فاعلية برنامج لتنمية اللغة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

إعداد

أ / وئام طلعت طلبة عفيفي

أ. د/ سيد صبحى

أستاذ الصحة النفسية

كلية تربية – جامعة عين شمس

د/ نجوى إبراهيم

مدرس بقسم الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة عين شمس

مقدمة:

لاشك أن حياة الإنسان تعتمد إلى حد كبير على اللغة و الكلام ، فهما وسيلته للتعبير و الاتصال و قد دلت البحوث العلمية أن اللغة عند الإنسان تبدأ مع بكاء الطفل ساعة ولادته ، و مع مرور الأيام يصبح بكاء الصغير أكثر تعبيراً و اعتماداً على الظروف و المواقف الخارجية. و يتطور بكاء الطفل بعد الشهر الخامس أو السادس إلى أصوات يمكن أن نسميها أصوات اللعب ، و يستخدمها لإثارة الانتباه إليه و التعبير عن نفسه ، و الطفل فى سن عشرة شهور يصبح قادراً على نطق كلمة واحدة ذات معنى ثم تصبح حصيلته من ثلاث إلى أربع كلمات عند نهاية السنة الأولى. **(ملاك جرجس ، ١٩٩٣:٨-٩)**

و عليه ، فالكلام و اللغة يؤديان دوراً كبيراً فى مساعدة الأطفال على النمو فى كافة المجالات حيث نجد أن الأطفال يكتسبون المعلومات و الخبرات المتنوعة فى مراحل العمر الأولى من خلالها و يعملان على تنمية القدرات العقلية ، و الانفعالية ، و الاجتماعية ، و التحصيلية لديهم ، و بالتالى نجد أنهما يلعبان دوراً رئيسياً و جوهرياً فى تحقيق النمو السوى للأطفال فى مختلف الجوانب اللغوية و الاكاديمية ، و الانفعالية ، و الاجتماعية. **(السيد يس ، ٢٠٠٨ : ٣)**

و رغم ذلك فهناك بعض الأطفال لا تنمو عندهم اللغة بصورة تلقائية. و بالنسبة لأطفال آخرين تظل اللغة شبيه إلى حد ما بالبرقية ، لأنهم لا يكتسبون قواعد اللغة ، و ربما يكون ذلك أحياناً بسبب تأخر النمو اللغوى ، ربما يكون هؤلاء الأطفال متأخرين فى جوانب نموهم الأخرى و التأخر اللغوى يكون جزءاً من عدم النضج الذى يكون فى هذا الجانب. و بعض الأطفال يكون لديهم "اضطراب" أو "صعوبة لغوية خاصة" و أطلق عليها "صعوبة خاصة" بالرغم من أن لغة الطفل تكون مضطربة أومتأخرة إلا أن ذكاءه العام وقدرته ربما يكونان متوسطين أو أعلى من مستوى أقرانه فى نفس السن. بالنسبة لهؤلاء الأطفال فإن هذه الصعوبة تؤثر على فهمهم للغة. **(هانا مورتيمير Hannah Mortimer ، ٢٠٠٤ : ٧-٨)**

و من هنا تعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع التى تبدو فيها الفروق الفرديه على نحو دراماتيكى إذ نجد التلاميذ الذين يعانون من هذه الحالة غالباً ما يبدون طبيعين من معظم الوجوه إلا أنهم فى واقع الأمر يعانون من صعوبات خاصة فى التعلم ، فقد نجد أطفالاً يبدون متخلفين عقلياً لكنهم بمتلكون قدرات طبيعية فى بعض المجالات ، فهم يتأخرون فى تعلم الكلام

أو يعانون من ضعف فى إدراك بعض العلاقات المكانية أو فهمهم لما يقال لهم ، إلا أنهم فى ذات الوقت يبدون قدرة طبيعية فى مجالات أخرى. **(حسين نورى ، ٢٠٠٠ : ١٥)**

و أكدت دراسة **عفراء سعيد (٢٠٠٠)** أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الأسوياء و المتلعثمين فى متغير تقدير الذات لصالح الأطفال الأسوياء

و نستخلص مما سبق أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم مثل الفهم ، أو التفكير ، أو الإدراك ، أو الانتباه ، أو القراءة و الكتابة ، أو إجراء العمليات الحسابية ، أو التهجي ، أو يعانون من صعوبات فى اللغة.

و هنا تحاول الباحثة من خلال دراستها تنمية اللغة الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، و تدريبهم على كيفية التواصل الجيد بين الآخرين.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية الكلام الذى يعد من أهم سبل الاتصال النفسي بين الفرد و الفرد الآخر فإذا تكلم شخص فإنه ينقل حالات نفسية كاملة فيها معاني و مشاعر و انفعالات و أفكار ، و لهذا فإن موضوع اللغة و النطق و الكلام من الموضوعات المهمة التي شغلت القدماء و المحدثين من علماء اللغة و الكلام و الطب و علم النفس و علماء الاجتماع و التربية وغيرهم من العلماء في مجالات التخصصات المختلفة. **(مسعد أبو الديار و آخرون ، ٢٠١٢ : ١٢)**

و من هنا تنبثق مشكلة الدراسة الحالية لما تمثله اللغة من أهمية كبيرة على الصعيدين الحياة الاجتماعية و التكوين النفسى لطفل صعوبات التعلم ، و من أن هناك مجموعة من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من مشكلات فى اللغة من ذوى صعوبات التعلم يمكن تنميتها من خلال برنامج الدراسة. **لذا يمكن صياغة مشكلة هذه الدراسة فى التساؤلات التالية؟**

١. إلى أى مدى توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي و القياس البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس اللغة و الدرجة الكلية للمقياس؟
٢. إلى أى مدى توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي و القياس البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس التعرف على صعوبات التعلم و الدرجة الكلية للمقياس؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية من ناحية النظرية ، و ناحية التطبيقية ، فيما يلى:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. أنها نتصدى لموضوع له أهمية ، ألا و هو تنمية اللغة عند طفل ذوى صعوبات التعلم.

٢. إلقاء الضوء على صعوبات التعلم و ماهيته ، و اللغة و ماهيتها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. بناء مقياس اللغة لدى الطفل ذوى صعوبات التعلم ٢. بناء قائمة للتعرف على طفل صعوبات التعلم

٣. بناء برنامج لتنمية اللغة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٤. يمكن الإستفادة من نتائج الدراسة الحالية فى إعداد برامج أخرى.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبى لتنمية اللغة للأطفال ذوى صعوبات التعلم

مصطلحات الدراسة:

١- صعوبات التعلم: Learning disability مصطلح شامل يشير إلى جماعة غير متجانسة تعانى اختلالات معينة تظهر من خلال الصعوبات التى تعترضها فى إتقان و إستعمال اللغة و الكتابة أو العمليات الحسابية أو المهارات الاجتماعية و هذه الإختلالات ذاتية متأصلة فى الفرد و هى ناتجة عن قصور فى وظيفة النظام العصبى المركزى. **(وليد عبد النبى، ٢٠٠٨ : ١٦)**

٢- اللغة: اللغة لها معانى محددة وواضحة تبعاً للمجتمع الذى تنتمى إليه ، كما أنها تعبر عن خبرات الفرد و معارفه و تجاربه " فاللغة من صنع المجتمع. **(أحمد عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ١٨٧)**

الإطار النظرى:

يقول **سيد أحمد (١٩٩٠ : ٢٣)** أن التلميذ الذى يعانى صعوبة فى التعلم يسهل وصفة و لكن يصعب تعريفة ، و يتفق معه **السيد عبد الحميد (٢٠٠٣ : ٣٥)** أن مشكلة الوصول إلى مفهوم واضح و محدد لصعوبات التعلم ، واحدة من أهم المشاكل فى هذا المجال.

و يرى **محمد النوبى (٢٠١١ : ٤٠)** أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، هم الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين إمكانياتهم المتوقعة ، كما تقاس باختبارات الذكاء ، و أدائهم الفعلى كما يقاس بالاختبارات التحصيلية ، فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، حيث يلاحظ على الطفل قصور فى أداء المهام المرتبطة بهذا المجال بالمقارنة بإقرانه فى نفس العمر الزمنى و المستوى العقلى و الصف الدراسى ، و يستثنى من هؤلاء الأطفال ذوى الإعاقات الحسية سواء أكانت سمعية أم بصرية أم حركية ، و كذلك المتأخرين عقلياً ، و المضطربين انفعالياً ، و المحرومين ثقافياً و اقتصادياً.

و يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى:

أ. الصعوبات الأولية و تشمل: (الانتباه – التذكر – الإدراك).

ب. الصعوبات الثانوية و تشمل: (التفكير – اللغة الشفهية). **(هلا السعيد ، ٢٠١٠ :٩٩)**

انطلاقاً من هذا فإن الطفل المتوسط يتألف محصوله اللغوى عند سن الثانية من ٢٧٢ كلمة بينما تتألف حصيلته من الكلمات عند سن الخامسة من أكثر من ٢٠٠٠ كلمة فى حين تصل على حوالى ٢٥٠٠ كلمة عند إلتحاق الطفل بالمدرسة. **(فيوليت فؤاد ، ٢٠١١ :١٥٠)** فالطفل يستخلص قواعد اللغة من النماذج التى يسمعها. **(خالد عبد الرحمن ، ٢٠١٠: ٧٢٦)** بينما يعانى طفل صعوبات التعلم من مشكلات فى فهم ما يسمعه و فى استيعابه بسرعة ، و يجد أيضاً صعوبة فى بناء جملة مفيدة ، باستخدام الضمائر.

و لهذا فقد أهتم كثير من المتخصصين بدراسة عملية التواصل لدى الإنسان مركزين على اللغة كوسيلة لهذا التواصل ، و الكلام كأداة لهذه اللغة ، و النطق كتعبير عن كيفية إخراج أصوات الكلام. ذلك لأن دراسة اللغة و نموها و اكتسابها و اضطرابها يعد أمراً على قدر كبير من الأهمية. **(عبد العزيز السيد ، ٢٠٠٧ : ١٧)**

و يعتقد أصحاب النظرية السلوكية أن اكتساب اللغة يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية بالمحاكاة ، و الترابط ، أو الإقتران ، و التكرار ، و التدعيم أو التعزيز ، كما أن معنى اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ الدال على هذا اللفظ. بمعنى أن المثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقتراناً منتظماً متكرراً. مثال ذلك حينما تقول الأم كلمة قطة فى حضور القطة. **(Dale,1976 : 137)**

الدراسات السابقة:

دراسة **يوسف لطفى (٢٠٠٧)** قام الباحث بدراسة بعنوان: برنامج تخاطب بالكمبيوتر لتنمية عمليات الكلام و الفهم اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الكلامية و القرائية فى المرحلة العمرية من ٦–٨ سنوات. تهدف الدراسة إلى تنمية عمليات الكلام و الفهم اللغوى لدى الأطفال متأخرى النمو اللغوى لعلاج ذوى صعوبات التعلم القرائية و ذلك بتصميم برنامجين بواسطة الكمبيوتر ،و قد تكونت العينة من (٤٠) طفلاً و طفلة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٦ : ٨) سنوات من الأطفال الذين يعانون من مشكلات تأخر نمو اللغة و صعوبات تعلم قرائية تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية و أخرى ضابطة قوام كل منهم (٢٠) طفل و طفلة. و قد استخدم الباحث: استمارة جمع البيانات الأولية الخاصة بالطفل(إعداد/ الباحث) ، مقياس المستوى الاجتماعى و الاقتصادى للأسرة(إعداد و تعديل/ عبد العزيز السيد الشخص ١٩٩٥) اختبار استانفورد بينية الصورة الرابعة لقياس الذكاء (تعريب وتقنين/ لويس كامل مليكة) ، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم(إقتباس وإعداد/ مصطفى كامل) اختبار اللغة العربى(إعداد/ نهلة عبد العزيز الرفاعى ١٩٩٤) ، اختبار الفهم اللغوى(إعداد/ سيد أحمد أحمد البهاص ٢٠٠٠) ، و قد استعان الباحث باختبار ويلكوكس ، اختبار مان ويتنى ، اختبار T. Test و قد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد تغير دال إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج العلاجى لحالات تأخر النمو اللغوى على اختبار الفهم اللغوى لصالح القياس البعدى ، يوجد تغير دال إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجى لحالات تأخر النمو اللغوى على اختبار الفهم اللغوى لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، لا يوجد تغير دال إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل و بعد تطبيق البرنامج العلاجى لحالات تأخر النمو اللغوى على اختبار الفهم اللغوى.

دراسة **هدى على (٢٠٠٨)** قامت الباحثة بدراسة بعنوان: فعالية برنامج فى الحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ، تهدف الدراسة إلى تحديد أهم

جوانب القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية و الوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ، و إعداد برنامج للحد من القصور اللغوى ببعدية ، و قد تكونت العينة من (١٤) طفلاً من الذكور و الإناث من أطفال الصف الثانى (K.G) ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العمر الزمنى ، و مستوى الذكاء ، و المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة ، و مستوى القصور اللغوى ببعدية ، التعرف على الحروف الهجائية ، و الوعى الصوتى. تراوحت أعمارهم ما بين (٥.٥: ٧) سنوات بروضات الرعاية المتكاملة بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية كمجموعة تجريبية أما المجموعة الضابطة فتم اختيارها من روضتى عمر الفاروق ، و روضة اللغات التجريبية بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية ، و قد استخدمت الباحثة الأدوات التالية: اختبار رسم الرجل لجودانف–هاريس للذكاء ، مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة. (إعداد/ محمد بيومى ٢٠٠٠) بطارية اختبارات المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ، (إعداد/ عادل عبد الله ٢٠٠٥) ، البرنامج التدريبى(إعداد/ الباحثة) ، و قد استعانت الباحثة بالأساليب الإحصائية التالية: اختبار مان ويتنى ، اختبار ويلكوكسن ، قيمة (Z) ، و قد توصلت نتائج الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة فى القياس البعدى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية و الوعى الصوتى لصالح المجموعة التجريبية ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى و البعدى لمستوى القصور اللغوى ببعدية التعرف على الحروف الهجائية و الوعى الصوتى لصالح القياس البعدى ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى و البعدى لمستوى القصور اللغوى ككل و مهارة الوعى الصوتى بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة للقياسين القبلى و البعدى لمهارة التعرف على الحروف الهجائية.

دراسة **لين شيرستين Buchheit, Christine Lynn (٢٠٠٣)** قامت الباحثة بدراسة بعنوان: دراسة تتبعية لطلاب لديهم تاريخ من اضطرابات النطق و الكلام ، تهدف الدراسة إلى علاج اضطرابات النطق لدى الأطفال ، و قد تكونت العينة من ٨ طلاب و تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما تجريبية تتكون من ٢ بنت و ٢ ولد و الأخرى ضابطة ، و قد توصلت نتائج

الدراسة إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطفل فى القياس القبلى و القياس البعدى لاختبار اللغة لصالح القياس البعدى.

دراسة **رفاشو و جروبيرج Rvachew, Susa, Grawbury (٢٠٠٦)** قام الباحثان بدراسة بعنوان: بعض المتغيرات المرتبطة بمهارات الوعى الصوتى لدى أطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من اضطرابات فى أصوات الكلام ، تهدف الدراسة إلى التعرف على بعض المتغيرات المتمثلة فى إدراك الكلام ، النطق مهارات اللغة الاستقبالية و مهارات اللغة التعبيرية ، مهارات ما قبل القراءة و ما قبل الكتابة و التى قد تسهم فى قصور و ضعف مهارات الوعى الصوتى لدى أطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من اضطرابات أصوات الكلام ، و قد تكونت العينة من (٩٥) طفلاً و طفلة منهم (٦٢) من الذكور ، (٣٣) من الإناث فى مرحلة ما قبل المدرسة الذين يعانون من اضطرابات فى أصوات الكلام ، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤٨ : ٦٧) شهراً ، و تمت المجانسة بينهم فى المستوى الاجتماعى و الاقتصادى و التعليمى ، و قد استخدم الباحثان اختبار جولدمان – فريستو للنطق "الطبعة الثانية ، اختبار بيبودى للمفردات المصورة "الطبعة الثالثة" ، تقييم الكلام و نظام التعلم التفاعلى للتعرف على قدرات الطفل على إدراك الكلام.(Preparation/ Sails & Avaaz 1999) ، و قد توصلت نتائج الدراسة إلى يتعرض الأطفال الذين يعانون من اضطرابات أصوات الكلام "اضطرابات النطق" لخطر تأخر نمو مهارات الوعى الصوتى إذا كانوا يعانون من قصور أو ضعف فى القدرة على إدراك الكلام و قصور فى مهارات اللغة الاستقبالية ، و يمكن التنبؤ بمهارات فهم و إدراك الكلام و مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر نمو مهارات الوعى الصوتى ، إن إدراك الكلام متغير جوهرى و له تأثير مباشر على مهارات الوعى الصوتى ، و له تأثير غير مباشر على المهارات اللغوية النطق الصحيح ليس له تأثير مباشر على مهارات الوعى الصوتى.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١. أن حجم عينة الدراسات قد تفاوت من (٨) طلاب كما هو فى دراسة لين شيرستين إلى (٩٥) طفلاً كما هو فى دراسة رفاشو و جروبيرج و قد شملت العينة فى معظم الدراسات على الجنسين معاً

٢. أن أدوات القياس التى أستخدمت فى تلك الدراسات و البحوث السابقة قد تنوعت ما بين قياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة ، البرنامج التدريبى ، اختبار رسم الرجل لجودانف–هاريس للذكاء اختبار بيبودى للمفردات المصورة "الطبعة الثالثة ، إلى اختبار جولدمان – فريستو للنطق "الطبعة الثانية

٣. أن أهم النتائج التى أسفرت عنها هذه الدراسات إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطفل فى القياس القبلى و القياس البعدى لاختبار اللغة لصالح القياس البعدى ، و إن إدراك الكلام متغير جوهرى و له تأثير مباشر على مهارات الوعى الصوتى ، و له تأثير غير مباشر على المهارات اللغوية ، النطق الصحيح ليس له تأثير مباشر على مهارات الوعى الصوتى.

فروض الدراسة:

١. يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي و القياس البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس اللغة و الدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي.

٢. يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس التعرف على صعوبات التعلم و الدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي.

إجراءات الدراسة: تمثل فى الآتى:

١. **منهج الدراسة:** المنهج التجريبى.

٢. **العينة:** أجريت هذه الدراسة على عينة تكونت من (١٠٠) طفل من ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من مشاكل فى اللغة تراوحت أعمارهم ما بين (٦– ١٠) عاماً ، و تم تطبيق برنامج على (١٠) أطفال كمجموعة تجريبية واحدة.

٣. **أدوات الدراسة:** مقياس للغة (، و قائمة للتعرف على طفل صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

➢ تقنين أدوات القياس السيكومترية:

أولاً: قائمة التعرف على طفل صعوبات التعلم: قامت الباحثة تقنين للأداة كما يلى :

تم حساب صدق المقياس بطريقتان هما:

أ. التحليل العاملي الاستكشافى

هدفت هذه الخطوة إلي الكشف عن البنية العاملية Factorial Structure للمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه ، و قد طبق المقياس علي (١٠٠) طالب و طالبة . و استخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٥٥ مفردة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج و التدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax . و يمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول (١) التالى :

مفردات مقياس بعد التدوير باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي

م	الأول	الثاني	الثالث
٣٢	٠.٧٠		
٢٥	٠.٦٩		
١٥	٠.٦٦		
٤	٠.٦٣		
٤٠	٠.٦٠		
٩	٠.٥٨		
١٠	٠.٥٨		
٤٤	٠.٥٧		
٤٧	٠.٥٦		
٣	٠.٤٤		
١٨	٠.٤٢		
١٩	٠.٤٢		
٤٦	٠.٣٨		
٢	٠.٣٧		
٣٠	٠.٣٦		
٣١	٠.٣٤		
١	٠.٣٤		
٣٩	٠.٣٢		
٨	٠.٣٢		
١٣	٠.٣٢		
٢٠	٠.٣١		
١٤	٠.٣١		

م	الأول	الثاني	الثالث
٥٣	٠.٣٠		
١٦		٠.٧١	
٣٣		٠.٦٨	
٢٧		٠.٦١	
٥		٠.٥٨	
٣٦		٠.٥٨	
٥١		٠.٥٦	
٢٣		٠.٥١	
٢٦		٠.٤٧	
١١		٠.٤٥	
٢٨		٠.٤٤	
٦		٠.٤٣	
٣٤		٠.٤٢	
٢١		٠.٤١	
٣٧		٠.٤٠	
٤٨		٠.٣٥	
٢٢		٠.٣٢	
٤٥			٠.٦٩
٤٣			٠.٦٥
٥٥			٠.٥٨
٢٤			٠.٥٦
٥٢			٠.٥٣
٣٥			٠.٥٢
٣٨			٠.٥٠
٥٤			٠.٤٨
٤٢			٠.٤٧
١٢			٠.٤٦
٧			٠.٤٥
٤٩			٠.٤٢
٥٠			٠.٤١
٢٩			٠.٤٠
٤١			٠.٣٩

م	الأول	الثاني	الثالث
١٧			٠.٣٣
القيمة المميزة	٤.٢٨	٢.٠٢	١.٧٥
% للتباين المفسر لكل عامل	١٢.٨٤	١١.٥٢	٩.٢٣
قيمة التباين المفسر للمقياس ككل	٣٣.٥٩		

يتضح من جدول (١) ظهور ثلاثة عوامل : **الأول**: كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ٢٣ مفردة امتدت تشبعاتها من ٠.٣٠ إلي ٠.٧٠ ، و فسر هذا العامل ١٢.٨٤% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس و بلغت قيمته المميزة (٤.٢٨) ، و يمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات صعوبات التعلم الأكاديمية " و **الثانى**: كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ١٦ مفردة امتدت تشبعاتها من ٠.٣٢ إلي ٠.٧١ و فسر هذا العامل ١١.٥٢ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس ، و بلغت قيمته المميزة (٢.٠٢) و يمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات " صعوبات التعلم النمائية.

و **الثالث**: كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ١٦ مفردة امتدت تشبعاتها من ٠.٣٣ إلي ٠.٦٩ و فسر هذا العامل ٩.٢٣ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس ، و بلغت قيمته المميزة (١.٧٥) و يمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات " المشكلات السلوكية/الانفعالية".

ج. الاتساق الداخلى

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والجدول التالى يوضح هذه المعاملات: جدول (٢)

الاتساق الداخلي

لعبارات مقياس التعرف علي طفل صعوبات التعلم (ن = ١٠٠)

صعوبات التعلم الأكاديمية		صعوبات التعلم النمائية		المشكلات السلوكية/الانفعالية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٥**	٥	٠.٦٢**	٧	٠.٦٥**
٢	٠.٥٤**	٦	٠.٧٥**	١٢	٠.٦٣**
٣	٠.٧٤**	١١	٠.٦٢**	١٧	٠.٨٥**
٤	٠.٦٩**	١٦	٠.٤٩**	٢٤	٠.٦٠**
٨	٠.٧٤**	٢١	٠.٤٣**	٢٩	٠.٦٥**
٩	٠.٦٨**	٢٢	٠.٤٤**	٣٥	٠.٦٢**
١٠	٠.٧٤**	٢٣	٠.٥٠**	٣٨	٠.٧٨**

١٣	٠.٧٢**	٢٦	٠.٤٢**	٤١	٠.٦٣**
١٤	٠.٧٢**	٢٧	٠.٥١**	٤٢	٠.٦٩**
١٥	٠.٧٨**	٢٨	٠.٦٩**	٤٣	٠.٤٩**
١٨	٠.٦٤**	٣٣	٠.٦١**	٤٥	٠.٤٠**
١٩	٠.٤٥**	٣٤	٠.٤٢**	٤٩	٠.٤٦**
٢٠	٠.٧٥**	٣٦	٠.٨١**	٥٠	٠.٤٨**
٢٥	٠.٦٣**	٣٧	٠.٧٤**	٥٢	٠.٦٧**
٣٠	٠.٦٨**	٤٨	٠.٧٦**	٥٤	٠.٦٤**
٣١	٠.٦٣**	٥١	٠.٨١**	٥٥	٠.٥١**
٣٢	٠.٦٩**				
٣٩	٠.٧٢**				
٤٠	٠.٧٣**				
٤٤	٠.٨١**				
٤٦	٠.٦٦**				
٤٧	٠.٦٢**				
٥٣	٠.٦٥**				

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠.٠١ ، و الذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس و كانت النتائج كما بالجدول التالي: جدول (٣)

يوضح الاتساق الداخلى

لمقياس التعرف على طفل صعوبات التعلم (ن = ١٠٠)

البعد	معامل الارتباط
صعوبات التعلم الأكاديمية	٠.٧٩**
صعوبات التعلم النمائية	٠.٨٢**
المشكلات السلوكية/الانفعالية	٠.٧٨**

** دالة عند ٠.٠١

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزى) :

والصدق التمييزي بقصد به المقارنة بين الفئة العليا (أعلى من ٢٥%) من أفراد العينة والفئة الدنيا (أقل من ٢٥%) من أفراد العينة على أبعاد المقياس و المجموع الكلى للمقياس والجدول التالي يوضح هذه المقارنة:

جدول (٤) الصدق التميزي بين أفراد العينة في أبعاد مقياس التعرف على طفل صعوبات التعلم

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم الأكاديمية	الفئة الدنيا	٢٥	٣٣.٣٦	٦.٦٥	١١.٣٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الفئة العليا	٢٥	٥٣.٤٨	٥.٨٦		
صعوبات التعلم النمائية	الفئة الدنيا	٢٥	٢٠.٦٨	٤.٣٥	١٢.٢٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الفئة العليا	٢٥	٣٥.٦٤	٤.٣٠		
المشكلات السلوكية/الانفعالية	الفئة الدنيا	٢٥	٢٣.٦٤	٣.٩٤	١٢.٢٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الفئة العليا	٢٥	٣٨.٤٨	٤.٦٢		
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	٢٥	٧٧.٦٨	١١.٥٤	١٦.٩٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الفئة العليا	٢٥	١٢٧.٦٠	٩.١٤		

يتضح من الجدول السابق (٤) أن جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، والذى يدل على الصدق التميزى لأبعاد المقياس و المقياس ككل وهذا يؤكد صلاحيتة للتطبيق.

ثبات مقياس التعرف على طفل صعوبات التعلم :

جدول (٥)

يوضح ثبات مقياس التعرف على طفل صعوبات التعلم

بطريقة ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية (ن= ١٠٠)

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
صعوبات التعلم الأكاديمية	٠.٨٢	٠.٨٠
صعوبات التعلم النمائية	٠.٨٧	٠.٨٤

المشكلات السلوكية/الانفعالية	٠.٨٢	٠.٨١
المقياس ككل	٠.٩٢	٠.٩٠

يتضح من الجدول السابق (٥) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذى يؤكد ثبات مقياس التعرف على طفل صعوبات التعلم.

صدق مقياس اضطرابات النطق:

تم حساب صدق المقياس بطريقتان هما:

هدفت هذه الخطوة إلي الكشف عن البنية العاملية Factorial Structure للمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه ، و قد طبق المقياس علي (١٠٠) تلميذ ة تلميذة. و استخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٤٠ مفردة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج و التدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax ، و يمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول التالى :

جدول (٦) مفردات مقياس اضطرابات النطق بعد التدوير باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي

م	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١٦	٠.٥٢			
٤	٠.٥٢			
٢٣	٠.٥١			
١	٠.٤٦			
١٢	٠.٣٣			
١٣		٠.٥٨		
٢٠		٠.٥٨		
٢		٠.٥٥		
١٧		٠.٥٤		
٥		٠.٤٩		
١٨			٠.٧٥	
١٤			٠.٦٧	
٨			٠.٥٥	

م	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
٢٦			٠.٥١	
٦			٠.٥٠	
٣			٠.٤٩	
٢١			٠.٤٩	
١٠			٠.٣٩	
٢٤				٠.٥٨
٩				٠.٥٥
١٩				٠.٥٣
٢٥				٠.٤٣
١١				٠.٤١
٢٢				٠.٤٠
٧				٠.٣٥
١٥				٠.٣٠
القيمة المميزة	٦.٠٢	٣.٠٦	٢.٤٧	٢.١٢
% للتباين المفسر لكل عامل	٩.٥٦	٩.٢	٨.٩	٦.٥٤
قيمة التباين المفسر للمقياس ككل	٣٤.٢			

يتضح من جدول (٦) ظهور أربعة عوامل : **الأول** : كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ٥ مفردات امتدت تشبعاتها من ٠.٣٣ إلي ٠.٥٢ ، و فسر هذا العامل ٩.٥٦% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس و بلغت قيمته المميزة (٦.٠٢) ، و يمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات بـ " الإنتباة السمعى ".

و **الثانى** : كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ٥ مفردات امتدت تشبعاتها من ٠.٤٩ إلي ٠.٥٨ و فسر هذا العامل ٩.٢ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس ، و بلغت قيمته المميزة (٣.٠٦) و يمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات بـ " الإدراك السمعى " .

و **الثالث** : كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ٨ مفردة امتدت تشبعاتها من ٠.٣٩ إلي ٠.٧٥ و فسر هذا العامل ٨.٩ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس ، و بلغت قيمته المميزة (٢.٤٧) و يمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات بـ " التمييز السمعى " .

والرابـع : كـان عـدد المفـردات التـى تشـبعت عليـه ٨ مفـردات امتـدت تشـبعاتها مـن ٠.٣٠إلـي ٠.٥٨ و فسر هذا العامل ٦.٥٤ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس ، و بلغت قيمته المميزة (٢.١٢) و يمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات بـ " التذكر السمعى " .

الاتساق الداخلى لمقياس اضطرابات النطق :

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والجدول التالى يوضح هذه المعاملات: جدول (٧)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس اضطرابات النطق (ن = ١٠٠)

الإنتباة السمعى		الإدراك السمعى		التمييز السمعى		التذكر السمعى	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٨**	٢	٠.٧٧**	٣	٠.٤٨**	٧	٠.٦٦**
٤	٠.٦٤**	٥	٠.٥٩**	٦	٠.٥٨**	٩	٠.٨٦**
١٢	٠.٦٨**	١٣	٠.٧٠**	٨	٠.٤٨**	١١	٠.٦٨**
١٦	٠.٧٠**	١٧	٠.٤٩**	١٠	٠.٥٢**	١٥	٠.٧٠**
٢٣	٠.٥٦**	٢٠	٠.٥٦**	١٤	٠.٥٠**	١٩	٠.٦٨**
				١٨	٠.٨٤**	٢٢	٠.٥٠**
				٢١	٠.٧١**	٢٤	٠.٤٩**
				٢٦	٠.٧٨**	٢٥	٠.٤٥**

** دالة عند ٠.٠١ يتضح من جدول (٧) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠.٠١ و الذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس و كانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

يوضح الاتساق الداخلى لمقياس اضطرابات النطق(ن = ١٠٠)

البعد	معامل الارتباط
الإنتباة السمعى	٠.٨٧**
الإدراك السمعى	٠.٨٨**
التمييز السمعى	٠.٨٦**
التذكر السمعى	٠.٨٢**

** دالة عند ٠.٠١

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزى) :

والصدق التمييزي بقصد به المقارنة بين الفئة العليا (أعلى من ٢٥%) من أفراد العينة والفئة الدنيا (أقل من ٢٥%) من أفراد العينة على أبعاد المقياس و المجموع الكلى للمقياس والجدول التالي يوضح هذه المقارنة:

جدول (٨)

الصدق التميزي بين أفراد العينة في أبعاد مقياس اضطرابات النطق

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإنتباة السمعى	الفئة الدنيا	٢٥	٩.٨٤	١.٦٨	٧.٠٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الفئة العليا	٢٥	١٢.٩٢	١.٤١		
الإدراك السمعى	الفئة الدنيا	٢٥	٦.٤٤	١.٥٠	١٠.٥٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الفئة العليا	٢٥	١١.٨٠	٢.٠٤		
التمييز السمعى	الفئة الدنيا	٢٥	١٣.٢٠	١.٤٤	٦.٥٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الفئة العليا	٢٥	١٦.٧٢	٢.٢٥		
التذكر السمعى	الفئة الدنيا	٢٥	١١.٥٢	٢.٩٢	٨.٧٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الفئة العليا	٢٥	١٨.٣٦	٢.٦١		
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	٢٥	٤١.٠٠	٣.٥٤	٢٠.١١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الفئة العليا	٢٥	٥٩.٨٠	٣.٠٦		

يتضح من الجدول السابق (٨) أن جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، والذى يدل على الصدق التميزى لأبعاد المقياس و المقياس ككل وهذا يؤكد صلاحيتة للتطبيق.

ثبات مقياس اضطرابات النطق :

جدول (٩)

يوضح ثبات مقياس اضطرابات النطق

بطريقة ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية (ن= ١٠٠)

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الإنتباة السمعى	٠.٨٧	٠.٨٥
الإدراك السمعى	٠.٨١	٠.٧٨
التمييز السمعى	٠.٨٤	٠.٨٠
التذكر السمعى	٠.٨٨	٠.٨٧
المقياس ككل	٠.٩٣	٠.٨٩

يتضح من الجدول السابق (٩) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذى يؤكد ثبات مقياس اضطرابات النطق.

نتائج الدراسة: ١. نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه: يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس اضطرابات النطق و الدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي. و للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين ، ويوضح الجدول (١٠) ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فى هذا الصدد:

جدول (١٠)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج على مقياس اضطرابات النطق

البعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الإنتباة السمعى	الرتب السالبة	١٠	١٢.١٠	١.٥٢	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٧.٤٠	١.٢٦	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
الإدراك السمعى	الرتب السالبة	١٠	١٢.٣٠	٢.٢٦	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٥.٤٠	٠.٧٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
التمييز السمعى	الرتب السالبة	١٠	١٦.٠٠	٢.٤٩	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	١٣.٢٠	١.٤٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
التذكر السمعى	الرتب السالبة	١٠	١٨.٩٠	٢.٥١	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	١٠.٥٠	١.٩٦	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١٠	٥٩.٣٠	٤.٥٧	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٣٦.٩٠	١.٦٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة (z) المحسوبة تكون دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١.٩٦) ، قيمة (z) المحسوبة تكون دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢.٥٨).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على بعد الإنتباة السمعى حيث كانت قيمة Z = ٣.٨١ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدى، و توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على بعد الإدراك السمعى حيث كانت قيمة Z = ٢.٨٢ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدى، و توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على بعد التمييز السمعى حيث كانت قيمة Z = ٢.٨٣ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدى، و يتِضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على بعد التذكر السمعى حيث كانت قيمة Z = ٢.٨١ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدى، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية حيث كانت قيمة Z = ٢.٨١ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدى.

ثالثاً: فيما يتعلق بالفرض الثالث:

ينص الفرض على: يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في كل بعد من ابعاد مقياس التعرف على صعوبات التعلم والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي. و للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين ، ويوضح الجدول التالى ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فى هذا الصدد: **جدول (١١)**

يوضح دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس التعرف على صعوبات التعلم

البعد	نتائج القياس / قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم الأكاديمية	الرتب السالبة	١٠	٥٥.١٠	٣.٩٨	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٢	دالة عند

البعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	الرتب الموجبة	٠	٣٦.٢٠	٤.٢٤	٠	٠		مستوى ٠.٠١
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
صعوبات التعلم النمائية	الرتب السالبة	١٠	٣٧.٧٠	٤.٤٧	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٢٨.٨٠	٢.٢٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
المشكلات السلوكية/الانفعالية	الرتب السالبة	١٠	٣٩.٩٠	٥.٩٧	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٢٥.٢٠	٢.٧٤	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١٠	١٣٢.٧٠	٩.٥٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٩٠.٢٠	٤.٩٨	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						

يتضح من جدول (١١) أن قيمة (z) المحسوبة تكون دالة احصائياً عند مستوي (٠.٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١.٩٦) ، قيمة (z) المحسوبة تكون دالة احصائياً عند مستوي (٠.٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢.٥٨).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على بعد صعوبات التعلم الأكاديمية حيث كانت قيمة Z = ٣.٨٢ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدى، و توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على بعد صعوبات التعلم النمائية حيث كانت قيمة Z = ٢.٨١ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدى، و توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على بعد المشكلات السلوكية/الانفعالية حيث كانت قيمة Z = ٢.٨٠ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدى، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب

درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية حيث كانت قيمة Z = ٢.٨٠ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدى.

المراجع:

١. أحمد عبد الرحمن حماد (١٩٨٣). عوامل التطور اللغوى "دراسة فى نمو و تطور الثروة اللغوية". لبنان: دار الأندلس.

٢. حسين نورى الياسرى (٢٠٠٠). صعوبات التعلم الخاصة. القاهرة: الدار العربية للعلوم.

٣. خالد عبد الرحمن العطيات (٢٠١٠). التطور اللغوى لدى أطفال السنة الثانية و الثالثة من النمو "دراسة نظرية". مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مجلد ٤ ، العدد ٣٤ ، ص ص ٧١٩-٧٤١.

٤. سيد أحمد عثمان (١٩٩٠). صعوبات التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥. العزيز السيد الشخص (٢٠٠٧). اضطرابات النطق و الكلام.القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.

٦. عفراء سعيد خليل (٢٠٠٠). بعض المتغيرات الأسرية و النفسية لدى عينة من الأطفال المضطربين فى الكلام. رسالة ماجستير. معهد الدراسات و البحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

٧. فيوليت فؤاد إبراهيم (٢٠٠٣). مناهج البحث فى علم النفس. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٨. السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٣). صعوبات التعلم و الإدرك البصرى "تشخيص و علاج"سلسلة الفكر العربى فى التربية الخاصة (٤). القاهرة: دار الفكر العربى.

٩. السيد يس التهامى محمد (٢٠٠٨). فعالية برنامج للتدخل المبكر فى علاج بعض اضطرابات الكلام و اللغة لدى الأطفال. رسالة دكتوراة. كلية التربية ، جامعة عين شمس.

١٠. محمد النوبى محمد على (٢٠١١). صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات.دار الصفاء للنشر و التوزيع. عمان دون لود نت كتب

١١. مسعد أبو الديار ، جاد البحيري ، نادية طيبة ، عبدالستار محفوظي ، جونايفرات (٢٠١٢). العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة. الكويت:مركز تقويم و تعليم الطفل.

١٢. ملاك جرجس (١٩٩٣). سيكولوجية الطفولة مشاكل أطفالنا النفسية و طرق علاجها "اللجلجة و اضطرابات الكلام". القاهرة: مكتبة المحبة.

١٣. هانا مورتيمير(٢٠٠٤). التطور اللغة. القاهرة: الانجلو المصرية.

١٤. هدى على سالم محمد (٢٠٠٨). فعالية برنامج فى الحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة. رسالة دكتوراة. معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١٥. هلا السعيد (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق و العلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦. وليد عبد بنى هانى (٢٠٠٨). صعوبات التعلم "أنشطة تطبيقية و طرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم". عمان–الأردن– العبدلى: دار عالم الثقافة للنشر و التوزيع.

١٧. يوسف لطفى غبريال بطرس (٢٠٠٧). برنامج تخاطب بالكمبيوتر لتنمية عمليات الكلام و الفهم اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الكلامية و القرائية فى المرحلة العمرية من ٦–٨ سنوات. رسالة دكتوراة. معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

18. Buchheit, Christine Lynn (2003). Follow-up of college students with a history of developmental speech disorders. M.S., Duquesne University.

19. Dale, P. (1976). Language development: structure and function (2ed), New York, Holt Rinehart and Winston.

20. Rvachew, Susa, Grawbury (2006). Meghan Correlates of Phonological Awareness in Preschoolers with Speech Sound Disorders. Journal of Speech Language and Hearing Research, Vol. (94), No. (1), PP. 74- 87.