فعَّالية برنامج تدريبي فى تنمية مهارات الأستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

إعداد

أ. د/ إيهاب عبد العزيز الببلاوي
أستاذ التربية الخاصة
وعميد كلية علوم الإعاقة والتأهيل

ايمان محمد عيسي عبدالحميد عاشور
باحثة ماجستير
كلية علوم الإعاقة والتأهيل

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى فعّالية البرنامج في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وأجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها (١٢) طفلًا وطفلة من المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وتتراوح أعمارهم الزمنية من (٤,٦ – ٦) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين وهما: مجموعة تجريبية وضابطة كل منهما تتكون (٦) أطفال، طُبّق عليهم الأدوات الآتية: استمارة بيانات أولية (إعداد الباحثة)، ومقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة، جال هـ. رويد، تعريب وتقنين صفوت فرج)، واختبار المسح النيرولوجي السريع (تعريب /عبد الوهاب كامل،٢٠٠٧)، بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية (إعداد/ عادل عبدالله، ٢٠٠٥)، ومقياس مهارات الاستعداد للقراءة (إعداد/ إيهاب الببلاوي، وإيمان عيسي)، والبرنامج التدريبي المستخدم (إعداد/ إيهاب الببلاوي، وإيمان عيسي). واشارات نتائج الدراسة إلى فعّالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم - مهارات الاستعداد للقراءة.

Abstract:
The current study aims to improve the effectiveness of training program on enhancing reading readiness in children at risk for learning disabilities , the current study conducted on a sample of (12) children at risk for learning disabilities with ages ranges (4,6.6)years ,with two groups consisted of (6) children, and experimental groups consisted of (6) children The research conducted the following tools: preliminary data form, A battery of tests for some skills before the academy, StanFord Benit Intelligence test, Quick Neurological Screening test(QNST),the Training program The results of the study indicated the effectiveness of the training program in improving the reading-readiness skills of children at risk of learning difficulties.

Keywords
Children at risk of learning disabilities- Reading readiness skills.

مقدمة البحث:

تُعدُّ السنوات الأولي من عمر الطفل من أهم مراحل حياته؛ فهي أساس بناء مستقبل الأجيال القادمة، فيها يتقدم الطفل في النواحي الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، واللغوية أكثر من أي فترة أخرى من فترات عمره، والتعلُّم في السنوات المبكرة أسهل وأسرع من التعلم في أي مرحلة عمرية أخري.

ولأهمية هذه المرحلة يعد التدخل المبكر من أهم الاتجاهات الحديثة التي ظهرت منذ أوائل الستينات من القرن العشرين في ميدان رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، ص٤١)[١].

ومن المعلوم أن صعوبات التعلم هي إحدى فئات التربية الخاصة؛ بل إنها في واقع الأمر تعد أكثر هذه الفئات عددًا، كما أنها لا تشترك معها في الوصم، وهو الأمر الذي جعل الكثير من المعلمين يفضلون تشخيص العديد من الأطفال على أنهم كذلك، وعلى هذا الأساس فإن زيادة عدد الأطفال في هذه الفئة قد واكبها نقص عددهم في فئات أخري، وهو الأمر الذي حدا بالكثيرين إلى أن يقرروا أن زيادة العدد التي شهدتها هذه الفئة إنما تعكس في الواقع رداءة في الإجراءات التشخيصية المتبعة من جانب المختصين (عادل عبدالله، ٢٠٠٨، ص ص٩-١٠).

وتظهر أهمية صعوبات التعلم في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، والتي أعطيت اهتمام كبير من المهتمين على اختلاف اختصاصاتهم كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم، لتزايد أعدادها نتيجة - وبشكل رئيسي - للتطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي المتزايد لأولياء الأمور، الذين أصبحوا يقارنون أبناءهم بأقرانهم، حتى في الأمور البسيطة، كما أن مظاهر صعوبات التعلم قد تشترك مع مظاهر فئات أخري، كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية واللغوية (مصطفى القمش، وفؤاد الجوالدة، ٢٠١٦، ص٢٧، وعادل غنايم، ٢٠١٦، ص١٨).

ويعد الطفل من ذوي صعوبات التعلم إذا سجل انحرافًا في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله أو إنجازه الأكاديمي في واحدة أو أكثر من

(١) اتبع الباحثان نظام APA6 فى التوثيق.

المهارات الأكاديمية السبع وهي: مهارة القراءة، الفهم القرائي، العمليات الحسابية أو الرياضية، الاستدلال الرياضي، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، الفهم السمعي (فكري متولي، ٢٠١٧، ص ص١١-١٢).

ومما لا شك فيه أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي الذين تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم شأنهم في ذلك شأن أقرانهم ذوي صعوبات التعلم يبدون العديد من أوجه القصور في العمليات المعرفية المختلفة، وهو ما أشار البعض إليه على أنه سلوكيات منبئة بتلك الصعوبات اللاحقة. ونحن نري أن ملاحظة أوجه القصور هذه أو تلك السلوكيات يعد إجراء غاية في الأهمية؛ فمن شأنه أن يساعدنا في الاكتشاف المبكر لمثل هذه الحالات، وهو الأمر الذي يدفعنا حتمًا إلى تقديم برنامج التدخل المبكر المناسب لهم، وبالتالي الحد بدرجة كبيرة من تلك الآثار السلبية التي يمكن تترتب على صعوبات التعلم (عادل عبدالله، ٢٠٠٦ أ، ص١٢١).

وتعد المهارات ما قبل الأكاديمية هي الأساس الذي ينبني عليه مستوى الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، ولذلك فالقصور فيها إنما يعد مؤشرًا على وجود صعوبات تعلم أكاديمية لدى الطفل فيما بعد، وبناء على ذلك فقد رأي المختصون عدم وصف الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بذوي صعوبات التعلم؛ لأن هذا المسمى لا يطلق عليهم إلا بعد نهاية مرحلة رياض الأطفال، ولذلك تم استبداله بلقب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم(Manferdi, Crotti & Proverbio, 2012, p389).

وتمثل المهارات قبل الأكاديمية أول رافد يمكن أن يقوم التعليم الأكاديمي اللاحق عليه؛ حيث تؤدي مهارة الإدراك الفونولوجي للطفل، ومهارته في التعرف على الحروف، والأرقام، والأشكال، والألوان دورًا كبيرًا وحيويًا في إعداده لتلقي هذا التعليم الأكاديمي؛ أي أنها تمثل الأساس الذي يعمل على تحقيق أهبة الطفل واستعداده للالتحاق بالمدرسة، وتحقيق النجاح الأكاديمي فيها بعد ذلك. وإذا ما نظرنا إلى هذه القضية من الناحية العكسية فإننا نري أن أي انخفاض أو قصور في مستوى تلك المهارات قبل الأكاديمية للطفل يمكن أن يؤثر سلبًا في درجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة من جانبه؛ وهو الأمر الذي يمكن أن تترتب عليه آثار أكاديمية ونفسية واجتماعية غير مقبولة (عادل عبدالله، ٢٠٠٦ أ، ص٢٤١).

ويمكن تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة من خلال أنشطة البرنامج اليومي للروضة التي يعد الطفل بالعديد من الخبرات التربوية بتوفير بيئة مناسبة تتيح للطفل فرص الحديث والتعبير والاستماع ومشاركة الكبار في تجاربهم، وذلك يزيد من حصيلة الطفل من مفردات تركيب الجمل مما يسهم في بناء القدرة اللغوية لدى الأطفال، وتمهد الطريق لتعلم مهارات القراءة فيما بعد (أمل خلف، ٢٠٠٥).

ويتضح أن ظهور مجال صعوبات التعلم إنما يرجع في واقع الأمر إلى افتراض أن الأطفال الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات لديهم أوجه قصور في قدرتهم على استقبال وتفسير المثيرات البصرية والسمعية؛ أي أنهم يعانون من مشكلات في العمليات السيكولوجية، وأن مثل هذه المشكلات في الواقع ليست هي نفسها مشكلات حدة الإبصار والسمع التي تتضح في حالات الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية، ولكنها تعد بدلًا من ذلك مشكلات في تنظيم وتفسير المثيرات البصرية والسمعية المختلفة (عادل عبدالله، ٢٠٠٨، ص٤٢).

وتعد المهارات البصرية إحدى الركائز الأساسية في مجال الاستعداد للقراءة، ذلك لأن القراءة كعملية حسية تبدأ من الرؤية حيث يتأثر القارئ بالرموز المكتوبة، وعلية أن يتعرف ويميز بصريًا ترتيب تلك الرموز (Catron & Masters, 1993,p. 113).

ولقد أوصت العديد من البحوث والدراسات بتحسين مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم كدراسة McKnight & Showengerdt (2017); Olszewski & Goldstein (2017); Erbay (2013); Keller, et al. (2006); Most & Greenbank (2000); Robinson, et al. (2019); Troia (2003); Stevanie & Huffman(2016); Ashly.B & Manelly.S (2016); Magirson & kurim(2013);

مشكلة البحث:

جاءت مشكلة هذا الدراسة من خلال زيارة الباحثة لبعض الروضات الخاصة؛ تم ملاحظة أن هناك مشكلات في مهارات الاستعداد للقراءة لدى بعض الأطفال؛ فالاكتشاف المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في عُمر مبكر يُعد فرصة حقيقية للتركيز على جوانب القوة لديهم مع تقوية جوانب الضعف بالتدريب على المهارات السمعية والبصرية المختلفة للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ومساعدتهم على تفسير الصور، والقدرة على التصنيف، وإيجاد العلاقات، واتباع التعليمات، وإدراك الكلام من خلال المهارات السمعية وذلك بتفسير أصوات الحروف والكلمات والأرقام وفهمها واستيعابها وتذكر واسترجاع الأصوات التي يسمعها، وأيضًا من خلال المهارات البصرية بقدرة الطفل على تمييز التشابه والاختلاف في أشكال الحروف والكلمات والأعداد والألوان والأحجام والأطوال وتذكر واسترجاع الأشكال التي تم عرضها عليه من قبل؛ ولذلك أدرك الباحثان ضرورة تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال التدريب على مهارات الاستعداد للقراءة، وذلك بالتركيز على جوانب القوى لديه؛ واشتراك الوالدين في عملية التدريب لتنفيذ ما يُطلب في المنزل من تدريبات الاستعداد للقراءة أو سلوكيات لفظية، وبالتالي يمكن للطفل مسايرة أقرانه غير ذوي الإعاقة في الجوانب التعليمية المختلفة؛ وزيادة تفاعلهم الاجتماعي.

ولقد أكدت البحوث والدراسات على ضرورة تحسين مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم كدراسة Patscheke & Schwarzer (2019); Sergers & Verhoeven (2019); McKnight & Showengerdt (2017); Olszewski & Goldstein (2017); Erbay (2013); Keller, et al. (2006); Most & Greenbank (2000); Robinson, et al. (2019); Troia (2003); Stevanie & Huffman (2016); Ashly.B & Manelly.S (2016); Magirson & kurim(2013);

وهكذا تتبلور مشكلة الدراسة في إعداد برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم والتعرف على مدى فعَّاليته واستمرارية تأثيره.

وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١. هل تختلف درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
٢. هل تختلف درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
٣. هل تختلف درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :

١. تحسين مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال برنامج تدريبى فى ضوء عدد من المعايير والخطوات المقننة.
٢. التعرف على فعّالية البرنامج في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
٣. الكشف عن مدى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بعد توقفه.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية البحث الحالية فيما يلي :

١. إلقاء الضوء علي أهمية برامج الوعي الفونولوجي والحروف الهجائية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، مما يسهم في قدرته علي التعبير عن نشاطاته واهتماماته المختلفة.

٢. التعرف علي استراتيجيات برامج التدخل المبكر، ودور الأسرة في برامج الوعي الفونولوجي والحروف الهجائية والتهيئة للقراءة وفوائدها، والتعرف علي الوسائل والأساليب المناسبة لتأهيل الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٣. حاجة الأسرة العربية بصفة عامة والأسرة المصرية بصفة خاصة إلي مثل هذه البرامج للتعرف عليها للذين لديهم أبناء معرضين لخطر صعوبات التعلم.

٤. إفادة المهتمين في مجال التربية الخاصة، وخاصة المهتمين بمجال صعوبات التعلم لدي الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في التعرف علي بعض فنيات واستراتيجيات الوعي الفونولوجي والحروف الهجائية الذي يمكن أن يسهم في تحسين مهارات الأستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

(١) صعوبات التعلم Learning Disabilities

يتبنى الباحثان تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD صعوبات التعلم بأنها بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من تلك الاضطرابات التي تظهر على هيئة مشكلات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية. وتعتبر مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، كما أنها ترجع إلى اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي. وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. لكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة في صعوبات التعلم (هالاهان، وكوفمان، ٢٠٠٨، ص٣٢١).

(٢) الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم
Children At- Risk of Learning Disabilities

يعرفهم الباحثان إجرائيًا بأنهم: "تلك الفئة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم (٤,٦ – ٦) أعوام بالصف الثاني برياض الأطفال (KG-2) الذين لديهم قصور في إحدى الجوانب النمائية (الانتباه أو الذاكرة أو الإدراك أو التفكير) مما أدى إلى وجود ضعف في مهارات الاستعداد للقراءة مقارنة بأقرانهم غير ذوي الإعاقة والتي تعد ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام والحروف والوعي الفونولوجي".

(٣) **الاستعداد للقراءة**:

يعرف الباحثان الاستعداد للقراءة إجرائيًا بأنه حالة تهيؤ من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة لتعلم القراءة والتي تشمل على مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومهارات التعرف على الحروف الهجائية، وذلك كما يقاس بالمقياس المستخدم في البحث.

(أ) **الوعي الفونولوجي**: هو قدرة الطفل على إدراك الأصوات والمقاطع الصوتية والكلمات والجمل وفهمها، وقدرته على تقسيم الجمل لكلمات، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتقسيم الكلمة إلى فونيمات صوتية، إضافة إلى مزجها لتكوين كلمات جديدة، والقدرة على حذف أو استبدال بعض الفونيمات من الكلمة، وإدراك قافية الكلمات أو المقاطع.

(ب) **التعرف على الحروف الهجائية**: هو قدرة الطفل على تمييز التشابه والاختلاف في أصوات وأشكال الحروف الهجائية المختلفة، ومعرفتها، وترتيبها، وإدراكها، والتعامل الفعال على إدراك العلاقة بين الصوت وبين الحرف الهجائي الذي يدل عليه.

(٤) **البرنامج التدريبي Training Program**

ويُعرَّف البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي إجرائيًّا بأنه برنامج منظم ومخطط يعتمد على مجموعة من الخدمات المتنوعة (السمعية، والبصرية، والتهيئة للقراءة ... إلخ) والتي تهدف إلى تحسين مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التجريبية)، وذلك من خلال تدريبهم على مهارات التمييز السمعي والبصري، والتذكر السمعي والبصري للأشكال والأصوات والكلمات، بالإضافة إلى تزويد أسرته ومن يقدم الرعاية له بالإرشاد والخدمات المساندة، والاعتماد على عدد من الأنشطة السمعية والبصرية والعقلية والمعرفية، وعلى مجموعة من الفنيات هي التعزيز، والنمذجة، والمحاكاة، ولعب الدور، والممارسة.

المحددات المنهجية:

(١) **منهج البحث**: اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي للتحقق من فعالية البرنامج التدريبي (المتغير المستقل)، للتعرف على تحسين مهارات الأستعداد للقراءة (المتغير التابع) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

(٢) **عينة البحث**: أجري البحث الحالي على (١٢) طفلًا وطفلة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وتم تقسيمهم في مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية تضم (٦) أطفال والأخرى مجموعة ضابطة تضم (٦) أطفال.

أدوات البحث:

١. مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة، جال هـ. روبد، تعريب وتقنين صفوت فرج).
٢. بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (إعداد/ عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٦)
٣. مقياس المسح النيرولوجي (تعريب/ عبدالوهاب كامل، ٢٠٠٧).
٤. مقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم (إعداد/ إيهاب الببلاوي، وإيمان عيسي).
٥. البرنامج التدريبي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم (إعداد/ إيهاب الببلاوي، وإيمان عيسي).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد الباحثان في البحث الحالي على بعض الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدم من خلالها الآتي:

- اختبار مان ويتني Mann- Whitney
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test

الإطـــار النظـــري للدراسة ودراسات سابقة:

أولاً: صعوبات التعلم والمعرضين لخطر صعوبات التعلم

مما لا شك فيه أنه يمكننا تحديد بعض السلوكيات التي قد تصدر عن الطفل على أنها مؤشرات أو سلوكيات تدل على أنه من الأكثر احتمالًا بالنسبة لهذا الطفل أن يتعرض لصعوبات التعلم، وذلك عندما يلتحق بالمدرسة الابتدائية ويبدأ في تلقي المحتويات الأكاديمية المختلفة، وعلى هذا الأساس فإنها تنبئ بصعوبات التعلم اللاحقة سواء كانت تلك الصعوبات نمائية أو أكاديمية؛ حيث صنف صامويل كيرك kirk, S، صعوبات التعلم عامة إلى نمطين أساسيين يتمثل

أولهما في صعوبات التعلم النمائية، بينما يتمثل الآخر في صعوبات التعلم الأكاديمية (عادل عبدالله، ٢٠٠٦ ب، ص٥).

ونظرًا لأن فئة صعوبات التعلم من الفئات الحديثة نسبيًا، قياسًا بالفئات التقليدية الأخرى، وتشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، فإنه يمكن القول بأن هذه الفئة شائكة أسبابها ومظاهرها، فقد يكون أحدهم لديه صعوبة تعليمية لسبب ما، وقد يكون لسبب آخر مع فرد آخر لنفس الصعوبة، أي أن الصعوبة نفسها قد تكون مع شخصين ولكن الأسباب مختلفة، وقد يكون متأخرًا في مظهر أو أكثر، لكنه قد يكون مبدعًا في جوانب أخرى، ولا أدل على ذلك من مشاهير خدموا العالم مثل: أينشتاين وأديسون ودافنشي وأندرسون ورودن وبيل وغيرهم كثير (قحطان الظاهر، ٢٠٠٨، ص٩).

وإذا كانت المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم خلال مرحلة الروضة تعد بمثابة تلك السلوكيات التي تصدر عن الطفل ويكون من شأنها أن تدل على أنه يعاني من جانب قصور معين واحد أو أكثر، أي أنها تعكس في الواقع وجود جوانب قصور معينة لدى الطفل من شأنها أن تمثل في المستقبل إحدى صعوبات التعلم اللاحقة فإنه يصبح بمقدورنا من هذا المنطق أن نبدأ منذ مرحلة الروضة منذ هذه السن المبكرة من حياة الطفل في تحديد مثل هذه السلوكيات من ناحية، وأن نحدد مستوى نموه العقلي من ناحية أخرى حتى نتمكن من التشخيص الدقيق للحالة، علمًا بأن مستوى ذكاء الطفل آنذاك لا يقل عن المستوى العادي. وينبغي علينا إذا ما أردنا أن نقوم بذلك أن ننتظر حتى النصف الثاني من السنة الثانية بالروضة ثم نشرع في ذلك حتى نكون من ناحية قد أتحنا الفرصة لمرحلة الروضة أو للروضة في حد ذاتها كي تؤثر فيه وفي تلك السلوكيات التي تصدر عنة، فضلًا عن تأثيرها في جوانب نموه المختلفة (عادل عبدالله، ٢٠٠٦ أ، ص٥٦).

وتعد المهارات ما قبل الأكاديمية هي الأساس الذي ينبني عليه مستوى الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، ولذلك فالقصور فيها إنما يعد مؤشرًا على وجود صعوبات تعلم أكاديمية لدى الطفل فيما بعد، وبناء على ذلك فقد رأى المختصون عدم وصف الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بذوي صعوبات التعلم حيث إن هذا المسمى لا يطلق عليهم إلا بعد نهاية مرحلة رياض الأطفال، ولذلك تم استبداله بـ "الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم" (Manferdi, et al, 2012,

.p389)

(١) تعريف صعوبات التعلم

يعرف كيرك (Kirk, 1962) صعوبات التعلم إلى تأخر، أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من أو واحد على الأقل من هذين العاملين وهما اختلال الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية. ولا تنتج صعوبات لتعلم في الواقع عن التخلف العقلي، أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية، أو التعليمية أو التدريسية (في جمال الخطيب، ٢٠١٣، ص٥٥، وهالاهان وآخرون، ٢٠٠٧، ص٥١).

ويشير قانون التربية الخاصة الأمريكي الذي أصبح اسمه في عام ١٩٩٠ " قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة " صعوبات التعلم المحددة هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو على عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام. ولا يشتمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو الإعاقة الفكرية أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي" (في أحلام حسن، ٢٠١٠، ص٢١، وجمال القاسم، ٢٠١٥، ص١٥، وخولة يحيي، ٢٠١٧، ص ص٢٣٧-٢٣٨، وكيرك، وكالفنت، ٢٠١٦، ص٣٤، وهالاهان وآخرون، ٢٠٠٧، ص٥٢).

(٢) الأطفال المُعرَّضون لخطر صعوبات التعلم:

إذا كانت المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم من خلال مرحلة الروضة تعد بمثابة تلك السلوكيات التى تصدر عن الطفل ويكون من شأنها أن تدل على أنة يعانى من جانب قصور معين ، أى أنها تعكس فى الواقع وجود جوانب قصور معينة لدى الطفل م شأنها أن تمثل فى المستقبل إحدى صعوبات التعلم اللاحقة فإنة يصبح بمقدورنا من هذا المنطلق أن نبدأ منذ مرحلة الروضة ومنذ هذة السن المبكرة فى حياة الطفل فى تحديد مثل هذة السلوكيات حتى تساعدنا فى التشخيص الدقيق للحالة (عادل عبدالله، ٢٠٠٦ب، ص١٠).

وإذا كنا قد أشرنا إلى أن صعوبات التعلم إنما تضم في الواقع صعوبات تعلم نمائية من جهة، وأكاديمية من جهة أخرى فإننا على هذا الأساس حينما نتحدث عن صعوبات التعلم في مرحلة الروضة - كما يرى البعض أو كما يفضلون أن نطلق ذلك عليها - إنما نشير في واقع الأمر إلى نقطتين أساسيتين تمثلان نفس النمطين اللذين أشرنا إليهما وهما: صعوبات التعلم النمائية، وقصور المهارات قبل الأكاديمية بالمعنى المتعارف عليه يصعب وجودها في الروضة، ولكننا نجد أن مثل هذه الصعوبات التي تبرز خلال تلك المرحلة إنما تتركز في تلك المهارات التي تسبق التعلم والتي تعد ضرورية بالنسبة له كي يحدث؛ حيث لن يتم التعلم بدونها، ولذلك فهي تُسمَّى بالمهارات قبل الأكاديمية. وتتمثل هذه المهارات في واقع الأمر في العديد من المكونات كما يلي:

١ـ **الوعي أو الإدراك الفونولوجي**، ويعني القصور في مثل هذا الجانب أن الطفل قد يكون غير قادر على أن يدرك الأصوات المختلفة، أو يميز بينها أو أنه قد لا يتمكن من إدراك أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر.

٢ـ **القدرة على معرفة الحروف الهجائية**، ويكون الطفل حال معاناته من قصور في هذه القدرة أو المهارة غير قادر على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة، أو معرفتها، أو ترتيبها، أو إدراكها، أو ما إلى ذلك.

٣ـ **القدرة على معرفة الأعداد والأرقام**، ويكون الطفل الذي يعاني من قصور فيها غير قادر على معرفة الأرقام المختلفة، أو التمييز بينها وفقًا لشكلها أو ترتيبها سواء تصاعديًا أو تنازليًا.

٤ـ **القدرة على معرفة الأشكال المختلفة المتداولة**، ولا يتمكن الطفل إذا ما بدا عليه القصور فيها من التمييز بين الأشكال المختلفة التي يكثر تداولها بيننا، وبالتالي يكون من الأكثر احتمالًا بالنسبة له أن يخلط بينها، وأن يخطئ فيها، وأن يجد صعوبة في التمييز بينها على أي من الأسس المختلفة.

٥ـ **القدرة على معرفة الألوان**، ولا يتمكن الطفل الذي يعاني من قصور فيها من إدراك الألوان المختلفة، أو التمييز بينها كذلك؛ فهو لا يكون قادرًا على أن يقوم بالتمييز بينها وفقًا لدرجة اللون أو ما شابه ذلك (عادل عبدالله، ٢٠٠٦ ب، ص ص٨-٩).

ثانيًا: الاستعداد للقراءة:

(١) الاستعداد للقراءة:

تبدأ هذه المرحلة في السنوات الأولى من عمر الطفل، وهي تُعد فترة الإعداد للعمل الأكاديمي المعقد الذي يأتي في المراحل التالية، وتتطلب هذه المرحلة عوامل عقلية، وثروة لغوية، حيث يسمع الطفل، ويعطي ردود أفعال، ثم يتعلم بعض الكلمات، ويقلد نشاط الكبار الذي يلاحظه، ومن خلال مدركاته ومفاهيمه ينفعل برؤية الكلمات المسموعة عندما يقرؤها، كما تتعدد العوامل التي تدل على الاستعداد للقراءة في هذه المرحلة مثل: خبرة الطفل، وسلامة النطق، والتمكن من صياغة جمل بسيطة، والدقة في التمييز السمعي والبصري (السيد علي، ٢٠١٠، ص٤٠).

وتعد مرحلة الاستعداد للقراءة مرحلة نمائية تتآزر فيها العوامل الذاتية للطفل مع العوامل البيئية الخارجية لكي يجعلا الطفل مستعدًا لتعلم مهارات القراءة، وتشير مهارات الاستعداد للقراءة إلى تلك المهارات التي يجب تنميتها لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة (قبل سن ٦ سنوات) وذلك بهدف تهيئتهم لتعلم القراءة، وهي تشمل كل ما يتعلمه الطفل في المنزل من أسرته، ومن وسائل الإعلام المختلفة وخاصة من التليفزيون؛ إذ يستطيع الطفل تكوين فكرة عن الحروف الهجائية والكلمات، ولذلك تنمو في هذه المرحلة حصيلة الطفل اللغوية من المفردات والتراكيب (حسني عصر، ١٩٩٢، ص٨٧).

ـ تعريف الاستعداد للقراءة:

يعرف برتلسون (Bertelson, et al, 2005) الاستعداد للقراءة بأنه مرحلة من نمو الطفل يكون خلالها مهيئًا لتعلم القراءة، ويتطلب استعداد القراءة اتحاد كلّ من النضج الجسمي والانفعالي والحسي والنضج العقلي.

ويُعرّف الاستعداد للقراءة بأنه الاستعداد لتعلُّم مبادئ القراءة، يتوافر في الطفل المتُعلم حينما يستطيع هذا الطفل أن يفهم ما ترمُز إليه صورة من الصور، ويحسن التعبير عن مفهوم هذه الصور، وينقل أفكاره إلى غيره بسهولة ووضوح (فهيم مصطفي، ٢٠٠١، ص ١٨).

وتعرّف الباحثة الاستعداد للقراءة إجرائيًّا بأنه حالة تهيؤ من الناحية

الجسمية والعقلية والانفعالية لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة لتعلم القراءة والتي تشمل مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي، ومهارات التعرف على الحروف الهجائية، وذلك كما يقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة.

(٢) **مظاهر الاستعداد للقراءة**:

وتتمثل مظاهر الاستعداد للقراءة للطفل في الفترة من (٤ - ٥) سنوات كما يأتي:

- يستطيع استخدام كثير من الأفعال والصفات والظروف وحروف الجر والضمائر.
- يستطيع أن يميز بين صيغ المفرد والجمع.
- يعرف أسماء الإشارة (هذا – هذه).
- يستطيع استخدام ضمير المتكلم (أنا – إحنا)، وضمير المخاطب (أنت – أنتم)، وضمير الغائب (هو – هي – هم).
- يستطيع استخدام أدوات الاستفهام (إمتى – إزاي – ممكن – كم – فين – ليه).
- يستطيع الربط بين جملتين.
- يسمّي كثيرًا من الأشياء والكائنات من خلال الصور.
- يسمّي كثيرًا من الأدوات والأجهزة التي يستخدمها أو يشاهدها في المنزل وفي الشارع وفي الروضة.
- يعرف أسماء الألوان الشائعة.
- يستطيع أن يقلد أصوات بعض الحيوانات الأليفة (الكلب – القط – الماعز).
- يستطيع أن يعيد تكرار ثلاثة أرقام بعد سماعها.
- يستطيع حفظ أغنية أطفال أو نشيد.
- ينطق حوالي ٧٥٪ من كلماته نطقًا سليمًا.
- يستطيع أن يقرأ ويكتب كثيرًا من الحروف الهجائية.

وتستغرق مهارة القراءة وقتًا طويلًا فهي تحتاج إلى نضج وترتيب، وتبدأ قبل المدرسة بما يسميه علماء التربية بمرحلة الاستعداد للقراءة؛ فهذه المرحلة تُعد ذات أهمية بالغة لإكساب الطفل مهارة القراءة (Heim & Amunts, 2008,p. 73 – 82).

وتتمثل مظاهر الاستعداد للقراءة للطفل في الفترة من (٥ - ٦) سنوات كما يأتي:

- يحسن الاستماع (الإصغاء) إلى الآخرين.
- يستخدم الكلمات الوصفية تلقائيًا للأشياء والكائنات: (كبير – صغير - ثقيل – خفيف – ناعم – خشن – سريع).
- يعرف صفات الأشياء كاللون والحجم والشكل.
- يستطيع استخدام صيغ التذكير والتأنيث لبعض المسميات للإنسان والحيوانات والطيور.
- يعرف صيغ المفرد والمثنى والجمع، وضمير المتكلم، وضمير المخاطب، وضمير الغائب، والأفعال في الماضي والمستقبل.
- يستطيع أن يتحدث بجملة مكونة من ست كلمات.
- يستطيع أن يقلب صفحات كتب الأطفال المصورة.
- يستطيع أن يسلسل أحداث قصة سمعها أو شاهدها من خلال الصور.
- يدرك تفاصيل صورة شاهدها في كتاب أطفال مصور.
- يعرف متى يقول (من فضلك – لو سمحت – أشكرك – آسف).
- تتسم أحاديثه بالترابط إلى حد ما، بحيث يستطيع أن يعبر عن أفكاره.
- يستطيع أن يعد من واحد إلى عشرة فأكثر.
- ينطق حوالي ٨٥٪ من كلماته نطقًا سليمًا.
- يستطيع أن يقرأ ويكتب جميع الحروف الهجائية، كما يستطيع أن يقرأ بعض الكلمات المكونة من حرفين أو ثلاثة أحرف (Pennington & Lefly, 2001, p. 816).

المهارات التي ينبغي توافرها لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم لتنمية مهارات الأستعداد للقراءة:

وأشار ارنولد (٢٠٠١، ص ٤١) إلى ان تعلم القراءة أساسي لطفل ما قبل المدرسة، فالأطفال يدخلون الروضة، ولديهم مهارات جاهزة للقراءة، فالطفل يقابل في بيئته كثيراً من المثيرات التي تساعده على عملية القراءة باستمرار مثل الكلمات المكتوبة على لعبة، وعلى علامات الطريق، وعلى ملابسه وفي التلفاز، كما أن معرفتهم بالطباعة والألفة بالكتب ومهارات الاستماع، كل هذا جزء أساسي في نمو الاستعداد للقراءة لدي الأطفال.

ويوضح الضبع (٢٠٠١، ص ٢٠٢) أن تعليم الطفل القراءة يتضمن ثلاث خطوات

١. مرحلة الملاحظة الكلية للكلمات والجمل.
٢. مرحلة التحليل ويبدأ التحليل على مستوي الكلمة.
٣. مرحلة التركيب أو التأليف ويتضمن.
   - تركيب كلمات عديمة المعني.
   - تركيب كلمات ذات معني.

أولا: مهارات الوعي الفونولوجي: ويقصد بالوعي الفونولوجي: إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكوين مقاطع فونولوجية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وفونولوجية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة علي تقسيم الجمل الشفوية المسموعة الي كلمات والكلمات إلي مقاطع فونولوجية، والكلمات إلي أصوات، وتركيب الأصوات أو المقاطع معًا لتكون كلمات سواء لها معني أو عديمة المعني، وتقفية أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، والتعرف علي أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح- كسر – ضم). (مطر، العايد، ٢٠١١).

مستويات الوعي الفونولوجي:

تنحصر مستويات تعليم مهارات الوعي الفونولوجي فيما يلي:

- **المستوى الأول**: الوعي الفونولوجي لقافية أي للكلمات المتشابهة في نهاية الجمل كما هو في الأناشيد والقصائد والأغاني، وهو أقل المستويات تعقيدًا، ومثال ذلك: أن يميز أن بيتي القصيدة "بلادي بلادي- ما أحلاها" "بلادي بلادي- أنا أهواها" منها ما يتكون من كلمات تنتهي بالياء، ومنها كلمات تنتهي بالألف الممدودة.

- **المستوى الثاني**: الوعي الفونولوجي للكلمات داخل الجمل، من خلال تقسيم الجمل إلى كلمات، وإدراك أن الجملة تتكون من كلمات مفردة منفصل بعضها عن بعض. ومثال ذلك: أن يميز بيتي القصيدة السابقين، بأنها تتكون من كلمات تنتهي بالياء، وكلمات تنتهي بالألف الممدودة.

- **المستوى الثالث**: الوعي المقطعي، من خلال تقسيم الكلمة الواحد إلى مقاطع، وبناء كلمات من مقاطع. مثال ذلك: أن يميز أن الكلمة أو الاسم "سالم" يتكون من (سا-لم)، ويعيد تركيبها.
- **المستوى الرابع**: الوعي بالمتشابهات والاختلافات بين الأصوات في بداية الكلمات ونهايتها. ومثال ذلك: أن يميز الأصوات في بداية الكلمة في كلمتي "بلد – ولد"، وأن يميز الأصوات في وسط الكلمة في كلمتي "خالد – وخامد" وأن يميز الأصوات في نهاية الكلمة في كلمتي "كاتب- كاتم".
- **المستوى الخامس**: إضافة وحذف ودمج الأصوات (الفونيمات) الفردية لتشكيل كلمات ومقاطع. ومثال ذلك على الإضافة: أن يضيف صوت "س" لكلمة "مكة"...الخ (Sneider, 2015).

ويقسم البعض مستويات الوعي الصوتي إلى ثلاثة مستويات وهي:

مستوى الوعي بالمقطع:

ويعني معرفة أن الكلمات يمكن أن تقسم إلى مقاطع (مثال: عُص – فور)، وهو أقل مستويات الوعي الفونولوجي صعوبةً، ويمكن للأطفال أن يحققوا الوعي بالمقطع قبل الوعي بالفونيمات (الأصوات)، بل إن هذا المستوى من الوعي لا يتطلب معرفة الأصوات التي تتكون منها الكلمات.

مستوى الوعي بالمقطع الأول والسجع في الكلمة:

ويعني ذلك القدرة على المقطع الأول للكلمة وإعادة ضم المقطعين ثانيةً، أي القدرة على ربط وحدات الكلمة معًا، وهذا يتطلب من الأفراد تقسيم الكلمات إلى وحدات أكبر من الفونيم ولكن أصغر من المقطع على أن يمثل الجزء الأول بداية الكلمة والجزء الثاني يمثل سجع أو قافية الكلمة مثال (قطْ- طَة)، (بطْ-طَة)، (شطْ -طَة)، ويمكن للأطفال تمييز بداية الكلمة عن نهايتها بسهولة.

مستوى الوعي بالفونيمات:

أي معرفة أن الكلمات تقسم إلى أصوات مستقلة تمثل أصغر وحدات الكلمة مثل: (قـ - ط – ة)، (ع، ن، ب)، وهذا المستوى يجب أن ينال الحظ الأوفر من الاهتمام لعلاقته القوية بتعليم القراءة دون باقي مستويات الوعي الفونولوجي،

وهـو الأكـثر تجريـدًا، ويتطلب من الأفـراد الوعي بأصوات عندما يقـدم لهم لفظيًا (Gillon, 2014 ,p.128).

ثانيًا ـ التعرف على الحروف الهجائية:

تعتبـر السلوكيـات الهجائيـة alphabet أكثر الأنساق الرمزيـة في حياتنا شيوعًا حيث يستخدم هـذا النسق بصفة أساسية في التواصـل بين الأفراد. ويتطلب الأمـر مـن الطفل أو أي فرد آخر يقبل على استخدام ذلك النسق للتواصل أن يدرك العديد من الأشياء حتى يتمكن من التواصل بفاعلية مع الآخرين، وذلك كما يلي:

١. أن بإمكاننا أن نقوم بتجزئة الكلام إلى جمل معينة.
٢. أن الجملة الواحدة يمكن أن تتضمن أكثر من مجرد كلمة واحدة.
٣. أن هذه الكلمة تتألف من عدة حروف هجائية لكل منها صوت معين.

وعنـد هـذا المستـوى يصبح على الطفـل أن يكون قـادرًا على تنـاول الحروف الهجائيـة المختلفـة، والتعامـل الفعـال معهـا حتى يتمكـن عن طريقها مـن توصيل رسالـة معينـة إلى الطرف الآخـر الذي يستمع إليـه، ويبادله أطـراف الحديث. وإذا كنـا في الوعـي أو الإدراك الفونولوجـي نتعامل علـى مستوى الصـوت أو الفونيمـات المختلفـة فإننـا هنـا نتعامل على مستوى الحـروف الهجائيـة، وإن كان الواقع يشهد جود قدر ما من التداخل بين الاثنين وهو ما لا يمكن أن نستبعده في الواقع العملي، ولكننـا علـى الأقـل يمكننـا أن نميـز بـين الاثنين علـى المستـوى النظـري، وفي هذا الإطـار نشـير إلى مـا ذكرنـاه سلفًا حيث قلنـا أن المرحلة الأخيرة مـن التدريب على الوعي أو الإدراك الفونولوجي تشهد تدريب الطفل على إدراك العلاقة بين الصوت وبين الحرف الهجائي الذي يدل عليه ويرتبط به (عادل عبدالله، ٢٠٠٦ب، ص٢٢).

وقـد قـام بعض الباحثـين بعمـل دراسـات سعـت لتنميـة مهـارات الاستعـداد للقـراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبـات التعلم منها دراسة McKnight, Lee, & Showengerdt (2017) الي تدريب مجموعة من أطفال الروضة علي إدراك الفونيمـات ممـا يـؤدي الي زيادة قدرتهم علي القـراءة، وتكونت عينة الدراسة مـن (٥٦) طفـلاً وطفلةً تم تقسيمهـم إلي مجموعتين إحداهمـا تجريبية والأخرى ضابطـة، واستخدمـت الدراسـة أدوات منهـا اختبـار الوعـي الفونولوجـي المتمثل في الطلاقـة في تسميـة الحـروف الهجائيـة، والطلاقـة في تسميـة الأصـوات والتعرف

عليها، والقدرة علي إدراك الفونيمات، والقدرة علي تجزئة الكلمات إلي الفونيمات، وأظهرت نتائج الدراسة حدوث تحسن في أداء الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية علي الاختبارات المستخدمة باستثناء أدائهم علي اختبار الطلاقة في تسمية الحروف الهجائية فلم تكن الفروق بينهم وبين أعضاء المجموعة الضابطة دالة.

وهدفت دراسة Sergers & Verhoeven (2019) الي قياس فعالية برنامج تدخل طويل المدي بإستخدام الحاسوب في تطوير الوعي الفونولوجي للأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وقد استخدم الباحثان تصميم اختبار قبلي وبعدي واختبار المتابعة، وثد تم قياس مهارات الوعي الفونولوجي المتعلقة بالإيقاع والتجزئة، والأصوات المفردة، و الدمج السمعي والمعرفة بالأحرف. أشارت النتائج إلي أن التدخل أظهر تأثيرات مباشرة ذات دلالة علي المعرفة بالأحرف والايقاع.

وهدفت دراسة سهلتينجا وآخرون Seheltinga, el al (2010);الي التعرف علي مساهمة التسمية السريعة للذاكرة الفونولوجية (الصوتية / السمعية) تسميه صوت الحرف ومعرف التهجئة والإملاء علي التنبؤ بالاستجابة للمهام المدرسية كشفت النتائج عن أن ٥٨٪ من الاطفال تحسنت درجات القراءة لديهم عن مستوي القياس القبلي وتم تحديد درجات الاستجابة عن طريق مقارنه الاختبار القبلي والبعدي لطلاقة قراءة الكلمة لفترة (٦ شهور) كما كشفت الدرجات عن عدم وجود ما يشير إلي ان مهارة طلاقة قراءة الكلمة لدي ذوي الضعف القرائي من الصعب علاجهم.

وهدفت دراسة (Webster›s.(2004; الي فحص الإدراك الصوتي لدي أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ومعرفة مدى امكانية تنميته، وسعت هذه الدراسة الي تحديد السمات النفسية وقدرة العمليات العقلية المعرفية اللازمة لتكون الإدراك الصوتي لدي أطفال الروضة وقياس مدي استفادة الطفل من التدريب الخاص بتمييز الأصوات وقد استخدم معهم الباحث اختبار ويب مان للتمييز السمعي (webb man) ، واختبار مكارقي للقدرات العقلية، توصلت نتائج الدراسة إلي أن التدريب علي تلك المهام الأربعة (التمييز، التقسيم، العزل، المزج) أثبتت فعاليته في هذا الإطار إضافة إلي أن مثل هذه المهام تعتبر مهمه جداً لتعليم الطفل النطق الصحيح والتهجي.

يتضح مما سبق أن صعوبات التعلم في مرحلة الروضة تتمثل في قصور المهارات قبل الأكاديمية وخاصة في جانب مهارات الاستعداد للقراءة والتي تتمثل في صعوبة الوعي الفونولوجي في إدراك الأصوات والمقاطع الصوتية والكلمات والجمل وفهمها، وقدراتهم على تقسيم الجمل لكلمات، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتقسيم الكلمة إلى فونيمات صوتية، إضافة إلى مزجها لتكوين كلمات جديدة، والقدرة على حذف أو استبدال بعض الفونيمات من الكلمة، وإدراك قافية الكلمات أو المقاطع، وصعوبة التعرف على الحروف الهجائية في قدرة الطفل على تمييز التشابه والاختلاف في أصوات وأشكال الحروف الهجائية المختلفة ومعرفتها، وترتيبها، وإدراكها، والتعامل الفعال على إدراك العلاقة بين الصوت وبين الحرف الهجائي الذي يدل عليه.

فروض البحث:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي للتحقق من فعالية البرنامج التدريبي (المتغير المستقل)، للتعرف على تحسين مهارات الاستعداد للقراءة (المتغير التابع) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

عينة البحث: أجري البحث الحالي على على عينة قوامها (٣٠) طفلًا وطفلة من صف(kg2)، تراوحت أعمارهم ما بين (٤,٦- ٦) سنوات، بمتوسط عمري ٥,٤٣ سنة،

وانحراف معياري ٠,٥٠٦ سنة، ثم قام الباحثان بمساعدة الأخصائي النفسي بتطبيق مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة (تعريب: صفوت فرج، ٢٠١١) على الـ (٣٠) طفلًا وطفلة بهدف التعرف على مستواهم العقلي، وللتأكد من أنهم من ذوي درجة الذكاء الطبيعية ٩٠ فيما فوق، وقد بلغ عدد العينة وفقًا لهذا الإجراء (٢٦) طفلًا وطفلة. ثم قام الباحثان بتطبيق مقياس المسح النيرولوجي السريع (تعريب/ عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧). يهدف هذا المقياس إلى التعرف على المظاهر العصبية بتطبيق اختبار الفرز العصبي السريع، وقد بلغ عدد العينة وفقًا لهذا الإجراء (٢١) طفلًا وطفلة، ثم قام الباحثان بتطبيق بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (إعداد عادل عبدالله، ٢٠٠٥) للجزء الخاص بالمقاييس الفرعية فقط لمهارة الوعي الفونولوجي ومهارة التعرف على الحروف الهجائية، ويهدف هذا المقياس إلى تشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وقد بلغ عدد العينة وفقًا لهذا الإجراء ١٨ طفلًا وطفلة، وتم تطبيق مقياس مهارات الاستعداد للقراءة (إعداد الباحثين) وذلك من أجل تحديد العينة التي تتلاءم مع هدف البرنامج التدريبي وهم ذوو القصور في مهارات الاستعداد للقراءة ، وقد بلغ عدد العينة بناءً على هذا الإجراء (١٢) طفلًا وطفلة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وذلك للتأكد هل يعاني الأطفال من صعوبات في مهارات الوعي الفونولوجي والتعرف على الحروف الهجائية أم لا؟ فقد أظهر المقياس أن (١٢) طفلًا وطفلة لديهم قصور في مهارات الاستعداد للقراءة.

أدوات البحث:

١. مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة، جال هـ. رويد، تعريب وتقنين صفوت فرج).
٢. بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (إعداد/ عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٦ب)
٣. مقياس المسح النيرولوجي (تعريب/ عبدالوهاب كامل، ٢٠٠٧).
٤. مقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم (إعداد/ إيهاب الببلاوي، وإيمان عيسي).
٥. البرنامج التدريبي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم (إعداد/ إيهاب الببلاوي، وإيمان عيسي).

التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

تم تقسيم العينة النهائية إلى مجموعتين تجريبية (٦ أطفال) وضابطة (٦ أطفال)، وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني، ومعامل الذكاء، وبعض المهارات قبل الأكاديمية، والمسح النيرولوجي، والقياس القبلي لمهارات الاستعداد للقراءة (الأبعاد والدرجات الكلية)، وذلك بحساب الفروق بين متوسطات رتب هذه المتغيرات باستخدام معادلة «مان ويتني» لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج موضحة في الجدول التالي جدول (١) كما يلي:

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في، العمر، والذكاء، وبعض المهارات قبل الأكاديمية، والمسح النيرولوجي، والقياس القبلي لمهارات الاستعداد للقراءة (الأبعاد والدرجات الكلية)

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٦	٥,٨٣	٣٥	١٤	٣٥	٠,٦٩٩	٠,٤٨٤
	الضابطة	٦	٧,١٧	٤٣				غير دالة
معامل الذكاء	التجريبية	٦	٥,٦٧	٣٤	١٣	٣٤	٠,٨٠٣	٠,٤٢٢
	الضابطة	٦	٧,٣٣	٤٤				غير دالة
المهارات قبل الأكاديمية	التجريبية	٦	٦,٧٥	٤٠,٥٠	١٦,٥	٣٧,٥	٠,٢٤٥	٠,٨٠٦
	الضابطة	٦	٦,٢٥	٣٧,٥٠				غير دالة
المسح النيرولوجي	التجريبية	٦	٦,٥٨	٣٩,٥٠	١٧,٥	٣٨,٥	٠,٠٨٠	٠,٩٣٦
	الضابطة	٦	٦,٤٢	٣٨,٥٠				غير دالة
الوعي الفونولوجي	التجريبية	٦	٦,٧٥	٤٠,٥	١٦,٥	٣٧,٥	٠,٢٤١	٠,٨١٠
	الضابطة	٦	٦,٢٥	٣٧,٥				غير دالة
التعرف على الحروف الهجائية	التجريبية	٦	٦,٥٨	٣٩,٥٠	١٧,٥	٣٨,٥	٠,٠٨٠	٠,٩٣٦
	الضابطة	٦	٦,٤٢	٣٨,٥٠				غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة	التجريبية	٦	٦,٥٠	٣٩	١٨	٣٩	صفر	١,٠٠
	الضابطة	٦	٦,٥٠	٣٩				غير دالة

يتضح من الجدول أن: جميع الفروق غير دالة إحصائياً، أي أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من : العمر الزمني، والذكاء، وبعض المهارات قبل الأكاديمية ، والمسح النيرولوجي، والقياس القبلي لمهارات الاستعداد للقراءة (الأبعاد والدرجات الكلية)، وبذلك يتحقق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات قبل الإجراءات التجريبية.

مقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

(إعداد/ إيهاب الببلاوي، وإيمان عيسى).

أعد الباحثان هذا الاختبار كأحد أدوات الدراسة، للكشف عن وجود صعوبات في مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم (عينة الدراسة)، ومن المبررات التي دعت الباحثين لإعداد مقياس مهارات الاستعداد للقراءة:

١. في حدود اطلاع الباحثين لا توجد مقاييس لقياس مهارات الاستعداد للقراءة تتناسب مع الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
٢. قلة المقاييس التي اهتمت بمرحلة رياض الأطفال وخاصة عينة الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
٣. مقاييس مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في البيئة العربية تناولت أبعادًا غير أبعاد الدراسة الحالية.

ومن ثم أعد الباحثان هذه الأداة التي تركز على الأبعاد الحالية المرتبطة بمهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم ويشتمل هذا المقياس على اختبارين فرعيين:

أ- اختبار الوعي الفونولوجي ويتكون من ١٢ مهارة.

ب- اختبار التعرف على الحروف الهجائية ويتكون من ثلاث مهارات.

هدف المقياس:

قياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم المستوى الثاني (KG2) تمتد أعمارهم بين (٤,٦ – ٦) سنوات، ويتم تطبيق هذا المقياس في التقييم القبلي والبعدي والتتبعي.

خطوات إعداد المقياس:

١. أعده الباحثان في ضوء الإطار النظري للدراسة ومجموعة من الدراسات السابقة والتي تناولت الخصائص المعرفية وما قبل الأكاديمية والسلوكية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم مثل: Patscheke & Schwarzer (2019); Sergers & Verhoeven (2019);); Keller, et al. (2006);); Edwards, et al (2003); وبعد الاطلاع على بعض مقاييس مهارات الاستعداد للقراءة في كثير من الدراسات العربية والأجنبية مثل اختبار الاستعداد المدرسي لأطفال الحضانة والروضة احمد عواد ، ١٩٩٩. ومقياس "إلينوي للقدرات السيكو لغوية"، وبطارية تشخيص صعوبات التعلم لفتحي الزيات ١٩٩٩

٢. الزيارات الميدانية لبعض مؤسسات رياض الأطفال ومقابلة المعلمات وسؤالهن عن مشكلات مهارات الاستعداد للقراءة التي يتعرض لها الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٣. في ضوء الإطار النظري، والمقاييس سالفة الذكر، توصل الباحثان إلى تحديد اختبارين فرعيين داخل المقياس نفسه، وتشمل اختبار خاص بالوعي الفونولوجي، واختبار خاص بالتعرف على الحروف الهجائية، ومن ثم وضع الباحثان تعريفًا إجرائيًا للمقياس ككل ثم الأبعاد على النحو التالي:

- **الوعي الفونولوجي**: هو قدرة الطفل على إدراك الأصوات والمقاطع الصوتية والكلمات والجمل، وفهمها وقدراتهم على تقسيم الجمل لكلمات، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتقسيم الكلمة إلى فونيمات صوتية إضافة إلى مزجها لتكوين كلمات جديدة، والقدرة على حذف أو استبدال بعض الفونيمات من الكلمة، وإدراك قافية الكلمات أو المقاطع.

- **التعرف على الحروف الهجائية**: هو قدرة الطفل على تمييز التشابه والاختلاف في أصوات وأشكال الحروف الهجائية المختلفة، ومعرفتها، وترتيبها، وإدراكها، والتعامل الفعال على إدراك العلاقة بين الصوت وبين الحرف الهجائي الذي يدل عليه.

٤ـ وضع الصورة الأولية للمقياس: بعد اطلاع الباحثين على بعض مقاييس مهارات الاستعداد للقراءة وبعض الدراسات والأدبيات الخاصة بمهارات الاستعداد للقراءة، تمكن الباحثان من وضع الصورة الأولية لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم والتي تكونت من ١٣١ سؤالًا بما يساوي ٢٦٢ درجة في ثلاثة أبعاد وتم توزيعها كالآتي:

أولًا ـ الوعي الفونولوجي تتكون من (٩٧ سؤالًا بما يساوي ١٩٤ درجة) موزعة كالآتي:

- التمييز الصوتي للحروف: (٢٨ سؤالًا بما يساوي ٥٦ درجة).
- التمييز الصوتي للكلمات: (٧ أسئلة بما يساوي ١٤ درجة).
- تجزئة الجملة إلى ثلاث كلمات: (٧ أسئلة بما يساوي ١٤ درجة).
- تجزئة الجملة إلى كلمتين: (٧ أسئلة بما يساوي ١٤ درجة).
- تجزئة الكلمة إلى مقاطع: (٧ أسئلة بما يساوي ١٤ درجة).
- تجزئة الكلمة إلى أصوات: (٥ أسئلة بما يساوي ١٠ درجات).
- حذف الأصوات: (٨ أسئلة بما يساوي ١٦ درجات).
- استبدال الأصوات: (٨ أسئلة بما يساوي ١٦ درجات).
- ارتباط الكلمات: (٤ أسئلة بما يساوي ٨ درجات).
- استكمال الكلمات الناقصة: (٨ أسئلة بما يساوي ١٦ درجات).
- تصنيف الكلمات: (٤ أسئلة بما يساوي ٨ درجات).
- قافية الكلمات: (٤ أسئلة بما يساوي ٨ درجات).

ثانيا ـ التعرف على الحروف الهجائية، وتتكون من (٣٤ سؤالًا بما يساوي ٦٨ درجة) موزعة كالآتي:

- تمييز التشابه والاختلاف للحروف: (٢٨ سؤالًا بما يساوي ٥٦ درجة).
- تمييز التشابه والاختلاف للكلمات: (٣ أسئلة بما يساوي ٦ درجات).
- تمييز التشابه والاختلاف للحروف والكلمات: (٣ أسئلة بما يساوي ٦ درجات).

واعتمدت طريقة التصحيح على وضع درجتين لكل إجابة صحيحة، ووضع درجة واحدة لكل إجابة خاطئة، وذلك في كل سؤال من أسئلة المقياس، وبذلك نجد أن درجة الطفل تتراوح ما بين (١٣١ – ٢٦٢) درجة في المقياس ككل، ويتم جمع كل اختبار على حدة للحصول على الدرجة الكلية للمقياس.

٥- عرض المقياس على السادة المحكمين [(٧) محكمين من جامعة الزقازيق وعين شمس]، وبناء على آراء المحكمين تمت إعادة صياغة بعض عبارات المقياس، ولم يتم حذف أي سؤال.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة:

تم تطبيق المقياس على العينة المبدئية، المكونة من (٣٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وحساب الخصائص السيكومترية كما يلي:

أولاً ـ الاتساق الداخلي:

(١) الاتساق الداخلي للمهارات الفرعية مع الأبعاد (المهارات الرئيسة):

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية، والمهارات الرئيسة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية، ودرجات الأبعاد (المهارات الرئيسة) لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (ن= ٣٠ طفل)

أولًا : الوعي الفونولوجي					
المهارات الفرعية	معامل الارتباط	المهارات الفرعية	معامل الارتباط	المهارات الفرعية	معامل الارتباط
(١) التمييز الصوتي للحروف	٠,٨٠٦**	(٥) تجزئة الكلمة إلى مقاطع	٠,٨١٩**	(٩) ربط (ارتباط) الكلمات	٠,٧٧٣**
(٢) التمييز الصوتي للكلمات	٠,٦٦٧**	(٦) تجزئة الكلمة إلى أصوات	٠,٨٢٦**	(١٠) استكمال الكلمات الناقصة	٠,٨٨٦**
(٣) تجزئة الجملة إلى ثلاث كلمات	٠,٧٦٨**	(٧) حذف الأصوات	٠,٨٢٤**	(١١) تصنيف الكلمات	٠,٧٨٢**
(٤) تجزئة الجملة إلى كلمتين	٠,٧١٤**	(٨) استبدال الأصوات	٠,٩١٦**	(١٢) قافية الكلمات	٠,٧٦٨**
ثانيًا : التعرف على الحروف الهجائية					
المهارات الفرعية	معامل الارتباط	المهارات الفرعية	معامل الارتباط	المهارات الفرعية	معامل الارتباط
(١) تمييز التشابه والاختلاف للحروف	٠,٨٩٢**	(٢) تمييز التشابه والاختلاف للكلمات	٠,٧٦٨**	(٣) تمييز تشابه واختلاف الحروف والكلمات	٠,٧١٩**

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية، ودرجات الأبعاد (المهارات الرئيسة) لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني اتساق جميع المهارات الفرعية مع الأبعاد (المهارات الرئيسة)، أي ثبات جميع المهارات الفرعية.

(٢) **اتساق الأبعاد (المهارات الرئيسة) مع الدرجات الكلية للمقياس**:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد (المهارات الرئيسة)، والدرجات الكلية للمقياس، والنتائج كما يلي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد (المهارات الرئيسة) والدرجات الكلية لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (ن= ٣٠ طفل وطفلة)

أبعاد مقياس مهارات الاستعداد للقراءة	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
(١) الوعي الفونولوجي	٠,٩١٤**
(٢) التعرف على الحروف الهجائية	٠,٩٠٨**

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني اتساق جميع الأبعاد مع المقياس ككل، أي ثبات جميع الأبعاد.

ثانيا ـ حساب ثبات المقياس:

(١) **الثبات بمعامل ألفا (كرونباخ)**:

تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل وكانت قيمته (٠,٨٥٤)، ثم حساب معامل ألفا للمقياس (مع حذف كل بعد)، والنتائج كما يلي:

جدول (٤)

معاملات ألفا لأبعاد مقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (ن= ٣٠ طفل وطفلة)

أبعاد مقياس مهارات الاستعداد للقراءة	معامل ألفا مع حذف البعد
(١) الوعي الفونولوجي	٠,٨٣٦
(٢) التعرف على الحروف الهجائية	٠,٨٢٩

يتضح من الجدول (٩) أن جميع معاملات ألفا (مع حذف البعد) أقل من أو تساوي معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يعني ثبات جميع الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

(٢) الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتي: سبيرمان / براون، وجتمان)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٥)

معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتي، سبيرمان/ براون، وجتمان) لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة (الأبعاد والمقياس ككل) (ن= ٣٠ طفل وطفلة)

مقياس مهارات الاستعداد للقراءة	(الثبات (سبيرمان/ براون	(الثبات (بطريقة: جتمان
(١) الوعي الفونولوجي	٠,٨٢٤	٠,٨١٨
(٢) التعرف على الحروف الهجائية	٠,٨٣٥	٠,٨٣٥
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨١٦	٠,٨٠٩

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بطريقتي: سبيرمان/ براون، وجتمان، قيم مرتفعة، وتدل على ثبات المقياس.

ثالثًا ـ حساب صدق المقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع الدرجات الكلية للمقياس (محذوفًا منها درجة البعد)، باعتبار أن مجموع بقية الأبعاد محك للبعد، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة (محذوفًا منها درجة البعد)

مقياس مهارات الاستعداد للقراءة	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية (محذوفًا منها درجة البعد)
(١) الوعي الفونولوجي	٠,٨٩٦**
(٢) التعرف على الحروف الهجائية	٠,٨٨٧**

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة (محذوفًا منها درجة البعد) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني صدق جميع أبعاد المقياس وصدق المقياس ككل.

من الإجراءات السابقة يتضح ثبات وصدق مقياس مهارات الاستعداد للقراءة، وأن الصورة النهائية للمقياس صالحة للتطبيق على العينة الأساسية.

ـ البرنامج التدريبي (**إعداد/ إيهاب الببلاوي، وإيمان عيسي**).

ـ الهدف العام:

يتحدد الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

ـ الأهداف الإجرائية:

تتلخص الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي فيما يأتي:

- تدريب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم على مهارات الاستعداد للقراءة على مستوى الوعي الفونولوجي؛ حيث يتم تدريبهم على تقسيم الكلمات الى أصوات (فونيم) بفاصل زمني ٣ ثواني ودمج الأصوات في كلمات لتكوين كلمات جديدة وحذف أو عزل الأصوات واستبدال الأصوات.
- تدريب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم على مهارات الاستعداد للقراءة على مستوى الحروف الهجائية؛ حيث يتم تدريبهم على التمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة ونطق الحروف الهجائية بالترتيب والتمييز بين الكلمات المتشابهة.
- تدريب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم على مهارات الاستعداد للقراءة على مستوى الربط بين مهارات الوعي الفونولوجي والحروف الهجائية؛ حيث يتم تدريبهم على إدراك العلاقة بين الصوت والحرف الهجائي الذي يدل عليه ويرتبط به ومطابقة الحروف والأصوات بالصور والتمييز الصوتي بين الحروف الهجائية.

جلسات البرنامج التدريبي:

يتألف البرنامج التدريبي من ٢٥ جلسة، ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل يضم كل منها عددًا من الجلسات، وفيما يأتي وصف مختصر لمراحل البرنامج التدريبي:

١- **المرحلة الأولي**: التمهيدية، وتضم الجلسات (١ – ٣) ومدة كل جلسة تمهيدية (٣٠) دقيقة.

٢- **المرحلة الثانية**: التدريبية وتضم الجلسات (٤ – ٢١) ومدة كل جلسة تدريبية (٤٥) دقيقة.

٣- **المرحلة الثالثة**: إعادة التدريب وتضم الجلسات (٢٢ – ٢٥) ومدة كل جلسة تدريبية (٣٠) دقيقة.

جدول رقم (٧)

يوضح التخطيط العام لجلسات البرنامج التدريبي

الوحدات	عدد الجلسات	الفنيات المستخدمة	الأهداف الإجرائية
الوحدة الأولي: تمهيدية تعارف وتعريف بالبرنامج	ثلاث جلسات	-الممارسة -التعزيز -لعب الدور	١- التعارف بين الباحثة والوالدين والطفل ٢- تعريف الأطفال بالبرنامج، وأهدافه، والفنيات، والتدريبات، والأنشطة المستخدمة فيه
الوحدة الثانية: التدريبية وتضم هذه الوحدة تتضمن وحداتين فرعيتين هي هو: مهارات الأستعداد للقراءة وتشمل المهارات الفرعية كالاتي: ١- الوعي الفونولوجي ٢- التعرف على الحروف الهجائية	(٢٢) جلسة موزعة كالاتي: ٥ جلسات ١٧ جلسات	-النمذجة -المحاكاة -الممارسة -التعزيز - لعب الدور -الواجبات المنزلية	١- تدريب الأطفال علي مهارات الوعي الفونولوجي ٢- تدريب الأطفال علي التعرف على الحروف الهجائية

الوحدات	عدد الجلسات	الفنيات المستخدمة	الأهداف الإجرائية
أولا: مهارات الوعي الفونولوجي المهارات الفرعية ١- تقسيم الجمل الى كلمات ٢- تقسيم الكلمات الى مقاطع ٣- تقسيم الكلمات الى أصوات ٤- حذف أو عزل الأصوات ٥- استبدال الأصوات	(٥) جلسات موزعة كالاتي: جلسة واحدة جلسة واحدة جلسة واحدة جلسة واحدة جلسة واحدة	-التعزيز -الواجبات المنزلية - لعب الدور	١- تدريب الأطفال علي تقسيم الجمل الى كلمات بفاصل زمني ٣ ثواني ثم دمج الكلمات في جمل لتكوين جمل جديدة ٢- تدريب الأطفال علي تقسيم الكلمات الى مقاطع بفاصل زمني ٣ ثواني ثم دمج المقاطع في كلمات ٣- تدريب الأطفال علي تقسيم الكلمات الى أصوات (فونيم) بفاصل زمني ٣ ثواني ثم دمج الأصوات في كلمات لتكوين كلمات جديدة ٤- تدريب الأطفال علي حذف الصوت الأول من الكلمات والنطق الصحيح بعد الحذف لتكوين كلمات جديدة ٥- تدريب الأطفال علي استبدال الصوت الأول من الكلمات مكان صوت آخر والنطق الصحيح بعد الاستبدال لتكوين كلمات جديدة
ثانيا: التعرف على الحروف الهجائية المهارات الفرعية ١- تمييز التشابة والاختلاف للحروف ٢- تمييز التشابة والاختلاف للكلمات ٣- تمييز التشابة والاختلاف للحروف والكلمات ٤- النطق الصحيح لبعض مخارج الأصوات	(١٧) جلسة موزعة كالاتي: ٣ جلسات جلستان جلستان ١٠ جلسات	-النمذجة -المحاكاة -الممارسة -التعزيز - لعب الدور -الواجبات المنزلية	١- تدريب الأطفال علي التمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة ٢- تدريب الأطفال علي نطق الحروف الهجائية بالترتيب ٣- تدريب الأطفال علي التمييز بين الكلمات المتشابهة ٤- تدريب الأطفال علي مطابقة الحروف والأصوات بالصور ٥- تدريب الأطفال علي التمييز الصوتي بين الحروف الهجائية ٦- تدريب الأطفال علي تحسين مهارات الاستعداد للقراءة على مستوى النطق الصحيح لبعض مخارج الأصوات

الوحدات	عدد الجلسات	الفنيات المستخدمة	الأهداف الإجرائية
الوحدة الثالثة: إعادة التدريب وتتضمن إعادة تدريب أفراد العينة علي المهارات التي تم التدريب عليها حتي تضمن الباحثة إن جميع أفراد العينة قد استوعبوا البرنامج	تتضمن ٤ جلسات	-النمذجة -المحاكاة -الممارسة -التعزيز - لعب الدور -الواجبات المنزلية	٢- تدريب الأطفال علي المهارات السمعية والبصرية ٤- تدريب الأطفال في بعض مهارات الاستعداد للقراءة

خطوات الدراسة:

١ـ عينة حساب الخصائص السيكومترية:

قاما الباحثان بإجراء بحث على عينة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم قوامها (٣٠) طفلاً وطفلة من صف (kg2) تراوحت أعمارهم ما بين (٤,٦- ٦) سنوات، وهذه العينة لها نفس مواصفات العينة الأساسية، وتم تقنين أدوات البحث على هذه العينة حتى يتم استخدامها على العينة الأساسية، وقد طبقا الباحثان المقاييس على الأطفال بصورة فردية وبمساعدة أخصائي مقاييس نفسية.

٢ـ اختيار أفراد العينة النهائية:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٢) طفلاً وطفلة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم ومن ذوي المستوى المنخفض في مهارات الاستعداد للقراءة، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤,٦ – ٦) سنوات بالمستوى الثاني من رياض الأطفال (KG2) بمتوسط عمر زمني قدرة (٥,٤٣) سنة وانحراف معياري (٠,٥٠٦) سنة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: - مجموعة تجريبية تضم (٦) أطفال. - مجموعه ضابطة تضم (٦) أطفال.

٣ـ إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية):

قاما الباحثان بإجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في ضوء عدة متغيرات، وهي (العمر الزمني، ومعامل الذكاء، وبعض المهارات قبل الأكاديمية، والمسح النيرولوجي، والقياس القبلي لمهارات الاستعداد للقراءة (الأبعاد والدرجات الكلية)، وذلك بتطبيق المقاييس ذات الصلة في الدراسة الحالية وتحليل نتائجها، وقد سبقت الإشارة لذلك عند الحديث عن اختيار العينة وإجراء المجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤ـ القياس البعدي:

تم تطبيق مقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

٥ـ تطبيق البرنامج التدريبي:

تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية على مدى شهرين ونصف تقريبًا.

٦ـ القياس البعدي:

تم تطبيق مقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، عقب انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي للوقوف على الأثر الفعلي للبرنامج.

٧ـ القياس التتبعي:

تم تطبيق مقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم على أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، وذلك لمعرفة مدى استمرار فعالية البرنامج التدريبي المستخدم، حيث تمت المقارنة بين نتائج القياس التتبعي ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

٨ـ تحليل البيانات وتلخيصها:

وذلك من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج ومناقشتها، ثم صياغة توصيات الدراسة في ضوء تلك النتائج.

خامسًا - الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على بعض الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدم من خلالها الآتي:

- اختبار مان ويتني Mann- Whitney
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test

- نتائج البحث

ـ عرض نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: « توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قاما الباحثان باستخدام اختبار مان-ويتني لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب أطفال المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج، باعتبار أن هذا الفرق يُمثل مقدار التغير الذي يمكن أن يحدث بسبب البرنامج التدريبي كمتغير مستقل، وتم حساب حجم التأثير بمعامل الارتباط الثنائي للرتب، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الاستعداد للقراءة (الأبعاد والدرجة الكلية)

مقياس مهارات الاستعداد للقراءة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
(١) الوعي الفونولوجي	التجريبية	٦	٩,٥٠	٥٧	صفر	٢١	٢,٨٨٢	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الضابطة	٦	٣,٥٠	٢١						
(٢) الوعي بالحروف الهجائية	التجريبية	٦	٩,٥٠	٥٧	صفر	٢١	٢,٨٩٢	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الضابطة	٦	٣,٥٠	٢١						
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٦	٩,٥٠	٥٧	صفر	٢١	٢,٨٨٧	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الضابطة	٦	٣,٥٠	٢١						

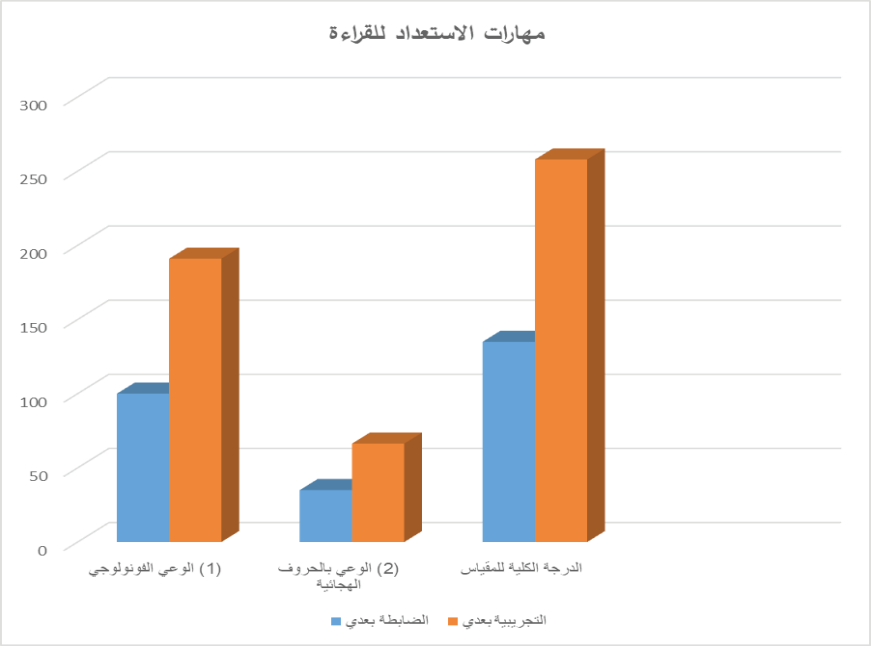
يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعتين

التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية؛ فقد كان متوسطا رتب أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المهارات السمعية البصرية أكبر بدلالة إحصائية من متوسطي رتب أطفال المجموعة الضابطة، مما يدل على تحقق الفرض الأول للبحث.

جدول (٩)

متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات الاستعداد للقراءة

مهارات الاستعداد للقراءة	الضابطة بعدي	التجريبية بعدي
(١) الوعي الفونولوجي	١٠٠	١٩١
(٢) الوعي بالحروف الهجائية	٣٥	٦٦,٨٣
الدرجة الكلية للمقياس	١٣٥	٢٥٧,٨٣



شكل (١)

متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات الاستعداد للقراءة

عرض نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قاما الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين؛ وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي رتب المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة، وتم حساب حجم التأثير بمعادلة « معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستعداد للقراءة (الأبعاد والدرجة الكلية)

مهارات الاستعداد للقراءة	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"Z"	الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
(١) الوعي الفونولوجي	سالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٢٠١	٠,٠٥	١	قوي جدًا
	موجبة	٦	٣,٥٠	٢١				
	محايدة	صفر						
(٢) الوعي بالحروف الهجائية	سالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٢١٤	٠,٠٥	١	قوي جدًا
	موجبة	٦	٣,٥٠	٢١				
	محايدة	صفر						
الدرجة الكلية للمقياس	سالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٢٢٦	٠,٠٥	١	قوي جدًا
	موجبة	٦	٣,٥٠	٢١				
	محايدة	صفر						

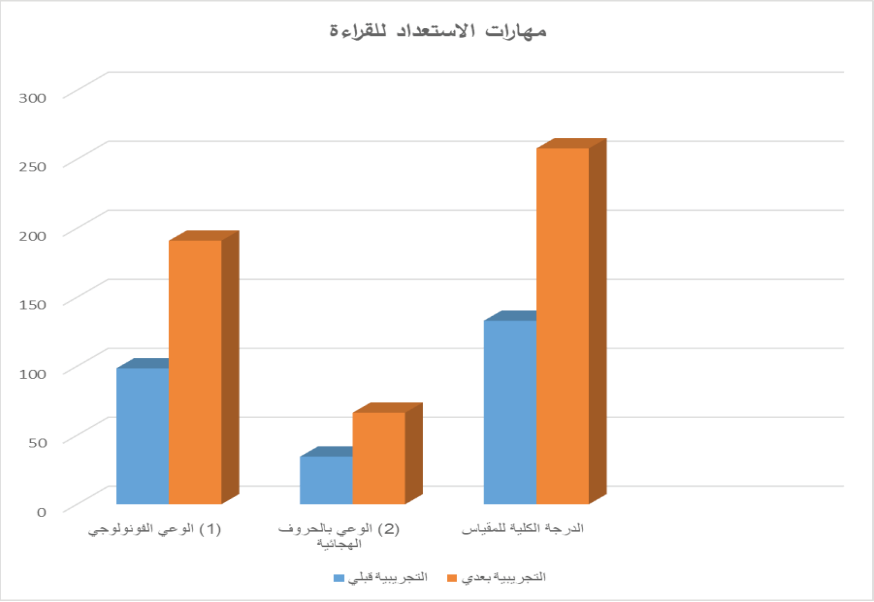
يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي؛ فإن متوسط رتب الإشارات الموجبة أكبر من متوسط رتب الإشارات السالبة، مما يدل على أن متوسطي رتب أطفال المجموعة

التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة أكبر بدلالة إحصائية من متوسطي رتب المجموعة نفسها قبل تطبيق البرنامج، مما يدل على تحقق الفرض الثاني للبحث.

جدول (١١)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستعداد للقراءة

مهارات الاستعداد للقراءة	التجريبية قبلي	التجريبية بعدي
(١) الوعي الفونولوجي	٩٨,٥٠	١٩١
(٢) الوعي بالحروف الهجائية	٣٤,٥٠	٦٦,٨٣
الدرجة الكلية للمقياس	١٣٣	٢٥٧,٨٣



شكل (٢)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستعداد للقراءة

٦ ـ عرض نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة في القياسين البعدي والتتبعي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قاما الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات رتب المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة، والنتائج كما يلي:

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الاستعداد للقراءة (الأبعاد والدرجة الكلية)

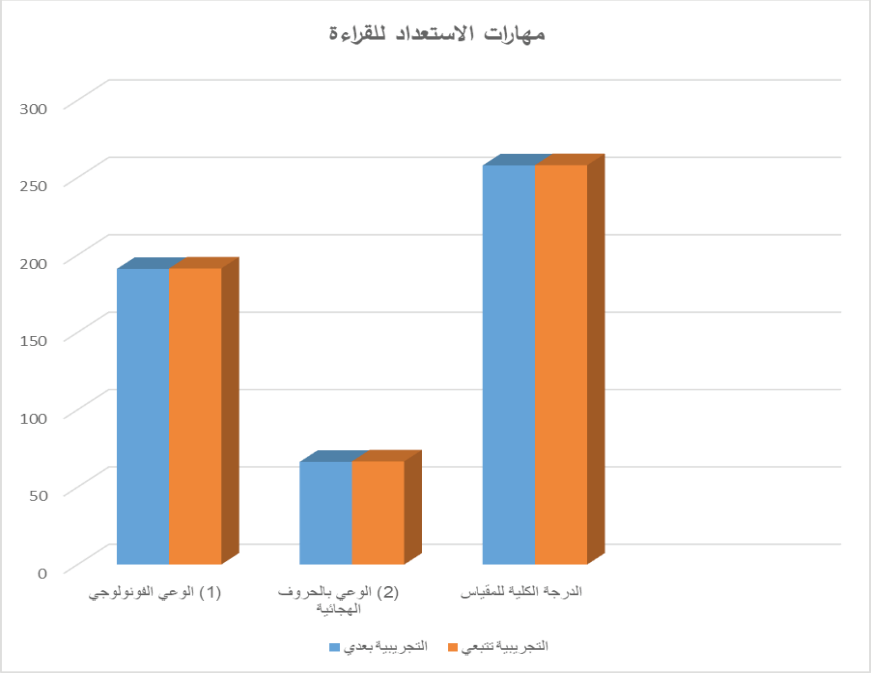
مهارات الاستعداد للقراءة	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"Z"	الدلالة
(١) الوعي الفونولوجي	سالبة	٤	٣,٧٥	١٥	٠,٩٥٤	٠,٣٤٠
	موجبة	٢				غير دالة
	محايدة	٣		٦		
(٢) الوعي بالحروف الهجائية	سالبة	٢	٢	٤	٠,٥٣٥	٠,٥٩٣
	موجبة	١	٢	٢		غير دالة
	محايدة	٣				
الدرجة الكلية للمقياس	سالبة	٣	٤,٢٧	١٣	٠,٥٢٧	٠,٥٩٨
	موجبة	٣	٢,٦٧	٨		غير دالة
	محايدة	صفر				

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة في القياسين البعدي والتتبعي، وهذه النتائج تعني أن درجات (ورتب درجات) المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لمهارات الاستعداد للقراءة لم تختلف عن درجات (ورتب درجات) القياس البعدي لديهم، وهذا يدل على استمرار الأثر الإيجابي (تحسن مهارات الاستعداد للقراءة) للبرنامج المستخدم بعد فترة من نهايته، مما يدل على تحقق الفرض الثالث للبحث.

جدول (١٣)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الاستعداد للقراءة

مهارات الاستعداد للقراءة	التجريبية بعدي	التجريبية تتبعي
(١) الوعي الفونولوجي	١٩١	١٩١,٣٣
(٢) الوعي بالحروف الهجائية	٦٦,٨٣	٦٦,٦٧
الدرجة الكلية للمقياس	٢٥٧,٨٣	٢٥٨



شكل (٣)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الاستعداد للقراءة

- مناقشة نتائج الدراسة

يتضح من خلال نتائج الفرض الأول: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المستخدم الذي تعرَّض له أطفال المجموعة التجريبية، بما يتضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب كان من شأنها أن أدت إلى حدوث تحسن في مستوى مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

كما اعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الاستراتيجيات، والتدريبات في تحسين مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية من خلال تدريب الأطفال على تحسين مهارات الاستعداد للقراءة على مستوى الوعي الفونولوجي من خلال تقسيم الجمل إلى كلمات بفاصل زمني ٣ ثوانٍ، ودمج الكلمات في جمل لتكوين جمل جديدة، ومن خلال تقسيم الكلمات إلى مقاطع بفاصل زمني ٣ ثوانٍ، ودمج المقاطع في كلمات، ومن خلال تقسيم الكلمات إلى أصوات (فونيم) بفاصل زمني ٣ ثوانٍ، ودمج الأصوات في كلمات لتكوين كلمات جديدة، ومن خلال حذف الصوت الأول من الكلمات والنطق الصحيح بعد الحذف لتكوين كلمات جديدة، ومن خلال استبدال الصوت الأول من الكلمات مكان صوت آخر والنطق الصحيح بعد الاستبدال لتكوين كلمات جديدة.

وقد قاما الباحثان بتدريب الأطفال على تحسين مهارات الاستعداد للقراءة على مستوى الحروف الهجائية من خلال تدريب الأطفال على التمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة ونطق الحروف الهجائية بالترتيب والتمييز بين الكلمات المتشابهة.

كما اعتمد البرنامج على استخدام فنيات عديدة، ومنها النمذجة، والمحاكاة، والممارسة، والتعزيز، ولعب الدور، والواجبات المنزلية مما ساعد على تحسين مهارات الاستعداد للقراءة على مستوى الربط بين مهارات الوعي الفونولوجي والحروف الهجائية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وإتاحة الفرصة للتعبير عن مشاعرهم، مما كان له أثر فعال في البرنامج.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة ودراسة وليد خليفة (٢٠١٢)؛ ودراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥)؛ Patscheke & Schwarzer (2019); Sergers & Verhoeven (2019); Dean, et al. (2006); Krüger, et al. (2001); Kamhi. (2014); Manfredi, et al. (2012); Mammarella, et al. (2018); Tur-Kaspa, (2004); Tzuriel & Shomron (2018)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية

أما بالنسبة لنتائج الفرض الثاني : فتشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المستخدم الذي تعرض له أطفال المجموعة التجريبية، بما يتضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب أدت إلى حدوث تحسن في مستوى الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

ويأتي هذا الفرض ليعزز الفرض الأول؛ إذ تؤكد نتائج هذا الفرض فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، يرجع هذا التحسن إلى الأسلوب المتدرج في تدريب الأطفال على نطق الحروف الهجائية بالترتيب، وتدريب الأطفال على التمييز بين الكلمات المتشابهة، وتدريب الأطفال على مطابقة الحروف والأصوات بالصور، وتدريب الأطفال على التمييز الصوتي بين الحروف الهجائية، وتدريب الأطفال على تحسين مهارات الاستعداد للقراءة على مستوى النطق الصحيح لبعض مخارج الأصوات، وتدريب الأطفال على التمييز السمعي، وذلك من خلال التدريب على التمييز بين النطق الخاطئ والنطق الصحيح، ويبدأ التدريب على نطق مقاطع لا معنى لها، وكلمات لا معنى لها، وتوضع الكلمات التي لا معنى لها في جمل وحوارات، ويتضمن التدريب اللاحق إنتاج الصوت المستهدف في كلمات وعبارات وجمل وفي سياق الكلام التلقائي للأطفال والتدريب على زيادة الحصيلة اللغوية، وذلك من خلال قيام الباحث بتسمية كل مجموعة على حدة بصورة واضحة مُظهرًا أصوات الكلمة المصورة، مع توضيح بعض المعلومات عن كل مجموعة، مما يساعد على أخذ النموذج اللغوي السليم.

وقامـا الباحثان بتدريب الأطفـال على تحسين مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال تحسن مستوى النطق من خلال نطـق أصـوات الحـروف بصـورة مفـردة، ونطق أصـوات الحـروف بالحـركات الطويلة والحـركات القصـيرة، وقيام الباحث بالتدريب على نطق أصـوت الحروف داخل كلمات وجمل في (أول الكلمة، وسط الكلمة، نهاية الكلمة) بالتعبير عن الكلمات والجمل بصورة واضحة مُظهِرًا أصوات الكلمات المصورة، مع توضيح بعض المعلومات عنها، مما يساعد على أخذ النموذج اللغوي السليم.

يُرجِع الباحثان فعَّالية البـرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة ودوره الإيجابي والفعـال لتنمية مهـارات الاستعداد للقـراءة لدى الأطفال المعرضـين لخطر صعوبات التعلـم في المجموعة التجريبية إلى مراعـاة المبادئ العامة للبـرنامج والأسس النفسية، والاجتماعيـة، والتربويـة مثـل تقبـل الأطفـال، وخصائصهـم واستعادتهـم وقدراتهم وحاجاتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

وتتفـق نتائج تلـك الدراسة مع نتائج دراسـات أخرى مثل دراسـة McKnight & Showengerdt (2017) ; Olszewski & Goldstein (2017); Briley & Ellis (2018); Edwards, et al (2003); Fitzgerald, et al. (2007); George, et al. (2014); Millar, et al. (2017); وغيرهـا مـن دراسـات عديدة أكـدت فعاليـة البرامج التدريبية علـى تطور مهارات الاستعداد للقـراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

أما بالنسـبة لنتائـج الفرض الثالث: الذي كشفت نتائجه عن عـدم وجود فروق دالة إحصائيًـا بـين متوسطـي رتـب درجات الأطفـال المعرضـين لخطر صعوبـات التعلم في المجموعـة التجريبيـة علـى مقياس مهـارات الاستعداد للقـراءة في القياسـين البعدي والتتبعي، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة التجريبية قد حافظوا على مستوى المهـارات التـي تحسنت لديهـم نتيجةً لإجـراءات البرنامـج المستخـدم واستراتيجياته وفنياته؛ فقد ساعدت التدريبات المستخدمة في تحسين.

مهـارات الاستعـداد للقراءة على مستوى الحروف الهجائيـة، وتحسين مهارات الاستعـداد للقـراءة علـى مستوى الربط بـين مهـارات الوعي الفونولوجـي والحروف الهجائية، وتحسين مهارات الاستعداد للقراءة على مستوى النطق الصحيح لبعض مخارج

الأصوات، وتُرجع الباحثة استمرار التحسن في النطق لدى أفراد المجموعة التجريبية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم خلال فترة المتابعة إلى كفاءة البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الاستعداد للقراءة، وخفض بعض اضطرابات النطق في البرنامج للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم على النطق الصحيح لمخارج الأصوات، واعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة، مما أدى إلى زيادة الحصيلة اللغوية وتحسين مستوى النطق والتفاعل اللغوي والاجتماعي مع الآخرين، وكذلك إعطاء الواجب المنزلي للتدريب على المهارات المتعلمة في المنزل لأطفال المجموعة التجريبية.

كما أن إجراء تقويم مرحلي في نهاية كل جلسة، وإجراء تقويم نهائي بعد الانتهاء من التدريب على كل مهارات الاستعداد للقراءة المتضمنة في البرنامج المستخدم كان له أثر إيجابي في تحسين مهارات الاستعداد للقراءة التي كانوا يفتقرون إليها قبل ذلك لعدم تلقي مثل هذه التدريبات، وإلى تخلصهم من بعض الصعوبات التي كانوا يعانون منها، والدور الجوهري للأمهات اللائي أسهمن في تغيير البيئة الأسرية، مما ساعد على تعميم أثر البرنامج التدريبي.

وفي ضوء ما سبق نجد أن نتائج هذا الفرض تؤكد على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في البحث لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

ملخص نتائج البحث:

١. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٣. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة في القياسين البعدي والتتبعي.

أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق جميع فروض الدراسة، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

المراجع

أحلام حسن محمود (٢٠١٠). **صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج.** الاسكندرية: مركز إسكندرية للكتاب.

السيد علي سيد أحمد (٢٠١٠). **صعوبات القراءة.** القاهرة: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

إيهاب عبدالعزيز الببلاوي (٢٠٠٦). **اضطرابات التواصل.** الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٦). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ط٤).** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثناء يوسف الضبع (٢٠٠١). **تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال.** القاهرة: دار الفكر العربي.

جمال محمد الخطيب(٢٠١٣). **مدخل الى صعوبات التعلم.** الدمام: مكتبة المتنبى.

جمال مثقال القاسم (٢٠١٥). **أساسيات صعوبات التعلم (ط٣).** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

حسني عبدالهادي عصر (١٩٩٢). **القراءة طبيعتها ومناشط تعليمها وتنمية مهاراتها.** الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

خولة أحمد يحيى (٢٠١٧). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة (ط٧).** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خيري المغازي بدير (١٩٩٨). **صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج.** المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

دانيال هالاهان، وجون لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت ويس (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم مفهومها – طبيعتها- التعليم العلاجي (ط٣).** (ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٥).

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم (ط١٠).** (ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٦).

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦أ). **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة.** القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦ب). **اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٨). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم (ط٢)**. القاهرة: دار الرشاد.

عادل صلاح غنايم(٢٠١٦). **البرامج العلاجية لصعوبات التعلم**. عمان: دار الميرة للنشر والتوزيع.

علي بن محمد هوساوي (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات السمعية لخفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. **مجلة التربية الخاصة جامعة الزقازيق**، ١١(٤)، ٢١٤ -٢٦٠.

عبد الفتاح رجب مطر، وواصف محمد العايد (٢٠١١). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. **مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق**، ٣ (١)، ١٦٧-٢١٣.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥) . **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط ٤). القاهرة : دار الفكر العربي .

فكري لطيف متولي (٢٠١٧). **دراسة الحالة في مجال صعوبات التعلم**. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

قحطان أحمد الظاهر(٢٠٠٨). **صعوبات التعلم (ط٢)**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

كيرك، وكالفانت (٢٠١٦). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ط٢)**. ترجمة زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مصطفي نوري القمش، وفؤاد عيد الجوالده (٢٠١٦). **صعوبات التعلم «رؤية تطبيقية» (ط٢)**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

Arnold, C. (2003). Observing Harry: *Child Development and Learning* 2-5. McGraw-Hill Education (UK).

Ashly.B&Manelly.S(2016).TheRoleofSpeechProcesses&Memoryin Reading Disability. *Journal of General Psychosis*, 121 (2), 131-146.

Bertelson, P., Morais, A . & content, A. (2005). *Ponetic analysis capacity and learning to read*. Nature, 313, 73-74.

Briley, P. M., & Ellis Jr, C. (2018). The Coexistence of Disabling Conditions in Children Who Stutter: Evidence From the National Health Interview Survey. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 61(12), 2895-2905.

Catron, T. F., & Masters, J. C. (1993). Mothers' and children's conceptualizations of corporal punishment. Child development, 64(6), 1815-1828.

Dean, V. J., Burns, M. K., Grialou, T., & Varro, P. J. (2006). Comparison of ecological validity of learning disabilities diagnostic models. Psychology in the Schools, 43(2), 157-168.

Edwards, J. D., Walley, A. C., & Ball, K. K. (2003). Phonological, visual and temporal processing in adults with and without reading disability. Reading and Writing, 16(8), 737-758.

Erbay, F. (2013). Predictive Power of Attention and Reading Readiness Variables on Auditory Reasoning and Processing Skills of Six-Year-Old Children. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(1), 422-429.

Evelyn, P. (1999*). Infants and to ddlers are eager to learn but make sure they have time to enjoy the butter files. copyright@*early childhood.com

Fitzgerald, S., Gray, N. S., & Snowden, R. J. (2007). A Comparison of WAIS-R and WAIS-III in the Lower IQ Range: Implications for Learning Disability Diagnosis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(4), 323-330.

George, C., Kolodziej, N., Rendall, M., & Coiffait, F. (2014). The effectiveness of a learning disability specific group parenting programme for parents of preschool and school-age children. Educational & Child Psychology, 31(4), 18-29.

Gillon, G. (2014). Phonological awareness: from research to practice. New York: TheGuildford Press.

Heims, S., Tscherse, J., & Amunts, K. (2008). Cognitive Subtypes of dyslexia Acta Neurobiologiae Experimentalis, 68 (1), 73-82.

Krüger, R. J., Krüger, J. J., Hugo, R., & Campbell, N. G. (2001). Relationship patterns between central auditory processing disorders and language disorders, learning disabilities, and sensory integration dysfunction. Communication Disorders Quarterly, 22(2), 87-98.

Kamhi, A. G. (2014). Improving clinical practices for children with language and learning disorders. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 45(2), 92-103.

Keller, W. D., Tillery, K. L., & McFadden, S. L. (2006). Auditory processing disorder in children diagnosed with nonverbal learning disability. *American Journal of Audiology.*

Hayashi, M., Kato, M., Igarashi, K., & Kashima, H. (2008). Superior fluid intelligence in children with Asperger's disorder. Brain and Cognition, 66(3), 306-310.

Magirson, kurim (2013). *Dissociation, cognitive failures, and working memory .American Psychology*, Vol 108.N.01

Manfredi, M., Crotti, N., Zani, A., & Proverbio, A. M. (2012). Shooting the basketbrain: Electrophysiological evidence for a similar semantic processing involved in language and action visual perception. *International Journal of Psychophysiology*, 3(85), 386.

Mammarella, I. C., Caviola, S., Giofrè, D., & Szűcs, D. (2018). The underlying structure of visuospatial working memory in children with mathematical learning disability. British *Journal of Developmental Psychology*, 36(2), 220-235.

McKnight, C. G., Lee, S. W., & Schowengerdt, R. V. (2017). *Effects of Specific Strategy Training on Phonemic Awareness and Reading Aloud with Preschooler*s: A Comparison Study.

Millar, J. A., Thompson, J., Schwab, D., Hanlon-Dearman, A., Goodman, D., Koren, G., & Masotti, P. (2017). Educating students with FASD: linking policy, research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 3-17.

Most, T., & Greenbank, A. (2000). Auditory, visual, and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities, and their relationship to social skills. Learning Disabilities Research & Practice, 15(4), 171-178.

Nioury Ninai (2013). Written learning disabilities clearing house on disabilities and Gifted Education, *Journal of Experimental psychology*, Vol.2.No25.

Olszewski, A., Soto, X., & Goldstein, H. (2017). Modeling alphabet skills as instructive feedback within a phonological awareness intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3), 769-790.

Patscheke, H., Degé, F., & Schwarzer, G. (2019). The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four-to six-year-old children. *Psychology of Music*, 47(3), 376-391.

Pennington, B., & Lefty, D. (2001). Early reading development in children at family , risk for dyslexia , *child development* , 72 (3) , 816.

Robinson, M. F., Meisinger, E. B., & Joyner, R. E. (2019). The Influence of Oral Versus Silent Reading on Reading Comprehension in Students With Reading Disabilities. Learning Disability Quarterly, 42(2), 105-116.

Scheltinga, F., van der Leij, A., & Struiksma, C. (2010). Predictors of response to intervention of word reading fluency in Dutch. *Journal of Learning disabilities*, 43(3), 212-228.

Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of computer assisted learning,* 21(1), 17-27.

Shah, P., & Miyake, A. (2006) The separability of working memory resources for spatial thinking and language processing: an individual differences approach. *Journal of experimental psychology: General,* 125(1), 4.

Skrodzka, E., Maciągowski, M., & Furmann, A. (2014). The Concept of the Auditory Training for Blind and Visually Impaired Children and Teenagers. *Acta Physica Polonica*, A., 125.

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

Stefen, R.(2003). Configure processing in autistic individuals: Visual precedence and pattern structure. *Journal of the Sciences and Engineering*. Vol10.N0, 2.

Stevanie,Huffman(2016). *"Reading / Writing Readiness for Preschool And Kindergarten Children A Whole Language Approach*" Reports – Research (143), Numeric Or – Quantitative – Data (110), Florida, Education Research And Development Council, Inc., Sanibel.

Susan, L. (1999). *Teaching phonemic Awareness at an early age (Kinder gate) help to learn the Read*. From the international multisensory structured language education council.

Troia, G. A. (2003). Auditory Perceptual Impairments and Learning Disabilities: Theoretical and Empirical Considerations. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal*, 1(1), 27-36.

Tur-Kaspa, H. (2004). Social-Information-Processing Skills of Kindergarten Children with Developmental Learning Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 19(1), 3-11.

Tzuriel, D., & Shomron, V. (2018). The effects of mother-child mediated learning strategies on psychological resilience and cognitive modifiability of boys with learning disability. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 236-260.

Webstar,S.(2004). Comparison between the two groups of outstanding students in mathematics, the first does not have difficulties in learning mathematics, while others suffer from this difficulty. *Journal of Learning Disabilities* Vol.(43),No,(ll),Abstract, No, 15989