الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا

الأستاذ الدكتور

إيهاب عبد العزيز الببلاوي

أستاذ التربية الخاصة

ووكيل كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

للدراسات العليا والبحوث

جامعة الزقازيق

الأستاذ الدكتور

عطية عطية محمد

أستاذ التربية الخاصة

بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

صفاء حسن إبراهيم حسن الأسود

معلم بمدرسة الأمل للصم ببلبيس

باحث دكتوراه تربية خاصة

اضطرابات لغة وتواصل

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويا بالمرحلة الابتدائية، ومعرفة الفروق بين الجنسين في الوعي المورفولوجي، ولهذا الغرض أعدت الباحثين اختبار تقييم الوعي المورفولوجي للأطفال المتأخرين لغويا والذي يتكون من ستة أبعاد، ومقياس مهارات القراءة ويضم خمس مهارات، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طفلاً وطفلة تم اختيارهم من الأطفال المتأخرين لغويًا الذين يحصلون على التأهيل بوحدة أمراض التخاطب بمستشفى جامعة الزقازيق، وبعض مراكز التخاطب مثل مركز (رؤية، وتواصل، اتكلم، وجمعية تحفيظ القرآن) بالزقازيق محافظة الشرقية، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩-١٢) سنة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة، ومن هنا توصى الدراسة الحالية بضرورة إعداد برامج تدريبية لتنمية الوعي المورفولوجي للأطفال المتأخرين لغويًا لما لها من عظيم الأثر على مهارات القراءة، والمهارات الحياتية، وفى ضوء تلك النتائج اقترحت الباحثين عددًا من التوصيات والدراسات المستقبلية.

الكلمات الافتتاحية: الوعي المورفولوجي – مهارات القراءة – التأخر اللغوي.

Abstract:

This study Investigated the relationship between morphological awareness and reading skills to children with language delay in primary stage. Also examined differences between males and females in morphological awareness. Participants were (70) children with language delay whom receive rehabilitation in zagazige university hospital, and Roaya & tawasol,center . They were ranging in chronological age (9:12) years. The researcher prepared morphological awareness measure, results indicated positive significant relationship between morphological awareness and reading skills to children with language delay and there weren't significant difference among males and females in morphological awareness and reading skills .The study recommended preparing training program to develope morphological awareness that affected reading skills and life skills .

مشكلة البحث:

التمست الباحثين مشكلة الدراسة من خلال الاطلاع على أدبيات التربية الخاصة؛ حيث أن نسبة انتشار التأخر اللغوي تقدر بحوالي٥٪ تقريبًا من مجموع الأطفال، ويشير أسامة مصطفى (٢٠١٤، ص٢٢٣) إلى أنه تتراوح تقديرات اضطرابات اللغة التعبيرية والاستقبالية ما بين (١-١٣٪)، كما أثبت دراسة (Casalini ,Brizzolara, Chilosi, Cipriani,Marccolini,Pecini.,et al, 2007, p.77) أن الأطفال الذين لديهم فشل في تطور اللغة بمعدل طبيعي يصلون إلى حوالي ٣٪ من الأطفال بالرغم من التواصل الاجتماعي المناسب والفرص المتاحة لتعلم اللغة، وأن هناك علاقة قوية بين التشكيل الصحيح للفظ (المستوى المورفولوجي) ومهارات اللغة بصفة عامة، والقراءة بصفة خاصة؛ حيث تعد القراءة وسيلة استقبال رئيسة ومهمة للتحصيل الأكاديمي، وبما أن مصدر المشكلة واقع تلمسه الباحثين بحكم عملها كمعلمة لغة عربية لاحظت أن من أكثر المشكلات التي يعانى منها هؤلاء الأطفال عدم القدرة علي تشكيل (اشتقاق) الكلمة، واستخدام الضمائر، وأدوات الربط، والزمان، والمكان عندما يتحدثون، أو يقرأون، وفى نفس الوقت لا يستطيع الناس من حولهم فهم مطالبهم الأمر الذي يؤدي إلى شعورهم بالعجز، والنقص، والدونية، وانخفاض التحصيل الأكاديمي، وعدم التكيف مع أقرانهم داخل المدرسة، وخارجها. ولقد تناولت العديد من الدراسات الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات القراءة لدى الأطفال؛ إلا أنه لا توجد دراسة -في حدود إطلاع الباحثين – اهتمت بدراسة العلاقة بين الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا. ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: هل توجد علاقة بين الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة لدي الأطفال المتأخرين لغويًا؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد الوعي المورفولوجي (إدراك نوع المورفيم - تحديد المورفيم من حيث العدد- مورفيم الزمن – الضمائر- المسافة – الظرف)، وذلك من خلال إعداد وتطبيق اختبار تقييم الوعي المورفولوجي للأطفال المتأخرين لغويًا.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الفئة والموضوع الذي نتصدى له ألا وهو الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، وتتمثل أهمية الدراسة في عدد من الاعتبارات على النحو التالي:

(١) التأكيد على أهمية الوعي المورفولوجي ودوره في فهم القراءة للأطفال ذوي التأخر اللغوي.

(٢) دراسة مرحلة مهمة من مراحل النمو اللغوي هي مرحلة الطفولة، ومرحلة مهمة من مراحل التعليم هي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي تتشكل فيها شخصية الطفل؛ حيث يعتبر الأطفال من أهم فئات المجتمع.

(٣) ندرة الدراسات العربية – في حدود اطلاع الباحثين- التي تناولت الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات القراءة للأطفال المتأخرين لغويًا.

(٤) قد تسهم الدراسة الحالية في تقديم بعض المؤشرات التي تساعد المختصين خاصة المهتمين بمجال ذوي الاحتياجات الخاصة والمعلمين في التشخيص، وتصميم البرامج المناسبة لزيادة الوعي بمستويات اللغة وخاصة المستوى المورفولوجي، وتحسين مهارات القراءة.

مصطلحات البحث:

١) **التأخر اللغوي** Delayed Language: "هم الأطفال الذين يعانون من نقص في الإدراك الفونيمي، وتشكيل الكلمات، واستخدام الضمائر والروابط، والتجريد اللغوي؛ مما يحدث تأخرًا ملحوظًا في المهارات اللغوية، وفي نمو كفاءة الحديث والقراءة لديهم في مرحلة الطفولة تجعلهم غير قادرين على التعبير عن أنفسهم بالمقارنة بأقرانهم ممن هم في مستوي عمرهم الزمني، ويكون له تأثير مباشر، وغير مباشر على قدراتهم المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، والتعليمية، وانحراف السلوك اللغوي عن المعايير المطلوبة".

٢) **مهارات القراءة** Reading skills: "أنها عملية عقلية تتطلب التعرف على الحروف، والكلمات، والتمييز بينها، والتعرف على أوجه الشبه والاختلاف، والقدرة على فهم معاني الكلمات، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات منطوقة، وكلمات حيث تقوم على التعرف، النطق، والتعبير، والطلاقة، والفهم".

٣) **الوعي المورفولوجي** Awarenes Morphology: "هو إدراك الطفل بناء الفونيمات بوضع الأصوات في قوالب مورفولوجية (صرفية) مثل: الأسماء، والأفعال، والصفات، أدوات الربط، وغيرها من الصيغ كل منها يعبر عن حالة معينة من حالات مقامات الاتصال اللغوي، والقدرة على بناء الكلمة، وتناسق الوحدات الصوتية؛ ليحولها إلى كلمات (مورفيمات) بحيث تعطي معنى، وصياغة الكلمات في جمل مفهومه".

٤) **البرنامج التدريبي** The Training Program: "هو مجموعة من الخبرات التربوية، والمهارات اللغوية الأدائية المصممة بطريقة متكاملة، في ضوء خطة مرسومة، ومنظمة، قائمة علي أسس علمية؛ لتقديم الخدمات لجميع أفراد عينة الدراسة من المتأخرين لغويًا، والتي يقوم بها الطفل تحت إشراف، وتوجيه من جانب شخص متخصص في فترة زمنية محددة، يعمل على تزويده بمهارات لغوية تمكنه من تنمية وعيه المورفولوجي، وتحسين مهاراته القرائية، وبالتالي خفض مستوى تأخره اللغوي، وزيادة تحصيله".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي تظهر لديهم صعوبة في المستوي المورفولوجي والنحوي لارتباط المستويين، حيث تظهر صعوبة خاصة في مورفولوجيا الأسماء والأفعال، وتحديد العلاقات، وإدراك علامات الجمع والنصب، والسوابق واللواحق (Lukacs ;Leonard., &Kas,2010 ,pp.145-161)، ويؤثر ذلك على القراءة فالقراءة فن لغوي يرتب بالجانب الشفوي للغة عندما يمارس ممارسة جهرية بالعين واللسان، ويرتبط بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة (يونس ،٢٠٠١، ص١٢).

وهذا ما أكدته دراسة (Saiegh ,A.,&Geva ,E ,2007pp 481-504) حيث توصلت إلى وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي والمورفولوجي، والقراءة في اللغتين العربية والانجليزية، وأن الطلاقة في قراءة الكلمة المركبة في كلتا اللغتين مرتبط بالوعي المورفولوجي إلا أن هناك اختلاف بين اللغتين في العمق الإملائي والتركيب المورفولوجي؛ لاتساع المعاني في اللغة العربية عن غيرها، فهي لغة غنية بنظم الاشتقاق والتصريف حيث تكتفي باللواحق في كثير من الأحيان بدلا من الضمير وذلك عند تصريف الفعل إلى حالاته المختلفة (التكلم، والخطاب، والغيبة).

مما سبق يتضح ترابط، وتفاعل مستويات اللغة مع بعضها لتكون المعنى المراد، إلا أن الملاحظ إلا أن المستوى الفونولوجي، والمورفولوجي أكثر ارتباطا، وتفاعلا مع بعضهما.

الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات القراءة لدي المتأخرين لغويًا:

الوعي المورفولوجي له تأثيرا مباشرًا على القراءة والفهم القرائي لدى الأطفال وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات، حيث أشار (Goodwin., Huggins., Carlo.,& August .,&Calderon ,2013 ,pp.1387-1415). إلى دعم الوعي المورفولوجي لمهارات القراءة عن طريق زيادة المفردات اللغوية مما يساعد في تسهيل الفهم القرائي، وأثبت دراسة (Jiang &Fang 2012 ,pp.76-86) أثر المستوي المورفولوجي علي سياق وتفسير الكلام لدى المتأخرين لغويا ؛ حيث أن الوعي المورفولوجي من العوامل الرئيسية التي المؤثرة في قدرة القرد على القراءة، فيساعد على تفسير الكلمات غير المفهومة عند القراءة، وبه يتعرف الطفل على نوع الكلمة، وزمن الفعل، وتنظيم سياق الكلام بمعرفة أدوات الربط، وترجمة الأفكار وبالتالي يساعد على الهجاء، والقراءة مع مراعاة القواعد النحوية، وإدراك المستوي الدلالي . وأوضحت دراسة (Reem Al Ghanem .,& Devin Kearns,2015 pp 83-109) العلاقة بين الوعي الفونولوجي، والمورفولوجي، ومهارات الهجاء والقراءة للغة العربية لدى الأطفال، حيث ركزت الكثير من الدراسات على المهارات القرائية والإملائية ولم تهتم بالمهارات الفونولوجية، والمورفولوجية، وكان الغرض من الدراسة فحص المشكلات التي يتعرض لها الطفل عند القراءة باللغة العربية، واستخدام الهجاء، ولم تراعي المهارات المورفولوجية عند نطق الكلمات العربية، وتم عمل (١٢) دراسة بحثت العلاقة بين مهارات القراءة، والمهارات المورفولوجية في الكلمة العربية للطلاب في الصفوف من الروضة حتى (١٢) سنة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة قوية بين مهارات القراءة والمستوى المورفولوجي في الصفوف الأولى من الصف الأول إلى الصف الخامس ؛ لذا يجب الاهتمام بالمهارات الفونولوجية، والمورفولوجية في الدراسات المستقبلية عند تصميم مناهج القراءة، وأشار (Anna J.,& Julia, C,2015,PP509-541)إلى أن الأطفال الذين يعانون من ضعف لغوي في وقت مبكر أكثر عرضة لضعف مهارات القراءة من غيرهم، كم أن هناك صلة مباشرة بين الادراك المورفولوجي، ودقة القراءة، والفهم القرائي، ويمكن استخدام استراتيجية التدرج بمستوى الكلمة من الفونيم إلى المورفيم.

واستهدفت دراسة (Erin.,Marc.,Amy.,&Terry,2013,PP230-240) تحسين مهارات القراءة وأثره على الوعي الفونولوجي، المورفولوجي لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويا ذوو العسر القرائي، وتم التركيز على المشاكل المتعلقة بالفعل الماضي، وطبق على العينة اختبار استنباط الفعل الماضي واختبار تقييم المهارات القرائية بقراءة كلمة وترخيم الصوت وأظهرت الدراسة وجود صعوبات مورفولوجية وفونولوجية مما قللت القراءة واللغة، وأظهر الأطفال ذوي عسر القراءة ضعفا ملحوظا في استنبات الفعل الماضي، وأظهر كلا المجموعتين مشاكل في المعالجة الصوتية، وأثبتت الدراسة أن المتأخرين لغويا لديهم عجز واضح في الوعي المورفولوجي، وأكد (Davidson, Sean ,2015,n0 pag) أن عدم المعرفة المورفولوجية هي العوامل المسببة لصعوبة في مهارات القراءة، ولابد من التحليل المورفولوجي للكلمات لمعرفة الوحدات الصوتية المكونة للمورفيم وتحديد المعنى الدلالي للكلمة، ويمكن استخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي لاستخلاص معاني كلمات غير معروفة أثناء القراءة ؛ حيث طبق الباحث دراسة على (٩) تلاميذ من الصف الرابع، والخامس لديهم صعوبات في القراءة، وضعف لغوي، وجهل بالمفردات، وأثبتت دراسته أهمية التحليل المورفولوجي في زيادة المفردات اللغوية، وتطوير القراءة.

وأجرى كل من (Besse .,Moreira., &Paula ,2015, pp267-264) دراسة على ١٤٨ طالبًا من البرازيل يتحدثون لغتين من سن المدرسة حتي دخلوا المدرسة، وطُبق عليهم مقياس الوعي المورفولوجي للغة الفرنسية، ومقياس القراءة ،وأثبتت الدراسة فعالية التدريب على الوعي المورفولوجي في تنمية مهارات القراءة بعد خمس سنوات، ويزيد بعد تقدمهم في العمر الزمني بدرجة أعلى، وأشار كلا من (Deacon, S.,Kieffer, M.,& Laroche, A,2014,pp.432-451) إلى وجود علاقة بين الوعي المورفولوجي، والفهم القرائي؛ حيث طبق الوعي المورفولوجي باللغة الإنجليزية، ومقياس مهارات قراءة الكلمة، والفهم القرائي، ومقياس القدرة الصوتية لتحقيق العلاقة، وأظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين الوعي المورفولوجي، ومهارات القراءة بالطريقة الجزئية، كما أشارت إلى أهمية التدخل المبكر بالوعي المورفولوجي؛ لاكتساب القدرة على القراءة، الفهم، وأن له أثرًا مباشرًا على مهارات اللغة، وتطور القراءة.

دراسات سابقة:

استهدفت دراسة Elvira (1993) معرفة أثر التأخر اللغوي على الاكتساب المورفولوجي للغة، وركزت الدراسة على تحليل طولي للغة لدى أربعة أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٧) سنوات، وإجراء دراسة طولية، ثم اختيار نفس المجموعة في مرحلة المراهقة، ومقارنتهم بالأطفال العاديين الذين لديهم تأخر مورفولوجي، وبعد إعادة الاختبار في مرحلة المراهقة أظهرت النتائج أن التنشئة الاجتماعية الإيجابية تقلل من اضطرابات الكلام مثل الثأثأة، وتساعد في التكوين المورفولوجي المعجمي للعاديين، وأن التأخر اللغوي يؤثر على تعلم القراءة، مع الاحتياج لبعض التدخل للذين لديهم اضطراب لغة نمائي.

ودراسة (٢٠٠٢) :Cloutier ,Genevieve استهدفت التعرف على أثر التأخر اللغوي على مهارات القراءة لدي الأطفال الذين يعانون من اضطراب صوتي حاد، ووصف المهارات المورفولوجية وإدراك الطفل للفونيمات، وطبقت الدراسة على (١٠) أطفال يتحدثون الانجليزية، وتم اختيارهم من مستشفى ألبرت بكلجاري، وقسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية عددها (٥) (٢ من الإناث، و٣ من الذكور) والمجموعة الثانية (٥) أطفال (٣إناث، و٢ذكور) لديهم اضطراب في الحديث، وطبق عليهم الأدوات التالية ١- اختبار الإدراك الصوتي: phonemic perception ٢- اختبار علم الصرف: Receptive Morphology test ٣-اختبار إنتاج الكلام: Speech production test، وأسفرت الدراسة: عن وجود علاقة دالة بين الوعي المورفولوجي، وتأخر اللغة، كما أشارت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من ضعف فونولوجي يعانون أيضا من عجز في المستوى المورفولوجي مما يدل على العلاقة بين المستويين في اللغة.

واستهدفت (٢٠٠٣) pan-monique دراسة العلاقة بين المهام الفونولوجية والمورفولوجية، وأداء القراءة والهجاء، والتسمية والقواعد النحوية، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) طفلا وطفلة أنهوا الصف الأول الابتدائي، وطبق على العينة مجموعة من الاختبارات منها اختبار باتليم Batelem test، واختبار قراءة الكلمة Word reading test، واختبار الفهم القرائي Reading comprehension test، واختبار الهجاءword spelling test وتوصلت الدراسة إلى: وجود

ارتباط قوي بين جميع المتغيرات، مع التركيز على أهمية المستوى الفونولوجي والمورفولوجي في تنمية القراءة والمهارات النحوية، وأكدت على وجود اختلاف بين البنين والبنات في المستوى المورفولوجي، والفهم والهجاء لصالح البنات، وثبت في الدراسة التي أجراها كلا من Wiliam., Berninger., Abbot (٢٠٠٣) Vaughan.,Vermeulen لعينة من الطلاب في الصف الثاني يبلغ عددهم (٩٨)، وفي الصف الرابع يبلغ عددهم (٩٧) المعرضين لأخطار في القراءة، والهجاء، لتنمية مهارات القراءة، والكتابة، والهجاء، والمستوى المورفولوجي وأظهرت الدراسة أن الإدراك المورفولوجي(التشكيل – الاشتقاق) ساهم في جودة قراءة الكلمات لأطفال الصف الرابع، كما ساهم بشكل فريد في الترابط اللفظي والإملاء، والوعي الفونولوجي (الصوتي)، وتحليل الكلمات إلى مقاطع في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع، كما أشارت إلى وجود علاقة بين المورفولوجيا، ومهارات اللغة الأخرى مثل القراءة والكتابة للمتأخرين لغويًا،

واهتمت دراسة (٢٠٠٧) Edwards &Munson: بالتشكيل اللغوي والمشكلات الأكاديمية لدي الأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة، وفي تصور إنتاج الكلام لدى هؤلاء الأطفال، ومعرفتهم علي جوانب البنية اللغوية السليمة (القدرات النفس لغوية) حيث يستند إلى تجريد اللغة، وتحليلها، والأصوات هي واحدة من وسائل الاتصال التي يتم من خلالها نقل اللغة وأي مشكلة في التعرف علي الأصوات، والحفاظ عليها قد يكون عاملا مسببا لضعف اللغة تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال المدارس الابتدائية أعمارهم بين ٦ – ١٠ سنوات، وقد أسفرت النتائج عن: أن الأطفال الذين لديهم مشاكل اجتماعية مثل الخلافات الأسرية المستمرة، أو غياب الأم، والأب بالوفاة، والطلاق قد يعانون من التأخر اللغوي غير معروف السبب، وهو يستخدم مصطلح ضعف اللغة الأساسية (Pli) بدلا من ضعف لغة معينة (Sli) لوصف الأطفال الذين يعانون من مشكلة اكتساب اللغة في المرحلة الابتدائية، والذين لا تتناسب هذه الحصيلة اللغوية مع سنهم، والذكاء غير اللفظي، والمهارات الاجتماعية، والعاطفية، وفهم القدرة الحركية (التشكيل) للمورفيمات.

كما بحثت دراسة (Lukacs ., Leonard .,Kas (2010 دراسة التأخر اللغوي والتعرف على أثره في الوعي المورفولوجي للأسماء وإدراك القواعد النحوية لدى الأطفال المتأخرين لغويا، وطبقت الدراسة على عينة من الأطفال العاديين وعينة أخرى من الأطفال المتأخرين لغويا، وقسمت العينة إلى مجموعتين مختلفي العمر، فالمجموعة الأولى تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنوات، والمجموعة الثانية تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٧) سنوات، وطبق عليهم مقياس المطابقة اللفظية، ومقياس قواعد النحو الخاص بعلامات الجمع والنصب، حيث اشتمل المقياس على الأسماء فقط لتحديد اللواحق التي تخص الأسماء، وأثبتت الدراسة أن: الأطفال في المجموعة الأصغر سنًا يعانون من تأخر لغوي أكثر من الكبار إلا أن هناك تحسنًا واضحًا في اللغة للمجموعتين حيث انخفض مستوى التأخر اللغوي بشكل ملحوظ، وأدرك أفراد المجموعتين اللواحق الخاصة بالأسماء، وزاد لديهم القدرة على البحث في المعجم بالرجوع إلى أصل الكلمة من خلال الوعي المورفولوجي، والتعرف على نوع الكلمة بين الاسمية والفعلية بحذف اللواحق في الاسم عند الكشف في المعجم،

كما أن دراسة (Maura ., Courtney., Susan.,& Brenda: (2011 .استهدفت اختبار أثر المورفولوجيا النحوية لدى الأطفال في سن المدرسة الذين لم تنمو اللغة لديهم المتحدثون الانجليزية طبقت الدراسة على (٥٠) طفلا في سن المدرسة تتراوح أعمارهم ما بين (٧-٩) سنوات، طبق عليهم مقياس Bedore ,1998 لقياس المستوى المورفولوجي متمثلا في (الفعل، والاسم، طول الجملة، والاشتقاق الصرفي)، وبعد تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة عينة الدراسة أشارت النتائج إلى: وجود أثرً واضحًا للبرنامج في تحسن القواعد النحوية، والمورفيمات المركبة، وتنمية التمييز بين مورفيم الاسم، والفعل لصالح المجموعة التجريبية، وساعد البرنامج في معرفة المورفيمات المركبة كمورفيم الاسم مع نون الجمع، وفعالية الوعي المورفولوجي في خفض الضعف اللغوي، وزيادة المفردات، مما يفيد أن تدني الوعي المورفولوجي يتبعه ضعف في لغة الطفل، وقامت Vandewall (2012) Bost ., Ghesquire &Zink ،. ببحث العلاقة بين الإدراك اللغوي، والكلام الشفوي، ومهارات القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من أطفال تتراوح أعمارهم ما بين ست سنوات، وثلاث شهور إلي ست سنوات وثمان شهور، فالمجموعة الأولى أطفال يعانون من ضعف اللغة وتأخر معرفة القراءة

والكتابة وعددهم (٨) أطفال، والمجموعة الثانية أطفال يعانون ضعف اللغة وعاديون في القراءة والكتابة وعددهم (١٠) أطفال، والمجموعة الثالثة أطفال عاديون وعددهم (١٤)، وسجل الفريق الذي يعاني من (Sli) مع تأخر القراءة، والكتابة أقل بكثير من غيرها من الجماعات في إدراك الكلام، وكذلك علي مهارات التجهيز السمعية الزمنية، أما مجموعة القراءة العادية لم تختلف من حيث تطور اللغة، وتصور الخطاب له علاقة كبيرة بالقراءة، والكتابة في الصفوف الأول، والثالث، وكان لها مساهمه مهمة في القدرة التنموية علي نمو القراءة في الصف الثالث، حتى بعد السيطرة علي مستوي القراءة، والقدرة الصوتية، والتجهيز السمعي ومهارات اللغة الشفوية في الصف الأول، وأشارت هذه النتائج إلي أن تصور الخطاب كان له تأثير مباشر علي القراءة ليس فقط من خلال علاقته مع الوعي الصوتي – علاوة علي ذلك – يبدو أن تصور الخطاب مرتبط أكثر بتطوير مهارات القراءة، والكتابة، واقل قدرة مع اللغة الشفهية،

أيضًا دراسة (٢٠١٤):Kieffer, Michael استهدفت التعرف على دور الضعف المورفولوجي في صعوبات القراءة للأطفال بالصف السادس الابتدائي، حيث طُبقت الدراسة على (١٣٨) طالبًا منهم (٥٦) طالبًا ناطقين الإنجليزية، و(٨٢) طالبًا متعلمين لغة إسبانية، وطبق عليهم مقياس صعوبة قراءة الكلمة، والقطعة كاملة، ومقياس الوعي المورفولوجي، وأشارت النتائج إلى: أن الضعف المورفولوجي يقلل القدرة القرائية لدى الطلاب بوجه عام، وأن الوعي المورفولوجي له دورًا في تعلم القراءة بنسبة (٣٨٪ -٦٣٪) لدى متعلمي الإنجليزية، وبنسبة (٥٥٪ - ٦٤٪) لدى متعلمي الاسبانية، واستهدفت دراسة Pittas, Evdokia.,& Nunes, (2014) Terezinha التعرف على تدني الوعي المورفولوجي، وعلاقته بالقراءة، والهجاء باللغة اليونانية، طبقت الدراسة على (٤٠٤) طفلاً، وطفلة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٦-٩) سنوات، وطبق عليهم مقياس الوعي المورفولوجي باللغة اليونانية للتحقق من صحة النتائج، وأظهرت النتائج: وجود علاقة بين الوعي المورفولوجي، والقراءة، والهجاء باللغة اليونانية، وأن الوعي المورفولوجي يساعد في التنبؤ بالقراءة، والهجاء، وتحسن اللغة، وزيادة المفردات، والذكاء اللفظي عند القراءة بعد ثمانية أشهر، وتوصي الدراسة بالتدخل المبكر لإثبات هذه العلاقة، فضلا عن زيادة المهارات الاملائية،

ودراسة Lazaro, Garcia.,& Burani(2015)، استهدفت التعرف على أثر الوعي المورفولوجي على الإملاء، والقراءة باللغة الإسبانية لدى عينة من الشباب، والأطفال الذين يعانون من عجز في القراءة مع، وبدون إعاقة لغوية، وركزت الدراسة على تحديد الكلمات المشتقة التي له معان كثيرة، ومختلفة دون تغيير في هجاء الكلمة سوى مورفيم التشكيل على الفونيمات، ومعرفة أثر ذلك على القراءة، طُبقت البرنامج التدريبي المقترح على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن: جميع الأطفال الذين يستفيدون من البرنامج قل لديهم العجز القرائي إلى حد كبير، وذلك يرجع إلى زيادة الوعي المورفولوجي، كما قلت الأخطاء الإملائية، وبالمثل القرائية، كما توصلت دراسة Elin (٢٠١٦) إلى أن الأطفال العاديين أقل عرضة للضعف المورفولوجي عن أقرانهم المضطربين لغويا وهذا يثبت الرأي القائل بأن المورفولوجيا النحوية هي المنطقة الوسطى من العجز اللغوي، حيث بحثت دراسة القواعد المورفولوجية النحوية لدي الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي ممن تتراوح أعمارهم ما بين ما بين (٤-١٤) سنة، وكان عدد العينة (٥٧) من الناطقين لغة واحدة للكشف عن أسباب الأخطاء المورفولوجية؛ حيث أن سبب الأخطاء المورفولوجية غير معروف، وبعد الانتهاء من الدراسة الطولية ثبت أن تلقي الأطفال تدريبا للمفردات المورفولوجية يساعد في قلة الأخطاء مع التقدم في السن، وأوضحت الدراسة أثر العمر الزمني فكلما تقدم الطفل في العمر قلت أخطاءه المورفولوجية.

وأكدت دراسة Jin,Xue.,& Xiaoming (2016) العلاقة بين الوعي المورفولوجي، ومهارات القراءة لدى ثنائي اللغة الذين لديهم ضعف لغوي، وطبقت الدراسة على عينة من الطلاب عددهم (١٣٩) لمدة (٩) شهور، وطبق عليهم (اختبار القراءة، واختبار الوعي المورفولوجي) باللغة الانجليزية والصينية، وبعد انتهاء الدراسة الطولية أكدت النتائج الارتباط بين الوعي المورفولوجي، ومهارات القراءة خاصة في اللغة الانجليزية لأن المورفيمات في اللغة الانجليزية أكثر من اللغة الصينية، كما أشارت النتائج إلى فعالية الوعي المورفولوجي في زيادة المفردات وتحسين القراءة، وأيضا خفض الضعف اللغوي الذي سببه ازدواجية اللغة .

التعقيب على الدراسات السابقة

تبين من العرض السابق أن معظم الدراسات تناولت الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا أكد على وجود علاقة بين المتغيرين، وبعضها أكد على أثر الوعي المورفولوجي في زيادة المفردات وتحسين القراءة، وأيضا خفض الضعف اللغوي، أن الأطفال العاديين أقل عرضة للضعف المورفولوجي عن أقرانهم المضطربين لغويا كما في دراسة Elin (1016)، وأظهرت نتائج معظم الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي المورفولوجي، ومهارات القراءة، والهجاء كما في دراسة Pittas, Evdokia.,& Nunes, Terezinh (2014)، ودراسة Vandewall . ,Bost ., Ghesquire &Zink (2012)، ودراسة Cloutier ,Genevieve: (2002) كما أشارت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من ضعف فونولوجي يعانون أيضا من عجز في المستوى المورفولوجي مما يدل على العلاقة بين المستويين في اللغة.

واهتمت بعض الدراسات بمعرفة الفروق بين البنين والبنات في مهارات القراءة وأكدت على وجود اختلاف بين البنين والبنات في المستوى المورفولوجي، والفهم والهجاء لصالح البنات، مثل: pan-monique (2003) وساهم الاطلاع على الدراسات السابقة في اعداد أدوات الدراسة وتحديد عينة الدراسة حيث اهتمت معظم الدراسات بتنمية الوعي المورفولوجي وتحسين مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية، كما ساهم في صياغة فروض البحث.

فروض البحث:

(١) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا،

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي المورفولوجي بين الأطفال المتأخرين لغويًا تبعا لمتغير الجنس.

(٣) لا توجد فروق ات دلالة إحصائية في مهارات القراءة بين الأطفال المتأخرين لغويًا تبعا لمتغير الجنس.

إجراءات البحث:

عينة البحث: شملت عينة الدراسة (٧٠) طفلا وطفلة من الأطفال المتأخرين لغويًا الذين يحصلون على التأهيل بوحدة أمراض التخاطب بمستشفى جامعة الزقازيق، وبعض مراكز التخاطب مثل مركز (رؤية، وتواصل، اتكلم، وجمعية تحفيظ القرآن) بالزقازيق محافظة الشرقية، تراوحت أعمارهم الزمنية من (٩-١٢) سنة.

أدوات البحث:

إستخدمت الباحثين في هذا البحث آداتين هما :

أولًا: اختبار الوعي المورفولوجي (إعداد: الباحثين):

صدق الاختبار:

صدق المحكمين :

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ضمت (١٥) محكمًا في الصحة النفسية والتربية الخاصة، وعلم النفس، والمناهج وطريق التدريس، واللغة العربية حيث طلبت منهم إبداء رأيهم حول ما يرونه مناسبًا من إضافة أو حذف أو تعديل حول الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات المناسبة على بعض الفقرات، وبذلك اعتبرت آراء المحكمين واقتراحاتهم وتعديلاتهم للاختبار في صورتها النهائية مؤشرًا على صدق محتوى الاختبار.

صدق المقياس: تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (محذوفًا منها درجة المفردة)، باعتبار مجموع درجات بقية المفردات محكًا للمفردة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات أبعاد مقياس الوعي المورفولوجي (ن= ٧٠ طفل)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,١٧٨	٩	**٠,٧٨٧	١٤	**٠,٣٥٦	٢١	**٠,٦٨٧	٢٨	**٠,٦٠٤
٢	**٠,٥٤٩	١٠	**٠,٥٢٣	١٥	**٠,٥١٧	٢٢	**٠,٥٣٣	٢٩	**٠,٤٦٦
٣	**٠,٥٠٣	١١	**٠,٧٦٦	١٦	**٠,٦٥٨	٢٣	*٠,٣٠١	٣٠	**٠,٤٢١
٤	**٠,٤٣١	١٢	**٠,٦١٨	١٧	٠,١٩٠	٢٤	**٠,٥٤٤	٣١	٠,١٤٦
٥	**٠,٥٠٠	١٣	**٠,٦٠٦	١٨	**٠,٥٣١	٢٥	**٠,٥٨١	٣٢	**٠,٥٠٩
٦	**٠,٦٠٣			١٩	**٠,٤٦٤	٢٦	**٠,٦٤١	البعد السادس	
٧	**٠,٦٧٦			٢٠	**٠,٥٣٢	٢٧	**٠,٥٣١	الرقم	معامل الارتباط
٨	**٠,٥٤٨							٣٣	**٠,٥٤١
								٣٤	٠,١١٩
								٣٥	**٠,٥٣٩
								٣٦	**٠,٤٧٥
								٣٧	**٠,٥٠٢

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا، عدا (٤) مفردات أرقام: (١)، (١٧)، (٣١)، (٣٤) كانت معاملات ارتباطها بدرجات البعد الذي تنتمي له (محذوفًا منه درجة المفردة) غير دالة، وهذا يعني عدم صدقها وتُحذف.

من الإجراءات السابقة للثبات والصدق، تم حذف (٤) مفردات غير ثابتة وغير صادقة، أرقام: (١)، (١٧)، (٣١)، (٣٤)، وأصبحت الصور النهائية للمقياس مكونة من (٣٣) مفردة، موزعة على الأبعاد على النحو التالي: البعد الأول (٧) مفردات، والثاني (٥) مفردات، والثالث (٦) مفردات، والرابع (٧) مفردات، الخامس (٤) مفردات، والسادس (٤) مفردات، والمقياس بهذه الصورة صالح للتطبيق على العينة الأساسية في البحث.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على العينة المبدئية، المكونة من (٧٠) طفل، وحُسب الثبات كما يلي:

(١) معامل ألفا: تم حساب معامل ألفا العام للمقياس، وكانت قيمته (٠,٨٤٥)، ثم حساب معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس)، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢)

نتائج معاملات ألفا لمقياس الوعي المورفولوجي (ن= ٧٠ طفل)

رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة
١	٠,٨٥٣	١٣	٠,٨٣٣	٢٥	٠,٥٢١
٢	٠,٨١٤	١٤	٠,٨٢٥	٢٦	٠,٥٢٦
٣	٠,٨٣٢	١٥	٠,٨١٨	٢٧	٠,٥٤٠
٤	٠,٨٠٣	١٦	٠,٨٢٩	٢٨	٠,٨٢١
٥	٠,٨٢٤	١٧	٠,٨٥٦	٢٩	٠,٨٢٧
٦	٠,٨٢١	١٨	٠,٨١١	٣٠	٠,٨٢٩
٧	٠,٨٣٣	١٩	٠,٨٤٠	٣١	٠,٨٦٢
٨	٠,٨٢٥	٢٠	٠,٨١٩	٣٢	٠,٨١٤
٩	٠,٨٣١	٢١	٠,٨٣٢	٣٣	٠,٨٣٢
١٠	٠,٨٣٩	٢٢	٠,٨٣٠	٣٤	٠,٨٥٤
١١	٠,٨٣٤	٢٣	٠,٨٤١	٣٥	٠,٨٣٢
١٢	٠,٨٢٦	٢٤	٠,٨٢٣	٣٦	٠,٨١٩

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية) أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للمقياس، عدا (٤) مفردات أرقام: (١)، (١٤)، (٣١)، (٣٤) كانت معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية) أكبر من معامل ألفا العام للمقياس، وهذا يعني أنها غير ثابتة ويتم حذفها.

(٢) **ثبات الأبعاد**: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج كما يلي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الوعي المورفولوجي (ن= ٧٠ طفل)

أبعاد مقياس الوعي المورفولوجي	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
البعد الأول (إدراك نوع المورفيم المنطوق)	**٠,٧٢٩
البعد الثاني (تحديد المورفيم من حيث العدد)	**٠,٨١٥
البعد الثالث (التعرف علي مورفيم الزمن)	**٠,٧٧٢
البعد الرابع (التعرف علي مورفيم الضمائر)	**٠,٧١٠
البعد الخامس (التعرف علي مورفيم المسافة)	**٠,٦٣٧
البعد السادس (التعرف علي مورفيم الظرف)	**٠,٦٣٩

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

(٣) **الثبات بالتجزئة النصفية**: تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس ككل، والنتائج كما يلي:

معامل الثبات بمعادلة سبيرمان/ براون = ٠,٧٩٠

ومعامل الثبات بمعادلة جتمان = ٠,٧٩٠

وهي قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس ككل.

حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد، والنتائج كما يلي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات أبعاد مقياس الوعي المورفولوجي (ن= ٧٠ طفل)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٢٠٧	٩	**٠,٨٠٨	١٤	**٠,٣٧٩	٢١	**٠,٦٠٤	٢٨	**٠,٦٢٣
٢	**٠,٥٧٧	١٠	**٠,٥٤٨	١٥	**٠,٥٤١	٢٢	**٠,٥٥٨	٢٩	**٠,٤٨١
٣	**٠,٥٢١	١١	**٠,٧٨٣	١٦	**٠,٦٧٣	٢٣	**٠,٣٤٩	٣٠	**٠,٤٤٧
٤	**٠,٤٦٧	١٢	**٠,٦٣٦	١٧	٠,٢١٣	٢٤	**٠,٥٩٠	٣١	٠,١٧٨
٥	**٠,٥٢٨	١٣	**٠,٦٢١	١٨	**٠,٥٣٢	٢٥	**٠,٦٣٠	٣٢	**٠,٥٣٧
٦	**٠,٦٢٧			١٩	**٠,٤٧٨	٢٦	**٠,٧١٠	البعد السادس	
٧	**٠,٦٩٠			٢٠	**٠,٥٤١	٢٧	**٠,٥٧٣	الرقم	معامل الارتباط
٨	**٠,٥٦٠							٣٣	**٠,٥٥٤
								٣٤	٠,١٧٤
								٣٥	**٠,٥٦٧
								٣٦	**٠,٤٩٨
								٣٧	**٠,٥٣٢

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، عدا (٤) مفردات أرقام: (١)، (١٧)، (٣١)، (٣٤) كانت معاملات ارتباطها بدرجات البعد الذي تنتمي له غير دالة، وهذا يعني عدم ثباتها وتُحذف.

ـ طريقة التصحيح:

يتم الإجابة على كل أسئلة الاختبار في ضوء المطلوب بصورة فردية، وهذا الاختبار من أنواع التقرير الذاتي، حيث تتم الاستجابة على مفرداته في ضوء مقياس أحادي، وتصحح جميع المفردات في الاتجاه الإيجابي، وتأخذ الدرجة (١) لكل إجابة صحيحة، (صفر) للخطأ، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للمقياس = ٢١٧درجة وتدل على ارتفاع مستوى الوعي المورفولوجي لدى الطفل المتأخر لغويًا.

ثانيًا: مهارات القراءة:

ـ وصف القائمة: وضعت الباحثين تعريفًا إجرائيا لمهارات القراءة، وكذلك لكل مهارة على حدة موضح كالتالي:

١ـ مهارة التعرف وتتضمن (٥) عبارات. **٢ـ مهارة النطق**، وتتضمن (٨) عبارات. **٣ـ مهارة التعبير القرائي**، وتضم (٧) عبارات. **٤ـ مهارة الطلاقة**، وتضم (٤) عبارات. **٥ـ مهارة الفهم**، وتضم (٩) عبارات.

وبالتالي يكون إجمالي عبارات مهارات القراءة (٣٣) عبارة موزعة على القائمة ككل.

صدق المقياس:

تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (محذوفًا منها درجة المفردة)، باعتبار مجموع درجات بقية المفردات محكًا للمفردة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات مهارات القراءة (محذوفًا منها درجة المفردة) (ن=٧٠طفل).

التعرف		النطق		التعبير القرائي		الطلاقة		الفهم	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	**٠,٣١٥	٦	*٠,٢٤٩	١٤	٠,١٢٣	٢١	**٠,٦٢١	٢٥	**٠,٤١٨
٢	**٠,٣٤٤	٧	*٠,٢٥٩	١٥	**٠,٥٢٥	٢٢	**٠,٦١٩	٢٦	**٠,٣٥٤
٣	**٠,٥٥٤	٨	*٠,٢٦١	١٦	**٠,٦٣٧	٢٣	**٠,٦٥٣	٢٧	**٠,٤٤٩
٤	**٠,٤٢٦	٩	**٠,٤١٨	١٧	**٠,٤١٧	٢٤	*٠,٢٦٢	٢٨	**٠,٤٨٩
٥	**٠,٥١٩	١٠	*٠,٢٥٢	١٨	**٠,٤٣٨			٢٩	**٠,٤٦٢
		١١	**٠,٤٠٤	١٩	**٠,٣٢٧			٣٠	**٠,٤٧٨
		١٢	**٠,٤٥١	٢٠	**٠,٤١٩			٣١	٠,٢٠١
		١٣	**٠,٤٢٢					٣٢	*٠,٢٥٦
								٣٣	٠,١١٩

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا، عدا (٣) مفردات أرقام: (١٤)، (٣١)، (٣٣)، كانت معاملات ارتباطها بدرجات البعد الذي تنتمي له غير دالة، وهذا يعني عدم صدقها وتُحذف.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على العينة المبدئية، المكونة من (٧٠) طفل، وحُسب الثبات كما يلي:

(١) **الاتساق الداخلي**: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للاختبار، والنتائج كما يلي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات مهارات القراءة لدي المتأخرين لغويًا (ن = ٧٠ طفل)

التعرف		النطق		التعبير القرائي		الطلاقة		الفهم	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	**٠,٣٢٧	٦	*٠,٢٧٨	١٤	٠,١٤٧	٢١	**٠,٦٣١	٢٥	**٠,٤٤٥
٢	**٠,٣٥٢	٧	*٠,٢٦٩	١٥	**٠,٥٣٢	٢٢	**٠,٦٣٦	٢٦	**٠,٣٧٥
٣	**٠,٥٦٧	٨	*٠,٢٧٣	١٦	**٠,٦٥١	٢٣	**٠,٦٧٩	٢٧	**٠,٤٧٤
٤	**٠,٤٣٤	٩	**٠,٤٣٠	١٧	**٠,٤٣١	٢٤	*٠,٢٨٩	٢٨	**٠,٥١٥
٥	**٠,٥٣٣	١٠	*٠,٢٧٩	١٨	**٠,٤٥٦			٢٩	**٠,٤٨٠
		١١	**٠,٤٢٤	١٩	**٠,٣٤٢			٣٠	**٠,٤٩٨
		١٢	**٠,٤٧٤	٢٠	**٠,٤٤٠			٣١	٠,٢١٢
		١٣	**٠,٤٤٠					٣٢	*٠,٢٧٣
								٣٣	٠,١٣٢

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا، عدا (٣) مفردات أرقام: (١٤)، (٣١)، (٣٣)، كانت معاملات ارتباطها بدرجات البعد الذي تنتمي له غير دالة، وهذا يعني عدم ثباتها وتُحذف.

(٢) **معامل ألفا**: تم حساب معامل ألفا العام للمقياس، وكانت قيمته (٠,٥٣٩)، ثم حساب معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس)، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج معاملات ألفا لاختبار مهارة القراءة لدي الأطفال المتأخرين لغويًا (ن= ٧٠ طفل)

رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة
١	٠,٥٢٩	١٢	٠,٥٢١	٢٣	٠,٥٢٩
٢	٠,٥٢٣	١٣	٠,٥١٩	٢٤	٠,٥٢٩
٣	٠,٥٣٣	١٤	٠,٥٤٧	٢٥	٠,٥٢٩
٤	٠,٥٣١	١٥	٠,٥٢٩	٢٦	٠,٥٢٩
٥	٠,٥٢٣	١٦	٠,٥٢٩	٢٧	٠,٥٢٩
٦	٠,٥٢٦	١٧	٠,٥٢٩	٢٨	٠,٥٢٩
٧	٠,٥٣٢	١٨	٠,٥٢٩	٢٩	٠,٥٢٩
٨	٠,٥٠٩	١٩	٠,٥٢٩	٣٠	٠,٥٢٩
٩	٠,٥٣٣	٢٠	٠,٥٢٩	٣١	٠,٥٥٤
١٠	٠,٥٣٤	٢١	٠,٥٢٩	٣٢	٠,٥٢٩
١١	٠,٥٢٦	٢٢	٠,٥٢٩	٣٣	٠,٥٥١

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية) أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للمقياس، عدا (٣) مفردات أرقام: (١٤)، (٣١)، (٣٣)، كانت معاملات ألفا (مع حذف درجة

المفردة من الدرجة الكلية) أكبر من معامل ألفا العام للمقياس، وهذا يعني أنها غير ثابتة ويتم حذفها.

(٣) **ثبات الأبعاد**:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للقائمة، والنتائج كما يلي:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات القراءة (ن= ٧٠ طفل)

أبعاد مقياس مهارات القراءة	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
البعد الأول (التعرف)	**٠,٤٥٧
البعد الثاني (النطق)	**٠,٥٧٨
البعد الثالث (التعبير القرائي)	**٠,٦٥٥
البعد الرابع (الطلاقة)	**٠,٤٤٠
البعد الخامس (الفهم)	**٠,٨٠١

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

(٤) **الثبات بالتجزئة النصفية**:

تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس ككل، والنتائج كما يلي:

معامل الثبات بمعادلة سبيرمان/ براون = ٠,٦٢٣

ومعامل الثبات بمعادلة جتمان = ٠,٦١٨

وهي قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس ككل.

من الإجراءات السابقة للصدق والثبات، تم حذف (٣) مفردات غير ثابتة وغير صادقة، أرقام: (١٤)، (٣١)، (٣٣)، وأصبحت الصور النهائية للقائمة مكونة من (٣٠) مفردة، موزعة على الأبعاد على النحو التالي: البعد الأول (٥) مفردات، والثاني (٨) مفردات، والثالث (٦) مفردات، والرابع (٤) مفردات، الخامس (٧) مفردات، والقائمة بهذه الصورة صالحة للتطبيق على العينة الأساسية في البحث.

ثالثًا: **اختبار القراءة**:

مكونات الاختبار:

ويتكون الاختبار من خمسة نصوص مختارة من موضوعات القراءة المقررة على التلاميذ بالكتاب المدرسي، ويتضمن الاختبار (٢٠) سؤال متنوعين حسب الهدف، فمنها: اختيار، وتوصيل، إكمال، واستخراج من النص المقروء، وترتيب الفكر، واستنتاج عنوان.

تعليمات الاختبار: عند تطبيق الاختبار يقوم التلميذ بقراءة النصوص قراءة صامتة، ثم يعيد قراءتها جهريًا، ثم تقاس المهارات وفقًا لمجموعة أسئلة تعقب كل نص قرائي، وتقدر درجات التلميذ وفقا لمفتاح التصحيح المعد لذلك، والمطلوب منك عزيزي التلميذ ما يلي:

١. كتابة بيانتك (الاسم، والمدرسة، والصف، وتاريخ التطبيق) في المكان المخصص.
٢. قراءة النصوص بوضوح، وبسرعة مناسبة مع المحافظة على فهم المعنى.
٣. الالتزام بالوقت المحدد للقراءة.
٤. عدم البدء في القراءة إلا عندما يؤذن لك.
٥. أجب عن جميع الأسئلة بشكل فردي.
٦. عدم ترك سؤال دون الإجابة عنه.
٧. حاول الإجابة بنفسك، فإذا تعذر عليك فهم المطلوب ارجع إلى معلمك.

لاحظ أن: درجات في هذا الاختبار سرية، ولغرض البحث العلمي فقط، وليس لها أي تأثير على نجاحك، أو رسوبك أخر العام.

عرض الاختبار على المحكمين:

قامت الباحثين بعرض الاختبار على مجموعة ممن لديهم خبرة بالمجال؛ لإبداء رأيهم، وحرصت الباحثين على أن يكون المحكمون من فئات متعددة يمثلها متخصصون في المناهج وطرق التدريس، ومتخصصون في التربية الخاصة، وموجهين ومعلمي اللغة العربية، وكان الهدف من العرض على المحكمين استبعاد الأسئلة البعيدة عن الهدف من الاختبار والتي لا تنتمي، واستبعاد الأسئلة الفرعية التي يعجز الطفل عن فهمها.

رصدت الباحثين استجابات المحكمين؛ حيث عدلت صياغة بعض الأسئلة، وحذفت أسئلة ليست في مستوى عينة الدراسة لتعد الاختبار في صورته النهائية.

صدق الاختبار:

تم حساب صدق أسئلة الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار (محذوفًا منه درجة المفردة) بافتراض أن مجموع بقية درجات المفردات محكًا للمفردة، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية لاختبار القراءة محذوفًا منها درجة المفردة (ن= ٧٠طفل)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٣٨٥	٨	**٠,٥٨٠	١٥	**٠,٤١٩
٢	٠,١٥٦	٩	**٠,٧٤٨	١٦	**٠,٣٦٧
٣	*٠,٢٤٩	١٠	**٠,٥٧٣	١٧	**٠,٣٤٢
٤	**٠,٢٩٧	١١	**٠,٦٢١	١٨	**٠,٣٢١
٥	** ٠,٤٨٦	١٢	**٠,٤٦٥	١٩	** ٠,٤٢١
٦	**٠,٥٢١	١٣	**٠,٥٨٠	٢٠	**٠,٥٣٥
٧	**٠,٦٧٢	١٤	*٠,٢٤٥		

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، عدا المفردة رقم (٢) فكان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية (محذوفًا منه درجة المفردة) غير دال، وهذا يعني أن المفردة رقم (٢) غير صادقة، ويتم حذفها.

ثبات الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على العينة المبدئية، المكونة من (٧٠) طفل، وحُسب الثبات باستخدام

(١) **معامل ألفا (كرونباخ)**:

تم حساب معامل ألفا العام للاختبار، وكانت قيمته (٠,٨٣٤)، ثم حساب معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار)، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١١)

نتائج معاملات ألفا لاختبار القراءة لدي الأطفال المتأخرين لغويًا (ن= ٧٠ طفل)

رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة
١	٠,٨٢٩	٨	٠,٨١٨	١٥	٠,٨٢٨
٢	٠,٨٣٤	٩	٠,٨١٨	١٦	٠,٨٣٠
٣	٠,٨٣٣	١٠	٠,٨١٧	١٧	٠,٨٣٠
٤	٠,٨٣١	١١	٠,٨١٤	١٨	٠,٨٢٩
٥	٠,٨٣٢	١٢	٠,٨٢٦	١٩	٠,٨٢٧
٦	٠,٨٢٥	١٣	٠,٨٢٢	٢٠	٠,٨٢٢
٧	٠,٨٢٠	١٤	٠,٨٣٣		

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية) أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للمقياس، وهذا يعني ثبات جميع المفردات.

(٢) **الثبات الكلي للاختبار**:

تم حساب الثبات للاختبار ككل بطريقة التجزئة النصفية، ووجد أن:

(أ) معامل الثبات بمعادلة سبيرمان / براون = ٠,٧١٠

(ب) معامل الثبات بمعادلة جتمان = ٠,٧١٠

وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات الاختبار ككل.

من الإجراءات السابقة تم حذف المفردة رقم (٢) غير الثابتة وغير الصادقة، وأصبحت الصورة النهائية للاختبار مكونة من (١٩) مفردة صالحة للتطبيق على العينة الأساسية.

حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للاختبار، والنتائج كما يلي:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات القراءة لدي الأطفال المتأخرين لغويًا (ن= ٧٠طفل)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٠٢	٨	**٠,٦٨٤	١٥	**٠,٤٦٨
٢	٠,١٨٨	٩	**٠,٧٧٣	١٦	**٠,٣٩٨
٣	*٠,٢٧٦	١٠	**٠,٦٧٩	١٧	**٠,٣٩٧
٤	**٠,٣٥٠	١١	**٠,٧٢٧	١٨	**٠,٣٩٧
٥	** ٠,٥١٥	١٢	**٠,٥٩٠	١٩	** ٠,٥٤٢
٦	**٠,٥٥٤	١٣	**٠,٦٢٣	٢٠	**٠,٥٩٠
٧	**٠,٧٠٢	١٤	*٠,٢٩٤		

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، عدا المفردة رقم (٢) فكان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية غير دال، وهذا يعني أن المفردة رقم (٢) غير ثابتة ويتم حذفها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه «توجد علاقات ارتباطية موجبة بين الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة لدى المتأخرين لغويًا، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثين معاملات الارتباط « بيرسون» والنتائج كما يلي:

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة لدي المتأخرين لغويًا(ن=٧٠طفل)

مهارات القراءة / الوعي المورفولوجي	معاملات الارتباط ودلالتها					
	التعرف	النطق	التعبير القرائي	الطلاقة	الفهم	الدرجة الكلية للمهارات
البعد الأول	**٠,٥٧١	**٠,٥٧٥	**٠,٥٨٧	**٠,٧١٠	**٠,٥٩٩	**٠,٦٧٤
البعد الثاني	**٠,٥٦٤	**٠,٥٤٥	**٠,٦٢٢	**٠,٥٨١	**٠,٥٨١	**٠,٦٥١
البعد الثالث	**٠,٤٩٧	**٠,٤٦٤	**٠,٤٩٢	**٠,٤٩١	**٠,٥١٦	**٠,٥٥٤
البعد الرابع	**٠,٤٧٨	**٠,٥٠٥	**٠,٥٢٦	**٠,٥٦٥	**٠,٥٦١	**٠,٥٨٤
البعد الخامس	**٠,٤٥٩	**٠,٤٤٨	**٠,٤٧٩	**٠,٣٨٩	**٠,٤٧٦	**٠,٥٠٨
البعد السادس	**٠,٥٥٩	**٠,٥٦٤	**٠,٥٩٦	**٠,٦٠٠	**٠,٥٦١	**٠,٤٤٩
الدرجة الكلية	**٠,٤٩٠	**٠,٥٣٩	**٠,٥٣٣	**٠,٥٥٠	**٠,٥٤٦	**٠,٥٩١

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا، وهذا يدل علي وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الوعي المورفولوجي (الأبعاد والدرجة الكلية)، ومهارات القراءة لدي المتأخرين دراسيًا، وهذا يعني أن زيادة الوعي المورفولوجي لدي الأطفال التأخرين لغويًا يقابله زيادة في مهارات القراءة وبهذا يتحقق الفرض الأول، وتتفق هذه النتائج مع: pan-monique (2003)، ودراسة Goodwin., Huggins., Carlo.,& August .,&Calderon (2013)، ودراسة Jiang (2012)، ودراسة Reem Al Ghanem .,& Devin Kearns (2015))، ودراسة Deacon.,Kieffer, M.,& Laroche,(2014)، و دراسة Pittas,& Nunes (2014)، ودراسة Jin,Xue.,& Xiaoming (2016)

وتُفسرها الباحثين بأن الوعي المورفولوجي له أثرًا فعالًا على مهارات القراءة؛ حيث توجد علاقة موجبة بين الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من المتأخرين لغويًا في الوعي المورفولوجي، ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثين اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، والنتائج كما يلي:

جدول (١٣)

نتائج الفرق بين الذكور والإناث في متوسطي رتب درجات الوعي المورفولوجي (اختبار "ت" (الأبعاد والدرجة الكلية) لدي الأطفال المتأخرين لغويًا

الوعي المورفولوجي	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
البعد الأول	الذكور	٤٣	٣٣,٨١	٤,٧٤٢	,٩٢١	غير دالة
	الإناث	٢٧	٣٢,٦٣	٥,٩٤٩		
البعد الثاني	الذكور	٤٣	٣٨,٠٠	٣,٥٩٢	,٤١٠	غير دالة
	الإناث	٢٧	٣٧,٦٣	٣,٨٠٤		
البعد الثالث	الذكور	٤٣	٣٠,٢٨	٢,١٥٣	-,١٠٨	غير دالة
	الإناث	٢٧	٣٠,٣٣	١,٨٤٠		
البعد الرابع	الذكور	٤٣	٣٨,٠٧	٣,٣٦٢	,٨٤٩	غير دالة
	الإناث	٢٧	٣٧,٣٣	٣,٧٩٣		
البعد الخامس	الذكور	٤٣	٢٠,٧٩	٢,١٩٩	-,٣٨٢	غير دالة
	الإناث	٢٧	٢١,٠٠	٢,٢٨٧		
البعد السادس	الذكور	٤٣	٢٠,١٢	٣,١٧١	,٠٥٦	غير دالة
	الإناث	٢٧	٢٠,٠٧	٢,٨٤١		
الدرجة الكلية للوعي المورفولوجي	الذكور	٤٣	١٨٥,٧٩	١٤,٣٤٩	١,٠٨٩	غير دالة
	الإناث	٢٧	١٨١,٧٠	١٦,٦٨٢		

يتضح من الجدول أن الفرق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في الوعي المورفولوجي غير دال إحصائيًا، وهذا يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الوعي المورفولوجي، وبذلك يتحقق الفرض الثاني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Lazaro., Garcia.,& Burani, C: (2015)، ودراسة Pittas.,& Nunes (2014)، ودراسة Gilbert., Goodwin, (2014) A.,Compton.,& Kearns, D، وتُفسرها الباحثين بأن الوعي المورفولوجي لدى الذكور والإناث على حد سواء؛ حيث لا توجد فروق بين بين الذكور والإناث في الوعي المورفولوجي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

جدول (١٤)

نتائج الفرق بين الذكور والإناث في متوسطي رتب درجات مهارات القراءة (اختبار "ت" (الأبعاد والدرجة الكلية) لدي الأطفال المتأخرين لغويًا

مهارات القراءة	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
البعد الأول	الذكور	٤٣	٦,٦٣	١,٨٣٩	-,٣٤٣	غير دالة
	الإناث	٢٧	٧,٧٨	١,٦٧٢		
البعد الثاني	الذكور	٤٣	٣,٤٩	,٨٢٧	-,١٥٤	غير دالة
	الإناث	٢٧	٣,٥٢	,٧٥٣		
البعد الثالث	الذكور	٤٣	٣,٥٠	,٩٩٩	,٣٤٨	غير دالة
	الإناث	٢٧	٢,٩٦	.٩٤٠		
البعد الرابع	الذكور	٤٣	٦,٧٩	١,٧٩٤	,٧٤٩	غير دالة
	الإناث	٢٧	٦,٤١	٢,٤٨٥		
البعد الخامس	الذكور	٤٣	٢,٥٧	,٩٩١	-,٧٥٤	غير دالة
	الإناث	٢٧	٢,٧٤	,٧٦٤		
الدرجة الكلية لمهارات القراءة	الذكور	٤٣	٢٣,٩٨	٥,٣٩٢	,٠٦٧	غير دالة
	الإناث	٢٧	٢٣,٨٩	٥,٣٢٣		

يتضح من الجدول أن الفرق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في مهارات القراءة غير دال إحصائيًا، وهذا يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات القراءة، وبذلك يتحقق الفرض الثالث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Burani ., Marcolini & Deluca (2008)، وتختلف مع دراسة pan-monique (2003) التي أكدت على الفروق بين البنين والبنات في مهارات القراءة وأثبتت وجود اختلاف بين البنين والبنات في المستوى المورفولوجي، والفهم والهجاء لصالح البنات.

وتفسر الباحثين بأن مهارات القراءة لدى الذكور والإناث على حد سواء؛ حيث لا توجد فروق بين بين الذكور والإناث المتأخرين لغويًا في مهارات القراءة، وتعزو الباحثين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الأطفال في مهارات القراءة بالرغم من اختلاف الجنس إلى التأخر اللغوي.

توصيات البحث :

فى ضوء ما توصل إليه البحث الحالى من نتائج تقدم الباحثين مجموعة من التوصيات التى قد تسهم فى تنمية الوعي المورفولوجي، وتحسين مهارات القراءة للأطفال ذوى التأخر اللغوي، وهذه التوصيات تتمثل فيما يلي :

(١) الاهتمام بكل مستويات اللغة لما لها من ترابط؛ حيث أن كل مستوى متعلق بالمستوى الأخر حتى نصل إلى السياق اللغوي السليم.

(٢) توجيه أنظار الوالدين وأفراد أسرة الطفل إلى عدم إرغام الطفل على التحدث بلهجة معينة محببة لهم؛ لأن ذلك يؤثر على اكتساب اللغة لدى الطفل، وقد يصل به للتأخر اللغوي، وعدم إرغام الطفل اليساري الكتابة باليد اليمنى؛ لأن ذلك يؤثر على النطق لديه.

(٣) .ضرورة التدخل المبكر لتنمية الوعي المورفولوجي للأطفال ذوى التأخر اللغوي لما يتعرضون له من مشكلات ونفسية واجتماعية وتحصيلية.

(٤) الاهتمام بسياق الكلام في التفاعل الاجتماعي كأساس للتعامل اليومى بين الطفل والمحيطين به في بيئته.

(٥) التأكيد على المعنى الدلالي للكلمات ؛ حيث أن اللغة غنية بالمفردات ذات الدلالة المختلفة فقد تحمل الكلمة أكثر من معنى.

(٦) توفير بيئة منزلية مشتملة على العديد من الأنشطة اللغوية التي تساعد الطفل على النطق الصحيح للأصوات اللغوية باستخدام وسائل بسيطة كالقصص والغناء والألعاب اللغوية ﴿الفوازير – النكت – الأمثال الشعبية .... وغيرها﴾.

(٧) إيلاء مزيد من الاهتمام باستراتيجات التعلم التي تساعد في تحسي مهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا بما يتفق مع طبيعتهم.

(٨) عمل دورات تدريبية للمعلمين العاملين معهم لتبصيرهم بالخصائص النفسية والاجتماعية واللغوية لهذه الفئة من الأطفال، وتوفير مجالات ترفيهية بالمؤسسات تساعد الأطفال على الأساليب اللغوية الصحيحة.

(٩) التأكيد على التدخل ببرامج التخاطب المناسبة؛لأن ذلك من شأنه أن يساهم فى زيادة الحصيلة اللغوية، وتطوير مستويات اللغة من بداية المستوى الفونولوجي وصولًا إلى المستوى البرجماتي، وتحديد البرامج التربوية والتأهيلية والإرشادية المناسبة لإحتياجاتهم وقدراتهم وإمكانياتهم.

(١٠) ضرورة مراعاة الفروق الفردية فى البرامج المقدمة لهذه الفئة من الأطفال من حيث تخطيطها وتنفيذها .

(١١) ضرورة الاهتمام والتركيز على الفنيات السلوكية كالتعزيز والتحفيز وغيرها فى تعليم هؤلاء الأطفال.

(١٢) الاعتماد على نقاط القوة لدى كل طفل كحالة فردية حتى يتم تقديم الاستراتيجية المناسبة، والمؤثر لديه .

(١٣) يجب تقليل النقد واللوم الموجه للطفل، وخاصة أمام الآخرين، وتشجيعه على القراءة والتعلم، حتى ينتزع من نفسه أحاسيس الإحباط والفشل الداسي.

بحوث مقترحة:

إستكمالًا للجهد الذي بدأه البحث الحالي، وبناءً على ما أسفر عنه من نتائج، يمكن اقتراح بعض البحوث التي يمكن إجراءها في مجال التأخر اللغوي.

(١) فاعلية التدريب على المهارات اللغوية في تعديل السلوك اللغوي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

(٢) فعالية برنامج تدريبي كمبيوتري قائم على الأنشطة المتنوعة لتصحيح الأخطاء اللغوية وتنمية الحصيلة اللغوية للأطفال المتأخرين لغويًا.

(٣) فعالية برنامج تدريبي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية القدرة على الانتباه وتحسين المستوى المورفولوجي للأطفال.

(٤) فعالية برنامج إرشادي أسري لخفض التأخر اللغوي لدى الأطفال في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

(٥) فعالية برنامج إرشادي لتغيير اتجاه المعلمين والأقران السلبية وأثره في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

(٦) فعالية السيكودراما في علاج التأخر اللغوي وتنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي.

(٧) فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية المهارات المورفولوجية وأثره في خفض التأخر اللغوي لدى الأطفال المتأخرين لغويا بالمرحلة الابتدائية.

(٨) فاعلية التدريب على المستوى الدلالى في تحسين مهارات القراءة والاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

المراجع

أبـو زيـد، نبيلـة أمـين (٢٠١١). **اضـطرابات النطـق والـكلام: المفهـوم والتشـخيص والعلاج**. القاهرة: عالم الكتب.

بديـر، كريمان، وصـادق، ايميلـي (٢٠٠٠). **تنمية المهارات اللغويـة للطفل**. القاهرة: عالم الكتب.

جابر، عبد الحميد، و كفافى، علاء الدين (١٩٩٦). **معجم علم النفس والطب النفسي** (ج٨). القاهرة: دار النهضة العربية.

حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

داود، محمد محمد (٢٠٠٦) العربية وعلم اللغة الحديث. القاهرة: دار غريب.

سيسالم، كمال سالم (٢٠٠٢). **موسعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي**. العين: دار الكتاب الحديث.

عبـد الرحيـم، محمـد عـلام (٢٠٠٢). الصـوت والمدلول « دراسـة تأصـيلية في ضـوء الدراسات اللغوية». أسيوط: مطبعة دار الهلال.

مصـطفى، أسـامة فاروق (٢٠١٤). **اضـطرابات التواصـل: بين النظريـة والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر

النـوري، عبـد الله (١٩٩٩). مـدى اتقـان تلاميذ المرحلـة الإعدادية لمهـارات القراءة الصـامتة في محافظـة مسـقط. **رسـالة دكتوراه غيرمنشـورة**، كليـة التربية جامعة السلطان قابوس.

نوفـال، حافـا (٢٠٠٠). هل تعلم القراءة أم لا؟ (ترجمة غسـان يوسـف) **مجلة صـدى التربية**.

يونس، فتحي علي (٢٠٠١). اللغة والتواصل الاجتماعي. القاهرة: ذات السلاسل.

Anna J., & Julia, C. (2015) Early predictors of phonological andmorphological awareness and the link with reading: Evidence from children with different patterns of early deficit. *Applied Psycholinguistics*. 36(3), 509-531.

Bassavanna, M.(2000).Dictionary of psychology , allied publishers limited . Journ*al of the Acoustical Society* of America ,89,90-99.

Besse, B., Moreira, C., & Paula, F. (2015). The benefits of learning a second language on the development of morphological awareness and reading among students of 3rd and 5th years living in Brazil. [French]. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant.*27, 267-274.

Boudelaa,S ., Pulvermuller ,F., Hauk ,O., Shtyrov ,Y .,& Marslen ,W .(2010) . Arabic morphology in the neural language system gorunal of Cognitive Neuroscience ,22(5) ,998-1010.

Casalini ,C.,Brizzolara,D., Chilosi,A., Cipriani,P., Marccolini,S. Pecini,C.,&etal. (2007) .Non-W0rd repetition in children with specific language impairement :A deficit in phonological working memory or in long term verbal knowledge Cortex .43,769-776 .

-Cloutire,G.(2002).phonemic perception Receptive morphology and productive morphology skills of speech Delayed. the University of Calgary, Faculty of social scienes Department of linguistics.

Davidson, S. (2015) Morphological analysis training for English language learners with reading difficulties Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 75(8) No Pagination Specified.

Deacon, S., Kieffer, M., & Laroche, A. (2014). The relation between morphol- gical awareness and reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. Scientific Studies of Reading.18(6), 432-451.

Deslea , K. (2011) . Understanding the reading process. Edith Cowen University, Western Australia. Associate Professor, Faculty of Education and Arts .154.

Edwards, J; Munson, B (2007). " Speech perception and production in child language disorders ". Hand book of child Language disordersus.NewYork,NY,US:Psychologypress,590,216-231.

Elvira, S. (1993).Retard de language acquisition de la morfologi Unpublished degree: dr, Faculty of Education University de Barcelona. of linguistic.

Erin, R., Marc, J., Amy, D., &Terry, A. (2013). Past-tense morphology and phonological deficits in children with dyslexia and children with language impairment. Journal of Learning Disabilities. 46(3), 230-240.

Goodwin,A .Huggins,A ., Carlo,S .,August,D .,&Calderon ,M . (2013). minding morphology: how morphological awareness relates to reading for English language leamers. Reading and Writing .26(9) ,1387-1415.

Jennifer,A.,& Marilyn ,A .(2007). **:**, 38(3) ,741. .

Jiang,X., &Fang,Y.(2012) .the effects of context and word morphology on interesting unknown words learners of Chinese as a second language . Acta psychological Sinica .44(1) ,76-86.

Kieffer, Michael. (2014). Morphological awareness and reading in adolescent Spanish-speaking language minority learners and their classmates. Journal of Learning Disabilities.47(1), 44-53.

Lazaro, M., Garcia, L., & Burani, C. (2015). How orthographic transparency affects morphological processing in young readers with and without reading disability. Scandinavian Journal of Psychology. 56 (5), 498-507.

Lukacs,A; Leonard,L., &Kas,B.(2010). Use of noun morphology by children with language impairment: the case of Hungarian. international journal of language & Cimmunication Disorders .45(2) ,145-161.

-Maura.M.,Courtney;K.,Susan.W.,& Brenda G.(2011). Grammatical morphology in school-age children with and without language impairment: A discriminant function analysis. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*,42(4), pp. 550-560.

pan-monique.(2003). phonological processing and morphological –syntactic skill in the Reading and spelling performance of children. in psychology letters current. (1) ,10.

Pittas, Evdokia., & Nunes, Terezinha .(2014). The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: A longitudinal study. Reading and Writing.27(8), 1507-1527.

Reem, G., and Devin,K.(2015).Orthographic phonological, and morphological skills and children's word reading in Arabic: A literature review.

Reading Research Quarterly .50(1),83-109.Saiegh ,A.,&Geva ,E .(2007) . Morphological awareness, phonological
awareness, and Reading in English – Arabic Bilingual children,
Reading and Writing. An inter discipline atinary Journal ,21(5) ,481-504.

Vandewalle, E., Boets , B .,Ghesquiere ,P .,& Zink , T. (2012). Auditory processing and speech perception in children with specific language impairment: relations with oral language and literacy skills. *Research in Developmental Disobey* ,33 (2) 635- 644.

-William, N. ,Berninger,V., Abbot ,R., Vaughan ,K & Vermeulen ,K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to Literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk Fourth- grade writers. journal of Educational Psychology ,95, (4), 730-743.