

العنوان:	فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع لتحسين مهارات اللغة التعبيرية
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	بركات، فاطمة سعيد أحمد
المجلد/العدد:	مج27، ع95
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2017
الشهر:	أبريل
الصفحات:	245 - 300
رقم MD:	1010896
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	الأطفال المعوقون، التربية الخاصة، علم النفس اللغوي، اللغة التعبيرية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1010896

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع لتحسين مهارات اللغة التعبيرية

د/ فاطمة سعيد أحمد بركات^١

المستخلص:

استهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي وأثره في بعض مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع. ولتحقيق هذا، تم عرض المفاهيم النظرية التالية: الإعاقة السمعية، الوعي الصوتي، ومهارات اللغة التعبيرية، والبرنامج التدريبي. وإلى جانب هذا، تم عرض نتائج بعض الدراسات، وفروض الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (٦) أطفال من الجنسين من ضعاف السمع، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٤) إلى (٦) سنوات، وتم التكافؤ بينهما في المتغيرات التالية: العمر الزمني، الذكاء، الوعي الصوتي، ومهارات اللغة التعبيرية. وإلى جانب هذا، تم تصميم مقياس الوعي الصوتي، ومقياس مهارات اللغة التعبيرية، وحساب خصائصهما السيكومترية. كما تم تصميم البرنامج التدريبي؛ الذي تكون من (٣٠) جلسة، والذي تم تطبيقه على مدى شهرين ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة (٣٥ - ٤٥) دقيقة. وانتهت النتائج إلى دعم فروض الدراسة، التي تم تفسيرها في ضوء ما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة. وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات وبحوث مقترحة.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة السمعية - الوعي الصوتي - مهارات اللغة التعبيرية - البرنامج التدريبي.

^١ - الأستاذ المساعد ورئيس قسم علم النفس التربوي، والتربية الخاصة - كلية التربية - جامعة ٦ أكتوبر

**فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى
الأطفال ضعاف السمع لتحسين مهارات اللغة التعبيرية**
د/ فاطمة سعيد أحمد بركات^٢

مقدمة:

يعتمد إدراك الإنسان لعالمه على المعلومات التي يستقبلها عبر الحواس (البصر، السمع، اللمس، التذوق، والشم)، ويعتبر حدوث أي خلل في أي من هذه الحواس أو أكثر ينجم عنه صعوبات عديدة، وتسهم حاسة السمع بدور كبير في نمو الإنسان إذ تجعله قادراً على تعلم اللغة التي تشكل حجر الزاوية بالنسبة لتطور السلوك الاجتماعي، وتمكن الإنسان من فهم بيئته ومعرفة المخاطر الموجودة فيها فتدفعه إلى تجنبها. كما أن لحاسة السمع أهمية عن باقي الحواس وأثراً كبيراً على نمو النطق واللغة، وما يترتب عليه من التطور الثقافي والمعرفي، وزيادة الحس الاجتماعي والتفاعل والترابط مع باقي أفراد المجتمع.

ويشير كراوفورد (Crawford, 2007, p, 16) إلى أن حدوث الضعف السمعي يقلل من قدرة الطفل على إدراك أصوات الكلام المختلفة التي تعد ضرورية لفهم اللغة الطبيعية وتردد الكلام، والإيماءات، ويؤدي إلى الصعوبة في التمييز بين أصوات الكلام. وتري هاماجيوشي (Hamaguchi, 2001, p, 173) أنه كلما انخفضت درجة السمع لدى الفرد قلت قدرته على الانتباه السمعي، وبالتالي، يؤدي ذلك إلى ضعف في الذاكرة السمعية. ويذكر أمبروز (Ambrose, 2009, p, 4) أن الأطفال المعاقين سمعياً يعانون من ضعف في الوعي الصوتي وما يترتب عليه من نتائج كاضطراب اللغة. ويؤكد تشين (Chen, 2009, p, 4) أن ضعف الوعي الصوتي لدى الأطفال يؤدي إلى ضعف في مستوى مهارات اللغة التعبيرية لديهم. ويرى كل من ميشيل (Michael, 2000, p, 1) وتشين (Chen, 2009, p, 15) أن الوعي الصوتي يقسم إلى خمس مهارات يمكن تمييزها وهي ما يلي:

١- القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات ثم تحول الكلمة إلى أصوات (فونيم).

٢- مزج الأصوات والمقاطع مع بعضها.

٣- حذف أصوات من الكلمة.

٤- إضافة صوت إلى الكلمة.

^٢ - الأستاذ المساعد ورئيس قسم علم النفس التربوي، والتربية الخاصة - كلية التربية - جامعة ٦ أكتوبر

٥- الوعي بالقوافي وغنة الصوت.

إضافة إلى هذا، تجمع مدارس علم النفس رغم اختلافها على أن السنوات الست الأولى من عمر الفرد هي أهم السنوات في تكوين شخصيته وبنائها حيث تشكل هذه السنوات مرحلة جهرية وتأسيسية تبني عليها مراحل النمو التي تليها، كما أن للاستثارة الاجتماعية والحسية والحركية والعقلية واللغوية السليمة التي تقدمها الأسرة والروضة آثاراً إيجابية على تكوين شخصية الطفل واستمرار نموه السوي في حياته المستقبلية. كما يزدهر النمو اللغوي للطفل عند بلوغه أربع سنوات، بل ويفوق في نموه جوانب أخرى. ويستطيع الطفل في هذا السن أن يتكلم عن كل شيء، بل ويتلاعب بالكلمات، ويطلب تفسيرات جديدة بعد أن فقدت السابقة صفاتها التي ترضيه وتقلبه، كما أنه يحكي القصص الكثيرة ويعلق على المواقف التي تحدث أمامه أو الأحداث التي يراها، ويتميز النمو اللغوي للطفل في هذه المرحلة بعدة أمور من بينها أن لغة الطفل يغلب عليها التعلق بالمحسوسات، ويتميز بالبراعة تحصيلاً وفهماً، كما تزداد مفردات الطفل بسبب فضوله وحبّه للاستطلاع (عادل عبد الله، ١٩٩٩، ١٤، ١٦).

وقد بينت دراسة كل من كولن (Colin et al., 2006) وامبروز (Ambrose, 2009) أن هناك عدة فنيات مختلفة لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع منها التمييز البصري والسمعي ويعتمد على المعلومات السمعية والبصرية المتوفرة على وجه المتكلم، والتمييز اللمسي. ويعد التدريب على الانتباه البصري محاولة لتعويض ضعف التمييز السمعي لأصوات الكلام لدى الطفل المعاق سمعياً، وباستخدام التدريب البصري يمكن تزويده بالقدرة على المقارنة بين حركة أعضاء نطقه وحركة أعضاء نطق الآخرين أثناء النطق (Crawford, 2007, p, 23). وتشير داشاش (Dashash, 2004, p, 7) إلى أن التواصل البصري بين الأطفال الصغار وأمهاتهم يكون ذا أهمية لمهارات التفاعل الاجتماعي ومهارات اللغة، فالتدريب على التواصل البصري يحتل أهمية كبيرة في تدريب الأطفال ضعاف السمع. وتساعد فنية التدريب على نمو مهارة الاستماع وتطويرها لديه، ومن ثم التمييز بين الأصوات والكلمات باستخدام الوسائل البصرية والمعينات السمعية بهدف تنمية انتباه الطفل للأصوات المحيطة به (سعيد العزة، ٢٠٠١، ٧٦).

ويمكن استخدام التدريب على الانتباه اللمسي والحركي مع تدريبات الانتباه السمعي والبصري لزيادة كفاءة البرنامج (Crawford, 2007, p, 22). وقد قام رازنفلينو وآخرون (Rathinavelu et al., 2006) باستخدام برنامج كمبيوتر يعرض فيه تدريبات حركية للفك والشفاه واللسان والحنك وذلك لتحسين مستوي اللغة لدى الأطفال ضعاف السمع. أما فنية التعزيز الإيجابي وهي تساعد على

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

زيادة احتمالية تكرار السلوك، حيث يتمكن الفرد من استدعاء السلوكيات التي نال بسببها التعزيز (Halgin & Whitbourne, 2000, p, 116)، كما يؤدي التعزيز الإيجابي إلى تقوية السلوك المرغوب فيه (Birch, 1997, p, 142).

ويمكن استخدام أي مثير يؤدي إلى تقوية السلوك الذي يعتبر شرطاً سابقاً عليه كالأطعمة والمشروبات والابتسامات والتصفيق، أو قبلة أو تعانق الطفل (Maiwald et al., 1999, p, 19). وتستخدم فنية التعميم كشكل من أشكال الفهم يمكن تطبيقه على مواقف أخرى غير الموقف الذي حدث فيه التدريب على أن يكون من نفس الفئة، ومجرد معرفة المبدأ لا يضمن انتقال أثر التدريب إلى المواقف الجديدة، لذلك ينبغي أن يتمكن المتدرب من إمكانية التطبيق على المواقف الجديدة (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ١٧٤ - ١٧٥). أما فنية النمذجة، فترى هاماجيوشي (Hamaguchi, 2001, p, 171) أنه يمكن استخدام نماذج حية صحيحة النطق من الأصدقاء أو الجيران أو من خلال الفيديو والتلفزيون بحيث يقوم الطفل بتقليدها في حياته اليومية وأثناء التدريب.

وفي ضوء ما يمكن أن يسهم به القصور في مهارات الوعي الصوتي من تحدي في المهارات الأخرى مثل مهارات اللغة وغيرها من المهارات لدى الأطفال ضعاف السمع، ونظراً للأهمية الحيوية لتلك المهارات في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية وغيرها من المهارات لهؤلاء الأطفال، كان الاهتمام البالغ بدراستها ومحاولة تميمتها لدى هؤلاء الأطفال في مرحلة مبكرة، ومن هنا كانت فكرة الدراسة الحالية في محاولة لتقديم البرنامج التدريبي لتدريب هؤلاء الأطفال على تلك المهارات، والتي قد تنعكس إيجابياً على تحسين مستوى مهارات اللغة التعبيرية لديهم.

مشكلة الدراسة:

يواجه الأطفال ضعاف السمع العديد من المشكلات والصعوبات التعليمية التي تتمثل في القراءة والكتابة والإملاء والفهم والاستيعاب، وغالباً ما ترتبط هذه المشكلات بالوعي الصوتي، والذي يمكن أن يكون له أثر في مختلف المشكلات التي يواجهها ضعاف السمع، حيث أشارت الدراسات والأدب النظري إلى أن ضعف السمع لديهم قصور في مهارات الوعي الصوتي، وأن يمكن الصعوبة لديهم يرجع إلى عدم القدرة على الوعي الصوتي، كما أن هناك ثمة ارتباط مابين الوعي الصوتي ومهارات اللغة التعبيرية، واللذان يعتبران من المشكلات المرتبطة بضعف السمع هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن المناهج الدراسية مشبعة بالعامل اللفظي والذي يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة الأطفال على الوعي الصوتي، ولذا أصبح من الضروري وضع برامج تدريبية تحسن من قدرتهم على الوعي الصوتي، مما ينعكس إيجاباً على مهارات اللغة التعبيرية، وعلى

هذا فان الإحساس بحجم المشكلة، وإيماناً بأهمية التدريب على الوعي الصوتي، إلى جانب أنه لا توجد دراسة عربية واحدة - في حدود إطلاع الباحثة - تناولت تدريب ضعاف السمع على الوعي الصوتي ولا سيما باستخدام الحاسوب، وأثر ذلك على مهارات اللغة التعبيرية لديهم، وقد أشار كل من كولن وآخرون (Colin et al. 2006) وامبروز (Ambrose, 2009) على ضرورة أن يكون الوعي الصوتي من أولويات البرامج التدريبية في تحسين وتدريب الأطفال ضعاف السمع وذلك لاعتبار الإدراك مهارة أساسية محورية، إذا تم تقويتها وتنميتها نتج عنها تغيرات في مختلف جوانب النمو مثل اللغة والنطق وغيرها من جوانب النمو، وعلى هذا الأساس يمكن صياغة ذلك وترجمته في التساؤلات التالية:

- ١- هل توجد فروق في الوعي الصوتي في المجموعة التجريبية بعد خضوعها للبرنامج التدريبي بين القياسين القبلي والبعدي؟
- ٢- ما الفروق في الوعي الصوتي بين المجموعة التجريبية بعد خضوعها للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؟
- ٣- ما الفروق في الوعي الصوتي للمجموعة التجريبية بعد خضوعها للبرنامج التدريبي في القياسين البعدي والتتبعي؟
- ٤- ما الفروق في مهارات اللغة التعبيرية للمجموعة التجريبية بعد خضوعها للبرنامج التدريبي في القياسين القبلي والبعدي؟
- ٥- ما الفروق في مهارات اللغة التعبيرية بين المجموعة التجريبية بعد خضوعها للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؟
- ٦- ما الفروق في مهارات اللغة التعبيرية للمجموعة التجريبية بعد خضوعها للبرنامج التدريبي في القياسين البعدي والتتبعي؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية الوعي الصوتي وتطوير مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع من خلال برنامج تدريبي، كما تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن استمرارية فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى المشاركين في الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة والحاجة إليها في ضوء ما يلي:

- ١- الاهتمام بفئة من فئات المجتمع وهي فئة الأطفال ضعاف السمع.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

٢- موضوع الدراسة، واهتمامها بتنمية مهارات الوعي الصوتي، وهو من الموضوعات الحديثة التي بدأ الاهتمام بها يتزايد، لما ينتج عنها من تأخر في اللغة.

٣- إعداد برنامج تدريبي قائم على تنوع المثيرات، وتطبيقه على المشاركين في الدراسة لتنمية مهارات الوعي الصوتي لديهم وتحسين مهارات اللغة التعبيرية لديهم.

مصطلحات الدراسة:

الأطفال ضعاف السمع:

هم الذين فقدوا جزءاً من قدرتهم السمعية التي تحول دون اكتساب اللغة والكلام بوضوح من الآخرين ويتم تشخيصهم على أنهم يعانون من ضعف سمعي بناء على أدوات التشخيص المتوفرة في تلك المدارس. ويتراوح الفقد السمعي ما بين (٥٦-٧٠) ديسبل.

الوعي الصوتي:

هو امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات للغوية، وكيفية إخراج هذه الأصوات، والتي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات، ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الأطفال بعد انتقائهم لاختبار مهارات الوعي الصوتي.

مهارات اللغة التعبيرية

يقصد بها محتوى ما نتكلم، أو نكتب، أو نقرأ، أو نفهم، ويمكن التعبير عنها بشكل لغة الجسم سواء بالإيماءات أو لغة الإشارة أو في شكل لغة منطوقة، وهناك صنفين للغة (الاستقبالي والتعبيري)، فاللغة الاستقبالية هي القدرة على فهم كلام الآخرين وتعبيرات وجوه وإشاراتهم، أما اللغة التعبيرية تساعد الأشخاص على التعبير عن فهمهم سواء بالكلام أو لغة الجسم، وتعرف إجرائياً بأنها القدرة على استقبال أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوي صحيح من حيث النطق والمعنى.

البرنامج التدريبي:

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات تدريبية، وذلك لتقييم مجموعة من الخبرات والمواقف، والأنشطة والمهام المختلفة، ويتم تقديمها لمجموعة من الأطفال ضعاف السمع، وذلك من خلال عدد معين من الجلسات التي تهدف إلى تنمية مهارات الوعي الصوتي، وهذا الأمر يعمل على تحسن مستوي مهارات اللغة التعبيرية لدى هؤلاء الأطفال، ويتم ذلك خلال فترة زمنية محددة.

محددات الدراسة:

- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها معرفة فاعلية برنامج تدريبي (كمتغير مستقل) في تنمية الوعي الصوتي لدى المشاركين من الأطفال ضعاف السمع (كمتغير تابع)، وتحسين مستوى مهارات اللغة التعبيرية لديهم (كمتغير تابع آخر) كما تعتمد الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعتين.

- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٢) من الأطفال ضعاف السمع من مدرسة الأمل بالقاهرة، محافظة القاهرة، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٤ - ٦) عام، بمتوسط عمري قدره (٥.١٧) عاماً، وانحراف معياري قدره (١.٤١)، وقد تم تقسيم العينة إلى ما يلي:

١- المجموعة التجريبية، وعددهم (٦) طفلاً وطفلة.

٢- المجموعة الضابطة، وعددهم (٦) طفلاً وطفلة.

وقد بلغت درجة الفقد السمعي للأطفال ضعاف السمع ما بين (٥٦ - ٧٠) ديسيبل.

المفاهيم النظرية للدراسة:

يمكن عرض المفاهيم النظرية على الوجه التالي:

أولاً: ضعاف السمع:

إن مشكلة ضعف السمع من المشاكل الهامة والخطيرة لدى كثير من المجتمعات سواء المتقدمة منها أو النامية كل حسب قدراته فنجد أن ضعاف السمع في مصر فئة تكاد تكون لا وجود لها والسبب أن الطفل يخرج من رياض الأطفال لديه سمع بسيط (بقايا سمعية) ولكن عندما يأتي سن المدرسة فيندرج داخل مدرسة الصم وبالتالي يتعامل مع زملائه بلغة الإشارة مما تتعدم عنده البقايا السمعية الموجودة لديه وهذه الفئة تحتاج إلى رعاية خاصة وإعداد برامج تدريبية بهدف إدماجهم وتفاعلهم في المجتمع الذي يحيط بهم، وكذلك يمكنهم الاعتماد على أنفسهم بصورة إيجابية صحيحة ولذا اهتم العلماء والمتخصصين والباحثين بكل خصائص المعاقين سمعياً.

الأطفال ضعاف السمع:

ذكر رشاد على موسى، ومديحة الدسوقي (٢٠١١، ٤٧١ - ٤٧٣) أن الأطفال ضعاف السمع هم الذين لديهم سمع ضعيف إلى درجة أنهم يحتاجون في تعليمهم إلى ترتيبات خاصة أو تسهيلات ليست ضرورية في كل المواقف التعليمية التي تستخدم للأطفال الصم، كما أن لديهم رصيد من اللغة والكلام الطبيعي. كما توجد عدة مصطلحات للأطفال ضعاف السمع هي على

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

الوجه التالي:

- هم من يعجزون عن سماع أجزاء الكلام المنطوق بوضوح، ولكن يمكن تدريبهم على تنمية البقايا السمعية الموجودة لديهم سواء باستخدام وسائل مساعدة أو بدونها.
- هم من تقع عتبة سمعهم ما بين (٤٠ — ٦٠) ديسيبل وهو ما يطلق عليه ضعف سمعي متوسط.

- هم من يعانون عجزاً جزئياً في حاسة السمع، وبالتالي ما لديهم من بقايا سمعية لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية.
- وقد عرّف عطية محمد (٢٠١٢، ١٧) ضعف السمع بأنه الفرد الذي يعاني من بعض المشكلات البسيطة في حاسة السمع لدرجة تعوقه عن سماع الأصوات التي في محيط السمع العادي إلا من خلال المعينات السمعية لتحقيق السمع لديه والاستعانة بالتدريبات اللغوية والسمعية المناسبة ويتراوح ذلك ما بين (٢٥) إلى أقل من (٧٠) ديسيبل.

وترى الباحثة أن الطفل ضعيف السمع، يتضح أنه يعاني عجزاً جزئياً في حاسة السمع، وبالتالي ما لديه من بقايا سمعية لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية، إلا باستخدام وسائل مساعدة باختلاف أنواعها، وبالتالي فالطفل ضعيف السمع في حاجة ماسة إلى تدريب سمعي أو ما يطلق عليه (التأهيل السمعي) وهي طريقة الهدف منها مساعدة الطفل ضعيف السمع على الاستفادة من القدرات السمعية المتبقية لديه بالطرق المختلفة، وهذا التدريب يتم في جلسات، وضمن نشاطات هادفة تسعى إلى تنمية قدرة ضعف السمع على الإصغاء.

ثانياً: الوعي الصوتي:

تشتمل مهارات الوعي الصوتي القدرة على ما يأتي: التعرف على الكلمات المألوفة وابتكارها، التعرف على الكلمات من خلال الجناس الاستهلاكي Alliteration وابتكارها، عدّ المقاطع، توصيل الكلمات بأصوات البدايات أو النهايات ، فصل صوت في الكلمة، حذف صوت في الكلمة، دمج الحروف معاً لتكوين كلمات ، استبدال الأصوات في الكلمة، تجزئة الكلمة إلى الأصوات التي تتألف منها (Major & Bernhardt, 1998, p, 428; Roth & Baden, 2001, p, 165). ويعرّف الوعي الصوتي بأنه: القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد أو الكلمات أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع (Macmillan, 2002, p, 9).

وترى الباحثة أن مهارات الوعي الصوتي لا تقتصر على الوعي بمعرفة أصوات الكلمات، والتمييز بينها وإنتاجها، ولكنه الوعي الشعوري بأن لغة الكلام تتكون من وحدات مجردة

د / فاطمة سعيد أحمد بركات

من الأصوات تتجمع لتشكل مقاطع، ثم تتجمع لتشكل كلمات، ثم تتجمع لتشكل جملاً، ويُعد الوعي الصوتي هو المهارة الأكثر ارتباطاً بالتمنؤ القرائي.

عناصر الوعي الصوتي:

وهي مجموعة المهارات أو الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية الوعي الصوتي ومن

أهمها ما يلي:

- عزل الفونيم Phoneme Isolation: ويعنى عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة، مثال : ما الصوت الذي تبدأ به كلمة باب، الجواب : ب.
 - ضم الفونيمات Phoneme Blending: ويعنى ضم الفونيمات معا لتكون كلمة، مثال : ما الكلمة التي تتكون من أصوات (ش - م - س)، الجواب : شمس.
 - تجزئة الفونيمات Phoneme Segmentation: أي فصل الفونيمات التي تكون الكلمة عن بعضها، مثال : ما الأصوات التي تتكون منها كلمة قلم، الجواب : ق - ل - م.
 - حذف الفونيم Phoneme Deletion: ويعنى نطق الكلمة بعد حذف صوت منها، مثال : كلمة فأر، انطقها بدون صوت (ف)، الجواب : أر.
 - تبديل الفونيم Phoneme Substitution: ويعنى استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت آخر، مثال : كلمة قط إذا تغير (ق) إلى (ب) ماذا تكون الكلمة، الجواب : بط.
- (Torgeson, 2001, p. 187)

نظريات الوعي الصوتي:

تتعدد نظريات الوعي الصوتي على الوجه التالي:

النظرية السمعية البصرية للوعي الصوتي:

أن النظرية السمعية البصرية للوعي الصوتي تتضمن ما يلي:

- ١- الوعي بالأصوات المسموعة يعتمد على تفسير البيانات السمعية والبصرية معاً.
 - ٢- تلعب المعلومات البصرية دوراً أساسياً في فهم الكلام وذلك عندما يتم الجمع بين التركيز البصري في حركة الأعضاء المسؤولة عن الكلام مع أصوات الكلام.
- (Ruth, 1998, p. 14)

وقد قام (Rathinavelu et al., 2006) بعمل دراسة عن تقييم نموذج تعليمي ظاهري لحركة الشفاه باستخدام الكمبيوتر، وهدفت إلى بيان أثر تدريب الأطفال ضعاف السمع على الإدراك البصري لحركة الأعضاء المسؤولة عن النطق والتمييز السمعي لأصوات الحروف باستخدام برامج الكمبيوتر، وتكون المشاركون في الدراسة من (٦) أطفال ضعاف السمع (٣ أولاد و٣ بنات)، تتراوح أعمارهم بين ٤ و ٧ سنوات، وتم تطبيق اختبار نطق و برنامج كمبيوتر، واستخدام جهاز فيديو، وأشارت النتائج إلى

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٩٥- المجلد السابع والعشرون - أبريل ٢٠١٧ = (٢٥٣)

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

ارتفاع مستوى الأطفال ضعاف السمع في القدرة على النطق بنسبة تتراوح ما بين ٧٥% - ٨٥%. وبينت دراسة (Beal et al., 2012) مدى اكتساب أصوات الحروف اللغوية لدى الأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة، وهدفت إلى معرفة مدى قدرة الأطفال فاقد السمع على تعلم الأصوات المرئية، وتكون المشاركون من عدد من الأطفال فاقد السمع وأعمارهم أقل من ٥ سنوات، وأسفرت النتائج عن وجود مستوي منخفض إلى متوسط في معرفة المفردات عن طريق أصوات الحروف المرئية، وكانوا أيضاً قادرين على استخدام هذه المعرفة في قراءة الكلمات، وتم قراءة ما يقرب من نصف الكلمات التي تم تضمينها في التعليمات، ومن خلال التحليل الوصفي أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يستخدمون سماع الصوت المرئي يقوي فعالية ذاكرة الحروف لديهم.

٢- نظرية المعالجة السمعية:

تتضمن المعالجة السمعية القدرة على الإدراك المتكامل للمعلومات السمعية التي تدخل النظام العصبي المركزي بشكل متسلسل بمرور الوقت، ويجب أن يكون لدى الأطفال القدرة على اكتشاف الاختلافات بين المحفزات السمعية ويحدث ذلك خلال عشرات الأجزاء من الألف من الثانية، ولكي يُميزَ الطفل سمعياً بين بعض الحروف الساكنة في الخطاب فعلى سبيل المثال، بعض المقاطع الساكنة /pa/, /ka/, /ga/, /da/, /ba/, و /ta/، فالمعالجة السمعية ضرورية لدقة فهم الأصوات الكلامية المتشابهة والأصوات الأخرى، وتشمل المعالجة السمعية نوعين وهما كما يلي :

١- المعالجة السمعية الدينامية: وهي تشمل معالجة الانماط المتغيرة من الكلام المسموع.

٢- المعالجة السمعية الثابتة: وهي تختص بمعالجة الانماط الثابتة من الكلام المسموع.

(Lathroum, 2011, p. 13-14)

ويتضح مما سبق أن للمعالجة السمعية دور كبير في عملية الوعي الصوتي ويتمثل ذلك في دور العصب السمعي المركزي والذاكرة في معالجة الأصوات المسموعة والاحتفاظ بها لأكثر فترة ممكنة، وقد تحتاج هذه العملية إلى دعم أساسي يقوي من مستوي الوعي الصوتي ويحسن من مستوي ذاكرة الأصوات المسموعة ألا وهو الوعي البصري والذي يقوي من عملية التركيز ويعالج بعض القصور الذي قد يحدث بسبب الاعتماد على الوعي السمعي فقط، ف رؤية الصورة أو حركة العضو المسئول عن الكلام تجنب الانتباه البصري وتدعم الانتباه السمعي معاً .

ثالثاً: اللغة التعبيرية:

تعرف اللغة بأنها القدرة على استقبال وفهم الرموز اللغوية بأشكالها المختلفة (أصوات كلامية

— رموز مكتوبة ومقروءة — إيماءات) الصادرة من الآخرين وتسمى لغة استقبالية، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوي يفهمه الآخرين في شكل كلام منطوق له سياق ومعنى أو كلام مكتوب ومقروء أو إيماءات (لغة الجسم) وتسمى اللغة التعبيرية (Macleer, 2001, p, 9). وتعني مهارة الاستقبال أو الاستماع إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف فهم مضمونها (إيمان فراج، ٢٠٠٣)، وهي أولى مهارات اللغة التعبيرية التي يكتسبها الطفل حيث تكتسب خلال العام الأول من العمر، فضلاً عن أنها أكثر المهارات اللغوية استخداماً طوال حياة الإنسان، وهي تزيد عن مجرد السمع لأنها مهارة إيجابية نشطة تتطلب من الطفل الانتباه لما يسمع وإدراك وفهم لما يسمع. أما مهارة التعبير أو التحدث فتعني وضع الطفل الكلمات والأفكار والمعاني في سياق لغوي صحيح نطقاً وتركيباً يعبر عما يطلب منه أو يجول في خاطره. كما تشير هذه المهارة إلى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وأفكاره في شكل رموز لغوية وكلمات وألفاظ (إيمان فراج، ٢٠٠٣). كما تعرف مهارة التحدث أو التعبير بأنها نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب مع صحة التعبير وسلامة الأداء. وتشمل مهارات اللغة التعبيرية: الاستماع، والتعبير الشفوي، والقراءة، والكتابة (أماني علي وهالة الخريبي، ٢٠٠٦).

وقد تم تناول مهارات اللغة التعبيرية: وهي تقيس قدرة الطفل على التحدث والتعبير الشفوي الواضح والسليم من حيث النطق والمعنى والطلاقة والتركيب وطول الجملة والاستخدام اللفظي السليم لكافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر .. الخ.

مستويات مهارات اللغة التعبيرية:

يمكن تصنيف المهارات اللغوية إلى المستويات التالية:

- المستوى التركيبي: ويتعلق بالترتيب المنتظم للحروف في مقاطع و المقاطع في كلمات، ويتناول تنسيق الأصوات في الدماغ، مثال: محمد، اسم يعتبر تتناسق حروفه مقبولا حيث اجتمعت على شكل مقاطع م/ حَمَ / مَدَ، وهذه المقاطع اجتمعت بشكل مقبول.
- المستوى الصوتي: ويتناول المستوى الصوتي الأصوات اللغوية المختلفة في مخرجها عن بعضها البعض في أي لغة ويشمل علي ما يلي:
 - اختيار الأصوات وتنظيمها.
 - طول وقوة ونغمة وتأثير الأصوات المجاورة ودرجة ارتفاع الصوت وتردده.
 - مدة الصوت ومكانة وطريقة النطق ودور الأجزاء الصوتية.

===== فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع =====

(إيهاب البيلال، ٢٠١٠، ١٣٧)

فالطفل في عمر ٣ شهور يرد علي الضوضاء المفاجئة بالبكاء كما أنه يرد بالبكاء علي الأصوات المألوفة كصوت الأب والأم وفي حالة الألم والجوع مع تغيير في ترينيمات الأصوات أثناء البكاء ('Ahhhh آه lahhh') ، وفي عمر ٣ - ٦ شهور يبدأ باستخدام المقاطع مع (a) مثل (baaba ba ba ba) أصوات الضحك ثم يلف رأسه للأصوات ، وفي عمر ٦ - ٩ شهور يفهم الكلمات البسيطة مثل كلمة (لا) ويلتفت لأفراد العائلة عند نطق الأسماء McAleer, 2001, p. (13).

• **مستوى المعاني:** للدماغ طريقة لإعادة إنشاء الكلمات مسموعة ومفهومة والجمل التي سمعتها سابقا عندما تريد إيلاغ فكرة إلى شخص آخر المستوي المورفولوجي أو الصرفي: وهذا المستوى يهتم بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات اعتماداً على السياق - **المستوي الصرفي:** وهذا المستوى يهتم بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات اعتماداً على السياق (Zarawaldman, 2011, p, 18). - **المستوى المورفولوجي:** ويهتم بدراسة تراكيب الكلمة ويصف كيف تتكون الكلمات وتشكل المكونات الأساسية للغة ويعرف باسم الفونيم وهو اصغر وحدة ذات معنى (إيهاب البيلال، ٢٠١٠، ١٣٧).

- **المستوى النحوي:** ويتعلق ببناء الجملة ووضع الكلمات في الجمل من حيث تنظيم وضع الكلمات (الفاعل - الاسم - الحرف) وفهم معاني الأشياء (Wilson, 2007, p, 12) رابعاً: آثار ضعف السمع علي مهارات اللغة التعبيرية:

يؤدي ضعف السمع إلي ضعف نمو التواصل اللفظي وغير اللفظي لسدي الأطفال (Callow - Heusser, 2011, p, 9)، ويعد النمو اللغوي أكثر مظاهر النمو تأثراً بالإعاقة السمعية ، حيث يؤثر ذلك سلباً علي كافة مظاهر النمو اللغوي ، لذلك فإن اللغة لدى الشخص ضعيف السمع لا تتطور إلا بالتدريب المنظم والمكثف (Paatsch & Blamey, 2001, p, 12)، (صفاء زكي، ٢٠٠٢، ٤٨). ويتمثل ضعف اللغة لدي ضعيف السمع في محدودية ذخيرته اللغوية والكلام البطيء ويتمركز حول المحسوس في الكلام أكثر من المجرد ، وذلك لغياب التغذية الراجعة السمعية لديه ويعد الحوار اللغوي من الجوانب المهمة الذي يؤثر ضعف السمع فيها مما يؤدي الي ضعف في التواصل الاجتماعي وكذلك انخفاض المستوي الأكاديمي في القراءة الحوارية (Tsai, 2009, p, 1).

وقد بينت دراسات نمو اللغة لدى الأطفال فاقد السمع في مرحلة ما قبل اكتمال نمو اللغة أن

الطفل فاقد السمع يعاني من تأخر في اللغة بالمقارنة مع الطفل العادي ولذلك يؤثر ضعف السمع في الطفولة المبكرة على نمو اللغة المتوقعة بنسبة كبيرة لدى الطفل (1, Gem, 2000, p, 1)، فإذا أصيب الطفل بضعف السمع في الثلاثة أعوام الأولى من حياته يؤدي ذلك إلي ضعف في الذاكرة السمعية وبالتالي تأخره في مستوي اللغة والنطق (93, p, 2001, Macleer)، (2001, Blamey, et al.). وقد تترك الإعاقة السمعية آثار سلبية على عملية التفاعل مع الآخرين وتسبب له الشعور بالعزلة وينعكس ذلك سلبياً علي نمو اللغة لدي الطفل ضعيف السمع ، كما أن الطفل المعاق سمعياً لا يمكنه سماع الأصوات المتكررة يومياً بشكل طبيعي والتي تعزز الطفل بالسمع العادي مما يؤدي إلي تأخر اللغة. ومما سبق يمكن حصر أسباب تأثير ضعف السمع علي تأخر اللغة وهي كالتالي:

- لا يكون لديه تغذية راجعة لأنه لا يستطيع سماع الأصوات التي يحدثها .
- تركز الفهم للغوي للطفل ضعيف السمع علي المحسوس أكثر من المجرد والمعنوي.
- ضعف الذاكرة السمعية لدي ضعيف السمع .
- ضعف التفاعل الاجتماعي وما يفرضه عليه ضعف السمع من شعور بالعزلة .
- ضعف التعزيز السمعي .

وبناءً علي ما سبق تهتم الدراسة الراهنة بتدريب الطفل علي الوعي الصوتي بالأصوات والكلمات والجمل اللغوية والتركيز علي تدعيم الذاكرة السمعية والتعزيز السمعي وتنمية الفهم المجرد والمحسوس من أصوات اللغة، وكذلك الاهتمام بالتفاعل الاجتماعي في برنامج التدريب. ويتبين مما سبق أثر ضعف السمع علي الوعي الصوتي ويبدأ ذلك التأثير بعدم القدرة علي سماع أصوات الكلام بطريقة صحيحة بالإضافة إلي عامل تشتت الانتباه مما يؤدي إلي قصر مدة التركيز وينعكس ذلك سلبياً علي التغذية الراجعة للأصوات والكلمات، وبالتالي لا يستطيع الطفل أن يختزن الأصوات بطريقة صحيحة وتكون عرضة للنسيان وكذلك يصعب عليه فهم معاني الكلمات والجمل الجديدة. ومن خلال العرض السابق يركز البرنامج التدريبي في الدراسة الراهنة علي الحد من آثار ضعف السمع علي الوعي الصوتي ويتم ذلك من خلال التدريب علي التركيز السمعي وزيادة مدة الانتباه السمعي للأصوات منفردة والكلمات والجمل.

دراسات سابقة

يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى المحاور التالية:

أولاً: دراسات تناولت الوعي الصوتي لدي الأطفال ضعاف السمع:

هدفت دراسة (Baddeley, 2003) إلى معرفة عمل الذاكرة وزيادة مستوى مهارات اللغة التعبيرية وعلاقته باللغة، وبينت الدراسة أن عمل الذاكرة يتمركز في ثلاثة أجزاء من الذاكرة وهي

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

المعالج السمعي والبصري والمنفذ المركزي ، وأن الوعي الصوتي يتم معالجته في المعالج الصوتي، وإذا كان هناك خلل في المعالج الصوتي فإن ذلك ينتج عنه اضطراب في اللغة .

وبينت دراسة (Beash, 2004) أثر برنامج مدرسي صيفي على الاستعداد للمهارات الصوتية للأطفال في مرحلة ما قبل الحضانه، وتكون المشاركون في الدراسة من مجموعة من الأطفال من عمر ٤ - ٥ سنوات، وتم تطبيق مقياس للغة والنطق، كما تم استخدام فنية التركيز السمعي في البرنامج التدريبي، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى مهارة التمييز السمعي لنطق أصوات الحروف في كلمات لدى الأطفال.

وهدفت دراسة (Elbro et al., 2004) إلى تتبع الأطفال المعسرون قرائياً في مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف السابع، والتعرف على فاعلية برنامج لتدريبهم على الوعي الصوتي، وقد بينت النتائج أن هناك تأثير إيجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وكذلك قراءة الكلمات ، والتعرف على الكلمات غير الصحيحة، والفهم القرائي.

كما هدفت دراسة (Nancollis et al., 2005) إلى الكشف عن تأثير التدخل القائم على الوعي الصوتي في زيادة المعرفة القرائية، وتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الوعي الصوتي والتي تمثلت في الوعي بالقافية وسجع الكلمات، وتهجى الكلمات غير الصحيحة، ومهام التجزئة الفونيمية. وقد تناول (Goswami et al., 2005) أثر التدريب الثابت على التهجنة على الوعي الصوتي في اللغة الانجليزية والألمانية، وأشارت النتائج إلى أن استخدام طريقة ثابتة في تعليم التهجنة وتقليد الأصوات يزيد من مهارات الوعي الصوتي في إنتاج ألفاظ جديدة من الأصوات.

وهدفت دراسة (Luke, 2005) إلى الكشف عن دور الوعي الصوتي في اكتساب القراءة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ، وأشارت النتائج إلى تحسن القدرة القرائية في اللغة الفرنسية بغض النظر عن الخلفية العرقية، وأن تدريس الوعي الصوتي قد أثر إيجابياً على القدرة القرائية في اللغة الفرنسية.

وقام بارك (Park, 2008) بإعداد دراسة عن خصائص المعالجة السمعية للأصوات، والقراءة، واللغة الشفوية لدى الأطفال ذوي ضعف السمع البسيط والمعتدل والحس عصبي، وهدفت الدراسة إلي فحص تأثير ضعف السمع البسيط والمعتدل والحس عصبي علي نمو الوعي السمعي للغة المنطوقة ومعرفة القراءة والكتابة (قراءة وتهجئ)، وتكون المشاركون في الدراسة من ٦٠ طفلاً (٣٠ طفلاً عادي السمع و ٣٠ طفلاً ضعاف سمع يستخدمون سماعات طبية)، وتم استخدام مقياس للوعي الصوتي ومقياس

اللغة ومقياس لصعوبات التعلم، وبينت النتائج ضعف الوعي السمعي لدى الأطفال وكذلك ضعف مستوى اللغة الشفوية وانخفاض قدرات القراءة والكتابة لدى الأطفال ضعاف السمع بالمقارنة مع الأطفال العاديين .

وقام سلفاتور (Salvatore, 2008) بإعداد دراسة عن شدة فقدان السمع، ومهارات الوعي الصوتي، والعمر الزمني كمنبئات للنجاح في القراءة لدى الأطفال في سن المدرسة، وهدفت الدراسة إلى بيان أثر ضعف السمع ومستوى الوعي الصوتي والعمر الزمني على مستوى القراءة الشفوية لدى الأطفال ضعاف السمع، وبلغ عدد المشاركون ١٧ طفلاً في الأعمار (٦ - ١٤) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس للوعي الصوتي ومقياس للقراءة الشفوية، وبينت نتائج الدراسة مدى تأثير فقد السمع على الوعي الصوتي وانعكاس ذلك على مستوى القراءة، كما أشارت الدراسة إلى أنه كلما زاد العمر قل تأثير ضعف السمع على مسوي القراءة الشفوية لدى الأطفال .

أما دراسة (Stephanie et al., 2008) فقد أستخدمت تعليم قواعد القراءة وتنمية الوعي الصوتي وتسمية الحروف وطلاقة ترميزها لتلاميذ الروضة ، وأظهرت نتائجها أن تسمية الحروف وترميزها يزيد مع تقدم العمر، وان هناك فروق فردية في عملية الترميز والتسمية، وان التدريب على الوعي الصوتي يؤدي إلى تحسن القراءة وطلاقة الترميز ومهارات الوعي الصوتي.

وبينت دراسة (Beal et al., 2012) مدى اكتساب أصوات الحروف اللغوية لدى الأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة، وهدفت إلى معرفة مدى قدرة الأطفال فاقد السمع على تعلم الأصوات المرئية، وتكون المشاركون من عدد من الأطفال فاقد السمع وأعمارهم أقل من ٥ سنوات، وأسفرت النتائج عن وجود مستوى منخفض إلى متوسط في معرفة المفردات عن طريق أصوات الحروف المرئية، وكانوا أيضاً قادرين على استخدام هذه المعرفة في قراءة الكلمات، وتم قراءة ما يقرب من نصف الكلمات التي تم تضمينها في التعليمات، ومن خلال التحليل الوصفي أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يستخدمون سماع الصوت المرئي يقوي فعالية ذاكرة الحروف الذين ليس لديهم قدرة على إدراك الكلام.

ثانياً: دراسات تناولت مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع:

درس كالدرون (Calderon, 2000) مشاركة الوالدين في برامج تعليم الأطفال الصم للقراءة المبكرة للغة والنمو الانفعالي الاجتماعي للطفل، وتكون المشاركون في الدراسة من (٢٨) طفلاً أصماً ووالديهم يتمتعون بالسمع يتراوح أعمارهم من ٤٥ - ٨٨ شهراً، وقد تم استخدام عدة أدوات في هذه الدراسة منها أداة الفيديو لقياس تفاعلات الوالدين والطفل، ومقياس تواصل الوالدين إعداد كالدرون (١٩٩٦)، ومقياس اللغة لمرحلة ما قبل المدرسة، ومقياس للقدرة على القراءة المبكرة

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

من خلال اختبار القدرة على القراءة والكتابة للصم وضعاف السمع، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين مهارة الوالدين التواصلية ومشاركته في برنامج تعليم طفلهم الأصم فكلما كان الوالدان أكثر مهارة في التواصل كانوا أكثر مشاركة في تعليم طفلهم الأصم، كما ارتبطت مهارة تواصل الوالدين الكلي بتقديم طفلهم الأصم في النمو اللغوي والاجتماعي والانفعالي وفي مهارة القراءة المبكرة.

وهدف دراسة (Betourne & Friel-Patti, 2003) إلى التحقق من دور العمليات الصوتية في القدرات اللغوية للفظية لدى ضعاف السمع، وطبقت الدراسة على ١٧ من طلاب الصف الرابع ، وجرى تقييم المشاركين في الوعي الصوتي والبصري وعمل الذاكرة وسرعة التسمية ، بالإضافة إلى المهارات اللغوية اللفظية ، وأظهرت النتائج أن الذين لديهم وعي صوتي كانت لديهم قدرة على القراءة والعمل بسرعة على المهام المعطاة لهم أكثر ممن لديهم مشكلة في الوعي الصوتي ، وكذلك كان هناك فرق في معالجة الذاكرة فيما يخص القدرات اللغوية والشفوية لصالح ذوي الوعي الصوتي المرتفع.

وتناول (Gillon, 2000) فاعلية تدخلات الوعي الصوتي على قصور اللغة اللفظية، وأسفرت عن أن تدريبات الوعي الصوتي تحسن من مهارات اللغة التعبيرية، وتزيد من فاعلية برامج علاج اضطرابات النطق والكلام.

كما تناولت دراسة (Phelps, 2003) فاعلية تدريب الوعي الصوتي على القدرات اللغوية في فصول أطفال ما قبل المدرسة، وبعد تطبيق برنامج للوعي الصوتي استمر خمسة أسابيع، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، أسفرت النتائج عن تحسن في مهارات الوعي الصوتي ، والقدرات اللغوية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

وهدف دراسة (Laing, 2005) إلى معرفة أثر النقص الحاد في التدريب على الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة على قصور مهارات التواصل لديهم، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة أن التدخل المبكر للتدريب على مهارات الوعي الصوتي يكسب الأطفال القدرة على التواصل والمشاركة مع أقرانهم، وذلك ناتج عن الوعي الصوتي، وأن النقص في مهارات الوعي الصوتي يؤدي إلى قصور مهارات التواصل لدى الأطفال.

وتناولت دراسة (Rvachew & Grawburg, 2006) علاقة الوعي الصوتي بأخطاء أصوات الكلام لدى أطفال ما قبل المدرسة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين مهارات الوعي الصوتي واضطرابات أصوات الكلام ، وإن من يعانون قصور في مهارات الوعي الصوتي لديهم اضطرابات في النطق أكثر.

كما اعد (Jobe & Kumar, 2007) دراسة عن الوعي الكلامي لدى مرضي الحنك المشقوق وإجراء العلاج الكلامي لهم، بهدف علاج النطق لدى الأفراد المصابين بشق في الحلق، وتكون المشاركون في الدراسة من مجموعة تجريبية تتكون من (٢٨) فرداً مصابين باضطرابات في النطق بسبب شق في الحلق، وتم تطبيق مقياس اضطرابات النطق، والبرنامج التدريبي، وأشارت النتائج إلى وجود تحسن في النطق لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى (Crawford, 2007) دراسة عن الإشارات السمعية كتغذية راجعة حيوية بصرية في التدريب على الكلام لدى الأطفال ضعاف السمع، بهدف بيان فعالية استعمال التدريب السمعي كأداة موضوعية في تنمية النطق، وتزويد التدريبات البصرية لتحسين تدريب النطق، وإعادة التأهيل السمعي للأطفال ضعاف السمع، وتكون المشاركون في الدراسة من ثلاثة أطفال ضعاف السمع تتراوح أعمارهم بين ٧ - ٩ سنوات ذوي ضعف سمع متوسط وتم تطبيق برنامج للتدريب البصري والسمعي من خلال الكمبيوتر ومقياس نطق، وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريب البصري والسمعي في تحسن مستوى النطق لدى الأطفال ضعاف السمع.

وهدف دراسة (Rvachew, Chiang & Evans, 2007) إلى التعرف على خصائص أخطاء الكلام لدى من يعانون من قصور في مهارات الوعي الصوتي ومن لا يعانون، وتوصلت إلى أن أخطاء الكلام ترتبط بالقصور في مهارات الوعي الصوتي.

وتناولت دراسة (Mann & Foy, 2007) أنماط تطور الكلام والوعي الصوتي عند أطفال ما قبل المدرسة، وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية بين مهارات الوعي الصوتي وتطور مهارات اللغة التعبيرية والنطق لدى الأطفال .

وتناولت دراسة (Barbosa et al., 2009) التعرف على الفروق في الذاكرة الصوتية، والوعي الصوتي، مهارات اللغة التعبيرية (معاني الكلمات، النحو، الخصائص الصوتية) بين الأطفال البرازيليين من ذوي العسر القرائي والعاديين ، وأشارت النتائج إلى وجود قصور في هذه الجوانب لدى ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين، وأن التدخلات المبكرة تحسنها مما يؤدي لتحسن المهارات القرائية.

ثالثاً: دراسات تناولت برامج تدريبية في تنمية مهارات الوعي الصوتي:

أشارت دراسة (Guisiti, 2002) إلى التعرف على مدى فعالية العلاج الحس- حركي للأطفال ذوي اضطرابات النطق، وتكون المشاركون في الدراسة من ٤ أطفال من البنين والبنات كمجموعة تجريبية، وطفلين كمجموعة ضابطة تراوحت أعمارهم بين ٥ - ٧ سنوات، وتم تطبيق مقياس النطق والبرنامج العلاجي للنطق، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية، وكذا لم توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم تبرير ذلك في أن العلاج الحس - حركي قد لا يكون بمفرده طريقة علاجية فعالة.

وهدف دراسة (Bauserman, 2003) إلى التعرف على فاعلية استخدام الكمبيوتر في التدريب على الوعي الصوتي، وتوصلت إلى فاعليته في تنمية مهارات الوعي الصوتي ومهارات التحليل الصوتي للأطفال ما قبل المدرسة.

وقام (Phelps, 2003) بإجراء دراسة للتدريب على الوعي بأصوات اللغة للأطفال ما قبل المدرسة، بهدف تنمية التركيز السمعي لأصوات الحروف لدى الأطفال ضعاف النطق، وتكون المشاركون في الدراسة من ٢١ طفلاً، منهم ١١ طفلاً كمجموعة تجريبية، و ١٠ كمجموعة ضابطة، وتم تطبيق مقياساً للنطق، وتم استخدام فنية لعب الدور والتركيز السمعي أثناء تطبيق البرنامج، وبينت النتائج ارتفاع مستوى مهارة التمييز السمعي لنطق أصوات الحروف المنفردة ومقاطع الأصوات المتشابهة والمختلفة لدى الأطفال.

وتناولت دراسة (Segers & Verhoeven, 2004) أثر برامج التدخل المبكر باستخدام الكمبيوتر للوعي الصوتي للأطفال الذين يعانون من قصور في اللغة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الكمبيوتر من خلال الألعاب الصوتية يزيد من فاعلية برامج الوعي الصوتي مما ينعكس إيجابياً على تحسن مستوى الوعي الصوتي واللغة التعبيرية لدى ذوي القصور اللغوي.

كما قامت داشاش (Dashash, 2004) بدراسة استطلاعية لتأثير نموذج تدريبي للاحم أو مقامي الرعاية باستخدام تدخل اللعب على النمو اللغوي والاجتماعي للأطفال ضعاف السمع بالسعودية، حيث هدفت إلى تحليل أثر تدريب الأمهات لأطفالهن المعاقين سمعياً باستخدام فنية اللعب على النمو اللغوي والاجتماعي، وتكون المشاركون في الدراسة من ٢٠ طفلاً وأمهاتهم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية تتكون من ١٠ أطفال ضعاف سمع وأمهاتهم، وضابطة تحتوي على ١٠ أطفال ضعاف سمع شديد وأمهاتهم)، وأعمارهم من ٣ - ٤ سنوات ذوي ضعف سمعي بسيط إلى متوسط، وتم تطبيق مقياس اللغة والبرنامج التدريبي، وأوضحت النتائج وجود اختلاف كبير في نمو المفردات اللغوية وفي نطق الكلمات ومهارات التركيز البصري وذلك لصالح المجموعة التي اشتركت أمهاتهم في التدريب.

وفي دراسة (عادل عبد الله، ٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي للتدخل المبكر يعمل على علاج أوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية (منها الإدراك الصوتي) للأطفال الروضة وما ينتج عن تدهورها من آثار سلبية، توصلت الدراسة إلى أن البرنامج كان فعالاً في تنمية

الإدراك الصوتي مما ينعكس إيجابياً على قدرات الأطفال القرائية فيما بعد.

وقام (Rathinavelu et al., 2006) بعمل دراسة عن تقييم نموذج تعليمي ظاهري لحركة الشفاه باستخدام الكمبيوتر، وهدفت إلى بيان اثر تدريب الأطفال ضعاف السمع على الإدراك للبصري لحركة الأعضاء المسئولة عن النطق والتمييز السمعي لأصوات الحروف باستخدام برامج الكمبيوتر، وتكون المشاركون في الدراسة من ٦ أطفال ضعاف سمع (٣ أولاد و ٣ بنات)، تتراوح أعمارهم بين ٤ و ٧ سنوات، وتم تطبيق اختبار نطق وبرنامج كمبيوتر، واستخدام جهاز فيديو، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الأطفال ضعاف السمع في القدرة على النطق بنسبة تتراوح ما بين ٧٥% - ٨٥%.

أما دراسة (Kirk & Gillon, 2007) فقد هدفت إلى معرفة تأثير تدخلات الوعي الصوتي المبكرة على مهارات الوعي الصوتي والقراءة لدى ذوى القصور اللغوي، وأسفرت لدراسة عن أن التدريب المبكر للوعي الصوتي يزيد من مهاراته لدى الأطفال فيما بعد، وأن القصور اللغوي إنما يعود لقصور مهارات الوعي الصوتي، وأن التدريب المبكر على الوعي الصوتي يقلل من خطر التعرض للقصور اللغوي.

وقام أير وأولر (Iyer & Oller, 2008) بدراسة عن النمو المبكر للأصوات اللغوية لدى الأطفال السامعين والأطفال ذوي ضعف السمع الشديد، وهدفت الدراسة إلى مقارنة النمو اللغوي الصوتي لدى الأطفال السامعين والأطفال ذوي ضعف السمع الشديد، وتكون المشاركون في الدراسة من ٨ أطفال سامعين و ٨ أطفال ذوي ضعف سمع شديد، وتم استخدام مقياس للنطق، وأسفرت النتائج عن تأخر النمو الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع بالمقارنة مع الأطفال السامعين.

وأجري (Hideyuki et al., 2008) دراسة بعنوان المحاكاة الصوتية الآلية والتدريب التفاعلي لدى الأفراد ضعاف السمع، بهدف إعداد برنامج تدريبي للأطفال ضعاف السمع على النطق من خلال استخدام الناطق الآلي المبرمج، وتكون المشاركون في الدراسة من ٦ أطفال ضعاف سمع (٤ ذكور و ٢ إناث) في عمر المدرسة وذوى ضعف سمع متوسط، وتم استخدام الناطق الآلي المبرمج بالكمبيوتر وهو يقوم بتدريب الأطفال ضعاف السمع على نطق ٦ أصوات حرفية (a, b, c, d, e, f)، واستخدمت فنيات التدريب السمعي والبصري والتعزيز، وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج في تعديل الحروف السابقة، كما بينت النتائج أن الأطفال كانوا يعانون من صعوبة في محاكاة الناطق الآلي في الحرفين (c, d) أكثر من باقي الحروف .

وأجري (Girgin, 2008) دراسة عن تقديرات الكلام للأطفال الأتراك ضعاف السمع قبل

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

النطق، وهدفت إلى بيان الفرق بين الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين من حيث القدرة على النطق والقراءة، وتكون المشاركون في الدراسة من ٢٥ طفلاً ضعاف سمع من نوع متوسط، و٢٥ طفلاً عاديين في عمر المدرسة، واستخدام مقياس للنطق، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح مجموعة الأطفال العادي السمع في مستوى النطق والقدرة على القراءة.

كما هدفت دراسة (Celek et al., 2012) إلى الكشف عن أثر تدريبات الوعي الصوتي في التشجيع على المعرفة الظاهرة بالصوتية. أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٦) طفلاً من الأطفال ضعاف السمع، تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٤٨ - ٨٣)، حيث تراوحت درجة ضعف السمع ما بين الحاد والمتوسط، وتراوحت أعمارهم ما بين (٧ - ١٣) سنة ذوى الاضطرابات السلوكية (بنت واحدة، ١٥ ولداً). تم تطبيق البرنامج القائم على تدريبات الوعي الصوتي لمدة (١٤) أسبوعاً، وعرض البرنامج لمدة جلسة واحدة (مدتها ٦٠ دقيقة) في الأسبوع، توصلت النتائج إلى تحسن دال في درجات مهام الوعي الصوتي الخمس المستخدمة في هذه الدراسة لدى أطفال المجموعة التجريبية (مجموعة التدخل) التي تعاملت مع البرنامج المقدم، والقائم على مهام الوعي الصوتي.

رابعاً: دراسات تناولت دور الوعي الصوتي في رفع مستوى أداء مهارات اللغة التعبيرية:

أعد (Johnston & Watson, 2003) دراسة عن التنمية السريعة للقراءة باستخدام التدريب على أصوات الحروف على مدار ٥ سنوات متتابعة، وهدفت الدراسة إلى بيان أثر برنامج التدريب الصوتي الحرفي على مستوى القراءة لدى الأطفال على مدار خمس سنوات متتالية، وتكون المشاركون من ٣٠٠ طفل (١٥٠ بنات و ١٥٠ بنين)، وتم استخدام مقياس الوعي الصوتي ومقياس القدرة على القراءة، وبينت النتائج مدي تقدم الأطفال في مستوى القراءة، حيث أنه تم تطبيق مقياس القدرة على القراءة على الأطفال عند عمر ٧ - ٩ سنوات، وأظهرت التحليلات أن مستوى القراءة لدى البنات ارتفع إلى عمر ١١,٦ والأولاد ارتفع مستواهم إلى ١٢,٢ سنة.

وأعد (Leafstedt et al., 2004) دراسة عن فعالية برنامج مكثف للتدريب على الوعي الصوتي في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة الناطقين بالأسبانية، وهدفت الدراسة إلى التأكد من فعالية البرنامج التدريبي في تنمية للوعي الصوتي في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة الناطقين بالأسبانية، وتألفت العينة من ٦٠ طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين في العدد كانت إحدهما تجريبية والآخرى ضابطة، كما تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى ثلاث مجموعات فرعية بحسب مستوى الأداء اللغوي للأطفال (مرتفع - متوسط - منخفض) دون حدوث أي اختلاف في الإجراءات

د / فاطمة سعيد أحمد بركات

المتبعة، واستغرق تنفيذ البرنامج مدة ثلاثمائة دقيقة (خمس ساعات)، واستخدمت فنيات الانتباه السمعي واللعب والانتباه البصري والتقليد، وطبق مقياس للوعي الصوتي ومقياس للغة، وأسفرت النتائج عن حدوث تطور في قراءة الكلمات من جانب الأطفال الذين تلقوا البرنامج قياساً بأقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا هذا البرنامج واكتفوا بالبرنامج العادي الذي تقدمه الروضة، كما وجدت فروق دالة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في الأداء اللغوي وفقاً لمستوي أدائهم اللغوي السابق وذلك لصالح ذوي مستوي الأداء الاعلى.

وأعد (Wilson, 2007) دراسة عن الوعي الصوتي، والكلام، ومهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال الذين يعانون من شق في الحنك، وهدفت الدراسة الي قياس الوعي الصوتي، واللغة، والكلام لدي للأطفال ذوي الحنك المشقوق، وتكون عدد المشاركون في الدراسة من ٢٣ طفلاً مصابين بشق في الحنك تتراوح أعمارهم بين ٤ إلى ٦ سنوات، وتم اجراء اختبار للغة والكلام واختبار للوعي الصوتي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ايجابية بين مستوي الوعي الصوتي (الوعي بالقافية) واللغة والقدرة علي القراءة، كما بينت الدراسة أنه لا يوجد فارق بين مستوي الوعي الصوتي لدي الأطفال ذوي الحنك المشقوق والأطفال العاديين.

وهدف (دراسة عبد الفتاح مطر وواصف سلامة، ٢٠٠٩) إلى الكشف عن فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الصوتي وأثره على الذاكرة العاملة ومهارات اللغة التعبيرية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة وهدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الصوتي وأثره على الذاكرة العاملة ومهارات اللغة التعبيرية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، وطبق البحث على عينة قوامها (٣٢) من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في محافظة الطائف، وتم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية وعددها (١٦) منهم ثمانية ذكور، وثمانية إناث والمجموعة الثانية ضابطة (١٦) منهم ثمانية ذكور وثمانية إناث، واشتملت أدوات الدراسة الحالية على مقياس للوعي الصوتي، مقياس للذاكرة العاملة، مقياس للمهارات اللغوية (الاستقبالية - التعبيرية)، وبرنامج تدريبي باستخدام الحاسوب للوعي الصوتي (٣٠ جلسة) وجميعها من إعداد الباحثين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الوعي الصوتي والذاكرة العاملة ومهارات اللغة التعبيرية لصالح المجموعة التجريبية كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين الوعي الصوتي وأثره الايجابي على الذاكرة العاملة مهارات اللغة التعبيرية.

وأجري (Tibi, 2010) دراسة عن تدرج نمو مهارات الوعي الصوتي للغة العربية،

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

وهدفت الدراسة إلى بيان العلاقة بين الوعي الصوتي والقدرة على قراءة اللغة ، حيث قامت الدراسة بدراسة أربعة أنواع للوعي الصوتي وهي على النحو التالي:

١- القافية .

٢- تمييز الصوت في أول الكلمة.

٣- حذف صوت ومقطع من الكلمة.

٤- وتقسيم الكلمة الي فونيمات.

وتكون المشاركون في الدراسة من ١٤٠ تلميذاً في المراحل الأولى من المدرسة، واستخدم مقياس الوعي الصوتي واختبار للقراءة، وكشفت النتائج عن الاختلافات بين مهام الوعي الصوتي بمستويات مختلفة أي أنها تراوحت من السهل إلى الصعب في المتابعة، ووجدت الاختلافات بين مهمتين، مستوي الطلاب التمييز للصوت في أول الكلمة كان أقل من مستواهم عند حذف صوت ومقطع من الكلمة، أما تمييز القافية وتقسيم الكلمة الي فونيمات لم توجد اختلافات بين مستويات الطلاب فيهما.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

أشارت الدراسات السابقة المذكورة سلفاً إلى أن ضعاف السمع يعانون قصوراً في مهارات الوعي الصوتي، ومهارات اللغة التعبيرية ، وأن تكلمات الوعي الصوتي تزيد من مهاراته لديهم، وينعكس ذلك إيجابياً على المهارات للقراءة لديهم واللغة، وأن استخدام المهارات يزيد من فاعلية هذه البرامج، كما لتضح قلة الدراسات السابقة ولاسيما العربية في هذا الصدد. وعليه، تكمن مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي وأثر ذلك على بعض مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي الصوتي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الوعي الصوتي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في

المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي الصوتي في القياسين البعدي والتبقي وبعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية على مقياس مستوى مهارات اللغة التعبيرية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللغة التعبيرية في القياسين البعدي والتبقي لتطبيق البرنامج التدريبي مباشرة وبعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للدراسة.

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٢) من الأطفال ضعاف السمع من مدرسة الأمل بالقاهرة، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٤ - ٦) عام، بمتوسط عمري قدره (٥.١٧) عاماً، وانحراف معياري قدره (٠.٤١).

وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (٦) أطفال من الجنسين، وممن بلغ درجة الفقد السمعي لهم ما بين (٥٦) إلى (٧٠) ديسيبل. وقد تم التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات التالية: العمر الزمني، الذكاء، الوعي الصوتي، ومهارات اللغة التعبيرية. ويوضح جدول (١) مدى التكافؤ بين المجموعتين في هذه المتغيرات.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

جدول (١) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر

الزمني، والذكاء، والوعي الصوتي، ومهارات اللغة التعبيرية

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	U	Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٦	٥.٠٨	٠.٤٥	٥.٥	٣٣	١٢	-٠.٩٦٤	غير دالة
	الضابطة	٦	٥.٢٧	٠.٣٧	٧.٥	٤٥			
الذكاء	التجريبية	٦	١٠١.١٦	٥.٦٣	٦.٣٣	٣٨	١٧	-٠.١٦١	غير دالة
	الضابطة	٦	١٠١.٨٣	٤.٤٤	٦.٦٧	٤٠			
الوعي الصوتي	التجريبية	٦	٧.٦٦	١.٥	٦.١٧	٣٧	١٦	-٠.٣٢٩	غير دالة
	الضابطة	٦	٧.٥٠	١.٩٧	٦.٨٣	٤١			
مهارات اللغة التعبيرية	التجريبية	٦	٦.٥٠	٢.٤٢	٦.٤٢	٣٨.٥	١٧.٥	-٠.٠٨٢	غير دالة
	الضابطة	٦	٧.١٦	١.١٦	٦.٥٨	٣٩.٥			

يتضح من جدول (١) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء والوعي الصوتي ومهارات اللغة التعبيرية، حيث كانت قيمة (Z) غير دالة، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في المتغيرات سالفة الذكر. وقد رُوعي في اختيار عينة الدراسة الشروط والمواصفات التالية:

- استُبعد من عينة الدراسة أي طفل لديه إعاقة أخرى مصاحبة للإعاقة السمعية.
- يتراوح العمر الزمني للأطفال ضعاف السمع (ذكور وإناث) ما بين (٤ - ٦) عامًا، وهي مرحلة الطفولة المبكرة، كما أن تفكير الطفل في هذه المرحلة يكون أكثر مرونة.
- الأطفال ضعاف السمع من فئة الإعاقة السمعية المتوسطة، حيث يتراوح الفقد السمعي ما بين (٥٦ - ٧٠) ديسيبل.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١- مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء (الصورة الخامسة): (تقنين: محمود أبو النيل، ٢٠١١). تهدف الصورة الخامسة للمقياس إلى قياس خمسة عوامل أساسية هي، الاستدلال السائل، المعرفة، الاستدلال الكمي، المعالجة البصرية - المكانية، والذاكرة العاملة، ويتوزع كل عامل من هذه العوامل على مجالين رئيسيين: المجال اللفظي والمجال غير اللفظي.

وصف المقياس:

تتكون الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه الصورة الخامسة من عشرة اختبارات فرعية، موزعة على مجالين رئيسيين (لفظي وغير لفظي) بحيث يحتوي كل مجال على خمسة

اختبارات فرعية، ويتكون كل اختبار فرعي من مجموعه من الاختبارات المصغرة متفاوتة الصعوبة (تبدأ من الأسهل إلى الأصعب)، ويتكون كل واحد من الاختبارات المصغرة - بدورها - من مجموعه من (٣) إلى (٦) فقرات أو مهام ذات مستوى صعوبة متقارب، وهي الفقرات أو المهام والمشكلات التي يتم اختبار المفحوص فيها بشكل مباشر.

ويطبق مقياس ستانفورد- بينيه (الصورة الخامسة) بشكل فردي لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من سن (٢ : ٨٥) سنة فما فوق، ويتكون المقياس الكلي من (١٠) اختبارات فرعية تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى على الوجه التالي:

١- مقياس معامل ذكاء البطارية المختصرة: ويتكون من اختباري تحديد المسار وهما اختبارا سلاسل الموضوعات / المصفوفات واختبار المفردات، وتستخدم هذه البطارية المختصرة مع بعض البطاريات أو الاختبارات الأخرى في إجراء بعض التقييمات مثل التقييم النيوروسيكولوجي.

٢- مقياس معامل الذكاء غير اللفظية: ويتكون من الخمس اختبارات الفرعية غير اللفظية والتي ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التي تقيسها الصورة الخامسة، ويستخدم التقييم غير اللفظي في تقييم الصم أو الذين يعانون من صعوبات في السمع، وكذلك الأفراد الذين يعانون من اضطرابات في التواصل، وذي اضطراب التوحد، وبعض أنواع صعوبات التعلم، وإصابات المخ الصدمية، والأفراد الذين لديهم خلفية محدودة بلغة الاختبار وبعض الحالات الأخرى ذات الإعاقات اللغوية مثل الحبسة أو السكتة.

٣- مقياس معامل الذكاء اللفظية: والذي يكمل مقياس معامل الذكاء غير اللفظية، ويتكون من الخمس اختبارات الفرعية اللفظية والتي ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التي تقيسها الصورة الخامسة، وقد يطبق مقياس معاملات الذكاء اللفظي تطبيقاً معيارياً كاملاً على المفحوصين من غير ذوي الإعاقات كما أنه يطبق على بعض الحالات الخاصة التي تعاني من ضعف البصر أو تشوهات العمود الفقري أو أي مشكلات أخرى قد تحول دون إكمال الجزء غير اللفظي من المقياس.

٤- معامل الذكاء الكلية للمقياس: وهي ناتج جمع المجالين اللفظي وغير اللفظي أو المؤشرات العاملة الخمسة.

٥- ويتراوح متوسط زمن تطبيق المقياس من (١٥ - ٧٥) دقيقة، ويعتمد هذا على المقياس المطبق، فلتطبيق المقياس الكلي عادة ما يستغرق من (٤٥ - ٧٥) دقيقة، في حين

===== فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع =====

يستغرق تطبيق البطارية المختصرة من (١٥ - ٢٠) دقيقة، ويستغرق تطبيق المجال غير اللفظي والمجال اللفظي حوالى (٣٠) دقيقة لكل واحد منهما.

ثبات وصدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقتين: الأولى هي صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة على التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) ، والثانية هي حساب معامل ارتباط معاملات ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين (٠.٧٤ - ٠.٧٦)، وهي معاملات صدق مقبولة بوجه عام وتشير إلى ارتفاع مستوى صدق المقياس.

تم حساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصفية المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بين (٠.٨٣٥ - ٠.٩٨٨)، كما تراوحت معاملات بطرقة التجزئة النصفية بين (٠.٩٥٤ - ٠.٩٩٧)، ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين (٠.٨٧٠ - ٠.٩٩١). وتشير النتائج إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع سواء عن طريق إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون، فقد تراوحت معاملات الثبات على كل اختبارات المقياس ومعاملات الذكاء والعوامل من (٨٣ - ٩٨).

٢- اختبار الوعي الصوتي للأطفال ضعاف السمع*٣: (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس:

تؤدى اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع إلى معاناة هؤلاء الأطفال من الإحساس بالفشل والعجز وقد تؤثر على المستوى الدراسي؛ لذا فالأطفال ضعاف السمع يحتاجون إلى تعديل اضطرابات النطق حيث يعانى الكثير منهم من اضطرابات النطق والكلام كالحذف والإبدال والتشويه والإضافة والضغط، ويهدف هذا المقياس إلى قياس درجة اضطرابات الوعي الصوتي - البصري لدى هذه الفئة .

الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الوعي الصوتي:

- صدق الحك التلازمي

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات العينة الاستطلاعية (ن = ٣٠) على المقياس الحالى (إعداد الباحثة) ودرجاتهم على مقياس الوعي الصوتي إعداد: عبد

^٣ ملحق (أ) تضمن خطوات إعداد المقياس وصورته المبدئية والنهائية.

الفتاح مطر (٢٠١٢)، كحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٣٩٦) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالى.
ثانياً: ثبات المقياس:

١- طريقة إعادة تطبيق المقياس:

وتمّ ذلك بحساب ثبات اختبار الوعي الصوتي للأطفال ضعاف السمع من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفواصل زمني قدره أسبوعين وذلك على العينة الاستطلاعية (ن = ٣٠)، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون Pearson، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى أنّ الاختبار يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

٢- طريقة معامل ألفا - كرونباخ:

تمّ حساب معامل الثبات لاختبار الوعي الصوتي للأطفال ضعاف السمع باستخدام معامل ألفا - كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس لعينة الأطفال وكانت كل القيم مرتفعة ودالة عند (٠.٠١).

الصورة النهائية لاختبار الوعي الصوتي

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٥٥) مفردة، كل مفردة تتضمن استجابة واحدة للبعد على النحو التالى: البعد الأول: (٥) مفردات، والبعد الثاني: (١٠) مفردات، والبعد الثالث: (١٠) مفردات، والبعد الرابع: (١٠) مفردات، والبعد الخامس: (١٠) مفردات، والبعد السادس: (١٠) مفردات.

٣- مقياس مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ضعاف السمع*٤: (إعداد: الباحثة).

لقد تم إعداد المقياس على أساس المفاهيم التي تبنتها الدراسة الحالية، وفيما يلي الخطوات الإجرائية التي اتبعت في إعداده:

من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت النمو اللغوي ومهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال عامة ولدى فئة ذوى ضعف السمع خاصة، والمقاييس التي

*٤ ملحق (ب) تضمن خطوات إعداد المقياس وصورته المبدئية والنهائية.

=====فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع=====

تناولت اللغة والمهارات والمفاهيم اللغوية مثل قائمة (إيمان فراج، ٢٠٠٣)، واختبار (أمني على وهالة الخريبي، ٢٠٠٦) ومقياس عبدالفتاح مطر، وواصف سلامة (٢٠٠٩).

وفى ضوء ما سبق تم أعداد مقياس مهارات اللغة التعبيرية.

هدف المقياس:

يهدف إلى قياس مهارات اللغة التعبيرية.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من مهارات اللغة التعبيرية، وهو يقيس قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين ويتضمن ذلك كافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر .. الخ ، وإصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك حتى وإن كانت استجابة غير لفظية كالإيماءة أو فعل ما يؤمر به أو الإشارة إلى ما يسأل عنه.

- صدق المفردات مع الدرجة الكلية للأبعاد:

ونلك من خلال درجات العينة الاستطلاعية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين

درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول التالى يوضح ذلك

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد

١		٢		٣		٤		٥	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠٠.٣١٦	٤	٠٠.٢٠٩	٧	٠٠.٤٧٥	١٠	٠٠.٥١٦	١٣	٠٠.٦٤٠
٢	٠٠.٢١٩	٥	٠٠.٣٧٦	٨	٠٠.٤٥٣	١١	٠٠.٣٦٥	١٤	٠٠.٢٥٣
٣	٠٠.٣٦٥	٦	٠٠.٣٧٣	٩	٠٠.٣٣٦	١٢	٠٠.٣٧٧	١٥	٠٠.٣٩٩
٦		٧		٨		٩		١٠	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١٦	٠٠.٢٣٥	١٩	٠٠.٣٨٧	٢٢	٠٠.٢٥٣	٢٥	٠٠.٢٨٢	٢٨	٠٠.٥٦٣
١٧	٠٠.٥٣٠	٢٠	٠٠.٢٧٦	٢٣	٠٠.٣٨٨	٢٦	٠٠.٣٥٧	٢٩	٠٠.٣٠٧
١٨	٠٠.٤٢٣	٢١	٠٠.٥٣٧	٢٤	٠٠.٣٦٠	٢٧	٠٠.٣٨٤	٣٠	٠٠.٤٩٨
١١		١٢		١٣		١٤		١٥	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
٣١	٠٠.٦١٩	٣٤	٠٠.٥٧٩	٣٧	٠٠.٥٢٤	٤٠	٠٠.٤١١	٤٣	٠٠.٣٨٥
٣٢	٠٠.٣٣٨	٣٥	٠٠.٤٧٣	٣٨	٠٠.٢٧٣	٤١	٠٠.٥١٤	٤٤	٠٠.٤٨٧
٣٣	٠٠.٥٥٥	٣٦	٠٠.٥٦٦	٣٩	٠٠.٥٧٦	٤٢	٠٠.٣٦٣	٤٥	٠٠.٥٢١
١٦		١٧		١٨		١٩		٢٠	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
٤٦	٠٠.٥٢٨	٤٩	٠٠.٦٢٥	٥٢	٠٠.٥٤١	٥٥	٠٠.٥٨٤	٥٨	٠٠.٥١٧
٤٧	٠٠.٤٨٧	٥٠	٠٠.٥٧٨	٥٣	٠٠.٦٢٥	٥٦	٠٠.٦٥١	٥٩	٠٠.٥٣٨
٤٨	٠٠.٣٩٨	٥١	٠٠.٦٨٨	٥٤	٠٠.٥٥٤	٥٧	٠٠.٤٨٤	٦٠	٠٠.٤٦١

* مستوى الدلالة ٠.٠٥

** مستوى الدلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٢) أن مفردات مقياس مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ضعاف السمع

معاملات ارتباطها دالة إحصائياً.

ثانياً: ثبات المقياس

١- طريقة إعادة تطبيق المقياس:

تمّ ذلك بحساب ثبات مقياس مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ضعاف السمع من خلال إعادة

تطبيق الاختبار بفواصل زمنية قدره أسبوعين وذلك على العينة الاستطلاعية، وتم استخراج

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٩٥ - المجلد السابع والعشرون - أبريل ٢٠١٧ = (٢٧٣)

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك فى جدول (٣):

جدول (٣) نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق

المتغيرات	معامل الارتباط بين التطبيقين
التعبير الشخصي	٠.٦٧٣
التعبير عن الانفعالات	٠.٨٠٧
التعبير عن السؤال	٠.٩١٤
التعبير عن زمن الفعل	٠.٩٠٥
التعبير عن التلى والتهى	٠.٨٠٦
التعبير عن الوقت	٠.٧٩٦
التعبير عن الملكية	٠.٨٠٥
التعبير عن الاسماء	٠.٩٠٦
التعبير عن وظائف الأشياء	٠.٨٠٧
التعبير عن المفرد والمثنى والجمع	٠.٦٢١
التعبير عن الضمائر	٠.٨٤٤
التعبير عن الصفات والتضاد	٠.٦٩٩
ترتيب الجمل التعبيرية	٠.٧١٩
المترادفات والمعاني	٠.٧٨٨
التعبير عن المكان	٠.٨٢٤
التعبير عن الأرقام	٠.٩٥٨
التعبير عن الحظف	٠.٩٦٢
التعبير عن الجمل الشرطية	٠.٩١٣
التعبير بجمل طويلة ومعقدة	٠.٩٣٦
التعبير عن التفاعل الاجتماعى	٠.٧٠٩
الدرجة الكلية	٠.٩٣٤

يتضح من خلال جدول (٣) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس مهارات اللغة التعبيرية، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس مهارات اللغة التعبيرية لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

الصورة النهائية لمقياس مستوى مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ضعاف السمع:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٦٠) مفردة، كل مفردة تتضمن استجابتين موزعة فى (٢٠) بعد وكل بعد يتضمن ثلاث مفردات.

٤- البرنامج التدريبي*°: (إعداد: الباحثة).

تم إعداد البرنامج بصورته الأولية باستخدام الحاسوب من خلال برنامج البروينت متضمن الصوت والصورة والحركة والتعزيز، وتم عرضه على مجموعة من المتخصصين في

علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم والمعلمين في برامج ضعاف السمع وغرف المصادر، وتم الأخذ بالملاحظات التي قدمت منهم، كما تم تطبيق البرنامج على (٥) أطفال من غير العينة الأساسية وذلك للوقوف على مدى مناسيته لهم من حيث الأسلوب والمحتوى، والوقوف على ما يمكن أن يظهر من عقبات خلال التطبيق ومن ثم تلافيها، إلى جانب الوقوف على الزمن الأمثل للجلسة بما يتناسب والأطفال.

محتويات البرنامج: اشتمل البرنامج على (١٢٠) شريحة بوروينت للتدريب على ما يلي:

أولاً: التدريب على التمييز السمعي: ويهدف التدريب إلى أن يميز الطفل بين الأصوات المحيطة به كأصوات الحيوانات ووسائل المواصلات والآلات والإنسان .. الخ.

ثانياً: التدريب على تحليل الأصوات: صمم لكل صوت من الأصوات الهجائية شريحة تحتوي على الحرف مكتوب، مع صوته بالحركات (الفتح - الضم - الكسر) وكلمات بها الصوت ليتعرف الطفل على صوت الأول للكلمة التي يسمعا وذكر كلمات تبدأ بنفس الصوت.

ثالثاً: التدريب على تقسيم الكلمات إلى أصوات: ويهدف إلى تدريب الطفل على تقسيم الكلمات إلى الأصوات المكونة لها، وإدراك أن الكلمات تتكون من عدد من الأصوات ونطقها وذكر عددها، وروعي البدء بكلمات من صوتين (خس - يد) ثم الأطول فالأطول.

رابعاً: التدريب على تقسيم الكلمات إلى مقاطع: ويهدف إلى تدريب الطفل على تقسيم الكلمات إلى مقطع من خلال سماعها، تبدأ بمقطعين ثم ثلاث مقاطع وصولاً إلى خمس مقاطع، وروعي أن يسمع الطفل الكلمة مجمعة ومكتوبة أمامه مصحوبة بصورتها (أرنب مثلاً) ثم يسمعا ويراهما مقطعة، ثم يرى المقاطع تتجمع لتكون الكلمة ثانية.

*° ملحق (ج) أسماء السادة المحكمين.

=====فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع=====

خامساً: التدريب على تركيب الكلمات الحقيقية: ويهدف إلى تدريب الطفل على ضم الأصوات مكونا كلمات لها معنى والنطق بها، مع البدء بصوتين (خس - يد) وصولاً إلى خمس أصوات، وذلك من خلال الصوت والصورة والحركة.

سادساً: التدريب على تركيب الكلمات غير الحقيقية: ويهدف إلى تدريب الطفل على ضم الأصوات مكونا كلمات لا معنى لها والنطق بها، (أ - ط) أط، (ش ف ن د خ) شفندخ، وبنفس طريقة العرض السابقة.

سابعاً: التدريب على تقفية وسجع الكلمات: ويهدف إلى تدريب الطفل على الإتيان بكلمات لها نفس قافية الكلمات من خلال تغيير الحرف الأول (نور - بور - حور)، الأول والثاني (عبير - غفير)، الأوسط (كأس - رأس) وبنفس طريقة العرض السابقة.

ثامناً: التدريب على تقسيم الجمل إلى كلمات: ويهدف إلى تدريب الطفل على معرفة عدد كلمات الجمل التي يسمعا ويشير إلى كل كلمة أمامه على شاشة الحاسوب، كما يرى كيف تتجمع كلماتها، مع التدرج في طول الجملة.

تاسعاً: تحديد بداية الكلمات: ويهدف إلى تدريب الطفل ليتعرف على الصوت الأول للكلمة المسموعة وحركته ، مثلاً أرنب هل (أأ - إى - أو) وبنفس طريقة العرض السابقة.

الإطار الزمني للبرنامج: يشتمل البرنامج (٣٠) جلسة كالتالى: (١) جلسة للتعارف بين أفراد العينة، (٢٧) للتدريب بواقع (٣) جلسات لكل نشاط من أنشطة البرنامج التسع سائفة الذكر، (٢) جلسة للمراجعة ، على مدي شهرين ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة (٣٥ - ٤٥) دقيقة. ويوضح جدول (٤) بيان بسجل تقريري لجلسات البرنامج التدريبي على مهارات الوعي الصوتي.

جدول (٤) بيان بسجل تقرير لجلسات البرنامج التدريبي على مهارات الوعي الصوتي

مرحلة التدريب	عدد الجلسات	عنوان الجلسة	الأنشطة المستندة	زمن الجلسة	من تقدم له الجلسة
المرحلة التمهيدية	ثلاث جلسات	جلسة تعارف	المناقشة والحوار والشرح	٤٥ دقيقة	جلسات جماعية للأطفال عينة الدراسة
		شرح ضعف السمع	المناقشة والحوار والشرح	٤٥ دقيقة	
		شرح مهارات الوعي الصوتي	المناقشة والحوار والشرح	٤٥ دقيقة	
المرحلة الثانية التدريب على مهارات الوعي الصوتي	١٢ جلسة	جلستان في: تقسيم الجمل إلى كلمات	المناقشة - النمذجة - التعزيز - التعميم - التدريب على التمييز السمعي - التدريب على التمييز اللمسي والحركي - التدريب على التمييز البصري - لعب الدور	٤٠ دقيقة	جلسات فردية لكل طفل من ملاحظة الأخطاء أثناء الجلسة التدريبية والتشبيطة خلف نافذة المراقبة.
		جلستان في: تقسيم الكلمات إلى مقاطع		٤٠ دقيقة	
		جلستان في: تقسيم الكلمات إلى أصوات (فونيم) التدريب على التمييز البصري		٤٠ دقيقة	
		جلستان في: تحليل وتقسيم ومزج الأصوات		٤٠ دقيقة	
		جلستان في: تدريب الطفل على الإحساس بتقنية أو سجع الكلمات وتدريباته الفك واللسان		٤٠ دقيقة	
		جلستان في: تحديد بداية الكلمات		٤٠ دقيقة	
	ثلاث جلسات	التدريب على نطق حرفي الجيم غير المعطش منفردا وفي جمل	التدريب على التمييز السمعي والبصري - النمذجة - لعب الدور	٤٠ دقيقة	
	ثلاث جلسات	التدريب على نطق صوت الكاف منفردا وفي جمل	المناقشة - التعزيز - التعميم - التدريب على التمييز اللمسي والحركي	٤٠ دقيقة	
	ثلاث جلسات	التدريب على التداخل لصوتي الحرفي الجيم والكاف		٤٠ دقيقة	
	ثلاث جلسات	التدريب على نطق صوت حرف الدال والهاء في جمل منفرد ومتداخل		٤٠ دقيقة	
مرحلة الإنهاء	جلسة واحدة	إنهاء البرنامج التدريبي	المناقشة والحوار - تعزيز والشكر للأطفال	٤٥ دقيقة	جلسات جماعية

رابعاً: إجراءات الدراسة:

- تضمنت الخطوات الإجرائية التي قامت بها الباحثة في الدراسة على ما يلي:
- ١- القيام بزيارات ميدانية لمدارس الأمل للمعاقين سمعياً بالقاهرة، وذلك للتعرف على أعدادهم ومدى توفر شروط العينة فيهم.
- ٢- إعداد مقياس الوعي الصوتي، ومقياس مهارات اللغة التعبيرية.
- ٣- حساب صدق وثبات أدوات الدراسة.
- ٤- تحديد عينة الدراسة الأساسية.
- ٥- تطبيق مقياس الوعي الصوتي، ومهارات اللغة التعبيرية على العينة الأساسية للدراسة.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

٦- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعالجتها إحصائياً واستخلاص النتائج.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: اختبار مان - ويتني للدلالة الإحصائية اللابارامترية (البيانات غير المرتبطة)، واختبار ويلكوكسون للدلالة الإحصائية اللابارامترية (البيانات المرتبطة)، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

وينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الصوتي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الترتيب لدرجات المجموعة التجريبية في الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٥).

جدول (٥) الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدى

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط	الإحتراف للمعيارى	للقياس القبلي/ البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الوعي بجمع ونقطة للكلمات	٦	قبلى	٠.٦٦	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٢٦٤	٠.٠٠١
	٦	بعدى	٢.٦٦	٠.٥١	الرتب الموجبة المتساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
الوعي بأصوات الحروف منفردة	٦	قبلى	٣.٣٣	٠.٨١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٣٣٣	٠.٠٠١
	٦	بعدى	٨.٥	١.٠٤	الرتب الموجبة المتساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
الوعي بتقسيم الجل إلى كلمات	٦	قبلى	٠.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٢٦٤	٠.٠٠١
	٦	بعدى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب الموجبة المتساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
الوعي بتقسيم الكلمات إلى مقاطع أو أصوات منفردة	٦	قبلى	١.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٤٤٩	٠.٠٠١
	٦	بعدى	٤.٥	٠.٥٤	الرتب الموجبة المتساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
الوعي بتركيب الأصوات مع بعضها مرتبة	٦	قبلى	٠.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٢٣٢	٠.٠٠١
	٦	بعدى	٢.٦٦	٠.٥١	الرتب الموجبة المتساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
الوعي بالكلمات عند تمييز أوضاع أصوات الحروف فيها	٦	قبلى	١.١٦	٠.٧٥	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٢٧١	٠.٠٠١
	٦	بعدى	٤.٨٣	٠.٧٥	الرتب الموجبة المتساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		
الدرجة الكلية	٦	قبلى	٧.٦٦	١.٥	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٢١٤	٠.٠٠١
	٦	بعدى	٢٥.٦٦	١.٩٦	الرتب الموجبة المتساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		

بالنظر في جدول (٥) يتضح وجود فرق دال احصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في أبعاد الوعي الصوتي والدرجة الكلية وكانت للدلالة عند ٠.٠٠١ وذلك وأن هذا الفرق لصالح متوسطات القياس البعدى، مما يعنى ارتفاع درجة الوعي الصوتى لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الأول من فروض الدراسة.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الصوتي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – وتي (U) Mann-Whitney وقيمة (Z) كأحد الأساليب الإلزامية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ على الوعي الصوتي وأبعاده من تعديل كما تعكسه درجاتهم على المقياس. وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٦).

جدول (٦) قيم (U, W, Z) ودلالاتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في الوعي الصوتي وأبعاده في القياس البعدي

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الوعي بسجع ونقطة كلمات	التجريبية	٦	٢.٦٦	٠.٥١	٩.٣٣	٥٦	١	٢٢	-٢.٨٤٤	٠.٠١
	الضابطة	٦	١.٠٠	٠.٦٣	٣.٦٧	٢٢				
الوعي بأصوات أحروف منفردة	التجريبية	٦	٨.٥	١.٠٤	٩.٥	٥٧	٠.٠٠	٢١	-٢.٩٥٤	٠.٠١
	الضابطة	٦	٣	٠.٦٣	٣.٥	٢١				
الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات	التجريبية	٦	٢.٥	٠.٥٤	٩.٢٥	٥٥.٥	١.٥	٢٢.٥	-٢.٧٦	٠.٠١
	الضابطة	٦	١	٠.٦٣	٣.٧٥	٢٢.٥				
الوعي بتقسيم الكلمات إلى مقاطع أو أصوات منفردة	التجريبية	٦	٤.٥	٠.٥٤	٩.٥	٥٧	٠.٠٠	٢١	-٢.٩٦٦	٠.٠١
	الضابطة	٦	١.٥	٠.٥٤	٣.٥	٢١				
الوعي بتركيب الأصوات مع بعضها مرتبة	التجريبية	٦	٢.٦٦	٠.٥١	٩.٣٣	٥٦	١	٢٢	-٢.٨٤٤	٠.٠١
	الضابطة	٦	١	٠.٦٣	٣.٦٧	٢٢				
الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات أحروف فيها	التجريبية	٦	٤.٨٣	٠.٧٥	٩.٥	٥٧	٠.٠٠	٢١	-٢.٩٥	٠.٠١
	الضابطة	٦	١.٥	٠.٥٤	٣.٥	٢١				
الدرجة الكلية	التجريبية	٦	٢٥.٦٦	١.٩٦	٩.٥	٥٧	٠.٠٠	٢١	-٢.٩٢٩	٠.٠١
	الضابطة	٦	٩	١.٥٤	٣.٥	٢١				

وبالنظر جدول (٦) يتضح وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الصوتي وأبعاده في القياس البعدي والدرجة الكلية له، وأن هذه الفروق دالة عند (٠.٠١) في إبعاد الوعي الصوتي والدرجة الكلية له لصالح متوسطات المجموعة التجريبية، مما يعني ارتفاع درجة الوعي الصوتي لدى أفراد العينة التجريبية

ومما يشير إلى تحقيق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثالث:

وينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعة للتجريبية على مقياس الوعي الصوتي بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة وبعد مرور شهرين من انتهاء تطبيقه، واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الترتيب لدرجات المجموعة التجريبية في الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين العدي والتتبعي، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٧).

جدول (٧) الوعي الصوتي وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القوي / البعدي	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة Z	الدلالة
الوعي بسجع وتلفظ الكلمات	٦	بعدي	٢.٦٦	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	١.٠٠	٠.٠٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعي	٢.٨٣	٠.٤	الرتب الموجبة	١	١	١		
					التساوي	٥				
الوعي بالأسوت الحروف منفردة	٦	بعدي	٨.٥	١.٠٤	الرتب السالبة	صفر	١.٠٠	٠.٠٠	-١.٧٣٢	غير دالة
	٦	تتبعي	٩	٠.٨٩	الرتب الموجبة	٢	٢	٦		
					التساوي	٣				
الوعي بتقسيم الجمل في كلمات	٦	بعدي	٢.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعي	٢.٦٦	٠.٥١	الرتب الموجبة	١	١	١		
					التساوي	٥				
الوعي بتقسيم الكلمات إلى مقطع أو أصوات منفردة	٦	بعدي	٤.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-١.٤١٤	غير دالة
	٦	تتبعي	٤.٨٣	٠.٤	الرتب الموجبة	٢	١.٥	٣		
					التساوي	٤				
الوعي بتركيب الأصوات مع بعضها مرتبة	٦	بعدي	٢.٦٦	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعي	٢.٨٣	٠.٤	الرتب الموجبة	١	١	١		
					التساوي	٥				
الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها	٦	بعدي	٤.٨٣	٠.٧٥	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-١.٤١٤	غير دالة
	٦	تتبعي	٥.١٦	٠.٧٥	الرتب الموجبة	٢	١.٥	٣		
					التساوي	٤				
الدرجة الكلية	٦	بعدي	٢٥.٦٦	١.٩٦	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٠٤١	غير دالة
	٦	تتبعي	٢٧.٣٣	١.٦٣	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥		
					التساوي	١				
					الاجمالي	٦				

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

بالنظر في جدول (٧) يتضح عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في أبعاد الوعي الصوتي والدرجة الكلية مما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الثالث من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الرابع:

وينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللغة التعبيرية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مهارات اللغة التعبيرية وأبعادها في القياسين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٨).

جدول (٨) مهارات اللغة التعبيرية وأبعادها في القياسين القبلي والبعدي

الأبعاد	ن	قياس	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي / البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
التعبير الشخصي	٦	قبلي	٠.٦٦	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠	٠.٠	-٢.٢٧١	٠.٠٠١
	٦	بعدي	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب الموجبة	٦	٣.٥	٢١		
					التساوي	صفر				
عن الانفعالات	٦	قبلي	٠.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠	٠.٠	-٢.٢٧١	٠.٠٠١
	٦	بعدي	٢	٠.٦٣	الرتب الموجبة	٦	٣.٥	٢١		
					التساوي	صفر				
عن السؤال	٦	قبلي	٠.١٦	٠.٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠	٠.٠	-٢.٢٣٢	٠.٠٠١
	٦	بعدي	٢	٠.٦٣	الرتب الموجبة	٦	٣.٥	٢١		
					التساوي	صفر				
عن زمن قفل التعبير	٦	قبلي	٠.١٦	٠.٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠	٠.٠	-٢.٢٣٢	٠.٠٠١
	٦	بعدي	٢	٠.٦٣	الرتب الموجبة	٦	٣.٥	٢١		
					التساوي	صفر				
التعبير	٦	قبلي	٠.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠	٠.٠		٠.٠٠١

د / فاطمة سعيد أحمد بركات

عن الغنى والشهي	٦	بعدى	٢	٠.٦٣	الرتب الموجبة المتساوية الاجمالية	٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٧١	
التعبير عن الوقت	٦	قبل	٠.١٦	٠.٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية الاجمالية	٦ صفر ٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٣٣	٠.٠١
التعبير عن الملكية	٦	قبل	٠.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية الاجمالية	٦ صفر ٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٦٤	٠.٠١
التعبير عن الاسماء	٦	قبل	٠.١٦٦	٠.٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية الاجمالية	٦ صفر ٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٦٤	٠.٠١
التعبير عن وظائف الاشياء	٦	بعدى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية الاجمالية	٦ صفر ٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٧١	٠.٠١
التعبير عن السلوك والشهي والجمع	٦	بعدى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية الاجمالية	٦ صفر ٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٣٣	٠.٠١
التعبير عن الخصائص	٦	بعدى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية الاجمالية	٦ صفر ٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٦٤	٠.٠١
التعبير عن الصفات والتضاد	٦	بعدى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية الاجمالية	٦ صفر ٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٤٤٩	٠.٠١

تابع جدول (٨)

الأبعاد	ن	التفصيل	المتوسط	الانحراف المعياري	التفصيل المتوسط	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدالة
ترتيب العمل للتعبير ية	٦	قبل	٠.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة	٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٧٠	٠.٠١
المترادفات والعناوين	٦	بعدى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب الموجبة المتساوية الاجمالية	٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٤٤٩	٠.٠١
التعبير عن السكان	٦	بعدى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية الاجمالية	٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٤٤٩	٠.٠١
التعبير	٦	قبل	٠.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة	٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٧٠	٠.٠١

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٩٥ - المجلد السابع والعشرون - أبريل ٢٠١٧ = (٢٨٣)

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

عن الأرقام	٦	بمدى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب الموجبة التساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٣٣٣	١
التعبير عن المعنى	٦	قبلى	٠.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٣٣٣	١
	٦	بمدى	٢.٦٦	٠.٥١						
التعبير عن العمل للتوسط ية	٦	قبلى	٠.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٣٢	١
	٦	بمدى	٢.٥	٠.٥٤						
التعبير بجمل طويلة ومعقدة	٦	قبلى	٠.١٦	٠.٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٧١	١
	٦	بمدى	٢.٥	٠.٥٤						
التعبير عن التفاعل الاجتماعى	٦	قبلى	٠.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٣٢	١
	٦	بمدى	٢.٦٦	٠.٥١						
لدرجة الكفاءة	٦	قبلى	٦.٥	٢.٤٢	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الاجمالى	٦ صفر ٦	٣.٥	٢١	-٢.٢٢٦	١
	٦	بمدى	٤٦.٥	٢.٨٨						

بالنظر في جدول (٨) يتضح وجود فرق دال احصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في أعداد مهارات اللغة التعبيرية والدرجة الكلية وكانت الدلالة عند ٠.٠٥ وذلك وأن هذا الفرق لصالح متوسطات القياس البعدى، مما يعني إرتفاع درجة مهارات اللغة التعبيرية لدى أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الرابع من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - وتني (U) Mann-Whitney وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى، وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ على مهارات اللغة التعبيرية وأبعادها من تعديل كما تعكس درجاتهم على المقياس. وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٩).

جدول (٩) قيم (U, W, Z) ودالاتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات اللغة التعبيرية وأبعادها في القياس البعدي

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط	تحريف معاري	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	U	Z	مستوى الدلالة
التعبير	التجريبية	٦	٢.٣٣	٠.٥١	٩.٥	٥٧	٠.٠١	-٣.٠٥٢	٠.٠١
	الضابطة	٦	٠.٨٣	٠.٠٤	٣.٥	٢١			
التعبير عن الانفعالات	التجريبية	٦	٢	٠.٦٣	٩.٢٥	٥٥.٥	١.٥	-٢.٧٦	٠.٠١
	الضابطة	٦	٠.٥	٠.٥٤	٣.٧٥	٢٢.٥			
التعبير عن المسائل	التجريبية	٦	٢	٠.٦٣	٩.٣٣	٥٦	١	-٢.٨٤٤	٠.٠١
	الضابطة	٦	٠.٣٣	٠.٥١	٣.٦٧	٢٢			
التعبير عن زمن الفعل	التجريبية	٦	٢	٠.٦٣	٩.٣٣	٥٦	١	-٢.٨٤٤	٠.٠١
	الضابطة	٦	٠.٣٣	٠.٥١	٣.٦٧	٢٢			
التعبير عن النفي والنهي	التجريبية	٦	٢	٠.٦٣	٩.٣٣	٥٦	١	-٢.٨٤٤	٠.٠١
	الضابطة	٦	٠.٣٣	٠.٥١	٣.٦٧	٢٢			
التعبير عن الوقت	التجريبية	٦	٢	٠.٦٣	٩.٣٣	٥٦	١	-٢.٨٤٤	٠.٠١
	الضابطة	٦	٠.٣٣	٠.٥١	٣.٦٧	٢٢			
التعبير عن الملكية	التجريبية	٦	٢.٣٣	٠.٥١	٩.٥	٥٧	٠.٠١	-٣	٠.٠١
	الضابطة	٦	٠.٣٣	٠.٥١	٣.٥	٢١			
التعبير عن الأسماء	التجريبية	٦	٢.١٦	٠.٧٥	٩.٣٣	٥٦	١	-٢.٨١٧	٠.٠١
	الضابطة	٦	٠.٣٣	٠.٥١	٣.٦٧	٢٢			
التعبير عن وظائف الأشياء	التجريبية	٦	٢.٣٣	٠.٥١	٩.٥	٥٧	٠.٠١	-٣.٠٥٢	٠.٠١
	الضابطة	٦	٠.١٦	٠.٤٠	٣.٥	٢١			
التعبير عن المفرد والمثنى والجمع	التجريبية	٦	٢.٣٣	٠.٥١	٩.٥	٥٧	٠.٠١	-٣	٠.٠١
	الضابطة	٦	٠.٣٣	٠.٥١	٣.٥	٢١			
التعبير عن	التجريبية	٦	٢.٥	٠.٥٤	٩.٥	٥٧	٠.٠١	-٢.٩٦٦	٠.٠١

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

			٢١	٣.٥	٠.٥٤	٠.٥	٦	الضابطة	الضمانات
٠.٠١	-٢.٩٨٣	٠.٠	٥٧	٩.٥	٠.٥٤	٢.٥	٦	التجريبية	التعبير عن
			٢١	٣.٥	٠.٥١	٠.٦٦	٦	الضابطة	الصفات والتضاد
٠.٠١	-٢.٩٨٣	٠.٠	٥٧	٩.٥	٠.٥١	٢.٣٣	٦	التجريبية	ترتيب الجمل
			٢١	٣.٥	٠.٥٤	٠.٥	٦	الضابطة	التعبيرية
٠.٠١	-٣	٠.٠	٥٧	٩.٥	٠.٥١	٢.٣٣	٦	التجريبية	المترادفات
			٢١	٣.٥	٠.٥١	٠.٣٣	٦	الضابطة	والمعاني
٠.٠١	-٢.٩٦٦	٠.٠	٥٧	٩.٥	٠.٥٤	٢.٥	٦	التجريبية	التعبير عن
			٢١	٣.٥	٠.٥٤	٠.٥	٦	الضابطة	المكان
٠.٠١	-٢.٩٨٣	٠.٠	٥٧	٩.٥	٠.٥٤	٢.٥	٦	التجريبية	التعبير عن
			٢١	٣.٥	٠.٥١	٠.٣٣	٦	الضابطة	الأرقام
٠.٠١	-٢.٩٨٣	٠.٠	٥٧	٩.٥	٠.٥١	٢.٦٦	٦	التجريبية	التعبير عن
			٢١	٣.٥	٠.٥٤	٠.٥	٦	الضابطة	العطف
٠.٠١	-٢.٩٦٦	٠.٠	٥٧	٩.٥	٠.٥٤	٢.٥	٦	التجريبية	التعبير عن
			٢١	٣.٥	٠.٥٤	٠.٥	٦	الضابطة	الجمل الشرطية
٠.٠١	-٣.٠٣٥	٠.٠	٥٧	٩.٥	٠.٥٤	٢.٥	٦	التجريبية	التعبير بجمل
			٢١	٣.٥	٠.٤٠	٠.١٦	٦	الضابطة	طويلة ومعقدة
٠.٠١	-٢.٩٨٣	٠.٠	٥٧	٩.٥	٠.٥١	٢.٦٦	٦	التجريبية	التعبير عن
			٢١	٣.٥	٠.٥٤	٠.٥	٦	الضابطة	التفاعل الاجتماعي
٠.٠١	-٢.٩٠٨	٠.٠	٥٧	٩.٥	٢.٨٨	٤٦.٥	٦	التجريبية	الدرجة الكلية
			٢١	٣.٥	١.٩٦	٨.٣٣	٦	الضابطة	

وبالنظر إلى جدول (٩) يتضح وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اللغة التعبيرية وأبعادها في القياس البعدي والدرجة الكلية له، وأن هذه الفروق دالة عند ٠.٠١ في أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والدرجة

الكلية له لصالح متوسطات المجموعة التجريبية، مما يعني ارتفاع درجة مهارات اللغة التعبيرية لدى أفراد العينة التجريبية ومما يشير إلى تحقيق الفرض الخامس من فروض الدراسة.

نتائج الفرض السادس:

وينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة وبعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامتري للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الترتيب لدرجات المجموعة التجريبية في مهارات اللغة التعبيرية وأبعادها في القياسين البعدي والتتبعي، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٠).

جدول (١٠) مهارات اللغة التعبيرية وأبعادها في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي / البعدي	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة Z	الدلالة
التعبير الشخصي	٦	بعدي	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠	٠.٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعي	٢.٥	٠.٥٤	الرتب الموجبة	١	١	١		
					التساوي	٥				
					الإجمالي	٦				
التعبير عن الانفعالات	٦	بعدي	٢	٠.٦٣	الرتب السالبة	صفر	٠.٠	٠.٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعي	٢.١	٠.٤	الرتب الموجبة	١	١	١		
					التساوي	٥				
					الإجمالي	٦				
التعبير عن السؤال	٦	بعدي	٢	٠.٦٣	الرتب السالبة	صفر	٠.٠	٠.٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعي	٢.١	٠.٤	الرتب الموجبة	١	١	١		
					التساوي	٥				
					الإجمالي	٦				
التعبير عن زمن الفعل	٦	بعدي	٢	٠.٦٣	الرتب السالبة	صفر	٠.٠	٠.٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعي	٢	٠.٦٣	الرتب الموجبة	صفر	٠.٠	٠.٠		
					التساوي	٦				
					الإجمالي	٦				
التعبير عن التلمي والتلمي	٦	بعدي	٢	٠.٦٣	الرتب السالبة	صفر	٠.٠	٠.٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعي	٢.١	٠.٤	الرتب الموجبة	١	١	١		
					التساوي	٥				
					الإجمالي	٦				
التعبير عن الوقت	٦	بعدي	٢	٠.٦٣	الرتب السالبة	صفر	٠.٠	٠.٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعي	٢.١	٠.٤	الرتب الموجبة	١	١	١		
					التساوي	٥				
					الإجمالي	٦				

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

التعبير عن الملكية	٦	بعدى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
	٦	تتبعى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب الموجبة التساوى الإجمالى	صفر ٦ ٦	٠.٠٠ ٠.٠٠		
التعبير عن الاسماء	٦	بعدى	٢.١٦	٠.٧٥	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
	٦	تتبعى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب الموجبة التساوى الإجمالى	١ ٥ ٦	١ ١		
التعبير عن وظائف الأشياء	٦	بعدى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
	٦	تتبعى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب الموجبة التساوى الإجمالى	صفر ٦ ٦	٠.٠٠ ٠.٠٠		
التعبير عن المفرد والمتى والجمع	٦	بعدى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
	٦	تتبعى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب الموجبة التساوى الإجمالى	صفر ٦ ٦	٠.٠٠ ٠.٠٠		
التعبير عن الضمان	٦	بعدى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
	٦	تتبعى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب الموجبة التساوى الإجمالى	صفر ٦ ٦	٠.٠٠ ٠.٠٠		
التعبير عن الصفات والتضاد	٦	بعدى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
	٦	تتبعى	٢.٦	٠.٥١	الرتب الموجبة التساوى الإجمالى	١ ٥ ٦	١ ١		
ترتيب الجميل التعبيرية	٦	بعدى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
	٦	تتبعى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب الموجبة التساوى الإجمالى	١ ٥ ٦	١ ١		
المترادفات والمعاني	٦	بعدى	٢.٣٣	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
	٦	تتبعى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب الموجبة التساوى الإجمالى	١ ٥ ٦	١ ١		
التعبير عن المكان	٦	بعدى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
	٦	تتبعى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب الموجبة التساوى الإجمالى	صفر ٦ ٦	٠.٠٠ ٠.٠٠		
التعبير عن الأرقام	٦	بعدى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
	٦	تتبعى	٢.٦	٠.٥١	الرتب الموجبة التساوى الإجمالى	١ ٥ ٦	١ ١		
التعبير	٦	بعدى	٢.٦٦	٠.٥١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة

عن المعطف	٦	تتبعى	٢.٨٣	٠.٠٤	الرتب الموجبة التساوى الاجمالى	١ ٥ ٦	١ ١	١	دالة
التعبير عن الجمال الشرطية	٦	يعدى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الاجمالى	صفر صفر ٦ ٦	٠.٠٠ ٠.٠٠ ٠.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
التعبير بجمال طويلة ومعقدة	٦	يعدى	٢.٥	٠.٥٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الاجمالى	صفر ١ ٥ ٦	٠.٠٠ ١ ١	-١	غير دالة
التعبير عن التفاعل الاجتماعي	٦	يعدى	٢.٦٦	٠.٥١	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الاجمالى	صفر ١ ٥ ٦	٠.٠٠ ١ ١	-١	غير دالة
الدرجة الكلية			٤٦.٥	٢.٨٨	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الاجمالى	صفر ٦ صفر ٦	٠.٠٠ ٣.٥ ١٢	-٢.٢٣	غير دالة

بالنظر إلى جدول (١٠) يتضح عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسطات الرتب للدرجات فى أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والدرجة، مما يشير إلى تحقق نتائج الفرض السادس من فروض الدراسة.

ثانياً : مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج وجود فرق جوهرياً دال احصائياً بين متوسطات رتب درجات مستوى مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع أعضاء المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى، ومتوسطات رتب درجاتهم، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية فى القياس البعدى. هذا ويمكن تفسير تلك النتائج بأن إجراءات البرنامج التدريبي الذى يقوم على السوى الصوتى لدى هؤلاء الأطفال، وما تشتمل عليه من فنيات سلوكية متعددة.

كما أن البرنامج التدريبي كان له أثراً واضحاً وإيجابياً على مستوى أداء مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع فى المجموعة التجريبية، وأن تعليم الأطفال ضعاف السمع هو الاتجاه الذى يعتمد على تنظيم وترتيب بيئة التعلم، وتقديم الأنشطة التى تتفق مع احتياجات

=====فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع=====

الأطفال واهتماماتهم الخاصة، وذلك بعد أن تتم ملاحظة الطفل بشكل دقيق (Elbro et al., 2004).

كما يمكن مناقشة وتفسير النتائج أيضاً عن طريق الجلسات التدريبية التي تعرضت لها عينة الدراسة التجريبية بجانب ملاحظة الأم من بعد حيث شاركت وشاهدت الأطفال ضعاف السمع عدة جلسات تدريبية عن بُعد، استهدفت الوعي الصوتي من أجل ارتفاع مستوى أداء مهارات اللغة التعبيرية ، وذلك من خلال مهارات الوعي الصوتي على بعض المفردات والجمل والصور الحية من خلال استخدام عدة فنيات كالأششطة الترفيهية واللعب وسرد القصص والأنشطة الفنية والموسيقى مما كان له أثراً كبيراً في ارتفاع مستوى أداء مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تشارك ولم تتلق شيئاً مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي المبكر للأطفال ضعاف السمع.

هذا فضلاً عن ملاحظة الأم للأطفال بالطرق المختلفة أثناء التدريب والتي أدت إلى ارتفاع مستوى أداء مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع، وذلك من خلال مهارات الوعي الصوتي كما اتضح في بعض جلسات البرنامج التدريبي للطفل ضعيف السمع على طرق تبادلية بينه وبين الباحثة، مما ينعكس على درجة تقبل المدربة والأسرة له وقدرتها على تدريبه بفعالية مما ينعكس ذلك عليه.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Nancollis et al ، 2005) Goswami et al (2005) في تأكيدهم على زيادة التدريب وزيادة المعرفة القرائية وتقليد الأصوات والتدعيم الاجتماعي لأبنائهم، كما أكدت على طريقة ثابتة في تعليم التهجئة وتقليد الأصوات يزيد من مهارات الوعي الصوتي في إنتاج ألفاظ جديدة من الأصوات.

كما يعود نجاح البرنامج في هذا الشأن على اعتماد أساليب ارتفاع مستوى مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع وذلك نظراً لاعتماد البرنامج على فنيات متعددة لارتفاع مستوى أداء اللغة التعبيرية كالنمذجة، والتعليمات، والحث، والتلقين، كما أن هذه الفنيات تتيح للطفل أن يفعل بعض السلوكيات المرغوب فيها من خلال هذه الفنيات بالإضافة إلى فنية لعب الدور، فضلاً عن استفادة الطفل من توجيهات وتعليمات المدربة ومساعدة الأم أحياناً بالإضافة

لأدائه إلى السلوك الأفضل.

٢٠٢٠

وبذلك فإن مهارات الوعي الصوتي المقدم له من خلال البرنامج التدريبي ومساعدة الباحث له تتيح الفرصة له أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة في الذات وسط بيئة مشجعة وودودة وهي جلسة للتدريب لأجل رفع أداء مستوى مهارات اللغة التعبيرية ، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من زملاءه العاديين.

ولذلك يجب مساعدة الطفل ضعيف السمع على ملاحظة أخطائه والتعرف عليها وسؤال القرين عنها فاللغة تكتسب من خلال المحيط الطبيعي للأطفال بسهولة ويسر . وأيضاً يجب مساعدة الأم لكى تقوم بدورها لتوجيه طفلها على ممارسة بعض المواقف التى تعمل على اكتساب الثقة بالنفس لديه وتنمية دافعيته تجاه المحاولة إذا فشل من خلال فنية لعب الدور.

وفى ضوء ما سبق يتضح أن البرنامج التدريبي المستخدم فى الدراسة الحالية له أثر إيجابي برز بشكل ملحوظ فى التطور الذى طرأ على ارتفاع مستوى مهارات اللغة التعبيرية من خلال التدريب على مهارات الوعي الصوتي عند الأطفال ضعاف السمع عينة الدراسة للتجريبية ومستوى وعيهم بمهارات الوعي الصوتي وعلاقتهم الاجتماعية مع الآخرين، ولتى هى هدف أساسي فى كل البرامج التدريبية والتربوية والتأهيلية التى تقدم للطفل ضعيف السمع، حيث أن العلاقة الاجتماعية تعنى استقرار علاقة الطفل المعوق بأسرته أولاً، ثم أصدقائه والمحيطين له ثانياً، ولابد لهذه العلاقة أن تستمر فترة طويلة نسبياً سواء كان الأطفال من المعوقين أو من العاديين مما يكون له كبر الأثر فى تقدم مستواهم عبر الجلسات التدريبية.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

أماني علي وهالة الخريبي. (٢٠٠٦). بنية المفاهيم للمهارات اللغوية وطرق تدريسها لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة: دار الفضيلة.

إيمان محمد فراج. (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً من القابلين للتعلم باستخدام برامج الحاسوب، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

إيهاب الببلاوى. (٢٠١٠). اضطرابات التواصل (ط. ٤). الرياض، دار الزهراء.

جابر عبد الحميد جابر. (١٩٩٩). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم (ط. ٩). القاهرة: دار النهضة العربية للنشر.

رشاد على موسى ومديحة منصور الدسوقي. (٢٠١١). علم النفس بين المفهوم والقياس. القاهرة: عالم الكتب.

سعيد حسيني العزة. (٢٠٠١). الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة. عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.

صفاء عبد العزيز زكي. (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج يستخدم اللعب لتخفيف حدة السلوك الانطوائي لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عادل عبد الله محمد. (١٩٩٩). دراسات سيكولوجية في نمو طفل الروضة. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد. (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الثالث (الإثراء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، كلية التربية جامعة الزقازيق، ج ١، ص ٥١ - ٩٠.

عبد الفتاح رجب علي مطر وواصف محمد سلامة. (٢٠٠٩). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الصوتي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المجلد الثالث، العدد

عبد الفتاح رجب مطر. (٢٠١١). اضطرابات النطق والكلام. جامعة الطائف: إدارة النشر العلمي.

عبد الفتاح رجب مطر وسحر زيدان. (٢٠١٠). سيكولوجية ذوي الإعاقة السمعية وتربيتهم.

الرياض: دار النشر الدولي.

عثمان لبيب فراج. (٢٠٠٣). الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

عطية عطية محمد. (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم بمساعدة الأقران

في تصحيح عيوب النطق لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة كلية التربية، (٧٤ع)،

جامعة الزقازيق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ambrose, S. (2009). *Phonological awareness development of preschool children with cochlear implants*, Doctoral Dissertation, University of Central Arkansas

Andrea, L. J., D'Mello, J., & Kumar, S. (2007). Speech understandability of repaired cleft palate patients' pre and post caregiver training. *Indian Journal of Plastic Surgery*, 40(2), 122.

Baddeley, A. (2003). Working Memory and Language: An Overview. *Journal of Communication disorders* 6(3), 189-208.

Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R., & Bueno, O. (2009). Phonological Working Memory, Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(2), 201-218.

Bauserman, K. (2003). *Phonological Awareness and print concepts: Analysis of Skill Acquisition by Kindergarten Children Utilizing Computer-Assisted Instruction*, Doctoral Dissertation, Ball State University.

Beal A. , Lederberg, A., & Easterbrooks, S. (2012). Grapheme phoneme acquisition of deaf preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (1), 39-60.

- Beash, T. (2004). Behavior problems with deaf Dutch boys. *American Annals of Deaf*, 139 (2), 394-398.
- Betourne, L. S., & Friel-Patti, S. (2003). Phonological processing and oral language abilities in fourth-grade poor readers. *Journal of communication disorders*, 36(6), 507-527.
- Birch, A. (1997). *Developmental psychology: from Infancy to adulthood* (Second Edition). Houndmills: Macmillan.
- Blamey, P., Sarant, J., Paatsch, L., & Barry, J. (2001). Relationships among speech perception production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech*, 44 (2), 64-285.
- Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language early reading and social - emotional development, *Journal Of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (2), 140-155
- Callow-Heusser, C. (2011). *The effects of early identification and intervention on language outcomes of children born with hearing loss. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements*, Doctoral Dissertation, Utah State University.
- Celek, A., Pershey, M., & Fox, D. (2012). Phonological awareness acquisition in children with coexisting mental retardation and behavioral disorders, *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 29 (2), 194-207.
- Chen, X. (2009). At-risk readers in French immersion. Early identification and early intervention. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne De Linguistique Appliquee*, 13(2), 128-149.
- Colin, S., Magnan, A., Ecalle, J., & Leybaert, J. (2007). Relation between deaf children's phonological skills in kindergarten and word recognition performance in first grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(2), 139-146.
- Crawford, E. (2007). *Acoustic signals as visual bio-feed back in the speech training of hearing impaired children*, The Department of Communication Disorders, Master of Audiology, University of Canterbury

- Dashash, A. (2004). *A preliminary study of the effects of a mother or care provider training model using play intervention on the language and social development of hearing impaired children in Saudi Arabia*, Doctoral Dissertation, Howard University.
- Elbro, E., Carsten., M., Petersen, R., & Dorthe, K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: an intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 660-670.
- Gillon, G. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 31(2), 126-141
- Girgin, C. (2000). Speech intelligibility of Turkish hearing-impaired children. *In Proceedings of the International Special Education Congress* (pp. 24-28).
- Girgin, M. (2008). Speech rates of Turkish pre-lingually hearing- impaired children, *International Journal of Special Education, Canada*. 23(2), 27-32.
- Goswami, U., Ziegler., & Richardson. (2005). The effect of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *Journal Experimental Child Psychology*, 92(4), 345-365.
- Guidry, O. (2003). *A phonological awareness intervention for at-risk preschoolers. The effects of supplemental, Intensive, Small-group instruction*, Doctoral Dissertation, Louisiana State University.
- Guisiti, M. (2002). The efficacy of oral motor therapy for children with mild articulation disorders. *Dissertation Abstract International*, 41 (2), 221..
- Halgin, R., & Whitbourne, S. (2000). *Abnormal psychology, clinical perspectives on psychological disorders* (Third Edition). Boston: Mc Graw Hill Publisher.
- Hamaguchi, P. M. (2010). *Childhood speech, language, and listening problems*: John Wiley & Sons.

- Hideyuki, S., Mitsuki, K., & Yasumori, H. (2008). A Robotic voice simulator and the interactive training for hearing-impaired people. *Journal of Biomedicine and Biotechnology*, 10(2), 7.
- Hund-Reid, C. (2008). *The effectiveness of phonological awareness intervention for kindergarten children with moderate to severe language impairment*, Doctoral Dissertation, Faculty of Rehabilitation Medicine Edmonton, Alberta.
- Iyer, S. N., & Oller, D. K. (2008). Prelinguistic vocal development in infants with typical hearing and infants with severe-to-profound hearing loss. *The Volta Review*, 108(2), 115.
- Johnston, R., & Watson, J. (2003). *Accelerating reading and spelling with synthetic phonics. A five year follow up insight* , Reports – Research
- Kirk, C., & Gillon, G. (2007). Longitudinal effects of phonological awareness intervention on morphological awareness on children with speech impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(4), 342-352.
- Laing, S. P., & Espeland, W. (2005). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. *Journal of Communication Disorders*, 38(1), 65-82.
- Lathroum, L. (2011). *The role of music perception in predicting phonological awareness in five and six-year-old children*. Doctoral Dissertation. University Of Miami, Florida.
- Leafstedt, J., Richards, C., & Gerber, M. (2004). Effectiveness of explicit phonological awareness instruction for at- risk English learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19 (4).
- Luk, Y. (2005). *The role of phonological awareness in second language reading*, Doctoral Dissertation, The University of Hong Kong.
- Macmillan, B. (2002). Rhyme and reading: A critical review of the research methodology. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 4– 42.
- Maiwald, V., Lenore, M., & Williams, M. (1999). *Keys to raising a deaf child baron's parenting keys*, *Barron's Educational Series*, Hauppauge: New York.

- Major, E., & Bernhardt, B. (1998). Meta-phonological skills of children with phonological disorders before and after phonological and Meta-phonological Intervention. *International Journal of Language and Communications Disorders*, 33(2), 413-444.
- Mann, V., & Foy, J. (2007). Speech development patterns and phonological awareness in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 51-74.
- Mcleer, P. (2001). *Childhood Speech, Language, and Listening Problems. What Every Parent Should Know*, Communicative disorders in children-Popular works.
- Michael, M. (2000). *Beginning reading and phonological awareness for students with learning disabilities*, Department of Education, U.S.A.
- Nancollis, A., Lawrie, B., & Dodd, B. (2005). Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 325-335.
- Paatsch, L., & Peter, B. (2001). Effects of articulation training on the production of trained and untrained phonemes in conversation and formal tests, *Journal Article, University of Melbourne*.
- Park, U. (2008). *Characteristics of phonological processing, reading, oral language and auditory processing skills of children with mild to moderate sensor neural hearing loss*, Doctoral Dissertation, University of Florida.
- Phelps, S. (2003). Phonological awareness training in preschool classroom of typically developing children. *Master Dissertation*. Tennessee-State University.
- Rathinavelu, H., Thiagarajan, S., & Savithri, R. (2006). *Evaluation of a computer aided 3d lip sync instructional model using virtual reality objects*. All India Institute of Speech and Hearing, Mysore, Karnataka, India.
- Ruth, C. (1998). *Hearing by eye ii. Advances in the psychology of speech reading and auditory-visual speech*. Taylor & Francis Routledge.
- Rvachew, S., & Grawburg, M. (2006). Correlates of phonological awareness in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech*.

- Rvachew, S., Chiang, P., & Evans, N. (2007). Characteristics of Speech Errors Produced by Children With and Without Delay Phonological Awareness skills. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(1), 60 -71.
- Salvatore, D. (2008). *Severity of hearing loss, Phonological awareness skills and chronological age as predictors of reading success in school.- Aged Children*, Master Dissertation, William Paterson University of New Jersey
- Segers, E. & Verhoeven, L. (2004). Computer-supported phonological awareness intervention for kindergarten children with specific language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 35(3), 229 – 239.
- Seward, C. (2009). *Evaluating the effectiveness of a short-duration reading intervention on grade one phonological awareness and word reading*, Doctoral Dissertation, Faculty of Science, Wilfrid Laurier University.
- Stephanie, C., Holly, L., Chris, S., Allison, K. D., Miller, M., & Tyran L., R. (2008). Reading first kindergarten classroom instruction and students growth in phonological awareness and letter naming decoding fluency. *Journal of School Psychology*, 46 (3), 281- 314.
- Tibi, K., & Sana, H. (2010). Developmental hierarchy of Arabic phonological awareness skills, *International Journal of Special Education*, 25(1), 27-33.
- Torgeson, J. (2001). *Assessment of phonological awareness. Designed especially for the Learning to Read: Beginning Reading Instruction CD-ROM*. Interactive Training Media, Inc.
- Tsai, Y. (2009). *The impact of dialogic reading. Facilitating language acquisition of young children with hearing impairments in Taiwan*, Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University the Graduate School College of Education
- Wilson, K. (2007). *Phonological awareness, Speech and language skills in children with clefts*. Doctoral Dissertation. University Of North Carolina

Zarawaldman, F. (2011). *Phonological awareness development in cochlear implant and hearing aid users*: Master Dissertation. Emerson College, Boston.

**Effectiveness of a Training Program in
Developing Phonological Awareness and its
Impact on some Expressive Language Skills among
Hearing Impaired Children**

Dr. Fatma S.A. Barakat
Assistant Professor and Head of
Department of Psychology & Special Education
Faculty of Education – 6 October University

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of a training program in developing phonological awareness and its impact on some expressive language skills among hearing impaired children. The following theoretical concepts: hearing impairment, phonological awareness, expressive skills and training program were reviewed. Based on available previous research, the current study hypotheses were formulated. The sample consisted of two groups: an experimental and a control group, each of which consisted of (6) hearing impaired children ($M = 5.17$ yrs.). The two groups were matched on age, IQ, phonological awareness, and expressive skills. Both phonological awareness, and expressive language skills scales were used. The participants of the experimental group engaged in 30 group sessions over ten weeks. Findings indicated that the program has been successful in achieving the study objectives. Limitations of the current study and suggestions for future research were discussed.

Key Words: Hearing Impairment – Phonological Awareness – Expressiveness Language Skills – Training Program.