OPEN ACCESS
Received: 24/07/2025
Accepted: 11/10/2025

مجلة الآداب

The Effectiveness of the Phonological Awareness Scale in Diagnosing Learning Difficulties among Third-Grade Primary School Students

Dr. Eftekar Derhem Thabit Al-Areeqi* D.eftkar2019@gmail.com

Dr. Yasmeen Ali Naser Hezam Al-Rasmi** Y.naser2013@gmail.com

Abstract

This study focused on developing and validating a phonological awareness scale to assess its effectiveness in diagnosing learning difficulties among a purposive sample of 60 third-grade students. To achieve this, the researchers employed their own phonological awareness scale alongside Zidan Sartawi's 1995 diagnostic tool, adapted for the Yemeni context. The findings confirmed the scale's strong validity—both apparent and internal—and high reliability, with a Cronbach's alpha of 0.83. Moreover, the scale demonstrated diagnostic efficacy, evidenced by a 0.70 correlation with Sartawi's instrument, affirming its suitability for identifying students with learning challenges.

Keywords: Phonological Awareness, Learning Difficulties, Awareness Scale, Diagnosis of Difficulties.

* Assistant Professor of Special Education, Department of Psychology, Faculty of Education, Ibb University, Republic of Yemen.

** Assistant Professor of Special Education, Department of Special Education, Faculty of Education, Taiz University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Areeqi, E. D. T. Al-Rasmi, Y. A. N. (2025). The Effectiveness of the Phonological Awareness Scale in Diagnosing Learning Difficulties among Third-Grade Primary School Students, *Journal of Arts, 13*(4), 147 -165 https://doi.org/10.35696/joa.v13i4.2922 .

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 24/ 07/ 2025
تاريخ القبول:11/ 10/ 2025

مجلة الآداب

فاعلية مقياس الوعي الفونولوجي في تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث من التعليم الأساسي

د. إفتكار درهم ثابت العريقي*
D.eftkar2019@gmail.com

د. ياسمين علي ناصر حزام الرسمي**
Y.naser2013@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد وتقنين مقياس الوعي الفونولوجي، وقياس فاعليته في تشخيص صعوبات التعلم. وتم تطبيق المقياس على عينة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي، بلغت (60) تلميذًا وتلميذة تم اختيارها بطريقة قصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الوعي الفونولوجي من إعداد الباحثتين، ومقياس تشخيص صعوبات التعلم من إعداد زيدان سرطاوي (1995)، بعد أن تم تقنينه على البيئة اليمنية، وتوصلت النتائج إلى تمتع المقياس بمستوى من الصدق والثبات يؤهله للتطبيق والاعتماد عليه. وتم استخراج الصدق (الظاهري - والاتساق الداخلي)، وكان بنسبة عالية يمكن الاعتماد عليها، ويتمتع المقياس بمستوى ثبات (معامل ألفا كرونباخ بلغ (83.0)). كما أسفرت النتائج عن أن المقياس يتمتع بالقدرة على تشخيص صعوبات التعلم من خلال درجة الارتباط مع مقياس صعوبات التعلم لزيدان السرطاوي التي بلغت 0,70، ما يؤكد فاعلية المقياس المعد لتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الوعي الفونولوجي، صعوبات التعلم، مقياس الوعي، تشخيص الصعوبات.

* أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة إب، الجمهورية اليمنية
** أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: العريقي، أ. د. ث. الرسمي، ي. ع. ن. (2025). فاعلية مقياس الوعي الفونولوجي في تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث من التعليم الأساسي، *مجلة الآداب*، *13* (4)، 147- 165. https://doi.org/10.35696/joa.v13i4.2922

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

أولًا: مقدمة الدراسة

يعد مجال صعوبات التعلم أحد مجالات التربية الخاصة القديمة الحديثة، ويهتم بدراسة المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ والتي لا تعود أسبابها إلى المدرس أو البيئة أو الإعاقة، وتصنف هذه الصعوبات إلى أكاديمية (صعوبات الكتابة، والحساب، والتهجئة والتعبير الكتابي، والقراءة)، ونمائية (كالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية)، وتعد صعوبات القراءة من أهم هذه الصعوبات بسبب تأثيرها السلبي على بقية المواد الدراسية (الجدوع، 2003).

تمثل مهارات القراءة جزءًا من الأهداف التي تسعى المرحلة الأساسية إلى تحقيقها؛ بوصفها أساس تحقيق النجاح في المدرسة، وتتضح أهمية القراءة في هذه المرحلة في أن كثيرًا من التلاميذ يفشلون في تعلمها لاحقا إذا لم يتعلموها قبل نهاية الصف الثالث الابتدائي؛ حيث يتبلور النمو الطبيعي لمهارات القراءة الأساسية بصورة يمكن قياسها في نهاية السنة الثالثة من التعليم الأساسي، فالتلميذ ابتداء من الصف الثالث الأساسي يبدأ في تعلم اللغة الحقيقة، أما السنة الأولى والثانية فتعد فترة تمهيدية ، ومن جانب آخر فإن صعوبات التعلم في هذه المرحلة تكون واضحة (الدوسري وبديوي، 2021).

وتعد مرحلة التعليم الأساسية مرحلة التأسيس الأولى التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة؛ لذلك كانت محط اهتمام أغلب التربويين الذين يضعون السياسة التعليمية والمناهج المدرسية، ويتم ترجمة هذه السياسة إلى واقع نظري، يحول فيما بعد إلى واقع عملي ملموس؛ وذلك لأهمية تلك المرحلة التي تتكون وتتشكل فيها المهارات الأساسية للتلميذ. وتظهر الصعوبات بشكل واضح بين أطفال الروضة والمرحلة الأساسية.

ومن مؤشرات تعرض التلاميذ لصعوبات التعلم الاضطراب في الوعي الفونولوجي الذي يمثل إحدى المشكلات الأساسية التي تواجه التلاميذ في السنوات الدراسية الأولى خاصة ذوي صعوبات التعلم، حيث يفقدون القدرة على تمييز الأصوات بعضها عن بعض، وتؤكد دراسات السنوسي (2017)، والدوسري وبدوي (2021)، وقنديل (2021)على وجود علاقة ما بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة حتى وإن اختلفت حول نوع هذه العلاقة والوحدات الفونولوجية المقصودة كواعية ومؤثرة، وبشكل عام فالوعي الفونولوجي هو أحد المتطلبات الأساسية لمعرفة الأصوات، وهو مفيد لأنه يتنبأ فيما بعد بمدى الإنجاز في مجال القراءة، فالأطفال الذين يظهر لديهم ضعف في الوعي الفونيمي والفونولوجي الصوتي في نهاية العام الأول من المدرسة يحتمل أن يبدو ذلك الضعف في القراءة ومهاراتها عند وصولهم إلى الصف الخامس (أبو الديار وآخرون، 2012).

وتوصلت دراسة lewisetal et al. (2006) إلى أن نسبة (75%) من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات فونولوجية يعانون من مشكلات في القراءة وصعوبات تعلم. (سليمان وآخرون، 2019)

وتؤكد أسباب القصور في العمليات القرائية على أنه ناتج عن خلل في العلاقة بين العمليات الفونولوجية الأساسية التي تدعم الوعي الفونولوجي وارتباطها بالحرف وصوته. (ابو الديار وآخرون، 2012).

وهذا يشير إلى العلاقة بين الوعي الفونولوجي وصعوبات التعلم التي ستكشف عنها الدراسة الحالية من الناحية التشخيصية.

مشكلة الدراسة:

توصلت الدراسات السابقة الى وجود علاقة بين صعوبات التعلم والوعي الفونولوجي والذي مثل سببًا رئيسًا لصعوبات التعلم في سن الروضة والمدرسة الأساسية ومنها دراسة بن عابد وبن الطاهر (2019) وكذلك دراسة جريش (2018) ودراسة المدهون، (2016).

إن مشكلات التلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم من أكثر المشكلات التي تواجه النظام التعليمي بوجه عام، حيث يواجهون العديد من المشكلات والصعوبات التعليمة المترابطة والتي تمثل القراءة والكتابة النواة الحقيقية لها ويعد الوعي

الفونولوجي سببًا رئيسيًا لها، والذي له أثر في معظم المشكلات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم، وفي هذا الصدد أشارت دراستي السنوسي (2017)، والدوسري وبديوي (2021) إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في مهارات الوعي الفونولوجي. وأن خطر الصعوبة لا يرتبط فقط بصعوبات القراءة، بل بالتهجي والكتابة، وأن التلاميذ الذين يكتسبون مهارات الوعي الفونولوجي قادرون على تعلم القراءة، والتمكن من تهجي الكلمات، ونطقها بطريقة سليمة، وهذا الأمر يعكس أهمية وضرورة الوعي الصوتي في العملية التعليمية، إذ بدونه يفقد التلاميذ قدرتهم على القراءة؛ لأنه لن يتمكن من فهم ما تمثله الأصوات، والتعرف عليها، وتحديدها بالشكل الصحيح، وتجزئتها في الكلمات؛ الأمر الذي ينعكس سلبًا على عملية القراءة وصعوبات التعلم بشكل عام. (قنديل، 2021).

وبناءً على ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة الملحة لمقياس يحدد مستوى التلاميذ في الوعي الفونولوجي والذي لا تتوفر منه مقاييس للبيئة اليمنية حيث تعد الاضطرابات الفونولوجية من المؤشرات التي تتنبأ بوجود صعوبات التعلم وهو ما سيتم التأكد منه في الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- هل يمكن بناء مقياس للوعي الفونولوجي لتلاميذ الصف الثالث من التعليم الأساسي؟
2- هل يمكن استخدام مقياس الوعي الفونولوجي في تشخيص صعوبات التعلم لتلاميذ الصف الثالث من التعليم الأساسي؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

- إثراء مجال التربية الخاصة وتسليط الضوء على أحد المواضيع المهمة في صعوبات التعلم والمتمثل بـ (الوعي الفونولوجي).
- توفير أداة قياس الاضطرابات الفونولوجية وما تمثله من أداة تشخيصية لذوي صعوبات التعلم.

الاستفادة من المقياس الحالي في التعامل مع التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- إعداد مقياس تحديد مستوى التلاميذ في الوعي الفونولوجي في المرحلة الأساسية.
2- استخراج الخصائص السيكو مترية للمقياس من حيث الصدق والثبات.
3- التأكد من مدى قدرة مقياس الوعي الفونولوجي في الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ من خلال ارتباطه بمقياس آخر خاص بالكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

من هذا المنطلق رأت الباحثتان بناء مقياس للوعي الفونولوجي ليتم الاعتماد عليه في تحديد مشكلة التلاميذ في الوعي الصوتي بوصفه أداة تشخيص لصعوبات التعلم.

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس الوعي الفونولوجي ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس الوعي الفونولوجي ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم وفقًا لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم وفقًا لمتغير الجنس.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في مدينة القاعدة محافظة إب.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة عام 2024/ 2025م

الحدود البشرية: تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الأساسية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بناء مقياس الوعي الفونولوجي وعلاقته بتشخيص صعوبات التعلم

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم:

عرفتها (اللجنة الوطنية لصعوبات التعلم، 1981) أنها تعني "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع، أو الحديث، أو القراءة/ الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، دون أن تشكل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة تعلمية". وما زال هذا التعريف معتمدا حتى السنوات الأخيرة وهو ما تعتمده الباحثتان، وهو ما أكده الزيات (2007) وقنديل (2021).

التعريف الإجرائي: حصول التلميذ في مقياس صعوبات التعلم على درجة مرتفعة (97-150).

الوعي الفونولوجي:

يعرفه أبو العيس (2009) بأنه "القدرة على ملاحظة الأصوات اللغوية الموجودة في الكلمات وكيفية اتحادها مع بعضها البعض لتكوين الكلمات. بينما القدرة الفونولوجية تتمثل في قدرة المتعلم على تأدية الوعي الفونولوجي في معالجة الأصوات المكونة للغة الشفوية وخصائصها اللفظية المتعددة من أصوات ومقاطع وغيرها" (ص 31).

ويعرف (Lee et al. 2012. P. 1756) الوعي الفونولوجي بأنه "القدرة على تجريد ومعالجة الأجزاء الصوتية للكلمات اللغوية والحفاظ عليها في الذاكرة واستعادتها بكفاءة وهي مهارات مهمة تؤثر على تعلم الكلمات وتطور اللغة"

وتشير المعالجة الصوتية في التعريف السابق إلى استخدام المعلومات الصوتية في معالجة المعلومات المكتوبة والشفوية التي تتطلب عمليات إدراكية على النظام الصوتي للغة، تقاس عادة بالمهام التي يضطر فيها التلاميذ إلى مطابقة الأصوات أو مزجها أو حذفها أو عدها داخل الكلمة الواحدة.

ويعرف الوعي الفونولوجي في هذه الدراسة بأنه "إدراك أصوات الكلمات صوتيًا وبصريًا، والتمييز بينها داخل الكلمة وبين الكلمة والأخرى من حيث التطابق، والحذف، والإضافة أو العدد بما يمكن التلميذ من إدراك المعنى والنطق الحقيقي للكلمة".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: إطار نظري

يرى محمد (2008) أن صعوبات التعلم لا تحدث فجأة، ولكنها تشهد مؤشرات عديدة تدل على إمكانية حدوثها مستقبلا ويؤكد على أنه إذا سارت الأمور على هذا النحو سيكون من الأكثر احتمالًا معاناة التلاميذ من صعوبات التعلم ومن هذه المؤشرات القصور في مهارة الوعي الفونولوجي الذي يمثل مكونات اللغة ويشير إلى امتلاك القدرة على معرفة مخارج الأصوات وآلية إنتاجها والتناغم والتداخل بينها.

وقد عرض جيلون (2007) كما ورد في (أحمد، 2021) النظريات المفسرة للوعي الفونولوجي وتتمثل في:

نظريات التعرف على الكلمة:

وتعني تأثير الوعي الصوتي على القدرة على معالجة الكلمات على مستوى الكلمة الواحدة ولها نماذج، مثل:

- نموذج المسار المزدوج ونموذج القياس اللذين يشيران إلى اكتساب مهارات التهجئة ويستخدمان لتصور كيف يمكن لشخص ترجمة كلمة منطوقة إلى شكلها المكتوب.
- نموذج ثنائي المسار ويشير إلى الوصول إلى الكلمة من خلال مسار صوتي ومسار بصري.
- نموذج القياس وهو نموذج مرئي صوتي لقراءة الكلمات المرئية، والتمكن من ربط النطق بالهجاء ويساعد في معرفة الكلمات التي لها أنماط تهجئة ونطق متشابهة.
- نماذج اتصالية: وهي تجمع بين النماذج السابقة وتقترح معالجة الكلمات من خلال نظام مترابط للغاية من المعرفة الإملائية، والصوتية، والدلالية المكتسبة.

نظرية التكامل الحسي:

تبحث هذه النظرية عن تفسير للمشكلات الخاصة بالتعلم والسلوك، التي لا تعود إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي. ولأن الاتصال اللغوي عملية تشمل المشاركة والتجارب والعلاقات مع الآخرين ومع البيئة الخارجية التي تتم عن طريق أفعال اتصالية رمزية تكون إما شفهية مثل الكلام أو غير شفهية مثل الإيماءات وتعبيرات الوجه وحركات الجسد؛ فإن تدريبات التكامل الحسي تعد أحدث طريقة لتخفيف اضطرابات اللغة والكلام، من خلال دمج الحواس السمعية والبصرية واللمسية. (جيلون، 2007؛ أحمد، 2021؛ الحربي، 2025).

ثانيًا: دراسات سابقة

دراسات تناولت إعداد مقياس للوعي الفونولوجي:

هدفت دراسة أجراها **سليمان وآخرون (2019)** إلى تقنين مقياس الاضطرابات الفونولوجية الإلكتروني وذلك من خلال تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الأول الأساسي المعرضين لخطر صعوبات التعلم قوامها (50) تلميذًا وتلميذة، وبعد إخضاع المقياس للشروط المنهجية وحساب الخصائص السيكومترية توصلت الدراسة إلى أن المقياس تتوفر فيه الخصائص المطلوبة فقد تمتع المقياس بمستوى من الصدق والثبات يؤهله للتطبيق والاعتماد عليه، ومن أنواع الصدق التي تمتع بها مقياس الاضطرابات الفونولوجية (الإلكتروني) صدق المحكمين، وصدق المقارنة الطرفية، ومن جهة أخرى تمتع بمستوى من الثبات: معامل ألفا كرونباخ والذى بلغ (0.76) وإعادة التطبيق (0.72)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن جميع الطرق المتبعة للتأكد من خصائص المقياس السيكومترية أكدت على صلاحية المقياس للاستخدام وعليه يمكن الوثوق بنتائجه إذا ما طبق على عينات مماثلة لعينة الدراسة.

هدفت دراسة أجراها **ماخول(2017) Makhoul** إلى معرفة دور مهارات الوعي الصوتي في تنمية القراءة في اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (206) تلاميذ من تلاميذ الصف الأول الذين يتكلمون اللغة العربية في فلسطين، منهم (25) تلميذًا يعانون من مشكلات في تعلم اللغة، و(181) تلميذًا من القراء الذين يتطورون بشكل طبيعي، وهاتان المجموعتان تمثلان عدم التجانس في الصف الواحد، واستخدم الباحث برنامجا صوتيا تدريبيا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين الوعي الصوتي والقراءة؛ لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أن المجموعة الضابطة أقل أداءً مع المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة **أبو منديل (2018)** إلى معرفة أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم في غزة، وتكونت عينة الدراسة من (23) تلميذًا، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة، كما تم تصميم عدد مناسب من التدريبات القائمة على الوعي الصوتي، وإعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية؛ لصالح التطبيق البعدي، وأظهرت النتائج أن تدريبات الوعي الصوتي كان لها أثر كبير في تنمية مهارات القراءة.

في حين هدفت دراسة **تيبي وكيربي Tibi & Kirb (2018)** إلى التحقق من أثر الوعي الصوتي في سرعة التسمية، والتنبؤ بالقارئين باللغة العربية، وقياس القدرة الإدراكية العامة، والمفردات، والوعي الصوتي، وقراءة الكلمات، وفهم المقروء. وتكونت عينة الدراسة من ((201من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في دبي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال نموذج (Wolfs Bower,1999) للوعي الصوتي وسرعة التسمية، وأظهرت النتائج أن الوعي الصوتي وسرعة التسمية مهمتان للتنبؤ بالقراءة مع أن أقوى عامل هو الوعي الصوتي من حيث السمات الرئيسية للغة العربية والإملاء ومستوى القراءة للعينة.

واختبرت **دراسة قنديل (2021)** فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الدسلكسيا) لدى تلاميذ الصف الخامس في نابلس، وتكونت عينة الدراسة من(60) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطي درجات استجابات الطلبة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تعزى إلى نوع القياس(قبلي، بعدي)؛ لصالح القياس القبلي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق بين متوسّطي درجات الطلبة في اختبار الوعي الصوتي تعزى إلى نوع القياس(قبلي، بعدي)؛ لصالح القياس البعدي في تحصيل طلبة مجموعة الدراسة تعزى إلى تأثير البرنامج القائم على الوعي الصوتي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد شحة الدراسات التي هدفت بشكل مباشر لإعداد مقياس في الوعي الفونولوجي عدا دراسة سليمان وآخرين (2019)، وكذلك وجود علاقة قوية بين الوعي الفونولوجي وصعوبات التعلم من حيث تنمية المهارات، ولكنها لم ترد حول العلاقة التشخيصية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في مدينة القاعدة، في محافظة إب، في الجمهورية اليمنية، فتحدد مجتمع الدراسة بتلاميذ الصف الثالث الأساسي، الذين بلغ عددهم (1933)، يتوزعون بواقع (975) طالبة، و(958) طالبًا، الملتحقين بتسع مدارس حكومية، وثلاث عشرة مدرسة أهلية.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة قصدية في مدرسة جيل الوحدة النموذجية، بوصفها بيئة مناسبة من حيث تميز المدرسة في التعليم الأساسي بحسب خبرة الباحثتين بها، وكذلك للتسهيلات التي تقدمها المدرسة، وقربها؛ مما يسهل التطبيق الذي يحتاج

إلى وقت كبير بغرض استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، والتأكد من قدرته على التفريق بين مستويات التلاميذ. وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدرسة جيل الوحدة النموذجية البالغ عددهم (175)، والموزعين على سبع شعب بواقع 25 تلميذا وتلميذة في كل شعبة، وتم اختيار الصف الثالث لامتلاكهم مهارات الوعي الصوتي كاملة والتي تكتمل لدى التلميذ من خلال دراسته لمنهج الصف الثالث المستوفي لمهارات الوعي الفونولوجي، كما أشار البتال في (أبو الديار وآخرين، 2012).

وتم التطبيق في النصف الثاني من العام الدراسي، ليكون التلميذ قد تمكن من كامل مهارات الوعي الصوتي حيث يطبق مهارة المقاطع الصوتية في النصف الأول من الصف الثالث، بحسب المنهج الدراسي.

مراحل اختيار العينة:

1. تم اختيار العينة بمراحل متتالية بمساعدة المعلمات، حيث تم استبعاد التلاميذ الذين لديهم إعاقات مختلفة سواء ضمن فئة المتفوقين أو فئة الضعفاء؛ لأنهم لا يندرجون ضمن صعوبات التعلم.
2. تم اختيار التلاميذ الذين تقديرهم ممتاز والذين تقديرهم ضعيف مناصفة بغرض التأكد من مدى قدرة المقياس على التمييز بين التلاميذ المتفوقين والضعفاء الذين سيتم تشخيصهم بمقياس صعوبات التعلم بأنهم يعانون من صعوبات تعلم، ولحساب صدق المقارنات الطرفية، وبذلك بلغ عدد التلاميذ عينة البحث 60 تلميذا وتلميذة ينقسمون بالتساوي بين متفوق وضعيف، وينقسم المتفوقون إلى خمسة عشر من الذكور ومثلهم من الإناث، وينقسم الضعفاء بنفس الطريقة والعدد.
3. تم تطبيق مقياس الوعي الفونولوجي على العينة كاملة من قبل الباحثتين، بينما طبق مقياس صعوبات التعلم لكامل العينة من قبل المعلمات الرائدات في الصفوف؛ لمعرفتهن الدقيقة بالتلاميذ.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة الحالية في:

1- مقياس الوعي الفونولوجي من إعداد الباحثتين.

2- مقياس تشخيص صعوبات التعلم، من إعداد زيدان السرطاوي.

أولًا: مقياس الوعي الفونولوجي الذي تم إعداده من قبل الباحثتين

من خلال الاطلاع على مقاييس الوعي الفونولوجي وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الوعي الفونولوجي، كما في دراسة شفيقة (2012)، ودراسة قنديل (2021)، تم إعداد المقياس الحالي نظرًا لعدم توفر مقاييس عربية مباشرة، وما يوجد هي مقاييس أجنبية مترجمة أو متأثرة باللغة الأجنبية التي تختلف عن اللغة العربية، كذلك تختلف المقاييس المتوفرة من حيث الأبعاد بحسب اختلاف التعريفات وما يترتب عليها من مهارات يتبناها كل باحث في مجالات المقياس الذي يعده.

ويشمل المقياس خمسة أبعاد يحتوي كل بعد على عشرين فقرة على النحو التالي:

البعد الأول: يمثل أبسط المستويات في الوعي الفونولوجي، والوعي بوجود السجع أو اكتشاف الكلمات التي لها نفس النهاية، ويميز التلميذ بين الكلمتين إذا كان لهما نفس الوزن ويجيب بنعم أو لا، وتعرض نصف الكلمات كتابيا ليقرأها التلميذ، والنصف الثاني تعرض سماعيًا من خلال الفاحص، وذلك مراعاة للجانب السمعي والبصري في عملية الوعي الفونولوجي.

البعد الثاني: يمثل هذا البعد القدرة على الوعي بأوجه الشبه والاختلاف بمستوى أصعب من المستوى السابق، حيث يتطلب من التلميذ التركيز أكثر. ويختار التلميذ الكلمة المشابهة صوتيًا للكلمة التي في المربع الأول من بين الكلمات.

البعد الثالث: ويمثل الوعي في أن الكلمات تتكون من وحدات صوتية (فونيم) وقدرة التلميذ على تجميع وفصل الفونيميات في كلمات.

البعد الرابع: يقوم التلميذ في هذا المستوى بتحليل الكلمات إلى مقاطعها، وتم تضمين الكلمات ذات المقطع الواحد والمقطعين حتى خمسة مقاطع.

البعد الخامس: وفيه أعلى مستويات الوعي الصوتي، وهي الحذف والإضافة والإبدال وهذا المستوى لا ينمو إلا بعد تلقي التلميذ برامج القراءة في المدرسة، ويتميز هذا المستوى بالقدرة على إيجاد مفردات من مخيلته.

يتم تصحيح المقياس بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة وبذلك تكون أعلى درجة 100 درجة وأقل درجة صفرا.

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الفونولوجي:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بواسطة الطرق التالية:

أولًا: تحكيم المقياس للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين Face Validity)

قامت الباحثتان بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين في مجال التربية الخاصة ومجال اللغة العربية وبلغ عددهم (8)، وتم تحديد تعريف إجرائي لأبعاد المقياس بهدف التحقق من ملاءمة المقياس لما وضع من أجله وبناءً على آراء وتوجيهات المحكمين تم تعديل بعض الأشياء مثل الأخطاء الإملائية، وإعادة الصياغة وحذف الفقرات المكررة، واستبدال الكلمات المتشابهة في الأصوات، وبلغت نسبة الاتفاق 100% ووفق هذا المحك تم الإبقاء على جميع الفقرات، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية بعد التحكيم يتكون من (100) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وبذلك يمكن القول إن مقياس الوعي الفونولوجي يتمتع بصدق ظاهري مرتفع من وجهة نظر المحكمين.

ثانيًا: التحقق من صدق درجات المقياس بدلالة البناءValidity of the Scale

تم التحقق من صدق مقياس الوعي الفونولوجي بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (23) تلميذًا، باستخدام الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط سبيرمان بين درجة كل بعد ودرجة المقياس بشكل كلي وحساب معامل ارتباط بوينت بايسريال بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من خلال الطرق التالية :

ارتباط درجات المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس:

جدول (1)

معامل ارتباط سبيرمان بين درجات المجالات والدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل ارتباط سبيرمان	مستوى الدلالة	القرار
الوعي بالسجع	0.76**	0.00	دال
التشابه والاختلاف	0.73**	0.00	دال
تجميع وفصل الفونميات	0.82**	0.00	دال
تحليل الفونميات	0.81**	0.00	دال
الحذف والإبدال والإضافة	0.74**	0.00	دال

يتضح من الجدول (1) أنَّ معاملات ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونولوجي تراوحت بين (0.73- 0.82) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وعليه يمكن القول إنَّ مقياس الوعي الفونولوجي يتمتع بصدق بناء جيد وفقًا لمعيار الاتساق الداخلي.

ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال:

تم حساب معامل ارتباط بوينت بايسريال بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة المجال الذي تنتمي إليه كما هو موضح بالجدول (2)

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجة فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال.

المجال	الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
الوعي بالسجع	معامل الارتباط	.597**	.725**	.320**	.594**	.500**	.751**	.697**	.675**	.653**	.617**
	الفقرة	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	معامل الارتباط	.609**	.354**	.604**	.436**	.417**	.407**	.513**	.484**	.364**	.391**
التشابه والاختلاف	الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	معامل الارتباط	.505**	.390**	.333**	.225**	.604**	.648**	.711**	.727**	.809**	.710**
	الفقرة	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	معامل الارتباط	.366**	.579**	.604**	.634**	.619**	.604**	.671**	.470**	.484**	.485**
تجميع وفصل الفونميات	الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	معامل الارتباط	.665**	.212**	.205**	.573**	.465**	.187*	.211**	.495**	.631**	.554**
	الفقرة	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	معامل الارتباط	.597**	.725**	.320**	.594**	.500**	.751**	.697**	.675**	.653**	.617**
تحليل الفونميات	الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	معامل الارتباط	.509**	.354**	.594**	.436**	.415**	.406**	.513**	.584**	.464**	.491**
	الفقرة	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	معامل الارتباط	.512**	.312**	.343**	.334**	.613**	.656**	.453**	.454**	.643**	.434**
الحذف والإبدال والإضافة	الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	معامل الارتباط	.366**	.579**	.415**	.634**	.654**	. 541**	.661**	.475**	.484**	.456**
	الفقرة	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	معامل الارتباط	.677**	.312**	.245**	.565**	.464**	.119*	.241**	.443**	.631**	.434**

*(دال عند 0.05)؛ **(دال عند 0.01)

يتضح من الجدول (2) أَنَّ معاملات ارتباط بوينت بايسريال كانت ارتباطات جيدة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، (0.05)، ماعدا الفقرة رقم (6) في المجال الثالث فقد تم حذفها، وعليه يمكن القول إِنَّ درجات مقياس الوعي الفونولوجي تتمتع بصدق بناء جيد وفقًا لمعيار الاتساق الداخلي.

مقارنة المجموعتين العليا والدنيا (الصدق التميزي)

صدق المقارنة الطرفية:

تم استخدام المقارنة الطرفية لمعرفة مدى قدرة المقياس على التمييز بين التلاميذ مرتفعي الدرجات والتلاميذ منخفضي الدرجات في الصفة التي يقيسها (الوعي الفونولوجي) وذلك بترتيب درجات عينة التقنين في الدرجة الكلية للمقياس

تنازليًا على أنها محك داخلي لصدق المقارنة الطرفية للأبعاد، فتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى وللتحقق من الصدق بدلالة المقارنات الطرفية، تم استخدام اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للمقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (3)

نتائج اختبار مان ويتني؛ للتعرف على قدرة المقياس في التمييز بين المجموعتين (العليا، الدنيا).

المجال	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب Mean Rank	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالةSig	القرار
الوعي بالسجع	عليا	6	17.63	12.50	100.00	3.48	0.00	دالة
	دنيا	6	2.25	4.50	36.00			
التشابه والاختلاف	عليا	6	4.00	12.50	100.00	3.87	0.00	دالة
	دنيا	6	.00	4.50	36.00			
تجميع وفصل الفونميات	عليا	6	6.62	12.50	100.00	3.41	0.00	دالة
	دنيا	6	2.12	4.50	36.00			
تحليل الفونميات	عليا	6	13.75	12.50	100.00	3.57	0.00	دالة
	دنيا	6	3.37	4.50	36.00			
الحذف والإبدال والإضافة	عليا	6	13.37	12.50	100.00	3.51	0.00	دالة
	دنيا	6	3.75	4.50	36.00			
الكلي	عليا	6	55.75	12.50	100.00	3.39	0.00	دالة
	دنيا	6	11.5	4.50	36.00			

بالنظر للجدول (3) يتضح أَنَّ قيمة (Z) كانت دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، فأقل، أي أَنَّ هناك فروقًا ذات دالة إحصائية بين المجموعتين (العليا والدنيا) في الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة العليا في جميع الأبعاد، وفي الدرجة الكلية للمقياس؛ وهذا مؤشر جيد على أَنَّ مقياس الوعي الفونولوجي صادق من الناحية التميزية بدليل المقارنات الطرفية بين المجموعتين (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا).

ثبات مقياس الوعي الفونولوجي:

لاستخراج الثبات تم استخدام معامل كودر ريتشاردسون 20 للتحقق من ثبات مقياس الوعي الفونولوجي، والجدول (4) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول (4)

معامل كودر ريتشاردسون لمقياس الوعي الفونولوجي

المجال	معامل كودر ريتشاردسون 20
الوعي بالسجع	0.71
التشابه والاختلاف	0.79
تجميع وفصل الفونميات	0.73
تحليل الفونميات	0.76
الحذف والإبدال والإضافة	0.77
الثبات الكلي	0.84

يتضح من الجدول (4) أنَّ معاملات ثبات كودر ريتشاردسون 20لمجالات مقياس الوعي الفونولوجي تراوحت بين (0.71-0.79)، بينما بلغ معامل ثبات كودر ريتشاردسون 20 للمقياس بشكل عام (0.84) وهو مؤشر يدل على أنَّ مقياس الوعي الفونولوجي يتمتع بثبات جيد.

ثانيًا: مقياس صعوبات التعلم (إعداد زيدان السرطاوي،1995):

وصف المقياس

هدف المقياس إلى الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ وتم إعداده للبيئة الأردنية، واستخدم في الدراسة الحالية للكشف عن مدى قدرة مقياس الوعي الفونولوجي في تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم. وتكون المقياس من خمسين فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الصعوبات الأكاديمية، والخصائص السلوكية، والصعوبات الإدراكية الحركية، ويقوم بالإجابة عنه ولي الأمر أو المعلم، وله خمسة بدائل (ينطبق بدرجة عالية جدًا _ ينطبق بدرجة عالية _ ينطبق بدرجة متوسطة -ينطبق بدرجة منخفضة- ينطبق بدرجة منخفضة جدًا)، ويصحح بإعطاء خمس درجات للاختيار الأول وأربع للذي يليه ثم ثلاث فدرجتين فدرجة. وله درجات مناظرة للدرجات الخام على الأبعاد والدرجة الكلية للتفسير والحكم على التلميذ فيما إذا كان يعاني من صعوبات تعلم أم لا.

وتم تقنين المقياس في البيئة المصرية بتطبيقه على عينة بلغت 862 تلميذا وتلميذة وحصل المقياس على دلالات صدق وثبات عالية كالتالي:

الصدق العاملي بتحديد ثلاثة عوامل تشبعت بها معظم فقرات المقياس عن طريق التدوير المتعامد وانتهى الاختبار إلى اعتماد ثلاثة عوامل تشبعت بها خمسون فقرة من فقرات المقياس، حيث بلغت نسبة التشبع 0.30 لتصنيف الفقرات ضمن العوامل التي أسفر عنها التحليل العاملي.

- صدق البنود حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وكذلك الصدق التميزي حصل على نفس مستوى الدلالة. وفي الصدق التلازمي بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.74) بين درجات التلاميذ على المقياس من جهة ومقياس مايكل بست الذي تم تطويره في البيئة الأردنية من جهة أخرى.

- الثبات في الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية توصل إلى أن جميع المعاملات للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية مرتفعة تراوحت بين 0.90 و0.89 وهي تدل على ثبات عال وقوي.

استخراج الخصائص السيكومترية لتكييف مقياس صعوبات التعلم على البيئة اليمنية:

أولًا: تحكيم المقياس للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين):Face Validity

قامت الباحثتان بعرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم، وتم اعتماد نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس معيارًا لصدقه، وبناءً على ذلك فقد تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق 80% فأكثر من المحكمين. ووفق هذا المحك تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس الأصلية كونها حصلت على نسبة اتفاق 80% فأكثر، وبذلك يمكن القول إن مقياس صعوبات التعلم يتمتع بصدق ظاهري جيد من وجهة نظر الخبراء.

ثانيا التحقق من صدق فقرات المقياس Validity of the scale

للتحقق من صدق مقياس صعوبات التعلم قامت الباحثتان بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذا وتلميذة، باستخدام الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط سبيرمان بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معامل ارتباط سبيرمان بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من خلال الطرق التالية: -

- ارتباط درجات المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات المجالات والدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
الصعوبات الأكاديمية	0.83	0.00	**دال**
الخصائص السلوكية	0.76	0.00	**دال**
الصعوبات الإدراكية الحركية	0.80	0.00	**دال**

يتضح من الجدول (5) أَنَّ معاملات ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم تراوحت بين (0.76 -0.83) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.00)؛ وعليه يمكن القول إِنَّ مقياس صعوبات التعلم يتمتع بصدق بناء جيد وفقًا لمعيار الاتساق الداخلي.

-ارتباط درجة الفقرات مع الدرجة الكلية للمجال:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة المجال الذي تنتمي إليه كما هو موضح بالجدول (6):

جدول (6)

معاملات الارتباط بين درجة فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال.

الصعوبات الأكاديمية			الخصائص السلوكية			الصعوبات الإدراكية الحركية					
الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.39**	0.00	14	0.36**	.000	1	0.41**	0.00	1	0.50**	0.00
2	0.34**	0.00	15	0.46**	.000	2	0.43**	0.00	2	0.38**	0.00
3	0.49**	0.00	16	0.39**	.000	3	0.31**	0.000	3	0.34**	0.00

الصعوبات الأكاديمية			الخصائص السلوكية			الصعوبات الإدراكية الحركية		
الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
4	0.45**	0.00	17	0.50**	.000	4	0.31**	0.00	4	0.54**	0.00
5	0.40**	0.00	18	0.41**	.000	5	0.33**	0.00	5	0.36**	0.00
6	0.35**	0.00	19	0.33**	.001	6	0.50**	0.00	6	0.35**	0.00
7	0.36**	0.00	20	0.52**	.000	7	0.38**	0.00	7	0.37**	0.00
8	0.39**	0.00	21	0.45**	0.01	8	0.48**	0.00	8	0.30**	0.00
9	0.56**	0.00	22	0.60**	.000	9	0.40**	0.00	9	0.54**	0.00
10	0.50**	0.00	23	0.66**	.000	10	0.45**	0.00	10	0.32**	0.00
11	0.43**	0.00	24	0.32**	.001	11	0.35**	0.00	11	0.40**	0.00
12	0.48**	0.00	25	0.39**	.000	12	0.38**	0.00	12	0.53**	0.00
13	0.33**	0.00							13	0.33**	0.00

يتضح أنَّ معاملات ارتباط سبيرمان كانت ارتباطات جيدة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.00)، وعليه يمكن القول إنَّ فقرات مقياس صعوبات التعلم يتمتع بصدق بناء جيد وفقًا لمعيار الاتساق الداخلي.

ثالثًا: التحقق من ثبات درجات مقياس صعوبات التعلم:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخCronbach's Alpha للتحقق من الثبات، والجدول (7) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول (7)

معامل ألفا كرونباخ لمقياس صعوبات التعلم

المجال	معامل ألفاكرونباخCronbach's Alpha
الصعوبات الأكاديمية	0.84
الخصائص السلوكية	0.74
الصعوبات الإدراكية الحركية	0.79
الثبات الكلي للمقياس	0.86

يتضح من الجدول (7) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجالات مقياس صعوبات التعلم تراوحت بين (0.74-0.84)؛ بينما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس بشكل عام (0.86) وهو مؤشر يدل على أنَّ مقياس صعوبات التعلم يتمتع بثبات جيد وفقًا لمعامل ألفا كرونباخ.

بعد المرور بالخطوات السابقة، تم إخراج مقياس صعوبات التعلم بصورته النهائية والذي تكون من (50) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي: المجال الأول: الصعوبات الأكاديمية (25 فقرة) المجال الثاني: الخصائص السلوكية (12 فقرة) المجال الثالث: الصعوبات الإدراكية الحركية (13 فقرة).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الهدف الأول: تم تحقيق الهدف الأول والمتمثل في توفير أداة تشخيصية تسهم في تحديد مستوى التلاميذ في المرحلة الأساسية.

الهدف الثاني: تم استخراج الخصائص السيكو مترية للمقياس من حيث الصدق والثبات.

الهدف الثالث: التحقق من إمكانية كشف مقياس الوعي الفونولوجي عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ من خلال ارتباطه بمقياس آخر للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وكانت الفرضيات على النحو الآتي:

الفرضية الأولى:

ونص هذه الفرضية هو: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس الوعي الفونولوجي ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (8):

جدول (8)

قيمة معامل ارتباط بيرسون

	صعوبات التعلم		
الوعي الفونولوجي	الارتباط R	الدلالةSig	القرار
	-0.70**	0.00	دال

يتضح من الجدول (8) أَنَّه توجد علاقة ارتباطية عكسية قوية ودالة إحصائيا بين درجات الوعي الفونولوجي وصعوبات التعلم لدى العينة المدروسة. ومن خلال تلك العلاقة نستطيع القول بأنه كلما ارتفع مستوى التلميذ في مقياس الوعي الفونولوجي قلت احتمالية تعرضه لصعوبات التعلم وهذا يعني قدرة المقياس في الكشف عن التلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم. وهذا يؤكد ما توصلت اليه دراسة الدوسري وبديوي (2021) بوجود علاقة تأثير وتأثر بين الوعي الفونولوجي والطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات التعلم، وما أشار اليه سليمان وآخرون (2019) من أن الاضطرابات الفونولوجية تعد مؤشرًا ينبئ بصعوبات تعلم لاحقة، وما هدفت إليه دراسة تيبي وكيربى(Tibi & Kirb, 2018) وهو أثر الوعي الصوتي في سرعة التسمية، والتنبؤ بالقارئين باللغة العربية، وقياس القدرة الإدراكية العامة، والمفردات، والوعي الصوتي، وقراءة الكلمات، وفهم المقروء.

الفرضية الثانية:

ونص هذه الفرضية هو: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس الوعي الفونولوجي وفقًا لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثتان باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين عند درجة حرية تساوي (58) ومستوى دلالة يساوي (0,05) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (9)

نتائج اختبار (ت) للفروق في درجات مقياس الوعي الفونولوجي وفقًا لمتغير الجنس (ذكور– إناث).

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة Sig	القرار
ذكور	30	68.76	11.61	0.063	0.950	لا توجد فروق
إناث	30	68.56	12.84			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "T" غير دالة إحصائيًا لأن مستوى الدلالة المقترنة بها كانت أكبر من (0.05) وهو بذلك غير دال إحصائيًا، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الوعي الفونولوجي وفقًا لمتغير الجنس (ذكور، إناث). كما ورد في (الدوسري وبديوي، 2021) في نتائج البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي بعدم وجود فروق تابعة لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة:

ونص هذه الفرضية هو: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم وفقًا لمتغير الجنس.

للتأكد من مدى قدرة المقياس على تشخيص صعوبات التعلم وامتلاكه خصائص مقياس التشخيص تم التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (05 ،0) في درجات مقياس صعوبات التعلم وفقًا لمتغير الجنس (ذكور– إناث). وتم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين عند درجة حرية تساوي (58) ومستوى دلالة يساوي (0,05) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (10)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين في مقياس صعوبات التعلم وفقًا لمتغير الجنس (ذكور– إناث).

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة Sig	القرار
ذكور	30	113.03	52.15	0.99	0.32	لا توجد فروق
إناث	30	99.10	56.04			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "T" كانت غير دالة إحصائيا لأن مستوى الدلالة المقترنة بها كانت أكبر من (0.05) وهو بذلك غير دال إحصائيًا، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس صعوبات التعلم وفقا لمتغير الجنس(ذكور، إناث). وهذا يؤكد أن مقياس الوعي الفونولوجي يحمل خصائص مشابهة لخصائص مقياس تشخيص صعوبات التعلم. وهذا يعطينا مساحة أكثر أمانا في الاعتماد على مقياس الوعي الفونولوجي كمؤشر في تشخيص صعوبات التعلم، وبذلك نستطيع القول بأن الوعي الفونولوجي له علاقة وثيقة إن لم تكن متطابقة في عملية التشخيص.

فقد أكدت دراسة تيبي وكيربى (Tibi & Kirb, 2018) على العلاقة الوثيقة بين صعوبات التعلم والوعي الفونولوجي، كما أشارت دراسة قنديل (2021) إلى دور الوعي الصوتي في تحسين قراءة ذوي صعوبات التعلم، وأشارت دراسة الشوربجي وآخرين (2017) كما ورد في (الدوسري وبديوي، 2021) في نتائج البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي إلى عدم وجود فروق تابعة لمتغير الجنس.

ولكن لا توجد دراسات سابقة تناولت دور الوعي الفونولوجي في تشخيص صعوبات التعلم وهو ما تنفرد به الدراسة الحالية التي أكدت عدم تأثير الجنس في صعوبات التعلم سواء في مقياس الوعي الفونولوجي أو مقياس تشخيص صعوبات التعلم.

التوصيات:

بناء على ما أظهرته نتائج الدراسة، تم وضع التوصيات الآتية:

1- وضع نتائج الدراسة موضع التنفيذ في المدارس من خلال توصيات وزارة التربية والتعليم.
2- إرشاد المعلمات إلى أهمية الوعي الفونولوجي.
3- إرشاد أسر التلاميذ إلى أهمية الوعي الفونولوجي من خلال برامج توعوية في وسائل الإعلام التربوية وفي المدارس من خلال مجلس الآباء.
4- توجيه المعلمين وتدريبهم على تطبيق المقياس وتشخيص التلاميذ وتدريبهم على الوعي الصوتي.

المقترحات:

1- فاعلية برنامج مقترح قائم على الوعي الفونولوجي في علاج صعوبات التعلم.
2- دراسة العلاقة بين الوعي الفونولوجي وصعوبات التعلم النمائية.
3- تكييف مقياس الوعي الفونولوجي على البيئة اليمنية في مختلف المحافظات اليمنية.
4- بناء برنامج قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

المراجع

أحمد، م. (2021). فعالية برنامج قائم على انشطة التكامل الحسي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويًا. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*. *6*(1)، 2705- 2657.

بن عابد، ج. وبن الطاهر، ت. (2019). التدريب على الوعي الفونولوجي وأثره على مهارات القراءة على التلاميذ المعسرين قرائيا. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. (5)، 309-327.

الحربي، ب. هـ. هـ. (2025). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(1)، 551–576. https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2396

الجدوع، ع. (2003). *صعوبات التعلم*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

جريش، م. (2018). فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة (الديسلكسيا). *المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة*. (2)، 10-49.

الدوسري، م. وبديوي، م. (2021). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة في الصف الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. *45*(1)، 40-72.

أبو الديار، م. البحيري، ج. وطيبة، ن. محفوظي، ع. ايفرت، ج. (2012). *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*. مركز تقويم وتعليم الطفل.

الزيات، ف. (2007). *صعوبات التعلم: الاسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. دار النشر للجامعات.

السرطاوي، أ. (1995). *مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية(دراسة تقنينية)*. جامعة الملك سعود.

سليمان، م. وأحمد، ف. وبهنساوي، ع. ونجلاء ف. (2019). الخصائص السيكو مترية لمقياس الاضطرابات الفونولوجية الإلكتروني لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، كلية التربية قنا. *مجلة العلوم التربوية*. (40)،168-198.

السنوسي، س. (2017). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*. *18* (6)، 51-70.

شفيقة، أ. (2012). *الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل دراسة طولية تتبعية من بداية السنة أولى ابتدائي إلى بداية الثانية ابتدائي* [رسالة دكتوراة غير منشورة]. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر2.

أبو العيس، إ. (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة، *مجلة الطفولة العربية بالكويت*. *10* (38). 28-46.

قنديل، هـ. (2021). *فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي (الفونولوجي) لتحسين قراءة ذوي صعوبات التعلم القراءة (الديسليكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

محمد، ع. (2008). *قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم* (ط.2). دار الرشاد.

المدهون، م. (2016). *أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الامارات العربية المتحدة.

أبو منديل، أ. (2018). *أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزة.

References

Abū al-Diyār, M., Al-Baḥīrī, J., Ṭaybah, N., Maḥfūẓī, ʿA., & Eivert, J. (2012). *Phonological processes and reading and writing difficulties*. Child Evaluation and Education Center, (in Arabic).

Abū al-ʿĪs, I. (2009). *Relationship between phonological awareness and reading ability level among early-grade pupils with reading difficulties. Arab Childhood Journal*, 10(38), 28–46, (in Arabic).

Abū Mandīl, A. (2018). *Effect of phonemic-awareness training on developing reading skills among fourth-grade pupils with learning difficulties in resource rooms in Gaza* (Unpublished doctoral dissertation). Al-Azhar University, Gaza, (in Arabic).

Aḥmad, M. (2021). *Effectiveness of a program based on sensory-integration activities in developing phonological awareness skills among a sample of language-delayed children. Journal of Special Needs Sciences*, 6(1), 2657–2705, (in Arabic).

Al-Dawsarī, M., & Badiwī, M. (2021). *Phonological awareness and its relationship to reading fluency among children with reading difficulties in the second and third grades of primary school. International Journal of Educational Research*, 45(1), 40–72, (in Arabic).

Al-Harbi, B. H. H. (2025). The Effectiveness of a Program Based on Contextual Cues Strategies in Addressing Reading Comprehension Difficulties Among Non-Native Arabic Learners. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(1), 551–576. https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2396

Al-Jadūʿ, ʿA. (2003). *Learning difficulties*. Dār Al-Yāzūrī Scientific for Publishing and Distribution, (in Arabic).

Al-Madhhūn, M. (2016). *Effect of a phonological-awareness-based program on developing reading skills among second-grade students* (Unpublished master's thesis). United Arab Emirates University, (in Arabic).

Al-Sanūsī, S. (2017). *Phonological awareness and its relationship to linguistic competence among children with learning difficulties. Journal of Scientific Research in Education*, 18(6), 51–70, (in Arabic).

Al-Ṣarṭāwī, A. (1995). *Learning-difficulties scale for primary-school students (a standardization study)*. King Saud University, (in Arabic).

Al-Zayyāt, F. (2007). *Learning difficulties: Theoretical, diagnostic, and therapeutic foundations*. Dār al-Nashr lil-Jāmiʿāt, (in Arabic).

Bin ʿĀbid, J., & Bin al-Ṭāhir, T. (2019). *Training on phonological awareness and its effect on reading skills among reading-disabled pupils. International Journal of Educational and Psychological Studies*, (5), 309–327, (in Arabic).

Jarīsh, M. (2018). *Effectiveness of cooperative learning to improve phonological awareness and oral reading among children with reading learning difficulties (dyslexia). Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences*, (2), 10–49, (in Arabic).

Lee, Y. Yim, D. Sim, H. (2012). Phonological processing skills and its relevance to receptive vocabulary development in children with early cochlear implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 76*(12), 1755–1760. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2012.09.025

Makhoul, B. (2017). Moving beyond phonological awareness: The role of phonological awareness skills in Arabic reading development. *Journal of Psycholinguistic Research, 46*(2), 469–480. https://doi.org/10.1007/s10936-016-9442-4

Muḥammad, ʿA. (2008). *Deficiency in pre-academic skills among kindergarten children and learning difficulties* (2nd ed.). Dār al-Rashād, (in Arabic).

Qindīl, H. (2021). *Effectiveness of a program based on phonemic (phonological) awareness to improve reading among students with reading learning difficulties (dyslexia) in grade five in the schools of Nablus Directorate* (Unpublished master's thesis). An-Najah National University, (in Arabic).

Shafīqah, A. (2012). *Phonological awareness and the processes of acquiring reading in the child: A longitudinal follow-up study from the beginning of the first year of primary school to the beginning of the second year* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Algiers 2, (in Arabic).

Sulaymān, M., Aḥmad, F., Bahnassāwī, ʿA., & Najlāʾ, F. (2019). *Psychometric properties of the electronic phonological-disorders scale among children at risk of learning difficulties—Faculty of Education, Qena. Journal of Educational Sciences*, (40), 168–198, (in Arabic).

Tibi, S. Kirby, J. (2018). Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic. *Scientific Studies of Reading, 22*(1), 70–84. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1338303