الوعي الفونولوجي وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

بحث مقدم من
الباحثة/ سلوى عاطف احمد السنوسي
تخصص علم نفس تعليمي

أ.د/سناء محمد سليمان
أستاذ علم النفس التعليمي
كلية البنات- جامعة عين شمس

أ.د/رشاد علي عبدالعزيز موسي
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية- جامعة الأزهر

٢٠١٧

أولاً: مقدمة البحث

يحتل مجال صعوبات التعلم في الآونة الأخيرة مكانا بارزا بين المجالات المختلفة في ميدان التربية الخاصة؛ وذلك كنتيجة للاهتمام المتزايد به في الربع الأخير من قبل: الآباء والمعلمين وأخصائي التربية الخاصة وعلماء النفس والتربية والأطباء وأخصائي العلاج الطبيعي والأخصائيين النفسيين ،وغيرهم من المهتمين بتربية وتعليم الأطفال، في محاولات دائمة ومستمرة للتعرف على حالات من يعانون من صعوبات التعلم ، وتقديم برامج التدخل العلاجي الملائمة للتغلب على صعوباتهم أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان، فمفهوم صعوبات التعلم لفت الأنظار إلى وصف مجموعة من الأطفال في الفصل العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن أقرانهم العاديين، وذلك على الرغم من تمتعهم بذكاء عادى أو فوق المتوسط (أحمد عواد،٢٠٠٩).

لكن مع هذا الاهتمام توجد العديد من المظاهر التي أدت إلى تزايد صعوبات التعلم ومشكلاتها بصورة كبيرة خلال العقود الثلاثة الأخيرة في هذا القرن، ومنها الاعتماد على المواد الأكاديمية الجاهزة، وارتفاع كثافة الفصول ، وتراجع دور المعلم ، والاستسلام للمناخ النفسي والاجتماعي، كل هذه الظواهر أدت إلى زيادة صعوبات التعلم(كمال عبد الحميد،٢٠٠٣: ٢٠).

تتزايد صعوبات التعلم نتيجة الجو الضاغط على التلاميذ في مجتمعاتنا، بسبب تزايد أعداد التلاميذ في الفصول، والضغط النفسي الناتج عن التنافس العام الذي يضغط على الآباء والمعلمين والمسئولين، ويؤثر هذا بشكل فعال على التلميذ (سيد عثمان، ١٩٩٠، ١٨).

وقد اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات المعرفية التي تقف خلف صعوبات التعلم، وقد أخذت البحوث والدراسات أشكالا متنوعة ، فمنها ما اتجه إلى وجهة النظر السلوكية ومنها ما اتجه إلى وجه النظر المعرفية في تفسير صعوبات التعلم .وعليه فقد تنوعت الأساليب التربوية التي تهدف إلى علاج صعوبات التعلم عند التلاميذ ،وقامت كثير من الأساليب على أساس علاج جوانب القصور التي تؤدي إلى المشاكل الدراسية والسلوكية مثل القصور في الفهم واللغة وذلك بهدف تحسين المستوى الأكاديمي لدى هذه الفئة، وتعتبر اللغة في هذا الجانب مرتكزاً أساسياً لتنمية شتي المهارات الأخرى التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه، كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده علي اكتساب المهارات الأخرى، وتتكون اللغة بصفة عامة من مجموعة من المهارات وهي : الاستماع ، والتحدث ، والقراءة، والكتابة، وعدم اكتساب هذه المهارات يؤدى إلى صعوبات تعلم فى جميع المواد الدراسية (هدى الناشف،١٩٩٨) .

ويؤكد كل من(Bernstein & Tigerman ,1993)على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام، باعتبارها المميزة للكلام، فلكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطى مقاطع، ثم كلمات، ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام؛ لذا فهي النقطة الهامة التي يجب تدريب أطفالنا عليها .

ومن هنا جاء التفسير الأكثر شيوعاً لصعوبات التعلم، والذي يرى أنه ناتج عن عجزاً في أولى مستويات اللغة وهو المستوى الفونولوجي، بسبب صعوبة في تجهيز أصوات الكلام لدى الفرد، أي التجهيز الفونولوجي ضعيف(Gallagher, Snowling,2000). ويرى(Yopp, K., Yopp, H. 2009) أن القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الوعى الفونولوجي ترتبط بدرجه عالية بالقدرة على القراءة والتهجي لدى الأطفال. وتشير دراسة عبد الفتاح مطر وواصف عايد إلى أن السبب في صعوبة القراءة والتهجئة يقف خلفها الضعف في الوعي الفونولوجي(الصوتي) للغة (عبد الفتاح مطر وواصف العايد،٢٠٠٩).

ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن الوعي الفونولوجي من أهم المهارات الرئيسية للتشغيل الفونولوجي ؛ حيث أنه من أكثر المهارات اللغوية التي بها قصور بالنسبة لذوي صعوبات القراءة وذوي اضطرابات الانتباه وبصورة خاصة يوجد دليل علي أن العيوب في الوعي الفونولوجي لا تحدث فقط مع عيوب في مهارات القراءة الأساسية ، ولكن العلاقة في الحقيقة

علاقة سببية وأن العيوب في الوعي الفونولوجي تعوق اكتساب مهارات القراءة (Blachman , 1991 ; Catts , 1998 ; Gough & Tunmee , 1986 ; Stanovich , 1993).
وقد أثبتت الدراسات والبحوث أن لصعوبات التعلم تأثيراً على الجوانب والعمليات المعرفية مستمراً حتى مرحلة الشباب، وإن المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم ليست قاصرة فقط على الجوانب الأكاديمية ولكنها تؤثر على جميع أمور الحياة اليومية (Smith – Spark, et al., 2004: 175) . كما أكدت الدراسات أن الكفاءة اللغوية تعتبر من أكثر المهارات اللغوية التي بها قصور بالنسبة لذوي صعوبات القراءة وبصورة خاصة يوجد دليل وافر على أن العيوب في الكفاءة اللغوية لا تحدث فقط مع عيوب في مهارات القراءة الأساسية، ولكن العلاقة هي علاقة سببية وأن العيوب في الكفاءة اللغوية تعوق اكتساب مهارات القراءة (Stanovich, 1993: 13)
ثانياً: مشكلة البحث
يعد الاهتمام بدراسة القدرات المعرفية أمراً ملحاً في هذا العصر ؛ نظراً للمشكلات العديدة التي أحدثها التقدم التكنولوجي السريع في شتى مجالات الحياة ، الامر الذي يتطلب من المؤسسات التربوية بكافة مستوياتها إعداد أجيال مدربة تستطيع أن تواجه تحديات العلم من خلال النظر إلى السرعة الادراكية والذاكرة العاملة مهام الانتباه (هانم ابو الخير الشربيني ، ٢٠١١ ، ٦).
وانطلاقا مما سبق دفع الباحثة إلى فحص العلاقة بين الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
وفى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية :
١- ما العلاقة بين الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟
٢- ما الفروق في الوعي الفونولوجي بين الذكور والاناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟
٢- ما الفروق في الكفاءة اللغوية بين الذكور والاناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟
ثالثاً:أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:
١- تحديد العلاقة بين الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
٢- الكشف عن الفروق في الوعي الفونولوجي بين الذكور والاناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
٢- الكشف عن الفروق في الكفاءة اللغوية بين الذكور والاناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
رابعاً: أهمية البحث: تتمثل في:
- إلقاء الضوء على قصور الكفاءة اللغوية ، وتأثيراتها السلبية على جوانب النمو المختلفة ، وعلى تفاعل التلاميذ مع الآخرين وخاصة الأسرة.
- الإسهام فى توفير المزيد من المعلومات والحقائق عن الكفاءة اللغوية لدى الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
خامساً: مصطلحات البحث الإجرائية
- صعوبات التعلم: تعرفه الباحثة بأنه اضطراب ذو أساس وراثي عصبي يؤدي إلى صعوبة في استقبال اللغة والتعبير عنها وصعوبة في إدراك الكلمة المفردة وصعوبة في المعالجة الصوتية وفي القراءة. وإن هذه الصعوبات لا تنتج عن إعاقة عقلية أو جسمية أو عيوب سمعية أو بصرية. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم في الدراسة.
- الوعى الفونولوجي : تعرفه الباحثة بأنه هو حساسية الفرد للتركيب الصوتي للكلمات التي تكون لغة الحديث، ويظهر في قدرته على تحديد وعزل وتجميع الوحدات الصوتية. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم في الدراسة.
- الكفاءة اللغوية : تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها "معرفة الفرد للنظام الذي يحكم اللغة، من خلال المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث- القراءة- الكتابة) ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم في الدراسة.

سادساً: دراسات سابقة

دراسة Hogan et al., (2005)

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة: تطبيقات لتقييم الوعي الفونولوجي واللغة والكلام. اجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٧٠) طفلا شاركوا في دراسة طولية عن القراءة وتدربوا على الوعي الصوتي ، تم تدريب العينة على مقاييس الوعي الصوتي والتعرف على الحرف، اظهرت النتائج ان مقاييس الوعي الصوتي في مرحلة رياض الاطفال والتعرف على الكلمة تساعد على التنبيؤ بالقراءة في الصف الثاني وفي الص الرابع ، وهناك علاقة متساوية بين الوعي الصوتي وقراءة الكلمة حيث ان الوعي الصوتي في مرحلة رياض الاطفال استخدم كمؤشر للتنبؤ بقراءة الكلمة في الصف الثاني وكمؤشر بالوعي الصوتي في الصف الرابع.

دراسة Wise (2005)

فحصت الدراسة نمو مهارات الوعي الصوتي لدى الاطفال الذين لديهم مهارات لغوية اقل من المتوسط بناء على مقاييس المفردات اللغوية المستقبلية والمفردات اللغوية ومهارات الفهم الاستماعي، وهدفت الى دراسة العلاقة بين المجالات المختلفة للغة والمظاهر المختلفة للتحصيل في القراءة. اجريت الدراسة على عينة قوامها (٢١١) تلميذا من تلاميذ الصفوف الدراسية من الاول الى الثالث. اظهرت النتائج ان التلاميذ ذوي المهارات اللغوية دون المتوسط اكتسبوا مهارات الوعي الصوتي بنفس درجة اكتساب نظائرهم العاديين لها، ومعرفة المفردات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية تسهم في مهارات الوعي االصوتي.

دراسة تامي وآخرون, Tami, et al. (2006):

فحصت الدراسة دور إدراك الهجاء بالنسبة لمهارات قراءة الكلمة والفهم القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائياً والعاديين وذلك من خلال إجراء مقارنة بين المعسرين قرائياً والعاديين المكافئين لهم في العمر على التميز في قراءة الكلمة ،وتضمنت الدراسة (٤٣) من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية ،وتضمنت الدراسة مقياس الهجاء ومقياس الفهم القرائي ومقياس التعرف على الكلمة ،وأشارت النتائج إلى أن ارتباط أداء الأطفال في إدراك الهجاء بصورة دالة إحصائياً مع مهارتهم في قراءة الكلمة والفهم القرائي بصرف النظر عن حالة صعوبات القراءة لديهم، علاوة على ذلك فقد اهتم إدراك الهجاء بتباين ملحوظ مع الفهم القرائي بالنسبة لكلتا المجموعتين (المعسرين قرائياً والعاديين) وذلك بعد أن وُضِع في الاعتبار كلٌّ من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة.

دراسة محمد عويس القرني(٢٠٠٨)

استهدفت هذه الدراسة تحديد المهارات الصوتية، ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاولى بالمرحلة الابتدائية، حيث قام بأعداد قائمة بهذه المهارات والتي اشتملت على (٥٢) معلما، وقد توصلت الدراسة الى اهمية هذه المهارات لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاولى بالمرحلة الابتدائية لتعلم القراءة الجهرية.

دراسة Yeh (2014)

هدفت هذه الدراسة الى المقارنة بين مدخلين لتعليم القراءة في مرحلة رياض الاطفال للتغلب على الصعوبات التي تواجه هؤلاء الاطفال في تعلم القراءة، حيث يركز المدخل الاول على التنغيم والانشطة القصصية في تعليم القراءة ، ويركز المدخل الثاني على مهارات الوعي الصوتي المتمثلة في تقسيم الكلمات الى فونيمات، واعادة تركيبها مرة اخرى، وقد اختار الباحث عينة دراسته من الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين الرابعة والخامسة، وقسمها الى مجموعتين تجريبيتين الاولى تدرس باستخدام المدخل الاول (التنغيم والانشطة القصصية) والثانية تدرس باستخدام المدخل الثاني (مهارات الوعي الفونولوجي) ، وقد اشارت النتائج الى تفوق المجموعة الثانية التي درست باستخدام مهارات الوعي الفونولوجي، وقد اوصت الدراسة بضرورة تركيز معلمي القراءة في هذه المرحلة على مهارات الوعي الصوتي لأهميتها في التغلب على صعوبات تعلم القراءة.

دراسة نهى صفوت عبد العاطي (٢٠١٥)
هدفت الدراسة الى الكشف عن وجود علاقة بين الوعي الصوتي والاداء على المهام التي تقيس مكونات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الاولى من مرحلة التعليم الاساسي، تكونت عينة الدراسة من (٢٨) تلميذ وتلميذة ،طبقت الباحثة مقياس الوعي الفونولوجي ومقياس مهام الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي العسر القرائي ، اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة على مقياس الوعي الصوتي والاداء على المهام التي تقيس مكونات الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي ،لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة وفقا لنوع الجنس (ذكور- اناث) على مقياس الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي.

سابعاً: فروض البحث

١- يوجد ارتباط ذو دلالة احصائية بين درجات الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الوعي الفونولوجي.

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة اللغوية.

ثامناً: المنهج وعينـة البحث:

أ- منهـج البحث

يفي البحث الحالي بمتطلبات المنهج الوصفي (الارتباطي-المقارن).

ب- عينـة الدراسـة

هي مجموعة تم اختيارها من مجتمع الدراسة والذي يتكون من (١٠٠) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة بواقع (٦٠) تلميذا و (٤٠) تلميذة وتتراوح اعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ١١) سنة بمتوسط قدره (١٠,٧٤١) وانحراف معياري قدره (١,١٤٩) من مدرستي سعد زغلول الابتدائية وسعد بن ابي وقاص الابتدائية بإدارة كفر الشيخ التعليمية.

إجراءات اختيار العينة :

تم اختيار مدرستي سعد زغلول الابتدائية ومدرسة سعد بن ابي وقاص الابتدائية بمحافظة كفر الشيخ بإدارة كفر الشيخ التعليمية لاختيار المجموعة الاساسية للدراسة.

قامت الباحثة بإعطاء معلمي الفصول التي بها التلاميذ مجموعة الدراسة مجموعة مبدئية قوامها حوالي (٤٦٩) من التلاميذ مقياس تشخيص صعوبات القراءة ، وقد قامت الباحثة بشرح الطريقة التي يتم بها استخدام الدليل وبعد جمع الدليل من المعلمين وتصحيحه تم استبعاد (١٢٨) حالة لحصول التلاميذ بها على درجات عالية تشير الى وجود صعوبات شديدة ، اي اكبر من ٦١ درجة ؛ ليصبح العدد (١٩٠) تلميذا وتلميذة. وبذلك تم اختيار مجموعة الدراسة التجريبية من التلاميذ الذين وجدت الباحثة ان لديهم صعوبات تعلم اكاديمية متوسطة، حيث تتراوح درجاتهم ما بين (٤١- ٦٠) وتم استبعاد التلاميذ المتأخرين دراسيا والمتفوقين، وكذلك ذوو صعوبات التعلم النمائية او الصعوبات الشديدة وذلك حتى تكون المجموعة اقرب للسواء.

واستبعادا لأي مشكلات عصبية قد تكون السبب في الصعوبات الاكاديمية لدى التلاميذ سواء كانت صعوبة (قراءة – حساب – قراءة وحساب معا) تم تطبيق اختبار المسح العصبي السريع من اعداد عبدالوهاب كامل (٢٠١٢) بطريقة فردية على افراد المجموعة، وتم استبعاد (١٠) حالات في ضوء هذا الاختبار لحصول افرادها على درجة كلية تقع في نطاق الدرجة العادية والتي تتراوح بين (صفر- ٢٥) ، كما تم استبعاد (١٠) حالات اخرى لحصول افرادها على درجة كلية تقع في نطاق الدرجة المرتفعة ، وهي التي تزيد عن (٥٠) مما يشير الى ان مشكلات التعلم التي يعاني منها التلميذ ترجع الى اضطرابات عصبية حادة ؛ وبذلك اصبح عدد افراد المجموعة (١٧٠) تلميذا وتلميذة وهم الذين حصلوا على درجات كلية تقع في نطاق الشك تتراوح بين (٢٦- ٥٠).

قامت الباحثة بتطبيق اختبار القدرة العقلية لفاروق عبدالفتاح موسي (٢٠٠٢) للمستوى (٩-١١) سنة حيث تم استبعاد (١٧٠) تلميذ وتلميذة، وهم الذين حصلوا على درجات مرتفعة تصل لحد التفوق على الاختبار ليصل عدد التلاميذ الى (١٤٠) تلميذا وتلميذة . وبذلك تم اختيار المجموعة من التلاميذ مرتفعي أو متوسطي الذكاء فأعلى، وتم استبعاد التلاميذ منخفضي الذكاء ؛ وذلك حتى تتحقق الباحثة من المجموعة بالفعل لديهم صعوبات تعلم، وليسوا من المتأخرين دراسيا او ذوي الاحتياجات الخاصة.

تم تطبيق اختبار الوعي الفونولولجي واختبار الكفاءة اللغوية للصف الرابع الابتدائي لاختيار التلاميذ الذين يحصلون على درجات منخفضة على المقياس (أي في الارباعي الادني) ، ومن ثم وصل عدد التلاميذ الى (١٢٤) تلميذا وتلميذة.

قامت الباحثة باستبعاد (٢٤) تلميذا وتلميذة؛ وذلك لكثرة غيابهم وعدم الجدية في الاشتراك في الدراسة التجريبية ، وبذلك اصبح العدد النهائي لمجموعة الدراسة التجريبية (١٠٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تاسعاً: أدوات البحث

١- مقياس الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة

إعداد/الباحثة

تضمن اعداد المقياس عدة خطوات نوضحها فيما يلي:-

الخطوة الاولى:- استقراء التراث النظري:-

من خلال استعراض التراث النظري الخاص بمفهوم بالوعي الفونولوجي بصفة عامة، يمكننا ان نلاحظ الاهتمام الواسع من قبل الباحثين في الآونة الاخيرة بدراسة الوعي الفونولوجي .وجد ان الوعي الفونولوجي يعني القدرة على ادراك ومعالجة اصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الفونولوجي الواحد او الكلمات او المقاطع الفونولوجية للكلام المسموع. ويرى البعض الاخر على انه عبارة عن مجموعة من الأنشطة أو المهارات العقلية والتي تشتمل على التعرف على القافية وتطبيق القافية ومهام دمج القوافي الاستهلالية، ودمج الفونيمات، تجزئة القوافي الاستهلالية، تجزئة الفونيمات، حذف الفونيم، استبدال صوت البداية، استبدال صوت النهاية، استبدال صوت الوسط. وتعرفه الباحثة اجرائيا " هو حساسية الفرد للتركيب الصوتي للكلمات التي تكون لغة الحديث، ويظهر في قدرته على تحديد وعزل وتجميع الوحدات الصوتية. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم في الدراسة".

الخطوة الثانية:- الاطلاع على بعض المقاييس السابقة:

اطلعت الباحثة على اهم المقاييس التي استخدمت في مجال الوعي الفونولوجي، بهدف الوقوف على النواحي الفنية لبناء هذا النوع من المقاييس من جهة، ومن جهة اخرى الاستفادة منها في اعداد مقياسنا.

ومن اهم المقاييس التي تم الاطلاع عليها والتي تناولت الوعي الفونولوجي هي:

مقياس الوعي الفونولوجي اعداد/ عبد الفتاح مطر، واصف عايد (٢٠٠٩).

مقياس الوعي والادراك الفونولوجي اعداد / شيماء عبد الحميد حامد (٢٠٠٩).

مقياس الوعي الفونولوجي اعداد / خالد احمد نواره(٢٠١٣).

مقياس الوعي الفونولوجي اعداد/ وفاء محمد لطفي (٢٠١٥).

وقد وجدت الباحثة ان لكل دراسة طبيعتها الخاصة التي تفرضها عليها مجموعة الدراسة وخصائصها ، لذلك فضلت الباحثة اعداد مقياس خاص بالوعي الفونولوجي بحيث يتناسب مع طبيعة مجموعة الدراسة الراهنة ، وكذلك اخذ في الاعتبار اهداف الدراسة.

الخطوة الثالثة:- اعداد المقياس في صورته الاولية :-

من خلال الاطلاع على الاطار النظري والابحاث والدراسات السابقة والمقاييس الخاصة بمقياس الوعي الفونولوجي ، امكن للباحثة وضع صورة اولية لمقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

وقد راعت الباحثة في صياغة عبارات المقياس الحالي (الوضوح، الدقة، التدرج من السهل الى الصعب) .

وفيما يلي وصف المقياس في صورته الاولية:

يتكون مقياس الوعي الفونولوجي من (١٢) مهارة وهما : تقسيم الجمل الى كلمات، تقسيم الكلمات الى مقاطع، تجزئة الكلمات الى وحدات صوتية ، دمج الوحدات الصوتية ، تحديد صوت البداية المتشابه في الكلمات ، تحديد صوت الوسط المتشابه في الكلمات، تحديد صوت النهاية المتشابه في الكلمات، تحديد الكلمة الشاذة في الصوت الاول، حذف الوحدة الصوتية الاولى من الكلمة، ابدال الوحدة الصوتية في بداية الكلمة، ابدال الوحدة الصوتية في وسط الكلمة، ابدال الوحدة الصوتية في نهاية الكلمة.

طريقة تصحيح مقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

يتكون المقياس من (١٢) اختبار، يتكون كل اختبار من (٥) اسئلة وكل اختبار يقيس مهارة مجموعة ، تعطي الاجابة الصحيحة درجة واحدة وغير الصحيحة صفر.

تجمع درجات كل اختبار فرعي وتوضع في الخانة المخصصة لذلك اسفل بنوده، ثم تجمع درجات الاختبارات الفرعية لحساب الدرجة الكلية للمقياس.

وعليه تكون الدرجة على الاختبار الفرعي تتراوح بين (صفر- ٥) درجات ،ومن ثم فالدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونولوجي تتراوح ما بين (صفر – ٦٠) درجة.

كلما انخفضت الدرجة الكلية للمقياس انخفض الوعي الفونولوجي والعكس بالعكس.

الخطوة الرابعة: عرض المقياس في صورته الاولية على مجموعة من السادة المحكمين :-

الخطوة الخامسة: اعداد مقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة بعد عرضه على السادة المحكمين.

الخطوة السادسة :- الكفاءة السيكومترية لمقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

اختارت الباحثة مجموعة الدراسة الاستكشافية من (٥٠) بواقع (٢٠) تلميذ (٣٠) تلميذة ممن تتوافر فيهن الشروط سابقة الذكر. وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الوعي الفونولوجي لدى الاطفال ذوي صعوبات القراءة

[أ]- صدق المقياس :

- صدق المحكمين:

تم صدق المحكمين وذلك بعرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) محكمين من هيئة التحكيم من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة. حيث أدلى جميع السادة المحكمين بنسبة موافقة (٨٠%) على جميع عبارات المقياس ؛ حيث طلب منهم تحديد:

مدي دقة صياغة بنود المقياس .

صحة اللغة وملائمتها للأطفال ذوي صعوبات التعلم .

مدي سلامة ووضوح تعليمات المقياس .

هل تحتوي العبارة الواحدة أكثر من مضمون أي هل هي مركبة .

إضافة ما ترون سيادتكم أضافته أو تعديله .

- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ، ومقياس الوعي الفونولوجي اعداد /عبد الفتاح مطر (٢٠٠٩) وجاء معامل الارتباط ٠,٨٨ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

[ب]- - ثبات الاختبار :

- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

حسبت الباحثة معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة تطبيق المقياس على مجموعة الدراسة الاستطلاعية بفارق زمني (١٥) يوماً وكان معامل الثبات كما بالجدول

م	مقياس الوعي الفونولوجي	معامل الارتباط
١	تقسيم الجمل الى كلمات	٠,٦٢
٢	تقسيم الكلمات الى مقاطع	٠,٧٧
٣	تجزئة الكلمات الى وحدات صوتية	٠,٨٧
٤	دمج الوحدات الصوتية	٠,٦٨
٥	تحديد صوت البداية المتشابه في الكلمات	٠,٨١
٦	تحديد صوت الوسط المتشابه في الكلمات	٠,٩٢
٧	تحديد صوت النهاية المتشابه في الكلمات	٠,٨١
٨	تحديد الكلمة الشاذة في الصوت الاول	٠,٧٧
٩	حذف الوحدة الصوتية الاولى من الكلمة	٠,٦٨
١٠	ابدال الوحدة الصوتية في بداية الكلمة	٠,٧٤
١١	ابدال الوحدة الصوتية في وسط الكلمة	٠,٦٢
١٢	ابدال الوحدة الصوتية في نهاية الكلمة	٠,٧٧
مج	الدرجة الكلية	٠,٩١

جميع القيم داله عند مستوى ٠,٠١

- التطبيق بمعادلة ألفا كرونباخ:

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ توصلت الباحثة إلى معاملات ارتباط كما بالجدول

م	مقياس الوعي الفونولوجي	معامل الارتباط
١	تقسيم الجمل الى كلمات	٠,٧١
٢	تقسيم الكلمات الى مقاطع	٠,٨١
٣	تجزئة الكلمات الى وحدات صوتية	٠,٦٥
٤	دمج الوحدات الصوتية	٠,٣١
٥	تحديد صوت البداية المتشابه في الكلمات	٠,٧٢
٦	تحديد صوت الوسط المتشابه في الكلمات	٠,٩٣
٧	تحديد صوت النهاية المتشابه في الكلمات	٠,٧٧
٨	تحديد الكلمة الشاذة في الصوت الاول	٠,٦١
٩	حذف الوحدة الصوتية الاولى من الكلمة	٠,٦٩
١٠	ابدال الوحدة الصوتية في بداية الكلمة	٠,٦٢
١١	ابدال الوحدة الصوتية في وسط الكلمة	٠,٧١
١٢	ابدال الوحدة الصوتية في نهاية الكلمة	٠,٨١
مج	الدرجة الكلية	٠,٨٧

جميع القيم داله عند مستوى ٠,٠١

[ج]- الاتساق الداخلي للمقياس:

ومن خلال الاتساق الداخلي خلصت الباحثة إلى معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية والابعاد وكذلك الابعاد وبعضها البعض ، كالتالي:

م	مقياس الوعي الفونولوجي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	مج
١	تقسيم الجمل الى كلمات	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٢	تقسيم الكلمات الى مقاطع	٠,٨٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٣	تجزئة الكلمات الى وحدات صوتية	٠,٧٥	٠,٦٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

٤	دمج الوحدات الصوتية	٠,٧٧	٠,٦١	٠,٨٨	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٥	تحديد صوت البداية المتشابه في الكلمات	٠,٧٩	٠,٥٥	٠,٦٧	٠,٦٣	-	-	-	-	-	-	-	-
٦	تحديد صوت الوسط المتشابه في الكلمات	٠,٨٨	٠,٦٦	٠,٥٩	٠,٨٤	٠,٧٤	-	-	-	-	-	-	-
٧	تحديد صوت النهاية المتشابه في الكلمات	٠,٦١	٠,٨٧	٠,٦٣	٠,٦٩	٠,٦٨	٠,٦٩	-	-	-	-	-	-
٨	تحديد الكلمة الشاذة في الصوت الاول	٠,٦٩	٠,٧٦	٠,٥٧	٠,٨٣	٠,٦٣	٠,٧١	٠,٧٢	-	-	-	-	-
٩	حذف الوحدة الصوتية الاولي من الكلمة	٠,٦٢	٠,٦١	٠,٥٩	٠,٧٩	٠,٨٤	٠,٨١	٠,٧١	٠,٧٦	-	-	-	-
١٠	ابدال الوحدة الصوتية في بداية الكلمة	٠,٧٦	٠,٨٥	٠,٧٩	٠,٦٣	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٩٢	٠,٧٤	٠,٧٥	-	-	-
١١	ابدال الوحدة الصوتية في وسط الكلمة	٠,٧٤	٠,٧٥	٠,٧٤	٠,٦٥	٠,٨٣	٠,٤١	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٨٨	٠,٧٥	-	-
١٢	ابدال الوحدة الصوتية في نهاية الكلمة	٠,٨٥	٠,٧٧	٠,٦٨	٠,٧٥	٠,٧٧	٠,٧٢	٠,٧١	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٥٧	٠,٨٨	-
مج	الدرجة الكلية	٠,٧٥	٠,٦٥	٠,٨٨	٠,٨٨	٠,٧٩	٠,٩٣	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٦٩	٠,٨١	٠,٩١	٠,٨٧

جميع القيم داله عند مستوى ٠,٠١

وعلى ذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات واتساق المقياس بطرق كثيرة ومتنوعة مما يجعل استخدامه مناسباً وملائماً.

٢-مقياس الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة

اعداد/ الباحثة

تضمن اعداد المقياس عدة خطوات نوضحها فيما يلي:-

الخطوة الاولى:- استقراء التراث النظري:-

من خلال استعراض التراث النظري الخاص بمفهوم الكفاءة اللغوية بصفة عامة، يمكننا ان نلاحظ الاهتمام الواسع من قبل الباحثين في الآونة الاخيرة بدراسة الكفاءة اللغوية .وجد ان الكفاءة اللغوية تعني المعرفة الضمنية بالمهارات اللغوية التي تتيح للفرد إمكانية التعبير عن طريق توضيح أفكاره باستخدام الكلمات المناسبة للتواصل بها مع الآخرين (Chomsky, 1986).

الكفاءة اللغوية هي القدرة على الاداء اللغوي اداء صوتيا، وغير صوتي يتسم بالسرعة، والدقة، والمراعاة للقواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، وتعبر هذه القدرات عن امتلاك الفرد للمهارات اللغوية(ابو الدهب البدري، ٢٠١٠، ٢٧).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها "معرفة الفرد للنظام الذي يحكم اللغة، من خلال المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث- القراءة- الكتابة) ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم في الدراسة.

الخطوة الثانية:- الاطلاع على بعض المقاييس السابقة:

اطلعت الباحثة على اهم المقاييس التي استخدمت في مجال الكفاءة اللغوية، بهدف الوقوف على النواحي الفنية لبناء هذا النوع من المقاييس من جهة، ومن جهة اخرى الاستفادة منها في اعداد المقياس الحالي.

ومن اهم المقاييس التي تم الاطلاع عليها والتي تناولت الكفاءة اللغوية هي:

اختبار اللغة العربية اعداد / جابر عبد الحميد (١٩٨٣)

مقياس التمكن من القدرات والمهارات الاساسية للغة العربية اعداد / بليغ حمدي اسماعيل (٢٠٠٧).

مقياس الكفاءة اللغوية اعداد / زكريا طه محمد (٢٠١٠)

اختبار الكفاءة اللغوية اعداد/ منى مصطفى السعيد (٢٠١٥)

وقد وجدت الباحثة ان لكل دراسة طبيعتها الخاصة التي تفرضها عليها مجموعة الدراسة وخصائصها ، لذلك فضلت الباحثة اعداد مقياس خاص بالكفاءة اللغوية بحيث يتناسب مع طبيعة مجموعة الدراسة الراهنة ، وكذلك اخذ في الاعتبار اهداف الدراسة.

الخطوة الثالثة:- اعداد المقياس في صورته الاولية :-

من خلال الاطلاع على الاطار النظري والابحاث والدراسات السابقة والمقاييس الخاصة بمقياس الكفاءة اللغوية ، امكن للباحثة وضع صورة اولية لمقياس الكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

وقد راعت الباحثة في صياغة عبارات المقياس الحالي (الوضوح، الدقة، التدرج من السهل الى الصعب) .

وفيما يلي وصف المقياس في صورته الاولية:

يتكون مقياس الكفاءة اللغوية من المهارات الاساسية للغة العربية وهي (القراءة والكتابة والاستماع والتحدث) .

طريقة تصحيح مقياس الكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

الدرجة الكلية من (٨٠) درجة مقسمة بالتساوي على المهارات الاربع (القراءة – الكتابة- التحدث- الاستماع)

لكل مهارة عشرون درجة مقسمة كما يلي:

اختبار مهارة القراءة يتكون من اربع اسئلة كل سؤال يتكون من خمس نقاط كل نقطة بدرجة .

اختبار مهارة الكتابة يتكون من سؤالين ، السؤال الاول يتكون من ثلاث مواضيع تعبير كل موضوع بدرجتين ، والسؤال الثاني يتكون من قطعتين املاء كل قطعة بسبع درجات.

اختبار مهارة التحدث يتكون من اربع اسئلة كل سؤال يتكون من خمس نقاط كل نقطة بدرجة .

اختبار مهارة الاستماع يتكون من سؤالين ، السؤال الاول يتكون من فقرتين كل نقطة من اسئلة الفقرة بدرجة ما عدا سؤال استخرج من الفقرة السابقة كل نقطة من هذا السؤال بنصف درجة ، اما السؤال الثاني يتكون من عشر نقاط كل نقطة في السؤال بدرجة.

الدرجة الكلية للمقياس: اقل درجة تساوي (صفر) ، واعلى درجة تساوي (٨٠).

الخطوة الرابعة: عرض المقياس في صورته الاولية على مجموعة من السادة المحكمين :-

الخطوة الخامسة: اعداد مقياس الكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة بعد عرضه على السادة المحكمين.

الخطوة السادسة : الكفاءة السيكومترية لمقياس الكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

الكفاءة السيكومترية للمقياس:
اختارت الباحثة مجموعة الدراسة الاستكشافية من (٥٠) بواقع (٢٠) تلميذ (٣٠) تلميذة ممن تتوافر فيهن الشروط سابقة الذكر. وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الكفاءة اللغوية لدى الاطفال ذوي صعوبات القراءة.
[أ]- صدق المقياس :
- صدق المحكمين:
تم صدق المحكمين وذلك بعرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) محكمين من هيئة التحكيم من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة. حيث أدلى جميع السادة المحكمين بنسبة موافقة (٨٠%) على جميع عبارات المقياس ؛ حيث طلب منهم تحديد:
مدي دقة صياغة بنود المقياس .
صحة اللغة وملائمتها للأطفال ذوي صعوبات التعلم .
مدي سلامة ووضوح تعليمات المقياس .
هل تحتوي العبارة الواحدة أكثر من مضمون أي هل هي مركبة .
إضافة ما ترون سيادتكم أضافته أو تعديله .
وجاءت تعديلات السادة المحكمين كالتالي:
- صدق المحك الخارجي:
تم حساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ، ومقياس الكفاءة اللغوية اعداد/ زكريا طه محمد(٢٠١٠) وجاء معامل الارتباط (٠,٨١ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٨ ، ٠,٩١) على الترتيب للأبعاد والدرجة الكلية وهو دال عند مستوى ٠,٠١.
[ب]- - ثبات الاختبار :
- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:
حسبت الباحثة معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة تطبيق المقياس على مجموعة الدراسة الاستطلاعية بفارق زمني (١٥) يوماً وكان معامل الثبات مساوياً ٠,٧٩ ، ٠,٧٨ ، ٠,٨١ ، ٠,٧٧ ، ٠,٧٩ ، ٠,٨٩على الترتيب للأبعاد والدرجة الكلية وهو دال عند مستوى ٠,٠١ .
- التطبيق بمعادلة ألفا كرونباخ:
باستخدام معادلة ألفا كرونباخ توصلت الباحثة إلى معامل ارتباط (٠,٧٩) ، (٠,٨٢) ، (٠,٨١) (٠,٨٨٧) ، ٠,٨٩) ، (٠,٩١)على الترتيب للأبعاد والدرجة الكلية وهو دال عند مستوى ٠,٠١.
[ج]- الاتساق الداخلي للمقياس:
ومن خلال الاتساق الداخلي خلصت الباحثة إلى معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية والابعاد وكذلك الابعاد وبعضها البعض ، كالتالي:

م	مقياس الكفاءة اللغوية	١	٢	٣	٤	مج
١	القراءة	-	-	-	-	-
٢	الكتابة	٠,٧٧	-	-	-	-
٣	الاستماع	٠,٦٤	٠,٧٥	-	-	-
٤	التحدث	٠,٨١	٠,٧٧		-	-
مج	الدرجة الكلية	٠,٨٣	٠,٨٤			-

وعلى ذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات واتساق المقياس بطرق كثيرة ومتنوعة مما يجعل استخدامه مناسباً وملائماً.
٣- مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة اعداد/ نصرة جلجل (٢٠٠٦)

الهدف من الاختبار : -

يهدف الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حيث من خلال الاختبار يمكن التمييز بين ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين في ضوء الأداء على الاختبار . (نصرة جلجل ، ١٩٩٥ ، ١٥٥)

الكفاءة السيكومترية

[١] الصدق :قامت معدة الاختبار بحساب صدق الاختبار من خلال :-

الاتساق الداخلي : قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط الداخلية للأجزاء الفرعية للاختبار للتأكد من الصدق الداخلي للاختبار كما هو واضح بالجدول التالي .

جدول (٨) قيم مصفوفة معامل الارتباط لعلاقة الدرجة علي البعد بالأبعاد الاخري

الاختبارات الفرعية	١	٢	٣	٤
التعرف	-			
فهم الكلمة	*٠,٥٤٨٢	-		
فهم الجملة	*٠,٤٦٨٩	*٠,٧٤٢٣	-	
فهم الفقرة	**٠,٢٩٣٣	**٠,٤٩٧١	*٠,٧٩٨٨	-

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة وتتراوح القيم بين ٠,٧٤٢٣ و٠,٢٩٣٣ فبعضها دال عند مستوى ٠,٠٥ ** والبعض الأخر عند ٠,٠١ *

[٢] الثبات : قامت معدة الاختبار بحساب ثبات الاختبار من خلال :-

أ - الثبات بطريقة إعادة إجراء الاختبار Test-Retest Method : -

حيث تم تطبيق الاختبار مرتين بفاصل زمني قدرة أسبوعين على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن = ٧٠) تلميذ وتلميذة . تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين ، وقد خلصت الباحثة إلى معاملات ارتباط بين التطبيقين قدرها ٠,٥٨ ، ٠,٥٣ ، ٠,٥٩ ، ٠,٦٨ ، للأبعاد التالية " التعرف ، وفهم الكلمة ، وفهم الجملة ، وفهم الفقرة " على الترتيب ، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ب - الثبات بمعادلة الفاكرونباخ

حيث حصلت الباحثة على معامل ثبات قدرة ٠,٧٢ وهو دال بما يكفي للثقة في ثبات الاختبار .

الكفاءة السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

اختارت الباحثة مجموعة الدراسة الاستكشافية من (٥٠) بواقع (٢٠) تلميذ (٣٠) تلميذة ممن تتوافر فيهن الشروط سابقة الذكر. وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس تشخيص صعوبات القراءة

١- صدق المقياس: وتم من خلال:

- صدق المحك الخارجي:

تم اختبار صدق المقياس بصدق المحك ، حيث استخدم الباحثة الحالية مقياس خيري المغازي(١٩٩٨) ، وخلصت إلى ارتباط بين المقياسين قيمته ٠,٧٩ وهو معامل دال.

٢- الثبات: وتم من خلال:

- طريقة ألفا كرونباخ: تم التعرف على ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ ، كما بالجدول:

المهارة	معامل ألفاكرونباخ
التعرف	٠,٨١
فهم الكلمة	٠,٧١
فهم الجملة	٠,٦٧
فهم الفقرة	٠,٧٩

- طريقة التجزئة النصفية:
تم التعرف على ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

المهارة	معامل الثبات لنصف المقياس	معامل الثبات بمعادلة سبرمان وبراون
التعرف	٠,٥٧	٠,٧٢
فهم الكلمة	٠,٦٩	٠,٨٢
فهم الجملة	٠,٨٧	٠,٩٣
فهم الفقرة	٠,٧٧	٠,٨٧

يتضح من الجدول أن المقياس يتمتع بثبات عال حيث جاءت جميـــــع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١.
٣-طريقة الاتساق الداخلي: حيث تم التعرف على صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:
من خلال ارتباط البعد مع الابعاد الآخري ومع الدرجة الكلية للمقياس:

مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة	١	٢	٣	الكلي
التعرف	-	-	-	-
فهم الكلمة	٠,٦٢	-	-	-
فهم الجملة	٠,٧٦	٠,٧٩	-	-
فهم الفقرة	٠,٧٥	٠,٧٨	٠,٨٢	-

وعلى ذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات واتساق المقياس مما يجعل الباحثة يطمئن إلى استخدامه.

٤- اختبار القدرة العقلية العامة: اعداد / فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٢)
وهو معد للأعمار (٩-١١) ، (١٢-١٤) ، (١٥- ١٧) ، من إعداد / فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٢) ، واستند هذا الاختبار إلى فكرة تكامل نظريات التكوين العقلي (نظرية ثرستون ، نظرية جيلفورد ، نظرية بياجية) ، حيث استنتج أن نظريات التكوين العقلي تقرر أن القدرة العقلية العامة أو الذكاء العام هو محصلة عدد من القدرات المختلفة التي قد ترتبط فيما بينما بمقادير ترتفع أو تنخفض تبعاً لاقترابها أو تباعدها من بعضها ، وتتمثل هذه القدرات في (القدرة اللغُوية ، القدرة العددية ، القدرة المكانية ، القدرة على الاستدلال ، والقدرة على إدراك العلاقات).
وتستخدم هذه الاختبارات في تقدير الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة للأفراد بعد تحويل الدرجة الخام إلى نسبة الذكاء الانحرافية باستخدام جدول المعايير ، ولا تستخدم هذه الاختبارات في تقدير القدرة العقلية المنفصلة مثل القدرة اللغُوية أو العددية أو غيرها ، وصيغت كل مجموعة حَسب السن ومستوى تعليم الأفراد ، كما رتبت الأسئلة تصاعدياً حَسب صعوبتها (فاروق عبد الفتاح موسى ، ٢٠٠٢ ، ١٧– ١٩) .
الكفاءة السيكومترية للاختبار :
أ- صدق الاختيار
قام معد الإختبار بتقدير الصدق عن طريق صدق المحك الخارجي ، حيث اعتمد على إختبار الذكاء المصور من إعداد / أحمد زكي صالح (١٩٧٨) كمحك خارجي ، حيث قام بحساب معامل الارتباط بين درجات (٣٠٠) تلميذ وتلميذة بالصف (الأول – الثاني – الثالث) الإعدادي على هذا الاختبار ودرجاتهم على إختبار الذكاء المصور وإختبار القدرات العقلية الأولية وقد خلص إلى معامل ارتباط قدرة ٠,٨٠ ، ٠,٨٨ على الترتيب وكلاهما دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ (فاروق عبد الفتاح موسى ، ٢٠٠٢ ، ٥٦) .

واعتمدت الباحثة الحالية في تقدير صدق الاختبار على طريقة صدق المحك الخارجي ، حيث استخدام إختبار الذكاء المصور من إعداد / احمد زكي صالح (٢٠٠٢) كمحك خارجي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٢) وتلك قيمة مرتفعة تكفي للثقة في صدق هذا الإختبار .

ب- ثبات الإختبار :

قام معد الإختبار بحساب معامل الارتباط باستخدام طريقة التجزئة النصفية على مجموعة قوامها (٣٨٩٣) تلميذاً وتلميذة بالصف (الأول – الثاني - الثالث) الإعدادي ، وقد خلص إلى معامل ارتباط قدرة ٠,٩٥ وهو مرتفع جداً (فاروق عبد الفتاح موسى ، ٢٠٠٢، ٣٣) .

واعتمد الباحث الحالي في حساب معامل ثبات الاختبار على طريقة التجزئة النصفية ، حيث تم حساب مؤشرات الثبات للاختبار باستخدام معادلة سبيرمان – براون للتجزئة النصفية بين الفقرات الزوجية والفردية ، وكانت معامل الثبات ٠,٨٨٣ وهي قيمة مناسبة للتحقق من ثبات الإختبار.

وعلى ذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات الاختبار ؛ مما يجعل استخدامه مناسباً وملائماً للدراسة .

٥- اختبار المسح النيورولوجي السريع: تعريب وتقنين/عبدالوهاب كامل (٢٠١٢)

The Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T).

أعده أ. موتى وآخرون Mutti et. al., 1978 وقننه على البيئة المصرية عبدالوهاب كامل (٢٠١٢) ط٢ وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.

- تقدير الدرجة وطريقه تطبيقها:

يستغرق تطبيقه عشرين دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي:

١-الدرجة المرتفعة: وهي درجة تزيد عن ٥٠، وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات تعلم في ظروف الفصل الدراسي.

٢-درجة الاشتباه: وهي درجة كلية تزيد عن ٢٥، وعادة يتم الحصول عليها من عدة أعراض قد تكون نيورلوجية أو نمائية طبقاً لعمر التلميذ وشدة ظهور العرض، ويدخل ضمن تلك الفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣-الدرجة العادية: وهي درجة كلية تبدأ من ٢٥ فأقل وتشير إلى حالة السواء. (عبدالوهاب كامل، ٢٠١٢، ١ – ٣)

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره –٠,٦٧٤: -٠,٨٧٤ بدلالة إحصائية ٠,٠١، وقد نتج عن استخدامه للصدق العاملى على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية.

وقامت الباحثة الحالية بحساب معاملات الارتباط بين درجات (٥٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان يتراوح ما بين –٠,٥٤٤: -٠,٧١٤ بدلالة إحصائية ٠,٠١.

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠,٦٧ – ٠,٩٢ وهي مرتفعة جداً.

وقد قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١يوماً، وخلصت إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره ٠,٨٧

وهو مرتفع جداً، وذلك على مجموعة قوامها (٥٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي ، ومن معادلة ألفا كرونباخ توصلت الباحثة إلى معامل ارتباط قدرة ٠,٦٧ وهي قيمة مرتفعة.

٦- قائمة ملاحظة سلوك الطفل: تعريب وتقنين/مصطفي كامل (١٩٨٧)
).Behavior Rating Scale (C.B.R.S The Child

أعدها راسل ن. كاسل (١٩٦١) وعربها وقننها على البيئة المصرية مصطفى كامل (١٩٨٧)، وتستخدم في التقدير الموضوعي للتوافق الشخصي والاجتماعي للتلاميذ في خمسة مجالات هي: التوافق الشخصي، والتوافق الأسرى، والتوافق الاجتماعي، والتوافق المدرسي، والتوافق الجسمي، حيث يقوم الملاحظ (المعلم أو الوالد أو غيرهما) بتقدير هذه الأبعاد على أحد درجات ست، وتعني انخفاض درجة التوافق الكلى إلى أن المفحوص يعانى من اضطراب انفعالي، في حين يشير ارتفاع الدرجة إلى انخفاض هذا المتغير. (مصطفي كامل، ١٩٨٧، ٢).

- تقدير الدرجة وطريقه تطبيقها:يطبق الاختبار فردياً، وتكون أقل درجة خام على الاختبار (٧٨) وأعلى درجة (٣٩٠).

الكفاءة السيكومترية للقائمة:

الصدق:

قام معرب القائمة بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على هذه القائمة ودرجاتهم على اختبار الشخصية للتلاميذ فتراوحت بين ٠,٥٠: ٠,٦٢ بدلالة إحصائية ٠,٠١، كما توصل إلى معاملات ارتباط تراوحت بين ٠,٤٢: ٠,٦٦ بدلالة إحصائية ٠,٠١ وذلك باعتماده على آراء المعلمين والآباء والأمهات كمؤشر للصدق التكويني، وباستخدامه للصدق التمييزي بين درجات العينات السوية (ن) = ١٥٠ ودرجات العينات غير السوية (ن) = ١٥٠، وقد خلص إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى٠,٠١.

وقامت الباحثة الحالية بحساب صدق القائمة من خلال تقديرات الآباء وتقديرات المعلمين على القائمة، وخلصت الباحثة إلى معامل ارتباط بين التقديرين ٠,٧٢ بدلالة إحصائية ٠,٠١، وذلك على مجموعة قوامها (٥٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي.

الثبات:

باستخدام معرب القائمة لطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الارتباط ٠,٨٧٣ ± ٠,٠٣٤، وباستخدامه لطريقة الاتساق الداخلي تراوحت مؤشرات الارتباط البينية لتقديرات قام بها المعلمون، وتقديرات قام بها الآباء لأبنائهم من ٠,٥٦، ٠,٧٠ وهي مرتفعة. (مصطفي كامل، ١٩٨٧، ٧)

وقد قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات هذه القائمة باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً، وخلصت إلى معاملات ارتباط بين درجات التطبيقين قدرها ٠,٨٦، ٠,٧٨، ٠,٨٢، ٠,٨٢، ٠,٧٨، ٠,٧٧ لأبعاد التوافق الشخصي، والتوافق الأسرى، والتوافق الاجتماعي، والتوافق المدرسي، والتوافق الجسمي، والدرجة الكلية على الترتيب وهي مرتفعة، وذلك على مجموعة قوامها (٥٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي.

حادي عشر:إجراءات البحث وتطبيقة: للإجابة على أسئلة البحث اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

١- الإطلاع على المراجع العربية المصادر الأجنبية المتعلقة بالكفاءة اللغوية ومن ثم جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظرى للدراسة وأيضا مراجعة الدراسات السابقة واستخلاص أوجه الإفادة منها.

٢- إعداد عينة الدراسة وفق خصائص العينة.

٣- إعداد أدوات الدراسة والتحقق من الكفاءة السيكومترية لها.

٤- اختيار العينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة
٥- استخلاص النتائج وفق الأساليب الإحصائية المناسبة وتفسيرها.
ثاني عشر: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.
الإحصاء الوصفي المتمثل في: المتوسط ، الانحراف المعياري ومعامل الارتباط واختبار "ت" للعينات غير المرتبطة.
ثالث عشر: النتائج وتفسيرها: وتتمثل في:
- نتائج الفرض الاول
ينص علي أنه"يوجد ارتباط موجب بين درجات الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم".
وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام "معامل الارتباط"للكشف عن العلاقة بين درجات الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كما يلي:-

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجات الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

المتغير	القراءة	الكتابة	الاستماع	التحدث	الدرجة الكلية
تقسيم الجمل الى كلمات	٠,٨٨	٠,٥٩	٠,٨٥	٠,٥٧	٠,٨٧
تقسيم الكلمات الى مقاطع	٠,٦١	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٦٧
تجزئة الكلمات الى وحدات صوتية	٠,٦٩	٠,٥٧	٠,٧٥	٠,٧٢	٠,٦٢
دمج الوحدات الصوتية	٠,٦٢	٠,٥٩	٠,٥٩	٠,٧١	٠,٧٧
تحديد صوت البداية المتشابه في الكلمات	٠,٧٦	٠,٧٩	٠,٩١	٠,٩٢	٠,٧٦
تحديد صوت الوسط المتشابه في الكلمات	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦٧	٠,٦٩	٠,٧٤
تحديد صوت النهاية المتشابه في الكلمات	٠,٦٥	٠,٦٨	٠,٦٢	٠,٧١	٠,٦٥
تحديد الكلمة الشاذة في الصوت الاول	٠,٦١	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٦١
حذف الوحدة الصوتية الاولى من الكلمة	٠,٥٥	٠,٨٤	٠,٥٧	٠,٦٥	٠,٦٨
ابدال الوحدة الصوتية في بداية الكلمة	٠,٦٦	٠,٦٩	٠,٦٨	٠,٤١	٠,٧٤
ابدال الوحدة الصوتية في وسط الكلمة	٠,٨٧	٠,٨٣	٠,٨١	٠,٧٢	٠,٦٢
ابدال الوحدة الصوتية في نهاية الكلمة	٠,٧٦	٠,٧٩	٠,٩٢	٠,٩٣	٠,٧٦
الدرجة الكلية للوعي الفونولوجي	٠,٨٨	٠,٧٩	٠,٨٦	٠,٧٩	٠,٩١

يتضح من الجدول (٢) وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين درجات الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لوصول قيم"ر"حد الدلالة المقبولة إحصائياً عند مستوي"٠,٠١".
- نتائج الفرض الثاني
ينص علي أنه"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس الوعي الفونولوجي".

وتم استتخدام اختبار"ت"للمجموعات غير المرتبطة للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس الوعي الفونولوجي كما يلي:-

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس الوعي الفونولوجي

المتغير	الذكور (٦٠)		الإناث (٤٠)		د.ح	قيمة "ت"
	م	ع	م	ع		
تقسيم الجمل الى كلمات	١,٨٠٠٠	٠,٠٠٩٠٧	١,٠٠٠٠	٠,٣٣٣٣٣	٩٨	٠,٩٢٣
تقسيم الكلمات الى مقاطع	١,٥٠٠٠	٠,٩٧٠٨٣	١,٣٠٠٠	٠,٩٤٨٦٨	٩٨	١,٢٥٩
تجزئة الكلمات الى وحدات صوتية	١,٨٠٠٠	٠,٩٦٦٠٩	١,٢٠٠	٠,٨٠٣٠٧	٩٨	٢,٠٠٣
دمج الوحدات الصوتية	١,٦٠٠٠	١,٠٩٨٣٩	١,٤٠٠٠	٠,٧٥٦٨٠	٩٨	١,٢٥٩
تحديد صوت البداية المتشابه في الكلمات	١,٠٠٠٠	٠,٠٤٧٠٠	١,٢٠٠٠	٠,٤٧٥٧٣	٩٨	١,٩٩٨
تحديد صوت الوسط المتشابه في الكلمات	١,٨٠٠٠	٠,٣٩٨٤٠	١,٦٠٠٠	٠,٣٤٩٩٠	٩٨	١,٩٣٠
تحديد صوت النهاية المتشابه في الكلمات	١,٨٠٠٠	٠,٩٠٨٩٤	١,٦٠٠٠	٨٤٣٠٧.	٩٨	١,٨٨٣
تحديد الكلمة الشاذة في الصوت الاول	١,٧٠٠٠	٠,٠٦٤٠٣	١,٣٠٠٠	٠,٩٠٧٨٤	٩٨	١,٤٤٢
حذف الوحدة الصوتية الاولى من الكلمة	١,٩٠٠	٠,٥٩٥٠٣	١,١٠٠	٠,٤٩٤٤٣	٩٨	١,٤٤٥
ابدال الوحدة الصوتية في بداية الكلمة	١,١٠٠٠	٠,٩٩٤٤٣	٢,٠٠٠٠	٠,٠٥٤٠٩	٩٨	١,٨٨٧
ابدال الوحدة الصوتية في وسط الكلمة	١,٥٠٠٠	٠,٠٨٠٠٠	١,٦٠٠٠	٠,٩٦٦٠٩	٩٨	١,٦٩٥
ابدال الوحدة الصوتية في نهاية الكلمة	١,٩٠٠٠	٠,٠٠٤٨٥	١,٥٠٠٠	٠,٧٠٥٩٤	٩٨	١,٢٦٩
الدرجة الكلية للوعي الفونولوجي	١٩,٤٠٠٠	١,٦٩٩٠٠	١٦,٨٠٠٠	٢,٠٩٧٠٠	٩٨	٠,٨٩٢

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس الوعي الفونولوجي.

- نتائج الفرض الثالث

ينص علي أنه"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة اللغوية".

وتم استتخدام اختبار"ت"للمجموعات غير المرتبطة للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة اللغوية كما يلي:-

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة اللغوية

المتغير	الذكور (٦٠)		الإناث (٤٠)		د.ح	قيمة "ت"
	م	ع	م	ع		
القراءة	٢,١٠٠	٠,٩٠٨٩٤	١,٢٠٠٠	٠,٢٥١٦٧	٩٨	١,٠٥٢
الكتابة	٢,٨٠٠٠	٠,٠٠٩٠٧	٢,٠٠٠٠	٠,٣٣٣٣٣	٩٨	١,٤٩٥
الاستماع	١,٥٠٠٠	٠,٩٧٠٨٣	١,٣٠٠٠	٠,٩٤٨٦٨	٩٨	٠,٨٩١
التحدث	١,٨٠٠٠	٠,٩٦٦٠٩	٢,٠٢٠٠	٠,٨٢٣٢٧	٩٨	٠,٧٩٥
الدرجة الكلية للكفاءة اللغوية	٨,٢٠٠٠	٠,٠٩٨٣٩	٦,٥٢٠٠	٠,٧٥٦٨١	٩٨	١,٩٤٧

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة اللغوية

تفسير النتائج:

فالكفاءة اللغوية هي القدرة على الاداء اللغوي اداء صوتيا، وغير صوتي يتسم بالسرعة، والدقة، والمراعاة للقواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، وتعبر هذه القدرات عن امتلاك الفرد للمهارات اللغوية(ابو الدهب البدري، ٢٠١٠، ٢٧).

وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات ؛ فنجد أظهرت نتائج دراسة بليغ حمدي اسماعيل (٢٠٠٧) فعالية استخدام البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الكفاءة اللغوية لطلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة التي لم تدرس البرنامج المقترح. واظهرت نتائج دراسة حمادة خليفة (٢٠٠٨) فعالية البرنامج في تنمية الكفاءة اللغوية التي كانت متدنية لدى الطلاب واثبت البرنامج اثره الملموس في تنمية اداء مجموعة البحث في جميع المهارات اللغوية التي تضمنها اختبارات الكفاءة اللغوية (الاستماع، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية، التحدث، والكتابة).كما اظهرت نتائج زكريا طه (٢٠١٠) فعالية استخدام البرنامج نفسي- لغوي في خفض التوتر النفسي وتحسين الكفاءة اللغوية لدى ضعاف السمع من تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتوصلت نتائج دراسة منى مصطفى (٢٠١٥) الى وجود عدد من الكفاءات الرئيسة ينبثق منها عدد من الكفاءات الفرعية اللازمة للطلاب الفائقين بالصف الاول الثانوي..

ويحتل مجال صعوبات التعلم في الآونة الأخيرة مكانا بارزا بين المجالات المختلفة في ميدان التربية الخاصة؛ وذلك كنتيجة للاهتمام المتزايد به في الربع الأخير من قبل: الآباء والمعلمين وأخصائي التربية الخاصة وعلماء النفس والتربية والأطباء وأخصائي العلاج الطبيعي والأخصائيين النفسيين ،وغيرهم من المهتمين بتربية وتعليم الأطفال، في محاولات دائمة ومستمرة للتعرف على حالات من يعانون من صعوبات التعلم ، وتقديم برامج التدخل العلاجي الملائمة للتغلب على صعوباتهم أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان، فمفهوم صعوبات التعلم لفت الأنظار إلى وصف مجموعة من الأطفال في الفصل العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن أقرانهم العاديين، وذلك على الرغم من تمتعهم بذكاء عادى أو فوق المتوسط (أحمد عواد،٢٠٠٩).

ويؤكد سيجل Siegel (١٩٩٤) أن عيوب الكفاءة اللغوية والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة باعتبارها قدرات التشغيل الصوتي تكون أكثر شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة وتظهر كأساس للعديد من صعوبات فك شفرة الكلمات لديهم (Siegel, 1994: 24).

وعليه فالكفاءة اللغوية ليس لها علاقة بمرض نفسى أو عضوي ، كما أنها ليست راجعة إلى عوامل وراثية ، ولكنها تعتبر بقايا التركيب الصوتي للغة. ويعتبر التعلم الخاطئ للصوت من أهم أسباب الكفاءة اللغوية وتسمى لدغة وظيفية ، ويتم تشخيص الكفاءة اللغوية عندما يكون التلميذ لا يستطيع نطق صوت واحد أو اثنين فقط على الأكثر. وأيضا هناك عوامل قد تؤثر على نطق الأصوات منها الضعف السمعي وعيوب الفك أو سقف الحلق أو تأخر النمو الصوتي للغة ولا يتم تشخيص الكفاءة اللغوية على أنها لدغة إذا كان التلميذ لا يستطيع نطق عدد من الأصوات فهذا يعنى أنه يقع تحت فئة أخرى من العيوب التخاطبية (أمراض التخاطب ، ٢٠١٤ ، ٧٩).

فصعوبة تعلم القراءة هي حالة يكون فيها الفرد مختلف عن الاخرين في عمليات التفكير والتعليم، وما يتطلبانه من مهارات الادراك البصري والسمعي، وتخزين المعلومات، والرموز، وفهمها، والتعامل معها، واستدعائها من الذاكرة البصرية والسمعية القريبة والبعيدة(عثمان فراج، ٢٠٠٢: ٢٤٥).

وتظهر صعوبة تعلم القراءة في عدة اشكال؛ مثل الصعوبة الشديدة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من عدة حروف، وايضا في التمييز بين الحروف التي تختلف في شكلها اختلافا بسيطا مثل الباء والنون. بالاضافة الى صعوبة التعرف السريع على الكلمات او تحليلها لغرض نطقها، او معرفة علامات التشكيل وتذكرها، فضلا عن حذف بعض الحروف واضافة بعضها الاخر، او ابدال الحروف ببعضها، او تشويه نطقها(تيسير كوافحة، ٢٠٠٣: ٨٩).

رابع عشر: التوصيات والبحوث المقترحة:

هناك مجموعة من التوصيات التربوية للدراسة الحالية ، منها:

الإهتمام بإعداد المعلم مهنيًا وتربويًا ونفسياً لتدعيم اواصر الحب والانتماء في نفوس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئة المدرسية.

تشجيع واستثارة الدافع الدراسي لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم وتنمية ميوله واهتماماته المتعددة.

مراعاة أبعاد الكفاءة اللغوية في قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المختلفة وتكليفهم بالعمل حسب قدراتهم وميولهم ومواهبهم.

تدريب التلميذ ذوي صعوبات التعلم على كيفية اكتساب القدرة على الوعي الفونولوجي في مواقف التعليم والتعلم.

الإهتمام بتنمية الوعي الفونولوجي وذلك من خلال تدريب المعلمين على كيفية استخدام الإستراتيجيات المختلفة للتفكير الايجابي.

توفير المثيرات التربوية والتعليمية المتنوعة المناسبة للنمو الفكري الايجابي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في البيئة المدرسية.

- البحوث المقترحة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة ، تقدم الباحثة بعض البحوث المستقبلية كالتالي:-

تنمية الوعي الفونولوجي كمدخل لتحسين مهارات التفاعل الصفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.

تنمية الوعي الفونولوجي وتجهيز المعلومات كمدخل لتحسين العمليات المعرفية الأساسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

تنمية الوعي الفونولوجي وأساليب التعلم المفضلة كمدخل لتحسين الكفاءة المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

أحمد عواد(٢٠٠٩): صعوبات التعلم، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

سيد عثمان (١٩٩٠): صعوبات التعلم، مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الفتاح رجب مطر ، واصف محمد العايد(٢٠٠٩): فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي واثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

كمال عبد الحميد(٢٠٠٣): التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة،الإسكندرية، عالم الكتاب.

محمد عويس القرني(٢٠٠٨):_ المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاولى من المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٨٠) ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نهى صفوت عبد العاطي (٢٠١٥):_ الوعي الصوتي وعلاقته بمكونات الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الاولى من مرحلة التعليم الاساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

هانم أبوالخير الشربيني (٢٠١١): السرعة الإدراكية ومدي الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة العاديين وذوي صعوبات تعلم المهارات قبل الأكاديمية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ٧٧ (٢) ٢-٧١.

هدي محمود الناشف(١٩٩٨): إعداد الطفل للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي ، القاهرة .

Blachman, B. A (1991): Getting ready to read. in the language continum: from in fancy to literacy, ed, J. F, Kavanagh, parkton, M. D. York Press.

Catts, H. W & Kamhi, A. G. (1998): Defining reading disabilities. in h. w. catts, a. g. kamhi (eds), language and reading disabilities, pp. 50 – 72, Boston, allyan, bacon.

Gough, P. B.& Tunmer (1986): Decoding, reading and reading disability, remedial and special education, vol. (7), pp. 6 – 10

Gallagher ,A., firth ,U., &Snowling ,M.(2000) .Precursors Of Literacy Delay Among Children at Genetic Risk of Dyslexia . Journal Of Child Psychology And Psychiatry, Vol. 41 , 203-213 ..

Hogan T. P & Catts H. w & Little T. D (2006): The Relationship between Linguistic communication and reading: implications for the assessment of Linguistic communication, language, speech, hearing services in the school, vol. (36), no. (4): pp. 285 – 293.

Smith – Spark, J & Fawcett, A & Nicolson, R & Fisk, J. (2004): Dyslexic students have more everyday cognitive lapses – memory, vol. (12), no. (2), pp. 174 – 182.

Snowling, J.M5t (2002): Reading development and dyslexia in v. goswami (ed), black well handbook of childhood cognitive development, pp. 394 – 411, madlen, ma: black well.

Stanovich, K. E. (1993): The Construct validity of discrepancy definitions of reading disability, in better understanding learning disabilities: new views on research and their implications for public policies eds. G. R. Lyon, Dr. Gray, J. Kavangh, and N. Krsnegor. Baltimore: Paul. H. Books Publishing.

Tami, K& Young,S& Maryanne, Becky. (2006): The Relationship of spelling recognition, rapid automatic naming and phonological awareness to reading skills in order poor readers and younger reader – matched control reading and writing, vol. (19), pp. 845 – 872.

Wise, J. (2005): The Growth of Linguistic communication: response to reading intervention by children with reading disabilities who exhibit typical or below – average language skills, Doct. Diss. georgia state university.

Ying, L M. (2006). The role of Phonological awareness in native and second language reading development . P.H.D .The University of Hong Kong.

Yeh,S. (2014): An evaluation of two approaches for teaching phonemic awareness. To children in head start, Early Chilghood Research Quarterly, 81, .512-529

Yopp, K., & Yopp, H.(2009): Phonological Awareness Is Child's Play!. Young Children, vol.64(1),12-18.