وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - الجامعة العراقية
كلية التربية للبنات

مجلة كلية التربية للبنات

مجلة دورية فصلية محكمة

تصدر عن كلية التربية للبنات

٣٤/ج٢
العدد الرابع والثلاثون
١٥ ايلول
١٤٤٨هـ ٢٠٢٦ م

ISSN (print): 2708 - 1354 ISSN (online): 2708 - 1362

الرؤية والرسالة والهدف

الرؤية (Vision) :

الريادة في مجال نشر البحوث العلمية ، والسعي للوصول لتصنيف عالٍ متقدم بين المجلات العلمية المحكمة ، وأن تكون مجلتنا نبراساً للعلم والمعرفة ، وواجهة علمية وثقافية مشرقة لكليتنا الموقرة ورمزاً خلاقاً يجمع بين الأصالة والحداثة.

الرسالة (Mission) :

إثراء الحركة العلمية بأجود أنواع البحوث والدراسات المتخصصة والتربوية ، التي تربط بين الأصالة والحداثة ضمن اطار حضاري بناء ، باستثارة همم الباحثين وتنمية قدراتهم في النشر العلمي الأصيل وباللغتين العربية والإنكليزية ، وبما يُسهم حتماً في إيصال الفكر الوطني / التربوي لكل شعوب العالم . وإتاحة الفرصة للباحثين لتقديم الصورة الحقيقية الناصعة لدور المرأة في المجتمع الإنساني ككل وفي بلدنا العراق بشكل خاص.

الأهداف (Aims) :

تسعى مجلتنا إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١.تنشيط البحث العلمي التخصصي في العلوم الإنسانية والمجالات التربوية وقضايا المرأة .

٢.تشجيع البحوث والدراسات والأنشطة العلمية التي تربط الأصالة بالحداثة وصولاً إلى تنمية الاعتزاز بماضينا الجميل والاختيار الواعي لما في الحداثة من توجيهات ينتفع منها الجيل الجديد .

٣. التواصل العلمي والبحثي الهادف مع المراكز العلمية ، والعلماء والباحثين لإبراز دور المرأة في المجتمع علمياً وتربوياً ، وإبراز نشاطاتها البناءة في مجال التخصص والتعليم .

٤.تسليط الضوء والاهتمام عما وصلت إليه المرأة لعراقية من رقي ومساهمة فاعلة في التنمية المستدامة لمجتمعنا الطيب .

٥.تنمية الوعي التربوي لدى الجيل الجديد من خلال استعراض الأفكار والأنشطة التربوية والتعليمية التي تساهم في انماء روح الاحترام للأصالة والانتقاء الواعي للحداثة.

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ الرَّحْمَٰنُ ﴿١﴾ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ﴿٢﴾ خَلَقَ
الْإِنسَانَ ﴿٣﴾ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴾

سورة الرحمن: الآيات ١ - ٤

مجلة كلية التربية للبنات

مجلة علمية محكمة

دورية فصلية

تصدر عن كلية التربية للبنات

Iraqia University

Journal of the College of Education for Women: A Peer-Reviewed Academic Journal

جـهة الإصدار: كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية اختصاص الـمجلة: العلوم الإنسانية والتربوية

ISSN 2708-1354 (Print)

ISSN 2708-1362 (Electronic)

رقم الاعتـماد في دار الكتب والوثائق العراقية 2138 لسنة 2016م نوع الإصدار: (فصلي) كل ثلاثة أشهر.

نطاق التوزيع: داخل العراق البريد الإلكتروني:-

wom.mag.uni@aliraqia.edu.iq

هاتف سكرتارية التحرير: 07747936814 (الهاتف الأرضي) داخلي: (2028)

مجلة كلية التربية للبنات – الجامعة العراقية ، المجلات الأكاديمية المحكمة:

https://www.iasj.net/iasj/journal/349/issues

- **حقوق النشر محفوظة.**
- **الحقوق محفوظة للمجلة.**
- **الحقوق محفوظة للباحث من تاريخ تسليم البحث إلا في حالة تنازله الخطي.**

ما ينشر في المجلة من بحوث ووجهات نظر تعبر عن أصحابها

ولا تعبر بالضرورة عن آراء هيئة التحرير أو وجهة نظر الكلية.

التعريف:

مجلة علمية دورية محكمة فصلية تصدر عن كلية التربية للبنات الجامعة العراقية تعنى بنشر البحوث في المجالات الإنسانية والتربوية

تحمل الرقم الدولي:

ISSN (print): 2708 - 1354 ISSN (online): 2708 - 1362

مجلة معتمدة في دار الكتب والوثائق العراقية بالرقم: (2138) لسنة 2016م

وتقوم بنشر البحوث العلمية القيمة والأصيلة

في مجالات العلوم الإنسانية المختلفة باللغتين العربية والإنجليزية.

دعـــوة:

ترحب هيئة تحرير المجلة بإســـهامات الباحثين، وأصـــحاب الأقلام من الكتاب والمثقفين في أقســـام الفكر الإســـلامي، والعلوم الإنســـانية، والاجتماعية، والتعليمية والتربوية، وكل ما لـه صـــلة بشـــؤون المرأة والمجتمع، وقضـــايا الإنماء التربوي والتعليمي، والبرامج التطويرية المعاصـــرة على وجه العموم ، على وفق قواعد النشـر المعتمدة من هيئة تحرير المجلة ، على وفق تعليمات وضـوابط النشـر في الـــمجلات العلمية الصادرة من دائرة البحث والتطوير في وزارة التعليم والبحث العلمي الموقرة.

أولاً : رئيس هيئة التحرير:

الأستاذ الدكتور

ورقاء مقداد حيدر / قسم الشريعة / الفقه المقارن

ثانياً : مدير التحرير:

الأستاذ الدكتور

أحمد عبد الجبار فاضل/ اللغة العربية / البلاغة والنقد/ قسم اللغة العربية

ثالثاً : أعضاء هيئة التحرير:

١.	أ.د. مولود عويمر: تخصص: التاريخ / جامعة الجزائر / كلية العلوم الإنسانية	عضواً خارجياً.
٢.	أ.د. إبراهيم عبد الرحيم أحمد ربابعة: تخصص: أصول فقه / جامعة الوصل / كلية الدراسات الإسلامية/ الإمارات العربية .	عضواً خارجياً
٣.	أ.د. عبد الملك بو منجل: تخصص: اللغة العربية/ النقد الأدبي/جامعة سطيف ٢ ، الجزائر/ كلية الآداب واللغات .	عضواً خارجياً.
٤.	أ..م.د نجاة موسى الفيتوري : تخصص: تربية وعلم نفس/علم نفس تعليمي/ الجامعة الأسمرية الإسلامية / كلية التربية / ليبيا .	عضواً خارجياً
٥.	أ.م.د نجاح عبدالله احمد البياع : تخصص: الدراسات الإسلامية / الدعوة والثقافة الإسلامية/ جامعة الأزهر / كلية أصول الدين / مصر .	عضواً خارجياً
٦.	أ.د. سوسن صالح عبدالله سرية : تخصص: اللغة الإنكليزية/الترجمة.	عضواً ومدققاً للغة الإنكليزية

٧.	أ.د. بشرى غازي علوان : تخصص: اللغة العربية /اللغة .	عضواً
٨.	أ.د نهلة عاشور منسي : تخصص: فلسفة إسلامية / الفقه الإسلامي .	عضواً
٩.	أ.د. محمود دهام نايف : تخصص: أصول الدين / الحديث النبوي .	عضواً
١٠.	أ.د. ليث خليل خلف :تخصص: تاريخ / التاريخ القديم .	عضواً
١١.	أ.م.د وصال كاظم حسين : تخصص: اللغة العربية / البلاغة والأدب.	عضواً
١٢.	أ.م.د أسيل عبد الحميد عبد الجبار : تخصص: علم النفس التربوي.	عضواً
١٣.	أ.م.د جنان عبدالله شفيق : تخصص: اللغة الإنكليزية / الأدب .	عضوا
١٤.	أ.م.د ذكرى فاضل محل : تخصص: طرائق التدريس / التاريخ .	عضواً
١٥.	م.د سماح ثائر خيري : تخصص: رياض أطفال .	عضواً
١٦.	أ.د يونس يحيى عبدالله : تخصص: اللغة العربية / اللسانيات النصية.	عضواً ومدققاً لغوياً.
١٧.	أ.م.د. سيناء أحمد جار الله : تخصص: دراسات مالية / إدارة مالية .	عضواً ومحاسباً مالياً

رابعاً : موظفو المجلة

١. م.م. مروة مرزة حمزة / تخصص : تاريخ / مسؤولة وحدة المجلة .

٢. براء إبراهيم سالم / سكرتيرة المجلة .

ضوابط النشر في المجلة

١. تتخصص المجلة بنشر الحوث العلمية القيمة والأصيلة في المجالات الإنسانية، والتي لم يسبق نشرها أو تقديمها إلى أي جهة أخرى (بتعهد خطي من صاحب البحث) ضمن المحاور المشار إليها في التعريف أعلاه ،شرط الالتزام بمنهجية البحث العلمي وخطوات المتعارف عليها محلياً وعالمياً، وتقبل البحوث بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية بنسبة محددة.

٢. تخضع البحوث المرسلة إلى المجلة جميعها لفحص أولي من هيئة التحرير لتقرير مناسبتها لتخصص المجلة، ثم لبيان أهليتها للتحكيم، ويحق لهيئة التحرير أن تعتذر عن قبول البحث بالكامل، أو تشترط على الباحث تعديله بما يتناسب وسياسة المجلة قبل إرسال إلى المحكمين.

٣. ضرورة تحقق السلامة اللغوية مع مراعاة علامات الترقيم، ومتانة الأسلوب ووضوح الفكرة علل أن يكون الباحث مسؤولًا عن السلامة اللغوية للبحث المقدم باللغتين العربية والإنجليزية.

٤. ترسل البحوث المقبولة للتحكيم العلمي السري إلى خبراء من ذوي الاختصاص قبل نشرها، للتأكد من الرصانة العلمية والموضوعية والجدة والتوثيق على وفق استمارة معتمدة ولا تلتزم هيئة التحرير بالكشف عن أسماء محكميها، وترفض البحوث المتضمنة في خلالها إشارات تكشف عن هوية الباحث.

٥. لضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم تكون المعلومات الخاصة بهوية الباحث أو الباحثين في الصفحة الأولى من البحث فحسب.

٦. يلتزم الباحث بإجراء التعديلات الجوهرية المقترحة من المحكمين للبحث.

٧. يحق لهيئة تحرير المجلة رفض البحث واتخاذ القرار وعدم التعامل مع الباحث مستقبلاً عند اكتشافها ما يتنافى والأمانة العلمية المطلوبة بعد التثبت من ذلك.

٨. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول للنشر، ولا يجوز النقل أي عن البحث إلا بالإشارة إلى مجلتنا، ولا يجوز لصاحب البحث أو لأي جهة أخرى إعادة نشره في كتاب أو صحيفة أو دورية إلا بعد أن يحصل على موافقة خطية من رئيس التحرير.

٩. لا تدفع مكافأة للباحثين عن البحوث المحكمة التي تقبل للنشر في المجلة وتقدم رئاسة هيئة التحرير مكافأة خاصة للمحكمين.

١٠. تعتمد المجلة آلية التوثيق المتنوعة فتقبل البحوث بآلية التوثيق بالهوامش سواء أكان في نفس الصحيفة ، أم في نهاية البحث، كما تقبل البحوث بآلية التوثيق في المتن بالطريقة المتعارف عليها عالمياً بـ APA.

١١. تقبل المجلة كذلك البحوث الميدانية أو المعملية ،شرط أن يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومدى الحاجة إليه ، ومن ثم يحدد مشكلة البحث في هيئة مسائلات أو فرضيات، ويعرف المفاهيم والمصطلحات، ويقدم ،عندها قسماً خاصاً بالإجراءات يتناول فيه خطة البحث ومجتمع والعينات والأدوات ، فضلا عن قسم خاص بالنتائج ومناقشتها، ويورد أخيراً قائمة المراجع.

١٢. لا يجوز نشر أكثر من بحث للباحث في العدد الواحد من المجلة سواء أكان بحث منفرداً أم مشتركاً مع باحث آخر.

١٣. يزود صاحب البحث- عند نشره- بنسخة واحدة مستلة مختومة من البحث المنشور في العدد.

١٤. تحتفظ هيئة التحرير بحقها في أولوية النشر في كل ما يرد إليها من مطبوعات، تأخذ بنظر الاعتبار توازن المجلة، والأسبقية في تسليم البحث معدلاً بعد التقويم، واعتبارات أخرى، ويخضع ترتيب البحوث في العدد الواحد للمعايير الفنية المعتمدة في خطة التحرير.

١٥. البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير أو رأي الكلية.

١٦. جميع المراسلات المتعلقة بالمجلة كافة تكون باسم رئيس التحرير، أو مدير التحرير عبر العنوان البريدي wom.Mag.uni@aliraqia.edu.iq: ، أو رقم هاتف المجلة.

١٧. أخيرا تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بالبحث الموضوعي الحر والهادئ والبعيد عن كل أشكال التهجم أو المساس بالرموز والشخصيات، وتنأى عن نشر الموضوعات التي تمس المقدسات، أو تلك التي تدعو إلى العصبيات الفئوية والطائفية، وكل ما يوجب الفرقة ويهدد السلم المجتمعي.

دليل المؤلف

Author Guidelines

١. يقدم الباحث طلب خطي (استمارة رقم 1 المرفقة) مختوم بالختم الرسمي لجهة الانتساب .

٢. يقدم الباحث ثلاث نسخ ورقية مطبوعة مكبوسة على ورق(A4) وعلى وجه واحد، وتكون إعدادات حواشي الصفحة 2.5 سم من كل جانب بخط(Simplified Arabic)بحجم 14 للمتن و 12 للهامش، و16 غامق للعنوان الرئيسي و 15 غامق للعنوان الفرعي. واذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيكون بخط(Times New Roman) .

٣. لا يزيد البحث عن خمس وعشرين صفحة ، ويكون من ضمنها المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق. ويتحمل الباحث ما قيمته ثلاثة آلاف دينار عن كل صحيفة زائدة.

٤. يوقع الباحث التعهد الخاص بكون البحث لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر إلى جهات أخرى، ولن يقدم للنشر في الوقت نفسه حتى انتهاء إجراءات التحكيم (استمارة رقم 2).

٥. يلتزم الباحث بتقديم نسخة من كتاب الاستلال الإلكتروني للبحث وبخلافه يتعذر النشر.

٦. يتعهد الباحث بجلب نسخة إلكترونية من البحث على قرص حاسوب (CD) بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

٧. يرفق مع البحث خلاصة دقيقة باللغتين العربية والإنجليزية على ألا تزيد على صحيفتين مع السيرة الذاتية.

٨. يسدد الباحث أجور النشر والخبراء بحسب مقدارها بكل لقب علمي على وفق المنصوص عليه في الكتب الرسمية ، ويتم تسليم الأجور إلى الجهة الرسمية في القسم المالي للكلية بوصولات رسمية تحفظ حق الباحث وإدارة المجلة ، ولا تسترد الأجور في حالة رفض رئيس التحرير أو المقيمين للبحث المقدم لأسباب علمية أو لسلامة الفكرية أو غيرها.

٩. يستلم الباحث إيصالا خطيا بتاريخ تسليم البحث. ثم يُعلم بالإجراءات التي تمت.

١٠. إذا استخدم الباحث واحدة من أدوات البحث في الاختبارات أو جمع البيانات فعليه أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة اذا لم تنشر في صلب البحث أو ملاحق .

١١. تلتزم المجلة بإرسال البحث إلى مقومين بخطاب تأليف، استمارة رقم 3 المرفقة ، على أن يتم تقويم البحث في مدة أقصاها ١٠ أيام، وبخلافهِ يقدم الخبير اعتذاره في أسبوع، وعندما يكون التقويم العلمي إيجابياً باتفاق اثنين من المقومين يحال البحث إلى المقوم اللغوي لتدقيقه لغوياً.

دليل المقوم Reviewer Guidelines

أدناه الشروط والمتطلبات الواجب مراعاتها من قبل المقوم للبحوث المرسلة:

١. يقوم البحث على وفق استمارة معتمدة للتقويم (استمارة رقم 4) تتضمن الآتي:

أ- فقرة تتعلق بموضوع البحث هل سبقت دراسته من قبل بحسب علمكم؟ وهل يوجد اقتباس حرفي؟ (الإشارة إلى الاقتباس إن وجد) أو استلال مع تحديد مكان الاستلال.

ب - جدول تقويمي فني تفصيلي يعبر عنه بـ (24) فقرة محددة صيغت على وفق مقياس ليكرت الثلاثي: جيد (3)، مقبول :(2)، ضعيف(1) ويقوم الخبير بالتأشير على اختيار واحد منها تبعاً لقناعته بمحتوى الفقرة وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة.

ت - مكان محدد لملاحظات الخبير الخاصة بتفاصيل البحث، أو بأساسيات العامة (علمية أو منهجية) كي يستفيد منها الباحث.

ث - خلاصة التقويم المتعلقة بصلاحية النشر على وفق ثلاث خيارات (صالح للنشر أو صالح بعد إجراء التعديلات، أو غير صالح للنشر) على وفق المعايير المحددة في الاستمارة.

ج - مكان محدد لتثبيت مسوغات عدم الصلاحية للنشر إذا حكم بذلك.

٢. على المقوم التأكد من تطابق وتوافق عنوان الخلاصتين العربية والإنجليزية لغوياً.

٣. أن يبين المقوم هل أن الجداول والأشكال التخطيطية الموجودة واضحة ومعبرة.

٤. أن يبين المقوم هل أن الباحث اتبع الأسلوب الإحصائي الصحيح.

٥. أن يوضح المقوم هل أن مناقشة النتائج كانت كافية ومنطقية.

٦. على المقوم تحديد مدى استخدام الباحث المراجع العلمية.

٧. يمكن للمقوم أن يوضح بورقة منفصلة التعديلات الأساسية لغرض قبول البحث.

٨. توقيع الخبير على الاستمارة تمثل تعهداً خطياً بأنه قام بتقويم البحث علميا على وفق المعايير الموضوعية، وان البحث يستحق التقويم الحاصل عليه ومطلوب تسجيل اسمه على وفق ما مثبت في الاستمارة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامـــــعة العراقية
كلية التربية للبنات

مجلة كلية التربية للبنات

مَجلَة عِلمِيَة مُحكَمَة

فصلية دورية

تَصدُرُ عَنْ كُلِيَة التَربِيَة لِلبَنَات

تعنى بنشر البحوث في المجالات الإنسانية والتربوية

العدد الرابع والثلاثـــــون (٣٤) الجزء الثاني
الصادر بتاريخ: ٢٠٢٦١٩١١٥

بسم الله الرحمن الرحيم

افتتاحيةُ العدد...

الحمــدُ للهِ ربِّ العــالمين ، والصــلاةُ والســلامُ علــى نبينّــا محمــدٍ ، وعلــى آلــهِ وصحبهِ تسليماً كثيراً...

أما بعدُ...

يولدُ عدد جديد من مجلة (كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية) يحمل الرقم(٣٤) ، الرابع والثلاثين ، بتأريخ 15/9/2026، يحوي بحوثاً متنوعة بين لغوية وأدبية وتربوية ونفسية وتاريخية واجتماعية ، وبحوث اللغة الإنكليزية ، ليكون العدد منهلاً للباحثين والدارسين والقراء عموماً ، يروي عطش المعرفة وحب العلم والتميز.

وفي هذا الإطار تؤكد إدارة المجلة حرصها على أن تكون البحوث المنتخبة في المجلة مثمرة للمجتمع والإنسان العراقيين ، وأن تلتزم بمبادئ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتعليماتها ، في نوعية الموضوعات التي تعالجها ، وإسهامها المباشر في تنمية المجتمع العراقي والارتقاء به في سلم العلم والمعرفة .

نسأل الله السداد والتوفيق للباحثين والقراء ، ونسأله تعالى السداد لنا في عمل تحرير المجلة ، وأن يكون العمل خالصاً لوجهه الكريم ، ويكون لبنة في البناء المعرفي والعلمي لكليتنا الرصينة ، وخطوة نحو التقدم والازدهار العلمي لعراقنا الحبيب ، ومن الله التوفيق ، وصلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً.

هيئة تحرير المجلة

صيف 2026/9/15

قائمة المحتويات – العدد (٣٤) : ايلول/2026- البحوث المحكمة

(ج ٢)

ت	اسم البحث	الباحث	الصفحة
.١	الصورة الشعرية في شعر الشاعرة المغربية أمينة المريني	م.د. وائل تركي مدحي جاسم الغريري	١٩-١
.٢	أثر إعادة ترتيب التسلسل الزمني للأحداث في كشف أنماط الفهم السببي لدى طلبة المرحلة الإعدادية	**م . م إسراء عباس محمود**	٤٧-٢٠
.٣	Narrative Analysis of Anecdotal Structure in Iraqi Arabic	م. م. يوسف باسم فتح الله	٧١-٤٨
.٤	بنوك المهاجرين في ولاية نيويورك ودورها في تعزيز الهجرة الأوروبية الى الولايات المتحدة الامريكية ١٨٥٠-١٩٢٤	م. بارق احمد تالي جياد	٩٥-٧٢
.٥	A Pragmatic Analysis of Presupposition in “The Prisoners”	م.م اية فليح حسن عبد النبي	١١٠-٩٦
.٦	النقد الأدبي الالكتروني بين الأهمية والتحديات الرقمية في الأدب المعاصر	م.م ذكرى احمد نايل	١٢٩-١١١
.٧	تأثير النظم الإسلامية على حكومات العالم العربي المملكة العربية السعودية وموريتانيا انموذجاً دراسة نقدية	م.م ذياب احمد عبد المحسن	١٥٥-١٣٠
.٨	الذكاء الاصطناعي بين السياسة والأمن ومكافحة الإرهاب	م.م ضحى عبد الحسين عبدالرحيم علي	١٧١-١٥٦
.٩	الجمع والترجيح عند المفسرين وأثرهما في توجيه التفسير : دراسة تأصيلية تطبيقية	م.م علاء كاظم حميد	٢٠٦-١٧٢
.١٠	الاطار القانوني لمسؤولية الذكاء الاصطناعي عن انتهاك حق الخصوصية دارسة مقارنة	م.م نور عبد الرضا صبر	٢٤١-٢٠٧
.١١	The Social Tolerance of Counselors Educational	م. م. اَمنة جبار حسن	٢٧٠-٢٤٢
.١٢	English for Iraq vs. Mega Goal: A Comparative Study of English Language Textbooks	م.م. امين حسين جباره	٢٩٠-٢٧١
.١٣	المفاضلة بين بلاغة المنظوم والمنثور عند النقاد	م.م. خنساء سعد فجر حسين	٣٠١-٢٩١

١٤.	الوعي الفونولوجي وعلاقته بمهارات التواصل اللفظي لدى تلامذة التربية الخاصة للصف الثاني الابتدائي	م.م. زهراء هشام محمد كاظم	٣٠٢-٣٣٧
١٥.	التعايش المجتمعي في المدن الإسلامية: بغداد أنموذجًا: دراسة تاريخية تحليلية	م.م عبد الرحمن حميد مجبل	٣٣٨-٣٥٥
١٦.	Deconstructing the American Family Image in Sam Shepard's play Buried Child	م.م. عذراء هاني إسماعيل	٣٥٦-٣٦٩
١٧.	Code- Mixing and Code- Switching Between Arabic and English in Iraqi Newspapers	م.م. فرح جابر خلف م.م. هشام رياض شاكر	٣٧٠-٣٨٤
١٨.	الاستلزام الحواري في قصيدة أحمد الزعتر لمحمود درويش	م.م. كوثر حسين نشمي م.م. محمد سمير وادي	٣٨٥-٤٠٧
١٩.	الحياة اليومية للطبقات المهمشة في دمشق في العصر الأموي :دراسة تاريخية اجتماعية	م.م. لهيب محمد محمود	٤٠٨-٤٢٥
٢٠.	حميد مجيد موسى ودوره في قيادة الحزب الشيوعي العراقي (١٩٩٣-٢٠١٦)	م. م مصطفى عباس داود	٤٢٦-٤٤٧
٢١.	المكان في اخبار بغداد في كتاب " صبح الاعشى" للقلقشندي المتوفى (٨٢١هـ)	م.م. منى عباس فاضل جواد	٤٤٨-٤٦٣
٢٢.	اتساق الذات وعلاقتها بأرادة التعلم لدى طلبة الجامعة	م.م. نور عبد الحسين مجيد	٤٦٤-٤٨٧
٢٣.	الماء ودلالاته في القرآن الكريم- دراسة تحليلية أدبية	م.م. بناز يوسف مرتضى	٤٨٨-٥٢٠
٢٤.	الدروس والعبر المستفادة من قصة أصحاب الأخدود	م.م خالد عيد حسن	٥٢١-٥٣٤
٢٥.	دور التعلّم النشط في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية	م.م.عباس رشيد عبود	٥٣٥-٥٥١
٢٦.	The Middle Voice in Selected Texts of Austin's Pride and Prejudice: A Linguistic Study	م.م ابراهيم احمد شاكر م.م هدى احمد شاكر	٥٥٢-٥٧٠

.٢٧	الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في ضوء برامج التنمية المهنية في محافظة بغداد	م . يسرى الوس كبي	٥٧١-٥٩٢
.٢٨	Discoursal and Pragmatic Analysis of the Translation of Slogans and Chants from Iraq's Tishreen (October) Protests	د.عبدالإله نعمة الساعدي	٥٩٣-٦٠٦
.٢٩	توظيف تكنولوجيا الهولوكرام ثلاثي الأبعاد في الإعلام، لدى النخبة الإعلامية العراقية، دراسة ميدانية	د. جبار عودة مري	٦٠٧-٦٣٨
.٣٠	Textual Ambiguity as Cognitive Labor: Inference, Inner Speech, and Bounded Readerly Interpretation in Shakespeare's Hamlet	م. رحاب عارف عبد الصاحب	٦٣٩-٦٥٧
.٣١	تفسير سورة الفاتحة للطبريّ	نصير مصطفى عبد الكريم الجنابي	٦٥٨-٦٨٤

الوعي الفونولوجي وعلاقته بمهارات التواصل اللفظي لدى تلامذة التربية الخاصة للصف الثاني الابتدائي

Phonological awareness and its relationship to verbal communication kills among special education students for the second grade of primary school

الكلمات المفتاحية: الوعي الفونولوجي، مهارات التواصل اللفظي، تلامذة التربية الخاصة، الصف الثاني الابتدائي.

Keywords: Phonological awareness, verbal communication skills, special education students, second grade elementary school

م.م. زهراء هشام محمد كاظم

Assistant Lecturer: Zahraa Hisham Mohammed

المديرية العامة لتربية بغداد – الرصافة الأولى / مدرسة الرند الابتدائية للبنات

General Directorate of Education of Baghdad – Al-Rusafa First / Al-Rand Primary School for Girls

Kadhimhshamzhra16@gmail.com

خلاصة البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على الوعي الفونولوجي وعلاقته بمهارات التواصل اللفظي لدى تلامذة التربية الخاصة للصف الثاني الابتدائي.

ومن أجل تحقيق هدف البحث؛ توجّب الاعتماد على أداة لقياس الوعي الفونولوجي وأداة لقياس مهارات التواصل اللفظي، وبعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة وبعض النظريات ذات العلاقة بموضوع البحث؛ قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس الوعي الفونولوجي لدى تلامذة التربية الخاصة للصف الثاني الابتدائي، وبعد التحقّق من الخصائص السيكومترية لذلك المقياس؛ تم تطبيقه على عينة البحث الأساسية والبالغ عددها (٧٥) تلميذاً وتلميذة تمّ اختيارهم من مجتمع البحث الكلي، وقد تمّ استعمال الوسائل الاحصائية التالية (معامل ارتباط بيرسون، اختبار مربع كاي، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الاختبار التائي لعيّنة واحدة)، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً؛ ظهرت النتيجة الاتية: وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الوعي الفونولوجي وبين مهارات التواصل اللفظي لدى تلامذة التربية الخاصة للصف الثاني الابتدائي.

Abstract:

The current research aimed to investigate phonological awareness and its relationship to verbal communication skills among second-grade special education students.

To achieve this objective, it was necessary to utilize specific instruments: one to measure phonological awareness and another to measure verbal communication skills. After reviewing numerous previous studies and relevant theoretical frameworks, the researcher developed a scale specifically designed to assess phonological awareness among second-grade special education students. Following the validation of the scale's psychometric properties, it was administered to the primary research sample, comprising 75 students (both male and female) selected from the total research population. The following statistical methods were employed: Pearson correlation coefficient, Chi-square test, arithmetic mean, standard deviation, and the single-sample t-test. Upon the collection and statistical analysis of the data, the results revealed the following finding: a strong positive correlation exists between phonological

awareness and verbal communication skills among second-grade special education students.

الفصل الأوّل – التعريف بالبحث:

أولاً – مشكلة البحث:

تعدّ المشكلات اللغوية من المشكلات البارزة التي تواجه العديد من تلامذة التربية الخاصة، ولا سيّما مشكلة ضعف الوعي الفونولوجي لدى الكثير منهم؛ لأنّها تزيد من حدّة مشكلاتهم اللغوية بصورة عامة، وتنعكس في العديد من مظاهر القصور اللغوي لديهم، وتشير العديد من الدراسات إلى أن فئات عديدة من تلامذة الصفوف الخاصة ولا سيما ذوي صعوبات التعلم هم أكثر اضطراباً – بالمقارنة مع زملائهم العاديين – فيما يتعلّق بمهارات الوعي الفونولوجي والمعالجة النحوية (شبيب، ٢٠١٩، ص٣٢٢).

وقد أشارت (داوود، ٢٠٢٠) في دراستها إلى حاجة تلامذة التربية الخاصة ولا سيما ذوي اضطرابات النطق منهم إلى الحاجة الكبيرة لتضمين مناهجهم الدراسية الموضوعات التي تعمل على تنمية الوعي الفونولوجي والمهارات اللغوية، وايجاد بيئة تنظيمية تقلل من المعوقات التي تحد من ممارسة الوعي الفونولوجي والمهارات اللغوية (داوود، ٢٠٢٠: ص ح).

ويعاني تلامذة التربية الخاصة ذوي المستوى المتدني من الوعي الفونولوجي بضعف في ميكانيزم تعلمهم المرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية؛ إذ أنهم يجب عليهم أن يبدأوا بتعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي ثم يكتسبوا عدداً كافياً من المتطابقات بين الحروف و الأصوات للبدء في فك الترميز اللغوي، وفي حال فشلهم في تحقيق هذا التطابق (حرف – صوت) فإنهم لن يستطيعوا أن يبدؤوا بالقراءة التدريجية المتسارعة بشكل آلي سلس، كما أنهم سيعانون من ضعف تمييز مكونات الكلام، و الوعي بأجزائه في مختلف الأبعاد، لأن هذه القدرة لا يمتلكها الفرد بشكل فطري عفوي، بل إنه يظهر مع تعلم القراءة، و تنمو بشكل تفاعلي معها (ركيزة والحمادي، ٢٠١٧: ص٣٤٩).

وعلى الرغم من أن تلامذة التربية الخاصة يواجهون صعوبات أو تحديات في مسيرتهم الأكاديمية، إلا أنَّ بعضهم يواجه – أيضاً – تحديات على مستوى مهارات التواصل اللفظي؛ الأمر الذي يتسبب لهم بمظاهر قصور أخرى، مثل: ضعف مهارات التعامل مع الآخرين، وفي مهارات المحادثة، وفي الإدراك الاجتماعي، مثل: صعوبة فهم ظروف الآخرين الاجتماعية، وفي فهم أسباب سلوكهم، ومزاحهم، وفي التحدث والتواصل اللفظي والتفاعل المناسب واللائق معهم؛ الأمر الذي قد يتسبب بمواجهة أولئك التلامذة للرفض من الآخرين (الحربي، ٢٠٢٢، ص٢٦٧).

وإن مشكلة ضعف مهارات التواصل اللفظي لدى بعض تلامذة التربية الخاصة يتمثل في جانبين، أولهما: ضعف قدرة الفرد على فهم واستيعاب التواصل المنطوق من جانب الآخرين، أما الجانب الآخر فيتمثل في ضعف قدرة الفرد على التعبير عن نفسه بطريقة مفهومة وفعالة في

تواصله مع الآخرين؛ الأمر الذي سيضعف تفاعلهم مع الآخرين لضعف قنوات التواصل معهم، إذ أن ضعف التواصل اللفظي سيؤدي إلى ضعف تفاعل التلميذ وقلة رغبته في تعلم المزيد من المعارف والمهارات الجديدة؛ لا سيما في حال كان محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي غير متفهم لحالتهم وغير متفاعل معها بطريقة صحيحة (السعيد، ٢٠١٣: ص٣٣).

وترى الباحثة أن مشكلة البحث تتمثل في حلقة مستمرة من المشاكل التي يقع فيها تلميذ التربية الخاصة؛ إذ يؤدي ضعف القدرة الإدراكية للتلميذ في تفكيك المقاطع الصوتية (ضعف الوعي الفونولوجي) إلى صعوبات في استعمال ميكانيزمات فك الترميز،؛ وهو ما ينعكس طردياً على مهارات التواصل الإرسالية والاستقبالية أثناء الكلام؛ الأمر الذي يتسبب له بمشكلات نفسية وأكاديمية واجتماعية؛ مما سيتسبب بتأثيرات نفسية سلبية مثل: الانسحاب الاجتماعي والرفض من الأقران؛ الأمر الذي يستدعي دراسة طبيعة كل من هاتين المشكلتين والتحقق من مدى وجودهما لدى تلامذة التربية الخاصة في الصف الثاني الابتدائي؛ مما يمهد الطريق أمام أي إجراءات تشخيصية وعلاجية مناسبة.

وبناء على ما سبق، ترى الباحثة أنَّ مشكلة البحث تتمثل في التساؤل الآتي:

هل هناك علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي وبين مهارات التواصل اللفظي لدى تلامذة التربية الخاصة للصف الثاني الابتدائي؟

ثانياً – أهمية البحث:

يمثّل الوعي الفونولوجي عنصراً من العناصر التي تنبّئ عن الطريقة التي يستطيع من خلالها تلامذة التربية الخاصة تعلّم اللغة بشكل عام، وتتبلور أهميته في كونه عاملاً رئيساً في وعيهم بمفهوم الكلام بشكل عام؛ الأمر الذي ينعكس على الكثير من الجوانب اللغوية لديهم، مثل: تعلم القراءة، والانتباه إلى الحروف المقروءة، إضافة إلى قدراتهم الكتابية والإملائية؛ إذ أنّه يتضمن المهارات الخاصة بآلية فهم التركيب البنيوي للصوت في اللغة، كمهارات الاستماع، والوعي الفونيمي، والوعي بالمقاطع، ووعي الكلمات والجمل، ولا يمكن للتلامذة عموماً وتلامذة التربية الخاصة بشكل أخص أن يتمكنوا من تجزئة اللغة الشفوية إلى أو وحدات أو مكوّنات صوتية أصغر والتعامل معها إلا من خلال الوعي الفونولوجي (أبو رية، ٢٠٢٥، ص١١).

وإن للوعي الفونولوجي أهمية كبيرة في الكثير من عمليات تعلم مهارات اللغة والتدرب عليها، ولا سيما تعلم مهارة القراءة، إذ أن التلميذ الذي يستطيع ملاحظة و تمييز جميع الأصوات التي تتكون منها الكلمة بمعنى الوعي بمحتويات الكلمة من أصوات؛ فإنه سيتعلم ذلك الاقتران الحاصل بين الصوت و الحرف المكتوب أو بين الفونيم و الغرافيم، ولذلك فإن أداء الأطفال في اختبارات الوعي الفونولوجي في مرحلة رياض الأطفال تعد مؤشراً مهماً على مستوى في التحصيل المدرسي المستقبلي و خصوصاً تحصيل القراءة و الكتابة (ركيزة والحمادي، ٢٠١٧: ص٣٤٨).

كما تُعدّ مهارات التواصل اللفظي قاعدة أساساً لتنمية مختلف مهارات تلامذة التربية الخاصة التي يمكن أن يكتسبوها خلال مراحل نموهم المختلفة اللاحقة؛ لأن كلّ المهارات اللغوية متشابكة ومتداخلة فيما بينها، وإنَّ أيّ مهارة منها يمكن أن تساعد من يكتسبها على اكتساب المهارات الأخرى (أبو مسلم، ٢٠١٥، ص١٨٥).

وتتبلور أهمية التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم من معاقين وموهوبين في أن الارتقاء بهم نحو أقصى درجة تسمح بها قدراتهم هو أمر ممكن، أو المحافظة عليها على الأقل ولا سيما في المجال الإدراكي واللغوي؛ وذلك عن طريق تقديم خدمات وبرامج التربية الخاصة المناسبة لهم، وهو ما سينعكس عليهم كأفراد وعلى أسرهم ومجتمعاتهم بشكل إيجابي فعّال؛ وهو ما تدعو له جميع المبادئ والقيم الإنسانية والدينية من أجل تعزيز التكامل الشخصي والاجتماعي وإنصاف حقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن ذلك مُجدٍ من الناحية الاقتصادية؛ لأن تقديم الرعاية التي يحتاجون إليها يمثّل استثماراً لطاقاتهم وإعداداً لإمكاناتهم، من أجل تعاون جميع أفراد الأمة في دفع عجلة اقتصادها، إضافة إلى أن ذلك يجنب الاقتصاد الكثير من الأعباء المتزايدة في المدى المنظور والبعيد (قطناني، ٢٠١٢: ص٢٨).

وتبرز أهمية البحث الحالي من خلال الربط بين البُعدين المعرفي والنفس–اجتماعي لدى تلامذة التربية الخاصة؛ إذ أن استثمار إمكاناتهم الممكنة الكامنة لديهم لا يمكن أن يتم إلا من خلال البحث في كل من الوعي الفونولوجي ومهارات التواصل اللفظي لديهم، وبناء على ما سبق؛ ترى الباحثة أن أهمية البحث الحالي يمكن تلخيصها في:

١. يمكن أن يكون البحث الحالي انطلاقة للعديد من البحوث المستقبلية ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي.

٢. كما تكمن أهمية البحث الحالي أيضاً في كونه يعد مصدراً من المصادر التي تسلّط الضوء على خصائص ومشكلات تلامذة التربية الخاصة في هذه المرحلة الدراسية الحساسة.

٣. يمكن الاستفادة من مقياس (الوعي الفونولوجي) ومقياس (مهارات التواصل اللفظي) لتشخيص هذين المتغيرين لدى تلامذة التربية الخاصة في الصف الثاني الابتدائي.

٤. يمكن الاستفادة من البحث الحالي في بناء برامج تدريبية لتنمية الوعي الفونولوجي ومهارات التواصل اللفظي لدى تلامذة التربية الخاصة في الصف الثاني الابتدائي.

ثالثاً – هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف إلى مستوى الوعي الفونولوجي لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي – التربية الخاصة.

٢. التعرف إلى مستوى مهارات التواصل اللفظي لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي – التربية الخاصة.

٣. التحقق من وجود العلاقة الارتباطية بين مستوى الوعي الفونولوجي وبين مهارات التواصل اللفظي لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي – التربية الخاصة.

رابعاً – حدود البحـــث:

١. الحد البشري: تلامذة التربية الخاصة للصف الثاني الابتدائي.

٢. الحد المكاني: المدارس ذات صفوف التربية الخاصة التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الأولى.

٣. الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٥ – ٢٠٢٦).

خامساً – تحديد المصطلحات:

١. الوعي الفونولوجي:

أ – **(Stackhouse, Pascoe, & Gardner, 2006)**: هو الوعي اللغوي المعتمد بشكل أساس سلامة "نظام معالجة الكلام" **(Speech Processing System)** الذي يتمثل في: معالجة المدخلات **(Input Processing)** ولا سيّما التمييز السمعي، والتمثيلات المعجمية **(Lexical Representations)** التي تعمل كمخزن في الذاكرة للمعلومات الدلالية والصوتية والحركية والنحوية والإملائية، ومعالجة المخرجات **(Output Processing)** التي تتضمن البرمجة الحركية والتخطيط والتنفيذ لإنتاج الكلام (**Stackhouse, Pascoe, & Gardner, 2006, p. 231**).

ب – **(منتصر وآخران، ٢٠١٤)**: "القدرة على إدراك الأصوات اللغوية، وكيفية استعمالها" (منتصر وآخران، ٢٠١٤، ص٢٧).

التعريف النظري: تبنّت الباحثة تعريف (Stackhouse, Pascoe, & Gardner, 2006) كتعريف نظري للوعي الفونولوجي؛ لكونه يقدّم إطاراً معرفياً متكاملاً يفسر ميكانيكية الوعي الفونولوجي عبر مراحل معالجة الكلام؛ مما يوفر قاعدة لبناء مجالات المقياس الحالي.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال استجابته على فقرات مقياس الوعي الفونولوجي المُعد لأغراض البحث الحالي.

٢. مهارات التواصل اللفظي:

أ . **(Vygotsky, 1934/1986)**: هي إحدى وظائف النمو الثقافي للفرد التي تظهر مرتين: أولاً على المستوى الاجتماعي ثم على المستوى الفردي: بين الأشخاص (بين–نفسي)، وداخل الفرد ذاته (داخلي–نفسي) **(Vygotsky, 1934/1986, p. xxvi)**.

ب – (أبو مسلم، ٢٠١٥): "هي مهارات استقبال أو استماع الرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين، وفهمها، وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوي صحيح من حيث: النطق، والمعنى، والتركيب، والاستخدام، والطلاقة" (أبو مسلم، ٢٠١٥، ص١٩٢).

التعريف النظري: تبنّت الباحثة تعريف **(Vygotsky, 1934/1986)** كتعريف نظري لمهارات التواصل اللفظي؛ لاعتماده على نظرية التطور المعرفي الاجتماعي التي تفسر أبعاد التواصل اللفظي وتطوره، مما يتلاءم تماماً مع متطلبات بناء مجالات المقياس الحالي لتلامذة التربية الخاصة.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال استجابته على فقرات مقياس مهارات التواصل اللفظي المُعد لأغراض البحث الحالي.

٣. التربية الخاصة:

أ . (الموسى، ١٩٩٩): "تربية الأطفال غير العاديين، وهم ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة الذين يختلفون عن أقرانهم العاديين – في قدراتهم العقلية أو الحسية أو الجسمية أو الأكاديمية أو السلوكية والانفعالية أو التواصلية – اختلافاً يوجب تعديلات ضرورية على المتطلبات التعليمية والمستلزمات المدرسية؛ ويتم ذلك باستخدام الوسائل والطرق والأساليب والبرامج التي من شأنها أن تمكّن هؤلاء الأطفال – على اختلاف احتياجاتهم وخصائصهم – من الاستفادة من البيئة التربوية الطبيعية" (بن قيدة، ٢٠٢١، ص٢).

ب . (قطناني، ٢٠١٢): "ذلك المجال المهني الذي يهتم بتنظيم المتغيرات التعليمية التي تؤدي إلى الوقاية من أو خفض أو تجنب الظروف التي ينتج عنها قصور واضح في الأداء الوظيفي للأطفال في المجالات الأكاديمية والتوصيلية والحركية والتوافقية" (قطناني، ٢٠١٢: ٣٣).

الفصل الثاني - إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً – إطار نظري:

١. الوعي الفونولوجي:

أ. مفهوم الوعي الفونولوجي:

تُعدّ "الفونولوجيا" (علم الأصوات) إحدى مكونات أو مجالات جميع اللغات؛ إذ أنّها تختصّ بدراسة جميع ما يرتبط بأصوات اللغة؛ وبناء على ذلك فإنَّ الوعي الفونولوجي يشير إلى قدرة الفرد على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، والآلية أو الكيفية التي تختصّ بإخراج هذه الأصوات وَتَشَكُّلِها مع بعضها البعض من أجل تكوين الألفاظ والكلمات، مع قدرته على إدراك الاختلاف والتشابه بين تلك الأصوات، سواء كانت مفردة أو ضمن مختلف الكلمات والتعبيرات اللغوية، ومن جانب عمليّ فإن الوعي الفونولوجي يدل على قدرة الفرد على تجاوز حدود اللغة إلى ما وراء اللغة،

أي قدرته على التنغيم من خلال تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات (منتصر وآخران، ٢٠١٤، ص٣١).

ويبدأ نمو الوعي الفونولوجي لدى الأفراد في مرحلة الطفولة في النشاطات المرتبطة بالتمرينات اللغوية التي تجعل الطفل يلفت انتباهه نحو الحقيقة الصوتية للغة؛ وهو ما يجعله يميز بين القدرات الفونولوجية غير المقصودة والقدرات ما وراء الفونولوجية فتظهر الأداءات الفونولوجية غير المقصودة قبل السنة الثالثة عبر تمرينات شفوية، و في إنتاج القافيات و تكون في البداية عفوية بدون أية مراقبة كمحاورته مع أصدقائه أو أفراد عائلته مثلاً ثم تظهر في وضعيات أكثر جدية أي في المدرسة، ويمكن ملاحظتها أيضاً عندما يصبح الطفل قادراً على التمييز بين الأصوات التي تنتمي إلى اللغة و ليس مجبراً أن يفكر في هذه السلوكات المرتبطة بالبنية الفونولوجية والوعي في التعامل بأجزاء السلسلة الكلامية، كما أن سن الطفل بين ثلاث و خمس سنوات يمكن أن تظهر فيه السلوكات الأولية في التقطيع و تنتمي أكثر إلى التعامل بالمادة الصوتية من تحليل المادة الرمزية، في حين أن السلوكات غير الفونولوجية تظهر بعد ذلك نتيجة لنظام فونولوجي غير مقصود بالاستناد على الحدس بدرجة أكبر من التفكير، وبفضل التقطيع اللغوي فإنها تعطي للطفل معرفة غير واعية لبعض مظاهر نظام اللغة، والتي تسمح لو بتنظيم الأجزاء الفونولوجية بصفة ضمنية (ركيزة والحمادي، ٢٠١٧: ٣٤٩).

ب . خصائص الوعي الفونولوجي:

يتمتع الوعي الفونولوجي بعدد من الخصائص المميّزة، ومن أبرزها أنّه:

– يساهم في قدرة الفرد على ربط الصور الصوتية الخاصة بالحروف الهجائية، من أجل إدراك مكوّنات تلك الكلمات التي تتشكّل من الصور الصوتية.

– يعزز من تنمية القدرات اللغوية ولا سيّما القراءة والكتابة لدى الفرد.

– يتيح للفرد تمييز أصوات بداية الكلمات وقوافيها التي تأتي في نهاتيها.

– يساعد على تذكر المعلومات البصرية؛ لأن كثيراً من الأفراد يخزنون الأشياء والكلمات والحروف في ذاكرتهم على شكل هيئة بصرية وليس على شكل أصوات؛ وما يؤكد ذلك هو أن من لديهم ضعف في الوعي الفونولوجي سيعانون أيضاً من أخطاء أثناء عملية القراءة (أبو رية، ٢٠٢٥، ص٤٥).

جـ . النظريات المفسرة للوعي الفونولوجي:

هناك العديد من النظريات التي تناولت الوعي الفونولوجي أو لها علاقة به بشكل أو بآخر، ومن أبرزها:

– **نظرية الإطار النفسي اللغوي:** ظهرت هذه النظرية على يد "جوي ستاكهاوس" (Joy Stackhouse) و "بيل ويلز" (Bill Wells) في عام (١٩٩٧) بواسطة كتابتهما الذي أصدراه في

نفس العام والذي حمل عنوان: "صعوبات النطق والقراءة والكتابة لدى الأطفال: إطار نفسي لغوي" (Children's Speech and Literacy Difficulties: A Psycholinguistic Framework)، وتُعرف هذه النظرية أيضاً باسم: "النموذج النفسي اللغوي لمعالجة الكلام" (Psycholinguistic Model of Speech Processing) (Stackhouse & Wells, 1997, p. 5).

وتقوم هذه النظرية على الافتراض القائل بأن تطور قدرة الفرد على الكلام والقراءة والكتابة "نظام معالجة الكلام" (**Speech Processing System**) الذي يتمثل في: معالجة المدخلات (**Input Processing**) ولا سيّما التمييز السمعي، والتمثيلات المعجمية (**Lexical Representations**) التي تعمل كمخزن في الذاكرة للمعلومات الدلالية والصوتية والحركية والنحوية والإملائية، ومعالجة المخرجات (**Output Processing**) التي تتضمن البرمجة الحركية والتخطيط والتنفيذ لإنتاج الكلام (Stackhouse, Pascoe, & Gardner, 2006, p. 231).

كما قدّمت هذه النظرية نموذجين، أحدهما: نموذج الصناديق والأسهم، وهو نموذج لمعالجة المعلومات الذي يوضح بشكل دقيق مستويات المعالجة اللغوية، والمسارات الخاصّة بتدفق معلومات تلك المعالجة، إذ تُمثل الصناديق العادية مستويات المعالجة، فيما تشير الصناديق العريضة إلى المعرفة المخزونة، أمّا الصناديق المظللة فهي تدلّ على المعالجة غير المباشرة، وتوضح الأسهم مسار معالجة المواد المنطوقة، وذلك ف تتبّع لرحلة المعلومات ابتداءً من المعالجة السمعية المحيطية والتمييز الصوتي، وصولاً إلى مسارات المخرجات المتمثلة في البرمجة والتخطيط والتنفيذ الحركي للكلام (Stackhouse, Wells, Vance, & Pascoe, 2007, p. 17).

أمّا النموذج الآخر المعروف باسم "نموذج المراحل التطورية" فهو يفسر مسارات نمو قدرة الفرد على الكلام، وارتباط ذلك بتعلّم القراءة والكتابة عبر (٥) مراحل متسلسلة، وهي: (مرحلة ما قبل المعجم التي تتضمن المناغاة حتى السنة الأولى من عمر الفرد، ثمّ مرحلة الكلمة الكاملة لتعلم الكلمات الأولى كقوالب كُلّية حتى عمر السنتين، ثم مرحلة التبسيط المنهجي الممتدة بين (٢,٥ و ٤) أعوام؛ إذ تظهر فيها عمليات التبسيط في مخرجات الكلام، وصولاً إلى مرحلة التجميع لإتقان الكلام المتصل بين (٣ و ٤) سنوات، وأخيراً المرحلة الميتافونولوجية في عمر (٥) سنوات التي تمثّل طفرة الوعي الفونولوجي الأساسية لاكتساب مهارات القراءة والكتابة (Stackhouse, Pascoe, & Gardner, 2006, p. 238).

وقد تبنّت الباحثة هذه النظرية في بناء مقياس الوعي الفونولوجي للبحث الحالي.

وترى الباحثة أن انتقال تلامذة التربية الخاصة من مرحلة إصدار الأصوات بشكل عفوي إلى مرحلة الوعي التام بها والقدرة على التحكم فيها يمثل خطوة مهمة تحتاج إلى استيعاب ذهني

ونضج عصبي، وبما أن تلميذ التربية الخاصة يعاني أساساً من صعوبات في معالجة المعلومات الدماغية؛ فإنه لا يستطيع الاعتماد على فطرته أو حدسه اللغوي فقط. وبدون تدريب منهجي فإنه سيبقى عاجزاً عن تفكيك الكلمات وإدراك أصواتها، هذا يعني بوضوح أننا لا يمكننا أن ننتظر نمو هذا الوعي الصوتي لديه من تلقاء نفسه مع مرور الوقت، بل يجب التدخل مباشرة عبر برامج تدريبية مدروسة ومكثفة تستثمر حاسة السمع والبصر لديه.

٢. مهارات التواصل اللفظي:

أ. مفهوم مهارات التواصل اللفظي:

تُعد مهارات التواصل اللفظي إحدى أكثر أشكال التواصل انتشاراً وشيوعاً وفاعلية في حياة الفرد، وهي تعتمد على مدى ما يمتلكه من المهارات اللغوية، ولا سيما مهارة التي تمثّل الاستماع المدخل الأول للغة، ويقصد بها الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى اللفظ المسموع، بالإضافة إلى مهارة المحادثة التي تتمثل بترجمة اللسان لما تعلّمه الفرد عن طريق الاستماع، ومهارة التواصل مع الآخرين التي تتمثل في قدرة الدماغ على إنتاج الرسائل اللغوية المناسبة من أجل إتمام عملية التواصل؛ وذلك لأنه يشتمل على نقل الآراء والأفكار والمعاني بصورة متبادلة بين المرسل والمستقبل عن طريق رموز تعبيرية يخزنها الفرد في دماغه، وتمثّل وسيلة له من أجل إشباع حاجاته والحفاظ على حياته وبقاء نوعه (مطر وعيد، ٢٠٢٤، ص١١٠ – ١١١).

ب . خصائص مهارات التواصل اللفظي:

بما أن مهارات التواصل اللغوي هي التي يعتمد عليها التفاعل التواصلي اللغوي بين المرسلين والمستقبلين ضمن سياقات اجتماعية معينة، سواء كان ذلك لغرض تبادل المعلومات والأفكار أو للتعبير عن الحاجات والرغبات، وسواء كان ذلك بشكل مباشر كالتحدث وجهاً لوجه، أو بشكل غير مباشر كالتخاطب باستعمال الوسائل الإلكترونية والكمبيوتر (السعيد، ٢٠١٣: ٣٢)؛ فإن هناك العديد من الخصائص التي تمتلكها مهارات التواصل اللفظي، ومن أهمها:

– أنّها عملية تفاعلية ديناميكية تبادلية بين المرسل والمستقبل، سواء كانا فردين أم أكثر، وهي بذلك تختلف عن الاتصال الذي قد يخلو من ذلك التفاعل؛ لأنّه لا يقوم على التأثير والتأثر بينهما.

– أنّها تتم ضمن مبادئ ومعايير المجتمع وثقافته وتقاليده وعاداته.

– أنّها تتكامل عملية تواصل مباشر، وهي تتكامل مع التواصل غير المباشر (غير اللفظي).

– أن دلالاتها لا يمكن أن تُفهم إلا من خلال سياق الموقف الذي تتم فيه (كبشة، ٢٠٢١، ص٩٣).

جـ . أنواع مهارات التواصل اللفظي:

هناك العديد من أنواع مهارات التواصل اللفظي، ومنها: (مهارة ابتداء الحديث ثم إنهائه، مهارة طلب معلومات وتفاصيل محددة، مهارة تقديم التحايا وردّها، مهارة امتلاك حصيلة لغوية من المترادفات والكلمات المتعاكسة المعنى، فهم الاستعارات والمعاني غير الحرفية، تقديم جمل ذات تركيبة مناسبة، الانتقال المنطقي من موضوع لآخر) (مطر وعيد، ٢٠٢٤، ص١١١).

د . النظريات المفسرة مهارات التواصل اللفظي:

هناك العديد من النظريات التي تناولت مهارات التواصل اللفظي أو لها علاقة بها بشكل أو بآخر، ومن أبرزها:

– **نظرية التطور المعرفي الاجتماعي:** تمثل نظرية التطور المعرفي الاجتماعي واحدة من أهم النظريات التي فسّرت التواصل اللفظي؛ إذ أكّدت هذه النظرية أنَّ اللغة تتجاوز حدود التعبير عن الأفكار؛ لتصبح وسيلة رئيسة لكل من التطوّر المعرفي والتفاعل الاجتماعي، ويؤكد القائلون بهذه النظرية أن مهارات التواصل اللفظي يبدأ تكوّنها لدى الفرد من خلال تفاعله مع الأفراد الآخرين الذين يعيشون معه في نفس المجتمع، وبعد ذلك تتحول لتصبح حديثاً داخلياً يهدف إلى توجيه السلوكيات والأفكار، وبذلك؛ فإنَّ مهارات التواصل اللفظي هي عملية ديناميكية متبادلة تؤدي إلى تكوين وبناء المعاني ضمن السياقات الاجتماعية والثقافية الخاصة بالفرد (Vygotsky, 1934: P. 89).

وإن لنظرية التطوّر المعرفي الاجتماعي ثلاث مستويات رئيسة، هي:

- **المستوى الاجتماعي:** يرى "فيجوتسكي" أن لكلام الفرد طبيعة اجتماعية جوهرية؛ لأنّه يتّسم في البادية بالشمولية وبتعدد الوظائف، ثم تصبح وظائفه متمايزة فيما بعد.
- **المستوى البين – نفسي:** يؤكد "فيجوتسكي" أن ما يسمّيه بـ "منطقة النموّ الوشيك" تتحدد بواسطة الفجوة فيما بين العمر العقلي للفرد من جهة، وبين المستوى العقلي الذي يصل إليه الفرد عندما يستطيع أن يواجه مشاكله ويحلّها بمساعدة الآخرين من جهة أخرى.
- **المستوى الداخلي النفسي:** يشير "فيجوتسكي" إلى أن الفرد عندما يقوم بعملية الكلام الذاتي فهو – في الحقيقة – يقوم بظاهرة انتقالية تنتقل به من مرحلة الأداء البين – نفسي إلى مرحلة الأداء الداخلي النفسي، وبعبارة أخرى: هي عملية انتقال من نشاط الفرد الاجتماعي الجمعي إلى نشاط الفرد الأكثر تخصصاً؛ وبذلك فهو يعدّ نمطاً تطورّيّاً مشتركاً بين مختلف أنواع الوظائف النفسية العليا (Vygotsky, 1934/1986, p. 228).

وقد تبنّت الباحثة هذه النظرية في بناء مقياس مهارات التواصل اللفظي للبحث الحالي.

وترى الباحثة أن مهارات التواصل اللفظي تصبح معقدة جداً عند تلامذة التربية الخاصة؛ لأن صعوبتهم في فهم المواقف الاجتماعية أو المعاني غير المباشرة للكلام تجعل ردود أفعالهم

اللفظية غير مناسبة، كما أن ضعف قدرة هؤلاء التلامذة على التعبير بوضوح لا يعود دائماً إلى وجود مشكلة عضوية في أجهزة النطق لديهم، بل يمكن أن يتمثل السبب في ضعف قدرتهم العقلية على تنظيم الكلمات وتكوين جمل تناسب الموقف الاجتماعي الذي يتواجدون فيه.

٣. التربية الخاصة:

أ . مفهوم التربية الخاصة:

إنَّ مِن سِمَات مفهوم التربية الخاصة أنّه مفهوم ديناميكي دائم التغيّر، ومَثَلُهُ في ذلك مَثَلُ مفهومي التربية والتعليم الذين يتأثّران بالأحداث والتغيرات المستجدّة المتتالية في ميدان التربية وعلم النفس والاجتماع والعلوم الأخرى ذات العلاقة سواء كانت علوماً إنسانية أم تطبيقية؛ وانطلاقاً من ذلك فقد خضعت التربية الخاصة لتطوّرات عديدة وواسعة لتواكب تطوّر العلوم ومستجدّات الحياة؛ حيث أولت جميع الدُّوَلُ التي تسعى إلى التقدّم – على اختلاف مستوى تطوّرها وتصنيفها – جانب التربية الخاصة الكثير من الاهتمام والعناية؛ وذلك لمساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على الاشتراك في المنظومة التربوية الشاملة التي تعمل عليها كل دولة منها؛ وذلك من خلال إقرار التشريعات القانونية اللازمة، وتوفير ما تتطلبه برامج التربية الخاصة وخدماتها من إمكانات بشرية ومادية (الغرير، ٢٠٠٩، ص٣٢).

ب . فئات التربية الخاصة:

تشتمل التربية الخاصة على تقديم الرعاية للعديد من الفئات، ومن أبرز هذه الفئات:

– **الإعاقة العقلية (Mental Handicap):** مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحراف معياريين ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٨ سنة (وادي، ٢٠٠٩: ص٣٤).

– **الإعاقة السمعية (Hearing Impairment):** تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه، أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي إلى الدرجات الشديدة جدا والتي ينتج عنها صمم (عبد السلام، ٢٠٢٣: ص١٠٠).

– **الإعاقة البصرية (Visual Impairment):** هي الإعاقة التي تحدث لدى الأفراد الذين لا تزيد حدة إبصارهم عن (٢٠ / ٢٠٠) في أفضل العينين وباستخدام المعينات البصرية، ويمكن ملاحظة بعض السلوكيات التي تدل أو تشير لوجود مشكلة بصرية من قبل الوالدين أو المعلم العادي وهذا ما يعرف بالتشخيص المسحي السريع ومن هذه السلوكيات: (بطء الحركة والتنقل، صعوبة تمييز الألوان، الحركات الاهتزازية للجسم والعين، صعوبة القراءة والكتابة) (النمر، ٢٠٠٨: ص١٥٢).

- **الإعاقة الحركية (Motor Impairment):** عجز أو قصور كلي أو جزئي في أداء الجهاز الحركي نتيجة وراثة أو إصابة أو مرض أو ممارسة عادات خاطئة لفترات طويلة مما يؤثر على الفرد ويقلل من قدرته على أداء متطلبات الحياة اليومية التي تعتمد على الحركة (محمد، ٢٠١٨: ص٥٢).

- **الاضطراب السلوكي (Behaviorally Disorder):** السلوك الذي ينحرف عن السلوك العادي في مجتمع ما من حيث معدل حدوثه أو شدته أو شكله أو مدته، ويحدث هذا السلوك بشكل متكرر ويتطلب تدخل علاجي مكثف وطويل الأمد (محمود، ٢٠١٦: ص١٢).

- **التوحد (Autism):** إعاقة نمائية معقدة ومتداخلة تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وتتمثل في إعاقة في العلاقات الانفعالية مع الآخرين وعدم القدرة على تكوين الشخصية عند الطفل (صندقلي، ٢٠١٢: ص١٨).

- **صعوبات التعلم (Learning Disabilities):** هي الصعوبات التي تظهر على الأطفال الذين يبدون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه ربما تعبر عن نفسها في اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب. كما تشمل الحالات التي ترجع إلى الإعاقة الإدراكية الإصابات الدماغية، الخلل الوظيفي المخي البسيط الحبسة الكلامية النمائية، ولا تشمل مشكلات التعلم التي ترجع بصفة أساسية إلى الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو إلى التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي (البلوشي، ٢٠١٤: ص٣٥).

- **بطء التعلم (Slow Learning):** هو ضعف عام في القدرة العقلية للتلميذ لا يصل إلى درجة التخلف العقلي وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة (الفئة الحدية) بين ٧٠ – ٨٥ مع انخفاض واضح في التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية (الجنابي، ٢٠١٩: ص٩٧).

- **اضطرابات النطق أو اللغة (Speech and Language Disorders):** مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة، ويمكن أن تحدث في الحروف المتحركة أو في الحروف الساكنة أو في تجمعات من الحروف الساكنة (طاهر، ٢٠٢٤: ص٥٥).

- **الموهبة والتفوق (Giftedness):** هي تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية) ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية والموهوبون هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني. إن الأطفال الذين يبدون تفاعلا أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرصا تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية الدارجة (علي، ٢٠١٨: ص٢٨٢).

ثانياً– دراسات سابقة:

١. دراستان عن الوعي الفونولوجي:

– دراسة (Gillon, 2000)

"The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment "

(فعالية تدخل الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي اضطراب اللغة المنطوقة):

استهدفت الدراسة: (تقييم فعالية برنامج للتدخل في الوعي الفونولوجي في تحسين مهارات القراءة والتهجئة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة المنطوقة)، وقد تم الاعتماد على (المنهج شبه التجريبي) فيها، وتمثلت عينتها بـ (٦١ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٥ و ٧ سنوات من ذوي اضطراب اللغة المنطوقة في مدينة كرايستشيرش في نيوزيلندا)، وقد تم استعمال (اختبارات مقننة للغة المنطوقة وتقييمات الوعي الفونولوجي) كأدوات بحثية فيها، كما تم استعمال عدد من الوسائل الإحصائية فيها، ومن أبرزها: (تحليل التباين ANOVA)، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، كان من أهمها: (أن الأطفال الذين تلقوا التدخل في الوعي الفونولوجي أظهروا تحسناً ملحوظاً في قدرات القراءة مقارنة بالمجموعة الضابطة) (Gillon, 2000: 128).

– دراسة (الدوسري وبديوي، ٢٠٢١): "الوعي الفونولوجي وعلاقته بالطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة في الصف الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية":

تمثّل الهدف من هذه الدراسة في كلّ من: (الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة في الصف الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مهارات الوعي الفونولوجي والطلاقة القرائية، وتحديد مدى وجود علاقة تأثير وتأثر بين الوعي الفونولوجي والطلاقة القرائية)، وقد اعتُمِد المنهج الوصفي الارتباطي فيها، كما تمثّلت عينتها بـ (٤١) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة تراوحت أعمارهم بين (٨–٩) سنوات، وذلك بواقع (٢١) تلميذاً و(٢٠) تلميذة من تلامذة الصف الثاني والثالث الابتدائي في المدارس الابتدائية بمدينة الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية، وقد تمثّلت أداتا الدراسة بكل من: (اختبار الوعي الفونولوجي لذوي صعوبات القراءة المُعَدّ من قِبَل الباحثَين والمكوَّن من (٧) أبعاد و(٥٠) فقرة، واختبار الطلاقة القرائية لذوي صعوبات القراءة المُعَدّ من قِبَل الباحثَين والمكوَّن من (٥) أبعاد)، كما تم استعمال عدد من الوسائل الإحصائية فيها، ومن أبرزها: (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار (t) لعينتين مستقلتين، وتحليل الانحدار الخطي البسيط)؛ لتتوصّل الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: وجود علاقة ارتباط طردية متوسطة دالة إحصائياً بمعامل (٠,٤٤) بين درجات الطلاب على اختبار الوعي الفونولوجي ودرجاتهم على اختبار الطلاقة القرائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٣)، وأن

درجة الطالب على اختبار الوعي الفونولوجي تؤثر بمقدار (٤٤%) على زيادة درجته في اختبار الطلاقة القرائية والعكس صحيح، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة على اختبار الوعي الفونولوجي واختبار الطلاقة القرائية. (الدوسري وبديوي، ٢٠٢١، ص٣٩).

٢. دراسة عن مهارات التواصل اللفظي:

- دراسة (Paul et al., 2013)

"Comparing spoken language treatments for minimally verbal preschoolers with autism spectrum disorders "

(مقارنة علاجات اللغة المنطوقة لأطفال ما قبل المدرسة ذوي القدرات اللفظية المحدودة من ذوي اضطراب طيف التوحد)

استهدفت الدراسة: (مقارنة فعالية تدخلات مختلفة لتحسين مهارات التواصل اللفظي وإنتاج الكلمات)، وقد تم الاعتماد على (المنهج التجريبي) فيها، وتمثلت عينتها بـ (٣٩ طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة يمتلكون قدرات لفظية محدودة من ذوي اضطراب طيف التوحد في ولاية كونيتيكت في الولايات المتحدة الأمريكية)، وقد تم استعمال (مقاييس التعلم المبكر والملاحظة السلوكية) كأدوات بحثية فيها، كما تم استعمال عدد من الوسائل الإحصائية فيها، ومن أبرزها: (تحليل التباين المختلط واختبارات T-test)، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، كان من أهمها: (أن التدخل المباشر لتعليم النطق أدى إلى زيادات أكبر في إنتاج الكلمات المنطوقة مقارنة بنظام تبادل الصور) (Paul et al., 2013: 340).

- دراسة (الحربي، ٢٠٢٢): "دور الوالدين في تنمية مهارات التواصل اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مكة المكرمة":

تمثل هدف الدراسة في كل من: (التعرف على دور الوالدين في تنمية مهارات التواصل اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات النوع وعمل الوالدين والمؤهل التعليمي والمستوى الاقتصادي)، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي فيها، وتمثلت عينتها بـ (٩١) من آباء وأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، وتمثلت أداة البحث باستبيان دور الوالدين في تنمية مهارات التواصل اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم استعمال عدد من الوسائل الإحصائية فيها، ومن أبرزها: (معامل الارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، واختبار مان ويتني، والإحصاء الوصفي، واختبار ت)؛ وذلك للتوصل إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها: أن دور الوالدين في تنمية مهارات التواصل اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة مرتفعة (الحربي، ٢٠٢٢، ص٢٦٥).

منهجيّة البحث وإجراءاته:

أولاً – منهجية البحث:

اختارت الباحثة منهج البحث الوصفي الارتباطي؛ نظراً لكونه المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث الحالي؛ إذ يُعد منهج البحث الوصفي أحد أشكال التفسير والتحليل العلمي المنظم لوصف مشكلة ما، أو ظاهرة محددة، ولتصويرها كمياً من خلال جمع المعلومات والبيانات عنها، ثم تحليلها وتصنيفها وإخضاعها للدراسة الدقيقة؛ وبناء على ذلك يُعرّف منهج البحث الوصفي بأنّه: "استقصاء ينصبُّ على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر؛ وذلك لتشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها من جهة، وبينها وبين ظواهر أخرى من جهة أخرى" (سليمان، ٢٠١٤، ص١٣١).

ثانياً – مجتمع البحث:

تألّف مجتمع البحث الحالي من تلامذة التربية الخاصة للصف الثاني الابتدائي المتواجدين ضمن المدارس الابتدائية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد – الرصافة الأولى، للعام الدراسي (٢٠٢٥ – ٢٠٢٦)، والبالغ عددهم (١٤٥) تلميذاً وتلميذة من تلامذة التربية الخاصة للصف الثاني الابتدائي.

ثالثاً – عيّنة البحث:

نظراً لصغر حجم مجتمع البحث الحالي؛ وبعد أن سحبت الباحثة من المجتمع بالطريقة العشوائية (٣٠) تلميذاً وتلميذة كعينة استطلاعية، ثم سحبت بالطريقة العشوائية (٧٥) تلميذاً وتلميذة لعينة التحليل الإحصائي؛ وهم أنفسهم أفراد العينة الأساسية.

رابعاً – أداتا البحث:

١. مقياس الوعي الفونولوجي:

قامت الباحثة بإعداد مقياس للوعي الفونولوجي بعد اِطِّلَاعها على عدد من المصادر والمراجع والدراسات السابقة ذات العلاقة بالوعي الفونولوجي، وقد اشتمل المقياس على (١٥) فقرة، وتكون الإجابة على المقياس ضمن ثلاث مستويات، هي: (دائماً – أحياناً – نادراً)، وتتراوح درجات الاستجابة على العبارات على التوالي بين: (٣–٢–١)، وبالتالي فإنَّ الوسط الفرضي سيكون (٣٠)، وعليه؛ فإنّ أقل درجة يمكن أن ينالها التلميذ على هذا المقياس هي (١٥)، وأعلى درجة هي (٤٥) فإن التلميذ الذي سينال درجة تقل عن (٣٠) سيكون مشخصاً بضعف الوعي الفونولوجي، أما التلميذ الذي سينال درجة تساوي أو تزيد عن (٣٠) فإنه سيوصف بكونه غير مشخّص بضعف الوعي الفونولوجي.

ثم قامت الباحثة بالخطوات التالية:

أ . تطبيق مقياس الوعي الفونولوجي على العينة الاستطلاعية:

طبّقت الباحثة مقياس الوعي الفونولوجي على تلامذة العينة الاستطلاعية، وَهُم (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الثاني الابتدائي (التربية الخاصة) موزعين على (٤) مدارس ابتدائية تم اختيار كل منها بالطريقة العشوائية من مدارس مجتمع البحث؛ وذلك من أجل التعرف على وضوح فقرات ذلك المقياس بالنسبة لمعلمي أولئك التلامذة، ولكي تتعرف الباحثة – أيضاً – على الوقت اللازم الذي يستطيع معلمو أولئك التلامذة فيه الإجابة عن فقراته، وقد تبيّن لها أن أغلب معلمي أولئك التلامذة فهموا فقرات المقياس وأجابوا عنها بسلاسة، فيما احتاج قسم منهم إلى طلب توضيحات إضافية بسيطة بشأنها لكي يجيبوا عنها بشكل صحيح.

ب . الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الفونولوجي:

يتّفق الكثير من المختصّين في القياس النفسي والتربوي على أن الصدق والثبات من أهمّ الخصائص السيكومترية التي يجب توفّرها في أي اختبار أو مقياس، وقد تحققت الباحثة منهما كما يلي:

– الصدق: هو ذلك المقياس القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع لأجلها (الجلبي، ٢٠٢٤، ص٨٤).

وقد تم التحقق من صدق المقياس الحالي من خلال كل من:

* الصدق الظاهري: هو ذلك النوع من الصدق الذي يتعلق بظاهر الاختبار الذي يشير إلى احتمال قياس ما وضع لقياسه (أبو زعيزع والصمادي، ٢٠٠٩، ص٢٤٦)، وقد قامت الباحثة بعرض المقياس على (١٠) خبراء من المحكّمين في التربية وعلم النفس والتربية الخاصة لبيان صلاحية الفقرات، واستعملت الباحثة مربع كاي لاستخراج الصدق الظاهري، والجدول (١) يبين ذلك:

الجدول (١) – **اختبار مربع كاي للتحقق من موافقة المحكّمين على مقياس الوعي الفونولوجي**

عدد الفقرات	عدد المحكمين	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية	درجة الحرية	كا٢ المحسوبة	كا٢ الجدولية	مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)
١ – ١٥	١٠	١٠	صفر	%١٠٠	١	١٠	٣,٨٤	دالّة

وتشير بيانات الجدول أعلاه أن قيمة مربع كاي تعد دالّة في جميع الفقرات؛ لأن قيمة (كا٢) المحسوبة أكبر من قيمة (كا٢) الجدولية عند درجة الحرية (١) ومستوى دلالة (٠,٠٥)؛

الأمر الذي دفع الباحثة إلى الإبقاء على جميع الفقرات، وقد عُدّت هذه الفقرات صادقة حسب النقطة التي اعتمدتها الباحثة.

* صدق البناء: هو الدرجة التي يمكن بها حساب الدرجات في الاختبار من خلال التركيبات التفسيرية لنظرية سليمة (الصباغ، ٢٠٢٥، ص١٦٨)، وقد تمّ التحقق من ذلك باستعمال كل من:

أسلوب المجموعتين المتطرفتين:

قامت الباحثة بتطبيق هذا الأسلوب للتعرف على القوة التمييزية لفقرات هذا المقياس، ويُقصد بالقوة التمييزية للفقرة: قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على درجة عالية في الاختبار وبين الذين حصلوا على درجة واطئة فيه (العبادي، ٢٠٢٠، ص٣٧)، ولأجل التحقق من ذلك قامت الباحثة بتطبيق فقرات مقياس الوعي الفونولوجي البالغ عددها (١٥) فقرة على عيّنة التحليل الإحصائي البالغ عددهم (٧٥) تلميذاً من تلامذة الصف الثاني الابتدائي (التربية الخاصة) وفقاً للحد الأدنى من قاعدة نانلي (Nunnally , 1978) التي ترى أن عدد أفراد عينة التحليل الإحصائي يجب أن يكون مساوياً لحاصل ضرب عدد فقرات المقياس في (٥ – ١٠) أفراد، ثم قامت الباحثة بتصحيح إجابات التلامذة لإيجاد الدرجة الكلية لاستجابة كل تلميذ على فقرات المقياس، ترتيب درجات التلامذة ترتيباً تنازلياً، ثم تعيين (٢٠) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات، وتسميتها بالمجموعة العليا، وقد تراوحت درجاتها بين (٣٠ – ٣٥)، ثم تعيين (٢٠) من الاستمارات الحاصلة على أقل الدرجات، وتسميتها بالمجموعة الدنيا، وقد تراوحت درجاتها بين (١٧ – ٢٤). وقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وتبيّن أن القيمة التائية المحسوبة لعينتين مستقلتين متساويتان في العدد تراوحت بين (٢,٣٥٧ – ٦,٦٣١)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨)، والجدول (٢) يوضّح ذلك:

الجدول (٢) – قيم الاختبار التائي للقوة التمييزية بأسلوب العينتين المتطرفتين لمقياس الوعي الفونولوجي:

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا ٢٧%		المجموعة الدنيا ٢٧%		القيمة التائية (T – Test)		مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
.١	١,٨٥٠	٠,٥٨٧	١,٤٠٠	٠,٥٠٣	٢,٦٠٤	٢,٠٢٤	دالّة
.٢	١,٩٥٠	٠,٦٠٥	١,٤٠٠	٠,٥٠٣	٣,١٢٨		دالّة
.٣	٢,١٥٠	٦٧١.٠	١,٦٥٠	٠,٦٧١	٢,٣٥٧		دالّة
.٤	٢,٢٠٠	٠,٦٩٦	١,٦٠٠	٠,٥٩٨	٢,٩٢٤		دالّة
.٥	٢,٢٥٠	٠,٥٥٠	١,٦٠٠	٠,٦٨١	٣,٣٢٢		دالّة
.٦	٢,١٠٠	٠,٥٥٣	١,٥٥٠	٠,٥١٠	٣,٢٧٠		دالّة
.٧	٢,٢٠٠	٠,٦١٦	١,٦٥٠	٠,٥٨٧	٢,٨٩١		دالّة
.٨	٢,١٠٠	٠,٤٤٧	١,٢٠٠	٠,٤١٠	٦,٦٣١		دالّة
.٩	٢,١٠٠	٠,٦٤١	١,٦٠٠	٠,٥٩٨	٢,٥٥١		دالّة
.١٠	٢,٠٠٠	٠,٤٥٩	١,٥٠٠	٠,٥١٣	٣,٢٤٩		دالّة
.١١	١,٩٥٠	٠,٦٠٥	١,٤٥٠	٠,٦٠٥	٢,٦١٤		دالّة
.١٢	٢,٢٠٠	٠,٦١٦	١,٦٠٠	٠,٥٠٣	٣,٣٧٦		دالّة
.١٣	٢,٢٥٠	٠,٦٣٩	١,٥٠٠	٠,٥١٣	٤,٠٩٤		دالّة
.١٤	٢,٢٠٠	٠,٦٩٦	١,٥٠٠	٠,٥١٣	٣,٦٢١		دالّة
.١٥	٢,٠٥٠	٠,٥١٠	١,٤٥٠	٠,٥١٠	٣,٧١٧		دالّة

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للقياس:

قامت الباحثة باستعمال معامل الارتباط بيرسون من أجل التعرف على العلاقة بين درجة كل فقرة وبين الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٣) يوضح ذلك:

الجدول (٣) – علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونولوجي:

الفقرة	معامل بيرسون	الفقرة	معامل بيرسون	الفقرة	معامل بيرسون
.١	٠,٣٧٦	.٦	٠,٣٧٥	.١١	٠,٣٧٧
.٢	٠,٣٣٢	.٧	٠,٣٨٩	.١٢	٠,٤١٦
.٣	٠,٣٥٥	.٨	٠,٥١١	.١٣	٠,٤٩٩
.٤	٠,٣٢٢	.٩	٠,٣٤٨	.١٤	٠,٣٣٨
.٥	٠,٤٠٩	.١٠	٠,٣٤١	.١٥	٠,٤٤٤

ومن بيانات الجدول (٣) أعلاه؛ يتبيّن أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) تراوحت بين (٠,٣٢٢ و ٠,٥١١)؛ وبناء على ذلك فإن جميع الفقرات ذات اتساق داخلي جيّد؛ لأنها أعلى من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بيرسون والبالغة (٠,٢٣٢) عند درجة حرية (٧٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) (باهي وآخران، ٢٠١٥: ص٨٩٣).

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه:

استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجة كل فقرة وبين درجة المجال الذي تنتمي إليه في المقياس، والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤) – علاقة درجة الفقرة بدرجة مجالها في مقياس الوعي الفونولوجي:

المجال	الفقرة	معامل بيرسون	المجال	الفقرة	معامل بيرسون	المجال	الفقرة	معامل بيرسون
معالجة المدخلات	.١	٠,٥٣٧	التمثيلات المعجمية	.٦	٠,٤٦٥	معالجة المخرجات	.١١	٠,٥٧٤
	.٢	٠,٤٩٧		.٧	٠,٥٥٥		.١٢	٠,٥٩١
	.٣	٠,٤٧٢		.٨	٠,٥٥٨		.١٣	٠,٦٢٣
	.٤	٠,٥٤٤		.٩	٠,٤٣٤		.١٤	٠,٦١٩
	.٥	٠,٤٣٥		.١٠	٠,٤٨١		.١٥	٠,٦٠٥

ومن بيانات الجدول (٤) أعلاه؛ يتبيّن أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) تراوحت بين (٠,٣٤٣ و ٠,٦٢٣)؛ وبناء على ذلك فإن جميع الفقرات ذات اتساق داخلي جيّد؛ لأنها أعلى من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بيرسون والبالغة (٠,٢٣٢) عند درجة حرية (٧٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) (باهي وآخران، ٢٠١٥: ص٨٩٣).

علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى في المقياس:

استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجة كل مجالات من مجالات المقياس وبين درجة المجالات الأخرى فيه، والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥) – علاقة درجة كل مجال بالمجالات الأخرى في مقياس الوعي الفونولوجي:

ت	المجال	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث
١	معالجة المدخلات	١	٠,٣٣٥	٠,٢٨٩
٢	التمثيلات المعجمية	٠,٣٣٥	١	٠,٢٤٩
٣	معالجة المخرجات	٠,٢٨٩	٠,٢٤٩	١

ومن بيانات الجدول (٥) أعلاه؛ يتبيّن أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) لعلاقات كل مجال بالمجالات الأخرى تراوحت بين (٠,٢٤٩ و ٠,٣٣٥)؛ وبناء على ذلك فإن جميع الفقرات ذات اتساق داخلي جيّد؛ لأنها أعلى من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بيرسون والبالغة (٠,٢٣٢) عند درجة حرية (٧٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) (باهي وآخران، ٢٠١٥: ص٨٩٣).

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجة كل مجال وبين الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦) – علاقة درجة كل مجال بالدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونولوجي:

ت	المجال	معامل بيرسون
١	معالجة المدخلات	٠,٧٢٧
٢	التمثيلات المعجمية	٠,٧٧٥
٣	معالجة المخرجات	٠,٦٧٠

ومن بيانات الجدول (٦) أعلاه؛ يتبيّن أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) تراوحت بين (٠,٦٧٠ و ٠,٧٧٥)؛ وبناء على ذلك فإن جميع الفقرات ذات اتساق داخلي جيّد؛ لأنها أعلى من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بيرسون والبالغة (٠,٢٣٢) عند درجة حرية (٧٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) (باهي وآخران، ٢٠١٥: ص٨٩٣).

– **الثبات:** يعد الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة، ويتلخّص مفهومه في الدقة والاتساق في القياس (الجلبي، ٢٠٢٤، ص١١٣)، وقد قامت الباحثة باتباع كل مما يأتي لكي تتأكّد من ثبات المقياس:

- **طريقة إعادة الاختبار:** وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار؛ وذلك عن طريق أخذ عيّنة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة مسحوبة من عينة التحليل الإحصائي وتطبيق المقياس عليهم مرة أخرى بعد ١٤ يوماً من التطبيق الأوّلي له، ثم قامت بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات التلامذة في القياسين، وقد كانت قيمة معامل الارتباط بين درجات القياس (٠,٩٤٧).
- **طريقة ألفاكرونباخ:** يعتمد هذا الأسلوب على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وهو يشير إلى قوة الارتباطات بين الفقرات في المقياس (فرج، ٢٠٠٧: ٣٥٤) وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٨٢) وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة.

٢. مقياس مهارات التواصل اللفظي:

قامت الباحثة بإعداد مقياس لمهارات التواصل اللفظي بعد اِطِّلَاعها على عدد من المصادر والمراجع والدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات التواصل اللفظي، وقد اشتمل المقياس على (١٥) فقرة، وتكون الإجابة على المقياس ضمن ثلاث مستويات، هي: (دائماً – أحياناً – نادراً)، وتتراوح درجات الاستجابة على العبارات على التوالي بين: (٣–٢–١)، وبالتالي فإنَّ الوسط الفرضي سيكون (٣٠)، وعليه؛ فإنّ أقل درجة يمكن أن ينالها التلميذ على هذا المقياس هي (١٥)، وأعلى درجة هي (٤٥) فإن التلميذ الذي سينال درجة تساوي أو تزيد عن (٣٠) سيكون مشخصاً

بمهارات التواصل اللفظي، أما التلميذ الذي سينال درجة أقل من (٣٠) فإنه سيوصف بأنّه غير مشخّص بمهارات التواصل اللفظي، ثم قامت الباحثة بالخطوات التالية:

١ . تطبيق مقياس مهارات التواصل اللفظي على العينة الاستطلاعية:

طبّقت الباحثة مقياس الوعي الفونولوجي على تلامذة العينة الاستطلاعية، وَهُم (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الثاني الابتدائي (التربية الخاصة) موزعين على (٤) مدارس ابتدائية تم اختيار كل منها بالطريقة العشوائية من مدارس مجتمع البحث؛ وذلك من أجل التعرف على وضوح فقرات ذلك المقياس بالنسبة لمعلمي أولئك التلامذة، ولكي تتعرف الباحثة – أيضاً – على الوقت اللازم الذي يستطيع معلمو أولئك التلامذة فيه الإجابة عن فقراته، وقد تبيّن لها أن أغلب معلمي أولئك التلامذة فهموا فقرات المقياس وأجابوا عنها بسلاسة، فيما احتاج قسم منهم إلى طلب توضيحات إضافية بسيطة بشأنها لكي يجيبوا عنها بشكل صحيح.

٢ . الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل اللفظي:

يتفق المختصون في القياس النفسي والتربوي على ان الصدق والثبات من اهم الخصائص السيكومترية التي يجب توفرها في الاختبار مهما كان استعماله:

أ- الصدق: يكون الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لأجله (الغريري والعبادي، ٢٠٢٠: ص١٨٠).

وقد تم التحقق من صدق المقياس الحالي من خلال كل من:

– الصدق الظاهري: يشير إيبل (Ebel, 1972) إلى أن أفضل وسيلة للتحقق من وجود الصدق الظاهري في أداة القياس هي في أن يقوم عدد من الخبراء المحكّمين بإبداء آرائهم بشأن قدرتها على قياس ما أعدت لأجله (العبادي، ٢٠٢٠، ص١٨٠)، وقد قامت الباحثة بعرض المقياس على (١٠) خبراء من المحكّمين في التربية وعلم النفس والتربية الخاصة لبيان صلاحية الفقرات، واستعملت الباحثة مربع كاي لاستخراج الصدق الظاهري، والجدول (٧) يبين ذلك:

الجدول (٧) – **اختبار مربع كاي للتحقق من موافقة المحكّمين على مقياس مهارات التواصل اللفظي**

عدد الفقرات	عدد المحكمين	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية	درجة الحرية	كا٢ المحسوبة	كا٢ الجدولية	مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)
١ – ١٥	١٠	١٠	٠	%١٠٠	١	١٠	٣,٨٤	دالّة

وتشير بيانات الجدول أعلاه أن قيمة مربع كاي تعد دالّة في جميع الفقرات؛ لأن قيمة (كا^{2}) المحسوبة أكبر من قيمة (كا^{2}) الجدولية عند درجة الحرية (١) ومستوى دلالة (٠,٠٥)؛ الأمر الذي دفع الباحثة إلى الإبقاء على جميع الفقرات، وقد عُدّت هذه الفقرات صادقة حسب النقطة التي اعتمدتها الباحثة.

– صدق البناء: يمكن التحقق من صدق البناء من خلال تحليل درجات أداة القياس استناداً الى البناء النفسي للظاهرة التي تقيسها، أو في ضوء أحد المفاهيم النفسية (العكيلي، ٢٠١٧، ص١٦٨)، وقد تمّ التحقق من ذلك باستعمال كل من:

أسلوب المجموعتين المتطرفتين:

قامت الباحثة بتطبيق هذا الأسلوب للتعرف على القوة التمييزية لفقرات هذا المقياس، ويُقصد بالقوة التمييزية للفقرة: مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الممتازين في الصفة التي تقيسها الاستبانة (صالح، ٢٠١٤، ص٢٤٢)، ولأجل التحقق من ذلك قامت الباحثة بتطبيق فقرات مقياس مهارات التواصل اللفظي البالغ عددها (١٥) فقرة على عيّنة التحليل الإحصائي البالغ عددهم (٧٥) تلميذاً من تلامذة الصف الثاني الابتدائي (التربية الخاصة) وفقاً للحد الأدنى من قاعدة نانلي (Nunnally , 1978) التي ترى أن عدد أفراد عينة التحليل الإحصائي يجب أن يكون مساوياً لحاصل ضرب عدد فقرات المقياس في (٥ – ١٠) أفراد، ثم قامت الباحثة بتصحيح إجابات التلامذة لإيجاد الدرجة الكلية لاستجابة كل تلميذ على فقرات المقياس، ترتيب درجات التلامذة ترتيباً تنازلياً، ثم تعيين (٢٠) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات، وتسميتها بالمجموعة العليا، وقد تراوحت درجاتها بين (١٩ – ٢٤)، ثم تعيين (٢٠) من الاستمارات الحاصلة على أقل الدرجات، وتسميتها بالمجموعة الدنيا، وقد تراوحت درجاتها بين (١٠ – ١٤). وقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وتبيّن أن القيمة التائية المحسوبة لعينتين مستقلتين متساويتان في العدد تراوحت بين (٣,٣٥٤ – ٧,٣٩٩)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨)، والجدول (٨) يوضّح ذلك:

الجدول (٨) – **قيم الاختبار التائي للقوة التمييزية بأسلوب العينتين المتطرفتين لمقياس مهارات التواصل اللفظي:**

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا ٢٧%		المجموعة الدنيا ٢٧%		القيمة التائية (T – Test)		مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
١.	٢,٣٠٠	٠,٦٥٧	١,٦٠٠	٠,٥٩٨	٣,٥٢٣	٢,٠٢٤	دالّة
٢.	٢,٣٠٠	٠,٥٧١	١,٤٠٠	٠,٥٩٨	٤,٨٦٦		دالّة
٣.	٢,٣٠٠	٠,٦٥٧	١,٥٠٠	٠,٥١٣	٤,٢٩٢		دالّة
٤.	٢,١٠٠	٠,٦٤١	١,٦٠٠	٠,٥٩٨	٢,٥٥١		دالّة
٥.	٢,٤٥٠	٠,٦٠٥	١,٥٠٠	٠,٥١٣	٥,٣٥٧		دالّة
٦.	٢,٣٠٠	٠,٥٧١	١,٧٠٠	٠,٤٧٠	٣,٦٢٧		دالّة
٧.	٢,٤٥٠	٠,٥١٠	١,٥٠٠	٠,٦٨٨	٤,٩٥٨		دالّة
٨.	٢,١٠٠	٠,٤٤٧	١,٦٠٠	٠,٥٠٣	٣,٣٢٤		دالّة
٩.	٢,١٠٠	٠,٥٥٣	١,٤٠٠	٠,٥٠٣	٤,١٩١		دالّة
١٠.	٢,٢٥٠	٠,٥٥٠	٤٠٠.١	٠,٥٠٣	٥,١٠١		دالّة
١١.	٢,٢٠٠	٠,٦١٦	١,٤٥٠	٠,٦٠٥	٣,٨٨٧		دالّة
١٢.	٢,٥٠٠	٠,٦٠٧	١,٤٥٠	٠,٦٠٥	٥,٤٨٠		دالّة
١٣.	٢,٤٠٠	٠,٥٩٨	١,٦٠٠	٠,٦٨١	٣,٩٤٨		دالّة
١٤.	٢,٥٥٠	٠,٦٠٥	١,٥٥٠	٠,٦٠٥	٥,٢٢٩		دالّة
١٥.	٢,٥٥٠	٠,٥١٠	١,٦٠٠	٠,٥٠٣	٥,٩٣١		دالّة

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للقياس:

قامت الباحثة باستعمال معامل الارتباط بيرسون من أجل التعرف على العلاقة بين درجة كل فقرة وبين الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٩) يوضح ذلك:

الجدول (٩) – علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل اللفظي:

الفقرة	معامل بيرسون	الفقرة	معامل بيرسون	الفقرة	معامل بيرسون
١.	٠,٤٦٢	٦.	٠,٤٧٨	١١.	٠,٥٢٢
٢.	٠,٦٥١	٧.	٠,٥٨٥	١٢.	٠,٦٤٥
٣.	٠,٥٢٨	٨.	٠,٤٢٤	١٣.	٠,٤٢٨
٤.	٠,٣٣١	٩.	٠,٥٤٥	١٤.	٠,٦٤٨
٥.	٠,٥٥٥	١٠.	٠,٥٠٤	١٥.	٠,٦٦٧

ومن بيانات الجدول (٩) أعلاه؛ يتبيّن أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) تراوحت بين (٠,٣٣١ و ٠,٦٦٧)؛ وبناء على ذلك فإن جميع الفقرات ذات اتساق داخلي جيّد؛ لأنها أعلى من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بيرسون والبالغة (٠,٢٣٢) عند درجة حرية (٧٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) (باهي وآخران، ٢٠١٥: ص٨٩٣).

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه:

استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجة كل فقرة وبين درجة المجال الذي تنتمي إليه في المقياس، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

الجدول (١٠) – علاقة درجة الفقرة بدرجة مجالها في مقياس مهارات التواصل اللفظي:

المجال	الفقرة	معامل بيرسون	المجال	الفقرة	معامل بيرسون	المجال	الفقرة	معامل بيرسون
المجال الاجتماعي	.١	٠,٤٦٩	المجال البين – نفسي	.٦	٠,٤٩٠	المجال الداخلي – النفسي	.١١	٠,٦٣١
	.٢	٠,٦٠٨		.٧	٠,٧٠٣		.١٢	٠,٧١٥
	.٣	٠,٦٥٢		.٨	٠,٥١٩		.١٣	٠,٤٩٥
	.٤	٠,٤٩٦		.٩	٠,٦١٤		.١٤	٠,٦٨٨
	.٥	٠,٦٨٣		.١٠	٠,٦٣٣		.١٥	٠,٧١٢

ومن بيانات الجدول (١٠) أعلاه؛ يتبيّن أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) تراوحت بين (٠,٤٦٩ و ٠,٧١٥)؛ وبناء على ذلك فإن جميع الفقرات ذات اتساق داخلي جيّد؛ لأنها أعلى من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بيرسون والبالغة (٠,٢٣٢) عند درجة حرية (٧٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) (باهي وآخران، ٢٠١٥: ص٨٩٣).

علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى في المقياس:

استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجة كل مجالات من مجالات المقياس وبين درجة المجالات الأخرى فيه، والجدول (١١) يوضح ذلك:

الجدول (١١) – علاقة درجة كل مجال بالمجالات الأخرى في مقياس مهارات التواصل اللفظي:

ت	المجال	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث
١	المجال الاجتماعي	١	٠,٦٢٠	٠,٦٧٣
٢	المجال البين – نفسي	٠,٦٢٠	١	٠,٦٧٤
٣	المجال الداخلي – النفسي	٠,٦٧٣	٠,٦٧٤	١

ومن بيانات الجدول (١١) أعلاه؛ يتبيّن أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) لعلاقات كل مجال بالمجالات الأخرى تراوحت بين (٠,٦٢٠ و ٠,٦٧٤)؛ وبناء على ذلك فإن جميع الفقرات

ذات اتساق داخلي جيّد؛ لأنها أعلى من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بيرسون والبالغة (٠,٢٣٢) عند درجة حرية (٧٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) (باهي وآخران، ٢٠١٥: ص٨٩٣).

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجة كل مجال وبين الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

الجدول (١٢) – علاقة درجة كل مجال بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل اللفظي:

ت	المجال	معامل بيرسون
١	المجال الاجتماعي	٠,٨٧٠
٢	المجال البين – نفسي	٠,٨٥٥
٣	المجال الداخلي – النفسي	٠,٨٩٧

ومن بيانات الجدول (١٢) أعلاه؛ يتبيّن أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) تراوحت بين (٠,٨٥٥ و ٠,٨٩٧)؛ وبناء على ذلك فإن جميع الفقرات ذات اتساق داخلي جيّد؛ لأنها أعلى من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بيرسون والبالغة (٠,٢٣٢) عند درجة حرية (٧٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) (باهي وآخران، ٢٠١٥: ص٨٩٣).

– **الثبات:** يعد الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة، إذ أنَّه يشير إلى اتساق درجات المقياس في قياس ما يجب قياسه بصورة منتظمة (مكطوف والعبيدي، ٢٠٠٨: ٣٥٠)، وقد قامت الباحثة باتباع كل مما يأتي لكي تتأكّد من ثبات المقياس:

- **طريقة إعادة الاختبار:** وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار؛ وذلك عن طريق أخذ عيّنة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة مسحوبة من عينة التحليل الإحصائي وتطبيق المقياس عليهم مرة أخرى بعد ١٤ يوماً من التطبيق الأوّلي له، ثم قامت بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات التلامذة في القياسين، وقد كانت قيمة معامل الارتباط بين درجات القياس (٠,٩٥٥).
- **طريقة ألفاكرونباخ:** يعتمد هذا الأسلوب على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وهو يشير إلى قوة الارتباطات بين الفقرات في المقياس (فرج، ٢٠٠٧: ٣٥٤) وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠,٨١٩) وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة.

خامساً – الوسائل الإحصائية:

لجأت الباحثة إلى استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتطبيق الوسائل الإحصائية الضرورية للبحث الحالي، وهذه الوسائل هي: (معامل بيرسون: لإيجاد ثبات المقياسين، وللتحقق من هدف البحث)، و (معادلة ألفا كرونباخ: لإيجاد ثبات المقياسين)، و (الاختبار التائي لعيّنتين مستقلتين: لاستخراج القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين المتطرفين).

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

١. نتيجة الهدف الأول (التعرف إلى مستوى الوعي الفونولوجي لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي – التربية الخاصة):

لتحقيق هذا الهدف المتمثل في التعرف على مستوى الوعي الفونولوجي لدى أفراد العينة الأساسية؛ تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One-Sample T-Test) لمقارنة المتوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس البالغ (٣٠)، وقد أظهرت النتائج أن أفراد العينة البالغ عددهم (٧٥) قد حققوا متوسطاً حسابياً قدره (٢٧,٠٥٣) بانحراف معياري بلغ (٢,٨١٤)، وللكشف عن دلالة الفروق؛ بلغت القيمة التائية المحسوبة المطلقة (٩,٠٧٠) أمام القيمة الجدولية البالغة (١,٩٩٣) عند درجة حرية (٧٤) وبمستوى دلالة إحصائية ($p < 0.001$) والتي تظهر بصيغة (٠,٠٠٠) نتيجةً للتقريب؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الوسط الفرضي؛ مما يؤكد أن أفراد العينة يمتلكون مستوى متدنٍ من الوعي الفونولوجي يقل عن المتوسط النظري للمقياس. ولتحديد الأهمية العملية لهذا التفوق؛ تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين (Cohen's d) والذي بلغ (١,٠٤٧)؛ مما يعكس أثراً كبيراً، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

الجدول (١٣) – **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية ومعادلة كوهين لمقياس الوعي الفونولوجي**

المتغيّر: الوعي الفونولوجي							
العيّنة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (Sig)	النتيجة
					المحسوبة	الجدولية		
٧٥	٢٧,٠٥٣	٣٠	٢,٨١٤	٧٤	-٩,٠٧١	١,٩٩٣	٠,٠٠٠	المستوى منخفض ودال
قيمة معادلة كوهين لحجم الأثر (Cohen's d):					تفسير حجم الأثر:			
١,٠٤٧					كبير			

وتظهر بيانات الجدول (١٣) أعلاه وجود تدنٍ واضحٍ وذي دلالة إحصائية قطعية ($p<0.001$) في مستوى الوعي الفونولوجي لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي (التربية الخاصة) مع وجود حجم أثر كبير جداً ($d= 1.047$)؛ ويمكن تفسير ذلك الانخفاض الحاد في ضوء نظرية الإطار النفسي اللغوي (Stackhouse & Wells) التي تؤكد أن أولئك التلامذة يعانون من خلل كبير في "نظام معالجة الكلام" (Speech Processing System) وخصوصاً في مرحلة معالجة المدخلات التي تتعلق بالتمييز السمعي للأصوات في ذلك النظام، بالإضافة إلى ضعف التمثيلات المعجمية في ذواكرهم؛ وذلك لأن الوعي الفونولوجي ليس مجرد مهارة سمعية هامشية، بل هو مهارة معرفية عليا يحتاج الفرد لوجودها إلى امتلاكه وعياً مجرداً بتركيب الكلمة وتقطيعها

إلى فونيمات، وهو ما يفتقر إليه تلامذة التربية الخاصة نتيجة لقصور في المعالجة العصبية – اللغوية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (منتصر وآخران، ٢٠١٤) في نتيجة دراسته من أن الوعي الفونولوجي يتطلب تجاوز حدود اللغة إلى ما وراءها؛ وذلك يعتمد على المهارات المعرفية العليا، كما أن نتيجة هذا الهدف تقترب من نتيجة دراسة (الدوسري وبديوي، ٢٠٢١) التي أكدت أن القصور في الوعي الفونولوجي ينعكس مباشرة على ضعف الطلاقة القرائية؛ مما يفسر تصنيف هؤلاء التلامذة ضمن فئات التربية الخاصة وصعوبات التعلم.

٢. نتيجة الهدف الثاني (التعرف إلى مستوى مهارات التواصل اللفظي لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي – التربية الخاصة):

لتحقيق هذا الهدف المتمثل في التعرف على مستوى مهارات التواصل اللفظي لدى أفراد العينة الأساسية؛ تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One-Sample T-Test) لمقارنة المتوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس البالغ (٣٠)، وقد أظهرت النتائج أن أفراد العينة البالغ عددهم (٧٥) قد حققوا متوسطاً حسابياً قدره (٢٨,٧٦٠) بانحراف معياري بلغ (٤,٩٩١)، وللكشف عن دلالة الفروق؛ بلغت القيمة التائية المحسوبة المطلقة (٢,١٥١) أمام القيمة الجدولية البالغة (١,٩٩٣) عند درجة حرية (٧٤) وبمستوى دلالة إحصائية (٠,٠١٧)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الوسط الفرضي؛ مما يؤكد أن أفراد العينة يمتلكون مستوى متدنٍ من مهارات التواصل اللفظي يقل عن المتوسط النظري للمقياس. ولتحديد الأهمية العملية لهذا التفوق؛ تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين (Cohen's d) والذي بلغ (٠,٢٤٨)؛ مما يعكس أثراً ضعيفاً لهذه الفروق، والجدول (١٤) يوضّح ذلك:

المتغيّر: مهارات التواصل اللفظي							
العيّنة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (Sig)	النتيجة
					المحسوبة	الجدولية		
٧٥	٢٨,٧٦٠	٣٠	٤,٩٩١	٧٤	٢,١٥١-	١,٩٩٣	٠,٠١٧	المستوى منخفض ودال
قيمة معادلة كوهين لحجم الأثر (Cohen's d):				تفسير حجم الأثر:				
٠,٢٤٨				ضعيف				

وتكشف بيانات الجدول (١٤) أعلاه عن انخفاض دال إحصائياً ($p = 0.017$) في مهارات التواصل اللفظي، إلا أن أهمية هذا الانخفاض جاءت بحجم أثر ضعيف ($d = 0.248$)، وتفسّر الباحثة هذا الاختلاف بين نتيجة الهدف الأول المتعلقة بالوعي الفونولوجي وبين نتيجة الهدف الثاني الحالي المتعلقة بمهارات التواصل اللفظي من خلال نظرية التطور المعرفي الاجتماعي (Vygotsky)، إذ أنَّ مهارات التواصل اللفظي يحتاج إليها التلميذ في نطاق تعامله

الأسري والمدرسي والمجتمعي (على المستوى البين–نفسي) قبل أن تتحول إلى وظيفة معرفية داخلية، ولأن التلميذ يعيش في بيئة اجتماعية وأسرية تتطلب منه التفاعل مع الآخرين من أجل تلبية حاجاته اليومية؛ فإن مما لا بد منه هو اكتسابه الحد الأدنى من مهارات التواصل اللفظي (مثل: الاستماع، الاستجابة البسيطة، استخدام الإيماءات) التي تخفف من تدني مستوى القصور اللغوي، وتمنع الضعف التام لهذه المهارات عنده، ويرى (الحربي، ٢٠٢٢) في نتيجة دراسته التي أثبتت أن الوالدين يمارسان دوراً كبيراً ومرتفعاً في تنمية وتنشيط مهارات التواصل اللفظي لدى أطفالهم من ذوي الحاجات الخاصة في المنزل، أن ذلك يعمل كعامل حماية ليجعل مستوى أثر الانخفاض في التواصل اللفظي أقل من مستوى أثر الانخفاض في الوعي الفونولوجي.

٣. نتيجة الهدف الثالث (التحقق من وجود العلاقة الارتباطية بين مستوى الوعي الفونولوجي وبين مهارات التواصل اللفظي لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي – التربية الخاصة):

لتحقيق هذا الهدف؛ قامت الباحثة باستعمال معامل الارتباط بيرسون بين درجات أولئك التلامذة على مقياس الوعي الفونولوجي وبين درجاتهم على مقياس مهارات التواصل اللفظي؛ فتبيّن أن قيمة ذلك المعامل هي (٠,٧٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهي قيمة تدل على وجود على ارتباطية موجبة قوية بين درجاتهم في المقياسين. وفي ضوء نظرية الإطار اللغوي النفسي؛ تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ارتباط مكونات نظام معالجة الكلام (**Speech Processing System**) لدى تلامذة التربية الخاصة الذي يتمثل في: معالجة المدخلات (**Input Processing**) ولا سيّما التمييز السمعي، والتمثيلات المعجمية (**Lexical Representations**) التي تعمل كمخزن في الذاكرة للمعلومات الدلالية والصوتية والحركية والنحوية والإملائية، ومعالجة المخرجات (**Output Processing**) التي تتضمن البرمجة الحركية والتخطيط والتنفيذ لإنتاج الكلام (**Stackhouse, Pascoe, & Gardner, 2006, p. 231**)؛ أي أن التلامذة الذين لديهم مستوى متقدم من الوعي الفونولوجي فإنهم سيكونون مؤهلين للاستفادة من مهارات التواصل اللفظي لديهم في حال كانت أعضاء النطق لديهم سليمة من الناحية الفسلجية، فيما سيعاني التلامذة ذوي المستوى المنخفض من الوعي الفونولوجي من القدرة على استعمال مهارات التواصل اللفظي حتى وإن كانت أعضاء نطقهم سليمة فسلجياً، وهو ما تؤكده نتيجة دراسة (الدوسري وبديوي، ٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والطلاقة القرائية.

كما أن الباحثة تعزو هذه النتيجة أيضاً وفقاً لنظرية التطوّر المعرفي الاجتماعي إلى أن مستويات هذا التطور المعرفي الاجتماعي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوعي الفونولوجي لدى الفرد؛ إذ أن الفرد الذي لا يعي بصورة صحيحة أصوات الكلام الذي يريد أن يتحدث به لا يستطيع أن يمارس

الدور الاجتماعي لمهارات التواصل اللفظي بشكل ملائم، وبالتالي فإن المستوى البين – نفسي لديه وما يرتكز عليه من تحديد لمنطقة نموه الوشيك سيتأثر بضعف قدرته على فهم المشكلة نتيجة لضعف وعيه الفونولوجي، بالإضافة إلى أن ذلك سيضعف من قدرته على التواصل اللفظي مع الآخرين لحل هذه المشكلة، كما أنّ المستوى الداخلي النفسي لديه سيتأثر هو الآخر نتيجة لذلك؛ لأن اضطراب الوعي الفونولوجي لديه يمكن أن يتسبب باضطراب الكلام الداخلي النفسي عنده؛ وهو ما قد يؤثر على قدرات أخرى تستند إليه مثل القدرة على التفكير والتذكر وحل المشكلات.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة القوية بأن قدرة الطفل على تخزين الأصوات ومعالجتها في دماغه هي المحرك الأساسي الذي يساعده على التفاعل مع الآخرين ثم التفكير مع نفسه بوضوح، لأن التلميذ الذي يعاني من ضعف أو تشوه في إدراك الأصوات سيكون عاجزاً عن التفكير الداخلي المرتب، الأمر الذي سينعكس سلباً على قدرته على التحدث والتواصل مع محيطه، أي أن ضعف قدرة دماغه على استيعاب الأصوات سيؤدي بالضرورة إلى ضعف واضح في قدرة التلميذ على التفاعل الاجتماعي واللفظي مع من حوله.

الاستنتاجات:

استنتجت الباحثة بعد إكمال خطوات بحثها الحالي أن سلامة أعضاء النطق لدى تلامذة التربية الخاصة ليس الشرط الوحيد لامتلاكهم مهارات التواصل اللفظي، كما أن الوعي الفونولوجي لوحده لا يكفيهم من أجل استعمال وتطبيق مهارات التواصل اللفظي بشكل سليم في المواقف الاجتماعية؛ وبالتالي فإن مستوى كلاً من الوعي الفونولوجي ومهارات التواصل اللفظي يؤثر أحدهما في الآخر؛ وهو ما سينعكس على مختلف المهارات الحياتية الأخرى التي تعتمد عليهما.

التوصيات:

توصي الباحثة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج بحث الحالي بما يلي:

١- ضرورة توجيه إدارات المدارس ومعلمي تلامذة صفوف التربية الخاصة وأولياء تلامذتها بالاستفادة من مقياس الوعي الفونولوجي ومقياس مهارات التواصل اللفظي الذي أعدّته الباحثة في البحث الحالي، وتطبيقه على أولئك التلامذة من أجل تشخيص من يعاني منهم من صعوبات في الوعي الفونولوجي أو صعوبات في مهارات التواصل اللفظي.

٢- توجيه اهتمام إدارات المدارس ومعلمي التلامذة ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمورهم بمراعاة تلامذة التربية الخاصة الذين يعانون من ضعف الوعي الفونولوجي ومن ضعف مهارات التواصل اللفظي، وفهم السلوكيات المرتبطة بهذه المشكلة، والتعرف على أساليب التعامل معها والتدرب عليها.

٣- تطبيق البرامج التدريبية المتخصصة التي تستهدف تقليل ظهور أعراض ضعف الوعي الفونولوجي وضعف مهارات التواصل اللفظي لدى هؤلاء التلامذة.

المقترحات:

تقترح الباحثة عدداً من المقترحات المبنية على ما توصلت إليه من استنتاجات وتوصيات، وهي:

١ـ إجراء دراسات تجريبية عن بناء برامج تدريبية محكّمة ومتخصصة من أجل معالجة ضعف الوعي الفونولوجي لدى تلامذة التربية الخاصة.

٢ـ إجراء دراسات وصفية تستهدف التعرف على مستوى الوعي الفونولوجي لدى تلامذة التربية الخاصة في صفوف أخرى.

٣. إجراء دراسات وصفية عن العلاقة بين ضعف الوعي الفونولوجي مع مشاكل وصعوبات أخرى يعاني منها تلامذة التربية الخاصة.

المصادر والمراجع:

أولاً- المصادر العربية:

١. أبو رية، سارة فتحي أحمد (٢٠٢٥). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية الوعي الفونولوجي والمستوي الدلالي للغة للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي، **المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنصورة**، المجلد ١٢، العدد ٢، ص١ – ٢٠٥.

٢. أبو مسلم، مايسة فاضل (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك السمعي وأثره على التواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، **مجلة التربية الخاصة**، العدد (١٤)، يناير ٢٠١٥، ص ١٨٣ – ٢٤٤.

٣. أبو زعيزع، عبدالله و الصمادي، جميل (٢٠٠٩). **أساسيات الإرشاد النفسي والتربوية بين النظرية والتطبيق**، دار يافا للطباعة، عمان – الأردن.

٤. باهي، مصطفى حسين، و سالم، أحمد عبد الفتاح، و محمد، محمد سعيد (٢٠١٥). **المرجع في الإحصاء التطبيقي: نظري – عملي**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة – مصر.

٥. البلوشي، عواطف محمد (٢٠١٤). **برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات: تطبيقات عملية**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمّان – الأردن.

٦. بن قيدة، مسعودة (٢٠٢١). **التربية الخاصة**، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية – جامعة زيان عاشور – الجلفة – الجزائر.

٧. الجلبي، سوسن شاكر (٢٠٢٤). **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، دار مؤسسة رسلان، دمشق والقاهرة.

٨. الحربي، بشاير (٢٠٢٢). دور الوالدين في تنمية مهارات التواصل اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مكة المكرمة، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، المجلد (٢)، العدد (١١٨)، ص ٢٦٥-٢٩٣.

٩. داوود، متاب عبد الحسين (٢٠٢٠). لوعي الفونولوجي وعلاقته بالمهارات اللغوية لدى التلامذة ذوي اضطرابات النطق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الأساسية – جامعة بابل.

١٠. الدوسري، محمد مسعود، و بديوي، عبد الرحمن علي (٢٠٢١). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة في الصف الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، المجلد (٤٥)، العدد (١)، ص ٣٨-٧٣.

١١. ركيزة، سميرة و الحمادي، فايزة (٢٠١٧). أهمية الوعي الفولونوجي في تعلم القراءة، **مجلة تاريخ العلوم**، العدد (٧)، مارس ٢٠١٧، ص ٣٤٨ – ٣٥٨.

١٢. السعيد، هلا (٢٠١٣). **اضطرابات التواصل اللغوي: التشخيص والعلاج**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة – مصر.

١٣. سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠١٤). **مناهج البحث**، دار عالم الكتب، القاهرة – مصر.

١٤. شبيب، أحمد محمد (٢٠١٩). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (٢٠)، العدد (١)، مارس ٢٠١٩، ص ٣١٩ – ٣٥٣.

١٥. الصباغ، أحمد عبده (٢٠٢٥). **منهجية البحث العلمي في المحاسبة والتمويل**، دار حميثرا للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر.

١٦. صندقلي، هناء (٢٠١٢). **التوحّد: اللغز الذي حيّر العلماء**، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان.

١٧. طاهر، إيمان (٢٠٢٤). **الإعاقة: أنواعها وطرق التغلب عليها**، وكالة الصحافة العربية، الجيزة – مصر.

١٨. العبادي، إيمان يونس إبراهيم (٢٠٢٠). **مهارات تفكير حل المشكلات لدى طفل الروضة**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان – الأردن.

١٩. عبد السلام، مصطفى (٢٠٢٣). **الإعاقة السمعية**، دار اليازوري، عمّان – الأردن.

٢٠. العكيلي، جمال أحمد عباس (٢٠١٧). **اتجاهات المستفيدين نحو استخدام الفهارس الالكترونية في المكتبات**، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن.

٢١. علي، عبد القادر محمد أحمد (٢٠١٨). **التعلم القائم على الذكاءات المتعددة**، دار غيداء، عمّان – الأردن.

٢٢. الغرير، أحمد نايل (٢٠٠٩). التربية الخاصة في الأردن، دار الشروق للنشر، عمّان – الأردن.

٢٣. الغريري، سعدي جاسم والعبادي، إيمان يونس (٢٠٢٠). **التفكير الناقد لدى طفل الروضة.** مركز الكتاب الأكاديمي، القاهرة – مصر.

٢٤. فرج، صفوت (٢٠٠٧). **القياس النفسي**، ط١٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة – مصر.

٢٥. قطناني، محمد حسين (٢٠١٢). **التربية الخاصة: رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك**، أمواج للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان – الأردن.

٢٦. كبشة، آية مفيد محمود حسن (٢٠٢١). استراتيجية الاستماع التشاركي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة**، العدد (١١٦)، ص٨٧ – ١١٣.

٢٧. محمد، إسلام عبد الرحمن (٢٠١٨). **ذوي الاعاقة الحركية: المشاركة الوالدية وبرامج التأهيل المجتمعي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة – مصر.

٢٨. محمود، أحمد سعد (٢٠١٦). **معاملة المراهق واثرها على جوانب الشخصية**، مؤسسة نورس الدولية، القاهرة – مصر.

٢٩. مطر، عبد الفتاح رجب و عيد، أسامة عبد المنعم (٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبي إرشادي لتنمية التواصل اللفظي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وتحسين الرفاهية النفسية لأمهاتهم، **مجلة كلية التربية الخاصة**، المجلد (٢)، العدد (٢) سبتمبر (٢٠٢٤)، ص٩٩ – ١٤٨.

٣٠. مكطوف، صبيحة ياسر و العبيدي، سرى غانم محمود (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، **مجلة التربية والعلم**، المجلد (١٥)، العدد (٣)، ص٣٣٧ – ٢٦٢.

٣١. منتصر، مسعودة و الشايب، محمد الساسي و العيس، إسماعيل (٢٠١٤). الوعي الفونولوجي لدي الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤-٥)، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد ١٥، ص٢٥ – ٣٥.

٣٢. النمر، عصام (٢٠٠٨). **القياس والتقويم في التربية الخاصة**، دار اليازوري العلمية، عمّان – الأردن.

٣٣. وادي، أحمد (٢٠٠٩). الإعاقة العقلية: **الأسباب – التشخيص – التأهيل**، دار أسامة، عمّان – الأردن.

ثانياً- المصادر الأجنبية:

1. Gillon, Gail (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment, Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31, 2, pp. 126-141.
2. Paul, Rhea, et al. (2013). Comparing spoken language treatments for minimally verbal preschoolers with autism spectrum disorders, Journal of Autism and Developmental Disorders, 43, 2, pp. 337-351.
3. Stackhouse, J., & Wells, B. (1997). *Children's speech and literacy difficulties I: A psycholinguistic framework*. Whurr Publishers.
4. Stackhouse, J., Pascoe, M., & Gardner, H. (2006). Intervention for a child with persisting speech and literacy difficulties: A psycholinguistic approach. *Advances in Speech-Language Pathology*, *8*(3), 231-244. https://doi.org/10.1080/14417040600861029
5. Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. & Ed.). The MIT Press. (Original work published 1934).

الملاحق:

ملحق (١) – **مقياس الوعي الفونولوجي:**

المجال	ت	الفقرة	دائماً	أحياناً	نادراً
معالجة المدخلات		يستطيع التمييز السمعي بدقة بين الحروف المتشابهة في النطق.			
		يستطيع التمييز السمعي بدقة بين الكلمات المتشابهة في النطق.			
		يفهم التعليمات اللفظية الموجهة إليه من المرة الأولى.			
		يميز الأصوات اللغوية حتى داخل البيئة ذات الضوضاء.			
		يتعرف بسرعة على الكلمات دون الحاجة لتكرارها.			
التمثيلات المعجمية		يفهم الكلمات التي يتحدث بها أقرانه.			
		يتعرف على شكل الكلمات المكتوبة في المنهج ويربطها بنطقها الصحيح.			
		يستخدم الكلمات بشكل صحيح لغوياً.			
		يمتلك القدرة على ملاحظة أخطاء النطق عند الآخرين.			
		يسمي الأشياء بتسمياتها الصحيحة.			
معالجة المخرجات		ينطق الكلمات بشكل واضح ومفهوم للآخرين.			
		يستطيع تكرار الكلمات الجديدة بشكل صحيح وسليم بعد سماعها من المعلم.			
		يستطيع سرد قصة بتسلسل صحيح.			
		ينطق الكلمات الطويلة أو متعددة المقاطع دون حذف أو تبديل.			
		يتحدث بطلاقة ويسر دون مجهود واضح.			

ملحق (٢) – **مقياس مهارات التواصل اللفظي:**

المجال	ت	الفقرة	دائماً	أحياناً	نادراً
المجال الاجتماعي		يشارك مع أقرانه في الكلام بشكل طبيعي.			
		يفتح مواضيع جديدة عند تحدثه مع الآخرين.			
		يستمع إلى الآخرين عندما يتحدثون معه.			
		يستخدم عبارات التحية والوداع والشكر بشكل مناسب.			
		يطلب المساعدة بشكل واضح عندما يواجه أي مشكلة.			
المجال البين – نفسي		يستطيع توجيه حديثه نحو الأحداث والأشياء بسهولة.			
		يبدي تعاطفه اللفظي مع مشاعر الآخرين.			
		يتحدث مع الآخرين بشكل يناسب حالة كل منهم (زميل، معلم).			
		يستجيب للتلميحات اللفظية وغير اللفظية أثناء حديثه مع الآخرين.			
		يستخدم اللغة لمشاركة أفكاره مع الآخرين.			
المجال الداخلي – النفسي		يستطيع تفسير سلوكياته وتبريرها.			
		يعبر لفظياً عن انفعالاته وحالته النفسية.			
		يستطيع أن يذكر خطوات حل مشكلة أو مسألة ما لفظياً.			
		يستطيع أن يقيم نفسه بشكل لفظي سليم.			
		يستطيع أن يتحدث مع الآخرين بشكل مناسب لتوجيه سلوكهم أو تخفيف انفعالهم.			

Iraqia University

Journal of the College of Education for Women: A Peer-Reviewed Academic Journal

Issue No.34
15 September
A.H 1448
A.D 2026

ISSN (print): 2708 - 1354 ISSN (online): 2708 - 1362