البحث الثانى

كلية الدراسات العليا للتربية

قسم التربية الخاصة

العلاقة بين الذكاء اللغوي وصعوبات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد

حنان عبد المطلب عبد الرحمن ابراهيم

الأستاذ الدكتور/ أماني سعيدة سيد

أستاذ علم النفس التربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا للتربية

الأستاذ الدكتور/أيمن سالم

أستاذ التربية الخاصة المساعد ورئيس قسم التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا للتربية

علاقة بين الذكاء اللغوي وصعوبات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

ملخص البحث

وتعد المرحلة الابتدائية المرتكز الحقيقي والأساسي الذي يُبنى عليه نجاح التلميذ في المراحل التعليمية اللاحقة، بالإضافة إلى كونها المرحلة التي يظهر فيها على التلميذ الصعوبات التي قد تعوق مسيرة تقدمه في العملية التعليمية. وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، وتقف خلف العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى بالإضافة إلى أنها تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، لذلك اهتم البحث الحالي بالكشف عن أهمية كل من الذكاء اللغوي وصعوبات التعلم والكشف عن العلاقة بين المتغيرين وذلك من أجل الوصول الى التوصيات والمقترحات المناسبة

Abstract

The primary stage is the real and basic foundation upon which the student's success in the subsequent educational stages is built, in addition to being the stage in which the student appears to have difficulties that may impede his progress in the educational process. Reading constitutes one of the main important axes of academic learning difficulties, if not the most important and basic axis in it, as many researchers believe that reading difficulties represent the main cause of school failure, and stand behind many types of problems and other academic difficulties in addition to leading to many patterns of behavior Inconsistent, so the current research was concerned with revealing the importance of linguistic intelligence and learning difficulties and revealing the relationship between the two variables in order to reach the appropriate recommendations and proposals

مقدمة

تعتبر صعوبات التعلم من أشد المشكلات التي تواجهها نظم التعليم المختلفة، والتي تلعب دوراً أساسياً في حدوث قدراً من الفاقد التعليمي ما لم يتم تشخيصها في وقت مبكر من حياة الطفل وتقديم البرامج المختلفة التي من شأنها أن تقلل من هذا الفاقد وتحول دون تطور هذه الصعوبات من جهة، والحد من الآثار النفسية التي تخلفها لدى المتعلم كمشكلات فقدان الدافعية وفقدان الثقة بالنفس وعدم التوافق الشخصي والاجتماعي من جهة أخرى.

وقد أمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين هما:

١- صعوبات التعلم النمائية أو النفسية: وهي تلك الصعوبات التي تتعلق بنمو القدرات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل (صعوبات الانتباه، والتذكر، والإدراك، وتكوين المفهوم، وحل المشكلة).

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية أو الدراسية: تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي تعتبر نتيجة لصعوبات التعلم النمائية (عبد الباسط خضر، ٢٠٠٥، ٢٢)[١].

وتعد المرحلة الابتدائية المرتكز الحقيقي والأساسي الذي يُبنى عليه نجاح التلميذ في المراحل التعليمية اللاحقة، بالإضافة إلى كونها المرحلة التي يظهر فيها على التلميذ الصعوبات التي قد تعوق مسيرة تقدمه في العملية التعليمية. وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، وتقف خلف العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى بالإضافة إلى أنها تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي (فتحي الزيات، ١٩٩٨أ، ٤١٩).

وتعد صعوبات القراءة أكثر مشكلات وصعوبات القراءة تأثيراً على ذوي صعوبات التعلم، فالهدف من القراءة هو الفهم، أي القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة وتسعى جميع طرق تدريس القراءة وأساليبها إلى تنمية قدرات صعوبات القراءة ، وهناك حاجة ماسة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة لتعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم، والتدريب عليها بما يحقق لهم قدراً مناسباً من التحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي.

---

[١] التوثيق العلمي في الرسالة يكون وفق التعديلات الواردة في APA5

وفي هذا الاتجاه تشير كين وجان (٢٠٠٤، ٣١٣) Cain & Jane إلى أن صعوبات التعلم في القراءة ومهاراتها أكثر الصعوبات انتشاراً بين التلاميذ وأن ما يقرب من ١٠٪ من تلاميذ المرحلة الابتدائية يظهرون صعوبات في مهارات فك الشفرة وصعوبات القراءة ، وبناءً عليه فإن لديهم قصوراً عاماً في فهم النص ويؤدون أداءً ضعيفاً في اختبارات صعوبات القراءة والاستماعي.

وبالتالي يعمد الباحثون إلى تلاميذ هذه المرحلة – وبخاصة ذوي الصعوبات منهم – تشخيصاً وتدخلاً وعلاجاً، بغية التخفيف من تلك الصعوبات والاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة في المجال التربوي والتعليمي بالإضافة إلى الاستراتيجيات القائمة على نظريات علم النفس، وذلك بغرض مساعدة هؤلاء التلاميذ الذين يعانون في ظل النظم التعليمية التقليدية المتبعة في مدارسنا.

ويعتبر التعليم العلاجي من أهم الأساليب التربوية الناجحة في علاج العديد من حالات صعوبات التعلم لدى بعض المتعلمين وكذلك العديد من المشكلات والاضطرابات السلوكية والانفعالية بما له من أساليب فعالة وإيجابية في تعديل السلوك، على أن يراعي في برنامج التعليم العلاجي استخدام مجموعة من استراتيجيات التعلم أو التدريس لمواجهة متطلبات هؤلاء الطلاب التعليمية والتي تسمح لهم في نفس الوقت بالمشاركة مع باقي طلاب الفصل والاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة (نصرة جلجل، ٢٠٠٥، ١٩٩).

لا شك أن التحصيل الدراسي تجعل الطالبة تتعرف على حقيقة قدراتها وإمكاناته، فوصوله إلى مستوى تحصيلي مناسب يبث الثقة في نفسه ويعزز مفهومه الإيجابي عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر، مما يقوي صحته النفسية. أما فشله في التحصيل الدراسي فإنه يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس، والإحساس بالإحباط والنقص، كما يؤدي إلى التوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للطالبة. وهذا يعود الى الطالبة نفسها ومدى جديتها بالحياة ونجد الذكاء بأنه قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات. ويعرف بأنه القدرة على التعلم أو التفكير المجرد أو التصرف الهادف والتفكير المنطقي، وهي تعريفات تهتم بقدرة الفرد على اكتساب المعارف والخبرات والإفادة منها واستخدامها في حياته، ذلك أن الشخص الذكي هو الأسرع فهما والأقدر على التعلم والابتكار وحسن التصرف والأنجح في الدراسة أو العمل بوجه عام. ويمكن أن نسميه: بأنه المعرفة المكتسبة، فالشخص المطلع في ناحية ما والذي حصل على درجة أكاديمية، أو الذي اكتسب بطريقة أو بأخرى شهرة لزيادة معرفته يعد شخصا ذكيا سواء أكان حاذقا في حل المشكلات أم لم يكن. والذكاء من أكثر الموضوعات التي نالت اهتماما من جانب علماء النفس والتربية منذ بداية القرن العشرين حتى الآن، إلى أن أصبح التنبؤ بمستوى تحصيل الطالب عن طريق قياس ذكائه من

الأمور البديهية، فغالبا ما يحصل الطلاب ذوو الأداء الجيد في اختبارات الذكاء على تقديرات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي، بينما يميل ذوو الأداء المنخفض إلى الحصول على تقديرات ضعيفة. ولا بد من الإشارة إلى الفرق بين اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل، فاختبارات الذكاء تقيس القدرة على التعلم، أما اختبارات التحصيل فإنها تقيس ما الذي تعلمه الشخص وحصله، وهي تؤخذ من مناهج المدرسة، وتهتم بالعمليات العقلية، كما تبرز من خلال أداء التلميذ في المواد الدراسية المختلفة.

ويعد الارتباط بين الذكاء والقراءة والصعوبات التي يجدها التلميذ أكبر وأوثق في مراحل التعليم الأولى منه في المراحل العليا. فالتلاميذ ذوو الذكاء العالي والذين يكتسبون درجات تحصيل مرتفعة يستمرون في المدرسة لمدة أطول، في حين يميل الطلبة ذوو الذكاء المتدني إلى التقصير في العمل الصفي وإلى التسرب مبكرا من المدرسة. لذلك وتعمل هذه القدرات الإنسانية في تنسيق إلهي متكامل لتعزيز ما نعرفه بالذكاء لكن العلماء اكتشفوا أن تعدد القدرات يعني أننا لسنا أمام ذكاء واحد ينتهي به الأمر بل أنماط متعددة من الذكاء يتعامل كل نمط مع لون خاص من الخبرات ويري (يوسف، ٢٠١٠) وكان أول اختبار الذكاء عام ١٩٠٤ أعده العالم الفرنسي الفرد بينيه في باريس ثم انتقل الاختبار إلى الولايات المتحدة بعد عدة سنوات، وفي العام ١٩٨٣م قام السيكولوجي هاورد جاردنر بتأليف كتاب (أطر العقل Frames of mind) وأقترح فيه وجود سبع ذكاءات أساسية وهي الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني والذكاء الجسمي الحركي والذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي (الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق ، ويري جابر عبد الحميد ٢٠٠٣ ص ٢٠) . دراسة الأوضاع التعليمية في المرحلة الابتدائية من متطلبات وما فيها من اشكالات ،ومن أساسيات العمل التربوي فهؤلاء الطلبة والطالبات بحاجة إلى التوجيه والرعاية الصحية المستمرة والتعرف علي الصعوبات التي يوجهها في حياتهم الدراسية والاجتماعية بهدف الوصول الي الحلول الناضجة التي تخفض من تلك الصعوبات ويري (عيسيي ٢٠٠٠ ،ص

٨٧) ومن اوائل العلامات والمؤشرات التي يتم ملاحظتها علي التلميذات في هذه المرحلة هي صعوبة اكتساب مهارات اللغة كونه يفتقر إلي المؤثرات اللغوية وغالبا ما يكون التأخر في اكتساب اللغة وتطوريها هي العلامات

لأولي الوحيدة لوجود انخفاض في مستوي الذكاء اللغوي لدي الفرد (احمد – ٢٠٠٣ص٦٣) وهذا ما أشارت بيه (دراسة احمد ٢٠٠٢–ص٤٥) ضعف التلميذ في الذكاء اللغوي يؤثر على الذكاء النمو النفسي السليم وهذا يؤدي الي ضعف التلميذ في تحصيل المواد الدراسية بصورة عامة وعلي مهاراته في التواصل الاجتماعي. صعوبات اللغة من أولى

العلامات التي يمكن ملاحظتها على الطالبات التي يفتقر إلى تطور القدرات العقلية والمعرفية لذا تعد مشكلات اللغة من أشد المشكلات وأعمقها لأن أي نقص في تطور هذه القدرات يؤثر سلبا على مستوى الذكاء (الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الابتدائية وقامت الباحثة في هذه الدراسة بالتطرق إلى الذكاء اللغوي لمال هذا الذكاء من دور في تحسين أداء التلاميذ). وتم اختيار تلاميذ وتلميذات المستوى السادس الابتدائي والذين تبلغ أعمارهم (١١) سنوات في التعليم الابتدائي باعتبار أن المستوى هو الأساس لنهاية التعليم النظامي بالمدرسة لذا كان لابد من برنامج شامل للذكاء اللغوي الذي يهتم باللغة وأصواتها ومعانيها والاستخدامات العلمية لها باستخدام استراتيجيات تعلم خاصة بالذكاء اللغوي كالمناقشة والعصف الذهني ولعب الأدوار وممارسة الألعاب التي تعتمد على الكلمات واللغة أو باستخدام التسجيلات الصوتية. وذكرت شرنك ١٩٩٦ (Shrink), أن درجة أو نسبة الذكاء تنبئ بدرجة معقولة عن التحصيل الأكاديمي والنجاح المهني والشخصي، وان المهارات اللغوية مهمة لكي ينجح الفرد في حياته، إلا أنها غير كافية. ومن أجل النجاح في الحياة نحتاج إلى مهارات عديدة أخرى منها مهارات نفسية وشخصية ومهارات اجتماعية. فقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الذكاء اللغوي عند طالبات المرحلة الابتدائية، والكشف عن الفروق في ذلك بين المتفوقات تحصيليا، والعاديات

مشكلة الدراسة:

تعتبر صعوبات القراءة من أهم مشكلات وصعوبات القراءة التي تواجه التلاميذ في المرحلة الابتدائية، والتي تقف خلف العديد من أنماط المشكلات الأكاديمية الأخرى، كما تؤثر على التحصيل الأكاديمي بوجه خاص وعلى النجاح في الحياة بوجه عام، فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعدم شعوره بالكفاءة الذاتية ويمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي.

وفي هذا الاتجاه أشار المركز القومي للإحصائيات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٠٣) إلى أن ما يقرب من (٧١٪) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يظهرون صعوبات تعلم في القراءة وصعوبات القراءة (Lovett et al., 2008, 1083).

ولقد أشارت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى فعالية البرامج العلاجية والتدريبية القائمة على استخدام استراتيجيات مختلفة في تنمية صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مثل دراسات كل من: عادل عبدالله (٢٠٠٩)، وسبورير وآخرين (٢٠٠٩) .Sporer et al، وفتحي عبدالحميد (٢٠٠٨)، ومحمد عبدالمؤمن (٢٠٠٥)، وجوزيف وآخرين (٢٠٠١) .Joseph et al.

ولكن هناك ندرة في تلك الدراسات التي اتجهت إلى إعداد برامج علاجية لتنمية صعوبات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم – وذلك في حدود علم الباحثة– مما يساعد هؤلاء التلاميذ على تحسين وتنمية مستوى صعوبات القراءة لديهم، الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على نجاحهم الأكاديمي من ناحية، وعلى توافقهم النفسي والاجتماعي من ناحية أخرى، مما دعا الباحثة لإجراء الدراسة الحالية التي تعمد إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء اللغوي وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق بين الذكور والاناث في صعوبات القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم؟
٢- هل توجد علاقة بين الذكاء اللغوي (كمتغير مستقل) وصعوبات القراءة (كمتغير تابع) لدى تلاميذ صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين صعوبات القراءة والذكاء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في صعوبات القراءة، ومعرفة اتجاه الفروق بين الذكور الاناث في صعوبات القراءة

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- أنها مقدمة لفئة من الأطفال وهي فئة (ذوي صعوبات القراءة)، وضرورة تقديم برامج علاجية معدة خصيصاً لهم، ومدى الاستفادة من تلك البرامج في علاج بعض صعوبات القراءة لدى هؤلاء الأطفال.
٢- حجم المشكلة والمتمثلة في انتشار ظاهرة صعوبات التعلم بصورة واضحة في العديد من المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يؤدي إلى عدم استفادتهم من البرامج التعليمية المقدمة لهم وانخفاض مستوى تحصيلهم من جهة، وما يشكله ذلك من فاقد تعليمي واقتصادي من جهة أخرى، ومن ثم تقف هذه المشكلة كحجر عثرة في تحقيق خطط التنمية والنهوض بالمجتمع.
٣- ندرة الدراسات والبحوث التي اهتمت بإعداد برامج علاجية قائمة على استخدام الذكاء اللغوي في علاج صعوبات القراءة لدى صعوبات التعلم بالخصوص في البيئة العربية على الرغم من أهميتها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك – في حدود علم الباحثة.

٤- يتعلق بما قد تُسفر عنه الدراسة الراهنة من نتائج لإرشاد الأسر والعاملين في مجال التعليم بأهمية استخدام مثل هذه البرامج العلاجية في علاج صعوبات القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم تحسين أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي كزملائهم العاديين.

مصطلحات الدراسة:

١. صعوبات التعلم: Learning Disabilities (LD)

تعرف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة صعوبات التعلم بأنها: "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتُعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويُفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم" (هالاهان، وكوفمان Hallahan & Kauffman، ٢٠٠٨، ٣٢١).

٢. صعوبات القراءة: Reading Comprehension

تقدم الباحثة تعريفاً لصعوبات القراءة إجرائياً على أنه "عملية عقلية يمكن الاستدلال عليها من خلال مهارات صعوبات القراءة ، والتي تتضمن: القدرة على تحديد العلاقة بين المفردات (الترادف)، وتحديد العلاقة بين المفردات (التضاد)، والتمييز بين المفرد والجمع، وتكملة الجملة بكلمات معطاة، والتوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة، وفهم المادة المقروءة، ووضع عنوان مناسب للقطعة، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، ومعرفة ترابط وتسلسل الأحداث".

وذلك كما يقاس من خلال (الدرجة الكلية لمجموع استجابات التلميذ ذي صعوبات التعلم على اختبار صعوبات القراءة المستخدم في الدراسة الحالية).

٣. التلاميذ ذوو صعوبات القراءة:

Students with Reading Comprehension Disabilities

تقدم الباحثة تعريفاً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صعوبات القراءة في الدراسة الحالية على أنهم "أولئك التلاميذ الذين يظهرون تباعداً دالاً بين أدائهم المتوقع (كما يقاس

باختبارات الذكاء) وأدائهم الفعلي (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) ويتمثل ذلك في شكل قصور في مهارات صعوبات القراءة المستخدمة في الدراسة الحالية، وذلك مقارنةً بمن هم في مستوى عمرهم الزمني، ومستوى ذكائهم، وصفهم الدراسي، مع التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجياً، كما يستثنى من أولئك الذين يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية أو حركية، أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي، أو ثقافي، وكذلك من يعانون من مشكلات سلوكية (العدوان) وفقاً لتقارير معلميهم".

٤. الذكاء اللغوي:

هو القدرة على استخدام الكلمات شفوية بفاعليه كما هو الحال عند القاص والخطيب والسياسي أو تحريرية كما هو الحال عند الشاعر ويضم القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها والاستخدامات العلمية لها (جابر، ٢٠٠٣)

(يعرف جاردنر الذكاء اللغوي) بأنه قدرة الفرد على أن يكون حساسة للغة المكتوبة والمنطوقة والقدرة على استخدامها

الإطار النظري : أولا: الذكاء اللغوي:

يعد الذكاء اللغوي أحد مكونات نظرية جاردنر ويرى أنه من الممكن التعرف على هذا الذكاء لدى فرد ما من خلال مؤشرات واضحة منها القدرة على الحفظ بسرعة وحب التحدث والشغف بالقراءة والألعاب اللغوية، فالذكاء اللغوي هو القدرة على توليد اللغة والتراكيب اللغوية التي تتضمن الشعر وكتابة القصص واستعمال المجاز والشغف بالكلمات والشغف باكتساب اللغات والقدرة على توظيف اللغة الأهداف مختلفة واستخدام اللغة للتعبير والتواصل والإقناع وطرح المعلومات والأفكار وليس فقط إنتاج اللغة ولكن حساسية عالية الفروق الطفيفة بين الكلمات وترتيب وسجع الكلمات .(غباري ، أبو شعيرة ،٢٠١٠). كما أنها تعني المقدرة على استخدام اللغة الأم وربما لغات أخرى بكفاءة في التعبير الشفهي (كرواية الحكايات والخطابة والتعبير الكتابي كالشعر والتأليف والقصصي والمسرحي ومختلف ألوان الكتابة من أجل التعبير عما يجول بالخاطر وفهم الآخرين ويتضمن هذا النوع من الذكاء المقدرة على معالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها والاستخدامات العلمية للغة ومن بينها البيان والإقناع وتذكر المعلومات وتوضيحها والشرح واستخدام اللغة لذاتها كي تتحدث عن نفسها فيما يرى (الألفي ، ٢٠١٤) أن الذكاء اللغوي يقصد به القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية سواء أكان ذلك شفويا (رواية القصة ، الخطابة أو من خلال الكتابة الشعر وبناء اللغة والصحافة ، وهذا النوع من الذكاء يتضمن القدرة على تركيب وبناء اللغة والتعرف على صوتيات اللغة والأبعاد العلمية لاستخدامات اللغة ويظهر الذكاء اللغوي في القدرة على إقناع الآخرين لكي يتصرفوا

بطريقة معينة وفي شرح ونقل المعلومات والشخص الذكي لغويا لديه قدرة متميزة على الحفظ حتى في المسائل الرياضية نجده يقوم بحفظها .

كما يرى (الحريري ،٢٠١٥) بأنها القدرة على استخدام اللغة بفاعلية، كالقدرة على معالجة الكلمات الأغراض متعددة مثل الطلاقة في الحديث والتعبير والقدرة على إدراك المناقشات وإقناع الآخرين بوجهات النظر، وكتابة الشعر، ورواية القصة، والتميز في الخطابة، والقدرة على استخدام العبارات البلاغية كالاستعارة والتشبيه ، والكتابة ، والتمثيل المعتمد على التعبير اللفظي ، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها ، المتفوق في هذا اللون من الذكاء يتميز بحبه للقراءة والكتابة وراوية القصص والتعبير اللفظي والكتابي والقدرة على تذكر الأسماء والتواريخ والأحداث.

القــراءة: Reading

تعد اللغة وعاءً للثقافة وهي في الوقت نفسه جزء منها، وهي أداة للتواصل والترابط بين أفراد المجتمع ووسيلتهم في التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم واختلال اللغة معناه اختلال أكبر في الثقافة والمجتمع، الأمر الذي جعل الأمم تهتم بتعليم لغاتها لأبنائها استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة.

والقراءة إحدى المهارات اللغوية التي تسهم في إمداد الفكر الإنساني بأسس الإبداع إذ يعيش الإنسان بالقراءة حياة الحاضر والماضي معاً فهو يعيش بالقراءة عصوراً وأزماناً بعيدة ممتدة يشارك أهلها معارفهم وخبراتهم ويستوحي منها ومما أبدعته عقولهم إبداعاتهم الجديدة (أحمد المعتوق، ١٩٩٦، ١٢١).

وتعد القراءة أحد الروافد الأساسية لكل عملية تعليمية، كما أنها إحدى مخرجات اللغة التي يراد بها إبراز الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها للعمل بمقتضاها، فهي عملية فكرية عقلية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، إضافة إلى حاسة البصر وأداة النطق، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حل هذه الرموز وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة منها تعرُف الحروف والكلمات والنطق بها، مع الفهم الدقيق لها والربط بين عناصر المقروء (جمال سليمان، ١٩٩٩، ٧٥).

وفيما يلي سوف تتناول الباحثة: مفهوم القراءة، ومكوناتها، ومهاراتها بشيء من التفصيل.

مفهوم القراءة:

يعرف هاريس وسيباي (١٩٩٠، ٤٤٥) Harris & Sipay القراءة بأنها "تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة للتفاعل بين إدراك الرموز الكتابية التي تمثل اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب".

وتعرفها جودمان وآخرون (١٩٩٦، ٥٠) .Goodman et al بأنها "عملية تشكيل المعنى وحل المشكلات، وفي الوقت ذاته يقوم القارئ بتشكيل معنى موازٍ للمعنى الذي أراده كاتب النص بناءً على الخلفية المعرفية التي يتفاعل بها القارئ مع النص".

ويعرفها نبيل عبدالهادي وآخرون (٢٠٠٣، ١٨٥) بأنها "عملية فكرية عقلية هدفها الفهم، أي بمعنى آخر أصبح الهدف القرائي انتقال ترجمة الرموز المكتوبة إلى مدلولها من الأفكار".

وتعرف كذلك بأنها نشاطاً فكرياً وبصرياً يصاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية، وقد يصاحبه تحريك شفاه دون إخراج صوت أثناء القراءة الصامتة من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها، وأصبحت القراءة تهتم بتفاعل القارئ مع النص المقروء بحيث يُحرك مشاعره ويجعله يرضي أو يغضب أو يشتاق، وينتفع بما يقرؤه في حل المشكلات التي تعترض حياته العملية (السيد عبدالحميد، ٢٠٠٣، ٨٦).

كما تعرف القراءة بأنها ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة، **ويتطلب توفر المكونات التالية:**

١. المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.
٢. القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة.
٣. القدرة على القراءة بطلاقة.
٤. خلفية كافية من المعلومات أو المفردات اللغوية تسهم في حدوث صعوبات القراءة .
٥. تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.

٦. وجود أو توفر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها (هالاهان وآخرون Hallahan et al.، ٢٠٠٧، ٥١٧).

يتضح من التعريفات السابقة الخاصة بمفهوم القراءة أنها تتعدد وتتنوع تبعاً لتعدد وجهات نظر المهتمين بمفهوم القراءة، إلا أنه بنظرة دقيقة لتلك التعريفات نلاحظ أن أكثرها قد اتفق على أن القراءة هي عملية عقلية بالدرجة الأولى لا تقتصر على مجرد فك الرموز المكتوبة ونطق الكلمات، وإنما تتعدى هذا المستوى ليصبح الهدف من تعليم القراءة على كل المستويات هو تنمية القدرة على الفهم وتمكين القارئ الجيد من فهم ما تحتويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها.

مكونات القراءة:

- **تشير** ليرنر (٢٠٠٣، ١١٣) Learner إلى المكونات التالية للقراءة:

١- **تعرف الكلمة: Word Recognition** ويقصد بها تعرف الرموز المطبوعة، والمزاوجة بين الحروف وأصواتها.

٢- **صعوبات القراءة : Reading Comprehension** ويشير إلى القدرة على استخلاص واشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة.

- وفي هذا الاتجاه يشير هالاهان وآخرون (٢٠٠٧، ٥١٨) Hallahan et al. إلى أن هناك مكونين رئيسيين للقراءة، هما:

١- **فك الشفرة: Decoding** وهو الجانب الآلي في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أو إلى بديل لغوي منطوق.

٢- **الفهم أو الاستيعاب: Comprehending** ويشير إلى الجوانب الأعلى ترتيباً في القراءة والتي يتمكن الفرد بموجبها من استخراج المعنى من اللغة.

في ضوء ما سبق نجد أن كلا المكونين أو العمليتين – التعرف على الكلمة وصعوبات القراءة – متكاملتين، ونجد أنه يتم التركيز على التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعليم القراءة، بينما يتم التركيز على صعوبات القراءة ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة لتعليم القراءة.

مهارات وقدرات القراءة:

تتضمن القراءة باعتبارها عملية عقلية العديد من المهارات التي يجب على التلميذ أن يتقنها ليتمكن من عملية القراءة بكفاءة، كما أن النمو في القراءة يعد محصلة لمجموعة من المهارات المكتسبة، **وفيما يلي عرض لأهم هذه المهارات:**

يذكر فهيم مصطفى (٢٠٠١، ٥٦) أن مهارات القراءة الأساسية في المرحلة الابتدائية هي:

- التعرف على الكلمات.
- التأكد من معاني الكلمات.
- فهم وتفسير المواد المقروءة.
- إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.
- القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت.
- القراءة جهراً في صحة وسلامة.
- استخدام الكتب ومصادر المعلومات الأخرى استخداماً جيداً.

وفي هذا الاتجاه يشير محمد عبدالمؤمن (٢٠٠٥، ٤٢٢) إلى أن أهم مهارات القراءة تتمثل فيما يلي:

- التعرف على صور الكلمات المختلفة.
- فهم المادة المقروءة.
- القراءة في وحدات فكرية.
- سرعة القراءة.
- حركات العين بحيث لا ينظر القارئ إلى كل حرف على حدة، وإنما يحاول أن ينظر إلى أكثر من كلمة وهذا يحدد سرعة القراءة.

وقد أشارت العديد من الكتابات إلى أن مهارات القراءة تتضمن أن يكون الطالب لديه العديد من القدرات، وهي:

- القدرة على القراءة السريعة.
- القدرة على القراءة الصامتة.
- القدرة على فهم الكلمات وقواعد اللغة.
- القدرة على فهم المادة المقروءة.
- القدرة على القراءة لحل المشكلات.
- القدرة على تخزين الأفكار في الذاكرة.
- القدرة على تذكر المادة المقروءة.
- القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات.
- القدرة على التصفح (منى اللبودي، ٢٠٠٥، ٢٠).

مما سبق يتضح أن هناك العديد من مهارات القراءة وتلك المهارات يمكن أن تنمي لدى الأطفال من خلال التدريب عليها سواء كان هذه التدريب بشكل مباشر أو التدريب على بعض الاستراتيجيات التي تنمي تلك المهارات.

وترى الباحثة أن تدريب التلاميذ وبصفة خاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية على المهارات الأساسية للقراءة وخاصة مهارة صعوبات القراءة والعمل على تنميتها يعد أمراً حيوياً، لكون صعوبات القراءة يعد البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها التلميذ إلى تعلم واستيعاب موضوعات القراءة وكذلك موضوعات المواد الدراسية المختلفة، وتظل حاجة تلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل عام و التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص إلى تنمية صعوبات القراءة هدفاً من الأهداف الأساسية التي يسعى معظم المربيين والمهتمين بهؤلاء التلاميذ إلى تحقيقها لديهم في كل المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الابتدائية، حيث نجد أن المشكلة الأساسية لذوي صعوبات صعوبات القراءة تتمثل في عدم قدرتهم على تذكر ما سمعوه، أو قرءوه وبالتالي عدم قدرتهم على فهم النص المقروء، ولذلك فهم بحاجة إلى استخدام كافة الاستراتيجيات والطرق العلاجية التي تساعدهم على تحسين تلك المهارة بما يساعدهم على النجاح الأكاديمي، الأمر الذي ينعكس على توافقهم الاجتماعي وصحتهم النفسية بالإيجاب.

صعوبات القراءة: Reading Disabilities

تعد القراءة أحد المحاور الأساسية والهامة في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية، وذلك لكون صعوبة القراءة تمثل سبباً رئيسياً للفشل المدرسي مما يؤدي بالتالي إلى القلق وانخفاض الدافعية وتقدير الذات واحترام الآخرين.

ولقد لاحظ العديد من المتخصصين والباحثين أن صعوبات القراءة أكثر صعوبات التعلم انتشاراً وشيوعاً، فحوالي (٨٠٪) من ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات القراءة، وتنحصر أهم مشكلاتهم في صعوبة تعلم فك شفرة الكلمات، أو قصور في مهارات التعرف على الكلمة الأساسية، أو في فهم ما يقرءون (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٢، ١٥).

وفيما يلي سوف تتناول الباحثة مفهوم صعوبات القراءة، ومظاهرها، والعوامل والأسباب المؤدية إليها، وأنواعها بشيء من التفصيل.

مفهوم صعوبات القراءة:

يعرف ضياء الدين مطاوع (٢٠٠٠، ١٥٠) صعوبات تعلم القراءة بأنها "مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يبدون انحرافاً عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم، أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، بالرغم من كونهم عاديين حركياً،

وحسياً، وعقلياً، إلا أنهم يعانون من صعوبة في القراءة، أو النطق، والهجاء، والفهم الصحيح، ويؤدي ذلك إلى وجود مشكلات إدراكية لديهم تؤثر في تعلمهم للمفاهيم عامة، والمفاهيم العلمية على وجه الخصوص، ومن ثم ينخفض مستوى تحصيلهم لها".

كما يعرفها فتحي الزيات (٢٠٠٢، ٤٤٣) بأنها "اضطراب، أو قصور، أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي".

ويعرف محمد الشعيبي (٢٠٠٠، ٢٦٤) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بأنهم "أولئك التلاميذ الذين تنخفض مستويات أدائهم في القراءة عن مستويات تحصيلهم المتوقعة بناءً على مستوى قدراتهم العقلية، ويتمثل ذلك في شكل قصور في مهارات صعوبات القراءة ، والتعرف على الكلمات، والإلمام بالمصطلحات الخاصة بفنيات المادة المطبوعة، مع استبعاد التلاميذ الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم إلى حالات إعاقة سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو تخلف عقلي".

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم صعوبات القراءة يتضح ما يلي:

١- أن صعوبة تعلم القراءة، ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو أي من الإعاقات الحسية، أو الحركية، أو حرمان بيئي، أو عدم توافر فرص تعليمية مناسبة.

٢- لابد أن يتوافر لدى الطفل ذي صعوبة التعلم في القراءة، تباعداً دالاً بين تحصيله الفعلي في القراءة، وقدراته العقلية (ذكائه).

٣- أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة مجموعة غير متجانسة، فقد يكون لدى كل منهم خصائص، ومظاهر تختلف عن الآخر.

٤- معظم التعريفات ركزت على صعوبات القراءة كأحد صعوبات القراءة الأساسية.

مظاهر صعوبات القراءة:

لقد بينت نتائج الدراسات والاختبارات التي تم تطبيقها على الطلبة ذوي صعوبات القراءة أن أخطاء القراءة عند ذوي صعوبات القراءة، **يمكن حصرها فيما يلي:**

- **العادات القرائية والتي تتضمن:**
  - الحركات الاضطرابية عند القراءة.
  - الشعور بعدم الأمان.
  - فقدان مكان القراءة باستمرار وفقدان مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب مما يسبب له الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

- القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.
- جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة مما يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة.

● **أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة وتضم:**

- **الحذف (Omission):** حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.
- **الإضافة (Insertion):** حيث يضيف الطالب بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجوداً فيه.
- **الإبدال (Substitution):** حيث يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفاً بحرف آخر في الجملة الواحدة.
- **التكرار (Repetition):** ويعمل الطالب هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.
- **الأخطاء العكسية (Reversal Errors) :** حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلاً من بدايتها.

● **أخطاء في الاستيعاب وصعوبات القراءة وتضم:**

- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة) من نص تم قراءته.
- عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.
- عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة .(Malone & Mastropieri, 1992, 275)

وفي هذا الصدد أيضاً تشير ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (١٩٩٣، ١٩٤) إلى أن صعوبات القراءة تعد أكثر المشكلات انتشاراً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأنها تتمثل في النقاط التالية:

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل.
- ضعف في طلاقة القراءة الشفاهية.
- ضعف في فهم ما يقرأ (استدعاء – تعرف – استنتاج – نقد – تطبيق).
- ضعف في القدرة على التعرف على الكلمات الجديدة.
- عكس الحروف، والكلمات، والمقاطع عند القراءة.
- عكس الحروف، والأرقام عند الكتابة.

عوامل وأسباب صعوبات القراءة:

هناك مجموعة من العوامل والأسباب الظاهرة لصعوبات تعلم القراءة، وتتضمن:

١- **عوامل انفعالية:** ففي كثير من الأحيان يكون الطفل غير مستقر انفعالياً قبل التحاقه بالمدرسة، ومن ثم فإن هؤلاء الأطفال يظهرون سلبية واضحة في سلوكياتهم تجاه زملائهم، ومدرسيهم، وتظهر عدة فروق في عامل التوافق مع الذات والمجتمع عند مقارنتهم بغيرهم. وكذلك غالباً ما تفتقر هذه الفئة إلى الثقة بالنفس، كما يستسلمون للشعور باليأس، كما يعانون من عدم القدرة على التركيز، والانتباه، وكذلك ترتبط صعوبات التعلم بمفهوم الذات السلبي.

٢- **عوامل بيئية:** فالأطفال الذين يعيشون في بيئة صحية وجو أسري دافئ يشيع فيه الحب والتفاهم، تتاح لهم فرص التحصيل القرائي الجيد، حيث تتاح للطفل الفرصة لتنمية فرديته.

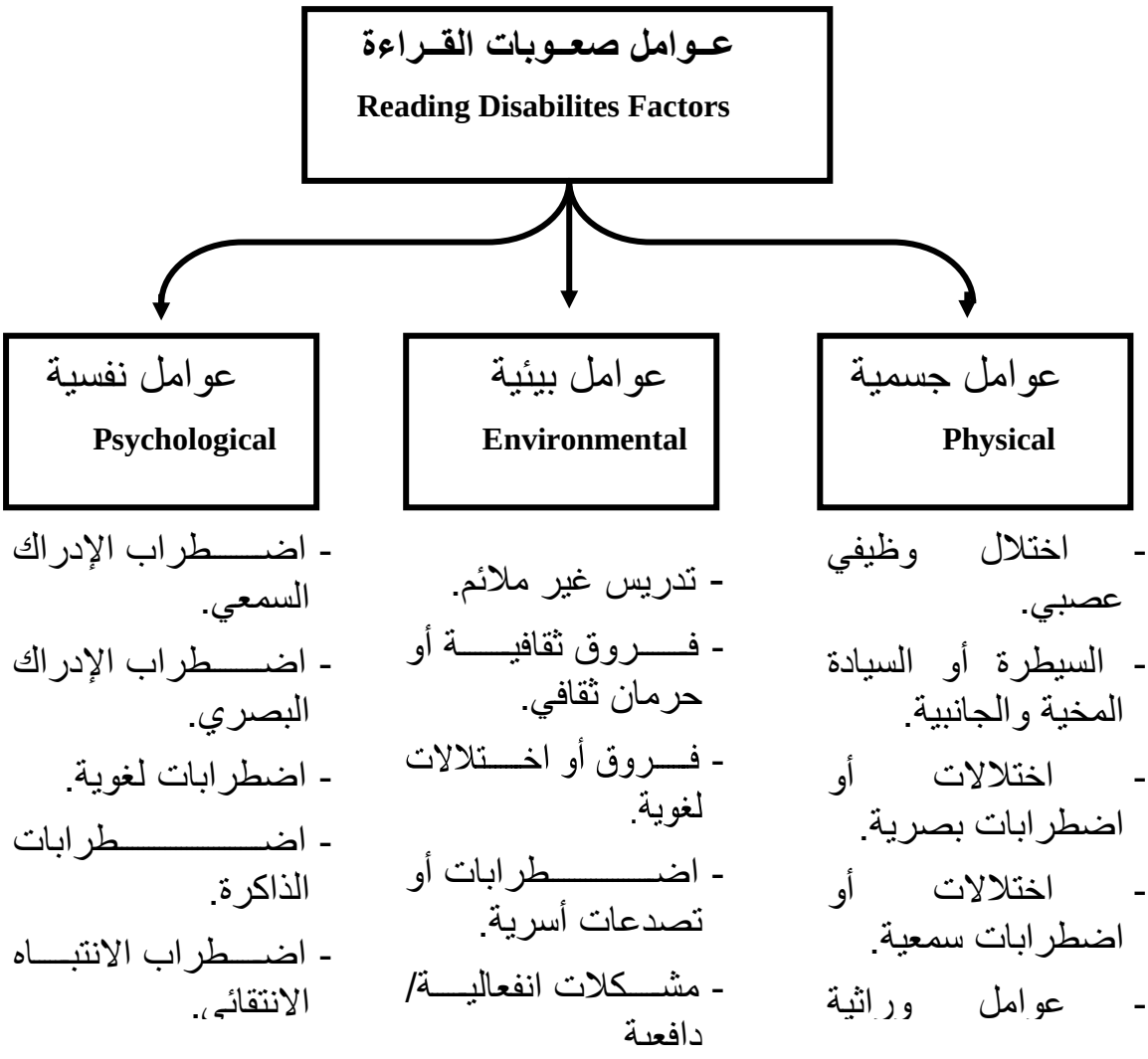
٣- **أسباب تعليمية:** فالمعلم له دور بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة، فقد يؤثر على تعلمها إيجابياً، أو سلبياً، فيجب أن يكون المعلم قادراً على تكييف طرق تدريسه للقراءة، وملاءمتها لحاجات التلميذ، وقدراته، وأن أسلوب التعلم الخاطئ يؤدي إلى صعوبات تعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية، ويجب ضرورة إيجاد الوسائل المناسبة لتدريس القراءة بما يلائم الحاجات الفردية للأطفال (خيري المغازي، ١٩٩٨، ٢٧-٣٦).

وفي هذا الصدد أيضاً يصنف فتحي الزيات (١٩٩٨أ، ٤٢٢) عوامل صعوبات القراءة في ثلاث مجموعات رئيسية، **وهي:**

١- مجموعة العوامل الجسمية Physical.

٢- مجموعة العوامل البيئية Environmental.

٣- مجموعة العوامل النفسية Psychological.



شكل (١) عوامل صعوبات القراءة

في ضوء ما سبق ترى الباحثة وجود أسباب وعوامل عديدة تقف خلف صعوبات القراءة ، فنادراً ما ترجع الصعوبات التي يعاني منها الطفل في القراءة لعامل واحد، ففي معظم الأحوال تكون هذه الصعوبة ناتجة عن تداخل عدة عوامل، تجمعت معاً لتمثل حاجزاً يحول بين الطفل وبين تقدمه في القراءة.

وكذلك يمكن القول بأن صعوبات القراءة كأحد أنواع صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لتلك العوامل والأسباب المساهمة في حدوث تلك الصعوبات إذا لم تؤدِ إلى حدوث ذلك القصور في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي.

أنواع صعوبات القراءة:

يمكن تصنيف صعوبات القراءة إلى ثلاث أنواع هي:

١- صعوبات تفسير رموز الكلمة.

٢- صعوبات صعوبات القراءة .

٣- صعوبات تفسير الرموز والفهم معاً.

وهذا يعني أن صعوبات القراءة تتباين ما بين صعوبة تعرف الكلمة وصعوبة صعوبات القراءة (Rotman, 1995, 229).

وفي هذا الإطار نجد العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة صعوبات القراءة كصعوبة رئيسية، على اعتبار أن الفهم ليس نتيجة حتمية للوصول إلى مستوى إتقان مهارات تعرف الكلمة، ولتحقيق أهداف القراءة فإن الأمر يحتاج إلى كل من مكوني القراءة تعرف الكلمة وصعوبات القراءة .

بناءً على ما سبق ترى الباحثة أن الهدف النهائي من القراءة هو صعوبات القراءة ، ومن ثم يجب على المدرسة أن تعمل مع بداية تعليم القراءة في مستوى تعرف وقراءة الكلمة حتى المستويات العليا لتعليم اللغة على التأكيد على تنمية المهارات المختلفة التي تساعد التلاميذ على فهم المقروء، والتفاعل معه إيجابياً.

ومن ناحية أخرى يعد صعوبات القراءة من أهم أهداف القراءة ليس فقط للقراءة كمادة دراسية وإنما قراءة جميع الموضوعات في كافة المجالات وفي المواد الدراسية المختلفة، وأن أي صعوبة في صعوبات القراءة سوف تعوق مسيرة التلميذ في باقي المواد الدراسية، مما قد يؤدي به إلى الفشل الأكاديمي، الأمر الذي ينعكس سلبياً على توافقه الاجتماعي وصحته النفسية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي المقارن.

عينه الدراسة

تكونت عينه الدراسة من (٢٠) تلميذا من بمدرسة المدينة الدولية بالزمالك، تراوحت أعمارهم ما بين (١٠- ١٢) سنة، كما تراوحت نسبة ذكائهم بين (١٠٠- ١١٠) وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم للتحقق من الصدق والثبات ، والتأكد من انهم لديهم صعوبات تعلم، حيث كانت العينه مجموعه من ١٠ من الاناث و ١٠ من الذكور.

أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة على نوعين من أداوت وهما

١. أولا أدوات اختيار العينة وتشتمل على:

أ- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (جون رافن J.C.Raven (CPM), 1999)

ب- واختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوي صعوبات التعلم (إعداد وتقنين الدكتور / عبد الوهاب محمد كامل).

٢. أولا أدوات الدراسة (وتشتمل على الاتي):

أ- اختبار القدرات العقلية (٩-١١سنة) للدكتور فارق عبد الفتاح لقياس الذكاء اللغوي.

ب- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (إعداد الأستاذ الدكتور / فتحي مصطفى الزيات ٢٠٠٧)

أولا : اختبار القدرات العقلية (٩-١١سنة) (إعداد: فاروق عبدالفتاح، ١٩٨٩)

صمم هذا الاختبار لقياس مظاهر القدرة العقلية العامة في النجاح الدراسي والمجالات الأخرى المشابهة خارج حجرات الدراسة. يمكن تفسير درجات الأفراد في هذه الاختبارات على اعتبار أنها مؤشرات على القدرة العقلية العامة أو الاستعداد الدراسي ولكنها لا تعتبر أدلة على التحصيل الدراسي للأفراد في المنهج المدرسي العادي، فقد تم اختيار هذه الفقرات بحيث تعكس القدرة على إمكانية الاستفادة من التعلم في المواقف المختلفة. ويتطلب الأداء الجيد في

هذه الاختبارات الاستخدام الكفء للرموز اللغوية والعددية وقدرة الفرد على تحصيل المعلومات وحفظها في صورة رمزية للاستخدام في المواقف اللغوية والحسابية والمشكلات المجردة.

ويقيس هذا الاختبار الذكاء لدى الأفراد من (٩-١١) وما بعدها، يتكون هذا الاختبار من (٩٠) سؤالاً مرتبة تصاعدياً حسب درجة الصعوبة، وقد استخدمت أسئلة متنوعة لاختبار الأداء العقلي في صوره المختلفة، وزمن تطبيق الاختبار (٣٠) دقيقة بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة.

لحساب الدرجات الخام التي يحصل عليها الأفراد يستخدم مفتاح التصحيح الذي يتكون من ورقة مقواه في نفس أبعاد ورقة الإجابة مطبوع عليها أرقام الأسئلة بنفس الشكل. يوجد على يسار كل رقم ثقب في مكان مربع الإجابة وفي يسار كل ثقب الرمز الذي يدل على الإجابة الصحيحة، ثم تقارن إجابات هذا الفرد بالإجابات الصواب المطبوعة على المفتاح على يسار الثقوب، عندما تكون الإجابة صواباً توضع علامة (/) على إجابة الفرد الصواب، بحسب عدد العلامات فيكون هذا العدد هو الدرجة الخام والتي يتم مقارنتها بنسبة الذكاء المقابلة لها في الجداول الخاصة بذلك.

ولتقدير صدق الاختبار تم حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل لدرجات مفردات الاختبار، وكذلك تم حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ثبات مفردات الاختبار باستخدام معامل ألفا، وحساب معامل ثبات الاختبار ككل بطريقة التجزئة النصفية.

الخصائص السيكومترية للبحث الحالي

تم حساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ وكانت عند ٠,٧٥٩ وتم حساب الصدق المحكمين وكانت معاملات الصدق تتراوح ما بين ٨٠% الى ١٠٠ %

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة (إعداد الأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات ٢٠٠٧).

يهدف هذا المقياس للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وذلك من خلال تقدير معلمي اللغة العربية لأشكال السلوك المبينة في المقياس للتلميذ، للحكم على مدى تواتر السلوك المبين في المقياس لدى التلميذ باعتبار أن المعلم له لقاءات مع التلميذ لا تقل عن خمس حصص في الأسبوع بالإضافة إلى أنه متخصص في المادة بشكل متعمق والذي يمكن من خلالها الحكم على مدى تواتر صعوبات تعلم القراءة لدى التلميذ ويحتوي المقياس على (٢٠) عبارة بتدريج ليكرت خماسي التقدير تبدأ من (دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق).

تقنين المقياس في الصورة الأصلية:

أ- حساب صدق مقياس التشخيص لصعوبات القراءة:

تم حساب الصدق بعدة طرق وهي:

١. **صدق المحك:** يعد التحصيل الدراسي الأساس الذي تؤخذ في ضوئه كافة القرارات التربوية المتعلقة بالتلميذ من حيث انتقاله عبر الصفوف الدراسية وتحديد مستواه الأكاديمي، في ضوء ذلك تم إيجاد معاملات ارتباط أبعاد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم القراءة مع الدرجات التحصيلية في مادة اللغة العربية، وللتحقق من الصدق المحكي لمقياس التقدير أمكن الحصول على درجات عينة من طلال الصف الخامس والسادس مكون من (٨٠) طالب وطالبة، ثم حساب معاملات ارتباط بينها وبين أبعاد المقياس، وكان معامل الارتباط ومستوى دلالة دالة عند معامل ارتباط ٠,٦٣٥

٢. **وتم** حساب الاتساق الداخلي بين المفردات والدرجة الكلية الها وكانت جميعا ذات مستوى دلالة مرتفع عند ٠,٠١

ب- حساب الثبات: وكان معامل الثبات للمقياس مرتفع حيث وصل مستوى الثبات بطريقة الفا كرونباخ عند ٠,٧٣٢ وبطريقة التجزئة النصفية عند ٠,٦٥٨

حساب الدرجات وتقديرها

دليل التقدير والتشخيص للدرجات الخام والمئنيات لكل من العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة الخفيفة، والمتوسطة، والشديدة لعينات مصرية، بحرينية وكويتية

جدول (٣) مدى التقدير لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

الصعوبة	المعيار	عاديون	صعوبات خفيفة	صعوبات متوسطة	صعوبات شديدة
القراءة	درجة خام	صف < ٢٢	٢٢ > ٤٠	٤١ > ٦٠	٦١ فأكثر
	المعامل المينين	١- < ١١	١١ – ٣٢	٣٣ – ٧٢	٧٣ - ٩٩

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية

أولا الثبات

تم حساب الثبات للمقياس بطريقة الفاكرونباخ في حاله حذف المفردة وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (٤) حساب الثبات بطريقة الفاكرنوباخ في حالة حذف المفردة

رقم العبارة	الفاكرنباخ في حالة حذف المفردة	رقم العبارة	الفاكرنباخ في حالة حذف المفردة	الثبات الكلى للمقياس
١	٠,٦٢٢	١١	٠,٥٧٢	٠,٦٩٠
٢	٠,٦١٢	١٢	٠,٥٧٢	
٣	٠,٦١١	١٣	٠,٥٦٦	
٤	٠,٦٤٥	١٤	٠,٥٥٨	
٥	٠,٦٧٨	١٥	٠,٥٥٨	
٦	٠,٦٨٠	١٦	٠,٥٥٧	
٧	٠,٦٠٥	١٧	٠,٥٥٣	
٨	٠,٥٨٤	١٨	٠,٥٥١	
٩	٠,٥٨٤	١٩	٠,٦٨٨	
١٠	٠,٥٨٤	٢٠	٠,٥٢٩	

من خلال الجدول السابق يتضح بان جميع العبارات المكونة للمقياس أصغر تتمتع بقيمة ثبات مرتفعة وهذه القيم أصغر من قيمة الثبات الكلى للمقياس، بالإضافة تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة الثبات لها عند ٠,٦٩٩

ثانيا حساب الصدق

أولا: صدق المحكين

جدول (٥) معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة (ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١٠٠	%١٠٠	١١	٩	%٩٠
٢	٩	%٩٠	١٢	١٠	%١٠٠
٣	١٠	%١٠٠	١٣	٩	%٩٠
٤	٩	%٩٠	١٤	٩	%٩٠
٥	٩	%٩٠	١٥	١٠	%١٠٠
٦	٩	%٩٠	١٦	١٠	%١٠٠
٧	٩	%٩٠	١٧	١٠	%١٠٠
٨	١٠	%١٠٠	١٨	٩	%٩٠
٩	٩	%٩٠	١٩	٩	%٩٠
١٠	٨	%٨٠	٢٠	١٠٠	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين 80%: 100%، وبالتالي سوف يتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس، وكانت التعليقات للمحكمين إعادة تقدير مقياس ليكرت ليكون ((دائما) تأخذ ٥ – (غالبا) تأخذ ٤ – (أحيانا) تأخذ ٣ – (نادرا) تأخذ ٢ – (لا تنطبق) تأخذ ١)، وبتالي يكون تقدير الدرجات كالتالي

١. الدرجة العظمي تأخذ ١٠٠ وهى تدل على صعوبات كبيرة
٢. الدرجة المتوسطة تأخذ ٦٠ وهى تدل على صعوبات متوسطة
٣. الدرجة الصغري تأخذ ٢٠ وهى تدل على انعدام الصعوبات

ثانيا الصدق العاملي Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠,٣) . وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملي لعدد (٢٠) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود عاملين جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٥٨,٧٩٧%) من التباين الكلى.

والجدول التالي يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشعباتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٦) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشعباتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثاني
٧	٠,٧٦٢	
١١	٠,٧٥٤	
١٤	٠,٧٥٤	
١٥	٠,٧٤٢	
١٧	٠,٧٤٢	
١٨	٠,٧٤٢	
١٩	٠,٧٣٣	
٢	٠,٧١٣	
٣	٠,٧٠٩	
٤	٠,٧٠٥	
٩	٠,٧٠٥	
١٣	٠,٦٩٢	
١٦	٠,٦٩١	
٢٠	٠,٦٨٥	
٥	٠,٦٨٥	
٦	٠,٦٥١	
١٠	٠,٦٤٤	
١٢		٠,٦٤٤
١		٠,٦٣٥
٨		٠,٦٢٢
الجذر الكامن	٨,٥٣٤	٥,٩٣٦
نسبة التباين	%٢٤,٣٨٣	%١٦,٩٦٠
نسبة التباين التراكمية	%٥٨,٧٩٧	

حذفت جميع التشعبات التي تقل عن ٠,٣.

يتضح من الجدول السابق أنه تم تشبع العبارات على خمس عوامل وهذه العوامل هي المكونة للمقياس حيث فسر نسبه التباين الكلى لهذه العوامل على (٥٨,٧٩٧%) من التباين الكلى، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في العاملين الناتجين، وبلغت قيمته ٨١٢, وهو معامل ارتباط مرتفع بشكل واضح، ويجيز للباحثين اعتبار أن البنية العمالية للمقياس تتلخص في عامل واحد فقط (علما بأن ١٢،١،٨ من العامل الثاني قد تشبعت أيضا على العامل الأول بقيم: ٥٠٣, ،٥٨٤, ،٥٥١, على الترتيب)

حساب معامل الاتساق الداخلي

تم حساب معامل الاتساق الداخلي بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وكان معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية كالتالي:

جدول (٧) الاتساق الداخلي بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس صعوبات القراءة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٤٢	١١	**٠,٧٣٣
٢	**٠,٧٠٩	١٢	**٠,٧٢٤
٣	**٠,٧٠٥	١٣	**٠,٧٠٥
٤	**٠,٦٤٤	١٤	**٠,٦٥٣
٥	**٠,٦٠٨	١٥	**٠,٦١٢
٦	**٠,٥٨٤	١٦	**٠,٦١١
٧	**٠,٥٦٦	١٧	**٠,٥٢٧
٨	**٠,٥٥٨	١٨	**٠,٥٧٢
٩	**٠,٥٥٧	١٩	**٠,٦٣٥
١٠	**٠,٥٢٩	٢٠	**٠,٥٣٢

من خلال الجدول السابق لحساب معامل الاتساق يتضح بانه توجد دلالة إحصائية تصل الي ٠,٠١ لعامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس .

نتائج البحث

للإجابة على السؤال الأول والذى ينص " هل توجد فروق بين الذكور والاناث في صعوبات القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم؟"

وللاجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة أسلوب مان ويتنى للكشف عن الفروق بين البنين والبنات في صعوبات القراءة وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (٦)يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب التلاميذ للذكور ومتوسطي رتب التلاميذ للاناث علي مقياس صعوبات التعلم

المتغيرات	البنين (ن = ١٠)		البنات (ن = ١٠)		U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
صعوبات القراءة	٩,٥٠	٩٥,٠٠	٣,٥٠	٣٥,٠٠	٠,٠٠	٣,١٠	٠,٠٥

من خلال الجدول السابق يتضح بأنه توجد فروق بين البنين والبنات في صعوبات القراءة، حيث كانت هذه الصعوبات منتشرة عند البنين أكثر من البنات حيث كانت قيمة Z ٣,١٠ وكانت عند مستوى حد الدلالة ٠,٠٥ ،وتتفق نتائج تلك الدراسة مع نتائج دراسات أخري مثل دراسة Rinaldi , et al. (٢٠٠٩) ، ودراسة Inscoe, et al. (٢٠٠٩) ، ودراسة عدي بن سعيد وآخرون Adi-Bensaid , et al. (٢٠٠٩) ، ودراسة Sarant , et al. (٢٠٠٩) ، ودراسة باركر وآخرون Barker , et al. (٢٠٠٩) ، ودراسة Niparko , et al. (٢٠١٠) ، ودراسة ستيفنسون وآخرون Stevenson , et al. (٢٠١٠) وغيرها من دراسات عديدة أكدت علي ان صعوبات التعلم بشكل عام تكون انتشارها في البنين أكثر من البنات لذلك وجب اعداد برامج للتدخل المبكر علي التطور اللغوي والاجتماعي لدي الأطفال البنين أكثر من البنات

للإجابة على السؤال الثاني والذى ينص " هل توجد علاقة بين الذكاء اللغوي (كمتغير مستقل) وصعوبات القراءة (كمتغير تابع) لدى تلاميذ صعوبات التعلم؟"

وللإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة أسلوب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء (القدرات العقلية) ومقياس (صعوبات القراءة) للكشف عن هذه العلاقة وكانت النتيجة كالتالي:

جدول(٧) معامل الارتباط بين الذكاء اللغوي وصعوبات القراءة

المتغيرات		الذكاء اللغوي
صعوبات القراءة	معامل الارتباط	٠,٨٠٦**
	العدد	٢٠
	الدلالة	٠,٠٠١

من خلال الجدول السابق يتضح بانه توجد علاقة بين الذكاء اللغوي وصعوبات القراءة وذلك عند معامل ارتباط ٠,٨٠٦** ودالة احصائيا عند ٠,٠٠١ ويتؤكد هذه النتيجة على ان الذكاء اللغوى له تأثير مباشر وغير مباشر على صعوبات القراءة فكما ذات معدل الذكاء اللغوى قلت صعوبات القراءة والعكس صحيح، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من نتائج دراسة جويا Gioia (١٩٩٧) ، ودراسة لوجمان وآخرين Logemann , et al. (١٩٩٨) ، و دراسة ماري Mary (٢٠٠٠) ، ودراسة موللر Moeller (٢٠٠٠) ، ودراسة رودس وآخرين Rhoades, et al. (٢٠٠١) ، ودراسة Vohr , et al. (٢٠٠٨) ، والتي أشارات النتائج إلي وجود علاقة بين الذكاء اللغوى وصعوبات القراءة

اهم والتوصيات والمقترحات

- استخدام الأنشطة اللغوية داخل الصف مثل المقالات، والقصة القصية، التي تكثر من استعمال الكلمات والمفردات اللغوية من أجل تنمية الذكاء اللغوي للطلبة وزيادة قدرتهم على التعبير.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند تقييم المواد الدراسية، لأن لكل من عوامل البيئة والوراثة دور في اكتساب اللغة ومهاراتها.

المقترحات:

اجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الذكاء اللغوي مع متغيرات أخرى كالاستيعاب القرائي، والتحصيل الدراسي.. اجراء دراسة مماثلة على عينة من المراحل المتقدمه.

المراجع

إبراهيم أحمد محمد عطية (٢٠٠٢) . مدي فعالية برنامج مقترح لتعديل السلوك العدواني لدي الأطفال ضعاف السمع . **رسالة دكتوراة غير منشورة** ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

إبراهيم أمين القريوتي (٢٠٠٥) . القدرات العقلية غير اللفظية لدى التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة . **مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس، ٤١ ، ١٤٠ – ١٦٠ .**

إبراهيم أمين القريوتي (٢٠٠٦). **الإعاقة السمعية.** عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٧) . **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم إطار فلسفي وخبرات عالمية** (ط ٢) . القاهرة : دار الفكر العربي .

إبراهيم عبدالله الزريقات (٢٠٠٣) . **الإعاقة السمعية** . عمان : دار وائل للطباعة والنشر .

إبراهيم عبدالله الزريقات (٢٠٠٥) . **اضطرابات الكلام واللغة (التشخيص والعلاج)** . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

إبراهيم عبدالله الزريقات (٢٠٠٩ أ) . **الإعاقة السمعية ، مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي** . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

إبراهيم عبدالله الزريقات (٢٠٠٩ ب) . **التدخل المبكر : النماذج والإجراءات** . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

أحلام العقباوي (٢٠١٠) . **سيكولوجية الطفل الأصم برامج الإرشاد وحل مشكلات (العزلة –الإنطواء).** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

أحمد السعيد يونس ، ومصري عبد الحميد حنورة (١٩٩٩) . **رعاية الطفل المعوق طبياً ونفسياً واجتماعياً** . القاهرة : دار الفكر العربي .

أحمد حسين اللقاني ، وأمير القرشي (١٩٩٩) . **مناهج الصم التخطيط والبناء والتنفيذ** . القاهرة : عالم الكتب .

أحمد عواد ندا (٢٠٠٩) . **صعوبات التعلم** . عمان : مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .

أحمد محمد الزعبي (٢٠٠٣) . **التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم**. دمشق : دار الفكر العربي .

أحمد موسى وادي (٢٠٠٩) . **الإعاقة العقلية : أسباب ، تشخيص ، تأهيل** . عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع .

أحمد نايل الغرير ، وأحمد عبد اللطيف أبو أسعد ، وأديب عبدالله النوايسة (٢٠٠٩). **النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام** . عمان : عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع .

أسامة محمد البطانية ، وعبد الناصر ذياب الجراح ، ومأمون محمود غوانمة (٢٠٠٧) . **علم نفس الطفل غير العادي** . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

العربي محمد على زيد (٢٠١٠) . **اضطرابات النطق لدي الأطفال ضعاف السمع : التشخيص والعلاج** . القاهرة : دار الكتاب الحديث .

أمل عبد الرحمن صالح حسن (٢٠٠٢) . أثر برنامج تدريبي لأمهات الأطفال المعاقين سمعياً على نمو اللغة لديهم . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة .

أمنية محمد حسين لاما (٢٠٠٧) . فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في تنمية تقدير الذات لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة السمعية . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية جامعة الزقازيق .

إنشراح المشرفي (٢٠٠٨) . **الاكتشاف المبكر لإعاقات الطفولة** . الإسكندرية : مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع .

إيمان فؤاد كاشف (٢٠٠٤ أ) . فعالية التدخل المبكر في تنمية بعض مظاهر نمو طفل مرحلة ما قبل المدرسة المعاق سمعياً . **بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني عشر " التعليم للجميع " التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي** . جامعة حلوان : كلية التربية ، ٢٨ – ٢٩ /٣ .

Adi-Bensaid, L.,& Most, T. (2009). The acquisition of the prosodic word by children with hearing loss using a cochlear implant *The Volta Review* , 9(1) , 5-31.

Adi-Bensaid, L.,& Ben-David, A. (2010). Typical acquisition by atypical children: Initial consonant cluster acquisition by Israeli Hebrew-acquiring children with cochlear implants. *Clinical Linguistics & Phonetics* , 24(10) , 771-794.

Ashby, C. (1995). Early intervention services for children with hearing impairments . *Unpublished doctoral dissertation*, University of Georgia .

Barker, D., Quittner, A., Fink, N., Eisenberg, L., Tobey, E.,& Niparko, J. (2009). Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent--child communication. *Development and Psychopathology* , 21(2) , 373-392.

Bergeron, J., Lederberg, A., Easterbrooks, S., Miller, E.,& Connor, C. (2009). Building the alphabetic principle in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 109(2-3) , 87-119.

Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* , 5(2) , 140-155 .

Calderon, R.,& Naidu, S. (1998). Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *The Volta Review*, 100(5) , 53-84 .

Calderon, R., Bargones, J.,& Sidman, S. (1998). Characteristics of hearing families and their young deaf and hard of hearing children: early intervention follow-up. *American Annals of the Deaf (AM ANN DEAF)* , 143(4) , 347-62.

Ching, T., Crowe, K., Martin, V., Day, J., Mahler, N., Youn, S., et al. (2010). Language development and everyday functioning of children with hearing loss assessed at 3 years of age. *International Journal of Speech-Language Pathology* , 12(2) , 124-131.

Danhauer, J. (2006 a). A Case Study of an Emerging Community-Based Early Hearing Detection and Intervention Program: Part I. Parents' Compliance . *American Journal of Audiology*, 15 (1) , 25-32 .

Danhauer, J. (2006 b). A Case Study of an Emerging Community-Based Early Hearing Detection and Intervention Program: Part II. Team Building With Otolaryngologists and Pediatricians Using a Survey Approach . *American Journal of Audiology* , 15 (1) , 33-45.

Desjardin, J. (2006). Family empowerment: Supporting language development in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 106(3) , 275-298.

Duchesne, L., Sutton, A.,& Bergeron, F. (2009). Language achievement in children who received cochlear implants between 1 and 2 years of age: Group trends and individual patterns. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* , 14(4) , 465-485.

Gascon-Ramos, M., Campbell, M., Bamford, J.,& Young, A. (2010). Influences on parental evaluation of the content of early intervention following early identification of deafness: A study about parents' preferences and satisfaction. *Child: Care, Health and Development* , 36(6) , 868-877.

Gioia, B. (1997). Novel word learning in children with hearing impairment. *Journal Of Child Language Hearing* , 38 , 630 – 640.

Harrington, M., DesJardin, J.,& Shea, L. (2010). Relationships between early child factors and school readiness skills in young children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterl* , 32(1) , 50-62.