

برنامج تدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى أطفال إضطراب

التعلم المحدد

إعداد

أسماء محمد عبد الله عبد السلام

إشراف

أ. د. / هالة عبد القادر السنوسي
أستاذ المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية - جامعة بني سويف

أ. د. / ولاء ربيع مصطفى
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة بني سويف

المستخلص

هدف البحث إلى برنامج تدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة قوامها (١٠) أطفال من ذوى إضطراب التعلم المحدد (٦ ذكور - ٤ إناث)، مما يعانون من قصور فى القدرات النفس لغوية والتي تشمل الاستقبال السمعى، الاستقبال البصرى، الترابط السمعى، الترابط البصرى، التعبير اللفظى، التعبير اليدوى، الإغلاق البصرى، الإغلاق السمعى، الذاكرة السمعية المتتالية، الذاكرة البصرية المتتالية، مزج الأصوات، الذاكرة العاملة، مما تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦ - ١٠) سنوات، بمتوسط عمرى (٦,٨٠)، وإنحراف معيارى قدره (٠,٧٨٨)، وتمثلت أدوات البحث الحالى فى (مقياس ستانفورد بنية للذكاء الصورة الخامسة، ومقياس القدرات النفس لغوية " إعداد الباحثة"، وبرنامج تدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد، "إعداد: الباحثة"، وأسفرت نتائج البحث عن تحقق جميع فروض الدراسة، وتحقيق البرنامج التدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى أطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.

الكلمات المفتاحية: (برنامج تدريبي - القدرات النفس لغوية - إضطراب التعلم المحدد).

A training Program to improve the Psycholinguistic abilities of Children with Specific Learning Disorder

Abstract

Research aimed to Provide a Training Program to Improve the Psycholinguistic abilities of Children with Specific Learning Disorders. The study sample consisted of one group consisting of (10) children with specific learning disorders (6 males, 4 females), who suffer from deficiencies in psycholinguistic abilities, which include: Auditory reception, visual reception, auditory association, visual association, verbal expression, manual expression, visual closure, auditory closure, consecutive auditory memory, consecutive visual memory, blending of sounds, working memory, with a chronological age ranging between (6-10) years with an average age of (6.80). And a standard deviation of (0.788), and the tools of the current research were the Stanford scale of intelligence, from five, the psycholinguistic Abilities scale, prepared by the researcher and a training program to improve the psycholinguistic abilities of children with a specific learning disorder "prepared by the researcher". The results of the research resulted in the fulfillment of all the hypotheses of the study, and The Training Program to Improve the Psycholinguistic abilities of Children with Specific Learning Disorders was achieved.

Key Words: (Training Program-Psycholinguistic Abilities –Specific Learning Disorder)

المقدمة:

ينظر العالم المتقدم إلى المرحلة الابتدائية على أنها المرحلة الأساسية لتربية النشء وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح التلميذ قادراً على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، كما تعد مرحلة النهضة التعليمية والريادية في بنية المجتمع حيث أنها مرحلة البيئة الثانية للتلميذ بعد الأسرة، كما تعتبر هذه المرحلة بداية النقش العلمي والفكري في ذهن التلميذ والذي يستمر معه طوال حياته العمرية، ويتعرض تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى العديد من المشكلات يأتي في مقدمتها اضطرابات تعلم، لكونها

من أكثر مجالات التربية الخاصة التي نمت بصورة سريعة ولاقت اهتماما واسع المجال، حيث أن إعداد التلاميذ الذين يصنفون في نطاق هذه الفئة في زيادة مستمرة مما جعلهم يمثلون أكثر الفئات في مجال التربية الخاصة (محمود سعدات، ٢٠١٤: ٤).

وتنقسم هذه الفئة إلى اضطرابات تعلم نمائية وإضطرابات تعلم أكاديمية، والتلميذ الذي لديه اضطرابات تعلم نمائية يعاني صعوبة في التعلم وتحدث فجوة بين الأداء الأكاديمي الحقيقي والأداء المتوقع (تحصيل منخفض) فيواجه صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها وإسترجاعها وقد تقترن لديه أكثر من صعوبة في الوقت ذاته، لذلك فإن أى انحراف نمائي في العمليات النفسية الأساسية مثل التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو الذاكرة أو اللغة يؤدي بالضرورة إلى اضطراب تعلم أكاديمي لان أغلب الدراسات تؤكد أن هناك علاقة ارتباطية عالية بين الإضطرابات النمائية والأكاديمية (عبير عبدالله، ٢٠١٢: ٤).

ويرى علماء التربية وعلماء النفس أن النمو العقلي للطفل منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغة هذا الطفل ارتقت قدراته العقلية فينمو ذكائه وقوى تفكيره. لقد اعتبرت المهارات اللغوية مؤشرا مهما لمعرفة نسبة الذكاء. وبهذا اعتبرت اللغة ولغة الكلام بالخصوص عاملا مهما مساعدا على نمو التفكير وإخصابه وتطويره، كما اعتبرت مظهرا لتطوره ومقياسا لمعرفه مدى هذا التطور، وأصبح ضعف النمو اللغوي في كثير من الاحيان دليلا على بطء أو تعثر الادراك أو ضعف الذاكرة أو تبلد الذهن أو خمولة والعكس صحيح أيضا (معمر الهوارنه، ٢٠١٢: ٢٥٢).

واهتمت معظم الدول المتقدمة بدراسة القدرات النفس لغوية لتنظيمها وتنميتها في الأطفال مما لا شك فيه أن تنمية هذه القدرات أو تصحيحها لأمر حيوي في تربية الأطفال وخصوصا في الطفولة المبكرة، وأكدت دراسة كلا من لماشينا (Mcshane, 1988) و (حيدر سكر، هاله غانم، ٢٠١١) على أن صعوبات اكتساب اللغة من أول العلامات والمؤشرات التي تم ملاحظتها على الفرد الذي يفتقر إلى تطور القدرات العقلية المعرفية، والعمليات النفسية من جهة أخرى.

وقد ظهر مصطلح القدرات النفس لغوية والذي يعبر عن العمليات العقلية المعرفية المسئولة عن صدور اللغة للمرة الأولى في كتابات اسكبرول الفرنسي Ascbrol الذي حاول الربط بين المستويات العقلية المختلفة ومستويات اللغة وقد اقترح اربعة مستويات معروفة باسمه في التمييز بين درجات الضعف العقلي ولكنه لم يتمكن من إنشاء مقياس لغوي يتمكن

به من الكشف عن القصور في القدرات اللغوية وتفسيرها فكل مرة يصل فيها أحد العلماء إلى وسيلة كان ينقصها إطار نظري تستند إليه (فاروق صادق، هدى بريدة، ١٩٨٦).

وأشارت نتائج دراسة (Terband et,al (2014 إلى أن ضعف التكامل السمعي الحركي يلعب دوراً رئيسياً في اضطرابات النطق النمائية، وأنهم غير قادرين على تعويض رد الفعل السمعي المشوش.

ويشير سعيد عبد الحميد (٢٠٠٨: ١٠١) أن الصعوبة في التمييز السمعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد قد يكون وراء اضطرابات النطق لديهم، والذي يبدو في عدم قدرتهم على إدراك الفرق بين أصوات الحروف المختلفة ومن ثم يبدل نطقها مكان بعضها البعض ولا سيما الأصوات المتشابهة منها مثل (س، ص، ث) (ط، ت) (ك، ق).

ويهدف البحث إلى تحسين القدرات النفس لغوية لدى أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد ويذهب كلامن- (Wallach and Smith: 1977: 58) (Lavin: 1995: 25-257) إلى أنه ولسنوات طويلة ظل المتخصصون في التربية يرون أن اضطراب التعلم المحدد لدى الأطفال يرجع إلى وجود خلل في الإدراك البصري، مما جعل المهتمين بمجال اضطراب التعلم المحدد يجعلون مفهوم اضطراب التعلم المحدد مرادفاً لمصطلح الإعاقات الإدراكية ذاهبين إلى أن هناك ارتباطاً قوياً بين عدم قدرة الأطفال على التعلم وأدائهم في اختبارات الإدراك البصري مثل: اختبار فورستج Forstig للإدراك البصري، واختبار بندر جشطلت البصري الحركي Visual- Motor Bender Gestalt وكذلك بعض الاختبارات البصرية في بطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية (ITPA) وعليه فإن المهتمين بالعلاج ذهبوا في تدخلهم مع الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد إلى علاج صعوبات القراءة وذلك من خلال علاج صعوبات الإدراك البصري واضطراباته، ولكي يتقن الطفل القراءة والكتابة لابد أن يطور ويتقن العديد من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق البصري الحركي، والتمييز البصري، والذاكرة السمعية والبصرية، وحين تضطرب هذه الوظائف يصبح الطفل لديه اضطراب في تعلم القراءة والكتابة واللغة.

كما توصلت دراسة (Brancalioni et,al (2012 إلى أن ٣٨% من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات صوتية (عينة الدراسة) لديهم صعوبات في التمييز السمعي، وهذه الصعوبات كانت أقل لدى الأطفال الأكبر سناً، وأشد وفقاً لشدة الاضطراب، ووجد أن الأطفال الذكور لديهم صعوبات أكبر في تمييز أصوات الكلام.

ونظرا لذلك فقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة شاهين رسلان (٢٠٠٤) والتي اهتمت بدراسة الإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعاقين فكريا، دراسة مرفت زايد (٢٠٠٥) والتي هدفت إلي التعرف علي فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري في اكتساب الاستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية للأطفال ما قبل المدرسة، و دراسة رحاب الصاوي (٢٠١١) والتي هدفت إلي التعرف علي فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والاستعداد القرائي لدي طفل الروضة ذو صعوبات التعلم، دراسة عزة عافية (٢٠١١) والتي تناولت فاعلية برنامجين لتعلم التواصل اللفظي في تنمية الانتباه والإدراك السمعي والبصري لدي الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم، دراسة سماح مرزوق (٢٠١٤) دور بيئة الحضانه في إكتساب الأطفال بعض مهارات الإدراك البصري، ودراسة نجلاء علي (٢٠١٤) والتي بحثت دور الأنشطة المصورة في مجالات الأطفال على تنمية بعض المهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة.

كما يعد الإدراك البصري والسمعي بمثابة متطلب سابق لإكتساب المهارت اللغوية، كما أوضحت الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية سابقة بين الإدراك البصري والتفكير واللغة ومستوي التحصيل بصفة عامة، وأن أي انحرافات في عملية الإدراك البصري تقف خلف إضطراب التعلم المحدد وخاصة إضطراب تعلم القراءة والكتابة والرياضيات (زيدان السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١).

ولهذا يستهدف البحث الحالي الوقوف على برنامج تدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، ويأتي ذلك انطلاقا من تطوير العاملين في مجال التربية الخاصة فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

" ما أهمية برنامج تدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد".

مشكلة البحث:

تتضح مشكلة البحث الحالي من خلال عمل الباحثة في مجال ذوي الإحتياجات الخاصة وخاصة مع أطفال من ذوي إضطراب التعلم المحدد، وتبين أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لديهم قصور في القدرات النفس لغوية المتمثلة في (الاستقبال السمعي - الاستقبال البصري - التداعي السمعي - التداعي البصري - التعبير اللغوي - الذاكرة السمعية - الذاكرة

البصرية- الإغلاق اللغوي- الإغلاق البصري- الإغلاق السمعي- مزج الأصوات- الذاكرة العاملة) ولذلك اتجهت الباحثة على عمل برنامج تدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد المتمثلة فى (الانتباه- الإدراك - الذاكرة - تكوين مفهوم)، وهذا ما جعل الباحثة تتوجه إلى البحث والدراسة عن ماهية القدرات النفس لغوية ولقد توصلت إلى أن القدرات النفس لغوية مصطلح يعبر عن العمليات العقلية المعرفية المسئولة عن صدور اللغة للمرة الأولى فى كتابات اسكبرول الفرنسى Ascbrrol الذى حاول الربط بين المستويات العقلية المختلفة ومستويات اللغة وقد إقترح أربعة مستويات معروفة باسمه فى التمييز بين درجات الضعف العقلى ولكنه لم يتمكن من إنشاء مقياس لغوي يتمكن به من الكشف عن القصور فى القدرات اللغوية وتفسيرها فكل مرة يصل فيها أحد العلماء إلى وسيلة كان ينقصها إطار نظرى تستند إليه. وفى أحد المحاضرات فى جامعة الينوى ١٩٥٨ Illionis University قدم أوسجود نموذجاً يشرح العمليات النفس لغوية والتي سميت فيما بعد بالقدرات النفس لغوية (فاروق صادق، هدى بريدة، ١٩٨٦).

وتوضح الباحثة أن الخلل فى القدرات النفس لغوية يؤدي إلى قصور فى اضطراب التعلم المحدد المتمثلة فى (الانتباه_ الإدراك_ الذاكرة_ تكوين مفهوم) كما توصلت دراسة Brancalioni et,al (2012) إلى أن ٣٨% من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات صوتية (عينة الدراسة) لديهم صعوبات فى التمييز السمعي، وهذه الصعوبات كانت أقل لدى الأطفال الأكبر سناً، وأشد وفقاً لشدة الإضطراب، ووجد أن الأطفال الذكور لديهم صعوبات أكبر فى تمييز أصوات الكلام.

ونظراً لذلك فقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة شاهين رسلان (٢٠٠٤) والتي اهتمت بدراسة الإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعوقين فكرياً، دراسة مرفت زايد (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري فى اكتساب الاستعداد للقراءة فى اللغة الإنجليزية للأطفال ما قبل المدرسة، و دراسة رحاب الصاوي (٢٠١١) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والاستعداد القرائي لدى طفل الروضة ذو صعوبات التعلم، دراسة عزة عافية (٢٠١١) والتي تناولت فاعلية برنامجين لتعلم التواصل اللفظي فى تنمية الانتباه والإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم، دراسة سماح مرزوق (٢٠١٤) دور بيئة الحضانه فى إكتساب الأطفال بعض مهارات الإدراك البصري، ودراسة نجلاء علي (٢٠١٤) والتي

بحثت دور الأنشطة المصورة في مجالات الأطفال على تنمية بعض المهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة.

ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، ويشمل التطبيق أنشطة تهدف إلى تحسين القدرات النفس لغوية المتمثلة في (الاستقبال السمعي - الاستقبال البصري - التداعي السمعي - التداعي البصري - التعبير اللغوي - الذاكرة السمعية - الذاكرة البصرية - الاغلاق اللغوي - الاغلاق البصري - الاغلاق السمعي - مزج الأصوات) والحد من ظهور قصور يؤدي إلى اضطراب التعلم المحدد.

واتساقاً مع كل ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤالين الرئيسيين التاليين:

١) ما مدى أهمية البرنامج التدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى أطفال المجموعة التجريبية ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

٢) ما مدى استمرارية البرنامج التدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بعد انتهائه وبعد فترة المتابعة؟

أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي بشكل أساسي إلى تحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، ويتفرع من هذا الهدف الأساسي أهدافاً فرعية تتمثل في الآتي:
- التعرف على أهمية البرنامج التدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال في المجموعة التجريبية من ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- التعرف على مدى استمرارية البرنامج التدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وكذلك بعد القياس التتبعي.

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث الحالي في معرفة مدى أهمية البرنامج التدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وعلى هذا تتحدد أهمية الدراسة من خلال جانبين مهمين هما:

أهمية النظرية:

تأتى أهمية هذه النظرية فى تسليط الضوء على تحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد من حيث شرح وتوضيح ماهية القدرات النفس لغوية؟ وتوضيح ما أهمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد؟ ومن ثم فإن الدراسة الحالية تعبر عن حاجة البحث العلمي إلى القيام بدراسات تدخلية لتقديم الإرشاد والتدريب لفئة إضطراب التعلم المحدد، والتي أصبح الاهتمام بها ضرورة اجتماعية ترتبط بثقافة المجتمع؛ مما يجعلها جديرة بأن تكون موضع الاهتمام البحثي.

أهمية التطبيقية:

- (١) الاستفادة من نتائج تطبيق البحث، ومعرفة مدى تأثير البرنامج التدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة المختلفة التي تعمل على تحسين القدرات النفس لغوية.
- (٢) توفير أنشطة وأدوات لتحسين القدرات النفس لغوية للحد من إضطراب التعلم المحدد.
- (٣) تسهم هذه الدراسة في مساعدة المختصين والمهتمين بمجال اضطراب التعلم المحدد فى معرفة كل ما هو جديد من مداخل إرشادية وتدريبية تعمل على تقوية طاقاتهم وقدراتهم وتوظيفها عند عملية تحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد.

مصطلحات البحث:

■ البرنامج التدريبي:

يعرف حسن شحاته وزينب النجار (٢٠١١: ٧٧) بأنه مجموعة من الأنشطة التى تهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم فى مجال معين وتطوير مهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما. وعرفته الباحثة إجرائيا: مجموعة من الأنشطة التى تهدف إلى إعداد الأطفال وتدريبهم فى (الاستقبال السمعى و البصرى، والترابط السمعى والبصرى، والتعبير اللفظى واليدوى، والاعلاق البصرى والسمعى، الذاكرة السمعية والبصرية المتتالية، مزج الأصوات، الذاكرة العاملة) لتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم النفس لغوية.

■ القدرات النفس لغوية:

تعد القدرات النفس لغوية من الموضوعات الهامة فى مجال علم النفس التربوى بصفة عامة، حيث أن اكتساب اللغة ونمو القدرات اللغوية يتوقف على مقدار ما يحققه الفرد من قدرات نفس لغوية، وكلما انخفضت القدرات النفس لغوية لدى الفرد كلما واجه صعوبات تعلم نمائية.

وعرفته الباحثة إجرائيا: بأنهم الأطفال الذين لديهم قصور فى القدرات النفس لغوية متمثلة فى العمليات العقلية المعرفية التى تؤدى إلى اضطراب فى التعلم وتشمل (الاستقبال السمعى - الاستقبال البصرى - الترابط السمعى - الترابط البصرى - التعبير اللفظى - التعبير اليدوى - الإغلاق البصرى - الإغلاق السمعى - الذاكرة البصرية المتتالية - الذاكرة السمعية المتتالية - مزج الأصوات - الذاكرة العاملة) ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها كل طفل من أطفال العينة بناء على مقياس القدرات النفس لغوية الذى أعدته الباحثة فى هذه الدراسة وتتراوح أعمارهم من (٦ : ١٠) سنوات.

■ اضطراب التعلم المحدد:

ويعرف **DSM-5(2021)** اضطرابات التعلم النوعية أو الخاصة والمحددة اضطرابات عصبية نمائية عادة يتم تعرفها وتشخيصها لدى أطفال مرحلة المدرسة، ويمتد تشخيصها لدى البعض إلى سنوات الرشد، وتتصف هذه الاضطرابات بمعاناة المصاب بها من صعوبات أو إعاقة مستمرة في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية التالية: القراءة، التعبير الكتابي، الحساب، ويقترن اضطراب التعلم النوعي أو الخاص بغيره من الاضطرابات العصبية النمائية الأخرى مثل اضطراب قصور الانتباه المصاحب بالنشاط الحركي الزائد، وغالبًا ينجم عن القصور في هذه المهارات مشكلات نوعية في تعلم الموضوعات الدراسية مثل: التاريخ، الحساب، العلوم، والدراسات الاجتماعية، فضلاً عن تأثيراتها السلبية على أنشطة الحياة اليومية وعلى تفاعلات المتعلم الاجتماعية.

وعرفته الباحثة إجرائيا: بأنهم الأطفال الذين لديهم قصور فى العمليات العقلية المعرفية وتتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٠) سنوات، وهم من ذوى الاداء المتوسط أو فوق المتوسط، ويؤدى إلى انخفاض أداهم الاكاديمى، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى برامج خاصة للتعلم.

الإطار النظرى

المحور الأول: القدرات النفس لغوية:

تعد القدرات النفس لغوية من الموضوعات الهامة فى مجال علم النفس التربوى بصفة عامة، حيث أن اكتساب اللغة ونمو القدرات اللغوية يتوقف على مقدار ما يحققه الفرد من قدرات نفس لغوية، وكلما انخفضت القدرات النفس لغوية لدى الفرد كلما واجه صعوبات تعلم نمائية.

تعرف **ناهد مكارى ونجلاء شوقى** (٢٠٢١: ٣١٦) المهارات النفس لغوية بأنها قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى مكونات أبسط منها تتمثل فى اختبار قدرة الطفل على الاستجابة للمثيرات السمعية، والقدرة على فهم الصور والكلمات المكتوبة عن طريق مطابقة صورة مفهوم ما مع صورة أخرى ذات علاقة، قدرة الطفل على ربط المفاهيم والأفكار المقدمة له بطريقة شفوية أو بصرية، قدرة الطفل على تذكر سلسلة من الرموز بعد سماعها بصورة صحيحة، وتذكر رموز لا معنى لها (أشكال) بطريقة متسلسلة عرضت عليه سابقا.

وعرفته الباحثة إجرائيا: بأنهم الأطفال الذين لديهم قصور فى القدرات النفس لغوية متمثلة فى العمليات العقلية المعرفية التى تؤدى إلى اضطراب فى التعلم وتشمل (الاستقبال السمعى - الاستقبال البصرى - الترابط السمعى - الترابط البصرى - التعبير اللفظى - التعبير اليدوى - الإغلاق البصرى - الإغلاق السمعى - الذاكرة البصرية المتتالية - الذاكرة السمعية المتتالية - مزج الأصوات - الذاكرة العاملة) ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها كل طفل من أطفال العينة بناء على مقياس القدرات النفس لغوية الذى أعدته الباحثة فى هذه الدراسة وتتراوح أعمارهم من (٦ : ١٠) سنوات.

ثانيا: أنواع القدرات النفس لغوية:

يؤكد **السيد سليمان** (٢٠١٠) بأن بطارية إيلنوى للقدرات النفس لغوية قامت فى تصميمها على نموذج أسجود النفس لغوى، وهى بطارية تتكون من اثنى عشر اختبارا، تستخدم بهدف تشخيص صعوبات اللغة، والتباعد الداخلى لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين أربع إلى عشر سنوات.

▪ **مهارات الاستقبال اللغوى:** هى قدرة الفرد على فهم مايقال، والمهارات الاساسية للنجاح فى هذه العملية هى الاستماع، ويتطلب تلقى الرسالة التى لا تنتقل وفهمها على نحو صحيح (أسامه فاروق، ٢٠٢١: ١٣٨).

ويقصد بمهارات الاستقبال قدرة الطفل على فهم وسماع اللغة دون نطقها، وتتضمن الفهم السمعي، التمييز السمعي، التذكر السمعي (سمر محمود، أمينة عبدالله، حسين طاحون، ٢٠١٨: ٢٨١).
وينتضمن:

١. الاستقبال السمعي: يعرف السيد صقر (٢٠١٨: ٧٧) الاستقبال السمعي بأنه قدرة الطفل على تلقي المثيرات السمعية الصوتية كالكلمة المنطوقة، وفيها يقوم الفرد باستقبال المثيرات الصوتية المختلفة من خلال حاسة السمع، ويمكن أن تقاس لدى الطفل بأن نلقى عليه بعض الأسئلة.

٢. الاستقبال البصري: ويعرفه بأنه قدرة الطفل على تلقي المعلومات من الرموز البصرية، وهي قدرة الفرد على استقبال المثيرات البصرية الموجودة في البيئة المحيطة، من صور وأشكال ورسوم وأشخاص، ويمكن اختبار قدرة الاستقبال البصري عند الأطفال بحيث نطلب من الطفل أن يشير إلى الصورة التي يسأل عنها من بين أربع صور معروفة على لوحة أمامه.

▪ **مهارات الترابط اللغوي:** وتقصد به الباحثة قدرة الطفل ذوى إضطراب التعلم المحدد في إدراك العلاقات بين الرموز البصرية أو السمعية التي تتضمن:

٣. الترابط البصري: يعرف بقدرة الطفل على ربط المفاهيم المقدمة إليه بصريا، وهي من المهارات النفس لغوية الجهرية في السياق التعليمي خاصة أن الطفل يتعرض لمثيرات بصرية متنوعة أثناء التعلم ويحتاج لاستيعاب وفهم وربط تلك المثيرات البصرية (السيد صقر، ٢٠١٨: ٧٨).

٤. الترابط السمعي: ويعرف بأنه قدرة الطفل على ربط المفاهيم المقدمة إليه شفويا سواء من خلال المعلم أو من خلال اقرانه، حيث يعد التداعي السمعي من المهارات النفس لغوية الاساسية في عملية التعلم داخل الصف الدراسي.

ويشير سعيد عبد الحميد (٢٠٠٨: ١٠١) أن الصعوبة في التمييز السمعي لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد قد يكون وراء إضطرابات النطق لديهم، والذي يبدو في عدم قدرتهم على إدراك الفرق بين أصوات الحروف المختلفة ومن ثم يبدل نطقها مكان بعضها البعض ولا سيما الأصوات المتشابهة منها مثل (س، ص، ث) (ط، ت) (ك، ق).

■ **مهارات التعبير اللغوى:** هى إحدى مظاهر التواصل اللغوى القائم على الأصوات

المنطوقة بهدف التعبير عن الأفكار والاحتياجات والمشاعر وغير ذلك (حمدي

ياسين، عماد حسين، هيام شاهين، ٢٠١٤: ٣٤٠)

٥. التعبير اللفظي: ويشير كلام من حمدي ياسين، عماد حسين، وهيام شاهين (٢٠١٤:

٣٤٠) قدرة الطفل على ربط عدد من المفاهيم الحقيقية والمميزة ذات العلاقة ربطاً قوياً بمفاهيم

تدور حول موضوعات مألوفه، ويقيس قدرة الطفل على التعبير اللفظي عن الأشياء التي يطلب منه تفسيرها.

٦. التعبير اليدوي: يشير إلى قدرة الطفل على التعبير عن الأفكار من خلال الإشارات

والتعبيرات الحركية، حيث الإشارات اليدوية كرموز تعبيرية تسهم في توصيل رسالة للمستقبل)

السيد صقر، ٢٠١٨: ٧٨).

وتشير دراسة (Reinhartsen et al, 2019) إلى أن مهارات التعبير اللغوى كانت وراء

تطور مهارات الاستقبال، حيث أن هناك علاقة قوية بين نمو مهارات الاستقبال اللغوى

ومهارات التعبير اللغوى.

٧. الإغلاق البصرى: وتتمثل فى ملئ الفراغ وسد الفجوات فى الموقف التنبيهى لكى يجعل

منه شيئاً له مغزى، فإذا نظرنا إلى رسم أسد غير مكتمل، فأنا نميل إلى ملئ الفراغات فى

الرسم عادل عبد الله (٢٠٠٤). وكذلك هو مكون إدراكى يشير إلى قدرة الفرد على أن يتعرف

على الأشياء الناقصة باعتبارها كاملة ومن ثم فإن مهمة الإغلاق البصرى يجب أن تتضمن

قدرة الطفل على تحديد ماهية الأشكال حتى لو كانت ناقصة، وهو يشير أيضاً إلى قدرة الفرد

العقلية على إتمام الشئ (الكل) عندما يفقد جزء من أجزائه جمال القاسم (٢٠٠٠: ٧٨)، السيد

سليمان (٢٠٠٣: ٧٦-٧٧).

٨. الإغلاق السمعى: يعرف بالقدرة على إدراك الأصوات والكلمات الناقصة أو التى حدث لها

نوع من التشويش، ويظهر فى قدرة التلميذ على استيعاب النص أو الجملة بالرغم من النقص

الحاصل فيها. مثل عندما يسأل المعلم التلميذ قائلاً: توضحاً خالد ثم ذهب إلى....

٩. الذاكرة السمعية المتتالية: ويعرف أحمد سلامه (١٩٩٦) القدرة على تذكر مجموعة

مسلسلة من المثيرات السمعية وترتيبها وتنظيمها بشكل متتالى، مثل ترتيب الحروف أو

الأعداد.

ويقصد شاهين رسلان (٢٠١٠: ٧١) أيضا بالذاكرة السمعية المتتالية أو المتعاقبة القدرة على تذكر ترتيب أو تعاقب الفقرات في قائمة متتابعة من الفقرات كترتيب الحروف الابدجية، أو الأعداد، أو شهور السنة الهجرية، أو الميلادية ، والأطفال ذوو الإعاقات وصعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب في التمييز السمعي حيث إنهم لا يستطيعون تنظيم ما يسمعون به بالترتيب.

وتشير دراسة سهير توني (٢٠١٦) إلى فعالية برنامج باستخدام الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات النطق وأظهرت النتائج فعالية برنامج الأنشطة المتكاملة الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات النطق.

١٠. الذاكرة البصرية المتتالية: يذكر شاهين رسلان (٢٠١٠: ٨٥) أن المعلومات البيئية تدخل عبر الحواس المختلفة التي منها حاسة الإبصار إلى الذاكرة الحسية باعتبارها أولى مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات، وهذه المعلومات تكون صورة كاملة مطابقة للمثير، يتم الاحتفاظ بها لفترة بسيطة قصيرة جدا لتنتقل بعدها إلى الذاكرة قصيرة الأمد، أو تنسى من الذاكرة الحسية التي تتطابق مع الاحساس البصري تسمى الخزانة الايقونية أو الذاكرة البصرية، ويقصد بها أن يكون الفرد صورة أيقونية، أي صورة مصغرة حسية زاهية مطابقة للمثير، ويتم الاحتفاظ بها في الذاكرة البصرية لفترة قصيرة، إلا أنها تضعف وتتلاشى في أقل من الثانية إذا لم تنتقل إلى مستوى أعلى من عمليات التجهيز والمعالجة، ومنها إلى الذاكرة طويلة الأمد التي يمكنها إبقاء المعلومات إلى الأبد.

وفي هذا الصدد توضح دراسة ويلسون (Wilson, 1972) أن خصائص القدرات النفس لغوية للشباب الهنود ونظرائهم الطلاب في مدارس سسكونتشوان وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في القدرات النفس لغوية بين الذكور والاناث ومنها (التداعي السمعي، التداعي البصري، الاغلاق السمعي، الاغلاق البصري، الترميز السمعي، الذاكرة السمعية).

١١. مزج الأصوات: يذكر فتحي الزيات (١٩٩٨) بأنه قدرة الفرد على مزج صوت واحد مع أصوات أخرى ليكون من خلالها كلمة ذات معنى وتعد هذه المهارات من المهارات الضرورية في تعلم القراءة والكتابة، كما أن أي اضطراب فيها ينعكس على القدرة على تعلم القراءة بالطريقة الصحيحة وخاصة لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم الذين يفقدون لهذه المهارة

حيث يصعب عليهم الإغلاق السمعى بمعنى جمع الكلمات الصوتية ونطقها من خلال إكمال المقاطع الناقصة فيها.

١٢. الذاكرة العاملة:

يقترح نموذج أسجود أن الذاكرة العاملة تمثل أحد القدرات المتداخلة والمتشابكة مع القدرات النفس لغوية ولكى يستمر التفاعل والتواصل اللغوى بين الأفراد لا يتم الاحتفاظ بالمفردات اللفظية، كما هى بل يتطلب التفاعل اللفظى عملية معالجة وتعديل واحتفاظ وإضفاء مهام لفظية جديدة فغالبا لا يتطلب التواصل اللفظى استعادة واسترجاع الكلمات فقط كما يحدث بالذاكرة قصيرة الأمد.

وقد أجريت العديد من الدراسات التى أهتمت بالقدرات النفس لغوية وتشير هذه الدراسة (Dorothy Jorstad 1971) إلى صعوبات التعلم النفس لغوية لدى ٢٠ طالبا، كانوا يعانون من صعوبات شديدة في القراءة خضعوا لاختبار إلينوي للقدرات النفسية اللغوية. وتم التحسن فى الإغلاق النحوي، الإغلاق السمعي، الارتباط السمعي، الاستقبال السمعي، المزج الصوتي، وذاكرة العاملة.

وتوضح دراسة (Francesca,et al 2013) العلاقات بين الوظائف التنفيذية (EF) ومستوى الإدراك العام والقدرات اللغوية فى السنة الثالثة من العمر.

وتهدف دراسة زينب ماضى (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة البيئية بين الوظائف التنفيذية والعمليات المعرفية والقدرات النفس لغوية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

المحور الثانى: إضطراب التعلم المحدد:

يعد اهتمام التربية الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى، كإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الاسوياء فى نموهم العقلى والسمعى والبصرى والحركى ويعانون من مشكلات تعليمية، فقد بدأ المختصون فى التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر إضطراب التعلم المحدد وخاصة فى الجوانب الأكاديمية والحركية والانفعالية (بحى النبهان، ٢٠٠٨: ٧٣).

مفهوم إضطراب التعلم المحدد:

تعرف جمعية اضطرابات التعلم المحدد (LDA:2017) أن الأفراد ذوى اضطرابات التعلم المحدد بالفعل يتعلمون بطريقة مختلفة ولديهم ما يقدمونه بذات القدر الذي يقدمه ويسهم به الأفراد الذين ليسوا من ذوى اضطراب التعلم المحدد.

وعرفته الباحثة إجرائيا: بأنهم الأطفال الذين لديهم قصور فى العمليات العقلية المعرفية وتتراوح أعمارهم ما بين (6-10) سنوات، وهم من ذوى الاداء المتوسط أو فوق المتوسط، ويظهر أثره فى انخفاض أداهم الاكاديمى، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى برامج خاصة للتعلم.

تصنيف إضطراب التعلم المحدد:

هناك اتفاق بين المتخصصين العاملين فى مجال إضطراب التعلم المحدد وهذا التصنيف تحت إضطرابين رئيسيين هما:

أ. صعوبات التعلم النمائية:

هى الصعوبات التى تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التى يحتاجها الطفل فى تحصيله الأكاديمى (عبد الله غنى، ٢٠١٠: ١٥٤).

ب. صعوبات تعلم أكاديمية:

يوضح عبد الواحد (٢٠١٠) بانها وثيقة الصلة بصعوبات التعلم النمائية وتترتب عليها، ويقصد بها صعوبات الاداء المدرسى المعرفى الأكاديمى، والتى تتمثل فى فى القراءة والتهجئة والتعبير الكتابى والحساب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية. وتذكر دراسة محمد حماد (٢٠١٨) العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارات تنظيم الذات وضعف الانتباه لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد.

دراسة إيمان أبو الحمد (٢٠٢٠) هدفت الدراسة عن فاعلية استخدام مسرح العرائس فى تنمية بعض مهارات الإدراك السمعى لدى أطفال الروضة ذوى إضطراب التعلم المحدد النمائية.

إجراءات البحث:

المنهج المستخدم فى البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه تجريبي (التصميم القبلي - البعدي للمجموعة التجريبية)، وهذا المنهج يتطلب التعامل مع متغيرين أساسيين أحدهما مستقل والآخر تابع؛ حيث يعد البرنامج التدريبي متغير مستقل، والقدرات النفس لغوية لدى أطفال إضطراب التعلم متغير تابع.

عينة البحث:

١. (العينة الاستطلاعية) عينة الكفاءة السيكمترية للمقياس:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من الأطفال ذوى اضطراب العلم المحدد قوامها (٣٥) طفلا بمدرسة الإمام محمد عبده، وأكاديمية الملاك الصغير، وتراوحت أعمارهم بين (٦-١٠) سنوات، وجميع الأطفال من فئة ذوى اضطراب التعلم المحدد، وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد (إعداد الباحثة) وذلك للتعرف على:

➤ درجة القدرات النفس لغوية لدى هؤلاء الأطفال.

➤ اختيار الأطفال الحاصلين على درجات أقل من المتوسط على مقياس القدرات النفس لغوية ليكونوا العينة النهائية، والتي قوامها (١٠) أفراد المجموعة التجريبية.

تم اختيار عينة الكفاءة السيكمترية للدراسة الحالية؛ وذلك بغرض التحقق من كفاءة الأدوات المستخدمة فى هذه الدراسة ومراعاة لبعض الجوانب الإجرائية عند تطبيق هذه الأدوات على العينة الأساسية.

❖ العينة الأساسية:-

اختيرت عينة أساسية لإجراء هذه الدراسة، وقوامها (١٠) من الأطفال الذين لديهم قصور فى القدرات النفس لغوية من ذوى اضطراب التعلم المحدد بمدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية بمحافظة القاهرة - حلوان، حيث تم اختيار عينة (تصميم تجريبي ذو مجموعة واحدة)، قوامها (١٠) أطفال بواقع ذكور (٦) وإناث (٤) لتمثيل العينة النهائية، وتتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٠) سنوات، وبمتوسط عمرى (٦,٨٠) سنة، وانحراف معيارى (٠,٧٨٨).

❖ شروط اختيار عينة الدراسة الحالية:-

هناك بعض الشروط التى حرصت عليها الباحثة لاختيار عينة الدراسة الحالية،

والتي من أهمها:

- أن لا يقل عمر أفراد العينة عن (٦) سنوات، ولا يزيد عن (١٠) سنوات.
- اختيار الأطفال الحاصلين على درجات أقل من المتوسط على مقياس القدرات النفس لغوية ويعانى هؤلاء الأطفال من قصور فى القدرات النفس لغوية متمثلة فى الاستقبال السمعى والبصرى والإغلاق السمعى والبصرى ومزج الأصوات والذاكرة العاملة.

- يتراوح معامل ذكائهم بين (٨٠) درجة فأكثر على مقياس ستانفورد بنية للذكاء الصورة الخامسة تعريب وتقنين: (محمود أبو النيل، ٢٠١١).
- أن يكون أفراد العينة المنتظمين في الحضور إلى المدرسة، ولا يتغيبون لفترات طويلة.
- عدم تلقي الأطفال لبرامج تدريبية سابقة من قبل.
- خلو أفراد العينة من أى إعاقات أخرى.

أدوات البحث:

حددت الباحثة أدواتها فيما يلي:

- (١) مقياس ستانفورد - بنية للذكاء الصورة الخامسة (تقنين: محمود أبو النيل، ٢٠١١).
- (٢) مقياس القدرات النفس لغوية (إعداد الباحثة).
- (٣) البرنامج التدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية (إعداد الباحثة).

وفيما يلي يتناول هذه الأدوات بشئ من التفصيل:-

(١) مقياس ستانفورد- بنية للذكاء (الصورة الخامسة)، (تقنين: محمود أبو النيل، ٢٠١١):
مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة هو اختبار للأفراد لقياس قدراتهم المعرفية وذكائهم من سن (٢- ٨٥) عاما، والاستخدام المعروف لمقاييس ستانفورد بينيه يتضمن تشخيص حالات مختلفة من التأخر المعرفي عند الأطفال، والتخلف العقلي، صعوبات التعلم، والموهبة العقلية، بالإضافة إلى أنه تم استخدام الإصدارات السابقة في التقييم الكلينيكي، وفي أبحاث القدرات المعرفية والتربوية والطفولة المبكرة.

صدق وثبات المقياس:

ويجدر الإشارة إلى أن القائم بتعريب المقياس قد قام بعرض إجراءات التحقق من خصائصه السيكمترية وذلك بحساب الصدق بطريقتين وهما: صدق التمييز العمري لمجموعات عمرية مختلفة، وأيضا عن طريق حساب ارتباط نسبة ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة، وتراوحت ما بين (٠,٧٤)، (٠,٧٦) كما قام بحساب الثبات إعادة التطبيق وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٣٥)، (٠,٩٨٨) والتجزئة النصفية، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٩٥٤)، (٠,٩٩٧)، كما قام باستخراج معايير، وقد اعتمدت الباحثة على ذلك، حيث إن معياره يتسم بالحدثة.

- (٢) مقياس القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد (إعداد الباحثة):

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى أداه تقيس القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.

تعريف القدرات النفس لغوية:

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه العمليات العقلية المعرفية المتمثلة فى الاستقبال السمعى والبصرى، والترابط السمعى والبصرى، والتعبير اللفظى واليدوى، الإغلاق السمعى والبصرى، الذاكرة السمعية المتتالية والذاكرة البصرية المتتالية، مزج الأصوات، الذاكرة العاملة ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها كل طفل من أطفال العينة بناء على مقياس القدرات النفس لغوية. وتتمثل أبعاد مقياس القدرات النفس لغوية الذى أعدته الباحثة فى هذه الدراسة فيما يلى:

الاستقبال السمعى: ويعرف كلا من (فاروق الروسان، وعبد الله الكيلانى: ٢٠١٢) الاستقبال السمعى بأنه الاستجابة للمثيرات السمعية باللفظ أو الحركة أو فترة الانتباه لصوت مستمر أو لمثيرا طارئه بالتغير فى مستوى النشاط فى مواقف متنوعة، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل بالاختبار الفرعى الأول الاستقبال السمعى.

الاستقبال البصرى: تعرفه الباحثة بانه تلقى الطفل للمثيرات المرئية من البيئة المحيطة به دون معالجتها معرفيا، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل فى الاختبار الفرعى الثانى الاستقبال البصرى.

الترابط السمعى: تعرفه الباحثة قدرة الطفل على ربط المفاهيم والأفكار المقدمة له بطريقة لفظية شفوية بمعنى الربط بين الكلمات المنطوقة بطريقة ذات مغزى، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل من الاختبار الفرعى الثالث الترابط السمعى (إعداد الباحثة).

الترابط البصرى: تعرفه الباحثة قدرة الطفل على ربط المفاهيم والأفكار المقدمة إليه بطريقة بصرية بمعنى إدراك العلاقات بين الأشياء بصريا، ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل من الاختبار الفرعى الرابع الترابط البصرى.

التعبير اللفظى: قدرة الطفل على التعبير عن الأشياء صوتيا فى صورة كلمات منطوقة، ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل فى الاختبار الفرعى الخامس التعبير اللفظى (إعداد الباحثة).

التعبير اليدوى: قدرة الطفل على التعبير عن الأشياء بطريقة يدوية أو حركية، ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل بالاختبار الفرعى السادس التعبير اليدوى (إعداد الباحثة).

الإغلاق البصري: يقصد بهذه العملية الإدراك بملئ الفراغ وسد الفجوات في الموقف التنبيهى لكى يجعل منه شيئا له مغزى، فإذا نظرنا إلى رسم أسد مكون من خطوط غير مكتملة فإننا نميل إلى ملء الفجوات الناقصة في الرسم، ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل فى الاختبار الفرعى السابع الإغلاق البصرى.

الإغلاق السمعى: قدرة الطفل على استكمال المثيرات الحسية السمعية رغم فقد جزء من مكوناتها حتى يتسنى للطفل فهم المعانى والمدلولات على المعانى والمدلولات على الكلمات المسموعة غير المكتملة، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل بالاختبار الفرعى الثامن الإغلاق السمعى (إعداد الباحثة).

الذاكرة السمعية المتتالية: يعرف شاهين رسلان (٢٠١٠) القدرة على تخزين واسترجاع مايسمعه الطفل من مثيرات أو معلومات سمعية. ويحدد بالدرجة التى يحصل عليها الطفل بالاختبار الفرعى التاسع الذاكرة السمعية المتتالية (إعداد الباحثة).

الذاكرة البصرية المتتالية: هى القدرة على تذكر واستدعاء للمثيرات البصرية بشكل متتالى دون الاستمرار فى التفاعل المباشر بصريا معها، وقد تتمثل تلك المثيرات فى صور أو أشكال أو رموز بصرية متتالية، ويتحدد إجرائيا فى الدرجة التى يحصل عليها الطفل بالاختبار الفرعى العاشر الذاكرة البصرية المتتالية (إعداد الباحثة).

مزج الأصوات: هى القدرة على مزج أو دمج المقاطع الصوتية المسموعة لتكوين نموذج أكثر فهما للفرد. ويتحدد إجرائيا على درجة الاختبار الفرعى التى يحصل عليها الطفل على اختبار الذاكرة البصرية المتتالية (إعداد الباحثة).

الذاكرة العاملة: عملية ديناميكية نشطة من خلالها حفظ وتنظيم ومعالجة المعلومات لتسهيل استدعائها بشكل أكثر تنظيما، ويتحدد إجرائيا إلى يحصل عليها الطفل على اختبار الذاكرة العاملة (إعداد الباحثة).

مبررات الباحثة لبناء مقياس القدرات النفس لغوية لدى الأطفال إضطراب التعلم المحدد:

عدم الحصول على مقياس القدرات النفس لغوية يتناسب مع أبعاد العينة، ويقيس القصور الناتج من خلال فى القدرات النفس لغوية والتى أدت إلى إضطراب فى التعلم، ومن خلال الاطلاع على العديد من المقاييس المتعلقة بالقدرات النفس لغوية وإضطراب التعلم المحدد قامت الباحثة بالدمج بين مقياس إلينوى للقدرات النفس لغوية (اسجود)، ومقياس إضطراب التعلم المحدد، لاعداد مقياس يناسب الدراسة الحالية.

خطوات بناء المقياس :

١- تم الإطلاع على ما أتيح للباحثة من إطار نظري ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية و النظريات المتعلقة بموضوع البحث، والمقاييس والاختبارات التي تناولت القدرات النفس لغوية، وذلك من أجل التعرف على الطرق والأدوات المستخدمة فى قياس القدرات النفس لغوية كقدرات علمية معرفية، وكذلك الاستفادة من المقاييس العامة فى صياغة أبعاد وبنود مقياس القدرات النفس لغوية مثل دراسة السيد صقر (٢٠١٧)، زينب ماضى (٢٠١٧)، السيد (٢٠١٨)، رانيا سالم (٢٠٢٠)، دراسة أسماء أسامة (٢٠٢٢).

٢- تم الاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التى أعدت لقياس القدرات النفس لغوية. كما هو موضح فى الجدول التالى :-

يوضح مقاييس القدرات النفس لغوية

عزة عزام (١٩٩٦)	مقياس إينوى لقياس القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم
إيمان سعيد، طه العدوى، سعيد عبد الحليم (٢٠١٥)	مقياس التواصل اللفظى للأطفال ذوى الإعاقة القابلين للتعلم
زينب ماضى (٢٠١٨)	اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية من (6-10) سنوات
رانيا سالم سلامه (٢٠٢٠)	مقياس المهارات النفس لغوية للأطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم

٣- وفى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس النفسية تم تحديد أبعاد القدرات النفس لغوية فى الأبعاد التالية :البعد الأول: الاستقبال السمعى، البعد الثانى: الاستقبال البصرى، البعد الثالث: الترابط السمعى، الترابط البصرى، التعبير اللفظى، التعبير اليدوى، الإغلاق البصرى، الإغلاق السمعى، الذاكرة السمعية المتتالية، الذاكرة البصرية المتتالية، مزج الأصوات، الذاكرة العاملة.

٤- تم صياغة مفردات المقياس وقد بلغ عددها (١٢٠) مفردة.

٥- تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى والصحة النفسية والتربية الخاصة لإبداء الرأى فى تلك المفردات.

• وصف المقياس:

يتكون المقياس من (١٢٠) مفردة تقيس جميعها القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد، وتعرفة الباحثة بأنه خلل فى العمليات العقلية المعرفية وتؤدى إلى قصور فى القدرات النفس لغوية وينتج عنها اضطراب تعلم محدد لدى الأطفال، وتتمثل فى الاستقبال السمعى (١٠) عبارة، وبعد الاستقبال البصرى (١٠) عبارة، وبعد الترابط السمعى (٩)، الترابط البصرى (١٠)، التعبير اللفظى (١٢)، التعبير اليدوى (١١)، الإغلاق البصرى (٩)، الإغلاق السمعى (١٠)، الذاكرة السمعية المتتالية (١٠)، الذاكرة البصرية المتتالية (١٠)، مزج الأصوات (١٠)، الذاكرة العاملة (٩) عبارات ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها كل طفل من أطفال العينة بناء على مقياس القدرات النفس لغوية.

وقد راعت الباحثة عند صياغة المفردات مايلى:

- ❖ أن تكون العبارات مرتبطة بالبعد المراد قياسه.
 - ❖ أن تكون العبارات واضحة وبسيطة ومفهومة لعينة الدراسة.
 - ❖ أن تحرص على عدم تكرار العبارات المقترحة.
- وقد قامت الباحثة بتصحيح المقياس كما هو موضح فى الجدول التالى:

تصحيح مقياس القدرات النفس لغوية

الدرجة	مستوى تكرار السلوك الملاحظ
١	نعم
٠	لا

ويتضح من الجدول السابق أن الأطفال الذين يحصلون على درجات تقع ما بين:

- (١ : ٤٠) = قصور فى القدرات النفس لغوية بدرجة (شديدة)
 - (٤١ : ٨٠) = قصور فى القدرات النفس لغوية بدرجة (متوسطة)
 - (٨١ : ١٢٠) = قصور فى القدرات النفس لغوية بدرجة (بسيطة)
 - ❖ الخصائص السيكومترية لمقياس القدرات النفس لغوية (إعداد الباحثة):
- تم التحقق من صدق وثبات مقياس القدرات النفس لغوية على النحو التالى :-
- صدق المقياس:
 - الصدق الظاهرى:

تم عرض المقياس فى صورته الأولى على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية والتربية الخاصة لابداء آرائهم وملاحظاتهم فى الآتى:

- مدى ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بمفهوم القدرات النفس لغوية.
- مدى ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالبعد الذى تقيسه.
- مدى ملائمة الصياغة لعبارات المقياس.
- مدى مناسبة العبارات للطفل ذوى الإضطراب المحدد.
- الإضافة أو الحذف من العبارات.
- إبداء أى ملاحظات تذكر حول المقياس.
- أى ملاحظات أخرى يرونها السادة المتخصصين ضرورية.

وقد تم تحديد نسبة ٨٥% فأكثر كنسبة اتفاق المحكمين على العبارات حتى يتم قبولها؛ وفى ضوء تلك العبارات تم استبعاد بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى وتعديل بعضها الآخر.

• صدق المحك (الصدق التلازمي):

حيث تم حساب الصدق التلازمي وذلك من خلال تطبيق مقياس القدرات النفس لغوية لذوى إضطراب التعلم المحدد (إعداد: زينب ماضى) على نفس العينة كمحك لقياس القدرات النفس لغوية (إعداد الباحثة)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الحالى والدرجة الكلية لمقياس (زينب ماضى)، وهى قيمة مقبولة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق فى قياسه للقدرات النفس لغوية.

○ ثانياً: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس كالاتى:

(١) ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ:

يتم التحقق من ثبات الأدوات بطرق متعددة منها: طريقة إعادة التطبيق، وطريقة الصورتين المتكافئتين، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ، وقد تم حساب معامل الثبات للأدوات بطريقة (معامل ألفا كرونباخ) وهو يمثل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى جزأين بطرق مختلفة، وبطريقة التجزئة النصفية، وباستخدام برنامج (IBM SPSS Statistics version 22) وكانت النتائج كما يلي:

جدول معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس القدرات النفس لغوية

المحور	معامل ثبات (ألفا كرونباخ)
البعد الأول	0.708
البعد الثاني	0.791
البعد الثالث	0.755
البعد الرابع	0.801
البعد الخامس	.807**
البعد السادس	.822**
البعد السابع	.770**
البعد الثامن	.729**
البعد التاسع	.870**
البعد العاشر	.727**
البعد الحادي عشر	.777**
البعد الثاني عشر	.751**
مجموع المقياس	.787**

يتضح من بيانات الجدول السابق أن قيمة معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً، وكان أعلى الأبعاد هو البعد الأول بقيمة ٠.٧٩٨ وكان أقل الأبعاد هو البعد الثاني بقيمة ٠.٦٩١ أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ ٠.٨٤١ وهي قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائياً، وبالتالي فالمقياس في صورته الحالية يعد قابلاً للتطبيق.

○ التجزئة النصفية لمقياس القدرات النفس لغوية

جدول () معامل الثبات لمقياس القدرات النفس لغوية

البعد	سيبرمان - براون	جيتمان
-------	-----------------	--------

0.790	0.798	البعد الأول
0.688	0.691	البعد الثاني
0.754	0.760	البعد الثالث
0.801	0.841	البعد الرابع
0.729	0.733	البعد الخامس
0.809	0.811	البعد السادس
0.783	0.790	البعد السابع
0.810	0.811	البعد الثامن
0.841	0.856	البعد التاسع
0.836	0.844	البعد العاشر
0.840	0.847	البعد الحادي عشر
0.780	0.791	البعد الثاني عشر
0.778	0.808	مجموع المقياس

يتضح من بيانات الجدول السابق أن معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

يبين الجدول (٤) أن معامل الثبات بطريقة (ألفا كرو نباخ) لمقياس القدرات النفس لغوية مرتفعاً، مما يدل على أن المقياس يمتاز بثبات عال، ويمكن الاعتماد عليه.

ثالثاً: الاتساق الداخلي:

يوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، وقد كانت جميعها قيم مرتفعة وكانت النتائج كما يلي:

جدول معامل ارتباط العبارات بالمحاور والمحاور بالمقياس ككل (الاتساق الداخلي)

رقم المحور	رقم المحور	رقم المحور	رقم المحور	رقم المحور	رقم المحور	رقم المحور	رقم المحور	رقم المحور	رقم المحور	رقم المحور
العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة
١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
.654*	.790**	.707**	.767*	.783*	.703*	.607*	.543*	.739*	.821**	.670*
٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢

المحور السادس	رقم العبارة	المحور الخامس	رقم العبارة	المحور الرابع	رقم العبارة	المحور الثالث	رقم العبارة	المحور الثاني	رقم العبارة	المحور الاول	رقم العبارة
*		*		*						*	
.541*	٣	.772*	٣	.822*	٣	.820**	٣	.848**	٣	.723*	٣
.662*	٤	.794*	٤	.844*	٤	.834**	٤	.774**	٤	.789*	٤
.560*	٥	.650*	٥	.850*	٥	.822**	٥	.790**	٥	.724*	٥
.620*	٦	.559*	٦	.839*	٦	.830**	٦	.809**	٦	.740*	٦
.656*	٧	.604*	٧	.794*	٧	.771**	٧	.790**	٧	.706*	٧
.643*	٨	.629*	٨	.769*	٨	.836**	٨	.803**	٨	.631*	٨
.540*	٩	.560*	٩	.630*	٩	.816**	٩	.775**	٩	.729*	٩
.666*	١٠	.625*	١٠	.760*	١٠	.726**	١٠	.669**	١٠	.720*	١٠
.789*	مج المقياس	.807*	مج المقياس	.886*	مج المقياس	.772**	مج المقياس	.871**	مج المقياس	.854*	مج المقياس
المحور الثاني عشر	رقم العبارة	المحور الحادي عشر	رقم العبارة	المحور العاشر	رقم العبارة	المحور التاسع	رقم العبارة	المحور الثامن	رقم العبارة	المحور السابع	رقم العبارة
.544*	١	.656*	١	.767*	١	.707**	١	.790**	١	.694*	١
.570*	٢	.655*	٢	.783*	٢	.811**	٢	.821**	٢	.709*	٢
.509*	٣	.499*	٣	.822*	٣	.820**	٣	.848**	٣	.793*	٣
.521*	٤	.495*	٤	.844*	٤	.834**	٤	.774**	٤	.789*	٤

المحور السادس	رقم العبارة	المحور الخامس	رقم العبارة	المحور الرابع	رقم العبارة	المحور الثالث	رقم العبارة	المحور الثاني	رقم العبارة	المحور الاول	رقم العبارة
.532*	٥	.533*	٥	.850*	٥	.832**	٥	.790**	٥	.729*	٥
.544*	٦	.544*	٦	.839*	٦	.830**	٦	.809**	٦	.740*	٦
.560*	٧	.561*	٧	.794*	٧	.771**	٧	.790**	٧	.786*	٧
.663*	٨	.621*	٨	.769*	٨	.816**	٨	.803**	٨	.641*	٨
.565*	٩	.561*	٩	.830*	٩	.816**	٩	.775**	٩	.749*	٩
.569*	١٠	.811*	١٠	.817*	١٠	.785**	١٠	.827**	١٠	.834*	١٠
.809*	مج المقياس	.771*	مج المقياس	.906*	مج المقياس	.833**	مج المقياس	.851**	مج المقياس	.800*	مج المقياس

يتضح من بيانات الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، مما يدل على الاتساق الداخلي بين الأسئلة والمحاور والمقياس ككل، الأمر الذي يشير إلى صلاحية المقياس للاستخدام والتطبيق.

البرنامج التدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من (٦-١٠) سنوات (إعداد الباحثة).

قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي يستند إلى أساس القدرات النفس لغوية، حيث تم استخدام أسلوب التدريب بمعناه الواسع باستخدام الآليات والفنيات الحديثة في التدريب بالاعتماد على مجموعة من الأنشطة لتحسين القدرات النفس لغوية لدى أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وتم تقديم هذه الأنشطة في عدد من الجلسات قامت بها الباحثة مع عدد من أطفال المجموعة التجريبية.

تعريف البرنامج التدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية (إعداد الباحثة):

مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى إعداد الأطفال وتدريبهم في (الاستقبال السمعي و البصري، والترابط السمعي والبصري، والتعبير اللفظي واليدوي، والاغلاق البصري والسمعي،

الذاكرة السمعية والبصرية المتتالية، مزج الأصوات، الذاكرة العاملة) لتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم النفس لغوية لدى أطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد، وتم تقديم هذه الأنشطة فى عدد من الجلسات قامت بها الباحثة مع أطفال المجموعة التجريبية التي تم التطبيق عليها.

○ أهداف البرنامج:

تكمّن أهداف البرنامج الحالي فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى أطفال ذوى

إضطراب التعلم المحدد فى الآتي:

- ١- تحسين الاستقبال السمعى لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.
- ٢- تحسين الاستقبال البصرى لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.
- ٣- تحسين الترابط السمعى لدى الاطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.
- ٤- تحسين الترابط البصرى لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.
- ٥- تحسين التعبير اللفظى لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.
- ٦- تحسين التعبير اليدوى لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.
- ٧- تحسين الإغلاق البصرى لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.
- ٨- تحسين الإغلاق السمعى لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.
- ٩- تحسين الذاكرة البصرية المتتالية لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.
- ١٠- تحسين الذاكرة السمعية المتتالية لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.
- ١١- تحسين مزج الأصوات لدى الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد.
- ١٢- تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال إضطراب التعلم المحدد.

○ خطوات بناء البرنامج :

استفادت الباحثة من الإطار النظرى والبحوث السابقة فى إعدادها لمحتوى البرنامج ومن أهم هذه الدراسات التى قامت بعمل برامج تدريبية تربوية، والتى استفادت منها الباحثة فى إعداد البرنامج، ومن هذه الدراسات: مثل دراسة السيد صقر (٢٠١٧)، زينب ماضى (٢٠١٧)، السيد (٢٠١٨)، رانيا سالم (٢٠٢٠)، دراسة أسماء أسامة (٢٠٢٢).

- تم تحديد المدى الزمنى للبرنامج حيث قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التدريبى خلال الفترة من (٢٠٢٣/١١/١) إلى (٢٠٢٤/٢/١٥) حيث تتضمن ثلاثة جلسات أسبوعيا، وتم تحديد عدد الجلسات التدريبية وكانت (٤٢) جلسة.

• تم عرض الجلسات ومحتوياتها على مجموعة من الخبراء المتخصصين، وذلك لإبداء الرأى فى محتويات هذه الجلسات والتحكيم عليها وتقديم مآبرونه من أفكار، وحذف أو إضافة أو تعديل فى الأنشطة المختلفة المتضمنة للبرنامج ومعرفة مدى مناسبة الجلسات للأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد.

○ الاعتبارات التى قامت الباحثة بمراعاتها قبل بدء البرنامج:-

- كان هناك تعايشا وتعارفا بين الباحثة والأطفال قبل بدء البرنامج وهذه الفترة ساهمت كثير فى تحفيزهم وتشجيعهم على بدء البرنامج.
- الإطلاع على الملفات الشخصية للأطفال وذلك ساهم فى معرفة كل المعلومات عن الأطفال (أسماء الأطفال، نسبة الذكاء، أعمارهم، أرقام تلى هواتفهم، أماكن إقامتهم، سلوكياتهم).
- التواصل مع أولياء الأمور وأخذ الموافقات على مشاركة أبنائهم فى البرنامج، وإقناعهم بأهميته، وأنه سوف يسهم فى تحسين مهاراتهم وشخصيتهم، ويساعدهم على التفاعل والمشاركة فى قاعة الفصل أو خارجها.

○ الأسس التى يقوم عليها البرنامج :-

راعت الباحثة الأسس العامة والفلسفية والاجتماعية والفسولوجية التى ذكرها حامد زهران (١٩٩٧) وهى:

١- الأسس العامة:

- خلق جو من المرح والمتعة فى جلسات البرنامج مما يعمل على اكتساب المهارات والقدرات المطلوبة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- التنوع فى الفنيات والأدوات المستخدمة.
- التدرج فى أنشطة الجلسات من السهل للصعب.
- استخدام ألفاظ وعبارات بسيطة وواضحة ومفهومة للطفل.

٢- أسس تربوية ونفسية:

راعت الباحثة أن يركز البرنامج على تنمية المهارات النفس لغوية المحددة بالدراسة فى الاستقبال السمعى، وبعد الاستقبال البصرى، وبعد الترابط السمعى، الترابط البصرى، التعبير اللفظى، التعبير اليدوى، الإغلاق البصرى، الإغلاق السمعى، الذاكرة السمعية

المتتالية، الذاكرة البصرية المتتالية، مزج الأصوات، الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى الاضطراب المحدد من (٦-١٠) سنوات، وكذلك ما تتضمنه خصائص المرحلة العمرية وحاجاتهم واستعداداتهم وميولهم وقدراتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم، مرحلة الطفولة، وأيضاً مدى التأثير النفسي على شخصياتهم.

٣- أسس اجتماعية:

وهي الاهتمام بالفرد كعنصر في الجماعة، والاستفادة من كل مصادر المجتمع. كما يمكن عرض بعض الأسس التى يقوم عليها البرنامج من خلال الدراسات التى تم الاطلاع عليها فيما يلى :-

- الاستفادة من نواحى القوة لدى أطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد لأقصى درجة ممكنة مع العمل على تحسين نواحى الضعف.
- تدريب ذوى إضطراب التعلم المحدد على المهام عن طريق البرامج الإلكترونية المختلفة تحقيقاً لتحسين القدرات النفس لغوية.
- تنمية مهارات القدرات النفس لغوية المختلفة تجعل الطفل أكثر قدرة على أداء المهام وتحقيق الأهداف والانتباه والادراك والتذكر وتكوين مفاهيم ويصبح أكثر استقلالية.
- التنوع فى الأنشطة والخبرات حتى نحافظ على عنصر التشويق والانتباه.
- استخدام أنشطة من واقع ذوى الإضطراب التعلم يجعلها أكثر فعالية.
- مراعاة خصائص وحاجات الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد فى المرحلة العمرية من (٦-١٠) سنوات.
- مراعاة الفروق الفردية من خلال استخدام أنشطة تراعى القدرات المختلفة لذوى الإضطراب التعلم المحدد.
- توفير الدافعية اللازمة لتشجيع الأطفال لتنفيذ أهداف البرنامج.
- توظيف التكنولوجيا فى دعم القدرات النفس لغوية يجعلها أكثر إثارة للطفل.
- الاعتبارات التى قامت الباحثة بمراعاتها فى البرنامج:-
- التنوع الزمنى لجلسات البرنامج وذلك حسب محتويات كل جلسة حيث تراوح زمن الجلسات من (٤٥) دقيقة.
- استخدام التنظيم المنطقى(التدرج فى عرض الأنشطة من السهل إلى الصعب ومن العام إلى الخاص) فى تنفيذ محتويات كل جلسة.

- استخدام أساليب متنوعة من التعزيز مثل (التعزيز المعنوي – التعزيز المادي).
- أن تحقيق محتويات البرنامج هدفها العام وهو تحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال.
- مناسبة الأنشطة المقدمة لخصائص نمو الأطفال في هذه المرحلة.
- وضع مجموعة من القواعد والضوابط قبل بدء الجلسات يلزم بها كل من الأطفال والباحثة مثل:
 - الالتزام بالحضور وبمواعيد تنفيذ الجلسات.
 - البقاء في قاعة النشاط أو المسرح حتى نهاية الجلسة.
 - المحافظة على نظافة المكان والأدوات المستخدمة.
 - المشاركة الفعالة والتعاون الجيد.
- الفنيات المستخدمة في البرنامج:
 - المحاضرة، فنية الحوار والمناقشة، النمذجة، التعزيز التفاضلي.
- خطوات تخطيط وتنفيذ البرنامج فقد كان كما يأتي:
 - القياس القبلي:
 - قامت الباحثة بتطبيق مقياس القدرات النفس لغوية على الأطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد على المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.
 - تطبيق البرنامج التدريبي:
 - تم تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام التطبيق الإلكتروني لتحسين القدرات النفس لغوية أعضاء المجموعة التجريبية على مدى ثلاثة شهور ونصف، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا، وبذلك يتكون البرنامج التدريبي من (42) جلسة، وزمن الجلسة الواحدة حوالي (45) دقيقة، بحيث يكون أول خمس دقائق تمهيدا للجلسة، وإعداد الطفل والأدوات وإعداد التطبيق الإلكتروني، وفي آخر خمس دقائق يتم حث الطفل وتقديم المعزز الذي يتناسب مع الطفل، وتتضمن كل جلسة تحقيق هدف عام ومجموعة من الأهداف الإجرائية من أهداف البرنامج، مع مراعاة أن التدريب يبدأ بصورة فردية مع الطفل.
 - القياس البعدي:

تم تطبيق مقياس القدرات النفس لغوية لدى أطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد على المجموعة التجريبية عقب انتهاء تطبيق البرنامج، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي لمعرفة مدى تأثير البرنامج التدريبي.

• القياس التتبعي:

تم تطبيق مقياس القدرات النفس لغوية على أطفال ذوى إضطراب التعلم المحدد (أعضاء المجموعة التجريبية) بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، وذلك لمعرفة استمرار فعالية البرنامج التدريبي المستخدم، وحتى نتأكد أنه لم تحدث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج حيث تمت المقارنة بين نتائج القياس التتبعي ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية. نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

(١) الفرض الأول: اختبار ومناقشته وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القدرات النفس لغوية لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري، وذلك للتعرف على الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس القدرات النفس لغوية، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض. يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس القدرات النفس لغوية ن = ١٠

المتغير	اتجاه الرتب البعدي-القبلي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
الاول	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.831b	.005	لصالح التطبيق البعدي
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المحايدة	0					
	الإجمالي	10					
الثاني	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.831b	.005	لصالح التطبيق
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المحايدة	0					

البعدي					10	الإجمالي	
لصالح التطبيق البعدي	.004	2.871b	0.00 55.00	0.00 5.50	0 10 0 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	الثالث
لصالح التطبيق البعدي	.005	2.820b	0.00 55.00	0.00 5.50	0 10 0 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	الرابع
لصالح التطبيق البعدي	.004	2.844b	0.00 55.00	0.00 5.50	0 10 0 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	الخامس
لصالح التطبيق البعدي	.004	2.850b	0.00 55.00	0.00 5.50	0 10 0 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	السادس
لصالح التطبيق البعدي	.004	2.873b	0.00 55.00	0.00 5.50	0 10 0 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	السابع
لصالح التطبيق البعدي	.004	2.913b	0.00 55.00	0.00 5.50	0 10 0	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	الثامن

					10	الإجمالي	
لصالح التطبيق البعدي	.004	2.842b	0.00 55.00	0.00 5.50	0 10 0 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	التاسع
لصالح التطبيق البعدي	.004	2.850b	0.00 55.00	0.00 5.50	0 10 0 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	العاشر
لصالح التطبيق البعدي	.005	2.836b	0.00 55.00	0.00 5.50	0 10 0 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	الحادي عشر
لصالح التطبيق البعدي	.004	2.859b	0.00 55.00	0.00 5.50	0 10 0 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	الثاني عشر
لصالح التطبيق البعدي	.005	2.814b	0.00 55.00	0.00 5.50	0 10 0 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	مقياس القدرات النفوس لغوية

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس القدرات النفس لغوية لصالح التطبيق البعدي، حيث إن قيمة (Z) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه، وتبين أثره في تنمية القدرات النفس لغوية.

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس القدرات النفس لغوية وذلك على القياسات القبليّة والبعدية لأفراد المجموعة التجريبية

(ن=١٠)

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المتغير
.6749	2.300	10	البعد الأول
.7379	2.100	10	البعد الثاني
.5164	1.600	10	البعد الثالث
.9718	2.500	10	البعد الرابع
.7379	3.100	10	البعد الخامس
.5270	2.500	10	البعد السادس
.4830	2.300	10	البعد السابع
.5270	2.500	10	البعد الثامن
.5270	2.500	10	البعد التاسع
.5164	2.400	10	البعد العاشر
.5270	2.500	10	البعد الحادي عشر
.4830	2.300	10	البعد الثاني عشر
1.3499	26.600	10	اختبار قبلي
.5164	8.400	10	البعد الأول
.6325	8.200	10	البعد الثاني
.6667	8.000	10	البعد الثالث
.5676	8.100	10	البعد الرابع
.8433	9.600	10	البعد الخامس
.6325	8.800	10	البعد السادس
.4830	7.700	10	البعد السابع
.5164	8.400	10	البعد الثامن
.4830	8.300	10	البعد التاسع
.5164	8.600	10	البعد العاشر
.5164	8.400	10	البعد الحادي عشر
.4714	8.000	10	البعد الثاني عشر
1.5811	100.500	10	اختبار بعدي

يوضح دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس القدرات النفس لغوية

كما يتضح من الجدولين السابقين أن نتائج المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس القدرات النفس لغوية وذلك كما يقيسها "الاختبار المستخدم" بعد تطبيق البرنامج تشير إلى وجود فروق جوهريّة بين أطفال المجموعة التجريبية؛ حيث تشير هذه القيم إلى درجة استفادة أطفال المجموعة التجريبية من البرنامج كانت واضحة بشكل ملحوظ، وهذا ما يؤكد صحة الفرض الأول.

وفي نفس السياق نجد أن النتائج تشير إلى أن البرنامج المستخدم أدى إلى تحسين القدرات النفس لغوية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتائج يتضح أن درجات الأطفال في القياس البعدي قد تحسنت تحسناً دالاً على درجات المجموعة التجريبية على مقياس القدرات النفس لغوية بأبعاده الثانية عشر، وهذا يعزى إلى فعالية البرنامج التدريبي.

فقد أكدت دراسة كلاً من توريف (Turriff, 1971) وويلسون (Wilson, 1972) (2013) Francesca, et al و سهير توني (2016) و زينب ماضي (2017)، (Reinhartsen et al, 2019) على مدى أهمية القدرات النفس لغوية بالنسبة للأطفال ذوي الإضطراب المحدد.

كما ساعد البرنامج الأطفال في تحسين القدرات النفس لغوية مثل دراسة توريف (Turriff, 1971) وويلسون (Wilson, 1972) (2013) Francesca, et al و سهير توني (2016) و زينب ماضي (2017)، (Reinhartsen et al, 2019)، وأكدت دراسة أسماء أسامة (2022) على مدى أهمية القدرات النفس لغوية بالنسبة للأطفال ذوي الإضطراب المحدد لدى أطفال الروضة.

ولذا يمكن القول إنه تم التحقق من صحة الفرض الأول والهدف المراد تحقيقه وهو تحسين القدرات النفس لغوية لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك من خلال البرنامج التدريبي المتضمن تحسين القدرات النفس لغوية، وكان الفرق بين القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية ذات دلالة إحصائية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدداً من الدراسات التي اعتمدت على تصميم برامج تدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية مثل دراسة توريف (Turriff,1971) ولسون (Wilson, 1972) (Francesca,et al (2013) و سهير توني(٢٠١٦) و زينب ماضي(٢٠١٧)، (Reinhartsen et al, 2019) التي أوضحت نتائجهم على مدى أهمية البرنامج في تحسين القدرات النفس لغوية.

وكما تتفق مع عدد من الدراسات في أن البرنامج التدريبي له دور إيجابي في تحسين القدرات النفس لغوية مثل دراسة بكير مليكة(٢٠١٥)، صالح أحمد(٢٠١٥)، كوستانتينيسكو (Constantinescu,2015)، ربي الديسي(٢٠١٩)، نبيل حميدان وآخرون (٢٠٢٢).

الفرض الثاني: اختباراه ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس القدرات النفس لغوية" بفارق زمني بعد انتهاء البرنامج مدته شهر.

بداية وبوضح الجدول التالي نتائج اختبار ويلكسون Wilcoxon Test، وذلك للتعرف على الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس القدرات النفس لغوية، وبوضح الويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض. نتائج اختبار (ويلكسون Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القدرات النفس لغوية

المتغير	اتجاه الرتب البعدي التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
الاول	الرتب السالبة	2	1.50	3.00	1.414c	.157	غيرد دالة
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00			
	الرتب المحايدة	8					
	الإجمالي	10					

غيرد دالة	.317	1.000c	1.00 0.00	1.00 0.00	1 0 9 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالى	الثاني
غيرد دالة	.317	1.000c	1.00 0.00	1.00 0.00	1 0 9 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالى	الثالث
غيرد دالة	.157	1.414c	3.00 0.00	1.50 0.00	2 0 8 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالى	الرابع
غيرد دالة	.317	1.000c	1.00 0.00	1.00 0.00	1 0 9 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالى	الخامس
	.317	1.000c	1.00 0.00	1.00 0.00	1 0	الرتب السالبة الرتب	

غیرد دالة					9 10	الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	السادس
غیرد دالة	1.000	.000d	1.50 1.50	1.50 1.50	1 1 8 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	السابع
غیرد دالة	1.000	.000d	0.00 0.00	0.00 0.00	0 0 10 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	الثامن
غیرد دالة	.317	1.000c	1.00 0.00	1.00 0.00	1 0 9 10	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة الإجمالي	التاسع
غیرد دالة	1.000	.000d	1.50 1.50	1.50 1.50	1 1 8	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	العاشر

					10	الإجمالي	
غيرد دالة	.317	1.000c	1.00	1.00	1	الرتب السالبة	الحادي عشر
			0.00	0.00	0	الرتب الموجبة	
					9	الرتب المحايدة	
					10	الإجمالي	
غيرد دالة	.317	1.000b	0.00	0.00	0	الرتب السالبة	الثاني عشر
			1.00	1.00	1	الرتب الموجبة	
					9	الرتب المحايدة	
					10	الإجمالي	
غيرد دالة	.057	1.903c	19.50	3.90	5	الرتب السالبة	مقياس القدرات النفس لغوية
			1.50	1.50	1	الرتب الموجبة	
					4	الرتب المحايدة	
					10	الإجمالي	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق التتبعي لمقياس القدرات النفس لغوية ، حيث إن قيمة (Z) دالة غير دالة)، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه، واستمرار فعاليته أثره في تنمية القدرات النفس لغوية.

كما يتضح من قيم متوسطات المجموعتين في جدول (٩)

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المتغير
.5164	8.400	10	البعد الأول
.6325	8.200	10	البعد الثاني

البعد الثالث	10	8.000	.6667
البعد الرابع	10	8.100	.5676
البعد الخامس	10	9.600	.8433
البعد السادس	10	8.800	.6325
البعد السابع	10	7.700	.4830
البعد الثامن	10	8.400	.5164
البعد التاسع	10	8.300	.4830
البعد العاشر	10	8.600	.5164
البعد الحادي عشر	10	8.400	.5164
البعد الثاني عشر	10	8.000	.4714
اختبار بعدي	10	100.500	1.5811
البعد الأول	10	8.200	.6325
البعد الثاني	10	8.100	.7379
البعد الثالث	10	7.800	.6325
البعد الرابع	10	7.900	.7379
البعد الخامس	10	9.500	.9718
البعد السادس	10	8.700	.8233
البعد السابع	10	7.700	.4830
البعد الثامن	10	8.400	.5164
البعد التاسع	10	8.200	.4216
البعد العاشر	10	8.600	.5164
البعد الحادي عشر	10	8.300	.4830
البعد الثاني عشر	10	8.100	.3162
اختبار تتبعي	10	99.500	1.3540

شكل (٢)

يوضح دلالة الفروق للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القدرات النفس لغوية

يوضح الجدولين (٨)، (٩) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القدرات النفس لغوية، والذي يتضح منه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب

المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القدرات النفس لغوية، وبذلك يتحقق صحة الفرض الثاني.

اتضح من نتائج الفرض الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القدرات النفس لغوية؛ مما يعنى استمرارية البرنامج التدريبي لتحسين القدرات النفس لغوية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وأن أفراد هذه المجموعة أصبح لديهم خبرة بفنيات البرنامج وأنشطته وجلساته؛ مما أدى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية.

ثانياً: توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه البحث من نتائج يمكن تقديم مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

(١) التركيز على البرامج التدريبية لتحسين القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد، وأن تكون هذه البرامج ضمن خطتهم الأساسية التي تتبناها المدارس والمراكز المتخصصة؛ لما لها أثر عظيم في تحسين القدرات النفس لغوية من خلال البرنامج التدريبي، وتحسين قدراتهم المعرفية واللغوية.

(٢) ضرورة مراعاة الفروق الفردية لدى أطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد أثناء التعامل معهم، وأن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لبرامج علاجهم في المراكز الخاصة بهم؛ حتى يتمكن الإخصائي المعالج لهم من تحقيق نتائج أفضل فيما يقدمه لهم من برامج تدريبية وعلاجية.

(٣) المراجع

- (٤) إيمان أبو الحمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على استخدام مسرح العرائس فى تنمية بعض مهارات الإدراك السمعى لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض أطفال، جامعة الإسكندرية.
- (٥) أسامة سالم (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على تعديل التردد الكلامي الأيكولايافى تحسين مستوى معارف اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى عينة من الأطفال ذوى اضطراب التوحد. مجلة الإرشاد النفسى، ٦٧.
- (٦) السيد عبد الحميد (٢٠٠٠). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، سلسلة الفكر العربى فى التربية الخاصة، دار الفكر العربى، القاهرة، (٣)، (١).

- (٧) السيد صقر (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات الحواس المتعددة في تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٢٧)، (٩٦). الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- (٨) الطيب يوسف (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام ألعاب الكمبيوتر التعليمية لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية عند الأطفال المعاقين سمعياً زارعي القوقعة الإلكترونية وأثر ذلك على توافقهم النفسي، مجلة القراءة والمعرفة، ١٦١.
- (٩) حيدر سكر، هالة غانم (٢٠١١). الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، (٣١): ١٤٣ : ١٧٠.
- (١٠) زينب ماضي (٢٠١٧). الكفاءة السيكمترية لاختبار القدرات النفس لغوية للأطفال العاديين وذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، مجلة الإرشاد النفسي، (٥١).
- (١١) زينب ماضي (٢٠١٨). فعالية برنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه. جامعة حلوان. كلية التربية.
- (١٢) سهير توني (٢٠١٦). فعالية برنامج باستخدام الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات النطق، مجلة التربية وثقافة الطفل كلية رياض الأطفال جامعة المنيا، ٧، ١٠.
- (١٣) سمر محمود، أمينة عبدالله، حسين طاحون (٢٠١٨). الخصائص السيكمترية لمقياسي اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة الإرشاد النفسي، ٥٣.
- (١٤) سعيد عبدالحميد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مركز دراسات المعوقين، (١٠١٧ : ١٠٥٨).
- (١٥) كرك، صاموئيل وكالفنت، جيمس (1984) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة زيدان والسرطاوي، عبدالعزيز. الرياض : مطابع الصفحات الذهبية.
- (١٦) فاروق صادق، هدى برادة (١٩٨٦). قياس القدرات النفس لغوية لدى الأطفال. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٥٣.
- (١٧) فيصل الرزاد (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات (دراسة مسحية- تربوية- نفسية) مجلة رسالة الخليج العربي (٣٨ع)، مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض، ١٢٠ : ١٧٨.
- (١٨) فتحى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، مصر: دار النشر للجامعات.
- (١٩) محمد حماد (٢٠١٨) فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤ (٦)، ٤٤-١١٥.

- (٢٠) معمر الهوارنه (٢٠١٢). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة في تأخر نمو اللغة لدى الأطفال الروضة دراسة الحالة، ٢٨، ٣: مجلة جامعة دمشق.
- (٢١) مرفت زايد (٢٠٠٥). فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري في اكتساب الاستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية لأطفال ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- (٢٢) منال غني (٢٠١٠). صعوبات التعلم لدى الأطفال، دراسات تربوية، العدد العاشر.
- (٢٣) ناهد مكارى، نجلاء فتحى (٢٠٢١). الوظائف التنفيذية "المعرفية والانفعالية" كمنبات بالقدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة علوم ذوى الاحتياجات الخاصة، ٣، ٤.
- (٢٤) حمدى ياسين، عماد حسين، هيام شاهين (٢٠١٤). تنمية اللغة وخفض عيوب النطق وتحسين مهارات الوعى الفونولوجى للأطفال المتأخرين لغويا. مجلة كلية التربية، ٢٥.

- (25) Brancalioni, A. R. , Bertagnolli, A. P, Bonini, J. B., Gubiani, M. B. & Keske-Soares, M. (2012) The relation between auditory discrimination and phonological disorder, Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 24 (2):157-161.
- (26) Dorothy Jorstad , (1971). Psycholinguistic Learning Disabilities in 20 Mexican-American Students.
<https://doi.org/10.1177/002221947100400304>
- (27) Francesca Cozzani, Maria Carmen Usai, Mirella Zanobini (2013). LINGUISTIC ABILITIES AND EXECUTIVE FUNCTION IN THE THIRD year Of LIFE <https://www.researchgate.net/publication/258891523>
- (28) Mcshane, D., & Jeanne, M. (1988). The Relation of Intellectual and Psycholinguistic abilities to the Achievement Gain of American Indian Children, Canadian Journal of Native Education,
- (29) Watson, B. D. & Miller, T. K. (1993). Auditory perception, phonological processing and reading ability/ disability. Journal of Speech and Hearing Research, 36: 850-863.
- (30) The American Psychiatric Association (APA) (2021). What Is Specific Learning ? Physician