مجلة علوم
ذوى الاحتياجات الخاصة

فعَّالية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا

The effectiveness of a training program to improve phonemic awareness in children with language retardation

إعداد

الأستاذ الدكتور/ نرمين محمود عبده
استاذ الصحة النفسية المساعد-كلية التربية-
جامعة بني سويف

دكتور/ ابوبكر عبد الرحيم برعي عزازي
مدرس اضطرابات اللغة والتخاطب- كلية علوم ذوي
الاحتياجات الخاصة- جامعة بني سويف

ولاء عمر محمود قطب
باحثة ماجستير بقسم اضطرابات اللغة والتخاطب

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحسين الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، وذلك من خلال برنامج تدريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طفلًا من الأطفال ذوي التأخر اللغوي، وقد تراوحت أعمارهم بين (٤- ٦) أعوام، بمتوسط حسابي قدره (٥,١٤) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (١٤) طفلًا، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة تقنين محمود أبو النيل، وآخرون (٢٠١١)، والمقياس اللُغوي المعرب لأطفال ما قبل المدرسة (أحمد أبو حسيبة، ٢٠١١)، ومقياس الوعي الصوتي (إعداد الباحثة)، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الوعي الصوتي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الوعي الصوتي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الوعي الصوتي في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي- الأطفال المتأخرين لغويًا.

Abstract

The current study aimed to improve phonological awareness among linguistically delayed children, through a training program. The study sample consisted of (28) children with linguistic delay. Their ages ranged between (4-6) years, with an arithmetic average of (5.14) and standard deviation (0.65), The sample was divided into two experimental and control groups, each consisting of (14) children. The study tools consisted of the Stanford-Binet Intelligence Scale, the fifth form, Qanqin Mahmoud Abu El-Nil, et al. (2011), and the Arabized Linguistic Scale for pre-school children (Ahmed Abu Hasiba, 2011). The phonological awareness scale (prepared by the researcher), and the training program (prepared by the researcher), The results revealed that there were statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental and control groups in phonemic awareness skills in the post-measurement in favor of the experimental group, and the presence of statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group in phonemic awareness skills in the pre- and post-measurements in favor of the post-measurement, and that There are no statistically significant differences between the average ranks of the experimental group's scores in phonemic awareness skills in the post and follow-up measurements.

Keywords: phonological awareness - linguistically delayed children

مقدمة:

تعد اللغة من الخصائص التى اختص بها الله بني البشر, لينفردوا بها عن سائر مخلوقاته وعظمة وخطورة اللغة لا تكمن فى ألفاظها بقدر ما تكمن فى دلالتها, فاللغة من حيث الدلالة لها قوة سحرية، كما أنها تحتل أهمية كبيرة حيث إنها تستخدم فى مختلف مواقف الحياة لأغراض التحدث مع الآخرين, والتفكير, والتعليم, والترفيه, وطلب المساعدة, والتعبير عن المشاعر والرغبات فى المواقف الاجتماعية والتأثير على الآخرين، ولأهمية اللغة في حياتنا اليومية لابد وأن نتعرف على أهم الأسباب التي قد تؤدى إلى التأخر في نمو اللغة، ومن ثم التعرف على البرامج المناسبة لعلاج هذا القصور اللغوي، وخاصة البرامج التي تعمل على تحسين الوعي الصوتي وتنمية اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال وخاصة الأطفال المتأخرين لُغويًا.

وقد يؤدى تأخر اللغة إلى العديد من المشكلات الانفعالية والاجتماعية، والتي من بينها الشعور بالرفض من الآخرين أو الإنطواء، والإنسحاب من المواقف الإجتماعية، أو الإحباط والشعور بالفشل أو الشعور بالنقص أو الذنب، أو العدوانية نحو الذات أو نحو الآخرين، أو ضعف الثقة بالنفس، أو العمل على حماية أنفسهم بطريقة مبالغ فيها أو ما يعبر عنه بإسم الحماية الذاتية (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ٢٦).

ويعد الوعي الصوتي أحد العناصر المنبئة بكيفية تعلم الأطفال اللغة بصفة عامة، وتتجلى أهمية الوعي الصوتي في أنه يُنمي لدى التلاميذ اللبنة الأولى التي تتكون منها الكلمة، وأن تغير الوحدات الصوتية للكلمة يُؤدي إلى تغير معناها، ولذا فإن الوعى الصوتي يُسهم في تنمية مهارات التعرف الصوتي، وتحليل الكلمة إلى حروف، وتحليل الكلمة إلى أصوات (فاروق الروسان، ٢٠٠٠،٤٨).

فمهارات الوعي الصوتي تشمل القدرة على التعرف على ابتكار الكلمات المقفاة، والتعرف على ابتكار الكلمات من خلال الجناس، وعد المقاطع، والمطابقة بين الكلمات باستخدام الحرف الأول أو الأخير، وعزل صوت من كلمة ما، وحذف صوت من كلمة ما، ومزج أو دمج الأصوات المفردة لتكوين كلمة ما، وإبدال الأصوات في كلمة ما، وتقسيم كلمة ما إلى الأصوات (Yopp & Yopp,2009,149).

وتشير معظم الدراسات إلى أن الأطفال المتأخرين لغويًا لديهم قصور في مهارات الوعى الصوتي، وأن ضعف المهارات اللغوية والكثير من الاضطرابات اللغوية يقف خلفها ضعف الوعي الصوتي، ومن أهمها دراسة كل من Salvatore ،Park (2008)،Colin et al.(2006)

(2008)، (Ambrose,(2009، وهذا ما يؤكده (٢٠٠٦) Gillon من أن الوعى الصوتي له علاقة مباشرة بمهارات اللغة اللفظية سواء في إدراكها أو النطق بها، وينعكس ايجابيًا عليها.

فضلاً عن أن هناك العديد من الدراسات أشارت إلى أن التدخل المبكر في تدريب الأطفال المتأخرين لغويًا على الوعى الصوتي له أثر بالغ الأهمية في خفض العديد من الاضطرابات اللغوية لديهم، ولعل من أهم تلك الدراسات دراسة Visser,(2015)، Segers& Schmitz (2011) Chen ،Verhoven,(2004)) (2014.

ومما سبق يتضح وجود قصور في مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا وتأثير ذلك على نمو مهارات اللغة، وبالتالي يمكن تقديم برامج تدريبية مما يترتب عليه تنمية مهاراتهم اللغوية، وتخفيف حدة التأخر اللغوي وتحقيق قدر ملموس من التحسن في أدائهم الأكاديمي مما قد يؤثر إيجابًا في بعض المظاهر السلوكية الأخرى لديهم، وهو ما ينعكس بوجه عام على نضجهم الاجتماعى مما قد يساعدهم في الانخراط مع أفراد الأسرة أولاً، ومن ثم مع أفراد المجتمع ويسهل على والديهم التعامل معهم بشكل سليم وتعديل سلوكياتهم بقدر الإمكان.

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثة في مجال اضطرابات اللغة والتخاطب شعرت بحجم المشكلة التي يُعاني منها الأطفال ذوي التأخر اللغوي، فقد لوحظ أن هؤلاء الأطفال يُعانون من خلل في مهارات الوعى الصوتي، ولا يستطيعون تطوريها بشكل طبيعي كأقرانهم، وهذه المشكلة ترتبط بمشكلة أكبر ألا وهى ظهور بعض اضطرابات اللغة لديهم، وفي ضوء ما يمكن أن يُسهم به القصور في مهارات الوعي الصوتي من تدني في المهارات الأخرى مثل مهارات اللغة وغيرها من المهارات لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويًا، ونظرًا للأهمية الحيوية لتلك المهارات في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية وغيرها من المهارات لهؤلاء الأطفال، كان الاهتمام بدراستها ومحاولة تنميتها لدى هؤلاء الأطفال في مرحلة مبكرة، وقد تبين ذلك من خلال الإطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات الأجنبية التي أكدت على الدور المتميز التي تسهم به البرامج التدريبية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا مثل دراسة Ezrine, G.(2011)، ودراسة Bishop, Nation, & Patterson (2014)، ودراسة(٢٠١٤) Cuperus, Vugs, Scheper & Hendriks، ودراسة Vissers, et.al (2015)، ودراسة Abdulaziz, et,al (2016)، ودراسة Lukács, et,al (٢٠١٦) ودراسة Kuusisto, et,al

(2017) حيث اتفقت هذه الدراسات من حيث الهدف والنتيجة أن الأطفال المتأخرين لغويًا في حاجة إلى التدريب على برامج تدريبية لما لها من أثر فعال في تنمية المهارات اللغوية للأطفال المتأخرين لغويًا، كما أنها تساهم في الكشف المبكر لحالات التأخر اللغوي مما يؤدي إلى تقديم علاج مبكر لهؤلاء الأطفال، وأن قصور مهارات الوعي الصوتي يؤثر على اكتساب اللغة، وبناء على ما سبق فقد لاحظت الباحثة عدم وجود دراسات عربية فى حدود علم إطلاع الباحثة تناولت متغيرات الدراسة الحالية، ومن هنا فقد انبثقت فكرة الدراسة الحالية.

ومن هنا يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى فعالية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا ؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما الفرق بين القياس البعدى لمقياس مهارات الوعي الصوتي لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطه؟

٢- ما الفرق بين القياسين القبلى والبعدى لمقياس مهارات الوعي الصوتي لدى المجموعة التجريبية؟

٣- ما الفرق بين القياسين البعدى والتتبعي لمقياس مهارات الوعي الصوتي لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى ما يلى:

١- التعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

٢- التعرف على مدى استمرارية البرنامج التدريبي بعد تطبيقه والانتهاء منه خلال فترة المتابعة في تحسين الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية في عدة نقاط كالتالي:

الأهمية النظرية:

١-إلقاء الضوء على مهارات الوعي الصوتي كمهارات لها أبعاد وخصائص وتحتاج إلى أساليب علاجية تنتمي لمدارس عديدة من العلاج السلوكى والعلاج النفسى والبيئى وغيرها.

٢- التأكيد على أهمية الفنيات والمداخل العلاجية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

٣- ندرة البحوث والدراسات العربية في حدود علم إطلاع الباحثة التي تناولت المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويًا.

الأهمية التطبيقية:

١- إعداد وتصميم برنامج يسهل استخدامه وتطبيقه يتضمن العديد من الأنشطة والفنيات المتنوعة يُساعد الأطفال المتأخرين لغويًا على استثمار قدراتهم وامكاناتهم في اكتساب المهارات اللازمة لتحسين الوعي الصوتي للأطفال المتأخرين لغويًا.

٢-إعداد وتقديم مقياس لمهارات الوعي الصوتي ومساعدة الأطفال المتأخرين لغويًا للتفاعل والاندماج في المجتمع بطريقة إيجابية.

٣-مساعدة المعلمين وأولياء الأمور في تقديم أساليب التعامل مع الأطفال لتنمية وتطوير مهارات الوعي الصوتي لديهم، ومساعدة المتخصصين فى تصميم بعض البرامج وتقديم التوصيات اللازمة لتحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوى التأخر اللغوي.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

البرنامج التدريبي: وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه مجموعة من الخبرات التربوية، والمهارات اللغوية الأدائية المصممة بطريقة متكاملة، في ضوء خطة مرسومة ومنظمة، قائمة على أسس علمية لتقديم الخدمات لجميع أفراد عينة الدراسة من المتأخرين لغويًا، والتي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه الباحثة في فترة زمنية محددة، ويعمل على تزويده بمهارات لغوية تمكنه من التواصل الاجتماعي، وتحسين مهارات الوعي الصوتي، وبالتالي خفض مستوي تأخره اللغوي، وزياده الحصيلة اللغوية لديه.

الوعي الصوتي وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه القدرة على معالجة الأصوات اللفظية والذي يبدأ بشكل متسلسل بداية من الفونيم، ثم المقطع الصوتي وينتهي بالكلمة، فيحتوي على التمييز الصوتي والتجزئة الصوتية والسجع والدمج الصوتي، مما يُمّكن الطفل من النطق وتكوين الكلمات والجمل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

التأخر اللغوي: وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه البطء في نمو المفردات اللغوية، وتدني في الحصيلة اللغوية، وصعوبة صياغة الأفكار في عبارات سهلة وبسيطة، وعدم القدرة علي فهم ما يوجه للطفل من حديث، ويُتعرف عليه من درجة الطفل التي يحصل عليها في اختبار اللغة (أبو حسيبه ،٢٠١١).

محددات البحث:

هناك مجموعة من المحددات هي:-

المحددات المكانية: تم تطبيق أدوات البحث في مركز كيان بمدينة بني سويف.

المحددات الزمنية: طبق البرنامج خلال الفترة الزمنية من٢٠٢٣/٦/١ وحتى ٢٠٢٣/٨/٢٠م، وتكون البرنامج من (٤٠) جلسة تدريبية بواقع (٤) جلسات أسبوعيًا، وبالتالي استغرق تطبيق البرنامج شهرين وأسبوعان فقط.

المحددات المنهجية: :وتضم المحددات التالية:

المحددات البشرية: تكون عينة البحث من (٢٨) طفلاً من ذوي التأخر اللغوي، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٦) أعوام، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

المنهج: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، حيث اعتمدت على التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة.

الادوات المستخدمة:

تم استخدام الأدوات التالية:

١-مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تعريب محمود أبو النيل، ٢٠١١).

٢-اختبار اللغة المعرب إعداد: (أحمد أبو حسيبه ،٢٠١١).

٣- مقياس مهارات الوعي الصوتي (إعداد: الباحثة).

٤- البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولًا: التأخر اللغوي (Language Delay):

عرفته كريمان عثمان بدير، وايميلي صادق (٢٠٠٠، ١٦٥) بأنه "عدم مقدرة الطفل على التجريد (التجريد اللغوي)، وإستعمال الجهاز الرمزي للغة (الأداء والفهم)".

عرفت موسوعة التربية الخاصة التأخر اللغوي بأنه: "هو إخفاق الطفل في تعلم اللغة في الوقت المتوقع، وهو بطء في اكتساب المهارات اللغوية، فالأطفال الذين لديهم تأخر لغوي تتطور لغتهم وفق التسلسل الطبيعي، ولكن ليس بنفس السرعة التي يتعلم بها الأطفال الآخرين" (هلا السعيد، ٢٠١٤، ٩٥).

والبحث الحالي يعرف التأخر اللغوي بأنه هو تأخر الكلمة الأولى للطفل مقارنة بالأطفال العاديين في نفس عمره، ويتسم التأخر اللغوي أيضاً بعدم قدرة الطفل على فهم معاني الكلام، والأسئلة، وعدم استخدام اللغة في السياق اللغوي السليم، وبذلك لا يستطيع الطفل التعبير عن مشاعره، واحتياجاته في المواقف الحياتية المختلفة.

أعراض التأخر اللغوي:

أوضح فيصل محمد الزراد (٢٠٠٩، ١٥٤) أعراض التأخر اللغوي فيما يلي:

- إحداث أصوات عديمة الدلالة.
- التعبير بكلمات غير واضحة بالرغم من تقدم عمر الطفل.
- وجود أخطاء في معاني المفردات وبطء في تطورها.
- عدم القدرة على تسمية الأشياء بمسمياتها الحقيقية.
- وجود صعوبة في استرجاع معاني الكلمات التي سبق أن تعلموها.
- معدل طول الجملة أقل من المعدل الطبيعي.
- عدم القدرة على استكمال حوار لغوي حتى، وإن كان بسيطاً.

أسباب التأخر اللغوي:

- **أسباب وراثية:** تكون هناك عيوب تكوينية وراثية، أو ولادية في أجهزة النطق من حيث قوتها، أو من حيث تعاون أجزائها مع بعضها البعض، أو من حيث متانة علاقتها بمراكز الكلام في المخ (زينب محمود شقير، ٢٠٠٢، ٩٨).
- **أسباب جسمية– عضوية:** تؤدي إلى صعوبات في الإرسال، أو ممارسة الكلام، حيث إن عملية الكلام ليست سهلة وإنما تحتاج إلى أعضاء متعددة سليمة لكي يمارس الفرد الكلام بشكل طبيعي؛ حيث يحتاج الكلام الطبيعي إلى جهاز تنفسي سليم، جهاز صوتي سليم، سلامة الطفل من بعض الأمراض الجسمية الأخرى، فنمو اللغة يعتمد اعتماداً كبيراً على الحواس، التي يستقبل

بها الطفل مفهوم البيئة بما فيها من نموذج لغوي، وأهمها فقد السمع في الطفولة المبكرة، فيبقى الطفل بمعزل عن الأصوات الخارجية المنبهة له فيتأثر تحصيله اللغوي (قحطان الظاهر، ٢٠٠٥، ٣٦٢).

– **أسباب نفسية – بيئية:** يتمثل الفرق بين الطفل في الطبقة الفقيرة، والطبقة الغنية من الناحية الإحصائية اللغوية في مفردات اللغة التي تمثل فرقاً يقرب من ثمانية أشهر في صالح أبناء الطبقة المثقفة. وهذا التأخر في النمو اللغوي للطفل الناتج عن الحرمان البيئي رغم عدم وجود سبب من أسباب التأخر اللغوي المعروفة (ضعف سمع، الشلل التوافقى، القصور الذهنى، التوحد). فالطفل في هذه الحالة يفقد البيئة المليئة بالمثيرات، والخبرات المتعددة التي تُنَمِّي المحصول اللغوي لدى الطفل، وأيضاً الحرمان الأسري للطفل من شعوره بالانتماء، وإعطائه الثقة بالنفس، وأيضاً إساءة معاملة الأطفال سواء بالإهمال، أو النبذ، أو الإساءة البدنية، أو النفسية، أو الجنسية، مما يؤدي إلى الانسحاب، والانطواء، وضعف الثقة، أو إلى العنف، والتدمير، وأيضاً التدليل، والحماية الزائدة للأطفال، أو التغيير المفاجئ في تربية الطفل ورعايته مثل سفر الأم أو الأب، أو الطلاق، والتفكك الأسرى (آمال عبدالسميع باظة، ٢٠١٠، ١١٢).

السمات العامة للطفل المتأخر لغوياً:

أشار أنسى محمد قاسم (٢٠٠٥) إلى أن الطفل المتأخر لغوياً يظهر مختلفاً عن الطفل الطبيعي من خلال بعض الجوانب، بحيث يصبح لهذا الاختلاف صفات تميز الطفل المتأخر لغوياً عن غيره من الأطفال بما يلي:

مشكلات اللغة التعبيرية:

- يظهر الطفل مقاومة للمشاركة في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة، حيث يرفض الطفل الكلام عندما يطلب منه ذلك.
- يكون كلام الطفل غير ناضج، بحيث يظهر كلامه أقل من عمره الزمني.
- المحدودية في عدد المفردات التي يستخدمها الطفل، وكذلك إقتصار إجاباته على عدد معين من الأنماط الكلامية في كل كلامه.
- عدم قدرة الطفل على استغلال خبراته السابقة، بحيث يظهر كلامه متقطعاً.

– **مشكلات اللغة الاستقبالية:**

- فشل الطفل في فهم الأوامر التي تلقى عليه بواسطة من يكبرونه سناً، وعجزه عن التعامل معها، وإظهار صعوبة في فهم الكلمات المجردة.
- ظهور الطفل وكأنه غير منتبه، ويبدو للآخرين أنه لم يسمع ما يطلب إليه علماً بأن سمعه طبيعي.
- قد يخلط الطفل في مفهوم الزمن، كأن يقول: ذهبنا إلى الحديقة غداً.

- السمات الاجتماعية والوجدانية:

- تظهر لدى الطفل مشكلات في التعامل مع الأصدقاء، فقد يظهر عدوانياً أو منعزلاً.
- تظهر لدى الطفل رغبة في اختيار أصدقاء له ممن هم أقل من عمره.
- قد تبدو عليه بعض علامات الإحباط، وضعف ثقته بنفسه.

علاج التأخر اللغوي:

أشارت حورية باي (٢٠٠٢،٢٨) إلى أنه لعلاج التأخر اللغوي يجب:

- التأكد من القدرة السمعية والعقلية للطفل.

- عرض الطفل على أخصائي التخاطب لتشخيص الحالة، ولتحديد سبب التأخر اللغوي، ووضع برنامج لعلاج هذه المشكلة. ففي الحالات التي يكون فيها السبب نفسي أو عقلي، فإن الحل يكمن في توفير معلم مختص، وأن تكون المادة التعليمية ملائمة لقدرات الطفل المعالج.

- إذا كان التأخر عضوياً، فإن معالجة هذه الحالة ترجع إلى دقة التشخيص وتقديم العلاج الملائم.

- إذا كان تأخر الكلام راجعاً إلى أسباب اجتماعية، فيكون الحل في تغيير هذه الظروف.

- فيما يتعلق بالدراسة والمدارس الأجنبية، فلابد من مراعاة تمكن الطفل من اللغة الأم أولاً.

- إختيار مربية مناسبة، والاتفاق بين الوالدين على اللغة التي يرغبان أن ينشأ عليها طفلهما، ويفضل أن تكون هذه اللغة هي لغة المدرسة التي يراد إلحاق الطفل بها.

- التأكيد على دور الأهل في التغلب على الأسباب التي أدت إلى هذه المشكلة، ولا بد من الاهتمام برعاية هؤلاء الأطفال وخاصة في وقتنا الحالي، ومع انشغال الآباء وترك أطفالهم

ساعات طويلة من النهار صامتون مثبتون أمام التليفزيون، والهواتف، والتكنولوجيا، وهذا ما أشارت إليه دراسة (2008) Greer التي هدفت إلى توسيع قدرات لفظية جديدة في الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي، ولأن ضعف اللغة يؤثر على كثير من الأطفال في سن الروضة، ودراسة نهي محيى الدين حسين (٢٠١٦) التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي أسرى للتأهيل التخاطبي في علاج بعض مظاهر تأخر النمو اللغوي لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة المتأخرين لغوياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على أبعاد دليل تقدير خصائص النمو اللغوي (الاستيعاب السمعي– الطلاقة اللغوية– المفردات– النطق– التركيب اللغوي) قبل تطبيق البرنامج الإرشادي الأسرى وبعده في اتجاه التطبيق البعدي.

ثانيًا: الوعي الصوتي

مفهوم الوعي الصوتي:

يعد الوعي الصوتي مصطلح عام يشتمل على العديد من المهارات مثل التنغيم، والجناس، والبداية والنهاية، والتقطيع إلى مقاطع صوتية، ومعظم الأطفال السامعين يكتسبون الحساسية للأصوات اللغوية بشكل طبيعي، والوعي الصوتي يعد أحد المهارات التي جذبت الانتباه حديثا في تعليم الأطفال ذوي اضطرابات اللغة وذلك في ضوء النتائج التي قدمتها العديد من الدراسات ومنها دراسة (Trexek & Malmgren 2005) حيث أشارت إلى أن الأطفال المضطربين لغويًا يمكنهم تعلم وتنمية مهارات الوعي الصوتي عند استخدام استراتيجيات واضحة ومنظمة.

ويعرف (١٢٢,٢٠٠١) Torgeson الوعي الصوتي بأنه معالجة إدراكية معرفة من الطفل يكون واعيًا بها على مستوى اللغة الشفهية لديه، وتتسم بتمييز الكلمات إلى مقاطع وفونيمات والتعرف على قافيتها وتحليلها.

مكونات الوعي الصوتي:

أشار إيهاب الببلاوى (٢٠١٠، ١٣٧) إلى أن الوعي الصوتي يهتم بثلاثة جوانب رئيسية هى:

(١) الخصائص البدنية وتشمل: اختيار الأصوات وتنظيمها، والتغير فى هوية أجزاء الصوت.

(٢) الخصائص الإدراكية وتشمل: طول، وقوة، ونغمة وتأثير الأصوات المجاورة، ودرجة ارتفاع الصوت وتردده.

(٣) الخصائص الإنتاجية وتشمل: مدة الصوت، ومكانة، وطريقة النطق، ودور الأجزاء الصوتية.

وبالبحث في مستويات تطور الوعي الصوتي وجد أنها تشير إلى درجة الوعي الواضح، فيبدو أن المهمة التي تتطلب قيام الطفل بتجزئة الكلام إلى مستوى الكلمة أسهل من المهمة التي تتطلب من الطفل تجزئة الكلام إلى مستوى الصوت، وعند مقارنة الوعي الصوتي في ثلاثة مستويات لغوية محددة وهي: المقاطع والبداية والقافية والفونيمات، حيث استمع الأطفال إلى زوج من الكلمات، وقرروا إذا ما كانت هذه الكلمات تشترك في نفس الأصوات، فأظهرت النتائج أنه في قياس كل مستوى من المستويات كانت مهمة المقطع أكثر سهولة من مهمة الفونيم، بالإضافة لذلك كانت مهمة البداية والقافية أسهل من مهمة الفونيم، وأكثر صعوبة من مهمة المقطع، وكما أسفرت النتائج أن أداء الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة جيد في المقاطع، ولكنهم كانوا أقل فاعلية في استخدام البداية والقافية والفونيمات، وكان الأطفال في مرحلة الروضة قد وجدوا سهولة في البداية والقافية والمقاطع أكثر من الفونيمات، وكانت جميع المهام سهلة نسبية للأطفال في الصف الأول الابتدائي، فاقترحت هذه النتائج أن التطور التدريجي يعتمد على مدى تعقيد الوحدات المقطعية، فكان جميع الأطفال أكثر كفاءة في التجزئة على مستوى المقطع ثم التجزئة عند مستوى البداية والقافية وأخيرة مستوى الفونيم (Thatcher, ٢٠١٠) .

كما أفادت نتائج دراسة De Groot; Van den Bos; Van der Meulen (2015) إلى وجود آثار جوهرية لتأثير التسمية التلقائية السريعة والوعي الفونيمي عند المقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة، والأطفال المتأخرين لغويًا، والأطفال المتأخرين لغويًا ذوي صعوبات القراءة، ومع ذلك فإن ذوي صعوبات القراءة كان أداؤهم أكثر قصورًا في التسمية التلقائية السريعة عن المتأخرين لغويًا، بينما اتسم أداء الأطفال المتأخرين لغويًا بنفس القدر من القصور في الوعي الفونيمي.

وينتج مما سبق أن الوعي بالفونيم هو أحد مكونات الوعي الصوتي، ويمثل جزءًا منه وأصغر وحدة فيه، فتغييرها يؤدي إلى تغير المعنى، ولكي يتمكن الطفل من النطق والتهجئة يجب أن يكون لديه القدرة على إدراك الفونيمات المكونة للكلمة، ويستطيع التلاعب بها وتمييزها.

كما يشتمل الوعي الصوتي على قدرة الطفل على التعرف على وحدات أصغر من الصوت داخل الكلمة المنطوقة، فهناك ثلاثة مستويات محددة بشكل شائع للوعي الصوتي، وهي المقاطع البداية والقافية والصوتيات (Cassadly et al.,٢٠٠٨,٥٠٩).

وأشارت دراسة (٢٠١٠) Thatcher إلى المقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال المتأخرين لغويًا عند دراسة قدراتهم على إكمال مجموعة متنوعة من المهام لتجزئة الكلمة والمقطع والصوت، وبشكل أكثر تحديدًا طُلب من الأطفال تجزئة الجمل والكلمات المقطعية والكلمات أحادية المقطع إلى وحدات أصغر، فكان أداء الأطفال العاديين أفضل من مجموعة الأطفال المتأخرين لغويًا، حيث أفادت نتائج الدراسة بأنهم يعانون من قصور في الوعي للعناصر اللغوية، ويتضمن ذلك قياس الكلمة والمقطع ومهام الوعي الصوتي، كما اتضح من النتائج أن الأطفال الذين يؤدون أداءًا أفضل في مهام الوعي الصوتي بنجاح غالبًا ما يصبحون قارئين ناجحين، في حين أن الأطفال الذين يؤدون أداء سيئًا في هذه المهام سيعانون من قصور في التعرف على الكلمات والهجاء، لذا اعتقد أن الوعي الصوتي مهارة غير متجانسة تتميز فيها بعض المكونات بخصائص مختلفة، كما تتطور في أوقات مختلفة.

وأشارت دراسة موتر، وسنولينج، وتايلور Muter, Snowluing, and Taylor (1994) إلى إمكانية تنمية مهارات الوعي الصوتي عبر المهام الآتية:

١- اكتشاف الصوت: وفيها يُطلب من الطفل أن يتعرف على صوت الكلمة، أو صورة تعبر عنها ويبحث عن ما يشبه صوت الكلمة المعروضة عليه مثال أن ينطق المعلم صوت كلمة قطة، ثم يطلب من الأطفال أن يختار صوت الكلمة التي تشبه صوت كلمة قطة من أصوات كلمات (أسد – بطة – فيل).

٢- إنتاج الإيقاع الصوتي: يقوم الطفل بتبديل مواقع صوت الحرف الأول في الكلمة لإنتاج كلمات جديدة.

٣- التعرف على الصوت: يقوم الطفل بالتعرف على صوت الحرف الناقص في الكلمة مع صورة تعبر عن الكلمة.

٤- اكتشاف الصوت: يقوم الطفل بالتعرف على المقطع الصوتي الناقص في الكلمة مع صورة تعبر عن الكلمة.

٥- توليف الأصوات: يقوم الطفل بتجميع مقاطع صوتية تعرض عليه لإنتاج كلمات جديدة.

ويؤكد ذلك كل من لين وبولين Lane and Pullen, (2004) على أنه من الضروري استخدام الألعاب، مثل ألعاب البطاقات، أو البطاقات القابلة للصق والمجسمات.

وقد أشارت العديد من الدراسات على علاقة قصور الوعى الصوتي بتدني المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال، وأن التدخلات التي تهدف إلى تنمية الوعي اصوتي تؤدى

إلى تحسن مستوى فهم اللغة والنطق والتعبير اللفظي والطلاقة الكلامية (Rvachew & Grawburg, 2006; Rvachew, Chiang & Evans, 2007; Mann & Foy, 2007).

ويؤكد بيرنشتين وتيجرمان (Bernstein and Tiegerman 1993) على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام, بإعتبارها المميزة للكلام, فلكل لغة أصوات محددة لرموزها, تتجمع هذه الأصوات لتعطى مقاطع, ثم كلمات, ثم جمل, والأصوات هى المادة الخام للكلام, لذا فهى النقطة الهامة التي يجب تدريب الأطفال عليها .

وأضاف عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨) أن هناك مهارة لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي، أو الإدراك الفونولوجي ويتمثل الوعي، أو الإدراك الفونولوجي في قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات.

وتستنتج الباحثة أن التدريب على مهارات الوعى الصوتي يزيد من قدرة الطفل على تمييز ومعرفة الأصوات اللغوية عند سماعها، ومن ثم يمكنه الاستخدام الملائم لتلك الأنماط الفونولوجية أثناء الحديث، وبالتالى يصبح الطفل أكثر وعيًا وفهمًا للخصائص الاجتماعية للغة المنطوقة مثل تبادل الحوار، واستخدام اللغة فى إنتاج رسائل متماسكة وذات صله بموضوع الحديث.

وقد توصلت نتائج دراسة العتيبى، بورانيك، وزيلكوسكى، وكوران Al Otaiba, Puranik, Zilkowski, and Curran, (2009) أن وجود مشكلات فى الوعى الصوتي تؤدى إلى صعوبات فى التواصل واستخدام اللغة أثناء التفاعل مع الآخرين، وبالتالى فان إكساب مهارات الوعى الصوتي للأطفال المتأخرين لغويًا تساعدهم فى استخدام اللغة التى يستخدمها الآخرين فى تواصلهم بطريقة ملائمة، لما لتلك المهارات من تأثير على استخدام اللغة.

ومما سبق فقد استفادت الباحثة من الإطار النظرى والدراسات السابقة فى عدة أمور تتعلق بالدراسة الحالية وهى: تحديد التعريف الإجرائى مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فى إثراء الإطار النظرى للدراسة الحالية، وفى تصميم الأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية، كما استفادت الباحثة من نتائج الدراسات السابقة فى الأسلوب الذى يمكن به صياغة النتائج فى الدراسة الحالية.

فروض البحث:

١) توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال ذوي التأخر اللغوي في مهارات الوعي الصوتي في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي التأخر اللغوي في مهارات الوعي الصوتي في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.

٣) لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي التأخر اللغوي في مهارات الوعي الصوتي في القياسين البعدي والتتبعي.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي ذو المجموعتين وذلك للتحقق من الهدف الرئيسى للبحث وهو تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا من خلال البرنامج التدريبي المعد في البحث الحالي.

ثانيا: مجتمع البحث:

تكون المجتمع الأصلي لعينة البحث من (٦٢) طفلاً من الأطفال المتأخرين لغويًا بحضانة الجمعية الشرعية وهابي كيدز ومركز كيان بمدينة بني سويف.

ثالثا: عينة البحث:

أُجري البحث على مجموعة من الأطفال المتأخرين لغويًا، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية:

تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية من (٣٠) من الأطفال المتأخرين لغويًا تراوحت أعمار الأطفال ما بين (٤-٦) أعوام، بمتوسط حسابي قدره (٥,٢١) وانحراف معياري قدره (٠,١٧).

٢- العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية بإجمالي عدد الأطفال (٧٤) طفلا، وقد تم تطبيق المقياس اللغوي المعرب لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد: أحمد أبو حسيبة، ٢٠١١) لتحديد درجة التأخر اللغوي فتم استبعاد (٣١) طفلا ليست لديهم مشكلات لغوية، ومن هنا صارت العينة (٤٣) طفلا، وتم تطبيق مقياس الوعي الصوتي عليهم فتم استبعاد (١٥) أطفال مرتفعي الوعي الصوتي فاصبحت العينة (٢٨) طفلا ينخفض لديهم اللغة والوعي الصوتي، تم الاعتماد عليهم كعينة أساسية في الدراسة الحالية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) أعوام بمتوسط حسابي قدره (٥,١٤) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما (١٤) طفلا.

وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، والذكاء، واللغة، والوعي الصوتي، وذلك على النحو التالي: أولا: التكافؤ في العمر الزمني والذكاء واللغة:

جدول (١)

التكافؤ بين مجموعتى الدراسة في العمر الزمني والذكاء واللغة (ن١ = ن٢ = ١٤)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٥,٠٧	٠,٧٣	١٣,٧٩	١٩٣,٠٠	٨٨,٠	٠,٥١٨	٠,٦٦٧ غير دالة
	الضابطة	٥,٢١	٠,٥٨	١٥,٢١	٢١٣,٠٠			
الذكاء	التجريبية	١٠٠,٥٠	٤,٥٧	١٤,١٤	١٩٨,٠٠	٩٣,٠	٠,٢٣١	٠,٨٣٩ غير دالة
	الضابطة	١٠٠,٧٩	٤,٤٨	١٤,٨٦	٢٠٨,٠٠			
اللغة	التجريبية	٦١,٨٦	١,١٠	١٣,٢٩	١٨٦,٠٠	٨١,٠	٠,٨٣١	٠,٤٥٤ غير دالة
	الضابطة	٦٢,١٤	١,١٧	١٥,٧١	٢٢٠,٠٠			

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء واللغة وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ثانيا: التكافؤ في الوعي الصوتي: وهو ما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (٢)

التكافؤ بين مجموعتى الدراسة في الوعي الصوتي (ن١ = ن٢ = ١٤)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
الوعي الصوتي بالأصوات	التجريبية	٤,٧٩	٠,٨٠	١٤,٧٩	٢٠٧,٠٠	٩٤,٠	٠,١٩٩	٠,٨٧٤ غير دالة
	الضابطة	٤,٧١	٠,٧٣	١٤,٢١	١٩٩,٠٠			
الوعي بالمقاطع	التجريبية	٣,٠٠	٠,٨٨	١٣,٢١	١٨٥,٠٠	٨٠,٠	٠,٩٠٤	٠,٤٢٧ غير دالة
	الضابطة	٣,٢٩	٠,٤٧	١٥,٧٩	٢٢١,٠٠			

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
الوعي الإيقاع والسجع	التجريبية	٦,٠٧	١,٠٧	١٥,٧٥	٢٢٠,٥٠	٨٠,٥	٠,٨٥٦	٠,٤٢٧ غير دالة
	الضابطة	٥,٧١	٠,٨٣	١٣,٢٥	١٨٥,٥٠			
التلاعب بالأصوات في الكلمات	التجريبية	٤,٧٩	١,١٩	١٢,٧٩	١٧٩,٠٠	٧٤,٠	١,١٧٥	٠,٢٨٥ غير دالة
	الضابطة	٥,٢٩	٠,٩١	١٦,٢١	٢٢٧,٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٨,٦٤	٢,٠٦	١٣,٧٩	١٩٣,٠٠	٨٨,٠	٠,٤٧٢	٠,٦٦٧ غير دالة
	الضابطة	١٩,٠٠	١,١٨	١٥,٢١	٢١٣,٠٠			

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الوعي الصوتي، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في دراستها الأدوات التالية:

١- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة تقنين محمود أبو النيل، وآخرون (٢٠١١).

٢- المقياس اللُغوي المعرب لأطفال ما قبل المدرسة (أحمد أبو حسيبة، ٢٠١١).

٣- مقياس مهارات الوعي الصوتي (إعداد الباحثة).

٤- البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).

وفيما يلى نتناول هذه الأدوات بشئ من التفصيل:

(١) مقياس ستانفورد – بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل وآخرون, ٢٠١١):

وصف المقياس:

تتكون الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد – بينيه الصورة الخامسة من عشرة اختبارات فرعية, موزعه علي مجالين رئيسيين (لفظي وغير لفظي) بحيث يحتوي كل مجال علي خمسة اختبارات فرعية, ويتكون كل اختبار فرعي من مجموعه من الاختبارات المصغرة متفاوتة الصعوبة (تبدأ من الأسهل إلي الأصعب)، ويتكون كل واحد من الاختبارات المصغرة – بدورها – من مجموعه من

(٣) إلي (٦) فقرات أو مهام ذات مستوي صعوبة متقارب, وهي الفقرات أو المهام والمشكلات التي يتم اختبار المفحوص فيها بشكل مباشر.

ثبات وصدق المقياس:

تم حساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصفية المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بين (٠,٨٣٥ و ٠,٩٨٨), كما تراوحن معاملات بطريقة التجزئة النصفية بين (٠,٩٥٤ و ٠,٩٩٧), ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين (٠,٨٧٠ و ٠,٩٩١).

وتشير النتائج إلي أن المقياس يتسم بثبات مرتفع سواء عن طريق إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون, فقد تراوحت معاملات الثبات علي كل اختبارات المقياس ونسب الذكاء والعوامل من (٨٣ إلي ٩٨).

كما تم حساب صدق المقياس بطريقتين: الأولي هي صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة علي التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوي (٠,٠١), والثانية هي حساب معامل ارتباط نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين (٠,٧٤ و ٠,٧٦)، وهي معاملات صدق مقبولة بوجة عام وتشير إلى ارتفاع مستوي صدق المقياس.

المقياس اللُغوي المعرب لأطفال ما قبل المدرسة (أحمد أبو حسيبة، ٢٠١١):

هدف المقياس: يستخدم هذا المقياس لتمييز ونشخيص الأطفال ذوي التأخر اللغوي.

محتوى المقياس:

١- **دليل الصور:** وهذا الجزء يحتوي صورًا ملونة واضحة تستخدم في تطبيق الكثير من بنود الاختبار.

٢- **سجل درجات الطفل:** ويحتوي على تفاصيل كل بند ونسجل فيه الدرجات الخام التي يحصل عليها الطفل في جزئي الاختبار، كما يحتوي في نهايته على ملخص لما أجاب عليه الطفل مع توضيح للدرجات المعيارية للطفل وعمره اللُغوي المقابل والبنود التي لم ينجح فيها، وهناك رسم توضيحي للعمر اللُغوي للطفل ورسم توضيحي آخر لنقطة البدء ونقطة النهاية وأرقام البنود التي أخطأ فيها الطفل.

٣- أدوات ولعب بسيطة: وتستخدم للحصول على استجابة من الطفل ويجب أن تستخدم تحت إشراف الممتحن، وهذه الأدوات واللعب كالآتي:(كرة- مكعبات (خمس مكعبات)- صندوق بغطاء من البلاستيك- عربة صغيرة- شخليلة- ثلاثة معالق من البلاستيك- دبدوب صغير- ٣ أكواب بلاستيك- فوطة- مفاتيح خاصة بالممتحن).

ويتكون المقياس من عنصرين هما اختبار اللغة الاستقبالية (٦٢ بندًا)، اختبار اللغة التعبيرية (٧١ بندًا)، ويحتوى المقياس على جزأين ملحقين به وكل جزء يعطى معلومات منفصلة عن لغة الطفل ويشتمل المقياس على مجموعة من البنود هى (١٣٣) بند تقيس جانبين هما:

أ- جانب اللغة الاستقبالية (٦٢ بند):

ويقيس مدى قدرة الطفل على الفهم وتنفيذ الأوامر البسيطة والمركبة وفهم الجمل والنفي والتضاد والصفات والظروف والمعارف العامة ومدى الانتباه والتمييز السمعي والبصري.

ب- جانب اللغة التعبيرية (٧١ بند):

ويقيس مدى قدرة الطفل على التحدث بشكل جيد من حيث المفردات والجمل كاملة الأركان من حيث السياق والنمو والبلاغة واستخدام الضمائر والإشارة والظرف والمبني للمجهول والمفرد والمثنى والجمع والمذكر والعطف والحال وكل ما يبين اللُغة بشكل صحيح.

(٣) مقياس الوعي الصوتي (إعداد: الباحثة):

على الرغم من تعدد المقاييس الخاصة لقياس الوعي الصوتي، إلا أن الباحثة- في حدود إطلاعها- لم تجد مقياسًا للوعي الصوتي يتناسب مع طبيعة المرحلة لعينة الدراسة أم مع ثقافة المجتمع المصري. ومن ثم قامت الباحثة بتصميم مقياس الوعي الصوتي، وذلك من خلال الرجوع إلى بعض الأطر النظرية والمقاييس الخاصة بالوعي الصوتي، وفي ضوء ذلك، قامت الباحثة بإنشاء واستعارة بعض المواقف مع إدخال بعض التعديلات عليها بحيث تتناسب مع كل بعد. وقد انتهى هذا الإجراء إلى أن أصبح عدد مواقف المقياس (٢٤) بندا، كما تم الاعتماد على التقدير الثنائي لكل استجابة على الوجه التالي: (١)؛ (صفر)؛ وتتراوح الدرجات على المقياس من (٢٤) درجة إلى (صفر)، حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الوعي الصوتي، بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاض الوعي الصوتي.

ويتكون من ستة أبعاد، هي (التمييز بين الأصوات – تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية – التعرف على الأصوات – المزج الصوتي – سجع وتقفيه الكلمات – التلاعب بأصوات الحروف)

الكفاءة السيكومترية لمقياس الوعي الصوتي:

تم حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس الوعي الصوتي وفقًا لما يلي:

أولا: الاتساق الداخلي:

١- اتساق المفردات مع الدرجة الكلية للمقياس:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد في مقياس الوعي الصوتي (ن = ٥٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٨١٦**	٧	٠,٨٧٦**	١٣	٠,٧٨٤**	١٩	٠,٦٢٥**
٢	٠,٨٢٣**	٨	٠,٨٨٥**	١٤	٠,٧٦٢**	٢٠	٠,٥٨٩**
٣	٠,٨٢٢**	٩	٠,٧٩٨**	١٥	٠,٨٤٨**	٢١	٠,٦٤٥**
٤	٠,٧٧٣**	١٠	٠,٨٤٢**	١٦	٠,٧٣٣**	٢٢	٠,٦١٧**
٥	٠,٦٩٩**	١١	٠,٨٣٠**	١٧	٠,٦٨٨**	٢٣	٠,٥٠٨**
٦	٠,٧٩٠**	١٢	٠,٩٢٦**	١٨	٠,٥٣٦**	٢٤	٠,٥٩٨**

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أنَّ كل بنود مقياس الوعي الصوتي لدى التلاميذ معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الوعي الصوتي:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس الوعي الصوتي ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

مصفوفة ارتباطات مقياس الوعي الصوتي (ن = ٥٠)

م	أبعاد المقياس	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الكلية
١	التمييز بين الأصوات	–						
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية	٠,٦١٨**	–					
٣	التعرف على الأصوات	٠,٥٨٧**	٠,٥٦٨**	–				
٤	المزج الصوتي	٠,٦٥٨**	٠,٦١٧**	٠,٥٣٧**	–			
٥	سجع وتقفيه الكلمات	٠,٥٧٨**	٠,٦٦٣**	٠,٥٦٩**	٠,٦٦٣**	–		
٦	التلاعب بأصوات الحروف	٠,٦٣٢**	٠,٥٨٩**	٠,٦١٤**	٠,٦١٤**	٠,٦٦١**	–	
	الدرجة الكلية	٠,٨٣٦**	٠,٧٤٨**	٠,٨١٢**	٠,٥٩٧**	٠,٥٧٨**	٠,٦٣٥**	–

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تمتع مقياس الوعي الصوتي بالاتساق الداخلي.

ثانيا: الصدق:

- صدق المحك (الصدق التلازمى):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحثة) ومقياس الوعي الصوتي (إعداد: جيهان المطارنة، ٢٠٢٣) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٢١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثا: الثبات:

تم حساب ثبات مقياس الوعي الصوتي بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الوعي الصوتي من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك في الجدول (٥):

جدول (٥)

الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس الوعي الصوتي

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
١	التمييز بين الأصوات	٠,٨٠١	٠,٠١
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية	٠,٧٥٨	٠,٠١
٣	التعرف على الأصوات	٠,٨٥٧	٠,٠١
٤	المزج الصوتي	٠,٧٥١	٠,٠١
٥	سجع وتقفيه الكلمات	٠,٧٩٣	٠,٠١
٦	التلاعب بأصوات الحروف	٠,٨٠٥	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٠,٨٣٦	٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٥) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس الوعي الصوتي، والدرجة الكلية له، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس الوعي الصوتي لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس الوعي الصوتي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مقبولة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦)

معاملات ثبات مقياس الوعي الصوتي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
١	التمييز بين الأصوات	٠,٨٠٣
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية	٠,٧٩٨
٣	التعرف على الأصوات	٠,٨١٦
٤	المزج الصوتي	٠,٧٩٥
٥	سجع وتقفيه الكلمات	٠,٧٥٩
٦	التلاعب بأصوات الحروف	٠,٧٧٤
	الدرجة الكلية	٠,٧٥٤

يتضح من خلال جدول (٦) أنَّ معاملات الثبات مقبولة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الوعي الصوتي على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التى اشتملت (٥٠) تلميذا، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على البنود الفردية، والثاني على البنود الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٧):

جدول (٧)

مُعاملات ثبات مقياس الوعي الصوتي بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان . براون	جتمان
١	التمييز بين الأصوات	٠,٩٣٤	٠,٨٠٤
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية	٠,٩٤٤	٠,٧٩٥
٣	التعرف على الأصوات	٠,٩٥٥	٠,٨٠٨
٤	المزج الصوتي	٠,٨٩٦	٠,٧٨٥

م	أبعاد المقياس	سبيرمان . براون	جتمان
٥	سجع وتقفيه الكلمات	٠,٨٧٥	٠,٧٥٤
٦	التلاعب بأصوات الحروف	٠,٨٨٣	٠,٧٩٦
	الدرجة الكلية	٠,٩٦٤	٠,٧٦٢

يتضح من جدول (٧) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للوعي الصوتي.

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٢٤) بندا، موزعة على (٦) أبعاد وكل بعد به (٤) بنود، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٢٤)، وأدنى درجة هي (صفر)، وتمثل الدرجات المرتفعة أشد مستوى للوعي الصوتي بينما تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للوعي الصوتي.

تعليمات المقياس:

١- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع التلميذ، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.

٢- يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.

٣- يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عد العشوائية فى الإجابة.

٤- يجب الإجابة على كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها كلما انخفضت دقة النتائج.

البرنامج التدريبي (إعداد: الباحثة):

تعريف البرنامج إجرائيا:

عرفت الباحثة البرنامج إجرائيا بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة والفنيات والاستراتيجيات التي أعدت داخل جلسات البرنامج لتطبيق مواقف تربوية وفقًا لتخطيط مسبق بهدف مساعدة الطفل ذو التأخر اللغوي، على تنمية مهارات الوعي الصوتي باستخدام فنيات مناسبة.

أهداف البرنامج:

تتمثل أهداف البرنامج فيما يلي:

الهدف العام:

– تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي.

الأهداف الإجرائية:

١– التعرف على إمكانية تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي من خلال البرنامج التدريبي.

٢– تحديد بعض الإرشادات والأنشطة المساعدة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي.

الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج

١– مراعاة خصائص نمو الأطفال ذوي التأخر اللغوي واستعداداتهم وحاجاتهم وقدراتهم.

٢– إن الطفل لديه قدرة على التعلم مثل الآخرين، وإن كانت هذه القدرة تتميز بالبطء أحيانا، والحاجة إلى التكرار والتدريب أحيانا أخرى، وهو بحاجة إلى المساعدة والتقبل والفهم قبل التعليم واللوم والعقاب.

٣– إن التعلم بالنسبة للطفل ذوي التأخر اللغوي يعتمد على الانتقال من السهل إلى الصعب.

٤– مراعاة خصائص الطفل ذوي التأخر اللغوي.

٥– مراعاة توفير جو من الطمأنينة والشعور بالحب والأمن.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة الفنيات التالية في البرنامج

١– **فنيــة النمذجــة** : النمذجـة هـي أسـلوب لتعـديل السـلوك يسـتلزم ملاحظـة سـلوك الآخـرين (النماذج) والاشتراك معهم في أداء السلوك المرغوب.

٢- فنية التعزيز Reinforcement.

يشير التعزيز إلى أي فعل أو قول يرتبط تقديمه للفرد بزيادة في أداء السلوك المرغوب فيه، والهدف من استخدام هذه الفنية هو حضّ المشاركين ودفعهم لإتقان السلوك المرغوب فيه وتلاشي أي خطأ، حيث أن عبارات التشجيع تحفز الفرد على إجادة السلوك وممارسته باستمرار.

١- اللعب Play.

اللعب طريقة مهمَّة لضبط سلوك الطفل وتوجيهه وتصحيحه، ويتخذ العلاج باللعب أحد الأساليب التالية:

أ- اللعب الحر: وهو غير محدد تُترك فيه الحرية للطفل لاختيار اللعب وإعداد مسرح اللعب وتركه يلعب بما يشاء وبالطريقة التي يراها.

ب- اللعب المحدد: وهو لعب موجه مخطط وفيه يحدد المعالج مسرح اللعب ويختار اللعب والأدوات بما يتناسب مع عمر الطفل وخبرته.

٢- جداول النشاط المصورة Pictured Activity Table.

إن جداول النشاط تعد بمثابة مجموعة من الصور تساعد الطفل على القيام بالنشاط بتتابع معين بهدف التمكن من أداء المهمة دون الحاجة للتلقين المباشر.

- **الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج**

استخدمت الباحثة العديد من الأدوات والوسائل في كل جلسة من جلسات البرنامج، ومن أهم الأدوات التي سوف تستخدمها الباحثة:

١- ألبوم صور.

٢- صورة لكل طفل، وللقرين أيضا.

٣- أدوات ومجسمات وصور خاصة بالتدريب على تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي، مثل بعض اللعب كالكرة والدمى والمكعبات والبيوت البلاستيكية والهزازات البلاستيكية والدراجات والسيارات المصغرة وغيرها....

٤- صناديق بلاستيكية.

٥- حاسب آلي لعرض الصور المرتبطة بالأهداف.

٦- مرآة كبيرة.

مراحل إعداد البرنامج:

أ- مراجعة الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة:

استفادة الباحثة من كل من الإطار النظري والدراسات السابقة اللذان تم عرضهما في الإطار النظري في تحديد تأثير قصور مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي، وأيضاً الاطلاع على الإطار النظري المتاح عن مهارات الوعي الصوتي اللازمة، وخصائص وصفات الأطفال ذوي التأخر اللغوي.

ب-تحديد المستفيدين من البرنامج:

الأطفال ذوي التأخر اللغوي، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من (٤-٦) عامًا.

جلسات البرنامج والجدول الزمني:

اشتمل البرنامج على (٤٠) جلسة مقسمة إلى ثلاثة مراحل: المرحلة الأولى: مرحلة الجلسات التمهيدية وشملت الجلسة الأولى والثانية، المرحلة الثانية: مرحلة الجلسات التدريبية وشملت جلسات من (٣ إلى٣٥) المرحلة الثالثة: مرحلة جلسات إعادة التدريب وشملت الجلسات من(٣٥ إلى٤٠).

نتائج الدراسة

التحقق من نتائج الفرض الأول:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية بعد

البرنامج" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا الفرض:

جدول (٨) اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الوعي الصوتي (ن١ = ن٢ = ١٤)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الوعي الصوتي بالأصوات	التجريبية	١٤,٧٩	٠,٧٠	٢١,٥٠	٣٠١,٠٠	٤,٥٩٧	٠,٠١
	الضابطة	٥,٠٠	٠,٩٦	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
الوعي بالمقاطع	التجريبية	١٦,٨٦	١,٦١	٢١,٥٠	٣٠١,٠٠	٤,٥٧٤	٠,٠١
	الضابطة	٣,٦٤	٠,٧٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
الوعي الإيقاع والسجع	التجريبية	١٣,٣٦	١,٢٢	٢١,٥٠	٣٠١,٠٠	٤,٥٦٩	٠,٠١
	الضابطة	٥,٩٣	٠,٧٣	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
التلاعب بالأصوات في الكلمات	التجريبية	١٣,٢٩	١,١٤	٢١,٥٠	٣٠١,٠٠	٤,٦٣٧	٠,٠١
	الضابطة	٥,٥٧	٠,٧٦	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥٨,٢٩	١,٧٣	٢١,٥٠	٣٠١,٠٠	٤,٥٦٢	٠,٠١
	الضابطة	٢٠,١٤	١,٤١	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس لأبعاد مقياس الوعي الصوتي للأطفال المتأخرين لغويًا لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي للأطفال المتأخرين لغويًا أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى في الوعي الصوتي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي" ولاختبار

صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " w " و يوضح الجدول (٩) نتائج هذا الفرض.

جدول (٩)

اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها الفرق بين متوسطى رتب درجات القياسيين القبلى والبعدى لدى المجموعة التجريبية في الوعي الصوتي (ن = ١٤)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	اتجاه الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الوعي الصوتي بالأصوات	القبلي	٤,٧٩	٠,٨٠	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٣٣٥	٠,٠١
	البعدي	١٤,٧٩	٠,٧٠	+	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
				=	صفر				
الوعي بالمقاطع	القبلي	٣,٠٠	٠,٨٨	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٣٠٦	٠,٠١
	البعدي	١٦,٨٦	١,٦١	+	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
				=	صفر				
الوعي الإيقاع والسجع	القبلي	٦,٠٧	١,٠٧	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٣٤٧	٠,٠١
	البعدي	١٣,٣٦	١,٢٢	+	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
				=	صفر				
التلاعب بالأصوات في الكلمات	القبلي	٤,٧٩	١,١٩	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٣٣٠	٠,٠١
	البعدي	١٣,٢٩	١,١٤	+	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
				=	صفر				
الدرجة الكلية	القبلي	١٨,٦٤	٢,٠٦	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٣١٢	٠,٠١
	البعدي	٥٨,٢٩	١,٧٣	+	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
				=	صفر				

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات مقياس الوعي الصوتي للأطفال المتأخرين لغويًا لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن

متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي للأطفال المتأخرين لغويًا أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى في الوعي الصوتي لدى المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " w " والجدول (١٠) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١٠)

اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في الوعي الصوتي (ن = ١٤)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الوعي الصوتي بالأصوات	البعدي	١٤,٧٩	٠,٧٠	−	٦	٦,٥٠	٣٩,٠٠	٠,٥٠٠	٠,٦١٧ غير دالة
	التتبعي	١٤,٩٣	٠,٨٣	+	٧	٧,٤٣	٥٢,٠٠		
				=	١				
الوعي بالمقاطع	البعدي	١٦,٨٦	١,٦١	−	٦	٧,٤٢	٤٤,٥٠	٠,٠٧١	٠,٩٤٣ غير دالة
	التتبعي	١٦,٩٣	١,٦٤	+	٧	٦,٦٤	٤٦,٥٠		
				=	١				
الوعي الإيقاع والسجع	البعدي	١٣,٣٦	١,٢٢	−	٦	٧,٠٠	٤٢,٠٠	٠,٢٤٨	٠,٨٠٤ غير دالة
	التتبعي	١٣,٥٠	١,١٦	+	٧	٧,٠٠	٤٩,٠٠		
				=	١				
التلاعب بالأصوات في الكلمات	البعدي	١٣,٢٩	١,١٤	−	٧	٦,٦٤	٤٦,٥٠	٠,٣٨٦	٠,٧٠٠ غير دالة
	التتبعي	١٣,٤٣	١,٠٢	+	٧	٨,٣٦	٥٨,٥٠		
				=	صفر				
الدرجة الكلية	البعدي	٥٨,٢٩	١,٧٣	−	٤	٦,٣٨	٢٥,٥٠	٠,٦٧٠	٠,٥٠٣

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
	التتبعي	٥٨,٧٩	١,٩٣	+ =	٧ ٣	٥,٧٩	٤٠,٥٠		غير دالة

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الصوتي للأطفال المتأخرين لغويًا أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الصوتي للأطفال المتأخرين لغويًا وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

مناقشة نتائج البحث:

أشارت نتائج البحث الحالي على أن البرنامج التدريبي له أثر واضح فى تحسين الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا فى المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحا في نتائج الفرض الأول حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في الفرض الثاني حيث كان هناك فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك وضحت فاعلية البرنامج التدريبي من الفرض الثالث حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في الوعي الصوتي، وتفسر الباحثة تنمية الوعي الصوتي عند المجموعة التجربية، أن البرنامج التدريبي المستخدم بني على اشراك أفراد العينة من المتأخرين لغويًا في أنشطه فنية، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الوعي الصوتي لدى مجموعة من الأطفال المتأخرين لغويًا، واستمرار فاعليته إلي ما بعد انتهاء فترة المتابعة.

وتظهر فعالية وأهمية التدريب في تنمية الوعي الصوتي، وتم التركيز فى البرنامج التدريبي على الأهداف التى صاغتها الباحثة فى الجلسات التدريبية، والمرتبطة بشكل مباشر بتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات والتي منها دراسة كل من ((Park (2008) ،Colin et al. (2006) ،Salvatore (2008) ،Ambrose,(2009 ،

ودراسة Valliath (2002)، Segers& Verhoven,(2004)، Schmitz (2011)، Chen (2014).

ويمكن تفسير نجاح البرنامج التدريبي المطبق على أفراد المجموعة التجريبية فى تحقيق أهدافه في تحسين الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا لعدة أسباب نتناولها كما يلي:

– الطريقة المستخدمة طريقة بعيده عن الملل، وتوفر جو من المتعة والتشويق لم يعهدوها من قبل، كما أنها تعمل على استثارة دافعية الأطفال للإنجاز، كما أن طريقة النمذجة أحد الطرق التى تعمل على توصيل المعلومات عن طريق الأطفال أنفسهم، حيث أعتمدت الباحثة على توظيف الأطفال لتدريب زملائهم داخل الجلسات التدريبية، وإلي جانب دعمها وتدخلها عند إحتياج الأطفال لذلك، عكس بعض الطرق التقليدية الاعتيادية والتى تعتمد فى معظمها على استخدام الأساليب المجردة والنظرية.

– استخدام طريقة لعب الدور قُدمت لهم بطرق ممتعة يتخللها الحركة والتقليد جعلهم أكثر جذبًا أثناء تنفيذ البرنامج، وأيضا تنوع الأنشطة المستخدمة داخل البرنامج، فقد كانت الباحثة تقدم وتستخدم أنشطة جديدة تتناسب مع الهدف المطلوب تحقيقة مع الأطفال، وهذا ما يتناسب مع الأطفال المتأخرين لغويًا لما يشعرون به بشكل مستمر من ملل، ولهذا حرصت الباحثة على تنوع الأنشطة المستخدمة، حتى لا يصابون بإي نوع من الملل أو الضيق.

– جميع الأنشطة كانت تنفذ وفقًا لخطوات متسلسلة ومنظمة، تتضمن تعليمات واضحة وبسيطة يمكن للأطفال تنفيذها، وكانت تقوم الباحثة بشرح وتكرار تعليمات كل نشاط أكثر من مره، وتستعين بأطفال من أفراد المجموعة لتكرار التعليمات لزملائهم.

– ربط جميع الأهداف الخاصة بالبرنامج التدريبي بنشاط عملى يطبق من خلال العصف الذهني، وبطريقة تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلي المعقد، سهل ذلك من إتقان الأطفال وهذا ما ساهم فى فعالية كبيرة فى خفض اضطراب النطق لدى أطفال المجموعة التجريبية.

– تنوع الفنيات المستخدمة، له أثر واضح في تحسين الوعي الصوتي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث تُعد فنية تبادل الأدوار والتي وظفتها الباحثة مع الأطفال أنفسهم أثناء تنفيذ الأنشطة، حيث نجح الأطفال أنفسهم في تعليم وتدريب بعضهم البعض أثناء ممارسة هذه الأنشطة، وهذا ما أثر بشكل واضح في نجاح البرنامج التدريبي، وكذلك الفنيات الأخرى التى

أعتمدت عليها الباحثة مثل المناقشة والحوار، والتلقين، والتدعيم الإيجابي، والنمذجة، والتغذية الرجعة كان لها أثر بارز وهام في تحسين الوعي الصوتي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

– تنوع شكل الجلسات ما بين طريقة جماعية تضم جميع أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك تقسيمهم إلى مجموعتين، أو إلي ثلاث أو إلي أربع أو خمس مجموعات، وكذلك تنوع طريقة جلوس الأطفال ما بين الجلوس حول الطاولات، والجلوس على الكراسي، والجلوس على الأرض، وكذلك التنوع في الجلوس على شكل حدوه فرس أو الجلوس بشكل دائري، وكذلك التنوع فى الوقوف بشكل دائري أو بشكل مستقيم، كل ذلك ساعد أفراد المجموعة التجريبية في متابعة المهام المقدمة لهم، وعدم شعورهم بإي نوع من أنواع روتين الجلسات، وهذا ما ساعد فى فعالية البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية.

كما يلاحظ أن الطفل فى هذا العمر من (٤–٦) سنوات وهو عمر العينة الحالية لديه ميل إلى التعلم والتجاوب مع من حوله من الآخرين، والتعبير عن نفسه بشتى الطرق والتجاوب مع الآخرين، وبذلك فإن الوعي الصوتي المقدم له من خلال البرنامج ومساعدة الباحثة له تتيح الفرصة له في أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة فى الذات وسط بيئة مشجعة وودودة وهى جلسة التدريب؛ لأجل رفع مستوى الوعي الصوتي، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من أقرانه العاديين.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تقدم الباحثة بعض التوصيات التالية:

١) الاستفادة التربوية من نتائج الدراسة الحالية في تنمية الوعي الصوتي من خلال البرنامج التدريبي بينهم ومن الآخرين فى المواقف المختلفة.

٢) الاهتمام بسيكولوجية الأطفال المتأخرين لغويًا.

٣) تدريب الأخصائيين إعداد البرامج التدريبية، الارشادية، والعلاجيه التي تتصدى للتغلب على المشكلات التي تواجه الأطفال المتأخرين لغويًا.

٤) إظهار جوانب القوة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، وتنميتها حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم.

دراسات مقترحة

تعرض الباحثة بعض الدراسات التي تري إمكانية إجرائها في المستقبل:

١) فاعلية التدريب على الوظائف التنفيذية في خفض المصاداة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

٢) فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

٣) فاعلية برنامج قائم على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

المراجع:

أحمد أبو حسيبة (٢٠١١). *المقياس اللغوي المعرب لأطفال ما قبل المدرسة*. القاهرة. كلية الطب. جامعة عين شمس.

آمال عبدالسميع باظة(٢٠١٠). *إضطرابات التواصل وعلاجها*. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

أنسى قاسم (٢٠٠٥).*اللغة والتواصل لدى الطفل*.(ط٢)، الإسكندرية. مركز الإسكندرية للكتاب.

إيهاب عبدالعزيز الببلاوي (٢٠١٠). اضطرابات التواصل. (ط٤)، الرياض: دار الزهراء.

حورية باى (٢٠٠٢). *علاج إضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية*. دبى. دار القلم.

زينب محمود شقير (٢٠٠٢). *أنا إبنكم المعاق ذهنياً- سمعياً- بصرياً. المجلد الثانى*. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

عادل عبد الله (٢٠٠٨) . قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة . القاهرة: دار الرشاد.

فاروق الروسان (٢٠٠٠). مقدمة فى الاضطرابات اللغوية . الرياض : دار الزهراء.

فاروق الروسان.(٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة فى التربية الخاصة. (ط٥). عمان.دار الفكر للطبع والنشر والتوزيع.

فيصل محمد الزراد (١٩٩٠). *اللغة وإضطرابات النطق والكلام*. الرياض. دار المريخ للنشر.

قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٥). *مدخل إلى التربية الخاصة*. عمان. دار وائل للنشر.

كريمان بدير؛ إيميلى صادق (٢٠٠٠). *تنمية المهارات اللغوية للطفل*. القاهرة. عالم الكتب.

محمود السيد أبو النيل، محمد طه محمد، عبد الموجود عبد السميع (٢٠١١). *مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة), مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص. (ط٢)*, القاهرة: المؤسسة العربية لاعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

نهى محيى الدين حسين. (٢٠١٦). مدى فاعلية برنامج إرشادى أسرى للتأهيل التخاطبى فى علاج بعض مظاهر تأخر النمو اللغوى لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراة . كلية التربية، جامعة عين شمس.

هلا السعيد (٢٠١٤). *إضطرابات التواصل اللغوى: التشخيص والعلاج*. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

Abdulaziz, S., Fletcher, J. & Bayliss, D. (2016).The effectiveness of self regulatory speech training for planning and problem solving in children with specific language impairment. journal of abnormal child psychology,44(6),1045-1059.

Al Otaiba, S., Puranik, C., Zilkowski, R., & Curran, T. (2009). Effectiveness of early phonological awareness interventions for students with speech or language impairments. Journal of Special Education, 43(2), 107-128.

Ambrose Sophie, E. (2009). Phonological awareness development of preschool children with cochlear implants, ph D, Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.

Bernstein, D. & Tiegerman, E. (1993). Language and communication disorders in children. (3rd ed.), New York: Macmillan publishing.

Bishop, D., Nation, K. & Patterson, k. (2014).When words fail us : insights in to language processing from developmental and acquired disorders. Philosophical transactions of the royal society of London, Series B, Biological sciences, (369), 1-11.

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

Colin , A., Magnan , J., & Ecalle, J. (2006). Relation between deaf children's phonological skills in kindergarten and word recognition

performance in first grade, University Lumpier LyonFranc.contributions to phonemic awareness and word reading.

Cuperus , J. , Vugs , B. , Scheper , A. & Handrisk , M. (2014) Executive function behavious in children with specific language impairment (SLi) . International journal of developmental disabilities , 60(3) , 132 -143.

De Groot, B. J. A., Van den Bos, K. P., Van der Meulen, B. F., and Minnaert, A. E. M. G. (2015). Rapid Naming and Phonemic Awareness in Children with Reading Disabilities and/or Specific Language Impairment: Differentiating Processes? Journal of Speech Language and Hearing Research. 58(5), 1538. doi:10.1044/2015_jslhr-l-14-0019.

Ezrine, G. (2011). Effects of language on the development of executive functions in preschool children. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. ProQuest Information & Learning.

Greer, R., & Ross, D. (2008). Verbal behavior analysis: Inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays. Pearson/Allyn & Bacon.

Lane, H., Pullen, P., Eisele, M., & Jordan, L. (2004). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. Preventing School Failure, 46, 101- 110.

Lukacs,A., Ladanyi ,E., Fazekas, K.& Kemeny ,F.(2016). Executive functions and the contribution of short – term memory span in children with specific language impairment . Neuropsychology,30(3), 296-303.

Mann, V., & Foy, J. (2007). Speech Development Patterns And Phonological Awareness in Preschool Children. Annals of Dyslexia, 57(1), 51-74.

Muter, V. , Snowluing, M., & Taylor, S.(1994). Orthographic analogies and phonological awareness: Their role and significance in early reading development. Journal of Child psychology and Psychiatry, 35(2), 293– 310.

Park, U. (2008). Characteristics of phonological processing, Reading, Oral language and auditory processing skills of children with mild TO moderate sensor neural hearing loss. Ph. D of Philosophy, University Of Florida.

Rvachew, S., & Grawburg, M. (2006). Correlates of phonological awareness in preschoolers with speech sound disorders .Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49 (1), 74 - 88.

Rvachew, S., Chiang, P., & Evans, N. (2007). Characteristics of Speech Errors Produced by Children With and Without Delay Phonological Awareness skills. Language, Speech & Hearing Services in Schools,38 (1),60 -71.

Salvatore, Deana, M.S. (2008). Srverity of hearing loss, Phonological awareness skills and chronological age as predictosS of reading success in school.-Aged Children, Master of Science, William Paterson University of New Jersey.

Schmitz, Stephanie L. (2011). The development of phonological awareness in young children .Examining the effectiveness of phonological awareness program, Ph D of Philosophy, University Of Nebraska . Schools, 37 (4), 271– 279.

Segers, E. and Verhoeven, L.,(2004). Computer-Supported Phonological Awareness Intervention for Kindergarten Children with Specific Language Impairment. American Speech-Language-Hearing Association. (35), 229-239.

Thatcher,K.,L. (2010). The development of phonological awareness with specific language impaired and typical children. Psychology in the Schools. 47(5), 467-480.

Torgeson, J. (2001). Assessment of Phonological awareness Designed especially for the Learning to Read: Beginning Reading Instruction CD – Rom. Interactive Training Media, Inc. .187. treatment, articulation and phonology: An introduction Language Speech and Hearing Services in Schools, 23 (3), 224.

Visser,C; Koolem,S;Hermans,D; Scheper,A and Knoors,H.(2015). Executive functioning in preschoolers with specific language impairment. Frontiers in Psychology.6,1-8.

Yopp, K., & Yopp, H.(2009). Phonological Awareness Is Child's Play!. Young Children, 64 (1), 12 - 18.