مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٩) – يناير ٢٠٢٥ م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

العلاقة بين الوعي الفونولوجي ومستوى التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة

أ. د / عبد الصبور منصور محمد
أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة بورسعيد

أ. م. د/ كريستين زاهر حنا
أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة بورسعيد

د / هبة كمال مكي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة بورسعيد

فاطمة عماد أحمد إبراهيم الكحكي
باحثة ماجستير قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة بورسعيد

تاريخ استلام البحث : ٢٠٢٣/٥/٧م
تاريخ قبول البحث : ٢٠٢٣/٥/١٦م
البريد الالكتروني للباحث : fatmaemad532@gmail.com

DOI: JFTP-2305-1291

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف طبيعة العلاقة بين والوعي الفونولوجي ومستوى التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة ، تكونت العينة من (ن=٢٢٠) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي بمدارس المرحلة الابتدائية ببورسعيد ، وتراوحت أعمارهم من ٩-١١ سنة بمتوسط عمر زمني ٩.٣٣ سنه وانحراف معياري مقداره ٠.٤٧ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي . تمثلت أدوات الدراسة في مقاييس الوعي الفونولوجي ؛مستوى التهجي (إعداد الباحثة) ،أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الوعي الفونولوجي، ومستوى التهجي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة.

الكلمات المفتاحية :

الوعي الفونولوجي ،مستوى التهجي ، تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة .

ABSTRACT

The current study aimed to identify the nature of the relationship between phonological awareness and the level of spelling among primary school students who are at risk of difficulties in learning to read. Their ages ranged from 9-11 years, with a mean age of 9.33 years, and a standard deviation of 0.47. The study used the descriptive-correlational approach. The tools of the study were the measures of phonological awareness; the level of spelling (prepared by the researcher), the results revealed that there is a statistically significant positive correlation between phonological awareness and the level of spelling among primary school students who are at risk of reading difficulties.

KEYWORDS:

phonological awareness- spelling level- primary school students at risk of reading difficulties.

المقدمة

تعتبر مرحلة التعليم الأساسي مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة ، فلها دور مهم في تعليم وتعلم اللغة ، فهي المسؤولة عن اكساب التلاميذ المهارات اللغوية التي تمكنهم من الاتصال اللغوي الناجح ،لذا فمن أهم أهداف المدرسة الابتدائية مساعدة التلاميذ على اتقان اللغة ،واستخدامها استخداما صحيحا ،وبانتهاء هذه المرحلة تنو لدى التلاميذ القدرة على القراءة الصحيحة والسريعة مع صحة النطق وحسن الأداء (محمد سعيد ،٢٠٠٦)

ويعرف التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة بأنهم: أولئك الأطفال الذين تعرضوا لظروف كالفقر والعوائق الثقافية واللغوية والمشكلات العصبية وعدة كفاية أساليب التدريس ولديهم تاريخ عائلي لصعوبات القراءة، وتلك العوامل أدت بهم للتعرض لخطر صعوبات تعلم القراءة ، الصعوبات الثقافية واللغوية، والمشاكل العصبية، وعدم كفاية التدريس، والتاريخ العائلي لصعوبات القراءة، مما أدى إلى احتمالية تعرضهم لخطر صعوبات القراءة (Swanson et al, 2011).

فمن المهارات التي لها أهمية بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الادراك الفونولوجي في الطفل على فهم أن مجرى حديثه يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ،والمقاطع ،و الفونيمات ومن المعروف أن الأطفال العاديين لا يعانون من أي صعوبة من صعوبات التعلم يكون في استطاعتهم تطوير الوعي الفونولوجي ،أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الوعي الفونولوجي فيعدوا من المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة (عادل عبدالله ،٢٠٠٥)

فمن المهارات التي لها أهمية بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الادراك الفونولوجي في الطفل على فهم أن مجرى حديثه يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ،والمقاطع ،و الفونيمات، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في الوعي الفونولوجي فيعدوا من المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة (عادل عبدالله ،٢٠٠٥)

والتهجي: هو تمثيل تلاميذ المرحلة الإبتدائية للرموز الصوتية المسموعة مدار الكتابة برموز خطية مكتوبة مع مراعاة قواعد الكتابة ووضوح الخط (محمد سعد ومحمد أحمد، ٢٠١٨).

وقد أشارت نشوى سمير (٢٠١٤)؛ أن هناك العديد من المهارات الهجائية التي يمكن للتلميذ اكتسابها في عملية التعلم ليتمكن من القراءة الصحيحة، وتلك المهارات يمكن أن تتلخص في تسع حالات وهي: تهجئة الكلمات شفهياً، ونطق الكلمات، ونطق أصوات الحروف، والتهجي لمقطع واحد، والتهجي لمقطعين، ومعكوس الكلمات، وممارسة التهجي، والتمييز السمعي، وفاعلية حواس البصر والسمع الحس حركي.

حي أن الطريقة للتهجئة الشفوية والمكتوبة لتعليم القراءة، وتعتمد على الاستماع للكلمة وهي تنطق ببطء شديد، ومن ثم الأصوات مرتبة حسب نطقها الأول، فالثاني، فالثالث الخ، كما تفيد هذه

الطريقة الطلبة الذين تكمن قوتهم في تحليل وترتيب أصوات الحروف في الكلمات (عبدالله خميس ،٢٠٠٨).

وقد عرف إيهاب عبد العزيز (٢٠١٢) الوعي الفونولوجي بأنه: قدرة الطفل على إدراك آلية إخراج الأصوات اللغوية والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات مع بعضها وتكون المقاطع الفونولوجية والكلمات والجمل والقدرة علي التنغيم وتقسيم الجملة لكلمات والكلمات لمقاطع والمقاطع لأصوات ومزج الأصوات لتكوين الكلمات.

دور الوعي الصوتي في تطور مهارات القراء والكتابة من خلال إتاحة فرص للأطفال للانخراط في التواصل الشفهي الأمر الذي يؤدي نحو فهم فعال لبناء اللغة استنادا للتركيز على الوعي بمفرداتها الأساسية (الكلمات) وتوظيفها بشكل سليم في سياق لغوي وصوتي صحيح حيث إن تطور الفهم لبنية الكلمات يأتي من خلال فهم التركيب الصوتي لها. (Kjeldsen et al,2003)

مشكلة الدراسة

صعوبات تعلم القراءة هي الركيزة الأساسية لتطور الاضطرابات الأخرى في النواحي الأكاديمية، وتصل نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة من ١٥-٢٠% من نسبة أطفال المجتمع المدرسي ككل، كما ان نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة بالنسبة لصعوبات التعلم الأخرى تصل إلى حوالي ٨٠% من مجتمع صعوبات التعلم (حسين عبد العزيز وآخرون، ٢٠٢٠).

وقد أشارت نتائج دراسة كل من Caravolas et al(2001)، Hannam et (2006) al إلى أنه يمكن تحديد مستوى الطالب في القراءة من خلال التهجي .

كما تعد المعرفة الصوتية أحد العوامل المؤثرة علي كفاءة لا تهجي بجانب الوعي الصوتي، فلكي يكون المتعلم ذا كفاء ة في مستوي التهجي لابد من أن يتأكد من أن يدرك دور البنية الصرفية للكلمة، ويشير الصرف إلي بنية الوحدات ذات المعني (المور فيمات) المكونة للكلمة، كما ان هناك العديد من الأدلة الداعمة لتأثير المعرفة الصوتية في كفاءة تهجي الطفل للكلمات في المراحل المبكرة (محمد سعد ومحمد أحمد، ٢٠١٨)

وقد اشارت نتائج دراسة كل من Hannam et al (2006) إلى أن تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية يتهجون هذه الكلمات اعتمادا على البيئة الصوتية للكلمة كما يسمعونها أكثر من اعتمادهم على قواعد وتقاليد التهجي، ودراسة Leppanen et al (2006) إلي أن هناك تأثيراً واضحاً للوعي الفونولوجي ومعرفة الحروف علي مهارات القراءة والتهجي عند الأطفال.

فالوعي الفونولوجي باعتباره استراتيجية للقراءة تمكن التلاميذ من امتلاك مهارات مفيدة التي من خلالها سيتمكنون من فك شفرات الكلمات، وتجعلهم أكثر قدرة على ربط الوحدات الفونولوجية والحروف خلال النطق ببنية الكلمة، كما أن الوعي بالوحدات الفونولوجية يمثل أحد المهارات الأساسية

في تعلم القراءة، حيث تضمن إقامة رابط واضح بين أصوات الكلمات (الوحدات الفونولوجية) والرموز المطبوعة والحروف ومقاطع الكلمات، فمن خلال التركيز على أصغر الوحدات الفونولوجية (الفونيم) فإن التلاميذ سيكون لديهم فرصة حقيقة لتمثيل الصوت المنطوق للرمز المرسوم (الحرف أو المقطع) حيث يتم ذلك الربط بين الأصوات والرموز بصورة تتيح فهم أوضح للبنية الفونولوجية للحروف والمقاطع في اللغة، وأيضاً هناك اتفاق على تقديم الوعى الفونولوجي كجزء أساسي من عمليات القراءة والتي تبني على أساسها مهارات متعددة ومتدخلة من مهارات القراءة الأساسية الأخرى (ريحاب محمد، ٢٠١٨)

وبناء على ما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي :ما العلاقة بين الوعي الفونولوجي ومستوى التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة ؟

أسئلة البحث

١- ما العلاقة بين الوعي الفونولوجي ومستوى التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة ؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى :

- تعرف العلاقة بين الوعي الفونولوجي ومستوى التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة .

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها بتناولها فئة ذوي صعوبات التعلم بالدراسة ودراسة العلاقة بين القلق الاجتماعي والسلوك العدواني وبعض المتغيرات الديمغرافية وتعد هذه المتغيرات جانبا مهما سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية كما يلي :

أولا الأهمية النظرية للدراسة :

أهمية فئة عينة الدراسة التي تتمثل في طلاب الصف الرابع والخامس الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة ؛ حيث أن هذه الفئة لم تحظ بالاهتمام الكافي من الباحثين ،ذلك أن معظم الدراسات انصب اهتمامها على ذوي صعوبات التعلم نظرا لما يواجهوا من مشكلات .

أهمية المتغيرات التي تتناولها الدراسة الحالية (الوعي الفونولوجي ، مستوى التهجي) ؛حيث تلعب هذه المتغيرات دوراً مهماً وفعالاً في المستوى الأكاديمي للطلاب ، كما أنها تؤثر على أدائهم في باقي المواد .

محاولة تقديم إطار نظري لمتغيرات الدراسة الحالية يعمل على توضيح المفاهيم ،والنظريات المفسرة لتلك المتغيرات .

توجيه اهتمام الباحثين لأهمية إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول الوعي الفونولوجي ومستوى التهجي مع متغيرات أخرى .

الأهمية التطبيقية

إعداد مقاييس الوعي الفونولوجي ومستوى التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة ، يمكن استخدامها في دراسات أخرى .

قد تسهم الدراسة الجالية في إعداد برامج تنمية تهدف إلى تحسين الوعي الفونولوجي و مستوى التهجي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية المعرضين خطر صعوبات تعلم القراءة .

مصطلحات الدراسة

١- المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة Primary school students at risk of reading difficulties

هم هؤلاء الأطفال الذين يبدون قصورا في واحدة أو أكثر من مهاراتهم قبل الأكاديمية، حيث أن هذا القصور الذي يعانون منه يرجع إلى عوامل نيورولوجية (عادل عبد الله و محمد يحيي، ٢٠١٣).

التعريف الإجرائي :هم طلاب الصف الرابع والخامس الابتدائي الذين تطبق عليهم النظام التعلمي الجديد وقد أثر ذلك على مستواهم التعليمي وأثر على مستواهم بالقراءة وذلك نظرا لصعوبة وكثرة الدروس المقرر عليهم .

٢- التهجي spelling

يعرف بأنه تمثيل تلاميذ المرحلة الإبتدائية للرموز الصوتية المسموعة مدار الكتابة برموز خطية مكتوبة مع مراعاة قواعد الكتابة ووضوح الخط (محمد سعد ومحمد أحمد، ٢٠١٨).

التعريف الاجرائي :

قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على نطق الكلمات بصوت واضح والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق والتمييز بين علامات الوقف والوصل ،وذلك كما تعكسها الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التهجي المصمم لتلك الدراسة

٣- الوعي الفونولوجي phonological awareness

هو "القدرة على التفكير في البنية السليمة للغة مما يساعد على التمكن من مهارات لغوية أساسية مثل التجزئة ، والدمج والتركيب وحذف أو إضافة مقطع صوتي من الكلمة ، وتحديد الأصوات المتشابهة في الكلمات المختلفة (Savage & Carless ,2005)

التعريف الاجرائي

قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على التمييز بين الكلمات التي بها اللام الشمسية واللام القمرية والتمييز بين المدود الثلاثة واتقان مهارة تعويض الحرف الناقص وحديد الكلمات التي لها نفس القافية والتمييز بين أنواع الأساليب المختلفة وتكوين جملة واضحة وتحليل الكلمات إلى المقاطع الصوتية التي تتكون منها واتقان مهارة حذف مقطع في بداية الكلمة ومهارة استبدال الحرف الأول بحرف أخر مع الحصول على كمة لها معنى ،وذلك كما تعكسها الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الوعي الفونولوجي المصمم لتلك الدراسة .

الاطار النظري

أولا المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة

وتعرفهم حنان أسعد (٢٠١٣) بأنهم: أولئك الأطفال الذين يعانون من القصور في المهارات قبل الأكاديمية، مما يؤدي فيما بعد إلى أن يعاني الطفل من صعوبات تعلم في القراءة

كما يعرفهم يعرف حسين عبد العزيز وآخرون (٢٠٢٠) التلاميذ المعرضون لخطر صعوبات تعلم القراءة بأنهم: هم التلاميذ الذين تصدر عنهم سلوكيات بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم لصعوبات تعلم القراءة وتتحدد تلك المؤشرات في قصور الوعي الصوتي وبعض مهارات المبدأ الهجائي.

خصائص المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة

- **ليس لديهم وعي فونولوجي كافي.**
- **لديهم عدد محدد من المفردات ومهارات شفهية ضعيفة.**
- **ممن الممكن أن يعانوا من خطر صعوبات التعلم بسبب خلفيتهم الثقافية واللغوية.**
- **لا يتقنون الحروف الهجائية.(عادل عبدالله وأخرون ،٢٠٢٠)**

عوامل التعرض لخطر صعوبات تعلم القراءة

- **بنية أو تكوين الأسرة.**
- **البيئة التعليمية في المنزل.**
- **البيئة الثقافية للأسرة والتفاعل بين الوالدين والتلميذ والنمو الاجتماعي للتلميذ والتوقعات التعليمية والأكاديمية.**
- **مستوي تعليم الأم(Sambucci, 2010)**

ثانيا مستوى التهجي

ويعرف التهجي بأنه: هو تمثيل تلاميذ المرحلة الإبتدائية للرموز الصوتية المسموعة مدار الكتابة برموز خطية مكتوبة مع مراعاة قواعد الكتابة ووضوح الخط (محمد سعد ومحمد أحمد، ٢٠١٨).

كما تعرفها نجوي أحمد (٢٠٢٢) التهجئة بأنها: تعد صياغة أو تكوين أو تركيب الكلمات من خلال الترتيب التقليدي للحروف.

مراحل تطور مهارات التهجئة:

المرحلة الأولى: مرحلة التهجئة لما قبل التواصل:

فيستخدم فيها الطفل الأحرف وأشباهها بدون فهم تلك الحروف وأبعادها بشكل أعمق، وتتمثل تلك المرحلة مرحلة ما قبل المدرسة من عمر ٣-٥ سنوات.

المرحلة الثانية: مرحلة التهجي البسيط لأصوات الكلام:

حيث أن الطفل يصبح فيها لدي الطفل بعض الوعي بان الأحرف تستخدم لتمثيل الأصوات، ويمكن أن يستخدم حرفاً أو اثنين من كلمة للدلالة عليها، وتمثل هذه المرحلة الأعمار من ٥-٦ سنوات.

المرحلة الثالثة: مرحلة تهجئة أصوات الكلام:

حيث يميز الطفل فيها جميع المعالم الأساسية المميزة في تهجئة الكلمة ويختار الأحرف لإصدار الأصوات، وتمثل هذه المرحلة الأطفال من عمر ٦-٧ سنوات.

المرحلة الرابعة: مرحلة التهجئة الانتقالية:

فيبدأ الطفل فيها باستخدام بدائل تقليدية لتمثيل الأصوات وتضمين حروف الجر في كل مقطع، ويستطيع الطفل في تلك المرحلة لفظ الكلمات بالشكل الصحيح مع بعض الأخطاء، وتتمثل هذه المرحلة الأعمار من ٧-٨ سنوات.

المرحلة الخامسة: مرحلة التهجئة الصحيحة:

حيث يستطيع الطفل فيها أن ينطق الكلمات بشكل صحيح واستخدام قواعد اللغة الأساسية، كما يستطيع الطفل في تلك المرحلة التمييز إذا كان هناك خطئا في الكلمة ويعطي البديل الصحيح لها، وتمثل هذه المرحلة الأعمار من ٨-٩سنوات فاطمة هاني (٢٠١٣)

العوامل المؤثرة في مستوي التهجي:

الوعي الصوتي:

يعرف الوعي الصوتي أنه القدرة علي التعامل مع النظام الصوتي للغة دمجاً وتقسيماً وتشغيلاً أي حذفاً وإضافة واستبدال، وبذلك فهو يعد أحد أهم مهارات التهجي؛ فقبل تمكن التلميذ من تحديد الحروف التي تمثل أصوات الكلام لابد من أن يكونوا قادرين علي تحليل وعزل صوت الكلمات

المنطوقة، ويؤثر الوعي الصوتي علي نمور مهارات التهجي، وفي ذلك الصدد قد أشارت الدراسات السابقة إلى أن قدرة المتعلم علي تحليل البنية الصوتية للكلمة تتضمن مهارات القافية والتقسيم والدمج للأصوات والمقاطع، وتلك العمليات هي جوهر فهم العلاقة بين الحروف والأصوات والتي ترتبط بقوة كفاءة التهجي (محمد سعد ومحمد أحمد، ٢٠١٨).

وتوصلت دراسة Hannam et al (2006) إلى أن تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية يتهجون هذه الكلمات اعتمادا على البيئة الصوتية للكلمة كما يسمعونها

ثالثا الوعي الفونولوجي

ويعرف Goldsteina, & Olszewskia (2015) الوعي الفونولوجي بأنه: قدرة الطفل على فهم مجرى الحديث، وحيث أن يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات والمقاطع، و الفونيمات.

كما يعرفه عبد العزيز عبد العزيز (٢٠١٨) بأنه: قدرة الطفل على تمييز أصوات الكلام وعمل علاقة بينهما، والقدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتقسيم المقاطع الفونولوجية إلى فونيمات، مع القدرة على تقطيع البدايات، تناسق البدايات، والدمج الفونولوجي.

أهمية الوعي الفونولوجي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية

يحدد ماهر شعبان (٢٠١٧) أهمية الوعي الفونولوجي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية فيما يلي:

- **إن تعليم القراءة والكتابة يتطلب معرفة التلاميذ الصريحة بالجوانب الفونولوجية للكلام، ولكي ينمو التلميذ قرائيا من الضروري أن يتعلم الربط بين الحروف وصورها الفونولوجية.**
- **يعتبر الوعي الفونولوجي أمرا ضرورياً وحاسماً لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال، حيث أن التلاميذ الضعاف في الوعي الفونولوجي سيكونون ضعاف قرائيا وكتابيا.**
- **يؤدي الوعي الفونولوجي دورا سببيا في التحليل القرائي المبكر.**
- **كما أن الخبرة بأنشطة الوعي الفونولوجي لها أثر إيجابي في تعليم القراءة والهجاء معا، خاصة عند الربط بين الوحدات الفونولوجية والرموز التي تمثل هذه الوحدات.**

وتأكيداً لما سبق، فقد أشارت دراسة .Kjeldsen et al (2003) إلي دور الوعي الصوتي في تطور مهارات القراء والكتابة من خلال إتاحة فرص للأطفال للانخراط في التواصل الشفهي الأمر الذي يؤدي نحو فهم فعال لبناء اللغة وذلك اعتماداً على الوعي بمفرداتها الأساسية (الكلمات) وتوظيفها بشكل سليم في سياق لغوي وصوتي صحيح .

الخصائص والسمات المميزة للوعي الفونولوجي

- توفر تدريبا سيكون مؤشرا على نجاح المتعلم في القراءة.
- تحتاج إلى القيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة في وقت واحد، فهي تحتاج إلى مدى واسع من الذاكرة.
- تحتاج إلى أن يخصص للتدريب على إجراءاتها وقت كافي، وبذل أقصى جهد من أجل إنجاح هذه الإجراءات تخطيطا وتنفيذا وتقويماً
- تتضمن وعى المتعلم بعملياته العقلية قبل عملية التعلم وأثنائها وبعدها.
- تحتاج إلى قدرة ذهنية خاصة وهي القدرة ما وراء لغوية أي القدرة على تحليل المباني الفونولوجية للغة (أيمن أبو بكر وسماح فاروق، ٢٠٢٠)
- مشكلات الوعي الفونولوجي لدي الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة

قد حدد (أحمد محمد، ٢٠١٩) مشكلات الوعي الفونولوجي لدي الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة وهي كالتالي

- الطريقة الشاذة لنطق بعض المقاطع الفونولوجية التي تعارض مع مقاطع أخري.
- تقطيع الكلام وتتضح لدي الطفل عند اكتساب اللغة كحذف حرف من الكلمة (كلب- كب).
- صعوبة نطق الأصوات (حركات شفهية- إيماءات مع النطق)
- تكيف الإلقاء (بداية عنيفة في الكلام ثم بطء وعدم انتظار خروج الكلام)

وفي ذلك الإطار قد دراسة كل من(2007) Hurry and Sylva ، ودراسة Hemphill and Tivnan(2008) إلى أن العجز في المعالجات الصوتية كان من أكثر الأسباب الشائعة لحدوث تلك الصعوبات لدى التلاميذ .

فروض الدراسة

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الوعي الفونولوجي، ومستوى التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة.

منهج الدراسة واجراءاتها

أولا: منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي كونه يلاءم طبيعة الموضوع من خلال دراسة العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي ومستوى التهجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة

ثالثا مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من هذه المدارس (السيدة خديجة الابتدائية ،الهراء الابتدائية ،الشهيد جواد على حسني ،٢٣ديسمبر الابتدائية)

رابعا عينة الدراسة

تم تطبيق الاستطلاعية عينة بلغ عددها (١٠٠) من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي غير اولئك تتضمنهم العينة النهائية ،بحيث تنطبق عليها نفس المواصفات وهم من مدارس بورسعيد بإداراتها المختلفة حيث حصلت الباحثة على موافقة من الادارة التعليمية لبورسعيد ، وتم اختيار التلاميذ من الصف الرابع والخامس الابتدائي ،وكانت أعمارهم الزمنية بين (٩-١١) عام بمتوسط عمر زمني ٩.٣٣ سنه وانحراف معياري مقداره ٠.٤٧ وذلك لحساب الخصائص السيكوميترية ،وتم تطبيقها على العينة النهائية والتي بلغ عددها (٢٢٠) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي بمدارس المرحلة الابتدائية ببورسعيد ،

شروط اختيار العينة

(١)العمر الزمني يتراوح ما بين (٩-١١).

(٢)عدم وجود أي إعاقة حسية أو جسدية.

(٣)أن يكونوا من التلاميذ الذين حصلوا علي درجات ما بين (٢٦-٥٠) في اختبار المسح النير ولوجي.

(٤)أن يكونوا أطفال من ذوي الذكاء المتوسط.

(٥)أن يكونوا من الذين أدائهم ضعيف في الأداء القرائي .

رابعا- أدوات الدراسة

تطلب لتحقيق أهداف الدراسة استخدام بعض الأدوات والمقاييس الآتية :

١- مصفوفات رافن تقنين تعديل وتقنين /عماد حسن (٢٠١٦) :

يعد هذا الاختبار من الاختبارات غير اللفظية المتحررة من قيود الثقافة لقياس الذكاء ،فهو مجرد مجموعة من الرسوم الزخرفية ،ويتكون من ثلاثة أقسام متدرجة الصعوبة (أ، أب، ب) ويشمل كل قسم (١٢) بندا ويشمل الاختبار (٣٦) مصفوفة أو تصميم ، أحد أجزائه ناقصاً ، وعلى الفرد أن يختار الجزء الناقص من بين (٦) بدائل معطاه ،ولا يوجد سوى بديل واحد صحيح، ويعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة ،وصفرا للإجابة الخطأ ،والدرجة الكلية للاختبار هي (٣٦).

واستخدم في حساب صدق الاختبار في صورته الأصلية عدة أساليب منها :الصدق العاملي ، الصدق التنبؤي ،الصدق التلازمي ، وذلك بحساب معامل الارتباط مع كل من مقياس ستنفورد بينيه واختبار رسم الرجل وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٢، ٠.٨٦) ،وجميعها دالة عند مستوى

(٠.٠١) ،وقام عماد حسن (٢٠١٦)بتقنين الاختبار على عينة الأفراد المصريين في الفئات العمرية المختلفة (٥.٥-٦٨.٤) عام ،وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الاختبار وبعض المقاييس الفرعية لمقياس وكسلر ومتاهات بورتيوس، ولوحة سيجان ، ما بين (٠.٢٨- ٠.٥٢) ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس والدرجة الكلية ،وتراوحت بين (٠.٨٧-٠.٩٣) وجميعها دالة عند مستوى(٠.٠١) وتم حساب ثبات الاختبار على العينات المصرية باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون ،وقد بلغت قيمتها (٠.٨٥)،وهي قيمة مقبولة للثبات .

ثبات الاختبار قد قامت به الشيماء عبد الوهاب ٢٠٢١

- :قامت الباحثة بتطبيقه على ٤٠٠طالب من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وكان معامل الاستقرار (٠.٨٥)وهو دال عند مستوى (٠.٠١) ومعامل الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار وقد استخدم طريقة التجزئة النصفية باستخدام الفا كرونباخ إلى معامل ثبات مقداره (٠.٩١)وهو دال عند مستوى (٠.٠١)
- صدق الاختبار أولا الصدق التلازمي :وذلك من خلال معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة والاختبارات الأخرى مثل اختبار وكسلر للأطفال واختبار بورتيوس ،وسيجان ،واختبار الذكاء غير اللغوي .
- معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة والتحصيل الدراسي : في دراسة قام بها الباحثة على ٤٠٠تلميذ من الصف السادس الابتدائي بجمهورية مصر العربية تتراوح أعمارهم من (٨.٥إلى ٩.٥) وكانت معاملات الارتباط بين نتائج المصفوفات الملونة ودرجات التحصيل الدراسي بعد تحويلها إلى درجات تانية .

٢- اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة (زيدان السرطاوي وأحمد عواد ،٢٠١١) :

اختارت الباحثة ١١ مهارة من مهارات الاختبار مما يتناسب مع خصائص التلاميذ ويناسب عمرهم ومرحلتهم الدراسة والمهارات التي اختارتها الباحثة هي

١- مهارة نطق الأحرف الهجائية بأصواتها .
٢- مهارة نطق الأحرف الهجائية بالحركات .
٣- مهارة التمييز بين الأحرف الهجائية شكلاً.
٤- مهارة التمييز بين الأحرف الهجائية صوتاً.
٥- مهارة نطق كلمة مكونة من حرفين فأكثر .
٦- مهارة نطق كلمات بالتنوين .
٧- مهارة نطق الطول المناسب لحرف المد .

٨- مهارة تكوين كلمات ذات معنى من حروف مبعثرة .

٩- مهارة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية .

١٠- مهارة تكوين كلمات ذات معنى من مقاطع

١١- مهارة تكوين جمل مكونة من كلمتين فأكثر .

الخصائص السيكوميترية للاختبار

الخصائص السيكوميترية للمقياس :

أولاً : صدق المقياس

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) :

لحساب صدق المقارنة الطرفية تم ترتيب الطلاب حسب درجاتهم تنازلياً من اكبر درجة لأصغر درجة، وتم استخدام اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة العليا وطلاب المجموعة الدنيا، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١): قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة العليا، ودرجات طلاب المجموعة الدنيا على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة

المجموعة	العدد	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
المجموعة العليا	27	52	106.93	1.14	67.23**
المجموعة الدنيا	27		84.81	1.27	

(**) داله عند مستوي (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق داله احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة عند مستوى دلاله احصائية (٠.٠١)؛ مما يشير الى قدرة مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة على التمييز بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، مما يدل على ان مؤشرات الصدق التمييزي جيدة، ومقبولة علمياً .

التجانس الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل مهارة والدرجة الكلية لمقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة ، لمفردات المقياس البالغ عددها (١١) مفردة. وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٢): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لمقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة

المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
١	0.620**	٧	0.760**
٢	0.851**	٨	0.664**
٣	0.807**	٩	0.795**
٤	0.684**	١٠	0.722**
٥	0.817**	١١	0.748**
٦	0.789**		

(**) داله عند مستوي (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوي دلالة إحصائية (٠.٠١) .

ومما سبق يتضح أن مؤشرات التجانس الداخلي لمقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة جيدة، مما يجعلها مقبولة علمياً.

ثانيا : ثبات المقياس

تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣): قيم معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة

عدد المهارات = ١٠	عدد افراد العينة = ١٠٠
معامل الارتباط بين جزئي الاختبار	0.866
معامل الثبات المصحح بمعادلة سبيرمان/ براون لتصحيح معامل الثبات من أثر تنصيف الاختبار	0.928
معامل ثبات جتمان	0.928

كما تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس ايضاً بطريقة الفا كرومباخ(α) ؛ حيث بلغت قيمة معامل الفا كرومباخ(α) للمقياس ككل (٠.٨٨٨)، وتم حساب قيم معامل ثبات الفا كرومباخ(α) للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مهارة على حدة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤): قيم معاملات الفا كرومباخ للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مهارة على حدة في مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة

المهارة	قيمة (α)	المهارة	قيمة (α)
١	0.887	٧	0.875
٢	0.882	٨	0.883
٣	0.870	٩	0.872
٤	0.880	١٠	0.881
٥	0.872	١١	0.875
٦	0.875		

وعند مقارنة قيمة معامل الثبات الفا(α) بعد حذف كل مهارة على حدة بقيمة الفا(α) الكلية للمقياس، كانت قيمة الفا(α) الكلية للمقياس اكبر من او تساوي جميع قيم الفا(α) بعد حذف كل مهارة ؛ مما يدل على توافر شرط الثبات بدرجة مقبولة علميا في مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة

٣- مقياس المسح النير ولوجي السريع (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد مرجريت موتى وأخرون و تعريب عبد الوهاب كامل(٢٠٠١) :

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النير ولوجي وعلاقته بالتعلم ويستغرق ٢٠ دقيقة، ويتضمن هذا الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النير ولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من (١٥)مهمة

مختصرة تقدم للأطفال هي :مهارة اليد ،التعرف على الشكل وتكوينه ،التعرف على الشكل براحة اليد ، تتبع العين لمسار حركة الأشياء ، نماذج الصوت ، التصويب بأصبع الأنف ، دائرة الاصبع والإبهام ، الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد ، العكس السريع لحركات اليد المتكررة ، مد الزراع والأرجل ، المشي بالترادف ، الوقوف على رجل واحدة ، الوثب ، تمييز اليمين و اليسار ، ملاحظات حركية شاذة أي غير منتظمة وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية وبحساب معامل الثبات وصل إلى (٠.٦٧٥٥) وتشير إلى ارتفاع درجة الطفل على هذ المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النير وسيكولوجية المقاسة من خلال سلسلة المهام المكونة للاختبار .

تصحيح الاختبار:

الدرجة الكلية التي قد نحصل عليها من تطبيق المقياس إما أن تكون مرتفعة ٠أكبر من ٥)وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل ،أو درجة عادية أقل من(٢٥ فأقل)وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيرو لوجيا ،أما الدرجة التي تقع بين (٢٥و٥٠) فأنها تدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية ويزداد هذا الاحتمال بزيادة الدرجة .

صدق المقياس (هناء محمد علي ،٢٠٢١) قامت بحساب الصدق والثبات للمقياس علي عينة عدد ها ٣٠من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي وقد قامت بتقدير صدق الاختبار عن طريق استخدام معامل الارتباط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعينة الاستطلاعية لمقياس المسح النيرولوجي والدرجة الكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد مصطفى كامل ١٩٩٠ (-٠.٩٧) مما يدل على صدق المقياس ، حيث تشير الدرجة المرتفعة على مقياس المسح النيرولوجي إلى وجود صعوبات تعلم .

مقياس الوعي الفونولوجي (إعداد الباحثة)

وصف المقياس

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ لمرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة ،وذلك في ضوء الإجابة على المقياس ،يتضمن المقياس ١٠أبعاد كل بعد يتكون من ١٠ أسئلة لقياس الوعي الفونولوجي لديهم

أبعاد المقياس

ويعرف الأبعاد اجرائيا كالتالي :

البعد الأول (التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية)

البعد الثاني (التمييز بين المدود الثلاث)

البعد الثالث (إضافة مقطع)

البعد الرابع (كلمات لها نفس القافية).

البعد الخامس (تركيب جملة

البعد السادس (تمييز بين أنواع الأساليب)

البعد السابع (تحليل الكلمات إلى المقاطع الصوتية)

البعد الثامن (حذف الفونيم الأول)

البعد التاسع (حذف الفونيم الأخير)

البعد العاشر (إبدال الفونيم)

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولاً : صدق المقياس

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) :

لحساب صدق المقارنة الطرفية تم ترتيب الطلاب حسب درجاتهم تنازلياً من اكبر درجة لاصغر درجة، وتم فصل نسبة(٢٧%) من الجزء العلوي من الطلاب الحاصلين على اعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا، وفصل نسبة(٢٧%) من الجزء السفلي من الطلاب الحاصلين على اقل الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، وتم استخدام اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة العليا وطلاب المجموعة الدنيا، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥): قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة العليا، ودرجات طلاب المجموعة الدنيا على مقياس الوعي الفونولوجي

المجموعة	العدد	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)
المجموعة العليا	27	52	69.44	1.74	46.30**
المجموعة الدنيا	27		52.30	0.82	

(**) داله عند مستوي (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق داله احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الوعي الفونولوجي عند مستوى دلاله احصائية (٠.٠١)؛ مما يشير الى قدرة مقياس الوعي الفونولوجي على التمييز بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، مما يدل على ان مؤشرات الصدق التمييزي جيدة، ومقبولة علمياً

التجانس الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل مهارة والدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونولوجي، لمفردات المقياس البالغ عددها (١٠) مفردات. وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٦): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونولوجي

المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
١	.801**	٦	.809**
٢	.532**	٧	.704**
٣	.688**	٨	.614**
٤	.653**	٩	.723**
٥	.707**	١٠	.728**

(**) داله عند مستوي (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوي دلالة إحصائية (٠.٠١) .

ومما سبق يتضح أن مؤشرات التجانس الداخلي لمقياس الوعي الفونولوجي جيدة، مما يجعلها مقبولة علمياً.

ثانيا : ثبات المقياس

تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧): قيم معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الوعي الفونولوجي

عدد المهارات = ١٠	عدد افراد العينة = ١٠٠
معامل الارتباط بين جزئي الاختبار	0.748
معامل الثبات المصحح بمعادلة سبيرمان/ براون لتصحيح معامل الثبات من أثر تنصيف الاختبار	0.856
معامل ثبات جتمان	0.854

كما تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس ايضاً بطريقة الفا كرومباخ(α) ؛ حيث بلغت قيمة معامل الفا كرومباخ(α) للمقياس ككل (٠.٨٧٧)، وتم حساب قيم معامل ثبات الفا كرومباخ(α) للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مهارة على حدة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٨): قيم معاملات الفا كرومباخ للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مهارة على حدة في مقياس الوعي الفونولوجي

المهارة	قيمة (α)	المهارة	قيمة (α)
١	.855	٦	.856
٢	.877	٧	.865
٣	.865	٨	.877
٤	.868	٩	.862
٥	.864	١٠	.862

وعند مقارنة قيمة معامل الثبات الفا(α) بعد حذف كل مهارة على حدة بقيمة الفا(α) الكلية للمقياس، كانت قيمة الفا(α) الكلية للمقياس اكبر من او تساوي جميع قيم الفا(α) بعد حذف كل مهارة ؛ مما يدل على توافر شرط الثبات بدرجة مقبولة علميا في مقياس الوعي الفونولوجي.

– مقياس مستوى التهجي (إعداد الباحثة)

وصف المقياس وهدفه :

١– يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى التهجي لدى تلاميذ لمرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة ،وذلك في ضوء الإجابة على المقياس ،يتضمن فقرة تتكون من خمسة أسطرو٣٦عبارة لقياس مستوى التهجي لديهم

الخصائص السيكوميترية للمقياس :

أولاً : صدق المقياس

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) :

الخصائص السيكوميترية للمقياس :

أولاً : صدق المقياس

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) :

لحساب صدق المقارنة الطرفية تم ترتيب الطلاب حسب درجاتهم تنازلياً من اكبر درجة لاصغر درجة، وتم فصل نسبة(٢٧%) من الجزء العلوي من الطلاب الحاصلين على اعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا، وفصل نسبة(٢٧%) من الجزء السفلي من الطلاب الحاصلين على اقل الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، وتم استخدام اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة العليا وطلاب المجموعة الدنيا، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٩): قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة العليا، ودرجات طلاب المجموعة الدنيا على مقياس التهجي

المجموعة	العدد	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)
المجموعة العليا	27	52	68.00	0.04	427.32**
المجموعة الدنيا	27		38.89	0.32	

(**) داله عند مستوي (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق داله احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس التهجي عند مستوى دلاله احصائية (٠.٠١)؛ مما يشير الى قدرة مقياس التهجي على التمييز بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، مما يدل على ان مؤشرات الصدق التمييزي جيدة، ومقبولة علمياً .

التجانس الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التهجي، لمفردات المقياس البالغ عددها (٣٤) مفردة. وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١٠): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التهجي

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	.967**	١٣	.938**	٢٥	.982**
٢	.249**	١٤	.938**	٢٦	.984**
٣	.888**	١٥	.938**	٢٧	.962**
٤	.889**	١٦	.983**	٢٨	.982**
٥	.938**	١٧	.983**	٢٩	.882**
٦	.248**	١٨	.983**	٣٠	.982**
٧	.249**	١٩	0.068	٣١	.977**
٨	.983**	٢٠	.983**	٣٢	.982**
٩	.981**	٢١	.974**	٣٣	.980**
١٠	.889**	٢٢	.979**	٣٤	-0.073
١١	.938**	٢٣	.982**		
١٢	.938**	٢٤	.982**		

(**) داله عند مستوي (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوي دلالة إحصائية (٠.٠١) ، فيما عدا المفردتين رقمي (١٩)، (٣٤) وبالتالي يجب حذفهما ومما سبق يتضح أن مؤشرات التجانس الداخلي لمقياس التهجي جيدة، مما يجعلها مقبولة علمياً.

ثانيا : ثبات المقياس

تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، حيث اصبح عدد مفردات المقياس (٣٢) مفردة بعد حذف المفردات ارقام ١٩، ٣٤ ؛ وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١١): قيم معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس التهجي

عدد المفردات = ٣٢	عدد افراد العينة = ١٠٠
معامل الارتباط بين جزئي الاختبار	0.915
معامل الثبات المصحح بمعادلة سبيرمان/ براون لتصحيح معامل الثبات من أثر تنصيف الاختبار	0.956
معامل ثبات جتمان	0.944

كما تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس ايضاً بطريقة الفا كرومباخ(α) بعد حذف المفردات ارقام ١٦، ٣٤ ؛ حيث بلغت قيمة معامل الفا كرومباخ(α) للمقياس ككل (٠.٩٩٥)، وتم حساب قيم معامل ثبات الفا كرومباخ(α) للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مفردة على حدة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٢): قيم معاملات الفا كرومباخ للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مفردة على حدة في مقياس التهجي

م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)
١	.994	١٣	.995	٢٥	.994
٢	.995	١٤	.995	٢٦	.994
٣	.995	١٥	.995	٢٧	.994
٤	.995	١٦	.994	٢٨	.994
٥	.995	١٧	.994	٢٩	.994
٦	.995	١٨	.994	٣٠	.994
٧	.995	١٩	تم حذفها	٣١	.994
٨	.994	٢٠	.994	٣٢	.994
٩	.994	٢١	.994	٣٣	.994
١٠	.995	٢٢	.994	٣٤	تم حذفها
١١	.995	٢٣	.994		
١٢	.995	٢٤	.994		

وعند مقارنة قيمة معامل الثبات الفا(α) بعد حذف كل مفردة على حدة بقيمة الفا(α) الكلية للمقياس، كانت قيمة الفا(α) الكلية للمقياس اكبر من او تساوي جميع قيم الفا(α) بعد حذف كل مفردة؛ مما يدل على توافر شرط الثبات بدرجة مقبولة علميا في مقياس التهجي

وبذلك يصبح العدد النهائي لمفردات مقياس التهجي (٣٢) مفردة بعد حذف بعد حذف المفردات ارقام ١٦، ٣٤

نتائج الدراسة

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الوعي الفونولوجي، ومستوى التهجي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة.

وللتحقق من صحة الفرض احصائياً تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١٣) معاملات الارتباط بين الوعي الفونولوجي ومستوى التهجي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة.

المتغيرات	مستوى التهجي
الوعي الفونولوجي	0.908**

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطيه موجبه داله احصائياً بين الوعي الفونولوجي ومستوى التهجي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة عند مستوى دلالة (٠.٠١). أى انه كلما ارتفعت درجات التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة في الوعي الفونولوجي، ارتفعت درجاتهم فى مستوى التهجي، والعكس صحيح

نتائج الدراسة ومناقشتها

– توجد علاقة ارتباطيه موجبه داله احصائياً بين الوعي الفونولوجي ومستوى التهجي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة عند مستوى دلالة (٠.٠١). أى انه كلما ارتفعت درجات التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة في الوعي الفونولوجي، ارتفعت درجاتهم فى مستوى التهجي، والعكس صحيح وتتفق تلك النتيجة مع بعض الدراسات المرتبطة كدراسة اتفقت دراسة محمد سعد ٢٠١٨ ، Rieben et al (2005) ودراسة Hannam(2006)

ثانياً: توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت نتائج البحث الحالي يمكن تقديم بعض التوصيات التي يمكن الانتباه لها في مجال رعاية ذوي صعوبات التعلم ؛ ومنها:

(١) التنويع في طرق التدريس المختلفة، والابتعاد عن استخدام طريقة واحدة في التدريس لما لهذا التنويع من فوائد كبيرة.

(٢) الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل مسجل الصوت في تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية لعلاج المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة ، وتقديمها في عرض مشوق الإثارة اهتمام الأطفال، وزيادة دافعيتهم للتعلم.

ثالثاً: البحوث المقترحة:

(١) فعالية برنامج باستخدام اللعب لتنمية الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة.

المراجع

أحمد محمد شبيب. (٢٠١٩). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٠(١)، ٣١٩-٣٥٣.

أيمن أبو بكر إبراهيم ، سماح فاروق إسماعيل. (٢٠٢٠). استخدام المنصة التعليمية إدمودو "Edmodo" في تنمية الوعي الصوتي وبعض مهارات الكتابة تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *مجلة كلية التربية*، ٧٨(٢)، ٤٣٦-٥٠٥.

إيهاب عبد العزيز. (٢٠١٢). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي في علاج بعض اضطرابات النطق لدي ذوي الحنك المشقوق. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٣٢)، ٣٤١-٤٣٨.

حسين عبد العزيز الدريني، عمر محمود أحمد ، جمال فرغلي الهواري. (٢٠٢٠). أثر استخدام مدخل الإستجابة للتدخل في بعض مهارات القراءة لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *العلوم التربوية*، ٢٨(٤)، ٤٤٩-٤٦٧.

حنان أسعد محمد. (٢٠١٣). مستوي الإدراك لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والعاديين. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية*، ١٤(٢٩)، ٢٣٩-٢٨٦.

ريحاب محمد العبد. (٢٠١٨). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدي تلميذات الصف الأول الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٩٦)، ١٧-٩٠.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥) .قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة ،دار الرشاد

عادل عبد الله محمد، محمد يحيي حسين. (٢٠١٣). المهارات قبل الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدي فئات متباينة من أطفال الروضة كمنبئات بأهبتهم واستعدادهم للالتحاق بالمدرسة. *مجلة الطفولة والتربية*، ٥(١٣)، ١٧-١٣٢.

عادل عبد الله محمد، وليد وهدان حميد ، عبد الصبور منصور محمد. (٢٠٢٠). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية الوعي الفونولوجي لأطفال الصف الأول الإبتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، (٣٢)، ٦٣٤-٦٧٧.

عبد العزيز عبد العزيز أمين. (٢٠١٨). برنامج للتدخل المبكر لتنمية الوعي الفونولوجي لدي الأطفال زارعي القوقعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٥٤)، ٣٢٥-٣٦٥.

عبد الله خميس منصور. (٢٠٠٨). *أثر برنامج علاجي لصعوبات التهجي في تنمية قراءة الكلمات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الإبتدائي في دولة الكويت* (رسالة ماجستير منشوة، كلية الدراسات العليا). جامعة الخليج العربي.

فاطمة هاني علي. (٢٠١٣). *مدي تمايز أنماط صعوبات تعلم الكتابة والتهجئة لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت* (رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا). جامعة الخليج العربي.

ماهر شعبان عبد الباري. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٨٨)، ٤٠-١٠٠.

محمد سعد بكري، محمد أحمد عبد القادر. (٢٠١٨). فاعلية وحدة قائمة علي الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٢(١)، ٢٠٦-٢٥٧.

محمد سعيد حسب النبي (٢٠٠٦). *استراتيجية النجاح للجميع وتعليم القراءة للمبتدئين الصغار والكبار*. مكتبة الأنجلو المصرية .

نجوي أحمد عبد الرحيم. (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم علي استراتيجية تعدد الحواس في تنمية مهارات التهجئة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية بالاسماعيلية*، (٥٢)، ٤٥-٨٨.

نشوة سمير علي. (٢٠١٤). *أثر تنمية التفكير البصري في تحسين مهارات التهجئة لدي عينة من الأطفال المعسرين قرائياً "الديسلكسيين" بالصف الثالث الإبتدائي* (رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية بالعريش). جامعة قناة السويس

Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751 774. doi:10.1006/jmla.2000.2785

Goldsteina, H. and Olszewskia A. (2015). Developing a Phonological Awareness Curriculum: Reflections on an Implementation Science Framework, Journal of Speech, *Language, and Hearing Research*, Vol. 58, pp. 1837-1850.

Hannam, R., Fraser, H., & Byrne, B. (2006). The sbelling of sdops: Preliterate children's spelling of stops after /s/. *Reading and Writing*, 20, 399-412. DOI 10.1007/s11145-006-9038-6

Hemphill, L., & Tivnan, T. (2008). The importance of early vocabulary for literacy achievement in high-poverty schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 13, No.4, pp.426-451.

Hurry, J., & Sylva, K. (2007). Long-term outcomes of early reading intervention. *Journal of Research in Reading*, Vol.30, No.3, pp. 227-248.

Kjeldsen, C., Niemi, P., & Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten-level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, Vol.13, pp.349-365.

Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J. (2006). Development of Reading and Spelling Finnish From Preschool to Grade 1 and Grade 2. *Scientific Student of Reading*, 10(1), 3-30

Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B., & Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. ***Scientific Student of Reading*****, 9 (2), 145-166.**

Ritchey, D., & Speece, L. (2006). From Letter Names to Word Reading: The Nascent Role of Sublexical Fluency. ***Contemporary Educational Psychology*****, 31 (3), 301-327.**

Sambucci, J. N. (2010). ***Effective teaching practices in reading that enhance the success of students identified as at-risk for reading failure*****. Widener University.**

Savage, R., & Carless, S. (2005). Phoneme manipulation not onset-rime manipulation ability is a unique predictor of early reading. ***Journal of Child Psychology and Psychiatry*****, 46(12), 1297-1308.**

Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Pestscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., & Tackett, K. (2011). A synthesis of Read-aloud Interventions on Early Reading Outcomes Among Preschool Through Third Graders At Risk for Reading Difficulties, ***Journal of Learning Disabilities*****, 44(3), 258-275**