قسم : التربية خاصة

برنامج تدريبي لتحسين سرعة التسمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية

بحث متطلب
للحصول علي درجة الدكتوراه

الباحث / طه مهدي أحمد مهدي

إشراف

أ.د / سلوي محمد عبد الباقي
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية- جامعة حلوان

أ.د/ سميرة أبو الحسن عبد السلام النجار
أستاذ التربية الخاصة والقائم بأعمال رئيس قسم التربية الخاصة
كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة

د / سامية سامي محمد
مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة

" برنامج تدريبي لتحسين سرعة التسمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية"

تمهيد

إن العديد من الصعوبات التي تواجه التلاميذ في المدرسة ترجع لعدم استخدامهم لمهارات القراءة، فنجد العديد من الشكاوي تتمثل فى بطء التلاميذ في المذاكرة أو عدم قدرتهم على فهم مدلول الأسئلة، أو عدم قدرتهم على التعبير عما يريدون ويتضح هذا بجلاء في التعبير الكتابي والشفهي للطلاب، فالعديد من الطلاب يقرؤون دون فهم أو بمستويات دنيا من الفهم، أو يقرؤون بفهم مناسب ولكن ببطء شديد يضيع معه المعني العام للنص ويجعله مفككا..

(Theresa A. Deeney,2010, 7)

تشتمل مهارة القراءة علي مجموعة من المكونات فالمهارة " هي قدرة عالية على أداء فعل معقد في مجال معين بسهولة ودقة . (عبد الله تركماني ، ٢٠١٢ ،١٦)

والسرعة واحدة من مكونات مهارة القراءة "فالسرعة في القراءة وفهم المادة المقروءة أساسا للقراءة الجيدة يكمل أحداهما الآخر، فإن كان الطفل سريعا في قراءته، فلابد أن يكون دقيقا في فهمه للمعاني المتضمنة، حتى يكون قارئا جيدا. فلابد للتلميذ أن يمتلك مهارات السرعة والاستيعاب حتى يتسنى له قراءة صحيحة للنص المقروء.

(محمد محمود رضوان ، ١٩٩٨ ، ٣٣)

وتعد سرعة تسمية الكلمات والتعرف عليها من أكثر المستويات اللغوية ارتباطا بمهارة القراءة ومهارة الكتابة أيضا، وإن بطء التسمية والقراءة بسرعة مناسبة يعكس خللاً في سيرورة تكوين الإستراتيجية الأبجدية للقراءة والكتابة، مما يعرقل نشوء أو تطور عملية تجميع فعالة ، وهذا الخلل ينعكس بدوره على النمو اللاحق للتعرف على الكلمات المكتوبة وسرعة تسميتها ،وبالتالي تتأثر الطلاقة اللغوية لديه ، وهذا ما أشار إليه (Frith,2003) حيث أشار لثلاثة عوامل رئيسة مسئولة عن تعلم القراءة، ومن ثم أصبحت تمثل أساساً لتفسير عسر القراءة وهي القدرة على تسمية المنبهات (المثيرات) ، والقدرة على التذكر عن طريق الترميز الصوتي للمنبهات البصرية البسيطة أو المعقدة كنص قراءة مثلاً،والقدرة على توظيف الوعي الصوتي (القدرة الصوتية)المتمثلة في القدرة على استشعار مكونات اللغة الشفوية وتحليلها ذهنياً وفق مستويات مختلفة (Frith,2003,24) .

ومن هنا فإذا فقدت القراءة السرعة والفهم، أصبحت القراءة لا جدوي منها، فلا جدوي من قراءة دون فهم ولا جدوى أيضا من قراءة تتصف بالدقة في فهم التفاصيل، ولكنها بطيئة بطئا قد يضيع كثيرا من الوقت والجهد، وقد يضيع المعني العام الذي يستخلصه المتعلم من قراءت. (فهيم مصطفى ، ٢٠٠٤ ، ١٢٣)

فالسرعة والفهم في القراءة يُنميان لدى التلميذ الطلاقة اللغوية ،فالقراءة ليست عملية آلية بسيطة، وإنما هي "القدرة على التعرف وفهم الأفكار الأساسية والثانوية في النص. (رشدي أحمد طعيمة ، ١٩٩٨ ، ٦٧)

ويؤكد كلا من (Elizabeth, B. Meisienger,2005:3) أن : قياس سرعة القراءة وامتلاك مهارات هذه السرعة من أهم مقومات الطالب السوي .

مشكلة البحث

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر برنامج تدريبي لتحسين سرعة التسمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي سؤالين فرعيين هما :

-ما الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لسرعة التسمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية؟

-ما الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لسرعة التسمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث الحالي في:

- التحقق من أثر برنامج تدريبي لتحسين لسرعة التسمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية .
- الكشف عن مدى استمرارية فاعلية برنامج تدريبي لتحسين لسرعة التسمية للحد من صعوبات القراءة وتطوير مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية بعد انتهاء الفترة التتبعية للبرنامج .

أهمية البحث

أ- الأهمية النظرية

- يقدم الباحث إطاراً نظريا حول سرعة التسمية وأهميتها ومستوياتها وعلاقتها بصعوبات القراءة ؛ لأنها من أهم مهارات القراءة في العملية التعليمية والتي تنعكس بصورة إيجابية علي فهم النص القرائي.
- يقدم البحث دراسة العلاقة بين تحسين سرعة التسمية و الحد من صعوبات القراءة .

ب- الأهمية التطبيقية

- يمكن للقائمين على العملية التعليمية الاستفادة من البرنامج التدريبي عند التحقق من نجاحه في تحسين سرعة التسمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءةً .
- يمكن الاستفادة من البرنامج الحالى فى تحسين سرعة التسمية لدى فئات آخرى من الطلاب.

مصطلحات البحث

أولا : البرنامج التدريبي

هو المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق علي عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم ، ويلخص الإجراءات التي ينظمها المدرس من خلال مدة معينة قد تكون شهرا أو ستة أشهر أو سنة ، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم . (حسن شحاته وزينب النجار ، ٢٠٠٣ ، ٧٧)

ثانيا : صعوبات القراءة Reading Disability

" هي اضطراب يمتد عبر سنوات نمو الطفل ويعكس بروفيلا معرفيا خاصا يجعل صاحبه عرضة للفشل القرائي ، ولمشكلات معرفية ولغوية أخري مبكرة تظهر قبل أن يبدأ الطفل في تعلم القراءة ، ويكون التعثر غالبا في عملية المعالجة الصوتية " (Snowling,2002,20)

ثالثا : سرعة التسمية

عرف راسينكاي (Rasinski,2009,1-2) سرعة التسمية" بأنها " مهارة تتضمن المستويين أحدهما المستوى السطحي ويشير هذا المستوى على قدره التلاميذ علي قراءة المفردات اللغوية بدقه وما يتطلبه هذا المستوى من امتلاكهم مهارات القراءة الآلية السريعة ومن أهم مهارات هذا الجانب فك شفره الموضوع والتعرف على لبناته وأركانه (كلمات وأصوات والربط بين الصوت و الرمز الدال عليه والجمل) ،ومستوى أخر عميق يقوم علي حسن التعبير والأداء وفهم المعني العام لما يقرأ ".

ويتحدد إجرائيا في الدراسة الحالية : بالدرجة التي يحصل عليها الطفل علي اختبار سرعة التسمية إعداد /الباحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا:سرعة التسمية

يشير **مفهوم التسمية Naming** إلى دقة الطفل في استدعاء Recall أسماء المثيرات التي تعرض عليه من الذاكرة، بينما يعرف **مفهوم سرعة التسمية Naming Speed** بأنه الزمن المستغرق في تجهيز وتهيئة المثيرات واسترجاعها . (Wolf & Bowers,1999,8)

ويشير **والف (Wolf,1999,65)** إلي أن سرعة التسمية هي النوع الثالث من عمليات التشغيل الصوتي بعد الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية ، وإن سرعة التسمية للأشياء ، والألوان ، والأرقام أو الحروف تتطلب استرجاع المعلومات الصوتية من الذاكرة طويلة المدي ؛ فعند القراءة يسترجع الأطفال مايلي :

- الوحدات الصوتية المرتبطة بالحرف أو ازدواج الحرف .
- نطق أجزاء الكلمات الشائعة .
- نطق الكلمات ككل ، إن قدرة الطفل علي استرجاع الشفرات الصوتية المرتبطة بالوحدات الصوتية الفردية ،أو أجزاء الكلمة ،أو الكلمات ككل يجب أن تتأثر بدرجة كون المعلومة الصوتية مقيدة من فك شفرة الكلمات المطبوعة.

وأشارت نصرة جلجل (٢٠٠٨ ١) لتعريف **والف وبور (Wolf & Bowers,1999,11)** أن سرعة التسمية مثلها مثل أي مهمة لغوية أخري تشتمل علي نمو الرمز الصوتي ، ومع ذلك فالعمليات المصاحبة للسرعة تتطلب أيضا عمليات انتباهية ، إدراكية ، وأخري خاصة بالذاكرة ، المفردات أو النطق. وفي الحقيقة يبدو أن مهام سرعة التسمية تقيس شيء ما مستقل عن الوعي الصوتي ، وعن المقياس نفسه الذي يقيس سرعة التسمية يرتبط بصورة ضعيفة مع الوعي الصوتي ؛ لأن المهمة الرئيسة للمقياس تتطلب أن ينظر الفرد إلي مجموعة من (الحروف ، والأرقام ، والكلمات ، والأشكال ، والألوان) وتسميتها بسرعة كلما أمكن ذلك ، وإن أداء الأفراد ذوي صعوبات القراءة علي هذه المقاييس يكون بطيئا بصورة واضحة مقارنة بأقرانهم العاديين .

٣- أهميه سرعة التسمية في القراءة

إن السرعة في القراءة غدت أمر أساسي في العصر الحاضر ؛ وذلك لما لها من أهمية في ظل التسارع المعرفي والتراكم الفكري لآلاف الصفحات المطبوعة كل يوم من صحف ومجلات وكتب وغيرها من المطبوعات المختلفة فالعالم المتسارع حول الإنسان جعله يصاب بما يسميه العلماء القلق المعلوماتي على درجات متفاوتة؛ لذلك صار علي الإنسان أن يتعلم كيف يزيد من سرعة قراءته ليواكب و لو قليلا تلك السرعة الفائقة التي تنتقل بها المعلومات من حوله.

كما تُعد السرعة في التسمية من أهم مهارات القراءة ؛لأنها سبيل الإنسان في حياته العملية و نشاطه العلمي فهي توفر الوقت وتعيين على غزارة التحصيل في أقل وقت ، كما أنها تساعد على ملاحقة الفيض مما تطالعنا به المطابع كل يوم ، وهي كذالك مظهر حضاري يمارسه الفرد في ما يقع بين يديه من رسالة أو كتاب يعتزم شراءه ، أو كتابة إعلان على الحائط ، أو قراءة شريط الأخبار، أو شريط الترجمة بالتلفاز وغير ذلك مما يتطلب سرعة في القراءة ويضيعه البطء فيها.

(فخر الدين عامر، ٢٠٠٠ ، ٨٥).

بالإضافة إلى ما سبق تشير الدراسة الحالية إلي " إن أهميه سرعة التسمية في القراءة تتجلى في العصر الحالي بان لها أثرا كبيرا في التحصيل والتثقيف ، و في توفير الوقت ، و صقل الشخصية ، و تحقيق المتعة ، و توسيع الآفاق الذهنية للقارئ ، كما أنها تحسن مقدرته على الفهم و تنشيط ذاكرته وذهنه وتمكينه من جمع المعلومات التي يحتاجها أثناء حديثه بشكل أسرع والإطلاع علي أخر الأخبار والأحداث والتطورات الحديثة في مجال تعلمه وتخصصه.

٢- مستويات سرعة التسمية في القراءة

تعددت الآراء اتفاقا واختلافا حول مستويات سرعة التسمية في القراءة: فالبعض يرى أنها مستويان هما: السريع والبطيء، والبعض الأخر يرى أنها ثلاث مستويات هي: السرعة ، والسريعة إلى حد ما ، والبطيئة والبعض يرى أنها أربعة مستويات هي: الخاطفة، والسريعة والمتمهلة، والوئيدة . (عطاء عمر ، ١٩٨٨ ، ٥٥)

وقد عرضت (عطاء عمر ، ١٩٨٨ ، ٩٢) ثلاث مستويات للسرعة في القراءة:

الأولى القراءة الخاطفة: وهي أعلى مستويات السرعة، وتستخدم للحصول على الفكرة العامة لموضوع سهل في القراءة أو للعثور على أسماء بعض الأشخاص أو الأرقام، **والمستوي الثاني** : القراءة السريعة وهي أقل درجة في سرعتها من الخاطفة، تستعمل للحصول على بعض التفاصيل والمعلومات المستمدة من النص المقروء.

والمستوي الثالث : القراءة المتمهلة أو العادية فهي المستوي العادي للقارئ وتستعمل لاستخلاص بعض الأفكار من النص المقروء ولإدراك العلاقة بين التفاصيل والأفكار الرئيسة

وقد قسم (أحمد زينهم حجاج ،٢٠٠٦ ، ٨٨) مستويات السرعة في القراءة إلى خمس مستويات، معتبرا كل مستوي من هذه المستويات قراءة قائمة بذاتها لها خصائصها، وأهدافها وأغراضها والمواضع التي تستخدم فيها. فسرعات القراءة عنده هي:

١ – **قراءة المسح:** وهي القراءة التي يبحث فيها القارئ عن كلمة بعينها، وذلك من خلال تتبع كلمات النص المقروء، دون التوقف عند أي كلمة بخلاف الكلمة التي يبحث عنها القارئ فيما يعرفه بالتداعي المعجمي ، حيث لا يهدف القارئ إلا للوصول للكلمة المرادة.

٢- **القراءة لتصفح:** فهي تمثل المستوي الرابع من السرعات ويقصد بها العملية التي يقوم بها الفرد أثناء البحث في النص المقروء من أجل الوصول إلى كلمتين متجاورتين قدمتا على نحو مقولب أو معكوس، وهذا يتطلب استخدام البناء الدلالي جنبا إلى جنب مع التداعي المعجمي.

٣- **القراءة المعتادة:** أو العادية والتي تتم لفهم موضوع ما، والربط بين أجزاء الموضوع واستخراج الأفكار والتفصيلات الجزئية، وقد جعل سرعة القراءة في هذا المستوي من ٢٠٠ كلمة إلى ٣٠٠ كلمة في الدقيقة.

٤ – **القراءة للتعلم:** وهي لا تختلف كثيرا عن القراءة العادية ، فلم يفرق (حجاج) بين المستويين، بل أنه تحدث عن أن هذه السرعة يستخدمها الإنسان في ٨٠% من احتياجاته اليومية، ولكن ميز (حجاج) بين القراءة العادية والقراءة للتعلم في أن القراءة للتعلم تتطلب تذكر الأفكار وترتيبها ترتيبا منطقيا داخل الذهن والقدرة على استرجاع هذه الأفكار.

٥ – القراءة للحفظ: والتي يكون هدف القارئ فيها القدرة على استدعاء الكلمات والأفكار المقروءة في وقت لاحق، ولا تنتهي عملية القراءة للحفظ إلا حينما تكون نتائج القراءة أو مخرجاتها قادرة على بلوغ أو تحقيق محكات التذكر ومتطلباته من استرجاع محتوى المادة المقروءة، والقدرة على تذكرها في ترابط وعرض منطقي .

وقد قسم (Paul Nation,2009, 142) مستويات سرعة القراءة إلى :

1- **القراءة للتصفح** : وهي قراءة تستخدم لمعرفة الموضوع العام للنص. اصل الكلمة الاجنبى

2- **القراءة للبحث أو المسحية** : وهي تُستخدم للبحث عن رقم أو اسم أو جزء من قطعة يحتوي على معلومات والقراءة العادية وهي التي تستخدم للتعلم والدراسة .

وقد تناولت العديد من الدراسات تنمية مهارة سرعة التسمية لدى التلاميذ ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة **(Herms Meyer, 2000)** وهدفت إلى تحسين مستوى القراءة عند تلاميذ بطيئين بغض النظر عن السرعة، ووفرت هذه الدراسة لتلاميذ المجموعة التجريبية (٣١ تلميذا) من تلاميذ الصف الأول بمدرسة ريفية تدريبا على مهارات القراءة يتم بالاستعانة بأولياء الأمور، ولم توفر مثل هذا التدريب لتلاميذ المجموعة الضابطة (٤١ تلميذا) من تلاميذ نفس الصف بمدرسة مجاورة، وأظهرت النتائج تحسنا ملحوظا في سرعة التعرف على الكلمات، وفي اتجاه القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بممارسة الأطفال المبطئين للقراءة مع أقران مهارة مؤكدة أن ذلك يمكن أن يحسن معدلات سرعة التسمية في القراءة لديهم.

واقترح **(Blau, 2001)** إستراتيجية لتطوير مهارة الطلاقة في القراءة، تعتمد على الأداء النموذجي للقراءة السريعة، ثم مناقشة الطلاب ليستنتجوا كيف تكون السرعة في القراءة، ويعقب ذلك تفصيل جيد لكيفية سرعة التسمية، حيث يعرض المعلم نصا على التلاميذ يُقرأ بصوت عال وبسرعة ثم يشرح شرحا بسيطا كيف تكون السرعة – يقرأ المستجيبون للسرعة فرادي، ويدمج المبطئون في قراءة جماعية، ويتم تعليم الطلاب بشكل مباشر القراءة جملة جملة، ويستعين المعلم بمساعدين للمتابعة والتوجيه.

1- وأجرى **(Bell, 2001)** دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج في القراءة المكثفة والموسعة على تنمية كل من سرعة التسمية والفهم في القراءة وفي هذه الدراسة قُدمت لأفراد العينة نصوص قصيرة لقراءتها بشكل مكثف يلي كل منها أسئلة للفهم، ثم قسم الأفراد إلى مجموعات حسب مستواهم القرائي للقيام بقراءات موسعة،وقد كشفت النتائج عن تأثير القراءات المكثفة والموسعة في سرعة التسمية والفهم في القراءة.

وهناك بعض الدراسات تناولت مهارة السرعة سواء بتنمية مهاراتها، أو بقياسها لزيادة معدل سرعة التسمية في القراءة وتحسين صعوبات القراءة ومنها :

دراسة **(Burgess,2000)** التي هدفت إلى تحديد للعلاقة بين مهام سرعة التسمية في القراءة وبين المهام الصوتية والمعرفة الهجائية، وتمت هذه الدراسة بتطبيق عدد من الاختبارات في الأصوات والهجاء، وفي السرعة في قراءة الكلمات، وتوصلت إلى أن التلاميذ الضعاف في هجاء الكلمات، وفي التعرف عليها أبدوا تراجعا في اختبارات سرعة التسمية في القراءة ، في حين أن المشكلات المتعلقة بالأصوات لم يكن لها تأثير دال على أنها ذو علاقة بالقراءة.

ودراسة (Sunseth,etal,2000) هدفت الدراسة إلي معرفة دور سرعة التسمية في القدرة علي القراءة والتهجئة والمعرفة بنظام الكتاب عند طلاب الصف الثالث .

وجاءت دراسة (wolf&Bowers,2000) بهدف دراسة عمليات سرعة التسمية ، وعمليات التوقيت، وطلاقة القراءة لدي عينة من ذوي صعوبات القراءة . من خلال نموذج متطور من التسمية البصرية يوضح مجالات الاختلاف ومجالات التداخل بين سرعة التسمية وعلم الأصوات في متطلباتها الأساسية..وأشارت نتائج هذه الدراسة إلي وجود قصور في الطلاقة القرائية في أداء المهام التي تتطلب أوتوماتيكية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعرف نتيجة القصور في سرعة التسمية ، حيث تم قياس التسمية السريعة من خلال تسمية الأشكال والرموز والأرقام والصور .

بينما هدفت دراسة (Booker,2003) إلي بحث أثر التدريب والتعليم المكثف في تحسين سرعة التسمية والتعرف علي الكلمات وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) بالصفوف من (٦ – ٨) مقسمة إلي مجموعتين متكافئتين استخدمت الدراسة اختبار ران للتسمية السريعة ، وأفادت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريس المكثف علي تحسين سرعة التسمية و الوعي الصوتي لدي عينة الدراسة

وهدفت دراسة (Tsur, Faust, & Zivotofsky, 2009) إلي : بحث الفروق بين عينتي الدراسة في سرعة ودقة الرموز والحروف والكلمات والنص، تم أجراء الدراسة علي عينة من ذوي صعوبات القراءة قوامها (٢٧) طالبا من طلبة الجامعة، تتراوح أعمارهم الزمنية من(٢٣) إلي (٢٧) سنة وعينة من العاديين تتراوح أعمارهم الزمنية من (٢٢) إلي (٢٩) سنة .فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة في سرعة ودقة تسمية الرموز والحروف والكلمات والنص .كما كان ذوو صعوبات القراءة أقل طلاقة من العاديين، حيث كان عدد الكلمات المنتجة من قبل ذوي صعوبات القراءة في ضوء كل شرط تجريبي أقل من العاديين بصورة دالة إحصائيا.

اما دراسة : ((Elizabeth& Wolf, 2012) : المعنونة " بالقدرة على القراءة بطلاقة و بشكل متسلسل ،فقدم عناصر مألوفة، والمعروفة باسم تسمية السريعة (ران)، باعتبارها احدي المهارات الأساسية في قراءة ولها دور كبير في القراءة بطلاقة .

(ب) علاقة سرعة التسمية بصعوبات القراءة :

إن الصلة بين القراءة والتسمية السريعة مثبتة في البحوث والأدبيات إثباتاً كبيراً،فقد اشارت العديد من الدراسات إلي ارتباط صعوبات القراءة بسرعة التسمية مثل دراسة كلا من **دراسة (Sunseth,2000 والتى تشيرالى** أن الأطفال الذين يعانون من بطء في التسمية يعانون أكثر من الطلاب الذين يعانون من مشاكل في الوعي الصوتي بصعوبات القراءة ، بينما دراسة (**wolf&Bowers,2000)والتى** أشارت إلي الروابط المفترضة بين سرعة التسمية وعمليات القراءة وعن مصادر الاضطراب التي قد تسبب صعوبة القراءة الناتجة عن اضطراب في سرعة التسمية . وأشارت نتائج هذه الدراسة إلي وجود قصور في الطلاقة القرائية في أداء المهام التي تتطلب أوتوماتيكية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعرف ، كما تقاس بتسمية الأشكال والرموز والأرقام والصور . وأظهرت دراسة **(Landerl, 2001)** أن من أسباب صعوبات القراءة ، العجز في التعرف علي الكلمات والتسمية السريعة لها مما أثر علي القراءة بطلاقة و كان العجز في الذاكرة الصوتية واضح أيضا (ولكن معتدل) ،.و أظهرت العينة الحالية لأطفال عُسر القراءة وجود عجز في سرعة المعالجة البصرية بالإضافة إلى عجزهم اللغوي . وجاءت دراسة **(Evans, J.. Floyd. G.. McGrew. S.. & Lelbrgee,2002)** لتبحث بحث الفروق في التجهيز الصوتي ، وسرعة تسمية المثيرات اللفظية، والأشكال، والأرقام بين عينة قوامها (٧٨) طفلا من أطفال المرحلة الابتدائي يعانون من صعوبات القراءة ، وقد توصلت النتائج أن صعوبات القراءة تعود لقصور في التجهيز الصوتي وسرعة تسمية المثيرات اللغوية . وهذا ما أكدته دراسة **(Ross, 2004)** أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة الذين يتسمون بالضعف في سرعة التسمية يعانون من الضعف أيضا في التجهيز الصوتي بينما كشف دراسة **(Birch, 2004)** أن عينتي ذوي صعوبات القراءة أظهرت قصورا دالا إحصائيا في الترميز الأورثوجرافي ، ، وبطء في التسمية وجاءت دراسة **(Plazaa&Cohen,2004**) وأكدت نتائجها أن التسمية السريعة هي منبأ مستقل بالأداء القرائي .

وجاءت دراسة (**نوف محمد صالح ، ٢٠١٨) والتى** تهدف إلي : الكشف عن علاقة المعالجة الصوتية(الوعي الصوتي ,التسمية السريعة و الذاكرة الصوتية) وإسهاماتها في مهارات القراءة المختارة (تعرف الكلمة دقة فهم الجملة سرعة فهم الجملة طلاقة قراءة النص طلاقة قراءة الكلمات غير الحقيقية)باللغة العربية لدى كل من الأطفال العاديين ومقارنتها بذوي صعوبات التعلم .

ثانيا : صعوبات القراءة

تعد القراءة أهم نوافذ المعرفة الإنسانية ،وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان وهو جالس في مكانه ،ويُعد التعثر في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعا لدي أطفال ذوي صعوبات التعلم ، فعندما يتعثر الطفل في تعلم القراءة يكون ذلك بمثابة مشكلة في العملية التعليمية ؛لأن القراءة أداة التعلم ووسيلته ، والطفل الذي يواجه صعوبة في تعلم القراءة لن يتمكن من تحقيق أي نجاح في موضوعات أكاديمية أخري ، ويمكن القول: إن صعوبة القراءة تختلف في درجتها باختلاف السبب الذي أدي إلي ذلك سواء يتعلق السبب بالجانب البنيوي ،أو الخلل العصبي المتمثل بصعوبات إدراكية سمعية أو بصرية ، أو ضعفا في الاستيعاب القرائي.

ويشير إليس(Ellis, 2003,5) إلي أن صعوبات القراءة بأنها : صعوبة خاصة في التعلم Specific learning disabilitiesذات منشأ أو أصل عصبي – بيولوجي neurobiological in origin تتسم بصعوبات أو مشكلات في الدقة و /أو الطلاقة في التعرف الكلمة، وضعف التهجي، وقدرات الترميز وأن هذه الصعوبات أو المشكلات نتيجة قصور في المكون الفونيمي للغة والذي يعد غير متوقع في ضوء القدرات المعرفية الأخرى، وكفاءة التعليم الصفي ومناسبته، ومن النتائج الثانوية المترتبة على ذلك وجود مشكلات في الفهم القرائي ونقص الخبرة القرائية والتي تؤدي بدورها إلى إعاقة نمو المفردات والخلفية القرائية.

٤- مظاهر وأعراض صعوبات القراءة

تختلف مظاهر وأعراض أو مؤشرات صعوبات القراءة من مرحلة عملية إلى مرحلة عمرية أخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى، ويمكن للآباء والمعلمين تحديد ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات القراءة أو من المحتمل أن يعاني منها فيما بعد، وذلك من خلال المؤشرات أو الأعراض التي حددها الأخصائيون والمعلمون، والتى سيستعرضها الباحث لاحقا..

(أ) المؤشرات المنبئة بصعوبات القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة:

حدد كل من (أسامة محمد البطانية ،ملك أحمد الراشد ، عبيد عبد الكريم السبايلة ، عبد المجيد سلمان الخطاطبة ،٢٠٠٥ , ٤٢) و(بطرس حافظ بطرس، ٢٠٠٩ ، ٦٨) المؤشرات المنبئة بصعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية واتفق مع ذلك الرأي العديد من الدراسات مثل دراسة Kevin,Chung,Wong,Penney,Hocs(2008) ، و دراسة : عبد الفتاح رجب مطر، وواصف محمد العايد (٢٠٠٩) ، فراك هارسون (farquharson,2014) ، ودراسة شفيقة أزادو (٢٠١٩ ، ٣٦)

والمؤشرات متمثلة فيما يلي:

- يخلط بين الأحرف المتشابهة في القراءة والكتابة (ع، غ – ف،ق – س،ش)

- يكتب الأحرف داخل الكلمات في غير أماكنها الصحيحة (ولد يكتبها لود).
- كتابة الأحرف والكلمات بخط رديء يصعب قراءته.
- لا يميز بين الأعداد المتشابهة في القراءة والكتابة (٢,٦ – ٧، ٨)
- يضيف أو يحذف كلمات أثناء القراءة قد تغير من معنى النص المقروء.
- يعاني من صعوبات في رواية القصة.

(ب) أعراض ومظاهر صعوبات القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية: أشارت إليها دراسة كلا من : Ramus. Stuart, Rosen Steven, Dakin Brian, Day Juan, CastelloteSarah, White Uta Frith (2003) حيث أشارت الى **أن** صعوبات القراءة تعد من أكثر الموضوعات انتشارا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتتنوع مظاهر القراءة لدى التلميذ، فقد يعاني تلميذ في التمييز بين الكلمات المتشابهة أثناء القراءة، ويعاني تلميذ آخر من صعوبة في فهم المادة المقروءة، ويمكن إيجاز مظاهر صعوبات القراءة فيما يلي:

- قلب الأحرف وتبديلها: وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة ؛ حيث يقرأ الطفل الكلمات والمقاطع معكوسة، أو كما يراها في المرأة، وأحيانا يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة.
- ضعف في التمييز يبن الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة نطقا (س، ش – ع، غ – ب، ت).
- ضعف في التميز بين أحرف العلة فقد يقرأ (فول) فيقول (فيل).
- صعوبة في تتبع مكان الوصول إلى القراءة، وصعوبة الانتقال من سطر إلى سطر.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة.
- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمات المقروءة.
- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.
- إبدال بعض الكلمات بأخرى لها المعنى نفسه.
- **تصنيف صعوبات القراءة**

لقد اختلف العلماء في تصنيف صعوبات القراءة ، لذلك تباينت تلك الصعوبات باختلاف النهج الذي ينتهجة العالم

أولا : التصنيف الوارد في دراسة (Kail,2000,87) لصعوبات القراءة حيث قسمها إلي :

(أ) صُعوبات القراءة الفونولوجية(dyslexie phonologique)

إن لنوع الإستراتيجية المستعملة أثناء نشاط قرائي أثرا كبيرا في ظهور عسر القراءة ففي حالة عسر القراءة الفونولوجي نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي المفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي

والخطي وهذا ما يؤدي بالقارئ إلى عدم القدرة على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذلك الكلمات غير المألوفة كما يعتمد الفرد في الحالة نفسها بشكل مفرط على الإستراتيجية الكلية لا الجزئية لقراءة الكلمات مما يجعله غير قادر على التركيز على قراءة الفونيمات المشكلة للكلمات مما يوحي بضعف في القدرة الفونولوجية.

(ب) صعوبات القراءة المختلطة : هذا النوع يجمع بين عسر القراءة الفونولوجية وعسر القراءة السطحية وهذا يعني أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي والمفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي ، كما يلاحظ في الوقت نفسه أخطاء تركيبية وبطئ في عملية القراءة وتوقفات كثيرة وهذا ما يجعله غير قادر على القراءة المقطعية للكلمات التي ليس له معنى وغير المألوفة وعدم القدرة على التركيز والتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يجعله يفقد معناها وبهذا فهي أكثر حدة.

ويشير الباحث فى الدراسة الحالية إلي: أشهر تصنيفات صعوبات القراءة والمرتبطة بمتغيرات الدراسة (الوعي الصوتي ، وسرعة التسمية) وهو و التصنيف الوارد في دراسة ويس (**Wise, 2000,98)** واتفق مع ذلك دراسة قام بها كلا من عليوا**ت نعيمة ، ومدرس عائش** (٢٠١٧ ، ٤٧-٤٨)،**ودراسة محمد سليمان** (٢٠١٨ ، ٥٧ -٥٩) وينقسم إلي :

(أ) : صعوبات القراءة الناتجة عن اضطراب الوعي بأصوات الكلام:

يوجد الكثير من الدراسات التي تشير إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة لديهم صعوبات دالة في معالجة المعلومات الخاصة بوعي أصوات الكلام، بشكل خاص الذين وجد لديهم ضعف في الوعي بأصوات الكلام.

فقد ذكرت دراسة (برادلي وبراينت) أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة ليس لديهم الإحساس لنمط وقوافي الكلام، وأشار (فوكس وروث) إلى أنهم يعانون من صعوبات في تقسيم الكلمات إلى وحدات صوتية (فونيمات).

ويمكن تفسير ذلك بناء علي دراسة كلا من (**مسعد نجاح (٢٠١١)** ،و **دراسة عبد الرءوف إسماعيل محفوظ (٢٠١٢)** ،و**دراسة خالد سمير زايد (٢٠١٣)** ،و **دراسة أحمد أحمد عواد، وجميل بابلي (٢٠١٣)** حيث أشارت الدراسات إلي وجود صعوبات في النظام اللغوي أو في عملية المعالجة الصوتية، والتي تعيق من قدرة الطفل على فك الرموز والتعرف على الكلمة، ومن ثم الحصول على معنى من الكلمة، وبما أن العملية اللغوية يتدخل فيها كل من الفهم والمعنى، فإن هذين الجانبين سيقيان معطلين أو مشوشين، لأنهما يتدخلان فقط عندما تتم عملية التعارف على الكلمة، ومن ثم الحصول على معنى من الكلمة، وبما أن العملية اللغوية يتدخل فيه كل من الفهم والمعنى، فإن هذين الجانبين يظلان معطلين أو مشوشين، لأنهما يتدخلان فقط عندما تتم عملية التعارف على الكلمة، وهكذا يؤدي الخلل الصوتي في صعوبات القراءة .

كما أكدت العديد من الدراسات الأخرى أن الأطفال الأفضل وعيا بأصوات الكلام يكونون أفضل في القراءة، فهم لا يعانون من مشكلة عامة في مخرجات السمع، ولكن لديهم صعوبة معينة في معالجة أصوات اللغة، حيث لابد من التمييز بين الإدراك السمعي والوعي بأصوات الكلام .(لينا عمر صديق، ٢٠٠٩، ٨٩-٩٠).

وأشارت دراسة مارشال وآخرون(Marshall,C..,Snowling ,M.,&Bailey,P.(2001,3 **إلي أنه** : تم قياس أداء (١٧) طفلا من الذين لديهم صعوبات في القراءة على بطارية اختبارات تقيس المهام السمعية وأصوات الكلام، ومقارنة ذلك والعمر الزمني مع المجموعة الضابطة، وكان الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة يختلفون من حيث العمر الزمني على جميع مهام أصوات الكلام والمهام السمعية، كما وجد أن أداء الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة لا يختلفون في مقاييس السرعة في المعالجة السمعية

(ب) : صعوبات القراءة الناتجة عن اضطرابات النظام الصوتي:

أكدت دراسة (Wise,2000,99) إلى أن أكثر المشكلات شيوعا وانتشارا في النظام الصوتي للغة تعود إلى صعوبة مقاطع الكلمات. ، كما توصلت الكثير من الدراسات التي أجريت حول القدرة على تشكيل الكلمات لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة لتؤكد ما توصلت إليه دراسة (Wise,2000) : مثل دراسة (مسعد نجاح (٢٠١١) ،و دراسة عبد الرءوف إسماعيل محفوظ (٢٠١٢)، تهاني صبري (٢٠١٤) ،ودراسة (Yeh,S,2014) ، ودراسة محمد أنيس (٢٠١٥)

وفي هذا الصدد وجد (Yeh,S,2014) في دراسته التي استخدم فيها اختبارين بهدف معرفة تشكيل الكلمات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبة في القراءة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٧-٨) سنوات بأن قراءتهم أسوأ من التلاميذ الجيدين في القراءة بشكل واضح، حيث كان أداء الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة ضعيفا كلما زاد صعوبة وتعقيد الكلمة المقروءة ،وأوضح أن السبب يعود إلي اضطراب في النظام الصوتي وتقطيع الكلمات.

(ج): صعوبات القراءة الناتجة عن اضطراب فهم واستخدام قواعد اللغة.

أشارت الدراسات إلى أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة يعانون من مشكلات في فهم واستخدام عناصر قواعد اللغة.

فقد أشار **ويس**(Wise,2000,99) إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة يستخدمون جملا أقصر، ويرتكبون أخطاء أكثر في القواعد، كما أشار (سميس وكرامب) إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة يستخدمون جملا أقل تعقيدا، ويتأخر في تطوير قواعد اللغة.

(د): صعوبات القراءة الناتجة عن اضطرابات فهم معاني الكلمات.

أشار (Wise,2000,99) الى أن الكثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة لديهم مشكلات في فهم معاني المفردات، والتي تتضمن تطور العلاقة بين الأفكار واللغة، لذا يمكن اعتبار صعوبة فهم معاني الكلمات مشكلة دالة لدى الكثير من التلاميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة ، وهذا ما أكدته دراسة (لينا عمر صديق، ٢٠٠٨، ٩٠) حيث أكدت وجود علاقة بين الفهم القرائي للكلمات وما ينتج من صعوبة في القراءة .

(هـ): صعوبات القراءة الناتجة عن اضطراب استخدام اللغة

وجدت الأبحاث أن مجال استخدام اللغة يمكن أن يكون مشكلة رئيسية للأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة، خاصة وأن كلا من المهارات المعرفية والاجتماعية واللغة تسهم في استخدام اللغة وتوظيفها، فقد تم الاجتماع على أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة يعانون بالإضافة لمشكلات اللغة هناك ضعف في القدرة على معرفة وتحليل المواقف الاجتماعية والمعرفية، والتخطيط للاستجابات وتقويم أفعالهم المتتابعة. (محمد سليمان ، ٢٠١٨ ، ٥٩)

وقد ركزت الدراسات في مجال مهارات استخدام اللغة لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة على مهارات المحادثة؛مثل دراسة(Lion,2003,62) حيث تم اكتشاف الكثير من المشكلات في هذا المجال فعند المشاركة في حوار تليفزيوني نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات في القراءة، يصبحون أقل فاعلية في المقابلات من اقرانهم ممن ليس لديهم صعوبات، حيث يسألون أسئلة أقل من نوع الأسئلة المفتوحة أو المقيدة.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات فقد **هدفت دراسة** (Amy J Samuels, 2005) إلي تحديد ما إذا كانت مهارات القراءة بواسطة نموذج برادلي وبراينت (١٩٨٣ –١٩٨٥) له تأثير علي مهارات الوعي الصوتي والتسمية السريعة للأطفال الذين ظهرت لديهم متاعب في القراءة والسلوك ، ،وأشارت النتائج إلي فعالية النموذج في تنمية مهارات الوعي الصوتي في مهارات السرعة والطلاقة ومجانسة الحروف .

بينما هدفت دراسة كيرك وجلون (Kirk,& Gillon, 2007) إلى معرفة تأثير تدخلات الوعي الصوتي المبكرة وسرعة التسمية في القراءة لدى ذوى القصور اللغوي، وأسفرت الدراسة عن أن التدخل المبكر للوعي الصوتي والتسمية السريعة للحروف والكلمات يزيد من مهارات الأطفال في القراءة ويستمر بقاءه بزيادة التدريبات فيما بعد،وان القصور اللغوي وان التدريب المبكر على الوعي الصوتي وسرعة التسمية يقلل من خطر التعرض للقصور اللغوي.

أما نيلسون وزملاؤه (Nelson, Lindstrom,& Denis, 2012,179-196) فقد توصلوا إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين المعالجة الصوتية والتسمية السريعة وصعوبات القراءة. وأن معالجة القصور في الوعي الصوتي وسرعة تسمية الحروف والكلمات يؤدي إلي الحد من صعوبات القراءة .

وهدفت دراسة (Michalick& Triginelli,2015) إلي دراسة مساهمة الوعي الصوتي (PA) والتسمية السريعة التلقائية (ران) إلى استمرار صعوبات القراءة وشارك فيها ١٣ طفلاً أظهروا

تقدمًا طفيفًا في تعلم القراءة خلال السنة الدراسية الأولى ، و ١٣ طفلاً لديهم تطور نموذجي في القراءة. في بداية الدراسة ، ، تم تقييم قدرتهم على قراءة وتهجئة الكلمات. وأشارت النتائج أن تحسين التسمية السريعة والوعي الصوتي في آن واحد ينعكس علي القدرة القرائية لدي ذوي صعوبات القراءة

فروض البحث

تأسيسا علي ما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث علي النحو التالي :

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار سرعة التسمية لصالح التطبيق البعدي ".

1. في القياسين القبلي والبعدي على اختبار سرعة التسمية ، لصالح القياس البعدى.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس سرعة التسمية".

منهج البحث وإجراءاته

- **منهج البحث:** اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي ذى المجموعة الواحدة بثلاث قياسات (قبلي وبعدي وتتبعي) ، وذلك لتحقيق الهدف الرئيسي للبحث وهو التحقق من أثر برنامج تدريبي لتحسين سرعة التسمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية .
- **عينة البحث:** تكونت عينة البحث من (١٥) طالباً من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بمدرسة أحمد عرابي الابتدائية التابعة لإدارة حلوان التعليمية (محافظة القاهرة)، و تراوحت أعمارهم بين (٩ إلى١٠) سنوات ، من الحاصلين على درجة ذكاء متوسط أو فوقط متوسط .
- **ادوات البحث:** تمثلت أدوات البحث الحالي في:
  - اختبار سرعة التسمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة (إعداد الباحث).
  - البرنامج التدريبي بما يتضمنه من جلسات وفنيات (إعداد الباحث).

و قد قام الباحث بإعداد الأدوات على النحو التالى :

٨- اختبار سرعة التسمية (إعداد / الباحث)

إعداد الاختبار في صورته الأولية :

من خلال ما تم الاضطلاع عليه من الأطر النظرية والدراسات السابقة والاختبارات الخاصة بسرعة التسمية ، تم إعداد اختبار سرعة التسمية في صورته الأولية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، وتم مراعاة (الوضوح ، والدقة ، والتدرج من السهل إلي الصعب ، وملائمة البطاقات لعينة الدراسة)

أثناء صياغتها ، حيث يتكون الاختبار من أربعة بطاقة في كل بطاقة خمسون مثيرا ، حيث تتضمن كل بطاقة (٥) مثيرات من فئة واحدة، يتم تكرار كل مثير (١٠) مرات في البطاقة الواحدة .

خامسا : الخصائص السيكومترية للاختبار :

أولا : صدق الاختبار : تم حساب صدق الاختبار من خلال :

أ- صدق المحكمين :

تم حساب صدق الاختبار باستخدام صدق المحكمين ، وذلك بعرض المقياس في صورته الأوليه علي (١٠) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والتربية الخاصة والصحة النفسية ،وكذلك عدد من خبراء التربية والتعليم ممن مضي في العملية التعليمية أكثر من خمسة عشر عاما والبالغ عددهم (٦) محكمين ليصل إجمالي عدد المحكمين (١٦) محكما) (ملحق) ؛ للتحقق من الكفاءة السكومترية للمقياس ، حيث أدلي جميع الأساتذة بنسبة موافقة تتراوح بين (٨٨- ٩٢ %) .

وجاءت تعديلات السادة المحكمين كالتالي :

استبدال : يتم استبدال صورتي (الدب ، الحديقة ؛ لعدو وضوحها) من البطاقة الثالثة بصور آخري تتناسب مع مستوي الطلاب وتم إجراء التعديل (واستبدال صورة الدب ووضع صورة (الفيل) ، وصورة الحديقة بصورة (المفتاح ، ويتم استبدال كلمة (سفينة) من البطاقة الرابعة بكلمة آخري تناسب الأطفال ذوي صعوبات القراءة ، وتم إجراء التعديل واستبدال كلمة (سفينة) ووضع كلمة (سمكة) .

ب : تم حساب صدق اختبار سرعة التسمية باستخدام (صدق المحك)

قام الباحث بتطبيق اختبار سرعة التسمية على العينة الاستطلاعية التي قوامها (١٠٠) تلميذاً، ثم قام الباحث بتطبيق اختبار سرعة التسمية للباحثة (نصرة جلجل ،٢٠٠٥) على نفس العينة الاستطلاعية؛ وذلك لحساب صدق المحك والذي يعتبر أحد أنواع الصدق بين مقياس سرعة التسمية للباحث وبين اختبار (نصرة جلجل ،٢٠٠٥)، حيث كان ارتباط كل بعد من اختبار سرعة التسمية للباحث و اختبار (نصرة جلجل ،٢٠٠٥) كما في جدول (١) التالي:

جدول (١) معامل ارتباط كل بعد باختبار سرعة التسمية للباحث بنظيره (اختبار (نصرة جلجل ،٢٠٠٥)

الأبعاد	معامل الارتباط
الأرقام	٠,٧٨
الحروف	٠,٨٢
الصور	٠,٨٦
الكلمات	٠,٦٩

الدرجة الكلية	**٠,٨٨**

يتضح من جدول (١) السابق مدي ارتباط كل بعد باختبار سرعة التسمية للباحث باختبار سرعة التسمية للباحثة (نصرة جلجل ،٢٠٠٥).

ب : حساب الاتساق الداخلى لاختبار سرعة التسمية.

تم التحقق من الاتساق الداخلى لاختبار سرعة التسمية وذلك من خلال التطبيق الذى تم للاختبار على العينة الاستطلاعية التى قوامها (١٠٠) تلميذاً وتلميذة كما يلى:

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار .

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد اختبار سرعة التسمية والدرجة الكلية للاختبار .

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول **(الأرقام)**	**.814****	**٠,٠١**
البعد الثانى **(الحروف)**	**.805****	**٠,٠١**
البعد الثالث **(الصور)**	**.853****	**٠,٠١**
البعد الرابع **(الكلمات)**	**.913****	**٠,٠١**

يتضح من جدول (....) السابق أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على ترابط وتماسك الأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي.

ثانيا : حساب ثبات اختبار مقياس سرعة التسمية.

حيث قام الباحث باستخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون على درجات التطبيقين للاختبار للتأكد من ثبات الاختبار ، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول، ويوضح الباحث معاملات الثبات للاختبار ككل ولأبعاده من خلال جدول (٣) التالى:

جدول (٣)

معامل ثبات إعادة التطبيق لاختبار سرعة التسمية ككل ولكل بعد باستخدام معادلة بيرسون.

أبعاد الاختبار	باستخدام معادلة بيرسون
البعد الأول **(الأرقام)**	**.689**
البعد الثانى **(الحروف)**	**.749**
البعد الثالث **(الصور)**	**.760**

البعد الرابع (**الكلمات**)	**.792**
المقياس ككل	**.832**

معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٣) مما يؤكد ثبات المقياس.

يتضح من الجداول السابقة أن المقياس يستند على معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامه.

خامسا : تصحيح الاختبار :

يتم إعطاء درجة واحدة لكل رقم أو حرف أو صورة أو كلمة يقوم التلميذ بتسميتها بطريقة صحيحة ، ثم يتم حساب الدرجة الكلية علي الاختبار بجميع أبعاده الفرعية ، وكذلك يتم حساب عدد الأخطاء علي الاختبار ككل ، وكذلك حساب زمن الأداء علي الاختبار بجميع أبعاده وتؤخذ جميعا في الاعتبار كمؤشرات لسرعة التسمية

ويعاني التلميذ من بطء التسمية إذ نال درجة أقل من (٧٥ %) من الدرجة الكلية للاختبار .

1- البرنامج التدريبي :

تم إعداد جلسات البرنامج التدريبي بيحث يحتوي على ملخص لموضوع وزمن وأهداف كل جلسة ، حيث بلغ عددها (٣٨) جلسة، كما تم استخدام العديد من الاستراتجيات و الفنيات ومنها النمذجة والمناقشة، التغذية المرتدة الراجعة، النفسية، لعب الدور ، والتعزيز ، والواجب المنزلي وقد تم تطبيق البرنامج على الطلاب ذوي صعوبات القراءة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً .

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الاساليب الاحصائية التالية :

– استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z).

–استخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون (طريقة إعادة التطبيق على درجات التطبيقين للمقياس)

التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث.

والذى ينص على أنه : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار سرعة التسمية لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس سرعة التسمية وجدول

(٤) التالى يوضح ذلك.

جدول (٤) قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس سرعة التسمية.

الأبعاد	إتجاه فروق الرتب	عدد التلاميذ ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة ر ث ر	حجم التأثير
الأرقام	سالب	١	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠	٢,٨٣٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٩	كبير
	موجب	١١	٦,٧٣	٧٤,٠٠					
	محايد	٣							
الحروف	سالب	٠	.00	.00	.00	٣,٤٢٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٠٠	كبير جدًا
	موجب	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					
	محايد	٠							
الصور	سالب	٢	٨,٢٥	١٦,٥٠	١٦,٥٠	٢,٥١٣	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٣	كبير
	موجب	١٣	٧,٩٦	١٠٣,٥٠					
	محايد	٠							
الكلمات	سالب	٠	.00	.00	.00	٣,٤٢٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٠٠	كبير جدًا
	موجب	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					
	محايد	٠							
المقياس ككل	سالب	٠	.00	.00	.00	٣,٤١٣	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٠٠	كبير جدًا
	موجب	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠					
	محايد	٠							

قيمة T الجدولية عند ن = ١٥ و مستوى دلالة ٠,٠١ تساوى ١٩,٠٠

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ تساوى ٢,٣٣

يتضح من جدول (٤) السابق ما يلى:

- أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس سرعة التسمية ككل تساوى (٠,٠٠) وهى أقل القيمة الجدولية عند ن = ١٥ ومستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على وجود فرق دال احصائيًا لصالح التطبيق البعدى عند مستوى ٠,٠١، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (3.413) وهى دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وكذلك لباقى الأبعاد (الأرقام ، والحروف ، والصور ، والكلمات) ويعنى هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث، كما أنه يجيب عن السؤال الأول الذى ورد فى مشكلة البحث وهو:

" ما الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لسرعة التسمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية؟

-كما يتضح أن قيمة حجم التأثير لاختبار سرعة التسمية ككل (رث ر) بلغت (١,٠٠) وهو حجم تأثير كبير جدًا ، وكذلك لباقى الأبعاد(الأرقام ، والحروف ، والصور ، والكلمات)

-**وتتفق نتائج هذه الدراسة** مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات منها دراسة بوكير (Booker,2003) والتي هدفت إلي بحث أثر التدريب والتعليم المكثف في تحسين سرعة التسمية والتعرف علي الكلمات وكذلك الوعي الصوتي لما لهما من تأثير بالغ علي عملية القراءة ، وأفادت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريس والتدريب المكثف علي تحسين سرعة التسمية يؤدي لتحسن مستوي القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، **وكذلك دراسةاليزبت وولف (Elizabeth& Wolf, 2012)** هدف هذا البحث إلي دراسة القدرة على القراءة بطلاقة و بشكل متسلسل ،فقدم عناصر مألوفة، والمعروفة باسم تسمية السريعة (ران)، باعتبارها احدي المهارات الأساسية في قراءة ولها دور كبير في القراءة بطلاقة وشملت عينة الدراسة ١٢٠ طالب من ذوي صعوبات التعلم وأشارت الدراسة أن التسمية السريعة ودورها في الطلاقة كانت أكثر ارتباطا بالقراءة وأقل ارتباطا بالرياضيات. وكان هذا صحيحا بشكل خاص عندما تم تعريف أردي في إطار فرضية العجز المزدوج والتي تفترض أن تساهم التسمية السريعة إلى جانب الوعي الصوتي عاملا هام في طلاقة القراءة . أن المشكلة المحورية في طلاقة التلاميذ في قراءة الكلمات تكمن في السرعة البطيئة وان الفهم القرائي الضعيف يرجع جزئيا إلي سرعة التعرف البطيئة ، وقد احتل القصور في سرعة التسمية أعلي مرتبة لدي هؤلاء ويليه القصور في الوعي الصوتي مما أثر علي الطلاقة القرائية للكلمات لديهم .

التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

والذى ينص على أنه : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس سرعة التسمية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس سرعة التسمية وجدول (٥) التالى يوضح ذلك.

جدول (٥) قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس سرعة التسمية.

الأبعاد	إتجاه فروق الرتب	عدد التلاميذ ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
الأرقام	سالب	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	.00	١,٧٣٢	غير دالة إحصائيا
	موجب	٠	.00	.00			
	محايد	١٢					
الحروف	سالب	٢	٥,٥٠	١١,٠٠	١٠,٠٠	,108	غير دالة إحصائيا
	موجب	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠			
	محايد	٩					
الصور	سالب	٦	٥,٦٧	٣٤,٠٠	٣٢,٠٠	.092	غير دالة إحصائيا
	موجب	٥	٦,٤٠	٣٢,٠٠			
	محايد	٤					
الكلمات	سالب	٥	٨,٣٠	٤١,٥٠	٣٦,٥٠	.201	غير دالة إحصائيا
	موجب	٧	٥,٢١	٣٦,٥٠			
	محايد	٣					
المقياس ككل	سالب	٦	٦,٤٢	٣٨,٥٠	٣٨,٥٠	.040	غير دالة إحصائيا
	موجب	٦	٦,٥٨	٣٩,٥٠			
	محايد	٣					

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تساوى ١,٩٦

يتضح من جدول (٥) السابق ما يلى:

- أن قيمة (T) المحسوبة **لمقياس سرعة التسمية ككل** تساوى (٣٨,٥٠) ، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (.040) وهى غير دالة إحصائيا، وكذلك لباقى الأبعاد (الأرقام ، والحروف ، والصور ، والكلمات) ويعنى هذا قبول الفرض السادس من فروض البحث، كما أنه يجيب عن السؤال الثاني الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: " ما الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لسرعة التسمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية؟

وتتفق نتائج الفرض الثاني مع ما توصلت إليه دراسة كلا من **دراسةاليزبت وولف (Elizabeth& Wolf, 2012))** من استمرارية التدريب على سرعة التسمية لوقت طويل تؤدي إلي تحسين مستوي القراءة لدي الطلاب وبقاء أثره ، وكذلك دراسة **دراسة ماكليك وتريجنال (Michalick& Triginelli,2015)** أن تحسين التسمية السريعة ينعكس علي القدرة القرائية لدي ذوي صعوبات القراءة ، ويستمر أثره مع استمرار التدريب .

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

- الاهتمام بتدريب الطلاب علي التسمية السريعة للحروف والكلمات وإعداد برامج تدريبية لهم لتنمية تلك المهارات ؛ وذلك للحد من صعوبات القراءة وتحسين الطلاقة اللغوية.
- توفير المثيرات التربوية والتعليمية المتنوعة لتنمية مهارات التسمية السريعة للأطفال ذوي صعوبات القراءة في البيئة المدرسية .

المراجع :

1) أحمد أحمد عواد، وجميل بابلي (٢٠١٣). **فاعلية برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره علي تحسين سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدي طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في دولة قطر** ، رسالة دكتوراه ، كلية رياض الأطفال ، جامعة الإسكندرية .
2) أحمد زينهم حجاج (٢٠٠٦) . **معدل السرعة في القراءة لدي بعض الطالبات في مراحل التعليم العام والجامعي** ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ٦١ ديسمبر ٢٠٠٦ ، جمعية القراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس .
3) أسامة محمد البطاينة ، ملك أحمد الراشد ، عبيد عبد الكريم السبايلة ، عبد المجيد سلمان الخطاطبة (٢٠٠٥) . **صعوبات التعلم النظرية والممارسة** ، عمان ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
4) بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٩) . **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم** ، عمان ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع
5) تهاني صبري (٢٠١٤) . **برنامج تدريبي قائم علي تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الوعي اللفظي ومهارات الإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي** ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
6) حسن شحاتة ، وزينب النجار (٢٠٠٣) . **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
7) خالد سمير زايد (٢٠١٣) . **تأثير استخدام مدخل الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات التعرف والسرعة في القراءة لدي تلاميذ الصف الأول الابتدائي** ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
8) رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٠). **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي** ، القاهرة : دار الفكر العربي .
9) شفيقة أزادوا (٢٠١٩). **استراتيجيات تنظيم و كشف صعوبات القراءة عند الطفل** ، كلية العلوم الإجتماعية ، جامعة الجزائر .

10) عبد الفتاح رجب مطر، وواصف محمد العايد (٢٠٠٩) . **فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره علي الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدي ذوي صعوبات تعلم القراءة** ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب للنشر والتوزيع .

11) عبد الرءوف إسماعيل محفوظ (٢٠١٢) : **فعالية برنامج تدريبي قائم علي الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدي عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم** ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها .

12) عطاء عمر محمد بحيري (١٩٨٨) . **تنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدي طلاب المرحلة الثانوية** ، رسالة ماجستير – كلية التربية – جامعة الزقازيق.

13) عليوت نعيمة ، ودرس عائشة (٢٠١٧) . **علاقة أساليب المعاملة الوالدية و صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، الجزائر.

14) فخر الدين عامر (٢٠٠٠) . **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية** ، القاهرة : عالم الكتب .

15) فهيم مصطفي (٢٠٠٤) . **مهارات القراءة الإلكترونية وعلاقتها بتطوير أساليب الفكر** ، القاهرة دار الفكر العربي .

16) لينا عمر بن صديق(٢٠٠٨) . **صعوبات القراءة وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية** ، مجلة الطفولة العربية، جامعة الملك عبد العزيز، العدد ٣٦ .

17) محمد محمود رضوان (١٩٩٨) : **تعليم القراءة للمبتدئين : أساليبه وأسسه النفسية والتربوية** ، القاهرة : مكتبة مصر لطباعة الأوفست .

18) محمد سليمان الرفاعي (٢٠١٨) . **فعالية برنامج لتنمية الوعى الفونولوجي ومفهوم الذات لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من ذوى صعوبات تعلم القراءة** ، رسالة دكتوراة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

19) محمد أنيس (٢٠١٥) . **فاعلية التعليم العلاجي المتمايز في تنمية مستوي الوعي الفونولوجي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

20) مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١١) . **بعض المتغيرات الصوتية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة في ضوء نظرية الخلل المزدوج** ،حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية كلية الآداب ، جامعة القاهرة.

21) نصرة محمد عبد المجيد (٢٠٠٨) . **فعالية تدريبات التكرار وبعض استراتيجيات الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها .

22) نوف محمد صالح (٢٠١٨) . **علاقة مهارات الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة بمهارات القراءة في اللغة العربية لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات القراءة** ، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية ، العدد الثامن ، ٢٠١٨ .

23) Amy J Samuels, (2005): Children with behavior and phonological awareness difficulties: The effectiveness of an intervention targeting reading skills. DAI., vol 66-05B, p.2806.

24) Bell, Timothy I.(2001). Extensive Reading: Speed and Comprehension. Reading Matrix: An International Online Journal, v1 n1 Apr 2001.

25) Birch, S.(2004).Visual and language processing deficits in compensated And uncompensated college students with dyslexia. Journal of learning Disabilities, 37. (5). 389-410.

26) Burgess,K.(2000). An exploration of the associations among continues naming speed tasks , phonological tasks . reading ability,and orthographic Knowledge. Dissertation Abstracts International,61(6),2236-A

27) Booker,J. (2003).Effects of intensive instruction on phonemic awareness and naming speed achievement om middle school learning disabilities. California State University.

28) Blau, Lisa (2001) . 5 Surefire Strategies for Developing Reading Fluency. Instructor, v110 n7 p28-30 Apr 2001.

29) Elizabeth S. Norton and Maryanne Wolf(2012). Rapid Automatized Naming (RAN) and Reading Fluency:Implications for Understanding and Treatment of Reading Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 22,307-327.

30) Ellis. A(2003) Reading writing and dyslexia a cognitive analysis. london and new jersey. Lawrence Erlbaum Association,Ltd.,Publishers.

31) Elizabeth, B. meisienger,(2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with reading disabilities. Annals of Dyslexia, v60 n1 p3-4 .

32) Evans, J.. Floyd. G.. McGrew. S.. & Lelbrgee. II., (2002). The relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CilCj cognitive abilities and reading achievement during childhood. Journal of Learning Disabilities.34(5). 109- 124.

33) Frith(2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adult. Brain, Volume 126, Issue 4, 1 April 2003.
34) Farquharson (2014).Phonological and lexical influences on phonological awareness in children with specific language impairment and dyslexia. Journal of learning disabilities, 48(4), 422-432.
35) Herms Meyer,K.(2000).T raining law -income Parents of frist -grade students in Paired reading : the effects on reading fluency and attitudes toward reading and school . Dissertation Abstracts International,60(11),3909-A
36) Kail, R. (2000). Speed of information processing: Developmental change and links to intelligence. Journal of School Psychology, 38(1), 51-61.
37) Kirk,C K.,& Gillon, G T. (2007).Longitudinal Effects of Phonological Awareness Intervention on Morphological Awareness on Children With Speech Impairment . Language, Speech & Hearing Services in Schools, Vol. 38(4)342-352.
38) Kevin,K.H&Chung KK1, McBride-Chang C, Wong SW, Cheung H, Penney TB, Ho CS.(2008): The role of visual and auditory temporal processing for Chinese children with developmental dyslexia. Ann Dyslexia. 2008 Jun;58(1):15-35.
39) Lion d.(2003).Phonological and orthographic Components Contributing to word recognition that Differentiate Students With and With out learning disabilities: Amete – Analysis for the Preiod 1985 -1996 . The University of Lowe .
40) Landerl, K. (2001). Word recognition deficits in german: More evidence from a representative sample. Dyslexia. Journal of learningDisabilities (7), 183-196.
41) Marshall,C..,Snowling ,M.,&Bailey,P.(2001)Rapid auditory processing and phonological processing in developmental dyslexia.journal of Rehabilitation.
42) Michalick&Triginelli (2015). The Role of Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming in the Prediction of Reading Difficulties in Portuguese. Developmental Psychology. 10.1590/1678.
43) Nelson,Jennifer H. Lindstrom,Will Lindstrom &Daniel Denis (2012) . The Structure of Phonological Processing and Its Relationship to Basic Reading . A Special Education Journal , Pages 179-196 | Published online: 20 Jul 2012

44) Paul Nation (2009).Reading Faster ,Ites,Vol9(2)
45) Plazaa,M&Cohen,H .(2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. Brain Cogn. 2004 Jul;55(2):368-73.
46) Rasinski,T.(2009). Speed Does Matter in Reading. eading Teacher, v54 n2 p1-2
47) Ross, J. (2004).Naming speed deficits^ in adults with reading disabilities: A test of the double-deficit Hypothesis. Journal of learningDisabilities.37,(5)440-451.
48) Ramus.F Stuart Rosen Steven C. Dakin Brian L. Day Juan M. CastelloteSarah
49) Frith(2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adult. Brain, Volume 126, Issue 4, 1 April 2003.
50) snowling,J.M5T(2002):reading development and dyslexia in v.goswami (ed), back well handbook of childhood cognitive development,pp1-2,madlen,ma:black well .
51) Sunseth,K & Patricia Greig Bowers (2002) Rapid Naming and PhonemicAwareness: Contributions to Reading, Spelling, and Orthographic Knowledge, Scientific Studiesof Reading, 6:4, 401-429.
52) Theresa A., Deeney,(2010). Teachers' and Students' Views of Reading Fluency:
53) Issues of Consequential Validity in Adopting One-Minute Reading Fluency
54) Tsur. R.; Faust, M. & Zivotofsky. D.(2009). Differences between the two study samples in the rapid naming of words and the effect on fluency reading. Journal of Learning Disabilities, 41(5),437-450.
55) Wolf. M,. & Bowers. P. (1999). The double deficit hvpothesis for the developmental dyslexia. Journal of Educational Psychology,91,415-438.
56) Wolf, M., Bowers, P. & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes,timing, and reading: A conceptual review. Journal of Learning Disabilities, 33,387-407.
57) Wise b(2000) the phonological model . journal of special education . November,1
58) Yeh s.(2014) an evaluation of two approaches for teaching phonemic awareness to children in head start , Early Chilghood Research Quarterly , 81,512-529