برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

A Program to Develop Phonological Awareness to improve Reading Skills for Children with Mental Disabilities

إعداد

د. حنان ناجي عبد النعيم

مدرس صعوبات التعلم– كلية التربية الخاصة– جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

د.موزة سيف الدرمكي

أستاذ مساعد– كلية التربية جامعة كلباء – دولة الإمارات العربية المتحدة

برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

د. حنان ناجي د. موزة الدرمكي

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي باستخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة والإستراتيجيات والفنيات والأساليب المختلفة، تتكون عينة الدراسة من 20 طفلًا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، الذين لديهم قصور في الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة تم تقسيمهم إلى 10 أطفال للمجموعة التجريبية (6 ذكور، و4 إناث)، و10 أطفال للمجموعة الضابطة (6 ذكور، و4 إناث)، استخدمت الدراسة مقياس الوعي الفونولوجي (إعداد حنان ناجي)، اختبار مهارات القراءة، (إعداد حنان ناجي)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. (إعداد عبد العزيز الشخص، 2013)، اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن J.C. Raven. (تقنين أمينة كاظم وآخرين، 2005)، البرنامج التدريبي(إعداد حنان ناجي)، أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق جميع فروضها، مما نتج عنه إرتفاع مستوى مهارات الوعي الفونولوجي وتنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية .

الكلمات المفتاحية: الإعاقة العقلية ، مهارات الوعي الفونولوجي ، مهارات القراءة

A Program to Develop Phonological Awareness to improve Reading Skills for Children with Mental Disabilities

Abstract:
The current study aims to improve the reading skills of children with mild mental disabilities through a program to develop phonological awareness skills using a variety of different activities, strategies, techniques, and methods. The study sample consists of 20 children with mild mental disabilities, who have deficiencies in phonological awareness and reading skills. They were divided into 10 children for the experimental group (6 males and 4 females), and 10 children for the control group (6 males and 4 females). The study used the phonological awareness measure (prepared by Hanan Naji), the reading skills test (prepared by Hanan Naji), and the level measure. Socioeconomic of the family. (Prepared by Abdulaziz Al-Khass, 2013), Raven's Progressive Matrices Test developed by J.C. Raven. (Taqneen Amina Kazem et al., 2005), training program (prepared by Hanan Naji). The results of the study resulted in the fulfillment of all its hypotheses, which resulted in an increase in the level of phonological awareness skills and the development of reading skills among children with mental disabilities.
Key Words: Mental disability, phonological awareness skills, Reading Skills.

مقدمة:

يعتبر ميـدان القراءة من أهم ميـادين التعليم إن لم يكن أهمهـا على الإطلاق، فالقراءة تتميز بأنها تســـهم في النمو العام فيجب تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القراءة لتســاعدهم على التفاهم مع الآخرين، وشــق طريقهم في الحياة، والتوافق مع أنفسهم والمجتمع حسب قدراتهم واستعداداتهم (حسام الدين محمود عزب، 2002: 208).

وتعرف القراءة بأنها عملية عقلية معقدة تقوم على تفكيك رموز تسـمى حروف لتكوين المعنى والوصــول إلى مرحلة الفهم والإدراك. (فتحي علي، عبد الله عبد الرحمن، 1998: 23).

وبالتالي فمن المتطلبات الأســـاســـية للنمو القرائي إدراك الوحدات الصـوتية لتلك الرموز؛ وتتطلب عملية تعلم القراءة أيضًـا تنمية قدرة الطفل على حفظ شـــكل الحروف وربطها بالأصـــوات التي تشـــير اليها، ثم تجميع تلك الأصوات والكلمات وتحليلها إلى أن يصل الطفل إلى الحد الأقصى التي تسمح به قدراته وإمكانياته (يزيد عبد العزيز، 2010: 59)، مما يحتم ضـــرورة تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لديه (Ines, et al., 2012: 945-946).

ووصـف Treiman (1991: 96) الوعي الفونولوجي بأنه إدراك أي وحدة صـــوتية داخل اللغة، كما ووصـــف الإدراك الفونولوجي بأنه القدرة على معرفة أن الكلمة مؤلفة من أصـــوات منفردة، مما يتطلب أن يتوافر لدى الطفل قدرة على التعرف على كل صـــوت لفظي داخل الكلمـة، وتمييز عدد هذه الأصوات المسموعة ودمج المقاطع الصوتية للكلمة دون حذف أو إبدال أو

تشويه أو إضافة.

ووجد أن معظم الأطفال الذين يعانون من مشــكلات في القراءة لديهم قصــور في مهارات الوعي الفونولوجي (Metsala, et al., 1998: 279– 294).

وتتمثل مهارات القراءة في مهارات التعرف، والنطق، والفهم، فتضــمن تنمية مهارة الطفل على إدراك الرموز المكتوبة، ثم ربط تلك الرموز بأصــواتها منفرده أو داخل الكلمات، وصــولًا إلى المعنى المناســب لها داخل الســياق (Christine, 2014: 56).

ومن ثم تتضح العلاقة بدرجة أو بأخرى بين مهارات القراءة ومهارات الوعي الفونولوجي ، وأن أي خلل فيها يؤدي الى إضطراب في نمو مهارات القراءة، فتعد القراءة حقًا مشروعًا لكل فرد في الحياة مهما كانت قدراته أو خصائصه.

لذلك تتضــح أهمية وضــرورة إعداد برامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لتنمية مهارات القراءة لدى الفرد.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في أن هناك أوجه قصور في مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وفيما يتعلق بها من مهارات الوعي الفونولوجي ، فتعد مهارات القراءة من المهارات المعرفية الأساسية في حياة كل منا مهما كان مستوى قدراته العقلية أو مستوى ذكائه.

وعليه يعد تدني مستوى القراءة من أهم المشكلات التي يعاني منها

الأطفال ذوو الإعاقة العقلية البسيطة، وهذا ما أكدته زينب أحمد (2008)؛ وأكده أيضًا(2006) ,.Conners, et al ؛ أن عدم التمكن من القراءة بشكل سليم يؤثر سلبيًا على العملية التعليمية برمتها.

كما أكدت العديد من الدراسات القائمة على قياس وتنمية الوعي الفونولوجي كدراسة (2006) ,.Van, et al؛ وزيدان عبد الصمد ومحمد أحمد (2004) على أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يظهرون قصورًا في مهارات الوعي الفونولوجي ، مما يؤثر في قدراتهم على القراءة وتفاعلهم مع الآخرين.

وهكذا فإن الدراسة في صدد تنمية مهارات الوعي الفونولوجي، مما قد يسهم في تحسين مهارات القراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وهكذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في **السؤال الرئيس الآتي:**

هل تسهم تنمية مهارات الوعي الفونولوجي في تحسين مهارات القراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي باستخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة والإستراتيجيات والفنيات والأساليب المختلفة.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

أ. **الأهمية النظرية:**

1. قد تسهم هذه الدراسة في زيادة رصيد المعلومات والحقائق عن جوانب القصور في مهارات القراءة المرتبطة بمهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
2. إلقاء الضوء على دور الوعي الفونولوجي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ب. الأهمية التطبيقية:

1) تقدم الدراسة الحالية برنامجًا لتحسين مهارات القراءة من خلال تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
2) إعداد مقياس للوعي الفونولوجي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد حنان ناجي).
3) إعداد مقياس عن مهارات القراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد حنان ناجي).

مصطلحات الدراسة:

أ. **البرنامج: Program**

يقصد به إجرائيًا في هذه الدراسة "مجموعة من الإجراءات المنظمة تقوم على استخدام أنشطة صوتية وبصرية محددة بهدف تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وذلك في إطار العديد من الاستراتيجيات والفنيات التعليمية المختلفة؛ مثل استراتيجية توجيه الإنتباه ، أسلوب تحليل المهمة ، استراتيجية الحواس المتعددة ، استراتيجية التكرار،

استراتيجية التنظيم ، التعزيز ، التغذية الراجعة ، الحث أو التلقين، فنية النمذجة، المحاكاة ، فنية التسلسل ، والواجبات المنزلية.

ب. الوعي الفونولوجي: Phonological Awareness

هو إدراك الطفل ذي الإعاقة العقلية البسيطة بأن اللغة الشفوية يمكن تجزئتها إلى وحدات صوتية أصغر، فتشمل قدرته على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى دمج الأصوات لتكوين الكلمات.

ج. مهارات القراءة: Reading Skills

مهارات القراءة هي قدرة الفرد على التعرف على الرموز المكتوبة وفهم معناها، وتحويلها إلى رموز صوتية منطوقة من خلال العديد من المهارات المتمثلة في التمييز بين الحروف المتشابهة كتابة والأصوات المتشابة في النطق، والقدرة على مطابقة الصوت الأول بالكلمة، وكذلك الصوت الأخير، ومزج وعزل أصوات الكلمة، والتعرف على الكلمات وقراءتها، وتحديد معناها، وتحديد التضاد والمفرد والجمع، وكذلك ربط الجملة بمدلولها، وإكمال الجملة الناقصة، وتكوين جملة من مجموعة كلمات.

د. الإعاقة العقلية (ذوو الإعاقة العقلية) Mental Retardation

أقرت منظمة الصحة العالمية في الطبعة العاشرة من التصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشكلات المتصلة بالصحة (International Statistical Classification of Disease and Related Health Disorders) المعروف اختصارًا بـ ICD-10 تعريفًا للإعاقة العقلية ينص

على أنه:

"حالة من توقف النمو العقلي أو عدم إكتماله، يتميز بشـــكل خاص باختلالات في المهارات تظهر أثناء طور النماء، ويؤثر في المســـتوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية. وقد يحدث التأخر مع أو بدون إضطراب نفسي أو جسمي آخر، ولكن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية قد يصابون بكل أنواع الإضـــطرابات النفســـية، وبالإضـــافة إلى ذلك مخاطر الاســـتغلال والاعتداء الجســـمي والجنســـي، ويكون الســـلوك التكيفي مختلًا دائمًا، ولكن في البيئات الاجتماعية التي تكفل الوقاية والتي يتوفر فيها الدعم للمريض قد لا يكون هناك هذا الاختلال ظاهرًا مطلقًا في الأشـــخاص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. (منظمة الصحة العالمية، أحمد عكاشة، 1999: 238–239).

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة الحالية بموضوعها المتمثل في" فاعلية برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة" وبعينتها المتمثلة في 20 طفل/ طفلة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ممن يتراوح أعمارهم الزمنية ما بين(10– 11) عام، المنتظمين بإحدى مدارس التربية الفكرية، بأدواتها المتمثلة في مقياس الوعي الفونولوجي (إعداد حنان ناجي)، اختبار مهارات القراءة.(إعداد حنان ناجي)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. (إعداد عبد العزيز الشخص، 2013)، اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن J.C. Raven. (تقنين أمينة كاظم وآخرين، 2005)، البرنامج التدريبي. (إعداد/ حنان ناجي)، كما تتحدد بالمنهج المستخدم

وهو المنهج شبه التجريبي

الإطار النظري للدراسة

أولًا الإعاقة العقلية:

1. مفهوم الإعاقة العقلية:

هناك العديد من التعريفات للإعاقة العقلية لعل من أكثرها شيوعًا ما يلي:

- تعريف حديث للجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية:

ينقل مارتن هنلي وأخرين (2006: 80) عن الجمعية الامريكية تعريف الاعاقة العقلية الذي أصدرته في طبعتها العاشرة American Association of Mental Retardation (AAMR) (2002)، فيشير إلى مصطلح الإعاقة العقلية على أنه قصور جوهري في الوظائف العقلية، وهذه الإعاقة تتميز بمعدلات ذات دلالة تظهر في الوظائف العقلية ونسبة الذكاء، ويرتبط هذا القصور بالنشاط الذي يقوم به الفرد، ويكون مؤثرًا على: مهارات العناية الشخصية، ومهارات الاتصال العقلي وكذلك الوظائف الاجتماعية والصحية، والسلامة الشخصية، وتلك الإعاقة تظهر قبل سن الثامنة عشر، ويتميز هذا التعريف بالخصائص التالية:

- تحديد المدى الزمني لظهور الإعاقة منذ الميلاد وحتى سن الثامنة عشر.
- أن الوظائف العقلية تقل عن المعدل العادي، مما يعني حصول الطفل على معامل ذكاء أقل من 70 على اختبارات الذكاء المقننة.
- ينطوي مفهوم العناية الشخصية على دلالة مهمة وهي المهارات اللازمة للاستقلال الشخصي والمسئولية الاجتماعية.

- القصور في الوظائف الحالية، فيجب الأخذ بعين الاعتبار التأثيرات البيئية التى يعيش فيها أقرانه في نفس العمر الزمني.
- يعتبر التقييم صـــحيحًا عندما يأخذ في الحســـبان الاختلافات الثقافية واللغوية للفرد، والمجال الحسي الحركي، والعوامل السلوكية.
- وضـــع خطة فردية لدعم إحتياجات الطفل ذوي الإعاقة العقلية بناءًا على القصور المذكور في هذا التعريف.
- القصور لدى الطفل ذي الإعاقة العقلية تصاحبه جوانب قوة.
- الحياة الوظيفية للفرد ذي الاعاقة العقلية عادةً تتحســـن من خلال الدعم المناسب له على المدى البعيد.

ثانيًا: الوعي الفونولوجي:

1. مفهوم الوعي

يذكر Goldstein (2002: 3) أن الوعي هو العملية التى من خلالها يعي الفرد ويختار وينظم ويفســـر المثيرات البيئية المنقولة من خلال حواســـه، فيمدنا العالم من حولنا بالمعلومات عن طريق إثارة أعضـــائنا الحســـية، مارةٌ بالجهاز العصـــبي المركزي، وهنا تعمل عملية الوعي ســـريعًا على اختيار ما يهمنا من المثيرات.

2. مفهوم الوعي الفونولوجي:

ويؤكد عادل عبد الله (2007: 94) على أن الوعي الفونولوجي هو فهم الأســـاليب المختلفة التي يمكن أن يقوم الطفل بمقتضـــاها بتجزئة اللغة

الشفوية إلي مكونات أصغر، أو وحدات صوتية أصغر، والتعامل معها من هذا المنطلق.

الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الاعاقة العقلية:

يظهر الأطفال ذوو الإعاقة العقلية قصورًا في الوعي الفونولوجي (James, 2010: 12) مما قد يتداخل مع القدرة على قراءة وفهم معنى ما هو مكتوب (Swank & Catts, 1994: 26) .

ويذكر Anthony, et al., (2003: 7) أن تسلسل نمو مهارات الوعي الفونولوجي واحدةُ لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ فهذا التسلسل يسير وفقًا لنفس المستويات بينما يختلف في معدل سرعة النمو، فعلى سبيل المثال يدرك الطفل ذو الإعاقة العقلية أصوات الكلام في مستوى الكلمة، ثم التدرج إلى مستوى المقطع، ومن بعدها مستوى الصوت... أي وفقا لنفس التسلسل لدى الأطفال العاديين. وهذا ما أكد عليه أيضًا Calculator (1997: 13) حيث ذكر أن تسلسل نمو مستويات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية هي نفسها لدى الأطفال العاديين إلا أن القدرات العقلية والمعرفية والمؤثرات البيئية تلعب دورًا في اختلاف معدل سرعة النمو بينهما.

وهناك العديد من الباحثين تناولوا مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الاعاقة العقلية، مثل دراسة Patricia, et al., (2011) التي أشارت إلى صعوبة الوعي الفونولوجي بالنسبة للأطفال ذوي متلازمة داون، إلا أنها من المهارات التي يجب تنميتها لما لها من أثر إيجابي على تنمية مهارة

الترميز أو فك رموز الكلمة.

1. العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة:

العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية علاقة سببية ثنائية الاتجاه، أي أن الوعي الفونولوجي يكون أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائي، ونتيجة للخبرة القرائية، وهذا يؤكد أن الوعي الفونولوجي ومعرفة الحروف الهجائية من المهارات الأساسية لتعلم القراءة، وأن الوعي الفونولوجي يعتمد على تعلم أصوات الحروف الهجائية، لذلك يجب الاهتمام بإعداد برامج للتدريب، وبرامج علاجية تعمل على تنمية معرفة الطفل بالصوتيات والقواعد والمفردات اللغوية ومعرفة الحروف الهجائية حتى تتيح الفرصة للطفل كي يملأ الفجوات التي قد تكون مفقودة والتي لم يتمكن الطفل من إدراكها (فتحي مصطفى الزيات، 2001: 31).

ويذكر Donald, et al., (2006: 4) في تقرير الجمعية الدولية لتنمية القدرة على القراءة أن أي إضطراب في جوانب اللغة سواء الاستقبالية أو التعبيرية، يؤثر بشكل كبير على نمو مهارة القراءة، فمهارة القراءة تتطلب خمسة مهارات رئيسية لتنميتها هي:

1) الوعي بالأصوات المفردة: هو أحد مظاهر الوعي الفونولوجي، ويعني القدرة على الملاحظة والتفكير والتعامل مع الأصوات المفردة في الكلمة المنطوقة.

2) أصوات الحروف: وهي القدرة على المزاوجة بين شكل الحرف وصوته.

3) الطلاقة: وهي القدرة على قراءة النص بسهولة وإيقاع متناغم.

4) المفردات: وهي تنمية حصيلة الكلمات لدى الفرد والقواعد النحوية.

5) فهم النص: هو فهم ما هو مكتوب.

فمن أجل إعداد الأطفال للقراءة يجب تنمية الوعي الفونولوجي لديهم مبكرًا؛ وذلك من خلال الأغاني والتلاعب بالأصوات، وإنتاج كلمات لها نفس القافية وإجراء مقارنة شفهية بين الصوت الأول والأخير بين الكلمات، والتدريب على مزج وتقسيم الأصوات داخل الكلمة، وتعزيز ذلك عن طريق الربط بين هذه الأصوات والحروف التي تكونها (Michel, 2007: 381).

وأشارت نتائج دراسة Conners, et al., (2006: 11) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذين تلقوا برامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي أكثر قدرة على التعرف على أصوات الكلمات وسرعة قراءتها. وعلى هذا أكدت الدراسة على نجاح تنمية مهارات الوعي الفونولوجي في تنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

كما أشارت دراسة Saunders & Defulio (2007) إلى وجود علاقة قوية بين الوعي الفونولوجي والتعرف على الكلمة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، كما أن لها علاقة بالقدرة على التعرف على المفردات الجديدة.

كما قدم Robert (2010) دراسة تثبت أن هناك إرتباطًا بين نمو مهارات الوعي الفونولوجي ونمو اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

رابعًا القراءة: Reading

1- مفهوم القراءة:

تعرف القراءة على أنها فهم النص المكتوب، وتتضمن عمليتين أساسيتين : إدراك الكلمة وفهمها؛ فإدراك الكلمة عملية تشير إلى الربط بين الرموز المكتوبة واللغة المنطوقة، حين يشير الفهم إلى معنى الكلمات والجمل داخل النص، وتلعب كل من الخلفية الثقافية للقارئ ومفرداته اللغوية وخبرته السابقة للنص دورًا في قدرته على فهم ما هو مكتوب (Elizabeth, et al., 2003: 6).

2-القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

تحتل القراءة مكانة خاصة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، فهي الأساس في التعليم بمعناه المعروف وهي باب المعارف والخبرات جميعًا، ومن حق الأطفال ذوي الإعاقة العقلية علينا أن نوفر لهم حياة كريمة ولا يأتي ذلك إلا بالعلم والقراءة. ويعاني الأطفال ذوو الإعاقة العقلية من ضعف في مهارات القراءة مقارنة بالأطفال العاديين (Allor, et al., 2010: 6).

وقدم Allor, et al. (2010) دراسة حول تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وأشار بها إلى ضعف مهارات إدراك الكلمة والنطق والفهم القرائي لدى كل من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة. كما أشار إلى ضرورة تنمية مهارات الوعي الفونولوجي واللغة

التعبيرية لدى هؤلاء الأطفال لما لها من تأثير إيجابي على نمو مهارات القراءة لديهم.

ويذكر Kauffman (2009: 45-70) أن هناك العديد من الدراسات التي تشير إلى فاعلية تعليم القراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية بالطريقة الكلية، التي تهدف إلى حفظ شكل الكلمة ككل، إلا أن الدراسات الحديثة تهدف إلى تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لما لها من دور فعال في تنمية قدرة الطفل على فك رموز الكلمات غير المألوفة لديه، ويمكن للأطفال ذوي الإعاقة العقلية أن يتعلموا بنفس الطرق المتبعة مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، إلا أنهم يحتاجون وقت أطول لعملية التعلم.

الدراسات السابقة

– دراسات تناولت الوعي الفونولوجي في تحسين القراءة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة:

دراسة Celek, et al., (2002)

تهدف الدراسة إلى تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من خلال تشجيع هؤلاء الأطفال على الانتقال من الاستخدام الضمني للأصوات الكلامية إلى الوعي الصريح للصوت، فتكونت عينة الدراسة من (16) طفل تتراوح أعمارهم ما بين (7– 13) عام ومعاملات ذكائهم تراوح ما بين ذوي بطيء تعلم وذوي إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة (IQs 48– 83) ، ممن يعانون من إضطرابات سلوكية، واستخدمت الدراسة مقياس الوعي

الفونولوجي Robertson, Salter 1997 ، وقد طبق الباحثون برنامجًا للتنمية الوعي الفونولوجي على الأطفال بواقع (60) دقيقة في الأسبوع لمدة (14) أسبوع، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المصحوبة بإضطرابات سلوكية حققوا تحسنًا دالًا إحصائيًا على الاختبارات البعدية في خمسة عناصر من عناصر الوعي الفونولوجي ؛ التنغيم rhyming، تقسيم الجملة إلى كلمات awareness of word، تقسيم الكلمات إلى مقاطع awareness of syllables، تقسم الكلمات إلى أصواتها awareness of phonemes، والمزج الصوتي blending sounds.

دراسة Flynn & Kennedy (2002)

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة لدى أطفال ذوي متلازمة داون من خلال تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لديهم، فقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى الدور الفعال الذي حققته برامج القراءة القائمة على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي ، ودورها في تحسين النطق لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي، والأطفال الذين يعانون من إضطرابات في النطق، وسعت الدراسة الحالية إلى تطبيق برنامج تدخل لتنمية مهارات القراء قائم على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي على عينة من ثلاثة أطفال ذوي متلازمة داون، أعمارهم الزمنية ما بين سبعة أعوام وشهرين إلى ثمانية أعوام وعشرة أشهر. ويركز البرنامج المستخدم على تنمية كل من إدراك الجناس، عزل الأصوات، هجاء الكلمات المنتظمة إملائيًا، إدراك السجع، وتوصل الباحثون في نتائجهم إلى إستفادة الأطفال ذوي متلازمة داون في تنمية مهارات القراءة لديهم.

دراسة Esther, et al., (2003)

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة لدى أطفال متلازمة داون، مع توقع إكتساب مهارات القراءة الوظيفية على نحو متزايد، وقد أشارت الدراسة إلى أن المساهمة الكبيرة التى تقدمها مهارات الوعي الفونولوجي في تطور مهارات القراءة بالنسبة للأطفال العاديين، إلا أنه لا يوجد دليل على نمو مثل هذه المهارات بالنسبة لصغار السن من أطفال متلازمة داون، فأجري الباحثون الدراسة على عينة من (9) أطفال من ذوي متلازمة داون، تتراوح أعمارهم بين خمس سنوات ونصف إلى ثمان سنوات وعشرة شهور، واستخدموا بطارية لقياس كل من الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة واللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية والذاكرة السمعية البصرية وإضطرابات الصوت والنطق، وأسفرت النتائج عن أن الأطفال ذوي متلازمة داون يواجهون مشكلات في تعليم القراءة، وذلك نتيجة انخفاض مهارات الوعي الفونولوجي لديهم بالإضافة إلى تأخرهم في المهارات المعرفية، وأن القصور في إدراك الكلمة المكتوبة يرجع إلى قصور مهارات الوعي الفونولوجي لديهم، كما تشير إلى أن عجز الطفل في دمج أصوات الحروف يؤدي إلى العديد من الأخطاء في القدرة على الهجاء، وتوصي الدراسة بعمل مزيد من الأبحاث حول طرق أفضل في قياس الوعي الفونولوجي وإعداد برامج تدخل لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال متلازمة داون.

دراسة وفاء على وروحية أحمد (2004)

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الخصائص الصوتية لكلام الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي الخلل الصوتي لكي يستبعد الأخصائي

احتمالات اللبس في التشخيص خاصة عند الفئة الأولى من الأطفال، واشتملت عينة الدراسة على (48) طفلًا مقسمين إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تمثل الأطفال الطبيعيين (كمجموعة ضابطة)، وعددهم ستة عشر طفلًا، تتراوح أعمارهم بين أربع وخمس سنوات، والمجموعة الثانية تمثل الأطفال الذين يعانون من تأخر في الكلام بدون سبب، ويتكون أطفال هذه المجموعة من ستة عشرة طفلًا تتراوح أعمارهم بين أربع وتسع سنوات، والمجموعة الثالثة تمثل عشرة أطفال من ذوي الإعاقة العقلية تتراوح أعمارهم بين خمس وإحدى عشرة سنة. استخدمت الباحثة قائمة من كلمات اختبرت كعينة لغوية تمثل نوعيات مختلفة لكلام الأطفال الذين في هذه المرحلة العمرية، وقد تم تحليل هذه القائمة تحليلا صوتيًا، وأوضحت الدراسة العديد من النتائج من أهمها: أن هناك فروقًا واضحة بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال أصحاب الخلل الصوتي منها؛ أن قائمة الأصوات عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لا تمثل نصف القائمة الصوتية إذا قورنت بقائمة الأطفال ذوي الخلل الصوتي، اختفاء أصوات تتميز بالاكتساب المبكر وسهولة النطق من قائمة أصوات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، يتم نمو اكتساب النظام الصوتي للأطفال ذوي الخلل الصوتي بترتيب يشبه إلى حد كبير الاكتساب الطبيعي بخلاف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ومن خلال النتائج الخاصة بالوصف الصوتي للأطفال ذوي التأخر في الكلام بسبب خلل صوتي ظهر التالي: قائمة الأصوات اشتملت على جميع الأصوات ولكن لم يتعدى أي صوت نسبة 72%، وكانت النسب بصفة عامة منخفضة، أما بالنسبة للعمليات الصوتية: ظهرت عملية الحذف بين هؤلاء الأطفال بنسبة 83% وكان الموقع الأول في الكلمة من أكثر المواقع تأثرًا ولم يرتبط الحذف بأصوات، أما عملية

الإبدال وصلت إلى 94% وتعرضت جميع الأصوات لعملية الإبدال، ولم تظهر عملية الإضافة كظاهرة مميزة قائمة بذاتها في كلام هؤلاء الأطفال.

دراسة زيدان عبد الصمد ومحمد أحمد (2004)

تهدف الدراسة إلى التعرف على المشكلات اللفظية التي يواجهها الأطفال ذوو الإعاقة العقلية البسيطة، فتكونت عينة الدراسة من (60) طفلًا وطفلة ذوي إعاقة عقلية بسيطة، وعمرهم الزمني (8–10) سنوات ونسبة ذكائهم (55– 70) درجة، واستخدم الباحثان في دراستهما اختبار لفظ الأصوات العربية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لديهم أخطاء لفظية أكثر بكثير من الأطفال العاديين، إلا أن بعضهم لا يرتكب أية أخطاء لفظية، وأن الأطفال الإناث أقل إرتكابًا للأخطاء اللفظية من الذكور، وأن طريقة الأخطاء اللفظية كانت أكثر شيوعًا في الأصوات الاحتكاكية والانفجارية ، وأهم أنواع الأخطاء اللفظية كانت الإبدال ثم الحذف، كما لا توجد فروق ذات دلالة لمتغير الجنس فيما يخص الأطفال الذين لم يرتكبوا أخطاء لفظية.

دراسة Van, et al., (2006)

تهدف الدراسة إلى تحديد أثر برنامج للتدخل المبكر لتنمية الوعي الفونولوجي ومعرفة الحرف لدى هؤلاء الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (7) أطفال يبلغون من العمر الزمني (4– 5) أعوام من ذوي متلازمة داون وتم قياس كل من مستوى الوعي الفونولوجي لديهم (التعرف على الصوت الداخلي للكلمة)، ومعرفة اسم الحرف وصوته، أشارت النتائج إلى التأثير الإيجابي للبرنامج في معالجة الوعي الفونولوجي والتعرف على الحروف لدى هؤلاء الأطفال، ومن

خلال عرض البروفيل الخاص بكل طفل إتضح أن هناك فارقًا كبيرًا بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي، وبناءًا عليه تم مناقشة إمكانية تطبيق مثل هذه البرامج في مناهج الدراسة في المرحلة الابتدائية.

دراسة Goetz, et al., (2008)

هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مهارات الوعي الفونولوجي من أجل تعلم أصوات الحروف والتعامل مع الكلمات المكتوبة لدى أطفال متلازمة داون، وقدمت الدراسة برنامجًا يتضمن تنمية مهارات تقسيم الأصوات ودمج المقاطع الصوتية الذي قام على تطبيقه مجموعة من المعلمين تم تدريبهم من أجل هذا الهدف، وتكونت عينة الدراسة من (15) طفلًا من ذوي متلازمة داون ملتحقون بمدارس التعليم العام يتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (10– 14) عام، وأسفرت النتائج عن تقدم ملحوظ في اختبارات مهارات القراءة (معرفة صوت الحرف، الوعي المبكر للكلمة) وذلك بعد مرور ثمانية أسابيع منذ بدء التدخل. وتم تفسير ذلك بأن الأطفال ذوي متلازمة داون يستطعون الإستفادة من تعلم القراءة القائم على الطريقة الصوتية.

دراسة Jarrold, et al., (2009)

تهدف الدراسة إلى كشف العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم الكلمات الجديدة والذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى أطفال متلازمة داون والأطفال العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (64) طفلًا من الأطفال العاديين تتراوح أعمارهم بين (5– 8) سنوات، ومجموعة أخرى من (22) فرد من ذوي متلازمة داون تتراوح أعمارعم ما بين (15– 20) عام، وتم قياس كل من الوعي

الفونولوجي والذاكرة قصيرة المدى لديهم، وتوصل الباحثون في نتائجهم إلى أن هناك علاقة بين الذاكرة اللفظية قصيرة المدى وقدرة الأطفال العاديين على تعلم التركيب الصوتي للكلمات الجديدة، وليس بقدرتهم على تعلم الشكل الحرفي للكلمات، أما بالنسبة لذوي متلازمة داون الذين أظهروا ضعفًا في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى وضعفًا في الوعي الفونولوجي لديهم قصور واضح في القدرة على تعلم الكلمات الجديدة، وهذه النتائج تشير إلى ضرورة تنمية الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لتنمية كل من مهارات الوعي الفونولوجي وتعلم الكلمات الجديدة لدى كل من العاديين وذوي متلازمة داون.

دراسة Van, et al., (2010)

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج تدخل لتصحيح عيوب النطق والكلام وتنمية مهارات إدراك الحرف والوعي الفونولوجي لدى أطفال متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة، واشتملت عينة الدراسة على (10) أطفال من ذوي متلازمة داون، تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات وأربعة أشهر إلى خمس سنوات ونصف. واستخدم الباحثون مقياسًا للنطق والكلام واختبارا لإدراك الحرف ومقياسًا للإدراك الصوتي، وأوضحت النتائج أن جميع الأطفال العشر أظهروا تقدمًا بالنسبة للنطق والكلام، بينما تقدم ستة فقط في إدراك الحرف، وتسعة أطفال فقط هم من أظهروا تقدمًا في إدراك الصوت داخل الكلمة.

دراسة Wise, et al., (2010)

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين مهارات العمليات الصوتية وأداء التعرف على الكلمات اللفظية وغير اللفظية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

البسيطة، وقد إشتملت عينة الدراسة على 80 طفلًا في مرحلة التعليم الابتدائي من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، الذين وصفهم معلموهم بأنهم يعانون من ضعف في القدرة على تعلم القراءة، وتم قياس كل من اللغة التعبيرية والاستقبالية والوعي الفونولوجي وقياس التعرف على الكلمات اللفظية وغير اللفظية لديهم. وأشارت النتائج إلى تحسن أداء الأطفال في التعرف على الكلمات اللفظية وغير اللفظية، كما كان هناك أثر لنمو الوعي الفونولوجي على تحسن مهارات القراءة والتعرف على معاني الكلمات.

دراسة Fuchs & Lemons (2010)

هدفت الدراسة إلى تقديم فهم أفضل عن دور الوعي الفونولوجي في القراءة لدى أطفال متلازمة داون وتكونت عينة الدراسة من (24) طفلًا من أطفال متلازمة داون ما بين (7– 16) عامًا، وتوصلت النتائج إلى أن أداء الأطفال ذوي متلازمة داون في مهارات الوعي الفونولوجي أقل من أداء أقرانهم من الأطفال العاديين وذلك بعد ضبط كل العوامل المؤثرة مثل العمر العقلي والعمر الزمني والخصائص المعرفية والقدرة على القراءة، كما أوضحت النتائج أن هناك علاقة طردية بين الوعي الفونولوجي وقراءة الكلمات اللفظية وغير اللفظية ومهارة الفهم، ولا يوجد اختلاف بين أطفال متلازمة داون والأطفال العاديين في العلاقة بين مهارات القراءة والوعي الفونولوجي ، كما أشارت النتائج إلا أن عددًا قليلًا من الأطفال هم من استفادوا من برامج تدخل القراءة وحدها دون برامج تنمية مهارات الوعي الفونولوجي .

دراسة Cologon, et al., (2011)

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر تعليم القراءة على تنمية مهارات القراءة الشفوية ومهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال متلازمة داون، فاشتملت عينة الدراسة على (7) أطفال تتراوح أعمارهم بين (3– 11) عام، وقد تم قياس مستوى الأطفال في كل من المهارات اللغوية والوعي الفونولوجي وفهم الكلمات وفهم القطع القصيرة والقدرة على القراءة الشفوية، وذلك قبل وأثناء وبعد تطبيق البرنامج، كما تم القياس التتبعي بعد (12) شهر من التدريب الذي استمر لمدة (10) أسابيع في شكل جلسات فردية. وتوصلت النتائج إلى أن تعليم القراءة يؤثر في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون.

دراسة Lemons, et al., (2012)

هدفت الدراسة إلى القاء الضوء على أثر تنمية مهارات الوعي الفونولوجي على تنمية مهارات القراءة لدى أطفال متلازمة داون، وقد اشتملت عينة الدراسة على (20) طفلًا من ذوي متلازمة داون تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (5 –13) سنة، واستخدم الباحثون اختبار الوعي الفونولوجي واختبار فك رموز الكلمة لأطفال متلازمة داون، وقد قام على تطبيق البرنامج مجموعة من المعلمين تم تدريبهم من أجل هذا الهدف، فتضمن البرنامج على (25) جلسة لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي تم تطبيقهم عبر ما يقرب من (12) أسبوعًا، وقد أشارت النتائج إلى نمو مهارات فك رموز الكلمة لدى هؤلاء الأطفال، ولكن لم يكن هناك أي دلالات إحصائية تدل على نمو مستوى طلاقة القراءة لديهم.

دراسة Baylis & Snowling (2012)

تهدف الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية برنامج لتعليم القراءة قائم على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى (10) أطفال من ذوي متلازمة داون، تتراوح أعمارهم الزمنية بين (10–11) عام، واستخدم الباحثون مقاييسًا لتحديد مستوى مهارات الوعي الفونولوجي ومهارت القراءة لدى هؤلاء الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج. وقام البرنامج على تنمية كل من مهارة التنغيم أو القافية وتعلم الحروف الأبجدية وتحليل الكلمة وقراءة الكلمة ككل، وقد أشارت النتائج إلى تقدم أربعة أطفال فقط في مهارة قراءة الكلمات غير المألوفة، بينما توجد دلالات إحصائية تدل على نمو مهارة قراءة الكلمة المألوفة والتعرف على الحروف لدى جميع أطفال العينة التجريبية، وذلك ما أكده أيضًا نتائج القياس التتبعي بعد مرور ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج، وبالرغم من وجود تفاوت كبير بين استجابات الأطفال تؤكد الدراسة على أن هناك ضرورة إلى أن تقوم برامج تعليم القراءة للأطفال ذوي متلازمة داون على تنمية مهارات التحليل الصوتي للكلمات لديهم.

دراسة Eissa (2013)

تهدف الدراسة إلى كشف أثر تنمية مهارات الوعي الفونولوجي على تنمية مهارات ما قبل القراءة، واشتملت العينة على (47) طفل من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ممن يتراوح أعمارهم الزمنية بين (9– 10) سنة، تم تقسيمهم الى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وعددها (24) طفل (19 ولد– 5 بنات)، والمجموعة الضابطة وعددها (23) طفل (20 ولد و3 بنات)، واستخدم الباحث مقياس تحديد مستوى مهارات ما قبل القراءة، واسفرت النتائج عن وجود دلالات

إحصائية لنمو مهارات ما قبل القراءة لدى المجموعة التجريبية، مما يدل على الدور الأساسي الذي تلعبه مهارات الوعي الفونولوجي في تعليم القراءة.

دراسة Barker, et al., (2013)

تهدف الدراسة إلى بحث المعالجة الصوتية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العلقية البسيطة وأثرها على كل من مهارات القراءة ومهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى هؤلاء الأطفال، وتشتمل المعالجة الصوتية جانبين هما: الوعي الفونولوجي وسرعة التسمية، فتكونت عينة الدراسة من (294) طفل من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ممن يتراوح أعمارهم ما بين (7– 14) عام. واستخدم الباحثون الاختبار الشامل للمعالجة الصوتية، ومقياس CTOPP سرعة تسمية الكلمات والحروف، ومقياس PPVT الصورة الثالثة لقياس اللغة الاستقبالية والتعبيرية، واختبار WRMT–R لقياس مهارات القراءة. وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة قوية بين كل من مهارات الوعي الفونولوجي ومهارت القراءة واللغة التعبيرية والاستقبالية لديهم، وهذا على العكس من مهارة سرعة التسمية فلا تأثير لها على تلك المتغيرات، وأوضحت نتائج الدراسة ضرورة إستناد عملية تعليم القراء على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى هؤلاء الأطفال.

دراسة Burgoyne, et al., (2013)

تهدف الدراسة الى تنمية مهارة مزج الأصوات لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، واشتملت عينة الدراسة على (10) أطفال من ذوي متلازمة داون تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ست سنوات واحدى عشر شهر إلى عشرة سنوات وستة شهور، واستخدم الباحثون اختبار التعرف على صوت الحرف، واختبار

المفردات للغة الاستقبالية والتعبيرية، واختبار YARC Early Word Recognition (EWR) لقراءة الكلمات المفردة، واختبار مزج الأصوات، واختبار قراءة الكلمات غير اللفظية واختبار عزل الأصوات واختبارا للهجاء، وتم اعداد المعلمين لتطبيق البرنامج لمدة شهرين بواقع (10–15) دقيقة لكل جلسة، وأسفرت النتائج عن تقدم المجموعة التجريبية في مهارة مزج الأصوات وقراءة الكلمات المفردة.

دراسة Naess (2016)

هدفت الدراسة الى مقارنة مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال متلازمة داون والأطفال العاديين، واشتملت المجموعة التجريبية على (10) أطفال من ذوي متلازمة داون تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (11– 13) سنة، بينما اشتملت المجموعة الضابطة على (10) أطفال من العاديين ممن يتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (5– 7) سنوات، وقد اوضحت النتائج أن مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون أضعف منها لدى الأطفال العاديين؛ خاصة في مهارة إدراك النغمة أو القافية، ولكن عند إجراء دراسة تتبعية على هؤلاء الأطفال أشارت النتائج إلى أن مستوى نمو مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون أفضل منه لدى الأطفال العاديين من لم يلتحقوا بالمدارس بعد، وأكدت النتائج على ضرورة عمل المزيد من الدراسات حول تحديد مستوى مهارات الوعي الفونولوجي ومراحل نموها لدى الأطفال ذوي متلازمة داون.

تعقيب على الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة من هذه الدراسات في إنتقاء العينة، وتفسير النتائج ويتضح ذلك فيما يلي:

أ. من حيث الهدف:

هدفت بعض الدراسات التى تناولتها الدراسة الحالية إلى تقصِّي العلاقة بين الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة، حيث نجد أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت دور الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بما فيهم أطفال متلازمة داون؛ مثل دراسة Cardoso– Martins, et al., (1999) ، ودراسة Flynn & Kennedy (2002) ، ودراسة(Esther, et al. (2003، ودراسة Goetz, et al,. (2008)، ودراسة Jarrold, et al., (2009)، ودراسة Van, et al., (2010)، ودراسة Wise, et al., (2010)، ودراسة Lemons & Fuchs (2010)، ودراسة Cologon, et al., (2011)، ودراسة Lemons, et al., (2012)، ودراسة Baylis & Snowling (2012)، ودراسة Eissa (2013)، ودراسة Barker, et al., (2013).

كما هدفت بعض الدراسات الأخري إلى تحديد مستوى مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية االبسيطة ومقارنتها بالنسية للأطفال العاديين؛ مثل دراسة وفاء على وروحية أحمد (2004)، دراسة زيدان عبد الصمد ومحمد أحمد (2004)، دراسة Naess (2016).

كما هدفت بعض الدراسات إلى تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة مثل دراسة Celek, et al., (2002)، و دراسة Burgoyne, et al., (2013) .

أما بالنسبة لمهارات القراءة ، فقد ركزت بعض الدراسات السابقة على تحديد مستوى وتنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؛ مثل دراسة Conners, et al., (2006)، ودراسة زينب أحمد (2008)، و دراسة علي سعد (2009)، ودراسة Allor et. al, (2010)، ودراسة Leila (2011)، و دراسة Naess, et. al., (2012)، و دراسة Channell,et al., (2013)، و دراسة Alnahdi (2015)، و دراسة Loveall & Conners (2016).

ب. من حيث الأدوات:

استفادت الدراسة من الأدوات المتنوعة التي استخدمتها الدراسات السابقة سواء كانت هذه الأدوات من باحثيين سابقين أو من إعداد الباحثين أنفسهم، في اختيار الأدوات التي تتناسب مع طبيعة البحث، مثل مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد/ عبد العزيز الشخص (2013)، واختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن J.C. Raven. تقنين أمينة كاظم وآخرين (2005)، واستفادت أيضًا من الدراسات السابقة في إعداد مقياس لتحديد مستوى مهارات الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ومقياس لتحديد مستوى مهارات القراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، واستفادت أيضًا من الدراسات السابقة في إعداد وتصميم برنامج تدريبي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لتحقيق أهداف الدراسة فاشتقت منها أهدافه، وأسسه، والاستراتيجيات

المستخدمة فيه.

ج. من حيث العينة:

استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في كيفية اختيار عينة دراستها، فقد لاحظت أن أن معظم الدراسات السابقة سواء التي تناولت مهارات الوعي الفونولوجي أو مهارات الإدراك البصري أو مهارات القراءة كانت عينتها في مراحل التعليم الأولى للأطفال وكانت متوسط أعمارهم يتراوح ما بين (7– 15) عام؛ مثل دراسة Celek, et al., (2002) التى طبقت على أعمار (7– 13) عام، و دراسة زيدان عبد الصمد ومحمد أحمد (2004) التي طبقت على أعمار (8– 10) عام، و دراسة Goetz, et al., (2008) التي طبقت على أعمار (10– 14) عام، و دراسة Wise, et al., (2010) التي طبقت أطفال في مرحلة التعليم الابتدائي، ودراسة Baylis & Snowling (2012) التي طبقت على أعمار (10– 11) عام، و دراسة Eissa (2013) التي طبقت على أعمار (9– 10) عام، و دراسة صابر عبد الحليم (2005) التي طبقت على أطفال بالصف الأول الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، و دراسة Muñoz–Ruata, et al., (2010) التي طبقت على أعمار (7– 15)، دراسة زينب أحمد (2008) التطبقت على أطفال بالصف السادس التعليمي بمدارس التربية الفكرية.

مما دفع الباحثتان إلى اختيار عينة الدراسة من أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ممن يتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (10– 11) عام تمشيًا مع هذه الدراسات.

وبذلك تتفق أهداف الدراسة الحالية مع معظم هذه الدراسات في التأكيد على أهمية تنمية مهارات الوعي الفونولوجي والإدراك البصري لتنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وأن تكون البرامج المقدمة قائمة على الأنشطة والأساليب والمثيرات المناسبة لكل طفل، وتقدم في مراحل التعليم الأولى لتنمية مهارات القراءة لديه.

فروض الدراسة:

في ضوء موضوع البحث ومتغيراته والإطار النظري والدراسات السابقة تسعى الدراسة إلى التحقق من الفروض التالية:

1- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي .

4- توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة لصالح القياس البعدي.

5- توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

6- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة .

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي؛ حيث يُعد البرنامج التدريبي المستخدم بمثابة المتغير المستقل، وتُعد مهاراتي القراءة بمثابة متغيرين تابعين. وقد قامت الباحثتان بتقسيم عينة الدراسة إلي مجموعتين متساويتين من حيث العدد ومتجانستين، إحداهما تجريبية تعرضت لأنشطة وتدريبات البرنامج، والأخرى ضابطة لم تتعرض لأية أنشطة أو تدريبات.

عينة الدراسة:

تكونت العينة المستخدمة في الدراسة في صورتها النهائية من مجموعة كلية قوامها (20) طفل وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 10-11 عام، كما تم تقسيم أطفال العينة إلى مجموعتين بحيث تتضمن كل مجموعة أطفال ذكور وإناث؛ فالمجموعة الأولى: مجموعة تجريبية واشتملت على عدد (10) أطفال (6 ذكور ، و4 إناث) من مدرسة التربية الفكرية بالهرم، والمجموعة الثانية: مجموعة الضابطة واشتملت على (10) أطفال (6 ذكور، و4 إناث) من مدرسة النجاح للتربية الفكرية. ويوضح الجدول

رقم (1) بيانات عينة الدراسة:

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة

البيان / مجموعتا الدراسة	الجنس		العدد الكلى
	ذكور	إناث	
المجوعة التجريبية	6	4	10
المجموعة الضابطة	6	4	10
العدد الكلى	12	8	20

التجانس بين أفراد المجموعتين تم من خلال حساب التجانس بينهم في المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة باستخدام مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة – إعداد/ عبد العزيز السيد الشخص (2013)؛ حيث أصبحت العينة النهائية للدراسة تضم (20) طفلًا من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تم تقسيمها إلى مجموعتين، المجموعة الأولى: مجموعة تجريبية واشتملت على عدد (10) أطفال (6 ذكور ، و4 إناث) من مدرسة التربية الفكرية بالهرم، والمجموعة الثانية: مجموعة الضابطة واشتملت على (10) أطفال (6 ذكور، و4 إناث) من مدرسة النجاح للتربية الفكرية.

1. وقامت الباحثتان بحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية:

أ. **العمر الزمني:**

تراوحت الأعمار الزمنية للأطفال في المجموعتين (التجريبية، والضابطة) ما بين (10 – 11) عام تقريبًا، ويوضح الجدول رقم (2) نتائج

تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني:

جدول رقم (2)

دلالة الفروق بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر الزمني

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	ضابطة	10	60,10	52,0	00,9	00,90	35	51,1	غير دالة
	تجريبية	10	90,10	32,0	00,12	00,120			

يتضح من الجدول السابق رقم (2) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب. معامل الذكاء:

قامت الباحثتان بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن J.C. Raven (تقنين/ أمينة كاظم وآخرين، 2005) على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة)، ويوضح الجدول رقم (3) نتائج تجانس المجموعتين في مستوى الذكاء:

جدول رقم (3) يوضح تكافؤ أفراد العينة في متغير الذكاء

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الذكاء	ضابطة	10	13,60	1,26	11,85	118,50	36,5	1,05	غير دالة
	تجريبية	10	10,13	10,1	15,9	50,91			

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيًا بالنسبة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة ، مما يدل على أن عينة الدراسة متكافئة من حيث مستوى الذكاء.

ج- المستوى الاجتماعي الاقتصادي:

قامت الباحثتان بتطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد عبد العزيز الشخص، 2013) على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة)، ويوضح الجدول رقم (4) نتائج تجانس المجموعتين في المستوى الاجتماعي الاقتصادي:

جدول رقم (4) يوضح تجانس أفراد العينة في متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	ضابطة	10	34,00	3,40	10,65	106,50	42	0,61	غير دالة
	تجريبية	10	80,33	97,2	35,10	50,103			

يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيًا بالنسبة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة ، مما يدل على أن عينة الدراسة متجانسة من حيث المستوي الاجتماعي الاقتصادي.

د) مهارات القراءة

قامت الباحثتان بتطبيق مقياس القراءة (إعداد حنان ناجي) على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة)، ويوضح الجدول رقم (6) نتائج تجانس المجموعتين في مستوى الذكاء:

جدول رقم (6)

دلالة الفروق بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير القراءة

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
القراءة	ضابطة	10	10,14	46,9	55,11	50,115	5,39	80,0	غير دالة
	تجريبية	10	70,10	50,4	45,9	50,94			

يتضح من الجدول السابق رقم (6) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القراءة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج.

ج. مهارات الوعي الفونولوجي

قامت الباحثتان بتطبيق مقياس الوعي الفونولوجي (إعداد/ حنان ناجي) على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة)، ويوضح الجدول رقم (7) نتائج تجانس المجموعتين في مستوى الذكاء:

جدول رقم (7)

دلالة الفروق بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الوعي الفونولوجي

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي	ضابطة	10	20,8	69,1	65,11	50,116	5,38	88,0	غير دالة
	تجريبية	10	50,7	90,1	35,9	50,93			

يتضح من الجدول السابق رقم (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الوعي الفونولوجي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

قبل تطبيق البرنامج.

أدوات الدراسة:

تم استخدام مجموعة من الأدوات لتحقيق هدف الدراسة وهي على النحو التالي:

أ- اختبار المصـفوفات المتتابعة المطور لرافن J.C. Raven (تقنين/ أمينة كاظم وآخرين، 2005).

ب- مقياس المستوى الاجتماعي– الاقتصـادي للأسـرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص، 2013).

ج- مقياس القراءة (إعداد/ حنان ناجي).

د- مقياس تحديد مستوي الوعي الفونولوجي (إعداد/ حنان ناجي).

ه- البرنامج التدريبي (إعداد/ حنان ناجي).

وفيما يلي وصفًا موجزًا لكل أداة:

أ- اختبار المصـفوفات المتتابعة المطور لرافن .J.C (تقنين– أمينة كاظم وآخرين، 2005):

يهدف اختبار المصـفوفات المتتابعة المطور لرافن إلى قياس القدرة على اسـتنباط العلاقات والإرتباطات، أي معرفة الجزء الناقص من الأشـكال، وينظر لهذا الاختبار على أنه اختبار للملاحظة والتفكير الواضـح المرتب، والفكرة الرئيسـة التي يقوم عليها هذا الاختبار هي التفكير، بمعنى أن الاختبار عبارة عن جزء علوي به شـكل غير كامل أي أخفيت منه قطعة فتركت فراغًا. وفي الجزء السفلي يوجد عددًا من القطع الصغيرة كل منها يمكنه أن يملأ الفراغ

الموجود في الجزء العلوي وعلى الطفل أن يختار جزءً من الأجزاء السفلية ليكمل الجزء العلوي.

ويتكون هذا الاختبار من خمسة اختبارات فرعية س،ص،ع،ل،م متدرجة حسب الفئة العمرية، بحيث يناسب الاختبار الفرعي س الأعمار من (6– 9) نوات، والاختبار الفرعي ص الأعمار من (6– 11) سنة، والاختبار الفرعي ع الأعمار من (7– 13) سنة، والاختبار الفرعي ل الأعمار من (9– 13) سنة، والاختبار الفرعي م الأعمار من (10– 13)، وقد قامت الباحثتان بتطبيق الاختبار الفرعي س وص فقط، نظرًا لطبيعة القدرات العقلية لعينة الدراسة وقوعهم في بؤرة الفئة العمرية لهذا الاختبار . وقد كان مفتاح التصحيح كالتالي: يحصل الطفل على درجة واحدة عند إختياره الإجابة الصحيحة للمفردة وصفر لغير ذلك وتكون الدرجة مقدرة بوحدة المنف، وبالرجوع إلى معيار الرتب المئينية والدرجات التائية ومعامل الذكاء عند كل شريحة عمرية على الاختبار يمكن معرفة ما يعادل هذه الدرجة من ذكاء.

ثبات الاختبار:

تم حساب معاملات ثبات هذا الاختبار في كثير من البحوث التي أجريت لتقدير ثبات المصفوفات المتتابعة، فقد قامت أمينة كاظم وآخرين (2005) بحساب ثبات هذا الختبار على عينة قوامها 1411 طفلًا من الجنسين تتراوح أعمارهم الزمنية من عمر 6 سنوات إلى عمر 13 سنة و 11 شهرًا؛ وذلك من خلال تحليلات نظرية الاستجابة المفردة والتى توصلت إلى أن قيمة معامل الثبات قد بلغ 0,98.

وقد تم اختيار وتفضـــيل اختيار المصـــفوفات المتتابعة المطور دون غيره للأسباب الآتية:

1) أنـه اختبـار غير لفظي لا يعتمـد على اللغـة ولا الثقافـة في الإجـابـة عن بنوده؛ وبالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمســـتوى اللغوي أو الثقافي لأفراد عينة الدراسة.

2) أنه يمتد في مرحلة زمنية من (6– 13) عام، وبالتالي يشـــمل العمر الزمني لعينة الدراسة الحالية.

3) صـلاحيته للتطبيق بشكل فردي وكذلك صـلاحيته للتطبيق بشكل جماعي، مما يسهل عملية تطبيقه.

4) أن هذا الاختبار يقيس القدرة العامة للتفكير المرتب، والقدرة العقلية التي تعبر عن قدرة الأطفال على إصدار أحكام سريعة.

ب- مقياس المسـتوى الاجتماعي– الاقتصـادي للأسـرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص، 2013):

يُعد المسـتوى الاجتماعي الاقتصـادي للأسـرة من العوامل البيئية التي تلعب دورًا كبيرًا في حياة الفرد ويمتد تأثير هذه العوامل على شخصية الفرد في جميع جوانبها الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية. حيث يؤثر المستوى الاجتماعي الاقتصـــادي للأســـرة على الخدمات التي يمكن أن يقدمها الوالدان للأطفال والتي تؤثر بدورها في الارتقاء بمهارات وقدرات هؤلاء الأطفال، ومن ثم فقد اهتم كثير من العلمـاء والبـاحثين بـإعـداد أدوات لتحـديـد المســـتوي الاجتماعي والاقتصـادي للأسـرة؛ بما يسـاعدهم في دراسـة تأثير هذا المتغير المهم علي شخصية الأفراد وسلوكياتهم بطريقة علمية دقيقة يمكن الاعتماد

عليها في البحوث والدراسات العلمية (عبد العزيز الشخص،2013: 2).

وقد قام مُعِد المقياس بتصنيف مستويات الأبعاد المستخدمة في تحديد المستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية إلي ثلاثة أبعاد كالآتي:

أ- بُعد الوظيفة أو المهنة (للجنسين)، ويتكون من تسعة مستويات.

ب- بُعد مستوي التعليم (للجنسين)، ويتكون من ثمانية مستويات.

ج- بُعد متوسط دخل الفرد في الشهر، ويتكون من سبع فئات.

- **تطبيق المقياس وتصحيحه:**

يقوم بتطبيق المقياس أحد الوالدين، ويمكن تقدير المستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة من خلال المعادلة التنبؤية الآتية:

ص = أ + ب1 س1 + ب2 س2 + ب3 س3 + ب4 س4 + ب5 س5

حيث تعبر (ص) عن المستوي الاجتماعي الاقتصادي المطلوب التنبؤ به.

وتعبر (س1) عن درجة متوسط دخل الفرد في الشهر.

وتعبر (س2) عن درجة وظيفة رب الأسرة.

وتعبر (س3) عن درجة مستوي تعليم رب الأسرة.

وتعبر (س4)عن درجة وظيفة ربة الأسرة.

وتعبر (س5)عن درجة مستوى تعليم ربة الأسرة.

وبالتعويض في المعادلة تصبح:

ص= 0,073 + (0,264) س1 + (0,284) س2 + (0,102) س3 + (0,160) س4+ (0,125) س5

وحتى يمكن فهم الدرجات بصورة أفضل سيتم ضرب الناتج (ص) مرة أخرى × 10

ومن خلال الدرجة التي نحصل عليها يمكن وضع الفرد ضمن المستويات الاجتماعية الاقتصادية الآتية:

- منخفض جدًا.
- منخفض.
- دون المتوسط.
- متوسط.
- فوق المتوسط.
- مرتفع.
- مرتفع جدًا

ج- مقياس مهارات القراءة (إعداد/ حنان ناجي) (ملحق رقم 2):

ويمكن عرضه على النحو التالي:

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى الأداء في مهارات القراءة، ليكون بمثابة أداة مقننة يمكن استخدام ها في تحديد مستوى مهارات القراءة على نحو دقيق لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

وصف المقياس:

يتألف المقياس في صورته النهائية من (15) فقرة وتتضمن كل فقرة 3 عبارات على النحو التالي:

1. **التمييز بين الحروف المتشابهة كتابة:**

يعرف بأنه قدرة الطفل على تحديد الحرف وسط حروف متشابهة في

الشكل.

2. التمييز بين الأصوات المتشابة في النطق:

يعرف بأنه قدرة الطفل على تحديد الحرف وسط حروف متشابهة في النطق.

3. مطابقة الصوت الأول بالكلمة:

يعرف بأنه قدرة الطفل على إيجاد كلمتين تبدأن بنفس الصوت.

4. مطابقة الصوت الأخير بالكلمة:

يعرف بأنه قدرة الطفل على إيجاد كلمتين تنتهيان بنفس الصوت.

5. مزج أصوات الكلمة:

يعرف بأنه قدرة الطفل على مزج صوتين لغويين أو أكثر مكونًا الكلمات.

6. عزل أصوات الكلمة:

يعرف بأنه قدرة الطفل على أن يقسم الكلمة الى الأصوات المكونة لها.

7. التعرف على الكلمات:

يعرف بأنه قدرة الطفل على تحديد كلمة ما وسط مجموعة من الكلمات.

8. قراءة كلمات لها معنى:

يعرف بأنه قدرة الطفل على نطق كلمات لها معنى.

9. تحديد معنى الكلمة:

يعرف بأنه قدرة الطفل على إعطاء المدلول الصحيح للكلمة.

10.تحديد تضاد الكلمة:

يعرف بأنه قدرة الطفل على إعطاء عكس الكلمة.

11.تحديد المفرد:

يعرف بأنه قدرة الطفل على تحويل الكلمة من صيغة الجمع إلى صيغة

المفرد.

12.تحديد الجمع:

يعرف بأنه قدرة الطفل على تحويل الكلمة من صيغة المفرد إلى صيغة الجمع.

13.ربط الجملة بمدلولها

يعرف بأنه قدرة الطفل على قراءة جملة وتحديد المعنى الصحيح لها.

14.إكمال الجملة الناقصة:

يعرف بأنه قدرة الطفل على التنبؤ بالكلمة الناقصة للجملة.

15. تكوين جملة من مجموعة كلمات:

يعرف بأنه قدرة الطفل على تكوين جملة مفيدة من خلال مجموعة من الكلمات.

المعالجات الإحصائية للمقياس:

- **إجراءات تقنين المقياس:**

قام معدوا المقياس باتخاذ الإجراءات التالية لتقنين المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (154) طفلًا وطفلة من أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من بعض مدارس محافظة الجيزة، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (10: 11) عام.

(أ) صدق المقياس:

1. صدق المحكمين:

قام الباحثون بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في ميادين التربية الخاصة والصحة النفسية ومناهج وطرق تدريس اللغة

العربية والاسلامية للتأكد من صحة وصياغة العبارات. وقد تم استبعاد العبارات التى قرر المحكمون عدم صلاحيتها، والإبقاء على العبارات التي قرر 80% منهم صلاحيتها، وكذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة لبعض العبارات.

2. الصدق باستخدام الاتساق الداخلى:

تم حســـاب معاملات الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالى يوضح هذه المعاملات:

جدول رقم (9) يوضح معاملات الإرتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	0,47**
2	0,58**
3	0,59**
4	0,53**
5	0,63**
6	0,64**
7	0,64**
8	0,64**
9	0,60**
10	0,54**
11	0,71**
12	0,73**
13	0,72**

العبارة	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للمقياس
14	0,71**
15	0,72**

** دال عند 0,01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مســـتوى (0,01) مما يدل على أن جميع عبارات المقياس تمتع بدرجة عالية من الصدق.

(ب) ثبات المقياس:

قامت الباحثتان بحســـاب ثبات المقياس بطريقتين هما : طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للمقياس ككل:

1. **الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:**

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث اتضح أن قيمة معامل الثبات لمقياس مهارات القراءة (89,0)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

2. **الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون):**

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون)؛ حيث اتضح أن قيمة معامل الثبات لمقياس مهارات القراءة (76,0)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

- **كيفية استخدام المعايير:**

تم تحديد مستويات الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة على مقياس القراءة؛

بحساب قيمة الإرباعى الأدنى و الإرباعى الأعلى لمقياس القراءة لعينة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (10) يوضح الإرباعى الأدنى و الإرباعى الأعلى على مقياس مهارات القراءة لذوى الإعاقة العقلية البسيطة

المقياس	العدد	الإرباعى الأدنى	الإرباعى الأعلى
القراءة	154	11	25,25

وقد تبنت الباحثتان الارباعي الأدنى الذي يبدأ بـ 11 درجة فأقل كدرجة قطع للمقياس وذلك بعد تطبيقه على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

- **المعايير وطريقة تصحيح المقياس:**

يتم تصحيح بنود المقياس وتحديد الدرجات على النحو التالي:

- يطبق المقياس فرديًا (كل طفل على حدة).
- شرح التعليمات باللهجة العامية.
- لا يوحي الفاحص للطفل بأي إجابة، بل يتركه يجيب بمفرده.
- أخذ ما نحتاجه من الوقت ومن إجراء ات لازمة ليفهم الطفل المثال التوضيحي.
- أن يعطي الفاحص المفحوص إشارة (√) على الفقرة التي يتوافق فيها أداؤه مع معايير تلك الفقرة، وما دون ذلك يعطي إشارة (–) في استمارة إجابة الطفل.

- أن يعطي الفاحص للمفحوص درجة واحدة على الفقرة التي يحصل فيها المفحوص على إشارة (√) وصفر على الفقرة التي يحصل فيها المفحوص على إشارة (–) في استمارة إجابة الطفل.
- أن يجمع الفاحص نتائج أداء المفحوص على المقياس في استمارة إجابة الطفل: وهي عبارة عن استمارة بها جدول يتضمن عددًا من الخانات: المسلسل– المهارة– إجابة الطفل– الدرجة– المجموع.
- أعلى درجة يحصل عليها الطفل في هذا المقياس (45).
- إذا حصل الطفل على 11 درجة أو أقل، يعني أن هذا الطفل لديه قصور في مهارات القراءة.

د- مقياس مهارات الوعي الفونولوجي (إعداد/ حنان ناجي) (ملحق رقم 3):

ويمكن عرضه على النحو التالي:

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى الأداء في مهارات الوعي الفونولوجي ، ليكون بمثابة أداة مقننة يمكن استخدام ها في تحديد مستوى مهارات الوعي الفونولوجي على نحو دقيق لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

وصف المقياس:

يتكون هذا المقياس من (27) عبارة مقسمة إلى (9) فقرات بواقع (3) عبارات لكل فقرة وفيما يلي تعريف تلك الفقارات إجرائيًا:

1- تقسيم الجملة (Sentence Segmentation):

يعرف هذا البعد بأنه قدرة الطفل على تقسيم الجمل إلى كلمات.

2- التعرف على القافية (Rhyme Recognition):

هي قدرة الطفل على إيجاد الكلمات التي لها نفس القافية.

3- التعبير عن القافية (Rhyme Production):

هي قدرة الطفل على انتاج كلمات لها نفس النغمة.

4- مزج المقاطع (Syllable Blending):

هي قدرة الطفل على مزج مقطعين صوتيين أو أكثر مكونًا الكلمات.

5- تقسيم المقاطع (Syllable Segmentation)

يعرف بأنه قدرة الطفل على تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية.

6- عزل الصوت الأول بالكلمة (Phoneme Isolation of Initial Sound):

ويعرف بأنه قدرة الطفل على تحديد الصوت الأول في الكلمة بشكل صحيح.

7- عزل الصوت الأخير (Phoneme Isolation of Final Sound):

ويعرف بأنه قدرة الطفل على تحديد الصوت الأخير في الكلمة بشكل صحيح.

8- مزج الأصوات (Phoneme Blending):

ويعرف بأنه قدرة الطفل على مزج صوتين لغويين أو أكثر مكونًا الكلمات.

9- تقسيم الأصوات (Phoneme Segmentation):

هي قدرة الطفل على أن يقسم الكلمة الى الأصوات المكونة لها.

المعالجات الإحصائية للمقياس:

- **إجراءات تقنين المقياس:**

قام معدوا المقياس باتخاذ الإجراءات التالية لتقنين المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (154) طفلًا وطفلة من أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من بعض مدارس محافظة الجيزة، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (10: 11) عام.

(أ) صدق المقياس:

1. صدق المحكمين:

قام الباحثون بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في ميادين التربية الخاصة والصحة النفسية ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية والاسلامية للتأكد من صحة وصياغة العبارات. وقد تم استبعاد العبارات التى قرر المحكمون عدم صلاحيتها، والإبقاء على العبارات التي قرر 80% منهم صلاحيتها، وكذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة لبعض العبارات.

2. الصدق باستخدام الاتساق الداخلى:

تم حساب معاملات الإرتباط بين العبارات و الدرجة الكلية للمقياس و الجدول التالى يوضح هذه المعاملات:

جدول رقم (11) يوضح معاملات الإرتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	0,65**
2	0,64**
3	0,62**
4	0,66**
5	0,62**
6	0,71**
7	0,71**
8	0,54**
9	0,56**

** دال عند 0,01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0,01) مما يدل على أن جميع عبارات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

(ب) **ثبات المقياس:**

قامت الباحثتان بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما : طريقة ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية للمقياس ككل:

1. – **الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:**

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث اتضح أن قيمة معامل الثبات لمقياس مهارات القراءة (81,0)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

2. – **الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون):**

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون)؛ حيث اتضح أن قيمة معامل الثبات لمقياس مهارات القراءة (75,0)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

– **كيفية استخدام المعايير:**

تم تحديد مستويات الأطفال ذوى الإعاقة العقلية على مقياس الإدراك الصوتى؛ وتم حساب قيمة الإرباعى الأدنى و الإرباعى الأعلى لمقياس الوعي الفونولوجي لعينة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح الإرباعى الأدنى و الإرباعى الأعلى لمقياس الإدراك الصوتى لعينة ذوى الإعاقة العقلية البسيطة

المقياس	العدد	الإرباعى الأدنى	الإرباعى الأعلى
الوعي الفونولوجي	154	10	19

وقد تبنت الباحثتان الارباعي الأدنى الذي يبدأ بـ 10 درجات فأقل كدرجة قطع للمقياس وذلك بعد تطبيقه على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

البسيطة.

- **المعايير وطريقة تصحيح المقياس:**

يتم تصحيح بنود المقياس وتحديد الدرجات على النحو التالي:

- يطبق المقياس فرديًا (كل طفل على حدة).
- شرح التعليمات باللهجة العامية.
- لا يوحي الفاحص للطفل بأي إجابة، بل يتركه يجيب بمفرده.
- أخذ ما نحتاجه من الوقت ومن إجراءات لازمة ليفهم الطفل المثال التوضيحي.
- أن يعطي الفاحص المفحوص إشارة (√) على الفقرة التي يتوافق فيها أداؤه مع معايير تلك الفقرة، وما دون ذلك يعطي إشارة (–) في استمارة إجابة الطفل.
- أن يعطي الفاحص للمفحوص درجة واحدة على الفقرة التي يحصل فيها المفحوص على إشارة (√) وصفر على الفقرة التي يحصل فيها المفحوص على إشارة (–) في استمارة إجابة الطفل.
- أن يجمع الفاحص نتائج أداء المفحوص على المقياس في استمارة إجابة الطفل: وهي عبارة عن استمارة بها جدول يتضمن عددًا من الخانات: المسلسل– المهارة– إجابة الطفل– الدرجة– المجموع.
- أعلى درجة يحصل عليها الطفل في هذا المقياس (27).
- إذا حصل الطفل على 10 درجات أو أقل، يعني أن هذا الطفل لديه قصور في مهارات الوعي الفونولوجي .

هـ – البرنامج التدريبى (برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البســـيطة) (إعداد/ حنان ناجي):

هناك أهمية للتدريب على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لما لها من تأثير على تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؛ لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تنمية قدرة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مهارات الوعي الفونولوجي من خلال عدة أنشطة وتدريبات يقوم بها أفراد العينة بتوجيه من الباحثتان بهدف تحسين مهارات القراءة لديهم. ومن هنا فالبرنامج الحالي يهتم بتدريب هؤلاء الأطفال على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لديهم.

(أ) أهمية البرنامج:

ترجع أهمية البرنامج إلى توفير مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي يمكن استخدام ها من أجل تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مما تساعدهم على تحسين مهارات القراءة لديهم.

(ب)أسس بناء البرنامج

يستند البرنامج الحالي إلى مجموعة من الأسس التي تمت مراعتها أثناء إعداده:

الأسس العامة:

حيث تركز الباحثتان في البرنامج الحالي على تنمية مهارات الوعي

الفونولوجي والتي يجب أن يكتسبها الطفل من أجل تنمية مهارات القراءة لديه، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة التي تتناسب مع طبيعة هذه الفئة في تلك المرحلة وقد تمت مراعاة ترتيب هذه المهارات من الأسهل وصولًا إلى المهارات الأصعب، كما يقوم البرنامج على مجموعة من الفنيات الأساسية والاستراتيجيات التي أشارت كثير من الدراسات إلى أهميتها وفاعليتها في تعليم القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتتمثل هذه الفنيات والإستراتيجيات في استراتيجية توجيه الانتباه ، أسلوب تحليل المهمة ، استراتيجية الحواس المتعددة، استراتيجية التكرار ، استراتيجية التنظيم، التعزيز ، الحث أو التلقين، فنية النمذجة، المحاكاة، فنية التسلسل ، الواجبات المنزلية.

الأسس النفسية والتربوية:

حيث تمت مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال وكذلك مراعاة الخصائص والقدرات النمائية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في تلك المرحلة؛ فقد تم التركيز على الأنشطة التي يكون للطفل فيها دور إيجابي، بالإضافة إلى أن معظم الأنشطة تكون على شكل ألعاب يحبها الطفل وتجذب إنتباهه.

الأسس العصبية والفسيولوجية:

حيث تمت مراعاة القصور في المعالجة الصوتية والبصرية لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال إعطائهم الوقت الكافي لمعالجة الرموز الصوتية والبصرية من أجل الوصول إلي الاستجابة الصحيحة، بالإضافة إلى مراعاة ضعف جوانب القصور المعرفي لديهم.

(أ) الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

يعتمد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية على مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات التي تتلاءم مع طبيعة هذه المرحلة، وهي كالآتي:

1. استراتيجية توجيه الإنتباه Orienting Attention:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى توجيه إنتباه الأطفال إلى المهمة المطلوبة، فعلى سبيل المثال يستطيع الباحث أن يقول للأطفال انتبهوا لى جيدًا، أو استمعوا لى بحرص أثناء شرح الدرس (Swanson, et al., 2013: 152).

2. أسلوب تحليل المهمة Task Analysis :

يعرف أسلوب تحليل المهمة على أنه تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص إلى حلقات صغيرة التى تتكون منها وترتيبها على شكل متسلسل اعتمادًا على موقع كل من هذه الحلقات في السلسلة (جمال محمد الخطيب، 2008: 199).

وتستخدم هذة الطريقة – أسلوب تحليل المهمة– بشكل يسمح للطفل بأن يتقن عناصر المهمة البسيطة، ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات بما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم (Katrien, et al., 2016: 185).

- **خطوات تحليل المهمة:**

يمكن إجمالى خطوات تحليل المهمة في عدة نقاط منها:

1- تحديد السلوك النهائي (المهمة) المراد تعليمه للطفل، ووضعه في صورة

أهداف تعليمية.

2- إشتقاق المهارات المكونة للمهمة وترتيبها في سياق معين.

3- تحديد المهارات المطلوب تعلمها قبل تعلم جزء معين من المهمة.

4- استبعاد أى مهارات غير ضرورية أو زائدة.

5- الحاجة إلى تحليل مكونات المهمة إلى وحدات أصغر(عبد العزيز السيد الشخص، 2006: 40-42)

3. استراتيجية الحواس المتعددة VAKT Multisensory Method:

أشار فتحي مصطفى الزيات (1998: 473-474) إلى أن هذه الاستراتيجية تعتمد على استخدام الحواس الأربع: البصر Visual، والسمع Auditory، والحركة Kinesthetic ، واللمس Tactile ، ومن هنا جاءت تسمية هذه الطريقة نسبة إلى الحرف الأول في كل كلمة من كلمات تلك الحواس (VAKT) .

4. استراتيجية التكرار Rehearsal :

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحسين قدرة الأطفال على التذكر، والإدراك وذلك عن طريق جعل الأطفال يكررون ما يتعلمونه إما بطريقة شفوية، أو كتابية، أو تكرار المثيرات بأي طريقة أخرى، ويقوم الأطفال بالتكرار لمرة واحدة، أو لعدة مرات، أو لعدد غير محدود من المرات (Swanson, et al., 2013: 152) .

5. استراتيجية التنظيم Organization:

استراتيجية التنظيم تعني ترتيب المعلومات بحيث يمكن استخدام ها بفاعلية وهي تشمل المقارنة من خلال ملاحظة التشابهات والاختلافات بين شيئين، أو أكثر، أو من خلال وضع الأشياء في مجموعات حسب الصفات المشتركة، وكذلك الترتيب من خلال تسلسل الأشياء طبقًا للمعيار المعطى (Rock & Michelle, 2004: 90).

6. التعزيز Reinforcement:

إن تعلم وتكرار السلوكيات المرغوبة التي تؤدي إلى الإثابة (التعزيز) وتجنب السلوكيات غير المرغوبة التي تؤدي إلى العقاب هما محور عملية التعلم. وهكذا يمكن تعريف التعزيز بأنه الوسيلة التي تؤدي إلى تعلم وتكرار سلوك يؤدي إلى إثابة وتجنب سلوك يؤدي إلى عقاب (شارون رافير، 2011: 149).

7. التغذية الراجعة Feedback:

يستخدم مفهوم التغذية الراجعة لوصف نوع من التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث؛ حيث يستطيع حدث معين أن يبعث حدثًا لاحقًا. وهذا يؤثر بدورة بطريقة راجعة أو بأثر رجعي على الاستجابة السابقة، فيعيد توجيهها إذا انحرفت عن الهدف (مريم سليم، 2003، 158).

8. الحث أو التلقين Prompting:

ويتم من خلاله توفير الإرشادات أو التلميحات أو الدعم من الراشدين للأطفال وذلك للوصول إلى استجابات محددة. ويتطلب التلقين مراجعة القرارات المتعلقة بتخفيف التلقين أو سحبه تدريجيًا لحظة بلحظة، فاستخدام التلقين بشكل غير مناسب قد يطور الاعتمادية لدى الطفل، وحرصًا على تجنب ذلك ، نلجأ

إلى التلقين الهرمي، ويتم فيه البدء بالتلقين الأقل دعمًا وإن لم يستجب له الطفل يتم الانتقال إلى التلقين الأكثر دعمًا، وقد يكون التلقين لفظيًا أو بدنيًا Hattie (& Timperley, 2007).

9. فنية النمذجة Modeling:

النمذجة هي جزء أساسي من برامج كثيرة لتعديل السلوك، وهى تستند إلى افتراض أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج، ويعطي الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج (لويس كامل مليكه، 1990: 104).

10.المحاكاة Imitation:

وذلك عندما يصعب تقديم الحدث في صورته الفعلية الحقيقية داخل الفصل يتم اللجوء إلى أسلوب المحاكاة لتمثيل الحدث أمام الأطفال، وفي هذا الشأن يتم عادة استخدام الحاسوب والبرامج الحاسوبية لغرض تصميم وعرض مواقف تحاكي المواقف والمشاهد الحياتية الحقيقية (Katrien, et al., 2016: 181).

11.فنية التسلسل Chaining:

تسلسل السلوك عبارة عن أسلوب يتضمن ربط سلسلة من أنماط السلوك البسيط ببعضها لتكوين سلوك معقد. وتزداد فاعلية هذا الأسلوب عندما يكون الطفل قد اكتسب بالفعل عددًا من أنماط السلوك البسيطة، بيد أنه يفتقر إلى ممارسة السلوك المعقد الأكثر أهمية (عبد العزيز السيد الشخص، 2010: 62).

12.الواجبات المنزلية Home Work:

وهى إحدى الفنيات السلوكية التى يقوم من خلالها الأطفال المشاركون في البرنامج بممارسة ما تدربوا عليه داخل المنزل، وهي تفيد في اكتساب هؤلاء الأطفال القدرة على تحمل المسؤلية وتقلل من اعتمادهم على الباحث (محمود محمد الطنطاوي، 2009).

(ب) أهداف البرنامج :

الهدف العام للبرنامج:

يسعى البرنامج الحالي إلى تنمية مهارتي الوعي الفونولوجي باعتبارهما من أساسيات تعليم القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

- **الأهداف الإجرائية:**
- أن يتعرف المعلمون على مهارات الوعي الفونولوجي ودورهم في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- أن يتعرف الطفل على الكلمات المكونة للجملة.
- أن يحدد الطفل كلمات الجملة.
- أن يحدد الطفل الكلمات التي لها نفس القافية وسط مجموعة من الكلمات.
- أن يستنتج الطفل كلمتين لهما نفس القافية.
- أن يستنتج الطفل الكلمة بعد استماعه للمقاطع المكونة لها .
- أن يحلل الطفل الكلمة إلى المقاطع المكونة لها .
- أن يتعرف الطفل على الصوت الأول بالكلمة.
- أن يتعرف الطفل على الصوت الأخير بالكلمة.
- أن يتعرف الطفل على الكلمة بعد سماع الأصوات المكونة لها .

- أن يقسم الطفل الكلمة إلى مجموعة الأصوات المكونة لها .
- أن يدمج الطفل أصوات الكلمة بعد تحليلها.

ملخص جلسات البرنامج

جدول رقم (15) توزيع ملخص جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة
1.	**التعارف بين الباحثة وأولياء الأمور والمعلمين.**	تعريف أولياء أمور الأطفال والمعلمين بأهداف وإجراءات البرنامج	توجيه الإنتباه– الحث
2.	**التعارف بين الباحثة والأطفال.**	جلسة تعارف بين الباحثة والأطفال.	توجيه الإنتباه– التعزيز.
3.	**تقسيم الجملة إلى كلمات (أ).**	تنمية الوعي الفونولوجي للكلمات داخل الجملة.	التكرار– توجيه الإنتباه – الحث– الحواس المتعددة– النمذجة– المحاكاة– التسلسل– التكرار– التعزيز– التغذية الراجعة– الواجبات المنزلية.
4.	**تقسيم الجملة إلى كلمات (ب).**	تنمية الوعي الفونولوجي للكلمات داخل الجملة.	التكرار– توجيه الإنتباه – النمذجة– المحاكاة– الحث– التسلسل– التعزيز– التغذية الراجعة– الواجبات المنزلية.

الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة
5.	**التعرف على القافية (أ).**	تنمية قدرة الطفل علي إدراك الكلمات التي لها نفس القافية أو النغمة.	التكرار – توجيه الإنتباه– النمذجة– المحاكاة– الحواس المتعددة– التنظيم– الحث– التعزيز – التغذية الراجعة– الواجبات المنزلية.
6.	**التعرف على القافية (ب).**	تنمية قدرة الطفل علي إدراك الكلمات التي لها نفس القافية أو النغمة.	التكرار – توجيه الإنتباه– الحث– التنظيم– المحاكاة– التعزيز – التغذية الراجعة– الواجبات المنزلية.
7.	**التعبير عن القافية.**	تنمية قدرة الطفل على إنتاج كلمات لهم نفس القافية أو النغمة.	التكرار – توجيه الإنتباه– الحواس المتعددة– نمذجة– محاكاة –الحث– التنظيم– التعزيز – التغذية الراجعة– الواجبات المنزلية.
8.	**مزج المقاطع الصوتية للكلمة.**	تنمية قدرة الطفل على مزج المقاطع الصوتية للكلمة.	التكرار – توجيه الإنتباه – النمذجة – المحاكاة– الحواس المتعددة – الحث– التعزيز – التغذية الراجعة– الواجبات المنزلية.

الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة
9.	**تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية (أ).**	تنمية قدرة الطفل على تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية.	التكرار – توجيه الإنتباه – الحث– النمذجة– المحاكاة – الحواس المتعددة– التعزيز – التغذية الراجعة– الواجبات المنزلية.
10.	**تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية (ب).**	تنمية قدرة الطفل على تقسيم المقاطع الصوتية للكلمة.	توجيه الإنتباه – الحث– النمذجة– المحاكاة– الحواس المتعددة– التكرار – التعزيز – التغذية الراجعة– الواجبات المنزلية.
11.	**عزل الصوت الأول بالكلمة (أ).**	تنمية قدرة الطفل لإدراك الصوت الأول بالكلمة.	التكرار – توجيه الإنتباه – الحث – النمذجة – المحاكاة – التعزيز– التغذية الراجعة– الواجبات المنزلية.
12.	**عزل الصوت الأول بالكلمة (ب).**	تنمية قدر الطفل للإدراك الصوت الأول بالكلمة.	التكرار – توجيه الإنتباه – الحث – –النمذجة– المحاكاة– التعزيز – التغذية الراجعة– الواجبات المنزلية.

الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة
13.	**عزل الصوت الأخير بالكلمة (أ).**	تنمية قدرة الطفل لإدراك الصوت الأخير بالكلمة.	التكرار – توجيه الإنتباه – الحث –النمذجة– المحاكاة– التعزيز – التغذية الراجعة– الواجبات المنزلية.
14.	**عزل الصوت الأخير بالكلمة (ب).**	أن يدرك الطفل الصوت الأخير بالكلمة.	التكرار – توجيه الإنتباه – الحث– النمذجة – المحاكاة– التغذية الراجعة –التعزيز – الواجب المنزلي.
15.	**دمج أصوات الكلمة**	تنمية قدرة الطفل على تكوين الكلمات من الأصوات المفردة.	التكرار – توجيه الإنتباه – النمذجة – المحاكاة– الحواس المتعددة– الحث– التعزيز – التغذية الراجعة– الواجب المنزلي.
16.	**تقسيم الأصوات (أ).**	تنمية قدرة الطفل على تحليل الكلمة إلى أصوات.	توجيه الإنتباه – الحث– النمذجة– المحاكاة – الحواس المتعددة– التغذية الرجعية– التكرار– التعزيز – الواجب المنزلي.
.17	**تقسيم الأصوات (ب).**	تنمية قدرة الطفل على تحليل	التكرار – توجيه الإنتباه – الحث– النمذجة–

الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة
		الكلمات إلى أصوات.	المحاكاة– الحواس المتعددة– التغذية الراجعة– التعزيز – الواجب المنزلي.
18.	**تقسيم الأصوات (ج).**	تنمية قدرة الطفل على تحليل الكلمات إلى أصوات.	التكرار – توجيه الإنتباه – النمذجة– المحاكاة – الحث– الحواس المتعددة– التغذية الراجعة– التعزيز – الواجب المنزلي.
19.	**تقسيم أصوات الكلمة ودمجها.**	تنمية قدرة الطفل على تقسيم أصوات الكلمة مرة ودمجها مرة أخرى.	التكرار – توجيه الإنتباه – الحث– النمذجة– المحاكاة– الحواس المتعددة– التغذية الراجعة –التعزيز – الواجب المنزلي.
20.	**الجلسة الختامية للبرنامج التدريبي.**	تلخيص ما تم إنجازه من أهداف البرنامج التدريبي.	التكرار – التعزيز – توجيه الإنتباه– الحث.

خطوات الدراسة:

اتبعت الباحثتان الخطوات التالية في سبيل إنجاز هذه الدراسة:

1. جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظري والدراسات السابقة، ثم استخلاص أوجه الإفادة منها.
2. إعداد مقياس مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والتحقق من صدقه وثباته.
3. إعداد مقياس مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والتحقق من صدقه وثباته.
4. إعداد تفاصيل جلسات البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.
5. إختيار عينة أولية من مدارس التربية الفكرية بمحافظة الجيزة وهى (مدرسة التربية الفكرية بالهرم بإدارة الهرم التعليمية، ومدرسة التربية الفكرية بامبابة بإدارة شمال الجيزة التعليمية، ومدرسة التربية الفكرية بالدقي بإدارة الدقي التعليمية ومدرسة النجاح للتربية الفكرية بادارة جنوب الجيزة التعليمية، مدرسة الأورمان للتربية الخاصة بإدارة الهرم التعليمية، مدرسة مصر للغات بادارة الهرم التعليمية، مدرسة التربية الفكرية باكتوبر بادارة 6 أكتوبر التعليمية، مدرسة دريم للتربية النموذجية لذوي الاحتياجات الخاصة بادارة 6 أكتوبر التعليمية).
6. إجراء القياس القبلي على عينة الدراسة الحالية.
7. إنتقاء عينة ممن لديهم قصور في مهاراة القراءة ومهارات الوعي الفونولوجي من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والمجانسة بينهم في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومهاراة القراءة ومهارات الوعي الفونولوجي، و تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

8. تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على أطفال المجموعة التجريبية فقط.
9. إجراء القياس البعدي على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، من خلال مقياس مقياس مهاراة القراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقية البسيطة وومقياس مهارات الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي الإعاقة العقية البسيطة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وذلك بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي.
10. إجراء القياس التتبعي على المجموعة التجريبية، وذلك بعد شهر من تطبيق القياس البعدي، حتى تتم معرفة مدى استمرارية أثر البرنامج المستخدم.
11. معالجة البيانات إحصائيًا من خلال الأساليب الإحصائية الملائمة.
12. استخلاص النتائج ومناقشتها.
13. تقديم التوصيات التربوية.
14. اقتراح بعض البحوث المستقبلية.

عرض نتائج الدراسة في ضوء الفروض:

نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه" توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات الوعي

الفونولوجي .

جدول رقم (16) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الوعي الفونولوجي (ن = 10)

المتغير	نتائج القياس / قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات الوعي الفونولوجي	الرتب السالبة	0	7.40	2.01	0	0	82.2	دالة عند مستوى 0.01
	الرتب الموجبة	10	24.00	1.70	5.50	55.00		
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالى	10						

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة (Z) المحسوبة على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي بلغت (2.82) ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,01) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم فى الدراسة على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي لصالح القياس البعدى.

نتائج التحقق من الفرض الثانى:

ينص هذا الفرض على أنه توجد " فروق دالة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية."

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي .

جدول رقم (17)

دلاله الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات الوعي الفونولوجي	ضابطة	10	7.60	1.78	5.50	55.00	0	79.3	دالة عند مستوى 0.01
	تجريبية	10	24.00	1.70	15.50	155.00			

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة (Z) المحسوبة على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي بلغت (3.79)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,01) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه" لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى و التتبعى على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي .

جدول رقم (18) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي لمقياس مهارات الوعي الفونولوجي (ن = 10)

المتغير	نتائج القياس بعدى / تتبعى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات الوعي الفونولوجي	الرتب السالبة	0	24.00	1.70	0	0	1	غير دالة
	الرتب الموجبة	1	24.10	1.66	1	1		
	الرتب المتعادلة	9						
	الإجمالى	10						

يتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة (Z) المحسوبة على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي بلغت (1) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى و التتبعى للدراسة على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي.

<u>نتائج التحقق من الفرض الرابع:</u>

ينص هذا الفرض على أنه" توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة لصالح القياس البعدي " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار ويلكوكسون

المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمهارات القراءة.

جدول رقم (22) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة (ن = 10)

المتغي	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات القراءة	الرتب السالبة	0	8.90	1.45	0	0	89.2	دالة عند مستوى 0.01
	الرتب الموجبة	10	42.30	1.16	5.50	55.00		
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالى	10						

يتضح من الجدول رقم (22) أن قيمة (Z) المحسوبة لمهارات القراءة بلغت (2.89)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم فى الدراسة لمهارات القراءة لصالح القياس البعدى.

نتائج التحقق من الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية."

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمهارات القراءة.

جدول رقم (23)

دلاله الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لمهارات القراءة

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات القراءة	ضابطة	10	9.10	1.60	5.50	55.00	0	81.3	دالة عند مستوى 0.01
	تجريبية	10	42.30	1.16	15.50	155.00			

يتضح من الجدول رقم (23) أن قيمة (Z) المحسوبة لمهارات القراءة بلغت (81.3)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات القراءة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج التحقق من الفرض السادس:

ينص هذا الفرض على أنه" لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات القراءة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى و التتبعى لمهارات القراءة.

جدول رقم (24) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي لمهارات القراءة (ن = 10)

المتغير	نتائج القياس بعدى / تتبعى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات القراءة	الرتب السالبة	2	42.30	1.16	1.5	3	1.41	غير دالة
	الرتب الموجبة	0	42.10	1.29	0	0		
	الرتب المتعادلة	8						
	الإجمالى	10						

يتضح من الجدول رقم (24) أن قيمة (Z) المحسوبة لمهارات القراءة بلغت (1.41)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى و التتبعى الدراسة لمهارات القراءة.

مناقشة نتائج الدراسة:

اتضح من عرض نتائج الدراسة الحالية فاعلية البرنامج المستخدم لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، يمكن القول أن البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية أثبت فاعليته في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي، مما كان له أثر في تنمية مهارات القراءة حيث زادت درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس مستوى مهارات الوعي الفونولوجي ، كما زادت أيضاً على مقياس مستوى مهارات القراءة بالمقارنة بالقياس البعدي؛ وهكذا يمكن القول أن البرنامج كان فعلاً في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي وتنمية مهارات القراءة لدى

الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وبصورة عامة يمكن مناقشة نتائج هذه الدراسة على النحو التالي:

1- فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة:

تعزو الباحثتان التحسن الذي طرأ على مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المجموعة التجريبية إلى محتوى البرنامج وتنوع وتعدد الأنشطة وثرائها، فتضمنت أنشطة خاصة بمهارات الوعي الفونولوجي مثل تقسيم الجملة إلى كلمات، التعرف على القافية، التعبير عن القافية، مزج المقاطع الصوتية للكلمة، تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية، عزل الصوت الأول بالكلمة، عزل الصوت الأخير بالكلمة، دمج أصوات الكلمة، تقسيم أصوات الكلمة، تقسيم أصوات الكلمة ودمجها، كما تضمن البرنامج أيضاً أنشطة خاصة بمهارات الإدراك البصري مثل التآزر البصري الحركي، مطابقة الأشكال / الحروف / الكلمات، تحديد الشكل أو الحرف أو الكلمة المختلفة، حركة وضع الشكل في الفراغ، حركة وضع الحرف في الفراغ، نسخ الأشكال، نسخ الحروف، نسخ الكلمات، التمييز بين الشكل والخلفية، إدراك العلاقات المكانية، الغلق البصري، ثبات الشكل. وقد أسهمت تنمية هذه المهارات في تحقيق الفرض الأول للدراسة؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي لصالح القياس البعدي، كذلك تحقق الفرض الثاني حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التى تناولت تنمية مهارات الإدراك الصوتي والبصري لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ومن هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة Celek, et al., (2002)، و دراسة Burgoyne, et al., (2013)، وفاء على وروحية أحمد (2004)، دراسة زيدان عبد الصمد ومحمد أحمد (2004)، دراسة Naess. (2016) دراسة Castanet, et al., (1995)، و دراسة Sparrow, et al., (1999)، و دراسة Michael, et al. (2002)، و دراسة صابر عبد الحليم (2005)، و دراسة Zur, et al., (2013)، و دراسة Ikeda, et al., (2013)، ودراسة Muñoz– Ruata, et al., (2010)، و دراسة Memisevic (2012)، ودراسة Boot, et al., (2012).

2- أثر تنمية مهارات الوعي الفونولوجي على تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة:

لقد اتضح من نتائج الدراسة الحالية فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لتنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات على أن تنمية مهارات الوعي الفونولوجي تمثل الخطوة الأولى والأساسية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ومن الدراسات التي أكدت على ذلك دراسة Cardoso- Martins, et al., (1999) ودراسة Lemons & Fuchs (2010) التى أشارت إلى قصور مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال متلازمة داون مقارنة بالأطفال العاديين، وأكدت نتائج دراسة Kennedy (2002) ودراسة Flynn & Goetz, et al,. (2008) ودراسة Lemons, et al.,

(2012) ، كما أكدت نتائج دراسة Esther, et al. (2003) و نتائج دراسة Jarrold, et al., (2009) على أن قصور مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يرجع في الأساس إلى قصور مهارات الوعي الفونولوجي لديهم، وأظهرت نتائج دراسة Van, et al., (2010) أن لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي أثر على إدراك الطفل للحرف، وأوضحت نتائج دراسة Wise, et al., (2010) التأثير الإيجابي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي على تنمية الجانب اللغوي بشكل عام وتنمية مهارات القراءة بشكل خاص لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ودراسة Cologon, et al., (2011) التى أكدت على أثر تنمية مهارات الوعي الفونولوجي على تنمية مهارات القراءة حتى بعد القياس التتبعي الذي امتد إلى 12 شهر، ، وأكدت دراسة Baylis & Snowling (2012) ودراسة Eissa (2013) ودراسة Barker, et al., (2013) على ضرورة توفير برامج لتعليم القراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تقوم على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لديهم.

وفيما يتعلق بنتائج الفروض الثالث والسادس والتاسع والثاني عشر يمكن القول أن البرنامج قد استمرت فاعليته في تحسن مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد شهر من إنتهاء التطبيق، مما كان له الأثر في إستمرار تحسن مهارات القراءة لدى هؤلاء الأطفال، ويمكن تفسير ذلك بأن الأطفال قد اكتسبوا مهارات وقدرات ومعلومات ساعدتهم على الإستمرار في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة لديهم، وهذا يرجع إلى الفنيات والاستراتيجيات والأدوات والأسس التربوية والنفسية والإجتماعية والإدارية

والأنشطة المستخدمة في البرنامج كما سبق أن أشارت الباحثتان تفصيلاً.

خلاصة القول:

أن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية؛ بما تضمنه من أساليب وفنيات واستراتيجيات وأنشطة متنوعة كان له دورًا مؤثرًا في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي ومهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مما كان له أثرًا في تنمية مهارات القراءة لديهم.

توصيات وتطبيقات تربوية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تقدم الباحثتان عدد من التوصيات و التطبيقات التربوية والتى يمكن الإستفادة منها في الميدان التربوي ويمكن عرض تلك التوصيات والتطبيقات على النحو التالي:

توصيات تربوية خاصة بالمعلمين والأخصائيين:

1. يمثل البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية أحد النماذج التطبيقية لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي وتحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ويمكن للمعلمين والمعلمات الإستفادة من الأنشطة التى يتضمنها بوضعها الراهن أو إجراء بعض التعديلات عليها لتناسب قدرات ومستويات الأطفال الذين يطبق عليهم البرنامج.
2. البرنامج التدريبي المصمم لأي دراسة مهما كانت درجة إتقانه لا يؤتي ثماره المرجوة إن لم يلق الاهتمام والجدية من قبل القائمين على تطبيقه،

لذا توصي الباحثتان المعلمين والأخصائيين أن يطبقوا البرنامج بالجدية والاهتمام اللازمين باعتبار هما محور الارتكاز الذي تنطلق منه فاعلية البرنامج وحيويته.

3. الالتزام بالأحكام والقواعد والتعليمات المتضمنة في هذا البرنامج وغيره من برامج التدريب، كما ينبغي على المعلمين والمعلمات أن يكون لديهم المرونة المناسبة أثناء تطبيق البرنامج من حيث خطوات التنفيذ أو تحليل المهام المتضمنة في كل مهارة.
4. الاهتمام بفنية الواجب المنزلي أثناء تطبيق جلسات البرنامج التدريبي لما له من أثر كبير في تعميم المهارة.
5. عرض الأنشطة للطفل ذي الإعاقة العقلية البسيطة بشكل جذاب وبألوان زاهية تلفت الإنتباه و أن تكون المواد المصنوعة منها جيدة تتناسب مع الطفل.
6. الاهتمام بفنية التعزيز الفوري لما له من دور كبير في حث الطفل ذي الإعاقة العقلية البسيطة على تكراره للمهارة ومن تقوية هذه المهارة.
7. التركيز على أنشطة اللعب والنشاط الموسيقي والأنشطة الفنية البسيطة واستخدام الحاسب الألي والكاسيت عند تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة.
8. الاهتمام باستراتيجية توجيه الإنتباه، أسلوب تحليل المهمة، واستراتيجية الحواس المتعددة، والتكرار، والتنظيم، والحث أو التلقين، وفنية النمذجة ، والمحاكاة ،وفنية التسلسل؛ لما لها أثر ملموس في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي والبصري.

بحوث ودراسات مستقبلية مقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، وطبيعة مجال الدراسة يمكن اقتراح البحوث التالية:

1. برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارة الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة في مرحلة رياض الأطفال.
2. برنامج تنمية مهارات الوعي الفونولوجي والإدراك البصري وأثره على تنمية المهارات اللغوية وطجوظلدى الأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة.
3. برنامج تنمية مهارة الوعي الفونولوجي والإدراك البصري وأثره في علاج إضطرابات النطق لدى الأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة.
4. العلاقة بين مهارات الوعي الفونولوجي والأداء اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
5. برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي والإدراك البصري لدى أطفال متلازمة داون.
6. العلاقة بين مهارة الوعي الفونولوجي ومهارة الكتابة.
7. العلاقة بين مهارة القراءة لدى الأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة.
8. تنمية مهارة الوعي الفونولوجي وأثرها على مهارة النطق لدى الأطفال ذي الإعاقة السمعية البسيطة.

المراجـع

أحمد كمال بشر (2000). علم الأصوات. القاهرة: دار غريب.

أحمد محمد جاد المولى (2016). دمج برنامج تريز في التربية الخاصة. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أمينة كاظم، وليد القفاص، حنان محمود، منى طنطاوي، إكرام السيد (2005). دليل مقياس المصفوفات المتتابعة المطور. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفافي (1996). قاموس علم النفس والطب النفسي. الجزء الثامن، القاهرة: دار النهضة العربية.

جمال محمد الخطيب (2008). تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية: مدخل إلى مدرسة الجميع. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

حسام الدين محمود عزب (2002). قراءات في علم النفس الإرشادي وإرشاد غير العاديين. كلية التربية، جامعة عين شمس.

حسن جعفر الخليفة (2003). فصول في تدريس اللغة العربية. الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة الرشد.

حسن سيد شحاتة (2004). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الطبعة السادسة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

زيدان عبد الصمد الخمايسة، محمد أحمد الإمام (2004). الخصائص اللفظية

عند الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في الفئة العمرية (8–10) سنوات في مركز نازك الحريري للتربية الخاصة. مجلة القراءة و المعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد الخامس والثلاثون.

زينب أحمد محمد (2005). تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

زينب أحمد محمد (2008). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيًا في مدارس التربية الفكرية. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

شارون رافير (ترجمة) زيدا يوسف، سهى الطبال (2011). التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة من الولادة وحتى ثمانية سنوات استراتيجيات لنتاجات إيجابية. عمان: دار الفكر.

صابر عبد الحليم عبد الحي (2005). فاعلية برنامج تدريبي للإدراك البصري والسمعي في علاج عيوب النطق والكلام لدى التلاميذ المعاقين ذهنيًا (القابلين للتعلم). رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

عادل عبد الله محمد (2007). دراسات في سيكولوجية غير العاديين. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الرحمن سيد سليمان (2000). الذاتوية (إعاقة التوحد لدى الأطفال).

القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد العزيز السيد الشخص (2006). تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الفتح.

عبد العزيز السيد الشخص (2010). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الإحتياجات الخاصة. الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد العزيز السيد الشخص (2013). مقياس المستوى الاجتماعي– الاقتصادي للأسرة. الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد العزيز السيد الشخص (2015). مقياس السلوك التكيفي للأطفال. الطبعة الثالثة، الرياض: الصفحات الذهبية للطباعة والنشر.

عبد الفتاح حسن البجة (2000). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة. عمان: دار الفكر للطباعة.

عبد الفتاح حسن البجة (2005). تعليم مهارات اللغة العربية وآدابها. الطبعة الثانية، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

عبد الله عثمان صالح (2010). فاعلية برنامج تدخل مبكر في تنمية بعض مفاهيم ما قبل الأكاديمية في الرياضيات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتعديل سلوكهم التكيفي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

علي سعد سالم (2009). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.

علي أحمد مدكور (2006). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

فتحي علي يونس، عبد الله عبد الرحمن الكندري (1998). اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار. الطبعة الثانية، الكويت: ذات السلاسل.

فتحي مصطفى الزيات (1998). صعوبات التعليم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. المنصورة: مطابع الوفاء.

فتحي مصطفى الزيات (2001). المتفوقون عقليًا ذوي صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

فهد خليل زايد (2011). الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية. عمان: دار يافا العلمية.

كمال إبراهيم مرسي (1996). مرجع في علم التخلف العقلي. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتاب.

لبنى سيد نظمي (2004). دراسة أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي والإدراك البصري ومفهوم الذات على تعلم المفاهيم لدى الأطفال المتخلفين عقليًا. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

لويس كامل مليكة (1998). دليل مقياس ستانفورد– بينيه (الصورة الرابعة) (المراجعة الأولى) قياس وتقييم القدرات المعرفية في حالات الصحة والمرض. الطبعة الثانية، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

لويس كامل مليكه (1990). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. الكويت: دار

القلم.

ماجدة السيد عبيد (2000). الإعاقة العقلية. الطبعة الأولى، عمان – الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مارتن هنلي، روبرتا رمزي، روبرت الجوزين (ترجمة) زيدان أحمد السرطاوي (2006). خصائص الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي العين.

مارتن هنلي، روبرتا رمزي، روبرت الجوزين (تعريب) جابر عبد الحميد جابر (2001). خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد رجب فضل الله (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب.

محمد صلاح الدين مجاور (2000). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية (أسسه تطبيقاته التربوية). القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد محمود الشيخ (1999). العلاقة بين أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على أفضلية استخدام نصفي الدماغ والتآزر الحركي – البصري المنفرد والثنائي لدي عينة من أطفال الصف السادس الابتدائي. مجلة علم النفس. السنة الثالث عشر. العدد 52. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. أكتوبر – نوفمبر – ديسمبر 1999. 66- 67.

محمود عبد الحليم حامد (1990). علم النفس التربوي. الاسكندرية: دار المعرفة

الجامعية.

محمود محمد الطنطاوي (2009). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتفوقين عقليًا منخفضي التحصيل، رسالة دكنوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مريم سليم (2003). علم نفس التعلم. القاهرة: دار النهضة العربية.

معجبة سالم القحطاني (2009). الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. الرياض: جامعة الملك سعود.

منظمة الصحة العالمية (ترجمة) أحمد عكاشة (1999). المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض. تصنيف الإضطرابات النفسية السلوكية. الإسكندرية: المكتب الإقليمي لشرق البحر المتوسط.

همة مصطفى عمر (2009). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذو الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

وفاء علي عمار، روحية أحمد محمد (2004). التشخيص الفونولوجي لكلام الأطفال المعاقين ذهنيًا والأطفال ذوي الخلل الفونولوجي. منتدى التجمع المعنى بحقوق الانسان. الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية. المؤتمر العربي الأول. جامعة أسيوط.

يزيد عبد العزيز الناصر (2010). تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

Alan, C., Christine, L., Gary, O., Patricia, N. & John, M. (2016): The Handbook of intellectual Disability and Clinical Psychology Practice. Second Edition. New York: Routledge.

Alderson, J. (2005). Assessing reading. New York: Cambridge University.

Allor, J., Mathes, P., Jones, F., Champlin, T. & Cheatham, J. (2010). Individualized research-based reading instruction for students with intellectual disabilities: Success stories. Teaching Exceptional Children, Vol. 42, No.3, pp. 6-12.

Almasi, J. (2003). Teaching strategic processes in reading. New York: Guilford Press.

Alnahdi, H. (2015): Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. International Education Studies, Vol.8, No.9, pp.79-87.

American Association of Mental Retardation (2002). Definition, classification, and system of supports. Washington: American association of mental retardation.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2015). Diagnostic adaptive behavior scale. Washington. DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Anne, M. & David, H. (1998). Learning to read in the digital age. Cambridge, MA: Brookline Books.

Anthony, J., Lonigan, C., Driscoll, K., Phillips, B. & Burgess, S. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive

operations. Reading Research Quarterly. Florida State University.

Aschraft, M. (1998). Fundamentals of memory and cognition. New York: Longman.

Barker, R; Michael, R.; Morris, D. & Romski, M. (2013). A model of phonological processing, language, and reading for students with mild intellectual disability. Am. J on Intellectual and Developmental Disabilities, Vol. 118, No. 5, pp. 365-380.

Baylis, P., & Snowling, M. J. (2012). Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. Child Language Teaching and Therapy,Vol. 28, No. 1, pp. 39-56.

Bernard, C. (1998). Psychologie cognitive. Paris: In Press.

Boot, H.; Pel, M.; Evenhuis, M. & Steen, J. (2012): Factors Related to Impaired Visual Orienting Behavior in Children with Intellectual Disabilities. Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal, Vol. 33, No. 5, pp. 1670-1676.

Bravo, Luis P. & Guevara A. (1990). Visual and auditory sensory confusions in dyslexics. Santiago: Revsta Latino Americana De Psicologia.

Brown, I. & Radford, J. (2007). Historical overview of intellectual and developmental disabilities. In I. Brown & M. Percy (Eds.). A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities. Baltimore, MD: Brookes.

Bulent, E., Songul, A., Tulin, D. (2011). Effects of visual perception and motor function on the activities of daily living in children with disabilities. Fizyoter Rehabil, Vol. 22, No.3, pp. 224-230.

Burgoyne, K.; Duff, F.; Snowling, M.; Buckley, S. & Hulme, C. (2013). Training phoneme blending skills in children with Down syndrome. Child Language Teaching and Therapy, Vol. 29, No. 3, pp. 273–290.

Calculator, S. (1997). Fostering early language acquisition and AAC use: Exploring reciprocal influences between children and their environments. Augmentative and Alternative Communication, Vol. 13, No. 3, pp. 149-157.

Cardoso-Martins, Claudia & Uta, F. (1999). Phonological awareness and reading ability in down's syndrome. Psicologia: Reflexảo Crỉtica.

Castanet, M., Peris, E. & Sanchez, E. (1995). Ocular dysfunction associated with mental handicap. Ophthalmic and physiological optics. The journal of the college of optometrists, Vol. 15, No. 5, pp. 92-489.

Catherine, C., Giaschi, D. (2007). M-stream deficits and reading related visual processes in developmental dyslexia. Psychological department of psychology. University of British Columbia, Vol. 133, No. 2, pp. 346-366.

Cecil, R. & Elaine, F. (2007). Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals, Volume 3. New Jersey: John Wiley & Sons.

Celek, J., Gordon, M., & Fox, D. (2002). Phonological awareness acquisition in children with coexisting mental retardation and behavioral disorders. Lake County Educational Service Center. Painesville: OH.

Chadsey, J. & Beyer, S. (2001). Social relationships in the workplace. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews.

Channell, M.; Loveall, J. & Conners, A. (2013) Strengths and Weaknesses in Reading Skills of Youth with Intellectual Disabilities. Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal, Vol. 34, No.2, pp.776-787.

Christine, C. (2014). Mindscapes: critical reading skills and strategies. Second edition. United States of America: Wadsworh.

Cohen, P. (2008). Child development and personality disorder. Psychiatric Clinics of North America, Vol. 31, No. 3, pp. 477- 479.

Cologon, K., Cupples, L., Wyver, S. (2011). Effects of targeted reading instruction on phonological awareness and phonic decoding in children with down syndrome. American journal on intellectual and developmental disabilities, Vol. 116, No. 2, pp. 29- 111.

Conners, F., Rosenquist, C., Sligh, A., Atwell, J. & Kiser T. (2006). Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation. Research in developmental disabilities, Vol. 27, No. 2, pp. 37- 121.

Courbois Y. (1996) Evidence for visual imagery deficits in persons with mental retardation. American Journal of Mental Retardation.

Crista, A. & Ida, S. (2011). AAMD Adaptive Behavior Scales. New York: Springer.

Debildt, A., Systema, S., Kraijer, D., Sparrow, S. & Minderaa, R. (2005). Adaptive Functioning and behavior problems in relation to level of education in children and adolescents

with intellectual disabilities. Journal of intellectual disability research, Vol. 49, No. 9, pp. 672-81.

Deborah, J., Susan, H., & Sally, R. (2006). Early learning and adaptive behaviour in toddlers with down syndrome: Evidence for an emerging behavioural phenotype?. Down syndrome Research and Practice, Vol. 9, No. 3, pp. 37-38.

Delrosurio, M., Rodrigo M, Hernandez, I. (2003). Children with reading disabilities with and without IQ. Journal of learning disabilities, Vol. 28, No. 2, pp. 14-34.

Donald N., et al. (2006). Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read. National Institutes of Health. Eunice Kennedy Shriver. National Institute of Child Health & Human Development.

Donohue, D. (2010). Vocabulary and reading growth in children with intellectual disability: the influences of risk, adaptive behavior, and a reading intervention. United State: Ann Arbor.

Drew, C. & Hardman, M. (2007). Intellectual disabilities across the lifespan (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.

Duco, A. (2014): Visioin and Visual Perception. The conscious Base of Seeing. United State of America: Archway.

Eden, G., Wood, F., & Stein, J. (2003). Clock drawing in developmental dyslexia. Journal of Learning Disabilities, Vol. 36, No. 3, pp. 28-216.

Eissa, A. (2013): The Effectiveness of a Phonological Awareness Training Intervention on Pre-Reading Skills of Children with Mental Retardation. Online Submission,

International Journal of Psycho-Educational Sciences, Vol. 2, No. 2, pp. 12-22.

Elaine, F., & Cecil R. (2008). Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Elizabeth, S., Angaluki, M., Elizabeth, B. & Michael L. (2003). Teaching reading. International Academy of Education. Indiana University.

Esther, K. & Mark, F. (2003). Early phonological awareness and reading skills in children with down syndrome. Research & practice, Vol. 8, No. 3, pp. 9-100.

Flynn, C. & Kennedy, J. (2002). Training phonological awareness skills in children with down syndrome. Research in Developmental Disabilities. New Zealand: Ministry of Education, Inclusive Services Group, Invercargill.

Frank, T. (2013). Primary visual cortex and visual awareness. Department of psychology. Princeton University. New Jersey: Princeton.

Gamille, B. & Donna, O. (2008). Reading comprehension. Strategies for independent learners. New York: Guilford Press.

Goetz, K., Hulme, C., Brigstocke, S., Carroll, M., Nasir, L., & Snowling, M. (2008). Training reading and phoneme awareness skills in children with down syndrome. Journal reading and writing, Vol. 21, No. 4, pp. 395- 412.

Goldstein, B. (2002). Sensation and perception. Research- in developmental disabilities, Vol. 17, No. 3, pp. 4- 8.

Guenther, R. (1998). Human cognition. Chicago: University of Chicago Press.

Hannah, M. & Midlarsky, E. (2005). Helping by siblings of children with mental retardation. American Journal on Mental Retardation.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback, American Journal of Play, Vol. 77, No. 1, PP. 81–112.

Ikeda, K., et al. (2013). Visual perceptual strengths and weaknesses in adults with intellectual disabilities compared with a birth year-matched norm. Journal of intellectual disability research, Vol. 57, No. 1, pp. 67- 79.

Ines, F., Alexandra, P., Ana, S. (2012). Phonological Awareness Training Programme. US-China Foreign Language, Vol. 10, No. 2, pp. 945-946.

James, C (2010). Intellectual Disability (A Guide for Families and Professionals). OUP- USA: Oxford University Press.

James, S. (2012). Visual word recognition. Volume 2. Meaning and context, individuals and development. USA: Psychology Press.

Jarrold, C., Thorn, C. & Stephens, E. (2009). The relationships among verbal short-term memory, phonological awareness, and new word learning: Evidence from typical development and down syndrome. Journal of experimental child psychology, Vol. 102, No. 2, pp. 196-218.

Jeri J. (2004). Kids' Slips: What Young Children's Slips of the Tongue Reveal About Language Development. UK: Psychology Press.

Jill, J. (2008). The effects of phonological awareness intervention the decoding skills of kindergarten children.

A dissertation submitted to the faculty of the graduate school of the University of Louisville.

John, H. (2008). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.

Kathleen, A. & Peggy, N. (2005). The PTA Handbook: Keys to Success in School and Career for the Physical Therapist Assistant. USA: SLACK Incorporated.

Katrien, V., Mike, S. & Tomaz, K. (2016): Adaptive and Adaptable Learning. Switzerland: Springer International Publishing.

Kauffman, J. (2009). Special education for intellectual disability: Current trends and perspectives. Current Opinion in Psychiatry, Vol. 22, No. 5. pp. 45-70.

Kiarie, M. (2006). Education services for students with mental retardation in Kenya. Journal of special education, Vol. 21, No. 2, pp. 47-54.

Kimberly, L., Donna, M. & Joan M. (2011). Early intervention for reading difficulties. The intercive strategies approach. New York: Guilford Press.

Koshesh, M., et al. (2007). Comparing the three groups, normalization of clean visual perception, learning disorder and retardation mental. Rehabilitation Journal, Vol. 7, No. 4, pp. 265- 280.

Kraemer, B., Mcintyre, L. & Blacher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. Mental Retardation, Vol. 41, No. 4, pp 62-250.

Leila R. (2011). Home literacy environments, interest in reading and emergent literacy skills of children with Down

syndrome versus typical children. Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 55, No. 6, pages 596–609.

Lemons, J. & Fuchs, D. (2010). Phonological awareness of children with down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. Research in developmental disabilities, Vol. 31, No. 2, pp. 316- 330.

Lemons, J., Mrachko, A., Kostewicz, E. & Paterra, F. (2012): Effectiveness of Decoding and Phonological Awareness Interventions for Children with Down Syndrome. Exceptional Children, Vol. 79, No. 1, 67-90.

Loveall, J. & Conners, A. (2016): Reading Skills in Down Syndrome: An Examination of Orthographic Knowledge. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, Vol. 121, No.2 ,pp.95-110 .

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, S. & Tasse, M. (2002). Definition of mental retardation. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Maria, D. (2010). Risk and Resiliency in the preschool classroom: examing the effects of problem behaviors and adaptive learning behaviors in children's early achievement. University of Miami, United State.

Marianne, F. (2014). Developmental Test of Visual Perception (Third Edition). Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervetion, Vol. 8, No 4.

Mark, M. & Merav, A. (2006). Isolating the impact of visual perception on dyslexics' reading ability. Department of Psychology. Hebrew University of Jerusalem, Israel.

Martin, T. (2011). Figure- ground reversals in language. Gestalt theory, Vol. 33, No. 3/4, 247- 249.

Memisevic, H.; Sinanovic, O. (2012): Predictors of Visual-Motor Integration in Children with Intellectual Disability. International Journal of Rehabilitation Research, Vol. 35, No. 4, pp. 372-374.

Metsala, J.; Stanovich, K., & Brown, G. (1998). Regularity effects and the phonological deficit model of reading disabilities: A meta-analytic review. Journal of educational psychology.

Michael, T., Sal, A., Nancy, A., Christina, S. & Nichoalas, A. (2002). Guided visual search in individuals with mental retardation. Shriver Center at the University of Massachusetts Medical School. American Journal on Mental Retardation, Vol. 107, No.4, pp. 51-237.

Michel, H. (2007). The neurological basis of developmental dyslexia: an overview and working hypothesis. France: Cognitive Laboratory, Department of Neurology.

Muñoz-Ruata, J., Caro-Martínez, E., Martínez, L. & Borja, M. (2010). Visual perception and frontal lobe in intellectual disabilities: a study with evoked potentials and neuropsychology. Department of Cognitive Neurophysiology, Fundación Promiva, Majadahonda, Madrid, Spain.

Naess, B. (2016): Development of Phonological Awareness in down Syndrome: A Meta-Analysis and Empirical Study. Developmental Psychology, Vol. 52, No. 2 ,177-190.

Naess, B.; Melby-Lervag, M.; Hulme, C. & Lyster, H. (2012). Reading Skills in Children with Down Syndrome: A Meta-

Analytic Review. Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal, Vol. 33, No. 2, pp 737-747.

Nancy, M. (2006). Test of Visual- Perceptual Skills (non-motor) Third Edition (TVPS-3).

Patricia, L., Cleave, B. & Derrick C. (2011). Developing phonological awareness skills in children with down syndrome. Canadian journal of speech-language pathology and audiology, Vol. 35, No. 4, pp. 332- 343.

Reynolds, R. & Fletcher-Janzen, E. (2000). Encyclopedia of special education: a reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults. Second edition. New York: John Wiley & Sons.

Robert, L., Wil, B., Sharon, B., Ruth, L., Martha, S., Marc, T. & Michael, W. (2006). User's guide: mental retardation: definition, classification, and systems of supports. 10th edition: application of clinicians, educators, disability program manager, and policy makers. American Association on intellectual and developmental disabilities. The United State of America: Library of Congress Cataloging.

Robert, M. (2010). Modeling Phonological Processing for Children with Mild Intellectual Disabilities: The Relationship between Underlying Phonological. Abilities and Associated Language Variables. Psychology Dissertations. Georgia State University.

Rock, D. & Michelle, A. (2004): Active teaching and learning Strategies: Creating Blueprint to Success. UK: Trafford Publishing.

Ronald Colarusso & Donald Hammill (2015): Motor- Free Visual Perception Test-4 (MVPT-4).

Same, S., Alizadeh, H. & Koshesh M. (2009). Effect education of visual perceptual skills on read operation improvement of dyslexic students. New Psychological Journal. 1388. 11.

Saunders, K. & DeFulio, A. (2007). Phonological awareness and rapid naming predict word attack and word identification in adults with mild mental retardation. American Journal on Mental Retardation.

Sparrow, A., Cicchetti, D., Balla, D. (2005). Vineland adaptive behavior scales (2nd ed.). Minneapolis. MN: Pearson Assessment.

Sparrow, W., Alison, J., Shinkfield, F., Day, R. & Zerman, L. (1999). Visual perception of human activity and gender in biological-motion Displays by individuals with mental retardation. American journal on mental retardation, Vol. 104, No. 3, pp. 215-226.

Stiers P., et al. (2001). The variety of visual perception impairments in pre-school children with perinatal brain damage. Brain and Development, Vol. 23, No. 5, pp. 48-333.

Swank, K. & Catts, W. (1994). Phonological awareness and written word decoding. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. American speech- language- hearing association, Vol. 25, No. 1, pp. 9-14.

Swanson, L; Harris, R & Graham, S (2013). Handbook of Learning Disabilities, Second Edition, Guilford Press.

Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. In D. Sawyer and B. Fox (Eds.), Phonological awareness in reading: The evolution of current perspective. New York: Springer Verlag.

Van, B., Anne K., Gillon, G. & Moran, C. (2006). Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with down syndrome. International journal of disability, development and education, Vol. 53, No. 3. pp. 301-329.

Van, B., Anne, K., Gillon, G., Foster-Cohen & Susan (2010). Integrated speech and phonological awareness intervention for pre-school children with down syndrome. International journal of language & communication disorder, Vol. 45, No. 3. pp. 320-335.

Vishnudyutya, K. & Saroj, A. (2012). Mental Retardation and Adaptive Behavior: Mental Retardation and Quality of Community Life of Their Parents. USA: Lambert Academic Publishing.

Weiler, M., Harris, N., Marcus, D., Kossly, S. & Waber, D. (2000). Speed of information processing in children referred for learning problems: performance on a visual filtering test. Journal of learning disability.

Wise, C., Sevcik, A., Romski, M. & Morris, D. (2010). The relationship between phonological processing skills and word and nonword identification performance in children with mild intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, Vol. 31, No. 6, pp. 1170-1175.

Woodhouse, W., Bailey, A., Rutter, M., Bolton, P., Baird, G. & Le Couteur, A. (1996). Head circumferences in autism and other pervasive developmental disorders. Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines, Vol. 37, No. 6, pp. 71- 84.

Ximena, E., Rebecca, S., Darly, G. & Sandra, M. (2009). Promoting classroom learning for head start children: the importance of identifying early behavior problems and fostering adaptive learning behavior. University of Miami, United State.

Zur, O.; Ronen, A.; Melzer, I. & Carmeli, E. (2013): Vestibulo-Ocular Response and Balance Control in Children and Young Adults with Mild-to-Moderate Intellectual and Developmental Disability: A Pilot Study. Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal, Vol.34, No.6 pp.1951-1957