مركز أ . د . احمد المنشاوى
للنشر العلمى والتميز البحثى
مجلة كلية التربية
=======

الوعي الإدراكي وعلاقتة بالوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية (ALLD)

إعـــــــــــــداد

أ.د/عبيـــر ســـروه عبد الحميـــد
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة أسيوط

أ.د/مصطفـى عبد المحسن الحديبي
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة أسيوط

أ/بيتر مجدى حبيب أبادير
دكتوراة الفلسفة في التربية الخاصة (تخصص تخاطب)
معلم تاريخ بمدرسة الفرنسيسكان الثانوية الخاصة بأسيوط
magdy.peter1987@gmail.com

﴿المجلد الأربعون– العدد التاسع– جزء ثانى – سبتمبر ٢٠٢٤م﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص:

هدف البحث الحالي التعرف على العلاقة بين الوعي الإدراكي والوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD، وتكونت عينة البحث من: عينة استطلاعية، بلغ قوامها ٣٢ طالبًا وطالبة من الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية بمدرسة الفرنسيسكان الخاصة بأسيوط بمتوسط عمر (١١,٨) عامًا وانحرافًا معياريًا (١,١٢)؛ للتحقق من كفاءة أدوات البحث السيكومترية، وعينة أساسية، شملت ٣٠ طالبًا وطالبة من الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية بمدرسة الفرنسيسكان الخاصة بأسيوط، بمتوسط عمر (١١,٩) عامًا وانحرافًا معياريًا (١,٢)، طبقت عليهم أدوات البحث المتمثلة في: استمارة دراسة حالة طفل ذي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية، واختبار رسم الشخص، ومقياس الوعي الإدراكي للأطفال (إعداد الباحثين)، ومقياس الوعي الفونولوجي للأطفال "الأطفال العاديون وذوو الإعاقات" (إعداد: عادل عبد الله محمد، ٢٠٢١)، ومقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD (إعداد الباحثين)، وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الوعي الإدراكي والوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الوعى الادراكى، الوعى الفونولوجى، اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية.

Perceptual awareness and its relationship to phonological awareness in children with academic language learning disorders (ALLD)

Prof
Abeer Sarwa Abdel Hamid
Professor of Curriculum and Teaching Methods
Faculty of Education - Assiut University

Prof
Mustafa Abdel Mohsen El-Hudaybi
Professor of Mental Health
Faculty of Education - Assiut University

researcher
Peter Magdy Habib Abadeer
Doctor of Philosophy in Special Education (Speech Specialization)
History teacher at Franciscan Secondary School, Assiut

Abstract:

The present of the current research is to identify the relationship between perceptual awareness and phonological awareness among children with Academic Language Learning Disorders ALLD. The research sample consisted of: an exploratory sample, consisting of 32 male and female students from children with Academic Language Learning Disorders at the Franciscan Private School in Assiut, with an average age of (11, 8) year and standard deviation (1.12); To verify the efficiency of the psychometric research tools, and a basic sample, which included 30 male and female students with academic language learning disorders at the Franciscan Private School in Assiut, with an average age of (11.9) years and a standard deviation of (1.2), the research tools were applied to them, which are: a questionnaire. A case study of a child with academic language learning disorders, the person drawing test, the perceptual awareness scale for children (Prepared by researchers), the phonological awareness scale for children "normal children and those with disabilities" (prepared by: Adel Abdullah Muhammad, 2021), and the academic language learning disorders scale ALLD (Prepared by researchers), yielded results Searching for a statistically significant positive correlation between perceptual awareness and phonological awareness in children with academic language learning disorders.

Key words: perceptual awareness, phonological awareness, academic language learning disorders

مقدمة البحث:

تمثل مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة مهمة في حياة الفرد بصفة خاصة؛ لما تمثله هذه المرحلة من بداية حقيقية للتعليم، بالإضافة إلى تمايزهم فيما بينهم في الذكاء والتحصيل الدراسي، مما يحتم ضرورة تنمية قدراتهم وتحسين أساليب تفكيرهم وتعلمهم وتوجيه دوافعهم نحو التعلم، والأطفال في السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية يطورون من مهاراتهم الأساسية في بناء علاقات اجتماعية، ويتعلمون طرقًا أفضل للتحدث عن أفكارهم ومشاعرهم، وتعلم الأدوار التي ستجعلهم مستعدين للدخول مرحلة المراهقة، والتعامل مع المشكلات التي تواجههم، وترافق هذه المرحلة تغيرات عقلية ونفسية، وترتبط صورته الذاتية عن نفسه بمدى نجاحه في تحقيق هدفه وتقدير ذاته خارج نطاق الأسرة.

يتعرض الأطفال ذوو اضطراب تعلم اللغة الأكاديمية إلى الخلل اللغوي في مرحلة من حياتهم؛ مما يشير إلى مشكلة لُغوية ترافق الطفل في مراحل حياته المستقبلية، ومن هذه المشكلات ما يُلاحظ على الطفل في عدم فهم اللغة، أو معنى من معانيها أو طريقة نطق حروفها، أو أسلوب عرضه لها، فاضطراب تعلم اللغة الأكاديمية يتنوع في شدته حسب إصابة الطفل ومدى تأثره بها (أحمد عواد، ٢٠٠٩، ٦٥) [١]، وتعد اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية من الموضوعات الحديثة نسبيًا في مجال اهتمام التربية الخاصة، إذ ظهر الاهتمام بها بشكل واضح في بداية الستينيات من القرن الماضي، حيث نال اهتمام عدد من العلماء بالدراسة عن هذه الاضطرابات وعن أنواعها، وعن أسباب حدوثها سواء كانت أسباب اجتماعية أو نفسية، وعن كيفية علاجها، خاصة وأن هذه الاضطرابات تؤثر سلبًا على حياة الطفل وتحصيله الدراسي Hogan et al (2005, 289)، وأوضح عبد العزيز السيد الشخص وسيد يوسف الجارحي (٢٠١١، ٥٣) أشكال اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية لدى الأطفال في ثلاثة أشكال وهي: اضطرابات تعلم القراءة، واضطرابات تعلم الكتابة، اضطراب الذاكرة.

الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية يواجهون عجزًا في تحقيق فعل الكتابة بشكل سليم داخل مسارات اللغة، حيث يتجاوز الوعي الفونولوجي لديهم ترجمة المنطوق من اللغة إلى وقائع خطية هذه الخصوصية لنظام الكتابة يتطلب من متعلميها في أحيان كثيرة استدعاء المعارف الاشتقاقية والتصرفية والمعارف السابقة المرتبطة بالأوزان والصيغ المندرجة داخل المستوى الصرفي (Asadi & AbuRabia, 2019, 124).

---

(١) يتم التوثيق فى هذا البحث طبقًا لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس – الطبعة السابعة، كالتالى (اسم الباحثون أو الكاتب، السنة، رقم الصفحة أو الصفحات)، وتفاصيل كل مرجع فى قائمة المراجع.

ويُشكل الوعي الفونولوجي مؤشرًا لاكتساب وتعلم القراءة وإن تطوير الوعي الفونولوجي يؤدي إلى تحسين قدرة الطفل على القراءة، حيث إن إدراك الطفل أنه بإمكانه أن يقوم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة أو ضم الفونيمات معًا كي يتمكن من تكوين الكلمات المختلفة، فإنه سوف يكون بمقدوره أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه، وأن يستغل ذلك في قراءة الكلمات، وبذلك يصبح الوعي الفونولوجي مؤشرًا لتعلم الطفل القراءة أو ما يتعرض له من اضطرابات لُغوية (Baker et al., 2019, 44).

وتتطلب عملية الربط بين وحدات اللغة الكتابية والفونيمات المناسبة لها تتطلب التمييز بين الأصوات اللغوية، وعملية القراءة تحتاج إلى معالجة المعلومات وتُعد الذاكرة العاملة هى العنصر الذي تعالج به المعلومات وعليه فإن عملية تعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها والفهم القرائي ترتبط بالذاكرة العاملة والدائرة الفونولوجية، لأن المعلومات التي تخزن في الذاكرة العاملة تخزن على شكل سمعي ولا سيما إذا كانت المعلومات المستقبلة لغوية (Mcloughlin & Lewis, 2008, 73).

ويستازم زيادة وعي الطفل بالبناء الفونولوجي للغة المنطوقة استكشاف ومعالجة الأصوات اللغوية على جميع مستوياتها الثلاثة وهي المقاطع اللغوية، والمقدمات والنهايات، والفونيمات ويتميز الطفل ذو الوعي الفونولوجي بالقدرة على معرفة ومقارنة وفصل ودمج وتوليد الأصوات اللغوية، فالوعي الفونولوجي إحدى المهارات الأساسية لما وراء اللغة والوعي والتفكير في البناء اللغوي إضافة إلى القدرات الفونولوجية الأخرى كالانتباه للكلام والتمييز بين الأصوات وتخزين الأصوات في الذاكرة (أميرة عبد الحفيظ أحمد، ٢٠٢٠، ٣١).

والوعي الإدراكي Synesthesia أحد أبعاد الذكاء الوجداني وفقًا لنموذج القدرة العقلية، الذي يهدف إلى التعرف على معاني المشاعر في علاقتها بالآخرين ومبرراتها المنطقية وحل المشكلات المختلفة، ويشمل القدرة على إدراك الوجدان ومضمونه وعلاقته بالمشاعر وفهم المعلومات الخاصة بالوجدان مع القدرة على إدارة هذه البنية المعرفية الوجدانية في الذات والآخرين، فالوعي الإدراكي يحدث عندما تحفز أعضاء الحس للفرد من المثيرات أو المنبهات التي تحدث في البيئة المحيطة به، وتتم ترجمة هذه الأحاسيس والمنبهات البيئية إلى مدركات وذلك يعتمد على ما لدى الفرد من مخزون من الخبرات السابقة والمعارف والتجارب لدى الفرد، وأن عملية الوعي الإدراكي تتم عن طريق دمج وتداخل بين خمس عمليات، وهي: التذكر، والشعور، والانتباه، والوعي، واللغة (Satu et al., 2011, 76).

وتتعدد استخدامات الوعي الإدراكي في تحسين تكيف الكلام لدى الأطفال، وله دور في التغذية السمعية المرتدة في نمو التواصل عند الأطفال من خلال تزويد الطفل بالمعلومات عن مخرجات الكلام التي يستخدمها لتعلم وصقل الكلام، ويعد الوعي الإدراكي بمثابة متطلب سابق لاكتساب المهارات اللغُوية؛ بسبب وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الإدراكي والتفكير واللغة ومستوى التحصيل بصفة عامة، وأن أي انحرافات في العمليات الحسية تقف خلف اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية في القراءة والكتابة (سعيد عبد الرحمن محمد، ٢٠٠٨، ٣٤).

ويتضح مما سبق أن الأطفال ذوو اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية يواجهون اضطرابات في القراءة والكتابة والذاكرة، والقدرة على الوعي الفونولوجي له أثرًا في تعلم القراءة والكتابة، ويتأثر الوعي الفونولوجي بالذاكرة العاملة حيث يتطلب من الأطفال معالجة المعلومات واسترجاعها للربط بين الأصوات والكلمات وتكوين الجمل، في حين أن الوعي الإدراكي يعمل على استقبال المثيرات الحسية السمعية والبصرية ومعالجتها لتُمكن الفرد من إدراكها واسترجاعها وقت الحاجة، لذا فيسعى الباحثون في هذا البحث إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الإدراكي والوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD.

مشكلة البحث:

نبع شعور الباحثون بالمشكلة من ملاحظته لأطفال المرحلة الابتدائية أثناء الزيارات الميدانية لمدارس التعليم العام من وجود اضطرابات في تعلم اللغة الأكاديمية لديهم من حيث الصعوبة في قراءة الكلمات، ووجود أخطأ إملائية كثيرة، وعدم القدرة على فهم الأوامر التي تلقى عليهم بواسطة الآخرين بشكل متكرر، وظهور الطفل وكأنه غير منتبه، ويبدو للآخرين أنه لم يسمع ما يطلب إليه على الرغم من سلامة سمعه، وظهور صعوبة في فهم الكلمات المجردة، والخلط في مفهوم الزمن كقولة (ذهبنا غدًا للنادي – بدلًا من أمس)، كما يظهر مقاومة للمشاركة في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة، واختصار إجابته على عدد معين من الأنماط الكلامية في كلامه، وعدم قدرته على استغلال خبراته السابقة بحيث يظهر كلامه متقطعًا، وصعوبة في إيصال الرسالة للآخرين، وصعوبة في التعبير عن حاجاته الفردية، وضعف تحصيله الأكاديمي، وضعف مفرداته اللغوية.

ودعم شعور الباحثون بالمشكلة ما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث ذات الصلة حول طبيعة ومظاهر اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية لدى الأطفال، حيث أوضح إيهاب الببلاوي (٢٠٠٣، ٩٢) مظاهر اضطراب تعلم اللغة في خمسة مظاهر رئيسية، وهي: ضعف اللغة الاستقبالية، وضعف اللغة التعبيرية، وضعف الكفاءة التواصلية، وضعف الأداء المعرفي والأكاديمي، وضعف الكفاءة النفسية والاجتماعية.

وتشير الإحصاءات إلى أن ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية تمثل فئة لا بأس بها، حيث يشير الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء إلى أن إجمالي الأطفال ذوو اضطراب تعلم اللغة الأكاديمية في مصر بلغ نسبة ٧-٩% لدى طلاب المدارس، وتزداد نسبة انتشار اضطرابات تعلم اللغة في الآونة الأخيرة بسبب جائحة فيرس كورونا المستجد نتيجة انخفاض أيام الدراسة، كما تشير الإحصاءات إلى أن فئة انتشار اضطرابات التواصل تصل إلى حوالي ٤% من المجتمع المصري، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسب انتشار الإعاقات الأخرى، وتُعد الاضطرابات اللغُوية أكثر اضطرابات التواصل شيوعًا، حيث تبلغ ما يقارب ٨٠% من أشكال اضطرابات التواصل، وأن حوالي ٣-٥% من الأطفال في المدارس يعانون من اضطرابات تواصل بدرجة شديدة (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٠).

وأوضح محمود جلال الدين سليمان (٢٠١٢، ٤٦) أن الأطفال ذوو اضطرابات تعلم اللغة لديهم أداء ضعيف في مهام الوعي الفونولوجي، حيث يتطلب منهم المعرفة بالوحدات الصوتية كما هي متمثلة بالهجاء وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات وتجزئة الرموز التي تكون الكلمة والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها وبالتالي يتم للمتعلم استماع وإنتاج وربط للقراءة والكتابة.

ويشير إيهاب الببلاوي (٢٠١٢، ٣٤) إلى أن الوعي الفونولوجي يوضح مدى قدرة الطفل على فهم الأساليب المختلفة التي يمكن بمقتضاها تجزئة اللغة إلى مكونات أو وحدات صوتية أصغر والتعامل معها، فالوعي الفونولوجي يتضمن مكونان هما؛ إدراك أن كل كلمة تتألف بالضرورة من أصوات، وقدرة الطفل على تجزئة الكلمة وفقًا لهذه الأصوات والتعامل معها، والصعوبة في إنتاج أصوات الكلام والصعوبة في استخدام اللغة يتم تشخيصها على أنها اضطراب لغوي استقبالي – تعبيري (اضطراب فونولوجي)، وتتضمن هذه الاضطرابات مشكلات في معدل سرعة الكلام أو بطئه عند الحديث، أو زيادة أو حذف أو استبدال حرف في الكلمة، أو قلب حروف الكلمات عند إخراجها، ويتفق ذلك مع ما أوضحته دراسة عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥، ٥٩) أن هناك مهارة لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي ويتمثل في قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات والمقاطع والفونيمات، وأن الأطفال العاديين أي الذين لا يعانون من أي صعوبة

أو اضطراب فى اللغة يكون بمقدورهم تطوير الوعي الفونولوجي خلال سنوات ما قبل المدرسة، أما الأطفال الذين يبدون مشكلات فى الوعي الفونولوجي فيعدون من المعرضين لخطر اضطراب تعلم القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Makhol (2017)؛ Lopes et al., (2020)؛ (Kalsoom et al., (2020) أن الوعي الفونولوجي مؤشر لاكتساب مهارات القراءة والكتابة، كما أظهرت نتائج دراسة Miciak & Fletcher, (2020)؛ Mohamed et al., (2021)) أن ضعف القدرة على الوعي الفونولوجي هو السبب الرئيس لاضطرابات اللغة، في حين أسفرت نتائج دراسة نسبية عبد الحفيظ حسن ومهيد محمد المتوكل (٢٠١٧) عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للوعي الفونولوجي وأبعاد التكامل الحسي للإدراك.

وتبرز العلاقة بين القدرة اللغوية والوعي الفونولوجي على أنها علاقة سببية ثنائية الاتجاه، فالوعي الفونولوجي هو الأساس الذي تبنى عليه مهارات القراءة والكتابة، فبعض جوانب الوعي الفونولوجي لا تبدو نتيجة طبيعية لعامل النضج وإنما نتيجة لتعلم الحروف الهجائية؛ إذ دون هذا التعليم الهجائي يظل اكتساب الطفل للوعي بالوحدات الفونولوجية محدودًا، كما أن بعض جوانب الوعي الفونولوجي للغة والكلام يتطور بصورة مستقلة عن التعليم القرائي ولها أثر على القدرة القرائية (محمود جلال الدين سليمان، ٢٠١٢، ٦٧).

وباستقراء الباحثون للدراسات ذات الصلة حول علاقة اضطراب تعلم اللغة الأكاديمية بالوعي الإدراكي، حيث أكدت نتائج دراسة إسلام صلاح الدين أحمد (٢٠١٨) أن الوعي الإدراكي هو استثارة الحواس المختلفة وتنبيهها من أجل تنظيم ودمج المعلومات المستخلصة منها، ومعالجتها في الدماغ لتوفير استجابات مناسبة للمواقف المختلفة، كما أكدت نتائج دراسة Muhammad et al., (2017)؛ Nilqun & Buket (2009) على أثر الوعي الإدراكي في خفض اضطرابات تعلم اللغة، كما أكدت دراسة Hong & Guey (2017) على أثر الوعي الإدراكي في التحصيل الدراسي.

وهذا ما حدا بالباحثون إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الإدراكي والوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي ALLD، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: **"ما العلاقة بين الوعي الإدراكي والوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD.**

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى؛ التعرف على العلاقة بين الوعي الإدراكي والوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي على الجانبين النظرى والتطبيقى فيما يلي:

١- إلقاء الضوء على اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية فضلًا عن تجسيد خطورة ذلك على النمو النفسي للأطفال، وتأثير تلك الاضطرابات على جميع النواحي النفسية والاجتماعية والتعليمية لديهم، حيث يخفى ما لهذا من آثار سلبية على الأداء الأكاديمي للتلاميذ بالإضافة إلى إلقاء مزيد من الضوء على نظرية الذكاء الوجداني من خلال فنية الوعي الإدراكي؛ كونه اتجاهاً حديثًا في العلاج النفسي.

٢- يمكن الإفادة من مصداقية العلاقة بين متغيرات البحث (الوعي الإدراكي والوعي الفونولوجي) لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية في تحديد الآثار المباشرة وغير المباشرة لتلك المتغيرات في اضطرابات ALLD مما يؤثر على أدوار المتخصصين في مجال التربية والتعليم.

٣- يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في توجيه النظر حول أهمية تصميم برامج تربوية وإرشادية وعلاجية، وبخاصة في جانب المشكلات اللغُوية لدى الأطفال عن طريق الاهتمام بالمهارات الحسية والمعرفية.

٤- تفيد نتائج البحث الحالى فى مساعدة المختصين في تعليم وتعلم الأطفال بالمرحلة الابتدائية على بناء وتنفيذ البرامج الأكثر مناسبة التي يمكن الإفادة منها في تنمية الوعي الفونولوجي لديهم عن طريق التركيز على المهارات الحسية والمعرفية.

الإطار النظرى والمفاهيم الأساسية للبحث:

١- الوعي الإدراكي Synesthesia:

يعرف الوعي الإدراكي إجرائيًا بأنة: حالة إدراك، تسهم في التواصل المباشر مع المجال الخارجي عن طريق منافذ الوعي التي تتمثل عادة بحواس الإنسان الخمس، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الوعي الإدراكي المستخدم في البحث الحالي.

٢- الوعي الفونولوجي Phonological awareness:

يعرف الوعي الفونولوجي إجرائيًا بأنه: هو معالجة وإدراك الطفل للأصوات التي يتضمنها الحديث بشكل مستقل عن معناها، والتمييز بين الفونيمات اللفظية وتتم معالجتها من خلال عمليات لحائية منظمة في المخ تساعد على تنظيم الأصوات المسموعة حسب أشكالها سواء كانت منفردة أو مقاطع أو جملًا، حيث يستطيع الفرد استخدامها في التواصل الشفهي أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء.

٣- اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية Academic Language Learning Disorders :ALLD

تعرف اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية إجرائيًا بأنها: إحدى الإعاقات التعليمية التي تُعد من المؤشرات المبكرة لوجود صعوبات التعلم والتي تعيق الطفل في إخراج أصوات الكلام واستخدام اللغة المنطوقة في المحادثة والحوار وفهم ما يقوله الآخرون، وليس بسبب اضطراب نمائي أو أي إعاقات أخرى.

٤- الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية Children with Academic Language Learning Disorder:

يعرف الأطفال ذوي اضطراب تعلم اللغة الأكاديمية إجرائيًا بأنهم: الأطفال الذين يواجهون صعوبة في إنتاج واستقبال الوحدات اللغُوية واستعمال الرموز اللغُوية في التواصل، وتعود هذه الاضطرابات إلى نقص في وظيفة معالجة اللغة، والتي تظهر على شكل أنماط مختلفة من الأداء، وتؤثر سلبًا على تطورهم الأكاديمي والنفسي والاجتماعي بشكل ملحوظ، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية.

إجراءات البحث:

١- منهج البحث:

اعتمد الباحثين فى البحث الحالي على المنهج الوصفي، لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث في إيجاد العلاقة بين الوعي الإدراكي والوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية.

٢- المشاركون بالبحث:

أ- المشاركون بالبحث للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

اختار الباحثون عددًا من الطلاب بالطريقة العشوائية المنتظمة ليمثلوا أفراد البحث الاستطلاعية، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وقد اشتملت هذه العينة على (٣٢) طالبًا وطالبة، تتراوح أعمارهم ما بين (١١ – ١٢) عامًا، بمتوسط (١١,٨) سنة وبانحراف معياري (١,١٢)، من طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائي بمدرسة الفرنسيسكان الخاصة بأسيوط، ويوضح جدول (١) وصف لخصائص المشاركون بالدراسة الاستطلاعية.

جدول (١)

وصف لخصائص المشاركين بالدراسة الاستطلاعية

الصف الدراسى	النوع		متوسط العمـــــر بالسنة	الانحراف المعيارى
	ذكر	أنثى		
الخامس الأبتدائى	١٢	٥	١١,٢	١,٠٦
السادس الأبتدائى	١٢	٣	١٢,٤	١,١٨
اجمالى المشاركون بالدراس الاستطلاعية	٢٤	٨	١١,٨	١,١٢

ب- المشاركون بالبحث الأساسية:

بعد التحقق من كفاءة أدوات البحث السيكومترية؛ قام الباحثون بتطبيقها على أفراد البحث الأساسية والتي قوامها (٣٠) طالبًا وطالبة بالصفين الخامس والسادس الابتدائي بمدرسة الفرنسيسكان الخاصة بأسيوط، تتراوح أعمارهم ما بين (١١ – ١٢) عامًا، بمتوسط (١١,٩) سنة وبانحراف معياري (١,٢)، ويوضح جدول (٢) وصف لخصائص المشاركين بالدراسة الأساسية.

جدول (٢)

وصف لخصائص المشاركين بالدراسة الأساسية

الصف الدراسى	النوع		متوسط العمـــــر بالسنة	الانحراف المعيارى
	ذكر	أنثى		
الخامس الأبتدائى	١٢	٤	١١,٤	١,١٧
السادس الأبتدائى	١٠	٤	١٢,٤	١,٢٣
اجمالى المشاركون بالدراسة الأساسية	٢٢	٨	١١,٩	١,٢

٣- أدوات البحث:

تتمثل أدوات البحث فيما يلي:

١- **استمارة دراسة حالة الطفل ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية:** (إعداد الباحثون)

أ- خطوات إعداد الاستمارة:

قام الباحثون بإعداد استمارة دراسة حالة؛ بهدف جمع أكبر قدرًا ممكنًا من المعلومات عن الحالات المراد دراستها لعدم التداخل بين تشخيص الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية والاضطرابات النمائية الأخرى أو المشكلات النفسية والاجتماعية التي تؤثر في اختيار العينة الأساسية، ويوضح جدول (٣) مضمون بيانات استمارة دراسة الحالة.

جدول (٣)

بيانات استمارة دراسة حالة الطفل ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية وعدد الأسئلة التي تحتويها البيانات

م	مضمون البند	عدد الأسئلة
١	البيانات الأسرية	١٠
٢	البيانات الأكاديمية	٤
٣	البيانات الصحية	٦
	المجموع الكلى للأسئلة	٢٠

٢- مقياس الوعي الإدراكي للأطفال: (إعداد الباحثون)

أ- خطوات إعداد المقياس:

قام الباحثون بإعداد مقياس الوعي الإدراكي للأطفال؛ بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد المجموعة العلاجية وأهداف وطبيعة البحث لأن مفردات المقاييس السابقة للوعي الإدراكي لا تتناسب فئة الأطفال من حيث العمر والخصائص، ولقد مر بناء المقياس بالخطوات التالية:

(١)الاطلاع على خطوات حدوث الوعي الإدراكي (Nelson, 2004)، ومستويات الوعي الإدراكي (عبد العظيم صبري، وأسامة عبد الرحمن، ٢٠١٦)، واتخاذهم مرجعًا نظريًا يحدد بناءً عليهم أبعاد الوعي الإدراكي.

(٢)الاطلاع على الكتابات النظرية والدراسات العربية والأجنبية، كما جاء بالمفاهيم الأساسية للبحث التي اهتمت بالوعي الإدراكي.

(٣)الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية المتعلقة بالوعي الإدراكي التي استخدمت في الدراسات ذات الصلة، وذلك للتعرف على النواحي الفنية في بناء المقياس، مع محاولة استخلاص الفقرات والمكونات التي أجمعت عليها تلك الدراسات، وربط هذه الفقرات والمكونات بأبعادها، وكذلك طرق وإجراءات إعداد هذه المقاييس والخصائص السيكومترية للمقاييس وطرق حسابها، كمقياس الوعي الإدراكي (Solovey ,1990) & Mayer، ومقياس الذكاء الوجدانى (علاء الدين كفافي وفؤاد الدواش، ٢٠٢٠).

(٤) في ضوء المتغيرات المرتبطة بالوعي الإدراكي وطبيعة وخصائص الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، تم صياغة مفردات المقياس في صورته الأولية، لتعبر عن الوعي الإدراكي للأطفال، حيث تمثل عدد مفردات المقياس (٣٣) مفردة موزعة على سبعة أبعاد، وقد روعي عند صياغة المفردات أن تكون بصيغة المتكلم وأن تقيس الفقرة فكرة واحدة فقط وعدم استعمال صيغة نفى النفي كي لا تربك المفحوص، ولها ثلاث بدائل هم: (دائمًا – أحيانًا – نادرًا) على أن تأخذ الأوزان التالية (٣ – ٢ – ١) للفقرات الإيجابية، و(١ – ٢- ٣) للفقرات السلبية بحد أقصى لمجموع الدرجات (٩٩) درجة، وبحد أدنى لمجموع الدرجات (٣٣) درجة، ويوضح جدول (٤) عدد مفردات وأبعاد مقياس الوعي الإدراكي للأطفال.

جدول (٤)

عدد مفردات وأبعاد مقياس الوعي الإدراكي للأطفال

الأبعاد	المفردات
الأول: وعي البقاء على قيد الحياة	٥* ، ١١ ، ١٨ ، ٢٦ ، ٣٠
الثاني: وعي العلاقة	٣ ، ١٣ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٣
الثالث: الوعي بتقدير الذات	٦ ، ٨ ، ٢١ ، ٢٨ ، ٣٣
الرابع: الوعي التحويلي	١ ، ٩ ، ١٩ ، ٢٥ ، ٣٢*
الخامس: وعي التماسك الداخلى	٤ ، ١٠ ، ١٧* ، ٢٢ ، ٢٩
السادس: الوعي بإتخاذ القرار	٢ ، ١٤ ، ١٥* ، ٢٧ ، ٣١
السابع: وعي المشاركة	٧ ، ١٢* ، ٢٤*

*** الفقرات السلبية**

ب- الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الإدراكي للأطفال:

(١) الصدق Validity:

اعتمد الباحثون في حساب الصدق على ما يلي:

الصدق المنطقي (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة والذين كانت لديهم دراسات وأبحاث في مجال البحث الحالي، ولقد شملت تلك الصورة على (٣٣) مفردة وذلك بهدف: التأكد من مناسبة مفرداته لمفهوم الوعي الإدراكي، وتحديد غموض بعض المفردات لتعديلها أو استبعادها، وإضافة مفردات من الضروري إضافتها لكي تكون مرتبطة مع طبيعة وخصائص الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، ويوضح جدول (٥) المفردات التي تم تعديلها على مقياس الوعي الإدراكي للأطفال من خلال السادة المحكمين:

جدول (٥)

المفردات التي تم تعديلها على مقياس الوعي الإدراكي للأطفال من خلال السادة المحكمين

رقم المفردة	قبل التعديل	بعد التعديل
١	لدي القدرة على الانطلاق	أنني شخص منطلق
٣	أشارك زملائي النقاش	ادخل مع زملائي في النقاشات المختلفة
١٤	أختار أصدقائي بنفسي	لدي القدرة على عقد صداقات
٢١	أشعر بأن من حولي يهتمون بي	أشعر بالتقدير من الآخرين

وللتأكد من اتساق المقياس داخليًا، قام الباحثون بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تندرج تحته المفردة، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية (٣٣) عبارة على مجموعة الدراسة الاستطلاعية، كما هو موضح بجدول (٦).

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الوعي الإدراكي للأطفال

والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٣٢)

عبارات البعد الأول	درجة الارتباط	عبارات البعد الثاني	درجة الارتباط	عبارات البعد الثالث	درجة الارتباط	عبارات البعد الرابع	درجة الارتباط	عبارات البعد الخامس	درجة الارتباط	عبارات البعد السادس	درجة الارتباط	عبارات البعد السابع	درجة الارتباط
٥	**٠,٦٩٢	٣	**٠,٥٨١	٦	**٠,٧١٩	١	**٠,٧٥١	٤	**٠,٨٤١	٢	**٠,٨٢٤	٧	**٠,٥٨٩
١١	**٠,٧٤٥	١٣	**٠,٦٩٢	٨	**٠,٨١٢	٩	**٠,٦٧٥	١٠	**٠,٦٩٤	١٤	**٠,٦٥٩	١٢	**٠,٦٧٨
١٨	**٠,٨٢٧	١٦	**٠,٧٦٣	٢١	**٠,٦٨٨	١٩	**٠,٨٤٣	١٧	**٠,٦٣٧	١٥	**٠,٧٣٨	٢٤	**٠,٧٥٠
٢٦	**٠,٨٢٠	٢٠	**٠,٧٨١	٢٨	**٠,٦٦٤	٢٥	**٠,٥٩٢	٢٢	**٠,٦٨٥	٢٧	**٠,٦١٥		
٣٠	**٠,٧٥٧	٢٣	**٠,٨٨١	٣٣	**٠,٦٥٩	٣٢	**٠,٨٧٠	٢٩	**٠,٦٥٥	٣١	**٠,٨٠٨		
**٠,٧٦٨		**٠,٧٣٩		**٠,٧٠٨		**٠,٧٤٦		**٠,٧٠٢		**٠,٧٢٩		**٠,٦٧٢	

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) مدى اتساق المقياس داخليًا، حيث إن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة كل بعد، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يجعله أداة صادقة تصلح للتطبيق بالبحث الحالي.

(٢)الثبات Reliability :

اعتمد الباحثون في حساب الثبات على طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test- Retest وطريقة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method

استخدم الباحثون طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على الأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية (ن = ٣٢)، بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال المشاركين بالدراسة الاستطلاعية في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني على المقياس ككل وعوامله، واستخدم الباحثون معادلة ألفا كرونباك، وهى معادلة تستخدم في إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار ويوضح جدول (٧) قيم معاملات الثبات لمقياس الوعي الإدراكي للأطفال وأبعاده السبع بطريقة إعادة الاختبار ومعادلة ألفا كرونباك.

جدول (٧)

معاملات الثبات لمقياس الوعي الإدراكي للأطفال وأبعاده السبعة بطريقة إعادة الاختبار ومعادلة ألفا كرونباك

م	المقياس وأبعاده	معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك
١	وعي البقاء على قيد الحياة	٠,٨٣٢	٠,٨٢٦
٢	وعي العلاقة	٠,٩١١	٠,٨٥٦
٣	الوعي بتقدير الذات	٠,٨٩٤	٠,٨٠٥
٤	الوعي التحويلى	٠,٨٥٦	٠,٨٤٧
٥	وعي التماسك الداخلى	٠,٨٨٣	٠,٨٦٢
٦	الوعي بإتخاذ القرار	٠,٨٤٦	٠,٨٣٣
٧	وعي المشاركة	٠,٨٧١	٠,٨٥٧
	مقياس الوعي الإدراكي للأطفال	٠,٨٧٠	٠,٨٤١

يتضح من جدول (٧) ارتباط قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الوعي الإدراكي للأطفال بطريقة إعادة الاختبار وألفا كروناك، مما يجعلة على درجة عالية من الاستقرار.

٣- مقياس الوعي الفونولوجي للأطفال (الأطفال العاديون وذوو الإعاقات):
(إعداد: عادل عبد الله محمد، ٢٠٢١)

يهدف المقياس إلى تشخيص وتحديد وتقييم مستوى الوعي الفونولوجي أو الصوتي للأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الإعاقات بدءًا من مرحلة ما قبل المدرسة وذلك بالمستويين العامين المتضمنين فيه وهما الوعي بالكلمة، والوعي الفونيمي، وقد روعي أن تكون الصور المتضمنة بالمقياس مألوفة، ومن واقع البيئة وحياة الأطفال اليومية، ويتم تطبيق المقياس بطريقة فردية وذلك في جلسة خاصة متصلة أو متقطعة حيث يستغرق تطبيقه نحو (٤٥ دقيقة)، ويجب أن يتحلى الفاحص خلالها بالصبر، وأن يقدم الصورة للطفل بشتى الطرق التي تساعده على معرفتها دون أن يقوم هو بتقديم أي مساعدة للطفل لكي يدرك الاسم الذي تدل عليه الصورة وينطق به.

ويقوم المقياس في الأساس على مجموعة من الصور التي يجب أن يكون الطفل على ألفة بما تدل عليه حيث تم انتقاؤها من واقع بيئته، ومن الأشياء التي يخبرها في حياته اليومية، فيتم تقديم كل صورة من تلك الصور للطفل من خلال بطاقة معينة وخاصة بها، ويجب أن يتم تقديمها للطفل قبل البدء في تطبيق المقياس حتى نتأكد من أن يعرفها حتى وإن كان ينطقها بشكل خاطئ حيث المهم أن يعي ما تدل عليه هذه الصور، وأن ينطق بذلك الاسم الدال على كل منها نظرًا لأن المهام التي يتضمنها هذا المقياس والتي تشكل المقاييس الفرعية المتضمنة فيه تعتمد فى الأساس على استخدام تلك الصور، وتقديمها للطفل حتى يتعرف عليها، وينطق بالاسم الذي يدل على كل منها، ويتم استخدام مجموعة متنوعة من الصور في المقياس بحيث تنتمي هذه الصور إلى فئات متنوعة مما يخبره الطفل في حياته اليومية، وتنتمي الصور الخاصة بالمقياس إلى (١٢) فئة، ويتم تقديم كل صورة في بطاقة خاصة بها.

ويتألف المقياس من ١٦ مهارة تنتمي كل منها إلى أحد المستويات الفرعية الأربعة التي تنتمي بدورها إلى مستويين عامين هما الوعي بالكلمة (١٠ مهارات)، والوعي الفونيمي (٦ مهارات)، ويتم تطبيق هذا المقياس بطريقة فردية، ويمكن تطبيقه في أكثر من مرة وخاصة عند استخدامه مع الأطفال ذوي الإعاقات، وتقاس هذه المهارات من خلال مهام فونولوجية تتألف كل منها من (٤ – ٦) بنود، وإذا تمكن الطفل من الإجابة الصحيحة على البند المتضمن في المهمة فإنه يحصل على درجة واحدة، بينما يحصل على صفر إذا كانت إجابته خاطئة أو إذا لم يتمكن من الإجابة على البند، وبذلك تتراوح درجة كل مهمة بين (صفر – ٤ أو ٦) درجات، ومن ثم تتراوح درجة المستوى العام الأول وهو مستوى الوعي بالكلمة بين (صفر – ٥٤) درجة، أما درجة المستوى العام الثاني وهو الوعي الفونيمي فتتراوح بذلك بين (صفر – ٢٦) درجة، وعلى ذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (صفر – ٨٠) درجة، وبعد الانتهاء من إعداد المقياس تم

عرضة على عشرة من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة، وتم الالتزام بما أبدوه من ملاحظات، وقد تم إعداد هذا المقياس بحيث يمكن تصحيحه ككل وما يتضمنه من مقاييس فرعية، وتدل الدرجة المرتفعة منها على مستوى مرتفع من الوعي الصوتي أو الفونولوجي، والعكس صحيح.

وقام معد المقياس بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس حيث تم اختيار عينة بلغت (٣٠٠) طفل من الأطفال العاديين بمرحلتي الروضة والابتدائي، و(١٣٠) طفلًا من الفئات الخاصة من ذوي اضطراب التوحد، والإعاقة الفكرية، والمعرضين لخطر صعوبات التعلم، وكانت النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الاتساق الداخلى بحساب معاملات الارتباط.

٤- مقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية للأطفال ALLD:

أ-خطوات إعداد المقياس:

قام الباحثون بإعداد مقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد عينة البحث وأهداف وطبيعة البحث لأن مفردات المقاييس السابقة لاضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD لا تتناسب مع طبيعة أفراد عينة البحث، ولقد مر بناء المقياس بالخطوات الآتية:

(١)الاطلاع على إجراءات تشخيص اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD (أحمد سمير بدر، ٢٠١٥) واتخاذها مرجعًا نظريًا يحدد بناءً عليه أبعاد اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD.

(٢)الاطلاع على بعض الكتابات النظرية والدراسات العربية والأجنبية، كما جاء بالمفاهيم الأساسية للبحث التي اهتمت باضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD.

(٣)الاطلاع على المقاييس العربية المتعلقة باضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD التي استخدمت في الدراسات ذات الصلة، ولقد تم الاعتماد على الدراسات العربية لمناسبتها طبيعة البيئة العربية ومفردات اللغة العربية، وذلك للتعرف على النواحي الفنية في بناء المقياس، مع محاولة استخلاص الفقرات والمكونات التي أجمعت عليها تلك الدراسات، وربط هذه الفقرات والمكونات بأبعادها، وكذلك طرق وإجراءات إعداد هذه المقاييس والخصائص السيكومترية للمقاييس وطرق حسابها، في إعداد مقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD كمقياس اضطرابات النطق (إيهاب الببلاوي، ٢٠٠٣)، ومقياس الاضطرابات اللغوية (فاروق الروسان، ٢٠٠٥)، ومقياس الاضطرابات اللغوية (عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ، ٢٠٠٧)، ومقياس الاضطرابات اللغوية (ياسر فارس يوسف، ٢٠٠٧)، واضطرابات تعلم اللغة (أحمد سمير بدر، ٢٠١٥)، ومقياس اضطرابات التعلم (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٥).

(٤)في ضوء المتغيرات المرتبطة باضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD وطبيعة وخصائص أفراد عينة البحث، تم صياغة بطاقات المقياس في صورته الأولية؛ لتعبر عن اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD، حيث تمثل عدد البطاقات للمقياس سبع بطاقات موزعة على أربعة أبعاد، وقد روعي عند صياغة البطاقات أن تكون مناسبة للعمر الزمني لأفراد عينة البحث، ويوضح جدول (٨) أبعاد المقياس وعدد البطاقات:

جدول (٨)

أبعاد مقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD والبطاقات

م	أبعاد المقياس	البطاقات
١	البعد الفونولوجي واللغة الشفهية	بطاقة ملاحظة الطفل فى قراءة الكلمات بطاقة ملاحظة الطفل فى قراءة النص
٢	البعد الكتابي	بطاقة ملاحظة الطفل فى الإملاء
٣	البعد البصري والانتباهي	بطاقة ملاحظة الطفل فى مقارنة مقاطع الحروف بطاقة ملاحظة الطفل فى التمييز البصرى بطاقة ملاحظة الطفل للتسمية السريعة للصور
٤	بعد الذاكرة العاملة	بطاقة ملاحظة الطفل فى الذاكرة العاملة

ب- وصف مقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD:

يتألف المقياس من سبعة بطاقات منفردة موزعة على أربعة أبعاد تقيس كل منهم إحدى اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية، وإذا قام المفحوص بالإجابة الصحيحة حسب التعليمات الموضحة في كل بطاقة يحصل على درجاتها، وإذا أخطأ يحصل على صفر ومجموع درجات المقياس (٢٠٠) درجة، وبالتالي فإن درجات المقياس تنحصر ما بين (صفر – ٢٠٠) درجة، وإذا حصل المفحوص على درجة أقل من المتوسط يصبح ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية، ويوضح جدول (٩) درجة كل بطاقة ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩)

درجات بطاقات مقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البطاقات	درجة البطاقة	البعد	درجة البعد
بطاقة ملاحظة الطفل فى قراءة الكلمات	٣٠	البعد الفونولوجى واللغة الشفهية	٥٠
بطاقة ملاحظة الطفل فى قراءة النص	٢٠		
بطاقة ملاحظة الطفل فى الإملاء	٥٠	البعد الكتابى	٥٠
بطاقة ملاحظة الطفل فى مقارنة مقاطع الحروف	١٥	البعد البصرى والانتباهى	٥٠
بطاقة ملاحظة الطفل فى التمييز البصري	١٥		
بطاقة ملاحظة الطفل للتسمية السريعة للصور	٢٠		
بطاقة ملاحظة الطفل فى الذاكرة العاملة	٥٠	بعد الذاكرة العاملة	٥٠
الدرجة الكلية للمقياس			٢٠٠

ج- الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD:

(١)الصدق:

اعتمد الباحثون في حساب الصدق على الصدق المنطقي (صدق المحكمين) حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة والذين كانت لهم دراسات وأبحاث في مجال البحث الحالي، ولقد شملت تلك الصورة على سبع بطاقات منفردة وذلك بهدف: التأكد من مناسبة مفرداته وأسئلته لمفهوم اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD، وتحديد غموض بعض المفردات أو الأسئلة لتعديلها أو استبعادها، وإضافة مفردات وأسئلة من الضروري إضافتها لكي تكون مرتبطة مع طبيعة وخصائص الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD، ويوضح جدول (١٠) المفردات والأسئلة التي تم تعديلها على مقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD من خلال السادة المحكمين:

جدول (١٠)

المفردات والأسئلة التي تم تعديلها على مقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD من خلال السادة المحكمين

قبل التعديل	بعد التعديل
البطاقة الأولي: اختبار قراءة الكلمات	بطاقة ملاحظة الطفل فى قراءة الكلمات
البطاقة الثانية: اختبار النص القرائي	بطاقة ملاحظة الطفل فى قراءة النص
البطاقة الثالثة: اختبار الكتابة (الإملاء)	بطاقة ملاحظة الطفل فى الإملاء
البطاقة الرابعة: اختبار مقارنة الحروف	بطاقة ملاحظة الطفل فى مقارنة مقاطع الحروف
البطاقة الخامسة: اختبار التمييز البصري	بطاقة ملاحظة الطفل فى التمييز البصري
البطاقة السادسة: اختبار التسمية السريعة للصور	بطاقة ملاحظة الطفل للتسمية السريعة للصور
البطاقة السابعة: اختبار الذاكرة العاملة	بطاقة ملاحظة الطفل فى الذاكرة العاملة

(٢)الثبات Reliability :

اعتمد الباحثون في حساب الثبات على طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test- Retest وطريقة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method، حيث استخدم الباحثون طريقة إعادة تطبيق الاختبار لحساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على الأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية (ن = ٣٢) ، بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال المشاركين بالدراسة الاستطلاعية في التطبيق الأول، ودرجاتهم

في التطبيق الثاني على المقياس ككل وعوامله، واستخدم الباحثون معادلة ألفا كرونباك (صفوت فرج، ١٩٨٩)، وهي معادلة تستخدم في إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، ويوضح جدول (١١) قيم معاملات الثبات لمقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD وأبعاده الأربعة بطريقة إعادة الاختبار وطريقة ألفا كرونباك.

جدول (١١)

معاملات الثبات لمقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD وأبعاده الأربعة بطريقة إعادة الاختبار وطريقة ألفا كرونباك

م	المقياس وأبعاده	معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك
١	البعد الفونولوجي واللغة الشفهية	٠,٨٤٦	٠,٨٢٣
٢	البعد الكتابي	٠,٨٥٦	٠,٨٥١
٣	البعد البصري والانتباهي	٠,٨٨٥	٠,٨٥٤
٤	بعد الذاكرة العاملة	٠,٨٦١	٠,٨٢٤
مقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD		٠,٨٦٢	٠,٨٣٨

يتضح من جدول (١١) ارتباط قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية ALLD مما يجعلة على درجة عالية من الاستقرار.

نتائج البحث:

ينص الفرض على:" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الوعي الإدراكي والوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثون بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المشاركين بالدراسة الأساسية البالغ عددهم (٣٠) طفلًا من الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية على مقياسي الوعي الإدراكي للأطفال وأبعاده والوعي الفونولوجي للأطفال، لحساب معامل الارتباط بطريقة الانحرافات المعيارية، ويوضح جدول (١٢) الوصف الإحصائي لمقياسي الوعي الإدراكي وأبعاده والوعي الفونولوجي وفيه معامل الارتباط بينهما:

جدول (١٢)

الوصف الإحصائي لمقياسي الوعي الإدراكي وأبعاده والوعي الفونولوجي وفية معامل الارتباط بينهما(ن = ٣٠)

المقياس	مقياس الوعي الإدراكي وأبعادة						
	وعي البقاء على قيد الحياة	وعي العلاقة	الوعي بتقدير الذات	الوعي التحويلى	وعي التماسك الداخلى	الوعي بإتخاذ القرار	وعي المشاركة
الوعي الفونولوجى	**٠,٧٢٥	**٠,٧٥٠	**٠,٧٤٣	**٠,٧٩١	**٠,٧١٥	**٠,٧٣٢	**٠,٧١٢

****دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الوعي الإدراكي والوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوو اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يدل على أنة كلما ارتفعت درجات الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية في الوعي الإدراكي يقابلها زيادة في درجات مقياس الوعي الفونولوجي لديهم والعكس، مما يوضح أهمية مآل التدخل باستخدام فنية الوعي الإدراكي في التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية.

تفسير نتائج البحث:

باستقراء الباحثون لنتائج الفرض يتضح أن الأطفال ذوو اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية يعانون من انخفاض درجاتهم على الوعي الإدراكي بأبعاده ويرجع ذلك إلي عجزهم عن الانتباه للمثيرات الحسية التي تستقبلها الخلايا العصبية للمخ والتي تقوم بتفسيرها ومعالجتها، وبالتالي يعجزن في تفسير مهارات الوعي الفونولوجي من حيث الدمج والحذف والتقسيم والتبديل والعزل والسجع للجمل والكلمات والفونومات، وبالتالي يمكن التنبؤ بالوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية من خلال فنية الوعي الإدراكي.

وتتفق نتائج البحث الحالى مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Makhol (2017)؛ Lopes et al., (2020)؛ (Kalsoom et al., (2020 أن الوعي الفونولوجي مؤشر لاكتساب مهارات القراءة والكتابة، كما تتفق مع ما أظهرتة نتائج دراسة كلًا من (Miciak & Fletcher, 2020)؛ (Mohamed et al., (2021 أن ضعف القدرة على الوعي الفونولوجي هو السبب الرئيس لاضطرابات اللغة، في حين أختلفت نتائج البحث الحالى مع ما توصلت إلية نتائج دراسة نسبية عبد الحفيظ حسن ومهيد محمد المتوكل (٢٠١٧) عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للوعي الفونولوجي وأبعاد التكامل الحسي للإدراك.

توصيات البحث ومقترحاته:

بناء على ما أسفر البحث عنه من نتائج، صيغت التوصيات كما يلى:

١- إجراء دراسات تعتمد على بناء وتنفيذ برامج إرشادية وعلاجية للأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية تعتمد على تحفيز الحواس والمدركات لديهم، مع استخدام اساليب تعليمية تعتمد على الصور والأشكال والرسوم التحفيزية لحواسهم.

٢- الاهتمام بإستراتيجية التدخل المبكر للأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية للحد من المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية الناتجة عن هذا الاضطراب لدى الأطفال من خلال التقويم المستمر للأطفال فى المدارس خاصة فى المراحل الأولى من التعليم.

قائمة المراجع:

أحمد سمير بدر (٢٠١٥). ***فاعلية برنامج كورت لتخفيف الأليكسيثميا لدى عينة من الأطفال ذوي اضطرابات تعلم القراءة***. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

أحمد عواد (٢٠٠٩). ***صعوبات التعلم***، عمان، مؤسسة الوراق.

إسلام صلاح الدين أحمد (٢٠١٨). تنمية التكامل الحسي مدخل لخفض أعراض أبراكسيا الكلام لدى أطفال الأوتيزم، ***مجلة البحث العلمي في التربية***، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٩ (٦)، ١-١٣.

أميرة عبد الحفيظ أحمد (٢٠٢٠). ***فعالية برنامج إلكتروني قائم على مهارات الوعي الفونولوجي في خفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي الضعف السمعي***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

إيهاب الببلاوي (٢٠٠٣). ***إضطرابات النطق "دليل أخصائى التخاطب والمعلمين والوالدين"***، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

إيهاب الببلاوي (٢٠١٢). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي في علاج بعض اضطرابات النطق لدى ذوي الحنك المشقوق، ***مجلة الإرشاد النفسي***، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٢(٢)، ٤١-٩٧.

سعيد عبد الرحمن محمد (٢٠٠٨). ***فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين التقبل الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع***، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٥). أثر التدريب القائم على الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية في خفض الألكسيثيميا والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطرابات التعلم. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، ٦١، ١٣ – ٥٦.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، ***مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس***، ١(١)، ٤٠٥-٤٤٣.

عادل عبد الله محمد (٢٠٢١). ***مقياس الوعي الفونولوجي للأطفال؛ الأطفال العاديون وذوو الإعاقات***، الإسكندرية؛ مؤسسة حورس الدولية.

عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ (٢٠٠٧) ***تطوير برنامج تدريبي لغوي لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغُوية***، مركز دراسات وبحوث المعوقين، كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز.

عبد العزيز السيد الشخص، سيد يوسف الجارحي (٢٠١١). ***صعوبات التعلم الأكاديمية: الأساليب والبرامج التربوية والعلاجية***. القاهرة: مكتبة الطبري.

عبد العظيم صبري، أسامة عبد الرحمن (٢٠١٦). ***اضطرابات ضعف الانتباه والإدراك التشخيص والعلاج***، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

فاروق الروسان (٢٠٠٥). ***مقدمة في الاضطرابات اللغُوية***، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

محمود جلال الدين سليمان (٢٠١٢). ***الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي***، القاهرة: عالم الكتب.

نسبية عبد الحفيظ حسن ومهيد محمد المتوكل (٢٠١٧). ***الوعي الفونولوجي وعلاقته بالتكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد: دراسة ميدانية بولاية الخرطوم***، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

ياسر فارس يوسف (٢٠٠٧) ***تطوير برنامج علاجي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغُوية***، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.

American Psychiatric Association.(2013). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders* (DSM-5).Washington,DC.

Asadi & AbuRabia (2019). ***The Impact of the Position of Phonemes and Lexical Status on Phonological Awareness in the Diglossic*** Arabic Language. 48 (5), 10511062.

Baker, Beattie & Nelson (2019). ***How We Learn to Read: The Critical Role of Phonological Awareness. Improving Literacy Brief***.

Hogan, tiffany, Catts, Huge, Little & Todd (2005). the relationship between phonological awareness and reading: ***implications for the assessment of phonological awareness language speech and hearing services in schools***, 36, 285-293.

Hong & Guey (2017). Effects of Comparison and Game-Challenge on Sixth Graders' Algebra Variable Learning Achievement, Learning Attitude, and Meta-Cognitive Awareness, ***EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education***, 13(6): 2627:2644.

Kalsoom, Mujahid & Zulfqar (2020). ***Dyslexia as a Learning Disability: Teachers' Perceptions and Practices at School Level. Bulletin of Education and Research***, v42 n1 p , 42(1), 155166

Lopes, Gomes, Oliveira & Elliott (2020). Research Studies on Dyslexia: Participant Inclusion and Exclusion Criteria. ***European Journal of Special Needs Education***, 35(5), 587602.

Makhol (2017). Moving beyond Phonological Awareness: The Role of Phonological Awareness Skills in Arabic Reading Development. ***Journal of Psycholinguistic Research***, 46(2), 469480.

McLoughlin & Lewis (2008). ***Assessing Students with Special Needs***. N.J: Pearson Education Inc. Niolaki,

Miciak & Fletcher (2020). The Critical Role of Instructional Response for Identifying Dyslexia and Other Learning Disabilities. ***Journal of Learning Disabilities***, 53(5), 343353.

Mohamed, Hassan, AlQaryouti, AlHahimi & AlKalbani (2021). ***The Development of Phonological Awareness among Preschoolers***. Warly Child Development and Care, 191(1), 108122.

Muhammad, Azadeh & Narges (2017). Meta – Cognitive Awareness of Writing strategy Use among Iranian EFL Learners and Its Impact on Their Writing Performance. ***International Journal of English Language & Translation studies*** – pp: 42-51.

Nelson (2004). ***Sensory Integration Dysfunction "The Misunderstood, Misdiagnosed and Unseen Disability"***, the Nelson home.

Nilqun & Buket (2009). A descriptive study: Reading comprehension and cognitive awareness skills, ***World Conference on Educational Sciences*** 834-837.

Satu, Jari, Kaisa & Mari (2011). Audiovisual Speech Perception and Eye Gaze Behavior of Adults with Asperger Syndrome, ***Journal of Autism and Developmental Disorders***., 42(8): 15-160.