مجلة علوم
ذوي الاحتياجات الخاصة

أثر التدريب على الوظائف التنفيذية لتحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

The effectiveness of a training program in improving the psycholinguistic abilities of students with learning difficulties

إعداد /

أ.د/ ولاء ربيع علي
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة بني سويف

أ.د/ رمضان علي حسن
أستاذ علم النفس التربوي و رئيس قسم صعوبات التعلم
كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة– جامعة بني سويف

أمينة مصطفى أحمد
باحث ماجستير بقسم صعوبات التعلم
بكلية علوم ذوى الاحتياجات الخاصة
جامعة بنى سويف

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبى فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، اعتمدت الدراسة على منهج شبه التجريبى وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، قد تراوحت أعمارهم بين(٧-١٠) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (٨,٦٠)، وانحراف معياري قدره (١,٧٨)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (١٠) تلاميذ، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار ستانفورد – بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل, ٢٠١١)، اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩)، مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد: سعفان محمد، دعاء خطاب، ٢٠١٦) ، اختبار الينوي القدرات النفس لغوية (تعريب وتقنين: عزة عبدالعزيز، ٢٠٠٧)، وأسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرات النفس لغوية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القدرات النفس لغوية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأسفرت عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القدرات النفس لغوية في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية:

برنامج تدريبى – القدرات النفس لغوية – صعوبات التعلم.

Abstract:
The study aimed to verify the effectiveness of a training program in improving the psycholinguistic abilities of students with learning difficulties. The study relied on a quasi-experimental approach. With an arithmetic mean of (8.60), and a standard deviation of (1.78), the sample was divided into two experimental and control groups, each of which consisted of (10) students. and the study tools consisted of the Stanford Intra-IQ test (fifth picture) (ration: Mahmoud Abu El-Nil, 2011), the rapid neurological survey test (Arabization and codification: Abdel-Wahhab Kamel, 1989), the economic, social and cultural level scale (prepared by: Saafan Muhammad, Doaa Khattab, 2016), the Illinois test of psycholinguistic abilities (Arabization and codification: Azza Abdel-Aziz, 2007), and the results of the current study revealed that there were statistically significant differences at (0.01) between the mean scores of the experimental and control groups in the post-measurement of psycholinguistic abilities in favor of the experimental group, and also resulted in the presence of statistically significant differences at (0.01) between the mean scores of the two groups. The experimental group in the psycholinguistic abilities in the pre and post measurements in favor of the post measurement and resulted in that there are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the psycholinguistic abilities in the post and follow-up measurements.

Keywords: Training program- psycholinguistic abilities - learning disability

أولاً: مقدمة البحث :

تعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة المحيرة وأكثرها عددًا بسبب انتشارها لدى مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين يمتلكون قدرات وإمكانات جسمية وحسية وعقلية عادية وأحيانـًا مرتفعة، ومع ذلك ينخفض تحصيلهم الدراسي بشكل لا يتناسب مع تلك الإمكانات، وهو ما يطلق عليه التباعد بين الإمكانات والنتائج.

ويسهم تدني القدرات النفس لغوية لدى لطلاب ذوي صعوبات التعلم، في ارتفاع مستويات الفشل الدراسي لديهم عن أقرانهم العاديين، فقد اتضح أن (٦٩%) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم غالبـًا ما يفشلون في واحدًا أو أكثر من المقررات الدراسية مقارنةً بالعاديين الذين تكون نسبة فشلهم في واحدة أو أكثر من المواد المقررة (٤٧%) (Wagner et al., 2005).

وتتباين مجالات القصور في القدرات النفس لغوية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ويعتبر أبرزها المجال اللغوي سواءً في تعلم اللغة الأولى أم اللغات الأجنبية، وتتبدى أبرز مظاهر القصور اللغوي لذوي صعوبات تعلم اللغات الأجنبية في المجال القرائي ممثلة في بطء القراءة، عدم الالتزام بعلامات الوقف، تجاوز كلمات أثناء القراءة.

ويرتبط القصور في الأداء الأكاديمي بالعديد من المشكلات الانفعالية، فقد أشار Greenham (1999) إلى وجود ارتباط وثيق بين صعوبات التعلم وبعض المشكلات الانفعالية. وذكر Newcomer et al. (1995) أن الاكتئاب والقلق أكثر المشكلات الانفعالية التي يعانيها الطلاب ذوو صعوبات التعلم. وأشارت التقارير الخاصة بالمربين والأخصائيين النفسيين وأولياء الأمور إلى ارتفاع معدلات المشكلات ذات التوجه الداخلي كالاكتئاب والقلق وغيرهما من المشكلات المزاجية بين التلاميذ والمراهقين ذوي صعوبات التعلم.

وتعتبر اللغة في هذا الجانب مرتكزاً أساسياً لتنمية شتى المهارات الأخرى التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه، كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة، وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى. وتتكون اللغة بصفة عامة من مجموعة من المهارات وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (Wagner et al., 2005).

وتعتبر بطارية اختبارات إلينوي للقدرات النفس اللغوية من الاختبارات التي تحدد مواطن الضعف والقوة في قدرات التلاميذ النفسية واللغوية (عزة عزام، ٢٠٠٧، ١).

بالإضافة إلى ذلك فإن بطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية تعتبر من أهم الاختبارات التي تستخدم للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتستخدم لقياس المظاهر المختلفة لصعوبات

التعلم وتشخيص الاضطرابات في العمليات الأساسية، العمليات اللغوية، العمليات الإدراكية، والإدراك البصري، التي تدخل في عمليات التعلم، وتطبيق بطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية على التلاميذ من سن (٢ – ١٠ سنوات)، بصورة فردية (نوال المطلق، ٢٠١٠، ١٤٧).

ثانياً: مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث من خلال عمل الباحثة كأخصائية تربية خاصة والعمل مع أطفال ذوي صعوبات التعلم لاحظت تدني مستويات القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث لا يستطيع التلميذ فهم انفعالات الاخرين وتوظيف اللغه بما تتناسب المواقف الاجتماعية المختلفه ، وهو ما أكدته العديد من الدراسات السابقة (Baum, 2016; Girli & Öztürk, 2017; Grissom, 2020; Terzian, 2016; Zisimopoulos & Galanaki, 2009). وهذا بدوره يرتبط بالعديد من المشكلات الإنفعالية، وهو ما تبين من خلال العديد من الدراسات السابقة التي أوضحت ارتباط المستويات المنخفضة من القدرات اللغوية بالمستويات المرتفعة من المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Brunelle et al. (2020; Custodero, 2013; Karn, 2002; Lufi et al., 2004; Mercer, 2004; Nelson & Harwood, 2011; Nelson et al., 2015; Peleg, 2009; Pendergraft, 2016;).

ويمكن عزو ارتفاع المشكلات لذوي صعوبات تعلم إلى شعورهم بالاختلاف والانعزال عن أقرانهم فضلًا عما يظهره معلموهم، والديهم، وأشقاؤهم أو أصدقاؤهم من توقعات أكاديمية واتجاهات سالبة نحوهم.

ومع أمكن تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نظرًا لما يظهره الطالب الذي يمتلك تلك المهارات من وعي ذاتي بخصائص إعاقته ونقاط قوته وضعفه وما يحتاجه من تسهيلات تعينه على تحقيق النجاح.

وبناءا على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى الاجابة على السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج تدريبى مقترح فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ وينبثق من السؤال الرئيس السابق مجموعة من الأسئلة الفرعية ممثله فيما يلي

1- هل يوجد فروق بين متوسطى رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) فى القياسى القبلى والبعدى على مقياس القدرات النفس لغوية؟

2- هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس القدرات النفس لغوية ؟

ثالثاً:أهداف البحث

يهدف البحث الى التعرف على:

1) التعرف على فاعلية البرنامج التدريبى فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2) التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج التدريبى فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى صعويات تعلم .

رابعاً:أهمية البحث :

تنبع اهمية البحث النظرية والتطبيقية من النقاط الاتية:

1) إعداد جانب نظرى يخص فئه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ويغطى بعض الأبعاد القدرات النفس لغوية لهم.

2) يعد هذا البحث مدخلا صحيحا لوضع برامج لتحسين القدرات النفس لغوية لدى هؤلاء التلاميذ.

3) ندرة الدراسات العربية في هذا المجال (القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) وذلك فى حدود إطلاع الباحثة.

4) توجيه نظر المشتغلين بالمجال إلى فاعليه الأنشطة المختلفة فى تنميه قدرات ومهارات هؤلاء التلاميذ وبالتالي ينعكس ذلك على كفاءتهم الاكاديميه وادائهم اللغوي.

٥) تكتسب هذه الدراسة أهمية تطبيقيه من حيث تضمنها لبرنامج تدريبى مقترح يساعد فى تنميه القدرات النفس لغوية والذى يعد عونا للوالدين فى المقام الأول و للمهنيين فى هذا المجال لكى يصلوا بهولاء التلاميذ إلى بر الأمان لينالوا حظهم فى هذه الحياة.

خامساً: مصطلحات البحث:

أولا: صعوبات التعلم learning disablites:

تم تعريف صعوبات التعلم في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5; APA, (2013, 32 على أنها مجموعة من مظاهر القصور النوعية في قدرة الفرد على إدراك أو

معالجة المعلومات بكفاءة ودقة، وهي تظهر خلال سنوات التعليم الرسمية، وتحدث على نحو مستمر، وتؤثر على القدرة على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية في القراءة، والكتابة عما هو متوقع ولسبب غير واضح، هذا بالإضافة إلى صعوبة الاحتفاظ بالحقائق الرياضية أو حل مسائل الاستدلال الحسابي، ولا بد أن تكون هذه المشكلات دون المتوسط كما يتم قياسها باستخدام الاختبارات التي لايشوبها التحيز اللغوي أو الثقافي، وألا تعزى إلى أية اضطرابات نمائية أو حسية أو أو حركية بالإضافة إلى ضرورة تداخل صعوبات التعلم مع الأداء اليومي للفرد.

وصنفت منظمة الصحة العالمية في الدليل الدولي العاشر للأمراض – المراجعة العاشرة World Health Organization (2016) صعوبات التعلم ضمن اضطرابات النمو العقلي/الذهني وعرفتها بأنها اضطراب نمائي نوعي في المهارات التعليمية. واعتبرت أن أبرز المعايير التشخيصية لصعوبات التعلم استظهار التلميذ لمعوقات طويلة الأمد في الوظائف النمائية بسبب خلل بيولوجي في الجهاز العصبي المركزي.

ثانيا: القدرات النفس لغوية psycholinguistic skills:

تعرفها عزة عبدالعزيز (٢٠٠٧) بأنها مجموعة من القدرات تتم عند مستوى محدد عن طريق قناة محددة وتتمثل هذه القدرات في: قدرة الاستقبال: وهي القدرة على معرفة وفهم مال يراه الفرد أو يسمعه، قدرة التعبير: وهي القدرة على التعبير عن الافكار صوتيا وحركيا، قدرة التنظيم: وهي طريقة المعالجة الذاتية للمدركات والمفاهيم والرموز اللغوية، ويقصد بالمستوى التنظيم وهو يشير إلى الطريقة التي تنمي بها عادات الاتصال داخل الفرد، وذلك على مستويين هما: مستوى التمثيل أو العرض، وهو ذلك المستوى من التنظيم الذي يتطلب وجود عملية وسيطة للاستفادة من الرموز التي تحمل معنى الموضوع، والمستوى الآلي التتابعي: وهو ذلك المستوى من التظيم الذي تكون عادات الفرد فيه متعمدة بدرجة قليلة، ولكنها عالية التنظيم والتكامل ويتم فيه الاحتفاظ بتسلسل الرموز اللغوية، وتنفيذ السلاسل الآلية التي تكونت بحكم العادة، ويقصد بالقناة هنا مسار استقبال المعلومات وهي إما سمعية أو بصرية والاستجابة والتي تكون إما صوتية أو حركية.

سادساً: محددات البحث

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

المحددات المنهجية: وتشمل:

أ – المنهج:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لمناسبته لحجم وطبيعة عينة الدراسة، وذلك بإستخدام أدوات ضبط العينة، وأدوات القياس، بالإضافه إلى البرنامج الذي يطبق على المجموعة التجريبية وذلك لتحقق من فروض الدراسه.

ب – عينة الدراسة:

تكونت العينة الأساسية للدراسة الحالية من (٢٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مقسمين علي مجموعتين، مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، قوام كل منهما (١٠) تلاميذ.

جـ– الأدوات:

١– اختبار ستانفورد – بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل, ٢٠١١).

٢– اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩).

٣– مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد: سعفان محمد، دعاء خطاب، ٢٠١٦).

4– اختبار الينوي القدرات النفس لغوية تعريب وتقنين (عزة عبدالعزيز، ٢٠٠٧).

د– الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة:

تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها بالأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار " ويلكوكسون " لرتب الدرجات المرتبطةWilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- اختبار مان– ويتني Mann-Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

المحددات المكانية:

تم اختيار العينة الأساسية من مركز ملائكة الرحمن ببني سويف.

المحددات الزمنية:

تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣.

سابعاً: الإطار النظري ودراسات سابقة:

المحور الأول: صعوبات التعلم

تعد صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً فى ميدان التربية الخاصة، وعلى الرغم من وجودها منذ زمن بعيد تحت مسميات أخري مثل " الإعاقة التعليمية " و" الإعاقة الإدراكية " و" التلف الدماغى البسيط" و" الخلل البسيط فى وظائف المخ" و "اضطراب اللغة المحددة" و"الإعاقة العصبية" و"حالات قصور الإدراك" فجميعها مسميات تدل على مشكلة تشمل عدداً ليس بالقليل من التلاميذ (محمد عبده حسينى، ٢٠١٢، ١١؛ زيد محمد البتال، ٢٠١٣، ٢٣؛ Yell, & Busch, 2013).

وجدير بالذكر أن تأخر الاهتمام بهذه الفئة يرجع أساساً إلى أن المربين اعتادوا التعامل مع فئات الإعاقات المعروفة، كما أن برامج التربية الخاصة انصبت منذ القدم عليها، بيد أنهم بدأوا يواجهون بعض التلاميذ ممن لا يستطيعون فهم المادة التعليمية، والتعامل مع المثيرات البصرية رغم عدم كونهم من ذوى الإعاقة البصرية، ويواجه البعض الآخر مشكلات في التعامل مع المثيرات السمعية رغم عدم كونهم من ذوى الإعاقة السمعية (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٧، ٣٦).

وبحلول أوائل عقد الستينيات بدأ العديد من المهنيين فى إدراك وجود عنصر مشترك بين المشكلات الإدراكية والمشكلات اللغوية، وهو عدم القدرة على التعلم لأسباب لا تتعلق بالذكاء أو العوامل البيئية، وفسروا السبب وقتها بأنه هناك إصابة معينة فى المخ أو الجهاز العصبى المركزى تؤثر على طريقة معالجة التلميذ للمعلومات (وليام ن بيندر، ٢٠١١، ٦٢).

ويشير عبد العزيز الشخص وسيد الجارحى (٢٠١١، ٢) إلى أنه يمكن الخروج من مراجعة التعريفات المختلفة التى قدمت لصعوبات التعلم منذ الستينيات وحتى الوقت الراهن بما يلى:

- لقد أصبح مجال صعوبات التعلم محدداً ومستقلاً، ويمثل مجموعة من الأفراد من مختلف المراحل العمرية، والمستويات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ومستويات الذكاء؛

تجمعهم بعض الخصائص المشتركة التى تميزهم عن غيرهم من الأفراد عامة ومن فئات ذوى الاحتياجات الخاصة الأخرى خاصة:

- أنه يصعب الوصول إلى تعريف واحد لصعوبات التعلم ينطبق على جميع الحالات، فمشكلة صعوبات التعلم تعتبر فردية إلى حد كبير وبالتالي يتعين أن تكون لها حلول مرنة وقابلة للتعديل.
- هناك حاجة إلى وضع عدة تعريفات لصعوبات التعلم بحيث تتنوع أو تختلف حسب مجال استخدامها، وخلفية مستخدمها ومجال اهتمامه، والعمر الزمنى لصاحب المشكلة، ودرجة المشكلة (بسيطة– متوسطة – شديدة...الخ)، ولذلك يتعين أن يشمل التعريف عملية القياس والتشخيص، وأساليب العلاج والبرامج التربوية، وهكذا يمكن الحديث عن أنواع مختلفة من صعوبات التعلم.
- يوجد معظم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالفصول والمدارس العادية، وهم يمثلون المجتمع الأساسي للدمج مع الاستعانة بخدمات غرف المصادر.
- تعتبر عملية تعليم ذوى صعوبات التعلم مسؤولية أساسية للمعلمين بالمدارس العادية بالتعاون مع معلمى التربية الخاصة.
- قد تظهر صعوبات التعلم فى مرحلة مبكرة من حياة التلميذ فى صورة مشكلات فى العمليات النفسية اللازمة لحياته فى المجتمع؛ وتشمل الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير واللغة الشفهية...إلخ.
- قد يتأخر ظهور صعوبات التعلم إلى ما بعد التحاق التلميذ بالمدرسة؛ وبالتالى يواجه مشكلات فى المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة، والكتابة، والتهجى، والحساب) والتى تمثل قطب الرحى بالنسبة لعملية التعلم فى المراحل التالية، ومن ثم يمكن أن تحدث هذه الصعوبات على مدى حياة الفرد.
- قد تحدث صعوبات التعلم لدى فئات ذوى الاحتياجات الخاصة الأخرى سواء المعوقين أو الموهوبين والمتفوقين.

المحور الثاني: القدرات النفس لغوية

هناك تباين كبير في القدرات اللغوية بين التلاميذ الصغار، حيث يطور بعض التلاميذ لغة مناسبة للعمر بينما يظل الآخرون يتحدثون بالحد الأدنى، ونظرًا لأن العديد من الاضطرابات النفسية تتميز بالعجز الاجتماعي، و السلوك الاجتماعي يشير إلى الاستجابة السلوكية فيما يتعلق بالمعلومات ذات الصلة اجتماعيًا، ويتطلب إدراك وتكامل الإشارات الاجتماعية من خلال عملية إدراك معقدة (مثل الإدراك الاجتماعي) والتى تتضمن الانتباه والذاكرة والتحفيز والعاطفة، مما يمكننا أن نبدأ في إلقاء الضوء على كيف يمكن أن يؤدي الخلل الوظيفي في هذه الدوائر إلى اضطرابات في الأداء الاجتماعي.

ومن خلال اختبار أداء التلاميذ على العديد من المهام البصرية المكانية (Shah & Frith, 1983)، والمهام اللفظية (Frith & Snowling, 1983)، توصلت فريث إلى افتراضية قصور القدرات النفس لغوية والذي يتبدى من خلال إدراكهم للعالم من حولهم على أنه مكون من أجزاء منفصلة عن بعضها، وأن هؤلاء الأفراد لديهم الميل نحو تركيز الانتباه بشدة على المكونات الجزئية وليس الإطار العام للمثيرات من حولهم، وفسرت هذا في ضوء قصور القدرة على استخلاص الشكل العام فيما يطلق عليه "قصور القدرات النفس لغوية ".

قياس القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ:

1) اختبار الأشكال المطمورة The Embedded Figures Test

أعد هذا الاختبار كل من (Witkins et al., 1971)، وهناك نسخة من هذا الاختبار تطبق على التلاميذ وهي من إعداد (Karp & Konstadt, 1971)، ونسخة أخرى خاصة بالتلاميذ في مرحلة رياض التلاميذ قام بإعدادها (Coates, 1972). ويستخدم الاختبار بمختلف أشكاله التي تتفق وطبيعة المرحلة النمائية للتحقق من افتراضية قصور القدرات النفس لغوية لدى الأفراد. وأثناء الاختبار، يعرض على المفحوصين شكلًا بسيطا (الهدف)، ثم يطلب منهم العثور عليه في إحدى التصميمات المركبة كبيرة الحجم، والتي يكون فيها هذا الشكل مطمورًا، وذلك في أسرع وقت. ويستدل من خلال العثور على الهدف بسهولة على التحيز في المعالجة الجزئية للتفاصيل والتي يمكن من خلالها الحكم على القدرات النفس لغوية.

2) اختبار الشكل – الأرضية The Figure- Ground Test

ينتمي هذا الاختبار لقائمة الاختبارات النمائية للإدراك البصري التي أعدها (Hammill et al., 1993). وفيه يُطلب من المفحوصين تحديد عدد الأشكال المعروضة (المثلثات، المربعات، الدوائر)، أو الموضوعات (كصورة ما) المتضمنة في إحدى الخلفيات المركبة من العديد من الأشكال. وهذا الاختبار يقوم على أساس التحليل الإدراكي أو القدرة على اكتشاف كل صورة متضمنة في الشكل المركب من العديد من الصور بتفاصيلها. ومن أجل تحقيق أداء أفضل على هذا الاختبار، ينبغي التخلي عن المعالجة الكلية والارتكان إلى التفاصيل الجزئية التي تعكس التحيز الذي مؤداه ضعف القدرات النفس لغوية، والذي يستدل عليه من خلال الدرجات المرتفعة على الاختبار.

وللتحقق من افتراضية قصور القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ استنادًا إلى اختبار الشكل – الأرضية، قام (Kuschner et al., 2007) بتطبيق الاختبار من أجل الكشف المعالجة المعرفية لدى أطفال الروضة، والمصابين بالتأخر النمائي غير الأوتيسي، والعاديين. وأشارت نتائج تحليل أداء المفحوصين على الاختبار تفوق الذين أظهروا بعض القوى في المعالجة البصرية–المكانية المتمركزة حول تفاصيل الشكل المعروض أمامهم وذلك مقارنة بغيرهم من أفراد المجموعتين الأخريتين.

3) اختبار تصميم المكعبات Block Design Test

هناك العديد من اختبارات تصميمات المكعبات التي تستخدم لقياس القدرات النفس لغوية. وطبقا لهذا الاختبار، يتم عرض إحدى الصور لشكل معين، ويُطلب من المفحوصين تكوين تلك الصورة باستخدام المكعبات ويستدعي الأداء الأفضل على هذا الاختبار استكمال تكوين العديد من الأشكال باستخدام المكعبات في فترة زمنية محددة، وكلما كان الأداء على المهمة أسرع وأدق، كلما ارتفعت الدرجات التي يمكن الحصول عليها، والتي بدورها تعطي دلالة على ارتفاع القدرة على المعالجة التفصيلية.

وهناك العديد من الدراسات التي أيدت افتراضية قصور القدرات النفس لغوية باستخدام اختبار تصميمات المكعبات كدراسات (Happe, 1994; Ropar & Mitchell, 2001; Shah & Frith, 1993).

4) اختبار تكملة الأشكال Form Completion Test

يعتبر اختبار تكملة الأشكال من الاختبارات الشائعة الاستخدام لقياس القدرات النفس لغوية. وفي هذا الاختبار يتم إعطاء المفحوصين أحد الكروت التي تحمل صور مقسمة على عدد أجزاء (كصورة لحصان موزعة على ثلاث أجزاء)، ويُطلب منهم إيجاد الصور الكامل في إحدى المجالات البصرية (صورة كاملة لحصان في مزرعة).

وطبقا للأداء على اختبار تكملة الأشكال، أظهر أطفال الروضة بعض القوى في الأداء على هذا الاختبار مقارنة بغيرهم وذلك وفقا لما جاء في دراسة (Kuschner et al., 2007).

ومن خلال ما سبق، يمكن القول بتدني القدرات النفس لغوية، طبقا لمستويات الأداء الخاصة بهؤلاء على اختبارات المهام البصرية–المكانية السالف ذكرها (اختبار الأشكال المطمورة؛ اختبار الشكل – الأرضية؛ اختبار تصميم المكعبات؛ اختبار تكملة الأشكال)، ويمكن سرد الأدلة على قصور القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ على النحو التالي:

1) ارتفاع قدرة التلاميذ ذوي على المهام البصرية–المكانية التي تتطلب معالجة إدراكية متمركزة حول التفاصيل.
2) انخفاض أداء هؤلاء التلاميذ على الاختبارات غير اللفظية التي تتطلب نوعا من الاستدلال المجرد أو تكوين مفاهيم عامة.

ثامناً: فروض البحث

من خلال عرض الإطار النظرى والدراسات السابقة تم التوصل الى فروض البحث التالية:

1. توجد فروق دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات تلاميذ ذوى صعوبات تعلم على مقياس القدرات النفس لغوية فى القياسين القبلى والبعدى لتطبيق البرنامج التدريبى لصالح القياس البعدى .
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ ذوى صعوبات تعلم على مقياس القدرات النفس لغوية فى القياسين البعدى والتتبعى لتطبيق البرنامج التدريبى.

تاسعاً: إجراءات البحث:

١- منهج البحث

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي وذلك للتحق من الهدف الرئيسي للدراسة وهو تحسين القدرات النفس لغويه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبي القائم على مهام الوظائف التنفيذيه.

2- عينة البحث: أُجريت الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة بني سويف بمركز ملائكة الرحمن، وبعض المدارس الابتدائية وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

أ- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:

تكونت عنية التحقق من الكفاءة السيكومترية من (٥٠) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (٧ – ١٠) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (٩,٥٨) عامًا، وانحراف معيارى قدره (١,٦٥).

ب- العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (٢٠) وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٧ – ١٠) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (٨,٦٠) عامًا، وانحراف معيارى قدره (١,٧٨)، ومعامل ذكائهم بين (٩٠ – ١١٠) تم الاعتماد عليهم في الدراسة الحالية، وقد تم تقسيم العينة إلى:

- المجموعة التجريبية، وعددهم (١٠) تلاميذ.
- المجموعة الضابطة، وعددهم (١٠) تلاميذ.

وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، والقدرات النفس لغوية.

3- أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في دراسته الأدوات التالية:

أ- اختبار ستانفورد – بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل, ٢٠١١).

ب-اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩).

ج- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد: سعفان محمد، دعاء خطاب، ٢٠١٦).

د- اختبار الينوي القدرات النفس لغوية تعريب وتقنين (عزة عبدالعزيز، ٢٠٠٧).

- **اختبار الينوي القدرات النفس لغوية تعريب وتقنين (عزة عبدالعزيز، ٢٠٠٧).**

الهدفُ مِن الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم، وتشخيص العجز في العمليات الأساسية، العمليات اللغوية والإدراكية والإدراك البصري، والتي تدخل في التعلم ،كما يتصف بارتفاع مؤشرات صادقة وثابتة، كما يهدف مقياس (الينوي) للقدرات النفس لغوية (Lta3)، والتي تُعَدُّ مهمة في اضطرابات التواصل والتعلم، مثل القدرة على فهم الكلمات المنطوقة، والقدرة على التعامل مع الرموز اللغوية تعاملا قائمًا على فهم دلالة الرموز، والقدرة علي تذكُّر المثيرات السمعية والقدرة على التعبير عن الأفكار بالحركات، والقدرة على إنتاج الأشكال المرئية بفهم ، والقدرة على معرفة الأشكال غير المكتملة، والقدرة على ملء الفراغات أو المحذوف من المدركات السمعية والقدرة على تركيب الأجزاء مِنْ كلمة مسموعة؛ للوصول إلى الكلمة كاملة.

وصف المقياس:

يتكوَّنُ الاختيار من اثني عشر اختبارًا فرعيًا، ويحتوي كُلُّ مجال فرعي على مجموعة من المفردات.

ثبات مقياس القدرات النفس لغوية في الدراسة الحالية:

تَمَّ إعادة حساب الثبات من قبل الباحثة في البحث الحالي، وذلك على النحو التالي:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات اختبار القدرات النفس لغوية من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات لتلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أنَّ الاختبار يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك في الجدول (1):

جدول (1) نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لاختبار القدرات النفس لغوية

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
الاستقبال السمعي	٠,٨٢٥	٠,٠١
الاستقبال البصري	٠,٧٩٦	٠,٠١
التداعي السمعي	٠,٨٠٧	٠,٠١
التداعي البصري	٠,٧٧٩	٠,٠١
التعبير اللغوي	٠,٨٧٤	٠,٠١
التعبير اليدوي	٠,٨٣٥	٠,٠١
الإغلاق اللغوي	٠,٨٨٩	٠,٠١
الإغلاق البصري	٠,٧٨٩	٠,٠١
الذاكرة السمعية المتتالية	٠,٧٦٢	٠,٠١
الذاكرة البصرية المتتالية	٠,٨٥١	٠,٠١
الإغلاق السمعي	٠,٨٣٢	٠,٠١
مزج الأصوات	٠,٧٧١	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٥٧	٠,٠١

يتضح من خلال جدول (1) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد اختبار القدرات النفس لغوية، مما يدل على ثبات الاختبار، ويؤكد ذلك صلاحية اختبار القدرات النفس لغوية لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا . كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لاختبار القدرات النفس لغوية باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى لأبعاد الاختبار وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (2):

جدول (2) معاملات ثبات القدرات النفس لغوية باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

أبعاد الاختبار	معامل ألفا – كرونباخ
الاستقبال السمعي	٠,٧٧٦
الاستقبال البصري	٠,٧٩٢
التداعي السمعي	٠,٧٥٨
التداعي البصري	٠,٨٠٦
التعبير اللغوي	٠,٧٤٩
التعبير اليدوي	٠,٨٠٢
الإغلاق اللغوي	٠,٨١٠
الإغلاق البصري	٠,٧٧٣
الذاكرة السمعية المتتالية	٠,٧٩١
الذاكرة البصرية المتتالية	٠,٨٣٢
الإغلاق السمعي	٠,٧٥١
مزج الأصوات	٠,٧٧٦
الدرجة الكلية	٠,٨٢٤

يتضح من خلال جدول (2) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات الاختبار، وبناءً عليه يمكن العمل به.

- **البرنامج التدريبي القائم على تحسين القدرات النفس لغوية :**

الأساس النظري للبرنامج:

لكل طفل ذي صعوبات تعلم طبيعة وخصائص خاصة تميزه عن غيره من الأطفال، من حيث أوجه القصور، وأوجه القوة التي تميزه عن غيره من الأطفال، ومن هنا تظهر الصعوبة في التعامل مع هذه الفئة، نتيجة لإختلاف مستوياتهم وإمكانياتهم، ومن خلال فحص الطرق التدريبية والإرشادية تجد الدراسات أن هناك طرق كثيرة ومتنوعة يتم من خلالها إكساب هؤلاء الأطفال بعض المهارات وتعديل سلوكهم، وتحسين القدرات النفس لغويه لديهم.

مصادر البرنامج:

اعتمدت الباحثة في بناء محتوي البرنامج التدريبي الحالي، ومادته العلمية، وفنياته السلوكية على مصادر عديدة، وهي ما يلي:

1) الأسئلة المفتوحة التي تم توجيهها للأخصائيين، وللأب، والأم، اللذين لديهما طفل ذي صعوبات تعلم؛ للوقوف على احتياجاتهما تجاه أطفالهما، وكذلك احتياجات أطفالهما، والذين يراها، من خلال معايشتهما لأطفالهما بالمنزل.

2) الإطار النظري للدراسة الحالية، والذي تعرف منه الباحثة على الخصائص النفسية، والعقلية، والإنفعالية، والاجتماعية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والإستراتيجيات والفنيات المختلفة التي تقوم عليها القدرات النفس لغوية.

3) الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثة لمراكز عديدة، والتي تضم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الدورات التدريبية التي حصلت عليها، وورش العمل التي حضرها عن هذه الفئة من الأطفال، ومناقشة زملائه من الأخصائيين الذين يتعاملون مع هذه الفئة.

4) ملاحظة الباحثة المباشرة لمجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، من خلال الزيارات الميدانية للمركز الذي تم تطبيق البرنامج فيه.

5) الاطلاع على نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت البرامج الإرشادية والتدريبية الخاصة بهولاء الأطفال، وآبائهم، وكذلك الدراسات التي تناولت برامج لتحسين القدرات النفس لغوية لدى هؤلاء الأطفال.

6) الاطلاع على بعض البرامج التدريبية، والإرشادية السابقة، والإفادة منها في إعداد البرنامج الحالي، من حيث طريقة إعداد، وتقديم الجلسات، وكيفية إبتداء الجلسة، وإنهائها.

التخطيط العام للبرنامج:

تشمل عملية التخطيط للبرنامج التدريبي: تحديد محتواه العملي والإجرائي، والإستراتيجيات، والأساليب المتبعة في تنفيذ وتقييم الجلسات التدريبية، وتحديد المدى الزمني للبرنامج، وعدد

الجلسات التدريبية، ومدة كل جلسة، ومكان إجراء البرنامج. ثم تقييم البرنامج ككل، ومن ثم، يتكون البرنامج من العناصر التالية:

أولاً: الأهداف

أ- الهدف العام للبرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى: تحسين القدرات النفس لغويه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ويتمثل التحقيق الإجرائي لهذا الهدف في إرتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس: القدرات النفس لغوية، بعد تطبيق البرنامج عنه قبل تطبيق البرنامج، وكذلك إرتفاع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك على مقياس القدرات النفس لغوية.

ب – الأهداف الإجرائية الخاصة للبرنامج:

- يتمكن الطفل من ترتيب خطوات مَهمة، ما ترتيبًا صحيحًا.
- يتابع الطفل النشاط خطوةً بخطوة.
- يعرف الطفل أن النشاط قد انتهى.
- يعرف الطفل بداية اليوم الدراسى ونهايته.
- يختار الطفل الإجابة الصحيحة من بين إجابات أخرى متشابهة.
- يستطيع الطفل التفرقة بين السلوك المرغوب وغير المرغوب.
- يوقف الطفل عن الحركة الأولى التي أتقنها، ويقوم بأداء الحركة الثانية.
- يتخلى الطفل عن بعض الألعاب، أو الأشياء.

يتقبل الطفل تغيير خطوات ثابتة ومحددة، أثناء نشاط يقوم به.

ثانياً: إجراءات تخطيط وتنفيذ البرنامج:

أ- إعداد محتوى البرنامج:

يقصد بتحديد محتوى البرنامج: ترجمة الأهداف الرئيسية والفرعية إلى أنشطة، وممارسات يتعلم من خلالها أطفال المجموعة التجريبية المهارات المستهدفة؛ بحيث تصبح سلوكًا متبعًا؛ حيث تم انتقاء محتوى الجلسات الإرشادية والتدريبية بناءً على الأهداف السابقة التي تم تحديدها للبرنامج.

ب- الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

أولاً: الفنيات والأساليب الإرشادية والمعرفية للأباء والأمهات:

سوف تستخدم الدراسة بعض الفنيات الخاصة بالآباء والأمهات أثناء الجلسات الإرشادية، والتي تساعد على تحقيق أهداف البرنامج، ومنها: أسلوب المحاضرة، فنية المناقشة والحوار، الملاحظة، الممارسة السلوكية، والواجبات المنزلية.

كما يعود نجاح البرنامج فى هذا الشأن على اعتماد أساليب ارتفاع مستوى القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك نظرًا لاعتماد البرنامج على فنيات متعددة لارتفاع مستوى القدرات النفس لغوية كالنمذجة، والتعليمات، كما أن هذه الفنيات تتيح للتلميذ أن يفعل بعض السلوكيات المرغوب فيها من خلال هذه الفنيات بالإضافة إلى فنية لعب الدور.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

اكدت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرات النفس لغوية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القدرات النفس لغوية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأسفرت عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القدرات النفس لغوية في القياسين البعدى، وترى الباحثة أن اكتساب التلميذ للقدرات النفس لغوية يكون مدفوعًا بعدة عوامل تتداخل وتتشابك جميعها لتشكل ذلك، ودور الأسرة مهمٌ جدًا في ظل التغيرات الحضارية والثقافية العالمية والمحلية التي تمر بها.

ويمكن تفسير نجاح البرنامج التدريبي المطبق على أفراد المجموعة التجريبية فى تحقيق أهدافه في تحسين القدرات النفس لغوية بجوانبها المختلفة (الاستقبال السمعي– الاستقبال البصري – التداعي السمعي– التداعي البصري – التعبير اللغوي – التعبير اليدوي – الإغلاق اللغوي – الإغلاق البصري – الذاكرة السمعية المتتالية – الذاكرة البصرية المتتالية – الإغلاق السمعي – مزج الأصوات) لعدة أسباب نتناولها كما يلي:

- طريقة التعلم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طريقة تدريس بعيده عن الملل، وتوفر جو من المتعة والتشويق لم يعهدوها من قبل، كما أنها تعمل على استثارة دافعية التلاميذ للإنجاز، كما أن استخدام الأنشطة المتعددة أحد الطرق التى تعمل على توصيل المعلومات عن طريق التلاميذ أنفسهم، حيث أعتمدت الباحثة على توظيف التلاميذ لتدريب زملائهم داخل الجلسات التدريبية، وإلى جانب دعمه وتدخله عند إحتياج التلاميذ لذلك، عكس بعض الطرق التقليدية الاعتيادية والتى تعتمد في معظمها على استخدام الأساليب المجردة والنظرية.

- أستخدام الأنشطة المتعددة بما تضمنته من صور وألوان قُدمت لهم بطرق ممتعة يتخللها الحركة والتقليد جعلهم أكثر جذبًا أثناء تنفيذ البرنامج، وأيضا تنوع الأنشطة المستخدمة داخل البرنامج، فقد كانت الباحثة تقدم وتستخدم نشاط جديد يتناسب مع الهدف المطلوب تحقيقة مع التلاميذ، وهذا ما يتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما يشعرون به بشكل مستمر من ملل، ولهذا حرصت الباحثة على تنوع الأنشطة المستخدمة، حتى لا يصابون بإي نوع من الملل أو الضيق.

- جميع الأنشطة كانت تنفذ وفقًا لخطوات متسلسلة ومنظمة، تتضمن تعليمات واضحة وبسيطة يمكن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنفيذها، وكانت تقوم الباحثة بشرح وتكرار تعليمات كل نشاط أكثر من مرة، وتستعين بتلاميذ من أفراد المجموعة لتكرار التعليمات لزملائهم.

- ربط جميع الأهداف الخاصة بالبرنامج التدريبي القائم على الأنشطة المتعددة بنشاط عملى يطبق من خلال اللعب، وبطريقة تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلي المعقد، سهل

ذلك من إتقان التلاميذ وهذا ما ساهم في فعَّالية كبيرة فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- تنوع الفنيات المستخدمة، له أثر واضح في تحسين القدرات النفس لغوية لدى أفراد المجموعة التجريبية من ذوى صعوبات التعلم، حيث تُعد فنية تبادل الأدوار والتى وظفتها الباحثة مع التلاميذ أنفسهم أثناء تنفيذ الأنشطة، حيث نجح التلاميذ أنفسهم في تعليم وتدريب بعضهم البعض أثناء ممارسة الأنشطة، وكذلك الفنيات الأخرى التى أعتمدت عليها الباحثة مثل المناقشة والحوار، والتلقين، والتدعيم الإيجابي، والنمذجة، والتغذية الرجعة كان لها أثر بارز وهام في تحسين القدرات النفس لغوية لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- تنوع شكل الجلسات ما بين طريقة جماعية تضم جميع أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك تقسيمهم إلى مجموعتين، أو إلي ثلاث أو إلي أربع أو خمس مجموعات، وكذلك تنوع طريقة جلوس التلاميذ ما بين الجلوس حول الطاولات، والجلوس على الكراسي، والجلوس على الأرض، وكذلك التنوع في الجلوس على شكل حدوة فرس أو الجلوس بشكل دائري، وكذلك التنوع في الوقوف بشكل دائري أو بشكل مستقيم، كل ذلك ساعد أفراد المجموعة التجريبية في متابعة المهام المقدمة لهم، وعدم شعورهم بإي نوع من أنواع روتين الجلسات.

كما يلاحظ أن التلميذ في هذه العمر من (7–10) عامًا وهو عمر العينة الحالية لديه ميل إلى التعلم والتجاوب مع من حوله من الآخرين والتعبير عن نفسه بشتى الطرق والتجاوب مع الآخرين، ويتعلم كيفية أداء بعض المهام مع مساعدة الباحثة له.

وبذلك فإن القدرات النفس لغوية المقدمة له من خلال البرنامج التدريبي القائم على القدرات النفس لغوية ومساعدة الباحثة له تتيح الفرصة له أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة في الذات وسط بيئة مشجعة وودودة وهي جلسة التدريب لأجل رفع مستوى القدرات النفس لغوية، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من أقرانه العاديين.

ولذلك يجب مساعد التلميذ ذي صعوبات التعلم على ملاحظة أخطاءة والتعرف عليها وسؤال القرين عنها فمهارات التواصل تكتسب من خلال المحيط الطبيعي للتلاميذ بسهولة ويسر.

كما يمكن التأكد على صحة هذه النتائج بالنظر إلى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث معامل الذكاء على مقياس سيتانفورد بينية إلى جانب القدرات النفس لغوية موضع الدراسة الحالية فإنهم متساويين في كل من الذكاء والقدرات النفس لغوية وما تضمنه من مهارات ومواقف توجيهية وإرشادية حيث ارتفعت متوسطات المجموعة التجريبية على اختبار القدرات النفس لغوية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

عاشراً:نتائج الدراسة:

التحقق من نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه " **توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرات النفس لغوية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية** " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني ويوضح الجدول (4) نتائج هذا الفرض:

جدول (4)

اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرات النفس لغوية (ن١ = ن٢ = ١٠)

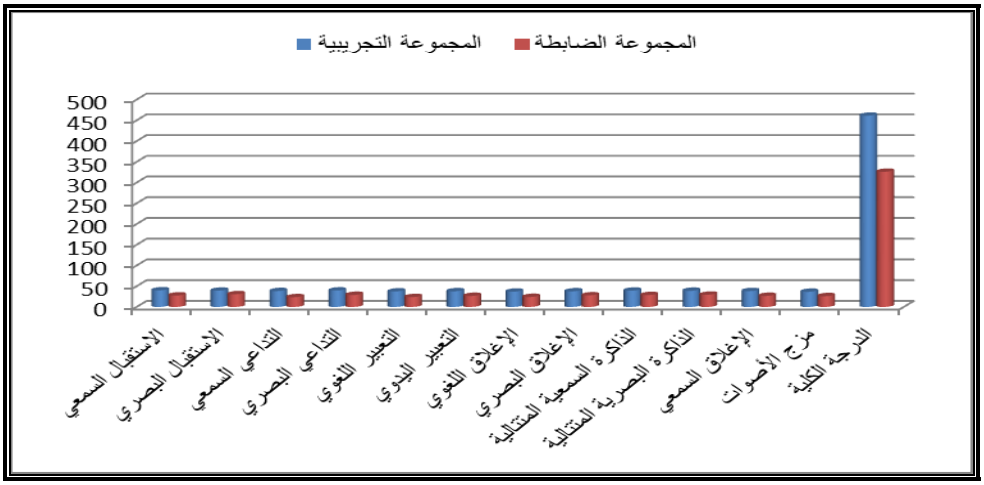
الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
الاستقبال السمعي	التجريبية	٤٠,٩٠	١,١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٣٢	٠,٠١
	الضابطة	٢٨,٢٠	١,٢٣	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الاستقبال البصري	التجريبية	٣٩,٩٠	١,١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٣٢	٠,٠١
	الضابطة	٣٠,٩٠	١,٢٩	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
التداعي السمعي	التجريبية	٣٨,٦٠	٠,٩٧	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٣٠	٠,٠١

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
	الضابطة	٢٣,٩٠	٠,٩٩	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
التداعي البصري	التجريبية	٤٠,١٠	٠,٥٧	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٧٤	٠,٠١
	الضابطة	٢٩,٢٠	١,٣٢	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
التعبير اللغوي	التجريبية	٣٧,٧٠	٠,٨٢	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٥٣	٠,٠١
	الضابطة	٢٤,٤٠	١,٥٨	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
التعبير اليدوي	التجريبية	٣٨,٢٠	٠,٩٢	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٥٤	٠,٠١
	الضابطة	٢٧,٠٠	٠,٩٤	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الإغلاق اللغوي	التجريبية	٣٧,٧٠	٠,٦٧	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٩٢١	٠,٠١
	الضابطة	٢٤,٥٠	١,٢٧	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الإغلاق البصري	التجريبية	٣٨,٥٠	٠,٩٧	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٩١٩	٠,٠١
	الضابطة	٢٨,٣٠	٠,٨٢	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الذاكرة السمعية المتتالية	التجريبية	٣٩,٩٠	٠,٩٩	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٢٣	٠,٠١
	الضابطة	٢٩,٠٠	١,٠٥	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الذاكرة البصرية المتتالية	التجريبية	٣٩,٩٠	١,٣٧	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٣٢	٠,٠١
	الضابطة	٢٩,٨٠	١,٠٣	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الإغلاق السمعي	التجريبية	٣٨,٩٠	١,٢٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٣٢	٠,٠١
	الضابطة	٢٧,٠٠	٠,٩٤	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
مزج الأصوات	التجريبية	٣٧,٦٠	١,٠٧	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٦٥	٠,٠١
	الضابطة	٢٦,٤٠	١,١٧	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٦٧,٩٠	٥,٣٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٧٨٤	٠,٠١
	الضابطة	٣٢٨,٦٠	٣,٣١	٥,٥٠	٥٥,٠٠		

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد القدرات النفس لغوية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية في القدرات النفس لغوية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

والشكل البياني (١) يوضح ذلك:



شكل (١)

في القدرات النفس لغوية والضابطة التجريبية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين

يتضح من الشكل البياني (١) ارتفاع درجات القدرات النفس لغوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في قياس القدرات النفس لغوية .

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على الأنشطة المتعددة في تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة, وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في القدرات النفس لغوية كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

التحقق من نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في القدرات النفس لغوية لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي** " ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (5) نتائج هذا الفرض.

جدول (5)

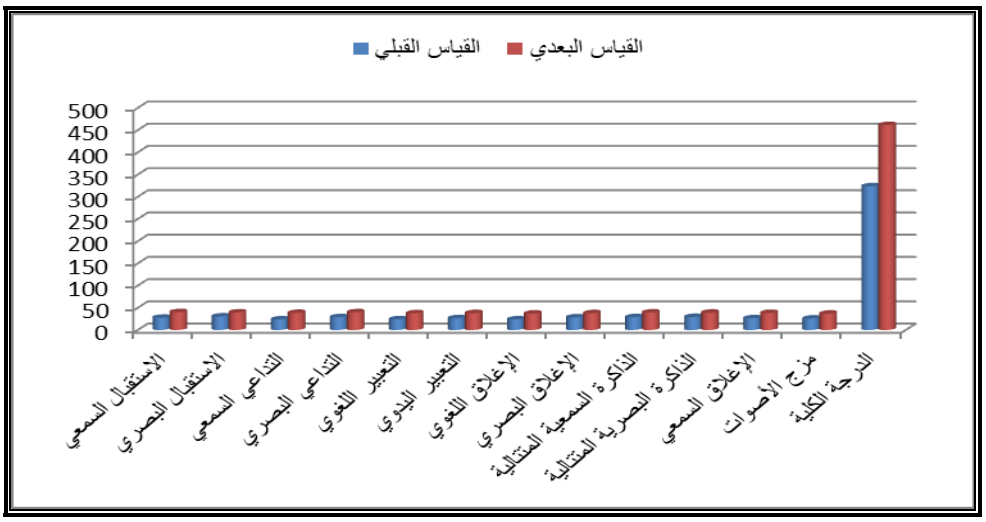
اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في القدرات النفس لغوية (ن = ١٠)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	zقيمة	الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الاستقبال السمعي	القبلي	٢٧,٣٠	٠,٩٥	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨١٤	٠,٠١	٠,٨٩٠	قوي جدا
	البعدي	٤٠,٩٠	١,١٠								
الاستقبال البصري	القبلي	٣٠,٢٠	١,٣٢	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨١٨	٠,٠١	٠,٨٩١	قوي جدا
	البعدي	٣٩,٩٠	١,١٠								
التداعي السمعي	القبلي	٢٣,٥٠	٠,٧١	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٥٠	٠,٠١	٠,٩٠١	قوي جدا
	البعدي	٣٨,٦٠	٠,٩٧								
التداعي البصري	القبلي	٢٨,٦٠	٠,٩٧	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٢٥	٠,٠١	٠,٨٩٣	قوي جدا
	البعدي	٤٠,١٠	٠,٥٧								
التعبير اللغوي	القبلي	٢٣,٨٠	٠,٩٢	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٤٠	٠,٠١	٠,٨٩٨	قوي جدا
	البعدي	٣٧,٧٠	٠,٨٢								
التعبير اليدوي	القبلي	٢٦,٣٠	١,١٦	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨١٦	٠,٠١	٠,٨٩١	قوي جدا
	البعدي	٣٨,٢٠	٠,٩٢								
الإغلاق اللغوي	القبلي	٢٣,٧٠	٠,٦٧	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٤٠	٠,٠١	٠,٨٩٨	قوي جدا
	البعدي	٣٧,٧٠	٠,٦٧								
الإغلاق البصري	القبلي	٢٨,٢٠	١,٠٣	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٢٩	٠,٠١	٠,٨٩٥	قوي جدا
	البعدي	٣٨,٥٠	٠,٩٧								

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	zقيمة	الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الذاكرة السمعية المتتالية	القبلي	٢٨,٧٠	١,٠٦	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٧١	٠,٠١	٠,٩٠٨	قوي جدا
	البعدي	٣٩,٩٠	٠,٩٩								
الذاكرة البصرية المتتالية	القبلي	٢٩,٠٠	٠,٨٢	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨١٤	٠,٠١	٠,٨٩٠	قوي جدا
	البعدي	٣٩,٩٠	١,٣٧								
الإغلاق السمعي	القبلي	٢٦,٢٠	٠,٧٩	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٣١	٠,٠١	٠,٨٩٥	قوي جدا
	البعدي	٣٨,٩٠	١,٢٠								
مزج الأصوات	القبلي	٢٥,٦٠	٠,٩٧	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨٢٩	٠,٠١	٠,٨٩٥	قوي جدا
	البعدي	٣٧,٦٠	١,٠٧								
الدرجة الكلية	القبلي	٣٢١,١٠	٥,٢٢	- + =	صفر ١٠ صفر	٠,٠٠ ٥,٥٠	٠,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٨١٤	٠,٠١	٠,٨٩٠	قوي جدا
	البعدي	٤٦٧,٩٠	٥,٣٠								

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد القدرات النفس لغوية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للقدرات النفس لغوية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

والشكل البياني (٢) يوضح ذلك:



شكل (٢)

الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في القدرات النفس لغوية

يتضح من الشكل البياني (٢) ارتفاع درجات القدرات النفس لغوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي.

التحقق من نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية لدى المجموعة التجريبية** " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (6) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول(٦)

اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في القدرات النفس لغوية (ن = ١٠)

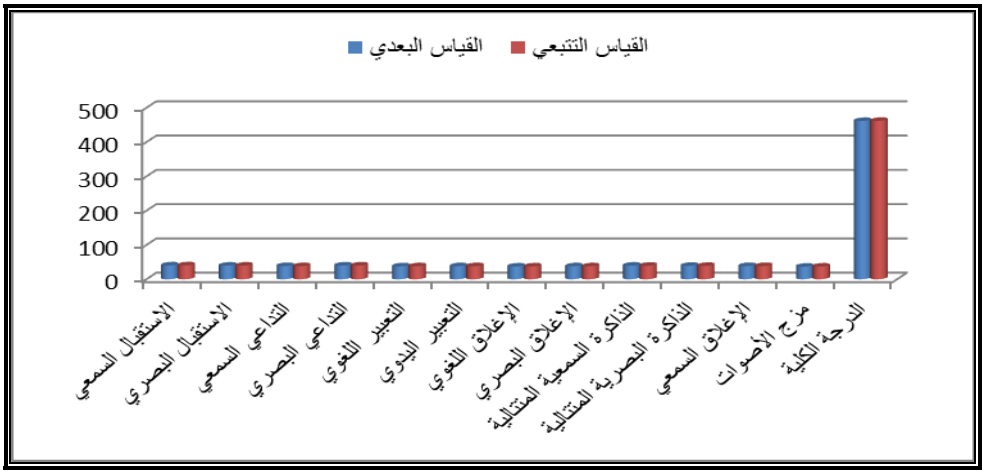
الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	zقيمة	الدلالة
الاستقبال السمعي	البعدي	٤٠,٩٠	١,١٠	-	٣	٣,٦٧	١١,٠٠	٠,٥٢٠	٠,٦٠٣
	التتبعي	٤١,٢٠	١,٤٠	+	٤	٤,٢٥	١٧,٠٠		غير دالة
				=	٣				
الاستقبال البصري	البعدي	٣٩,٩٠	١,١٠	-	٥	٤,٨٠	٢٤,٠٠	٠,١٨١	٠,٨٥٦
	التتبعي	٣٩,٨٠	١,١٤	+	٤	٥,٢٥	٢١,٠٠		غير دالة
				=	١				
التداعي السمعي	البعدي	٣٨,٦٠	٠,٩٧	-	٣	٣,٥٠	١٠,٥٠	٠,٦٣٢	٠,٥٢٧
	التتبعي	٣٨,٨٠	١,٠٣	+	٤	٤,٣٨	١٧,٥٠		غير دالة
				=	٣				
التداعي البصري	البعدي	٤٠,١٠	٠,٥٧	-	٢	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٤٤٧	٠,٦٥٥
	التتبعي	٤٠,٢٠	٠,٦٣	+	٣	٣,٠٠	٩,٠٠		غير دالة
				=	٥				
التعبير اللغوي	البعدي	٣٧,٧٠	٠,٨٢	-	٣	٤,١٧	١٢,٥٠	٠,٢٦٤	٠,٧٩٢
	التتبعي	٣٧,٨٠	٠,٧٩	+	٤	٣,٨٨	١٥,٥٠		غير دالة
				=	٣				
التعبير اليدوي	البعدي	٣٨,٢٠	٠,٩٢	-	٤	٥,٧٥	٢٣,٠٠	٠,٤٨٦	٠,٦٢٧
	التتبعي	٣٨,٤٠	٠,٩٧	+	٦	٥,٣٣	٣٢,٠٠		غير دالة
				=	صفر				
الإغلاق اللغوي	البعدي	٣٧,٧٠	٠,٦٧	-	٤	٣,٢٥	١٣,٠٠	٠,٥٤١	٠,٥٨٩
	التتبعي	٣٧,٥٠	٠,٧١	+	٢	٤,٠٠	٨,٠٠		غير دالة

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	حقيمة	الدلالة
				=	٤				
الإغلاق البصري	البعدي	٣٨,٥٠	٠,٩٧	- + =	١ ١ ٨	١,٠٠ ٢,٠٠	١,٠٠ ٢,٠٠	٠,٤٤٧	٠,٦٥٥ غير دالة
	التتبعي	٣٨,٦٠	٠,٧٠						
الذاكرة السمعية المتتالية	البعدي	٣٩,٩٠	٠,٩٩	- + =	٢ ٣ ٥	٣,٥٠ ٢,٦٧	٧,٠٠ ٨,٠٠	٠,١٤١	٠,٨٨٨ غير دالة
	التتبعي	٤٠,٠٠	٠,٩٤						
الذاكرة البصرية المتتالية	البعدي	٣٩,٩٠	١,٣٧	- + =	٣ ٣ ٤	٣,١٧ ٣,٨٣	٩,٥٠ ١١,٥٠	٠,٢١٣	٠,٨٣٢ غير دالة
	التتبعي	٤٠,١٠	٠,٩٩						
الإغلاق السمعي	البعدي	٣٨,٩٠	١,٢٠	- + =	٥ ٥ صفر	٥,٢٠ ٥,٨٠	٢٦,٠٠ ٢٩,٠٠	٠,١٥٦	٠,٨٧٦ غير دالة
	التتبعي	٣٩,٠٠	١,٢٥						
مزج الأصوات	البعدي	٣٧,٦٠	١,٠٧	- + =	٣ ٤ ٣	٤,٠٠ ٤,٠٠	١٢,٠٠ ١٦,٠٠	٠,٣٤٣	٠,٧٣٢ غير دالة
	التتبعي	٣٧,٨٠	٠,٩٢						
الدرجة الكلية	البعدي	٤٦٧,٩٠	٥,٣٠	- + =	٥ ٥ صفر	٤,٧٠ ٦,٣٠	٢٣,٥٠ ٣١,٥٠	٠,٤٠٩	٠,٦٨٢ غير دالة
	التتبعي	٤٦٩,٢٠	٥,٣٣						

يتضح من الجدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في

القياسين البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

والشكل البياني (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣)

الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في القدرات النفس لغوية

يتضح من الشكل البياني (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجات القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية.

حيث تدل هذه النتيجة على استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على الأنشطة المتعددة في تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة, وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في القدرات النفس لغوية كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

توصيات الدراسة:

توصى الباحثة استنادًا إلى ما كشفت عنه الدراسة الحالية بما يلى:-

1- الاهتمام بسيكولوجية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- الاهتمام بتحسين والقدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوضيح خصائص هذه الفئة فى نموهم المتكامل وتحسين سلوكياتهم.

دراسات مقترحة:

استنادًا إلى الإطار النظرى والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من الموضوعات البحثية التى تحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على نتائجها:

1- برنامج إرشادى انتقائي لتنمية القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- برنامج إرشادي باستخدام القصة الحركية لتحسين مستوى القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

أحمد أحمد عواد (٢٠١١). استبيان تشخيص صعوبات التعلم فى اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

إيهاب عبد العزيز الببلاوى، والسيد على سيد أحمد (٢٠١٤). صعوبات تعلم القراءة والكتابة. الرياض: دار الزهراء.

تيسير مفلح كوافحة، وعمر عبد العزيز (٢٠٠٣). مقدمة فى التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جدو عبد الحفيظ (٢٠١٤). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، جامعة سطيف.

حنان محمد نور الدين ابراهيم (٢٠١٨). الوظائف التنفيذية كمنبئات بصعوبات تَعَلُّم الحساب لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٥، ٣٦٧-٤٣٦.

راضى الوقفى (٢٠٠٣). صعوبات التعلم (النظرية والتطبيقى). عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

رانيا محمد الفار (٢٠١٢). فاعلية التدريب الحاسوبى لمهارات الذاكرة العاملة على أداء مكوناتها الربعة لدى عينة من الأطفال, دراسة تجريبية. دراسات نفسية، ٢٢ (٣),٣٣١-٣٦٩.

زيد محمد البتال (٢٠١٣). صعوبات التعلم: هل هى حقا إعاقة أم فقط صعوبة . متاحة على موقع
http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=86&topic_id=1472

زيدان السرطاوى و عبد العزيز السرطاوى و أيمن إبراهيم خشان و وائل موسى أبو جودة (٢٠١٣). مدخل إلى صعوبات التعلم. (ط٤)، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

سايمون كوهين، باتريك بولتون (٢٠٠٠). حقائق عن التوحد. ترجمة عبد الله إبراهيم الحمدان، إصدار مجلة أكاديمية التربية الخاصة: الرياض.

السيد على سيد أحمد (٢٠١٠). صعوبات القراءة. الرياض: دار الزهراء.

شادي محمود أبو عباس (٢٠٢٢). نظرية العقل والوظائف التنفيذية لدى الأطفال أحاديي وثنائيي اللغة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨). العلاج بالموسيقى للأطفال التوحديين، أسس وتطبيقات سلسلة غير العاديين. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. (ط٢)، القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

عادل محمد محمود العدل (٢٠١٧). أثر استخدام برامج التسريع والإثراء علي تنمية الوظائف التنفيذية وتحسين مستوي التحصيل الدراسي للموهوبين ذوو صُعوبَات التَعَلُّم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الناشر: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢، ١-٢٧.

عبد الرحمن سيد سليمان(٢٠٠١أ). سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الرحمن سيد سليمان(٢٠٠١ب). سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة (أساليب التعرف والتشخيص). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦). تعديل سلوك الأطفال العاديين و ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الطبرى.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٠). تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الحاجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الطبري للطباعة.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٣). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. (ط٤)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٥). أساليب التعرف على المتفوقين عقليًا والموهوبين ورعايتهم وتنمية قدراتهم الإبتكارية (برنامج مقترح). مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٨ (٢)، ١-٣٩.

عبد العزيز السيد الشخص(٢٠٠٦). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة. (ط٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد العزيز السيد الشخص(٢٠٠٧). سيكولوجية غير العاديين(بدنياً، سلوكياً، تعليمياً). القاهرة: مكتبة الطبري للطباعة.

عبد العزيز السيد الشخص، وحسام الدين محمود عزب، ومنى حلمى سند (٢٠٠٦). الصحة العامة ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الفتح.

عبد العزيز السيد الشخص، وسيد جارحي السيد يوسف الجارحى (٢٠١١). صعوبات التعلم الأكاديمية: الأساليب والبرامج التربوية والعلاجية. القاهرة: مكتبة الطبري للطباعة.

عبد العزيز السيد الشخص، ومحمود محمد الطنطاوى، ومحمد فؤاد عبد السلام (٢٠١٥). مقياس عادات العقل لأطفال المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، ٣٩ (٤)، ٥٤ – ١٠٣.

عبد العزيز السيد الشخص، ومحمود محمد الطنطاوي (٢٠١١). مدخل إلى صعوبات التعلم. القاهرة: مكتبة الطبري للطباعة.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١١). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة و تربيتهم. (ط٥)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٧). اختبار المسح النيرولوجي السريع. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبير طوسون أحمد، وسحر منصور القطاوى (٢٠١٣). صعوبات التعلم الأكاديمية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عزة عبد العزيز عزام (٢٠٠٧). تقنين وتعديل اختبار "الينوي" للقدرات النفس لغوية على عينة من التلاميذ المصريين. رسالة دكتواره، كلية الطب جامعة عين شمس.

على تهامى على ريان (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربى.

فتحى مصطفى الزيات (٢٠١٥). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة فى التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كيرك وكالفنت (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة: زيدان السرطاوى، وعبد العزيز السرطاوى، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

ماجدة السيد عبيد (٢٠١٥). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. (ط٢)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مثال عبد الله غنى (٢٠١٠). صعوبات التعلم لدى الأطفال. مجلة الدراسات التربوية، مركز البحوث والدراسات التربوية بالعراق، ١٠، ١٤٣-١٦٥.

محمد إبراهيم سعفان، دعاء محمد خطاب (٢٠١٦). مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد عبده حسينى (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبى فى علاج صعوبات تعلم الفهم القرائى والتعبير الكتابى فى اللغة الانجليزية لدى الأطفال. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود السيد أبو النيل (٢٠١١). مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة), مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص. (ط٢), القاهرة: المؤسسة العربية لاعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

محمود محمد الطنطاوي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوي التحصيل الدراسي لدي المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.

منتصر صلاح فتحى (٢٠٠٧). اضطراب الوظائف التنفيذية لدى الأطفال الطبيعيين وأطفال ضعف تركيز الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركى. رسالة ماجستير, كلية الأداب, جامعة المنيا.

نبيل عبد الفتاح فهمى حافظ (٢٠٠٦). صعوبات التعلم والتعلم العلاجي. (ط٣)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

نشوة عبد التواب حسين (٢٠٠٧). الأسس النفسية العصبية للوظائف التنفيذية تطبيقات على بعض الاضطرابات عند كبار السن. القاهرة: دار ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

نوال إسماعيل المطلق (٢٠١٠). إختبار الينوي لقدرات النفس – لغوية : دراسة سيكومترية للاختبار على عينة من ذوي صعوبات التعلم في مدارس مرحلة التعليم الاساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

هدى عبد الله الحاج العشاوى (٢٠٠٤). أطفالنا وصعوبات التعلم الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل المدرسة. الرياض: دار الشجرة للنشر التوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abdoola, F., Flack, P. S., & Karrim, S. B. (2017). Facilitating pragmatic skills through role-play in learners with language learning disability. South African Journal of Communication Disorders, 64(1), 1-12.

Al-Zoubi, S. M., & Al-Adawi, F. A. (2019). Effects of Instructional Activities Based on Multiple Intelligences Theory on Academic Achievement of Omani Students with Dyscalculia. Online Submission, 7(1), 1-14.

Amadó, A.; Serrat, E. &Vallès-Majoral, E. (2016). The Role of Executive Functions in Social Cognition among Children with Down Syndrome: Relationship Patterns. Frontiers in psychology, 7, 1363.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). The Author.

Baum, N. (2016). Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study (Doctoral Dissertation). William James College.

Bishara, S., & Kaplan, S. (2016). Executive Functioning and Figurative Language Comprehension in Learning Disabilities. World Journal of Education, 6(2), 20-32.

Cardillo, R., Garcia, R. B., Mammarella, I. C., & Cornoldi, C. (2018). Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal learning disabilities. Applied Neuropsychology: Child, 7(3), 245-256.

Coates, S. (1972). Manual for the Preschool Embedded Figures Test. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Costanzo, f., Varuzza, g., Menghini, d., Addona,f., Gianesini, t.& Vicari, s. (2013). Executive functions in intellectual disabilities: A

comparison between Williams syndrome and Down syndrome. Research in Developmental Disabilities, 34, 1770–1780.

Frith, U. (1989). Autism: Explaining the enigma. Malden, MA: Blackwell.

Frith, U., & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. British Journal of Developmental Psychology, 1, 329-342.

George, A. N. (2022). Inclusive Classroom Approach: A Comparative Study of Multiple Intelligence and Traditional Teaching Methods in teaching students with Learning Disabilities. International Journal of Early Childhood, (01), 2475-2479.

Girli, A., & Öztürk, H. (2017). Metacognitive Reading Strategies in Learning Disability: Relations between Usage Level, Academic Self-Efficacy and Self-Concept. International Electronic Journal of Elementary Education, 10(1), 93-102.

Grissom, L. (2020). College Students with Learning Disabilities Achieving Academic Success: A Generic Qualitative Study (Doctoral dissertation). Capella University.

Hall, H.(2008).The relationships among adaptive behaviors of children with autism spectrum disorder, their family supportnetworks, parental stress, and parenting coping, Doctor of Philosophy From The University of Tennessee.

Hassinger- Das,B.,Jordan,N.,Glutting,J. & Dyson,N. (2014).Domin general mediators of the relation between kindergarten number sense and first- grad mathematics achievement. Journal of experimental child psychology, 118, 78- 92.

Jurado, M., & Rosselli, M. (2007). The Elusive Nature of Executive Functions, A Review of our Current Understanding. Neuropsychological Review, 17(3), 213-233 .

Kothmann, d. (2006). Exploring executive functions in children with attention deficit hyperactivity disorder using event related potentials, Ph.D, dissertation, Rice university, United States .

Kuschner, E, Bennetto, L, & Yost, K. (2007). Patterns of nonverbal cognitive functioning in young children with autism spectrum

disorders. Journal of Autism & Developmental Disorders, 37, 795-807.

McCloskey, G., Perkins, L., & Van Divner, B. (2009). Assessment and intervention for executive function difficulties, Routledge Taylor, Fraancis Group. N. Y .

McGhee, B. M. D. (2011). Profiles of elementary-age English Language Learners with reading-related learning disabilities (LD) identified as speech and language impaired prior to, at, or after identification as LD (Doctoral dissertation). The University of Texas at Austin.

Nordin, N. S., & Rabi, N. M. (2020). Identifying the Social Communication Deficits among Students with Learning Disabilities in Primary School. International Journal Of Academic Research In Business And Social Sciences, 10(3), 576-588.

Ozonoff, S., & Schetter, P. (2007). Executive Dysfunction in Autism Spectrum Disorders, in Meltzer, L. (Ed.), Executive Function in Education: Research to Practice, New York ,The Guilford Press. (133-160) .

Schott, N, and Holfelder, B. (2015). Relationship between motor skill competency and executive function in children with Down's syndrome. Journal of intellectual disability research, JIDR, 59 (9), 860-872.

Schuiringa, H., van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B. and Matthys, W. (2016). executive functions and processing speed in children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior problems. Child Neuropsychol. 21,1-21.

Seçkin Yilmaz, S. (2021). Assessing the Language Skills of Primary School Students with and without Learning Disabilities in the Context of Narration. Cypriot Journal of Educational Sciences, 16(1), 358-370.

Terzian, G. (2016). The relationship between academic self-concept and the academic motivation of Lebanese learning disabled students (Master dissertation). Lebanese American University.

World Health Organization (2016). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (10th revision). The Author.

Yell, M. & Busch, T. (2013). Legal issues and students with learning disabilities. Advances in Special Education, 24, 1-26.

Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 24(1), 33-43.