مستوى الوعى الفونيمي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين

إعداد

أ /محمد أنيس غنيمى

باحث دكتوراه

أ.د /عادل عبد الله محمد

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة

عميد كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.م.د/منى خليفة على حسن

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية جامعة الزقازيق

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالى إلى التعرف على مستوى الوعى الفونيمي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم و اقرانهم العاديين، وتكونت العينه من (٦٠) تلميذًا موزعة على مجموعتين (٣٠) تلميذًا من المعرضين لخطر صعوبات التعلم، تم تشخيصهم وفق محكات التشخيص المستخدمه فى تحديد التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم وهى:اختبار القدرة العقليه للأطفال من٦إلى ٨ سنوات، واختبار المسح النيورولوجى السريع للتعرف على ذوى صعوبات التعلم QNST، اختبار تقييم مستوى الوعى الفونيمي لتلاميذ الصف الأول ألابتدائى المعرضين لخطر صعوبات التعلم (اعداد الباحث) وأظهرت النتائجوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف الأول الابتدائى على مقياس الوعى الفونيمي لصالح التلاميذ العاديين، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات البنين العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي لصالح البنين العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي لصالح البنات العاديات.

الكلمات المفتاحية: الوعى الفونيمي، التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

Abstract

This study aimed to examine the level of phonemic awareness in the first grade children at-risk for learning disabilities and their normal pears,. The study sample consisted of (60) children divided equally into two groups i.e.experimental instruments used were colored progressive matrices from (6) to (8) years , neurological screening test QNST, evaluating test to the level of the phonemic awareness for the first grade children at-risk for learning disabilities(developed bay auther). The results of the study showed there were statistically significant at the level (0.05) between the normal and their pearsat-risk for learning disabilities in favor of the normal only. There were statisticallysignificant at the level (0.05) among the averages of the ranks of the normal boys, girls and their peers in favor of the normal boys and girls.

مقدمة:

تحتل مشكلة صعوبات التعلم (سواء الأكاديمية، أو النمائية) مكان الصدارة فى الآونة الأخيرة، حيث يمثل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات خاصة فى التعلم فئة كبيرة من ذوى الحاجات الخاصة، ورغم أنهم ينخرطون فى المدارس العادية؛ إلا أنهم يندرجون تحت مظلة التربية الخاصة، التى تقدم لهم البرامج التربوية الفردية، التى تراعى الفروق الفردية عند تخطيط البرامج وعند التعليم، وتقوم على أساس تحليل المهارات وتبسيطها وتجزئتها،ومن هذا المنطلق تمثل فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم فئة هامة من الفئات التى تهتم بها التربية الخاصة، التى تقوم بتقديم الخدمات المنظمة، أو المتخصصة للأطفال ذوى الحاجات الخاصة special Needs (حسين،٢٠٠٩، ص. ٧).

ومن المهم أن نؤمن أنه كلما تم اكتشاف هذه الصعوبات فى وقت مبكر وتوفرت المساعدة الملائمة للمتعلم فهذا يعطى فرصة لتنمية المهارات المطلوبة واللازمة ليحيا حياة ناجحة، وهذا ما أكدته دراسة لمعاهد الصحة القومية أن ٦٧٪ من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة، أصبحوا قارئين بعد أن تلقوا تعليمًا متميزا (ملائما) فى صفوف مبكرة (The Coordinated compaign for learning disabilities (ccld), 1997, p.113 ·)

فمن حق التلاميذ علينا أن نوفر لهم حياة كريمة ملؤها الإيمان والثقة والقوة، ولا يأتى ذلك إلا بالعلم، والقراءة إحدى وسائله المثمرة، ولكن إحدى المشاكل التى يواجهها التلاميذ فى المدارس هى مشكلة اكتساب القراءة (نصيرات،٢٠٠٣، ص. ٢).

وتتعدد الأسباب التى يعزى إليها الضعف فى القراءة، ويمكن إجمالها فى المعالجات التعليمية للقراءة، وافتقاد معلم القراءة لفهم القاعدة الهيكلية للغة، ومنهج القراءة نفسه وطرق التقويم، وعدم التكافؤ بين المتعلمين فى برامج الإعداد القرائى، وقد أفرزت هذه الجوانب هبوطا فى قراءة أعداد كبيرة من المتعلمين تمثل فى ضعف قدراتهم على تمييز أصوات الكلمة وربط الأصوات بالرموز والنطق الخاطئ للكلمات (سليمان، ٢٠٠٦، ص. ١٣٦).

ولعل السبب الأكثر شيوعًا فى اكتساب المهارات الأساسية للقراءة هى القصور فى مهارات الوعى الفونيمي phonemic Awareness الذى يعوق بدوره مهارات القراءة، والوعى الفونيمي هو الوعى بمحتويات الكلمة من الأصوات التى تتكون منها ويساعد هذا النوع من الوعى الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، ويعد هذا الوعى أساسيًا، أو جوهريًا فى عملية حل الرموز وفى هذا الصدد يشير (Williams,1986) إلى المهارات الأساسية فى القراءة وهى: إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهما، والقدرة على الفصل، أو التمييز السماعى للفونيمات التى تتكون منها الكلمة، وكذلك الفصل، أو التمييز البصرى للحروف التى تتكون منها الكلمة (أبو الديار والبحيرى، وطيبة، ومحفوظى، وايفرات، ٢٠١٢، ص. ٣٧).

إن عملية القراءة تبنى على المعالجة الفونيمية بدءًا من الوعى الفونيمي المكون للكلمة، وفك الفونيمات من خلال الحروف التى تمثلها الكلمة المكتوبة، ودمجها للتوصل إلى النطق الصحيح للفونيمات. هذه العمليات تتطلب من التلميذ الضعيف، أو المبتدئ مجهودًا فى التفكير لذلك فهى تحتاج إلى جهد وبطئ عند بداية القراءة ومع الوقت تصبح لا تتطلب جهدا تفكيريا وتجنيد مكثف لمصادر التركيز إلا إذا كان هناك أشكال فى عمليات المعالجة الفونيمية التى تحد من عمليات اكتساب القراءة وبالتالى تؤدى إلى عدم «طلاقة القراءة» أى أن لا تصبح أوتوماتيكية (البشير، ٢٠٠٦، ص ص. ٧٧ - ٧٨).

ويذكر فيليب Philips (2008) أن الوعى الفونيمي جزء، أو فرع من أفرع الوعى الصوتي، ذلك أن الوعى الصوتي يمثل القدرة على التمييز والتلاعب بالوحدات الصوتية بغض النظر عن حجم الوحدة الصوتية، سواء كانت كبيرة "كالمقاطع" مثل: تحليل كلمة [كاتب] لمقاطعها (كَا/تب)، أو صغيرة كالفونيمات مثل تحليل كلمة كاتب إلى أصواتها (ك/ا/ ت/ / ب) بينما يمثل الوعى الفونيمي القدرة على التمييز والتلاعب بأصغر الوحدات الصوتية فى اللغة والتى تتمثل فى الفونيمات فقط، وذلك كما جاء فى المثال الأخير، كما تعرف الفونيمة على أنها أصغر وحدة صوتية فى اللغة والتى لها أن تؤثر على المعنى، فعلى سبيل المثال، فى كلمتى "جَمَل وجُمَل"، أو كلمتى "حَمَل وجَمَل" اختلف المعنى باختلاف الفونيمة (حرف، أو حركة) (الشاويش،٢٠١٢، ص. ٧).

مشكلة البحث:

إن التلاميذ فى المرحلة الأولى من التعليم ألأساسى يتصفون بعدم القدرة على القراءة الجيدة وهؤلاء التلاميذ بدون تقديم الحلول العلاجيه التعليمية الملائمة لهم بعد تشخيصهم يكونوا معرضين للتدهور وخطر صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين مما يزيدهم بالإحباط والأزمات النفسيه وقد يؤدى إهمالهم إلى تفاقم صعوبة التلميذ فى الوعى الفونيمي والقراءة وكذلك صعوبات أكاديمية أخرى فى مرحلة لاحقة، وتتحدد مشكلة البحث الحالى فى الأسئلة التالية:

(١) هل توجد فروق بين متوسطى درجات التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف ألأول ألابتدائى على اختبار الوعى الفونيمي؟.

(٢) هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات البنين العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي؟.

هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى المقارنة بين مجموعتى الدراسة (ذوى صعوبات الوعى الفونيمي المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وأقرانهم العاديين)، وذلك للتعرف على درجة التمايز والاختلاف فى مستوى الوعى الفونيمي، كما تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد اختبار تقييم مستوى الوعى الفونيمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالى إلى ما يلي:

(١) تناوله متغير الوعى الفونيمي الذى تندر فيه الدراسات على المستوى العربى.

(٢) الدور المهم الذى يتطلع به الوعى الفونيمي فى إجادة وإتقان نطق الكلمه بشكل صحيح وواضح.

(٣) تأكيد الدراسات على اهمية اكتساب وإتقان مهارات الوعى الفونيمي، ومن ثم تشخيص وعلاج صعوباتها فى وقت مبكر.

(٤) أهمية التقييم فى الحد من صعوبات الوعى الفونيمي لتلاميذ الصف ألأول ألابتدائى باعتبارها مرحله مبكرة مما يؤدى إلى زيادة فرص نجاح البرامج العلاجيه لهذا النوع من الصعوبة.

(٥) تقديم مقياس جديد للوعى الفونيمي يكون بمثابة إضافة لمكتبة المقاييس العربية.

مصطلحات البحث الإجرائية:

(١) **المعرضون لخطر صعوبات التعلم** at- risk for Learning Disabilities: هم الذين لا يعانون من إعاقة عقلية، أو حسية (سمعية، أو بصرية)، أو حرمانا ثقافيًا، أو بيئيًا، أو انفعاليًا؛ بل هم أطفال يعانون اضطرابًا في العمليات العقلية، أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، ويظهر أثرة في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب علية سواء في المدرسة الابتدائية، أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة، لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هؤلاء الأطفال لا يصلون إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل إليه زملائهم من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة، أو فوق متوسطة (خليفة والزيود، ٢٠٠١، ص. ١١٦).

(٢) **قصور الوعى الفونيمي** phonemic awareness: "صعوبات الوعى الفونولوجى، أو صعوبات فى الإدراك الصوتي، أو فى فهم اللغة المقروءة، أو الذاكرة البصرية، أو العجز فى الإدراك الفونيمي، ويظهر آثارها من خلال انخفاض المستوى التحصيلى الفعلى عن تحصيلهم المتوقع فى تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتية، أو حذف الفونيم الصوتي من (أول، أو وسط، أو آخر) الكلمة وتجميع أصوات الكلمة بدون هذا الفونيم ".

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

تعد صعوبات التعلم من أشد المشكلات التى تواجهها نظم التعليم المختلفة، والتى تلعب دورًا أساسيًا فى حدوث قدر من الفاقد التعليمى ما لم يتم تشخيصها

فـى وقـت مبكر من حياة الطفل وتقديم البرامج المختلفـة التى من شأنها تقلل من هذا الفاقد، وقد امكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين هما:

(١) صعوبـات التعلـم النمائيـه: تشمـل (صعوبات الانتبـاه، والتذكـر، والإدراك، وحل المشكلات).

(٢) صعوبـات التعلـم الكاديميـة: تشمـل صعوبـات القـراءة والكتابـة والحسـاب (خضر،٢٠٠٥، ص. ٢٢).

ومن الجدير بالذكر أنه من غير المحتمل بالنسبة لأولئك التلاميذ المعرضين لخطر صعوبـات التعلـم كمـا يـرى (هالاهـان وكوفمـان، ولويد، وويس، ومارتنيـز، ٢٠٠٧) أن يتـم تشخيصهـم قبـل أن يخـبروا الفشل الأكاديمـى، وفى هذا الإطـار فإننا نرى بالرجوع إلى السلوك الراهن لأولئك الأطفال، وخصائصهم التى ترتبط بالتعلم، أو الظروف الحياتية أن الأطفال الأصغر سنا الذين يكون من المحتمل بالنسبة لهم أن يفشلوا فى دراستهم الأكاديمية لا يتلقون بشكل نمطى انتباهًا خاصًا، ومع ذلك فإن تحديد العوامل التى تعرض الطفل لخطر صعوبات التعلم تثير العديد من الأسئلة التى لا يعد من السهل الإجابة عنها ومن أمثلة هذه الأسئلة ما يلى:

(١) مـا الـذى يجب أن نبحث عنه فى خصائص أطفال ما قبل المدرسة، أو أحداث الحياة التى تجعلهم معرضين لخطر صعوبات التعلم؟

(٢) مـا هـى بالتحديد الخصائص السلوكية، أو الانفعالية، أو التعليمية التى تعد بمثابة مؤشرات ثابتة لصعوبات التعلم؟

(٣) هـل يعتـبر الطفل فعلا معرضا لخطر المشكلات النمائية أم أنه يصدر فقط سلوكا يختلف عما نتوقعه منه فى المدرسة وذلك بسبب الظروف المختلفة، أو الثقافة التى يتم تنشئته فيها؟

كمـا أشـار سبيس وآخـرون Speece et al. (2002) أن التلاميـذ الذيـن يواجهـون مشكلات فى فهم واستخدام اللغة عندمـا يكونوا بالروضة والصف الأول الابتدائـى يعانـون بالفعل من مشكلات فى تعلم القراءة، وبالتالى يكون من المحتمل أن يتـم تحديدهـم بوضوح على أنهم من القراء غـير الجيدين وذلك عندما يصلون إلى الصـف الثالث، ونحن نقـرر من جديد أن تشخيص مثل هؤلاء الأطفال فى هذا السن على أنهم يعانون من صعوبات تعلم محددة وذلك فى الصفوف الأولى، أو قبل

التحاقهم بالمدرسة يعد مسألة صعبة جدًا، وهنا نرى أنه رغم ذلك كله هناك جدل كبير حول الاكتشاف والتحديد المبكر لذلك الأمر أى لصعوبات التعلم (هالاهان وآخرون،٢٠٠٧، ص٢٣٧)، وقد أكدت البحوث أن التلاميذ الذين يدخلون الصف الأول الابتدائى ولديهم ثراء فى الوعى الصوتي يكونون أكثر نجاحا فى تعلم القراءة من زملائهم الذين يدخلون المدرسة مفتقرين إلى الوعى الصوتي؛ فالأطفال الذين نشئوا فى بيئة مثقفة حيث تتوافر الكلمات وألعاب الكلمات والأناشيد وقراءة القصص بغزارة، هؤلاء الأطفال تزداد احتمالات أن يصبحوا قادرين على فهم ما تدور حوله القراءة أكثر من أقرانهم الذين نشئوا فى بيئة محرومة ثقافيا، ومفتاح تعلم القراءة هو القدرة على تمييز الأصوات التى تتألف منها الكلمات، وكذلك القدرة على مقابلة الأصوات بكلمات مكتوبة؛ فلكى يتعلم التلميذ القراءة يجب أن يميز الوحدات الصوتية (الفونيم) phonemes، وهى أصغر وحدة وظيفية من الصوت، ويجب أن يكون قادرًا على معالجة الكلمة بمعنى تحليلها إلى الأصوات التى تتألف منها، وتمييز الكلمات المتشابهة فى نطقها، ويؤلف الأصوات ليصنع كلمات (اللبودى، ٢٠٠٥، ص ص ٨٣ - ٨٤).

ويشير بشر (١٩٨٠، ص ص ١٦٠ - ١٦١) على أهمية الفونيم فى قوله:

(١) أن الفونيم وسيلة مهمة فى تسهيل عملية تعليم وتعلم اللغات.

(٢) أن الفونيم يميز كلمة عن أخرى، وبالتالى يفرق بين الكلمات من الناحية الصرفية والنحوية والدلالية، فمثلا (نام) تختلف عن (قام) فى المعنى بفضل وجود فونيم (ن) نون فى الكلمة الأولى والقاف فى الثانية، والفرق بين (مِن) بكسر الميم و(مَن) بفتحها فرق فى النحو والصرف والدلالة.

إن معرفة وتناول الأصوات المتضمنة فى الكلمة والتعامل معها نجد أنها تتضمن فى واقع الأمر ثلاثة أنماط، أو مستويات حيث أن الصوت الواحد قد يتضمن أكثر من حرف واحد وتتمثل تلك الألفاظ، أو المستويات فى الواقع فيما يلى:

(١) **حذف الفونيمات** phoneme deletion: يقوم الطفل فى هذا المستوى بحذف صوت معين من الكلمة، ويتعرف بالتالى على تلك الكلمة التى ستصير لدينا آنذاك.

(٢) **إبدال، أو استبدال الفونيمات** phoneme substitution: ويقوم خلال هذا المستوى باستبدال صوت، أو فونيم معين بفونيم آخر، ثم يتعرف على الكلمة التى سنحصل عليها فى ذلك الوقت علمًا بأن الفونيم هو أصغر وحدة وظيفية فى الصوت.

(٣) **إضافة الفونيمات** phoneme addition: يقوم الطفل وفقا لذلك بإضافة فونيم معين إلى الكلمة، ثم يتعرف على الكلمة الجديدة التى سنحصل عليها آنذاك (محمد، ٢٠٠٦، ص ص. ١٣٥ - ١٣٦).

ولقد أكدت دراسة (Walton & walton›s, 2002, pp.108) التى أجروها من خلال تعليم تلاميذ الحضانة أن مهارات ما قبل القراءة وتشمل (السجع، وتحديد الفونيمه الأولية، ومعرفة الحرف (الصوت) وجدوا أن التلاميذ الذين درسوا تحديدا كل هذه المكونات يكونوا أكثر نجاحا فى تنمية مهارات القراءة من أولئك التلاميذ الذين درسوا مكون واحد، أو آخر.

ويشير شاري، وستونفش (Share & Stonvich, 1995, p.18) إلى أن أداء الوعى الفونيمي (الوحدة الصوتية الصغرى) هى مؤشر قوى على النجاح فى التهجى والقراءة طويل الأمد كما يمكنه التنبؤ بالأداء فى المعرفة القرائية بشكل أكثر دقة.

ولهذا السبب فلقد اختبر كلا من (Sprugevica & Hoien, 2003, p.121) تأثير الوعى الفونيمي فى التنبؤ بمهارات القراءة اللاحقة على فترات زمنية مختلفة، واستخدموا العناصر الآتية لتقييم الوعى الفونيمي:

(١) تجزئة الفونيم: القدرة على تحديد وتجزئة الفونيم فى كلمات مقدمة شفويًا.

(٢) حذف الفونيم: القدرة على تحديد وحذف الفونيم الأولى، أو الأخيرة من الكلمة المستهدفة ونطق ما تبقى بعد الحذف.

ولقد أظهرت النتائج أن نصف عام بعد الإدراك (الوعى) الفونيمي فى رياض الأطفال أوضح ما يزيد عن ٢٥٪ من الاختلاف فى قراءة الكلمة.

ومن الواضح أن تعليم القراءة يعزز من عمليات الوعى الفونيمي عند التلاميذ وبذلك توجد علاقة متبادلة بين الوعى الفونيمي وتعليم القراءة حيث يؤثر كل منهما على نمو الآخر ويعززه فهناك تأثير للمواد المطبوعة (المقروءة) على نمو العمليات الصوتية والوعى الفونيمي للكلمة (Ehri, 1979, p.65)، وتشير الأبحاث أنه من الحظ الجيد إمكانية تعليم الوعى الفونيمي للتلاميذ لما له من أثر فعال على تطوير مهارات القراءة والتهجى وارتباط الوعى الفونيمي ومدى تطوره بتعلم الحروف والأصوات بالكتابة أفضل من تعلم الحروف والرموز منفردة (Ball & Blachman,1991, pp.49-66).

وبمراجعة الدراسات والبحوث التى تناولت الوعى الفونيمي نجد أنها جميعًا اتفقت على ضرورة الاهتمام بمهارات الوعى الفونيمي وارتباط المشكلات الفونيمية بالمهارات اللغوية وعسر القراءة والمعرفة الأبجدية والمهام السمعية اللفظيه وغير اللفظيه لمهارات القراءة المبكرة لدى القراء المبتدئين وكذلك بالوعى الفونولوجى، ففيما يتعلق بالوعى الفونيمي وفعاليته فى تحسين مهارات ما قبل القراءة من (تجزئة ودمج وقراءة الفونيمات) وتناولت دراسة ماكينزى وآخرين. Mackenzie, et al. (2014) فحص العلاقة بين المهارات اللغوية عند دخول المدرسة وأثنين من مقاييس النتائج المتعلقة بالوعى الفونيمي وكتابة المفردات، فاللغة ومهارات القراءة والكتابة أمر أساسى من أجل النجاح فى المدرسة والنجاح المبكر فى الكتابة هو عامل رئيسى فى تطور تعلم القراءة والكتابة وبلغت عينة الدراسة (٦٠) تلميذًا فى الصف الأول من المدرسة، واستخدم الباحثون فى تشخيصهم للعينة (تحليل البيانات التى تم جمعها باستخدام أدوات موحدة وتحقيق علاقات ثنائية المتغيرات، أو متعددة المتغيرات على حد سواء)، وتشير نتائج الدراسة إلى أن تطور اللغة الشفهية هو مؤشرا قويا لقدرة الأطفال على سماع الأصوات وتسجيلها خلال الأشهر الستة الأولى من المدرسة وتطور كتابة المفردات فى الصف الأول، وعلى الرغم من تطور الوعى الفونيمي واللغة الشفهية ثم ربطهم قبل ذلك فى دراسات سابقة إلا أن الباحثون أنشأوا علاقة واضحة بين هذين المجالين فيما يتعلق بتطور الكتابة المبكر، واستهدفت دراسة يى وى هسين Yi- wei – Hsin (2007) الكشف عن أثر تدريب الوعى الفونيمي لدى التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات القراءة فى مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً معرضين

لخطر صعوبات القراءة، واشتملت التدريبات على "دمج" الفونيم، تجزئة الفونيم، وقراءة الكلمات" استخدم الباحث فى دراسته (المؤشرات الديناميكية لمهارات المعرفة القرائية الأساسية فى القياسين القبلى والبعدى) وأوضحت نتائج الدراسة أن التدريب على الوعى الفونيمي قد أدى إلى تحسن مهارات الدمج الفونولوجية، وتجزئة الفونيم، وقراءة الكلمات، والتخفيف من صعوبات القراءة.

أما دراسة الهموز Al – Hamouz, (2013) التى تدور حول التحقيق فى مؤشرين (مهارات القراءة والكتابة) فى وقت مبكر وتستخدم على نطاق واسع فى انعكاس النمو فى إنجاز مهارات اللغة فى الصف الأول فهى مقارنة التقييمات القائمة على منهج من معرفة الحروف (طلاقة تسمية الحروف [LNF]، طلاقة صوت الحرف [LSF] فى اللغة العربية)، و وتضمنت الدراسة عينة (١٢٥) من تلاميذ الصف الأول الابتدائى، وتم توجيه التلاميذ على حد سواء التقييمات ١٨ مرة، واحدة كل أسبوع، خلال النصف الثانى من الصف الأول،وخلصت الدراسة إلى تقدم التلاميذ فى كلا التقديرين، وبرغم أن تقدم التلاميذ كان أعلى فى LNF عنه فى LSF كان له ارتباط أعلى مع إنجاز اللغة العربية عن LNF فى نهاية الصف الأول وعلاوة على ذلك التلاميذ الذين كانوا يكافحون مع القراءة سجلوا أقل من ذلك بكثير فى امتحان على اللغة العربية عن أقرانهم الذين ليس لديهم صعوبات، وفى دراسة العلاقة بين الوعى الفونيمي والتعلم اللفظى بالأقران المترابطة والتسمية التلقائية السريعة كمنبئات للفروق الفردية فى القدرة على القراءة ل وارمينجتون وآخرين Warmington, et al. (2012) هدفت إلى فحص العلاقات المتزامنة بين الوعى الفونيمي، والتعليم البصرى الشفوى بالأقران المترابطة، والتسمية التلقائية السريعة (RAn) ومهارات القراءة عند الأطفال فى الأعمار من (١١٧) سنة،وأستخدم الباحثون فى دراستهم أداة تحليل المسار ل(باث) "تحليل باث" وأوضح هذا التحليل أن التعليم البصرى اللفظى للأقران المترابطة وRAN كانت عوامل تنبؤ فريدة للتعرف الكلامى وليس الوعى الفونيمي، بينما كان التعلم البصرى اللفظى للأقران المترابطة وRAN والوعى الفونيمي عوامل تنبؤ للقراءة اللاكلامية "كلمات غير مفهومة"، وقد أوضحت الدراسةأن التعلم البصرى اللفظى للأقران المترابطة، وRAN والوعى الفونيمي مترابطين فرعيًا ولكن عمليات أبعد ما تكون عن التطابق وهى متنبئات هامة للأوجه المختلفة لمهارات

القراءة عند الأطفال،أما دراسة سينهال مونيك وآخرين Seneschal, et al. (2012) فقد هدفت إلى معرفة مدى تأثير اختبار الهجاء الموجه لأطفال الحضانة المعرضين لخطر الصعوبات القرائية وقد أجريت هذه الدراسة على ٥٦ تلميذًا لديهم ضعف فى الوعى الفونيمي وبالتالى كانوا تحت خطر تعرضهم لوجود صعوبة فى اكتساب مهارات القراءة ولقد تم تعيين الأطفال عشوائيًا لواحد من شروط التدريب الثلاثة (التقسيم الفونيمي - الهجاء المختلف- قراءة قصة) وتم إخضاع الأطفال المشاركين فى ١٦ جلسة ذات مجموعات صغيرة لأكثر من ٨ أسابيع، بالإضافة إلى ذلك فأن الأطفال تحت شروط التدريب الثلاثة وأستخدم الباحثون فى تشخيصهم للعينة (مقياس معرفة القراءة والكتابة والمفردات)، وأوضحت النتائج فى الاختبار القبلى أنه لم تكن هناك اختلافات بين الثلاثة أحوال بمقياس (معرفة القراءة والكتابة قبلاً والمفردات) ولكن بعد التدريب فإن الأطفال وباستخدام الهجاء المفتعل تعلموا أن يقرأوا كلمات أكثر مما فعل الأطفال الآخرون، وكما هو متوقع فإن أطفال التقسيم الفونيمي وأطفال الهجاء المفتعل كانوا أفضل فى الوعى الفونيمي وأكثر إثارة من أطفال قراءة القصة القصيرة، وبرغم ذلك فإن كلا من أطفال الهجاء المفتعل والتقسيم الفونيمي أدوا بدرجة متشابهة من الوعى الفونيمي مما يقترح أن التأثير المختلف على تعليم القراءة ليس تبعًا للوعى الفونيمي فى حد ذاته وبذلك فإن النتائج تدعم وجهة النظر إن الهجاء المفتعل هى عملية مفسرة تشمل (دمج الفونيم).

أما دراسة تايلر وآخرين Tayler, et al. (2011) حول فحص آثار الوعى الفونيمي ودمج الكلمات مقارنة مع التدخل الكلامى (التركيب المورفيمى) البديل لمجالات محددة مستهدفة من قبل مختلف التدخلات، فضلاً عن مدى المكاسب غير المباشرة فى المناطق الغير مستهدفة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلا وتم تعيين الأطفال عشوائيًا من أزواج متماثلة إلى اثنين من العلاجات المؤثرة المثبتة والتى تم تواصلها فى مجموعات لمدة ٦ أسابيع، وأستخدم الباحثون فى تشخيصهم للعينة مقياس الوعى الفونيمي، مقياس إنتاج الصوت والكلام،ومقياس مخرجات اللغة الشفهية ويتم استخدامه بعد كل فترة تدخل، وأظهرت نتائج الدراسة أن كلا المجموعتين المتداخلتين حققت مكاسب ذات دلالة إحصائية هامة فى كل المقاييس باستثناء مقياس المورفيم فأهميته متقاربة، والحاجة إلى الحاجة إلى التدخل المبكر

الـذى يدمـج اللغـة الشفهيـة ومهارات الوعـى الفونيمي ومهـارات القـراءة والكتابة المبكرة للأطفال المعرضين لخطر الصعوبات المتعددة.

وقد توافق ذلك مع ما ورد فى دراسة صموئيل Samules, (2005) هدفت الدراسـة إلى تحديـد ما إذا كان التدخل المبكر لتعليم القـراءة بواسطة نموذج برادل وبراينت (١٩٨٣، ١٩٨٥) ومدى تأثيره على مهارات الوعى الفونيمي للأطفال الصغار الذين ظهرت لديهم متاعب فى القراءة والسلوك، وافترضت الدراسة أن المشاركين سـوف يظهـرون تحسنًـا أكثر فى مهـارات السجـع ومجانسة الحروف بعـد التدريب والتطبيـق عليهـا، وتكونت عينـة الدراسة مـن (٦) أطفال من الذيـن ظهرت لديهم مشاكـل فـى الوعى الفونيمـي والسلوكـى واستخدمـت الدراسة المؤشـر الديناميكى للمهـارات ألأساسيـه للقراءة المبكرة، وأسفرت النتائج عـن فعالية النموذج فى تنمية مهـارات الوعـى الفونيمـي فـى القـراءة والسلـوك ومجانسـة الحروف، وقـد أجرى جـودرن Gudrun (2003) دراسـة هدفـت إلى التحقـق مـن أثـر التدريـس بالوعى الفونولوجـى علـى تنمية مهـارات الوعى الفونيمـي، ومهارات القـراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٣) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الابتدائـى تم تقسيمهـم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية مكونة من (١٦٠) تلميـذًا، ومجموعـة ضابطـة (١٢٣) تلميـذًا واستخدمت الدراسة اختبـار تم إعداده فـى القـراءة، واختبـار فـى الوعـى الفونيمـي، وتم التدريس للمجموعـة التجريبية باستخـدام مهـارات الوعـى الفونيمـي ثم طبقـت أدوات الدراسـة البعديـة، وأسفرت النتائـج عـن استخـدام مهـارات القـراءة فـى الدراسـة وأهمهـا " نطق الحـروف من مخارجها نطقًا صحيحا " وأن التدريس بالوعى الفونولوجى أدى إلى تنمية مهارات الوعـى الفونيمي وكذلك تنمية مهارات القـراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة:

يتضح من الدراسات والبحوث ذات العلاقه بموضوع البحث الحالى مايلى:

هدفـت معظـم الدراسـات إلى تنميـة مستـوى الوعـى الفونيمـي للتلاميـذ المعرضـين لخطـر صعوبـات التعلـم باعتبارها عائقـا خطـيرا يهـدد الأداء التعليمى لتلاميـذ الصـف الأول الابتدائـى كما فـى دراسة يى وى هسـين yi – wei - Hsin (2007)، وجـودرن Gudrun (2003)والهمـوز وحنـان Al-Hamouz, Hanan (2013)، وسينهال مونيك وآخرين(seneschal, monique, et al2012).

أشارت بعض الدراسات إلى معرفة أثر التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم فى القراءة وتحديد نوع التدخل ومدى تأثيرها على مهارات الوعى الفونيمي للتلاميذ الصغار الذين ظهرت لديهم صعوبات فى القراءة كما فى دراسة وسينهال مونيك وآخرون (senehchal, Monique, et al (2012، وتايلر آن وآخرون (Tayler, Ann A, et al (2011، صموئيل آمى (Jsamules, Amy (2005، يى وى هسين (yi – wei - Hsin (2007، وهو ما يسعى إليه البحث الحالى من خلال التعرف على التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم وتحديد الصعوبة والحد منها والتعرف على البرامج الفعاله فى تنمية مهارات الوعى الفونيمي لدى تلاميذ الصف ألأول ألابتدائى المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

تشير معظم الدراسات إلى أن التعليم العلاجى يتركز فى أغلبه على المراحل الأولى للتعليم الأساسى ومرحلة الروضة وخاصة الصف الأول الابتدائى المعرضين لخطر صعوبات التعلم خاصة فى الفترة من (٥ ٧) سنوات، ويؤكد ذلك أن التدخل المبكر لتنمية مهارات الوعى الفونيمي يؤدى إلى تحسن أكبر عما لو تأخر هذا التدخل.

تناولت معظم الدراسات عينات من تلاميذ الصف الأول الابتدائى من المدرسة كما فى دراسة ماكينزى نويلا وآخرون Mackenzie, Noella, et al (2014)، والهموزوحنان (Al-Hamouz, Hanan (2013، وجودرن Gudrun (2003).

اتضح من عرض الدراسات السابقة أن هذه الدراسات توصلت إلى نتائج أكدت على وجود ترابط قوى بين الوعى الفونيمي والعسر القرائى، وكذلك ارتباط المعرفة الأبجدية بالفونيم، والعلاقة القوية بين الهجاء المفتعل ودمج الفونيم كما فى دراسة سينهال مونيك وآخرون (seneschal, Monique, et al (2012، وتنمية مهارات الوعى الفونيمي والقراءة مثل دراسة صموئيل آمى samules, Amy J (2005).

(١) أجمعت البحوث السابقه على وجود فروق فى أداء مهارات الوعى الفونيمي بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الوعى الفونيمي لصالح التلاميذ العاديين.

(٢) ندرة البحوث العربية المتعلقة بمهارات الوعى الفونيمي.

تأكيد الدراسات والبحوث السابقه على ضرورة التدخل المبكر للحد من صعوبات الوعى الفونيمي للتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف الأول الابتدائى على مقياس الوعى الفونيمي لصالح التلاميذ العاديين.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات البنين العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي لصالح البنين العاديين.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي لصالح البنات العاديات.

منهجية الدراسة:

أولاً: عينة البحث:

تكونت العينة النهائية للبحث الحالى من (٦٠) تلميذًا منهم (٣٠) تلميذًا من تلاميذ الصف ألأول الابتدائى المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى الوعى الفونيمي، و(٣٠) تلميذًا من العاديين تم أختيارهم من مدرسة الحرية الابتدائية التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية فى الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى (٢٠١٤- ٢٠١٥ م) حيث يوجد فيها تطبيق برامج للتلاميذ الضعاف يشرف عليها معلمان مؤهلين لذلك،وقد قام الباحث بإستئذان إدارة المدرسة لتطبيق أدوات الفرز والتشخيص لجميع تلاميذ الصف الأول الابتدائى المتواجدين فعليًا(١٨٠) تلميذًا بهدف التشخيص السليم لهؤلاء التلاميذ، وبعد تطبيق الأدوات التشخيصية تم أختيار عينة البحث من العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم فى الوعى الفونيمي، ثم تم تطبيق اختبار تقييم مستوى الوعى الفونيمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائى المعرضين لخطر صعوبات التعلم من إعداد الباحث.

جدول (١)

توصيف العينة موضوع الدراسة

البيان	ذكور	إناث	الإجمالى
عاديين	١٥	١٥	٣٠
المعرضين لخطر صعوبات التعلم	١٥	١٥	٣٠
الإجمالى	٣٠	٣٠	٦٠

ثانيًا: أدوات البحث:

(١) اختبار القدرة العقلية للأطفال من ٦ إلى ٨ سنوات (إعداد/فاروق عبد الفتاح موسى: ٢٠١١).

(٢) اختبار المسح النيورولوجى السريع لذوى صعوبات التعلم (تعريب /عبد الوهاب محمد كامل: ٢٠٠٧).

(٣) اختبار تقييم مستوى الوعى الفونيمي للتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم (اعداد الباحث).

ويعرض الباحث فى الجدول التالى جدول (٢) المتوسط الحسابى و الوسيط والانحراف المعيارى ومعامل الإلتواء للمتغيرات موضوع الدراسة:

جدول (٢)

المتوسط الحسابى والوسيط والانحراف المعيارى ومعامل الإلتواء

للمتغيرات موضوع الدراسة

المتغيرات	المتوسط الحسابى	الوسيط	الانحراف المعيارى	معامل الإلتواء
العمر الزمنى	٦,٧١٨	٦,٧٥٠	٠,٢٨٨	- ٠,٢٦٩
القدرات العقلية	٧١,٨٠٠	٧٢,٥٠٠	٢,٩٧٢	- ٠,٥٢٩
الوعى الفونيمي	١٨٠,٥٠٠	١٧٢,٠٠٠	٢٤,٧٥٠	٠,٣٧٠
المسح النيورولوجى	٢٥,٤١٧	٢٢,٠٠٠	١٠,٣٢٠	١,٥٠٣

يتضح من جدول (٢) أن قيمة معامل الالتواء إنحصرت بين قيمة ±٣ فى جميع المتغيرات موضوع الدراسة " العمر الزمنى، القدرات العقلية، المسح النيورولوجى، الوعى الفونيمي"، حيث إنحصرت قيمة معامل الالتواء بين (- ٠,٥٢٩، ١,٥٠٣) مما يدل على أن مجتمع الدراسة يتبع توزيعاً طبيعياً في هذه المتغيرات موضوع الدراسة.

أولاً: حساب معامل الثبات والصدق لاختبار « القدرة العقلية للأطفال »:

١/ ثبات المقياس:

ويعبر معامل الثبات Reliability coefficient عن مدى صحة الأفراد فى الاختبار. ولحساب ثبات اختبار القدرة العقلية مستوى ٦: ٨ سنوات أجريت خطوتان هما:

- حساب معامل ثبات الأسئلة المفردة فى كل اختبار فرعى.
- حساب معامل ثبات الاختبارات الفرعية الثلاثة.

٢/ صدق المقياس:

يعرف صدق الاختبار بأنه قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه. ولا توجد طريقة مباشر لقياس صدق الاختبارات النفسية ولكن يمكن الاستدلال على صدق هذه الاختبارات بعدد من الطرق المختلفة. ولتقدير صدق اختبار القدرة العقلية أتبع معد المقياس ما يلى: حساب معامل الارتباط الثنائى الأصيل لدرجات أسئلة الاختبارات ومعامل ارتباط درجاتهم فى الاختبارات الفرعية والاختبارات ككل.

ونتج عن هذه الخطوة:-

جدول (٣)

الاختبار	الاستماع	الصور والمعانى	الحجم والعدد	الاختبار ككل
الاستماع	-	٠,٧٢	٠,٥٧	٠,٨٦
الصور والمعانى	٠,٧٢	-	٠,٧٠	٠,٩٠
الحجم والعدد	٠,٥٧	٠,٧٠	-	٠,٨٥
الاختبار ككل	٠,٨٦	٠,٩٠	٠,٨٥	-

جدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأفراد فى الاختبارات الفرعية وفى الاختبار ككل (فاروق عبد الفتاح، ٢٠١١، ١٧ – ٢٥)

ثانياً: حساب معامل الثبات والصدق لاختبار « المسح النيورولوجى السريع »:

اختبار المسح النيورولوجى السريع

QNST (Quick neurological screening test)

قام واضع الاختبار بإجراء التحليل العاملى باستخدام برنامج spss / pct **وقد تضمن التحليل نتائج التطبيق على عدد ١٦١ من أطفال المدرسة الابتدائية بمحافظتى الغربية وكفر الشيخ تراوحت أعمارهم بين ٩٨ شهر إلى ١٦٦ وذلك بالنسبة لآدائهم على ١٥ مهمة تمثل المقاييس الفرعية لاختبار المسح النيورولوجى السريع** QNST **وحيث أن تقدير الأداء على المهام المختلفة يتم بصورة موضوعية فى وضع درجات كل اختبار فرعى (مهمة)، فإن الباحث قد فضل طريقة المكونات الأساسية** PRINCIPALCOMPONENTS **مع استخدام التدوير المتعامد** VARIMAX**. وقد استخلص التحليل العاملى ثلاثة عوامل.**

جدول (٤)

التحليل العاملى اختبار المسح النيورولوجى السريع

العامل	الجزر الكامن	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	٣,٥٠٤٣	٢٣,٤	٢٣,٤
٢	٢,١٨٤٣	١٤,٦	٣٨,٠
٣	١,٧٢٢٧	١١,٥	٤٩,٤

ويتضح من الجدول (٤) أن التحليل قد استخلص ٤٩,٤٪ من نسبة التباين الكلى للمصفوفة التى تضمن خمس عشرة متغيراً (درجات المهام الفرعية). ومضمون الاختبارات الفرعية يختبر كفاءة ثلاثة نظم أساسية يتوقف عليها حدوث التعلم وهى:

أ) النظم الحسية الطرفية: وتشير إلى كفاءة الحواس.

(ب) النظم المركزية: وتشير إلى كفاءة المراكز العصبية العليا فى تجهيز المعلومات الواردة من النظم الحسية.

(ج) النظم الحركية: وهى المسئولة عن تنفيذ قرارات المراكز العليا.

ثبات الاختبار :

تشير نتائج الدراسات السابقة التى استخدمت المقياس أنه يتصف بدرجة عالية من الثبات وعندما نحلل بدقة محتوى المهام، نجد أنها تتحرر بدرجة عالية من تأثير الثقافة، فالمهام المطلوب أن يؤديها الطفل لا تقيس معلومات بيئية محددة، وإن وجدت فهى أساسية ولابد أن يمر بها الطفل فمثلاً: المشى بالترادف، التصويب على الأنف، مهارة اليد، الاثارة المزدوجة، دائرة الأصبح والإبهام، مد الذراع والأرجل، الوثب، تمييزا ليمين – اليسار، كلها مهام لا ترتبط بالثقافة. ويمكن الحصول على مؤشرات الثبات من:

جدول (٥)

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الفرعية

الاختبار	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
معامل الارتباط	٠,٤٩١	٠,٥٤٠	٠,٥٣٥	٠,٥٥٢	٠,٦٥٧	٠,٤٨١	٠,٣٩٣	٠,٣٢٦
الاختبار	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	
معامل الارتباط	٠,٠٩٢	٠,٦٧٠	٠,٤٣٢	٠,٥٠٨	٠,٢٠٧	٠,٢٠٧	٠,٤٧٤	

يوضح جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الفرعية ويتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط لكل اختبار فرعى مع الدرجة الكلية مرتفعة ودالة فيما عدا المهمة رقم (٩) الخاصة بالعكس السريع بحركات اليد المتكررة.

اختبار تقييم مستوى الوعى الفونيمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائى المعرضين لخطر صعوبات التعلم:

يهدف هذا الاختبار إلى تقييم مستوى الوعى الفونيمي فى اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

قام الباحث بالإطلاع على المقاييس العربية والأجنبية الموجودة لقياس الوعى الفونيمي مثل واختبار الوعى الصوتي ل(هناء عزت،٢٠٠١)،اختبار معالجة

الأصوات المقنن للأطفال ل (جاد البحيرى وآخرون، ٢٠١٠)، وما هو متوفر من البيئة الأجنبية مثل مقياس واجنر وآخرين (wagner R.&et al(1999).

ومن هنا قام الباحث بتحديد مهارات الوعى الفونيمي مسترشدًا بهذه المقاييس وبدراسة كل من stuart & coltheart ((1988); Yopp (1988)والتى أفادت الباحث أثناء إعداد اختبار تقييم مستوى الوعى الفونيمي لتلاميذ البحث لعدم توافر ادوات التشخيص والتقييم لهذه المرحلة العمرية فى البيئة العربية على حد علم الباحث.

وصف الاختبار : قام الباحث بإعداد (١٥ مهارة) تشتمل على (٤٥) سؤال تقيس مستوى الوعى الفونيمي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى والمعرضين لخطر صعوبات التعلم والمهارات هى كما يلى: (مهارة تحديد الفونيم الصوتي للكلمة، مهارة قراءة المقاطع الصوتية القصيرة والطويلة وكتابتها، مهارة تجزئة الكلمة إلى مقاطع ودمجها، مهارة تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتية ودمجها،مهارة التعرف على الفونيم الصوتي الأول فى الكلمة، مهارة التعرف على الفونيم الصوتي الأخير فى الكلمة، مهارة قراءة الكلمة بعد إضافة فونيم، مهارة التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم الأول، مهارة التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم الأخير، مهارة إضافة فونيم فى أول الكلمة، مهارة استبدال فونيم بآخر، تحديد الفونيم الأوسط للكلمة، تحديد الفونيم المشترك، تحديد السجع فى الكلمات،مهارة قراءة الكلمة على نحويتسم بالدقة. والدرجة الكلية على الاختبار (٣٠٠- صفر).

حساب معامل الثبات والصدق لاختبار « الوعى الفونيمي »:

١/ ثبات اختبار « الوعى الفونيمي « موضوع الدراسة:

تم حساب ثبات اختبار « الوعى الفونيمي «موضوع البحث بطريقتى مختلفتين هما:-

أ. طريقة تحليل التباين (ألفا كرونباخ).

ب. طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون، جتمان).كما يتضح فى جدول (٦).

جدول (٦)

حساب معامل الثبات اختبار تقييم مستوى الوعي الفونيمي

م	المهارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان- براون	جتمان
١	تحديد الفونيم الصوتي للكلمة	٠,٧٠٢	٠,٩٦٦	٠,٤٨٣
٢	قراءة المقاطع الصوتية وكتابتها	٠,٧٢١	٠,٩١٦	٠,٤١٣
٣	تجزئة الكلمة إلى مقاطع ودمجها	٠,٨٢٤	٠,٨٤١	٠,٤٢٠
٤	تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتيه	٠,٧٣٦	٠,٨٥٣	٠,٣٧٤
٥	التعرف على الفونيم الصوتي	٠,٧٠٦	٠,٩٣٩	٠,٥٤١
٦	التعرف على الفونيم الصوتي الأخير	٠,٨١٤	٠,٨٢٠	٠,٥١٣
٧	قراءة الكلمة بعد إضافة الفونيم	٠,٧٤٤	٠,٩٧٩	٠,٤٢٩
٨	التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم	٠,٧٥٦	٠,٨٨٩	٠,٥٦٧
٩	التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم الأخير	٠,٧١٩	٠,٩٥٥	٠,٣٨٧
١٠	إضافة فونيم فى أول الكلمة	٠,٧٨٣	٠,٦٢٤	٠,٤٣١
١١	إستبدال فونيم بآخر	٠,٨٣٤	٠,٨١٠	٠,٤٩٥
١٢	تحديد الفونيم الأوسط للكلمة	٠,٧٢٥	٠,٩٠٠	٠,٤١٠
١٣	تحديد الفونيم المشترك	٠,٧٨٣	٠,٧١٣	٠,٥٧١
١٤	تحديد السجع " الوزن " فى الكلمات	٠,٧٧٥	٠,٨٤٠	٠,٥٠٩
١٥	قراءة الكلمة على نحو يتسم بالدقة	٠,٧٤٠	٠,٨٢٩	٠,٣٦٣

يوضح جدول (٦) حساب معامل الثبات لاختبار الوعى الفونيمي بطريقتى (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية لسبيرمان، جتمان)

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الثبات الخاصة باختبار الوعى الفونيمي بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٧٠٢، ٠,٨٣٤)، كما لوحظ تقارب متجه معاملات الثبات الخاصة بأبعاد الاختبار فى كل من طريقتى « سبيرمان – براون، جتمان « حيث تراوحت فى سبيرمان – براون ما بين (٠,٦٢٤، ٠,٩٧٩) وفى جتمان ما بين (٠,٣٦٣، ٠,٥٧١) وجميعها قيم مرتفعة مما يدل على تمتع هذا الاختبار بقدر مرتفع من الثبات.

٢/ صدق اختبار « الوعى الفونيمي « موضوع الدراسة:

تم حساب معاملات الصدق بطريقتين مختلفتين:-

أ- الصدق العاملى لاختبار الوعى الفونيمي موضوع الدراسة:

تم حساب الصدق بإستخدام إسلوب التحليل العاملى Factor analysis **والذى يستخدم فى تناول بيانات متعددة إرتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط، حيث يمكن تسميتها من خلال تلك العبارات المجتمعة، والعوامل التى يتكون منها المقياس،وبعد إجراء التحليل العاملى من الدرجة الأولى على عينة الدراسة الإستطلاعية والتى تبلغ (١٢٠) تلميذاً بطريقة المكونات الأساسية** components principal **لهوتلينج، وتدوير المحاور المتعامد (الفاريمكس** Varimax**)، حيث تتمثل أهمية هذا التدوير فى أن العوامل الناتجة تكون لها معنى سيكولوجى، حيث أن العوامل قبل التدوير تكون مقبولة رياضياً وبتدويرها يعطيها المعنى السيكولوجى الذى نحتاج إليه فى هذه الدراسة.**

وقد استخلص التحليل العاملى أربعة عوامل كما يتضح فى جدول (٧)

جدول (٧)

حساب التحليل العاملي

م	القيم المستخلصة	م	القيم المستخلصة	م	القيم المستخلصة
١	٠,٩٩٨	٦	٠,٧٦٠	١١	٠,٩٩٥
٢	٠,٩٩٢	٧	٠,٩٢٧	١٢	٠,٩٩٦
٣	٠,٩٩١	٨	٠,٩٩٠	١٣	٠,٩٨٢
٤	٠,٩٩٩	٩	٠,٩٩٧	١٤	٠,٩٩٣
٥	٠,٩٩٨	١٠	٠,٩٨٤	١٥	٠,٩٠٣

يوضح جدول(٧) القيم الأولية المستخلصة للإشتراكيات « المهارات « المكونة لاختبار الوعى الفونيمي موضوع الدراسة

يتضح من جدول (٨) أن القيم المستخلصة للإشتراكيات « المهارات « المكونة لاختبار الوعى الفونيمي تتراوح ما بين (٠,٧٦٠،٠,٩٩٩) مما يشير إلى أن هذه النسبة من التباينات فى قيم هذه المهارات تفسرها العوامل المشتركة والتى تم إستخلاصها فى (٤) عوامل، وهى ما تفسر أن العوامل المشتركة تمثل نسبة عالية من تباين المهارات وهو ما يشير إلى أهمية هذه المهارات وعدم إمكانية إستبعادها من التحليل.

جدول(٨)

القيم المستخلصة للإشتراكيات « المهارات « المكونة لاختبار الوعي الفونيمي

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	٨,٣٣٥	٥٥,٥٦٥	٥٥,٥٦٥
٢	٢,٩٤٧	١٩,٦٤٨	٧٥,٢١٣
٣	١,٩٢٤	١٢,٨٢٨	٨٨,٠٤١
٤	١,٢٩٩	٨,٦٦١	٩٦,٧٠٣

حساب الصدق العاملى لاختبار الوعى الفونيمي بطريقة المكونات " هولتنج " وتدوير المحاور بطريقة " فاريمكس "

يتضح من جدول (٩) أن التحليل قد إستخلص (٩٦,٧٪) من نسبةالتباين الكلى للمصفوفة والتى تتضمن (١٥) مهارة، وهو ما يشير إلى تمتع هذا الاختبار بدرجات عالية من الصدق.

ب- الصدق المرتبط بالمحك:

لإيجاد معامل الصدق قام الباحث بتطبيق اختبار « الوعى الفونيمي « موضوع الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (١٢٠) تلميذاً، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات اختبار الوعى الفونيمي ودرجات اختبار المسح النيورولوجى والذى تم تطبيقه على نفس تلاميذ العينة الاستطلاعية وقد تم التحقق من صدقه، وكما يتضح فى جدول (٩).

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات اختبار الوعى الفونيمي

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٤ ××	٦	٠,٨١٤ ××	١١	٠,٦٦٦ ××
٢	٠,٨٧٤ ××	٧	٠,٧٩٨ ××	١٢	٠,٤٥٤ ××
٣	٠,٥١٣ ××	٨	٠,٦٨٧ ××	١٣	٠,٦٦٥ ××
٤	٠,٧٠٥ ××	٩	٠,٨٥٦ ××	١٤	٠,٧١٠ ××
٥	٠,٧٧٧ ××	١٠	٠,٧٦٩ ××	١٥	٠,٦٨٣ ××

×× دال عند مستوى معنوية (٠,٠١)

معاملات الارتباط بين درجة المهارات والدرجة الكلية لاختبار الوعى الفونيمي ودرجات اختبار المسح النيورولوجى موضوع الدراسة

يتضح من جدول (١٠) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين درجة كل مهارة من مهارات اختبار الوعى الفونيمي ودرجة كل عبارة من عبارات اختبار المسح النيورولوجى؛ مما يدل على تمتع هذا الاختبار بدرجة صدق عالية.

ثالثًا: خطوات البحث:

أ- أتبع الباحث الخطوات التالية فى سبيل القيام بهذا البحث وتنفيذه:

١- تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة والتأكيد من صدق وثبات المقياس الذى قام الباحث بتصميمه.

٢- اختيار أفراد العينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائى.

٣- اختبار القدرة العقلية للأطفال من ٦إلى ٨ سنوات إعداد فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠١١).

٤- اختبار المسح النيورولوجى السريع لذوى صعوبات التعلمتعريب عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٧).

٥- اختبار تقييم مستوى الوعى الفونيمي للتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم (إعداد الباحث).

ب- قام الباحث بتطبيق اختبار تقييم مستوى الوعى الفونيمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائى المعرضين لخطر صعوبات التعلم بعد التحقق من الصدق والثبات على عينة الدراسة.

ج- اختيار العينة النهائية من المعرضين لخطر صعوبات التعلم والتأكد من تجانس أفرادها طبقًا لمتغيرات العمر والذكاء والتحصيل الدراسى.

د- استخدام الحزمة الإحصائية SPSS لاستخراج نتائج البحث وهى:

تحليل التباين (ألفا كرونباخ) لحساب معامل الثبات، التجزئة النصفية (سبيرمان براون، جتمان) لحساب معامل الثبات،التحليل العاملي من الدرجة الأولي، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين الدرجات، اختبار "مان- ويتنى (U)" لحساب دلالة الفروق بين الرتب،اختبار "ويلككسون (W)" لحساب دلالة الفروق بين الرتب،اختبار قيمة "Z" لحساب دلالة الفروق بين الرتب،اختبار "كروسكال – ويلز (K)" لحساب دلالة الفروق بين الرتب.

٥- صياغة النتائج وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والبحوث السابقة ووضع مجموعة من التوصيات فى ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: «توجد فروق بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى الوعى الفونيمي لصالح التلاميذ العاديين».

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الوعي الفونيمي

مهارات الوعى الفونيمي	تلاميذ عاديين		تلاميذ معرضين لخطر صعوبات التعلم		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	سَ١	ع١	سَ٢	ع٢		
تحديد الفونيم الصوتي للكلمة	٢١,٥٦٧	١,٨٧٠	١٦,٦٠٠	٣,٢١٢	*٧,٣٢٠	٠,٠٠٠
قراءة المقاطع الصوتية وكتابتها	٢٤,٠٠٠	١,٩٣٠	١٦,١٣٣	٢,٨٣٧	*١٢,٥٥٧	٠,٠٠٠
تجزئة الكلمة إلى مقاطع ودمجها	٢١,٧٠٠	١,٥٣٥	١٤,٢٦٧	١,٤٣٧	*١٩,٣٦٧	٠,٠٠٠
تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتيه	١٢,٨٣٣	٠,٩١٣	٩,٣٦٧	١,٢٧٣	*١٢,١٢٤	٠,٠٠٠
التعرف على الفونيم الصوتي	١٢,٧٣٣	١,٤١٣	١١,٠٦٧	٤,٠٦٨	*٢,١٢٠	٠,٠٣٨
التعرف على الفونيم الصوتي الأخير	١٧,٥٠٠	٢,٦٤٩	١١,٠٦٧	٢,١٤٩	*١٠,٣٣١	٠,٠٠٠
قراءة الكلمة بعد إضافة الفونيم	٦,٣٠٠	٠,٩١٥	٥,١٠٠	٠,٥٤٨	*٦,١٦١	٠,٠٠٠
التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم	٦,٩٠٠	٠,٨٠٣	٥,٠٠٠	٠,٥٢٥	*١٠,٨٤٦	٠,٠٠٠
التعرف على الكلمة بعد حذف الفونيم الأخير	٧,٣٣٣	٠,٩٢٢	٥,١٣٣	٠,٦٨١	*١٠,٨٠٥	٠,٠٠٠
إضافة فونيم فى أول الكلمة	١٤,٣٣٣	١,٦٠٥	١٠,٨٣٣	٢,٣٧٩	*٦,٦٨٠	٠,٠٠٠
إستبدال فونيم بآخر	١٤,٥٦٧	١,٦٥٤	١١,٣٣٣	٢,٣٠٩	*٦,٢٣٤	٠,٠٠٠
تحديد الفونيم الأوسط للكلمة	٣,١٠٠	٠,٩٩٥	٢,٣٣٣	٠,٤٧٩	*٣,٨٠٢	٠,٠٠٠
تحديد الفونيم المشترك	١٧,٩٣٣	١,٥٣٠	١٣,٥٣٣	١,٨٧١	*٩,٩٧٣	٠,٠٠٠
تحديد السجع " الوزن " فى الكلمات	١٣,٣٦٧	١,٢٩٩	١٢,٢٦٧	١,٧٨٠	*٢,٧٣٤	٠,٠٠٨
قراءة الكلمة على نحو يتسم بالدقة	٢٣,٣٠٠	١,٤١٨	١٦,٩٣٣	٢,٩١٢	*١٠,٧٦٨	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	٢١٧,٤٦٧	٧,٠٠٦	١٦٠,٩٦٧	١٠,٧٤٠	*٢٤,١٣٣	٠,٠٠٠

× دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٠) أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى المهارات الفونيمية والدرجة الكلية لمقياس الوعى الفونيمي موضوع الدراسة لصالح التلاميذ العاديين وهو مايتفق مع نتائج دراسة كل من الهموزحنان(Al – Hamouz, Hanna, (2013 ودراسة وارمينجتون ميشا وآخرين.warmington، meesha، et al (٢٠١٢) و دراسة نيومان وآخرين. New man, et al (2011) و دراسة البروكارستن Elbro, Carsten. (2004)، ويرى الباحث أن هذا راجع إلى أن التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم ينقصهم الوعى بالمهارات الفونيمية للكلمات من عمليات تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتية ودمجها، كما لديهم عدم ألفه بالتهجى والتعرف على الكلمات وتمييزها، كما تؤكد الدراسات على أن التلاميذ المعرضين لخطر التعلم أقل تطور فى مستوى الوعى الفونيمي فهم يستخدمون عمليات مختلفة نوعيًا عما يستخدمه التلاميذ العاديين، فالتلاميذ الذين يصعب عليهم إدراك الفونيمات الصوتيه يصعب عليهم إدراك مهارات الوعى الفونيمي مما يسبب ضعف فى القراءة خصوصًاعندما يواجه التلاميذ كلمات جديده، بينما كان التلاميذ العاديون لديهم تطابقات متنوعة بين شكل الحرف وصورته الصوتية، والمعرفه بأن الكلمات تتكون من صورة صوتية، وقد كانوا قادرين على تجزئة الكلمة إلى فونيمات صوتية ودمجها وإضافة فونيم واستبداله بآخر، وأن استخدام اختبارات ومقاييس ذات صلة وواقعية من أهم ضرورات نجاح التشخيص والتقييم السليم للتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف الأول الابتدائى وتقييم مستوى الوعى الفونيمي لديهم، وقد اتفق ذلك مع ما جاء فى هذا البحث، من استخدام أداة التقييم الملائمة على التلاميذ.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب البنين العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي لصالح البنين العاديين».

جدول (١١)

قيم (K ,Z , W, U) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب الذكور العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي

المهارت	المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	Z	K	مستوى الدلالة
المهارة الأولى	عاديين	١٥	٢١,٨٠٠	٢١,٣٠	٣١٩,٥٠	٢٥,٥٠٠	١٤٥,٥٠٠	٣,٦٣٣	١٣,١٩٨	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٦,٥٣٣	٩,٧٠	١٤٥,٥٠					
المهارة الثانية	عاديين	١٥	٢٤,٢٠٠	٢٢,٩٠	٣٤٣,٥٠	١,٥٠٠	١٢١,٥٠٠	٤,٦٣٤	٢١,٤٧٥	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٦,١٣٣	٨,١٠	١٢١,٥٠					
المهارة الثالثة	عاديين	١٥	٢١,٣٣٣	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٨٣٧	٢٣,٣٩٨	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٤,٣٣٣	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					
المهارة الرابعة	عاديين	١٥	١٣,٠٦٧	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٧٤٨	٢٢,٥٤٧	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	٨,٨٦٧	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					
المهارة الخامسة	عاديين	١٥	١٤,٩٣٣	٢١,٠٠	٣١٥,٠٠	٣٠,٠٠٠	١٥٠,٠٠٠	٣,٤٧٨	١٢,٠٩٧	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١١,٠٦٧	١٠,٠٠	١٥٠,٠٠					
المهارة السادسة	عاديين	١٥	١٧,١٣٣	٢٢,٢٣	٣٣٣,٥٠	١١,٥٠٠	١٣١,٥٠٠	٤,٢١٨	١٧,٧٩٢	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١١,٥٣٣	٨,٧٧	١٣١,٥٠					
المهارة السابعة	عاديين	١٥	٦,٥٣٣	٢١,٠٧	٣١٦,٠٠	٢٩,٠٠٠	١٤٩,٠٠٠	٣,٦٣٩	١٣,٢٤٥	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	٥,٢٦٧	٩,٩٣	١٤٩,٠٠					
المهارة الثامنة	عاديين	١٥	٦,٩٣٣	٢٢,٨٣	٣٤٢,٥٠	٢,٥٠٠	١٢٢,٥٠٠	٤,٧٦١	٢٢,٦٦٨	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	٤,٩٣٣	٨,١٧	١٢٢,٥٠					
المهارة التاسعة	عاديين	١٥	٧,٦٠٠	٢٢,٨٧	٣٤٣,٠٠	٢,٠٠٠	١٢٢,٠٠٠	٤,٦٧٧	٢١,٨٧٨	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	٤,٩٣٣	٨,١٣	١٢٢,٠٠					
المهارة العاشرة	عاديين	١٥	١٤,٨٠٠	٢١,٧٧	٣٢٦,٥٠	١٨,٥٠٠	١٣٨,٥٠٠	٣,٩٤٠	١٥,٥٢٦	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٠,٨٦٧	٩,٢٣	١٣٨,٥٠					
المهارة الحادية عشر	عاديين	١٥	١٤,٨٦٧	٢١,٥٠	٣٢٢,٥٠	٢٢,٥٠٠	١٤٢,٥٠٠	٣,٨٢١	١٤,٥٩٨	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١١,٤٠٠	٩,٥٠	١٤٢,٥٠					
المهارة الثانية عشر	عاديين	١٥	٣,٨٦٧	٢٢,١٧	٣٣٢,٥٠	١٢,٥٠٠	١٣٢,٥٠٠	٤,٣٤٠	١٨,٨٣٩	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	٢,٣٣٣	٨,٨٣	١٣٢,٥٠					
المهارة الثالثة عشر	عاديين	١٥	١٨,٠٦٧	٢٢,٧٣	٣٤١,٠٠	٤,٠٠٠	١٢٤,٠٠٠	٤,٥٣٨	٢٠,٥٩٧	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٣,٢٦٧	٨,٢٧	١٢٤,٠٠					
المهارة الرابعة عشر	عاديين	١٥	١٣,٦٠٠	١٨,٨٧	٢٨٣,٠٠	٦٢,٠٠٠	١٨٢,٠٠٠	٢,١٦٩	٤,٧٠٦	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٢,٤٠٠	١٢,١٣	١٨٢,٠٠					
المهارة الخامسة عشر	عاديين	١٥	٢٣,٥٣٣	٢٢,٨٣	٣٤٢,٥٠	٢,٥٠٠	١٢٢,٥٠٠	٤,٥٩٥	٢١,١١٣	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٦,٨٠٠	٨,١٧	١٢٢,٥٠					
الدرجة الكلية	عاديين	١٥	٢٢٢,٢٦٧	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٦٧٤	٢١,٨٤٧	٠,٠٠٠
	معرضين	١٥	١٦٠,٦٦٧	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					

× دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١١) أنه توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وفقاً لما أشارت إليه نتائج اختبارات كل من (K , Z , W, U)، فى جميع المهارات والدرجة الكلية لمقياس الوعى الفونيمي بين متوسطى رتب الذكور العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم وذلك لصالح الذكور العاديين وهذا ما أكدته دراسةوارمينجتون ميشا وآخرين (2012) .warmington, et al، دراسة صايغ حداد والينور(2007) .Saiegh & Elinor et al، دراسة جودرن Gudrun (2003)، ويرى الباحث أن البنين العاديين الذين يدخلون الصف الأول الابتدائى ولديهم ثراء فى الوعى الفونيمي يكونون أكثر نجاحًا فى تعلم القراءة من أقرانهم الذين يدخلون المدرسة مفتقرين لمهارات الوعى الفونيمي، فمفتاح تعلم القراءة هو القدرة على تمييز الفونيمات الصوتية التى تتألف منها الكلمات ويمكن تحديد تلك الصعوبات الفونيمية لدى البنين المعرضين لخطر صعوبات تعلم الوعى الفونيمي فى عدم قدرتهم على مقابلة الفونيمات الصوتية بكلمات مكتوبة وكذلك عدم القدرة على تجزئة الكلمة إلى الفونيمات التى تتألف منها وعدم القدرة على تمييز الكلمات المتشابهة فى النطق (تحديد السجع فى الكلمات) ومن ثمَّ يؤدى إلى صعوبة التعرف على الكلمات.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي لصالح البنات العاديات».

جدول (١٢)

قيم (K , Z , W, U)ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب الإناث العاديات والمعرضات لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي

المهارت	المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	z	K	مستوى الدلالة
المهارة الأولى	عاديات	١٥	٢١,٣٣٣	٢٠,٥٣	٣٠٨,٠٠	٣٧,٠٠٠	١٥٧,٠٠٠	٣,١٧٢	١٠,٠٦٢	٠,٠٠٢
	معرضات	١٥	١٦,٦٦٧	١٠,٤٧	١٥٧,٠٠					
المهارة الثانية	عاديات	١٥	٢٣,٨٠٠	٢٢,٨٧	٣٤٣,٠٠	٢,٠٠٠	١٢٢,٠٠٠	٤,٦٢٧	٢١,٤٠٧	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٦,١٣٣	٨,١٣	١٢٢,٠٠					
المهارة الثالثة	عاديات	١٥	٢٢,٠٦٧	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٧٩٧	٢٣,٠٠٨	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٤,٢٠٠	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					
المهارة الرابعة	عاديات	١٥	١٢,٦٠٠	٢٢,١٧	٣٣٢,٥٠	١٢,٥٠٠	١٣٢,٥٠٠	٤,٢٤٤	١٨,٠١٤	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	٩,٨٦٧	٨,٨٣	١٣٢,٥٠					
المهارة الخامسة	عاديات	١٥	١٣,٧٣٣	٢٢,٨٠	٣٤٢,٠٠	٣,٠٠٠	١٢٣,٠٠٠	٤,٦٦١	٢١,٧٢٠	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	٩,٧٣٣	٨,٢٠	١٢٣,٠٠					
المهارة السادسة	عاديات	١٥	١٧,٨٦٧	٢٢,٧٧	٣٤١,٥٠	٣,٥٠٠	١٢٣,٥٠٠	٤,٥٦١	٢٠,٨٠١	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٠,٦٠٠	٨,٢٣	١٢٣,٥٠					
المهارة السابعة	عاديات	١٥	٦,٠٦٧	٢٠,٥٠	٣٠٧,٥٠	٣٧,٥٠٠	١٥٧,٥٠٠	٣,٤٦٠	١١,٩٧٤	٠,٠٠١
	معرضات	١٥	٤,٩٣٣	١٠,٥٠	١٥٧,٥٠					
المهارة الثامنة	عاديات	١٥	٦,٨٦٧	٢٢,١٧	٣٣٢,٥٠	١٢,٥٠٠	١٣٢,٥٠٠	٤,٣١٦	١٨,٦٣٠	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	٥,٠٦٧	٨,٨٣	١٣٢,٥٠					
المهارة التاسعة	عاديات	١٥	٧,٠٦٧	٢١,٦٧	٣٢٥,٠٠	٢٠,٠٠٠	١٤٠,٠٠٠	٤,٠٢٠	١٦,١٥٨	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	٥,٣٣٣	٩,٣٣	١٤٠,٠٠					
المهارة العاشرة	عاديات	١٥	١٣,٨٦٧	٢٠,٩٣	٣١٤,٠٠	٣١,٠٠٠	١٥١,٠٠٠	٣,٤٢٣	١١,٧١٧	٠,٠٠١
	معرضات	١٥	١٠,٨٠٠	١٠,٠٧	١٥١,٠٠					
المهارة الحادية عشر	عاديات	١٥	١٤,٢٦٧	٢٠,٩٣	٣١٤,٠٠	٣١,٠٠٠	١٥١,٠٠٠	٣,٤٢٣	١١,٧٩٢	٠,٠٠١
	معرضات	١٥	١١,٢٦٧	١٠,٠٧	١٥١,٠٠					
المهارة الثانية عشر	عاديات	١٥	٣,٤٠٠	٢١,٥٠	٣٢٢,٥٠	٢٢,٥٠٠	١٤٢,٥٠٠	٤,٠٣٩	١٦,٣١٣	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	٢,٣٣٣	٩,٥٠	١٤٢,٥٠					
المهارة الثالثة عشر	عاديات	١٥	١٧,٨٠٠	٢٢,٦٠	٣٣٩,٠٠	٦,٠٠٠	١٢٦,٠٠٠	٤,٤٧٠	١٩,٩٨٠	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٣,٨٠٠	٨,٤٠	١٢٦,٠٠					
المهارة الرابعة عشر	عاديات	١٥	١٤,٥٣٣	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٧٥١	٢٢,٥٧٣	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١١,٤٠٠	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					
المهارة الخامسة عشر	عاديات	١٥	٢٣,٠٦٧	٢٢,٢٠	٣٣٣,٠٠	١٢,٠٠٠	١٣٢,٠٠٠	٤,٢٤٨	١٨,٠٤٣	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٧,٠٦٧	٨,٨٠	١٣٢,٠٠					
الدرجة الكلية	عاديات	١٥	٢١٨,٣٣٣	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٦٨٨	٢١,٩٨٠	٠,٠٠٠
	معرضات	١٥	١٥٩,٢٠٠	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					

× دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول التالى جدول (١٢) أنه توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وفقاً لما أشارت إليه نتائج اختبارات كل من (K , Z , W, U)، فى جميع المهارات والدرجة الكلية لمقياس الوعى الفونيمي بين متوسطى رتب البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم وذلك لصالح البنات العاديات وهذا ما أكدته دراسة كل منفوى جوديث وآخرين Foy, et al. (2013)، ودراسة تايلر آن وآخرين Tayler, et al. (2011)، ودراسة نيومان وآخرين .Newman, et al (2011)، ودراسة يى وى هسين – Yi-wei Hsin (2007) ، ودراسة البروكارستن Elbro, (2011)،ويرى الباحث أن البنات المعرضات لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي لديهم قصور فى مهارات الوعى الفونيمي مثل (الجميع والتجزيئ) لأن تعلم الارتباط بين الصوت والحرف فى هذه الحالة يكون صعبًا للغاية وهناك بعض الصعوبات الفونيمية الأخرى التى يتعرض لها البنات متمثلة فى عدم القدرة على إضافة فونيم،وحذف فونيم،وإستبدال فونيم،وعكس فونيم،بينما البنات العاديات الذين تعلموا مهارات ما قبل القراءة وتشمل (السجع، وتحديد الفونيمة الأولى، والتعرف على الفونيم الصوتي وسط الكلمة وآخر الكلمة) يكونوا أكثر نجاحًا فى تنمية مهارات القراءة من البنات اللاتى درسوا مكون واحد، أو آخر.

مناقشة النتائج:

أسفرت نتائج هذا البحث عن وجود فروق دالة بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف الأول الابتدائى فى مستوى الوعى الفونيمي لصالح العاديين كما أسفرت عن وجود فروق دالة بين متوسطى رتب درجات البنين العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي لصالح البنين العاديين وفق المقياس المستخدم فى الدراسة موضوع البحث وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم لصالح البنات العاديات وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة حيث تشير الدراسات إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات فونيمية يظهرون عيوبًا على الأقل فى بعض مهارات الوعى الفونيمي مقارنة بالتلاميذ ذوى النمو الطبيعى فمثلاً دراسة هيسكيس وآخرين Hesketh, et al. (2000) على الأطفال سن (٥,٥)

والذين لم يتلقوا علاجاً كلاميًا ولديهم عيوب معينة فى النطق وذلك فى مواجهة الدرجات الطبيعية على مقاييس اللغة، والمفردات، والذكاء غير اللفظى والسمع، ومقارنتهم بالأطفال العاديين، اظهرت مجموعة العيوب الكلامية درجات اقل فى الوعى الفونيمي وذلك على خمس مهارات لم تتطلب استجابة لفظية صريحة (توافق القافية – توافق بدايات الكلمة – جمع الفونيمات – حذف الفونيمات) والمقاييس الفرعية التى أظهرت معظم الفروق الدالة كانت توافق بدايات الكلمة وتجزيء بداية الكلمة (Hesketh,et al.,2000, pp.483 -499)، وتبرهن تريمان (1991) Treiman على صدق أفتراضها بنتائج دراسة مبكرة، اجرتها بالاشتراك مع بارون (1980) Barron & Treiman على تلاميذ الصف الأول والثانى الابتدائى، وتوصلت فيها إلى ان الوعى الفونيمي يرتبط ارتباطا إيجابيًا ذا دلالة بقراءة الكلمات عديمة المعنى بينما يرتبط ارتباطا إيجابيًا غير دال بقراءة الكلمات المألوفة،وهو ما فسرته الباحثتان بأن الوعى الفونيمي يرتبط بعمل مسار الفونيم الصوتي غير المباشر،المستخدم فى قراءة الكلمات عديمة المعنى (Treiman , 1991, pp.166-167).

وهذا ما اكدت علية نتائج الفرض الأول وبالرجوع إلى الجدول (١٠) يتضح أن قيمة مربع معامل الارتباط للتلاميذ العاديين (٢١٧,٤٨) والتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى الوعى الفونيمي هى (١٦٠,٩٧) وتدل هذه الدرجة على وجود فروق ذات دالة إحصائيًا بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المعرضين، ويتضح من نتائج قيم (K ,Z , W, U) ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب الذكور العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي (جدول ١١) حيث توجد فروق دالة لصالح البنين العاديين بمجموع درجات كلية (٢٢٢,٢٧)عن البنين المعرضون لخطر التعلم بمجموع درجات (١٦٠,٦٧) وكذلك نتائج الفرض الثالث الذى توضحه قيم (K ,Z , W, U) ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب الإناث العاديات والمعرضات لخطر صعوبات التعلم فى مستوى الوعى الفونيمي بمجموع درجات كلى (٢١٨,٣٣) عن البنات المعرضات بمجموع (١٥٩,٢) وهذا ما يوضحه جدول (١٢) و وفقًا لما أشار إليه نتائج اختبار ات كل من (K ,Z , W, U) فى جميع مهارات مستوى الوعى الفونيمي فى اختبار التقييم والدرجة الكلية لمقياس الوعى الفونيمي بين متوسط رتب البنات العاديات وأقرانهن المعرضات لخطر صعوبات التعلم وذلك لصالح البنات العاديات.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الفروض السابقة ومع ما توصلت إليه الدراسات السابقة ويؤكد آدمز "Adams" هذا بقوله أنه من الضرورى للأطفال أن يكونوا قادرين على الربط بين الوعى الفونيمي والمعرفة بالحروف ومن ثم فإن القراء المبتدئين لديهم بعض الوعى بالوحدات الصوتيه وما يمثلهم من حروف مخطوطة مقابلة، ويشير البحث إلى ان تعلم المزيد من القراءة يزيد درايتهم باللغة والوعى بالفونيمات الصوتية ويعد مرحلة ضرورية فى تعلم القراءة بالإضافة إلى أنها نتيجة أيضًا لتعلم القراءة (Adams 1990, p.163).

إن القصور فى مهارات الوعى الفونيمي يؤدى إلى قصور فى اكتساب مهارات القراءة فالوعى الفونيمي لدى التلاميذ يسهل عليه التعرف مبادئ القراءة حيث يتطور لدى التلاميذ الوعى بالقافية (السجع)وتسهل على التلاميذ معرفة الكلمات ذات الفونيمات المتشابهة والفونيمات المتتالية والمتشابهة فالقدرة على القراءة والفهم يتوقف على التعرف السريع وفك الرموز (الشفرات، (Code كلمات مفردة والتى تعد أساس استخدام الوعى الفونيمي، وهو يعتمد على تقييم الكلمات والمقاطع إلى فونيمات، فالوعى الفونيمي بعناصره ومكوناته المختلفة يعتبر قاعدة مهمة فى تعلم القراءة واكتساب المهارات المرتبطة بها.

ومن ناحية أخرى اتفقت نتائج البحث الحالى مع الدراسات السابقة فى أن تصميم البرامج العلاجية التى تهدف إلى تنمية مستوى الوعى الفونيمي لدى التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وقد ظهر هذا الاتفاق مع الدراسات السابقة لدى كل من: Al – Hamouz, (2013); Mackenzie, Noella et al.(2014); Macknight, et al.(2001); Samules, (2005); Seneschal, monique, et al.(2012); Tayler, AnnA, et al.(2011)

توصيات البحث:

يوصى البحث الحالى بالأتى:

(١) ضرورة العناية بإجراءات فرز وتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى المدارس وتشخيص صعوباتهم من قبل مختصين مدربين.

(٢) ضرورة استخدام مقياس نيورولوجى عند تحديد التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

(٣) الاهتمام بالاختبار ات التقييمية، والتى توقف المعلم على مستوى أداء تلاميذه ومدى التقدم الذى أحرزه فى مهارات الوعى الفونيمي.

(٤) ضرورة الكشف المبكر من قبل المهتمين والباحثين والمعلمين وأولياء الأمور عن التلاميذ ذوى صعوبات فى اكتساب المهارات الأساسيه فى القراءة وعلى الأخص مهارات الوعى الفونيمي لأنه العامل الرئيسى لاكتساب مهارات القراءة والكشف عنه بصورة عاجلة والحد منها بقدر الإمكان.

(٥) اقتراح برامج علاجية مكثفة للتشديد على الوعى الفونيمي ومدى أهمية هذه البرامج فى تحسين القراءة.

(٦) إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على دور الإستراتيجيات الحديثه فى علاج التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم وتنمية مستوى الوعى الفونيمي لديهم.

المراجع

أبو الديار، مسعد، والبحيرى، جاد، وطيبة، نادية،و محفوظى، عبد الستار،وايفرات، جون (٢٠١٢). **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة.** الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

البحيرى، جاد، وأبو الديار، مسعد، و طيبة، نادية، و محفوظى، عبد الستار،و هيلز، تشارلز،و ايفرات، جون (٢٠١٠). **اختبار المعالجة الصوتية المقنن للأطفال.** الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

بشير، كمال محمد (١٩٨٠). **علم اللغة العام (الأصوات).**القاهرة: دار المعارف.

حسين، محمد عبد المؤمن (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجى.** الإسكندرية: دار الفؤاد لدنيا الطباعه والنشر.

خضر، عبد الباسط متولى (٢٠٠٥).**التدريس العلاجى لصعوبات التعلم والتأخر الدراسى.**كلية التربية،جامعة الزقازيق.

خليفة، بتول والزيود، نادر (٢٠٠٨).**المجلة العربية للتربية الخاصة**،الرياض.(١٢).

سليمان، محمود جلال الدين (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعى الصوتي فى علاج بعض صعوبات القراءة، **المؤتمر العلمى السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - "من حق كل طفل أن يكون قارئا ممتازا"**. مصر.

الشاويش، لينا (٢٠١٢). **كراسة تمارين فى الوعى الصوتي.** مركز الدعم التعليمى ماتيا: شرقى القدس.

شرفوح البشير (٢٠٠٦). انعكاس عسر القراءة على السلوك العدوانى لدى المعسورين. **رسالة دكتوراه**، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفنيا؛جامعة الجزائر.

عبد الجواد، هناء عزت (٢٠٠١).استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة لدى أطفال من شريحتين عمريتين مختلفتين.**رسالة ماجستير**،كلية التربية،جامعة القاهرة.

اللبودى، منى إبراهيم (٢٠٠٥). **صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها واستراتيجيات علاجها.** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

محمـد، عادل عبد الله (٢٠٠٦). **قصور المهـارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد ٠

موتـى، مارجريـت، وسيزلنـج، هارولـد، وسبالدينـج، نورما (٢٠٠٧). **اختبـار المسح النيورولوجـى السريـع للتعـرف علـى ذوى صعوبـات التعلـم** *QNST*. (عبد الوهاب محمد كامل. مترجم). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

موسـى، فـاروق عبد الفتـاح (٢٠١١). **اختبار القدرة العقليـة للأطفال من ٦ إلى ٨ سنوات** (ط٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نصيرات فتحية (٢٠٠٣). **تطوير الوعى الصوتي عند الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة**. بئر السبع: كلية كى.

هالاهـان، دانيال، كوفمان، جيمس، لويـد، جون، ويس، مارجريت، مارتنيز، إليزابيث (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجى** (عادل عبدالله محمد. مترجم). عمَّان: الأردن دار الفكر ٠

يعقوبى، غانم، وهاديه، عرين ، وخميس، ريم (٢٠٠٢). **دراسة أوليه لفحص تأثير الوعى الفونيمي فى إكتسـاب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) فى اللغة العربية**.

AL-Hamouz, H. (2013). The relationship between letter Fluency measures and Arabic GPA. *international Journal of special education*, 28 (3), 140 – 149).

Ball & Blachman. (1991). Does phone me awareness training in kinder garten make a difference in early word recognition and development spelling?. *reading research quarterly, 26,* 49 – 66.

Bjarnadottir, G.(2003). The effect of phonological awareness instruction on phonological awareness and reading skills, *PH.D,* the pennsylvania state university.

Ehri, L, C. (1979). *Linguistic insight: Threshold of reading research. advances in theory and practice* (VoL.1,pp63–114) New York: Academic press.

Elbro., C., & Petersen., D. (2004). Long- term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at Risk For Dyslexia*, Journal of Educational psychology*, *96* (4), 660 – 670.

Foy, J. & Monn, V. (2013). Executive function and early reading skills – reading and writing. *An interdisciplinary Journal*, 26 (3) 453 – 472.

Hesketh, A., Adams, C. & Nightingale, C. (2000). *Meta Phonological abilities of phonologically disordered children*. Journal of educational psychology, 20 (4), 483-499.

Mackenzie., N., & Hemmings., B. (2014). Predictors of success with writing in the first year of school. *Issues in, educational Research*, 24(1), 41 – 54.

McKnight., C., & Schow E. (2001). Effects of specific strategy traning on phonemic awareness and reading doud with preschoolers. acomparison study un published MA. dissertation. University of sound Carolina.

Newman, E., Tardif, t., Huang, J., & Shu, H.(2011). phonemes matter: the Role of phoneme – level Awareness in Emergent Chinese Readers. *Journal of Experimental child psychology*, 108 (2), 242 – 259.

Saiegh – Haddad, E. (2007). linguistic constraints onchildren's Ability to isolate phonemes in Arabic*, Applied psycho no linguistics*, *28* (4), 607 – 625 oct.

Samules, A. J. (2005). Children with behavior and phonological awareness difficulties the effectiveness of on intervention targeting early reading skills. 65(5), 2806.

Seneschal., M., Ouellette, G., Pagan, S., & lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low–phoneme Awareness kinder gartners: a randomized – control- trial study. reading and writing. *An interdisciplinary Journal*, 25 (4),917 – 934.

Share, D. & stanovich,k.E.(1995). Cognitive processes in early reading development: accommodating individual differences into a model of acquisition. I ssues in Education, *contributions from Educational psychology*, 1 (1).57.

Sprugevica, I. & Hoien, T. (2003). Early phonological skills asapredictor of reading acquisition: Afollow – up from kindergarten to the middle of Grade scondinavian. *Journal of psychology*, 44, 119 – 124.

Stuart, M. & Coltheart, M.(1988).Does reading develop In asequence of stages? *Cognition* ,30,139.181.

The Coordinated compaign for learning disabilities (ccld).(1997). *Early warning signs of learning disabilities the paper come from nit*".

Treiman,R.(1991).*Phonological awareness and mitsrole in learning to read and spell.ind.j.sawyer.b.j.fox(eds),phonological awareness in reading*. the evolution of Current Perspective ,159-173, New York:Springer,Vercage.

Tyler, A., Gill G., Macrae, T, & Jonson, R. (2011). Direct and in direct Effects of stimulating phoneme Awareness Vs. other linguistic skills in preschoolers with co – occurring speech and language Impairments *, topics in language disorders*. 31 (2) ,128 – 144 ,Apr – jun 2011.

Walton, P., & Walton, L. (2002). Beginning reading by teaching in rime analogy: effects on phonological skills, letter sound

know ledge, working memeory, and word reading strategies. *Scientific studies of reading*.6, 79–115.

Wanger,T. &Rashotte. C. (1999). The comprehensive test of phonological processing ,pro-ed,Number8931,1-112.

Warmington,meesha,hulme,charles.(2012).*Phoneme awareness, visual – verbal paired – associate learning, and rapid automatized naming as predictors of individual Differences in reading ability warmington, meesha, Hulme, charle*s. Scientific studies of Reading, 16 (1), 45 – 62.

Yi – wei Hsin. (2007). *Effects of phonological awareness instruction on pre – reading skills of preschool children at risk for reading disabilities doct*. diss. The ohio state university.

Yopp,H.K.&stapleton,L.(2008).Conscience fonemicaen espanol (phonemic awareness in spanish). *the Reading teacher*, 61 (5), 374 – 382.

Yopp,H.K.(1988).The Validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading. Research Quarterly* ,23,159-177.

Yopp,H.k.,& Yopp,R..(2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*. 54, 130 – 143.