:

١-أسفرت النتائج من أن برامج كليات التربية أو الكليات الأكاديمية تخلو من مقرر في الوعي الصوتي، على الرغم مما له من أهمية في إعداد معلمي اللغة العربية ؛ لذا يجب التوصية بتدريس مقرر في الوعي الصوتي لمعلمي اللغة العربية

٢-أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية المدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي، وهو ما يمكن استثماره في بقية فنون اللغة العربية الأخرى

٣- ضرورة التواصل المستمر مع نتائج البحوث والدراسات التربوية في مجال علم الصوتيات والعمل على الاستفادة منها في مجال تدريس مهارات اللغة.

٤-ضرورة تدريب المعلمين على مهارات الوعي الصوتي و أحدث ما توصلت إليه الدراسات العلمية في هذا الجانب.

٥-ضرورة تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للسادة موجهي ومعلمي اللغة العربية لاطلاعهم على مستحدثات العصر وتجديد منابع المعرفة لديهم وتشجيعهم على مواكبة التطور الدراسي في مجال الصوتيات ودوره في تدريس مهارات اللغة العربية.

6. المناداة بتضمين المعارف الصوتية بمناهج تعليم اللغة العربية لتكون أرضا صلبة لتدريس المهارات الأدائية لمهاراتها.

عاشرا: المقترحات:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته، يمكن تقديم مجموعة من المقترحات لبحوث أخرى، منها:

-- دراسة تقويمية لمهارات الوعي الصوتي لمعلمي المرحلة الابتدائية.

- فاعلية برنامج مقترح لتعديل اتجاهات المعلمين والموجهين نحو مداخل تدريس الوعي الصوتي.

– فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى أولياء أمور التلاميذ الضعاف في القراءة

– فاعلية وحدة مقترحة قائمة على المدخل متعدد الحواس في تنمية مهارات تقطيع الشعر العربي لدى طلاب المرحلة الثانوية

– استخدام مدخل متعدد الحواس في تصميم البرامج التعليمية المختلفة لفنون اللغة العربية.

–فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية

مراجع البحث:

أولا: المراجع العربية:

– إبراهيم عبد الله الزريقات. (٢٠٠٣). الإعاقة السمعية. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

– أبو بكر ياسين محمد عبد الجواد. (٢٠٢٤). أثر تنوع مستوى كثافة عناصر محفزات الألعاب الرقمية في تنمية المهارات التكنولوجية المتطلبة لدراسة وتدريس العلوم الشرعية والاستمتاع بتعلمها لدى طلاب شعبة الدراسات الإسلامية.مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ع٥١، ٥٢٩ ٦٥٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1469934

– أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل(١٩٩٦) معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة ،عالم الكتب

– أحمد ضياء أحمد (٢٠٢٤). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات الأصوات اللغوية اللازمة لتصحيح عيوب النطق لدى تلاميذ الصفوف الأولية .*مجلة بلاد الرافدين للعلوم الانسانية والاجتماعية*.(4)*6* ,

– أسماء عزيز عبد الكريم، و إقبال كاظم حبيتر. (٢٠١٦). مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسيي قسم اللغة العربية *Al-Qadisiyah* . *Journal For Humanities Sciences*, *19*(1).

– أفنان محمد عبد الله عايض. (٢٠٢٤). بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التلعيب وأثرها على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات ماجستير

تقنيات التعليم بجامعة الملك خالد، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط.(٤٠)٧، ٥٣-٩٤

- أمل محمد فوزي عزام. (٢٠٢٢) نمطان للتغذية الراجعة التصحيحية" المباشرة- غير المباشرة في بيئة تعلم إلكتروني عبر الويب قائمة على الأنشطة وأثرها في تنمية مهارات تشغيل الأجهزة الرقمية والاستمتاع بالتعلم لدى طلاب الدبلوم العام. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(٤)،٢٩٥ - ٣٤٩.
- أنهار على الامام ربيع. (٢٠٢٣). تصميمات الفواصل النسبية للجداول الزمنية للتعلم "الثابتة الموسعة المتناقضة" بالتعلم الإلكتروني متعدد الفواصل وأثرهم على التحصيل وبقاء أثر التعلم والاستمتاع به لدى الطالبات المعلمات .الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٣٣، ع١، ١٤٩—٣١٤
- إيمان شعبان أبو عرب. (٢٠٢٢). توظيف استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الإلكتروني لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. مجلة بحوث التربية النوعية، ع٦٧،
- إيمان صابر عبد القادر العزب، ابتسام عايض منصور. (٢٠٢٣). فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي في وحدة بمقرر العلوم في تنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. المركز القومي للبحوث بغزة، مج٢، ع٥، ٢٢—٤١.
- بندر بن عبد الله الشريف. (٢٠١٦). النموذج البنائي للاستمتاع بالتعلم والاستقلال والثقة بالنفس والسلطة الوالدية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مج٢٤، ع٢، ٤٢٥—٤٦٠.
- جابر عبد الحميد جابر، تهاني كمال صبري شعبان، منى حسن بدوي (٢٠١٤) برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وآثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة. مجلة العلوم التربوية. مج. ٢٢، ع. ٣، ج. ٢

- حسام الدين محمد مازن (٢٠١٥). تصميم وتفعيل بينات التعليم الإلكتروني الشخصي في التربية العلمية لتحقيق المتعة والطريقة العلمية والتشويق واللص العلمي، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية مصر القاهرة، أغسطس ٢٠١٥
- حسن سيد شحاته. (٢٠١٨). متعة التعليم والتعلم. مجلة العلوم التربوية، عدد خاص للمؤتمر الدولي لقسم المناهج وطرق التدريس المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم ".٦
- رشا السيد صبري (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ١ (٧٣)، ص ص ٤٣٩-٥٣٩.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨) الأسس اللغوية لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، وتطويرها، وتقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي
- سحر الشوربجي، وراشد المحرزي، وعلى الزاملي، وأمل الكومي، وريا المنذري، وثويبة البرواني، ويسرى السناني. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان-*Journal of Educational & Psychological Studies/Magallat Al* . *Dirasat Al-Tarbawiyyat Wa-Al-Bafsiyyat, 11*(3).
- شيرين محمد السيد. (٢٠٢٢). برنامج مقترح قائم على المحفزات التعليمية في تنمية متعة التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ ما قبل المدرسة. المجلة الدولية للمناهج والتربية والتكنولوجيا، ٦(٩)، ٦٦- ١٣٥.
- عبد العزيز السرطاوي، ووائل موسي أبو جودة. (٢٠٠٠). **اضطرابات اللغة والكلام**، ط ١، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة
- عبد المرضي زكريا، جمال محمد حسن نافع، حنان ناجي عبد النعيم. (٢٠١٦). برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي .*مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*.195-103 , (2)*40* ,

- عصام قاسم سليمان قاسم (٢٠١٩) فعالية برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ماجستير (غير منشورة). جامعة أسيوط، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس
- عمر ديدوح & زهرة بهلولي (٢٠٢١). مقاربة منهجيّة لتيسير تدريس الأصوات الحلقية للنّاطقين بغير العربية .مجلة الناطقين بغير اللغة العربية.100-83 , (10)4 , -
- ماجدة السيد (٢٠١٦) تنمية الموهبة والابداع: إعمال العقل ، وقوة الفكر، ومتعة التعليم والتعلم المعادلة المطلوبة للنهوض بالتعليم العربي، مجلة الطفولة والتنمية، مصر مج ٧
- مجدي محمد أحمد الشحات. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي في التعرف على الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، ١(١) ، ٣٣١-٣٧٧.
- محمد أحمد خصاونة (٢٠١٦). صعوبات التعلم النمائية (محكم ومقيم علميا)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون
- محمد السيد الزيني (٢٠١٤). تدريس اللغة العربية للفئة الخاصة. المنصورة: مطبعة المنار.
- محمد عويس القرني إبراهيم. محمد (٢٠٠٨). المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.مجلة القراءة والمعرفة، ع ٨٠، ٩٢ - ١٤١.
- محمود العشيري. (٢٠١٧). الوعي الصوتي؛ من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية. مجلة التواصل اللساني، مج ١٨،ع ١,٢، ٢٩ - ٦٥. مسترجع من ٨٩٨٤٩٢ :http//: search. Mandumah. com/Record/
- محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا، ، القاهرة .دار الضيافة بجامعة عين شمس ، ١٢- ١٣ يوليو
- محمود محم سرورد. (٢٠٢٢). فاعلية نموذج للتسريع المعرفي في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- محمود محمد شبيب حسن. (٢٠٠٥). بعض خصائص بيئة التعلم كما يُدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع بالتعلم لديهم. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط،٥١(١)،٩٠-١٣٦.
- مسعد أبو الديار، جاد البحيري، عبد الستار محفوظي، نادية طيبة، جون إيفرات (٢٠١٢) العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، الكويت، مركز تقويم وتعليم الطفل
- مسعودة منتصر، محمد الساسي الشايب، و إسماعيل العيس. (٢٠١٤). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤-٥). مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ٢٥١(١٥٣٨) ، ١-٢٢.
- هبة الله عاشور عبد الله الحلو. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على النهج متعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي ومهارات تعرف الكلمة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة .مجلة بحوث التربية الخاصة والتعليم الشامل.118-78 , (3)1 ,
- هناء محمد رزق محمد. (٢٠٢٢). أثر العروض التقديمية التفاعلية بالمحاضرات الافتراضية التزامنية في رفع مستوى التفاعل ومتعة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (٢٥٤)، ١٢-٦٦ ٥ ديسمبر ، ص ٣١—٤٣.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Acosta, J., Williams, J., & Hunt, B. (2019). Dual language program models and english language learners: an analysis of the literacy results from a 50/50 and a 90/10 model in two california schools. Journal of Educational Issues, 5(2), 1. https://doi.org/10.5296/jei.v5i2.14747
- Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ainsworth, S., Welbourne, S., Woollams, A., & Hesketh, A. (2019). Contrasting explicit with implicit measures of children's representations: the case of segmental phonology. Language Learning, 69(2), 323-365. https://doi.org/10.1111/lang.12334
- Alexander*, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. Cambridge Journal of education, 34(1), 7-33
- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, *25*(1), 47–57. https://doi.org/10.2307/1511190
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2001). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents [Guidelines]. Retrieved April 8, 2009, from www.asha.org/policy
- Anthony, J. and Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. Current Directions in Psychological Science, 14(5), 255-259. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45(5), 369-386.
- Archer, K., Savage, R., Sanghera-Sidhu, S., Wood, E., Gottardo, A., & Chen, V. (2014). Examining the effectiveness of technology use in classrooms: a tertiary meta-analysis. Computers & Education, 78, 140-149. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.001
- Baker, B. (2007). Preparing teachers to support struggling first-grade readers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *28*(3), 233-242.
- Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? Reading Research Quarterly, 26, 49-66.
- Binks-Cantrell, E., Washburn, E., Joshi, R. M., & Hougen, M. (2012).

Peter effect in the preparation of reading teachers. Scientific Studies of Reading, 16(6), 526–536.

- Birsh, J. (2018). Introduction to Multisensory Teaching. In J. Birsh & S. Carreker (Eds.), Multisensory Teaching of Basic Language skills (pp.2-30). Paul H. Brooks Publishing Co.
- Boardman, K. (2020). An exploration of teachers' perceptions and the value of multisensory teaching and learning: a perspective on the influence of Specialist Dyslexia Training in England. Education 3-13, 48(7), 795-806 ISO 690
- Boe, E., Shin, S., & Cook, L. (2007). Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education. The Journal of Special Education, 41(3), 158-170. https://doi.org/10.1177/00224669070410030201
- Brady, S. (2011). Efficacy of phonics teaching for reading outcomes: Indications from post-NRP research. In S. Brady, D. Braze, & C. Fowler (Eds.), Explaining individual differences in reading: Theory and evidence (pp. 69–96). New York, NY: Psychology Press.
- Brady, S., & Moats, L. (1997). Informed Instruction for Reading Success: Foundations for Teacher Preparation. A Position Paper of the International Dyslexia Association.
- Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., et al. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22, 425–455.
- Buckingham, J. (2016). *Focus on Phonics: Why Australia should adopt the Year 1 Phonics Screening Check.* The Centre for Independent Studies, Sydney, NSW
- Callinan, C., & van der Zee, E. (2010). A comparative study of two methods of synthetic phonics instruction for learning how to read: Jolly Phonics and THRASS. *The Psychology of Education Review*, *34*(1), 21-31.
- Campbell, S. (2018). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, *20*(4), 783-814. 1468798418791001. https://doi.org/10.1177/1468798418791001
- Carlisle, J. F., Kelcey, B., Rowan, B., & Phelps, J. (2011). Teachers' knowledge about early reading: Effect on students' gains in achievement. Journal of Research on Educational Effectiveness,

4(4), 289–321.
- Carlisle, J., Correnti, R., Phelps, G., & Zeng, J. (2009). Exploration of the contribution of teachers 'knowledge about reading to their students' improvement in reading. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22, 457–486.
- Carreker, S., Joshi, M., & Boulware-Gooden, R. (2010). Spelling-related teacher knowledge: The impact of professional development on identifying appropriate instructional activities. Learning Disability Quarterly, 33, 148–158.
- Carreker, S.H., Neuhaus, G.F., Swank, P.R., Johnson, P., Monfils, M., & Montemayor M .(٢٠٠٧). Teachers with linguistically informed knowledge of reading subskills are associated with a Matthew effect in reading comprehension for monolingual and bilingual students. Reading Psychology, 28, 187-212. Doi: 10.1080/02702710+01186456
- Cassano, C. and Steiner, L. (2016). Exploring assessment demands and task supports in early childhood phonological awareness assessments. Literacy Research Theory Method and Practice, 65(1), 217-235. https://doi.org/10.1177/2381336916661521
- Charlene, A. (2010). Determining the effectiveness of a multisensory approach to teaching the alphabet an phonemic, M, college of education, university campus.
- Critten, S., Holliman, A., Hughes, D., Wood, C., Cunnane, H., Pillinger, C., … & Deacon, S. (2020). A longitudinal investigation of prosodic sensitivity and emergent literacy. Reading and Writing, 34(2), 371-389. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10077-7
- Cunningham, A., Perry, K., Stanovich, K., & Stanovich, P. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. Annals of Dyslexia, 54(1), 139–167.
- Duke, N. K., & Mesmer, H. A. E. (2019). Phonics faux pas: Avoiding instructional missteps in teaching letter-sound relationships. *American Educator*, *42*(4), 12–16.
- Ehri, L. C. (1998). *Grapheme-phoneme knowledge is essential to learning to read words in English.* In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3–40). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. Scientific Studies of Reading, 18(1), 5–21.

- Ehri, L. C., & Flugman, B. (2018). Mentoring teachers in systematic phonics instruction: Effectiveness of an intensive year-long program for kindergarten through 3rd grade teachers and their students. *Reading & Writing*, *31*(2), 425–456. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9792-7
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *14*(2), 135–163. https://doi.org/10.1080/1057356980140202
- Giess, S., Rivers, K. O., Kennedy, K., & Lombardino, L. J. (2012). Effects of Multisensory Phonics-Based Training on the Word Recognition and Spelling Skills of Adolescents with Reading Disabilities. *International Journal of Special Education*, *27*(1), 60-73
- Gillingham, A., & Stillman, B. W. (1997). The Gillingham manual: Remedial training for children with specific disability in reading, spelling, and penmanship (8th ed.). Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2014). Early Adolescents enjoyment Experience In Learning Situations At School And Its Relation To Student Achievement. Journal Of Education and Training Studies, 2(2).
- Hattan, C., & Lupo, S. M. (2020). Rethinking the role of knowledge in the literacy classroom. *Reading Research Quarterly*, *55*, S283-S298.
- Hogan, T., Catts, H., & Little, T. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. Language Speech and Hearing Services in Schools, 36(4), 285-293. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029)
- Housel, D. and Oranjian, N. (2020). A case study of the use of newsela pro among adult, emergent bi/multilingual learners in a precollege program. Adult Learning, 32(2), 59-69. https://doi.org/10.1177/1045159520959474
- Hussein, A. (2024). The effect of using the programmed teaching method according to linear programming in teaching the skills of (put down and shooting) football among high school students. International Journal of Disabilities Sports & Health Sciences. ttps://doi.org/10.33438/ijdshs.1431604
- Hussein, A. (2024). The effect of using the programmed teaching method according to linear programming in teaching the skills of (put down and shooting) football among high school students. International Journal of Disabilities Sports & Health Sciences.

https://doi.org/10.33438/ijdshs.1431604
- Jenkins, R., & Bowen, L. (1994). Facilitating development of pre-literate children's phonological abilities. Topics in Language Disorders, 14(2), 26-39.
- Jennings, A., Crawford-Dickinson, P., & Epstein, I. (2020). Clinical nurse educators' experiences on instructing student nurses with disabilities (swd's) in the clinical arena. International Journal of Nursing & Clinical Practices, 7(1). https://doi.org/10.15344/2394-4978/2020/321
- Jensen, E. (2005). Teaching with the brain in mind. *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 437- 447.
https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437
- Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, *78*(4),243–255.
https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243
- Kaminski, R. A., & Powell-Smith, K. A. (2017). Early literacy intervention for preschoolers who need tier 3 support. *Topics in Early Childhood Special Education*, *36*(4), 205-217.
- Kim, J. S. (2008). Research and the reading wars. *Phi Delta Kappan*, *89*(5), 372-375.
- Klem, A.M & Connell , J.P.(2004) . Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement: Journal of school Health, 74(7), 262-273.
- Krause, K. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. Paper presented as keynote address: Engaged, Inert or Otherwise Occupied, 21-22.
- Layton, L. &Deeny K(2002) Sound practice: Phonological Awareness in the Classroom, 2nd Edition, London, David Fulton Publication
- Lemer, J. (2000). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. Boston: Hotlghton Mifflin Company, 35-60.
- Louden, W., & Rohl, M. (2006). "Too many theories and not enough instruction": Perceptions of preservice teacher preparation for literacy teaching in Australian schools. Literacy, 40(2), 66-78.
- Lyon, R. (2003). The NICHD Research Program in Reading Development, Reading Disorders, and Reading Instruction. Paper presented at the Kansas Board of Education Annual Meeting,

Topeka, KS
- Magpuri-Lavell, T., Paige, D., Williams, R., Akins, K., & Cameron, M. (2014). The effects of a summer reading program using simultaneous multisensory instruction of language arts on reading proficiency. *Reading Improvement*, *51*(4), 361-372.
- Marriott, S. (2022). A multi-sensory approach for Higher Education Business Students: Using colour in the reading process to analyse academic writing. *Educational Futures*, *13*(1).
- Marsh, C. (2018). ABC: It's as Easy as 1, 2, 3–The Importance of a Multisensory Approach in Phonological Awareness Instruction.
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. Journal of Learning Disabilities, 34, 472–482.
- Mattingly, I(1999): Reading the linguistic process and linguistic awareness. In J. Cavanau h and I. Mattingly (Eds), Language by ear and by eye, Cambridge, A, 133147.
- Maxwell, K. (2001). Positive Learning Dispositions In Mathematics. ACE Papers, 11, 30-39.
- McCallum, J. (2015). Using case study instructional methodology in high school biology: its effect on cognitive engagement and critical thinking skills. Master thesis Faculty of Graduate Studies of The University of Manitoba.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., et al. (2002a). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. Journal of Learning Disabilities, 35(1), 69–96.
- McCutchen, D., Green, L., Abbott, R., & Sanders, E. (2009). Further evidence for teacher knowledge: Supporting struggling readers in grades three through five. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22, 401–423
- McGeown, S. (2015). Synthetic phonics vs an eclectic approach to reading instruction: Implications for the skills predicting reading acquisition and development. *The Psychology of Education Review*, *39*(2), 31-36.
- Minnesota Literacy Council, (2015), Multisensory Activities to Teach Reading Skills, Minnesota literacy council sharing the power of learning
- Moats, L. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. Annals

of Dyslexia, 44, 81–102.
- Moats, L. (2003). Language essentials for teachers of reading and spelling (LETRS). Longmont, CO: Sopris West
- Moats, L. (2009). Still wanted: Teachers with knowledge of language. Journal of learning disabilities, 42(5), 387-391.
- Moats, L.& Farrell, M (2005). Multisensory Structured Language Education. In J.R Birsh (ED), Multisensory Teaching of Basic Language skills, (PP. 23-41).
- Mountain Plains Regional Resource Center (MPRRC). (2005). Research-based interventions and practices in special education: A parent's guide for understanding. Information and questions to ask at IEP team meetings. Logan, UT: Mountain Plains Regional Resource Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED498501)
- Myers, L. P. (2017). The Effects of a Multi-Sensory Reading Program on Students with Disabilities
- Nadler-Nir, E. F. (1997). The effectiveness of a multi-sensory phonological awareness and letter knowledge training programme for disadvantaged first graders.
- National Reading Panel (NRP). (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction–Reports of the subgroups. Retrieved April 8, 2009, from http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pd
- Ngong, A. A. (2019). Effectiveness of multisensory learning approach in teaching reading to pupils with dyslexia in ordinary primary schools in Bamenda III Subdivision, Mezam Division, of the North West Region of Cameroon. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, *3*(5), 915-924.
- Noltemeyer, A. L., Joseph, L. M., & Kunesh, C. E. (2019). Effects of supplemental small group phonics instruction on kindergartners' word recognition performance. *Reading Improvement*, *50*(3), 149-160.
- O'Rourke, D., Olshtroon, A., O'Halloran, C. (2016). The limerick reading initiative: a reading intervention targeted at struggling readers in primary school. Support for Learning,31،(٢) 148-163. doi: 10.1111/1467-9604.12123
- Olavarria, N. (2023). Multisensory Learning Strategies: Teacher Preparedness.-
- Palincsar, A. S., Collins, K. M., Marano, N. L., & Magnusson, S. J. (2000). Investigating the engagement and learning of students with

learning disabilities in guided inquiry science teaching. Language, Speech, and Hearing Services in Schools,31(3), 240-251.

- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, *26*(2), 137-152.
- Pourkamali, A., Mohammadi, A., & Haghighat, S. (2021). The effect of education based on Fernald's multisensory approach on improving visual memory and fluency of students with learning disabilities. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, *2*(2), 290-298.
- Pribadi, B. and Chung, K. (2023). Designing online learning: comparative study between indonesian open university and korea national open university. International Journal of Instruction, 16(2), 643-660. https://doi.org/10.29333/iji.2023.16234a
- Rayner, K., Foorman, B., Perfetti, C., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. Psychological Science in the Public Interest, 2, 31–74.
- Ritchey, K. D., & Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham-based reading instruction: A review of the literature. The Journal of Special Education, 40(3), 171-183
- Rosenberg, L. (2015). The effects of multisensory, explicit, and systematic instructional practices on elementary school students with learning impairments in encoding and oral reading.
- Rostan, N. N. A., Ismail, H., & Mohamad Jaafar, A. N. (2020). The use of multisensory technique in the teaching open syllables reading skill for preschoolers from a teacher's perspective. Southeast Asia Early Childhood, 9(2), 155-165 doi: https://doi.org/10.17762/TURCOMAT.V12I3.789
- Salsabil, K, Varidika Jurnal ,Bhakti, CP, Ghiffari ,MAN . (2019).Joyful Learning: Alternative Learning Models to. available at: ums.ac.id/wp- Improving Student's Happiness signup.php?new=ejournal
- Schlesinger, N. W., & Gray, S. (2017). The impact of multisensory instruction on

learning letter names and sounds, word reading, and spelling. *Annals of Dyslexia*,

67(3), 219-258. https://doi.org/10.1007/s11881-017-0140-z

- Shamir, A., Segal-Drori, O., & Goren, I. (2018). Educational electronic book activity supports language retention among children at risk for

learning disabilities. Education and Information Technologies, 23(3), 1231-1252. doi:10.1007/s10639-017-9653-7

- Shara, Ibrahim .(2015). Learning and Teaching between Enjoyment and Boredom as Realized by the Student: A Survy form the Educational Fileld, European Scientific Journal, :11(19),146-168. Available at https://www.researchgate.net/publication/280579886.
- Share, D., & Stanovich, K. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. Issues in Education, 1(1), 1–57.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? Journal of educational psychology,100(4), 765-781.
- Slavin, R., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. Review of Educational Research, 79, 1391–1466.
- Snyder, E., & Golightly, A. F. (2017). The effectiveness of a balanced approach to
- Sorrells, S. F., Paredes, M. F., Cebrian-Silla, A., Sandoval, K., Qi, D., Kelley, K. W., ... & Alvarez-Buylla, A. (2018). Human hippocampal neurogenesis drops sharply in children to undetectable levels in adults. Nature, 555(7696), 377-381.
- Sparks, R. L., Patton, J., Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: replication of '10 years later'. *Springer Science & Business Media*, 27, 189-211. doi: 10.1007/s11145-013-9439-2
- Spear-Swerling, L., & Brucker, P. (2004). Preparing novice teachers to develop basic reading and spelling skills in children. Annals of Dyslexia, 54(2), 332–364.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, *86*(2), 221-234. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.221
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, *189*(1-2), 23-55.

- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 360-407.
Retrieved from https://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf
- Steele, T., Peterson, M., Silva, D., & Padilla, A. (2009). A year- round professional development model for world language educators. Foreign Language Annals, 42(2), 195-209. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01017.x
- Stevens, E. A., Austin, C., Moore, C., Scammacca, N., Boucher, A. N., & Vaughn, S.(٢٠٢١) . Current State of the Evidence: Examining the Effects of Orton-Gillingham Reading Interventions for Students with or at Risk for Word-Level Reading Disabilities.Exceptional Children, 87(4), 397-417. doi:10.1177/0014402921993406
- Taylor, C. (2019). The Effect of Implementing the Orton-Gillingham Approach to Reading on the Decoding Abilities of Struggling Eighth and Tenth Grade Readers.
- Tibi, S. (2005). Teachers' Knowledge and Skills in Phonological Awareness in United Arab Emirates. *International Journal of Special Education*, *20*(1), 60-66.
- Tong, F., Lara- Alecio, R., Irby, B., Mathes, P., & Kwok, O. (2008). Accelerating early academic oral english development in transitional bilingual and structured english immersion programs. American Educational Research Journal, 45(4), 1011-1044. https://doi.org/10.3102/0002831208320790
- Tracey, D.H., Morrow, L.M. (2006). Lenses on reading an introduction to theories and models, New York, New York: Guilford Press.
- Tunmer, W. E., & Nicholson, T. (2011). The development and teaching of word recognition skill. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), Handbook of reading research (Volume IV) (pp. 405–431). New York, NY: Routledge.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. ReadingR esearch Quarterly, 23, 134-158.
- Uchikoshi, Y. (2019). Phonological awareness trajectories: young spanish–english and cantonese–english bilinguals. Language Learning, 69(4), 802-838. https://doi.org/10.1111/lang.12352
- Vadasy, P. and Sanders, E. (2008). Benefits of repeated reading intervention for low-achieving fourth- and fifth-grade students. Remedial and Special Education, 29(4), 235-249.

https://doi.org/10.1177/0741932507312013
- Vadasy, P. and Sanders, E. (2008). Benefits of repeated reading intervention for low-achieving fourth- and fifth-grade students. Remedial and Special Education, 29(4), 235-249. https://doi.org/10.1177/0741932507312013
- van Kleeck, A., Gillam, R., & McFadden, T. (1998). A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. American Journal of Speech
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*(2),
192-212. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192
- Walet, J. (2011). Differentiating for struggling readers and writers: improving motivation and metacognition through multisensory methods & explicit strategy instruction. Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 83-91.
- Warnick, K., & Caldarella, P. (2016). Using multisensory phonics to foster reading skills of adolescent delinquents. *Reading & Writing Quarterly, 32*(4), 317–335.
https://doi.org/10.1080/10573569.2014.962199
- Washburn, E., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. Dyslexia. doi:10.1002/dys.426.
- Wilmes, B., Harrington, L., Kohler-Evans, P., & Sumpter, D. (2008). Coming to our senses: incorporating brain research findings into classroom instruction. Education, 128(4), 659-666
- Wiratomo, G. (2023). Living values education as a learning innovation model to improve student civic dispositions in indonesia.. https://doi.org/10.4108/eai.1-6-2023.2341402
- World Literacy Foundation. (2015). *The Economic & Social Cost of Illiteracy:* A snapshot of illiteracy in a global context, reading intervention in a second-grade student: A case study. Education, 138(1), 53–67.
- Yalçın, Y. and Ursavaş, Ö. (2021). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğretim tasarimi yeterliklerinin incelenmesi. Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama, 11(1), 65-92. ٧٥٢٨٥٣etku./١٠.١٧٩٤٣https://doi.org/
reading intervention in a second-grade student: A case study. Education, 138،(١) 53–67.