الفروق فى الوعى الفونولوجى بين ذوى صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية

د. عوض عبد العظيم هاشم

أستاذ مساعد بكلية الآداب – جامعة البحرين

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق في الوعي الفونولوجي بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والتلاميذ العاديين، وتكونت العينة من (٢٨تلميذا) موزعة على مجموعتين (١٤ تلميذًا من العاديين) و(١٤تلميذا من ذوي صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية) طبقت عليهم الاختبارات التشخيصية اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم وهي: إختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس القدرة العقلية لجون رافن من تعريب عبدالفتاح القرشي (١٩٨٧)، واختبار المسح النيرولوجي السريع لصعوبات التعلم من وضع موتي مارجريت، وستينبرلج هارولد، وسبولدنج نورما وترجمة مصطفى محمد كامل (٢٠٠١)، واختبار تشخيص وتقييم صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية، وقائمة تحديد مهارات اللغة الشفهية لعينة الدراسة، وقائمة ترشيحات المعلم. وباستخدام الأساليب الإحصائية اللازمة أظهرت النتائج ما يلي: (١) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,١ بين المجموعتين في مهارات الوعي الفونولوجي (التمييز الصوتي-الدمج-التحليل-النطق السليم للكلمه) وهذه الفروق كانت لصالح العاديين عند مقارنتهم بذوي صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية (٢) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين في مستوى اللغة الشفهية التعبيرية وهذه الفروق لصالح العاديين.

الكلمات المفتاحية: الوعي الفونولوجي – صعوبات التعلم – صعوبات تعلم اللغة التعبيرية – المرحلة الابتدائية.

المقدمة:

تمثل اضطرابات الوعي الفونولوجي مع صعوبات تعلم اللغة المنطوقة – الشفهية – قاسمًا مشتركًا في مضامين التعريفات – الرسمية – لصعوبات التعلم ، فقد ركزت النظريات المبكرة في هذا المجال على ثلاثة أنواع من الصعوبات وهي:

١- صعوبات اللغة الشفهية Oral – Spoken – Language Disabilities

٢- صعوبات اللغة المكتوبة Written Language Disabilities

٣- الاضطرابات الإدراكية الحركية Perceptual Motor Disorders
(محمد عبد المطلب جاد، ٢٠٠٣: ١٨)

وقد ذهب البحث من قبل في مجال اللغة المنطوقة نحو الأسباب والمعالجات الاكلينيكية وبناء النماذج المفسرة لنمط العجز أو القصور وخاصة تلك البحوث التي قادت إلى تحديد مركز الكلام الذي عرف باسم مكتشفه بروكا Broka في ستينيات القرن التاسع عشر، اما جاكسون Jakson فحاول تحديد مواقع اضطراب اللغة الشفهية في قشرة المخ، كما استطاع مايكلبست MyKLBust واسجود Osgoad تأطير نموذج اتصالي من خمس مراحل نمائية هي: الاحساس، والإدراك، والتصور، والرمزية، والمفاهيم، كما افترض ويبمان Wepman وجود عمليتين بالجهاز العصبي المركزي هما المسئولتان عن اللغة الشفهية (ويشمل ذلك الوعي الفونولوجي) وهما:

اولاً: عملية النقل: وتنقسم إلى (١) تعبير Expressive (٢) استقبال Receptive

ثانياً: عملية التكامل: وتنقسم إلى: (١)التشفير Decoding(٢)فك الشفرة Encoding

وفي عملية التكامل يعطي المثير معنىً في ضوء الخبرات والمعرفة السابقة مما يؤدي إلى استقبال المثير وتخزينه في الذاكرة على هيئة ترابطات Associations. وكان ويبمان واسجود Wepman & Osgoad يركزان على الأطفال ذوي صعوبات اللغة الشفهية، وكان ما ذهب إليه بيرجريت Bergret من تلخيص يشير إلى ما اسماه بعلامة التحذير Warning Sign إلى ان صعوبات التعلم (نمائية - اكاديمية) يمكن بيانها في كل مرحلة عمرية ولنلاحظ كيف تم وضع صعوبات اللغة في مقدمة هذه العلامات: (محمد عبد المطلب، ٢٠٠٣: ٢٩):

مرحلة أطفال ما قبل المدرسة: مجالات اللغة - المهارات لحركية المعرفية (صعوبة في المفاهيم الأساسية) – الانتباه - السلوك الإجتماعي.

مرحلة أطفال المدرسة الإبتدائية: مجالات اللغة – الرياضيات - المهارات الحركية – الانتباه - التنظيم (صعوبة إنهاء العمل في الوقت المحدد) - السلوك الإجتماعي.

المرحلة الثانوية: مجالات اللغة – الرياضيات - الدراسات الاجتماعية – الانتباه - التنظيم (صعوبة البقاء منظماً) - السلوك الاجتماعي

وهكذا تبين تحذيرات بيرجيرت Bergret موقع صعوبات اللغة ومدى أهميتها بين الصعوبات الأخرى. و يمكن القول ان الصعوبة في المكون الشفهي للغة- تحديدا- ذات علاقه بعملية التفسير الصوتي الرمزي، فقد يحدث تشويه فونولوجي أو إبدال او عدم القدرة على فك الكود اصلاً Decoding ويمكن إبراز هذه الحالة فيما يلي:

١- عدم القدرة على التذكر عن طريق الترميز الصوتي للمنبهات الصوتية- والبصرية أحيانًا كما في نصوص القراءة في مرحلة لاحقة.

٢- الخلل في تنظيم المفردات أو الأصوات في الكلمة أو المقطع الواحد وهو ما يعني ضعف الوعي الفونولوجي، وتبدو في مظاهر محددة أبرزها عدم القدرة على تحليل مكونات القدرة الصوتية في تقنيات (عمليات) التقطيع والدمج والتحليل والتمييز الصوتي

ويعد الفونيم Phoneme اصغر وحدة صوتية يمكن بها: "التفريق أو التغيير في المعاني" (كوريباليس، ٢٠٠٦ :١٥٦) ومثال ذلك: في كلمة (دار) وكلمة (سار) فإن حرف (الدال) في (دار) هو الذي احدث الاختلاف عن كلمة (سار) والعكس فإن حرف (السين) في كلمة (سار) هو الذي احدث الفرق في المعنى عن كلمة (دار) وبهذا فإن الدال: فونيم، والسين: فونيم، والفونيم من المصطلحات الأساسية في علم اللغة عامة، وعلم الأصوات بصفة خاصة وقد ظهرت مصطلحات مقابلة له (كالفونيمة) و(الصوتيم) وجميعها تشير إلى أن الفونيمات وحدات أساسية لتكوين النظام الصوتي واللغوي (زين كامل الخويسكي، ١٩٩٧: ٧٨) ويبدأ المستوى الصوتي بالألفونات ثم المستوى الفونيمي (ويعني صوت او مجموعة اصوات تدل على معاني) ثم المستوى الصرفي (حيث تتجمع في هذا المستوى الفونيمات لتكوين الوحدة الصرفية - المورفيمات) ثم المستوى النحوي والدلالي ويتمثل في الجمل الكاملة (محمد علي

الخولي، ٢٠٠١: ٢٩) وفي هذا السياق يجب الانتباه إلى أن الأصوات الكلامية Phones والفونيمات Phonemes ما هي إلا فئات عالية من التجريد (عصام نور الدين، ١٩٩٢: ١٧٩).

ونظرًا لأن الوعي الفونيمي للتلاميذ الأصغر سنًا يعد مهارة حاسمة لتطور الكلام والمعرفة والكتابة فإنه يعتبر مهارة لغوية ذات أهمية كبيرة ويجب قياس وتقييم الوعي الفونيمي للتلاميذ الأصغر سنًا بصفة روتينية مستمرة كجزء من التهيئة لتعلم القراءة والكتابة ومهارات التعبير الشفهي الفعال.

وتتكون أنواع الفونيمات من نوعين رئيسين:

أولاً: الفونيمات القطعية: وهي الصوامت والصوائت Constants&Vowels وهي ثمانية وعشرون صامتاً وستة صوائت في اللغة العربية، وسميت (بالقطعية) لأنه يمكن تقطيع الكلام من خلالها إلى صامت وصائت، وتسمى أحياناً "بالتركيبية" أو "الأولية"، والفونيمات الصامتة هي التي لها مكان محدد من مخارج النطق المعروفة، أما (الفونيمات الصائتة) فهي أصوات العلة (ا، و، ي)، كما أن هناك (الفونيمات الإنزلاقية) لا صامتة ولا صائتة مثل الواو، والياء حيث يعتبر صائتاً من الناحية الصوتية وصامتاً من الناحية الوظيفية مثال: كلمة (وفى)حيث يمكن أن تستبدل الواو بصوامت مختلفة فتقول: (شفى، نفى، صفا).

ثانياً: الفونيمات فوق القطعية: وتشمل النبر، والتنغيم، والوقف (النبرات، والنغمات، والفواصل)، وهي تعطي الكلام النغمات المطلوبة ولها مسميات متعددة ومختلفة عند الباحثين كما أن هناك تقسيمات أخرى لأنواع الفونيمات، حيث يقسمها البعض إلى بسيط ومركب، ومن ناحية الثبات: الثابت والمتغير، ومن ناحية القابلية للحذف: المتساقط وغير المتساقط كما تضاف أنواع أخرى للفونيمات مثل: الفونيم الأم (الأصلي)، والفونيم الصريح (الذي يشكل مع غيره مورفيما)، الكرونيم والتونيم(وهو فونيم نغمة الجملة) (محمد علي الخولي، ٢٠٠١: ٦٥) أما مصطلح (الحرفيم) فيشير إلى شكل الحرف المجرد الذي قد يأخذ أشكال مختلفة عند الكتابة مثال حرف النون (ن ، ذ ، ـذ) وهكذا باقي الحروف، وفي اللغة العربية فإن حروف اللغة كلها فونيمات لا اختلاف فيها بين نطق الحرف وكتابته، وقد يختلف الأمر

بالنسبة للغات الأخرى حيث ينطق الحرف الواحد بأصوات متعددة تبعاً لشكل كتابته. وقد صنف الباحثون الفونيمات العربية على النحو الآتي:

يوجد في اللغة العربية ثمانية وعشرون صامتاً وستة صوائت بسيطة وصائتان مركبان (حسب بعض الآراء) (٢) الوقفيات (الإنفجاريات) الثمانية هي / ب، ت، د، ط، ض، ك، ق، ء. (٣) في العربية مركب واحد هو / ج. (٤) الاحتكاكيات: فهّ ث ذ، س، ز، ص، ظ، ش، خ، غ، ح، ع، هـ. (٥) وهناك انفيان اثنان هما / م، ن. (٦) وهناك انزلاقيان اثنان هما / و، ي. (٧) ويوجد جانبي واحد هو / ل. (٨) يوجد في العربية تكراري واحد هو / ر. (٩) المهموسات هي / ت، ط، ك، ق، ء، ف، ث، س، ص، ش، خ، ح، هـ /، وعددها ثلاثة عشر فونيماً. (١٠) المجهورات هي / ب، د، ض، ج، ز، ذ، ظ، غ، ع، م، ن، ل، ر، و، ي / والصوائت الستة، فيكون عدد المجهورات = واحداً وعشرين فونيماً. (١١) جميع الأنفيات والجانبيات والتكراريات والانزلاقيات والصوائت في اللغة العربية مجهورة. (١٢) الوقفيات (الإنفجاريات) المهموسة هي / ت، ط، ك، ق، ء / . (١٣) الوقفيات (الإنفجاريات) المجهورة هي / ب، د، ض/. (١٤) الاحتكاكيات المهموسة هي / ف، ث، س، ص، ش، خ، ح، هـ /. (١٥) الاحتكاكيات المجهورة هي / ذ، ز، ظ، غ، ع /. (١٦) الفونيمات الشفهية هي / ب، م، و/. (١٧) الفونيمات الشفهية الأسنانية هي / ف/. (١٨) الفونيمات الأسنانية هي / ت، د، ط، ض /. (١٩) الفونيمات البين أسنانية هي / ث، ذ، ظ/. (٢٠) الفونيمات اللثوية هي / س، ز، ن، ل، ر، ص /. (٢١) الفونيمات المفخمة هي / ص، ط، ض، ظ /. (٢٢) الفونيمات اللثوية الغارية هي / ج، ش /. (٢٣) الفونيمات الغارية هي / ي /. (٢٤) الفونيمات الطبقية هي / ك، خ، غ /. (٢٥) الفونيمات الحلقية هي / ق، ح، ع /. (٢٦) الفونيمات الحنجرية هي / ء، هـ /.

وتنقسم الأصوات العربية من حيث حالتها عند النطق إلى ثمانية أنواع هي: (١) الصوائت: وتشمل ستة أصوات هي الفتحة القصيرة، والضمة القصيرة، والكسرة القصيرة، والفتحة الطويلة، والضمة الطويلة، والكسرة الطويلة (٢) الإنفجاريات: وتشمل ثمانية أصوات هي: / ب، ت، د، ط، ض، ك، ق، ء/ (٣) الصوت المركب: وهو صوات واحد وهو: / ج/ (٤) الاحتكاكيات: وتشمل ثلاثة عشر صوتاً هي: / ف، ث، س، ص، ش، خ، ح، هـ، ذ، ز، ظ، غ، ع/ (٥) الأنفيات: وتشمل صوتين هما: /م، ن/ (٦)

الجانبيات: وتشمل صوتاً واحداً هو: / ل/ (٧) التكراريات: وتشمل صوتاً واحداً هو: / ر/ (٨) الانزلاقيات: وتشمل صوتين هما: / و، ي/(محمد علي الخولي، ٢٠٠١: ٦٧).

ويعد المورفيم Morpheme اصغر وحدة ذات معنى مثل كلمة: وَلَدْ ، وقد يتكون من مقطع واحد مثل: في من ، عن ، لم ، ولكن اغلب المورفيمات تتكون من اكثر من مقطع حتى تؤدي إلى معنى مثل ولد، رجل.

اما المقطع Syllable فيتكون من فونيم واحد، ولكن معظم المقاطع تتكون من اكثر من فونيم، ودائماً يتكون من فونيم صائت مقطعي، وأنواع المقاطع كالآتي:

(ا) من حيث نهايتها: المقطع المفتوح (الحر): وهو الذي ينتهي بصائت مثل: ذا، نا، نو - المقطع المغلق (المقيد): هو المقطع الذي ينتهي بصامت مثل: عن، من، خُذ، وتعتبر اللغة العربية من اللغات ذات المقاطع المفتوحة.

(ب) من حيث النبر: المقطع المنبور: هو الذي يقع عليه التركيز Stress مع العلو الصوتي الذي يحقق الانتباه وتجسيد المعنى - المقطع غير المنبور: هو المقطع الذي لا يقع عليها لنبر (التركيز Stress).

(جـ) من حيث الطول: مقطع قصير: وهو المقطع الذي يكون مركزه صائتاً قصيراً مثل لِ، بِ، سَ - مقطع طويل: هو المقطع الذي يكون مركزه صائتاً طويلاً مثل (لا، سي، با، نو).

(د) بالنسبة للفونيمات: فونيمات مقطعية: وهو الفونيم الذي يكون مقطعاً بمفرده اي ان يكون مركز المقطع في لغة معينة كالصوائت الستة في اللغة العربية (كلها فونيمات مقطعية) - فونيمات غير مقطعية: وهو الفونيم الذي لا يكون مقطعاً بمفرده (او مركزاً لمقطع)، ومثال ذلك جميع الصوامت في اللغة العربية.

ومما يجدر ذكره ان بعض الباحثين قد فرق بين الكلمة واللفظ، كما ربط بعض النحاه بين اللفظ وعملية النطق من خلال اصدار الأصوات في مجموعات ذات معنى لتتكون (الكلمات)، وهذا يعني ان الكلمات هي الألفاظ التي تدل على معنى. فاللفظ في حقيقته هو الصيغة الخارجية للكلمة، حيث يمكن إعتماده مرادفاً

لها، وبذلك فالكلمة أواللفظ : هي مجموعة الأصوات التي تكون وحدة كاملة مستقلة دالة بمفردها على معنى محدد، وبهذا تخرج الضمائر، وأدوات التعريف وحروف الجر وغير ذلك من الأدوات والمقاطع الصوتية الأخرى مما لايمكن استقلاله بنفسه في الدلالة على معنى تام (أحمد محمد المعتوق، ١٩٩٦: ٤٤). ويذهب مايكل كوروباليس (٢٠٠٦) إلى ان الكلام نشأ في الواقع من المقاطع المؤلفة من ساكن فمتحرك مثلما هو في لجلجة الأطفال ولكن صفات أصوات الناس هي التي أعطت فونيماتهم صفات سمعية مختلفة ومن ثم أتت المعاني والتنوعات المعقدة في مرحلة لاحقة، إن الكلمات المنطوقة تجسد كل هذه المعاني، وهي التي تقول لنا أيضاً الكثير عن ماهية اللغة الشفهية. فالكلمة والمقطع والمورفيم والفونيم مصطلحات مترابطة في حقيقة الأمر، وهذا التسلسل الذي يبدأ بالصوت (الفون) ثم بالكلمة ثم الجملة هو الميدان الذي يبحث فيه علم اللغة هذه الترابطات الكثيرة التشابك والأهمية. فالكلمة قد تكون مقطعاً واحداً مثل: في، عن، خذ، أو تكون أكثر من مقطع مثل: مستشفى، إجلس، وقد تكون مورفيماً واحداً مثل: كتاب أو تكون أكثر من مورفيم واحد مثل: الكتاب، ومن مجموع الكلمات تتكون الجمل التي يعبر بها الفرد عما اكتسبه من معان ودلالات (تورجسين وواجنر Torgesen & Wagner، ١٩٩٤: ٢٦٧).

كما يرتبط الوعي الفونولوجي بدرجة أساسية بالمكون التركيبي للغة الشفهية فعندما يستطيع الطفل تكوين أكثر من كلمة من صنعه يكون قد بدأ يمارس هذه الترابطات الموجودة بين الكلمات لأداء المعاني، ففي الثانية من عمره يستطيع الطفل اكتساب هذه المهارة حيث يستخدم من ٢٠٠ إلى ٣٠٠ زوج من الكلمات، وتشير الدراسات الطولية الى ان الأطفال يحذفون نهاية الكلمات التي يستخدمها الراشدون بصورة مقصودة، والتركيز على الكلمات ذات المعاني فقط (كلمات المضمون أو الكلام التلغرافي) مما يشير إلى ما يسمى بالإرتقاء النحوي في هذه المرحلة (جمعة السيد يوسف، ١٩٩٠: ١٠٨).

والمورفيمات – كما هو معلوم– أدوات تساعد الطفل على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمة المستخدمة البسيطة يتم اكتسابها مبكراً ثم يتطور الأمر لاكتساب المورفيمات الأكثر صعوبة، فالأطفال يتعلمون قواعد النحو العامة التي

تصلح في الوقت ذاته لاستخدامها في الجمل الجديدة، ومن المظاهر الارتقائية في النحو قدرة الطفل على صياغة الأسئلة، فيستطيع صياغة أسئلة مثل (لماذا، اين، ...) كما أن الطفل يفهم الجمل المبنية للمعلوم والمجهول ويستخدمها، ويظل اكتساب الطفل لهذه المهارات حتى بعد دخوله المدرسة اي في سن السادسة.

ومن المهم الإشارة إلى أن المكون التركيبي يولد مجموعة غير متناهية من البنى التركيبية تحتوي على تمثيل دلالي يستمد من المكون الدلالي، وكذلك على تمثيل صوتي فونولوجي يستمد من المكون الفونولوجي، فالمكون التركيبي هو جسر بين المعنى والصوت.

وتشير الفونولوجيا إلى دراسة نسق الأصوات المتضمن في اللغة وعلى الرغم من انه بإمكاننا أن نتواصل مع بعضنا البعض بإستخدام الإيماءات او لغة الجسد فإن معظم تواصلنا يرتكز على تلك الأصوات التي نصدرها عندما نستخدم اللغة التعبيرية اي عندما نتحدث، او عن طريق الأصوات التي نسمعها عن طريق اللغة الإستقبالية. وإذا كان بإمكاننا أن نصدر العديد من الأصوات المختلفة فإن بعض هذه الأصوات فقط هو الذي نستخدمه في اللغة، وينطبق ذلك على كل اللغات التي يتم استخدامها في كل انحاء العالم (كاثرين ماكبرايد تشانج McBride – Chang، ١٩٩٥: ١١٥) كما أن المهارات الفونولوجية او الصوتية تلعب دوراً هاماً في اكتساب المهارات الأعلى في الترتيب، وطبقًا للنظرية الكلاسيكية الفونولوجية فإن الصعوبة بين الرمز المكتوب وصورته الصوتية مردها إلى القصور في وظيفة التحليل الفونيمي والذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، وكذلك ضعف القدرة على استخدام المحصول اللغوي – الشفهي – بدقة وسرعة، كما يمكن أن تكون هذه الصعوبة مردها القصور السمعي الذي يحول دون المعالجة الصوتية والزمنية للرموز، وقد أدى ذلك إلى تركيز الدراسات الحديثة في إطار النظرية الفونولوجية علي عامل الدقة والسرعة في معالجة الوحدات اللغوية الشفهية، ومن الأهمية بمكان التأكيد على أن اضطراب القدرة على حل الترميز الصوتي وضعف التقطيع الصوتي من مظاهر هذا الاضطراب حيث تقوم الذاكرة باختزان رموز "مشوهة" لأصوات الحروف والألفاظ ، وتبدو المشكلة بصورة أكبر حين يتم تخزين هذه الأصوات أو الألفاظ وربطها بدلالات

واضحة (مادية أو مجردة) تساعد الذاكرة على استعادتها بيسر، وثمة نظريات مختلفة تحاول التغلب على هذه المشكلة عند التعلم سواء بالمعالجة الكلية أو بالطريقة الجزئية (إسماعيل العيس، ٢٠٠٩: ٣٢). ومما سبق يمكن رصد أبرز مظاهر الاضطرابات المتعلقة باللغة التعبيرية في المكون الفونولوجي على النحو الآتي:

(١) تتعلق هذه المشكلات بالنطق الشفهي، حيث تنتج عن خلل في مراكز التعبير الحسية الحركية التي تحرك العضلات المنتجة للكلام وتظهر في: (أ) صعوبة التصويت (حركات شفهية، إيماءات مصاحبة للنطق) (ب) تكييف الإلقاء (بداية عنيفة، ثم بطء وعدم انتظام اثناء الكلام) (جـ) الطريقة الشاذة في النطق لبعض الاصوات والمقاطع الصوتية التي تتعارض مع مقاطع أخرى (د) الخلل في تقطيع الكلام. وتمثل هذه المظاهر اضطرابات جذرية راسخة عند اكتساب اللغة، فمن امثلة الحذف مثلاً (;كلب: كب)، وعلى التماثل (خيط – حيط)، وعلى التبادل الخاطئ (كتاب – تكاب)

(٢) سوء التقطيع الصوتي: فإذا كان التقطع الصوتي صفة تنشأ عن إيقاع الكلام ونغمته، فهي رغم استقلالها عن شروط النطق إلا انها تتأثر بشدة بصورة تؤثر على جودة مستوى التعبير الشفهي.

(٣) اختصار اللغة: حيث يتم تفكيك اللغة في إطار ثابت مختصر يتكرر بصورة ثابتة غالباً، وقد يبدو ذلك في جملة قصيرة مؤكدة نحوياً وإن كانت غير صحيحة أحياناً، وقد يدركها الطفل أو لا يدركها.(كريستينا هانشون وبردجيت ساهلن وآخرون Hanson & Sahlen et al. ٢٠٠٨: ١٥٧).

(٤) مشكلات الوعي الفونولوجي بما وراء اللغة Metalinguistic awareness ويرتبط ذلك بقدرتنا على التفكير حول اللغة ويتضمن مكونين هما القدرة على تحليل الفهم للغة، والقدرة على التحكم في الانتباه لاختيار وتجهيز معلومات لغوية معينة، وفضلاً عن ذلك فإن الوعي ما وراء اللغوي يتضمن ايضا الوعي الفونيمي أو الوعي بالفونيمات والوعي بالكلمة والوعي النحوي Syntactic والوعي بالاستخدام الاجتماعي للغة، كما يتضمن الوعي الفونيمي Phonemic awareness تحديد وتناول اجزاء اكبر من اللغة الشفهية

كالكلمات والمقاطع وبدايات الكلمات Onsets (جزء من المقطع يسبق الحرف المتحرك)، والسجع Rhyme (جزء من المقطع يتضمن الحرف المتحرك ومايليه (إضافة إلى الفونيمات) كما يتضمن ايضاً الوعي بالجوانب الأخرى من الصوت كالجناس Alliteration ، والتنغيم Intonation اي التلفظ بنغمة صوتية معينة. ويمكن ان يتجلى الوعي الفونيمي لدى الأطفال من خلال تكوين السجع الشفهي، وتحديد بدايات الكلمات ونهايتها وتحديد المقاطع وتحديد الفونيمات بشكل فردي، وقد أكدت نتائج الدراسات التي تم إجراؤها في هذا المجال ان الوعي الفونيمي يرتبط بإجادة القراءة.

كما انه من الملاحظ ان المشكلات التي تتعلق بالوعي الفونيمي قد وجدت عندما لا يستطيع الأطفال تجزئة الكلمات إلى أجزائها الرئيسة أي الأصوات. كما ظهرت المشكلات التي يواجهها التلاميذ في ضم الأصوات معاً Sound Blending ويعتبر ضم الأصوات في الأساس هو الجانب العكسي من تجزئة الفونيمات، ويستخدم بغرض دمج الفونيمات التي قد يكون تم تجزئتها في كلمة واحدة (هالاهان وآخرون Hallahan et al.، ٢٠٠٥: ٤٩٠)

وعلاوة على ذلك فإن المشكلات التي يواجهها الطفل في تجزئة الفونيمات، والسجع، وضم الأصوات أو الفونيمات معاً قد تعكس جميعها اوجه قصور في الذاكرة العاملة، ولكي يتمكن التلاميذ من إكمال مهمة تتعلق بتجزئة الفونيمات او السجع او ضم الأصوات او الفونيمات معاً قد يكون عليهم ان يؤدوا سلسلة معقدة من العمليات المعرفية، وقد يقومون بأداء مجموعة من الأصوات عدة مرات ويغيرون بالتالي من المعلومات الداخلة إلى الذاكرة العاملة والخارجة منها، ثم يحصلون بالتالي على النتيجة.

وتتمثل مظاهر صعوبات الوعي الفونولوجي فيما وراء اللغة في الأمور الآتية:

(١) تخزين اللغة اللفظية في الذاكرة: يستخدم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم المعاني او التشفير الدلالي اي الذي يتعلق بدلالات الألفاظ بينما يستخدم اقرانهم الذين لا يعانون من تلك الصعوبات الصوت أو التشفير الفونولوجي أو الصوتي .

(٢) استخدام المعلومات اللفظية في الذاكرة العاملة حيث يعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اقل دقة وكفاءة في استخدام المعلومات اللفظية كي تساعدهم على التذكر.

(٣) استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى:يستخلص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم المعلومات بدرجة ابطأ واقل دقة فضلاً عن أن هذا الاستخلاص يكون اقل في تفاصيله المنظمة وذلك قياساً بما يقوم به اقرانهم الذين لا يعانون من مثل هذه الصعوبات في هذا الصدد.

(٤) استخدام استراتيجيات التعلم: قد يستخدم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم استراتيجيات مشابهة لما يستخدمه اقرانهم العاديون وإن كان استخدامهم لها يعد اقل كفاءة قياساً باستخدام اقرانهم العاديين لتلك الاستراتيجيات.

ويمكن للمعلمين القيام بمعالجة صعوبة المهام الخاصة بالوعي الفونيمي من خلال مراعاة ما يلي:

١- طول الكلمة (فالكلمات التي تتضمن عدداً اقل من الفونيمات تكون اسهل في تناولها من تلك الكلمات الأطول منها).

٢- حجم الوحدة الفونولوجية (حيث تعتبر تجزئة الكلمات المركبة اسهل من تجزئة المقاطع والتي تعد بدورها اسهل من تجزئة الفونيمات المستقلة).

٣- موضع الفونيم بين الفونيمات في الكلمة التي نتناولها (تعتبر تجزئة الأصوات الأولى بالكلمة اسهل من تجزئة الأصوات الأخيرة).

٤- فهم خصائص الفونيمات من حيث مدى سهولتها أو صعوبتها عند التجزئة.(روث وآخرون Rooth et al.، ٢٠٠٦: ٢٥٩)

مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث في معرفة الفروق بين مجموعتي الأطفال العاديين وذوي صعوبات الوعي الفونولوجي من خلال دراسة الفروق بين المجموعتين في بعض مهارات الوعي الفونولوجي وعلاقته باللغة الشفهية التعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية في الصف الثالث الابتدائي، وتتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: هل توجد فروق بين اداء مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الوعي الفونولوجي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق بين اداء مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى المقارنة بين مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي والعاديين)، وذلك للتعرف على درجة تمايز واختلاف بعض مكونات الوعي الفونولوجي لدى عينات مختلفة من التلاميذ الذين يختلفون في خصائصهم من حيث النوع والدرجة والحدة.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى الدور الهام الذي يضطلع به الوعي الفونولوجي في إجادة وإتقان اللغة الشفهية التعبيرية حيث تؤكد الدراسات على أهمية هذا الوعي في اكتسابها ومن ثم تشخيص وعلاج صعوباتها في وقت مبكر، باعتبار أن هذه الصعوبة (جرس إنذار) قد يؤدي إهمالها إلى تفاقم صعوبة الطفل في اللغة التعبيرية أو القراءة وكذلك صعوبات أكاديمية أخرى في مرحلة لاحقة. كما تضيف الدراسة الحالية رؤية جديدة عن بعض اوجه القصور في الوعي الفونولوجي في اللغة العربية لدي عينة الدراسه وضرورة تضمين فرق التدريب الصوتي اختصاصيين في عيوب النطق إلى جوار معلمي التربية الخاصة.

مصطلحات البحث:

الوعي الفونولوجي Phonological Awareness:

هو فهم الصفات الصوتية للغة مع القدرة على المعالجة السليمة للفونيمات والألفونات الصوتية وإجراء العمليات اللازمة للكلام الصحيح.

ذوو الصعوبة في الوعي الفونولوجي:

١- التلاميذ ذوو الأداء المنخفض في اختبار الوعي الفونولوجي المتضمن في اختبار تشخيص وتقييم صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية.

٢- التلميذ الذي تم تشخيصه بأن لديه صعوبة تعلم في اللغة الشفهية التعبيرية طبقًا للاختبارات التشخيصية التي طبقها الباحث.

٣- قائمة تقييم المعلم في الفصل الدراسي.

٤- الأداء الضعيف في الاختبار التحصيلي في اللغة العربية (أقل من ٥٠) (درجة الفصل الدراسي السابق).

صعوبات اللغة الشفهية التعبيرية Oral Expressive Language:

هي مظاهر صعوبات التعلم في الجانب التعبيري للغة الشفهية باعتبار التحدث عملية مركبة تتضمن القدرة على التفكير وترجمته بصورة لغوية شفهية مع استخدام الصوت ولغة الجسد – التعبير الملمحي – علمًا بأن اللغة الشفهية التعبيرية هي نشاط فردي يحدث في إطار جماعي.

والتعريف الاجرائي لذوي صعوبات اللغة الشفهية التعبيريه في هذه الدراسة:

هم التلاميذ الذين ينطبق عليهم مايلي:

١- درجة ذكاء لا تقل عن المتوسط من خلال الأداء على اختبار الذكاء المطبق

٢- حصول التلميذ على تقدير (أقل من ٦٠٪) في اختبار تشخيص وتقييم صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية.

٣- ألا يعاني التلميذ من إعاقات بصرية او سمعية او حركية او تخلف عقلي او اضطراب انفعالي او سوء ظروف بيئية.

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي عرضه هالاهان وكوفمان (٢٠٠٧) وينص على الآتي:

"صعوبات التعلم مصطلح علم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع او التحدث او القراءة او الكتابة او التفكير او القدرة الرياضية او

القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تتمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم".

الإطار النظري والدراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي:

يعد الوعي الفونولوجي من العوامل الأساسية في اكتساب اللغة المحكية والمكتوبة كما يعمل كرابط وظيفي بينهما حيث تعتمدان على بعضهما في الاكتساب والنمو والممارسة وفق الآليات العصبية والمعرفية، فالقدرة الفونولوجية تعتبر من الاكتسابات الأساسية لاكتساب اللغة المكتوبة، كما أن معرفة وحدات اللغة الشفهية ومعالجتها هي قرين الفهم، سواء من حيث الجانب الشكلي للغة – التمييز والتحليل الصوتي وبناء شفرة سمعية للتعرف على الكلمة أو الاحتفاظ بالتمثيلات الصوتية الصورية للكلمات في الذاكرة الطويلة إلى جانب ما يتعلق ببناء نظام فونولوجي يستطيع إدراك المعاني وإجراء الترابطات النحوية وكذلك التركيب اللفظي الذي يستطيع الاستقبال والتعبير من دون صعوبة.

ويشير إسماعيل العيس (٢٠٠٩) إلى أن النموذج المفسر لصعوبات التعلم الخاصة بالقراءة – على سبيل المثال –يعتمد على وجود خلل فونولوجي يمثل مصدر الصعوبة التي يصادفها هؤلاء الأطفال في تقطيع الكلمات إلى وحدات فونيمية، وكان الانتقال من الصورة – الخطية – "جرافيمات" إلى الصورة الصوتية – فونيمات – يتم عما يسمى بالسلك المزدوج : الإحالة والتجميع، فالإحالة تعني بحث الذهن عن بنية (مورفيمية) موجودة مسبقاً في رصيده اللغوي، أما التجميع فيعني تجميع الأصوات (الألفونات) لإكمال اللفظ الذي يحمل المعنى المرغوب (إسماعيل العيس، ٢٠٠٩: ٣١).

ويعتمد اكتساب وتطور الإدراك الصوتي على عنصرين هامين : الأول: أن الطفل يمتلك مجموعة من المبادئ الصوتية التي تكتمل في وقت محدد، العنصر الثاني: إعتماد الطفل على نطقه ونطق الآخرين من خلال الإستماع بما يؤدي إلى اكتساب هذه المبادئ الصوتية. (جمعة السيد يوسف، ١٩٩٠: ١٠٤) ويتطور هذا الوعي الفونولوجي بحيث يصل إلى تخصيص كل تركيب لغوي بنطق خاص، فالوعي الفونولوجي Phonological Awareness يتمثل في قدرة الطفل على فهم أن سياق الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات والمقاطع والفونيمات والألفونات (براين جولدستين Goldstien، ٢٠٠٧: ١٠٣) ومن المعروف أن الأطفال العاديين أو ممن لا يعانون من أي صعوبة من صعوبات التعلم يمكن بمقدورهم أن يقوموا بتطوير هذا الوعي الفونولوجي خلال سنوات ما قبل المدرسة، أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات في الوعي الفونولوجي فيعتبرون من المعرضين لخطر صعوبات اللغة عموما وصعوبات القراءة خصوصا بعد التحاقهم بالمدرسة الابتدائية (زيدان وعبدالعزيز السرطاوي، ١٩٨٨: ٢٤٦).

وبمراجعة الدراسات والبحوث التي تناولت الوعي الفونولوجي نجد أنها جميعًا اتفقت على ضرورة الاهتمام بمهارات الوعي الفونولوجي وارتباط المشكلات الفونولوجية بانخفاض الطلاقه والكفاءه اللغويه والقصور في المهام الأكاديميه والتكيف الاجتماعي ففيما يتعلق بالعلاقة بين اضطراب الوعي الفونولوجي ومقدرة التمييز بين الحروف الساكنة Consonants ومعجم المفردات، ومخارج الحروف لدى الأطفال ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي قارن كل من جان إدواردز، وروبرت إيه فوكس، وكاثرين روجرز Edwards, Fox & Rogers (٢٠٠٢) ثلاث مجموعات من التلاميذ العاديين واقرانهم من ذوي صعوبات التعلم في اللغة الشفهية حيث وجد أن ذوي الصعوبة يعانون من مشكلات في تمييز الحروف الصامتة وكذلك يعانون من فقر في الحصيلة اللغوية، وعدم القدرة على دمج الفونيمات الصوتية في أوائل وأواخر الكلمات، كما اشارت النتائج إلى أن القدرة على الأداء السليم للكلمة الواحدة يرتبط بحجم المفردات، وإخراج الأصوات بشكل دقيق، وهذه النتائج تفترض وجود علاقة (معقدة) بين مهارات تعلم الكلمة والقدرة الفونولوجية المتعلقة بالتمثيلات السمعية والوظيفة الصوتية الفسيولوجية.

وتناولت دراسة شيلي جراي Shelley Gray (٢٠٠٦) العلاقة بين الذاكرة الفونولوجية وفهم المفردات والذاكرة العاملة لدى الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية و هدفت الدراسة إلى تقييم اداء الذاكرة العاملة للأطفال من ذوي الاضطراب اللغوي في مرحلة الروضة وما قبل المدرسة حيث تضمنت مجموعتين الأولى عادية والثانية من الأطفال ذوي الاضطرابات الفونولوجيه حيث ادو اختبارات في التكرار الصوتي وبعض المهام الصوتية الأخرى (مفردات صوتية رقمية) وكذلك اختبارات مصورة وفهم المفردات بغرض قياس الذاكرة العاملة. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح مجموعة العاديين في الذاكرة الصوتية وفهم المفردات وبالتالي في الذاكرة العاملة وبوجه خاص عند سن خمس سنوات كما خلصت الدراسة إلى ان الأطفال من كلا المجموعتين يستخدمون نفس النموذج التطوري في مهارات الذاكرة الصوتية ولكن بصورة أقل بالنسبة لذوي الاضطرابات اللغوية.

اما دراسة جيمس مونتوجمري وجينيفر ويندسور Montgomery and Windsor (٢٠٠٧) التي قارنت بين الذاكرة الصوتية القصيرة والسرعة لدى الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي واقرانهم العاديين فقد خضعت فيها مجموعة مكونة من ٤٨ طفلاً (في سن دخول المدرسة) ممن يعانون من اضطرابات لغوية مع اقرانهم (مجموعة عادية) لاختبار صوتي وآخر في سرعة تكرار الكلمة، واشارت نتائج الدراسة إلى تأخر الأطفال ذوي الاضطرابات عن اقرانهم العاديين، وكان هناك ارتباط بين التأخر في كلا الاختبارين في مجموعة الضعاف، وخلصت الدراسة إلى وجود ارتباط بين التطور الزمني للعمر والقدرة على التذكر والسرعة، وان معدل السرعة مرتبط بضعف الذاكرة الصوتية القصيرة، كما ان معدل السرعة المرتفع مرتبط مع النص اللغوي.

وهدفت دراسة إليزابيث جي سبنسر وسي ميلاني سكيولي، وكاثرين إم جوليت ومارفين دبليو لي Spencer, Schuele, Guillot &Lee (٢٠٠٨) التي تدور حول مهارات الوعي الفونيمي لدى إختصاصي علاج عيوب النطق وغيرهم من المعلمين إلى تقييم قدرات الوعي الفونيمي عند المعلمين الذين يقومون بتدريب الأطفال على مهارات الوعي الفونولوجي والفونيمي مقارنة بمجموعة من

الاختصاصيين في علاج عيوب النطق Pathologists وقد تكونت عينة الدراسة من خمس مجموعات، الأولى تكونت من ١٦٠ اختصاصي في علاج عيوب النطق، والمجموعة الثانية تكونت من ١٠٩ معلم رياض أطفال أما الثالثة فتكونت من ١١٢ معلم للصف الأول الابتدائي والرابعة من ١٠٠ من معلمي القراءة والمجموعة الخامسة ٦٠ من معلمي التربية الخاصة. وقد خضع المفحوصون جميعًا لاختبار قدرات – متقدم – في الوعي الفونيمي حيث أشارت النتائج إلى تقدم مجموعة اختصاصي علاج النطق في الوعي الفونيمي عكس باقي المجموعات وأوصت (أولاً) بحاجة باقي المجموعات إلى رفع مهارات الوعي الفونيمي، (ثانيًا) رفع مستوى المحتوى المستخدم في تنمية الوعي الفونيمي بمواد أكثر فاعلية (ثالثًا) ضرورة ضم اختصاصي عيوب النطق إلى الفرق العلاجية التي تنفذ برامج التدريب الفونولوجي والفونيمي.

وفي دراسة العلاقة بين دقة التتابع الصوتي وبعض مقاييس النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الصعوبات الفونولوجية لبنيامين مونسون، وجان إدواردز، وماري بكمان Munson, Edwards & Beckman (٢٠٠٥) قورن بين مجموعتين من الأطفال العاديين وذوي صعوبات الوعي الفونولوجي (٤٠ فردًا لكل مجموعة) في التتابع الصوتي في جمل متغيرة الطول. كما اختبرت الدراسة العلاقة بين هذه القدرة وبعض المقاييس اللغوية الأخرى. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أطفال المجموعتين قد أنجزوا المهمة ذاتها في التكرارات المنخفضة بدقة أقل مما تم تحديده في القياس، ولكن الأطفال ذوي الاضطرابات الفونولوجية قد أخفقوا في مجمل الاختبارات على عكس العاديين. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن انخفاض الحصيلة اللغوية لدى المجموعة ذات الاضطرابات الفونولوجية كانت مرتبطة بدرجة دالة إحصائيًا بعدم القدرة على إنجاز المهام وذلك على عكس المجموعة العادية.

وفي دراسة حول علاقة الوعي الصوتي بالقراءة لدى التلاميذ ذوي اضطرابات الكلام لسوزان رفاكو Rvachew (٢٠٠٧) هدفت إلى اختبار العلاقة بين المهارات الفونولوجية لدى تلاميذ الروضة مقارنة بتلاميذ الصف الأول الابتدائي ممن يعانون من اضطرابات الكلام و خضع للدراسة ثلاث مجموعات، الأولى مكونة من ١٧

تلميذ يعانون من صعوبات فونولوجية واضطرابات في النطق والمجموعة الثانية من مكونة من ١٦ تلميذاً يعانون من اضطرابات في الكلام مع عدم وجود صعوبات فونولوجية، ومجموعة ثالثة تكونت من ٣٥ تلميذاً خضعوا قبل التحاقهم بالصف الأول الابتدائي لاختبارات في فهم الكلمة والوعي الفونيمى والطلاقة، وبمقارنة المجموعات خلصت النتائج إلى أن المجموعة الأولى كانت ذات اداء منخفض في كل من الوعي الصوتي والرموز الكلامية، مقارنة بالمجموعة الثانية والثالثة بينما حققت المجموعتان الأولى والثانية تحسنًا ملحوظًا في مهارات اللغة الاستقبالية مع أداء منخفض في مخارج الأصوات ولم توجد فروق في اثناء القراءة الصامتة.

أما دراسة (الوعي المورفولوجي) لدى الأطفال الأمريكيين من أصل افريقي في الفصل الرابع الابتدائي لكين آبل، وشوترا توماس – تيت Apel&Thomas-Tate (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات (الوعي المورفولوجي) لدى عينة الدراسة وعلاقة ذلك الوعي بمستوى الطلاقة والتعبير الشفهي، وقد خضعت مجموعة مكونة من ثلاثين تلميذاً من أصل افريقي- من ذوي الدخل المحدود- لمقاييس محدده في مهام الوعي المورفولوجي ومنها: الفهم القرائي، الهجاء والوعي الفونيمي وفهم المفردات وخلصت النتائج إلى أن اداء هؤلاء التلاميذ على المقاييس المستخدمة في الدراسة لم يكن مرتبطًا بمستوى درجاتهم في اللغة الانجليزية بل كان هذا الأداء على مقاييس الوعي المورفولوجي أعلى من مستوى الأداء الكلي في اللغة الإنجليزية.

وفي دراسة سوزان رافكلو، وميجان جروبارج Rvachew &Grawburg (٢٠٠٦)التي كانت حول علاقة الوعي الفونولوجي باضطرابات اللغة والنطق لدى أطفال ما قبل الدراسة فهدفت إلى كشف المتغيرات ذات العلاقة بضعف الوعي الفونولوجي ومهاراته لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطرابات الكلام. واختبرت الدراسة العلاقة بين انخفاض القدرة في متغيرات فهم الكلمات ومعانيها والتشكيل الصوتي Articulation واستقبال المفردات والقدرة على التعبير (الطلاقة). وقد اشارت نتائج الدراسة إلى أن نصف أطفال العينة كان لديها صعوبات واضحة في فهم الرموز الصوتية والفهم الدلالي ومخارج الحروف، وقد كان

لذلك علاقة ارتباطية بضعف القدرة اللغوية والطلاقة ومن ثم الوعي الفونولوجي بوجه عام، وأكدت الدراسة ان الأطفال ذوي صعوبات الفونولوجية معرضون لمخاطر عدم الفهم اللغوي من حيث الدلالة والحصيلة اللغوية (المعجمية) والطلاقة التعبيرية إذا لم يتلقوا تدريبًا خاصًا بالقدرة الفونولوجية.

اما دراسة اليكس نانكوليس، وباربارا- آن لوري، وباربارا دود Nancollis, Lawrie & Dodd (٢٠٠٥) حول تنمية الوعي الفونولوجي وعلاقته بمهارات الطلاقة اللغوية للأطفال من ذوي المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض في المملكة المتحدة، فقد هدفت إلى قياس أثر التدخل الفونولوجي (المقاطع والسجع) لدى مجموعتين من بيئة اجتماعية محرومة ثقافيًا واجتماعيًا وعلاقة ذلك بمستوى الطلاقة اللغوية، وقد اجريت الدراسة على مجموعة مكونة من ٩٩ طفلاً (مستوى العمر٤.٧) تعرضوا لبرنامج تدريبي مدته تسعة أسابيع في مهارات الوعي الفونولوجي، واعيد البرنامج على نفس الأطفال في عمر (٦.٨) وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح هذه المجموعة مقارنة بمجموعة ضابطة تكونت من ١١٤ طفلاً من المدرسة نفسها، وتمثلت الفروق في متغيرات الوعي بالسجع والهجاء، وإنشاء لبعض الجمل – وخلصت الدراسة إلى تحسن الوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية بينما أظهرت النتائج ارتفاع الوعي الفونيمي لدى العينة الضابطة، وهو ما رده الباحثون إلى أسباب ثقافية واجتماعية تعود للمجموعة.

اما دراسة تيري جي سوانسون وباربارا دبليو هدسون ومارلين سكومر- ايكنز Swanson, Hodson & Schommer-Aikins (٢٠٠٥) حول آثار العلاج الفونولوجي للتلاميذ ذوي الضعف القرائي من مزدوجي اللغة فقد هدفت إلى حصر آثار العلاج الصوتي لمجموعة من تلاميذ الصف السابع من تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي في مهارات الوعي الصوتي والدلالي ممن تمثل اللغة الانجليزية لغة ثانية بالنسبة لهم. وتكونت الدراسة من مجموعتين الأولى تجريبية (٣٥) والثانية ضابطة (٣٣) حيث تعرضت المجموعة التجريبية على مدى ١٢ أسبوعًا (٤٥ساعة) لبرنامج تدريبي نفذه مدرب في جلسات علاجية منتظمة في الوعي الصوتي (تصحيح الفونيمات) ومهارات ذات علاقة مباشرة بتنمية الطلاقة اللغوية مثل (التقاط الكلمة

– تحديد الكلمة – فهم الكلمة) وقد خلصت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كافة المقاييس.

وقد تلقى ١٦ طفل ما قبل المدرسة من ذوي الاضطراب اللغوي والكلام تدريبًا على تنمية الوعي والقدرة الفونولوجية لمدة تسعة أشهر في دراسة آن فان كليك، ورونالد ب جيلام، وتيريزا يو ماكفادين Kleeck, Gillam & McFadden (١٩٩٨) حيث تلقت مجموعة من ٨ أطفال تدريبها في فصل ضمن رياض الأطفال اماالمجموعة الأخرى فتكونت من ٨ أطفال في فصل ضمن مدرسة متخصصة في علاج الاضطرابات اللغوية، وكانت هناك مجموعة ضابطة للمقارنةواستغرقت الدروس فصلين دراسيين حيث تم تخصيص الفصل الأول (٤ أشهر) لتقديم دروس إيقاعية لغوية بينما كانت دروس الفص الثاني (٤ أشهر أخرى) لمحتويات في الوعي الفونيمي. وكشفت النتائج عن أن الأطفال ما قبل المدرسة قد تحسن اداؤهم بدرجة دالة إحصائيًا في الإيقاع الصوتي والوعي الفونيمي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وقد أوصت الدراسة بضرورة المبادرة المبكرة لعلاج صعوبات الوعي الفونولوجي لتجنب الصعوبات اللغوية في اللغة الشفهية والقراءة.

وفي دراسة هيوج دبليو كاتس Catts (١٩٩١) حول دور إختصاصي علاج اللغة والنطق في تحسين الوعي الصوتي كشفت عن أهمية الدور الذي يقوم به اختصاصيو علاج النطق واللغة في تحسن الوعي الفونولوجي وخاصة للتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم اللغة الشفهية والقراءة، وقد تضمنت الدراسة أهم التقنيات والمبادئ اللازمة لتصميم البرامج العلاجية لتحسين الوعي الفونولوجي ومقدرتهم على إدارة هذه البرامج.

اما فيما يتعلق بالعلاقة بين اضطراب الوعي الفونولوجي ومقدرة التمييز بين الحروف الساكنة Consonants ومعجم المفردات ومخارج الحروف لدى الأطفال ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي فقد قارن كل من جان إدواردز، وروبرت إيه فوكس، وكاثرين روجرز Edwards, Fox & Rogers (٢٠٠٢) ثلاث مجموعات من التلاميذ العاديين واقرانهم من ذوي صعوبات التعلم في اللغة الشفهية وقد وجد ان ذوي الصعوبة يعانون من مشكلات في تمييز الحروف الصامتة و فقر في الحصيلة

اللغوية وعدم القدرة على دمج الفونيمات الصوتية في أوائل وأواخر الكلمات كما أشارت النتائج إلى أن القدرة على الأداء السليم للكلمة الواحدة يرتبط بحجم المفردات وإخراج الأصوات بشكل دقيق، وهذه النتائج تفترض وجود علاقة (معقدة) بين مهارات تعلم الكلمة والمقدرة الفونولوجية المتعلقة بالتمثيلات السمعية، والوظيفة الصوتية الفسيولوجية.

وفي دراسة جيل جيلين وبربارا دود Gillon & Dodd (١٩٩٥) حول اثر التدريب الفونولوجي وتنمية مهارات اللغة الشفهية التعبيرية فى القدرة القرائية، وقد صممت هذه الدراسة بغرض قياس اثر استخدام برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي، وبرنامج تدريبي آخر لتنمية مهارات اللغة الشفهية في المكونات الدلالية والنحوية وعلاج المشكلات ذات العلاقة بالقدرة القرائية والتعرف على العلاقة بين إتقان مهارات القدرة الفونولوجية والقراءة لدى عينة الدراسة حيث تكونت من ١٠ تلاميذ تتراوح أعمارهم من ١٠ – ١٢ سنة ممن يعانون من صعوبات تعلم حادة في اللغة الشفهية والقراءة على حد سواء، وقد تعرضت المجموعة الأولى إلى التدريب الفونولوجي أولاً وتبع ذلك تعرضها للتدريب الدلالي والنحوي، وتعرضت المجموعة الثانية لنفس البرامج ولكن بطريقة عكسية وقد أشارت نتائج الدراسة إلى نتائج إيجابية، من حيث فعالية البرنامج التدريبي على المجموعتين وخاصة فيما يتعلق بالجزء الفونيمي حيث أدى ازدياد الوعي الفونولوجي وتحسن القدرة الفونولوجية إلى تحسن أداء المجموعتين.

وفي دراسة ماريا جونزالس وآخرون Gonzalez et al. (٢٠٠٢) حول الإدراك الحسي للغة الشفهية كمكون فعال في التدريب الفونولوجي –تدخلات علاجية للأطفال ذوي صعوبات القراءة، فقد هدفت الدراسة إلى قياس اثر برنامج للتدريس العلاجي في تحسين الوعي الصوتي بشكل يحسن من قدرات القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وقد استخدمت الدراسة برنامجين علاجيين تجريبيين مقارنة ببرنامج عادي كان يقدم أصلاً في المدارس محل التجربة وتضمن البرنامج العلاجي الأول تدريب الأطفال على التحدث الشفهي المطلق لمطابقة الحروف والوعي الفونيمي

وطبق هذا البرنامج على المجموعة التجريبية الأولى. أما المجموعة التجريبية الثانية فقد تعرضت للتدريب الفونولوجي باستخدام برنامج آخر تناول فقط التدريب على الإتقان الصوتي للحروف والوعي الفونيمي. كما كانت هناك مجموعة ثالثة ضابطة، واستغرق تطبيق البرنامج اربعة اسابيع (خمسة ايام في الأسبوع) واشارت النتائج إلى تحسن المجموعة التجريبية الأولى وتفوقها في اتقان القراءة مقارنة بالمجموعة التجريبية الثانية التي اظهرت فقط تحسناً ملحوظاً في الوعي الفونيمي. كما لم تظهر المجموعة الضابطة فروقاً ذات دلالة إحصائية واشارت الدراسة إلى إتفاق الباحثين على ان العيوب الصوتية عند الأطفال سبب رئيسي لصعوبات القراءة، وطبقاً لهذه الفرضية فإن تحسين الوعي الفونولوجي يؤدي إلى زيادة القدرة على فهم وفك الرموز اللغوية (Decode words) بصورة تجعل القراءة أكثر سهولة كما ان هذا الوعي يظل مؤثراً – ولو بصورة جزئية – على مهارات الذاكرة واستيعاب المفردات اللغوية والتفاعل الإجتماعي- داخل الصف).

كما هدفت دراسة تنر دينيس وآخرون .Tanner et al (٢٠٠٧) الى إعادة تأهيل الأفراد الذين يعانون من اضطرابات في منطقة فيرنيك Vernick's Area فيما يتعلق بالتواصل، وفهم دلالات الخطاب – التحدث – وقد اختبرت الدراسة خمسة مستويات من التشفير الدلالي للتأكد من مستوى فهم اللغة، وكيف يعمل المخ مع وجود خلل في منطقة الكلام. وقد أسفرت الدراسة عن ان منطقة فيرنيك Vernick's Area ليست هي المركز الوحيد لفهم الكلمات المنطوقة ولكنها اداة رئيسية من أدوات ترابط وفهم اللغة الشفهية.

❖ تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة:

يتضح من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي مايلي:

١- اشارت معظم البحوث والدراسات السابقة إلى ان الوعي الفونولوجي يعمل كرابط وظيفي أساسي مع اللغة الشفهية التعبيرية كما انه يقوم بنفس الوظيفة بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة وفق الآليات العصبية المعرفية، كما في دراسات كل من (براين جولدستين Goldstein(٢٠٠٧)، شيلي جراي Shelley Gray(٢٠٠٦)، إليزابيث جي سبنسر وآخرون Spencer

et al(٢٠٠٨)، وبنيامين مونسون وآخرون Munson et al. (٢٠٠٥)، جان إدواردز، وروبرت إيه فوكس، وكاثرين روجرز Edwards, Fox & Rogers (٢٠٠٢).

٢- أجمعت البحوث السابقة على وجود فروق في أداء مهارات الوعي الفونولوجي بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة الشفهية التعبيرية لصالح التلاميذ العاديين.

٣- ندرة البحوث العربية المتعلقة بالوعي الفونولوجي والمقدرة الفونولوجية.

٤- تنوعت هذه البحوث بين الدراسات الوصفية الارتباطية والبحوث التجريبية التي انصبت على تصميم برامج علاجية تهدف إلى التشخيص والعلاج المبكر لاضطرابات الوعي الفونولوجي مما يجنب الطفل اضطرابات التعبير اللغوي الشفهي والمكتوب وما يتعلق بذلك من مهام أكاديمية وتحصيلية في مرحلة لاحقة.

٥- تأكيد الدراسات والبحوث السابقة على ضرورة التدخل المبكر لعلاج آثار صعوبات الوعي الفونولوجي على اللغة التعبيرية عند الأطفال.

فروض البحث:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائيًا بين اداء مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الوعي الفونولوجي لصالح العاديين.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائيًا بين أداء مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات اللغة الشفهية التعبيرية لصالح العاديين

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: عينة البحث:

تكونت العينة النهائية للبحث الحالي من (٢٨) تلميذًا منهم(١٤) تلميذا من العاديين و(١٤) من ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي و اللغة التعبيرية تم

اختيارهم جميعًا من مدرسة عقبه بن نافع الابتدائية للبنين بمملكة البحرين حيث يوجد فيها برنامج خاص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تشرف عليه معلمتان للتربية الخاصة، وقد قام الباحث بإستئذان إدارة المدرسة لتطبيق أدوات الفرز والتشخيص لجميع تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (٢٤٠تلميذًا) بهدف التشخيص السليم لهؤلاء التلاميذ، وبعد تطبيق الأدوات التشخيصية تم اختيار عينة الدراسة من العاديين وذوي صعوبات الوعي الفونولوجي ثم تم تطبيق اختبار مهارات الوعي الفونولوجي وتقييم وتشخيص صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية من إعداد الباحث.

ثانيًا: أدوات البحث:

(أ) إختبار تشخيص وتقييم صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية **Evaluation of Receptive Oral Language Diagnosis &**
(إعداد الباحث ٢٠٠٨)

قام الباحث بتصميم هذا الاختبار من جزاين أساسيين يكمل بعضهما بعضًا هما:

- الجزء الأول/ بطاقة تقدير اللغة التعبيرية
- الجزء الثاني/ بطاقة وصف الصورة.

أولاً: الهدف من بطاقة تقدير اللغة التعبيرية:

هدفت البطاقة إلى تقدير مهارات اللغة الشفهية التعبيرية وتشخيص صعوبات الوعي الفونولوجي والصعوبات الأخرى التي يعاني منها التلميذ في الصف الثالث الابتدائي، بحيث يكون هذا التقدير كميًا وفقًا للتعليمات الواردة في البطاقة، وطبقًا للأسس المتفق عليها تربويًا، على أن يجرى جلب (العينة الكلامية) من التلميذ في موقف طبيعي يتحدث فيه الطفل بحرية، كما أن الأهداف الفرعية للبطاقة تتسق مع المكونات الأساسية للغة الشفهية طبقًا لما ذهب إليه الباحثون في علم اللغة وعلم النفس اللغوي، حيث هناك أهداف تتعلق بالمكون الفونولوجي، وأهداف خاصة بالمكون الدلالي، وأهداف خاصة بالمكون النحوي، وأهداف خاصة بالمكون الصرفي، وأهداف خاصة بمكون الاستخدام الاجتماعي للغة.

محتويات البطاقة:

تحتوي البطاقة على مكونات اللغة التعبيرية، بحيث يرد في سياقها المهارات الفرعية القابلة للقياس والملاحظة، ويتم ذلك بجمع عينات واقعية من أحاديث التلاميذ الخاضعين للتشخيص، وذلك بإجراء حديث شفهي قصير (مسجل) في شكل (مقابلة شخصية) حول موضوع مناسب للعمر الزمني للطفل بحيث يمنح الطفل فرصة الاجابة على الأسئلة التي تقيس مستواه بغرض الكشف عن الصعوبات التي يعاني منها. ومن الموضوعات التي كانت مضمون الأحاديث للتلاميذ هي: الألعاب – الهوايات – الأصدقاء – الرحلات – الأكلات المفضلة – القصص والحكايات.

ثانيًا: وصف الصورة:

يختص هذا الجزء من الاختبار بالصعوبات الخاصة بالاستخدام الاجتماعي للغة ومظاهر الاضطراب الفونولوجي فيها وقد تم اختيار صورة معبرة جذابة تحمل جانبًا من المفارقة الفكاهية حتى تجذب الطفل إلى التعبير والاجابة عن الأسئلة التي يلقيها الباحث عند التطبيق.

حساب الصدق والثبات لهذا الاختبار:

أولاً: حساب الصدق

ذهبت الدراسة إلى اعتماد صدق المحتوى لهذا الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في صعوبات التعلم وعلم النفس واللغة العربية، وتكونت هذه المجموعة من ٢٢ محكمًا (منهم أساتذة أكاديميون، واختصاصيو مناهج وطرق تدريس، ومعلمون ومعلمات للغة العربية للصف الثالث الابتدائي). ولما كان الصدق في مقصده المنهجي أن يتأكد الباحث من قياس أداة البحث للهدف الذي صممت من أجله الأداة فقد كان اعتماد الباحث على صدق المحكمين مرتبطًا باطمئنانه إلى أن مجموعة المحكمين قد أبدوا رغبة صادقة في التعاون بعد أن تم شرح الهدف من الاختبار وأهمية الدراسة للتلاميذ أكاديميًا وتربويًا ونفسيًا واجتماعيًا.

ثانيًا: حساب الثبات

تم حساب الثبات باستخدام معامل كندل لاتفاق الملاحظين Kendall's Coefficient Concordance، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من عشرة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم اختيروا بطريقة عشوائية من المدرسة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد قام ثلاثة من الفاحصين بتصحيح الاختبار كل على حده وكانت قيمة معامل كندل Kendall ٠.٣٣٤ وهي قيمة دالة عند ٠.٠٥ بما يدل على نسبة اتفاق عالية بين الملاحظين.

(ب) كما استخدم مجموعة من الأدوات الأخرى بغرض الفرز والتشخيص العميق لذوي صعوبات الوعي الفونولوجي وهذه الأدوات هي:

- إختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس القدرة العقلية لجون رافن من تعريب عبدالفتاح القرشي (١٩٨٧) Colored Progressive Matrices (CPM).
- إختبار المسح النيرولوجي السريع لصعوبات التعلم Quick Neurological Screening Test (QNST) من وضع موتي مارجريت، وستينبرلج هارولد، وسبولدنج نورما وترجمة مصطفى محمد كامل (٢٠٠١).
- قائمة تحديد مهارات الوعي الفونولوجي واللغة الشفهية لعينة الدراسة.
- قائمة ترشيحات المعلم.

إجراءات البحث:

أولاً: قام الباحث بالاجراءات اللازمة لاختيار وتطبيق اختبارات مرحلة الفرز والتشخيص التي تمثلت في:

١- إختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس القدرة العقلية لجون رافن من تعريب عبدالفتاح القرشي (١٩٨٧) Colored Progressive Matrices (CPM).

٢- إختبار المسح النيرولوجي السريع لصعوبات التعلم Quick Neurological Screening Test (QNST) من وضع موتي مارجريت، وستينبرلج هارولد، وسبولدنج نورما وترجمة مصطفى محمد كامل (٢٠٠١).

٣- قائمة تحديد مهارات الوعي الفونولوجي واللغة الشفهية لعينة الدراسة.

٤- قائمة ترشيحات المعلم.

ثانيًا: قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات الوعي الفونولوجي وتقييم وتشخيص صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية بعد التحقق من الصدق والثبات على عينة استطلاعية.

ثالثًا: اختيار العينة النهائية من ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي والتؤكد من تجانس افرادها طبقًا لمتغيرات العمر والذكاء والتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي.

رابعًا: استخدام الحزمة الإحصائية SPSS لاستخراج نتائج البحث وهي:

تحليل التباين لكروسكال واليس، واختبار مان ويتني، والتمثيل البياني لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات الوعي الفونولوجي.

خامسًا: صياغة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

نتائج البحث وتفسيرها:

يعرض الباحث في هذا الجزء نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة كما يلي:

❖ نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين أداء مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الوعي الفونولوجي لصالح العاديين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين لكروسكال واليس بين مجموعتي الدراسة وبالنسبة للدرجات على مهارات الوعي الفونولوجي. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١)

نتائج تحليل التباين لكروسكال واليس Kruskal Wallis H للفروق في الأداء في مهارات الوعي الفونولوجي بين مجموعتي الدراسة

اسم المهارة	المجموعات	متوسط الرتب	كا٢	مستوى الدلالة
التمييز الصوتي	عاديون	٢١.٠٧	١٩.٩٣٧	دالة عن مستوى (٠.٠١)
	ذوو الصعوبات	٧.٩٣		
الدمج	عاديون	٢١.٣٢	٢١.٨١٦	
	ذوو الصعوبات	٧.٦٨		
التحليل	عاديون	٢١.٥	٢٢.٨١	
	ذوو الصعوبات	٧.٥		
النطق الصحيح للكلمة	عاديون	٢١.٤٦	٢٢.٥٩٩	
	ذوو الصعوبات	٧.٥٤		

وباستخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين المجموعتين بهدف التعرف على اتجاه الفروق كانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٢) .

جدول (٢)

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney U للفروق في الأداء في مهارات الوعي الفونولوجي بين مجموعتي الدراسة

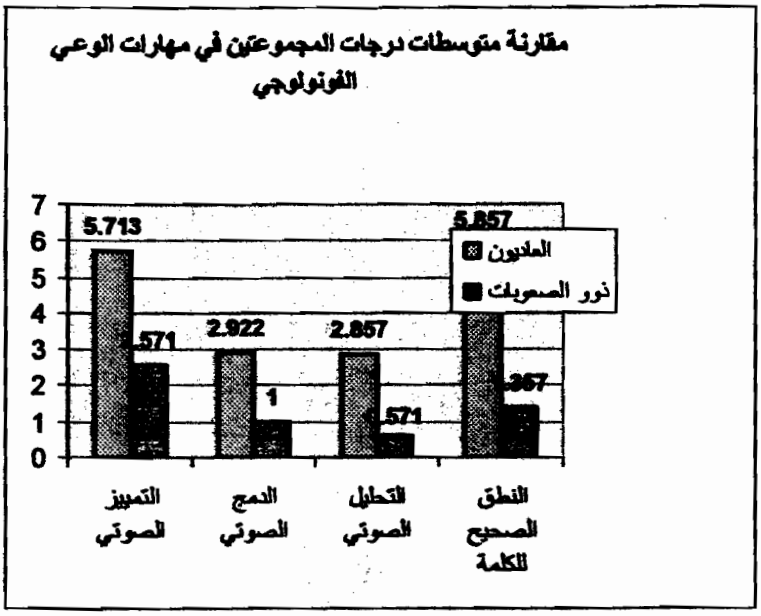
اسم المهارة	المجموعات	متوسط الرتب	Z	U	مستوى الدلالة
التمييز الصوتي	عاديون	٢١,٠٧	- ٤,٤٦٥	٦,٠٠٠	دالة عن مستوى (٠,٠١)
	ذوو الصعوبات	٧,٩٣			
الدمج	عاديون	٢١,٣٢	- ٤,٦٧١	٢,٥٠٠	
	ذوو الصعوبات	٧,٦٨			
التحليل	عاديون	٢١,٥	- ٤,٧٧٦	صفر	
	ذوو الصعوبات	٧,٥			
النطق الصحيح للكلمة	عاديون	٢١,٤٦	- ٤,٧٥٤	٠,٥٠٠	
	ذوو الصعوبات	٧,٥٤			

ويشير الجدول رقم (١) والجدول رقم (٢) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين في جميع مهارات الوعي الفونولوجي (التمييز الصوتي – الدمج – التحليل – النطق الصحيح للكلمات) وهذه الفروق لصالح العاديين عند مقارنتهم بالمجموعة من ذوي صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية، حيث كانت المتوسطات الحسابية للمهارات الأربع لكل مجموعة على النحو الآتي:

مجموعة العاديين: ٥,٧١٣ – ٢,٩٢٢ – ٢,٨٥٧ – ٥,٨٥٧

مجموعة ذوو الصعوبات: ٢,٥٧١ – ١,٠٠٠ – ٠,٥٧١ – ١,٣٥٧

ويوضح الشكل الآتي متوسطات أداء المجموعتين في هذه المهارات على الاختبار المطبق.



شكل يبين متوسطات مهارات المجموعتين على الإختبار

❖ نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين أداء مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات اللغة الشفهية التعبيرية لصالح العاديين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين لكروسكال واليس بين مجموعتي الدراسة بالنسبة لدرجاتهم في اختبار اللغة الشفهية التعبيرية والدرجة الكلية للوعي الفونولوجي، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين لكروسكال واليس Kruskal – Wallis H للفروق في الأداء في الوعي الفونولوجي واختبار تقييم وتشخيص صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية بين مجموعتي الدراسة

	المجموعات	متوسط الرتب	كا٢	مستوى الدلالة
مجموع درجات المكون الفونولوجي	عاديين	٢١,٥٠٠	٢١,٢٥٣	دالة عن مستوى (٠,٠١)
	ذوي الصعوبات	٧,٥٠٠		
اختبار اللغة الشفهية التعبيرية	عاديين	٢١,٥٠٠	٢٠,٢٩٨	
	ذوي الصعوبات	٧,٥٠٠		

يشير الجدول (٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين في اختبار اللغة الشفهية التعبيرية وهذه الفروق لصالح العاديين، وهو ما يؤكد صحة الفرض الثاني. وباستخدام اختبار U كانت النتائج كما يوضحها الجدول (٤) .

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney U للفروق في الأداء في الوعي الفونولوجي واختبار تقييم وتشخيص صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية بين مجموعتي الدراسة

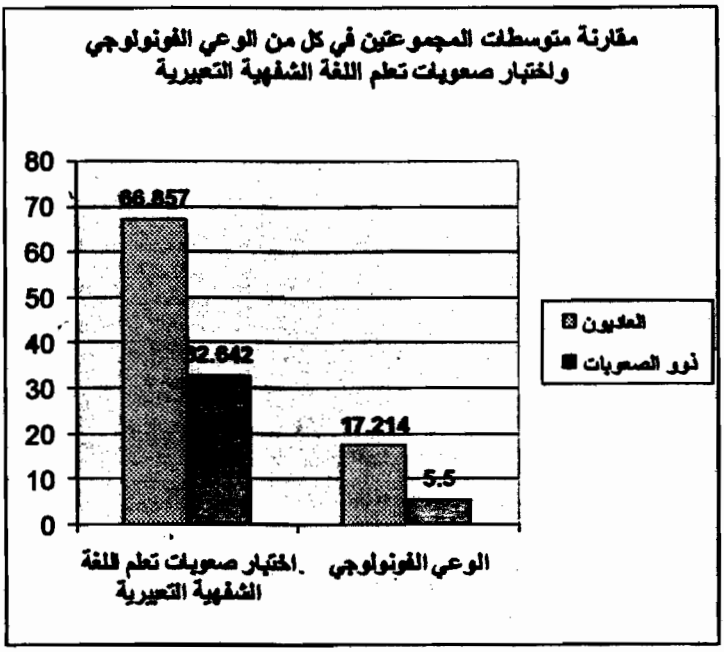
البيان	المجموعات	م الرتب	Z	U	الدلالة
مجموع درجات المكون الفونولوجي	عاديين	٢١,٥٠٠	- ٤,٦١٠	صفر	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	ذوي الصعوبات	٧,٥٠٠			
اختبار اللغة الشفهية التعبيرية	عاديين	٢١,٥٠٠	- ٤,٥٠٥	صفر	
	ذوي الصعوبات	٧,٥٠٠			

ويتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعتي الدراسة في مهارات الوعي الفونولوجي التي تم قياسها في الدراسة الحالية وهي التمييز الصوتي، والدمج، والتحليل، والنطق الصحيح للكلمة. وهذه الفروق كانت لصالح العاديين عند مقارنتهم بالمجموعة الأخرى وقد كانت المتوسطات الحسابية للمهارات الأربع على النحو الآتي:

مجموعة العاديين: ٦٦,٨٥٧ — ١٧,٢١٤

مجموعة ذوي الصعوبات: ٣٢,٦٤٢ — ٥,٥٠٠

ويوضح الشكل الآتي متوسطات أداء المجموعتين في المهارات المختلفة.



شكل يبين متوسطات درجات المجموعتين في الوعي الفونولوجي واختبار تقييم وتشخيص صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية

وجاءت النتائج السابقة لتؤكد صحة فرضي البحث وتتفق مع نتائج كل من جان إدواردز، وروبرت إيه فوكس، وكاثرين روجرز Edwards, Fox & Rogers(٢٠٠٢) وشيلي جراي Shelley Grey (٢٠٠٦) وكين آبل وشوترا توماس – تيت Apel&Thomas-Tate (٢٠٠٩) وسوزان رفاكو Rvachew (٢٠٠٧) في وجود فروق دالة إحصائيًا بين ذوي الاضطرابات الفونولوجية والعاديين في اللغة الشفهية التعبيرية وتأكيد العلاقة بين الذاكرة الفونولوجية وفهم المفردات والذاكرة العاملة وكذلك تأكيد اليكس نانكوليس، وباربارا- آن لوري، وباربارا دود Nancollis, Lawrie & Dodd (٢٠٠٥) على علاقة الوعي الفونولوجي بالطلاقة اللغوية، كما أكدت الدراسة أن تحسن الوعي الفونولوجي يحسن من اللغة التعبيرية.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما ذهب إليه جان إدواردز، وروبرت إيه فوكس، وكاثرين روجرز Edwards, Fox & Rogers (٢٠٠٢) فيما يتعلق بالعلاقة بين اضطراب الوعي الفونولوجي ومقدرة التمييز بين الحروف الساكنة Consonants ومعجم المفردات، ومخارج الحروف لدى الأطفال ذوي صعوبات الوعي الفونولوجي ثلاث مجموعات من التلاميذ العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم في اللغة الشفهية وأن ذوي الصعوبة يعانون من مشكلات في تمييز الحروف الصامتة وكذلك يعانون من فقر في الحصيلة اللغوية، وعدم القدرة على دمج الفونيمات الصوتية في أوائل وأواخر الكلمات، كما أشارت النتائج إلى أن القدرة على الأداء السليم للكلمة الواحدة يرتبط بحجم المفردات، وإخراج الأصوات بشكل دقيق، وهذه النتائج تفترض وجود علاقة (قوية) بين مهارات تعلم الكلمة والمقدرة الفونولوجية المتعلقة بالتمثيلات السمعية والوظيفة الصوتية الفسيولوجية.

وكذلك أكدت نتائج قدرة تنمية الوعي الفونولوجي ومهارات اللغة الشفهية على تحسين المهام الأكاديمية الأخرى كالقراءة والتحصيل الدراسي بصفة عامة (جيل جيلين وبربارا دود Gillon & Dod(١٩٩٥).

ومن ناحية أخرى اتفقت نتائج البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أن تصميم البرامج العلاجية التي تهدف إلى تحسين القدرة الفونولوجية هو قرين الفهم سواء فيما يتعلق بالتمييز والتحليل الصوتي وبناء شفره سمعية للتعرف على الأصوات والفونيمات والتمثيلات الصوتية الصورية للكلمات في الذاكرة العاملة، كما أن هذا له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالنظام الفونولوجي والمكونات اللغوية الأخرى كالترابطات النحوية والتركيبية والدلالية والاستخدامات البرامجاتية للغة وقد ظهر هذا الاتفاق مع الدراسات السابقة لدى كل من براين جولدستينGoldstein(٢٠٠٧)، شيلي جراي Shelley Gray (٢٠٠٦)، مونتوجمري ووينسورMontgomery and Windsor (٢٠٠٧)، كين آبل وشوترا توماس – تيت Apel&Thomas-Tat (٢٠٠٩).

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

١- ضرورة وضع برامج تدريبية لتحسين الوعي والقدرة الفونولوجية للأطفال ذوي صعوبات تعلم اللغة الشفهية في سن مبكرة نظرًا لعلاقة الوعي الفونولوجي باضطرابات اللغة التعبيرية والمهام الأكاديمية الأخرى.

٢- لما كانت تنمية القدرة الفونولوجية تعتمد ضمنيًا على الذاكرة اللفظية فإنه من الضروري تأهيل وتدريب معلمي صعوبات التعلم على البرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين مستوى الذاكرة اللفظية، كما يوصى بضم اختصاصيي اضطرابات النطق Pathologists إلى الفرق العلاجية التي تقوم بمهمة التشخيص والعلاج .

٣- وضع برامج إرشادية أسرية تساعد في استخدام مثيرات الذاكرة الصوتية لدى الأطفال ذوي الصعوبات في الوعي الفونولوجي.

٤- يقترح إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالوعي الفونولوجي باللغة العربية للفهم المعمق للخصائص الصوتية للغة العربية المنطوقة وحل مشكلاتها لدى التلاميذ في سن مبكرة.

المراجع

١- أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦). الحصيلة اللغوية: أهميتها – مصادرها – وسائل تنميتها. الكويت: عالم المعرفة.

٢- إسماعيل العيس (٢٠٠٩). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة. مجلة الطفولة العربية، الكويت: المجلس الأعلى للفنون والآداب.

٣- جمعة السيد يوسف (١٩٩٠). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. الكويت: عالم المعرفة.

٤- زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

٥- زين كامل الخويسكي (١٩٩٧). لسانيات من اللسانيات. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

٦- عصام نور الدين (١٩٩٢). علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا. بيروت: دار الفكر اللبناني.

٧- عوض هاشم (٢٠٠٨). فعالية برنامج في التدريس العلاجي لذوي صعوبات تعلم اللغة الشفهية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٨- كورياليس، مايكل (ترجمة) محمود ماجد عمر (٢٠٠٦). في نشأة اللغة. الكويت: عالم المعرفة.

٩- محمد عبد المطلب جاد (٢٠٠٣). صعوبات التعلم في اللغة العربية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠- محمد على الخولي (٢٠٠١). علم الدلالة – علم المعنى – الأردن: دار الفلاح للنشر.

١١- هالاهان دانيال، وكوفمان جيمس (ترجمة) عادل عبد الله محمد (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: تشخيصها ووسائل علاجها. عمّان: دار الفكر .

12- Brian, G. (2007). Phonological Skills in Puerto Rican and Mexican Spanish-Speaking Children with

Phonological Disorders. ***Clinical Linguistics & Phonetics,*** 21(2), 93-109.

13- Edwards, J., Fox, R.& Rogers, C. (2002). Final Consonant Discrimination in Children/ Effects of Phonological Disorder, Vocabulary Size, and Articulatory Accuracy. ***Journal of Speech, Language, and Hearing Research***, 45, 231-242.

14- Gillon, G.,& Dodd, B. (1995). The Effects of Training Phonological, Semantic, and Syntactic Processing Skills in Spoken Language on Reading Ability. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. ***American Speech-Language-Hearing Association***, 26, 58-68.

15- Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M.,& Martinez, E. (2005). Learning Disabilities Foundation Characteristics and Effective Teaching, ***(3rd ed). New York: Allyn & Bacon.***

16- Hansson, K., Sahlen, B.,& Maki-Torkko, E. (2007). Can a "Single Hit" Cause Limitations in Language Development? A Comparative Study of Swedish Children with Hearing Impairment and Children with Specific Language Impairment. ***International Journal of Language & Communication Disorders***, 42 (3), 307-323.

17- Hugh, W. (1991). Facilitating Phonological Awareness/ Role of Speech-Language Pathologists. ***American Speech-Language-Hearing Association***, 22, 196-203.

18- Kenn A.,& Shurita T. (2009). Morphological Awareness Skills of Fourth-Grade African American Students. ***American Speech-Language-Hearing Association***, 40, 312-324.

19- Lawrie, B.,& Dodd, B. (2005). Phonological Awareness in Children From Deprived Social Backgrounds. ***American Speech-Language-Hearing Association***, 36, 325-335.

20- McBride-Chang, C. (1995). Phonological processing, speech perception, and reading disability: an integrative review. ***Educational psychologist***, 30 (3), 109-121.

21- Montgomery, J.,& Windsor, J. (2007). Examining the Language Performances of Children With and Without Specific Language Impairment: Contributions of Phonological Short-Term Memory and Speed of Processing. ***Journal of Speech, Language, and Hearing Research***, 50, 778-797.

22- Rooth, F., Speece, D.,& Cooper, S. (2006).A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. ***journal of educational research***, 95(5), 259 –272.

23- Rvachew, S. (2006). Longitudinal Predictors of Implicit Phonological Awareness Skills. ***American Journal of Speech-Language Pathology***, 15, 165-176.

24- Shelley, G. (2006). The Relationship Between Phonological Memory, Receptive Vocabulary, and Fast Mapping in Young Children With Specific Language Impairment. ***Journal of Speech, Language, and Hearing Research***, 49, 955-969.

25- Spencer, E., Melanie, C.,& Guillot, K. (2008). Phonemic Awareness Skill of Speech-Language Pathologists and Other Educators. ***American Speech-Language-Hearing Association*** 39 512-520.

26- Swanson, T., Hodson, B.,& Schommer-Aikins, M. (2005). An Examination of Phonological Awareness Treatment Outcomes for Seventh-Grade Poor Readers From a Bilingual Community. ***American Speech-Language-Hearing Association***, 36, 336-345.

27- Torgesen, J.& Wagner, R. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. Journal of learning disabilities, 27(5), 276-291.