مقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال

أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان
أستاذ ورئيس التربية الخاصة الأسبق
كلية التربية- جامعة عين شمس

د/ جمال محمد حسن نافع
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة عين شمس

أ/ جيهان حسين حسن علي
مدرس مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة عين شمس

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال، والتحقق من الخصائص السيكومترية له واشتقاق معاييره، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (47) عبارة، وهي موزعة على (٩) محاور يمكن من خلالها قياس مستوى الوعي الفونولوجي لدى الأطفال، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تمَّ تطبيقه على عينة قوامها (٣٥٠) طفلاً وطفلة، (٢٠٠ طفلاً وطفلة من الأطفال العاديين، و ١٥٠ طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد)، وجميعهم بالصف الثالث الابتدائي بمدارس (فلسطين، والنهضة المعاونة، ومحمود خاطر، والإمام محمد عبده) التابعة لإدارة عين شمس التعليمية بمحافظة القاهرة؛ حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨ سنوات و٧ أشهر) إلى (٩ سنوات و٦ أشهر) بمتوسط عمري قدره (8.404)، وانحراف معياري قدره (٤٨٨.)، وأسفرت نتائج البحث عن أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات وأنه صالح للتطبيق.

مقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال

أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان
أستاذ ورئيس التربية الخاصة الأسبق
كلية التربية- جامعة عين شمس

د/ جمال محمد حسن نافع
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة عين شمس

أ/ جيهان حسين حسن علي
مدرس مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة عين شمس

مقدمة:

يُعد الوعي الصوتي (الفونولوجي) نسق من أنساق اللغة الخمسة وهي: (النسق الصوتي/ الفونولوجيphonology ، والنسق الصرفي النحويsyntax ، والنسق الدلالي اللفظيsemantics، والنسق البراجماتي(الوظيفية أو الاستخدام الاجتماعي للغة) Pragmatics، فاللغة من الأنظمة المعقدة التي نستخدمها في التواصل ونقل أفكارنا إلي الآخرين من حولنا ويعبر عن اللغة الشفهية من خلال الأصوات الكلامية أو اللغوية التي تتوحد مع بعضها لإنتاج وتكوين الكلمات والجمل؛ كما تؤثر الأصوات والكلمات والحروف والرموز وقواعد اللغة علي الطريقة التي نتكلم أو نكتب أو نقرأ أو نتهجي بها، (ابراهيم الزريقات، ٢٠١٢: ٣٠١-٣٠٣).

فالوعي الصوتي (الفونولوجي) من أهم المهارات التي تساعد الطفل على اكتساب وتعلم القراءة بطريقة صحيحة، فاكتساب الطفل لمهارات الوعي الصوتي (الفونولوجي) يؤدي إلي تحسين قدرة الطفل على القراءة؛ وذلك من خلال إدراكه لأصوات/ فونيمات الكلمات، فاكتساب الطفل لمهارات الوعي الصوتي (الفونولوجي) يساعده على الربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه، وأن يوظف ذلك في قراءة الكلمات المختلفة ، وبذلك يصبح الوعي الصوتي (الفونولوجي) مؤشراً مهماً لتعلم الطفل القراءة (Goldstein, et al:2017)

وأشار Sneider, (2015) إلى أن اكتساب الطفل مهارات الوعي الصوتي (الفونولوجي) يساعده على التعلم بصفة عامة، والقراءة بصفة خاصة، فالطفل عندما لا يستطيع أن يميز بين أصوات الحروف في الكلمات أو أصواتها في الجمل وكيفية تتابعها وتسلسلها وِفق نسق معين في هذه الحالة يصعب عليه التقدم في عملية القراءة.

وأوضح Wise, (2015) أن الأطفال يكتسبون مهارات الوعي الصوتي (الفونولوجي) تدريجياً وكل مرحلة لاكتساب مهارات الوعي الصوتي (الفونولوجي) تُعد أكثر صعوبة من المرحلة السابقة لها؛ فتبدأ أُولى المهارات بوعي الطفل بالكلمات ككل داخل الجمل والوعي بالقافية، ثم تتدرج المهارات وصولاً إلى الوعي بالمقاطع الصوتية، ثم الوعي بالفونيمات وبعد مرحلة الوعي بالفونيمات تبدأ مرحلة تدريب الطفل على كيفية إضافة الأصوات وعزلها ودمجها لتكوين الكلمات لقراءتها.

مشكلة البحث:

يُعتبر الوعي الصوتي (الفونولوجي) من أكثر الجوانب/ الأنساق اللغوية ارتباطاً بمهارة القراءة، ويُعد القصور في مهاراته مُسبباً رئيسياً لصعوبات القراءة لدى الأطفال، فلكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتكون المقاطع الصوتية ثم الكلمات، فالأصوات بمثابة المادة الخام للكلام؛ لذا فهي أهم نقطة يجب تدريب الطفل عليها، ومن هنا جاء التفسير الأكثر شيوعاً لصعوبات القراءة أنها ناتجة عن قصور في مهارات الطفل الصوتية/ الفونولوجية، (Farquharson, , et al., 2014)

فالقراءة نشاط مُعقد يحتاج إلى عدة عمليات، وهناك فئة من الأطفال يواجهون صعوبات في عملية القراءة، وذلك لعدة أسباب ومنها القصور في الوعي الصوتي (الفونولوجي)؛ فهؤلاء الأطفال يعانون من قصور في إدراك أصوات الكلمات، والمقاطع الصوتية المكونة للكلمات مما ينتج عنه صعوبة في القراءة (Gillon, G. & Dodd, B. ,2017)

وعلى الجانب الآخر يُعد اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أحد أهم المشكلات السلوكية التي تظهر على الأطفال وتحرمهم الاستمتاع بطفولتهم؛ لأنها تستنزف كثيراً من طاقاتهم الذهنية والبدنية، وتعرضهم للنقد والعقاب على سلوكياتهم، كما يمتد الأثر السلبي لهذا الاضطراب إلى المحيطين بهؤلاء الأطفال من زملائهم وإخوانهم ومعلميهم وآبائهم؛ إذ تُعد مشكلة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من أبرز المشكلات النمائية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة (Richardson,2006)

وأشار كلّ من kibby & cohen (2008) إلى أن هناك فئة من الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون أيضاً من صعوبات في القراءة، وتظهر أعراض هذا الاضطراب في مرحلة الطفولة المبكرة؛ تلك الأعراض المتمثلة في فرط الحركة

ومشكلات تشتت ونقص وضعف الانتباه والاندفاعية بينما تبدو مظاهر صعوبات القراءة في سنوات تالية من ظهور أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وهناك ما بين ١٠إلى٤٠% من الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون أيضاً من صعوبات في القراءة.

بينما أشار Tannock, et al (2018) في دراسة للتحقق من فاعلية التدخل القائم على أكثر من طريقة في علاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد المصحوب بصعوبات القراءة لدى الأطفال أن ما بين ١٥إلى٤٠% من الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون من صعوبات في القراءة.

وذكر Lin, c; et al (2016) أن الأطفال ذوي اضطرب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أكثر عُرضة للإصابة بصعوبات القراءة والتهجئة والكتابة من أقرانهم العاديين؛ تلك الصعوبات التي تظهر بصورة واضحة عند التحاقهم بالصفوف الدراسية الأولى.

وذكر Mcgraw, et al (2004) أن صعوبات القراءة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من أكثر الاضطرابات التي تؤثر على الأطفال، وقد تظهر لدى فئة من الأطفال بصورة مصاحبة؛ والتي تمثل خطراً كبيراً على السلوك والتعلم كما أنها تشكل تحدياً كبيراً يواجه المعلمين في الفصول الدراسية، وإن لم يتم التعامل معها وعلاجها في وقت مبكر سوف تسبب لهؤلاء الأطفال انخفاض في مستوى التحصيل الأكاديمي، وقد تؤدي للفشل الدراسي، بالإضافة إلى المشكلات السلوكية الناتجة عن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد؛ تلك المشكلات التي تجعل من هؤلاء الأطفال مصدراً لسلوكيات غير لائقة اجتماعياً فيتم مواجهتهم بعدم التَّقبُّل الاجتماعي.

وذكر كلٌ من Gray& Climie(2016) أن مهارات القراءة لها تأثير على الأداء والتحصيل الأكاديمي للطفل، وغالباً ما يكون إتقان مهارات القراءة مجالاً صعباً لدى بعض الأطفال في رحلتهم الأكاديمية، كما أن الأطفال الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة في وقت مبكر هم أكثر الأطفال عُرضة للإصابة بصعوبات القراءة فيما بعد من الأطفال الذين يحققون مكاسب مناسبة للنمو، ومن ضمنهم الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الذين يظهرون أعراض لصعوبات القراءة تظهر بصورة واضحة أثناء التحاقهم بالمدارس، وهذه الفئة من الأطفال (ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات

القراءة) تواجه تحديات كبيرة؛ فهم يواجهون مشكلات سلوكية ناتجة عن اضطراب (ADHD)، كما أنهم يفتقرون إلى مهارات القراءة فهم يواجهون صعوبات في تهجئة الكلمات وفَهمها.

كما أشار كلٌ من Kibby & Cohen (2008) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون مشكلات واضحة في المهارات الوعي الصوتي (الفونولوجي) أكثر من أقرانهم الذين يعانون من صعوبات القراءة فقط.

حيث أن القصور في الوعي الصوتي (الفونولوجي) ومتطلباته يُعد مُسبباً رئيسياً في صعوبات القراءة والتهجئة، فالوعي الفونولوجي مهارة ضرورية وجزء مهم في عملية تطوير وارتقاء اللغة والقراءة والكتابة، والقدرة في التعرف على الأصوات وربطها بالكلمات لدى الأطفال، كما تُسهم عملية الوعي الصوتي (الفونولوجي) في تطوير أداء الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات القراءة (Peeters, et al, 2009).

وأشار كلٌ من إيهاب الببلاوي، والسيد أحمد (٢٠١٤) أن ذوي صعوبات القراءة لديهم مشكلات واضحة في تطور كافة جوانب اللغة وفي مقدمتها الجانب الصوتي (الفونولوجي)؛ حيث يعانون من صعوبات في تمييز وإنتاج الوحدات الصوتية، ولديهم صعوبة في نهايات الكلمات والمقاطع الصوتية.

وتشير العديد من الدراسات ومنها دراسة (Bhat, et al ,2003)، ودراسة (Booker, 2003)، ودراسة (Groot, et al ,2015.)، ودراسة (Farquharson, 2014.) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون قصوراً واضحاً في مهارات الوعي الفونولوجي، وأن هؤلاء الأطفال بحاجة إلي التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي جيداً كي يستطيعوا القراءة بصورة صحيحة ومواصلة العملية التعليمية.

وفي ضوء ذلك يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي:

ما مدى إمكانية إعداد مقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال؛ بحيث تتوافر فيه الخصائص السيكومترية المناسبة؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس لقياس مستوى الوعي الفونولوجي لدى الأطفال، والتحقق من الخصائص السيكومترية له واشتقاق معاييره.

أهمية البحث:

تتمحور أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١- إلقاء الضوء على الوعي الصوتي (الفونولوجي)، وأهميته بالنسبة للطفل.

٢- أهمية وجود مقياس لقياس مستوى الوعي الصوتي (الفونولوجي)، وذلك نظراً لقلة وجود هذا النوع من المقاييس المُوجهة للأطفال في حدود علم الباحثين.

٣- يساعد هذا المقياس الباحثين على استخدامه كأداة في دراساتهم وبحوثهم في هذا المجال.

٤- توفير أداة لقياس مستوى الوعي الصوتي (الفونولوجي) يُمهد الطريق نحو إعداد برامج تربوية تدريبية لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال، واختبار فاعلية هذه البرامج ومن ثم تعديلها بشكل مستمر.

٥- أهمية الوعي الصوتي (الفونولوجي) في تنمية مهارة القراءة الصحيحة لدى الأطفال.

٦- يعمل الوعي الصوتي (الفونولوجي) على زيادة دافعية الأطفال تجاه القراءة، ومن ثَم تحسين أداء الأطفال الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

أولاً:الوعي الصوتي (الفونولوجي) Phonological awareness :

يُعرَّف الوعي الصوتي (الفونولوجي) إجرائياً في البحث الحالي بأنه قدرة الطفل على معرفة كيفية وآلية إخراج الأصوات، ومعرفة طريقة تشكيلها مع بعضها البعض لتكوين الكلمات المختلفة مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت مفردة أو في كلمات، وكذلك قدرة الطفل على تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات.

ثانياً: صعوبات القراءة Reading Disabilities:

تُعرَّف صعوبات القراءة إجرائياً في البحث الحالي بأنها صعوبات في أداء المهارات الأساسية في القراءة مثل صعوبة في نطق الكلمات نطقاً صحيحاً، وصعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة، وصعوبة الإجابة عن أسئلة تخص المادة المقروءة مما يدل على وجود قصور في فَهم واستيعاب الأطفال لما يقرأون؛ وتلك الصعوبات تحدث بالرغم من وجود مستوى

ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية عادية، وتَعرُّضهم للمادة المراد تَعلُّمها بصورة ملائمة، وكذلك عدم وجود إعاقات حسية أو عقلية أو مشكلات عصبية.

ثالثاً: اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد Attention Deficit Hyperactivity Disorder:

عرَّف عبد العزيز الشخص (٢٠١٤: ٤٦) اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد حسب ما تضمَّنه الدليل الثالث لتشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها بأنه يشير إلى إصابة الطفل بعدم القدرة على الانتباه والاندفاعية، والنشاط الحركي الزائد قبل سن السابعة.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إجرائياً في البحث الحالي بأنه اضطراب يحدث في مرحلة الطفولة المبكرة وفيه يُصدر الطفل نشاط حركي مفرط غير مُلائم للموقف وليس له هدف وينمو بشكل غير ملائم لعمر الطفل ويؤثر سلباً على سلوكه، وكذلك قصور وتشتت وضعف الانتباه وعدم القدرة على تركيز الانتباه لفترة زمنية محددة، والاندفاعية التي تتضمن التَّسرُّع وعدم التَّروي في إصدار الاستجابات إزاء المثيرات المختلفة، ونتيجة ذلك لا يستطيع الطفل استكمال الأنشطة بنجاح والانتقال من نشاط لآخر دون إتمامه.

خلفية نظرية:

أولاً:الوعي الصوتي (الفونولوجي) Phonological awareness :

أشار Makhoul, B. (2016) إلى الوعي الصوتي (الفونولوجي) بأنه الوعي بكيفية استخدام الأصوات اللغوية والتعرف على القواعد التي تحكم تنظيم الأصوات في المقاطع والكلمات فهو الوعي بخصائص الأصوات الكلامية والانتقال من التركيز على محتوى الكلام إلى التركيز على شكله، فعلى سبيل المثال الطفل يعرف أن كلمة حلوى تعني شيكولاتة لكنه لا يعرف أن كل كلمة لها خصائصها اللغوية التي تتميز بها فتبدأ بصوت مختلف وتتكون من أصوات مختلفة.

وذكر كلٌ من Cassady, et al (2008:509) أن الوعي الصوتي (الفونولوجي) هو عبارة عن وعي بالأصوات المكونة للكلمات، والقدرة على كشف وحدات السمع والتعامل معها، والتي لا تحمل بالضرورة المعنى النحوي .

وأوضح كلٌ من Lee, Yim& Sim (2012: 756) أن الوعي الصوتي (الفونولوجي) يشير إلى القدرة على تجريد ومعالجة الأجزاء الصوتية للكلمات اللغوية ويشمل عدة مهارات وهي مطابقة الأصوات، وحذف صوت معين من الكلمة، وعد الأصوات الموجودة في الكلمة الواحدة .

مستويات الوعي الصوتي (الفونولوجي):

قسم كل من عادل محمد (٢٠٠٨ ١٨١) ، وفهد التميمي، (٢٠٠٩: ٩٧) الوعي الفونولوجي إلى خمسة مستويات هي كالآتي:

المستوى الأول: تحليل الجمل إلى كلماتها:

فالطفل لابد أن يدرك أن الجملة مكونة من مجموعة من الكلمات، وهي تعد المرحلة الأولى في التحليل، حتى يستطيع الطفل معرفة أن الكلمة نفسها داخل الجملة مكونة من مجموعة من الأصوات، وإدراك الطفل أن لكل كلمة حدودها الصوتية يعتبر مؤشراً قوياً على الأداء القرائي في المراحل اللاحقة.

المستوى الثاني: تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن (التعرف على القافية):

وفي هذا المستوى يستطيع الطفل تحديد الكلمات المتشابهات في اللحن والوزن؛ حيث تشترك أو تتشابه في المقطع أو المقاطع الأخيرة، فيقوم الطفل باختيار الكلمات التي تتفق في نهياتها مع الكلمة التي تمَّ تحديدها، وهو ما يسمى بالسجع.

وأشارت دراسة (farquharson,2014..) ، ودراسة (Stothers&Klein,2010)أن الأطفال الذين تدربوا على كيفية تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن ، والربط بين الأصوات والحروف أظهروا تقدماً عالياً في مهارتيّ القراءة والتهجئة كما أنهم استطاعوا الاستمرار في هذا التقدم.

المستوى الثالث: تحليل الكلمة إلى مقاطعها:

ويشير هذا المستوى إلى تقسيم الكلمة إلى مقاطعها الصوتية، أو ضم المقاطع الصوتية لتكوين الكلمات، وهو مستوى متقدم عن عملية إدراك الطفل للعلاقة بين الجملة والكلمة علاقة الكل بالجزء، فبعد أن يدرك الطفل هذه العلاقة ينتقل لمستوى أن يتعرف على المقاطع الصوتية للكلمة، وكيفية تقسيمها ودمجها.

المستوى الرابع: تحليل المقطع إلى أصوات:

وهو يشير إلى إدراك الطفل أن المقطع الصوتي نفسه يتكون من مجموعة من الأصوات؛ تلك الأصوات التي يمكن فصلها أو ضمها أو استبدال أي منها بصوت آخر لتكوين مقطع جديد.

المستوى الخامس: الوعي الصوتي /الفونولوجي (بالأصوات):

وفي هذا المستوى يستطيع الطفل أن يميز بين الأصوات/الفونيمات المختلفة، كأن يتعرف على الصوت/الفوينم الأول من الكلمة أو الأخير ويقوم بحذفه، أو استبداله بآخر وقراءة الكلمة الجديدة بعد الاستبدال أو الحذف أو الإضافة، وكذلك دمج الأصوات/ الفونيمات لتكوين كلمات.

نواتج التدريب على الوعي الصوتي (الفونولوجي):

أشار Gillon,(2004: 4) إلى مجموعة من المبادئ الأساسية التي يجب اتباعها أثناء تدريب الطفل على الوعي الفونولوجي، وهي كالآتي:

١- التركيز على مهارات الوعي بالأصوات/ الفونيمات.

٢- التكامل بين الأنشطة والتدريب على معرفة أصوات الحروف.

٣- الاهتمام بالمهارات التي تركز على تقسيم وتجزئة الأصوات/ الفونيمات.

٤- مشاركة الأطفال في ابتكار أنشطة الوعي الصوتي (الفونولوجي).

٥- المرونة عند تنفيذ البرنامج.

٦-استخدام الطريقة المباشرة والموجهة عند التدريب.

وعند الالتزام بتلك القواعد السابقة ينتج عن ذلك/ يصبح الطفل قادراً على التمييز بين أوجه التشابه والاختلاف بين الوحدات الصوتية (الفونولوجية) المقروءة، مما يؤدي إلى فهم الأصوات في اللغة المنطوقة، ومن ثم يستطيع الطفل ممارسة الفهم اللغوي، والربط بين أصوات الحروف وأشكالها البصرية؛ وذاك يُعد بمثابة الأساس الجوهري لبداية تعلم القراءة، وكذلك تعلم كلمات جديدة، فتزداد حصيلته اللغوية.

ثانياً: صعوبات القراءة Reading Disabilities:

تُعد القراءة نافذة الفكر الإنساني ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، فالفرد يستطيع من خلالها أن يجول في المكان والزمان وهو جالس في مكانه؛ ومن هنا تنبع أهميتها كعنصر

أساسي وضروري في تمكين المتعلم القيام بمهارات الحياة اليومية سواء في البيت أو المدرسة، وهي تُعد أداة التعلم الأساسية في الحياة المدرسية، وبناءً على ذلك فأي خلل يُصيب عملية القراءة يُعد حائلاً بين الطفل و تعلم القراءة واكتساب مهاراتها بشكلٍ سوي.

ويظهر العديد من الأطفال في المرحلة الابتدائية قصوراً واضحاً في مهارات القراءة؛ هذا القصور الذي يؤدي بدوره في النهاية إلى الإخفاق الأكاديمي ليس في القراءة فحسب، وإنما يمتد إلى انخفاض التحصيل الدراسي بصفة عامة، هؤلاء الأطفال الذين لا تعزى صعوبات القراءة لديهم إلى إعاقة حسية أو فكرية، أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي. (أحمد عواد، ٢٠١٠: ٥٦).

وتعتبر صعوبات القراءة أكثر صعوبات التعلم انتشاراً بين تلاميذ المدرسة حيث ينخفض معدل تحصيلهم الدراسي عن زملائهم بمقدار عام أو أكثر على الرغم من تساوي نسبة الذكاء بينهم، ويتميز الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة بعدم القدرة على تمييز الرموز المطبوعة وفَهم الكلمات وتمييز الأصوات، وعدم القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة إليها (عبد الفتاح الشريف، ٢٠١١: ١١٦).

مظاهر صعوبات القراءة:

تتعدد مظاهر صعوبات القراءة ومنها ما يلي:

١- حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة، أو حذف جزء من الكلمة المقروءة.

٢- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة، أو إضافة المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.

٣- إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى قد تحمل معنى الجملة المُبدلة.

٤- إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة.

٥- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمات بطريقة عكسية.

٦- صعوبة في التفسير بين الأحرف المتشابهة لفظاً، والمختلفة كتابة عند القراءة.

٧- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة؛ وبالتالي صعوبة في الانتقال إلى السطر الذي يليه أثناء القراءة.

٨- السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه أثناء القراءة (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١: ٢٢١).

وتضيف هدى العشماوي (٢٠٠٤: ١٩٥) أنه من هذه المظاهر أيضاً:

١- ضعف التمييز البصري، أو تذكر الكلمات باستخدام الذاكرة السمعية فيما يتعلق بالكلمات وأصوات الكلام.

٢- الحركة الزائدة، والقابلية لشرود الذهن، وخلط في الاتجاهات (يمين، يسار).

٣- قصور في التآزر لحركة العينين، وقصر مدة الانتباه اللازمة.

٤- قصور في فهم ما يقرأ.

٥- عدم القدرة على معرفة الكلمة، ومعناها في الجملة.

وأضاف عبد المطلب القريطي(٢٠١١: ٤١٤) إلى تلك المظاهر ما يلي:

١- صعوبة التركيز أثناء القراءة.

٢- أخطاء القراءة الجهرية.

٣- أخطاء التهجئة.

٤- صعوبة الفهم القرائي.

٥- إخفاق الطفل في استرجاع المعلومات المقروءة.

ثالثاً: اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد Attention Deficit Hyperactivity Disorder:

أشار Barkley (2005:19) إلى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بأنه اضطراب نمائي يرتبط بضبط الذات، ويتضمن مشكلات في الانتباه، وعدم التحكم في الاندفاعية، ومستوى عالٍ من فرط الحركة.

وأوضح عبد الرحمن سليمان (٢٠٠٧: ٣١-٣٢) أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد اضطراب يبدأ قبل أن يصل الطفل إلي سن السابعة من عمره ويشتمل على ثلاثة أعراض هى:

أولا: نشاط زائد يظهر جلياً في الجري، فيما حوله من أماكن، وتسلق الأشياء، وعجز الطفل عن الوقوف في مكانه، والحركة الزائدة خلال النوم، وأن يكون الطفل دائماً في حالة حركة، كما لو كان مدفوعاً.

ثانيا: عدم الانتباه ويتمثل في الإخفاق في إتمام المهام، وعدم الإصغاء، والقابلية لتشتت الانتباه، وصعوبة التركيز في الأنشطة المدرسية، وفي أنشطة اللعب والعمل.

ثالثا: الاندفاعية في التصرف قبل التفكير والانتقال من نشاطٍ إلي آخر، وصعوبة تنظيم المهمة، وصعوبة في أخذ الأدوار في الألعاب الجماعية مما يتطلب إشرافًا إضافياً.

وذكر كلٌ من Barlow & Duraud (2005:492) أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يصيب حوالي ٦% من الأطفال في عمر المدرسة، ويحدث للذكور أكثر من الإناث بنسبة ٤-١ تقريباً؛ حيث أن نسبة الذكور أعلى من الإناث فربما يكون نتيجة لسلوكياتهم الاندفاعية الشديدة.

وورد في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية (DSM-V- 2013) أن نسبة انتشار اضطراب قصورالانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أصبحت تمثل : (٥ %) بين الأطفال ، أي أن خمسة أطفال من كل مائة طفل مصابين باضطراب قصورالانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ونسبة انتشار الاضطراب بين البالغين أصبحت تمثل (٢,٥%) .

أما عن الفروق بين الجنسين في معدلات انتشار اضطراب قصورالانتباه المصحوب بالنشاط الزائد؛ فقد أورد الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية أن الاضطراب أكثر انتشاراً بين الذكور عنه بين الإناث، وذلك بنسبة (٢-١) بين الأطفال، أما البالغين بنسبة (١,٦- ١) .

وذكر كلٌ من (Lindsey et al (2015 أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يشير إلى متلازمة تعوق قدرة الفرد على التركيز، وتنظيم مستوى النشاط الزائد، وكبح السلوك الاندفاعي؛ ويعد أحد أهم اضطرابات التعلم الأكثر شيوعاً بين الأطفال، والذي قد يمتد بدوره لمرحلة المراهقة.

وأشار كلٌ من Lin, c; et al (2016) إلى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أنه نشاط جسمي حركي مستمر، يصاحب هذا النشاط عدم القدرة على التركيز والانتباه على نحو يجعل الطفل عاجزاً عن السيطرة على سلوكياته، وإنجاز مهامه المختلفة.

- الأطفال ذوو صعوبات القراءة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد .

أشارت Carolyn, A Denton(2016) إلى أن هناك نسبة لا يستهان بها من الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون مظهراً أو آخر من مظاهرصعوبات القراءة، وأن ما يقرب من ٢٥% إلى ٤٠% من الأطفال ذوي اضطراب قصور

الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون من صعوبات القراءة التي تظهر لديهم في سن لاحق على ظهور أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

ولذلك أشار Debbie et al, (2007) أنه لابد من دراسة تأثير اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات القراءة على الذين يعانون منهما، وكذلك البحث في خصائص فئة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ذوي صعوبات القراءة، ودراسة تأثير ذلك على الأداء الأكاديمي، كما أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط النشاط الحركي لديهم صعوبة في القراءة تظهر في (التهجئة ، والحذف والإضافة وغيرها).

وأشار Willcutt, K. ; et al (2007) إلى أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ليس صعوبة تعلم في حد ذاته، لكنه اضطراب يتصادم مع قدرة الطفل على التعلم ؛ نتيجة لفقدانه مقدار هائل من المعلومات والمهارات والدروس عبر الأعوام المختلفة، فكلا الاضطرابين لا يمثل سبب أساسياً في حدوث الاضطراب الآخر، فيوجد عديد من ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة يتسمون بالهدوء، والانتباه للتعليمات، كما أنه يوجد ذوي اضطراب قصور انتباه مصحوب بنشاط زائد يؤدون أداء جيداً بالمدارس ؛ مما دفع الباحثون إلى القيام بدراسة فئات الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة ، وكذلك ذوي صعوبات القراءة.

ويتفق كلّ من Samuelsson, et al(2004) على أن بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة يعانون من صعوبات قرائية وصعوبات فى التعبيرالكتابي، والتهجي حيث يؤدى هؤلا الأطفال أداًا سيئاً على معظم المهام القرائية والكتابية ومعدلات أقل فى القراءة.

كما أشار Jound, et al (2006) إلى ارتباط اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بصعوبات القراءة من حيث الأسس العصبية والأصول الجينية ، كما أن الأط الوظيفي له علاقة وثيقة بأعراض كلا الاضطرابين.

وأشارت Carolyn, A Denton(2016) إلى أن هناك اختلاف في بعض المناطق بالمخ من حيث الحجم والوظيفة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ويؤثر ذلك الاختلاف على بعض الوظائف التنفيذية لدى هؤلاء الأطفال، مثل : ضبط النفس (أى الصعوبة في تأجيل رد الفعل أو التحكم في السلوكيات غير المناسبة أو المرتبطة

بالمهمة رهن الأداء)، والتنظيم الذاتي (أى تغيير أو تعديل أو التوقف عن أو بدء اتباع أسلوب أو سلوك ما)، كما أكدت على أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وصعوبات القراءة اضطرابين مختلفين يتأثران بمناطق مختلفة في المخ، والأطفال الذين يعانون من قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وهم أيضاً ذوي صعوبات القراءة يعانون من مشكلات في إدارة الذات ، وحل المشكلات ؛ ومن هنا فإن الاعتماد على التدخلات العلاجية القائمة على وإدارة الذات ، وحل المشكلات) وتوظيفها في طرائق التدريس لهذه الفئة يثبت فاعليته في التعامل معهم وعلاجهم، ورفع مستواهم الأكاديمي.

وأشار كلُ من Debbie et al(2007) في دراسة لهم لمعرفة العلاقة بين نتائج المسح لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات القراءة والأداء الأكاديمي لدى طلا ب المرحلة الجامعية وذلك من خلال نتائج التدريس والتعليم والتقييم، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨٢) طالباً من المرحلة الجامعية من طلاب الفرقة الأولى والثانية من قسم علم النفس من أربع جامعات مختلفة، (٢٤٦ ذكور)، (٩٣٦ من الإناث)، وتم إعداد مقياس ADHD واستخدامه لتشخيص ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وكذلك مقياس العسر القرائي، وتم إعداد مجموعة من الاختبارات لقياس الأداء الأكاديمي، كما تم استخدام مقياس(AT– score3) وهو مقياس إحصائي موحد يساعد الباحث في المقارنة بين درجات الطلاب، ويتم استخدامه عندما لا يستطيع الباحث معرفة الانحراف المعياري للعينة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك نسبة كبيرة من هؤلاء الطلاب تم تشخيصهم ضمن فئة ذوي اضطراب قصور الانتباه الصحوب بالنشاط الزائد، وأكثر من ثلث هؤلاء الطلاب يعانون من العسر القرائي، وأن هناك علاقة عكسية بين درجات مقياس ADHD والدرجات الأكاديمية؛ فكلما زادت درجات مقياس ADHD قلت درجات التحصيل الأكاديمي، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة تقديم الدعم لفئة أفراد اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ذوي صعوبات القراءة.

وذكر كلٌ من Shaywitz, B. A., et al (2000) في دراسة لهم للكشف عن العلاقة المتبادلة بين صعوبات القراءة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال، وتكونت عينة من مجموعة تجريبية واحدة قوامها (١٨٦) طفل تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(٧,٥إلى ٩,٥) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس(ADHA) لتشخيص اضطراب

قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ومقياس (RD) لتشخيص صعوبات القراءة، أسفرت نتائج الدراسة أنه لاتوجد علاقة ارتباطية بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات القراءة وأن كلاً منهما اضطراب منفصل تظهر أعراضه بصورة واضحة؛ فتظهر صعوبات القراءة في العجز اللغوي وعدم القدرة على القراءة وهما لا يُعدان من أعراض اضطراب(ADHD)؛ ذلك الاضطراب الذي تتمثل أعراضه في فرط الحركة وتشتت الانتباه والاندفاعية، كما أن إصابة الطفل بأي من الاضطرابين ليس مؤشراً لإصابته بالاضطراب الآخر، فهما اضطرابان منفصلان قد يُصاب بهما الطفل في نفس الوقت، وأن هذا الخلط نتيجة السمات السلوكية التي يُبديها ذوي هذين الاضطرابين.

كما استخلصت Carolyn, A Denton(2016) مجموعة من خصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على النحو الآتي:

١- أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات قراءة أشد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة فقط.

٢- هؤلاء الأطفال لديهم قصور/مشكلات في الانتباه أكبر من الأطفال الذين يعانون من ADHD فقط.

٣- يعانون من إخفاق أكاديمي أعلى من الأطفال الذين يعانون من أحد الاضطرابين فقط.

٤- يعانون من مشكلات في التواصل الاجتماعي بشكل أعمق من الأطفال الذين يعانون من أحد الاضطرابين فقط.

٥- يظهرون نتائج أضعف – في الاستجابة للتدخلات التدريبية/ العلاجية – من الأطفال الذين يعانون من أحد الاضطرابين منفصلاً عن الآخر.

٦- يظهرون سلوكيات غير مرغوب بها اجتماعياً أكثر سوءًا من السلوكيات التي يظهرها الأطفال ذوو فرط الحركة، ونتاجهم المهني والاجتماعي متدنٍ.

بحوث ودراسات سابقة:

فيما يلي عرض لبعض البحوث والدراسات السابقة وقد تمَّ تقسيمها إلى محورين:

المحور الأول: دراسات تناولت الوعي الصوتي (الفونولوجي) في علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال:

دراسة Bhat, et al (2003)

هدفت الدراسة إلى تحسين مستوى ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون قصوراً في مهارات الوعي الفونولوجي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين تمَّ تشخيصهم ضمن ذوي صعوبات التعلم ، كما أبدوا قصوراً واضحاً على مقياس الوعي الفونولوجي، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى هؤلاء التلاميذ على القياس البعدي بعد التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي مما يشير إلى فاعلية التدريب على الوعي الفونولوجي في علاج صعوبات التعلم.

دراسة Elbro, C., & Petersen, D. K. (2004)

هدفت الدراسة إلى تتبع الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة من مرحلة الروضة إلى الصف السابع للكشف عن أثر التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في علاج صعوبات القراءة؛ وذلك من خلال دراسة طولية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) طفلاً من المعرضين لخطر صعوبات القراءة، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من (٣٥) طفلاً، والثانية ضابطة تكونت من (٤٧) طفلاً، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق أداء أطفال المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في قراءة الكلمات في الصفوف الدراسية (الثاني، والثالث، والسابع) كما تفوقوا عليهم في الفهم القرائي، بالإضافة إلى وجود تأثير إيجابي طويل المدى للتدريب على الوعي الفونولوجي لدى هؤلاء الأطفال الذين لديهم آباء يعانون من صعوبات القراءة.

دراسة محمود سليمان (٢٠٠٦)

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) تلميذ تم تشخيصهم ضمن ذوي صعوبات القراءة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطيّ رتب درجات التلاميذ في

القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على مقياس القراءة الجهرية مما يدل على فعالية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في علاج صعوبات القراءة.

دراسة سناء رجب (٢٠٠٧)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الفونولوجي، وعلاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١١-١٢) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في علاج صعوبات القراءة.

دراسة عبد الفتاح مطر، و وواصف العايد (٢٠٠٩)

هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم من مدينة الطائف، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطيّ رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية؛ مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي واستمرار أثره في تحسين الوعي الفونولوجي وأثره الإيجابي في علاج صعوبات القراءة.

دراسة شحاته سليمان (٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي في تنمية المهارات الممهدة لتعليم القراءة والوعي الفونولوجي ودورهما في علاج صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (٧-٩) سنة، تمّ تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريب على مهارات الوعي في علاج صعوبات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة محمد سالم (٢٠٢٠): إلى الكشف عن فاعلية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى أطفال المرحلة

الابتدائية من ذوي صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي الذين أبوا قصوراً واضحاً على مقاييس الوعي الفونولوجي إعداد/ الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية، كما أوصت الدراسة بضرورة تنمية قدرات معلمي اللغة العربية بالوعي فونولوجي ودوره في علاج صعوبات القراءة، وتنمية مهارة القراءة لدى الأطفال في المراحل الأساسية.

دراسة محمود جوهر (٢٠٢٠)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين الذاكراة العاملة وأثره على الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة ، ممن تراوحت أعمارهم بين (٩-١١) سنة، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن واضح لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الذاكرة العاملة والفهم القرائي نتيجة تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لديهم مما انعكس بدوره الإيجابي على علاج صعوبات القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية.

دراسة هدى قنديل (٢٠٢١)

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين صعوبات القراءة لدى أطفال الصف الخامس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة بالصف الخامس، واستخدمت الباحثة مقياس الوعي الفونولوجي،إعداد/ الباحثة، والبرنامج التدريبي، إعداد /الباحثة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في علاج صعوبات القارءة، كما أوصت نتائج الدراسة بضرورة توظيف الوعي الفونولوجي في علاج صعوبات القراءة، وتوظيفه في تدريس القراءة للمراحل الأساسية، لأهميته في تحسين مهارة القراءة وتطويرها.

المحور الثاني: دراسات تناولت الوعي الصوتي (الفونولوجي) في علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

دراسة Lane, et al (2001)

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية التدريب على الوعي الفونولوجي في علاج الأطفال ذوي صعوبات القراءة الذين يعانون من مشكلات سلوكية، وتكونت عينة الدراسة من (٧) أطفال (٥) بنين، (٢) بنات، وتراوحت أعمارهم الزمنية من (٦,١إلى ٧,٦) سنوات ، وكان هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات سلوكية مثل (النشاط الحركي الزائد، والاندفاعية) كما أنهم يعانون صعوبات في القراءة وكذلك لديهم مشكلات في الانتباه، وقام الباحثون بتصميم بطارية للقراءة لتعزيز وعي الأطفال بالأصوات المختلفة، واعتمدوا في تصميم هذه البطارية على تقسيم الكلمات وفق الوزن والقافية؛ فكان يتم تعليم هؤلاء الأطفال في البداية مجموعة من الأصوات المنفردة ثم تُدمج هذه الأصوات لتُكوّن كلمات تتفق في الوزن والقافية يتعلم الأطفال نطقها بطريقة صحيحة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريب على الوعي الفونولوجي في علاج صعوبات القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية، وانخفاض معدل حدوث المشكلات السلوكية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال وتحسين مهارات الانتباه لديهم.

دراسة Mcgraw, T. M., et al (2004)

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام لعبة وسائط متعددة لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث افترضت هذه الدراسة أن استخدام لعبة معينة من الوسائط المتعددة قائمة على الإيقاع الموسيقي(السمعي) وذلك لتنمية الوعي الفونولوجي لدى هؤلاء الأطفال، والإيقاع الحركي(البصري) كل ذلك قد يسهم في تعزيز الشبكات العصبية المشاركة في عمليتيّ القراءة والانتباه؛ فهي لعبة تفاعلية يتم فيها مطابقة أنماط الأصوات مع الأشكال التي تظهر أمام الأطفال، بالإضافة إلى استخدام بعض أساليب تعديل السلوك لمساعدة هؤلاء الأطفال على اتباع التعليمات، وتكونت العينة النهائية للدراسة من (٤٨) طفلاً من الصف السادس تمَّ تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية قوامها(٢٥) طفلاً، ومجموعة ضابطة قوامها(٢٣) طفلاً، واستخدمت الدراسة مقياس (ADHD) ، وبطارية القراءة والكتابة (PAL-RW) إعداد (Berninger, 2001) لتقييم مهارات القراءة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية الطريقة المستخدمة القائمة على تنمية

مهارات الوعي الفونولوجي؛ والتي أدت إلى علاج صعوبات القراءة وتحسين مهارات الانتباه لدى أطفال المجموعة التجريبية.

دراسة Lin, et al(2016)

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام تقنية عبر الهاتف المحمول/الموبايل لتعليم الأطفال ذوي صعوبات القراءة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد القراءة والكتابة وتكونت عينة الدراسة من (طفلين توأمين) من الذكور في الصف الخامس ، وعمرهم الزمني(١١سنة وشهر واحد)، واعتمدت الدراسة على القياسين القبلي والبعدي لمجموعة تجريبيبة واحدة، واستخدمت الدراسة مقياس ذكاء Wechsler للأطفال الطبعة الثالثة [WISC–III]، ومقياس صعوبات القراءة الذي تضمن ثلاثة اختبارات فرعية للكشف عن صعوبات القراءة اشتملت على (١٨) سؤال تمَّ اختيارها من ست وحدات تدرس لهما، وتم تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لديهما وفقاً لمعايير DSM–V– (2013)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام هذه التقنية التي اعتمدت على الكلمات والصور والرسوم المتحركة التي تمَّ تقديمها بطريقة صوتية مناسبة لعمرهم قائمة على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي، وغيرها من الوسائل التعليمية المبتكرة في تعليم القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات القراءة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كما كان لهذه التقنية أثر إيجابي في تحسين مهارات الانتباه لدى أطفال المجموعة التجريبية.

دراسة Tannock, R, et al (2018)

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية التدخل القائم على أكثر من طريقة / الطريقة المُجمَّعة في علاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد المصحوب بصعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طفلاً تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(٧ إلى ١١) سنة، وتكونت أدوات الدراسة من : مقياس ذكاء(Wechsler, 2003)، وتم تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وفقاً لمعايير تشخيص (DSM–V– 2013)، ومقياس صعوبات القراءة إعداد / الباحثين. واستخدموا في البرنامج العلاجي دواء(MPH) الميثيل فينيدات، وقام الباحثون بإعداد برنامج لتعليم مهارات القراءة لهؤلاء الأطفال اعتمد هذا البرنامج على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى هؤلاء الأطفال، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على القراءة المكثفة في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال

المجموعة التجريبية مما أدى إلى علاج صعوبات القراءة لدى هؤلاء الأطفال وتحسين مهارات الانتباه لديهم.

خلاصة وتعقيب (على الخلفية النظرية والدراسات السابقة):

يتضح من العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية وجود علاقة طردية بين الوعي الصوتي (الفونولوجي) وتنمية مهارات القراءة لدى الأطفال، ولهذا فإن القصور في مهارات الوعي الصوتي (الفونولوجي) لدى الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يؤثر بالسلب على اكتساب الطفل لمهارات القراءة؛ مما ينتج عنه ما يسمى بصعوبات القراءة.

ولهذا يتم تحديد الأبعاد الرئيسية التي يتكون منها مقياس البحث الحالي، وما يتضمنه كل بُعد؛ بحيث يعبر كل بُعد عن مستوى معين من مستويات الوعي الصوتي (الفونولوجي) لدى الأطفال، خصوصاً أن الأدبيات تحتاج إلى مثل هذا المقياس الذي يقيس مستوى الوعي الصوتي (الفونولوجي) لدى الأطفال.

إجراءات إعداد المقياس:

هدف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى الوعي الصوتي (الفونولوجي) لدى الأطفال.

مصادر إعداد المقياس:

اعتمد الباحثون على عدة مصادر من أجل إعداد المقياس الحالي، وتحديد مستوياته ومن أهم هذه المصادر ما يلي:

١- الاطلاع على الأُطر النظرية والأدبيات وخصوصاً الدراسات ذات الصلة بالوعي الصوتي (الفونولوجي)، وصعوبات القراءة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة بالوعي الفونولوجي ومنها – على سبيل المثال لا الحصر– : دراسة Lane, et al (2001)، ودراسة Bhat, et al (2003)، ودراسة Booker, 2003، ودراسة Gillon, G. 2004 ودراسة Elbro, C., & Petersen, D. K. (2004)، و دراسة Mcgraw, T. M., et al (2004) ، ودراسة Stiller, A. (2005). ودراسة Stothers, M., & Klein P. D. (2010) ، ودراسة Shamir, A., Korat, O., & Fellah, R. (2012) ودراسة Farquharson, 2014 ،

ودراسة Groot, et al ,2015. ، و دراسة Lin, et al(2016) ، ودراسة Makhoul, B. (2016). ودراسة Gillon, G. & Dodd, B. (2017) ، ودراسة Goldstein H.; Olszewski, A., Soto, . (2017). ، ودراسة Tannock, R, et al (2018) ، ودراسة محمود جوهر (٢٠٢٠)، هدفت دراسة هدى قنديل (٢٠٢١).

مبررات إعداد مقياس الوعي الفونولوجي:

١- ندرة المقاييس العربية – في حدود علم الباحثين – المتخصصة في قياس مستوى الوعي الصوتي (الفونولوجي) لدى الأطفال عموماً، والأطفال ذوي صعوبات القراءة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد خصوصاً.

١- حاجة البيئة العربية بصفة عامة، والبيئة المصرية بصفة خاصة إلى مثل هذا المقياس.

٢- أهمية وضع مقياس للوعي الصوتي (الفونولوجي)لأهميته في تنمية وتطوير مهارات اللغة عموماً، وتحسين القراءة لدى الأطفال.

وصف المقياس:

أ- المقياس في صورته الأولية:

تكون المقياس في صورته الأولية من (٥٠) عبارة، ووزعت على (٩) محاور رئيسية، ثم تمت مراجعة المقياس وحذف بعض العبارات المتشابهة ، وغير الملائمة للمرحلة العمرية للأطفال بعد عرضه على السادة المحكمين، وإعادة صياغة عبارات أخرى وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم.

ويوضح جدول (١) العبارات قبل وبعد التعديل:

جدول (١)

العبارات قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٢	أيّ من هذه الكلمات على نفس الإيقاع (بَسْمة – كِتَاب – لَمْسة – خَمْسة).	أيّ من هذه الكلمات على نفس الإيقاع (بَسْمة – كِتَاب – نَسْمة – خَمْسة).
٥	أيّ من هذه الكلمات على نفس الإيقاع (عَصافير– مَسامير– قَوارير– فَوانيس).	أيّ من هذه الكلمات على نفس الإيقاع (عَصافير– مَسامير– جرجير– أوراق).
١٧	اختر الكلمات التي بينها جناس من بين هذه الكلمات (أَشْكُو –ذَكَرَ – أَشْكُر).	اختر الكلمات التي بينها جناس من بين هذه الكلمات (أَشْكُو –أَضْرب – أَشْكُر).
٢٠	اختر الكلمات التي بينها جناس من بين هذه الكلمات (يُسْر– بَطَة – سَيْر –عُسْر – قُطْن).	اختر الكلمات التي بينها جناس من بين هذه الكلمات (يُسْر– بَطَة – عُسْر– قُطْن).
٢٥	حَلِل أصوات هذه الكلمة (الأولياء) وقُم بحساب عدد الأصوات التي تتكون منها.	حَلِل أصوات هذه الكلمة (الأبناء) وقُم بحساب عدد الأصوات التي تتكون منها.
٣١	اقرأ هذه الكلمة (حَاجِز)، ثم احذف الصوت الأخير منها وانطق الكلمة الجديدة.	اقرأ هذه الكلمة (طيَّارة)، ثم احذف الصوت الأخير منها وانطق الكلمة الجديدة.
٣٨	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته لكلمة (مَال) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (ح – د – ج).	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته في بداية كلمة (حرّ) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (ب – ض – ع).
٤٠	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته لكلمة (عِيْد) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (م – ش – س).	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته في بداية كلمة (عِيْد) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (ط – ش – س).
٤١	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته لكلمة (مُؤسّس) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (ر – ل – ة).	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته لنهاية كلمة (مُدرس) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (ر – ل – ة).
٤٢	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته لكلمة (بَاب) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (ا – ت – ف).	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته لنهاية كلمة (مال) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (ط – ت – ح).

ب– المقياس في صورته النهائية:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٧) عبارة، وهي موزعة على (٩) محاور رئيسية يمكن من خلالها قياس مستوى الوعي الفونولوجي لدى الأطفال، ويوضح جدول (٢) توزيع عبارات المقياس وفق محاوره الرئيسية:

جدول (٢)

المحاور الرئيسية للمقياس وعباراتها

المحاور	العبارات
المحور الأول: الوعي بتقفية الكلمة	١-٥
المحور الثاني: الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات	٦-١٠
المحور الثالث: الوعي بتقسيم الجمل إلى مقاطع	١١-١٥
المحور الرابع: الوعي بالجناس	١٦-٢٠
المحور الخامس: الوعي الفونيمي – تقسيم الكلمة إلى فونيمات	٢١-٢٥
المحور السادس: الوعي الفونيمي–حذف الفونيم	٢٦-٣١
المحور السابع: الوعي الفونيمي–إبدال الفونيمات	٣٢-٣٧
المحور الثامن: الوعي الفونيمي–إضافة فونيم	٣٨-٤٢
المحور التاسع: الوعي الفونيمي– دمج الفونيمات	٤٣-٤٧

المحور الأول: الوعي بتقفية الكلمات.

يُقصد بالوعي بتقفية الكلمات إجرائياً في المقياس الحالي أن يستطيع الطفل التعرف على الكلمات التي لها نفس الإيقاع الصوتي مثل (قِطة، بَطة)، (نَحلة، نَملة)، حيث أن طريقة تنغيم اللفظ طريقة تساعد الطفل على القراءة بطريقة كلية، كما أنها تسهل مهارة التَّهَجِي لدى الطفل.

التعليمات المُوَجهة إلى الطفل: يطلب الفاحص من الطفل نُطق مجموعة من الكلمات لها نفس الإيقاع وأخرى ليست لها نفس الإيقاع ، ثم يقوم باختيار الكلمات التي على نفس الإيقاع واستبعاد الكلمات الأخرى التي ليست على نفس الإيقاع.

مثال للإيضاح: كلمات (بُرج – دُرج – قَوس)، كلمتيّ (بُرج – دُرج) لهما نفس الإيقاع، ونستبعد كلمة (قَوس) لأنها ليست على نفس الإيقاع.

المحور الثاني: الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات.

يُقصد بالوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات إجرائياً في المقياس الحالي قدرة الطفل على تقسيم الجملة إلى الكلمات التي تتكون منها، وذلك من خلال قيام الطفل بحساب عدد الكلمات التي تتكون منها الجملة التي يسمعها.

التعليمات المُوَجهة إلى الطفل: يطلب الفاحص من الطفل أن ينصت إليه؛ حيث أنه سوف يقرأ جملة ما عليه، وأنه سوف يقوم بحساب عدد كلمات الجملة من خلال اختيار مجموعة من المكعبات فكلما ينطق الفاحص كلمة يختار مكعب.

مثال للإيضاح: يقوم الفاحص بنطق جملة (مُحمد وَلدٌ نَشيطٌ) فيقوم باختيار ثلاثة مكعبات بمثابة مكعب لكل كلمة.

المحور الثالث: الوعي بتقسيم الكلمات إلى مقاطع.

يُقصد بالوعي بتقسيم الكلمات إلى مقاطع إجرائياً في هذا المقياس قدرة الطفل على تحليل وتقسيم الكلمة الواحدة إلى المقاطع الصوتية التي تتكون منها الكلمة، حيث يقوم الطفل بتقسيم الكلمة التي يسمعها إلى مقاطعها الصوتية.

التعليمات المُوَجهة إلى الطفل: يقوم الفاحص في البداية بشرح معنى المقطع الصوتي للطفل ويقول له أن عبارة عن صوت/حرف أو أكثر تتكون منه الكلمة، والمطلوب منك عندما تسمع مني كلمة أقوم بنطقها لك تقوم بتقسيم هذه الكلمة إلى مقاطع صوتية.

مثال للإيضاح: (زَرَعَ) يتم تقسيمها إلى هذه المقاطع الصوتية زَ / رَ / عَ ، (شَدَّ) يتم تقسيمها إلى هذه المقاطع الصوتية (شَدْ / دَ).

المحور الرابع: الوعي بالجِنَاس.

يُقصد بالوعي بالجناس إجرائياً في المقياس الحالي قدرة الطفل على تحديد الأصوات المشتركة بين عدد من الكلمات سواء في البداية أو النهاية أو الوسط ، فالجناس يُفيد في تكرار الكلمات من خلال تشابه الأصوات.

ملحوظة: المقصود بالجناس هنا الجناس الناقص وليس التام؛ فالجناس التام يشير إلى تتطابق الكلمتان في عدد الأصوات ونوعها وترتيبها مع الاختلاف في المعنى مثال : صليت المَغْرب في المَغْرب. نلاحظ هنا أن بين كلمتيّ (المغرب) جناس تام فهما لهما نفس عدد الأصوات ونوعها وترتيبها مع الاختلاف في المعنى فالأولى تشير إلى (صلاة المغرب)، بينما تشير الثانية إلى (بلد المغرب العربي)، والجناس التام ليس مطلوب هنا، فالهدف ليس أن يُدرك الطفل الفرق بين معاني الكلمات بقدر ما كان الهدف أن يُدرك الطفل آلية القراءة الصحيحة؛ ولذلك يُركز الفاحص في أمثلة هذا المحور على أمثلة الجناس الناقص وهو

يكون بين الكلمات التي تتشابه بعض أصواتها وليس شرطاً أن تأتي بنفس الترتيب مثل (بِلال – بِلاد)، (صَحَائِف – مَصَاحِف).

التعليمات المُوَجهة إلى الطفل: يقوم الفاحص بعرض مجموعة من الكلمات على الطفل، ويقوم بقراءتها بوضوح على مسمع الطفل، ويطلب من الطفل أن يحدد الكلمات التي تتشابه أصواتها (بينها جناس)، ويستبعد الأخرى التي ليس بينها جناس.

مثال للإيضاح: كلمات (أَجْنِحة، بَيْض، أَجِنَّة)، كلمتيّ (أَجْنِحة – أَجِنَّة) بينهما جناس، ونستبعد كلمة (بَيْض) لأنها لا تتشابه معهما في الأصوات.

المحور الخامس: الوعي الفونيمي ⟸ تقسيم الكلمة إلى فونيمات.

يُشير الوعي الفونيمي إلى المستوى الأكثر تعقيداً من الوعي الفونولوجي ؛ فالوعي الفونيمي أَدق بينما الوعي الفونولوجي أَعَم وأَشمل، فالوعي الفونيمي يمثل الوعي على مستوى الصوت، وذلك من خلال إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، ولذلك يُعَدّ الوعي الفونيمي أساس جوهري لفك شَفرة الكلمات، فهو بمثابة الشفرة بين الأصوات والقراءة.

ويُقصد بتقسيم الكلمة إلى فونيمات إجرائياً في المقياس الحالي أن يدرك الطفل أن الكلمات التي يتكون منها الحديث هي عبارة عن كلمات يمكن تقسيمها إلى فونيمات/ أصوات وفق تسلسل مُعين؛ فيقوم الطفل بتجزئة كل كلمة إلى فونيمات صوتية، أي يقوم بفصل أصوات الكلمة عن بعضها البعض بالتتابع، وهو ما يُعرف أيضاً بالتحليل الفونيمي.

التعليمات المُوَجهة إلى الطفل: يطلب الفاحص من الطفل أن يقوم بتحليل الكلمة التي يسمعها إلى أصوات بنفس ترتيب سماعها، ويحسب عدد الأصوات (أصوات الحروف) التي تتكون منها الكلمة التي يسمعها، ويقوم بسحب عدد مكعبات يساوي عدد أصوات الكلمة.

مثال للإيضاح: كلمة (فَأْر) تتكون ثلاثة أصوات (فَ /أْ / ر).

المحور السادس: الوعي الفونيمي ⟸ حذف الفونيم.

يُقصد بحذف الفونيم إجرائياً في المقياس الحالي قدرة الطفل على حذف فونيم معين من الكلمة سواء في بداية الكلمة أو وسط الكلمة أو نهاية الكلمة، وبعد ذلك التعرُّف على الكلمة الجديدة بعد حذف الفونيم ونُطقها بطريقة صحيحة.

التعليمات المُوَجهة إلى الطفل: يقول الفاحص للطفل بأنه سوف يقرأ عليه مجموعة من الكلمات، وسوف يقوم بقراءة كل كلمة عليه بوضوح، ومطلوب مِنه أن يُنصت جيداً لتلك

الكلمات ولأصواتِها؛ حيث أنه سوف يقوم بتحديد صوت معين من هذه الكلمة ويطلب منه حَذْفِه، فعليه نُطق هذا الصوت وبعد ذلك يقوم بحذفه ثم التعرُّف على الكلمة الجديدة بعد الحذف.

مثال للإيضاح: كلمة (مَسَاجِد) عندما نحذف منها الصوت الأول (م) تصبح (سَاجِد).

المحور السابع: الوعي الفونيمي ⟸ إبدال الفونيم.

يُقصد بإبدال الفونيم إجرائياً في المقياس الحالي قدرة الطفل على استبدال صوت من أصوات الكلمة بصوت آخر والتعرف على الكلمة الجديدة بعد الاستبدال وقراءتها.

التعليمات المُوَجهة إلى الطفل: يقول الفاحص للطفل بأنه سـوف يقرأ عليه مجموعة من الكلمات، وسـوف يقوم بقراءة كل كلمة عليه بوضـوح، ومطلوب مِنه أن يُنصـت جيداً لتلك الكلمات ولأصواتِها؛ ثم يقوم بتحديد صوت معين من هذه الكلمة ويطلب منه استبداله بصوت آخر، ومطلوب منه التعرُّف على الكلمة الجديدة وقراءتها بوضوح بعد استبدال الصوت.

مثال للإيضاح: كلمة (سَيَّارة) عندما نستبدل منها صوت (س) بصوت (ط) تصبح (طَيَّارة).

المحور الثامن: الوعي الفونيمي ⟸ إضافة فونيم.

يُقصد بإضافة فونيم إجرائياً في المقاس الحالي أن يستطيع الطفل إضافة صوت معين للكلمة، والتعرُّف على الكلمة الجديدة ذات المعنى بعد إضافة الصوت الجديد وقراءتها بصورة صحيحة.

التعليمات المُوَجهة إلى الطفل: يُشـير الفاحص للطفل بأن يَنْتبه جيداً للكلمة التي سـوف ينطقها، ثم يطلب من الطفل إضـافة فونيم معين من مجموعة فونيمات يعرضـها عليه الفاحص؛ يضيفه في بداية الكلمة أو نهايتها وعليه أن يتعرَّف على الكلمة الجديدة بعد إضافة الفونيم وينطقها بطريقة صحيحة.

مثال للإيضاح: كلمة (هَنَا) عندما نضيف لها فونيم (ء) تصبح (هَنَاء).

المحور التاسع: الوعي الفونيمي ⟸ دمج الفونيمات.

ويُقصد بدمج الفونيمات إجرائياً في المقياس الحالي أن يستطيع الطفل دمج مجموعة من الفونيمات وفق تَتابُع صوتي معين لتكوين كلمة، فدمج الأصوات يساعد الطفل على معرفة اتجاه القراءة وظهورآلية ربط الأصوات مع بعضها البعض لتكوين ونطق الكلمات.

التعليمات المُوَجهة إلى الطفل: يقول الفاحص للطفل بأنه سوف يقرأ عليه مجموعة من الأصوات وفق تتابع معين، ومطلوب مِنه أن يُنصت جيداً لتلك الأصوات وتتابعها؛ حيث أنه سوف يقوم بدمج تلك الأصوات لتكوين كلمة ذات معنى.

مثال للإيضاح: هذه الأصوات (مَ / دَ / ا / رِ / س) يتم دمجها معاً وفق تتابع معين لتكون كلمة ذات معنى وهي (مَدَارِس).

تطبيق المقياس وتصحيحه:

يتكون المقياس من (٤٧) عبارة يقوم بتطبيقه مُعلم الفصل، ويقوم الفاحص بتسجيل الاستجابة؛ وتعطى للطفل درجة في حال الاستجابة الصحيحة، وصفر في حال الاستجابة الخاطئة، وبناءً على ذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطفل هي (٤٧) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- عينة التقنيين:

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها ٣٥٠ طفلاً وطفلة، (٢٠٠ طفلاً وطفلة من الأطفال العاديين، و ١٥٠ طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد)، وجميعهم بالصف الثالث الابتدائي بمدارس (فلسطين، والنهضة المعاونة، ومحمود خاطر، والإمام محمد عبده) التابعة لإدارة عين شمس بمحافظة القاهرة؛ حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨ سنوات و٧ أشهر) ، (٩ سنوات و٦ أشهر) بمتوسط عمري مقداره (٨,٤٠٤)، وانحراف معياري مقداره (٠,٤٨٨).

ويوضح جدول (٣) توزيع أطفال العينة:

جدول(٣)

توزيع أطفال العينة

العينة	العدد	النسبة المئوية
العاديون	٢٠٠	%٥٧,١٤
ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	١٥٠	%٤٢,٨٦
العينة الكلية	٣٥٠	%١٠٠

٢- صدق وثبات المقياس:

٢-١: صدق المقياس:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة، وعلم اللغة وعلم النحو والصرف (ملحق ١)، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة عبارات المقياس ومناسبتها للمحاور التي أُعدت من أجلها، والتأكد من صحة وسلامة العبارات والمحاور؛ وبعد الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم تمَّ استبدال وإعادة صياغة بعض العبارات التي قرر المحكمون عدم صلاحيتها، والإبقاء على العبارات التي اتفق المحكمين على أنها تقيس مستوى الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والعاديين، ويوضح جدول (٤) نِسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس:

جدول (٤)

نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس

المحور الأول: الوعي بتقفية الكلمة		المحور الثاني: الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات		المحور الثالث: الوعي بتقسيم الجمل إلى مقاطع		المحور الرابع: الوعي بالجناس		المحور الخامس: الوعي الفونيمي – تقسيم الكلمة إلى فونيمات	
م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق
1	١٠٠%	٦	١٠٠%	11	١٠٠%	16	١٠٠%	21	١٠٠%
2	٨٠%	٧	٨٠%	12	١٠٠%	١٧	١٠٠%	22	٩٠%
3	١٠٠%	٨	١٠٠%	13	١٠٠%	١٨	١٠٠%	23	١٠٠%
4	١٠٠%	٩	١٠٠%	14	١٠٠%	١٩	١٠٠%	24	١٠٠%
5	٩٠%	١٠	١٠٠%	١٥	٩٠%	٢٠	٨٠%	٢٥	٨٠%
المحور السادس: الوعي الفونيمي– حذف الفونيم		المحور السابع: الوعي الفونيمي– إبدال الفونيمات		المحور الثامن: الوعي الفونيمي– إضافة فونيم		المحور التاسع: الوعي الفونيمي– دمج الفونيمات			
م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق		
٢٦	١٠٠%	٣٢	١٠٠%	٣٨	٩٠%	٤٣	١٠٠%		
٢٧	٩٠%	٣٣	١٠٠%	٣٩	١٠٠%	٤٤	١٠٠%		
٢٨	١٠٠%	34	١٠٠%	٤٠	٨٠%	٤٥	١٠٠%		
٢٩	١٠٠%	٣٥	١٠٠%	41	٩٠%	٤٦	١٠٠%		
٣٠	١٠٠%	٣٦	١٠٠%	٤٢	٨٠%	٤٧	١٠٠%		
٣١	٨٠%	٣٧	٩٠%						

ب- صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال:

صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلى:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس من خلال:

أولاً:حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهمة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه المهمة.

ثانيا: حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس.

وتوضح الجداول التالية ذلك:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهمة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه المهمة

المحور الأول: الوعي بتقفية الكلمة		المحور الثاني: الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات		المحور الثالث: الوعي بتقسيم الجمل إلى مقاطع		المحور الرابع: الوعي بالجناس		المحور الخامس: الوعي الفونيمي – تقسيم الكلمة إلى فونيمات	
المهمة	معامل الارتباط	المهمة	معامل الارتباط	المهمة	معامل الارتباط	المهمة	معامل الارتباط	المهمة	معامل الارتباط
1	.752**	1	.558**	1	.584**	1	.346**	1	.385**
2	.819**	2	.918**	2	.801**	2	.530**	2	.628**
3	.809**	3	.953**	3	.571**	3	.670**	3	.640**
4	.687**	4	.959**	4	.579**	4	.761**	4	.720**
5	.502**	5	.959**	5	.675**	5	.678**	5	.765**
المحور السادس: الوعي الفونيمي–حذف الفونيم		المحور السابع: الوعي الفونيمي–إبدال الفونيمات		المحور الثامن: الوعي الفونيمي–إضافة فونيم		المحور التاسع: الوعي الفونيمي دمج الفونيمات			
المهمة	معامل الارتباط	المهمة	معامل الارتباط	المهمة	معامل الارتباط	المهمة	معامل الارتباط		
1	.635**	1	.754**	1	.697**	1	.806**		
2	.759**	2	.317**	2	.764**	2	.889**		
3	.647**	3	.772**	3	.631**	3	.891**		
4	.717**	4	.789**	4	.708**	4	.737**		
5	.625**	5	.820**	5	.513**	5	.870**		
6	.561**	6	.459**						

(**) دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مهمة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه المهمة دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

جدول (٦)

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس

محاور المقياس	المحور الأول: الوعي بتقفية الكلمة	المحور الثاني: الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات	المحور الثالث: الوعي بتقسيم الجمل إلى مقاطع	المحور الرابع: الوعي بالجناس	المحور الخامس: الوعي الفونيمي – تقسيم الكلمة إلى فونيمات	المحور السادس: الوعي الفونيمي –حذف الفونيم	المحور السابع: الوعي الفونيمي –إبدال الفونيمات	المحور الثامن: الوعي الفونيمي –إضافة فونيم	المحور التاسع: الوعي الفونيمي –دمج الفونيمات	الدرجة الكلية للمقياس
المحور الأول	1	.248**	.613**	.626**	.354**	.729**	.736**	.649**	.764**	.841**
المحور الثاني		1	.167**	.233**	.329**	.351**	.234**	.292**	.253**	.380**
المحور الثالث			1	.670**	.339**	.708**	.749**	.501**	.723**	.808**
المحور الرابع				1	.417**	.741**	.763**	.563**	.675**	.825**
المحور الخامس					1	.541**	.379**	.557**	.450**	.574**
المحور السادس						1	.814**	.733**	.797**	.926**
المحور السابع							1	.573**	.771**	.892**
المحور الثامن								1	.654**	.774**
المحور التاسع									1	.899**
الدرجة الكلية للمقياس										1

(**) دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور وبعضها من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

ثانيا: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما:

الطريقة الأولى- معامل ثبات ألفا كرونباخ :

تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل محور للمقياس. ويوضح جدول (٧) الآتي معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل محو٧ من محاور المقياس، والدرجة الكلية له:

جدول (٧)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية له

محاور المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: الوعي بتقفية الكلمة	.747
المحور الثاني: الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات	.927
المحور الثالث: الوعي بتقسيم الجمل إلى مقاطع	.648
المحور الرابع: الوعي بالجناس	.584
المحور الخامس: الوعي الفونيمي – تقسيم الكلمة إلى فونيمات	.571
المحور السادس: الوعي الفونيمي-حذف الفونيم	.734
المحور السابع: الوعي الفونيمي-إبدال الفونيمات	.764
المحور الثامن: الوعي الفونيمي-إضافة فونيم	.681
المحور التاسع: الوعي الفونيمي- دمج الفونيمات	.894
الدرجة الكلية للمقياس	.948

ويتضح من جدول (٧) أن محاور المقياس والدرجة الكلية له تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

الطريقة الثانية: التجزئة النصفية

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات لكل محور من محاور المقياس، والدرجة الكلي له، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس، وتصحيحه بمعادلة سبيرمان براون. ويوضح جدول (٨) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور المقياس، والدرجة الكلية له:

جدول (٨)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية له

محاور المقياس	معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيحة بمعادلة سبيرمان- براون
المحور الأول: الوعي بتقفية الكلمة	.775
المحور الثاني: الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات	.986
المحور الثالث: الوعي بتقسيم الجمل إلى مقاطع	.716
المحور الرابع: الوعي بالجناس	.737
المحور الخامس: الوعي الفونيمي – تقسيم الكلمة إلى فونيمات	.731
المحور السادس: الوعي الفونيمي-حذف الفونيم	.795
المحور السابع: الوعي الفونيمي-إبدال الفونيمات	.739
المحور الثامن: الوعي الفونيمي-إضافة فونيم	.694
المحور التاسع: الوعي الفونيمي- دمج الفونيمات	.928
الدرجة الكلية للمقياس	.965

ويتضح من جدول (٨) أن محاور المقياس والدرجة الكلية له تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

معايير المقياس:

تم حساب الإرباعيات للدرجة الكلية للمقياس، فإذا وقعت درجة الطفل في الإرباعي الأول فأقل، فهذا يدل على أن مســـتوى الطفل منخفض في الوعي الفونولوجي، وإذا وقعت الدرجة في الإرباعي الثالث فأكثر، فهذا يدل على أن مســـتوى الطفل مرتفع في الوعي الفونولوجي، ويوضح جدول (٩) الدرجات الخام للإرباعيات:

جدول (٩)

الإرباعيات ومقابلها من الدرجات الخام

الإرباعيات	المئيني	الدرجة الخام
الإرباعي الأول	25	24
الإرباعي الثاني	50	35
الإرباعي الثالث	75	41

مراجع البحث:

أولاً : مراجع باللغة العربية:

- **إبراهيم عبدالله فرج الزريقات (٢٠١٢)** .اضطراب الكلام واللغة- التشخيص والعلاج. المكتبة الأردنية . ط٢. عمّان: دار الفكر.
- **أحمد عواد (٢٠١٠)**. الخصائص المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- **إيهاب عبد العزيز الببلاوي، والسيد علي سيد أحمد (٢٠١٤)**. صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ط٢، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- **سناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٧)**. برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٦٥)، ١٥٢-٢١٢.
- **شحاته سليمان محمد سليمان (٢٠١٢)**. فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الممهدة للقراءة ومهارات الوعي الفونولوجي ودورهما في علاج الديسلكسيا لدى الأطفال بالمملكة العربية السعودية.مجلة الطفولة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- **عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨)**. قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم،ط٢، القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.
- **عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١)**. سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- **عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٧)**. معجم مصطلحات الاضطرابات السلوكية والانفعالية . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- **عبد العزيزالسيد الشخص (٢٠١٤)**. قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة. الطبعة الخامسة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- **عبد الفتاح رجب علي مطر، وواصف محمد سلامة العايد(٢٠٠٩)**. فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات القراءة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١)، ١٦٧-٢١٣.

- **عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (٢٠١١)**. التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١١)**. سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **فهد حماد التميمي (٢٠٠٩)**. الوعي الفونولوجي وعلاقته بالاضطرابات بالعسر القرائي لدى الطفل، مجلة المعرفة، العدد (١٦٦).
- **محمد السيد إبراهيم سالم(٢٠٢٠)**. فاعلية التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية(الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد (١١٧)، العدد(١١٧).
- **محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٦)**. دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة. المؤتمر العلمي السادس" من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً" ١٢-١٣ يوليو. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ١٢٣٣-١٨١.
- **محمود محمد محمود جوهر (٢٠٢٠)**. برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين الذاكرة العاملة وأثره على الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة . رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جاعة القاهرة.
- **هدى أحمد مصطفى قنديل (٢٠٢١)**. فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي (الفونولوجي) لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس ف مدارس مديرية نابلس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية – فلسطين.
- **هدى عبد الله الحاج العشماوى (٢٠٠٤)**. أطفالنا وصعوبات التعلم الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل المدرسة. الرياض: دار الشجرة للنشر التوزيع .

ثانياً: مراجع باللغة الإنجليزية:

- **American Psychiatric Association (2013).** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ED).

-Barkley, R., (2005). Taking charg of ADHD : The complete authoritative guide for parent . New York : The Guilford Press.

- Barlow, D., & Durand, V., (2005). Abnormal psychology: An integrative approach. California. Thomson Learning.

Bhat, P., Griffin, C., & Sindelar, P. (2003). Phonological-awareness instruction for middle school students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 26 (2), 73 - 87.

Booker, J. (2003). Effects of Intensive Instruction on Phonemic-Awareness Achievement on Middle School Students with Learning Disabilities. California State University.

- Carolyn A. D,. (2016). Teaching Students Who Have Both ADHD and Dyslexia to Read(2016),University of Texas Health Science Center at Houston, European Dyslexia Association.

- Cassady,J,C; Smith, L,L ., & Putman,S.M.(2008). Phonological awareness development as a discrete process : for an integrative model. Reading Psychology. 29,508-533. doi: 10.1080/02702710802271966

-Cruz, M. (2009). Behavior parent training and farther of young children with ADHD. Ph.D. thesis. Faculty of the Graduate School, University of New York.

- Debbie, P.,& Helen, W., & Chris, S., & Rachel, L (2007). Relationships between ADHD and dyslexia screening scores and academic performance in undergraduate psychology students: implications for teaching, learning and assessment . Journal of Psychology Learning and Teaching 6(2), 114-120 .

- Elbro, C., & Petersen, D. K. (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.

Farquharson, K., Centanni, T., Franzluebbers, C., & Hogan, T.- (2014). Phonological and lexical influences on phonological awareness in children with specific language impairment and dyslexia. Frontiers in psychology, 4 (5), 838.

-Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., & Zoia, S. (2015). Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trial. PLoS One, 10 (9), 62.

- Gillon, G. (2004). Phonological awareness: From research to practice. New York: Guilford Press.

- Gillon, G. & Dodd, B. (2017). Enhancing the Phonological processing skills of children with Specific Reading Disability of European. Journal of Disorders of Communication, 32, 67- 90.

- Goldstein H.; Olszewski, A., Soto, X. (2017). Modeling alphabet skills as instructive feedback within a phonological awareness intervention. American Journal of Speech-Language Pathology. 26, 769-790

- Gray, C., & Climie, E. A. (2016). Children with attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability: a review of the efficacy of medication treatments. *Frontiers in psychology*, *7*, 988.

-Groot, B., van, K., Minnaert, A., & Meulen, B. (2015). Phonological Processing and Word Reading in Typically Developing and Reading Disabled Children: Severity Matters. Scientific Studies of Reading, 19 (2), 166.

- Jound , C ; Osterlan , J ; Sergeant , J. (2006) . The Role of double dissociation Studies in the search for candidate End phenotypes for the Comorbidity of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Reading Disability, International Journal Disabilities Development& Education , Vol . 53 , N . (2) , Jun , P . 177 - 193 .

- **Kibby, M. Y., & Cohen, M. J. (2008).** Memory functioning in children with reading disabilities and/or attention deficit/hyperactivity disorder: a clinical investigation of their working memory and long-term memory functioning. *Child Neuropsychology*, *14*(6), 525-546.

- Lane, K. L., O'Shaughnessy, T. E., Lambros, K. M., Gresham, F. M., & Beebe-Frankenberger, M. E. (2001). The efficacy of phonological awareness training with first-grade students who have behavior problems and reading difficulties. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *9*(4), 219-231.

- Lee, Y.; Yim, D. & Sim, H. (2012). Phonological processing skills and its relevance to receptive vocabulary development in children with

early cochlear implantation. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology. 76 (12), 1755 – 1760.

- **Lin, C. Y., Yu, W. J., Chen, W. J., Huang, C. W., & Lin, C. C. (2016).** The effect of literacy learning via mobile augmented reality for the students with ADHD and reading disabilities. In *International conference on universal access in human-computer interaction* (pp. 103-111). Springer, Cham.

- Lindsey, S., , Kimberly, C.,& Rose,L., (2015). An Evaluation of a Self-Management Intervention to Increase On-Task Behavior With Individuals Diagnosed With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Journal of positive Behavior Interventions, Vol. 27(2).

- Makhoul, B. (2016). Moving Beyond Phonological Awareness: The Role of Phonological Awareness Skills in Arabic Reading Development. Journal of Psycholinguistic Research. 46(2), 469–480. doi:10.1007/s10936-016-9447-x

- Mcgraw, T. M., Burdette, K., & Chadwick, K. (2004). The Effects of a Consumer-Oriented Multimedia Game on the Reading Disorders of Children with ADHD. *AEL*

- Peeters, M.,Verhoeven, Moor,J., & Alkom,H.(2009). Importance of Speech Production for Phonological Awareness & Word Decoding: The Case of Children with Cerebral Palsy .Research in Developmental Disabilities, Vol.(30),No.(4),pp.712-726.

- Pisecco, S., Baker, D. B., Silva, P. A., & Brooke, M. (2001). Boys with reading disabilities and/or ADHD: Distinctions in early childhood. *Journal of Learning Disabilities*, *34*(2), 98-106.

- Richardson, A. J. (2006). Omega-3 fatty acids in ADHD and related neurodevelopmental disorders. International review of psychiatry, 18(2), 155-172.

- Sammi, G,. & George, J,. (2006). The Effects of Self-Management in General Education Classrooms on the Organizational Skills of Adolescents With ADHD. http://www.sagepublications.com.

-Shamir, A., Korat, O., & Fellah, R. (2012). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: can e-books help?. Reading and Writing, 25 (1), 45 -69.

- Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., Shneider, A. E., Marchione, K. E., Stuebing, K. K., ... & Shaywitz, S. E. (2000).

Interrelationships between reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Neuropsychology*, *1*(3), 170-186.

-**Stothers, M., & Klein P. D. (2010).** Perceptual organization, phonological awareness, and reading comprehension in adults with and without learning disabilities. Annals of Dyslexia, 60, 209–237

-Stiller, A. (2005). Effectiveness of intensive phonemic awareness intervention on upper elementary students with learning disabilities. California State University, Fullerton, ProQuest Dissertations Publishing, 1426331

- **Sneider, V. (2015).** A primer on phonemic awareness: What it is, why it is, important, and how to teach it. School psychology review, Vol, 24.

-**Tannock, R., Frijters, J. C., Martinussen, R., White, E. J., Ickowicz, A., Benson, N. J., & Lovett, M. W. (2018).** Combined modality intervention for ADHD with comorbid reading disorders: A proof of concept study. *Journal of Learning Disabilities*, *51*(1), 55-72.

Willcutt, K. ; Betjemann , R. ; Pennin gton , B. ; Olson , R. ; Defries ,- J. ; Wadsworth ,S. (2007). Longitudinal Study of Reading Disabilities and Attention – Deficit Hyperactivity Disorder : Implication for Education ,Journal of Main Brain and Education, Vol . (1), N.(4) , Des, P .181 – 192.

- **Wise, J. (2015).** The growth of phonological awareness: Response to reading intervention by children with reading disabilities who exhibit typical or below - average language skills. Dissertation Abstracts International, 66 (6-B): 34-47

Phonological Awareness Scale among children

Prof. Dr. Abd Elrahman Sayed Soliman
Professor of Special Education&
Latter Chairman of Special Education Dep.
Faculty of Education
Ain-Shams University

Dr. Gamal Mohamed Hassan Nafaa
Lecturer of Special Education
Faculty of Education
Ain-Shams University

Gihan Hussein Hassan Ali
Assistant Lecturer of special Education
Faculty of Education
Ain-Shams University

Abstract:

The current research aims to prepare a scale of phonological awareness among children, and to verify the psychometric properties of it and derive its standards .The scale in its final form consists of (47) phrases, which are divided into (9) dimensions through which the level of phonological awareness in children can be measured. To verify the psychometric properties of the scale, the scale was administered on a sample of (200) normal children, and (150) attention deficit hyperactivity disorder children in the third grade of primary school (Palestine, Al-Nahda, Mahmoud Khater, and Imam Muhammad Abdo) of the Ain Shams Administration in Cairo Governorate. The chronological ages of children ranged between (8 years and 7 months), (9 years and 6 months). years with an average age of (8.404) and a standard deviation of (.488).The findings of the research revealed that the scale has a high degree of validity and reliability, and it is valid to be used in similar studies.

الملاحق

ملحق (١)

أسماء السادة المحكمين لمقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال

م	الاسم	الوظيفة	الكلية – الجامعة
١	تهاني محمد عثمان منيب	أستاذ التربية الخاصة	كلية التربية جامعة عين شمس
٢	حسن محمد عبد المقصود	أستاذ العلوم اللغوية	كلية التربية جامعة عين شمس
٣	دعاء محمود زكي	مدرس التربية الخاصة	كلية التربية جامعة عين شمس
٤	السيد يس التهامي	أستاذ التربية الخاصة	كلية التربية جامعة عين شمس
٥	الشيماء محمد عبدالله الوكيل	مدرس التربية الخاصة	كلية التربية جامعة عين شمس
٦	محمد الطاهر أحمد	مدرس العلوم اللغوية	كلية التربية جامعة عين شمس
٧	محمد فؤاد عبد السلام	مدرس التربية الخاصة	كلية التربية جامعة عين شمس
٨	مصطفى زكي التوني	أستاذ العلوم اللغوية	كلية التربية جامعة عين شمس
٩	محمود محمد الطنطاوي	أستاذ التربية الخاصة المساعد	كلية التربية جامعة عين شمس
١٠	نجلاء حسن الخولي	مدرس النحو والصرف	كلية التربية جامعة عين شمس

ملحق (٢)

قائمة بالمحاور الرئيسية للمقياس

م	المحاور
١	المحور الأول: الوعي بتقفية الكلمة
٢	المحور الثاني: الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات
٣	المحور الثالث: الوعي بتقسيم الجمل إلى مقاطع
٤	المحور الرابع: الوعي بالجناس
٥	المحور الخامس: الوعي الفونيمي – تقسيم الكلمة إلى فونيمات
٦	المحور السادس: الوعي الفونيمي–حذف الفونيم
٧	المحور السابع: الوعي الفونيمي–إبدال الفونيمات
٨	المحور الثامن: الوعي الفونيمي–إضافة فونيم
٩	المحور التاسع: الوعي الفونيمي– دمج الفونيمات

ملحق (٣)

مقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال

البيانات الأساسية للطفل

.....

اسم الطفل

.....

.....

النوع: ذكر ( ) ، أنثى ( )

تاريخ الميلاد: / /

تاريخ التطبيق: / /

اسم المدرسة:

.....

.....

القائم بالتطبيق:

.....

.....

عزيزي المعلم، فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس مستوى الوعي الفونولوجي لدى الأطفال، نرجو منكم قراءة العبارات بدقة، وتطبيقها على الطفل ثم تسجيل استجابة الطفل في الخانة المخصصة لذلك، في حالة كانت استجابة الطفل صحيحة توضع علامة في خانة الاستجابة الصحيحة، وفي حالة كانت استجابة الطفل خاطئة توضع علامة في خانة الاستجابة الخاطئة.

مقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال

م	المحور الأول: الوعي بتقفية الكلمة	الاستجابة صحيحة	الاستجابة خاطئة
١	أيّ من هذه الكلمات على نفس الإيقاع (فَهْد– عَهْد– رَأْس – جُهْد)		
٢	أيّ من هذه الكلمات على نفس الإيقاع (بَسْمة – كِتَاب – نَسْمة – خَمْسة).		
٣	أيّ من هذه الكلمات على نفس الإيقاع (دَقيق– رَحيق– فِناء– شَهيق) .		
٤	أيّ من هذه الكلمات على نفس الإيقاع (حَديقة– رَقيقة– صَديقة– جَميل).		
٥	أيّ من هذه الكلمات على نفس الإيقاع (عَصافير– مَسامير– جرجير– أوراق).		
	المحور الثاني: الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات	**الاستجابة صحيحة**	**الاستجابة خاطئة**
٦	اختر عدداً من المكعبات يُمثل نفس عدد كلمات هذه الجملة (شَربَ الولدُ اللبنَ).		
٧	اختر عدداً من المكعبات يُمثل نفس عدد كلمات هذه الجملة (ذَهبَ محمدٌ إلى المدرسةِ).		
٨	اختر عدداً من المكعبات يُمثل نفس عدد كلمات هذه الجملة (تَتَسَاقطُ الأمطارُ في فصلِ الشتاءِ).		
٩	اختر عدداً من المكعبات يُمثل نفس عدد كلمات هذه الجملة (تَتَسَاقَطُ أوراقُ الأشجارِ في فصلِ الخريفِ).		
١٠	اختر عدداً من المكعبات يُمثل نفس عدد كلمات هذه الجملة (العَقْلُ السَّليم في الجِسمِ السليمِ).		
	المحور الثالث: الوعي بتقسيم الجمل إلى مقاطع	**الاستجابة صحيحة**	**الاستجابة خاطئة**
١١	قم بتقسيم هذه الكلمة (يَدْ) إلى مقاطعها الصوتية.		
١٢	قم بتقسيم هذه الكلمة (سَيْفٌ) إلى مقاطعها الصوتية.		
١٣	قم بتقسيم هذه الكلمة (دَرَجَ) إلى مقاطعها الصوتية.		
١٤	قم بتقسيم هذه الكلمة (رُمَّانُ) إلى مقاطعها الصوتية.		
١٥	قم بتقسيم هذه الكلمة (نَتَشَارَكُ) إلى مقاطعها الصوتية.		
	المحور الرابع: الوعي بالجناس	**الاستجابة صحيحة**	**الاستجابة خاطئة**
١٦	اختر الكلمات التي بينها جناس من بين هذه الكلمات (رَجَلَ – رِجْلَة – وَرَق).		

١٧	اختر الكلمات التي بينها جناس من بين هذه الكلمات (أَشْكُو –أَضْرب – أَشْكُر).		
١٨	اختر الكلمات التي بينها جناس من بين هذه الكلمات (مَصَاحِف – مَزارِع – صَفَائِح – صَحَائِف).		
١٩	اختر الكلمات التي بينها جناس من بين هذه الكلمات (خَيْر – فارس – خَيْل – خِيَار).		
٢٠	اختر الكلمات التي بينها جناس من بين هذه الكلمات (يُسْر– بَطَة –عُسْر – قُطْن).		
المحور الخامس: الوعي الفونيمي – تقسيم الكلمة إلى فونيمات		**الاستجابة صحيحة**	**الاستجابة خاطئة**
٢١	حَلِل أصوات هذه الكلمة (وَرَد) وقُم بحساب عدد الأصوات التي تتكون منها.		
٢٢	حَلِل أصوات هذه الكلمة (وَرَقَة) وقُم بحساب عدد الأصوات التي تتكون منها.		
٢٣	حَلِل أصوات هذه الكلمة (مَكْتَبَة) وقُم بحساب عدد الأصوات التي تتكون منها .		
٢٤	حَلِل أصوات هذه الكلمة (أَسَاطِير) وقُم بحساب عدد الأصوات التي تتكون منها.		
٢٥	حَلِل أصوات هذه الكلمة (الأبناء) وقُم بحساب عدد الأصوات التي تتكون منها.		
المحور السادس: الوعي الفونيمي–حذف الفونيم		**الاستجابة صحيحة**	**الاستجابة خاطئة**
٢٦	اقرأ هذه الكلمة (سَمَاء)، ثم احذف الصوت الأول منها وانطق الكلمة الجديدة.		
٢٧	اقرأ هذه الكلمة (سَعَادَة)، ثم احذف الصوت الأول منها وانطق الكلمة الجديدة.		
٢٨	اقرأ هذه الكلمة (مِهْرجان)، ثم احذف الصوت الثاني منها وانطق الكلمة الجديدة .		
٢٩	اقرأ هذه الكلمة (بَضَائِع)، ثم احذف الصوت الثاني منها وانطق الكلمة الجديدة.		
٣٠	اقرأ هذه الكلمة (مَكْتَبَة)، ثم احذف الصوت الأخير منها وانطق الكلمة الجديدة.		
٣١	اقرأ هذه الكلمة (طيَّارة)، ثم احذف الصوت الأخير منها وانطق الكلمة الجديدة.		

	المحور السابع: الوعي الفونيمي–إبدال الفونيمات	الاستجابة صحيحة	الاستجابة خاطئة
٣٢	اقرأ هذه الكلمة (جُهُود)، ثم استبدل صوت (ج) بصوت (ع) وانطق الكلمة الجديدة .		
٣٣	اقرأ هذه الكلمة (مَوْز)، ثم استبدل صوت (م) بصوت (ل) وانطق الكلمة الجديدة .		
٣٤	اقرأ هذه الكلمة (مَجْد)، ثم استبدل صوت (ج) بصوت (ه) وانطق الكلمة الجديدة .		
٣٥	اقرأ هذه الكلمة (شِعَار)، ثم استبدل صوت (ع) بصوت (ج) وانطق الكلمة الجديدة .		
٣٦	اقرأ هذه الكلمة (مَعَارِف)، ثم استبدل صوت (ف) بصوت (ض) وانطق الكلمة الجديدة .		
٣٧	اقرأ هذه الكلمة (أَحْمَد)، ثم استبدل صوت (د) بصوت (ر) وانطق الكلمة الجديدة .		
	المحور الثامن: الوعي الفونيمي–إضافة فونيم	**الاستجابة صحيحة**	**الاستجابة خاطئة**
٣٨	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته في بداية كلمة (حرّ) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (ب – ض – ع).		
٣٩	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته في بداية كلمة (كُتُب) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (م – ر – د).		
٤٠	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته في بداية كلمة (عِيْد) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (ط – ش – س).		
٤١	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته لنهاية كلمة (مُدرس) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (ر – ل – ة).		
٤٢	اختر الفونيم المناسب الذي إذا أضفته لنهاية كلمة (مال) يعطي كلمة جديدة ذات معنى (ط – ت – ح).		
	المحور التاسع: الوعي الفونيمي– دمج الفونيمات	**الاستجابة صحيحة**	**الاستجابة خاطئة**
٤٣	اقرأ هذه الأصوات (اَ /لْ/وَ /طَ/ ن) ثم قُم بدمجها لتُكَوّن كلمة ذات معنى.		
٤٤	اقرأ هذه الأصوات (اَ /لْ/غَ /ا/ بَ/ة) ثم قُم بدمجها لتُكَوّن كلمة ذات معنى.		

٤٥	اقرأ هذه الأصوات (عُ/صْ/فُ/و/ر) ثم قُم بدمجها لتُكَوّن كلمة ذات معنى.		
٤٦	اقرأ هذه الأصوات (مَ/يَ/ا/ دِ/ي/ن) ثم قُم بدمجها لتُكَوّن كلمة ذات معنى.		
٤٧	اقرأ هذه الأصوات (ا/لْ/أَ/سْ/مَ/ا/ك) ثم قُم بدمجها لتُكَوّن كلمة ذات معنى.		