بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الوعي الصوتي وقياس فاعليته في تنمية مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia

د. محمد أحمد سليم خصاونة (الباحث الرئيسي) د. محمد عبد ربة الخوالدة

د. حسان علي عبدالله بني حمد

جامعة الملك خالد/ المملكة العربية السعودية

Building a training program based on the theory of voice awareness and measuring its effectiveness in developing the skills of auditory analysis of students with difficulties in synergy, developmental and verbal Verbal Dyspraxia

Dr. Mohamad Ahmad Saleem Khasawneh (Main Researcher)

drkhasawneh@yahoo.com

Dr. Mohammad Abedrabbu Alkhawaldeh

Dr. Hassan Ali Abdalla Bani Hamad

drkhasawneh@yahoo.com

King Khaled University\ Saudi Arabia

Abstract

The objective of the study was to examine the effectiveness of a cognitive training program on promoting phonetic awareness skills on acoustic analysis skill among students with verbal dyspraxia in the najran. The sample of the study consisted of (12) 4th and 5th male and female students selected from schools najran Directorate of Education. Verbal Dyspraxia Scale developed by the researcher along with acoustic Analysis Scale developed by Al Waqfi and Al Kilani (1998) were used for data collection. The experimental control groups semi-experimental design was used. The results of the study showed that there were statistically significant differences in acoustic analysis skills for experimental and control groups subjects on the post-test means scores, in favour of experimental group students. There were no statistically significant differences in post-test acoustic analysis skills due to the interaction between gender and study group. There were statistically significant differences in acoustic analysis skills for experimental and control groups subjects on the follow- up means scores, in favour of experimental group students.

Keywords: Dyspraxia, acoustic analysis, phonetic awareness.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على مهارة التحليل السمعي لدى طلبة صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظيVerbal Dyspraxia في في منطقة نجران، وتكونت عينة الدراسة من (12) طالباً وطالبة من الصف الرابع والخامس في مدارس مديرية التربية والتعليم في منطقة نجران، أُستخدم مقياس الدسبراكسيا اللفظية Verbal Dyspraxia المعد من قبل الباحثين، أُستخدم مقياس التحليل السمعي المعد من قبل الوقفي، والكيلاني(1998)، أُستخدام التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التحليل السمعي بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، وأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التحليل السمعي تعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة على الاختبار البعدي، وأن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التحليل السمعي بين المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار المتابعة، ولصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب، التآزر الحركي التطوري، التحليل السمعي، الوعي الصوتي.

المقدمة

أشارت ليرنر(2013) إلى أن اضطراب التآزر الحركي التطوري Dyspraxiaهي إحدى الأنواع الرئيسة للمشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، وهي تندرج تحت صعوبات التعلم النمائية. ويتفق العاملون في مجال التربية والتعليم عامة والتربية الخاصة على وجه التحديد بضرورة مساعدة الطلبة الذين يعانون من الدسبراكسيا اللفظيةVerbal Dyspraxia، إلا أن المشكلة الأساس، تكمن في صعوبة وجود المقياس أو الأداة العملية التي تساعد في الكشف عن هؤلاء الطلبة، بالإضافة إلى افتقار البئية العربية لبرامج التدريب المناسبة، ونتيجة لذلك تكون النتائج في معظم الأحيان في الاتجاهات السلبية، كأن يستسلم الطالب لصعوبة التعلّم، وبالتالي ينخفض تحصيله الأكاديمي؛ مما يضطره للتغيب المقصود عن المدرسة تجنباً للمواقف الصفّية المحبطة له، ويمكن أن تؤدي أيضاً إلى تراكمات من الإحباط.

إنّ التعلم داخل الغرفة الصفّية يتضمن الاستجابة للأصوات التي تتطلب من الطفل أن يكون قادراً على تصنيف هذه الإشارات الصوتية، وتنظيمها ثم الاستجابة لها بشكل مناسب، وتتطلب أنشطة الصف الدراسي الاستجابة لتعليمات المعلّم بشكل تلقائي ومناسب، أمّا الطّفل الذي يعاني من صعوبة في الوعي الصوتي يختلط عليه الأمر، فلا يدرك معنى الصوت مما يؤثر على فهمه وتحصيله الدراسي وقدرته على الاتصال مع الآخرين. لقد ارتبطت صعوبات التحليل السّمعي بشكل نظري بصعوبات التعلم إذ يرى كثير من الباحثين أنّ القصور النمائي لعمليات التحليل السمعي تؤثر بشكل كبير في نجاح عملية القراءة، حيثُ إن القدرة على التحليل والتسلسل وتذكر المثيرات السمعية، تعتبر أساسية في مهارة القراءة، فكلما ازدادت كفاءة الطفل في تحليل الكلمات إلى أصوات مفردة كان مستواه في القراءة أفضل، وعادةً ما يخفق الأطفال ذوو صعوبات التعلم في تحليل التركيب الصوتي للغة المنطوقة سواء أكان ذلك على مستوى الكلمة أم على مستوى الجملة. ولمعالجة هذه الصعوبات، لا بد من تطوير برامج خاصة للتدريب السمعي لهم، حيثُ إنهم يدركون الأشياء بطريقة مختلفة، ولذا فإن وجود برامج لتنمية مهارات التحليل السمعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم أصبح عنصراً مهماً لتنمية عملية التعلم لديهم.

قام الباحثون ببناء مقياس الكشف عن الدسبراكسيا، إذ بُنيت قائمة رصد أولية للدسبراكسيا، وقائمة رصد القراءة، وقائمة رصد الخط اليدوي، وقائمة رصد القدرات الحسابية (الرياضيات)، وقائمة رصد التربية البدنية، وقائمة رصد الداسبراكسيا اللفظية، وقائمة رصد المهارات الاجتماعية والتواصل، حيث لايوجد في حدود علم الباحثين مقياس للكشف عن الدسبراكسيا في البئية العربية.

أجرت Rababah E. (2017) دراسة بعنوان: "أثر استخدام أنشطة التعبير الكتابي وقراءة القصص في تنمية الوعي الصوتي والوعي بالمواد المطبوعة لدى أطفال الروضة في الأردن" هدفت إلى الكشف عن أثر قراءة القصص وأنشطة التعبير الكتابي في تنمية الوعي الصوتي والوعي بالمواد المطبوعة لدى أطفال الروضة في الأردن، حيث اشتملت على (50) طالب من إحدى رياض الأطفال الحكومية في مدينة إربد، موزعة على مجموعتين، ضابطة وعشوائية، تحتوي كل منها على (25) طالباً، حيث تم إشراك الأطفال في المجموعة التجريبية في(24)حصة تم فيها قراءة القصص بمجموعات مع التركيز على قواعد المواد المطبوعة، كما تم إشراكهم في أنشطة التعبير الكتابي بواقع مرة واحدة كل نهاية اسبوع ولمدة (14) اسبوعاً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الوعي بالمواد المطبوعة والوعي الصوتي ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت كل من الشوربجي، والمحرزي، والزاملي، والكيومي، والمنذري، والبرواني، والسناني، (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على أُثر برنامج قائم على الوعي الفونيمي والفنولوجي للأداء القرائي للغة العربية لتلاميذ الصف الأول الأساسي، حيث صمم الباحثون اختباراً قرائياً في الوعي الفونيمي والفونولوجي في اللغة العربية، بالإضافة إلى برنامج تدريبي عن الوعي الفونيمي والفونولوجي لمعلمات اللغة العربية، شملت عينة الدراسة (205) طالب وطالبة من أربع مدارس مقسمين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين لضمان تكافؤهما ثم تطبيق التجربة على مدى عشرة أسابيع، وخلال تلك الفترة قامت معلمات اللغة العربية بتدريس مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي ثم تم تطبيق الاختبار البعدي، وبعدها تم اختبار الطلاب للمرة الثالثة بعد مدة ستة

أشهر لمتابعة الأثر طويل المدى وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج الاختبارات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار الثالث الذي يسعى إلى متابعة أثر التجربة على الطلاب ومن ناحية أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج الاختبار بين الذكور والإناث.

وأجرت الفارسي، وإمام (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات القراءة، اشتملت العينة على (40) من الطلبة المدرجين ببرنامج صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي في سلطنة عمان، وتم تطبيق أدوات تشخيص صعوبات القراءة طبقاً لمدخل التعارض بين التحصيل والذكاء، ثم تم اختيار عينة علاجية (14) طالب وطالبة ممن تم تشخيصهم بصعوبات القراءة، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين، تجريبية وضابطة، واشتملت أدوات الدراسة التي طبقت على العينة الأولية مصفوفة رافن للذكاء، اختبار تحصيلي في القراءة، في حين اشتملت الأدوات التي طبقت على العينة العلاجية اختبار الوعي الصوتي، واختبار مهارة فك الترميز، بالإضافة إلى برنامج تدريبي قائم على مدخل الوعي الصوتي وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع أبعاد اختبار الوعي الصوتي، واختبار مهارة فك الترميز ما عدا بعد قراءة كلمات النص، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وأجرت كل من كلاشنيكوفا، وبيرنام (2016) دراسة هدفت إلى لتقييم أداء التعليم المشترك مع الأقران لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة باستخدام نموذج معدل من هرم التعليم المشترك مع الأقران، بمقارنة مرحلة الإنتاج والمرحلة الشاملة لتحديد فيما إذا كان قصور التعليم المشترك مع الأقرا يقع في قدرة الأطفال على تأسيس واكتساب كلمات الرواية أو في قدرهم على استرجاع كلمات الرواية التي تعلموها سابقاً، وأظهرت النتائج أنه بينما كان الأطفال ذوي صعوبات القراءة يتطلبون محاولات أكثر لتعلم الكلمات عندما يتم الطلب منهم استخدام هذه الكلمات المشتركة في مهمة اختيار مرجع.

وأجرى كل ديل بويرتو ولاكابكس (2014) دراسة هدفت إلى البحث عن أثر إجراءات تدريبين متميزين صوتيين مبنيين على الحاسوب في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للمتعلمين الصغار، حيث تم اختبار وعي الطلاب في نطق بعض الأحرف وذلك في مجموعتين تجريبيتين، حيث تم إجراء نظامين صوتيين مختلفين (التمييز السمعي/ ممارسة التعريف والاستماع والإعادة)، وتم تدريب المجموعة الضابطة على المعالجة السمعية. حيث ظهر أثر التدريب بشكل ذو دلالة في تحسين القدرات الإدراكية لكلا المجموعتين التدريبية، إضافة إلى أن كلا المجموعتين قد أظهرتا تحسناً في جميع المتغيرات التي تم تحليلها كما أشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي للتدريب السمعي والمحاكي المبني على الحاسوب.

وأجرى الشبول، والعساسفة، والشبول، والمومني (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على الوعي الصوتي لدى أطفال الصف الأول في عمان، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالباً، استخدم الباحث اختبار ياب – سنجر(1995)، وأظهرت نتائج الدراسة نمواً في مجال الوعي الصوتي لدى أفراد عينة الدراسة.

يلاحظ من الدراسات السابقة ما يلي:

1. أكدت معظم الدراسات على أهمية تنمية مهارات التحليل السّمعي بسبب ارتباطها الوثيق بالقدرة على تعلّم المهارات الأكاديمية.
2. أكّدت معظم الدراسات على وجود قصور في مهارة الوعي الصوتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبالتالي تؤثر على مهاراتهم السمعية.
3. أكّدت الدراسات على أهمية البرامج التدريبية في تطوير مهارة الوعي الصوتي مما ينعكس إيجابياً على التحصيل الدراسي.
4. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها إحدى المهارات التي يعاني منها طلبة صعوبات التّعلم من قصور في مهارة الوعي الصوتي، والتي تسهم في تخفيف معاناتهم من صعوبات التعلم، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السّابقة في طبيعة

البرنامج التدريبي، وقد تم إعداده بالاستناد إلى النظرية المعرفية لتنمية مهارات الوعي الصوتي، بالإضافة إلى العينة وهم من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia وفي تناولها أثر فاعلية ذلك البرنامج في تنمية مهارة التحليل السمعي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الهدف من هذه الدراسة هو بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الوعي الصوتي وقياس فاعليته في تنمية مهارات التحليل السمعي لدى طلبة صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظيVerbal Dyspraxia. وبالتحّديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة في مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لأثر البرنامج التدريبي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة في مهارات التّحليل السّمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة في مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المتابعة؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في الكشف عن أهمية الوعي الصوتي وأثره في مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia، وتكمن الأهمية العملية للدراسة في التوصل إلى مقياس يكشف عن اضطراب التآزر الحركي البصري التطوري Dyspraxia، بالإضافة إلى استخدام مقياس للتحليل السمعي يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة. يمكن أن تستفيد منه المؤسسات التعليمية، ومراكز التربية الخاصة، والمعلمون، والمرشدون التربويون في تشخيص صعوبات التعلم، وتأتي أهمية هذه الدراسة في أنّها تضع بين يدي معلم غرف المصادر برنامجاً تدريبّياًعملياً، ومجموعة من المقاييس تساعدهم في تدريب ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia على مهارات الوعي الصوتي، حيث تفتقر غرف المصادر إلى مثل هذه البرامج التدريبية.

محددات الدّراسة

1. الخصائص السيكومترية للمقياس المستخدم في تشخيص ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia عينة الدراسة.
2. اقتصرت عينة الدراسة على ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia في الفئات العمرية (8-12) سنة، والملتحقين بغرف صعوبات التعلّم للمدارس التابعة إلى إدارة التعليم في منطقة نجران في الفصل الأول للعام الدراسي (2018/2017).
3. تتحدّد نتائج هذه الدراسة بمدى قدرة معلمي غرف المصادر على تطبيق البرنامج التدريبي والقدرة على قياس استجابتهم على المقياس الذي تم إعداده لهذه الغاية.

مصطلحات الدراسة:

اولاً:الوعي الصوتي

يعتبر ستانوفيش (Stanovich, 1982)أول من عرّف مهارة الوعي الصوتي بقوله: هو التعامل الواعي مع المستوى الصوتي في الكلام، أو هي المقدرة العقلية على (التلاعب) التغيير في المستوى الصوتي للكلمات، وبعبارة أخرى فإن الوعي الصوتي يعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراج هذه الأصوات والكيفية التي تتشكّل فيها هذه الأصوات مع

بعضها لتكوين الكلمات، والجمل والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواءً أجاءت هذه الأصوات مفردة، أم في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة. أمّا الدراسة الحالية فتعرف الوعي الصوتي بأنّه جملة الأنشطة العملية التي يحتويها البرنامج التدريبي.

ثانياً: الدسبراكسيا

الدسبراكسيا نوع من اضطراب النمو، وصعوبة في اكتساب التصرّفات التي تتطلب مهارة الأعضاء الدقيقه كاليد والأصابع. واللافت أن الطفل المصاب بالدسبراكسيا لا يواجه مشكلة في المشى أو السباحه. ولكن يواجه صعوبه في القيام بالأمور التي تتطلب منه استعمال عضلاته الدقيقه كالكتاب مثلاً، ويفسر المختصون ذلك أنه عندما يدرك جيداً ماذا عليه إنجازه؛ فإن دماغه لا يستطيع أن يأمر أعضاء جسمه بالتنفيذ بشكل منظم(Amanda, 2012).

ثالثاً: الدسبراكسيا اللفظية

هم أولئك الأطفال الذين لديهم صعوبة شديدة في عملية التآزر الحركي التطوري الذي يساعد في إنتاج كلام واضح، بالرغم من عدم وجود تلف في العضلات، إلا أنّه يعاني من صعوبة بالغة في إنتاج أصوات الكلام، وفي ترتيب أصوات الحروف في الكلمة الواحدة(Pam, 2013).

5. الفاعلية: (The effectiveness)

مقدار التحسّن الناتج عن البرنامج التدريبي لمهارات التحليل السمعي لدى المتدربين ويقاس بحجم الفارق بين القياس القبلي والقياس البعدي لهذه المهارات لدى المتدربين.

الطريقة وإجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من أطفال غرف المصادر من ذوي صعوبات التعلم التابعين إلى إدارة التعليم في منطقة نجران في الفصل الأول للعام الدراسي (2018/2017). والذين بلغ عددهم (580) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (8–12) سنة من الصفوف الابتدائية، الرابع والخامس والسادس، وبعد تطبيق مقياس فرز الدسبراكسيا على مجتمع الدراسة تكونت عينة الدراسة من (12) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات الدسبراكسيا اللفظية، ولم تظهر الدسبراكسيا اللفظية إلا في الصفين: الرابع والخامس، وتم توزيع العينة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية ومجموعتين ضابطة، تجريبية (1) للذكور، وتجريبية (2) للإناث. وتكونت المجموعة الضابطة (1) للذكور، والمجموعة الضابطة (2) للإناث، وجاء هذا التوزيع على مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين لصعوبة دمج الذكور والإناث معاً.

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار مهارات التحليل السمعي

يقيس اختبار مهارات التحليل السمعي القدرة على تحليل أنماط صوتية إلى مكوناتها الجزئية، والتعرف إلى النمط الصوتي الناتج عن حذف جزء معين من النّمط الأصلي، وتشخيص جوانب القصور في هذه المهارة، وما يمكن أن يترتب عليها من ضعف في الأداء المدرسي، ونجاحه في مهارات القراءة والتهجئة والإملاء، لدى الأطفال الذين يحولون إلى غرف مصادر التعليم في المدرسة. كما يُقّيم هذا الاختبار مستوى الاستعداد لتعلم القراءة، وما يتصل بها من مهارات كالتهجئة والإملاء لدى الأطفال المبتدئين وبمراحلهم الأولى من تعلمهم المدرسي، ويقدم الاختبار معلومات تشخيصية ذات دلالة، يستفيد منها المعلمون في تصميم برامج علاجية وتدريبية فيما يتعلق بالتدرب على مهارات التحليل السمعي لأصوات اللغة، والتمييز بين الحروف والأصوات المرتبطة بها.

ثانياً: مقياس متعدد الأبعاد للتعرف على اضطراب التآزر الحركي التطوري Dyspraxia

قام الباحثون ببناء مقياس اضطراب التآزر الحركي التطوري لدى الطلبة في الصفوف: الرابع والخامس والسادس الأساسي الذين يعانون من صعوبات التّعلم كالآتي.

الخطوة الأولى: تحديد المجالات

تمّ في هذه الخطوة التوصل إلى قائمة باضطراب التآزر الحركي التطوري التي يسعى المقياس لقياسها لكل مستوى صفي ولكل مجال، وتم أيضاً في هذه الخطوة تحديد الموضوعات التي سوف يغطيها المقياس بناءً على قائمة المجالات التي تم التوصل إليها. وتم ذلك بالرجوع إلى عدد من المقاييس الخاصة بالكشف عن صعوبات التعلّم مثل مقياس مايكل بست.

الخطوة الثانية: بناء المقياس

بعد أن تم تحديد مجالات اضطراب التآزر الحركي التطوري والموضوعات التي سيتم تناولها لقياس هذه الصعوبات قام الباحثون ببناء المقياس من خلال طرح سؤال على معلمي صعوبات التعلّم بتحديد خصائص اضطراب التآزر الحركي التطوري dyspraxia. وبناءً على ذلك تم صياغة فقرات المقياس بصورته النهائية.

الخطوة الثالثة: الدراسة الاستطلاعية Pilot Study

بعد أن تمَّ الانتهاء من الخطوة الثانية، تم تطبيقه على عينة مكونة من (37) طالباً وطالبة مختارة عشوائياً من بين طلبة الصفوف الواقعة في كل مستوى صفي، وتم التعرف على مدى وضوح التعليمات، والتحقق من فاعلية الفقرات عن طريق حساب معامل صعوبة كل فقرة ومعامل تمييزها حيث تم حذف الفقرات التي يقلّ معامل تمييزها عن (0.3)، وحذف الفقرات التي يزيد معامل صعوبتها على(0.9) أو تقل عن(0.2).

الخطوة الرابعة: التحقّق من دلالات الصّدق

تمَّ التوصّل إلى مؤشرات عن صدق الاختبار عن طريق التحقّق من صدق المحتوى (Content Validity)، الذي تمّ التحقق منه من خلال الاجراءات التي اتبعت في بناء الاختبار، وكذلك تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص وأخذ آرائهم فيما يتعلق بمدى ملاءمة الفقرات في بنيتها وصياغتها للنواتج التي أعدت لقياسها، وذلك للتأكد من الصياغة اللغوية للفقرات وملاءمتها للمجالات التي اشتمل عليها.

الخطوة الخامسة: التحقق من دلالات الثبات

دلالات الثبات:

تم التوصل إلى ثبات المقياس بالطرق التالية:

1- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest Reliability).

2- طريقة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).

الخطوة السادسة: القوة التميزية للفقرات

للتعرف على قدرة الفقرات على التمييز حُسبت كل من معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس بدراسة العلاقة الارتباطية بين الأداء على الفقرة مع كل من درجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، والدرجة الكلّية للمقياس لكلّ صف من الصفوف الثلاثة التي شملتها الدراسة.

ثالثاً: البرنامج التدريبي

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات التحليل السّمعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia الملحقين غرف المصادر في منطقة نجران، وذلك لما لها من أثر وفاعلية في تحسين عملية التّعليم، ويتكون البرنامج من مجموعة من التدريبات والنشاطات التي بناها الباحثون بحيث تتيح للطلبة اكتساب مهارات تقع ضمن أبعاد مهارة الوعي الصوتي.

مبررات بناء البرنامج

برزت الحاجة لتوفير برنامج تدريبي لتنمية مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia في المرحلة الأساسية؛ فجاء هذا البرنامج ليلبي احتياجات الطلبة من خلال تدريبهم على بعض الطرق التي تنمي مهارات التحليل السمعي لديهم، وذلك من خلال توفير محتوى صوتي ملائم للفئة العمرية المستهدفة، يساعدهم في استقبال واستدعاء مادة الاتصال بشكل فعّال، وبخاصة في عمليات الاتصال التي تجري أثناء التعليم الصّفي.

منهجية الدراسة

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي تهدف إلى تحديد أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على مهارة التحليل السمعي لدى طلبة صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia، وقد اعتمدت هذه الدراسة على استخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة بقياس قبلي وبعدي وقياس متابعة

نتائج الدراسة ومناقشتها

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "هل توجد فروق ذات دلالة في مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لأثر البرنامج التدريبي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال ولمعرفة دلالة هذه الفروق في مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وتحديد اتجاهها تم استخدام اختبار (مان ويتني) (Mann–Whitney Test) والجدول (4) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (4):اختبار (مان ويتني) (Mann–Whitney Test) لأثر المجموعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia في اختبار التحليل السمعي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
التجريبية	8	8.50	68.00	0.000	2.781-	0.005
الضابطة	4	2.50	10.00			

يتضح من الجدول (5) أنّ الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة دالّة إحصائياً، حيثُ بلغت قيمة ز (2.781-) بمستوى دلالة (0.005)؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى، وتقبل الفرضية البديلة، بمعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الدرجات المتحققة على اختبار التحليل السمعي البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية (التي تعرضت للتدريب على برنامج تنمية التحليل السمعي)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للتدريب على برنامج تنمية التحليل السمعي) لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب لها (8.50) بينما بلغ للمجموعة الضابطة (2.50)، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كونزالس وأسباينل (Gonzalez,& Espinel,2002) والتي هدفت إلى فحص طريقتين للتدريب الصوتي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، الطريقة الأولى تعتمد على تدريب الوعي الفونيمي للحروف والأصوات فقط، والثانية على التدريب على تمييز الكلام والوعي الفونيمي للحروف والأصوات، وقد أظهرت النتائج إلى وجود تحسن ذي دلالة في المجموعتين التجريبيتين في مهارات الوعي الفونيمي مقارنة مع المجموعة الضابطة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة(2017) .Rababah E ، ودراسة الشوربجي(2017)، ودراسة الفارسي (2017)، ودراسة بويرتو (2014). وقد تعزى هذه النتائج أيضاً إلى ما يتصف به البرنامج من مزايا عديدة منها:

- تضمين البرنامج مجموعة متنوعة من الأنشطة التدريبية، كالأنشطة التي تركز على التحليل السّمعي، والذاكرة السّمعية، والإغلاق السّمعي، والتميز السمعي بين الشكل والخلفية. وقد تم ذلك من خلال استخدام وسائل تعليمة متنوعة كأجهزة التسجيل، والصور المختلفة، والنماذج والمكعبات.
- زيادة فاعلية الأطفال من خلال البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة. وذلك لما امتاز به البرنامج من تسلسل وتدرّج من السهل إلى الصعب.
- المناخ التعليمي الذي وفره الباحثون خلال الجلسات التدريبية، والذي امتاز بجوّ خالٍ من المشتتات، وجلب انتباه الطلبة بوساطة الألعاب التربوية المتنوعة المستخدمة، والتعزيز الذي كان يقدمه الباحثون للإطفال مما أدى إلى إقبال الأطفال على البرنامج، ومشاركتهم به بفاعلية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال: الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة في مهارات التحليل السمعي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلّم بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لمتغير الجنس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال ولمعرفة دلالة هذه الفروق في مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia تبعا لمتغير الجنس، وتحديد اتجاهها تم استخدام اختبار (مان ويتني) (Mann–Whitney Test) والجدول (5) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (5):اختبار (مان ويتني) (Mann–Whitney Test) لدلالة الفروق لدى الطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia في اختبار التحليل السمعي تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
ذكر	6	6.08	36.50	15.500	0.410-	0.682
انثى	6	6.92	41.50			

يتضح من الجدول (5) أنّ الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة غير دالّة إحصائياً، حيثُ بلغت قيمة ز (0.410-) بمستوى دلالة (0.682)؛ لذا نقبل الفرضية الصفرية الأولى، ونرفض الفرضية البديلة، بمعنى أنه ليس هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الدرجات المتحققة على اختبار التحليل السمعي البعدي بين بين الذكور والاناث، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشوربجي(2017)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الفرسي والامام (2017)، ولذلك يمكن أن نعزو نتيجة هذه الدراسة إلى أنّ التدريب لا يتأثر بجنس الطلبة، حيث كان البرنامج التدريبي فاعلاً لدى كل من الجنسين.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "هل توجد فروق ذات دلالة في مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المتابعة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال ولمعرفة دلالة هذه الفروق في مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المتابعة، وتحديد اتجاهها تم استخدام اختبار (مان ويتني) (Mann–Whitney Test) والجدول (6) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (6):اختبار (مان ويتني) (Mann–Whitney Test) لأثر المجموعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia في اختبار المتابعة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
التجريبية	8	8.50	68.00	0.000	2.746-	0.006
الضابطة	4	2.50	10.00			

يتضح من الجدول (5) أنّ الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة دالّة إحصائياً، حيثُ بلغت قيمة ز (−2.746) بمستوى دلالة (0.006)؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى، وتقبل الفرضية البديلة، بمعنى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الدرجات المتحققة على اختبار التحليل السمعي (المتابعة) بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب لها (8.50) بينما بلغ للمجموعة الضابطة (2.50)، ويعزو الباحثون استمرار اثر البرنامج التدريبي إلى قوة البرنامج التريبي واحتواه على فقرات وابعاد مختلفة ومتعددة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج أظهرت فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التحليل السمعي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia فإنها توصي بما يلي:

1. بناء مزيد من البرامج التدريبية لتنمية المهارات النمائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري Dyspraxia.
2. إجراء بحوث تدرس مهارات التحليل البصري لدى الطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري Dyspraxia في مجال الخط اليدوي.
3. إجراء دراسات تبحث في مهارات التّكامل البصري الحركي لدى الطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري Dyspraxia في مجال القراءة.
4. إجراء دراسات تبحث في مهارات التداعي البصري الحركي لدى الطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري Dyspraxia في مجال التربية البدنية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الشبول، يوسف محمد؛ العساسفة، سهيل محمود؛ الشبول، صبري شحادة؛ المومني، حسام شفيق (2013).هل الطلبة الأردنيون لديهم وعي صوتي. دراسة وصفية: مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، مج 14، ع 2، (2013)، ص ص 37 – 54.

الشوربجي، سحر، والمحرزي، راشد، والزاملي، علي، والكيومي، أمل، والمنذري، ريا، والبرواني، ثوبية، والسناني، يسرى (2017). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 11(3): 666−686.

الفارسي، حفصة، وإمام، محمود (2017). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 11(2): 315−336.

ليرنر، جانيت (2013). صعوبات التعلم والاعاقات البسيطة ذات العلاقة. (ترجمة: سهى الحسن)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الوقفي، راضي، والكيلاني، عبدالله.(1998). مجموعة الاختبارات الادراكية. عمان: كلية الاميرة ثروت.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Amanda, k. (2012). Dyspraxia: Developmental Co – ordination Disorder.43 Great Russell Street, London WCIB 3PD.

Del Puerto, F. and Lacabex E. (2014). Two Phonetic-Training Procedures for Young Learners: Investigating Instructional Effects on Perceptual Awareness. The Canadian Modern Language Review, 70(4): 500–531.

Gonzalez, Del Rosario. & Espinel, Maria, (2002) Remedial Intervention For children with Reading Disabilities.Journal of Learning Disabilities.Vol.35.

Pam, CST., Williams (2013).Principal Speech and Language Therapist, Nuffield Hearing and Speech Center, Royal National Throat, Nose and Ear Hospital, Grays Inn Road, London WCIX8DA

Rababah E. (2017). The Impact of Using Reading Storybooks and Writing Journal Activities on Print and Phonemic Awareness of Jordanian Kindergarten Children. Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University, 11 (4): 736-748.

Stanovich, K A. (1982). Individual differences in the cognitive processes of reading: II Text-level processes. Journal of Learning Disabilities 15(9), 549-554.

الملاحق

الملحق (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المجموعة	الصف الرابع	الصف الخامس	عدد الطلبة
المجموعة التجريبية (1)	2	2	4 طلاب
المجموعة التجريبية (2)	2	2	4 طالبات
المجموعة الضابطة (1)	1	1	طالبان
المجموعة الضابطة (2)	1	1	طالبتان
المجموع	6	6	12

اختبار التّحليل السمعي

وصف الاختبار

يتألف اختبار مهارات التحليل السمعي من كلمات بسيطة أو مركبة. إذا حذف جزء معين منها يبقى جزء يشكل كلمة ذات معنى معروف. حيث يقوم الفاحص بنطق الكلمة على مسمع الطفل ويطلب منه أن يلفظ الجزء الباقي بعد حذف جزء معين يذكره الفاحص للطفل، وقد روعي في اختياره أن يبقى منها جزء يؤلف كلمة ذات معنى عند حذف جزء في أول الكلمة أو وسطها أو نهايتها.

أغراض الاختبار

تلخص الأغراض التي يستخدم الاختبار من أجلها كما يلي:

1- تقييم مهارة التّحليل السمعي، وتشخيص جوانب القصور في هذه المهارة. وما يمكن أن يترتب عليها من ضعف الأداء المدرسي، وبخاصة في مهارات القراءة والتهجئة والإملاء لدى الأطفال الذين يراجعون أو يحولون إلى العيادات والمراكز النفسية أو غرف مصادر التّعلم في المدارس.

2- تقييم مستوى الاستعداد لتعلم القراءة والمهارات الأخرى المتصلة بها، مثل التهجئة والإملاء لدى الأطفال المبتدئين في المراحل الأولى من تعلمهم المدرسي.

3- استقصاء جوانب تطورية ذات أهمية في التعلّم المدرسي، وبخاصة ما يتعلق منها بالنّمو المعرفي واللغوي في الدراسات والبحوث التي تعنى بتطور الأطفال.

4- تقديم معلومات تشخيصية ذات دلالات خاصة يفيد منها المختصون والمعلمون في تصميم برامج علاجية وتدريبية، وبخاصة ما يتعلق منها بالتدريب على مهارات التّحليل السّمعي لأصوات اللغة والتمييز بين الحروف والأصوات المرتبطة بها.

تعليمات التطبيق

يطبق هذا الاختبار بحيث تكون جالسا إلى جانب الطفل وبشكل لا يرَ فيه وجهك في أثناء نطقك لكلمات الاختبار، ابدأ الاختبار بمثالين توضيحيين ليتعرف الطفل من خلالها إلى ما هو متوقع منه، وذلك بأن تقول له: أريد أن تعيد الكلمة التي سأقولها،

اسمع: بيت لحم. توقف قليلا حتى يستجيب الطفل، ثم قل: والآن أعدها مرة ثانية ولكن دون أن تلفظ (بيت). إذا كانت استجابة الطفل صحيحة انتقل إلى المثال التوضيحي(ب) أمّا إذا أخطأ الطفل في المثال(أ) فحاول أن تشرحه له. وإذا تطلب الأمر أكثر من شرح بسيط فتوقف عن الاختبار. ولا تعطِ أي تلميح بشفتيك واجعل نطقك واضحا. ولا تشدد النّطق على المقاطع، ولا تتوقف بينها. توقف عن إعطاء الاختبار بعد ثلاثة أخطاء متتالية. وإذا كانت إجابة الطفل صحيحة ضع إشارة صح في الفراغ أمام الفقرة، أمّا إذا كانت خطأ فاكتبها بالفراغ كما نطقها.

1. جَمال: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (جَ): مال	8. صدف: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (دَ):صف
2. سؤال: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (سُ):آل	9. جوادٌ: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (دُنْ): جوا
3. أناشيد: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ(شيد): أنا	10. أبانَ: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (نَ): أبى
4. سفرجل: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (سفر): جل	11. يُريدُ: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (دُ): يُري
5. ساهر: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (سا): هرْ	12. نَعام: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (عَ): نام
6. مُنادي: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (مُ):نادي	13. حُبور: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (بُ) حُور
7. بُرتُقال: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (بُرْ):تُقال	14.عاقل: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (ق) عال

تعليمات التصحيح

تعد إجابة الطفل صحيحة إذا قام بنطق المقطع الصوتي(الكلمة) المتبقي بعد حذف الجزء الذي يطلب الفاحص منه حذفه، وتعد الإجابة خطأ إذا فشل الطفل في التعرف إلى الجزء المتبقي. يعطى المفحوص نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، وتكون العلامة الكلية في الاختبار مجموع النقاط المتحققة على الإجابة الصحيحة.

العلامة الدنيا= صفر، والعلامة القصوى=14.

وقبل البدء بالاختبار الأصلي قدم مثالاً تجريبياً لتتأكد من فهم الطالب لتعليمات الاختبار.

مثال: قل: بيت لحم: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (بَيتْ): لحم.

قل: عبد الله: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (عبدُ): الله.

والآن عزيزي الطالب هل أنت جاهز؟

اختبار مهارات التحليل السمعي

اليوم/ الشهر/ السنة

الاسم: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ تاريخ الولادة:

المدرسة: الصف تاريخ الاختبار:

المديرية: الفاحص: العمـر:

ملحق (3):أسماء محكمي أدوات الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	جهة العمل
1	أ.د.زيدان السرطاوي	أُستاذ	تربية خاصة	جامعة الملك سعود
2	أ.د.نايفة قطأمي	أُستاذ	تربية خاصة	جامعة البلقاء
3	د.ثائر فضيل غباري	أُستاذ مساعد	علم نفس تربوي	الجامعة الهاشمية
4	د. فواد شتيات	أُستاذ مشارك	لغة عربية	جامعة حائل
5	د.حسين صمادي	أُستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة ام القرى
6	د.فراس أحمد طقاطقة	أُستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة الملك عبد العزيز
7	د.سهير التل	أُستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
8	د. ناجي السعايده	استاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة البلقاء
9	د.عاكف الخطيب	أُستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة آل البيت
10	د.محمود ملكاوي	أُستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة القصيم
11	د.سامي عريفج	عضو الفريق الوطني لصعوبات التعلم	علم نفس تربوي	كلية الأميرة ثروت
12	ابراهيم أباظة	عضو الفريق الوطني لصعوبات التعلم	مناهج وأساليب	كلية الأميرة ثروت
13	خلود خصاونة	عضو الفريق الوطني لصعوبات التعلم	مناهج وأساليب	كلية الأميرة ثروت
14	زهور عيسى بدران	عضو الفريق الوطني لصعوبات التعلم	اصول تربية	كلية الأميرة ثروت

ملحق (4): صدق المقياس وثباته

تُحُقِّق من صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

1. صدق المحتوى (Content Validity)

يقصد بصدق الاختبار التقصي عما إذا كان الاختبار يقيس ما أردنا له أن يقيس، وليس شيئاً آخر (ثورندايك وهيجن، 1989). توصل إلى دلالات صدق المحتوى من خلال تفريغ نماذج تحكيم "مقياس تشخيص اضطراب التآزر الحركي التطوري dyspraxia "،وقد تحقق صدق المحتوى من خلال عرضه على (15) محكماً من ذوي الاختصاص.

اعتمد الباحثان على إجماع 80% من المحكمين معياراً لقبول الفقرة، أي أن ملاحظات أكثر من 20% كان معياراً كافياً لتعديل أو حذف أو إضافة بعض الفقرات، وبناءً على ذلك جُمعت ملاحظات المحكّمين الخبراء كافة ولم تحذف أي فقرة، واقتصرت ملاحظاتهم على تعديل الصياغة اللغوية لتعليمات التطبيق. بينت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن نسبة الموافقة بين المحكمين على الصياغة اللغوية لفقرات المجالات الست كانت مرتفعة.

وقد تعزى هذه النتائج إلى الاطلاع على الأدب النظري لتُقسّم إلى مجالات شاملة وممثلة، كما قد تعزى هذه النتائج إلى عرض المقياس على عينة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص يستندون في تحكيم المقياس على صدق المضمون لا على الصدق الظاهري والذي يعني مدى تمثيل فقرات الاختبار لـ اضطراب التآزر الحركي التطوري المراد قياسه.

أما فيما يخص ارتباطات الفقرة بكل مجال وملاءمتها للصعوبة التي تقيسها في أي من المجالات الست فقد كانت مرتفعة؛ وقد يعزى ذلك إلى بناء تجمع كبير من الفقرات وانتقاء الفقرات الأكثر ملاءمةً وتجميعها في مجالات قادرة على أن تقيس ما وضع الاختبار لقياسه، حيث صُمِّمت الأسئلة عن قصد من أجل الحصول على توزيع أوسع للدرجات، وبالتالي ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه.

دلالات الصدق التلازمي (Concurrent Validity)

حُسِبت معاملات الارتباط بين الأداء على مجالات مقياس الدراسة الحالية ومجالات مقياس تشخيص المهارات الإدراكية لذوي صعوبات التعلم الذي بناه (الوقفي) والدرجة الكلية على عينة استطلاعية حجمها (37) طالباً وطالبة وتشبه في خصائصها عينة الدراسة. ويبين الجدول (1) معاملات الارتباط الخاصة بذلك.

جدول (1): معاملات الارتباط على مقياس الدراسة ومقياس تشخيص المهارات الإدراكية للوقفي

المجال	التمييز السمعي	التحليل السمعي	سعة الذاكرة السمعية	الذاكرة السمعية التتابعية	التداعي البصري الحركي	التكامل البصري الحركي	التحليل البصري	الدرجة الكلية
خصائص أولية للدسبراكسيا	0.725	0.742	0.837	0.629	0.788	0.687	0.708	0.809
القراءة	0.634	0.679	0.612	0.622	0.677	0.670	0.712	0.760
الخط اليدوي	0.638	0.711	0.731	0.761	0.674	0.874	0.714	0.704
القدرات الحسابية	0.786	0.788	0.755	0.710	0.644	0.633	0.813	0.713
الدسبراكسيا اللفظية	0.756	0.712	0.867	0.866	0.798	0.824	0.722	0.793
المهارات الاجتماعية والتواصل	0.870	0.835	0.857	0.661	0.758	0.787	0.803	0.737
الدرجة الكلية	0.789	0.868	0.758	0.846	0.692	0.808	0.684	0.819

جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

يلاحظ من الجدول (1) أن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ومقياس تشخيص المهارات الإدراكية للوقفي (0.819) والذي يعتبر مقبولاً لأغراض توافر الصدق التلازمي للمقياس، كما تراوحت معاملات الصدق التلازمي لدرجات المجالات المختلفة لمقياس هذه الدراسة ومقياس تشخيص المهارات الإدراكية الذي بناه (الوقفي) بين (0.629 – 0.837) لمجال خصائص أولية للدسبراكسيا و(0.612 – 0.760) لمجال القراءة و(0.638 – 0.874) لمجال الخط اليدوي و(0.633 – 0.813) لمجال القدرات الحسابية و(0.712 – 0.867) لمجال الدسبراكسيا اللفظية و(0.661 – 0.870) لمجال المهارات الاجتماعية والتواصل. كما تبين أن معاملات الصدق التلازمي لدرجات المجالات المختلفة لمقياس تشخيص اضطراب التآزر الحركي التطوري dyspraxia ومقياس تشخيص المهارات الإدراكية للوقفي كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05)، مما يؤكد صدق مقياس الدراسة.

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بدلالات الصدق التلازمي فقد بينت نتائج الدراسة أن معامل الارتباط بين الأداء على مقياس الدراسة الحالية ومقياس تشخيص المهارات الإدراكية كان صادقاً.

وقد تعزى هذه النتائج إلى مدى التطابق أو الارتباط بين الأداء على فقرات الاختبار الحالي، والأداء على فقرات اختبار المحك، كما قد تعزى هذه النتائج إلى اتباع الخطوات الرئيسة من أجل التحقق من صدق المحتوى، بالإضافة إلى استخدام عدد كبير وكاف من أسئلة الاختبار لكل مظهر من مظاهر اضطراب التآزر الحركي الأكثر شيوعاً للحصول على نتائج يمكن الاعتماد عليها، بالإضافة إلى أن اختيار عينة الدراسة الممثلة وإخضاعها للظروف نفسها في الاختبارين كان له الأثر الكبير في الحصول على نتائج صادقة للاختبار.

وبهذا اتفقت نتائج هذه الدراسة المرتبطة بدلالات الصدق مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة كلاين وسندر وجوليمت وكاستيلانوس (Kline; Synder; Guilmette & Castellanos, 1993)، والتي أشارت إلى وجود علاقات دالة بين الاختبارات الفرعية لمقياس ستانفورد – بينيه وبطارية كوفمان لتقييم الأطفال، وكذلك اتفقت هذه الدراسة مع دراسة سالم (1991) دراسة هدفت إلى تشخيص القدرات النفس لغوية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية اللغوية في المرحلة الابتدائية في منطقة عمان من حيث الصدق التلازمي.

2. الصدق التمييزي

حُسِبت المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية على المقياس بالنسبة للفقرات المشتركة كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول(2): المتوسطات الحسابية للفقرات المشتركة للصفوف الثلاثة على مجالات المقياس

الصف / المجال	السادس	الخامس	الرابع
خصائص أولية للدسبراكسيا	15.21	12.56	7.01
القراءة	13.25	10.47	5.18
الخط اليدوي	14.21	11.21	7.16
القدرات الحسابية	11.32	8.32	6.32
الدسبراكسيا اللفظية	12.55	9.22	5.41
المهارات الاجتماعية والتواصل	13.24	10.35	6.18
الدرجة الكلية	13.30	10.36	6.21

ويلاحظ من هذا الجدول أنّ الفروق بين متوسط الدرجة الكلّية للفقرات المشتركة على المقياس لكلّ صف والصف الأعلى منه كانت على النحو التالي:

متوسط درجة الصف الخامس – متوسط درجة الصف الرابع يساوي (4.15).

متوسط درجة الصف السادس – متوسط درجة الصف الرابع يساوي (7.09).

متوسط درجة الصف السادس – متوسط درجة الصف الخامس يساوي (2.94).

وباستخدام اختبار "ت" (t–test) لمعرفة الدلالات الإحصائية لهذه الفروق عند مستوى دلالة (α=0.05)، تبين أنّ جميع هذه الفروق كانت ذات دلالة إحصائية؛ مما يمكننا من استنتاج صدق هذا المقياس في تشخيص اضطراب التآزر الحركي التطوري (dyspraxia) لصفوف هذه الدراسة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: "ما دلالات الثبات المتحققة لمقياس اضطراب التآزر الحركي التطوري (dyspraxia) لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلّم في المرحلة الأساسية؟"

تُوصل إلى دلالات ثبات المقياس بالطرق الآتية:

1. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test– Retest Reliability)

تُوصِّل إلى دلالات ثبات المقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين في التطبيقين الأول والثاني، حيث تمت إعادة الاختبار على عينة مكونة من (90) طالباً وطالبة، بعد فترة تراوحت بين (15 و20) يوماً من تطبيق الاختبار الرئيس. واستخرجت معامل الثبات باستخدام طريقة بيرسون. ويوضح الجدول (3) نتائج حساب معامل الثبات لكل مجال من المجالات المكونة للمقياس والدرجة الكلّية للصفوف الثلاثة بطريقة إعادة الاختبار.

الجدول (3): معاملات ثبات المجالات المكّونة للمقياس والدرجة الكلية للصفوف الثلاثة بطريقة الإعادة

المجال	معامل الارتباط		
	الرابع	الخامس	السادس
خصائص أولية للدسبراكسيا	0.918	0.935	0.896
القراءة	0.931	0.931	0.910
الخط اليدوي	0.896	0.921	0.921
القدرات الحسابية	0.891	0.982	0.911
الدسبراكسيا اللفظية	0.872	0.944	0.932
المهارات الاجتماعية والتواصل	0.881	0.940	0.935
الدرجة الكلية	0.905	0.942	0.929

يتضح من الجدول (3) بالنسبة للصف الرابع أنّ أعلى معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني على المجالات المكونة للمقياس كان على مجال القراءة (0.931)، وأدنى معامل ارتباط كان على الدسبراكسيا اللفظية (0.872)، وعلى الدرجة الكلّية بلغ معامل الارتباط (0.905)، أمّا الصّف الخامس فكان أعلى معاملات الارتباط على مجال القدرات الحسابية (0.982)، وأدنى معامل ارتباط كان على مجال الخط اليدوي (0.921)، وعلى الدرجة الكلية بلغ معامل الارتباط (0.942)، أما الصف السادس فكان أعلى معاملات الارتباط على مجال المهارات الاجتماعية والتواصل (0.935)، وأدنى معامل ارتباط كان على مجال خصائص أولية للدسبراكسيا (0.896)، وعلى الدرجة الكلية بلغ معامل الارتباط (0.929). وهي تعكس درجة عالية من استقرار الدرّجات بين التطبيق الأول والثاني، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بدلالة ثبات عالية إلى حد ما عند مستوى دلالة أقل من (0.01).

أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمعاملات الارتباط بين أداء طلبة كل من الصفوف الثلاثة في التطبيق الأول والإعادة في التطبيق الثاني إلى احتمالية أن تكون هذه الاضطرابات نمائية بمعنى أنّ حدة هذه الاضطرابات تقل مع التقدم في العمر بالإضافة إلى أنّ الطلبة يزداد استيعابهم مع زيادة النضج، حيث يتناسب النضج مع الاستيعاب تناسباً طردياً، إذ أن الاستيعاب له علاقة بالنمو العقلي والذي يرتبط عادة بالنضج (العقلي والجسمي) اللذين ينموان مع العمر الزمني، وبالتالي فإن إدراك طلبة الصف السادس لمفهوم القراءة يعدّ أقل تعقيداً من إدراك الطلبة لمجال المهارات الاجتماعية والتواصل.

2. طريقة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)

حُسِب معامل كرونباخ ألفا وذلك لجميع أفراد عينة الدراسة المكونة من (222) طالباً وطالبة بواقع (74) طالباً وطالبة لكل صف من الصفوف الثلاثة. ويوضّح الجدول (4) معاملات الثبات للمجالات الأربعة المكوّنة للمقياس وللمقياس بمجمله للصفوف الثلاثة.

الجدول (4): معاملات الثبات للمجالات الأربعة المكونة للمقياس وللمقياس بمجمله للصفوف الثلاثة

المجال	معامل الارتباط		
	الرابع	الخامس	السادس
خصائص أولية للدسبراكسيا	0.905	0.920	0.909
القراءة	0.917	0.919	0.911
الخط اليدوي	0.900	0.914	0.907
القدرات الحسابية	0.915	0.920	0.913
الدسبراكسيا اللفظية	0.913	0.931	0.908
المهارات الاجتماعية والتواصل	0.925	0.927	0.900
الدرجة الكلية	0.920	0.938	0.917

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معامل الثبات للمقياس ككل بلغت (0.920) للصف الرابع، و(0.938) للصف الخامس، و(0.917) للصف السادس، وكما تراوحت معاملات الثبات للمجالات المكونة له بين (0.900 – 0.925) للصف الرابع، و(0.931 – 0.914) للصف الخامس، و(0.900 – 0.913) للصف السادس؛ مما يقدم مؤشرات على أن المقياس يتمتع بدلالة ثبات مرتفعة وفق هذه الطريقة.

أظهرت نتائج الدراسة أن معامل الثبات كان عالياً لجميع اختبارات طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس. وقد تعزى هذه النتائج إلى تحديد الصعوبات المراد قياسها وتضمينها في الاختبارات، والتحديد السليم للمجالات المراد إجراء الاختبارات فيها، وإخضاع الاختبارات جميعها للظروف كافة؛ مما أسهم في أن تقيس الاختبارات جميعها السّمة نفسها، وقياس ما وضعت لقياسه. كما أنّه قد تعزى هذه النتائج إلى خلوّ الأسئلة من الغموض الذي يقف حائلاً دون فهم الأسئلة فهماً صحيحاً، وبالتالي كانت الإجابات متقاربة؛ مما أدى إلى زيادة معامل الثبات.

ملحق(5): القوة التميزية للفقرات

للتعرف على قدرة الفقرات على التمييز حُسب كل من معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس بدراسة العلاقة الارتباطية بين الأداء على الفقرة مع كل من درجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للمقياس لكلّ صف من الصفوف الثلاثة التي شملتها الدراسة كالتالي:

اولاً: فاعلية الفقرات الخاصة بالصّف الرابع

يتبين من الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين الأداء على كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.40 – 0.89)، كما تراوحت قيم هذه المعاملات بين الأداء على كل فقرة ومقياس الصف ككل بين (0.36–0.89)، وجميع هذه المعاملات كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) باستخدام البرمجية الإحصائية SYSTAT لتحليل البيانات الناتجة عن تطبيق هذا المقياس حيث يؤشر كل ذلك على مدى تجانس الفقرات المكونة لهذا المقياس وفاعليتها.

الجدول (1): معاملات الارتباط بين الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للصف الرابع الأساسي

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال
قائمة رصد أولية للسبراكسيا	1	0.883	0.531	2	0.437	0.834
	3	0.746	0.400	4	0.463	0.693
	5	0.890	0.624	6	0.529	0.681
	7	0.456	0.808	8	0.884	0.569
	9	0.665	0.485	10	0.595	0.558
	11	0.555	0.417	12	0.796	0.446
	13	0.502	0.700	14	0.832	0.757
	15	0.564	0.808	16	0.615	0.433
	17	0.742	0.714	18	0.825	0.761
	19	0.427	0.450	20	0.451	0.873
	21	0.549	0.570	22	0.833	0.414
قائمة رصد القراءة	1	0.665	0.531	2	0.505	0.625
	3	0.422	0.878	4	0.610	0.535

	5	0.654	0.447	6	0.613	0.854
	7	0.718	0.802	8	0.425	0.737
	9	0.518	0.623	10	0.887	0.878
	11	0.544	0.802	12	0.575	0.880
	13	0.420	0.764	14	0.418	0.691
	15	0.768	0.451	16	0.360	0.782
	17	0.693	0.484			
قائمة رصد الخط البدوي	1	0.555	0.644	2	0.799	0.640
	3	0.692	0.650	4	0.639	0.671
	5	0.429	0.802	6	0.869	0.552
	7	0.684	0.697	8	0.524	0.418
	9	0.459	0.773	10	0.842	0.606
	11	0.593	0.701	12	0.760	0.585
	13	0.601	0.499	14	0.793	0.734
	15	0.570	0.839	16	0.683	0.657
	17	0.556	0.784	18	0.788	0.882
	19	0.492	0.422	20	0.411	0.497
	21	0.740	0.476			
قائمة رصد القدرات الحسابية (الرياضيات)	1	0.841	0.748	2	0.686	0.824
	3	0.575	0.869	4	0.498	0.419
	5	0.523	0.802	6	0.603	0.419
	7	0.616	0.667	8	0.726	0.444
	9	0.762	0.896	10	0.512	0.650
	11	0.658	0.434	12	0.563	0.870
	13	0.453	0.645	14	0.686	0.716
	15	0.612	0.471	16	0.607	0.649
	17	0.849	0.629	18	0.786	0.736
قائمة رصد التربية البدنية	1	0.864	0.527	2	0.796	0.421
	3	0.794	0.891	4	0.814	0.674
	5	0.835	0.886	6	0.632	0.510
	7	0.654	0.561	8	0.504	0.572
	9	0.744	0.413	10	0.773	0.468
	11	0.844	0.890	12	0.698	0.695
	13	0.578	0.817	14	0.770	0.890
	15	0.753	0.702	16	0.485	0.836
	17	0.439	0.885	18	0.585	0.532
قائمة رصد الدسبراكسيا اللفظية	19	0.819	0.698			
	1	0.691	0.671	2	0.529	0.668
	3	0.640	0.786	4	0.787	0.436
	5	0.721	0.873	6	0.853	0.572

	7	0.425	0.450	8	0.820	0.530
	9	0.703	0.713	10	0.847	0.588
	11	0.569	0.619	12	0.400	0.702
	13	0.638	0.458	14	0.674	0.553
	15	0.770	0.638			
قائمه رصد المهارات الاجتماعيه والتواصل	1	0.582	0.464	2	0.463	0.837
	3	0.695	0.887	4	0.529	0.709
	5	0.435	0.690	6	0.884	0.886
	7	0.644	0.518	8	0.595	0.842
	9	0.837	0.574	10	0.796	0.810
	11	0.785	0.586	12	0.832	0.810
	13	0.529	0.667	14	0.615	0.469
	15	0.472	0.698	16	0.825	0.509
	17	0.769	0.750	18	0.451	0.580
	19	0.624	0.583	20	0.833	0.834
	21	0.463	0.494	22	0.505	0.693
	23	0.562	0.548	24	0.610	0.681

ثانياً: فاعلية الفقرات الخاصة بالصّف الخامس

يتبين من الجدول (2) أنّ معاملات الارتباط بين الأداء على كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.37 – 0.90)، كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلّية لمقياس الصّف الخامس بين (0.33–0.91) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05)، باستخدام البرمجية الإحصائية SYSTAT لتحليل البيانات الناتجة عن تطبيق هذا المقياس، حيث يؤشر كل ذلك إلى مدى تجانس وفاعلية الفقرات المكونة لهذا المقياس.

الجدول(2): معاملات الارتباط بين الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للصف الخامس الأساسي

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال
قائمة رصد أولية للديسلكسيا	1	0.554	0.533	2	0.822	0.872
	3	0.566	0.456	4	0.680	0.722
	5	0.560	0.470	6	0.488	0.762
	7	0.588	0.886	8	0.519	0.591
	9	0.701	0.471	10	0.330	0.442
	11	0.525	0.719	12	0.703	0.742
	13	0.483	0.657	14	0.586	0.659
	15	0.472	0.607	16	0.843	0.626
	17	0.493	0.455	18	0.733	0.781

	19	0.450	0.763	20	0.811	0.797
	21	0.879	0.810	22	0.478	0.652
قائمة رصد القراءة	1	0.829	0.37	2	0.692	0.654
	3	0.455	0.446	4	0.705	0.588
	5	0.661	0.751	6	0.851	0.526
	7	0.422	0.678	8	0.854	0.721
	9	0.630	0.578	10	0.808	0.595
	11	0.601	0.633	12	0.553	0.899
	13	0.540	0.715	14	0.859	0.643
	15	0.443	0.795	16	0.486	0.779
	17	0.464	0.665			
قائمة رصد الخط اليدوي	1	0.887	0.699	2	0.447	0.787
	3	0.748	0.624	4	0.777	0.694
	5	0.631	0.592	6	0.481	0.626
	7	0.457	0.506	8	0.561	0.874
	9	0.407	0.530	10	0.784	0.868
	11	0.532	0.667	12	0.420	0.543
	13	0.910	0.796	14	0.473	0.543
	15	0.631	0.620	16	0.473	0.765
	17	0.607	0.711	18	0.629	0.403
	19	0.684	0.771	20	0.778	0.656
	21	0.637	0.516			
قائمة رصد القدرات الحسابية (الرياضيات)	1	0.864	0.527	2	0.520	0.531
	3	0.557	0.666	4	0.701	0.774
	5	0.732	0.735	6	0.641	0.900
	7	0.807	0.682	8	0.608	0.437
	9	0.409	0.692	10	0.417	0.438
	11	0.510	0.634	12	0.679	0.581
	13	0.528	0.428	14	0.431	0.520
	15	0.840	0.885	16	0.855	0.862
	17	0.677	0.565	18	0.831	0.875
قائمة رصد	1	0.583	0.483	2	0.840	0.565
	3	0.635	0.710	4	0.871	0.574

	5	0.708	0.611	6	0.470	0.570
	7	0.818	0.891	8	0.703	0.837
	9	0.584	0.836	10	0.574	0.520
	11	0.820	0.409	12	0.758	0.522
	13	0.670	0.476	14	0.400	0.417
	15	0.443	0.646	16	0.751	0.479
	17	0.449	0.518	18	0.493	0.489
قائمة رصد السيراكسيا اللفظية	19	0.614	0.593			
	1	0.480	0.535	2	0.703	0.465
	3	0.429	0.583	4	0.787	0.502
	5	0.544	0.870	6	0.704	0.803
	7	0.750	0.463	8	0.548	0.425
	9	0.804	0.538	10	0.422	0.705
	11	0.738	0.623	12	0.880	0.872
	13	0.419	0.790	14	0.845	0.722
	15	0.710	0.510			
قائمه رصد المهارات الاجتماعية والتواصل	1	0.571	0.569	2	0.730	0.591
	3	0.570	0.596	4	0.636	0.442
	5	0.544	0.867	6	0.602	0.742
	7	0.712	0.785	8	0.804	0.659
	9	0.645	0.556	10	0.502	0.626
	11	0.492	0.539	12	0.428	0.781
	13	0.510	0.875	14	0.409	0.797
	15	0.481	0.854	16	0.605	0.652
	17	0.860	0.610	18	0.633	0.654
	19	0.896	0.608	20	0.578	0.588
	21	0.519	0.775	22	0.425	0.526
	23	0.518	0.454	24	0.616	0.721

ثالثاً: فاعلية الفقرات الخاصة بالصف السادس

يتبين من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الأداء على كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.39 – 0.90)، كما تراوحت قيم هذه المعاملات بين الأداء على كل فقرة ومقياس الصف ككل بين (0.31–0.89)، وجميع هذه المعاملات كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) باستخدام البرمجية الإحصائية SYSTAT لتحليل البيانات الناتجة عن تطبيق هذا المقياس، حيث يؤشر كل ذلك إلى مدى تجانس وفاعلية الفقرات المكونة لهذا المقياس.

الجدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرة، ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للصف السادس الأساسي

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع المجال
قائمة رصد أولية للدسبراكسيا	1	0.827	0.765	2	0.703	0.896
	3	0.401	0.723	4	0.743	0.554
	5	0.623	0.861	6	0.429	0.652
	7	0.468	0.437	8	0.423	0.470
	9	0.886	0.518	10	0.676	0.817
	11	0.714	0.768	12	0.612	0.864
	13	0.754	0.631	14	0.421	0.534
	15	0.708	0.586	16	0.780	0.390
	17	0.601	0.811	18	0.844	0.601
	19	0.401	0.718	20	0.691	0.406
	21	0.467	0.806	22	0.796	0.771
قائمة رصد القراءة	1	0.767	0.637	2	0.523	0.789
	3	0.663	0.435	4	0.494	0.404
	5	0.310	0.587	6	0.704	0.690
	7	0.794	0.825	8	0.412	0.677
	9	0.619	0.815	10	0.693	0.865
	11	0.809	0.488	12	0.522	0.534
	13	0.793	0.900	14	0.434	0.505
	15	0.664	0.760	16	0.742	0.649
	17	0.613	0.532			
قائمة رصد الخط اليدوي	1	0.747	0.572	2	0.848	0.611
	3	0.881	0.505	4	0.685	0.512
	5	0.511	0.743	6	0.780	0.447
	7	0.566	0.650	8	0.553	0.483
	9	0.622	0.503	10	0.606	0.689
	11	0.878	0.727	12	0.837	0.851
	13	0.479	0.460	14	0.540	0.624
	15	0.486	0.821	16	0.628	0.420
	17	0.822	0.412	18	0.403	0.631
	19	0.406	0.429	20	0.746	0.605
	21	0.638	0.419			
قائمة رصد القدرات	1	0.540	0.830	2	0.596	0.829
	3	0.873	0.769	4	0.807	0.679
	5	0.463	0.633	6	0.764	0.799
	7	0.722	0.834	8	0.469	0.718

	9	0.768	0.828	10	0.721	0.489
	11	0.823	0.449	12	0.553	0.526
	13	0.522	0.500	14	0.606	0.706
	15	0.682	0.771	16	0.835	0.687
	17	0.811	0.797	18	0.888	0.481
قائمة رصد التربية البدنية	1	0.452	0.535	2	0.502	0.588
	3	0.797	0.879	4	0.776	0.535
	5	0.890	0.666	6	0.426	0.875
	7	0.531	0.891	8	0.793	0.891
	9	0.524	0.411	10	0.790	0.683
	11	0.768	0.408	12	0.468	0.741
	13	0.554	0.872	14	0.678	0.507
	15	0.551	0.745	16	0.811	0.744
	17	0.756	0.623	18	0.553	0.578
قائمة رصد الدسبراكسيا اللفظية	19	0.704	0.796			
	1	0.751	0.513	2	0.703	0.785
	3	0.760	0.543	4	0.563	0.412
	5	0.728	0.737	6	0.533	0.461
	7	0.531	0.532	8	0.525	0.580
	9	0.722	0.747	10	0.482	0.727
	11	0.637	0.416	12	0.851	0.759
	13	0.561	0.732	14	0.788	0.870
	15	0.620	0.529			
قائمه رصد المهارات الاجتماعية والتواصل	1	0.594	0.640	2	0.460	0.787
	3	0.827	0.699	4	0.573	0.654
	5	0.401	0.778	6	0.493	0.867
	7	0.623	0.885	8	0.575	0.405
	9	0.468	0.757	10	0.411	0.580
	11	0.886	0.756	12	0.513	0.581
	13	0.714	0.442	14	0.695	0.640
	15	0.754	0.644	16	0.887	0.890
	17	0.708	0.869	18	0.521	0.755
	19	0.601	0.688	20	0.847	0.465
	21	0.401	0.502	22	0.431	0.413
	23	0.467	0.541	24	0.431	0.542

أظهرت النتائج أنّ معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الصف الرّابع والصف الخامس والصف السادس كانت متجانسة وذات دلالة إحصائية عالية، وهذا يؤكد صدق انتماء هذه الفقرات للمقياس، حيث إن الارتباط العالي بين كل مجال والمقياس يقدم دليلاً على أنّ السمة التي يقيسها الاختبار في أي مجال هي ما يقيسه المقياس بشكل عام.

وتعزى هذه النتائج إلى اختيار فقرات تتناسب مع كل مجال من مجالات الدراسة، بالإضافة إلى توافر المعلومات والبيانات اللازمة لدراسة المشكلة من مساعدات إدارية والتي تمثلت في التسهيلات التي يحتاجها الباحثين في حصوله على المعلومات من خلال توفير الجوّ الملائم للاختبار.

وقد تعزى هذه النتائج إلى اختيار أنواع مختلفة من الفقرات تتناسب في صعوبتها مع تباين قدرات الطلبة المختلفة فمنها السّهل ومنها المتوسط الصعوبة ومنها الصعب. بالإضافة إلى عرض الاختبار على الأشخاص ذوي الخبرة والاختصاص الذين أسهموا في تنقيح الفقرات وغربلتها، لتتوافق مع كل مجال من المجالات التي تنتمي إليها. كما أنّ أسئلة الاختبار تغطي مجالات كثيرة من صعوبات التعلم، ويمكن بواساطتها تحديد الصعوبات التي يعاني منها الطالب؛ مما يساعد في تشخيص هذه الصعوبات. وبهذا اتفقت نتائج هذه الدراسة حول مدى فاعلية الفقرات التي تنتمي إلى ستة مجالات مع دراسة (الوقفي،1997) بمعاملات ارتباط عالية مع للفقرات مع الدرجة الكلية فيما يخص المجالات السّتة، كما تتفق هذه الدراسة فيما يتعلق بمدى فاعلية الفقرات مع دراسة (سالم، 1988) من خلال أسلوب تحليل الفقرات.

برنامج تدريب

الوعي الصّوتي

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات التحليل السّمعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia الملحقين غرف المصادر في محافظة المفرق، وذلك لما لها من أثر وفاعلية في تحسين عملية التّعليم، ويتكون البرنامج من مجموعة من التدريبات والنشاطات التي بناها الباحثان بحيث تتيح للطلبة اكتساب مهارات تقع ضمن أبعاد مهارة الوعي الصوتي.

مبررات بناء البرنامج

برزت الحاجة لتوفير برنامج تدريبي لتنمية مهارات التحليل السمعي للطلبة ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia في المرحلة الأساسية؛ فجاء هذا البرنامج ليلبي احتياجات الطلبة من خلال تدريبهم على بعض الطرق التي تنمي مهارات التحليل السمعي لديهم، وذلك من خلال توفير محتوى صوتي ملائم للفئة العمرية المستهدفة، يساعدهم في استقبال واستدعاء مادة الاتصال بشكل فعّال، وبخاصة في عمليات الاتصال التي تجري أثناء التعليم الصّفي.

أهداف البرنامج

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى عينة من ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia لزيادة قدراتهم في التّحليل السّمعي، وبالتالي خفض مستوى صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia لديهم.

أسس بناء البرنامج

تم بناء البرنامج في ضوء الأسس التالية:

1- تحديد الأسس النظرية التي تناولت أهمية تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia، وتأثير تطبيق برنامج الوعي الصوتي في تنمية مهارات التحليل السمعي لديهم.

2- مراعاة طبيعة المرحلة العمرية لأطفال المرحلة الابتدائية حيث تعدّ هذه المرحلة أساسية في حياتهم، وتعد أحد الركائز الأساسية في بناء شخصيتهم المستقبلية.

3- مراعاة أن تكون جميع أفراد العينة من الأطفال ذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia.

محتوى البرنامج

يهتم البرنامج الحالي بعلاج القصور في مهارات التحليل السمعي لذا فإن هذا البرنامج لم يعتمد على محتوى دراسي محدد مسبقا، لتنمية مهارات التّحليل السمعي لذوي صعوبات التآزر الحركي التطوري اللفظي Verbal Dyspraxia، بل يكون التدريب قائماً

على أنشطة تشمل محتوىً عاماً (حروف، ومقاطع، وكلمات، وأرقام، وصور، وأشكال)، علماً ان البرنامج تضمن ست عشرة جلسة تدريبية أُعطيت بشكل جماعي لأطفال المجموعة التجريبية بواقع أربع جلسات في الأسبوع ومدة الجلسة، حيث خصصت حصة واحدة لكل جلسة، وقد تم التقييم بشكل فردي على اختبار مهارات التحليل السمعي، وقد اشتمل البرنامج على المحتوى التالي:

- الوعي الصوتي على الكلمات: ويشمل نشاطات سمعية لزيادة الوعي على الكلمة ونشاطات ضبط الكلمات في الجمل.
- الوعي الصوتي على المقاطع: ويشمل نشاطات سمعية لزيادة الوعي على المقاطع ونشاطات ضبط المقاطع في الكلمات.
- الوعي على الصوت المفرد: ويشمل نشاطات الاستماع لزيادة الوعي على الصوت ونشاطات ضبط الأصوات في المقاطع.

صدق المحتوى للبرنامج التدريبي

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكّمين، بهدف التعرف إلى مدى ملاءمة الأهداف، وارتباطها بمحتوى البرنامج ومدى ملاءمة الأساليب التعليمية، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية للفئة العمرية المستهدفة من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم. وقد تم تعديل طفيف للصياغة اللغوية لبعض الفقرات في ضوء ملاحظات المحكّمين، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين(96%)، ويعتبر ذلك مقبولا لأغراض هذه الدراسة.

نشاطات تمهيدية

1. تجزئة اللغة الشفوية إلى أجزائها المختلفة (الوعي على الكلمات)

- الهدف: أنّ يجزئ الطّفل أبيات قصيدة/ نشيدة إلى الكلمات المكونة لها عند سماعه للقصيدة أو النشيدة.
- المحتوى: نشيد "بلادي"

بلادي بلادي ما أحلاها
بلادي بلادي أنّا أهواها
أنّا أحميها أنّا أفديها
هي في عيني أغلى درة
عاشت حرة
عاشت حرة

تنفيذ النشاط:

- يستمع الطّفل إلى النشيدة مسجلة على شريط أو ينشدها المعلّم.
- يطلب المعلّم من الطّفل أنّ يصفق بيديه عند سماعه كل كلمة في النشيدة بعد نمذجة المعلّم.

بعد سماع الطّفل للنشيدة عدة مرات، يقوم بملء الفراغ في النشيدة، على النحو التالي:

بلادي... ما...
بلادي... أنّا...
أنّا... أنّا...
هي في... أغلى...
عاشت حرة
عاشت....

- كتابة نشيد "بلادي" على لوحة كبيرة وعرضها على الطّفل وقراءتها (أنّشادها) مع الإشارة إلى كلّ كلمة فيها.
- يمكن طباعتها على الكمبيوتر وتسجيل الصّوت وعرضها على الطّفل لينشد مع الصّوت المسجل مع الإشارة إلى كلّ كلمة فيها.

وتطبقّ نفس الإجراءات المذكورة أعلاه على الأنّاشيد الثلاث التالية:

(1)

عصفوري

غرّد غرّد يا عصفوري

غرّد غرّد يا عصفوري

غرّد والعب في البستأنّ

غرد وافرح بالألحأنّ

---

(2)

مكتبتي

أنّا أحبّ المكتبة فيها رسوم طيبة

وقصص مهذبة وأغنيات مطربة

مكتبتي مرتبة وكتبي محببة

---

(3)

أنّا الفتى

أنّا الفتى النظيف مهذب لطيف

أقوم في الصباح أسعى إلى النجاح

فأغسل اليدين والوجه والرجلين

وألبس ثيابي وأحمل كتابي

وآخذ طريقي محيياً رفيقي

أسير نحو العلم بهمة وعزم

سأنّفع بلادي بقوة اجتهادي

2. تجزئة الكلمات إلى مقاطع

الهدف: أنّ يجزئ الطّفل الكلّمة إلى مقاطعها عند سماعه لها.

المحتوى: أسماء مألوفة للأطفال:

رامي= /را/، /مي/

سامي= /سا/، /مي/

هأنّي= /ها/، /ني/

كأنّو= /كا/، /نو/

شوشو= /شو/، /شو/

راشد= /را/، /شد/

تنفيذ النشاط:

- يحلل المعلّم/ المدرب الأسماء المدونة أعلاه أمام الطّفل سمعياً.
- يطلب من الطّفل تحليل اسمه إلى المقاطع المكونة له.
- تكتب هذه الأسماء وغيرها على السبورة/ لوحة كرتونية/ الكمبيوتر مع تحليل المقاطع.
- يذكر المعلّم الاسم كاملاً، فيعيده الطّفل مقطعاً أولاً ثم كاملاً:

رامي= را...مي...رامي

سامي= سا...مي...سامي

3. تجزئة الكلمات القصيرة (الثلاثية الأحرف) إلى أصواتها المفردة عند سماعه لها

الهدف: أنّ يجزئ الطّفل الكلّمة لقصيرة إلى أصواتها المفردة عند سماعه لها.

المحتوى: يعدّ المعلّم/ المدرب/ قائمة كلمات قصيرة من ثلاثة حروف تكون مألوفة للطفل، من قبل:

درس، رزق، زرع

سجد، لعب، همس

تنفيذ النشاط: يحلل المعلّم قائمة الكلمات أعلاه إلى أصواتها المفردة على النحو التالي:

درس= /د/، /ر/، /س/

رزق= /ر/، /ز/، /ق/

....وهكذا.

- بعد ذلك يطلب من الطّفل اختيار كلمة على غرار المدونة أعلاه وتحليلها بمساعدة المعلّم/ المدرّب.
- يعرض المعلّم الكلّمة كاملة= درس فيقرأها الطّفل مقطعة /د/ /ر/ /س/ ثم كاملة درس.
- بعد ذلك، يتم اختيار كلمات من أربعة حروف، خمسة حروف.....وتحليلها كما هو مبين سابقاً، من قبل المعلّم أولاً، ثم من قبل الطّفل بمساعدة المعلّم، وأخيراً يقوم الطّفل بذلك وحده تحت إشراف المعلّم.
- ينتقل المعلّم إلى كلمات من أربعة أصوات، أحدها مدّ طويل (الألف)

قاتل= /قَ/، /ا/، /ت/، /ل/

دافع= /دَ/،/ا/، /ف/، /ع/

زاحم= /زَ/، /ا/، /ح/، /م/

هاجم= /هَ/، /ا/، /ج/، /م/

لاعب= /لَ/، /ا/، /ع/، /ب/

بعد ذلك يقول المعلّم الكلّمة كاملة، فيعيدها الطّفل مقطعة ثم كاملة:

قاتل= /قَ/، /ا/، /ت/، /ل/= قاتل.

- ينتقل المعلّم إلى كلمات من ثلاثة أصوات، تبدأ بمد الواو

كوبُهُ= /كو/، /بُ/، /هُ/

رأْسُهُ= /رأْ/، /سُ/، /هُ/

عوُده= /عو/، /دُ/، /هُ/

قوُتهُ= /قو/، /تُ/، /هُ/

بعد ذلك يقول المعلّم الكلّمة كاملة، فيعيدها الطّفل مقطّعة ثم كاملة: كوبُهُ= /كو/، /ب/، /هُ/= كوبُهُ.

- ينتقل المعلّم إلى كلمات ذات ثلاثة أصوات، تبدأ بمد الياء

كيسُهُ= /كي/، /سُ/، /هُ/

جيدُهُ= /جي/، /دُ/، /هُ/

دينُهُ= /دي/، /نُ/، /هُ/

ريقُهُ= /ري/، /قُ/، /هُ/

بعد ذلك يقول المعلّم الكلّمة كاملة، فيعيدها الطّفل مقطّعة ثم كاملة: كيسُه= /كِ/، /سُ/، /هُ/ = كيسُهُ.

ينتقل المعلّم إلى كلمات من أربعة أصوات: *

يَذْهَبُ= /يَذْ/، /هَ/، /بُ/

يَلْعَبَ= /يَلْ/، /عَ/، /بَ/

أَكْتُبُ= /أَكْ/، /تُ/، /بُ/

نَدْرُسُ= /نَدْ/، /رُ/، /سُ/

تَهْرُبُ= /تَهْ/، /رُ/، /بُ/

4.كلمات لها نفس التنغيم مع صور لها

الهدف: أنّ يعطي الطّفل كلمة لها نفس القافية (التنغيم) لكلّمة سمع لفظها وشاهد صورتها.

المحتوى: صور لأشياء، مثل:

قلم علم

دار نار

هارب قارب

شط بط

تنفيذ النشاط

المعلّم: أنّظر إلى الصورة. استمع جيداً إلى لفظ الكلّمة التي تمثلها:

صورة علم

هات كلمة أخرى لها نفس القافية.

هات كلمات أخرى لها نفس القافية.

(ذكر الطّفل بمعنى: القافية/ التنغيم/ السجع).

الطلب من الطّفل تحليلها إلى مقاطعها ثم أصواتها المفردة.

5. تعليم حذف الأصوات من بداية الكلمات

الهدف: أنّ ينطق الطّفل الكلّمة بعد حذف الصّوت الأول، منها.

المحتوى:

- صور لأشياء مألوفة للطالب: قلم، سيارة، سفينة، طيارة، حمار، غزال.
- أشياء: محّاية، نظّارة، طاولة، ساعة.

تنفيذ النشاط:

- المعلّم للطفل: أنّتبه ! إصغ جيداً! سأقول اسماً محذوفاً منه الحرف الأول، حاول أنّ تتعرف الاسم:

سعيد هادي علي(..)عيد(..)ادي(..)لي

سعاد فاطمة طلال(..)عاد(..)اطمة(..)لال

- بعد ذلك، يقدّم الكلمات التالية:

همام.

قل همام. (يقول الطّفل همام)

الأنّ قلها ثأنّية دون أنّ تلفظ (هـ).

– يقدّم المعلّم قائمة كلمات ويحذف الصّوت الأول منها ليقوم الطّفل بنطقها بعد حذف الصّوت الأول.

زكام، قلها ثأنّية دون أنّ تلفظ (ز) = كام

هيام، قلها ثأنّية دون أنّ تلفظ (هـ) = يام

لعاب، قلها ثأنّية دون أنّ تلفظ /ل/= عاب

نهاد، قلها ثأنّية أنّ تلفظ /ن/= هاد

عماد، قلها ثأنّية أنّ تلفظ /ع/= ماد

شباب، قلها ثأنّية أنّ تلفظ /ش/= باب

وداد، قلها ثأنّية أنّ تلفظ /و/= داد

6. نطق الكلمات بعد حذف الصّوت الأخير فيها

الهدف: – أنّ ينطق الطّفل الكلّمة بعد حذف الصّوت الأخير منها.

المحتوى: – قائمة الكلمات:

شَرَحَ دَرَسَ عَلَمَ

يَدرُسُ يَلعَبُ يَرزُقَ

مسافرُ مهاجرُ مغامرُ

تنفيذ النشاط

– يلفظ المعلّم كلمة "شرح".

– يقول المعلّم: الأنّ سأنّطقها دون أنّ ألفظ "ح" شَرَ. ←

– بعد ذلك يسمع الطّفل الكلمات طالباً منه لفظها دون أنّ ينطق الصّوت الأخير في كل منها، وإذا أخطأ في ذلك، يقوم المعلّم بعملية نمذجة لكلّ كلمة يخطئ في إعادة لفظها بعد حذف الصّوت الأخير منها.

7. نطق الكلمات بعد حذف صوت من داخلها.

الهدف: أنّ ينطق الطّفل الكلّمة بعد حذف صوت من أصواتها باستثناء الأول والأخير.

المحتوى: قائمة الكلمات:

رسم خطب شرب (حذف س، ط، ر، على التوالي)

صرف وضع قتل (حذف ص، ض، ت، على التوالي)

عالم عامل هارب (حذف ل، م، ر، على التوالي)

مسافر مقاتل مهادن (حذف ف، ت، د، على التوالي)

تنفيذ النشاط:

– يجلس المعلّم مواجهاً الطالب، ويقول له:

قل: رَسَمَ. يقول الطّفل: رسم الأنّ قلها ثأنّية دون أنّ تلفظ(سَ) إذا عَجز الطّفل عن ذلك يخبره المعلّم بالكلّمة، ثم يعطيه مثالاً آخر.

– يستمر المعلّم في تدريب الطّفل على كلمات القائمة أعلاه وكلمات أخرى غيرها.

ملاحظة:

– إذا كأنّ الطّفل يستطيع قراءة الكلمات لكنه يجد صعوبة في حذف حرف من داخلها، يمكن للمعلم كتابة الكلّمة على بطاقة بخط ذي حروف كبيرة.

– يعرض البطاقة على الطّفل قارئاً الكلّمة كاملة، ثم يغطي الحرف (الذي يمثل الصّوت الذي ينبغي حذفه) بإصبعه مبيناً للطفل ما تبقى منها من حروف تمثل أصوات الكلّمة بعد حذف صوت واحد منها.

8. تبديل الأصوات في بداية الكلمات ونهايتها.

الهدف – (1) أنّ ينطق الطّفل الكلّمة بصورة صحيحة بعد تبديل الصّوت الأول فيها بصوت آخر.

(2) أنّ ينطق الطّفل الكلّمة بصورة صحية بعد تبديل الصّوت الأخير فيها بصوت آخر.

المحتوى – صور الأشياء مألوفة للطالب أو أشياء عينية (أنّ توفرت).

- قائمة المفردات: ثلاثية، رباعية....

تنفيذ النشاط:

- ابدأ باسم الطّفل. قل له: ما اسمك؟

الأنّ لو بدلنا الصّوت الأول في اسمك بصوت آخر مثل.... ماذا يصبح اسمك؟

إذا لم يعرف الطّفل– علمه، ثم أعطه أسماء أخرى، من مثل:

مشير استبدال الميم بالباء بشير ⟵

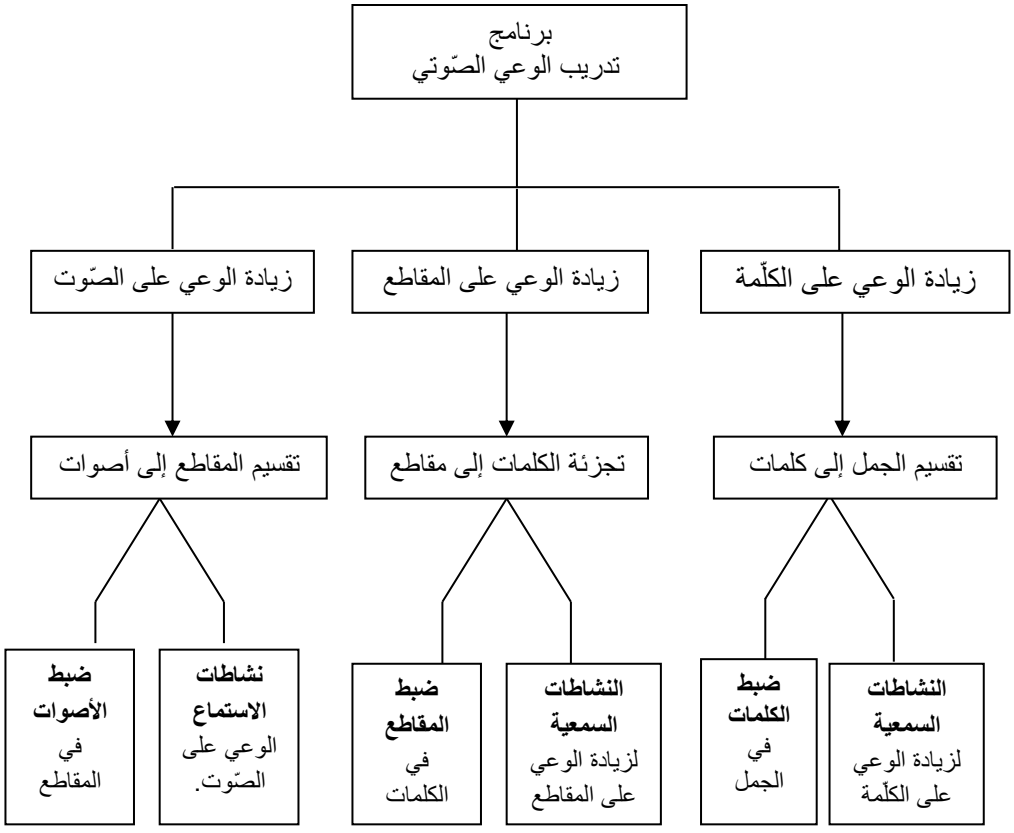
فريد استبدال الفاء بالسين سرير ⟵

شادي استبدال الشين بالفاء فادي ⟵

-بعد ذلك يتم الأنّتقال إلى استبدال أصوات في نهاية الكلمات:

قام ⟵ قأنّ (استبدال الميم بالنون).

رامي ⟵ راضي (استبدال الميم بالضاد).



تدريب الوعي الصّوتي

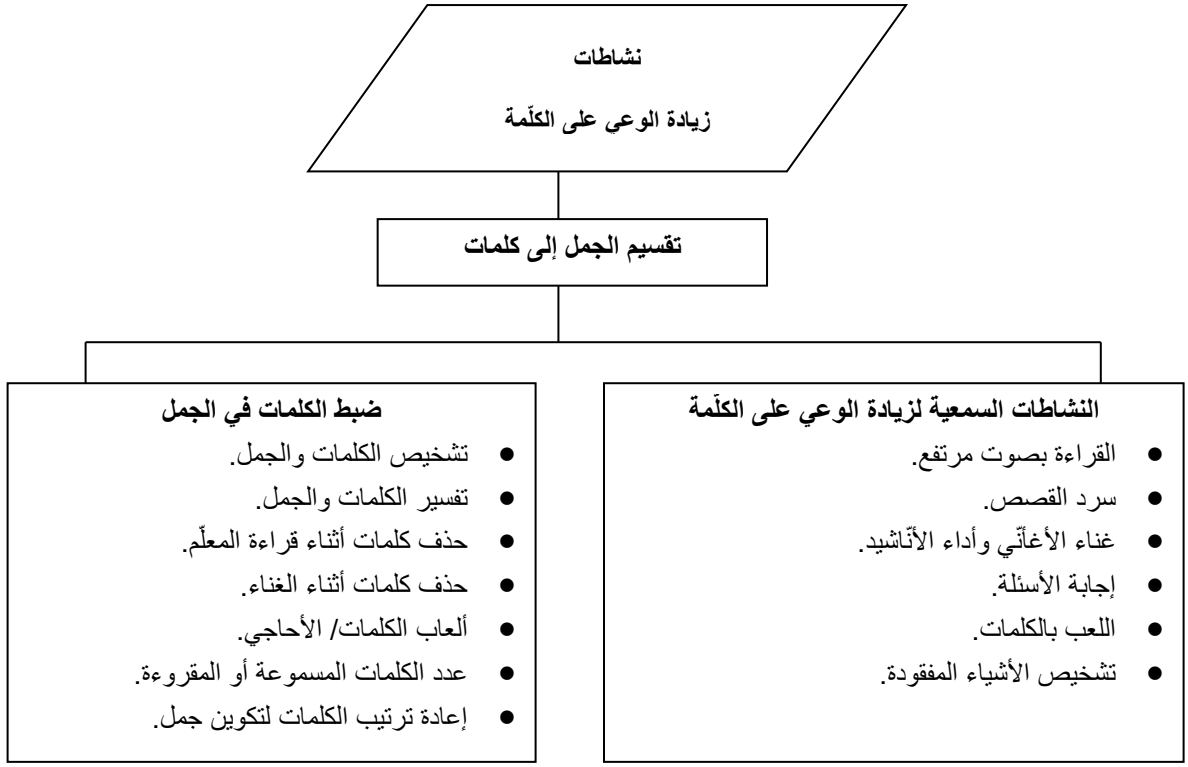
يتضمن برنامج تدريب الوعي الصّوتي ثلاثة مستويات هي:

1. زيادة الوعي على الكلّمة.
2. زيادة الوعي على المقاطع.
3. زيادة الوعي على الصّوت.

وتصنف النشاطات التي توجه لتدريب كل مستوى من المستويات الثلاثة المذكورة أعلاه إلى نوعين هما:

أ. نشاطات الاستماع.

ب. نشاطات ضبط الكلمات والمقاطع والأصوات.



1. زيادة الوعي على الكلّمة

أ. النشاطات السمعية

- **القراءة بصوت مرتفع**

– اختر قطعة قرائية (نصّاً قرائياً) قصيرة مكونة من بضع جمل.

خالد ورباب

قال خالد: أنظري إلى سيارتي يا رباب. سيارتي تمشي على مهل. لون سيارتي أحمر ولها زجاج ملون.

قالت رباب: أحب أنّ أشتري سيارة. اشترى والد رباب سيارة صغيرة. فرحت رباب وشكرت الوالد كثيراً.

– اقرأ النص القرائي بصوت مرتفع.

– أشر إلى بعض الكلمات وأنّت تقرأ.

- اكتب جملة أو اثنين على السبورة.
- أشر إلى كل كلمة في الجملة وأنّت تقرأ.
- دع الطّفل يشير إلى كل كلمة تقرؤها.
- اترك قاطعا صوتياً بين الكلّمة التي تقرؤها والتي تليها.

سرد القصص

- اختر قصة مصورة قصيرة.
- اقرأ القصة مشيراً بيدك إلى الصورة مقرونة بالكلّمة التي تمثلها.
- قم ببعض الإشارات والإيحاءات التي تمثل أفعالاً أو أحداثاً في القصة.
- توقف عند حدث معين واطلب من الطّفل أنّ يتنبأ بما يمكن أنّ يحدث لاحقاً، ثم استمر في عرض الأحداث.
- بعد الأنّتهاء من سرد القصة شفوياً، اختر صوراً تمثل أشياء أو أحداث معينة، واسأل الطّفل: ما هذا/ ما هذه؟

اكتب إجابة الطّفل الشفوية على الورقة أو على السبورة.

- اكتب جملة أو اثنتين على السبورة.
- قطّع الجملة إلى كلماتها المكونة لها بخطوط مائلة:

/ركب/ السندباد/ القارب/

- اقرأ الجملة ثأنّية وأنّت تشير إلى كلمة فيها.

- **غناء الأغأنّي وأداء الأنّاشيد**

طلع البدر علينا من ثنايات الوداع
وجب الشكر علينا ما دعا لله داع
أيها المبعوث فينا جئت بالأمر المطاع
جئت شرفت المدينة مرحبا يا خير داع.

- اتبع نفس الإجراءات الواردة في نشاط (1) من النشاطات التمهيدية.

- **إجابة الأسئلة**

- اقرأ قصّة مصورة على الطّفل.
- اطرح أسئلة تتعلق بمحتوى القصّة.
- سجل إجابة الطّفل على الورقة أو على السبورة.
- اقرأ إجابة الطّفل وأنّت تشير إلى كل كلمة فيها.

- **اللعب بالكلمات**

- قل جملة شفهية قصيرة على مسمع الطّفل:

ركب راسم الحصأنّ

- غيّر الصّوت الأول في كلمة "راسم" بالصّوت (بَ). قل للطفل: إذا غيرنا الصّوت الأول (الحرف الأول) في كلمة (راسم) ماذا تصبح الكلّمة؟
- قل الجملة ثأنّية بالكلّمة الجديدة (باسم) بدلاً من راسم.
- اكتب الجملة الأولى على السبورة، واقرأها مشيراً إلى كلّ كلمة فيها.
- اكتب الجملة الجديدة (بعد تغيير الصّوت الأول) تحتها.

- ضع دائرتين حول(ت) و(ب) في الاسمين (راسم) و(باسم).
- الفت أنتباه الطّفل بأنّ الكلّمة (واللغة) تتغير بتغير الحروف والأصوات.

- **تشخيص الأشياء المفقودة**

- ضع عدداً من الأشياء أو الصّور على الطاولة.
- اطلب من الطّفل أنّ ينظر إليها لبضع ثوانّ.
- اطلب من الطّفل أنّ يغمض عينيه أو يخفيهما بيديه.
- إخفِ شيئاً أو أكثر من الأشياء أو الصور.
- أطلب منه أنّ يخمّن الشيء المفقود.
- بعد ذلك أعرض على الطّفل جملة مكتوبة على عدد من البطاقات.

سَبَحَ	أحمد	في	البركة

- رتب البطاقات لتكوين الجملة أعلاه.
- إخف إحدى البطاقات، واسأل الطّفل عن الكلّمة المفقودة، ثم بدّل بعض الكلمات في الجملة بأخرى واقرأ الجملة الجديدة.

- بهذا التمرين يتعلّم الطّفل ثلاثة أشياء:

- أنّ الجملة عبارة عن مجموعة من الكلمات.
- مهارة ملء الفراغات في الجملة.
- تبديل كلمة بأخرى يغير المعنى.

ب. نشاطات ضبط الكلمات في الجمل

- **تشخيص الكلمات والجمل**

نص قرائي:

"عند خالد قطة جميلة. يحب خالد القطة ويلعب معها. في أحد الأيام ولدت قطة خالد ثلاث قطط صغيرة جميلة. القطّة الصغيرة لا ترى ولا تسمع عند الولادة، وتعيش على حليب الأم".

- أجلس الطّفل إلى جانبك، واقرأ النص جملة جملة، وكلمة كلمة مشيراً إلى كلّ كلمة في الجملة والتوقف بعد أنتهائها.
- أشر إلى علامة الترقيم (النقطة)، وقل له أنّ هذه النقطة تدل على إنّ الجملة الأولى من النص (القصة) قد أنتهت... استمر بهذا الإجراء حتى نهاية النص.
- اطلب من الطّفل أنّ يضع خطا تحت الجملة الأولى، ثم الثأنّية.
- اسأل الطّفل عن عدد الجمل في النص.
- اسأل الطّفل عن عدد الكلمات في كل جملة.

- **تفسير الكلمات والجمل**

- قراءة المعلّم النص التالي: في الحظيرة

"في بيت أحمد حظيرة كبيرة. في الحظيرة أرأنّب ودجاج وحمام. كل صباح يروح أحمد إلى الحظيرة، يطعم الدجاج والحمام الحبوبَ، ويطعم الأرأنّب الجزر.

– بعد قراءة العنوانّ" في الحظيرة ". يسأل المعلّم الطّفل عن معنى "الحظيرة". إذا لم يستطع الجواب أو أجاب إجابة خاطئة... يقول له: لنستمر في قراءة النص.

– يستمر في قراءة النص حتى نهايته، ثم يعيد طرح السؤال ثأنّية: ما معنى الحظيرة؟

.....يبين المعلّم للطفل أنّ الجملة والكلّمة تحمل معنى،.

... ثم يطرح الأسئلة التالية على الطّفل.

1. ماذا يوجد في حظيرة أحمد؟
2. متى يروح أحمد إلى الحظيرة؟
3. ماذا يفعل أحمد في الحظيرة؟

.....يطلب المعلّم من الطّفل أنّ يرسم حظيرة(إذا أمكن).

- **حذف كلمات في أثناء قراءة المعلّم**

– اقرأ على الطالب النص التالي:

نظمت المدرسة "حفل التفوق" حفلة لتكريم التلاميذ المتفوقين. وفي يوم الحفل استيقظ ظافر من نومه وهو فرح مسرور، وطلب إلى أمه أنّ تصحبه إلى المدرسة بعد الظهر لحضور الحفل.

وفي الحفل تسلّم ظافر شهادته وسط تصفيق الحاضرين. هنأت المديرة ظافراً، وقالت:

ظافر تلميذ مجتهد نظيف يحافظ على النظام في المدرسة.

– اطرح الأسئلة التالية حول محتوى النص:

1. لماذا نظمت المدرسة الحفل؟
2. كيف استيقظ ظافر من نومه؟
3. مع من ذهب ظافر إلى الحفل؟
4. لماذا هنأت المديرة ظافراً؟

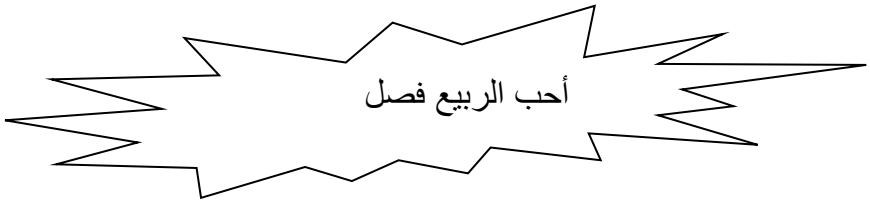
– اقرأ القصة مرة ثأنّية والطالب يستمع إليك.

– اقرأ القصة جملة جملة، واحذف كلمة واحدة من كل جملة، وأعط الطالب الفرصة لكي يملأ الكلّمة المحذوفة.

– اكتب النص على لوحة كرتونية (ورق مقوى)، اقرأه مرة واحدة. قم بتغطية بعض الكلمات (بطاقات بيضاء تلصق مكأنّها)، واقرأ النص متوقفا عند الكلّمة المحذوفة ليقوم الطّفل بقراءتها، وعندما تزيح البطاقة التي تعطيها.

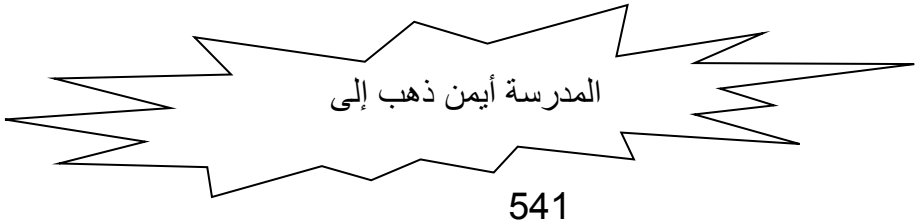
- **إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جمل ذات معنى**

.1

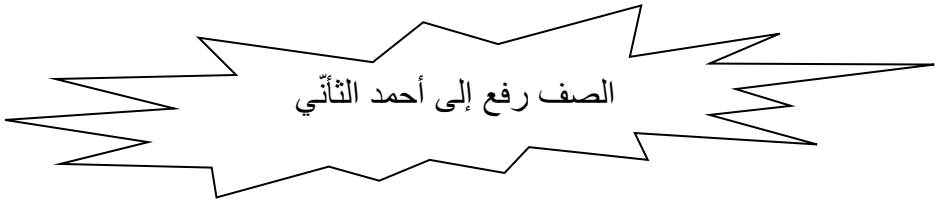


أحب فصل الربيع.

.2



ذهب أيمن إلى المدرسة.



.3

رفع أحمد إلى الصف الثأنّي

- **حذف كلمات في أثناء الغناء أو الأنّاشيد.**

– اقرأ القصيدة التالية على مسامع الطّفل:

عصفوري

غرّد غرّد يا عصفوري

غرّد غرّد يا عصفوري

غرّد والعب في البستأنّ

غرّد والعب في البستأنّ

– اقرأها ثأنّية واطلب من الطّفل أنّ يقرأها معك.

– اقرأها ثالثة أنّت والطّفل مع النقر على الطاولة بعد كل كلمة (أنّت والطّفل).

– اقرأ مرة رابعة حاذفاً كلمة أو اثنتين من كل بيت.

غرّد غرّد يا (نقرة)

غرّد (نقرة) يا عصفوري

غرّد والعب في (نقرة)

غرّد(نقرة) في البستأنّ

– أعد تسميعها مع الطّفل دون حذف.

يمكن كتابتها على الكمبيوتر مع تسجيل الصّوت....

والقيام بنفس الإجراءات المذكورة أعلاه.

- **ألعاب الكلمات (الأحاجي)**

– قل للطفل: استمع جيداً إلى ما أقول:

نام شادي في البحر

– أطلب من الطّفل أنّ يعيد الجملة.

– اسأله: ما عدد كلمات الجملة؟(4)

– الأنّ: احذف حرفاً من إحدى كلمات الجملة لتعني شيئاً مختلفاً.

– أعطه وقتاً قصيراً للتفكير.

– إذا عجز عن ذلك، يمكن النمذجة.

البحر البر ←

- **عدد الكلمات المسموعة أو المقروءة**

– اقرأ على الطّفل جملاً متدرّجة في الطول:

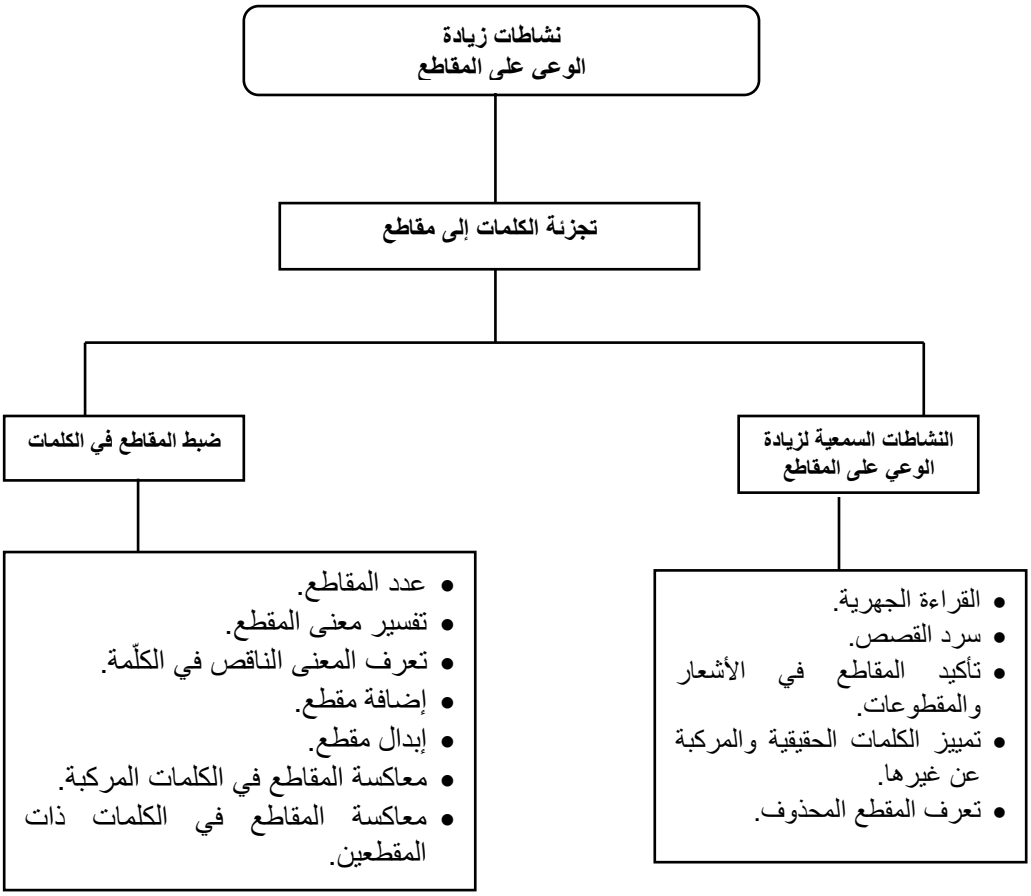
....نزل المطر (كم عدد كلمات الجملة التي سمعتها؟)

....نزل المطر صباحاً (كم عدد كلمات الجملة التي سمعتها؟)

....نزل المطر علينا صباحاً (كم عدد كلمات الجملة التي سمعتها)؟

نزل المطر علينا صباحاً بغزارة (كم عدد كلمات الجملة التي سمعتها)؟ ...

- وإذا كأنّ الطّفل قادراً على القراءة يمكن أنّ يقوم المعلّم بوضع حدود للكلّمات المطلوب عدّها في النص القرائي.



2. زيادة الوعي على المقاطع

(تجزئة الكلمات إلى مقاطع)

أ. النشاطات السمعية.

- **القراءة الجهرية.**

– قراءة النص القرائي التالي (المكتوب على لوحة كرتونية) قراءة بطيئة؛ كلمة كلمة:

راح عامر مع فادي إلى ميناء سلمأنّ. في الميناء سفن كثيرة.

قال عامر: فادي. هناك سفينة كبيرة.

قال فادي:

ماذا تحمل السفينة يا عامر؟

قال عامر:

تحمل الناس والسلع.

- أشر إلى كُل كلمة في أثناء قراءتك للنص.
- اختر بعض الكلمات واكتبها على السبورة، كل على حده.
- جزئ الكلّمة إلى مقاطعها المكونة لها، من مثل:

/را/ ح /عا/ مر/.

- أخبر الطّفل أنّ الكلّمة مؤلفة من عدد من المقاطع ويمكن تجزئتها إلى مقاطعها، مثل: فادي يمكن تقسيمها إلى مقطعين هما: فا، دي.

- **سرد القصص**

قراءة النّص القرائي (القصّة) التالي:

الحلم اللذيذ

يُحكي أنّ بنتا فقيرة نامت جائعة ذات ليلة، فحلمت أنّ امرأة عجوزاً قابلتها' وقالت: خذي هذه القدر السحرية يا فاطمة، ولن تنامي جائعة بعد هذا اليوم. فعندما تريدين نوعاً من الطعام قولي لهذه القدر مثلاً: أريد أنّ آكل لحم خروف ولبناً فتحصلين على طعام يكفيك.

كأنّت البنت تحب الكعك المحلى، فطلبت من القدر أنّ تعدّ لها كعكاً محلّى، فأعدت لها كعكة لذيذة. وبينما كأنّت تستمتع بمضغها أفاقت وكأنّها تلوك طعاماً. غير أنّها سرعأن ما اكتشفت أنّه مجرد حلم لذيذ.

- اختيار بعض الكلمات من هذه القصة وتحليلها إلى مقاطعها (سمعياً).

مثال: يحكى = /يحـ/، /كى/

جائعة = /جا/، /ئـ/، /عـ/، /ة/.

- كتابة القصّة على السبورة/ أو على لوحة ورقية وقراءتها ببطء كلمة كلمة مبرزا مقاطع الكلّمة.
- اختيار بعض الكلمات والطّلب من الطالب تجزئتها إلى مقاطعها.

- **تأكيد المقاطع في الأشعار والأنّاشيد**

يا مدرستي

يا مدرستي يا مدرستي

ما أحلاك يا مدرستي

أقضي فيك كل الوقت

مع إخوأنّي مع أصحابي

بين الدرس والألعاب

يا مدرستي يا مدرستي

- يقرأ المعلّم النشيدة والطالب يستمع.
- يقرأ المعلّم النشيدة والقارئ يستمع ويلاحظ المعلّم وهو يطرق على الطاولة أو على ركبتيه مع النغمات أو النبرات.
- يختار المعلّم بعض الكلمات ويقطعها سمعياً مع الطرق على الطاولة.

مثال: مَدْرَستي

مَدْ (طرقة)

رْ (طرقة)

سَ (طرقة)

تي (طرقة)

- تكتب النشيدة على السبورة/ على لوحة ورقية، يشير المعلّم إلى كل كلمة في أثناء القراءة.
- يختار بعض الكلمات ويقوم بتجزئتها إلى مقاطعها كتابياً على السبورة.
- يطلب من الطّفل اختيار بعض الكلمات وتقطيعها.

- **تمييز الكلمات الحقيقية والمركبة عن غيرها**

الكلمات الحقيقية هي الكلمات التي لها معنى.

يكتب المعلّم الحروف التالية على بطاقات:

ذ هـ ب

يطلب من الطّفل مزج هذه الأصوات فتشكل كلمة ذهب. يسأل الطالب: هل ذهب لها معنى؟

يضع المعلّم الحرف (هـ) في بداية الكلّمة، يليه الحرف (ب) ثم (ذ). ويقول للطالب امزج أصوات هذه الحروف معاً فتشكل كلمة هبذ.

يسأل المعلّم: هل كلمة (هبذ) لها معنى؟

يقول المعلّم للطفل: كلمة "بيت لحم" هي كلمة مركبة من كلمتين هما "بيت" و"لحم". بيت لحم اسم مدينة. لو وضعنا لحم في البداية، تصبح "لحم بيت". هل لها معنى؟

ومثلها كلمات (عبدالله)، و(عبد الفتاح).... الخ.

- **تعرف المقطع المحذوف**

يعرض المعلّم على الطّفل صورتي(ولد)، و(بنت). يغطي إحدى الصورتين، ويسأله عن الصورة المحذوفة. بعدئذ يريه صورة (جامع)، ويكتب الكلّمة على بطاقتين، أحداهما تحمل المقطع (جا)، والثأنّية (مع). يسأل المعلّم: ما هذه الصورة؟ يجيب الطّفل: جامع، فيريه المعلّم البطاقة التي تحمل المقطع (جا)، والأخرى التي تحمل (مع). يغطي المقطع (مع) ثم يقول له:

ما المقطع المحذوف؟ (مع)

بعد ذلك يعطيه مقاطع وكلمات أخرى مثل:

سامع عامل كامل جودو مونو

طيري سيري... ويطلب من الطّفل أنّ يعيد الكلّمة بمقطعيها كاملة، ثم يقولها بعد حذف أحد مقطعيها.

ب. ضبط المقاطع في الكلمات

فيما يلي عدد من النشاط في هذا المجال:

- **عدد المقاطع**

يعرض المعلّم على الطّفل عددا من الكلمات ليقوم الطّفل بتجزئتها إلى مقاطعها ويذكر عدد مقاطع كل منها مثال:

بَيْتْ (مقطع واحد).

بَيْتأنّ (مقطعأنّ).

بَيْتُهُ (3 مقاطع).

بَيْتُهُما (4 مقاطع).

– بعد ذلك يعرض الكلمات الآتية شفوياً في البداية ثم على بطاقات ليقوم الطّفل بتقطيعها وحساب عدد مقاطعها:

بير، مُديرْ، مُديرُ، مُديرُهُ، مُديرُهُما

- **حذف مقطع**

اعرض على مسامع الطّفل كلمة مثل (سافَرَ) اطلب منه أنّ يعيدها دون (سا)، أو دون (فر) أعطيه كلمة أخرى ليقوم بتغطيتها ولفظها بعد حذف جزء أو مقطع منها:

قاتل. قل قاتل. قلها ثأنّية دون أنّ تلفظ (قا).

قلها ثأنّية دون أنّ تلفظ (تل).

هاجم. قل هاجم. قلها ثأنّية دون أنّ تلفظ (ها).

قلها ثأنّية دون أنّ تلفظ (جم).

سيرو. قل سيرو. قلها ثأنّية دون أنّ تلفظ (سي).

قلها ثأنّية دون أنّ تلفظ (رو).

- **تفسير معنى المقطع**

قل للطفل: المقطع هو جزء من الكلّمة. مثلاً:

طالب هي كلمة من مقطعين هما/طا/، و/لب/.

عالم هي كلمة من مقطعين هما /عا/،و /لم/

اسأل الطّفل: ما هو المقطع؟ أعطني كلمة من مقطع، مقطعين، 3 مقاطع...

- **تعرف المقطع الناقص في الكلّمة.**

اسأل الطّفل: في أي الكلمات التالية يوجد المقطع (ون):

معلم أنّ معلمون معلمين.

ثم تطرح عليه أسئلة أخرى ليتعرف المقاطع الناقصة.

- **إضافة مقطع**

المعلّم: أريد منه أنّ تضيف المقطع (آت) إلى كل من الكلمات التالية:

جميل معلم مجتهد ممرض

الطّفل: جميلات معلمات مجتهدات ممرضات

- **إبدال مقطع**

المعلّم: سأقول بعض الكلمات وأريدك أنّ تبدل المقطع (آت) بالمقطع (ون). خذ مثلاً كلمة معلمات تصبح معلمون الأنّ أبدّل مقاطع هذه الكلمات.

مهندسات، جميلات، متعبات.

الطّفل: مهندسون، جميلون، متعبون.

– ثم تختار كلمات أخرى ومقاطع أخرى لإجراء إبدال فيها.

- **معاكسة المقاطع في الكلمات المركبة.**

المعلّم: كلمة عبد النور اسم مركب من (عبد) والنور. إذا عكسنا الاسم يصبح النور عبد. وكلمة بَعْلَبَك مؤلفة من عدة مقاطع إذا عكسناها تصبح: كَبَلَعْبَ بيت ليد. بيت المقدس

الأنّ اعكس المقاطع في الكلمات المركبة التالية.

الطّفل: ديل تيب. سد قملا تيب

- **معاكسة المقاطع في الكلمات ذات المقطعين**

المعلّم: سامر كلمة مكونة من مقطعين هما

/سا/ و/مر/. إذا عكسنا مقطعي الكلّمة تصبح مِرْسا.

الأنّ اعكس المقاطع في الكلمات التالية:

شاهر قنديل منديل

لامع دوري ناجح

ناشف كاشف بيعي