البحث السابع

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

إعداد: -

أ. د/ هدي إبراهيم بشير
أستاذ مناهج تعليم الطفل
عميد أسبق لكلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة الإسكندرية

أ.د/ سهي أحمد أمين
أستاذ علم نفس الطفل
والقائم بأعمال عميد كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

أ.م. د/ مروة أحمد عبد النعيم
أستاذ مناهج الطفل المساعد
والقائم بأعمال وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

أ/ آلاء عبد الباسط محمد محمود
معيد بقسم العلوم التربوية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

١٤٤٥هـ – ٢٠٢٤م

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة التنبؤية بين مهارات الوعي الصوتي والديسلكسيا لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، ومدى امكانية تنبؤ مهارات الوعي الصوتي بكشف وتشخيص الديسلكسيا، والكشف عن الفروق بين درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا، أجريت الدراسة على عينة تتكون من (١٨٥) من أطفال الصف الأول الابتدائي ذوي اضطراب التعلم المحدد بمدارس (مدرسة عادل الصفتي–مدرسة السواني–مدرسة أبو بكر الصديق–مدرسة باحثة البادية) بمحافظة مطروح، منهم (٧٨) من الذكور، (١٠٧) من الاناث. تراوحت أعمارهم ما بين (٦ :٧) سنوات بمتوسط (٦.٥٧) وانحراف معياري (٠,٤٩٦)، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس مهارات الوعي الصوتي المصور لأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (اعداد الباحثة والمشرفين) ومقياس تشخيص الديسلكسيا (اعداد الباحثة والمشرفين)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الوعي الصوتي والديسلكسيا، وذلك يعني أن الوعي الصوتي المرتفع يتنبأ بانخفاض الديسلكسيا، وأن الوعي الصوتي المنخفض يتنبأ بارتفاع الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٤٤٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي – الديسلكسيا – أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

أ.د/ هدي بشير أ.د/ سهي أمين أ.م. د/ مروة عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط

Phonological Awareness and its predictive relationship to Dyslexia in children with Specific Learning Disorders

Abstract:

The current study aimed to reveal the predictive relationship between phonological awareness skills and dyslexia in children with a specific learning disorder, and the extent to which phonological awareness skills can predict the detection and diagnosis of dyslexia, and to reveal the differences between male and female degrees of dyslexia. The study was conducted on a sample consisting of (185) children. The first grade of primary school students with specific learning disorder in the schools of Adel Al-Safti School - Al-Sawani School - Abu Bakr Al-Siddiq School - Baheet Al-Badiya School) in Matrouh Governorate, including (78) males, (107) females. Their ages ranged between (6:7) years, with an average of (6.57) and a standard deviation of (0.496). The study tools were a measure of pictorial phonological awareness skills for children with a specific learning disorder, (prepared by the researcher and supervisors) and a scale for diagnosing dyslexia, (prepared by the researcher and supervisors). The study relied on the descriptive analytical approach, and the results of the study resulted in the existence of a statistically significant negative relationship at the level of significance (0.01) between phonological awareness skills and dyslexia skills in children with a specific learning disorder, children in early childhood, and the existence of a negative correlation between phonological awareness and dyslexia. This means that high phonological awareness predicts a decrease in dyslexia, and that low phonological awareness predicts an increase in dyslexia in children with a specific learning disorder, and that there are no statistically significant differences between the average scores of males and females in dyslexia, as the "net" value reached (1.447), It is a different value.

Keywords: Phonological Awareness - Dyslexia - Children with Specific Learning Disorder.

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يكتسب فيها الأطفال الكثير من المهارات والمعارف والعادات والاتجاهات والتي تؤثر على نمو قدراته واستعدادته وتؤثر بدورها على مستوي تحصيله مستقبلًا.

ويعد اضطراب التعلم المحدد Specific Learning Disorder من الاضطرابات الشائعة جدا في مرحلة الطفولة المبكرة وقد تمت مناقشته في إطار اضطرابات النمو العصبي في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5) وهو اضطراب نمائي عصبي له أسس بيولوجية تؤثر على المهارات الأكاديمية للفرد، وليس على المراحل النمائية العامة (Eyuboglu et all, 2018, 137).

وتمثل االديسلكسيا أحد أنواع اضطراب التعلم المحدد حيث تشير عاشورة نفنوف (٢٠٢٢، ١٨٩) أن العديد من الباحثين يرون أن الديسلكسيا تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، حيث تؤثر هذه الصعوبات على صورة الطفل الذاتية وعلي أنماط سلوكه كما تؤدي الي القلق والافتقار الي الدافعية في التعلم مما ينعكس سلباً علي المستوي الأكاديمي والتحصيلي للطفل.

وأشـــار كل من Achiek and Selugo (2024,1)؛ نوري، وعبد الرحمن (٢٠١٤، ١٨١) أن الديسلكسيا حالة من اضطرابات التعلم العصبية التي تؤثر على التعلم خاصة القراءة والكتابة والتهجئة والفهم ومهارات معالجة اللغة وفك التشفير وضعف الذاكرة والكتابة والتهجئة وتحديد الصوت الفردي داخل الكلمة، وأيضـــاً ضـــعف في تمييز الحروف، وعدم القدرة على التعامل مع الرموز وتركيب الحروف لتكوين كلمات وتنظيم الكلمات في جمل ذات معنى مما يؤدي إلي ضعف الاستيعاب.

ويفتقر بعض الأطفال الي التكامل بين أصوات الحروف وقصور في استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمة، وصعوبة في تفسير حديث الاخرين وهذا ما تسبب في العديد من المشكلات التعليمية لاحقاً مثل صعوبات تعلم القراءة (محمد السيد، ٢٠٢٠، ٣٧: ٣٨).

وهذا ما أشـارت اليه دراســة دينا محمد واخرون (٢٠٢٤، ١٩٢) أن الأطفال ذوي صــعوبات التعلم يعانون من مشكلات في الوعي الصوتي.

ويعد الوعي الصوتي من المهارات الهامة والضرورية للقراءة حيث تسهم في اكتساب الأطفال مهارات التحكم في اللغة، حيث يعتبر من مكونات اللغة ويطلق عليه أحيانا الإدراك الصــوتي أو الفونولوجي، والذي

يشكل مهارة أساسية وضرورية للتعرف على الكلمة ومعرفة عناصرها الفونولوجية المكونة لها، فمعرفة مستوى الوعي الصوتي يزيد من تحديد الصعوبة التي يعانيها الطفل ويوضح مدى استعداده للقراءة (لطيفة بلعجال وسكينة قادة، ٢٠١٩، ٣١).

وأشار عادل كشمير (٢٠١٩، ٦) أن تطور القراءة والكتابة بشكل عام يعتمد على العديد من المهارات الذهنية واللغوية مثل الوعي الصوتي، فالعلاقة وطيدة ما بين إتقان مهارتي القراءة والكتابة وما بين مهارات الوعي الصوتي، ومعرفة الحروف، وتركيب الأصوات، وتأليف المقاطع لتكوين الكلمات ومن ثم تكوين الجمل.

كما أوضح Floweriser et al (2017، 25) أن نقص مهارات الوعي الصوتي يعد من العوامل التي تسبب الديسلكسيا عند الأطفال.

وهذا ما وضحته دراسة نصرة محمد واخرون (٢٠٢١) أن هناك ارتباط إيجابي بين الوعي الصوتي والفهم السماعي لدي الأطفال المعسرين قرائياً.

ومن هذا المنطلق تهتم الدراسة الحالية بتحديد العلاقة التنبؤية بين الوعي الصوتي والديسلكسيا لدي ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الطفولة المبكرة.

ثانيا: مشكلة البحث: -

من خلال عمل الباحثة واشرافها في مادة التدريب الميداني في بعض الروضات الملحقة بالمدارس الحكومية بإدارة مطروح التعليمية، لاحظت الباحثة وجود أطفال يعانون من صعوبات تتعلق بالتعرف على الأصوات والمفردات وفهمها وفهم الجمل واستعمالها أثناء الكتابة ويظهر ذلك من خلال عدم القدرة على الإجابة والإجابة الخاطئة علي الأسئلة المصاحبة لعملية الفهم وصعوبة في نطق بعض الأصوات داخل الكلمات والوقوع في أخطاء إملائية وكتابية بالإضافة الي القراءة السريعة غير الصحيحة أو القراءة البطيئة مما يزيد من أخطاء قرائته للكلمات والجمل وعدم الدقة في القراءة، وبالرجوع الي الدليل التشخيصي الخامس (DSM-5) تبين للباحثة أن هؤلاء الأطفال يعانون من عسر القراءة وهو ما يعرف (بالديسلكسيا).

وقد أشار مركز التحكم في الأمراض (The Center For Diseas Control) تقريراً يوضح فيه أن هناك ١٣,٨% من الأطفال في عمر ٣ : ١٥ سنة يتم تشخيصهم باضطراب التعلم المحدد، حيث تتمثل هذه النسبة في ٤,٢% تم تشخيصهم باضطراب التعلم المحدد فقط، و٦% اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، و٣,٦% يجمعون بين النوعين من الاضطرابات (Zablonsky & Alford, 2020, 9).

وعلى هذا فقد قامت الباحثة بعمل دراسة مسحية علي مجتمع الدراسة الأصلي من أطفال المستوي الثاني في المدارس الحكومية بإدارة مطروح التعليمية لتحديد الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وتكونت من (٧١٥٥) طفلا وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين ٥ – ٦ سنوات، وقد أشارت نتائج القياس إلى وجود (١٨٥) طفلاً وطفلة يعانون من اضطراب التعلم المحدد، ثم قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية لمقياس الوعي الصوتي على أطفال اضطراب التعلم المحدد (١٨٥) طفلاً وطفلة، لمعرفة مدي تمكن الأطفال من مهارات الوعي الصوتي وأظهرت النتائج وجود تدني في مهارات الوعي الصوتي مثل مهارات تقسيم الجمل إلى كلمات وتحليل مقاطع الكلمات، وتحديد الكلمات التي لها نفس الصوت أو القافية وغيرها من المهارات، مما يؤكد على صحة ملاحظات الباحثة، كما أجرت الباحثة مقياس لتشخيص الديسلكسيا موجه لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة للتعرف علي مدى تمكن الأطفال من مهارات القراءة وتبين أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من صعوبات تتعلق بالتعرف على أصوات الحروف والتعرف علي المفردات وفهمها وأصوات النهايات، بالإضافة إلى صعوبة في تهجي الكلمات وفهم المقروء وتدني في نمو بعض مهارات اللغة المنطوقة.

وهذا ما أشارت اليه (دراسة يمينة بوعكاز، إسماعيل لعيس ٢٠٢١؛ ودراسة ليندا مقراني، وموفق مرزوقة، ٢٠٢٠؛ ودراسة أسمهان محمود ٢٠١٨؛ ودراسة بن طاهر التجاني، ٢٠١٦؛ ودراسة Layes 2016؛ ودراسة سهام أوعيش، ذهبية سايح، ٢٠١٥) ان الأطفال ذوي الاضطراب التعلم يعانون من الديسلكسيا نتيجة تدني وقصور واضح في الوعي الصوتي.

لذلك تسعي هذه الدراسة الي إبراز العلاقة التنبؤية بين الوعي الصوتي والديسلكسيا لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

١- ما نوع العلاقة بين الوعي الصوتي والديسلكسيا لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

٢- ما مدي امكانية تنبؤ مهارات الوعي الصوتي بكشف وتشخيص الديسلكسيا؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا؟

ثالثا: أهداف البحث: -

لكل دراسة أهداف تسعي لتجسيدها وتحقيقها ويكمن هدف هذه الدراسة في:

١- التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الوعي الصوتي والديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢- الكشف عن العلاقة التنبؤية بين الوعي الصوتي والديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٣- الكشف عن الفروق بين درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

رابعا: أهمية البحث: -

وتبرز أهمية الدراسة -على حد علم الباحثة- في:

- **أهمية نظرية:**

١- المساهمة في اثراء الأدبيات الخاصة بالعلاقة بين الوعي الصوتي والديسلكسيا نظراً لأنها تعد من الدراسات القليلة التي استهدفت تلك المهارات وعلاقتها بالكشف عن الديسلكسيا (في حدود علم الباحثة).

٢- توجيه الباحثين والمعلمين لأهمية الوعي الصوتي في التنبؤ بالديسلكسيا مستقبلًا، وأهمية الكشف والتدخل المبكر المتعلق بالوعي الصوتي في مرحلة الطفولة المبكرة.

- **أهمية تطبيقية:**

١- اعداد مقياس الوعي الصوتي ومقياس تشخيص الديسلكسيا لأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢- اتاحة الفرصة أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث التي تستهدف أساليب كشف مبكر لمشكلات التعلم عند الأطفال في المراحل المبكرة.

خامسا: المفاهيم والمصطلحات الإجرائية للدراسة: -

•الوعي الصوتي: Phonological awareness

تعرفه الباحثة اجرائيا على أنه: قدرة الطفل علي تمييز أصوات وأشكال الحروف الهجائية والتعرف على الكلمات ونطقها بشكل صحيح وتقسيم الجمل الي كلمات والكلمات الي مقاطع والمقاطع الي أصوات والانتقال من التركيز على محتوي الكلمات الي التركيز على شكلها.

•الديسلكسيا: Dyslexia

تبنت الباحثة تعريف الدليل التشخيصي الخامس (DSM-5) بوضع تعريفه حيث عرف الديسلكسيا على انها: مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلم التي تتمثل في

مشاكل في دقة أو طلاقة التعرف على الكلمات، وسوء فهم المعاني المستترة، والقدرات الهجائية الفقيرة، إذا تم استخدام عسر القراءة لتحديد نمط معين من هذه الصعوبات، فمن المهم أيضاً تحديد أي صعوبات إضافية قد تكون موجودة، مثل صعوبات في استيعاب ما يقرأ أو فهم المنطق الرياضي.

تعرفها الباحثة اجرائيا على أنها: اضطراب نوعي محدد لا ينجم عن أي إعاقة عقلية أو حسية أو عوامل ثقافية أو بيئية ويتركز هذا الاضطراب على اللغة وعدم قدرة الطفل على إدراك الأصوات اللغوية والتمييز بينها وكيفية توظيفها بشكل صحيح مما يؤثر على اكتساب مهارات أخري كالكتابة والتهجي.

•اضطراب التعلم المحدد: Specific Learning Disorder

تبنت الباحثة تعريف الدليل التشخيصي الخامس (DSM-5) بوضع تعريفه حيث عُرف على أنه: يعد اضطراب نمائي عصبي يصاحبه اختلال في الأداء الوظيفي له أسس بيولوجية تؤثر على المهارات الأكاديمية للطفل، وليس على المراحل النمائية العامة، أو غالبا ما ينظر اليه على أنه اضطراب مرتكز على المخ أو ناشئ عن اختلال دماغي يؤثر على الطريقة التي يتعلم بها الأطفال القراءة، الكتابة، التهجي، العد، أو الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالحساب أو الرياضيات، وربما تتبدى ملامح ذلك الاضطراب في معاناة الطفل من صعوبات في مجال دراسي واحد على الأقل، كما أنها ليست ناشئة عن: "القصور الذهني" أو مشكلات الإدراك البصري" أو "المشكلات الاجتماعية – الاقتصادية" أو " نقص إمكانية الحصول على تعليم مناسب " أو " الاضطرابات النفسية والمشكلات العصبية الأخرى(American Psychiatric Association, 2013, 35).

سادساً: الإطار النظري: -

أولا: اضطراب التعلم المحدد: Specific Learning Disorder

١- مفهوم اضطراب التعلم المحدد:

يعد مصطلح اضطراب التعلم المحدد أو النوعي Specific Learning Disorder من المصطلحات الشائعة التي ظهرت حديثاً في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي أكثر الفئات عددًا، ونظرًا لأن مصطلح اضطراب التعلم المحدد يشترك مع الكثير من المصطلحات كالتأخر الدراسي وبطء التعلم في التحصيل الأكاديمي مما أدى إلى خلط الأمور بين المصطلحات، وهذا الخلط أدى إلى اهتمام مضاعف من الباحثين التربويين في مجال اضطراب التعلم المحدد (أحمد مصطفي، ٢٠٢٤، ٨٠٢).

ولهذا نستعرض فيما يلي أحدث التعريفات لمفهوم اضطراب التعلم المحدد:

فيعرف اضطراب التعلم المحدد Findik et al (2022, 106) على أنه: مهارات أكاديمية وأداء تعليمي أقل مما هو متوقع وفقا لعمر الطفل والفرص التعليمية المتاحة له، مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية وتقدير الذات للطفل، وينتج هذا الاضطراب عن خلل عصبي له تأثير في بعض الجوانب دون غيرها.

كما يعرف بأنه: اضطراب نمو عصبي يصيب الأطفال في مجال أو أكثر من مجالات التعلم، وأنه يتميز بوجود اختلاف كبير بين مستوى الأداء الأكاديمي المتوقع والفعلي للطفل، وأن هذا الاختلاف يستمر لمدة ستة أشهر على الأقل، وأنه يؤثر على الأداء المدرسي أو الحياتي للطفل بشكل كبير، وأنه لا ينجم عن أسباب أخرى محتملة مثل ضعف البصر أو السمع أو نقص المهارات التعليمية أو عدم تكافؤ الفرص التعليمية أو اضطرابات نفسية أو عصبية أخرى (الروميصاء أسامة، ٢٠٢٤، ٩٤).

٢- الخصائص العامة للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد:

لقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وذلك لتسهيل عملية التشخيص والعلاج وتقديم الخدمات التربوية الخاصة في ضوء الخصائص المميزة وقد أشار كل من Pullen et al (2017, 11)؛ Miciak & Fletcher (2024, 55) إلى مجموعة من هذه الخصائص نوجزها فيما يلي:

١- تأخر مستوى النمو اللغوي.

٢- القصور في المهارات الحركية مثل الفشل في ربط الحذاء.

٣- الارتباك والخلط بين اليمين واليسار والاتجاهات.

٤- عدم ادراك مفهوم الوقت

٥- النسيان المستمر.

٦- تأخر وصعوبة تعلم القراءة.

٧- صعوبة تعلم المفاهيم الرياضية والمجال الحسابي.

٨- قصور في الإدراك البصري والسمعي، وقصور في إدراك مفهوم الذات

٩- مشكلات التطور الحركي والتوازن والتنسيق الحركي

ثانياً: الديسلكسيا:

تعد الديسلكسيا مشكلة متعددة الأبعاد، تكون مجتمعة في آن واحد، أو تكون واحدة منها فقط موجودة عند الطفل، ويتفق الباحثون على أن الديسلكسيا يحدث لأطفال قدراتهم العقلية عادية لا يعانون من نقص

جسدي أو مشكلات انفعالية، لكنهم موجودون في صفوف مدرسية عادية تقدم خبرات تعليمية تقليدية، مما يؤدي إلى عدم تعليم القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير كما هو متوقع ومطلوب من هؤلاء الأطفال (أسمهان محمود، ٢٠١٨، ١٣٩).

١- ماهية الديسلكسيا:

تعددت التعريفات التي تناولت الديسلكسيا ومن هذه التعريفات ما يلي:

يرى نازك أحمد (٢٠١٨، ٢٥٨) أنه مشكلة تكمن في عدم قدرة الطفل على التحكم في العمليات العقلية التالية: تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة، والتعرف على الأصوات المرتبطة بتلك الحروف، فهم معاني الكلمات وتوظيفها في الجملة، بناء أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل واختزان تلك الأفكار في الذاكرة.

وعرفت الباحثة الديسلكسيا اجرائياً على أنه: اضطراب نوعي محدد لا ينجم عن أي إعاقة عقلية أو حسية أو عوامل ثقافية أو بيئية ويتركز هذا الاضطراب على اللغة وعدم قدرة الطفل على إدراك الأصوات اللغوية والتمييز بينها وكيفية توظيفها بشكل صحيح مما يؤثر على اكتساب مهارات أخري كالكتابة والتهجي.

٢- مظاهر الديسلكسيا:

تعددت المظاهر الدالة على وجود (الديسلكسيا) عند الطفل، منها:

أ. مظاهر تتعلق بالقراءة تتمثل في صعوبة التعرف على الأصوات والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح، وصعوبة أحيانًا في نطق بعض الأصوات داخل كلمة ما ودائما ما يفقد مكانه عند القراءة لا يعرف عند أي كلمة توقف.

ب. مظاهر تتعلق بالتهجئة وتتمثل في صعوبة في أواخر بعض الكلمات مثل الكلمات التي تنتهي بالتاء المربوطة فيكتبها بالتاء المفتوحة، وخلط أو حذف للأحرف الممدودة، وأيضا الخلط بين الحروف التي تتشابه بالنطق (ث، ذ) (أحمد السعيدي، ٢٠٠٩، ٣٨ –٣٩).

ج. صعوبة في التعرف على المفردات وفهمها وفهم الجملة وصعوبة فهم المقروء أثناء القراءة الصامتة (سمر عاطف، ٢٠٢٢، ١٥٣).

د. صعوبة قراءة الكلمات الحقيقية أو الزائفة والوقوع في أخطاء املائية وكتابية وتقليل سرعته ودقته (فاتن نبيل، ٢٠٢٢، ١٤٥).

هـ. القراءة السريعة غير الصحيحة حيث يلجا الطفل إلى القراءة بسرعة فتكثر في قرائنه الأخطاء وخاصتا أخطاء الحذف وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها، أو القراءة البطيئة حيث يقرأ ببطء حتى يتمكن من التعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه مما يسبب لهم عدم فهم المعنى المراد من النص (الضاوية نغراوي ومباركة باقادي، ٢٠٢٠، ٢٣).

٣- خطوات تشخيص الديسلكسيا:

أوضح تامر فرح (٢٠١٢، ٧٦) خطوات تشخيص الديسلكسيا باستخدام عدة إجراءات وملاحظات من قبل المعلمين والأخصائيين وهي كالتالي:

أ- ملاحظة أداء الطفل القرائي وخاصة القراءة الجهرية فهل ينطق صحيح أو يحذف أو يعدل في قراءة الحروف والكلمات وهل يتناسب هذا الأداء مع عمره الزمني أو العقلي أم لا.

ب-تقويم قدرات الطفل الحسية، والسمعية والبصرية باستخدام الاختبارات ذات الصلة.

ت-تقويم قدرات الطفل الأكاديمية باستخدام الاختبارات.

ث-تقويم قدرات الطفل العقلية (الذكاء).

٤- علاج الديسلكسيا:

يمكن عرض بعض الطرق العلاجية لمعالجة الديسلكسيا والتي منها:

أ- **طريقة تعدد الحواس:** وتعتمد هذه الطريقة في التعليم على الحواس الأربعة (البصر، السمع، الحركة، اللمس) في تعلم القراءة، وتضم هذه الطريقة اسلوبين (أسلوب فيرنالد، وأسلوب جلنجهام) وتمر هذه الأساليب بأربعة مراحل متدرجة من الصعب الي السهل في كل مرحلة يدرب الطفل على مهمة أو مهارة من مهارات الوعي الصوتي الي أن يصبح الطفل قادرة على قراءة المادة المقدمة له (فكري لطيف، ٢٠١٥، ٢٢٨-٢٣٠).

ب- **طريقة هيج – كيرك:** وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية ويعطي الطالب تغذية مرتدة تصحح خطأه وتصوب مساره باستمرار وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال (عبد العزيز السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٩، ١٢٨).

ثالثاً: الوعي الصوتي:

يعد الوعي الصـــوتي ضـــروريا كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها، فهناك علاقة إيجابية بين تنمية الوعي الصوتي ونمو مهارات القراءة المبكرة (سهام عبد النبي، ٢٠١٤، ١٩٧ –١٩٨).

١- ماهية الوعي الصوتي:

تعددت التعريفات التي تناولت الوعي الصوتي لهذا نستعرض منها ما يلي:

الوعي الصـوتي هو قدرة الطفل على معرفة كيفية وآلية إخراج الأصـوات، ومعرفة طريقة تركيبها مع بعضـها البعض لتكوين الكلمات المختلفة مع القدرة على إدراك التشـابه والاختلاف بين هذه الأصـوات سـواء جاءت منفردة أو في كلمات، وكذلك قدرة الطفل على تقســـيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات (جيهان حسين، ٢٠٢٣، ٣٧٤).

وعرفت الباحثة الوعي الصـوتي اجرائياً علي أنه: قدرة الطفل على تمييز أصـوات وأشـكال الحروف الهجائية والتعرف على الكلمات ونطقها بشـــكل صـــحيح وتقســـيم الجمل إلى كلمات والكلمات الي مقاطع والمقاطع إلى أصوات والانتقال من التركيز على محتوي الكلمات إلى التركيز علي شكله.

٢- أهمية الوعي الصوتي:

يلعب الوعي الصـوتي الدور الرئيسـي في اكسـاب الطفل اللغة سـواء الإسـتقبالية أو التعبيرية، وتنمية مهارتها المختلفة كتعلم القراءة والكتابة بطريقة صحيحة.

ويري كل من الهام جميل (٢٠٢٢، ٢٨)؛ أيـة عبد الجواد (٢٠٢٢، ٣٢ –٣٣) أن أهميـة الوعي الصوتي تكمن في النقاط التالية:

أ. يعد الوعي الصوتي عملية أساسية في فك تشفير الكلمات المطبوعة وتهجئتها.

ب. يساعد الوعي الصوتي علي تحسين عملية القراءة لدي الأطفال.

ج. يعالج الوعي الصـوتي الفروق بين الأطفال عند دخولهم المدرسـة، من خلال توحيد بداية تعلم القراءة لدى الأطفال في الصف الدراسي الواحد.

د. يعد قصور الوعي الصوتي مؤشر من مؤشرات اضطرابات التعلم اللاحقة.

هـ. يعد الوعي الصـوتي العامل الاساسي الكامن وراء التحصيل المبكر في القراءة ورفع الكفاءة اللغوية للطفل ولذلك فان أوجه القصور فيه ترتبط بدرجة كبيرة بإعاقات القراءة.

٣- مستويات الوعي الصوتي:

وتقسم Randazzo et al (2019, 1) الوعي الصوتي الي مستويين يختلفان على حسب طبيعة المهارات المتضمنة في كل مستوي وهما كالتالي:

أ- مستوي الوعي الصوتي التركيبي: ويعني قدرة الطفل على دمج الصوتيات المفردة في مقاطع وكلمات، أي إدراك الوحدات الصوتية المكونة للكلمات وتجميعها في وحدات صوتيه أكبر.

ب-مستوي الوعي الصوتي التحليلي: ويعني قدرة الطفل على تقسيم الكلمات أو المقاطع إلى مقاطع كلمات أصغر أي تجزئة الوحدات الصوتية الكبيرة للغة الي وحدات صوتية أصغر.

٤- مهارات الوعي الصوتي:

تعتبر مهارات الوعي الصوتي اللبنة الأساسية الأولى التي تقوم عليها مهارة القراءة، فحتى يتقن الطفل القراءة يجب أن يكون واعيًا لما يسمعه، وتعرف بأنها مجموعة المهارات أو الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية الوعي الصوتي ومن أهمها:

أ. **مهارة التحليل:** وتتضمن تحليل الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، وتحليل الكلمات إلى أصوات (مقراني ليندا، ٢٠٢٠، ٤٨ وفاطمة عبد الله، ٢٠٢٣، ٣٢).

ب.مهارة الدمج: وتشير إلى قدرة الطفل علي ترتيب ودمج الحروف والمقاطع الصوتية مع بعضها البعض لتكوين كلمات لها معني وأيضا دمج مجموعة من الكلمات لتكوين جملة مفيدة (فايقة سالم، ٢٠٢٠، ٣٥٢)

ج.مهارة التنغيم: يشير إلى قدرة الطفل على الإتيان بكلمات لها نفس النغمة وتصنيف الكلمات مع بعضها اعتمادًا على أصواتها، مما يسهل عليه عملية التعميم، وبالتالي يقلل عليه عدد الكلمات التي يجب أن يتعلم قراءتها. (وفاء بن محمد،٢٠١٧، ١٦٠)

د. مهارة التلاعب بالأصوات: وتتضمن هذه المهارة عدة مهارات فرعية كمهارة عزل الفونيم، وحذف الفونيم، وتبديل الفونيم، وإعادة ترتيب الفونيمات (اسامة فاروق، ٢٠٢١، ١٨٢)

هـ.مهارة إدراك الصوتيات: وتتضمن هذه المهارة إدراك الطفل لأصوات الحروف المنطوقة وكيفية إخراجها، والربط بين أشكال الحروف، والأصوات التي تدل عليها وتمييز الحركات القصيرة والطويلة ف الكلمات (هاني زينهم، ٢٠٢٢، ٤٤٨ -٤٤٩).

رابعا: علاقة الوعي الصوتي بالديسلكسيا:

تتفق معظم النظريات بأن التطوير الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الصوتي وأن الديسلكسيا ترتبط بخلل في الوعي الصوتي والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الصوتي بالديسلكسيا هو دليل قوي مما جعل (Stanovich، 1986) يقترح أن يعرف الديسلكسيا في إطار أنها خلل صوتي (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢، ٤١).

وقد أشار Layes (2016، 209) أن الأطفال المصابون بالديسلكسيا لا يستطيعون تقسيم الكلمات إلى مكوناتها الصوتية ويفشلون في قراءة الكلمات الغير معروفة، اذ أن القراءة تعتمد اساساً على القدرة على معرفة الكلمة بصفة عامة، ولكن قد تتعرض هذه القدرة لضعف في فك التشفير الصوتي، ويؤثر ايضا بطريقة ثانوية على المسار الاملائي المباشر الذي يتكون من التعرف على الشكل البصري للكلمات حيث تقرر الابحاث بأن هذا الاضطراب الصوتي وجد عند أكثر من ٧٠% من الاطفال المصابون بالديسلكسيا.

كما وضحت دراسة كلاً من مها عطا (٢٠١٦، ٣٠)؛ Henbest & Apel (2017, 3030) أن أحد أهم إنجازات أبحاث القراءة هو الاكتشاف الراسخ بأن الوعي الصوتي، والقدرة على التفكير والتلاعب بأصوات اللغة، هو أحد أفضل المتنبئين لنتائج القراءة وأن العامل الرئيسي في تواجد مشكلة الديسلكسيا هو نقص التركيز على الوعي الصوتي وتنميته لدى أطفال المرحلة الأساسية.

اذن فالوعي الصوتي بمكوناته وعناصره المختلفة قاعدة مهمة وأساسية في تعلم مهارات القراءة، وترجع أهمية الوعي الصوتي إلى كونه ضروريا كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها، ولذلك ينشأ العجز المسمى بالديسلكسيا في الغالب عن مشكلات في النموذج الصوتي أو الفونولوجي للنظام اللغوي (يسري أحمد، ٢٠١٧، ١٠٩).

ولكي يقوم القارئ بقراءة كلمة عليه أولا أن يقسمها الى مكوناتها الصوتية والوعي بأن الكلمات يمكن أن تحلل الى عناصر اللغة الأساسية، وتسمح هذه الفونيمات للقارئ بفك رموز القراءة وهذا ما يسمى بالوعي الصوتي والذي نجده مفقود بشكل كبير عند الاطفال المصابين بالديسلكسيا (رزيقة لوزاعي، ٢٠١٧، ١٢٦).

سابعاً: بحوث ودراسات سابقة:

أجرت ليندة مقراني (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التحقق من وجود أو عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة لعينة من أطفال عسيري القراءة وتتراوح أعمارهم بين ٨ سنوات و ١٢ سنة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي ومهارة

القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي عسيري القراءة عند مستوى الدلالة (٠،٠١)، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بنود اختبار الوعي الفونولوجي و بنود اختبار القراءة.

وبدوره قام سعيدة عمیار، واخرون (٢٠٢٠) بدراسة تناولت دور القنوات الفونولوجية (الوعي الصوتي والتسمية السريعة) والمعرفية (الذاكرة قصيرة المدى) في التنبؤ بأداء قراءة الكلمات من حيث الدقة، وأظهرت النتائج ضعفا بشكل خاص في الوعي الفونولوجي لدى مجموعة عسيري القراءة مقارنة مع أقرانهم. من خلال هذه النتائج يتبين أن القنوات الفونولوجية والمعرفية تساهم بشكل كبير في القدرة على قراءة الكلمات لدى التلاميذ.

وفي هذا الإطار قامت هبة الله عاشور (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة دمياط الجديدة، بالإضافة إلى الكشف عن دلالات معاملات التنبؤ لمهارات الوعي الصوتي بمهارات القراءة واستخدم الباحثون مقياس الوعي الصوتي، واختبار تعرف الكلمة، واختبار الفهم القرائي من إعداد الباحثين. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما توصلت إلى وجود معاملات تنبؤ دالة إحصائياً بمهارات قراءة الكلمة من خلال الوعي الصوتي.

كما قام يحي زكريا (٢٠٢٣) بدراسة كان هدفها التعرف على دلالة العلاقة التنبؤية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية والتنبؤية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين درجات مهارات الوعي الصوتي ودرجات مهارة فهم الجملة، كما توصلت إلى وجود ٦ نماذج للتنبؤ بفهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي يشمل النموذج السادس منها : مهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات ومهارة تجزئة الأصوات ومهارة تمييز الأصوات، ومهارة المعالجة الفونيمية، ومهارة تقسيم المقاطع.

وأخيراً هدفت دراسة اسماء ابراهيم (٢٠٢٣) إلى التعرف عن إسهامات الوعي الفونولوجي في التنبؤ بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مزدوجي اللغة عمر (٦-٨) سنوات، وأشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية وموجبة بين الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مزدوجي اللغة عند مستوى (٠،٠١)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الوعي الفونولوجي في اتجاه الإناث، وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مزدوجي اللغة في الكفاءة اللغوية في اتجاه الإناث في اللغة الإستقبالية واللغة التعبيرية والدرجة الكلية).

تعقيب عام علي الدراسات السابقة:

نستخلص من الدراسات والبحوث السابقة أن العديد من الدراسات ركزت على دراسة موضوع الوعي الصوتي نظراً لحداثة الموضوع وعلاقته القوية بمهارات القراءة في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام وأطفال اضطراب التعلم المحدد علي وجه الخصوص.

كما أظهرت نتائج البحوث والدراسات السابقة أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من قصور ومشاكل واضحة في مهارات الوعي الصوتي ويتضح في عدم قدرة الطفل على تمييز أصوات وأشكال الحروف والتعرف على الكلمات وفهمها ونطقها بشكل صحيح وصعوبات في دمج الحروف والكلمات وتحليلها ومدي ارتباط هذه المهارات بدقة وطلاقة القراءة لديهم ومن ثم أثرها على القدرات الإملائية والكتابية عند الأطفال.

بصورة عامة أشارت نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى أهمية الوعي الصوتي بالتنبؤ بأداء القراءة، وإلى وجود علاقة موجبة بين مهارات الوعي الصوتي والقراءة لدي أطفال اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا يعني أن العامل الرئيسي المتسبب في تواجد الديسلكسيا لدي الأطفال هو نقص التركيز علي الوعي الصوتي وتنميته في مرحلة الطفولة المبكرة.

ثامناً: فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري وأهمية الدراسة وأهدافها والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١- توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢- يمكن التنبؤ بالديسلكسيا تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٣- لا توجد فروق في الديسلكسيا ترجع إلى متغير النوع (ذكور- إناث) لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

تاسعاً: محددات الدراسة:

• **المحددات الموضوعية:** تتحدد بموضوع الدراسة (الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد)، كما تتحدد الدراسة بالأدوات والمقاييس والأساليب الإحصائية المستخدمة.

• **المحددات الزمانية:** ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤.

• **المحددات المكانية:** بعض المدارس الحكومية بإدارة مطروح التعليمية.

عاشراً: الطريقة والإجراءات:

• **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة والمشرفين في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي.

• **المشاركون في الدراسة:** تم اختيار عينة المشاركين في البحث بطريقة عمدية بلغت (١٨٥) طفلاً من أطفال الصف الأول الابتدائي ذوي اضطراب التعلم المحدد بمدارس (مدرسة عادل الصفتي– مدرسة السواني– مدرسة أبو بكر الصديق– مدرسة باحثة البادية) بمحافظة مطروح تراوحت أعمارهم ما بين (٦–٧) سنوات، بمتوسط (٦.٥٧) وانحراف معياري (٠,٤٩٦)، وتمت الإجابة عن مقياس، وذلك بغية الكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي والديسلكسيا والتنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي، ويوضح الجدول (١) توزيع العينة المشاركة على المدارس الابتدائية بمحافظة مطروح.

جدول (١) توزيع العينة المشاركة على المدارس الابتدائية بمحافظة مطروح

المدرسة	العدد	النسبة المئوية
مدرسة عادل الصفتي	٣٧	%٢٠
مدرسة السواني	٦٦	%٣٥,٦٨
مدرسة أبو بكر الصديق	٥٥	%٢٩,٧٣
مدرسة باحثة البادية	٢٧	%١٤,٥٩
الإجمالي	١٨٥	%١٠٠

•أدوات الدراسة:

١– مقياس الوعي الصوتي للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (إعداد الباحثة والمشرفين).

٢– مقياس تشخيص الديسلكسيا (إعداد الباحثة والمشرفين).

١. مقياس الوعي الصوتي المصور للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (اعداد الباحثة والمشرفون)

وتعرف الباحثة الوعي الصوتي على انه: قدرة الطفل على تمييز أصوات وأشكال الحروف الهجائية والتعرف على الكلمات ونطقها بشكل صحيح وتقسيم الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات والانتقال من التركيز على محتوي الكلمات إلى التركيز على شكله.

مراحل اعداد المقياس:

١- (الهدف من المقياس)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى مهارات الوعي الصوتي لدي عينة من أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من سن (٦: ٧) سنوات.

٢- (وصف المقياس):-

يتكون المقياس من خمسة أبعاد تمثل المهارات الأساسية[١] للوعي الصوتي كل بعد يحتوي على مجموعة من المهام لها تعليمات محددة وواضحة وكان اجمالي عدد الاسئلة (٤١) سؤال، يتم تطبيقه على أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (٥: ٦ سنوات) بواسطة الباحثة وهو كالتالي:

جدول رقم (٢)

أبعاد مقياس مهارات الوعي الصوتي لأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

الأبعاد	عدد المهام
البعد الأول: إدراك الصوتيات	**١٠**
البعد الثاني: التحليل	**٧**
البعد الثالث: الدمج	**٩**
البعد الرابع: التنغيم	**٧**
البعد الخامس: التلاعب بالأصوات	**٨**

(تصحيح أسئلة المقياس)

يكون تصحيح المقياس بإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الصوتي:-

[١]- تم تحديد مهارات الوعي الصوتي في ضوء أراء السادة الخبراء والمحكمين من خلال قائمة الملاحظة الخاصة بمهارات الوعي الصوتي.

أولًا: صدق المقياس:-

١. صدق المفردات:-

يشير هذا النوع من الصدق إلى أن المفردات تنتمي إلى السمة أو القدرة المستهدف قياسها (Panjaitan et al, 2018) ، وتعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس أو المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية المفردات محكًا للمفردة (شيرين محمد، ٢٠١١)، ويوضح جدول (٣) حساب صدق مفردات مقياس الوعي الصوتي كالتالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد لمقياس الوعي الصوتي (ن= ١٠٠)

م	مهارة إدراك الصوتيات	م	مهارة التحليل	م	مهارة الدمج	م	مهارة التنغيم	م	مهارة التلاعب بالاصوات
١	**٠,٥٩	١١	**٠,٧٤	١٨	**٠,٦١	٢٧	**٠,٥٨	٣٤	**٠,٦١
٢	**٠,٥٩	١٢	**٠,٦٣	١٩	**٠,٥٨	٢٨	**٠,٦١	٣٥	**٠,٧٢
٣	**٠,٧٦	١٣	**٠,٦٣	٢٠	**٠,٥٩	٢٩	**٠,٦٩	٣٦	**٠,٦٠
٤	**٠,٧٣	١٤	**٠,٦٧	٢١	**٠,٤٦	٣٠	**٠,٧٤	٣٧	**٠,٦١
٥	**٠,٧٢	١٥	**٠,٦٦	٢٢	**٠,٦٧	٣١	**٠,٧٣	٣٨	**٠,٦٦
٦	**٠,٦٦	١٦	**٠,٧٠	٢٣	**٠,٦١	٣٢	**٠,٦٦	٣٩	**٠,٥٧
٧	**٠,٦٤	١٧	**٠,٦٣	٢٤	**٠,٥٧	٣٣	**٠,٧١	٤٠	**٠,٦٤
٨	**٠,٦٩			٢٥	**٠,٦٢			٤١	**٠,٦٧
٩	**٠,٥٨			٢٦	**٠,٥٩				
١٠	**٠,٧٥								

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق تمتع مقياس الوعي الصوتي بصدق مفرداته، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

ثانيًا: الاتساق الداخلي (Internal Consistency):-

وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافًا إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي، ويبين جدولي (٤)، (٥) التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الوعي الصوتي والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ١٠٠)

م	مهارة إدراك الصوتيات		م	مهارة التحليل		م	مهارة الدمج	
	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية		الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية		الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٦٨**	٠,٥٣**	١١	٠,٨٢**	٠,٥٨**	١٨	٠,٧٠**	٠,٤٥**
٢	٠,٦٧**	٠,٦٠**	١٢	٠,٧٤**	٠,٥٢**	١٩	٠,٦٨**	٠,٥٠**
٣	٠,٨٢**	٠,٧١**	١٣	٠,٧٤**	٠,٥٧**	٢٠	٠,٦٩**	٠,٥٥**
٤	٠,٧٩**	٠,٥٤**	١٤	٠,٧٦**	٠,٥٠**	٢١	٠,٥٨**	٠,٤١**
٥	٠,٧٨**	٠,٦٨**	١٥	٠,٧٦**	٠,٥٤**	٢٢	٠,٧٥**	٠,٦٠**
٦	٠,٧٣**	٠,٥٥**	١٦	٠,٧٩**	٠,٤٩**	٢٣	٠,٧٠**	٠,٤٥**
٧	٠,٧٢**	٠,٦٤**	١٧	٠,٧٤**	٠,٥٤**	٢٤	٠,٦٧**	٠,٤٧**
٨	٠,٧٦**	٠,٥٥**				٢٥	٠,٧١**	٠,٥١**
٩	٠,٦٧**	٠,٥٣**				٢٦	٠,٦٩**	٠,٤٦**
١٠	٠,٨٠**	٠,٥٩**						

م	مهارة التنغيم		م	مهارة التلاعب بالأصوات	
	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية		الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٢٧	٠,٧١**	٠,٤٦**	٣٤	٠,٧١**	٠,٤٧**
٢٨	٠,٧٢**	٠,٥٦**	٣٥	٠,٧٩**	٠,٦٣**
٢٩	٠,٧٨**	٠,٦١**	٣٦	٠,٧١**	٠,٥٤**
٣٠	٠,٨٢**	٠,٥٧**	٣٧	٠,٧١**	٠,٤٥**
٣١	٠,٨١**	٠,٦١**	٣٨	٠,٧٦**	٠,٥٥**
٣٢	٠,٧٦**	٠,٥٦**	٣٩	٠,٦٨**	٠,٤٨**

٣٣	**٠,٧٩	**٠,٥٩	٤٠	**٠,٧٤	**٠,٥٧		
			٤١	**٠,٧٦	**٠,٦٠		

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٥) معامل ارتباط أبعاد مقياس الوعي الصوتي والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)

أبعاد مقياس الوعي الصوتي	مهارة إدراك الصوتيات	مهارة التحليل	مهارة الدمج	مهارة التنغيم	مهارة التلاعب بالأصوات	الدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي
مهارة إدراك الصوتيات	----	**٠,٥٦	**٠,٤٦	**٠,٣٩	**٠,٤٣	**٠,٨٠
مهارة التحليل		----	**٠,٣١	**٠,٣٣	**٠,٣٩	**٠,٧٠
مهارة الدمج			----	**٠,٤٩	**٠,٣٤	**٠,٧١
مهارة التنغيم				----	**٠,٥٨	**٠,٧٣
مهارة التلاعب بالأصوات					---	**٠,٧٣

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدولي (٤)، (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكذلك جاء ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٥٨- ٠,٨٢)، وتراوحت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٤١- ٠,٧١)، وكذلك جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد وبعضها البعض وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي؛ مما يدل على تمتع مقياس الوعي الصوتي باتساق داخلى جيد ومرضي.

ثالثًا: حساب ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى اتساق واستقرار أداة القياس وقدرتها على إعطاء نتائج متطابقة إذا تم تطبيقها على نفس العينة مرات متتالية (Jackson, 2009)، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث

يعتبر معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات المقاييس (رجاء أبو علام، ٢٠١١)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (٦)

جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس الوعي الصوتي بطريقة (ألفا كرونباخ) (ن= ١٠٠)

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
مهارة إدراك الصوتيات	١٠	٠,٩١
مهارة التحليل	٧	٠,٨٨
مهارة الدمج	٩	٠,٨٦
مهارة التنغيم	٧	٠,٨٨
مهارة التلاعب بالأصوات	٨	٠,٨٧
الدرجة الكلية للمقياس	٤١	٠,٩٤

يتضح من نتائج جدول (٦) أن قيم معامل ألفا كرونباخ جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (٠,٨٦) إلى (٠,٩٤) وهي تعبر عن مستوى مقبول ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (٠,٧٠) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس الوعي الصوتي وكافة أبعاده الفرعية.

٢. مقياس الديسلكسيا للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (اعداد الباحثة والمشرفين)

وتعرف الباحثة الديسلكسيا بأنها: اضطراب نوعي محدد لا ينجم عن أي إعاقة عقلية أو حسية أو عوامل ثقافية أو بيئية ويتركز هذا الاضطراب على اللغة وعدم قدرة الطفل على إدراك الأصوات اللغوية والتمييز بينها وكيفية توظيفها بشكل صحيح مما يؤثر على اكتساب مهارات أخري كالكتابة والتهجي.

مراحل اعداد المقياس:

١- (الهدف من المقياس)

يهدف المقياس إلى تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها الأطفال في مهارات القراءة من خلال التعرف على جوانب القصور، والقوة من خلال أبعاد المقياس.

٢- (وصف المقياس)

يتكون المقياس من أربعة أبعاد تمثل المهارات الأساسية[٢] للقراءة كل بعد يحتوي على (١٠) أسئلة وكان اجمالي عدد الاسئلة (٤٠) سؤال، يتم تطبيقه على أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (٦: ٧) بواسطة المعلمة وهو كالتالي:

جدول رقم (٧) أبعاد مقياس تشخيص الديسلكسيا لأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

الأبعاد	عدد المهام
البعد الأول: التعرف على المفردات	١٠
البعد الثاني: طلاقة قراءة المفردات	١٠
البعد الثالث: فهم المفردات وفهم الجمل	١٠
البعد الرابع: املاء المفردات	١٠

(تصحيح أسئلة المقياس)

يكون تصحيح المقياس بإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الديسلكسيا:-

أولًا: صدق المقياس:-

١. صدق المفردات:-

تعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس أو المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد أو الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية المفردات محكًا للمفردة (شيرين محمد، ٢٠١١)، ويوضح جدول (٨) حساب صدق مفردات مقياس الديسلكسيا كالتالي:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد لمقياس الديسلكسيا (ن= ١٠٠)

م	بعد التعرف على المفردات	م	بعد طلاقة قراءة المفردات	م	بعد فهم المفردات وفهم الجمل	م	بعد إملاء المفردات
١	**٠,٧٢	١١	**٠,٦٤	٢١	**٠,٥٥	٣١	**٠,٤٤
٢	**٠,٦٦	١٢	**٠,٥٠	٢٢	**٠,٤٤	٣٢	**٠,٤٥
٣	**٠,٦٧	١٣	**٠,٦٠	٢٣	**٠,٧٢	٣٣	**٠,٦٧

٢- تم تحديد هذه الأبعاد بالإطلاع علي الأدبيات والدراسات السابقة، وبناءاً علي أراء السادة الخبراء والمحكمين من خلال قائمة الملاحظة الخاصة بتشخيص الديسلكسيا.

م	بعد التعرف على المفردات	م	بعد طلاقة قراءة المفردات	م	بعد فهم المفردات وفهم الجمل	م	بعد إملاء المفردات
٤	**٠,٦٤	١٤	**٠,٤٨	٢٤	**٠,٥١	٣٤	**٠,٥٨
٥	**٠,٧٦	١٥	**٠,٦٢	٢٥	**٠,٦٢	٣٥	**٠,٥٩
٦	**٠,٧١	١٦	**٠,٥٨	٢٦	**٠,٦٦	٣٦	**٠,٦٠
٧	**٠,٦٧	١٧	**٠,٦٠	٢٧	**٠,٦٣	٣٧	**٠,٦٤
٨	**٠,٦٤	١٨	**٠,٥٣	٢٨	**٠,٥٤	٣٨	**٠,٤٦
٩	**٠,٦٢	١٩	**٠,٤٨	٢٩	**٠,٤٣	٣٩	**٠,٤٠
١٠	**٠,٦٦	٢٠	**٠,٥٧	٣٠	**٠,٦٢	٤٠	**٠,٥٠

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق تمتع مقياس الديسلكسيا بصدق مفرداته، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

ثانيًا: الاتساق الداخلي (Internal Consistency):-

وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافًا إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا، ويبين جدولي (٩)، (١٠) التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الديسلكسيا والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ١٠٠)

بعد التعرف على المفردات			بعد طلاقة قراءة المفردات			بعد فهم المفردات وفهم الجمل			بعد إملاء المفردات		
م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠,٧٨	**٠,٥٦	١١	**٠,٧٢	**٠,٥٨	٢١	**٠,٦٥	**٠,٤٥	٣١	**٠,٥٦	**٠,٥٢
٢	**٠,٧٣	**٠,٥٥	١٢	**٠,٦١	**٠,٤٦	٢٢	**٠,٥٦	**٠,٣٩	٣٢	**٠,٥٧	**٠,٤٥
٣	**٠,٧٤	**٠,٤٦	١٣	**٠,٦٩	**٠,٦١	٢٣	**٠,٧٩	**٠,٥٩	٣٣	**٠,٧٥	**٠,٥٢
٤	**٠,٧١	**٠,٥٢	١٤	**٠,٥٩	**٠,٤١	٢٤	**٠,٦٢	**٠,٤٧	٣٤	**٠,٦٨	**٠,٥٩
٥	**٠,٨١	**٠,٥١	١٥	**٠,٧١	**٠,٥٩	٢٥	**٠,٧١	**٠,٥٤	٣٥	**٠,٦٩	**٠,٤٢
٦	**٠,٧٧	**٠,٥١	١٦	**٠,٦٨	**٠,٥٥	٢٦	**٠,٧٤	**٠,٥٦	٣٦	**٠,٧٠	**٠,٤٧

٧	**٠,٧٤	**٠,٥٦	١٧	**٠,٦٩	**٠,٥٨	٢٧	**٠,٧٢	**٠,٤٩	٣٧	**٠,٧٣	**٠,٥٥
٨	**٠,٧٢	**٠,٥٠	١٨	**٠,٦٣	**٠,٤٨	٢٨	**٠,٦٤	**٠,٤٧	٣٨	**٠,٥٨	**٠,٤٢
٩	**٠,٧٠	**٠,٥٠	١٩	**٠,٦٠	**٠,٤٢	٢٩	**٠,٥٥	**٠,٣٧	٣٩	**٠,٥٣	**٠,٤٠
١٠	**٠,٧٣	**٠,٤٨	٢٠	**٠,٦٧	**٠,٥٠	٣٠	**٠,٧٠	**٠,٦٦	٤٠	**٠,٦١	**٠,٤٣

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (١٠) معامل ارتباط أبعاد مقياس الديسلكسيا والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)

أبعاد مقياس الديسلكسيا	بعد التعرف على المفردات	بعد طلاقة قراءة المفردات	بعد فهم المفردات وفهم الجمل	بعد إملاء المفردات	الدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا
بعد التعرف على المفردات	----	**٠,٣٥	**٠,٣١	**٠,٣٣	**٠,٦٩
بعد طلاقة قراءة المفردات		----	**٠,٥١	**٠,٥٠	**٠,٧٩
بعد فهم المفردات وفهم الجمل			----	**٠,٤٣	**٠,٧٥
بعد إملاء المفردات				----	**٠,٧٥

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدولي (٩)، (١٠) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكذلك جاء ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٥٣- ٠,٨١)، وتراوحت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٣٧- ٠,٦٦)، وكذلك جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد وبعضها البعض وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا؛ مما يدل على تمتع مقياس الديسلكسيا باتساق داخلي جيد ومرضي.

ثالثًا: حساب ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى اتساق واستقرار أداة القياس وقدرتها على إعطاء نتائج متطابقة إذا تم تطبيقها على نفس العينة مرات متتالية (Jackson, 2009)، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث

يعتبر معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات المقاييس (رجاء أبو علام، ٢٠١١)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (١١)

جدول (١١) معاملات الثبات لمقياس الديسلكسيا بطريقة (ألفا كرونباخ) (ن= ١٠٠)

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
بعد التعرف على المفردات	١٠	٠,٨٩
بعد طلاقة قراءة المفردات	١٠	٠,٨٥
بعد فهم المفردات وفهم الجمل	١٠	٠,٨٦
بعد إملاء المفردات	١٠	٠,٨٣
الدرجة الكلية للمقياس	٤٠	٠,٩٠

يتضح من نتائج جدول (١١) أن قيم معامل ألفا كرونباخ جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (٠,٨٣) إلى (٠,٩٠) وهي تعبر عن مستوى مقبول ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (٠,٧٠) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس الديسلكسيا وكافة أبعاده الفرعية.

الثالث عشر: النتائج التي توصلت اليها الدراسة:

يتناول هذا الجزء اختبار فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة:

اختبار الفرض الأول: " توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مهارات الوعي الصوتي والديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد".

لاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والنتائج يوضحها جدول (١٢):

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين مهارات الوعي الصوتي والديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

المتغيرات	أبعاد الديسلكسيا				
	بعد التعرف على المفردات	بعد طلاقة قراءة المفردات	بعد فهم المفردات وفهم الجمل	بعد إملاء المفردات	المجموع الكلي
مهارة إدراك الصوتيات	-٠,٥٧٧**	-٠,٥٧٦	-٠,٥٤٣**	-٠,٥٣٩**	-٠,٥٨٤**

	المتغيرات	أبعاد الديسلكسيا				
		بعد التعرف على المفردات	بعد طلاقة قراءة المفردات	بعد فهم المفردات وفهم الجمل	بعد إملاء المفردات	المجموع الكلي
مهارات الوعي الصوتي	مهارة التحليل	-٠,٦٣٠**	-٠,٦٠٨**	-٠,٥٦٤**	-٠,٤٤٩**	-٠,٦١٦**
	مهارة الدمج	-٠,٦٠٠**	-٠,٥٩٢**	-٠,٥٧٩**	-٠,٥٤٩**	-٠,٦١٠**
	مهارة التنغيم	-٠,٦٢٣**	-٠,٦٠٨**	-٠,٦٠٦**	-٠,٥٤٣**	-٠,٦٢٧**
	مهارة التلاعب بالأصوات	-٠,٥٧٨**	-٠,٥٧٨**	-٠,٥٧١**	-٠,٥٥٥**	-٠,٦٠٠**
	المجموع الكلي	-٠,٦٤٨**	-٠,٦٣١**	-٠,٦١٦**	-٠,٥٩١**	-٠,٦٥٦**

يتضح من جدول (١٢): وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج بحث يمينة بوعكاز(٢٠٢١) من وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي والديسلكسيا تتحدد في ثلاث أبعاد وهي : بعد سببي حيث أن ضعف الوعي الصوتي يؤدي إلى ظهور الديسلكسيا عند الأطفال، وبعد تنبؤي حيث أن مستوى الوعي الصوتي لدى الطفل في المرحلة المبكرة مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة، وبعد علاجي بحيث أن دعم وتنمية مهارات الوعي الصوتي للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة يساهم إلى حد كبير في معالجة الديسلكسيا.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بوجود علاقة عكسية بين الوعي الصوتي والديسلكسيا عند أطفال اضطراب التعلم المحدد، فكلما أتقن الطفل مهارات الوعي الصوتي قلت مظاهر الديسلكسيا لديه من خلال التدريب المستمر والتدرج من السهل إلى الصعب على هذه المهارات مثل مهارة إدراك الصوتيات، والتحليل، والدمج، والتنغيم، والتلاعب بالأصوات.

وهذ يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات من فعالية التدخل القائم على استخدام الوعي الصوتي في معالجة الديسلكسيا المتمثل في فك الترميز والطلاقة والاستيعاب، من خلال التدريب المتكرر أو إعادة التدريب على المقاطع الصوتية كدراسة وليد السيد (٢٠١٢ ;Mcknight, & Schowengerdt (2017) Goldstein et al (2017), ودراسة وفاء يوسف (٢٠١٨)، ودراسة Therrien & Hughes (2018).

اختبار الفرض الثاني: " يمكن التنبؤ بالديسلكسيا تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد"

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار البسيط Simple Regression Analysis لمعرفة إسهام الوعي الصوتي في التنبؤ بالديسلكسيا، وجدول (١٣) يوضح دلالة التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد:

جدول (١٣) دلالة التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الديسلكسيا	الانحدار	١١٣٥٨,١٨١	١	١١٣٥٨,١٨١	١٣٨,١٠٥**	٠,٠١ دالة
	البواقي	١٥٠٥٠,٤٣٥	١٨٣	٨٢,٢٤٣		
	المجموع	٢٦٤٠٨,٦١٦	١٨٤			

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي بلغت (١٣٨,١٠٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى فاعلية الوعي الصوتي في التنبؤ بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

ويوضح الجدول (١٤) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة قيم التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي:

جدول (١٤) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي

المتغير المتنبئ به	المتغير المنبئ	"ر"	"ر٢"	"ر٢" النموذج	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالتها
الديسلكسيا	**الوعي الصوتي**	-٠,٦٥٦	٠,٤٣٠	٠,٤٢٧	٣٠,٠٦١	-٠,٦٦١	-٠,٦٥٦	٢٥,٨٨٤**

يتضح من جدول (١٤) أن متغير الوعي الصوتي يتنبأ سلبًا بالديسلكسيا. وذلك يعني أن الوعي الصوتي المرتفع يتنبأ بانخفاض الديسلكسيا. وأن الوعي الصوتي المنخفض يتنبأ بارتفاع الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وقد بلغت قيمة "ف" لدلة التنبؤ (١٣٨,١٠٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التحديد النموذج ($ر^{٢}$=٠,٤٣٠) مما يوضح أن الوعي الصوتي يسهم بنسبة (٤٣%) في انخفاض الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وهذا يعني أيضا أن متغير (الوعي الصوتي) يفسر (٤٣%) من (التباين) التغيرات التي تحدث في متغير (الديسلكسيا)، أو أن (٤٣%) من التغيرات التي تحدث في (الديسلكسيا) تعزي إلى (الوعي الصوتي) والباقي يرجع إلى عوامل أخري ربما تتعلق بالخصائص الشخصية للأطفال وقدرتهم العقلية وبعض جوانبهم الانفعالية والاجتماعية فضلًا عن العوامل المرتبطة بالسياق البيئي المحيط. وتدل تلك النتيجة على أن الوعي الصوتي يشكل أحد المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بانخفاض الديسلكسيا نظرًا لارتباطهما السلبي معًا. وبتلك النتيجة يتم قبول ذلك الفرض أي أنه يمكن التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد. وفي ضوء ذلك أمكن صياغة معادلة التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي على النحو الاتي:-

الديسلكسيا = -٠,٦٦١ × الوعي الصوتي+ ٣٠,٠٦١

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كنزة تميجات، وأمال قاسمي (٢٠٢٢) بعنوان (الوعي الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة كمؤشرات تنبؤية لعسر القراءة) التي أشارت إلى أن القصور في مهارات الوعي الصوتي و الفونولوجي تتنبأ بظهور الديسلكسيا عند الأطفال في المراحل المبكرة، وكذلك دراسة عبد الحفيظ شلابي (٢٠١٧) والذي أكدت على وجود علاقة تنبؤية بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة من خلال الفروق التي ظهرت بين العاديين والمعسرين في الأخطاء أثناء قراءة النص وكذا على مهام الوعي الفونولوجي.

ويمكن إرجاع تلك النتيجة إلى أن الأطفال الذين لديهم وعي صوتي مرتفع قادرين على تهجي الكلمات والتعرف على المفردات وفهمها وفهم الجمل وبالتالي عدم ظهور أخطاء املائية أو كتابية وهذا ما أكدته نتائج دراسة هبة الله عاشور (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدي الأطفال فالوعي الصوتي يمكن أن يتنبأ بمهارة القراءة أولاً، كما يمكن أن يتنبأ بأداء القراءة في السنوات اللاحقة.

أختبار الفرض الثالث: "لا توجد فروق في الديسلكسيا ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test وجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات (الذكور – الإناث) في الديسلكسيا

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الديسلكسيا	ذكور	٧٨	١٥,٤٣٦	١١,١١٩	١,٤٤٧	٠,١٥٠ غير دالة
	إناث	١٠٧	١٧,٩٩٠	١٢,٣٦٣		

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٤٤٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة الضاوية نغراوي، ومباركة باقادي (٢٠٢٠) ودراسة تعوينات على (٢٠١١) حيث توصلوا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الديسلكسيا لدي أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد حيث تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء طبيعة وخصائص أطفال هذه المرحلة التي لا تختلف كثيراً بين الذكور والإناث نظراً لتعرضـــهم لنفس العوامل الانفعالية والاجتماعية والبيئية بالإضافة الي المناهج والبرامج التعليمية ذاتها.

ولكنها تختلف مع دراســة محالي ججيقة (٢٠١٨) التي أســفرت نتائجها عن وجود فروق بين الذكور والاناث في الديسلكسيا لصالح الذكور حيث بينت الإحصائيات أن نسبة الإصابة بالديسلكسيا عند الذكور تفوق نسبة الإصابة بها عند الإناث بـــ ٤ الي ١٠ أمثال، وقد يرجع ذلك إلى ضعف قدرة الذكور في اللغة ومهاراتها مقارنة مع الإناث ونقص الدافعية والرغبة القرائية.

الرابع عشر: توصيات الدراسة:

- ضرورة وضع برامج تدريبية لتحسين الوعي الصوتي للأطفال ذوي العسر القرائي في سن مبكر نظرا لعلاقه الوعي الصوتي بالاضطرابات اللغوية بشكل عام والقراءة بشكل خاص والمهارات الاكاديمية الأخرى.
- تدريب معلمي مرحلة الطفولة المبكرة واعدادهم وتأهيلهم على كيفية تشخيص مظاهر عسر القراءة ومحاولة علاجها.

- تنويع الادوات المستخدمة في تدريبات الوعي الصوتي كاستخدام وسائل العرض المرئية والمسموعة.
- ارشاد وتوعية اولياء امور الاطفال ذوي العسر القرائي على أهمية الوعي الصوتي في التحصيل الدراسي.

الخامس عشر: بحوث مقترحة:

- دراسة مقارنه بين مستوى الوعي الصوتي للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والعاديين من اطفال المرحلة الابتدائية
- الوعي الصوتي وعلاقته بمعدل سرعه القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- العلاقة بين ابعاد الوعي الصوتي في مرحله رياض الأطفال وصعوبات القراءة والكتابة في مرحلة المدرسة.
- برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي في تحسين التهجي في القراءة لأطفال الصف الأول الابتدائي المعسرين قرائيًا.
- فعالية برنامج تدريبي في تنميه مهارات الوعي الصوتي لعينه من معلمي اللغة العربية واثره على الطلاقة القرائية لدى أطفال المرحلة الابتدائية
- طبيعة العلاقة بين المهارات الفونولوجية والذاكرة اللفظية والبصرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم النوعي.
- العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي والتحصيل الأكاديمي للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- العلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى أطفال المراحل الأولى للتعليم الأساسي.

قائمة المراجع:-

أولًا: المراجع العربية:-

يسري أحمد سيد (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم علي التعلم المستند إلي الدماغ لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره علي الذاكرة السمعية لدي التلاميذ ذوي العسر القرائي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٦ (١)، ١٠٨ – ١٢٦.

وفاء بنت محمد (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس النمو المعرفي والإستعداد القرائي لأطفال الروضة (٣ –٥) سنوات. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٥٠)، ٢٥٦ – ٢٨٦.

فايقة سالم الكومي (٢٠٢٠). *فعالية برنامج تدريبي قائم علي الأنشطة الفنية الإثرائية في تنمية الوعي الفونولوجي وخفض السلوك الإنسحابي لدي عينة من أطفال المرحلة الابتدائية*. رسالة دكتوراه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم معهد البحوث والدراسات العربية.

اسامة فاروق مصطفي (٢٠٢١). برنامج قائم على التدريب السمعي اللفظي باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تحسين مهارات الوعى الفونولوجي وأثرة في تحسين بعض مهارات القراءة (التعرف – الفهم) لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الاليكترونية. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، كلية التربية الخاصة جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا*، (٤٥)، ١٥١ – ٢٤٦.

أحمد السعيدي (٢٠٠٩). *مدخل إلى الديسلكسيا، برنامج لعلاج صعوبات القراءة*، عمان: دار اليازوري العلمية.

أسمهان محمود القرعان (٢٠١٨). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد: دراسة مقارنة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (٢٥)، ١٣٦ – ١٤٩.

تامر فرح سهيل (٢٠١٢). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

عبد العزيز مصطفي السرطاوي، سناء عورتاني طيبي، عماد محمد الغزو، ناظم منصور (٢٠٠٩). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

فكري لطيف متولي (٢٠١٥). "مشكلات التعلم النمائية – الأكاديمية". القاهرة: مكتبة الرشد.

نازك أحمد التهامي، إبراهيم جابر المصري، إسماعيل محمود علي، وياسمين إسلام علي (٢٠١٨). *المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها*، القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

هاني زينهم شبانة (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وعلاج العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية، كلية التربية بالدقهلية – جامعة الأزهر*، (١٩٤)، ٤٤٢ – ٤٨٤.

يمينة بوعكاز، إسماعيل لعيس (٢٠٢١). طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (سمعي، بصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى عسر القراءة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٢ (٥)، ٢٢٧ – ٢٤٤.

عادل كشمير (٢٠١٩). *علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على الكتابة عند الطفل عسير الكتابة – دراسة ميدانية بمدرسة غديري عبد القادر أم البواقي*. رسالة ماجستير، أم البواقي، جامعة العربي بن مهيدي.

الهام جميل حسن (٢٠٢٢). *برنامج تدريبي قائم على منحي التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

جيهان حسين حسن (٢٠٢٣). مقياس الوعي الفونولوجي لدي الأطفال. *مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس*، (٧٤)، ٣٧٠ –٤١٦.

أية عبد الجواد بسيوني (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم علي الوظائف التنفيذية لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدي أطفال الروضة. *مجلة الطفولة–كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مدينة السادات*، (٤١)، ٢٠ –٤٨.

ليندة مقراني ومرزوقة موفق (٢٠٢٠). *علاقة الوعي الفونولوجي بمهارة القراءة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي عسيري القراءة الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ سنوات و١٢ سنة*. رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، فرع الأرطوفونيا.

فاطمة عبد الله العون (٢٠٢٣). *دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوي الطلاقة في القراءة لدي تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في قطر*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قطر.

كنزة تميجات، أمال قاسمي (٢٠٢٢). الوعي الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة كمؤشرات تنبؤية لعسر القراءة. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، الجزائر*. ٦ (٣)، ٤٩٥-٥٢١.

مسعد بو الديار ووجاد البحيري ونادية طيبة ومحفوظي عبد الستار وجون ايفرات (٢٠١٢). *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة وصعوبات القراءة والكتابة*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

مها عطا جابر (٢٠١٦). *أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي (دراسة حالة)*. أطروحة ماجستير، في التربية مسار المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة.

رزيقة لوزاعي (٢٠١٧). *مقاربة نفسية عصبية لعسر القراءة لدى الاطفال في الطور الثاني ابتدائي*. أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر ٢، أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

سهام عبد النبي الشيباني (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا. *مجلة عالم التربية – مصر*، (٤٦)، ١٨٩ – ٢٤٤.

سهام أوعيش، ذهبية سايح (٢٠١٥). *علاقة الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية بعسر القراءة (دراسة ميدانية لـــ ١٤ حالة تعاني من عسر القراءة)*. مذكرة ماستر، تخصص علم النفس العصبي المعرفي، منشورة جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

بن طاهر التجاني (٢٠١٦). الوعي الصوتي لدي ذوي صعوبات التعلم دراسة مقارنة في مجال صعوبات التعلم القراءة بين التلاميذ الأسوياء –وذوي صعوبات تعلم القراءة. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، ٤ (٢)، ٩ –٣٠.

وليد السيد خليفة (٢٠١٢). فاعلية برنامج للوعي الفونولوجي باستخدام الحاسوب في تنمية المهارات قبل القرائية لدى أطفال الروضة الموهوبين المعرضين لخطر الديسلكسيا بالطائف. *مجلة رابطة التربويين العرب*، ١ (٣١)، ٦٨-١٢٨.

وفاء يوسف أحمد (٢٠١٨). *فاعلية برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي لتحسين الاستعداد للقراءة لدى عينة من أطفال الروضة الصم زارعي القوقعة*. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية الدراسات العليا للطفولة.

سمر عاطف عبد اللطيف (٢٠٢٢). فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج عسر القراءة لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية، جامعة دمياط*، ٣٨ (٨٤)، ١٤٥-١٨٤.

الضاوية نغراوي، مباركة باقادي (٢٠٢٠). *عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدي تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، دراسة ميدانية بمنطقة رقان*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة دراية، أدرار.

نصرة محمد جلجل؛ وحسني زكريا النجار؛ وصفاء علي البحيري (٢٠٢١) الوعي الصوتي وعلاقته بالفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي لدي التلاميذ المعسرين قرائيًا. *مجلة كلية تربية، جامعة كفر الشيخ*، (١٠٠)، ٤١٥ -٤٥٠.

سعيدة عميار، حليمة شريفي، اسماعيل العيسة (٢٠٢١). بعض العوامل الفونولوجية والمعرفية المنبئة بالأداء في قراءة الكلمات دراسة مقارنة بين تلاميذ عاديين ومعسورين في القراءة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٧ (١)، ١٢٤-١٣٥.

دينا محمد أبو الفتوح، دعاء محمد خطاب، هدى علي سالم (٢٠٢٤). فعالية استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. *مجلة التربية الخاصة*، ١٣ (٤٦)، ١٩٢-٢٤٨.

محمد السيد إبراهيم (٢٠٢٠). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية الاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١١٧ (١١٧)، ٢٣ -٧٠.

يحيى زكريا عبد العاطي (٢٠٢٣). مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها التنبؤية بفهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي. *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٥)، ١٧٧-٢١٤.

أحمد مصطفى يوسف (٢٠٢٤). السلوك المشكل للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الروضة. *مجلة الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة*، (٤٦)، ٨٠٠-٨٢٧.

الرميصاء أسامة محمد (٢٠٢٤). مهارات التفكير الجانبي لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وعلاقتها بمهارات حل المشـــكلات. *مجلة الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة*، (٤٦)، ٨٩-١٣٠.

محالي ججيقة (٢٠١٨). عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣٥)، ٤٤٧-٤٥٨.

عبد الحفيظ شلابي (٢٠١٧). مقاربة نظرية لعسر القراءة النمائية، *مجلة الإنسان والمجتمع*، *٧*(١)، ١٥٥-١٦٦.

أســـماء إبراهيم مطر (٢٠٢٣). إســـهامات الوعي الفونولوجي في التنبؤ بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مزدوجي اللغة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، *٨٩*(٢)، ١-٥٩.

عاشـوراة نفنوف (٢٠٢٢). العوامل المسـببة للعسـر القرائي لدي تلاميذ الطور الثاني ابتدائية بلكحل حكوم المقاطعة الإدارية المنيعة نموذجا. جامعة غرداية، *مجلة آفاق علمية*، *١٤*(١)، ١٨٧-٢٠٧.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:-

Randazzo, M., Greenspon, E. B., Booth, J. R., & McNorgan, C. (2019). Children with reading difficulty rely on unimodal neural processing for phonemic awareness. *Frontiers in human neuroscience, 13*, 390- 410.

Victoria S. Henbest& Kenn Ape (2017). Effective Word Reading Instruction: What Does the Evidence Tell Us. *Communication Disorders Quarterly, 9*(1), 303-311.

Groot, B., van, K., Minnaert, A., & Meulen, B. (2015) Phonological Processing and Word Reading in Typically Developing and Reading Disabled Children: Severity Matters**.** *Scientific Studies of Reading*, *19* (2), 166.

Layes, S, (2016), La *Dyslexie développentale-Les universaux et les spécificités*, orthographiques, presse golden souf, Algérie.

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

Therrien, W., & Hughes, C. (2018). Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students Reading Fluency and Comprehension. *Learning Disabilities: Contemporary Journal,6*(1),1-16.

Mcknight, Caroline G; Lee, Steven W; & Schowengerdt, Richard (2017). *Effects of specific strategy training on phonemic awareness reading a loud with preschoolers: A Comparison study*. ERIC: ED 452518.

Jack M. Fletcher' and Jeremy Miciak (2024). Assessment of Specific Learning Disabilities and Intellectual Disabilities, *Sage Journals, 31*(1) 53-74.

Zablonsky, B, & Alford, J, (2020). Racial and ethnic differences in the prevalence of Attention-deficit/Hyperactivity Disorder and learning disabilities among U.S. childrenaged 3-17 years. NCHS Data Brief, *National Library of Medicine*, (358), 1-8.

Eyuboglu, D., Bolat, N., & Eyuboglu, M. (2018). Empathy and theory of mind abilities of children with specific learning disorder (SLD). *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology, 28*(2), 136-141.

Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The Critical Role of Instructional Response for Identifying Dyslexia and Other Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 53* (5), 343-353.

Pullen, P. C., Lane, H. B., Ashworth, K. E., & Lovelace, S. P . (2017). *Specific Learning Disabilities*. Handbook of Special Education. Second Edition. New York: Taylor & Francis.

Findik, O. T. P., Erdogdu, A. B., & Fadiloglu, E.(2022). *Motor skills in children with specific learning disorder: A controlled study.* Dusunen Adam, 35(2), 101-110.

DSM-5. (2013). Diagnostic statistical Manual Intellectual Developmental Disorder. (DSM-5), Washington DC, Published by the *American Psychiatric Association*.

Achiek, A, & Selugo,J (2024). How the Learning Disabilities Cause Psychosocial Problems among children in South Sudan: A Case of Jamjang Refugee Camps, *Texila International Journal of Academic Research*, 1: 12.