برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعى اللفظى والإخراج الصوتى وأثره فى تحسين مهارات السرعة و الطلاقة لذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي

إعداد

أ.د/ جابر عبد الحميد جابر
أستاذ علم النفس التربوى غير المتفرغ

تهاني صبرى كمال شعبان
باحثة دكتوراه بقسم علم النفس التربوي

أ.د/ منى حسن السيد
أستاذ علم النفس التربوى

معهد الدراسات والبحوث التربوية
جامعة القاهرة

برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعى اللفظى والإخراج الصوتى وأثره فى تحسين مهارات السرعة و الطلاقة لذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي*

أ.د/جابر عبدالحميد جابر وأ/ تهاني صبري كمال شعبان وأ.د/ مني حسن السيد

مقدمـة:

تعد صعوبات التعلم أكثر الإعاقات انتشارًا بين الأطفال سواء في المرحلة النمائية من طفولتهم المبكرة أو خلال السنوات التي يقضونها في المدرسة، ومنذ الاعتراف رسمياً بهذا المجال عام (١٩٨٦) كحقل من حقول الإعاقة شهد ازدهارا رائعا في البحوث والدراسات التي أجرها عدد هائل من المختصين في كافة المجالات التربوية والنفسية واللغوية والإكلينيكية والطبية، لذلك اهتمت الباحثة بتدريب عينة الدراسة الحالية من تلاميذ الصف الثانى بالمرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم الذين يتراوح أعمارهم ما بين (٧-٨) سنوات لتحسين مهاراتهم على القراءة.

يعتبر علم النفس من أهم العلوم التي تدرس الأسس والأساليب المعرفية التي تقوم عليها آليات التكوين العقلي والمعرفي للفرد وتجهيزه ومعالجته للمعلومات، حيث إن علم النفس المعرفي علم تكوين وتناول المعلومات لدى الإنسان، وغالباً ما تكون المعرفة هي موضوع اهتمام هذا الفرع من فروع علم النفس، حيث نكتسب هذه المعرفة من المواقف التي نمر بها في الحياة وتتعلق بالعمليات المرتبطة بطريقة اكتساب هذه المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة وإعادة استخدامها لاسيما أن دراسة علم النفس المعرفي توصلنا إلى فهم أعمق لما نمارسه يومياً من أنشطة متعددة مستمرة تشترك فيها كثيراً من العمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والتذكر وحل المشكلات والتعلم وغيرها من الاستراتيجيات والأساليب المعرفية.

وتعد استراتيجية تجهيز المعلومات من أهم القابليات المتعلمة لدى الإنسان وتتمثل هذه الاستراتيجيات في المهارات التي يتعلم من خلالها الفرد كيف يوظف عملياته العقلية في التعلم والتذكر والتفكير, وعندما يكتسب الفرد استراتيجية معرفية

(*) بحث مستل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوى بالمعهد.

جديدة فإن هذه الاستراتيجية يمكن تطبيقها على أي معالجة بغض النظر عن المحتوى الذي تعالجه الاستراتيجية، وينطبق هذا على استراتيجية ترميز المعلومات واستراتيجية عمل الذاكرة واستراتيجية الاسترجاع واستراتيجية حل المشكلات وغيرها.

ويعرف تجهيز المعلومات على أنه عبارة عن التحركات التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات التي تقدم له بدءاً من إثارة انتباهه وحتى صدور الاستجابة والتي نعتمد على طريقته في معالجة المعلومات وتشفيرها وتنظيمها وتمثيلها وإعادة صياغتها وتخزينها في داخل بنيته المعرفية (رجب الميهي، ٢٠٠٢, ١٠٤).

يتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التى كان إيقاع التطور فيها مطرحاً ومتعاظماً خلال النصف الثانى من القرن العشرين، وقد واكب ظهور هذا المجال وإيقاع تطوره التوجهات المتعلقة بحقوق الإنسان والتى حملت لواءها كافة المنظمات الحكومية وغير الحكومية فى الولايات المتحدة الأمريكية. (فتحى مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ٢٩)

ومنذ أن ظهر مفهوم صعوبات التعلم على يد صموئيل كيرك (١٩٦٢) Samuel Kirk فى إحدى كتبه عن التربية الخاصة، وهو ما زال يلقى الكثير من الخلط والخلاف، ولعل مبعث ذلك هو أن هذا المجال قد لاقى اهتمام العديد من المجالات مثل الطب العام، وعلم النفس، والتربية الخاصة والأعصاب والبصريات، والطب النفسى، والفسيولوجى، ومما زاد الخلط أيضاً أن اهتمام هذه الوفرة من العلوم المختلفة قد أدى إلى تعدد المصطلحات التى استخدمت لوصف الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتنوع خصائص هؤلاء الأطفال إلى حد بعيد. (السيد عبد الحميد سليمان، ١٩٩٦، ٨٨)

وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم (The Learning Disabilities) بأنها إعاقة خفية فالذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفى جوانب الضعف فى أدائهم، وهم قد ينجحون فى تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون فى إتباع التعليمات البسيطة، وهم قد يبدون عاديين تماماً وأذكياء ليس فى مظهرهم أي شيء يوحى بأنهم مختلفين عن الأطفال العاديين، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات جمة فى تعلم بعض المهارات فى المعلمة، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية فى التعلم ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون فى تعلم بعض المهارات ويخفقون فى تعلم مهارات أخرى، فإن

لديهم تبايناً فى القدرات التعليمية، وهذا التباين يوجد بين التحصيل والذكاء، (Mckee, 2007, 474).

أشارت رابطة صعوبات التعلم الأمريكية The Learning Disabilities Association of America (IDA) (1986) إلى أن "مفهوم صعوبات التعلم" يشير إلى حالة مزمنة Chronic Condition ترجع إلى خلل وظيفى يخص الجهاز العصبى المركزى والتى تؤثر على النمو والتكامل ونمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية وأن صعوبات التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تباين فى درجة حدتها خلال الحياة وتظهر من خلال ممارسة المهنة والتطبع الاجتماعى أو الأنشطة الحياتية اليومية . (Hammil, 1990, p. 78)

ومن صعوبات تعلم القراءة قصور الوعى اللفظى والإخراج الصوتى, والوعى اللفظى هو الوعى بأصوات اللغة والقدرة على الانتباه للأصوات فى اللغة الشفوية وتحديدها واستخدامها. حيث يطور الأطفال الوعى الصوتى لديهم عندما يكونوا على وعى بالأصوات فى أذهانهم, حتى يكون الأطفال جاهزين للوعى الصوتى فإنهم بحاجة إلى سماع الأصوات المحددة التى تكون الكلمة, وفى نفس الوقت يحفظ الأطفال صوت الكلمة بأكملها فى أذهانهم, وفى هذا الوقت الأطفال ذوى القدر المعقول من الكلام يمكنهم سماع وقول بعض الأصوات التى تكون الكلمات, ويظهر الوعى الصوتى عند أطفال ما قبل المدرسة عند تقييمهم على بعض مهام الوعى الصوتى, مثل: (التنغيم, تقسيم الكلمات, أصوات بداية الكلمة). (Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. ,1987, 33)

يبدأ الوعى اللفظى (الصوتى) عند الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة ثم يتطور تمام بعد دخولهم المدرسة وذلك لاكتسابهم بعد من قدرات القراءة. (Snow, C.E., Burns, M.S.,1998, 52)

تقترح الاعتبارات النظرية أن الوعى الصوتى واكتساب الحروف الهجائية مرتبطين بشكل مباشر وأن هذه العلاقة الإيجابية ربما تعكس التأثير المتبادل والعلاقات السببية لهاتين المهارتين. كما أن الحروف الهجائية تعتبر الشكل الأكثر تقدما فى تعلم مهارات الكتابة. (DeFrancis, 1989).

قسّمت الجمعية الأمريكية لأمراض اللغة والكلام صعوبات التعلم إلى: **صعوبات التعلم ذات الخلفية اللغوية** Language-Based Learning

Disability (قراءة – كتابة – هجاء) وتمثل ٩٠%, **صعوبات التعلم التى ليست ذات خلفية لغوية** (حساب) تمثل ١٠% .

وتقسم صعوبات التعلم ذات الخلفية اللغوية (LLD) إلى: **صعوبات التعلم التى تتعلق بالعمليات العقلية المركزية السفلية** وهى المسئولة عن الوعى الصوتى (اللفظى)Phonological awareness, والإخراج الصوتى Sound production, **صعوبات التعلم التى تتعلق بالعمليات العقلية المركزية العليا** وهى المسئولة عن حصيلة الكلماتVocabulary ,التركيب المضمونى (الدلالة)Semantic , التركيب السياقى Syntactic (ASHA,1993)

إن الإخراج الصوتى يعتبر جزءًا من طبيعة الجنس البشرى, وبمجرد أن يستطيع الأطفال الصغار الوصول إلى سن الخضوع للاختبارات فإنهم يستطيعون جيدا التمييز بين أنماط الصوت المختلفة.

(Kuhl, 1987: Meitzoff, 1982: Molfeese, 1979: Lene, 1981)

وفى مطلع الحياة يكون الأطفال قادرين على استخدام العناصر الصوتية والقليل من قواعد الدمج لتكوين الأجزاء الصوتية التى تكون كلمات, كما أن الأطفال الصغار لديهم قدرة إدراك صوتى قوية, وأيضاً الأطفال الصغار قادرين على فك شفرات الصوت والتمييز بين الكلمات على أساس وحدة الأصوات. ويصدر الأطفال إيماءات صوتية عديدة فهى متضمنة التركيب الصوتى وتتداخل معها التأثيرات الصوتية. (Miller, 1987: Sequeland, 1971; Morse, 1972)

ويشير ايمس (Eimas, 1975) بأن هناك علاقة قوية بين الإخراج الصوتى وصعوبات التعلم كما أن تدريب هذه الجزئية نتج عنه تحسناً واضحاً فى مهارات القراءة, وذلك لتضمن الإخراج الصوتى على (اضطرابات النطق, التمييز السمعى, نطق كلمات متعددة المقاطع) وهى عناصر هامة تفيد فى تحسين أداء الطالب المدرسي فى مهارات القراءة.

يعاني الشخص من اضطراب نطقي إذا كان يقوم بإصدار الأصوات أو المقاطع أو الكلمات بطريقة خاطئة وغير مناسبة لعمره الزمني مما يجعل المستمع غير قادر على فهم ما يقال بشكل كامل, وتنتشر اضطرابات النطق بين الصغار والكبار، وهى تحدث فى الغالب لدى الصغار نتيجة أخطاء فى إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها، وعدم تشكيلها بصورة صحيحة . وتختلف درجات اضطرابات النطق من مجرد اللدغة البسيطة إلى الاضطراب الحاد، حيث يخرج

الكلام غير مفهوم نتيجة الحذف والإبدال والتشويه . وقد تحدث بعض اضطرابات النطق لدى الأفراد نتيجة خلل فى أعضاء جهاز النطق, لذلك يحتم على اختصاصي علاج اضطرابات النطق والكلام التركيز جيداً على طبيعة وأسباب هذه الاضطرابات أثناء عملية تقييم حالة الفرد . وغالباً يشمل علاج اضطرابات النطق أساليب تعديل السلوك اللغوى والعلاج الطبى.

إن الطفل الذي يواجه صعوبة في التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة أو بين أصوات الحيوانات أو أصوات السيارات سيواجه مشكلة أكيدة في تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها بعضاً مثل نطق الأصوات الآتية (ص– ض – س – ش) . (Spache and Spache, 1986)

تختلف الاضطرابات السمعية وما تحدثه من مشكلات قرائية من طالب لآخر. فقد يواجه بعض الطلبة صعوبة في تمييز أصوات معينة (ب، ت، س) بينما يواجه طلبة آخرون مشكلة تمييز الصوت الأول أو الأخير في كل كلمة. ومن المحتمل أن يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية صعوبات في القراءة, وتعتبر هذه القدرة واحدة من عدة مهارات يمكن تقييمها في سنوات المدرسة الأولى.

تعد القراءة من أهم الاكتسابات المدرسية حيث يبدأ تعلمها في الطور الابتدائي غير أن الكثير من الأشخاص يتعلمونها فيما بعد، أهميتها تكمن في أننا لا نستغني عنها في الكثير من نشاطاتها المدرسية، المهنية، والاجتماعية، خصوصا وأن العالم اليوم يتطور بسرعة مذهلة، أصبحنا نعتبر الأمي من لا يحسن استعمال تقنيات الاتصال الحديثة كالكمبيوتر والإنترنت، فما بالك بالذي لا يحسن القراءة والكتابة، لذلك نجد (Chard, Daivd J., 1999) يتحدث عن نعمة القراءة التي لا يعرفها إلا الأميون.

تلقى الباحثة الضوء على بعض مهارات القراءة الجهرية ومنها مهارة السرعة تعد هذه المهارة من المهارات الأساسية لعملية القراءة, لمواجهة الكم المتزايد فى المعارف والمعلومات, والتطورات التكنولوجية, تعقد الحياة التى تتطلب قراءة سريعة يصاحبها فهم المقروء والسرعة فى القراءة تعنى السرعة فى فهم المعانى التى يرمى الكاتب, لذا يتضح التفاوت فى السرعة بين القراء, فالقارئ البطيء يصل إلى المعانى التى يرمى إليها الكاتب ببطيء, بينما يفهما آخر بسرعة, لذا لابد أن تولى

هذه المهارة عناية فائقة خاصة مع عالم سريع التطوير فى جميع المجالات. (حمدة السليطى، ٢٠٠١).

أما مهارة الطلاقة يقصد بها القدرة على القراءة بيسر وسهولة, فهى ترتبط بالاتصال الشفوى, والطلاقة صفة يتصف بها القارئ الذى يقرأ قراءة سليمة, مع حسن نطقه الحروف والكلمات وإخراجها من مخارجها الصحيحة فى زمن أقل من الزمن الذى يستغرقه القارئ العادى (Shanahan,1998).

وترى الباحثة أن كل من النطق غير السليم وصعوبات القراءة ترتبط بعوامل مثل النمو البطئ للعمليات العقلية المركزية السفلى والعليا, وخلل فى الجهاز العصبى أو عدم القدرة على التميز بين الأصوات التى تتألف منها الكلمات, وينزعج بعض الأطفال عندما يطلب منه القراءة بطريقة جهرية ويرجع ذلك إلى حساسيتهم نحو ما يرتكبون من أخطاء فى النطق وكراهيتهم لإظهارها فى مواقف مختلفة.

مشكلة البحث:

في ضوء ما أوصت به بعض البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة باتش(Beach, Douglas. (2005 بالاهتمام بالوعى اللفظى (الصوتى) والإخراج الصوتى، لما لهما أثر واضح على تنمية مهارات السرعة والطلاقة، ودورهما أيضاً في تنمية جوانب التعلم المختلفة لدي المتعلمين, يلعب الوعي الصوتي (اللفظى) والإخراج الصوتى دورا سببياً في التحليل القرائي المبكر، كما أن الخبرة بنشاطات الوعي الصوتي لها أثر إيجابي في القراءة والتهجئة خاصة عند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز التي تمثل الوحدات.

وتبرز العلاقة بين مهارات السرعة و الطلاقة والوعي الصوتي على أنها علاقة سببية ثنائية الاتجاه، فالوعي الصوتي قد يكون أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائي، ونتيجة للخبرة القرائية، والوعي الصوتي هو الأساس الذي تبنى عليه مهارات السرعة والطلاقة، فبعض جوانب الوعي الصوتي قد لا يبدو نتيجة طبيعية لعامل النضج وإنما نتيجة لتعلم الحروف الهجائية؛ إذ بدون هذا التعلم يظل اكتساب المتعلمين للوعي بالوحدات الصوتية محدودا بدرجة كبيرة، كما أن بعض جوانب الوعي بأصوات الكلام يتطور بصورة مستقلة عن التعليم القرائي أو أن بعض جوانب الوعي الصوتي يكتسب كمظهر للنضج في القدرات الذهنية للأطفال.

والتدريب على الوعي الصوتي يتضمن عمليتي التحليل والتوليف الصوتي للكلمات والرموز، وتطابقات الوحدات الصوتية مع ما يقابلها من رموز، والتهجي وتجزئة الكلمة إلي مقاطع، وتجزئة المقطع الواحد، وربط الرموز المطبوعة بالأصوات التي تقابلها،والحروف المترابطة التي تتطابق مع الأصوات والمقطع المرتبط بها، وقراءة الكلمات الناتجة عن تجميع الأصوات أو الحروف، وقراءة كلمات بعد حذف أحد حروفها أما التدريب على الإخراج الصوتى الضغط على مقاطع الأصوات والتمييز السمعى, والقضية الأساسية في هذا هي كيفية إجراء هذه المعالجات من زاوية، وكيف تبنى الخبرات القرائية على هذا الوعي من زاوية ثانية؟ والانطلاق من القاعدة الهجائية الحروف تمثل أصوات من زاوية ثالثة.

مما جعل الباحثة تستشعر ذلك نظراً لقربها من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم حيث إنها تعمل أخصائية نطق وكلام وصعوبات التعلم بمستشفيات جامعة عين شمس ولاحظت معهم خلال معظم الوقت أن تلك المشكلة يمكن التغلب عليها عن طريق برنامج لتنمية مهارات الوعى اللفظى والإخراج الصوتى لما له تأثير فى تحسين مهارات السرعة و الطلاقة لديهم, وقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار المذكور على عينة استطلاعية، أسفرت نتائجه عن تدني مستوي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات الوعى اللفظى والإخراج الصوتى.

تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيسى التالي:

ما أثر برنامج تدريبى قائم على تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الوعى اللفظى (الصوتى) والاخراج الصوتى فى تحسين مهارات السرعة والطلاقة لذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

ويتفرع من التساؤل السابق الأسئلة الفرعية التالية:

أ. ما أثر برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الوعى اللفظى(الصوتى) والإخراج الصوتى فى تحسين مهارات السرعة والطلاقة لذوى صعوبات التعلم فى القياس البعدى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

ب. ما أثر برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الوعى اللفظى(الصوتى) والإخراج الصوتى فى تحسين مهارات السرعة و الطلاقة لذوى صعوبات التعلم فى القياس التتبعي بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

أهداف البحث:

بناء على ما سبق فإن الأهداف الرئيسية للدراسة تتلخص فى:

١. تعرف برنامج تدريبى قائم على تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الوعى اللفظى (الصوتى) وتشمل "التقسيم/الحذف, الدمج, تعرف الصوت (الأول والأوسط والأخير), التنغيم, تعرف الحروف الأبجدية وما يقابلها من أصوات "ومهارات الإخراج الصوتى وتشمل" كلمات ذات مقاطع متعددة, نطق الأصوات, التمييز السمعى وأثره فى تحسين مهارات السرعة والطلاقة لذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٢. الكشف عن القياس التتبعى للبرنامج فى تحسين مهارات السرعة والطلاقة لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أهمية البحث:

تتبلور أهمية الدراسة فى:

١. تصميم مقياس لمهارات الوعى اللفظى (الصوتى) ومهارات الإخراج الصوتى لذوى صعوبات التعلم.

٢. تصميم بطارية اختبارات مهارات السرعة والطلاقة للمرحلة العمرية من (٧ – ٨) سنوات.

٣. تصميم برنامج تدريبى قائم على تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الوعى اللفظى (الصوتى) ومهارات الإخراج الصوتى فى تحسين مهارات السرعة والطلاقة لذوى صعوبات التعلم.

٤. تقديم برنامج معد كنموذج للعاملين فى مجال النطق والكلام للاستفادة منه فى تأهيل ذوى صعوبات التعلم اللغوية وأيضاً لاختصاصي صعوبات التعلم للاستفادة منه فى تطوير أساليب التعلم المتبعة.

٥. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى وضع مجموعة من التوصيات لمعلمى ذوى صعوبات التعلم.

٦. يفتح هذا البحث المجال أمام بحوث أخرى فى تنمية مهارات السرعة والطلاقة عن طريق العمليات العقلية المركزية السفلية وهى (الوعى اللفظى والإخراج الصوتى) أخرى غير المستخدمة.

تحديد بعض مصطلحات البحث:

١. صعوبات التعلم Learning:

تعريف مكتب التربية الأمريكي ١٩٧٦ The United State Office of Education Definition" يشير إلى تباعد دال إحصائي بين تحصيل الطفل, وقدرته العقلية العامة فى واحد أو أكثر من المجالات التالية (التعبير الشفوى أو التعبير الكتابى أو الفهم الاستماعى أو الفهم القرائى أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية أو الاستدلال الحسابى أو التهجي), ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل فى واحد أو أكثر من هذه المجالات هو٥٠% أو أقل من تحصيله المتوقع, وذلك إذا ما أخذ فى الاعتبار العمر الزمنى والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل"(أمين سليمان, ٢٠٠٤).

تعريف كيرك Kirk ١٩٦٧ والحكومة الاتحادية فى الجزء الأول من تعريفها لصعوبات التعلم تشير إلى "اضطراب فى واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التالية: الانتباه, الإدراك, التفكير– ويظهر ذلك الاضطراب فى القصور فى فهم واستعمال اللغة المكتوبة والمنطوقة وإجراء العمليات الحسابية الأساسية ولا يرجع القصور إلى أسباب عضوية فسيولوجية أو تخلف عقلي أو حرمان بيئى"(أمين سليمان, ٢٠٠٤).

التعريف الإجرائي:

تعرّف الباحثة صعوبات التعلم بأنها "مصطلح يطلق على مجموعة من الأطفال تعانى من مشكلات فى مهارات الوعى اللفظى (الصوتى) والإخراج الصوتى وأثره على (القراءة – القدرة على الفهم– استيعاب المادة العلمية), بشرط أن يتوافر للطفل قدرات سمعية وبصرية سليمة, ودرجة ذكاء متوسط .

٢. البرنامج التدريبي Training Program:

يعرفه جابر عبد الحميد وعلاء كفافى (١٩٩٣) بأنه "خطة ممتدة لبحث علمى, ويستخدم اللفظ لهذا المعنى لبحث أي موضوع من دراسة فرد واحد إلى دراسة مؤسسة بأكمالها, بل حتى الفكرة المجردة لبرنامج بحثى لمجال علمى برمته أو بعلم ما"(جابر عبد الحميد, ١٩٩٣).

التعريف الإجرائي:

تعرّف الباحثة البرنامج التدريبى بأنه "مجموعة من جلسات التخاطب التى تتضمن بعضاً من الأنشطة التى تقدم لتلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي من خلال مجموعة من الاستراتجيات خلال فترة زمنية محددة بهدف تنمية الوعى اللفظى (الصوتى) والإخراج الصوتى لتحسين مهارات القراءة".

٣. الوعى اللفظى (الصوتى) Phonological Awareness:

يعرفه بنتن (1999) بأنه "مقدرة الطفل على تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة, حذف, إضافة وتبديل وحدات صوتية في الكلمة". (Bentin,. 1999)

التعريف الإجرائي:

تعرّف الباحثة الوعى الصوتى بأنه "إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة, والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية وإدراك التشابه والاختلاف بينهما, ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات, والكلمات إلى مقاطع صوتية, والمقاطع إلى أصوات, ومزج الأصوات أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى أو عديمة المعنى, والتنغيم (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، وتعرف الصوت (الأول– الوسط– الأخير) للكلمة.

٤. الإخراج الصوتى Sound Production:

يعرفه قطبى (٢٠٠٧) بأنه "فهم للتركيب اللفظى للغة من خلال تقسيم الكلمات لمقاطع والتمييز السمعى للكلمات, نطق الحروف بشكل سليم" (قطبى,٢٠٠٧).

التعريف الإجرائى:

تعرَف الباحثة الإخراج الصوتى بأنه " الدرجة التى يحصل عليها الطفل على المقياس المتضمن للإخراج الصوتى الذى يحتوى على تقسيم الكلمات إلى مقاطع, التمييز السمعى, اضطرابات النطق".

٥. تجهيز المعلومات Information Processing

ويعرفه محمد رزق (٢٠٠٤) بأنه "مجموعة الآليات والمهارات المتعلمة والتي تنطوي على توظيف الأنشطة العقلية أو المعرفية المتنوعة والعمليات التنظيمية التي تحدث بين عمليتي استقبال المعلومات واستعادتها أو تذكرها أو بين مدخلات الذاكرة ومخرجاتها". (محمد رزق، ٢٠٠٤, ٩٥)

تعرفه حياة رمضان (٢٠٠٥) بأنه " الطريقة التي يتبعها التلميذ عند دراسته لبعض المفاهيم العلمية فقد تكون عملية تكرار لكل مهمة واسترجاعها بدون معنى سطحي أو إدراك معناها وإيجاد أوجه التشابه بينها وبين مهمة أخرى أو محاولة ربط مهمتين أو أكثر بينهما علاقة ارتباطيه في سياق ذي معنى عميق.وبذلك تأخذ

مستويات مختلفة بدءاً بالمستوى العياني وانتهاءً بالمستوى التجريدي".(حياة رمضان، ٢٠٠٥, ١٨٨)

التعريف الإجرائي:

وترى الباحثة تجهيز المعلومات بأنه " مجموعة من المهارات المعرفية المنتظمة التي تحدث أثناء استقبال الشخص المعلومات وتحليلها وتفسيرها داخل عقله واستعادتها وتذكرها وخاصة عند بروز مشكلة ما تحتاج إلى حل من الشخص نفسه."

٦. مهارة السرعة:

ويعرفها حمدة السليطى (٢٠٠١) "بأنها فهم المعانى التى يرمى إليها لمواجهة الكم المتزايد فى المعارف والمعلومات, والتطورات التكنولوجية, تعقد الحياة التى تتطلب قراءة سريعة يصاحبها فهم المقروء".(حمدة السليطى ٢٠٠١).

التعريف الإجرائى:

تعرَف الباحثة مهارة السرعة بأنها " الدرجة التى يحصل عليها الطفل على مقياس مهارات السرعة والطلاقة".

٧. مهارة الطلاقة

ويعرفها شانهان (Shanahan,1998) "بأنها القدرة على القراءة بيسر وسهولة, فهى ترتبط بالاتصال الشفوى, والطلاقة صفة يتصف بها القارئ الذى يقرأ قراءة سليمة ,مع حسن نطقه الحروف والكلمات وإخراجها من مخارجها الصحيحة فى زمن أقل من الزمن الذى يستغرقه القارئ العادى (Shanahan,1998)

التعريف الإجرائى:

تعرَف الباحثة مهارة الطلاقة بأنها " الدرجة التى يحصل عليها الطفل على مقياس مهارات السرعة والطلاقة".

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت استراتيجيات تجهيز المعلومات ومهارات السرعة والطلاقة لذوى صعوبات التعلم.

١. **دراسة هالة أيوب الشريف (٢٠٠٧):** هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة بين تلاميذ الحضر وتلاميذ البدو من حيث إستراتيجيات تجهيز المعلومات السائدة لديهم, وبالتحديد المقارنة بين المتفوقين من الحضر وأقرانهم من البدو, كذلك المقارنة بين ذوى صعوبات التعلم من الحضر وأقرانهم من البدو فى مهارات

السرعة والطلاقة, مع دراسة الفروق بين المتفوقين وذوى صعوبات التعلم فى إستراتيجيات تجهيز المعلومات فى كل بيئة على حدة, وذلك عند مستويات العبء المتدرجة (منخفض – متوسط – مرتفع).

بلغ عدد أفراد العينة من الحضر(٦٦تلميذًا)، ومن البدو (٥٣تلميذًا)، أدوات الدراسة اختبار تحصيلى مرجعى المحك، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن .مهام استراتيجيات التجهيز(المتسلسل–المتوازى–المتكامل). نتائج الدراسة توجد فروق دالة بين المتفوقين البدو, والمتفوقين الحضر فى كل من (دقة الأداء، وسرعته، عند أداء مهام إستراتيجيات التجهيز(المتسلسل–المتوازي – المتكامل), وذلك عند مستويات العبء (المنخفض – المتوسط – المرتفع). توجد فروق دالة بين ذوى صعوبات التعلم البدو, وذوى صعوبات التعلم الحضر فى كل من (دقة الأداء، وسرعته، عند أداء مهام إستراتيجيات التجهيز (المتسلسل – المتوازى – المتكامل), وذلك عند مستويات العبء (المنخفض – المتوسط – المرتفع) .توجد فروق دالة بين المتفوقين البدو, وذوى صعوبات التعلم البدو فى كل من (دقة الأداء، وسرعته، عند أداء مهام إستراتيجيات التجهيز(المتسلسل– المتوازى – المتكامل), وذلك عند مستويات العبء (المنخفض– المتوسط – المرتفع). توجد فروق دالة بين المتفوقين الحضر وذوى صعوبات التعلم الحضر فى كل من دقة الأداء، وسرعته، عند أداء مهام استراتيجيات التجهيز (المتسلسل – المتوازى – المتكامل), وذلك عند مستويات العبء (المنخفض– المتوسط– المرتفع).

٢. **دراسة نجاة محمد سعد عبد المانع (٢٠٠٧):** هدفت الدراسة إلى تعرف واقع مشكلة صعوبات تعلم مهارات السرعة والطلاقة وحجمها لدي تلاميذ الصف الربع من التعليم الأساسي بمدينة ترهونة، وتعرف مدي فاعلية برنامج تربوي يهدف إلي علاج صعوبات تعلم مهارات السرعة والطلاقة والتخفيف من حدتها ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث من حيث صعوبات مهارات القراءة الجهرية, وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا وطالبة بالصف الرابع من التعليم الأساسي من ذوى صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة تشير إلي أن صعوبات تعلم القراءة الجهرية تنتشر بين تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي بنسبة (١٠.٥%) ولا توجد فروق بين الذكور والإناث, وتأكدت الدراسة من فاعلية أسلوب العلاج السلوكي المتمثل في(التعزيز

الموجب) في التقليل من صعوبة تعلم فى مهارات السرعة والطلاقة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع من التعليم الأساسي.

٣. **دراسة أمي وساميلس** (Amy, j Samules (2005. هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان مهارات تعلم القراءة بواسطة نموذج برادلي وبراينت (١٩٨٣-١٩٨٥) له تأثير على مهارات الوعي الصوتي للأطفال الذين ظهرت لديهم متاعب في القراءة والسلوك، وافترضت الدراسة أن المشاركين سوف يظهرون تحسنًا أكثر في مهارات السجع ومجانسة الحروف بعد التطبيق, وتكونت عينة الدراسة من ستة أطفال الذين ظهرت لديهم مشاكل في الوعي الصوتي والسلوكي, ومن أدوات الدراسة المؤشر الديناميكي للمهارات الأساسية للقراءة, وأشارت النتائج إلى فعالية النموذج في تنمية مهارات الوعي الصوتي في مهارات السرعة والطلاقة والسلوك ومجانسة الحروف.

٤. **دراسة كارولين وآخرين** (Caroline et al, (2003. **هدفت الدراسة إلى** تدريب مجموعة من الأطفال على إدراك الفونيمات الأمر الذي يؤدي إلى زيادة قدرتهم على مهارات السرعة و الطلاقة، وتكونت عينة الدراسة من ٥٦ طفلاً موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

تكونت أدوات الدراسة من أربعة مقاييس، هي الطلاقة في تسمية الحروف الهجائية، والطلاقة في تسمية الأصوات والتعرف عليها، والقدرة على إدراك الفونيمات، والقدرة على تجزئة الكلمة إلى فونيمات, وأوضحت النتائج الدراسة حدوث تحسن في أداء الأطفال فى المجموعة التجريبية في الاختبارات المستخدمة.

فروض البحث:

١- توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على بطارية اختبارات مهارات السرعة والطلاقة لذوى صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٢- لا توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد القياس التتبعى على بطارية اختبارات مهارات السرعة والطلاقة لذوى صعوبات التعلم.

حدود البحث:

تقتصر حدود الدراسة على:

١. **الحدود النوعية:** تتكون عينة الدراسة الأساسية الحالية من (٨٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم, بالصف الثانى الابتدائي, وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (٧-٨) سنوات, تم اختيارهم في ضوء نتائج بطارية إلينوى للقدرات النفس لغوية.
٢. **الحدود المكانية:** أطفال خاضعين للرعاية بمستشفيات جامعة عين شمس بوحدة أمراض التخاطب.
٣. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البرنامج التدريبى فى (ثلاثة شهور).
٤. **حدود موضوعية:** تمثلت الدراسة في تنمية الوعى اللفظى والإخراج الصوتى فى تحسين مهارات السرعة و الطلاقة الجهرية لذوى صعوبات التعلم.

متغيرات البحث:

١.**المتغير المستقل:** هو البرنامج التدريبى القائم على تجهيز المعلومات المسئول عن حدوث تنمية الوعى اللفظى (الصوتى) والإخراج الصوتى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم أعمارهم من (٧-٨) سنوات وهذا البرنامج المعد من قبل الباحثة.
٢. **المتغير التابع:** هو المتغير الناتج عن تأثير المتغير المستقل وتمثّل فى الدراسة الراهنة فى تحسين مهارات السرعة والطلاقة.

أدوات البحث:

١.مقياس الوعى اللفظى والإخراج الصوتى. (إعداد الباحثة)
٢.بطارية إختبارات مهارات السرعة والطلاقة. (إعداد الباحثة)
٣.البرنامج التدريبى القائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعى اللفظى والإخراج الصوتى (إعداد الباحثة).
٤.بطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية عند الأطفال (إعداد عزة عبد العزيز ٢٠٠٧).
٥.اختبار القدرات العقلية (أوتيس – لينون) من ٦- ١٠سنوات (إعداد حنفى إمام, مصطفى كامل ٩٣)
٦.مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسر.(إعداد عبد العزيز الشخص ط٢, ١٩٩٥)

بطارية اختبارات مهارات السرعة والطلاقة: (إعداد الباحثة)

وصف الأداة:

-قامت الباحثة بإعداد بطارية اختبارات مهارات السرعة والطلاقة كأداة للقياس القبلي والبعدي لعينة الدراسة أطفال بالمرحلة العمرية (٧ -٨) سنوات من تلاميذ الصف الثانى الابتدائي.
-يعرض على الطفل تعليمات الخاصة بكل اختبار ويطلب منه الإجابة فى خلال فترة زمنية محددة.
-يتم تدريب الطفل قبل البدء فى حل كل اختبار عن طريق مثال للتدريب.
-يعطى لكل طفل الدرجة المحددة لكل اختبار على كل إجابة صحيحة.
-الوسائل المستخدمة: ساعة إيقاف – أوراق – أقلام.

طريقة تقدير الدرجات:

إن المجموع الكلى للدرجات هو (٥١ درجة) موزعة على (٨) اختبارات كما فى الجدول التالى:

طريقة تقدير الدرجات لبطارية اختبارات مهارات السرعة و الطلاقة			
الاختبارات	الدرجة الأدنى	الدرجة الأقصى	الدرجة الكلية
١.مهارة السرعة	صفر	٥	٥
٢.مهارة السرعة	صفر	٥	٥
٣.مهارة السرعة	صفر	٥	٥
٤.مهارة السرعة	صفر	١٦	١٦
٥.مهارة الطلاقة	صفر	٥	٥
٦.مهارة الطلاقة	صفر	٥	٥
٧.مهارة الطلاقة	صفر	٥	٥
٨.مهارة الطلاقة	صفر	٥	٥
المجموع الكلى للدرجات			٥١

نتائج الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى على بطارية اختبارات مهارات السرعة والطلاقة لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية
ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج
على بطارية اختبارات مهارات السرعة و الطلاقة

الاختبارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
1.مهارة السرعة	التجريبية	40	3.6250	.49029	.07752	78	1.96	19.065	0.001
	الضابطة	40	1.4872	.50637	.08108				
2.مهارة السرعة	التجريبية	40	3.5000	.50637	.08006	78	1.96	18.496	0.001
	الضابطة	40	2.0000	.00000	.00000				
3.مهارة السرعة	التجريبية	40	3.6250	.49029	.07752	78	1.96	20.628	0.001
	الضابطة	40	1.3590	.48597	.07782				
4.مهارة السرعة	التجريبية	40	12.5000	1.13228	.17903	78	1.96	16.272	0.001
	الضابطة	40	8.8205	.85446	.13682				
5.مهارة الطلاقة	التجريبية	40	3.5000	.50637	.08006	78	1.96	10.954	0.001
	الضابطة	40	1.8205	.82308	.13180				
6.مهارة الطلاقة	التجريبية	40	3.6250	.49029	.07752	78	1.96	10.394	0.001
	الضابطة	40	1.9744	.87320	.13982				
7.مهارة الطلاقة	التجريبية	40	2.7500	.83972	.13277	78	1.96	4.243	0.001
	الضابطة	40	2.0000	.72548	.11617				
8.مهارة الطلاقة	التجريبية	40	3.0000	.71611	.11323	78	1.96	10.459	0.001
	الضابطة	40	1.5385	.50504	.08087				
الإجمالي	التجريبية	40	36.110	3.35412	0.68846	78	1.96	45.945	0.001
	الضابطة	40	20.970	2.26515	0.36271				

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لبطارية اختبارات مهارات القراءة, فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (45.945) وبلغت قيمة (ت) الجدولية (1.96) وذلك عندما ن 1 = ن 2 = 40, بمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية, مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى على بطارية اختبارات مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية, ما يعنى صدق الفرض المقترح.

٢.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد القياس التتبعى على بطارية اختبارات مهارات السرعة والطلاقة.

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية
بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد القياس التتبعى

على بطارية اختبارات مهارات السرعة والطلاقة

الاختبارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
1.مهارة السرعة	البعدى	40	3.6250	.49029	.07752	39	1.96	0.000	1.000
	التتبعي	40	3.6250	.49029	.07752				
2.مهارة السرعة	البعدى	40	3.5000	.50637	.08006	39	1.96	0.000	1.000
	التتبعي	40	3.5000	.50637	.08006				
3.مهارة السرعة	البعدى	40	3.6250	.49029	.07752	39	1.96	0.000	1.000
	التتبعي	40	3.6250	.49029	.07752				
4.مهارة السرعة	البعدى	40	12.5000	1.13228	.17903	39	1.96	0.426	0.673
	التتبعي	40	12.6250	1.00480	.15887				
5.مهارة الطلاقة	البعدى	40	3.5000	.50637	.08006	39	1.96	1.000	0.323
	التتبعي	40	3.6250	.49029	.07752				
6.مهارة الطلاقة	البعدى	40	3.6250	.49029	.07752	39	1.96	1.302	0.200
	التتبعي	40	3.5000	.50637	.08006				
7.مهارة الطلاقة	البعدى	40	2.7500	.83972	.13277	39	1.96	0.842	0.405
	التتبعي	40	2.6250	.70484	.11144				
8.مهارة الطلاقة	البعدى	40	3.0000	.71611	.11323	39	1.96	0.530	0.599
	التتبعي	40	2.9500	.71432	.11294				
الإجمالي	البعدى	40	36.110	3.35412	.68845	39	1.96	0.172	0.865
	التتبعي	40	35.630	4.10674	.96556				

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

بالنسبة للفروق فى التطبيق البعدى والتتبعى لبطارية اختبارات مهارات القراءة فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.172) وبلغت قيمة (ت) الجدولية (1.96) وذلك عندما ن 1 = ن 2 = 40, بمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية.

الخاتمــة:

صعوبات التعلم تعد من الإعاقة التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتلازم الإنسان مدى الحياة, إلا أنه مع الدعم الحقيقي والتدخل يستطيع الأطفال ذوى صعوبات التعلم أن يواصلوا الأعمال الناجحة والمتميزة في حياتهم التالية، وخاصاً الاهتمام بتنمية الوعى اللفظى والإخراج الصوتى لما لهما من أثر واضح على تحسين مهارات القراءة لذوى صعوبات التعلم.

تبرز العلاقة بين المهارات القرائية والوعي الصوتي على أنها علاقة سببية ثنائية الاتجاه، فالوعي الصوتي هو الأساس الذي تبنى عليه مهارات القراءة، فبعض جوانب الوعي الصوتي قد لا يبدو نتيجة طبيعية لعامل النضج وإنما نتيجة لتعلم الحروف الهجائية, إذاً بدون هذا التعلم يظل اكتساب المتعلمين للوعي بالوحدات الصوتية محدودا بدرجة كبيرة.

أما القراءة فهي عملية استخراج المعاني من خلال التفاعل بين القارئ و النص والسياق العام، فعندما ينجح الطالب العادي بمهارة القراءة فإن طريق نجاحه في بقية المواد تكون أكثر سهولة. من هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية فى بناء برنامج تدريبي لتنمية الوعي اللفظى والإخراج الصوتى في تحسين مهارات القراءة الجهرية لذوى صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

أمين على محمد سليمان (٢٠٠٤): تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهه نظر معلمى ومعلمات هذه المرحلة فى جمهورية مصر العربية – وعلاقتها ببعض المتغيرات: القاهرة, **مجلة العلوم التربوية** العدد١ يناير ٢٠٠٤.

جابر عبد الحميد وعلاء كفافى(١٩٩٣): **معجم علم النفس والطب النفسى.** الجزء الثالث ,السادس, إنجليزي – عربى. القاهرة, دار النهضة العربية.

حمدة حسن عبد الرحمن السليطى (٢٠٠١): برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة فى الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة الابتدائية بدولة قطر. **رسالة دكتوراه غير منشورة,** كلية التربية, جامعة عين شمس.

حنفى إمام ,مصطفى كامل (١٩٩٣): اختبار القدرات العقلية (أوتيس – لينون) من ٦– ١٠ سنوات.

حياة على محمد رمضان(٢٠٠٥): "التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم"، **مجلة التربية العلمية،** المجلد الثامن .العدد الأول، ص ص ١٨١– ٢٣٦.

خلف الدين عثمان (٢٠٠٣): فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية فى تعليم اللغة العربية على تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي, **رسالة دكتوراه غير منشورة,** كلية التربية, جامعة الأزهر, القاهرة.

رجب السيد الميهى (٢٠٠٢): "فعالية استراتيجية مقترحة لتجهيز المعلومات في تدريس المستحدثات البيولوجية لدى طلبة كليات التربية تخصص علوم ذوي أساليب التعلم المختلفة"، **مجلة التربية العلمية،** المجلد الخامس، العدد الثاني، ص ص ٩٧– ١٢٤.

سعيد كمال عبد الحميد (٢٠٠٩): فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم, **رسالة دكتوراه** مركز دراسات وبحوث المعوقين, قسم التربية الخاصة, سوريا.

سيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦): "تنمية عملية الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي". **رسالة دكتوراه غير منشورة**, كلية التربية ببنها, جامعة الزقازيق.

عبد العزيز الشخص (١٩٩٥): مقياس للمستوى الإجتماعى والاقتصادى للأسر.

عزة عبد العزيز (٢٠٠٧): بطارية إلينوى للقدرات النفس لغوية, رسالة دكتوراه, كلية الطب, جامعة عين شمس.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية –اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية**, دار النشر للجامعات, القاهرة .

محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٤): "فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية"، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد السادس والخمسون، ص ص ٩١– ١٢٧.

ناصر قطبى (٢٠٠٧): **علم أمراض التخاطب**, قسم الأذن والأنف والحنجرة, كلية الطب جامعة عين شمس, مكتبة وحدة أمراض التخاطب.

نجاة محمد سعد عبد المانع (٢٠٠٧): صعوبات تعلم مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وتطبيق برنامج إرشادي لعلاجها, **رسالة الماجستير**, كلية الآداب والعلوم, ترهونة ,جامعة المرقب .

هالة أيوب الشريف (٢٠٠٧): استراتيجيات تجهيز المعلومات لدي التلاميذ المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم, **رسالة دكتوراه غير منشورة**, كلية التربية بالعريش, جامعة قناه السويس.

ثانياً –المراجع باللغة الانجليزية:

American Speech-Language-Hearing Association. (1993): Definitions of Communication Disorders and Variations, **Journal Of Educational Psychology, 97 (2), P.P 155-180.**

Beach, Douglas (2005): The effects of a school district's kindergarten summer program on phonological awareness skills of at risk prekindergarten student: A regression

dissentingly analysis. **Eric Document Reproduction service N.AN 0496020293.**

Beach, Douglas (2005): The effects of a school district's kindergarten summer program on phonological awareness skills of at risk prekindergarten student: A regression dissentingly analysis. **Eric Document Reproduction service N.AN 0496020293.**

Bentin,s .(1999):Phonological Awareness, Reading and Reading acquisition: A survey and appraisal of current knowledge . In: **R . Forts&L.Kats(eds).Advances in Psychology: orthography, phonology and meaning** . Elsevier, North Holland .

Bjarnadottir, Gudrun (2003): The effects of phonological awareness instruction on phonological awareness and reading skills**, Eric Document Reproduction service N.AN3109956.**

Caroline G.Mcknight, Lee.;& Schowengerdt, Richard. (2003**) : Effects of specific strategy training on phonemic awareness and reading aloud with preschoolers: A comparison study.** Unpublished MA. Dissertation. University of Sound Carolina

Chard, Daivd J., Jean Osborn(1999):" Phonics and Word Recognition Instruction In Early Reading Programs: Guidelines for Accessibility", **Learning Disabilities Research & Practice, Lawrence Erlbaum Association Inc., 14(2),**PP. 107-117

DeFrancis, J. (1989). **Visible speech**: The diverse oneness of writing systems. Honolulu: University of Hawaii Press.

Eimas, P. D. (1975): **Speech perception in infancy**. In L.B. Cohen & P. Salapatek (Eds.). Infant perception: From sensation to cognition (Vol. 2). New York: Academic Press.

Grawburg, Megham. (2004): A perception based phonological awareness training program for preschoolers with articulation disorders, **Vol 43, No. 4, Diss Abs Inter,** P. 221.

Hammil,D.D(1990): **On defing Learning Disabilities and energizing consensus**. J.I.D.voL.23,no.Pp14-84.

Hastings, Earlyne (2003): The effect of the training based on social skills on developing Words recall, increasing the self estimate level & social skills for children with learning disabilities **:An exploratory study**, **Ph.D., Syracuse University, 236 pages.**

Kuhl, P. K. (1987): Perception of speech and sound in early infancy. In A. Salapateck & L. Cohen (Eds.), Handbook of infant perception: Vol. II, From **perception to cognition (pp. 274-282). New York: Academic Press.**

Lene!, J. C, & Cantor, J. H. (1981): Rhyme recognition and phonemic perception in young children. **Journal of Psycholinguistic Research, 10, 57-68.**

Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987): **Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood.** Merrill-Palmer Quarterly, 33, 255-281.

Mckee,L.&Fujiki,m(2007): The relationship between children with Learning Disabilities and children with Language Disorders **,Journal of Learning Disabilities** ,19,504-508.

Meitzoff, A. N. & Kuhl, P. K, (1982): **The bimodal perception of speech in infancy**. Science, 218, 1138-1141.

Miller, J. L., & Jusczyk, P. W. (1987): On infant speech perception and the acquisition of language. In S. Hamad (Ed.), **Categorical perception: The groundwork of cognition(pp. 161-195). Cambridge University Press**.

Molfeese, D. L., & Molfeese, D. L. (1979): VOT distinctions in infants: Learned or innate? In H. A. Whitaker, & H. Whitaker (Eds**.), Studies in neurolinguistics (Vol 4). New York: Academic Press**.

Morse. A (1972)**:** The discrimination of speech and non-speech stimuli in early infancy. **Journal of Experimental Child Psychology.14,447-492.**

Sequeland, E. R, Jusczyk, P. W., & Vigorito, T.(1971): **Speech perception in infants**. Science, 171, 303-306.

Shanahan, Sh (1998): A celebration of Reading ,How our School read for one million minutes, The reading reacher, **Vol . 52, No (1), P 69.**

Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P.(1998): (Eds.), **Preventing reading difficulties in young children.** Washington, DC: National Academy Press, p. 52.

Spache, G.D.,& Spache, E.B.(1986): **Reading in the Elementary School**. Boston: Allyn and Bacon, 1986.