فعالية برنامج تدريبي فى تنمية مهارات الوعى الفونولوجي لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية

إعداد

علياء يوسف عبد الغنى أحمد*

مقدمة البحث:

يعد موضوع صعوبات التعلم (learning disabilities) من أهم الموضوعات التى شغلت العلماء فى النصف الثانى من القرن العشرين، وقد امتد هذا الاهتمام إلى عدة فروع وقد زاد خـــلال السنوات الأخيرة الاهتمام به بشكل ملحوظ مع تزايد الوعى بأهمية اكتشافه بشكل مبكر ليسهل علاجه بقدر الامكان لما له من تأثيرات كبيرة على التلاميذ فى الجوانب التعليمية والجوانب النفسية والاجتماعية. ويشير مصطلح صعوبات التعلم إلى مجموعة من التلاميذ الذين يظهرون انخفاض فى مستوى التحصيل الدراسى ولديهم ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولديهم صعوبة فى مادة دراسية أو أكثر بعيدا عن الاعاقات العقلية والحسية (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٦؛ ٢٠١٥).

كما يندرج تحت مجال صعوبات التعلم أنماط متعددة ومختلفة من الاضطرابات التي يظهرها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وقد قام العديد من الباحثين بتحديد وتصنيف صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسيين هما: صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية ويشير السيد عبد الحميد(٢٠٠٦) إلى أن الصعوبات النمائية هي صعوبات تحدث قبل مرحلة التعليم النظامي الذى يدرس فيه التلميذ موضوعات أكاديمية مثل القراءة والحساب، وهذه الصعوبات النمائية تعد الأساس المُمهد للصعوبات الأكاديمية فيما بعد، فالانحراف الطبيعي أو التأخر المحدد والنوعي فى المجالات أو المهارات خلال سنوات ما قبل المدرسة يؤدى إلى الصعوبات الأكاديمية فيما بعد.

بحث مشتق من رسالة ماجستير تحت إشراف:

- أ.م.د./ هالة رمضان عبد الحميد
- أ.م.د./ محمد صلاح الدين سالم

ويذكر جبريل العريشى وأخرون (٢٠١٣) بأن المؤشر الرئيسي لصعوبات التعلم الأكاديمية هو انخفاض التحصيل الدراسي الأكاديمي، وتتعلق بالصعوبات المرتبطة بالقراءة، والكتابة، والتهجي، والحساب، والتعبير الشفهي، وتتأثر هذه الصعوبات بالصعوبات النمائية، كما يجب الاهتمام بالتشخيص المبكر لصعوبات التعلم الاكاديمية قبل ظهورها حيث يساعد ذلك على اتخاذ الاجراءات المناسبة لمواجهة هذه الصعوبات.

ويتفق العديد من الباحثين على أن الوعى الفونولوجي يشكل مؤشرا جيدا فـــى اكتساب وتعلم القراءة كما أن تطوير الوعى الفونولوجي يؤدى إلى تحسين قدرة التلميذ على القراءة وخاصة فى الصفوف الأولى، فإذا أدرك الطفل أنه بإمكانه أن يقوم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة أو أن يضم هذه الفونيمات معا كي يتمكن من تكوين الكلمات المختلفة، فإنه سوف يكون بمقدوره أن يربط بيـــن الحرف والصوت الذى يدل عليه وأن يستغل ذلك فى قراءة الكلمات لذلك يعتبر المدخل الفونولوجي من المداخل الهامة والواضحة فى تفسير عسر القراءة النمائى (أحمد عاشور، ٢٠١٢). كما أن ضعف مهارات الوعى الفونولوجي هو أهم ما يميز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، وهو المسئول عن التباعد فى أداء هؤلاء التلاميذ على اختبار الذكاء والتحصيل القرائى (العيس اسماعيل، ٢٠١١).

وقد أشارت العديد من الدراسات على أهمية الوعى الفونولوجى وتأثيره على القراءة ومنها (على تهامى، ٢٠١٣؛ سميحة فتحى، ٢٠١٢؛ عبد الرؤف محفوظ، ٢٠١٢؛ سيد الجارحى، ٢٠٠٩؛ مسعود خليل، ٢٠٠٨؛ Temples, 2008;؛ محمود سليمان، ٢٠٠٦؛ مراد عيسى، ٢٠٠٧؛ سارا Sara,2003 ؛ يه Yeh,2003 ؛ preetha&bhat، 2000)

وهكذا يتضح أن هناك نسبة من التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم الاكاديمية فى المجتمـــع يعانون من صعوبات القراءة كما يتضح أن ضعف مهارات الوعى الفونولوجى هى من أهم اسباب صعوبات القراءة، كما وجدت الكثير من الدراسات التى أكدت على أهمية الوعى الفونولوجى وعلاقته الطردية بالقدرة على القراءة؛ لذلك تقوم الباحثة بالتحقق من فعالية برنامج لتنمية مهارات الوعى الفونولوجى التلاميذ لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال عملها في مراكز ذوى الاحتياجات الخاصة وتدريسها لمادة اللغة العربية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية فى المرحلة الابتدائية أن هناك بعض الصعوبات التى تواجه التلاميذ عند تعلـــم القراءة خاصة فى المرحلة الابتدائية، فمنها صعوبات مرتبطة

بالتعرف على الكلمة ونطقها وصعوبات مرتبطة بالفهم القرائى وهذه الصعوبات تؤثر سلبيا على التلاميذ من الناحية النفسية وبالتالى تؤثر على مستواهم التعليمى فى جميع المواد الدراسية المختلفة، كما تعد مشكلة تعلم القراءة من أهم المشكلات التى تشغل بال التربويين والمهتمين بذوى صعوبات القراءة ، لهذا قامت الباحثة بمراجعة الدراسات والبحوث ووجدت أنها تؤكد على انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (أحمد عاشور، ٢٠١٢؛ Lyon،1996؛ عبدالستار محفوظى وآخرون، ٢٠١٠؛ الفرحاتى السيد ومراد على، ٢٠١٦) كماوجدت بعض الدراسات التى أكدت على فعالية البرامج فى الحد من صعوبات التعلم بصفه عامة (يونYoon 2002,؛ حسام خليل، ٢٠٠٦؛ سالم ناصر، ٢٠٠٨ ؛ سيده شاهين، ٢٠٠٩) وبصفة خاصة دراسات استخدمت الوعى الفونولوجى منها (على تهامى، ٢٠١٣ ؛ سميحة فتحى، ٢٠١٢ ؛ عبد الرؤف محفوظ، ٢٠١٢ ؛ سيد الجارحى،٢٠٠٩ ؛ مسعود خليل،٢٠٠٨ ؛ Temples, 2008;؛محمود سليمان، ٢٠٠٦؛ مراد عيسى، ٢٠٠٧؛ سارا Sara,2003 ؛ يه Yeh,2003 ؛ preetha&bhat، 2000) وبالرغم من أن دراسات عديدة تناولت أثر برامج متعددة فى الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية إلا أن هناك قلة فى الدراسات العربية التي تناولت مهارات الوعى الفونولوجي فى خفض الصعوبات الاكاديمية لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، ومن ثم اتجهت الباحثة إلى استخدام برنامج لتنمية مهارات الوعى الفونولوجي فى خفض صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

ومما سبق فان مشكلة الدراسة الحالية تتبلور فى السؤال الرئيسي التالي :

ما فعالية برنامج تدريبي فى تنمية مهارات الوعى الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية ؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١- مساعدة وتدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على خفض صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم من خلال تحسين استخدام مهارات الوعى الفونولوجي.

الأهمية التطبيقية:

٢- تصميم برنامج تدريبى باستخدام مهارات الوعى الفونولوجى لتنمية هذه المهارات للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

التحقق من فعالية برنامج تدريبى فى تنمية مهارات الوعى الفونولوجى لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

لا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فقط، بل هى مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على التلميذ الذى يعانى منها، لذا ينبغى عند التعامل معها التركيز على التدخل التربوى والتعليم العلاجى وكذلك ارشاد نفسى وتربوى للتلميذ لمساعدته على التكيف مع مشكلته وتجاوزها(بشير معمرية، ٢٠٠٥).

وتظهر صعوبات التعلم الأكاديمية بعد دخول المدرسة، وتتجلى فى المشكلات التى يواجهها التلاميذ فى تعلم المواد الدراسية المختلفة. وتتمثل هذه الصعوبات فى القراءة والكتابة والحساب (سالم الكحالى، ٢٠١١). وتؤدى صعوبات التعلم الأكاديمية إلى التأخر الدراسى لدى الذين يعانون منها، ولكن صعوبات التعلم الأكاديمية تختلف عن مفهوم التأخر الدراسى الذى يشير إلى عجز المتعلم عن تحقيق المستويات المطلوبة منه فى تحصيله الدراسى قياسا إلى تحصيل أقرانه. ويكون ذلك نتيجة لأسباب عقلية أو نفسية أو اجتماعية أو جسمية. أما مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية فيشير إلى وجود مشكلات دراسية لا ترجع إلى إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية، وإنما ترجع إلى مشكلات تظهر فى معاناة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية من عجز فى مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية؛ وتتجلى هذه الصوبات عند التلاميذ فى تعلم القراءة والكتابة والحساب (عبد الستار محفوظى وآخرون، ٢٠١٠).

تتبنى الباحثة تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم لعام (٢٠٠٧) " أن صعوبات التعلم تعتبر بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات التى تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرات الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى، وقد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته، وهذا وقد تحدث مشكلات فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى، والإدراك الاجتماعى،

والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم" (عادل عبدالله، ٢٠١٠).

وتعتبر القراءة من أهم المهارات التي تُعلّم في المدارس والفشل في القراءة يعنى الفشل في كثير من المناهج المدرسية، لذلك أي قصور أو عجز في تعلم أساسيات العملية القرائية يعتبر من العوامل الجوهرية التي تؤدى إلى رسوب التلميذ في الصفوف الابتدائية بصفة خاصة، وانخفاض فرص النجاح الأكاديمي والوظيفي له بصفة عامة، وأشارت بعض البحوث أن القراءة عملية ضرورية للنجاح ووسيلة هامة للتقدم والازدهار في المدرسة والحياة؛ لذلك يجب على المهتمين مساعدة التلاميذ في علاج مشاكل القراءة وتقديم التدخل المبكر المناسب لهم (فيلوتينو وفليتشر وسنولينج وسكانلن & Vellution, Fletcher, Snowling, Scanlon, 2004).

يعرف برايس(Price, 2015) القراءة بأنها العملية النشطة لبناء المعاني من التهجئة أي (الرموز المرئية في النصوص المكتوبة)، بينما يُشير إليها رامسي (Ramsey, 2014) بأنها عملية معقدة تتضمن العديد من المهارات مثل مهارة الوعى الصوتي، مهارات فك التشفير، الطلاقة، الفهم القرائي، والمفردات؛ فإذا كان التلميذ غير قادر على إتقان كل مهارة من هذه المهارات فإنه يؤدى إلى الضعف القرائي ويتم تشخيصه على أنه صعوبات قراءة.

مهارات القراءة:

هناك اتفاق واسع على أن القراءة تتكون من مهارتين أساسيتين تُكتسبان بالتسلسل وفق مراحل اكتساب القراءة وهي: مهارة فك الرموز والتعرف علي الكلمة ومهارة فهم المقروء (أحمد عواد وزيدان السرطاوي، ٢٠١١).

وسوف تركز الباحثة في هذه الدراسة على مهارة فك الرموز والتعرف على الكلمة لأنها أولى المراحل في اكتساب القراءة الأولية ولذلك سوف تتناولها بشيء من التفصيل:

مهارة فك الرموز والتعرف علي الكلمة

تعرفها آيت يسمينة (٢٠١٢) بأنها تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات وهذا معناه أنه لقراءة كلمة يجب رؤيتها أولا ثم استحضار معناها في الذاكرة ويتطلب ذلك تحويل الكلمة لمنظارها الصوتي، والتتابع الصحيح للأصوات أي لا يبدل صوت مكان صوت، ويتم دمج الأصوات معاً عند النطق بالكلمة كاملة. وهي المهارة التي تكتسب أولا بعد اكتساب مهارات ما يُسمّى بالقراءة الناشئة (مثل أسماء الحروف والوعي الصوتي والوعي بالرمز المكتوب) وهي القدرة على تعرّف الكلمات، ويتدرج التلميذ في مدى إتقان فك الرموز من الدقة أي القدرة على التهجئة (تعرف كل

حرف ونطقه في الكلمة) إلى السرعة (أي تعرف الكلمة في أسرع وقت ممكن)، وإذا استطاع التلميذ بعد ذلك قراءة أكثر من كلمة في جملة بسرعة، نقول إن التلميذ يقرأ بطلاقة، وهي مهارة أساسية ينبني عليها فهم المقروء، بالإضافة إلى معرفة مسبقة بمعاني المفردات (جاد البحيري وعبد الستار المحفوظى،٢٠١٤؛ بشير معمرية، ٢٠٠٥).

صعوبات القراءة (Reading Difficulties)

يعتبر وجود صعوبات في مهارات التهجئة والصوتيات هو أساس صعوبات القراءة، وتشير صعوبات تعلم القراءة إلى عجز الطالب عن قراءة الحروف أو الكلمات أو الجمل قراءة سليمة. (السيد عبد الحميد ٢٠٠٦، ٢٠١٥؛ مسعد أبو الديار، ٢٠١١؛ عبدالرؤوف اسماعيل، ٢٠١٢؛ على تهامي، ٢٠١٣).

تتبنى الباحثة تعريف ليون (Lyon) لصعوبات القراءة والتي عرفها بأنها:

"هى صعوبة لغوية تنشأ أساسا نتيجة ضعف شديد في حل رموز الكلمة "مفردة" وعادة ما يعكس هذا الضعف في حل رموز الكلمة قصورا في نمو القدرات الفونيمية (الصوتية الخاصة بأصوات الحروف) والصعوبة في حل رموز الكلمات غالبا ما تكون غير متوقعة بمعنى وجود تباعد واضح بين سن التلميذ وقدراته الاكاديمية والمعرفية من ناحية وقدرته على فك رموز الكلمات من ناحية أخرى مع الأخذ في الاعتبار أن الصعوبة في حل رموز الكلمات ليست نتيجة إعاقة التلميذ لإعاقة حسية " (Lyon, 1996).

الوعى الصوتي Phonological Awareness

اللغة هى نظام أو مجموعة من الرموز الصوتية، وقد ركز العلماء على أهمية الجانب الصوتي للغة، مما يشير إلى كونه جوهر أي لغة من اللغات والأساس فيها، فكل لغات العالم تتكون من أصوات، ولكى تصبح ذات معنى يجب أن توضع في شكل تتابعي محدد ومعين، مكونة كلمات أو مجموعة كلمات، هذه الكلمات أو مجموعاتها يجب أن تكون محل اتفاق أعضاء المجموعة اللغوية باعتبارها قيماً رمزية تستحضر ولو على وجه التقريب، في أذهانهم أفكاراً معينة (محمد القرني، ٢٠٠٨).

تتبنى الباحثة تعريف محمود جلال الدين (٢٠١٢) للوعى الصوتي والتي عرفه بأنه:

"المعرفة بالوحدات الصوتية كما هى ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكون الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقق عن طريق تعريض التلميذ للغة استماعا وإنتاجا، وربطا للقراءة والكتابة".

أهداف تعليم الوعى الصوتي:

يستهدف تعليم الوعى الصوتي تحقيق هدفين أساسيين:

الأولى: تنمية القدرة لدى التلاميذ على ملاحظة الفونيمات داخل الكلمات، وتنمية القدرة على اكتشافها وتمييزها.

الثاني: تنمية القدرة لدى التلاميذ على الربط بين الحروف وأصواتها داخل الكلمات (Lohvansu, et all,2014).

أهمية تعليم الوعى الصوتى:

وتكمن أهمية الوعي الصوتي في أن تعلم القراءة يتطلب معرفة بالجوانب الصوتية للكلام، والمعرفة بأن الكلمات تتكون من صور صوتية غير متلاصقة تعد أساسية لبناء قواعد الترابط بين الصور الصوتية ورسمها، والوعي الصوتي يعد مؤشراً بصورة أكبر من معامل الذكاء، والمفردات، وفهم المسموع على مدى قدرة التلميذ على تعلم القراءة (Sensebaugh, 2004). ولذلك فإن الوعى الصوتي من المتنبئات الرئيسية لنجاح التلاميذ في تعلم القراءة (National Reading Panel, 2000).

مستويات (مهارات) الوعى الصوتي:

يوجد بعض المهارات الخاصة بالوعى الصوتي وأن القصور في هذه المهارات يؤدى إلى صعوبات القراءة والكتابة لذلك كان التدريب على المهارات أو المستويات أمرا ضروريا حيث أن الإبدال والحذف والإدخال والتقديم والتأخير للأصوات وتكرار قراءة الجمل هى من صفات سلوك الطفل القرائي للتغلب على صعوبات القراءة. وبالتالي فإذا تم التدريب على هذه المهارات في مرحلة رياض الأطفال فإن ذلك يقلل من الأثار السلبية لصعوبات التعلم في المراحل اللاحقة (على التهامي، ٢٠١٣).

وقد قسمت (ثناء عبد المنعم، ٢٠٠٧) مهارات الوعى الصوتي إلى ستة مستويات:

تقسيم الجمل الى كلمات؛ تقسيم الكلمات إلى مقاطع؛ المزج الصوتي؛ التنغيم؛ النبر؛ تقسيم الكلمات إلى أصوات.

بينما قسمها (أحمد عاشور، ٢٠١٢) إلى خمس مستويات هى:

تحليل الجملة إلى كلمة؛ تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن؛ تحليل الكلمة إلى مقاطعها؛ تحليل المقطع إلى صوت؛ الوعى الفونيمي (الوحدة الصوتية).

العلاقة بين صعوبات القراءة والوعى الصوتي:

تؤكد دراسة تريمان وآخرين (Treiman, et al, 1990) على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في قراءة المكتوب، لديهم قدرات أضعف في مهارات التهجي والوعي الصوتي أكثر من أقرانهم العاديين . وتوصل استيفن وآخرون (Steven, et al, 1994) إلي أن صعوبة اللغة لدى التلاميذ ترتبط بمهارات الوعي الصوتي لديهم. وأظهرت نتائج دراسة هويون (Hoyeon, 2004) أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين الطلاقة في القراءة وبين الوعي الصوتي. وقد أكد أبو الحجاج (٢٠٠١) أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة لديهم قصور في الوعي الصوتي مع وجود عجز في المعالجات الصوتية ويعانون من صعوبات في كل من الوعي الفونيمي والطلاقة الفونيمية.

وفى دراسة أخرى لأبى ربيعة وزملائه (Abu- Rabia, Share and Mansour, 2003) وازنوا فيها بين مجموعتين من التلاميذ عرب فلسطين من الصف الخامس والثالث على مجموعة من الاختبارات في: الوعى الصوتي (حذف الأصوات في كلمات ذات معنى وحذف أصوات في كلمات عديمة المعنى افتراضية) وجدوا ارتباطًا كبيرًا بين الوعى الصوتي كأهم عامل مفرّق متبوعا بالوعى الاشتقاقى وأكدوا على أن الوعى الصوتي كان من أكثر العوامل قدرة على التمييز بين القراءة العاديين والقراء الذين يعانون عسر القراءة.

فرضا البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات الوعى الفونولوجى و اختبار مهارات القراءة.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الوعى الفونولوجى واختبار مهارات القراءة.

منهج الدراسة:

اعتمدت البحث الحالي على المنهج شبه التجريبى (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) لمناسبته لغرض البحث حيث يتناول البحث أثر البرنامج التدريبى (متغير مستقل) على تنمية الوعى الفونولوجى (متغير تابع) وذلك على عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية. وتم تقسيم العينة إلي مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية وعددها (١٥) تلميذ وتلميذة وهم من طُبق عليهم البرنامج التدريبى ومجموعة ضابطة وعددها (١٥) تلميذ وتلميذة والتي لم يُطبق عليها البرنامج التدريبى.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار (٣٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين بمحافظة الاسماعيلية وقامت الباحثة بتقسيمهم إلى مجموعتين(تجريبية وضابطة) منهم (١٥) تلميذ وتلميذة في المجموعة التجريبية و(١٥) تلميذ وتلميذة في المجموعة الضابطة من ذوي صعوبات القراءة مع مراعاة تحقيق التجانس بينهما في كل (العمر الزمني، معامل الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية).

أدوات البحث:

١- اختبار ذكاء ستانفورد بينيه للذكاء: الصورة الخامسة إعداد: جال.هـ.رويد (تعريب وتقنين أ.د./صفوت فرج، ٢٠١١). تغطى الصورة الخامسة من المقياس خمس عوامل معرفية فى إطار قياس الذكاء وهذه القدرات هى: الاستدلال التحليلى، المعلومات، الاستدلال الكمى، العمليات البصرية المكانية، والذاكرة العاملة. ويطبق المقياس بصورة فردية، وقد تم تطبيق المقياس بصورتيه اللفظية والغير لفظية فى مدة تستغرق ٤٥ دقيقة.٢- مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات القراءة (إعداد/ فتحى مصطفى الزيات، ٢٠١٥) تم إعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للإستخدام فى الكشف والتشخيص المبكر لذوى صعوبات التعلم من التلاميذ، بدءاً من الصف الثالث الإبتدائى حتى الصف الثالث الإعدادى. ٣- اختبار المسح النيورولوجى السريع أعده موتى وآخرون (Mutti, etal., 1978) وترجمة (عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩). هو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجى فى علاقته بالتعليم، ويتضمن الاختبار سلسة مكونة من (١٥) مهمة قابلة للملاحظة الموضوعية لتساعد على التعرف على التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائى، ويبدأ عمرهم من خمس سنوات.

٤- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة المصرية إعداد (عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٣). والهدف من المقياس هو تحديد وضع الأسرة بالنسبة للمستوى العام للأسرة المصرية فى ظل الظروف الراهنة.

٥- اختبار مهارات الوعى الفونولوجى (إعداد الباحثة):

الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الوعى الفونولوجى لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين.

ولإعداد هذا الاختبار تم اتباع الخطوات التالية:

١- إعداد قائمة لتحديد مهارات الوعى الفونولوجى الواجب توافرها لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين .

٢- إعداد الاختبار التشخيصى للوعى الفونولوجى فى ضوء قائمة مهارات الوعى الفونولوجى لإعداد هذا الاختبار تم الإطلاع على بعض الاختبارات التى استخدمت فى البيئة العربية، وكذلك على بعض الاختبارات التى استخدمت فى بيئات أجنبية لتشخيص مهارات الوعى الفونولوجى، وذلك بهدف الاستفادة منها فى بناء وإعداد اختبار مهارات الوعى الفونولوجى .

ولم تجد الباحثة اختبارات للوعى الفونولوجى " منشورة" فى البيئة العربية غير اختبار دكتور أحمد على النوبى " اختبار الوعى الصوتى للاطفال التوحديين " و " اختبار الوعى الصوتى للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية واختبار دكتور عادل عبدالله " اختبار الوعى الصوتى لمرحلة رياض الأطفال".

ومن الاختبارات الأجنبية التى استفادت منها الباحثة مقياس يوب لتجزئة الفونيمات (Yopp- Singer Test of phoneme segmentation,1995)

ورغم أن بعض هذه الاختبارات قد مضى على إعدادها فترة زمنية طويلة، كما أن بعضها تم تصميمه لتشخيص الصعوبات المبكرة فى مرحلة رياض الأطفال . الإ أن الباحثة استفادت من هذه الاختبارات فى تصميم وبناء الاختبار التشخيصى المستخدم فى هذا البحث .

٣ – وصف الاختبار.

تم إعداد هذا الاختبار لأنه لا يوجد حتى الآن اختبار تشخيصى موضوعى لقياس وتشخيص مهارات الوعى الفونولوجى يناسب تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين . وقد تم تصنيف مفردات هذا الاختبار وفقا للمفرادات التى تضمنتها موضوعات القراءة المقرر تدريسها لتلاميذ الصفوف الأول ، الثانى ، الثالث، الرابع الابتدائى .

ويتكون الاختبار من أربعة مستويات رئيسية يتفرع منهم ١٤ مهارة فرعية

١- مستوى الجناس / القافية ويتكون من جزئيين :

* مهارة تمييز السجع (٥ مفردات) يتكون من خمسة أزواج من الكلمات ، يستمع التلميذ لكل

* زوج ويحدد أن كانتا مختلفتين أم متماثلتين .

* مهارة إنتاج السجع (٥ مفردات)

٢- مستوى الكلمة (من خارج معجم التلميذ القرائي) ويتكون من جزئيين :

* مهارة قراءة كلمات طويلة (خمسة مفردات)

* مهارة قراءة كلمات عديمة المعنى (خمسة مفردات)

٣- مستوى المقطع ويتكون من جزئيين :

* مهارة دمج مقطع لتكوين كلمة (خمسة مفردات)

* مهارة تحليل كلمة إلى مقاطع (خمسة مفردات)

٤- مستوى الصوت (الوعى الفونيمى) ويتكون من ثمانية أجزاء :

* مهارة تمييز الصوت الأول من الكلمة (خمسة مفردات).

* مهارة تمييز الصوت الأخير من الكلمة (خمسة مفردات) .

* مهارة نطق الكلمة بعد حذف الصوت الأول منها (خمسة مفردات) .

* مهارة نطق الكلمة بعد حذف الصوت الأخير منها (خمسة مفردات).

* مهارة نطق الكلمة بعد استبدال الصوت الأول منها (خمسة مفردات) .

* مهارة نطق الكلمة بعد استبدال الصوت الأخير منها (خمسة مفردات) .

* مهارة تحليل الكلمة إلى أصوات (خمسة مفردات) .

* مهارة دمج الأصوات لتكوين كلمة (خمسة مفردات) .

٤- تعليمات الاختبار.

* يتم تطبيق هذا الاختبار فرديًا.

* اختيار الوقت المناسب للتطبيق والمكان الخالى من مشتتات الانتباه السمعية والبصرية.

* يتم تسجيل اجابات التلاميذ صوتيا ومراجعتها بعد انتهاء التطبيق.

* تكتب البيانات الخاصة بكل تلميذ على بطاقة رصد الأخطاء.

* التقييد بتعليمات واجراءات التطبيق الملحق رقم (٤)

٥- تقدير الدرجات.

يعطى التلميذ درجة واحدة عن كل استجابة صحيحة فى كل مفردة من مفردات الاختبار

٦- الخصائص السيكومترية للاختبار :

أ- صدق الاختبار :

اعتمدت الباحثة فى حساب صدق الاختبار على ما يلى :

- صدق المحتوى الظاهرى (صدق المحكمين)

قامت الباحثة بعرض الاختبار فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين وعددهم أحدى عشر لاستطلاع رأيهم فيما يلى :

- مدى مناسبة المفردة لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. (مناسبة – غير مناسبة).
- مدى أهمية هذه المفردة للتلاميذ. (مهمة – غير مهمة).
- مدى مناسبة عدد الأسئلة فى كل مهارة (مناسبة – غير مناسبة) .
- مدى مناسبة الصياغة والاسلوب. (مناسبة – غير مناسبة) .

وتتلخص آراء المحكمين فيما يلى :

- تقليل عدد الأسئلة فى كل مهارة من ١٠ مفردات إلى ٥ مفردات فقط .

وبذلك تم التحقق من الصدق الظاهرى للاختبار وملاءمته لخصائص التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وضعف مهارات الوعى الفونولوجى عينة الدراسة.

الإتساق الداخلى :

وتم ذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الخاص بها للتأكد من مدى تجانس وتماسك عبارات كل بعد فيما بينها، ومعامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاختبار الوعي الفونولوجى للتأكد من تجانس الأبعاد فيما بينها، كما هو موضح بجدول :

جدول (١) معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات الاختبار ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	*٠,٣٠	٢٠	*٠,٣١	٣٩	**٠,٤٧	٥٨	**٠,٦٩
٢	*٠,٣١	٢١	*٠,٣٠	٤٠	**٠,٦٧	٥٩	**٠,٦٧
٣	**٠,٥١	٢٢	**٠,٤٣	٤١	**٠,٤٤	٦٠	**٠,٤٠
٤	**٠,٥٨	٢٣	**٠,٥٣	٤٢	**٠,٧٨	٦١	*٠,٣٠
٥	*٠,٣٠	٢٤	**٠,٥٣	٤٣	**٠,٥٨	٦٢	*٠,٣٤
٦	**٠,٣٦	٢٥	*٠,٣٢	٤٤	**٠,٥١	٦٣	*٠,٣٢
٧	*٠,٣٠	٢٦	**٠,٥٠	٤٥	*٠,٣٠	٦٤	*٠,٣٤
٨	*٠,٣٢	٢٧	**٠,٤٤	٤٦	**٠,٥٠	٦٥	*٠,٣٠
٩	*٠,٣١	٢٨	**٠,٤٤	٤٧	**٠,٤٠	٦٦	*٠,٣٤
١٠	**٠,٥١	٢٩	*٠,٣١	٤٨	*٠,٥٣	٦٧	**٠,٥١
١١	*٠,٣٢	٣٠	*٠,٣٠	٤٩	**٠,٤٧	٦٨	*٠,٣٢

١٢	٠,٥٦**	٣١	٠,٥٠**	٥٠	٠,٦٦**	٦٩	٠,٣١*
١٣	٠,٤٧**	٣٢	٠,٣٠*	٥١	٠,٣٥**	٧٠	٠,٣٠*
١٤	٠,٥٤**	٣٣	٠,٦٣**	٥٢	٠,٥٣**		
١٥	٠,٣٠*	٣٤	٠,٦٦**	٥٣	٠,٥٨**		
١٦	٠,٣٣*	٣٥	٠,٣١*	٥٤	٠,٤٨**		
١٧	٠,٣٠*	٣٦	٠,٥٣**	٥٥	٠,٤٠**		
١٨	٠,٣٧**	٣٧	٠,٤٠**	٥٦	٠,٣٠*		
١٩	٠,٣٩**	٣٨	٠,٤٧**	٥٧	٠,٥٣**		

** دالة عند ٠,٠١ و * دالة عند ٠,٠٥

ويتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات الاختبار ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة هي قيم دالة إحصائياً وبناءًا على ذلك يتضح سلامة التماسك الداخلي لمفردات المقياس.

جدول(٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية

رقم البعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
معامل الارتباط	٠,٨٤**	٠,٨٨**	٠,٧٩**	٠,٩٦**

ويتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبناء على ذلك يتضح سلامة التماسك الداخلي للمقياس مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق بما يسمح باستخدامه في االبحث الحالي.

ب- ثبات الاختبار :

تم تطبيق الاختبار على (٦٠) تلميذ وتلميذة وقد تم حساب الثبات عن طريق حساب معاملات ألفا كرو نباخ للأبعاد والدرجة الكلية للاختبار، وبحساب معامل ألفا كرو نباخ للاختبار ككل تراوحت قيمة معامل الثبات (٠,٩٠) والتي تعتبر قيمة مقبولة تشير إلى ثبات الاختبار وصلاحيته للاستخدام في هذه الدراسة. وفيما يلى وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات ثبات اختبار الوعى الفونولوجي بأبعاده والدرجة الكلية للاختبار

رقم البعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الاختبار ككل
معاملات الثبات	٠,٨٢	٠,٨٦	٠,٧٧	٠,٩٢	٠,٩٠

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الثبات تراوحت من (٠,٧٧ إلى ٠,٩٢) بينما ثبات الاختبار ككل كان (٠,٩٠) وهى قيم ثبات دالة إحصائياً و مقبولة.

٦- اختبار مهارات القراءة (إعداد الباحثة)

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين . ولإعداد هذا الاختبار تم اتباع الخطوات التالية:

١- تحديد صعوبات القراءة

لتحقيق ذلك تم اتخاذ الإجراءات التالية:

- مسح كتب القراءة المقررة على تلاميذ الصفوف الاول والثانى والثالث والرابع و الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية وذلك لتحديد المهارات المقررة على التلاميذ حتى نهاية الصف السادس الابتدائى.

- تحديد الصعوبات القراءة من وجهة نظر مدرسين ومدرسات اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية.

- تحديد الصعوبات المشتركة فى القراءة كما أدركتها وتوصلت إليها الباحثة من خلال عملها فى هذا المجال.

٢- إعداد الاختبار التشخيصى

لإعداد هذا الاختبار تم الإطلاع على بعض الاختبارات التى استخدمت فى البيئة العربية، وكذلك على بعض الاختبارات التى استخدمت فى بيئات أجنبية لتشخيص صعوبات القراءة، وذلك بهدف الاستفادة منها فى بناء وإعداد اختبار تشخيص صعوبات القراءة.

ومن الاختبارات العربية التى استفادت منها الباحثة : اختبار صعوبات القراءة الذى أعده أحمد محمد عواد (١٩٨٨) وخاصة تلك التى تقيس قدرة التلميذ على تمييز الكلمات ، وتمييز نطق المتشابه منها فى الشكل .

ومن الاختبارات الأجنبية التى استفادت منها الباحثة ما كتبه جاى بوند وآخرون (١٩٨٤) وفتحى الزيات (١٩٩٨) حول :

اختبار " جيتس – ماك كيلوب – هوروتيز " (Gates, Mckillop, Horowitz, 1981) وخاصة فى مجال التعرف على الكلمة والحروف، والمزج الصوتى، والربط بين ما يسمعه من صوتيات وما يراه من حروف الكلمة.

ورغم أن بعض هذه الاختبارات قد مضى على إعدادها فترة زمنية طويلة، الإ أن الباحثة استفادت من هذه الاختبارات فى تصميم وبناء الاختبار التشخيصى المستخدم فى هذا البحث.

٣- وصف الاختبار.

تم إعداد هذا الاختبار لأنه لا يوجد حتى الآن اختبار تشخيصى موضوعى لقياس وتشخيص صعوبات تعلم القراءة يناسب المحتوى المقرر على تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، وقد تم تصنيف مفردات هذا الاختبار وفقا للمهارات التى تضمنتها موضوعات القراءة المقرر تدريسها لتلاميذ الصفوف الأول ، الثانى ، الثالث، الرابع الابتدائى .

ويتكون الاختبار من ثمانية مهارات وهى

١- صعوبة قراءة الحروف الهجائية بالحركات الثلاثة. (١٠ مفردات)

٢- صعوبة التمييز بين الكلمات متشابهة الأحرف (ث، س، ص / ت، د، ط /ذ، ز، ظ/ ق، ك) أثناء القراءة. (١٠ مفردات)

٣- صعوبة قراءة الكلمات التى بها مدود. (١٠ مفردات)

٤- صعوبة نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة. (١٠ مفردات)

٥- صعوبة قراءة كلمات تتضمن مقاطع ساكنة. (١٠ مفردات)

٦- صعوبة قراءة كلمات بها حرف مشدد. (١٠ مفردات)

٧- صعوبة قراءة كلمات تبدأ بلام شمسية أو قمرية. (١٠ مفردات)

٨- صعوبة قراءة كلمات أكثر من ثلاثة حروف (كلمات طويلة). (١٠ مفردات)

٤- تعليمات الاختبار.

* يتم تطبيق هذا الاختبار فرديًا.

* اختيار الوقت المناسب للتطبيق، وفى مكان يتوفر فيه الهدوء.

* يتم تسجيل اجابات التلاميذ صوتيا ومراجعتها بعد انتهاء التطبيق.

* تكتب البيانات الخاصة بكل تلميذ على بطاقة رصد الأخطاء .

٥- تقدير الدرجات.

يعطى التلميذ درجة واحدة عن كل استجابة صحيحة فى كل مفردة من مفردات الاختبار.

٦ – الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ- صدق الاختبار:

اعتمدت الباحثة فى حساب صدق الاختبار على ما يلى:

- صدق المحتوى الظاهرى (صدق المحكمين)

قامت الباحثة بعرض الاختبار فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (١١) وذلك للحكم على مدى صدق مفرادات الاختبار فيما وضعت لقياسه، ولاستطلاع رأيهم وإبداء مقترحاتهم وملاحظاتهم فيما يلى :

- مدى مناسبة المفردة لتلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائى. (مناسبة – غير مناسبة).
- مدى أهمية هذه المفردة للتلاميذ. (مهمة – غير مهمة).
- مدى مناسبة عدد الأسئلة فى كل مهارة (مناسبة – غير مناسبة) .
- مدى مناسبة الصياغة والاسلوب. (مناسبة – غير مناسبة) .

وتتلخص آراء المحكمين فيما يلى :

تعديل مفردة (أوساخ) إلى (أوتار). تقليل عدد المفردات فى المهارة الثانية إلى خمس مفردات بدل من عشرة. ولقد اتفق السادة المحكمون على شمول المقياس للمهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائى، كمان أن المفردات مناسبة للتلاميذ ومن معجم التلاميذ اللغوى، كما إنها متسقة مع موضوع الدراسة كما اتفق السادة المحكمون على أن مفردات الاختبار معيارًا للصدق ومن ثم فإنه يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق تؤهله لاستخدامه فى هذه الدراسة.

وبذلك تم التحقق من الصدق الظاهرى للاختبار وملاءمته لخصائص التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وضعف مهارات الوعى الصوتى عينة الدراسة. الاتساق الداخلى :-

وتم ذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الخاص بها للتأكد من مدى تجانس وتماسك عبارات كل بعد فيما بينها، ومعامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاختبار القراءة للتأكد من تجانس الأبعاد فيما بينها، كما هو موضح بجدول :

جدول (٤) معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات الاختبار ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧١**	٢٠	٠,٤٢**	٣٩	٠,٣١*	٥٨	٠,٣٩*
٢	٠,٤٠*	٢١	٠,٤٠*	٤٠	٠,٦٩**	٥٩	٠,٤٨**
٣	٠,٣٠*	٢٢	٠,٣١*	٤١	٠,٥٨**	٦٠	٠,٥٣**
٤	٠,٣١*	٢٣	٠,٣٤*	٤٢	٠,٥٠**	٦١	٠,٥٣**
٥	٠,٣٢*	٢٤	٠,٥٢**	٤٣	٠,٧٠**	٦٢	٠,٤٥**
٦	٠,٣٢*	٢٥	٠,٥٦**	٤٤	٠,٣٤*	٦٣	٠,٣٢*
٧	٠,٤٢**	٢٦	٠,٣٨*	٤٥	٠,٣٢*	٦٤	٠,٣٦*
٨	٠,٤١**	٢٧	٠,٣١*	٤٦	٠,٩٥**	٦٥	٠,٥٢**
٩	٠,٦٧*	٢٨	٠,٣٨*	٤٧	٠,٩٥**	٦٦	٠,٨٠**
١٠	٠,٤٣**	٢٩	٠,٤٣**	٤٨	٠,٧٨*	٦٧	٠,٧٢**
١١	٠,٤٤**	٣٠	٠,٣٢*	٤٩	٠,٧٩**	٦٨	٠,٧٣**
١٢	٠,٧٨**	٣١	٠,٣١*	٥٠	٠,٩٣**	٦٩	٠,٧٦**
١٣	٠,٨٦**	٣٢	٠,٣١*	٥١	٠,٧٩**	٧٠	٠,٦٢**
١٤	٠,٨٢**	٣٣	٠,٥٧**	٥٢	٠,٣٧*	٧١	٠,٦٤**
١٥	٠,٦١**	٣٤	٠,٤٨**	٥٣	٠,٨٣**	٧٢	٠,٣٤*
١٦	٠,٣١*	٣٥	٠,٤٠*	٥٤	٠,٥٣**	٧٣	٠,٣١*
١٧	٠,٤٢**	٣٦	٠,٧٧**	٥٥	٠,٨٥**	٧٤	٠,٦٤**
١٨	٠,٣١*	٣٧	٠,٣٠*	٥٦	٠,٣٧*	٧٥	٠,٧٢**
١٩	٠,٤٨**	٣٨	٠,٣٢*	٥٧	٠,٦٢**		

** دالة عند ٠,٠١ و * دالة عند ٠,٠٥

ويتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات الاختبار ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة هي قيم دالة إحصائياً وبناءًا على ذلك يتضح سلامة التماسك الداخلي لمفردات المقياس.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية

رقم البعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن
معامل الارتباط	**٠,٨٨	**٠,٩٤	**٠,٩٦	**٠,٩٧	**٠,٩١	**٠,٩٥	**٠,٩١	**٠,٩١

ويتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبناءًا على ذلك يتضح سلامة التماسك الداخلي للمقياس مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق بما يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية.

ب- ثبات المقياس: تم تطبيق الاختبار على (٦٠) تلميذ وتلميذة وقد تم حساب الثبات عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية للاختبار، وبحساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل تراوحت قيمة معامل الثبات (٠,٨٧) والتى تعتبر قيمة مقبولة تشير إلى ثبات الاختبار وصلاحيته للاستخدام فى هذه الدراسة. وفيما يلى وجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦) معاملات ثبات اختبار القراءة بأبعاده والدرجة الكلية للاختبار

رقم البعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن	الاختبار ككل
معاملات الثبات	٠,٨٦	٠,٩٣	٠,٩٥	٠,٩٦	٠,٩٠	٠,٩٤	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٨٧

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الثبات تراوحت من (٠,٨٦ إلى ٠,٩٦) بينما ثبات الاختبار ككل كان (٠,٨٧) وهى قيم ثبات مقبولة.

البرنامج التدريبى :

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج الحالى إلى تحسين مهارات الوعى الفونولوجى باعتبارها من أهم أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين .

خطوات تخطيط وبناء وتطبيق البرنامج التدريبى:

- العينة التى سوف يُطبق عليها البرنامج:

سوف يتم تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية وهم أفراد المجموعة التجريبية، والتى سوف يبلغ عددها ١٥ تلميذ وتلميذة .

- المدى الزمنى البرنامج:

وهى الفترة التى تم تطبيق البرنامج فيها على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك خلال العام الدراسى (٢٠١٨- ٢٠١٩) . وفى ضوء أهداف البرنامج وفى ضوء الدراسات السابقة التى تناولت برامج الوعى الفونولوجى وبرامج صعوبات التعلم الأكاديمية، تم تحديد مدى زمنى للبرنامج ثلاثة أشهر الفترة من ٢٠١٨/٩/١٥ وحتى ٢٠١٨ /١٢/١٥ واستغرقت مدة التطبيق (١٣) أسبوع بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا ويتكون البرنامج من ٣٩ جلسة، بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا، ويتراوح زمن كل جلسة ٦٠ ل ٩٠ دقيقة يتخللها فترات استراحة للأنشطة الترفيهية .

- الأدوات والوسائل المستخدمة فى البرنامج :

سوف تستخدم الباحثة فى البرنامج عدد من الوسائل (بطاقات / صور ملونة / أقلام ملونة / أوراق عمل عبارة عن مهام تدريبية) .

<u>تقويم البرنامج :</u>

التقويم المبدئى:

وهو يركز فى عرض البرنامج فى صورته الأولية على السادة المحكمين المتخصصين فى مجال التربية الخاصة و طرق تدريس اللغة العربية وذلك قبل التطبيق على التلاميذ للحكم على نجاح وصلاحية البرنامج من خلال مدى تحقيق الأهداف التربوية، وأيضا مدى ملائمة التدريبات والأنشطة لإمكانيات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، بالإضافة إلى الحكم على مدى الإرتباط بين الأهداف الجلسات وإجراءات المحتوى فى كل جلسة. وقد أشار بعض المحكمين إلى وجود بعض الأخطاء اللغوية فى جلسات البرنامج وقد قامت الباحثة بتعديل هذه الأخطاء فى ضوء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم وبذلك تم التحقق من صدق البرنامج ومدى ملائمته للعينة المستخدمة فى هذه الدراسة. وبذلك تم التحقق من صدق البرنامج وملائمته للعينة المستخدمة فى هذه الدراسة .

التقويم البنائى :

يتضمن هذا النوع من التقويم جمع البيانات أثناء فترة تطبيق البرنامج حيث يتم الكشف عن المشكلات والتعامل معها أثناء فترة التطبيق، وأيضا من خلال الأسئلة المطروحة على التلاميذ أثناء الجلسات، وبالتالى تظهر نتيجة هذا التقويم عند نهاية كل جلسة من خلال تقدم التلاميذ فى أداء الوجبات المنزلية والتكاليف، والهدف من التقويم البنائى هو تحسين البرنامج فى الوقت الحالى .

التقويم النهائى (الختامى)

يركز هذا النوع من التقويم على مخرجات البرنامج عند نهايته أو بعد مرور مدة زمنية معينة للتعرف على فعاليته فى تحسين مهارات الوعى الفونولوجى عند التلاميذ، وذلك من خلال المقارنة بين درجات القياس القبلى (قبل تطبيق البرنامج) ودرجات القياس البعدى (بعد تطبيق البرنامج) بالطرق الإحصائية المناسبة حتى يمكن الحكم على فعالية البرنامج بطريقة سليمة.

نتائج البحث:

أولاً : نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى علي اختبار مهارات الوعي الفونولوجى واختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار" ت للعينات المستقلة" (Independent Samples T test) لحساب الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوى صعوبات القراءة للمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على اختبار مهارات الوعى الفونولوجى واختبار مهارات القراءة، ودلالتها الإحصائية ويوضح الجدول (٧) ذلك.

جدول (٧): قيمة " ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات الوعى الفونولوجى واختبار مهارات القراءة

الاختبار	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط Mean	الوسيط Median	الانحراف المعيارى Std. Deviation	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات الوعى الفونولوجى	التجريبية	١٥	٤٢.٨٠٠	٤٣.٠٠٠	٦.٥٧٠	٧.٥٠٦	٠.٠٠٠ دالة
	الضابطة	١٥	٢٩.١٣٣	٣٠.٠٠٠	٢.٥٥٩		
مهارات القراءة	التجريبية	١٥	٤٦.٢٦٦	٤٧.٠٠٠	٧.٦٢٩	٦.٦٤٢	٠.٠٠٠ دالة
	الضابطة	١٥	٢٩.٩٣٣	٢٨.٠٠٠	٥.٧٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات الوعى الفونولوجى واختبار مهارات القراءة فى القياس البعدى دالة إحصائيا بين المجموعتين عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠) لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح من الجدول السابق أن البرنامج له تأثير كبير فى تنمية مهارات الوعى الفونولوجى ومهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبى لتنمية مهارات الوعى الفونولوجى .

وبالتالى يتم قبول الفرض الأول حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مهارات الوعى الفونولوجى واختبار مهارات القراءة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

مما سبق يتضح مدى فاعلية تنمية مهارات الوعى الفونولوجى عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية فى الصفين الخامس والسادس الابتدائيين .

ويمكن القول أن هذه النتائج منطقية حيث يتكون البرنامج التدريبى من مثيرات متنوعة وأنشطة مختلفة تم عرضها على التلاميذ . كما أن المهام المقدمة لهم جعلتهم يهتمون بالتركيز والاستمتاع به والمثابرة أثناء تنفيذه، وهذا واضح من خلال ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات الوعى الفونولوجى واختبار القراءة. وكذلك زيادة شعور التلاميذ بفاعليتهم أثناء الجلسات التدريبية وقدرتهم على الممارسة الفعلية لما تم تدريبيهم عليه، مما جعلهم أكثر اهتمامًا بالأداء وشغفًا به، ووِلد لديهم دافعًا قويًا للاستمرار فى الجلسات دون تعب أو ملل، كما أن إتاحة الفرصة للمناقشة والحوار وتبادل الأدوار جعلتهم يستمتعون بالعمل، وقد أسهم فى ذلك تنوع الأنشطة وإتاحة الفرصة لاختيارهم بعض الألعاب التعليمية والترفيهية أثناء الجلسات مما جعلهم أكثر مثابرة وأكثر إحساسا بقيمة ما تعلموه أثناء البرنامج التدريبي .وكان لاستخدام الوسائل والأساليب المتنوعة أثناء الجلسات أثر فى جعل التلاميذ يستمتعون بما يتعلمون، وجعلتهم أكثر حرصًا وتمسكًا على الاستمرار فى كل جلسة عن الأخرى ويرجع ذلك إلى مواجهتهم بمواقف غير مألوفة لديهم تحتاج للتدقيق والتركيز أثناء الإجابة عن الأسئلة والمثيرات المعروضة والمقدمة لهم مما جعلهم أكثر قدرة على التركيز فى التعلم.

وجاءت هذه الدراسة متفقة مع النتائج التى توصلت إليها دراسة (محمود جلال الدين، ٢٠٠٦) التى استهدفت أثر التدريب على الوعى الصوتى فى علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى، وقام بتطبيق البرنامج ومدته ثلاثة وثلاثين لقاء على عشرة من التلاميذ عينة الدراسة وخلصت الدراسة إلى فاعلية التدريب على الوعى الصوتى فى علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة الدراسة.

وترجع الباحثة هذا التفوق لأثر البرنامج التدريبي لاستخدام التعزيز اللفظى الموجب واستخدام عبارات الثناء والمناخ الدافىء السائد بقاعة الجلسات، الذى تميز بالاحترام والاهتمام وتقبل أفكار التلاميذ ومشاعرهم، وإحساسهم بأن جميع أفكارهم مهما كانت صغيرة أو بدائية محل

تقدير واهتمام، مما ساعد على توفير بيئة حقيقة مناسبة لتحسن مهارات الوعى الفونولوجى لديهم.

ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة فى ضوء ما توصلت إليه دراسة (Temples, 2008) ودراسة (Sara, 2003) إلى أثر التدريس بالوعى الصوتى على تنمية القدرة على القراءة وتوصلوا إلى فاعلية التدريس بالوعى الصوتى فى تنمية القدرة على القراءة.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها دراسة (على تهامى، ٢٠١٣) ؛ ودراسة (سيد الجارحى، ٢٠١٢) ؛ ودراسة (لوزة أنور، ٢٠١١) ؛ ودراسة (أسماء عبدالتواب، ٢٠٠٩) على أهمية البرامج التدريبية القائمة على مهارات الوعى الفونولوجى فى تحسين صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث أظهرت فعالية التدريب على مهارات الوعى الفونولوجى فى تحسين القراءة.

وقد قامت الباحثة بتزويد التلاميذ بتغذية راجعة أثناء جلسات التدريب على مهارات الوعى الفونولوجى والقراءة، مما انعكس على أدائهم للواجبات المنزلية . وعمدت الباحثة على عدم تقديم المكافأة المادية مباشرة مما جعل التلاميذ يعملون من أجل العمل ذاته، وبالتالى كانوا يبذلون المزيد من الجهد أثناء الجلسات، وهذا أدى إلى تنمية مهارات الوعى الفونولوجى و بالتالى مهارات القراءة كأحد أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية .

ثانيا: نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي اختبار مهارات الوعي الفونولوجى واختبار مهارات القراءة لصالح التطبيق البعدى .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار " ت" للعينات المرتبطة Paired (Samples Test) لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار مهارات الوعى الفونولوجى واختبار مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية بالصفين الخامس والسادس الابتدائيين والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨) : قيمة " ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعى الفونولوجى واختبار مهارات القراءة .

الاختبار	المجموعة التجريبية	عدد الأفراد	المتوسط Mean	الوسيط Median	الانحراف المعيارى Std. Deviation	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات الوعى الصوتى	القياس القبلى	١٥	٣٠.٤٠٠	٣١.٠٠٠	٣.٤٣٩	-٦.٢٣٩	٠.٠٠٠ دالة
	القياس البعدى	١٥	٤٢.٨٠٠	٤٣.٠٠٠	٦.٥٧٠		
مهارات القراءة	القياس القبلى	١٥	٣٤.١٣٣	٣٦.٠٠٠	٥.٨٧٨	-٧.٠٦٣	٠.٠٠٠ دالة
	القياس البعدى	١٥	٤٦.٢٦٦	٤٧.٠٠٠	٧.٦٢٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت" للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم فى البحث فى اختبار مهارات الوعى الفونولوجى واختبار مهارات القراءة فى القياس البعدى دالة إحصائيا بين المجموعتين عند مستوى دلالة (٠.٠٠) لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح من الجدول السابق أن تطبيق البرنامج التدريبى على المجموعة التجريبية أدى لنتائج إيجابية تمثلت فى تنمية مهارات الوعى الفونولوجى مما أدى إلى تطور ملحوظ فى مستوى القراءة عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا ما ايدته دراسة (لعيس، ٢٠٠٩) ودراسة (أبو ربيعة وزملائه، ٢٠٠٣) ودراسة (غانم يعقوب، ٢٠٠٢) حيث توصلو إلى أن التدريب على مهارات الوعى الصوتى للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة كان له نتائج إيجابية ملحوظة فى تحسين الوعى الصوتى.

وبالتالى يتم قبول الفرض الثانى حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى و البعدى على اختبار مهارات الوعى الفونولوجى واختبار مهارات القراءة لصالح التطبيق البعدى .

يمكن القول بمنطقية هذه النتائج نظرًا لتفعيل الباحثة نشاط الواجبات المنزلية الذى كان له دور فى مساعدة التلاميذ على الاستفادة من المهارات التى تعلموها من الجلسات التدريبية فى المواقف الأكاديمية العامة خارج إطار المجموعة التجريبية وكذلك نقل الخبرات المتعلمة إلى الحياة الدراسة أثناء الجلسات. وكانت تقوم الباحثة بتصحيح الأخطاء الموجودة بالواجبات المنزلية

ومن أهم العوامل التى ساعدت على تحقيق الفرض الثانى تصميم الجلسات بشكل يراعى احتياج التلاميذ، حيث حرصت الباحثة على استمرارية جذب انتباه التلاميذ طوال فترة الجلسة التدريبية، ومراجعة الجلسة السابقة قبل البدء فى الجلسة الجديدة، كذلك قيام الباحثة بالأنشطة الحركية والترفيهية أثناء فترات الاستراحة. كما كان التدرج فى أنشطة البرنامج التدريبى من حيث الصعوبة ؛ حيث تدرجت الأنشطة والتدريبات من السهل إلى الصعب ومن الحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب خلال مراحل البرنامج وأيضا داخل الجلسة الواحدة مما أدى إلى نجاح المجموعة التجريبية فى تحسين مهارات الوعى الصوتى وبالتالى تحسين قدرتهم على القراءة.

كما تضمن البرنامج التدريبى بيئة غنية بالمثيرات والتى تتناسب مع قدرات وحاجات واستعدادات التلاميذ، والتى تجنبهم مواقف الفشل المتكررة التى تواجههم عند القيام بالقراءة ؛ فتسبب لهم الإحباط وعدم تقدير الذات، كما توفر لهم المواقف التى تشعرهم بالنجاح وبأنهم أعضاء نافعين فى المجتمع.

وهذا ما أكدته دراسة (مراد على، ٢٠٠٧) التى استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى للوعى الفونولوجى فى تعليم القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مادة اللغة الانجليزية. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذ وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وقام الباحث بإعداد مقياس للوعى الفونولوجى باللغة الانجليزية وخلصت الدراسة إلى التأثير الإيجابى للبرنامج التدريبى للوعى الفونولوجى فى تحسين الوعى الفونولوجى والمهارات الأساسية للقراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

كذلك فإن وجود إجراء تقويم مرحلى فى نهاية كل جلسة، ووجود جلسة للمراجعة فى نهاية كل مهارة كان له أثر إيجابى فى إكساب التلاميذ الثقة بالنفس وذلك عند ملاحظة وجود تحسن فى مستوى القراءة عندما يقرأون بأنفسهم. وكذلك استخدام الباحثة لفنية التغذية الراجعة كان له دور كبير فى تحقيق التقدم لدى التلاميذ. كما كانت تقوم الباحثة بمراقبة أداء التلاميذ أثناء جلسات البرنامج ومحاولة توجيه بعض الدعم والمساعدة بشكل فردى لكل تلميذ على حدا مما أدى إلى ثقة التلاميذ بأنفسهم .

توصيات البحث:

١- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات الوعى الفونولوجى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.

٢- توعية أولياء الأمور بضرورة تشجيع أبنائهم واستخدام المعززات المعنوية وعبارات الثناء مما يشجع أبنائهم ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.

٣- أن تقوم المؤسسات التعليمية ومنظمات العمل المدنى بتقديم برامج توعية ارشادية وتدريبية للأسر بهدف تحقيق مشاركة فعالة فيما يخص تنفيذ برامج تدريبية لأبنائهم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

دراسات وبحوث مقترحة:

١- فعالية برنامج تدريبى لتحسين مهارات الوعى الفونولوجى لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى.

٢- فعالية برنامج إثرائى لتحسين مهارات الوعى الفونولوجى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع:

أحمد حسن محمد عاشور (٢٠١٢). الوعى الفونولوجى ودوره في تشخيص وعلاج الأطفال ذوى العسر القرائي، المجلة العربية في صعوبات التعلم. (AJLD)العدد (١)،١-١١.

أحمد زينهم أبو حجاج(١٠٠١). استراتيجيات تعرف الكلمات لدي التلاميذ ذوي العمر القرائي والعاديين بالمدرسة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة.(٣)، ٤٦-٧٣.

أحمد عواد، زيدان السرطاوى (٢٠١١). صعوبات القراءة والكتابة: النظرية والتشخيص والعلاج (ط١). الرياض: دار الناشر الدولي.

أسماء عبد التواب الجمل (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الفونولوجى في تحسين النشاط اللغوي لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الصحة النفسية، كلية التربية. جامعة عين شمس.

إسماعيل لعيس(٢٠٠٩). علاقة الوعى الفونولوجى بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائى عسيري القراءة. مجلة الطفولة العربية، المجلد العاشر، العدد الثامن والثلاثون، مارس ٢٠٠٩ ص ٢٨-٣٣.

آيت مولود يسمينة (٢٠١٢). صعوبة تعلم القراءة عند المعاق عقليا. مجلة الممارسات اللغوية بالجزائر، (١٦)، ١٧١-١٨٢.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٥). في صعوبات التعلم النوعية الديسلكسيا. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٦). الديسلكسيا رؤية نفس/عصبية(ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

الفرحاتي السيد ومراد على (٢٠١٦). العسر القرائي والوعى الفونولوجى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. الاسكندرية: المكتبة التربوية.

بشير معمرية (٢٠٠٥). صعوبات التعلم الأكاديمية. الجزائر. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، (٨)، ٤٠-٥٠.

ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٧). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية الوعى الفونولوجى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة. ع.٦٥ : كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ١٥٣- ٢٢١.

جاد البحيري وعبد الستار محفوظي (٢٠١٤). مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم و المرصد العربي للتربية.

جبريل بن حسن العريشى، وفاء بنت رشاد، عيد عبد الواحد على (٢١٠٣). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

حسام عباس خليل طنطاوي (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعه القاهرة.

سالم ناصر الكحالي (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس بسلطنة عمان.(رسالة دكتوراة). معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة مصر الدولية.

سالم ناصر الكحالي (٢٠١١). صعوبات تعلم القراءة: تشخيصها وعلاجها (ط١). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سميحه فتحي (٢٠١٢). قابلية برنامج مقترح لتنمية الوعى الصوتي لدى الطفل المتخلف عقليا ذو تشتت الانتباه والحركة المفرطة. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة طنطا.

سيد الجارحى (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري و الإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعه عين شمس.

سيده حافظ محمد شاهين (٢٠٠٩). برنامج لمهارات ما وراء الذاكرة واثرة على تحسين المهارات اللغوية لذوى صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. (رسالة دكتوراة). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عادل عبدالله محمد (٢٠١٠) صعوبات التعلم والتعليم العلاجى: قضايا ورؤى معاصرة. الرياض: دار الزهراء.

عبد الرؤوف اسماعيل محفوظ (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإدراك الصوتي في تنمية مهارة القراءة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها. المجلد الثالث والعشرين، العدد ٨٩، ص ١٠٣ – ١٣٣.

عبد الستار محفوظي وأخرون (٢٠١٠). استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة (ط١). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

على تهامي على (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الوعى الصوتي والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة عين شمس.

غانم يعقوبي وآخرون (٢٠٠٣). دراسة أولية لفحص تأثير الوعى الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) في اللغة العربية. الرسالة. العدد١١/٢١ ص ٥٨٧- ٦٠٧.

لوزة أنور فرحات (٢٠١١). برنامج لتنمية الوعى الصوتي لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات الاستعداد القرائي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم النفسية، كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

محمد عويس القرنى (٢٠٠٨). المهارات الصوتية ومهارات الوعى الصوتى اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعى الصوتي في علاج صعوبات القراءة. المؤتمر العلمي السادس لجمعية القراءة والمعرفة.

محمود جلال الدين سليمان (٢٠١٢). الوعى الصوتي وعلاج صعوبات القراءة: منظور لغوى تطبيقي (ط١). القاهرة: عالم الكتب.

مراد علي عيسى (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات القراءة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد السابع عشر، العدد (٧٢) ، ص ص ٩٥-١٢٤.

مسعد أبو الديار(٢٠١١). بعض المتغيرات الفونولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة في ضوء نظرية الخلل المزدوج، مجلة البحوث والدراسات النفسية. جامعة القاهرة، عدد نوفمبر، ٧ (٣) ١-٤٧.

مسعود أحمد مسعود خليل (٢٠٠٨). أثر برنامج قائم على التدريب الموزع في تنمية مهارات الوعى الصوتي للأطفال ذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير. قسم علم النفس التربوي. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

Abu-Rabia, S., Share, D. and Mansour, M. (2003). Word recognition and basic cognitive abilities among reading-disabled and normal

readers in Arabic. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal , 16 : 423 – 42.

Lohvansuu, K., Hämäläinen, J. A., Tanskanen, A., Ervast, L., Heikkinen, E., Lyytinen, H., & Leppänen, P. H. T. (2014). Enhancement of brain event-related potentials to speech sounds is associated with compensated reading skills in dyslexic children with familial risk for dyslexia. *International Journal of Psychophysiology*, 94(3), 298-310.

Lyon, G.R.(1996): Research initiatives in learning disabilities: contribution from scientists supported by the national institute of child health and human development.vol.10

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read. Washington, DC: National Institute of Health and Human Development.

Price, C. J. (2015*).* Reading. Brain Mapping: *An Encyclopedic Reference,* (3), 579- 582

Ramsey, J. R. (2014). The effects of the font dyslexie on oral reading fluency skills in students grades 8 through 12 with and without reading disabilities. Western Carolina University

Sara, P.(2003): "Phonological Awareness training in a preschool classroom of typically developing children". *Doct Diss East Tennessee State University*

Sensebaugh,R (2004) : Phonemic Awareness : an Important Early Step in Learning to Read, Journal of education psychology, Vol. 29, pp. (22-24).

Steven,S & Bruce , A. (1994) : Defining phonological awareness and its relationship to early reading v.86 , P.221 , N4 , Available at : http://eric.ed.gov/ERICWebportal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpd=true&_&ERICExtSearch_Search&ERICExtSearch_SerachType_490263=EJ0Value_=no&accno=EJ0Sunday,April20/2008

Temples. Lovelace (2008): " the effects of explicit Phonological awareness instruction on the pre reading skills of preschool children at risk for reading failure: comparing single and multiple skill instructional strategies" , ph.d, college of education and human ecology, the ohio state university.

Treiman, M(1990): phonological awareness and spelling in normal children and Dyslexics.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M.(2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 2-40

Yeh, S.S. : An evaluation of two approaches for teaching phonemic awareness to children in Head Start , Early Childhood Research Quarterly, vol. 81, (2003). 513-529.

Yoon, J(2002). Effectiveness of Sustained Silent Reading on Reading Attitude and Reading Comprehension of Fourth – Grade Korean students, PHD Dissertation, the University of Georgia, U.S. Georgia.

ملخص البحث:

هدف البحث إلى معرفة فعالية برنامج فى تنمية مهارات الوعى الفونولوجى لدى تلاميذ من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية. واستخدم البحث الأدوات التالية: اختبار الذكاء ستانفورد بينيه الصورة الخامسة إعداد / جال.رويد (تقنين وتعريب / صفوت فرج)، اختبار المسح النيورولوجى السريع أعده موتى وآخرون وترجمة عبدالوهاب كامل (١٩٨٩)، مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات التعلم الأكاديمية إعداد دكتور فتحى مصطفى الزيات (٢٠١٥)، مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة المصرية إعداد عبدالعزيز الشخص(٢٠١٣)، مقياس الوعى الفونولوجى (إعداد: الباحثة)، اختبار الوعى الفونولوجى (إعداد: الباحثة)، اختبار صعوبات القراءة (إعداد: الباحثة)، البرنامج التدريبي (إعداد: الباحثة) وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية وتم تطبيق أدوات البحث عليهم. وتوصل البحث إلى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار الوعى الفونولوجى وصعوبات القراءة فى القياس البعدى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى اختبار الوعى الفونولوجى وصعوبات القراءة فى القياسين القبلى و البعدى لصالح القياس البعدى. مصطلحات الدراسة: الوعى الفونولوجى، صعوبات التعلم الاكاديمية، البرنامج التدريبى.

Abstract

The purpose of the current study is to investigate The Effectiveness of a Training Program to Develop Phonological Awareness Skills for Students with Academic Learning Disabilities. The study used the following tools: Gale.H. Roud, Translate : Safwet Farg Stanford – Benneh Test for gifted, Fifth copy. The scale for a diagnosing of Learning Disabilities(prepared by Fathi Al-Zayyat, 2007). Socioeconomic Standard of the Egyptian Family, (prepared by Abdul-Aziz, 2013). Phonological Awareness test, (prepared by the researcher). Reading Difficulties Test, (prepared by the researcher). The training program (prepared by the researcher). The sample of the study consisted of (30) students (males and female) of the fivth & sixth grade in the primary stage of Academic Learning Disabilities, they were

divided into two groups: one is experimental that included (15) students (5 males, 5 females), and the other is control that included (15) students (5 males, 5 females), where the intelligence coefficient ranged between (90 - 110), taking into consideration the equivalence between them (Age, IQ, socioeconomic level).