استخدام برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمشاركة الوالدين

د. منال محمود عاشور

قسم علم النفس _ جامعة حلوان

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على أبعاد مشكلة صعوبة القراءة والاتجاهات الحديثة لعلاجها والكشف المبكر عن حالاتها في المرحلة الابتدائية، وأيضا وضع برنامج للتغلب على هذه الصعوبة وتطبيقه على أطفال المرحلة الابتدائية ،وفى سبيل ذلك قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على عينة تتكون من(٤٧) طفلة وطفلاً من أطفال الصف الأول للمرحلة الابتدائية الذين تراوحت أعمارهم ما بين (٦ : ٧ سنوات) وطبق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، وقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وطبق أيضا اختبار تحصيل، واستمارة المستوي الاقتصادي الاجتماعى، ومقياس الاستعداد للقراءة ، وبرنامج لتنمية الاستعداد للقراءة ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الاستعداد للقراءة فى اتجاه التطبيق البعدي ، كما أظهرت أيضا وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده على أبعاد مقياس التحصيل (الحروف والأرقام والكلمات) فى إتجاه التطبيق البعدي".

الكلمات المفتاحيه: صعوبات التعلم – صعوبات القراءة – الأطفال – المشاركة الوالدية.

مقدمة

يوجد داخل كل إنسان دائما شيء يدفعه إلى الأمام وأن يكون الأفضل وأن يستغل قدراته وطاقاته الاستغلال الكامل الذي يؤدي إلى النجاح ولكن هذا الشيء الداخلي لا يمكن تنميته إلا في وجود التعلم. فالتعلم بنجاح واستمراره يجعل حياتنا أفضل دائما، وبالتالي وجب علينا الاهتمام به منذ مراحل النمو الأولى لأطفالنا وجعله الهدف الأول لهم ومساعدتهم دائما فى التغلب على أي صعوبات تقابلهم وبذل المجهود الأكبر للاستفادة مما بداخلهم ، فتقدم الأمم والشعوب يتوقف على حسن استغلال الثروة البشرية لتعود بالنفع على الفرد وعلى المجتمع ثم الأمة ككل .

والطفل يتعلم من خلال المثيرات البيئية المتكررة والمعززات المتتالية ، وهذه المثيرات هي السمعية والبصرية والحس حركية . (Ganon,1996,206)

ويعرف جيروجرى كامبل (Gerogry Cambl) التعلم بأنه "تغير ثابت نسبياً في إمكانية حدوث سلوك سليم معين نتيجة للممارسة المعززة ". (لطفي فطيم ،أبو العزايم الجمال، ١٩٨٨، ١٠) ويذكر(سيد عثمان ،١٩٩٧ ، ١٧ –١٨) أن كل من يتعلم معلومات جديدة يواجه صعوبة أو مشكلة أو توقف في طريق التعليم ، أو عند حل مشكلة معقدة أو عند محاولة فهم مسألة صعبة، أى عند محاولة التعرف على خبرات جديدة فى مواقف جديدة ، وفى كل هذه المحاولات يواجه المتعلم الكبير

الراشد والمتعلم الصغير المبتدئ صعوبة أوعقبه أوتوقفاً مما لفت النظر لحالات المتأخرين دراسيا ودفع الباحثين للاهتمام بمجال صعوبات التعلم وجعله جزءً لا يتجزأ من علم النفس وذلك بحثاً عن الطرق والأساليب التي تساعد في التغلب على صعوبات التعلم ، لنتمكن من أن نحقق أهداف التعلم لتصل إلى مراميها بشكل سليم ، ولكي يصبح التعلم أكثر فاعلية وأعمق تأثيراً .

ويعرف هاميل (Hammill ,1990) صعوبات التعلم بأنه "مصطلح عام يرجع إلى مجموعة من المعوقات العشوائية تظهر صورتها في صعوبة اكتساب واستخدام السمع والكلام والقراءة والكتابة والفهم والقدرات الحسابية ".

والأشخاص المتصفون بصعوبة التعلم من صفاتهم صعوبة التفرقة والمعرفة وفهم المعلومات بالرغم من تمتعهم بقدرات ذهنية طبيعية .(Kats & Wild,1994,420-490) ، فذوي صعوبات التعلم ليس لديهم القدرة على تركيز الانتباه في العملية التعليمية، فيؤدي ذلك إلى وجود خلل في استقبال وادراك المثيرات السمعية والبصرية والحس حركية ، وبالتالي حدوث ارتباك في برمجة المعلومة في الجهاز العصبي المركزي ، ويلجأ ذوو صعوبات التعلم إلى الإلهاء للدفاع عن الذات، ولكن مع استمرار الصعوبات يتطور إحساس التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز والشعور بالنقص، مما يعمق ويرسخ صعوبة التعلم وظهور الإحباط مع استمرار العملية التراكمية لصعوبة التعلم، وفي الحالات الشديدة يحدث رفض للعملية التعليمية ككل، بسبب تكوين صورة سالبة عن الذات أثناء المواقف التعليمية الأكاديمية، مما يعمق الشعور بالعجز عموما في كل المواقف التي تحتاج إلى التعليم الأكاديمي، وفي الحالات المتوسطة والخفيفة لذوي صعوبات التعلم تقتصر الصعوبة على القراءة والفهم القرائي أو العمليات الحسابية أو الكتابة ،ولأن هؤلاء الأطفال من ذوى الذكاء العادى ، فإن الطفل ينزوى خجلاً لأنه يشعر أويجعله الآخرون يشعر بالدونية والإنسحاب ، وبالتالى يزداد الفارق بين الطفل وزملائه لأنهم لا يعانون من تلك المشكلات ويتسبب ذلك فى اتساع الفجوة بينه و بينهم .(كرستين ماكنتير ٢٠٠٤،٦٩-٧٠)

وتكمن ملامح خطورة هذه المشكلة فى انتشارها لدى قطاع عريض من الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عادى وقد يكون مرتفعاً من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية ، إلا أن معدل إنتاجيتهم التحصيلية يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق علية التباعد الواضح بين إمكاناتهم وما يُتوقع منهم وما يؤدونه بالفعل وهو ما قد يؤدى بغير المتخصصين إلى تفسير هذه الصعوبة على نحو خاطئ .(لبنى العجمى ،٢٠٠٦)

كما تكمن ملامح خطورة هذه المشكلة أيضاً فى تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية الطفل والتىتؤدى دوراً هاماً وحاسماً فى أدائه المدرسى والتحصيلى ، حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور الطفل بالإحباط والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس ، نظراً لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم فى الدراسة وفشله فى تحسين معدل تحصيله الدراسى ، وبمرور الوقت تفتر همته وتتزايد اعتماديته على غيره وقد لا يبالى بواجباته المدرسية ، وينخفض مستوى دافعيته للعمل والتنافس والإنجاز. (السيد سليمان،٢٠٠٣، ٧-٨)

ويؤكد (عثمان فراج ،١٩٩٣) أن صعوبات التعلم تحدث آثاراً سلبية في مرحلة النمو في الطفولة المبكرة (قبل سن الخامسة) ، والمراحل التالية ومن هنا تكمن خطورتها على تطور نمو الفرد، وبالتالي على قدرته على التوافق والتكيف والإنتاج، وتحقيق الذات .

ويرتبط مستوى تقدير الذات لدى الأطفال بمستوى الإنجاز وخبرات الفشل والنجاح والتحصيل الأكاديمى إذ أن خبرات النجاح والإنجاز تدفع الأطفال إلى تطوير المشاعر والاتجاهات الإيجابية نحو الذات ونحو الآخرين ، فى حين تدفع خبرات الفشل بالأطفال إلى تطوير المشاعر السلبية نحو ذواتهم وتبنى أنماط سلوكية عدوانية مضادة للمجتمع بغية تعزيز مفهوم الذات لديهم .(احمد عربيات،عماد الزغول ٢٠٠٨) .

ويرى علماء النفس أن الأطفال لا يولدون بتقدير مرتفع أو منخفض للذات ، حيث يتطور ذلك بصورة تدريجية كلما زادت خبرات الطفل فى الحياة ، ولكن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتلقون تغذية مرتدة سلبية من عالمهم أكثر من التغذية المرتدة الإيجابية ، وبمرور الوقت يمكن أن ينمو لديهم تقدير ذات سلبى. (ايمان كاشف ، ٢٠٠٤) وقد بدأ الاهتمام يزيد في الآونة الأخيرة بالأطفال ذوي صعوبة القراءة الذين لوحظ ظهورهم خاصة في المدارس الابتدائية ، وقد بدت هذه الصعوبة تؤثرعلى قدرتهم علي التحصيل الدراسي وبالتالي على مستقبلهم في الحياة ، وبدأ الاهتمام يزيد من منطلق أنه لابد من سرعة التدخل ليس فقط للوقوف على الأسباب التي ترجع لها هذه الصعوبة بل أيضا لإيجاد الحلول السريعة للتدخل من أجل الرفع من كفاءة التحصيل الدراسي لدي هؤلاء الأطفال ، وإدعاء البعض أن عملية القراءة عملية سهلة لا تتطلب من الفرد لممارستها وأدائها سوي مقدرته علي التعود علي بعض المهارات التي تمكنه من قراءة ما يري من الرموز الكتابية ، امر خاطئ ، ولكن الحقيقة أن عملية القراءة الصحيحة عملية مركبة كثيرة الجوانب والتعقيد و يتعاون في أدائها عدد من الحواس والقدرات والخبرات السابقة والمعارف القديمة بالاضافه إلي توافر عنصر الذكاء حتى تتم بصورة صحيحة. (Lyon &Moats,1997)

فعملية القراءة ليس لها نقطة بدء محددة ولا نقطة نهاية بل إنها عملية ديناميكية قد تبدأ قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة وقد تمتد إلي ما بعد الصفوف العليا، لذا تعتبر عملية القراءة هي أساس كل عملية تعليمية والتعثر فيها ينشأ عنه تعثر في كافة ميادين التعلم الأخرى.(عطيه محمد عطيه،١٩٩٩، ٩-١٠) لذا تتجه معظم الأبحاث الحديثة إلي ضرورة الاهتمام بهذا المجال وخاصة منذ المراحل المبكرة من عمر الطفل ، وبذلك يتمثل العبء الأول علي الوالدين، فنجد أن معظم الأبحاث أثبتت أن الأطفال الذين استطاعوا تعلم القراءة بطريقة سليمة كان لديهم كتب في المنزل (قصة أو كتب مصورة) تم تدريبهم عليها من قبل الوالدين ، فوجد أنهم يتعلمون بسهولة أكبر من هؤلاء الذين لم يمارسوا عمليه القراءة من قبل ، وكذلك أثبتت الابحاث أن الطفل الذي يشتمل يومه علي وقت لرواية وسماع قصة أو قراءة كتاب مصور هو ذلك الطفل الذي يحب الكتابة ويريد أن يتعلم كيف يقرأ .(Adams,1990, 46)

ويمكن القول ان الاختلاف الذي وقع فيه التربويون حول موعد البدء في تعلم القراءة بدأ يتحدد نوعا ما الآن فقد كان التربويون منهم من يفضل أن تبدأ عملية التعلم مع بداية الصف الأول الابتدائي ، ومنهم

يذهب إلي ضرورة تعلم القراءة والتمهيد لهذه العملية قبل الدخول في الصف الاول الابتدائي بوقت قليل (٦ اسابيع) ، ومنهم من يذهب إلي ضرورة بدء التعلم في مرحلة الروضة ، وآخرون ينصحون ويؤكدون علي ضرورة تعليمهم من المنزل.. وهكذا .(فوزيه محمد سعيد ، ١٩٩٤)

كما اتضح من خلال معظم الأبحاث الحديثة أن تعلم الطفل القراءة يبدأ منذ مرحلة المهد وهذا التعلم لا يعتد به قيامه بعملية القراءة ذاتها وإنما هي عملية تمهيد لتنمية مهارات الاستعداد لعملية القراءة وهذا ما أثبته المركز القومي لإحصاءات التعليم (١٩٩٥) أن الطفل الذي ينال تدريباً متقناً ومدروساً جيداً في مرحلة رياض الأطفال له أداء متميز ومشكلات سلوكية أقل من الآخرين في نفس السن ، أما الأطفال الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال ولم يتلقوا أي تدريب لمهارات الاستعداد الخاصة بعملية القراءة وجد ان لديهم العديد من الصعوبات التي تقف في سير عمليتهم التعليمية ، كما أتضح أن نسبة رسوب الأطفال المدربين في المراحل الدراسية المختلفة لا تذكر بجانب نسبة رسوب الأطفال الغير مدربين(رحاب صالح، ٢٠٠٢) ، كما لوحظ أن التدريب علي مهارات الاستعداد للقراءة عند الطفل ليس مفيد فقط في تيسير عملية تعلم القراءة لدي الطفل في المراحل المتقدمة بل أثبتت العديد من الدراسات أن تدريب الطفل علي مهارات الاستعداد للقراءة يقي الطفل في الغالب من خطر الوقوع ضمن فئة الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم.

وقد وضع قانون وويلز في إنجلترا من قبل الهيئات التعليمية (١٩٩٣) وتم تطبيقه سنة (١٩٩٤) بضرورة توفير دعم مبكر لمهارات الاستعداد للقراءة في مرحلة رياض الأطفال (Fawcelt&Nicolson,1995) ويؤكد(فاروق صادق ،١٩٩٣) .علي ضرورة التدخل المبكر والتعامل مع مشكلة صعوبة القراءة التي قد تعوق مستقبل الطفل وتؤثر علي تحقيقه لذاته ولإمكاناته فيجب أن يتم من خلال عمل البرامج المتخصصة للتغلب على هذه المشكلة والتقليل من آثارها السلبية لتحقيق أفضل توافق ممكن بين الطفل وبيئته التعليمية .

كما أكد (فتحي الزيات ،١٩٩٨، ١٧٤) علي أن فعاليات التدخل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير مع تأخر الكشف المبكر عن ذوي صعوبات تعلم القراءة ، حيث تتداخل أنماط وصعوبات (اخرى) وتصبح أقل قابلية للتشخيص والعلاج .

وهذا ما أكّدته علية دراسة بيرك (Burke,2002) بعنوان "علاج صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية" فى أن هؤلاء الطلاب تأخر لديهم الكشف عن صعوبات التعلم (صعوبة تعلم القراءة والحساب) حتي دخول المرحلة الاعدادية مما دعا إلي تطور صعوبات التعلم لديهم حتي وصولهم للمرحلة الثانوية مما جعلهم يواجهون مشاكل معقدة في البيئة المدرسية، وتتركز هذه المشاكل في الناحية الأكاديمية مما يعرض هؤلاء الطلاب إلى مخاطر تؤدي إلى خروجهم من المدرسة ، وهذه الفئة تحتاج إلى احتياجات تعليمية معينة لكي يكملوا العملية التعليمية .

ويتضح مما سبق أن صعوبات التعلم بصفة عامة تؤدي إلى مشكلة في التحصيل الدراسي لدي الأطفال الذين يعانون من صعوبة في المهارات المرتبطه بالفهم والادراك ، ومن هنا جاء الاهتمام

بتقديم برنامج علاجي لهذه الفئة حتى يؤتي التعليم ثماره، بدلا من تحميل الأسرة نفقات مادية زائدة بدون ظهور أي تقدم في العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة

تنبثق مشكلة الدراسة الحالية من انتشار صعوبة القراءة لدي قطاع عريض من الأطفال العاديين وماينجم عنه من مشاكل عديده مثل المعاناة التي يشعر بها الطفل أثناء وجوده بالمدرسة و احساسه بالفشل وعدم القدرة علي القراءة مما يثير لديه الشعور بالاحباط واليأس وذلك من تكرار مرات الفشل كذلك التكاليف الباهظة التي يتكلفها الوالدين حينما يضلوا الطريق خوفاً منهم علي الطفل من التسرب الدراسي ولا شك أن وجود طفل من ذوي صعوبات التعلم (صعوبات القراءة) يعد مصدر قلق في الأسرة، لذا رأت الباحثه ضرورة وضع برنامج علاجى لتأهيل هؤلاء الأطفال ويسمح بالتدخل المبكر لحل تلك المشكلة وتقديم الطرق والأساليب التأهيلية المناسبة لهؤلاء الأطفال بالمدرسة والمنزل علي حد سواء ولكى يستمر تأثير البرنامج ولاينتهى بإنتهاء الوقت المحدد لأجرائه فقد رأت الباحثه ضرورة إشراك الوالدين فى فعالية البرنامج وتقديم جلسات إرشاديه توضح لهما كيفية التعامل مع هذه المشكله وتأهيلهم لذلك .

وتتفق الباحثة مع ما يراه ليون "Lyon "فى إن تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم أصبح الآن مركز اهتمام عديد من الباحثين ومن إحدى المشكلات التي تواجه الطفل في سن مبكرة هي صعوبة القراءة وقد يكون ذلك نتيجة لأسباب عديدة ولكن هذه المشكلة أصبحت محط اهتمام عديد من العلماء والدارسين. فقدأثبتت الأبحاث أن هناك ما يقرب من ٢٠:٣٠% من الأطفال في العالم لا يملكون مدخلا لعجائب الكتب وموضوعات أخري للتعلم والمتعة ، ويجب أن نتعامل مع هذه التقديرات على أنها تحذيريه وأيضا يمكن أن تكون واقية فيما بعد .

و يضيف ليون"Lyon "ان الاهتمامتنمية مهارات الاستعداد للقراءة أمراً ضرورياً جداً خاصة في مرحلة الطفولة وتتطلب القراءة تكامل عدة مهارات وقدرات فعلي سبيل المثال أنت لا يمكنك ان تتعلم القراءة للحروف الأبجدية ما لم تفهم أن الكلمات التي تسمعها تتضمن أصواتاً أصغر تكون مقاطع صوتية لا يمكن للأذن سماعها لأنك عندما تنطق الكلمة فهي تتخذ صوتا واحداً وليس أصواتا كثيرة فمثلا عندما تنطق كلمة (كرة) فهي مقسمة إلي (ك ، ر، ة) لذا في البداية يجب أن يدرك الطفل هذه الأصوات والمقاطع الصوتية حتى يسهل عليه بعد ذلك تحليل الكلمات أو الجمل لفهم ما يقرأ ، ثم تتعمق المهارات فيما بعد حتى تكتمل عملية القراءة الجيدة من فك رموزها الصوتية وفهمها (Lyon,1999,10) ،كما أكدت (لبني العجمي،٢٠٠٦، ٥٢٨) على خطورة هذه المشكلة نظرا لانتشارها لدى قطاع عريض من الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عادى –وقد يكون مرتفعاً – من حيث القدرات والإمكانيات الجسمية والحسية والعقلية ، إلا أن معدل إنتاجيتهم التحصيلية يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق علية التباعد الواضح بين إمكانياتهم ومن ثم ما يُ توقع منهم وما يؤدونه بالفعل وهو ما قد يؤدى بغير المتخصصين إلى تفسير هذه الصعوبة على نحو خاطئ .

كمايرى (السيد سليمان،٢٠٠٣ ،٧-٨) أن هناك خوفاً شديداً من ظهور صعوبة القراءة علي الطفل لما له من تأثيرات سلبية عميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية الطفل والتى تؤدى دوراً هاماً وحاسماً فى أدائه المدرسى والتحصيلى ، حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور الطفل بالإحباط والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس ، نظراً لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم فى الدراسة وفشله فى تحسين معدل تحصيله الدراسى ، وبمرور الوقت تفتر همته وتتزايد اعتماديته على غيره وقد لا يبالى بواجباته المدرسية ، وينخفض مستوى دافعيته للعمل والتنافس .

كذلك يضيف (السيد سليمان ، ٢٠١٠ ،٢٣) ان الأطفال ذوى صعوبات القراءة معرضين لخطرالإصابة بإضطرابات القلق والاكتئاب ، وقد وجد الباحثون أنه بالإضافة إلى الصعوبات الأكاديمية التى يعانون منها ، فإنهم أيضاً يعانون من قصور فى المهارات الاجتماعية ، والأكثر من ذلك أنهم قد يعانون من الرفض والإهمال من قِبل أقرانهم .

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكله الدراسه الحاليه فى التساؤلات الاتيه :

١ - هل توجد فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم فى المرحله الأبتدائيه على محاور(مقياس الأستعداد للقراءة) من حيث مستوى الحصيلة اللغوية ، ومستوي التذكر، ومستوى المعلومات العامه ومستوى الفهم، ومستوى الإدراك، ومستوى التداعى السمعى والبصرى، ومستوى التعبير اللغوى ومستوى التكامل ومستوى التمييز بين الشكل والأرضيه قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

٢- هل توجد فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم فى المرحله الأبتدائيه من حيث مستوى التحصيل الدراسي (الحروف ،والارقام ،والكلمات) قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة بالنظر إلي :

١- وضع الارشادات للمعلمة وكذلك الوالدين بهدف الوصول إلى تسجيل المعلومات في الذاكرة طويلة المدى والوصول إلى التعميم في جميع المواقف .

٢- تعتني هذه الدراسة بالمرحلة الابتدائية من حيث كونها مرحلة الأساس والتكوين لجميع جوانب الشخصية للطفل والمرحلة التي يبدأ فيها بشكل نظامي تربية الطفل وتعليمه وإعداده للحياة وللمراحل التعليمية اللاحقه.

٣ – تساهم هذه الدراسة في فتح المجال لأجراء العديد من البحوث المستقبلية التي تتناول تأهيل وعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام العديد من البرامج المتنوعة التي تهدف إلي حل المشكلات التعليمية والنفسية التي يواجهها هؤلاء الأطفال .

٤- وضع برنامج يهدف إلى تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لوقاية الأطفال من الوقوع في براثن صعوبة تعلم القراءة .

٥- رفع كفاءة هؤلاء الأطفال للوصول إلي أقصي حد للصحة النفسية ورفع المعاناة عنهم ، وعلاج إحساسهم بالعجز والشعور بالنقص لعدم القدرة على الوصول إلى مستوى زملائهم في الفصل .

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

أولا: هدف نظري:

هو إلقاء الضوء على أبعاد مشكلة صعوبات التعلم وعلى الأخص صعوبات القراءه والاتجاهات الحديثة لعلاجها.

ثانيا: هدف تطبيقي:

١- الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية .

٢-تصميم وتقنين مقياس الاستعداد للقراءة (إعداد الباحثة) .

٣- مقارنة الأبعاد المختلفة لمقياس الاستعداد للقراءة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في المرحلة الابتدائية .

٤- وضع برنامج لعلاج صعوبات القراءة وتطبيقه على أطفال المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم .

٥- الاهتمام بوضع البرامج الارشادية للمعلمة والأسرة بهدف الوصول بالأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى مستوى أقرانهم العاديين في التحصيل الدراسي .

مفاهيم الدراسة والإطار النظرى

اولا :البرنامج

خطة أو تصميم هادف تم وضعه وفق فروض معينة لتطبيق العمليات بدقة وبطريقة متدرجة داخل الغرفة المناسبه لذلك وتبعا لخطة زمنية محددة ، كما أنه مزود بإسلوب محدد من التغذية الراجعة المستمرة .

ثانيا:صعوبات التعلم

من النقاط ذات الأهمية في مجال صعوبات التعلم الوصول إلي مفهوم محدد وواضح لهذا المصطلح. ولما كان هذا يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين كالأطباء النفسيين، وأطباء الأعصاب، وعلماء النفس، وأخصائي عيوب النطق، والمربيين فقد تعددت وجهات النظر بتعدد هذه التخصصات ، فأتجه بعضهم إلي التعريفات التي تولي اهتماماً لوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقة هذه الوظائف بالصعوبات الخاصة بالتعلم ، واتجه البعض الآخر إلي التعريفات التي تؤكد علي ظاهرة السلوك واضطرابات التعلم دون أن تشير علي وجه الخصوص إلي سبب الاضطرابات الكامنة في الجهاز العصبي المركزي ،وسوف تقدم الباحثة عرضاً لأكثر تعريفات صعوبات التعلم شيوعا ودلالة .

ومن التعريفات التي سبقت ظهورها واستقرارها لمفهوم صعوبات التعلم محاولة "ستراوس وليتنين" (Strauss & Lehtinen ,1947) عندما أشارا إلي تعريف الطفل المصاب دماغياً بأنه الطفل الذي أصيب بضرر قبل أو أثناء أو بعد ولادته أو الذي عاني التهاب المخ ونتج عن هذا الضرر العضوي

خلل أو اضطراب في النظام العصبي الحركي ويكون ظاهراً أو غير ظاهر، كما يبدي هذا الطفل اضطرا بات في الإدراك أو التفكير أو السلوك الانفعالي أو بعضها أو كلها، وهذا الاضطراب يمكن الكشف عنه من خلال اختبارات معينة، كما أن هذا الاضطراب يمكن أن يمنع أو يعوق عملية التعلم الطبيعي .(فتحى الزيات،١٩٩٨، ٣٦)

ووضع "كليمنتس" (Clements ,1966)تعريفاً يشير فيه إلي أن الأطفال الذين تم تشخيصهم علي إنهم يعانون من خلل وظيفي مخي بسيط ، هم أولئك الذين يقع معدل ذكائهم ضمن المعدل الطبيعي للذكاء أو أقل قليلا، ويعانون من صعوبات في التعلم أو السلوك تتراوح بين الخفيفة والحادة، وتنتج هذه الصعوبات عن انحرافات بسيطة ناتجة عن متغيرات وراثية أو اضطرا بات كيميائية حيوية ، أو أذي للمخ قبل الولادة أو أمراض أو إصابات تحدث خلال الإدراك أو اللغة أو الذاكرة أو الانتباه والي كبت للحوافز كما تؤثر علي الوظيفة الحركية . (Mercer,1983,38 –57)

ومن التعريفات التي تعطي اهتماماً للجهاز العصبي المركزي أيضا التعريف الذي أخذ به ميكلبست (Myklbast,1963) وهو يستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية العصبية في التعلم ليشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن، والتي تنتج عن اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلي التخلف العقلي، أو الإعاقات الحسية، أو إلي أصول نفسانية، وقد يكون السبب راجعاً إلي الإصابة بالأمراض أو الحوادث، أو يكون سببا نمائياً . (فتحي عبد الرحيم ،١٩٨٨ ، ٨٧)

ويلاحظ أن هذه التعريفات ذات توجه سببي يصعب في ظله التخطيط لما يتم تدريسه لهؤلاء الأطفال علاوة علي اعتراض عدد من الباحثين علي مصطلح الإصابات الدماغية وعلي مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط ، لما له من تأثير سالب علي الأطفال .

وبصورة مواكبة لهذه المحاولات للتعريف بصعوبات التعلم، قدم "كيرك" (Kirk,1962) مفهوم"صعوبات التعلم" كمصطلح عملي ذو دلالة وصفية في محاولاته الأولي بمشاركة من "باربارا بيتمان" Brabara Bateeman حيث أوردا أن"صعوبات التعلم" تشير إلي تخلف أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالكلام أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي ، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية انفعالية ، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي، أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية. (Widerholt,1978) وأبرز ما في تعريف"كيرك" انه حدد مظاهر الصعوبة التي تمثل في مشكلات تعلم اللغة أو القراءة أو الحساب أو غيرها من الموضوعات الدراسية ، علاوة علي تأكيده علي استبعاد الحالات التي تعاني من مشكلات تعلم بسبب التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو البيئي أو الثقافي ، لكن من الواضح أنه مازال متأثرا بمفهوم الإصابة المخية ، علاوة علي أنه أرجع الصعوبة في بعض أسبابها إلي الاضطرابات السلوكية أو الاضطرابات الانفعالية التي لم تعد تلقي قبولا في هذا المجال، علاوة علي أن التعريف لم يضع محكات إجرائية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم . وفي عام(١٩٦٥) ورغم اتفاق "باربارا بيتمان" مع "كيرك" في إرساء محك استبعاد حالات التأخر العقلي والإعاقة الحسية والحرمان البيئي عند تشخيص ذوي صعوبات التعلم، إلا أنها أضافت محكاً إجرائيا

آخر وهو محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي، حيث تشير في تعريفها إلي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يظهرون تباعدا (تبايناً) Discrepany تعليمياً دالا بين قدراتهم العقلية العامة ومستوي إنجازهم الفعلي وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلي التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو التربوي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة أو الحرمان الحسي. (Smild,1983 , 23 - 57) ويلاحظ أن تعريف"بيتمان" اقتصر علي صعوبات تعلم الأطفال فقط ، بجانب أنه لم يركز علي الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي كسبب رئيسي لهذه الصعوبات، ولم يقدم أمثلة للصعوبات الخاصة في التعلم مما جعل الصياغة غير واضحة أو محددة، وبذلك لم يلقي مستوي القبول الذي حققه تعريف"كيرك".

وقدم "كاس وميكلبست" Kass & Myklbest ,1996 تعريفاً للأطفال ذوي صعوبات التعلم "بأنهم أولئك الذين يظهرون تباينا بين تحصيلهم الدراسي المتوقع منهم والتحصيل الفعلي لهم، وأن لديهم صعوبة في واحدة أو أكثر من مجالات التعلم مثل القراءة أو الكتابة أو اللغة أو الحساب" .

ويتفق "كاس وميكلبست" مع "بيتمان" في اعتماد محك التباين (التباعد) في التحصيل الدراسي، ولكن تعريفها لم يتضمن محك استبعاد حالات أكثر من مجالات التعلم مثل القراءة أو الكتابة أو اللغة أو الحساب . (Johnson&Morasky,1980,87-98)

وفي إشارة واضحة إلي استبعاد العوامل الداخلية وإرجاع صعوبات التعلم إلي أسباب خارجية، قدم اون (Owen ,1971) تعريفه لذوي صعوبات التعلم بأنهم ذوو ذكاء مرتفع إلا أن لديهم صعوبات تعلم في الفصل الدراسي تعزي للحرمان الثقافي والمشكلات الانفعالية التي تواجه الأطفال في حياتهم .(Bauer,1977)

وامتداداً لفكرة صعوبات التعلم النوعية يضيف ويبمان وآخرون(Wepman et al. , 1975) تعريفا للأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية بأنهم الأطفال في أي عمر زمني الذين يظهرون تأخراً أساسياً في مظهر معين للتحصيل الدراسي بسبب الإعاقة الإدراكية أو الإدراكية – الحركية، بصرف النظر عن الأسباب أو العوامل الأخرى التي تسهم في ذلك ، ويرتبط مصطلح"إدراكي" كما يستخدم هنا بالعمليات العقلية أو العصبية التي يكتسب الطفل من خلالها الأصوات والأشكال الأساسية للحروف الهجائية .

(Hammill,1990) ويشير تعريف "ويبمان" إلي أن طبيعة المشكلة هي اضطراب في الإدراك وأغفل أي أسباب أخري يمكن أن تؤدي إلي صعوبة التعلم وهذا يتضمن استبعاداً لفئات من الأفراد يمكن أن يكونوا من ذوي صعوبات التعلم .

وفي اتجاه توصل الباحثة إلى تعريف مقبول من التربويين، أصدرت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) التابعة لمكتب التربية الأمريكي (USOE) تعريفها الذي صدر به القانون (٩١-٢٣٠) عام ١٩٦٩ الذي تضمن أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية" هم الأطفال الذين يبدون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمه في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو

المكتوبة، وهذه ربما تعبر عن نفسها في اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب ، كما تشمل الحالات التي ترجع إلي الإعاقة الإدراكية والإصابات الدماغية والخلل الوظيفي المخي البسيط والحبسة الكلامية النمائية ، ولا تشمل مشكلات التعلم التي ترجع بصفة أساسية إلي الإعاقة البصرية أو السمعيه أوالحركية أو إلي التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو إلي الحرمان البيئي. (Radencich, 1987,34)

ونظرا لأن "كيرك" كان قائد اللجنة التي وضعت هذا التعريف، فجاء التعريف مشابهاً لتعريفه"(١٩٦٢) ولكنه أضاف مكون اضطراب التفكير إلي المشكلات الأكاديمية واللغوية كمجال لصعوبات التعلم واستبعد مكون الاضطراب الانفعالي كسبب لصعوبات التعلم، وحصر صعوبة التعلم عند الأطفال فقط.

ودون إدخال أي تعديلات تذكر علي تعريف (NACHC) وأصدر مكتب التربية الأمريكي (USOE) اللائحة الفيدرالية ١٩٧٧ بالقانون ٩٤ – ١٤٢ تعريفاً للأطفال ذوي صعوبات التعلم يكاد يطابق تعريف (NACHC) . (Hammill et al.,1991).

ورغم أن تعريف القانون ٩٤ – ١٤٢ قد جاء بصياغة تكاد تكون مطابقة لتعريف (NACHC) **إلا أن هذا القانون شمل قضية هامة وهي:**

١- محك التحديد الذي شمل المكون الأكاديمي الذي يفسر في إطار عامل التباعد أو الانحراف الدال بين التحصيل والقدرة.

٢- محك استبعاد صعوبة النوعية في التعلم إذا كان التباعد الدال بين القدرة والتحصيل يرجع أساساً إلي التأخر العقلي أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات الانفعاليه أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي ، وهذان المحكان يشكلان الأساس في تحديد ذوي صعوبات التعلم، ولكن ما أثير من انتقادات حول التعريف ومحك التحديد يبدو منطقياً حيث :

أ- استخدام لفظ الأطفال جاء غير ملائم حيث أن الصعوبة تحدث في كل الأعمار.

ب- مفهوم العمليات النفسية الأساسية أثار كثيرا من الجدل .

ج- أن مفاهيم إدراكية و إصابات دماغية و خلل وظيفي في المخ وغيرها قد أضافت الكثير من الخلط (فتحي الزيات ،١٩٩٨،١١٦-٢٠٠).

وعلي ضوء الانتقادات التي وجهت للتعريف الوارد بالقانون(٩٤ – ١٤٢) والقانون الفيدرالي (١٧٧) توصلت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١) National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) التي ضمت ممثلين من روابط المجالس العاملة والمهتمة بمجال التعلم توصلت إلي اتفاق حول تعريف صعوبات التعلم بإنه مصطلح عام General Term يشير إلي مجموعة غير متجانسة من خلل في السمع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات هي داخل الفرد، يفترض أن تكون راجعة إلي خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن حدوث صعوبات التعلم متلازمة مع بعض الإعاقات مثل: قصور

حسي أو تأخر عقلي ،أو تعليم غير كافي أو غير ملائم، أو عوامل نفسية المنشأ وهي ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف أو المؤثرات . (Kavale & Forness,1987,107-109).

واستقرت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤) إلي حد كبير حول التعريف الأخير الذي ينص علي أن صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلي خلل الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي ولكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشيء بذاتها صعوبات التعلم ، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل (قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية مثل (فروق ثقافية أو تدريس وتعليم غير كاف أو غير ملائم) إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات. (فتحى الزيات،١٩٩٨، ١٢١) .

وأبرز ما في هذا التعريف أنه دعم فكرة إمكانية حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار، وتجنب المصطلحات التي تثير جدلا مثل"العمليات النفسية الأساسية"، علاوة علي أنه لم يستبعد الوجود المتلازم لصعوبات التعلم وحالات الإعاقة الأخرى .

ويعرف (أحمد عواد ،١٩٩٤،٦٧) صعوبات التعلم النمائيه" بأنها صعوبات فى العمليات العقلية المعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي مثل الإدراك الحسي و البصري والسمعي والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة وهذه الصعوبات ترجع أصلا إلي اضطرا بات وظيفية في الجهاز المركزي ويمكن تقسيمها إلي صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة وصعوبات نمائية ثانوية تتعلق بالتفكير واللغة ".

ويعرف (نبيل السيد، ٢٠٠٠) صعوبات التعلم بأنه مصطلح يصف مجموعة من الأطفال لديهم قصور في بعض المهارات المرتبطة بكل من الفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو التذكر ويتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط ويستبعد من هذه الحالات ذوى الإعاقات المتعددة وذوى الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر.

وتشير(فائقة بدر،٢٠٠٦) ان مفهوم صعوبات التعلم يعنى تلك الفئة من الطلاب ، الذين لا يندرجون تحت أى من التصنيفات المعروفة للإعاقة ، حيث يوصفون بأنهم أذكياء ، إلا أنهم يفتقدون القدرة على التعلم بمستوى يتناسب مع قدراتهم العقلية .

ويرى (السيد سليمان ، ٢٠١٠، ٣٠) بأن صعوبات التعلم تشير إلى فئة غير متجانسة داخل الفصول الدراسية العادية ، ويعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية نتيجة احتمال إصابتهم بخلل فى الجهاز العصبى المركزى مما يؤدى إلى قصور لديهم فى الاستماع والقراءة والتفكير والكتابة و التعبير الشفوى وإجراء العمليات الحسابية الأولية ، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من تباعد بين تحصيلهم الفعلى وتحصيلهم المتوقع ، رغم أن ذكائهم متوسط أو فوق

المتوسط ولا يعانون من الحرمان أو الإعاقات الحسية أو البدنية أو نواحى القصور البيئية أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة .

ويعرف هاردوود (Hardwood,2010) صعوبات التعلم بأنها " اضطراب فى التعلم تظهر فى المواقف الإجتماعية والأكاديمية ، ويتضمن هذا الاضطراب واحدة أو أكثر من العمليات الضرورية اللازمة لاستخدام اللغة المنطوقة ، ورموز الاتصال كما أنه يتسم بما يلى :

- لا ينتج عن وجود مشكلات أو قصور فى البصر ، أو السمع ، أو اضطرابات خاصة بالنمو أو أى مشكلات حسية ، أو اضطرابات انفعالية ، أو أى فروق ثقافية شديدة .
- يظهر من خلال وجود تفاوت دال بين الإنجاز الأكاديمى والقدرة العقلية والذى يتضح من خلال وجود قصور فى واحدة أو أكثر من اللغة الاستقبالية أو التعبيرية أو المعالجة اللغوية أو العمليات الحسابية .
- فالأطفال ذوى صعوبات التعلم ربما يخبرون عن مشكلات فى أداء واحدة أو أكثر من المجالات الآتية : اللغة التعبيرية ، الفهم والاستماع ، كتابة المصطلحات ، مهارات القراءة الأساسية ، الحساب ، مشكلات حل الرياضيات ، المهارات الاجتماعية ، مهارات المذاكرة وتنظيم الوقت . ويجب الإشارة هنا إلى أنه لا يوجد طفلان يعانيا ن من أى نوع من أنواع الصعوبات ويخبرا ن نفس درجة المعاناة التعليمية ، فكل طفل له خصائصة الفردية المميزة فهو متفرد فى حد ذاته ، متفرد فى خبراته ، حتى فى العوامل المرتبطة بعملية التعلم والتى تختلف من طفل الى آخر .

التعريف الاجرائي لصعوبات التعلم

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى الافراد الذين لديهم خلل في برمجة المعلومة بالجهاز العصبي المركزي يؤدي إلى اضطراب في العمليات التي يجب أن تحدث بسرعة (الحس حركية – اللمسية – السمعية – والبصرية) ورغم ذلك فهم يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط وبتحصيل دراسي منخفض عن المستوى المتوقع لهم ولأقرانهم في نفس العمر، ويظهر هذا الخلل في صعوبات تعلم اوليه كالانتباه والإدراك والذاكرة ، وثانوية كاللمس والتفكير ، ومنَ ثم تتطور إلى صعوبات تعلم أكاديمية ، كالقراءة والكتابة والفهم القرائي واجراء العمليات الحسابية .

* صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعليم.

١- يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم بطء التعلم Slow LEARNING حيث يتراوح نسبة ذكاء الأطفال بطيىء التعلم من(٧٠:٨٩)أقل من العادي ، بينما الاطفال الذين لديهم صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط من (٩٠:١١٠) وفي بعض المراجع من (٨٥:١١٥)علي مقياس الذكاء .

٢- يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي حيث يشير عبد الوهاب كامل (١٩٩١) أن مفهوم التأخر الدراسي يتميز بالعمومية والشمولية وأن مصطلح التأخر Retardation يعني أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تعاني من وجود بعض المشكلات التي تؤخر التلميذ عن مواصلة محطات الانتقال من فرقة دراسية إلي أخري، والتأخر لا يعني التخلف فالمتخلف دراسيا هو فئة التخلف

العقلي الخفيف Mild(M.R) من (٥٠:٦٩) درجة على مقياس الذكاء، ويجب أن يبحث له عن طريق جدي يمكنه السير فيه (التأهيل) علي حين نجد أن المتأخر دراسيا سوف يصل إلي بعض أهدافه أن آجلا أو عاجلا. ويحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة يدخل بينها وجود صعوبات التعلم (مشكلات بيئية أو أسرية أو ثقافية أو اقتصادية أو إصابة في المخ أو إعاقة بدنية أو حرمان حسي والاضطرابات الانفعالية) أي أن التأخر الدراسي مظهرا من مظاهر صعوبات التعلم، أو نتيجة من نتائجه الظاهرة.(كيرك ،كالفانت، ١٩٨٨، ٥ – ٦ ؛عبد الوهاب كامل، ١٩٩١ ،١٨٤)

٣- يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم Learning Problems . ويؤكد (صلاح عميره 2000 ،) أن مشكلات التعلم أسبابها حسيه أو إعاقات بدنيه .

أنماط صعوبات التعلم

أجمع كل من ليفي وآخرون ١٩٩٩ ، سيلفر ٢٠٠٣ أن لصعوبات التعلم مفهوم داخلي والذي يمتد مجاله إلى العديد من الصعوبات وتشمل:

١- **عسر القراءة :(Dyslexia)** في هذا النوع يوجد العديد من صعوبات استخدام وفهم اللغة وهذه المشكلات تحدث في مناطق القراءة والهجاء والكتابة ، وعلى الجانب المقابل لهذه الصعوباتفالعديد من الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة إلى حد كبير مبدعين في الفنون البصرية والدراما واللهو والميكانيكية والعديد من المناطق الأخرى التي تتطلب تكامل الحيز البصري .

٢- **صعوبة الكتابة : (Dysgraphia)**

في هذا النوع يوجد العديد من الصعوبات ناتجة بوضوح عن الكتابة وعدم مناسبة السن لسرعة الكتابة.

٣- **صعوبات في إجراء العمليات الحسابية :(Dyscalculia)** في هذا النوع يوجد العديد من الصعوبات في فهم أو استخدام الرموز الحسابية ويوجد ايضا مشكلة في إجراء العمليات الحسابية البسيطة .

٤- **صعوبة التسمية :(Dysnomia)** وفيه تكون الصعوبات ملحوظة عند تذكر الأسماء والأستدعاء الغير مناسب للكلمات في النقاش .

٥- **اضطرابات الصعوبات غير اللفظية:(NLD) (Non-verbal learning Disorder)**

عبارة عن متلازمة نيرولوجية نتيجة ان تأثير النصف الأيمن من الدماغ اكثر من تأثير النصف الايسر ، وهؤلاء الأفراد لديهم قدرات لفظية واضحة ويجيدون المواد التي تتطلب القراءة والتهجئة والكتابة والقدرات الكلامية، فهم يتعلمون من خلال الاستماع والحديث (القدرات اللفظية) أي أن هذا النوع عكس عسر القراءة، وتتمثل الصعوبات في ثلاث جوانب رئيسية غير لفظية وهي :التآزر الحركي، التنظيم المكاني البصري ، والمهارات الاجتماعية .

٦- **صعوبات الذاكرة:** وتعنى ان الأفراد الذين لديهم صعوبات الذاكرة من المحتمل أن يكون لديهم صعوبة في الذاكرة قصيرة المدى كما ان لديهم صعوبة في إعادة الأسماء والأرقام والوجوه .

٧- **صعوبات العمليات السمعية:** تكون هذه الصعوبة في العملية السمعية مع أو بدون أو عدم فهم المعلومة المأخوذة عن طريق الأذن، ومن صعوبات العمليات السمعية مشكلة التمييز السمعي والشكل والأرضية والتتابع السمعي.

٨- **صعوبات الاستقبال البصري:** وتكون فيها صعوبات في العمليات البصرية أو ترجمة المعلومات البصرية وتشمل الشكل والأرضية والتتابع البصري والتمييز البصري والاستقبال البصري .

٩- **صعوبات التنظيم:** وتكون هذه الصعوبات في تنظيم الوقت والمهارة والحيز الفراغي .

١٠- **صعوبات حركية:** وهي تنقسم إلي صعوبات في الحركات الكبرى وصعوبات في الحركات الدقيقة .

١١- **نقص المهارات الاجتماعية:** تكون في استخدام وفهم المعلومات والتقاليد الاجتماعيه .
(Silver, 2003; Levy, 1999)

أسباب صعوبات التعلم.

حتى الآن لا يمكن تحديد أسباب محددة بكل دقة لصعوبات التعلم كما يحدث في العديد من المجالات الأخرى ولكن يمكن تقسيم أسباب صعوبات التعلم كما يلي:

(١) أسباب نيرولوجية عصبية :Neurological causes

أكد كل من (جادس ،١٩٨٥؛ محمد علي كامل، ١٩٩٦ ؛ بيساج وفرانك، ٢٠٠٠؛كازانوفا وآخرون ٢٠٠٢؛ ديجينلت وبراين ،٢٠٠٢ ؛ سيموس وآخرون ،٢٠٠٢؛ محمد بركه وآخرون ،٢٠٠٣ ؛ شويتز وآخرون، ٢٠٠٤ ؛ ديمونت وآخرون ،٢٠٠٤؛ ليونارد وآخرون ،٢٠٠٦) أن هناك خلل وظيفي في المخ عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم واضح من الوضع المعاكس لمنطقة الفص الصدغي الأمامية فهي مماثلة في الحجم في الجانب الأيسر و الأيمن وهناك نشاط زائد في الفص الأيمن ولكن لا يوجد دليل علي وجود خلل عند البالغين من ذوي صعوبات التعلم. والمؤكد أنه لا توجد إصابة ظاهرة في قشرة المخ عند ذوي صعوبات التعلم الصغار أو البالغين.

بينما اختلف كل من (ميلر،١٩٩٠ ؛ ديب ،١٩٩٧) مع النتيجة السابقة حيث اشارا الى انه لا يوجد دليل واضح حتى الآن علي وجود إصابة في المخ في حالات صعوبات التعلم ، ولا يوجد أي شيء مختلف في مخ ذوي صعوبات التعلم عن الأطفال العاديين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم، وأكدا علي أن صعوبات التعلم غير محددة السبب .

(٢) تأخر النضج: Maturation Delay

كما أكد (شوارتز وآخرون ،١٩٩٤ ؛ صلاح عميره ٢٠٠٢ ؛ ولكر، ٢٠٠٢ ؛محمد بركة وآخرون ٢٠٠٣ ؛ سانسافيني وآخرون ،٢٠٠٧؛ ولكي وآخرون، ٢٠٠٨) أن تأخر النضج ليس سبب أساسي في صعوبات التعلم ولكنه يمكن أن يكون من العوامل التي تؤدي إلي حدوث صعوبات التعلم في وجود عوامل أخري.

(٣) اسباب وراثية : Genetic Causes

كما أكد كلٌ من (أوين ،١٩٧٨؛ فيهولينينت وآخرون ، ٢٠٠٢ ؛ ليبينين وآخرون ، ٢٠٠٢ ؛ شولينج وآخرون ،٢٠٠٣؛ محمد بركة وآخرون ، ٢٠٠٣؛ ريتشارد سون وآخرون ،٢٠٠٣؛ ليتينين وآخرون ،٢٠٠٤؛ نيوبيري وآخرون ،٢٠٠٥)،أن العوامل الوراثيه هى احد أسباب ظهور صعوبة التعلم فالنظر موجه دائما إلي الأبوين في كل حالات الاضطراب السلوكي والتعليمي ، وتؤكد الدراسات الحديثة التي ركزت علي نظرية القياس الكيفي والكمي لأنواع الأصوات علي أن هناك بؤرة وراثية تلعب دورا في صعوبات التعلم وضعف اللغة بصورة خاصة .

(٤) أسباب بيئية :Environmental Causes

أكد كلٌ من (جادس ،١٩٨٥؛ ميللر، ١٩٩٠؛ نبيل السيد حسن ،٢٠٠٠؛ محمد بركة وآخرون ٢٠٠٣؛ مصطفي النشار وآخرون ،٢٠٠٣) .أن تفاعل العوامل البيئية مع العوامل الوراثية خاصة في مرحلة الجنين وفي العام الأول من العمر لها تأثير قوي علي حدوث صعوبات التعلم و أكدت هذه الأبحاث علي أن الضغوط الوالديه تؤدي إلي ظهور صعوبات التعلم فالأسر الفقيرة توجه الاهتمام إلي أشياء كثيرة غير التعلم (ضغوط الحياة) والأسر الغنية تحدد مستوي مرتفع ويتم الضغط علي الطفل بتوجيهات مستمرة غير سليمة للوصول لهذا المستوي كما ان الخلافات الأسرية تمثل عامل ضاغط علي تركيز الأطفال في العملية التعليمية، أما الاستقرار الأسري فيساعد علي التحصيل الدراسي الجيد والمرتفع .

(٥) اضطراب وظائف السمع المركزية : Central Auditory Dysfunction

ذكر كلٌ من (كووهن ،١٩٨٠؛ جونسون وميكلبيس ،١٩٩٧ ؛ إميرسون وآخرون، ١٩٩٧؛ رشا القصبي،٢٠٠٠؛ هارتلي ومور،٢٠٠٢؛كينج وآخرون،٢٠٠٢؛ دلويها وآخرون،٢٠٠٧) . علي انه يوجد دلائل عديدة توضح وجود ارتباط مباشر بين صعوبات التعلم وضعف الأداء في العديد من اختبارات وظائف السمع المركزي، وذلك يؤدي إلي مشاكل عديدة كتأخير التسمية في الحروف والأرقام والكلمات وتسمية الصور لذا يجب أن يوضع ذلك في الحسبان عند وضع البرامج التأهيلية لعلاج وظائف السمع المركزية وذلك عن طريق تحسيس الأصوات واستخدام المعينات لتحسين الاستثارة السمعية ووصولها بشكل سليم إلي جذع المخ لحدوث معالجة للعمليات السمعية السليمة .

(٦) اضطراب في برمجة المعلومة: Information processing Disorder

كذلك أكد كلٌ من (سترينبيرج وواجنر، ١٩٨٢؛ عبد الوهاب كامل، ١٩٩١ ؛ محمد علي كامل، ١٩٩٦؛ فتحي الزيات، ١٩٩٨) أن هناك مجموعة من ميكانيزمات معالجة المعلومات داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفترض التنظيم والتتابع علي نحو معين، ويسعى هذا المدخل إلي فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما نقدم للفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة وترك أخري من أجل إنجاز المهمة المستهدفة والأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم خلل في استقبال المخ للمعلومات و تحليلها وتنظيمها

وفي ضوء ذلك يظهرعليهم عدم تنظيم المعلومات أو استرجاعها أو تصنيف المعلومات أو تسجيل المعلومات المتزامن .

ثالثا: صعوبة القراءة:

يشير المركز القومي لصعوبات التعلم أنه من ضمن أنواع صعوبات التعلم صعوبة خاصة بعملية القراءة ، كما أنه يشير إلي ضرورة توافر الاستعداد لدي الطفل لتعلم القراءة ، وذلك بتنمية وتدريب هؤلاء الأطفال علي المهارات الخاصة بعملية القراءة . كما أشار إلي ضرورة التعرف علي الخصائص المميزة للطفل الذي يعاني من استعداد أقل للقراءة وذلك من أجل مراعاتها اثناء تصميم البرامج التأهيلية كما يرى ان الطفل الذى لديه صعوبة القراءة هو:

١- ذلك الطفل الذي يعيش في مجتمعات ذات د خل منخفض .

٢- انه الطفل ذو الكفاءة المحدودة في اللغة.

٣- انه الطفل في سن ما قبل المدرسة الذي يستاء لدخول المدرسة الابتدائية حيث يكون الإنجاز والأداء منخفضا .

٤- انه الطفل الذي يعانى من عجز إدراكي محدد، أو تلف في السمع أو صعوبات في إدراك اللغة .

٥- انه الطفل الذى لديه تاريخ اسرى مرضي في مشكلات القراءة .

كما أشار (Frierson, 2000) أن عسر القراءة هو عجز جزئي في القدرة علي قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامته أو جهرية ، وكذلك أقترح ثلاث أنواع لعسر القراءة كالتالي :

النوع الأول : ويضم الأطفال الذين يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها ، حيث يعانون من العيوب الصوتية Dysphonic الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف .

النوع الثاني : ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة علي إدراك الكلمات ككل Dyseidetic وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في هجائها أثناء الكتابة .

النوع الثالث : ويضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات صوتية وصعوبات في الادراك للكلمات المألوفة وغير المألوفة . (صلاح عميرة ، ٢٠٠٢ ،٢٥)

كما عرف (نبيل السيد حسن ،٢٠٠٠ ،٥٣) صعوبة القراءة بأنه الخلط بين الحروف المتشابهة أثناء القراءة مما يؤثر علي المهارات الخاصة بالامساك بالقلم كذلك أضاف(بطرس حافظ ، ٢٠٠٠، ٣٣) أن صعوبة القراءة ما هي إلا مشكلات في العمليات المعرفية تعكس صعوبات في النطق واستعمال اللغة سواء في الحالات العادية للفرد أو في حالة صعوبة القراءة ، كذلك أشار إلي عدم وجود أي مشكلات نيورولوجية بالمخ .

كذلك سعي عديد من الباحثين المهتمين بعلاج صعوبات القراءة لدي الأطفال إلي الوصول لتعريف محدد لصعوبات القراءة ، فالقراءة عملية فكرية عقلية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، لذا تعددت الآراء والمقترحات من مختلف الباحثين والعلماء حول معني القراءة فذهب فريق إلي القول بأن القراءة: "هي مجرد عملية التعرف علي الألفاظ المكتوبة" وذهب فريق ثاني

إلي القول: بأن "لقراءة هي عملية إخراج المعاني المدركة من الكلمات المقروءة وربطها معاً لإعطاء فكرة مترابطة متسلسلة "بالإضافة إلي مفهوم الفريق الأول، وذهب الفريق الثالث إلي أبعد من ذلك فيقول: "إن القاريء الذي يقرأ أي مادة كانت، لا يقرأ الكلمات ويفهم الأفكار التي تحويها تلك الكلمات فقط ، ولكنه يتأثر بما يقرأ، وينتقل معه، فيبدي رأيه، ويعلق عليه، ويوازنه بغيره". (عبد الفتاح البجه ٢٠٠٢، ٢٧)

وهناك رأي آخر يشير إلي: "أن القراءة هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القاريء عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني الرموز". (Harrison, 1986)

وايضاهناك تعريف آخر يرى شكلا آخر لمعني القراءة وهو،"إن مفهوم القراءة يشير إلي القدرة علي استخلاص ما يقرأه القاريء وتوظيفه علي شكل خبرات لمواجهة المشكلات اليومية للحياة والانتفاع به في المواقف التالية " . (Feeney, 1983, 11)

بينما تري (كريمان بدير ،اميلى صادق،٢٠٠٠، ٨٩) أن القراءة " تعريف للرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلي ما تدل عليه من معان وأفكار" – أي أنها أصبحت عملية فكرية ترمي إلي الفهم.

ورغم ما سبق من اختلاف فى الرأى إلا ان معظم التربويين يتفقون على ان عملية القراءة تتضمن :

أ- حاسه قويه باللغه .

ب- الادراك الحسى والتعرف على الكلمه والحروف .

ت- استيعاب المفاهيم التى تنقلها الكلمات المطبوعه .

ث- رد الفعل والمقارنه بين المعرفه الجديدة والمعرفة السابقه للقارئ وخبراته وفهم تركيب النص(Nichd,1988)

التعريف الاجرائي لصعوبة القراءة :

هي عملية يحدث فيها خلط في الرموز المكتوبة تجعل الطفل عاجز عن ادراك الكلمات التى تقرأ وربطها معاً لإعطاء فكرة مترابطة متسلسلة عن الموضوع المقدم له ، مما يشعره بعدم الفهم والادراك والتعرف على ما يراه من رموز مطبوعة .

العوامل المسببة لصعوبة القراءة:

تنتج صعوبات تعلم القراءة من اتحاد مجموعة من العوامل منها أن الأطفال يكون لديهم معرفة محدودة عن اللغة وبالتالي معرفة سابقة أقل عن المفاهيم المرتبطة بالحاسة الصوتية ومعرفة الحروف والوعي بالطباعة أو قد يكون الفشل في القراءة نتيجة فقر البيئة التي يتواجد فيها الطفل أو نتيجة انخفاض المستوى التعليمي للوالدين أو ارتفاع مستوى التعليم مع عدم اهتمامهم بتعليم أطفالهم ، وأيضا قد يعاني الطفل من عيب في الكلام والسمع أو يكون من ذوي القدرات الفكرية دون المتوسطة مما يسبب لديه صعوبات في تعلم القراءة . وهناك شكل آخر من صعوبات القراءة داخل الفصل الدراسي بأن تكون القراءه سهلة جدا أو صعبة جدا فلا تتفق خطة بناء القراءة مع قدرات الطفل أو قد يكون هناك خطة خاصة بالمدرسة بتعليم القراءة بأسلوب معين مثل التأكيد الكثير أو القليل على استخدام

التحليل الصوتي أو التعرف على مقاطع الكلمات وكذلك عدم تدخل الأم (بيئة الأسرة) فالطفل يبدأ التطور الصوتي وتحويله في التعرف على الكلمات من خلال حركة شفاه الأم وحركة لسانها . (Lundberg,2002)

وتتلخص اسباب صعوبات القراءة في العوامل الآتية:

١- عجز في إدراك وحدات الكلام وتنمية مبادئ الأبجدية .

٢- عجز في استخدام استراتيجيات فهم القراءة .

٣- عجز في التنمية والاحتفاظ بالدافع لتعلم القراءة .

٤- محدودية الإعداد الجيد للمعلمين . (Barnsley et al.,1997)

وفيما يلي توضيح بإيجاز لتلك العوامل كما يلى :

(١) عجز في إدراك وحدات الكلام وتنمية مبادئ الأبجدية:

وهي تعني صعوبة في ربط الحروف بالأصوات الخاصة بها أو صعوبة في فك رموز أو أصوات الكلمات غير المألوفة لدى الطفل .

– فإذا سئل الطفل عن معنى ما قرأه يكون لديه القليل ليقوله ليس لأنه غير ذكي بما يكفي ولكن لأنه يستغرق وقتا طويلا جدا لقراءة الكلمات، ويجهد ذاكرته تاركاً طاقة صغيرة لتذكر وفهم ما قرأه .

– فإن مفتاح عملية تعلم القراءة هو التعرف على الأصوات المختلفة التي تصنع كلمات وربط هذه الأصوات المكتوبة ، ولكي يتم تعلم ذلك يجب أولا إدراك المقاطع الصوتية للكلمة ، فالمقطع هو أصغر وحدة وظيفية للصوت ، ويتكون على الأقل من (٢) فونيم بينما أغلب المقاطع من (٣) فونيمات مثال على ذلك كلمة (قطة) تحتوي على ثلاث أصوات مختلفة بوضوح (ق ، ط ، ة) وتتكون من مقطعين هما (ق ، طة) .(Carraoll & Showling,2004)

(٢) العجز في استخدام خطط فهم القراءة:

يتطلب فهم المواد المقرؤة متطلبات محددة لفهم اللغة والقدرات اللفظية العامة إلا أن الإكراه يحد من عملية الفهم ، ويرتبط العجز في فهم القراءة بما يلي :

أ– الفهم غير الكافي للكلمات المستخدمة في الموضوع .

ب– الخلفية المعرفية غير الكافية .

جـ– النقص في القدرة على معرفة دلالات الألفاظ في تكوين الجمل .

د– نقص المعرفة بأنماط الكتابة المستخدمة لإتمام الأغراض المختلفة (الدعاية – الحوار – ... إلخ)

هـ– العجز في القدرة اللفظية وهي فهم أو قراءة ما بين السطور.

و– النقص في القدرة على تذكر المعلومات اللفظية . (Lyon, 1999, 10)

(٣) العجز عن تنمية الدافع لتنمية وتعلم القراءة:

إن العنصر الهام لاستمرار عملية تعلم الطفل القراءة وخاصه أنها مادة جافة وصعبة هو وجود الدافع والحافز لإتمام عملية التعلم ، فتعرض الطفل لصعوبة أثناء تعلمه تضعف من معنوياته وخاصة ما إذا كان ذلك في الصفوف الأولى من التعليم مما يؤدي إلى أنه يميل بشدة لتجنب الارتباط بممارسة القراءة والسبب في ذلك إما

عوامل مثل السابق ذكرها ، فعلينا إدراك السبب أولا ، أو قد يكون نتيجة إحباط بيئي مثل عدم تشجيع الوالدين أو المعلمين أو قد يكون أيضا إحساسه بالإحباط عندما يفشل في المرات الأولى لتعلم القراءة ويتعرض لعملية ضغط من الوالدين أو إحساسه بالإهانة أو المقارنة بالآخرين مما يجعله يتجنب مثل هذه المواقف التي تعرضه للفشل .(Sanovich,1994,282)

(٤) محدودية إعداد المعلمين:

بالرغم من الأدلة السابقة التي تدل على وجود صعوبة في تعلم القراءة إلا أنه قد أشارت العديد من الأبحاث الحديثة أن معرفة المدرسين للصعوبات التي يلاقيها الأطفال في القراءة وكيفية علاجها يكسب المعلم القدرة على تدريس القراءة ، فنجد أن معظم المعلمين يتلقون تعليماً قليلا عن تنمية القراءة وبرامجها ، فالمعلم يعتبر عاملا هاماً في عملية اكتساب القراءة ، ففي دراسة (Dykstra,Bond,1967) ودراسة (Malmquist,1973) ذكرا أن المدرس هو العامل الأكثر أهمية في تعليم القراءة وقد يكون أكثر أهمية من مناهج التدريس ومواد التعليم ، لذا يجب الاهتمام بتأهيل المعلمين الذين يعلمون الأطفال ذوي صعوبة تعلم القراءة . (Josephetal.,1998) ويرى ليون وموتس (Lyon&Moots,1997) أن الطفل لا يستطيع تعلم القراءة من خلال الأسلوب الذي كان يتبع قديما والمقصود به الأسلوب الواحد الملائم للجميع مثل إتباع أسلوب تنمية إدراك الصوتيات ككل حيث وجد أن هذا النمط يعرض العديد من الأطفال للفشل المستمر في القراءة لأنه لا يمكن تدريس برنامج للقراءة دون وجود كافة مكونات بناء القراءة (إدراك وحدات الكلام، الصوتيات، النطق، الإتقان، وفهم القراءة) ، لذا فإن السؤال الحقيقي ماذا يحتاج الطفل ؟ ومتى ؟ ولأي مدى ؟ وبأى نوع من التعليم ؟

لذا تتجه معظم الجامعات المختصة بذلك في عمل دورات تدريبية وأبحاث ميدانية متعددة كمحاولة لإعداد معلمين قادرين على تدريس القراءة لهؤلاء الأطفال ، وتضع شروطاً في عملية التخرج وإجراء عمليات تدريب لهم مستمرة قبل التخرج حتى يؤهلوا تماماً لهذا العمل .

رابعا :المرحلة الأبتدائية:

هي مستوى تعليمي أولي يتكون غالبا من (٥ : ٦)مراحل أساسية كل مرحلة مدتها سنة دراسية كاملة، يتعلم التلميذ في هذه المرحلة التعليمية المبادئ الأساسية والتمهيدية ،ويكون عمر الاطفال فى هذه المرحلة ما بين السادسة حتى الثانية عشر ، لذا فهي مرحلة طفولة متوسطة تمتد لمتأخرة ، أي مرحلة هامة في حياة الطفل لأنها نقطة تحول اجتماعي هام في حياته ، إذ ينتقل من محيط الأسرة إلى محيط المدرسة التي تعتبر مجتمعاً جديداً عليه ، له متطلبات جديدة ، وفي نهاية هذه المرحلة يتجه الطالب إلى شلة الأصدقاء ويحب الاندماج فيها والالتزام بقوانينها وعاداتها وقيمها وتصبح ذات تأثير بالغ على تفكيره ، وتعد العامل الأول لمسايرته للمجتمع وهذه هي الخطوة الأولي للتنشئة الاجتماعية .

ومن خصائص هذه المرحلة أن الطفل تزداد حاجته للاستطلاع والسعي للتعرف على بيئته وكثير ما يسبب الضيق للكبار من كثرة سؤاله عن الأشياء ثم يتحول السؤال إلى الحل والتركيب ، وهو يميل

للعب بالأشياء التي يمكنه تشكيلها كالصلصال والرمال واللعب الإيهامي مثل الاختباء وغيرها . وكل هذه الأشياء يدركها الاخصائى النفسى او الاجتماعي بالمدرسة الابتدائية جيداً ويخطط لها البرامج والأنشطة المناسبة التي توائم متطلبات هذه المرحلة.

الدراسات السابقة

سوف تستعرض الباحثة الدراسات التي تناولت صعوبات القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم العربيه والاجنبيه والدراسات التي تناولت الطرق والبرامج المستخدمة لعلاج صعوبات القراءة كما يلى :

اولا - الدراسات التي تناولت صعوبة القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

هدفت الدراسة التي أجرتها (رنا سعد الدين ،١٩٩٨) إلي تقييم وعلاج عسر القراءة ، وتقديم مرجع يحتوى على أحدث الاتجاهات في تعريف وأنواع وأسباب وتقييم وعلاج عسر القراءة ، وأشارت الدراسة الى أن هناك برامج متعددة لعلاج عسر القراءة منها البرامج المباشرة لتدريبات القراءة مثل (ويلستون ١٩٨٠) وبرنامج بريب الذي يحسن الذاكرة والتتابع ، وبرامج العلاج بالكمبيوتر مثل برنامج هنت والبرامج الإملائية والبرامج الخاصة بعلاج مشكلات الكتابة ، وبرامج العلاج باللعب وأهمية العلاج الحركي وكذلك العلاج العصبي الفسيولوجي وعلاج المشاكل المصاحبة لصعوبة القراءة مثل مشكلات التغذية ومتلازمة إيرلين وفرط الحركة والعلاج النفسي في حالة وجود مشكلة ، وكذلك العلاج بالعقاقير في حالة احتياج الطفل ، ومازالت برامج العلاج لصعوبة القراءة في تطور من أجل إيجاد حل لهذه المشكلة .

وهدفت دراسة تشرشل (Churchill et al ., 1998) إلي تحديد المشكلات التي قد تؤدى إلى عدم القدرة على اكتساب القراءة فقد يكون السبب العوامل البيئية أو اتجاهات تعليمية غير ملائمة أو قد تكون نتيجة نمو فقير للوعي بالأصوات وكل ذلك يؤدى إلى صعوبات في القراءة في أوقات مبكرة من العمر ، وقد كان هناك مشكلة في تحديد هؤلاء الأطفال لأن التشخيص اعتمد على تقديرات الاختبارات التقليدية وملاحظات المدرسين .

وبناء على ما سبق بدأت الدراسة في وضع استراتيجيات للحلول وهي كما يلي :

دمج الأنشطة التعليمية الخاصة بتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة ضمن مختلف الأنظمة التعليمية المقدمة لطفل الرياض .

*تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال .

*تهيئة الجو التعليمي المناسب لمساعدة الطفل على اكتساب اللغة وقواعدها .

*تدريب الأطفال على الأنشطة المرتبطة باكتساب مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة مثل اكتساب مسميات الأشياء وتحديدها وربط الحروف بالأصوات وتجميع الحروف في شكل كلمات .

كما هدفت الدراسة التي اجرتها (رشا القصيبي ، ٢٠٠٠) إلي البحث عن الأسباب المؤثرة في الاصابة بصعوبات التعلم لدي الطفل منذ نعومة أظفاره ، لذا سعت تلك الدراسة إلي التعرف علي أثر خلل وظائف السمع المركزي والاصابة بصعوبات التعلم لدي الأطفال ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفل من الأطفال ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من المترددين على وحدة أمراض

التخاطب بمستشفيات جامعة عين شمس ، واستخدمت الدراسة اختبار ذكاء ستانفورد بينيه الصورة الرابعة ، وبطارية من الاختبارات تشمل جميع مستويات وظائف السمع المركزية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين خلل الوظائف السمعية والاصابة بتشتت الانتباه وضعف التركيز .

وتناولت دراسة بيساج وفرانك (Besag&Frank , 2001)التفرقة بين صعوبات القراءة (الدائمة) وصعوبات القراءة بوجود(سبب عارض)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠٠) طفل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لأسباب مختلفة ، واسفرت نتائج الدراسة عن أن حالات صعوبات التعلم المعتمدة على وجود سبب عارض (كالحالة النفسية ، الاضطرابات الأسرية ، المشاكل المدرسية) تختفي بمجرد اختفاء السبب، أما صعوبات التعلم المزمنة او الدائمه وهى النوع الشائع وأسبابه تكون غالباً أما إصابة في المخ أو خلل في وظائف خلايا المخ وذلك يحدث لأسباب متعددة لا تختفي وإنما هي في حاجة إلي عمل البرامج المختلفة لتأهيل هؤلاء الاطفال .

ولاحظ كندارت (Kundartetal ., 2001) فى دراسته ،ارتباط صعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة بالعديد من المشكلات الحركية التي تصيب هؤلاء الأطفال لذا سعي إلي تحديد سبب عدم التناسق الحركي في حالات صعوبات التعلم (عسر القراءة) .

وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طفل من ذوي صعوبات التعلم (عسر القراءة) الذين لديهم مشاكل حركية ، وتم الاستعانة بالتقارير الطبية المسئولة عن التاريخ المرضي لعينة البحث ، وأسفرت نتائج البحث عن أن عدم التناسق الحركي لدي عينة البحث ما هو إلا انعكاس لعدم تناسق في الجهاز العصبي المركزي وتوجد هذه الحالة في حالات الأوتيزم وعسر القراءة ، وعند وضع برنامج حركي وتطبيقه يؤدى ذلك إلى تحسن في هذا الجانب ولكن يحتاج إلى التدريب دائماً على كل مهارة جديدة .

أما دراسة كينج وآخرون (Kingetal ., 2002) فهدفت إلي التعرف علي النقص في المسار السمعي من جذع المخ وأثرة علي استعادة أصوات الكلام لدي الأطفال ذوي صعوبات القراءة والأطفال العاديين وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طفل من الأطفال ذوي صعوبات القراءة الذين تتراوح اعمارهم ما بين (٦ :٩) سنوات و (٣٠٠) طفل من الأطفال العاديين ، واستخدمت الدراسة اختبار (A.P.R) لتتابع مسار الاستثارة السمعية حتى جذع المخ لحدوث المعالجه السمعية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأخر في الاستثارة السمعية للمقطع الصوتي اللفظي في قشرة المخ القادمة من جذع المخ عند ذوى صعوبات القراءة ، ويزداد ذلك في وجود ضوضاء أى أنهم لا يستطيعون التمييز بين المقاطع الصوتية المختلفة للكلام في الضوضاء .

بينما سعي ديجنالت وبراين (Digneault&Braun , ٢٠٠٢) إلي التعرف علي اسباب عسر القراءة الشديد عند حدوث إصابة منذ الولادة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طفل حديثي الولادة بمستشفي ولادة للسيدات ، وتم عمل الأشعة المقطعية (CT) ورسم المخ ، وأوضحت تقارير الأشعة أن الطفل الذي لديه إصابة صغيرة موجودة بالنصف الأيسر الصدغي سيكون من الأطفال ذوي عسر القراءة الشديده ولديه اضطراب في الذاكرة السمعية اللفظية أما ذاكرة الدلالة وذاكرة الحيز البصري فهي سليمه كماأوضحت نتائج التقارير أن كل طفل ربما يكون لديه عند الولادة منطقة عصبية تسمى منطقة

اكتساب القراءة ويختلف شكلها الداخلي عن عسر القراءة النمائي وعسر القراءة المكتسب عند الكبار.
أما دراسة شولينج وآخرون (Showling et al. ,2003) فقد هدفت الى البحث عن الأسباب المؤدية لصعوبات القراءة لدي الأطفال ، من خلال عمل دراسة طولية للتعرف علي أثر المشاكل العائلية لدي (٦٦) طفل من الأطفال ذوي صعوبة القراءة منذ عمر(٣) سنوات حتي عمر (٨) سنوات ، وانقسمت عينة الدراسة إلي مجموعتين :
المجموعة الأولي : وتكونت من(٣٣) طفل خضعوا للملاحظة دون أي تدخل .
المجموعة الثانية : وتكونت من (٣٣)طفل خضعوا للملاحظة مع عمل جلسات لعلاج المشاكل العائلية وعمل البرامج الأسرية الأرشادية في طرق التعامل مع الأطفال .
وبعد استمرار الملاحظة الدقيقة علي عينة البحث ، أسفرت نتائج تلك الملاحظة على أن (٦٦%) من أطفال المجموعة الأولي الذين لديهم مخاطر عائلية ظهر لديهم عسر في القراءة خاصة في عمر الثماني سنوات ، بينما ظهر(١٣%) فقط من أطفال المجموعة الثانية لديهم عسر في القراءة عند سن(٨) سنوات .

بينما أكدت دراسة ديمونت وآخرين (Demont et al .,2004)على انه توجد علاقه مباشره بين عسر القراءة وموقع معين فى المخ لدى كل من الاطفال والبالغين ممن يعانون من صعوبة القراءة ، وقد يكون هناك العديد من المواقع المختلفه ايضا فى المخ تؤثر على عسر القراءة النمائى ، وأوضحت الدراسه من خلال الاشعه المقطعيه ورسم المخ ان عسر القراءة النمائى يعنى ان الطفل لديه درجة ذكاء طبيعيه وقدرات أحساسيه طبيعيه ولكن لديه صعوبه فى القراءة لوجود العديد من مناطق القصور فى المخ ، ومن هنا فلا يمكن التعرف على سبب معين لعسر القراءة .

وهدفت دراسة (مصطفى القمش ، ٢٠٠٦) إلي توضيح جانب آخر يتصل بالنمو النفسي الخاص بالأطفال ذوي صعوبات القراءة ، وهو التعرف على الفروق فى مركز التحكم وتقدير الذات بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة الشديدة ، وذوى صعوبات القراءة البسيطة ، والعاديين من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى . كما هدفت ايضا إلى المقارنة بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين فى العلاقة بين مركز التحكم وتقدير الذات ، تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) تلميذاً مقسمين إلى مجموعتين بواقع (٨٠) تلميذ من ذوى صعوبات القراءة الشديدة والبسيطة ، (٨٠) تلميذ من العاديين تراوحت أعمارهم من (٩-١٠) سنوات .

واشتملت أدوات الدراسة على اختبار تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية (الجزء الخاص بالقراءة الجهرية للصف الرابع الإبتدائى) ، ومقياس مركز التحكم للأطفال ، مقياس تقدير الذات . هذا وقد اعتمد الباحث على كون عينة صعوبات التعلم مشخصين رسمياً من قِبل وزارة التربية والتعليم وأن نسبة ذكائهم متوسط فأعلى باختبار بينية واختبار رسم الرجل . وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ ذوى صعوبات القراءة الشديدة وذوى صعوبات القراءة البسيطة والتلاميذ العاديين فى مركز التحكم وتقدير الذات ، وكانت الفروق فى إتجاه مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات القراءة الشديدة . وأوضحت النتائج ايضا أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة الشديدة هم أقل

تقديراً لذواتهم من ذوى صعوبات القراءة البسيطة ،وأن ذوى صعوبات القراءة البسيطة هم أقل تقديراً لذواتهم من الأطفال العاديين ، كما أن الإنخفاض فى تقدير الذات يزداد بزيادة حدة صعوبات القراءة فالاختلاف فى هذا التغير لا يقتصر على التلاميذ ذوى صعوبات القراءة والعاديين ، بل يعتمد فضلاً عن ذلك على مستوى الصعوبات .

وقدم توربا وآخرون (Torppa et al., 2007) بحثا طوليا أستمر لمدة سبع سنوات بهدف التعرف على أسباب عسر القراءة لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم والتعرف على مراحل نمو القراءة لديهم وتكونت عينة الدراسه من (٢٠٠) طفل مقسمين الى مجموعتين الاولى مكونه من (١٠٠) طفل ممن يعانون من صعوبات التعلم والمصابين بعسر القراءة والثانيه مكونه من (١٠٠) طفل عادى يستخدمون كمحك للتعرف على الفرق بين المسار الطبيعى للطفل وبين الاصابه بصعوبة التعلم وخاصه فى مراحل نمو القراءة ، واسفرت النتائج عن وجود انواع فرعيه لتطور القراءة لدى الاطفال العاديين وهى:

١–قراءة سيئه . ٢– فك رموز القراءة ببطء . ٣– فهم سيئ للقراءة .

٤– قراءة متوسطه . ٥– قراءة جيده .

وقد كان الاطفال يمرون بتلك التطور بشكل متسلسل بينما سجل الاطفال فى المجموعه الاولى معدلات اقل من المجموعه الثانيه فى نمو القراءه وكان معظمهم يقعون تحت النوع الثانى اى كانوا يفكون رموز القراءة ببطء .

والفرق بين هذه الانواع الخمس وجد فى المرحله الاولى لتطور القراءة ، اى انه يمكن الكشف عن عسر القراءة فى المرحله الاولى لتعلم القراءة اى فى رياض الاطفال من خلال اختبارات تحصيليه خاصه بهذا العمر .

دراسة (على حيدر ، ٢٠٠٨) هدفت إلى الكشف عن الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب القراءة والذين لا يعانون من اضطراب القراءة في أساليب المعاملة الوالدية (التشجيع ، توجيه للأفضل ، القبول الوالدي ، الحماية الزائدة ، بث القلق ، الإهمال الرفض ، القسوة ، التحكم ، التذبذب ، التفرقة) ، (تقدير الشخصية ،العداء/العدوان، الإعتمادية التقدير السلبي للذات، نقص الكفاية الشخصية ، نقص الثبات الانفعالي، نقص التجاوب الإنفعالي ، النظرة السلبية للحياة، ونقص توكيد الذات)، بالإضافة إلى فحص العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية وكل من خصائص الشخصية السلبية ونقص التوكيدية لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب القراءة ، وشملت عينة الدراسة (٨٠) من الأطفال ، بواقع (٤٠) طفلاً ممن يعانون من اضطراب القراءة بالصف الرابع والخامس الابتدائي ، وكذلك (٤٠) طفلاً من الأطفال الذين لا يعانون من اضطراب القراءة من نفس الصفوف ، والذين تتراوح أعمارهم من(٩–١٢) سنة ، بمتوسط عمري (١٠,٨٩ ± ٢,٤٧) وتضمنت أدوات الدراسة الإختبارات والمقاييس التالية : اختبار الذكاء لجون رافن اختبار تشخيص اضطراب القراءة ، استبيان أساليب المعاملة الوالدية ، استبيان تقدير الشخصية للأطفال ، استبانة توكيد الذات ، ومن أهم ما أشارت إليه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي اضطرابات القراءة والعاديين على بعض أبعاد الشخصية السلبية والمتمثلة في (العداء/ العدوان الاعتمادية، التقدير

السلبي للذات، نقص الكفاية الشخصية، نقص الثبات الانفعالي، نقص التجاوب الانفعالي، النظرة السلبية للحياة) وقد اتجهت هذه الفروق في جانب ذوي اضطرابات القراءة . كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإهمال والرفض والقسوة كلٍ على حدة وبين التقدير السلبي للذات . كما تبين وجود علاقة موجبة بين الرفض ونقص توكيد الذات ، ووجود علاقة موجبة بين التحكم وبين كلٍ من النظرة السلبية للحياة ونقص توكيد الذات . كما وجدت علاقة موجبة بين الرفض وكل من التقدير السلبي للذات وعدم التجاوب الانفعالي.

وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحماية الزائدة وكل من الإعتمادية ونقص التوكيدية . كما وجدت علاقة موجبة بين القلق والشعور بالذنب وكلٍ من عدم الثبات الانفعالي والنظرة السلبية للحياة ونقص التوكيدية . ووجود علاقة موجبة أيضاً بين التحكم ونقص التوكيدية (وبين التذبذب والتقدير السلبي للذات) . كما أنه يمكن التنبؤ باضطراب القراءة من خلال بعض أساليب التنشئة الخاطئة منها : (١) الإهمال ، (٢) القسوة ، (٣) التحكم من قبل الأب . بالإضافة إلى (١) الحماية الزائدة ، (٢) التحكم ، (٣) التذبذب ، (٤) التفرقة .

وقام باتل وآخرون(Patiletal ., 2009) بعمل دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوافق وتقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة والكتابة . تكونت عينة الدراسة الكلية من (ن=٤١٨) من الطلاب الملتحقين بالصف السادس فى مدارس الهند ، منهم (٢٠٣) من ذوى التحصيل الأكاديمى المنخفض(٢١٥) من ذوى التحصيل الأكاديمى المرتفع . استخدمت الدراسة مقياس "باتل " لتقدير الذات ، ومقياس التوافق ، واختبار باى "Bai " للقراءة والكتابة .

وأشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة صعوبات القراءة والكتابة لدى مجموعة الأطفال ذوى التحصيل المنخفض حيث بلغت نسبة صعوبة القراءة (٩٣%)مقارنة بنسبة (١٣%) لدى مجموعة الأطفال ذوى التحصيل المرتفع، وبلغت نسبة صعوبة الكتابة (٥٨%)مقارنة بنسبة (٥%) لدى مجموعة الأطفال ذوى التحصيل المرتفع . كما أشارت النتائج أيضاً إلى إنخفاض مستوى تقدير الذات ، والتوافق(خاصةً فيما يتعلق بالأقران والمدرسين) لدى المجموعة ذوى صعوبات القراءة والكتابة مقارنةً بأقرانهم العاديين.

ثانيا - الدراسات التي تناولت الطرق والبرامج التأهيلية في علاج صعوبة القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

سعى عديد من الدراسات إلي تقديم الحلول المناسبة لعلاج الأطفال ذوي عسر القراءة ، بالرغم من ذلك لم يتم الاتفاق علي برنامج بعينه لعلاج هؤلاء الأطفال ، وسوف تقوم الباحثة بعرض للدراسات المتضمنه للبرامج والطرق العلاجية المستخدمة في علاج هؤلاء الأطفال .

وهدفت دراسة تريمبل وآخرون (trimpleetal.,1996) الى عمل برنامج لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدي الطفل في عمر رياض الأطفال ، وتكونت عينة الدراسة من(٢) طفل في سن (٤-٦) سنوات بمرحلة رياض الأطفال ، واستخدمت الدراسة برنامج للاستعداد للقراءة غنى بالوسائل المختلفة الموضحة للطفل واستمر تطبيق البرنامج لمدة (١٢) أسبوع بواقع جلسة يومية تتراوح مابين(٤٥: ٦٠)

دقيقة ، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم عمل قوائم فحص للأطفال من قبل معلميهم ، وأسفرت النتائج عن زيادة قدرة هؤلاء الأطفال على تمييز الحروف والوعي الصوتي ، كما أضافت الدراسة التأكيد علي ضرورة الاهتمام بنشاط القصص حيث أنه يعتبر من أهم الأنشطة التى تمكن الطفل من زيادة مهارات الاستعداد للقراءة .

وهدفت دراسة تالى (Talley,1997) الى عمل برنامج لعلاج عسر القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام قصص الأطفال من خلال الكمبيوتر ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طفل من ذوي صعوبات التعلم الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٤ : ٦) سنوات وتم تقسيمهم إلى مجموعتين * الاولى (١٠٠) طفل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويمثلون المجموعة التجريبية *والثانيه(١٠٠) طفل من ألأطفال ذوي صعوبات التعلم ويمثلون المجموعة الضابطه ، واحتوي مضمون البرنامج علي مجموعة من القصص التي تقدم من خلال الكمبيوتر لمدة (٨)أسابيع ، وقد أسفرت النتائج عن وجود تحسن كبير لدى أطفال المجموعة التجريبية في اكتساب بعض مهارات القراءة كما أسفرت النتائج ايضاعن ثبات أطفال المجموعة الضابطة على نفس مستواهم الذي كان قبل(٨) أسابيع ، كما أكدت الدراسة على أن لهذا النشاط تأثير كافي على انبثاق مهارات القراءة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة قبل دخول المدرسة .

وقد سعت دراسة(بطرس حافظ بطرس ،٢٠٠٠)إلي عمل برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من(٢٥)طفلاً من الأطفال المسجلين بروضة طيبة ببولاق الدكرور من سن (٥–٦) سنوات ومقيدين بفصول (KG2)، وتم أعداد برنامج لتنمية الأساليب المعرفية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لعلاج حالات صعوبات التعلم عند بداية ظهورها ، واستخدمت الدراسة :

*اختبار رسم الرجل "جود أنف هاريس" Good Enaugh Harris.

*بطارية لقياس بعض الجوانب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

*برنامج للتغلب على بعض الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

وأسفرت نتائج الدراسة على ضرورة التدخل المبكر لعلاج حالات صعوبات التعلم ، كما أشارت النتائج الى فعالية المهارات المعرفية في علاج عسر القراءة خاصة في سن مبكر ، كما أسفرت النتائج عن الاثر الإيجابي فيما يتعلق بعلاج صعوبات الانتباه والتذكر والإدراك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

أما دراسة (رحاب صالح محمد،٢٠٠٢) فقد هدفت إلي تقديم برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفل من ذوي صعوبات التعلم من سن (٤–٦) سنوات ، واستخدمت الباحثة اختبار جود انف هاريس لقياس ذكاء الأطفال ، كما استخدمت مقياس لقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال ، واستخدمت برنامج لتنمية مهارات اللغة

والاستعداد للقراءة يحتوي علي مجموعة من الأنشطة المعرفية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن البرنامج المقدم لعينة الدراسة أدى إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة ليندبيرج (Lundberg ,2002) إلي عمل برنامج يعتمد علي جهود الأمهات وأثر ذلك في علاج عسر القراءة لدي أطفالهم ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفل من المتعسرين في القراءة تتراوح أعمارهم ما بين (٦ : ٨) سنوات ، وتم وضع بعض الخطوط والطرق لتعلم القراءة وهي التطور الصوتي وتحويله إلى كلمات مكتوبه، ومتابعة تطور الحصيلة اللغوية وسياق الكلام واستخدامهما في قراءة المحادثات ، وتم تدريب الأمهات علي هذه الطرق وذلك لدورهن الهام في حياة الطفل ، حيث أن الطفل يبدأ في تعلم القراءة منذ أن تبدأ أمه في أعطائه الكلمات فيبدأ في قراءة حركة شفتيها ولسانها وتبدأ الأم في قراءة النموذج الموجود للطفل بصوت عالي أولاً ، ويتم إعادة التدريب أكثر من مرة في اليوم الواحد ، وأسفرت النتائج عن تقدم مهارة الأطفال عما سبق .

بينما سعت دراسة ستروبهارنس (Stroyharns et al .,2003) إلي التدخل عن طريق دعم الأطفال ذوي عسر القراءة ببرنامج يحتوي علي الجلسات الفردية المقدمة من قبل الاخصائيين المتخصصين في علاج عسر القراءة ، واحتوت الجلسة علي مجموعة من القصص القصيرة التي يتم قراءتها مع الطفل ثم يتم مناقشة مفهوم القصة ، ثم يتم دعم الطفل لاستدعاء المفهوم الذي ادركة الطفل وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال لديهم صعوبات في القراءة:

*المجموعة الأولى تأخذ جلسة مع الاخصائي كل يوم لمدة (٤٥) دقيقة .

*المجموعة الثانية تأخذ جلسة مع الاخصائي كل (٨) ايام لمدة (٤٥) دقيقة .

واستمر تطبيق لبرنامج لمدة ستة أشهر يومياً ، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم اخضاع عينة الدراسة لاختبار للقراءة وشدة صعوبات القراءة ، واسفرت نتائج الدراسة عن تقدم المجموعة الأولى بنسبة(١.٥) درجة لكل سنة ، أما المجموعة الثانية فقد تقدمت بنسبة (١.١) درجة لكل سنة ، ومن هنا كان التدخل ببرنامج القراءة الخاص بالأطفال ذوي صعوبات التعلم قد رفع متوسط التقدم في القراءة من (٠.٥) درجة كل سنة إلى(١.٢) كل سنة .

بينما اتجه هونجكس (Hongcs ,2004) إلي دراسة الحالة ومتابعتها منذ الصغر والتعرف علي أثر الأنشطة المختلفة في مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم علي مهارة القراءة والكتابة ،وقد تدخل من خلال البيئات متعددة الإحساس ، حيث استخدام أنشطة مختلفة في البيت والحضانة تحتوى على استثارة سمعية وبصرية وحس حركية ولمسيه ، وتكونت عينة الدراسة من (حالة واحدة) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال وتم تدريبها علي الأنشطة المختلفة واستمرت الدراسة علي نحو أربع سنوات يتم فيهم متابعة وملاحظة الطفل من قبل الوالدين والمدرسين وأسفرت نتائج الدراسة أن البيئات متعددة الإحساس صممت خصيصاً لذوي صعوبات التعلم لكى يأخذوا مجال أكبر في التعبير عن أحاسيسهم ، كما أشارت النتائج أن الطفل استطاع السير الطبيعي في مسار القراءة والكتابة وذلك منذ التحاقة بالمدرسة .

كما أضافت دراسة بنا وآخرين (Pena et al .,2006) قيمة التقييم الديناميكي للقصص لدي الأطفال ذوي عسر القراءة في عمر المدرسة ، وتكونت عينة الدراسة من(١٨٤) طفل تم تقسيمهم إلي ثلاث مجموعات ، ولكل مجموعة نشاط ممثل لها .

وبعد الانتهاء من التجارب تم إخضاع عينة الدراسة لاختبار القراءة ، وأسفرت نتائج الدراسة أن التجربة الأولى دعمت رواية القصة في التقييم الديناميكي واستطاع الأطفال قراءة بعض الكلمات ، كما دعمت التجربة الثانية استخدام التقييم الديناميكي للتعرف على حالات ضعف اللغة الخاص بالأطفال في عمر المدرسة واستطاع الأطفال قراءة الجمل البسيطة دون الربط بين تلك الجمل ودون الوصول إلي مضمون القطعة المقروءة ، وأنتهت نتائج التجربة الثالثة إلي أنه لابد من دمج الثلاث تجارب في برنامج واحد وذلك لتقدم عينة هذه التجربة في اختبار القراءة ، وقدرتهم علي فهم المدلول المراد من القطعة المقروءة.

أما دراسة هاي ورد وآخرين (Hay Ward et al .,2007) فقد اهتمت بإلاجابة عن السؤال هل الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم ضعف في اللغة يستطيعون تعلم التركيز على عناصر القصة والترابط السببي في مدلولها وقرائتها قراءة صحيحة ومسايرة لنمو اللغة والمرور بمراحل تعلم القراءة بمسارها الطبيعي ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم ضعف لغة خاص ويمثلون العينة التجريبية ، (٢٢) طفل طبيعي من نفس العمر ويمثلون عينة تجريبية ثانية (للمقارنة) ، وراعا الباحث تجانس العينة في بعض البنود وتراوح العمر بين (٤ : ٦) سنوات ، المستوي الاقتصادي الاجتماعي وقد اختار الباحث المستوي المتوسط ، درجة الذكاء وقد اختار الباحث الأطفال الذين تراوحت درجة الذكاء ما بين(٩٠ : ١٠٠) وذلك تبعا لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة ، الالتحاق بالحضانة وقد اختار الباحث عينته من الأطفال الملتحقين بحضانه تعليمية ، وتم استخدام طريقة إعادة رواية القصة أكثر من مرة مع التركيز على أدوار القصة وعناصرها الأساسية والفرعية والعناصر ذات الترابط السببي فيها وقرائتها مع الطفل بالمساندة وأسفرت نتائج الدراسة عن أن:الأطفال الطبيعيين اعتمدوا في رواية القصة على العناصر الأساسية للقصة والترابط السببي في القصة. والأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم ضعف في اللغة يهتمون بعناصر القصة فقط مع إعادة التكرار بكثافة ليصلوا إلى المستوي المتقارب ولكن ليس المتساوي مع أقرانهم من العاديين .

أن الأطفال الطبيعيون استطاعوا فهم مدلول القصة دون شرح أو مساعدة من الباحث وذلك عكس الأطفال ذوي صعوبات التعلم . وأن الأطفال الطبيعيون استطاعوا القراءة بشكل سليم دون تسجيل أي خطأ ، في حين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان لديهم أخطاء كثيرة في قرائتهم ، كما كانوا لا يستطيعون قراءة موضوع بشكل كامل ولكن كانوا يطلبون تقسيم الموضوع الى عدة اجزاء.

وامتدادا للبرامج التي تضمنت قراءة القصص وفهم مدلولها فقد قدم لوكوزا وآخرون (Loukusa et al .,2007) دراسة بهدف الإجابة الصحيحة على الأسئلة المطلوبة مع مراعاة السياق الكلامي وتصحيح الأخطاء الفعلية التى يقع فيها الأطفال ذوي عسر القراءة ، وتكونت عينة الدراسة من(٦٠)

طفل من الأطفال ذوي عسر القراءة الذين تراوحت أعمارهم ما بين (٦ : ٨) سنوات ، وتم استخدام مجموعة من القصص المتتالية في الصعوبة ، وتم شرح القصص قصة تلو الآخري وكلما ينتهي الباحث من شرح قصة يقوم الباحث بإلقاء بعض الأسئلة على الأطفال ويتم تدريب الأطفال علي طرق الإجابة عن جميع الأسئلة المقدمة لهم ، ثم يتم سؤال الأطفال نفس الأسئلة مرة أخري في انتظار إجابات معينة ، وقد أوضحت النتائج ما يلي:

١ – أن هناك أطفال أعطوا إجابة غير صحيحة على السؤال الأصلى.

٢ – أن هناك أطفال أعطوا إجابة صحيحة ولكن عند توجيه السؤال التالي، ولكن تفسير الإجابة كان غير صحيح .

٣ –أن هناك أطفال أعطوا إجابة صحيحة أولاً ولكن الإجابات التالية كانت غير صحيحة .

ومن تحليل النوع الاول والثانى من الأطفال وجد أن الاطفال حاولوا استكمال معلومات سياقية ولو بشكل خاطئ أما النوع الثالث فقد كان لديه صعوبة في معالجة الإيقاف بعد إعطاء إجابة صحيحة وارجع الباحث ذلك إلي اختلاف مهارة الفهم لدي هؤلاء الأطفال .

بينما قام وولك وآخرون (Wolke et al .,2008) بعمل برنامج لعلاج عسر القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من(٢٥٠) طفل يعانون من عسر القراءة وتتراوح أعمارهم ما بين (٦ : ٨) سنوات ، وتم استخدام مقياس للقراءة للتعرف علي مقدار عسر القراءة لدي عينة الدراسة وتم عمل قياس قبلي للعينة ، كما تم قياس النواحى الإدراكية عن طريق مقياس النواحي الأدراكية ، كما تم قياس اللغة وتمييز الأصوات عن طريق اختبار اللغة ، كما تم الاطلاع علي نتائج التحصيل الدراسي الخاصة بالأطفال ، وتضمن البرنامج مجموعة من المهارات والأنشطة وراعا الباحث تقديم الأنشطة المنزلية للأسرة اعترافاً منه بدورها الهام في حياة الطفل ، وبعد تطبيق البرنامج لمدة ستة أشهر وأسفرت نتائج التطبيق عن التقدم الملحوظ لمهارات القراءة والفهم لدي الأطفال .

تعقيب علي الدراسات السابقة

عند مراجعة الإنتاج النفسى النظري والدراسات السابقة التي تناولت صعوبات التعلم يتضح أنها من المشكلات التي بدأت تظهر بقوة في الأونة الأخيرة ، وأنها من مظاهر الخطر التي بدأت تهدد الأطفال بالمدارس ، كما أشار الباحثون أن عسر القراءة من أنماط صعوبات التعلم والتى تشتمل على العديد من صعوبات استخدام وفهم اللغة ، وهذه المشكلات تحدث في مناطق القراءة والهجاء والكتابه، وحتى الآن لا يمكن تحديد أسباب محددة بكل دقة لصعوبات التعلم كما يحدث في العديد من المجالات الأخرى.

ومن العرض السابق للدراسات التي تناولت التعرف علي الأسباب المسئولة عن صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم تبين الآتي:

بالنسبة للعينة : من حيث العدد : الدراسات التي تناولت تحديد أسباب صعوبات التعلم كان عدد افرادها قليل (٥٠ فأكثر)، وذلك من اجل مراجعة التاريخ المرضي لهم و محاولة التعرف علي اسباب صعوبات التعلم ، وذلك كما في دراسة كل من (رشا القصيبين، ٢٠٠٠ ؛ بيساج وفرانك،٢٠٠٠

كنـدارت وآخـرون ٢٠٠١ ؛ كيـنج ،٢٠٠٢ ؛ ديجتالـت وبـراين ،٢٠٠٢؛ شـولينج وآخـرون ،٢٠٠٣ ديمونت وآخرون ٢٠٠٤؛ توربا وآخرون ٢٠٠٧) .

كمـا وجـد أن بعـض الدراسـات لـم يـذكر فيهـا حجـم العينـة وهـذه الدراسـات أدبيـة (لعـرض انمـاط صعوبات العلم وطرق التشخيص ، والتعرف علي الأسباب) كما فـي (رنا سعد الدين ،١٩٩٨)، وبعض الدراسات التشخيصية كان عدد أفراد العينة كبير أكثر من(١٠٠) كما في دراسة (تالي ، ١٩٩٧ ؛ توربـا وآخـرون ،٢٠٠٧ ؛ ديمونـت وآخـرون ،٢٠٠٤ ؛ ديجنالـت وبـراين ،٢٠٠٢ ؛ ولكـي واخـرون ، ٢٠٠٨) .

ومن حيث الجنس :ان أغلب الدراسات التى تناولت التعرف علي أسباب صعوبات القراءة لم يذكر فيها تقسيم العينة ولكن ذكر أن العينة من الجنسين في جميع الدراسات ، وذلك نظرا لانتشار صعوبات التعلم لدي الجنسين .

ومن حيث السن: وجد أن أصغر أفراد تلك الدراسات قد بلغ (٣) سنوات كما في (شولينج، ٢٠٠٣) وأكبر الافراد بلغ سن(٨) سنوات كما في (ليندبرج، ٢٠٠٢ ؛ ولكي وآخرون ،٢٠٠٨) ويقع متوسط السن في كثير من الدراسات بين (٣.٦-٨.٢) سنة ، وهو ما يبرر تفضيل الباحثين لاختيار هذه الحقبة الزمنية نظرا لبدأ تعليم مهارات الاستعداد للقراءة منذ عمر ثلاث سنوات حتي إتقانها عند دخول الصف الثالث الابتدائي ، كما ان معظم الدراسات التي عرضت حاولت أن تجانس في السن بين مجموعة صعوبات التعلم وأقرانهم من العاديين واطفال لديهم خطر عائلى كما فى (توربا وآخرون ٢٠٠٧) .

و**من حيث النتائج** : وجد ان جميع الدراسات التي قدمت برنامج علاجي تؤكد على تحسن وتقدم أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم مع اختلاف البرامج والوسائل ، وأن هذه البرامج أما تهدف إلى التقدم في مهارات القراءة (الاستعداد للقراءة) أو فى الجوانب النفس لغوية أو الاثنين معاً كما في (هونجكس ٢٠٠٤ ؛ لوكا، ٢٠٠٧ ؛ ولكي، ٢٠٠٨) وذلك نظرا لوقوع الأطفال ذوي صعوبات التعلم بين (٩٠ : ١١٠) درجة ذكاء مما يعني أنهم يستطيعون استيعاب البرامج المقدمة لهم ويستطيعون ايضا تحقيق نتائج جيدة .

وجد أن هناك اتجاه يؤكدعلى فاعلية الكشف المبكر في سن ما قبل المدرسة كما في دراسة (بطرس حافظ ،٢٠٠٠ ؛ تالي ،١٩٩٧ ؛ تريمبل ،١٩٩٦؛ رحاب صالح ،٢٠٠٢؛هاي ورد ،٢٠٠٧)، وذلك من أجل بدء تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم مبكرا تفاديا للشعور بالاحباط أو العجز أو الفشل اثناء القراءة وهناك اتجاه آخر يؤكد على ضرورة حماية الاطفال من خطر الوقوع في صعوبات التعلم كما في (شولينج وآخرون ،٢٠٠٣ ؛ توربا وآخرون ،٢٠٠٧) .

*وجد أن أطفال ذوى صعوبات التعلم يتسمون بالآتي :

- استيعاب وفهم الجمل القصيرة بالنسبة إلى الجمل الطويلة .
- أن الأطفال الذين سجلوا نتائج مرتفعة في برامج القراءة كانوا من العائلات المحبة للقراءة .
- أثر المعينات السمعية في تحسن الأنشطة السمعية والأنشطة البصرية في علاج عسر القراءة .

- ظهور التحسن عند استخدام برامج لاكساب عملية القراءة والكتابة معاً .
- استجابة الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى التدريب على القراءة بأسلوب مباشر عن أسلوب التدريب الصوتي اللفظي .
- ان زيادة التدريبات للتمييز بين الحروف والوعي الصوتي ومدلولات الألفاظ عن طريق الإدراك الحسي (السمع / الرؤية / الإحساس) يحدث تقدم في مهارات القراءة .
- الوعى بالمقاطع الصوتية يؤدى إلى تحسن في مهارات القراءة .
- ضرورة تقديم برامج تحتوى على المهارات النفس لغوية لتساعد على تحسين جوانب مهارات القراءة .
- فاعلية استخدام القصص في برامج القراءة مما يساعد على تحسن ملحوظ في مهارات القراءة .
- استخدام الأنشطة الحركية التى تهدف إلى السيطرة والتحكم في النظام العصبي للمخ تؤدى إلى تحسين في التناسق الحركي لدي الأطفال ذوي عسر القراءة .
- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفكون رموز القراءة ببطء وهذا يتضح عند بداية القراءة وتعلم اللغة لذا يجب التدخل مبكراً ببرنامج الوعي بالأصوات للتمييز بين الأصوات .
- استخدام التصحيح الفوري السريع عند حدوث الخطأ يؤدى إلى التحسن عند التدريب على القراءة ويظهر ذلك التصحيح الذاتي .
- يعانى ذوو صعوبات التعلم وعسر القراءة من تأخر في العمليات التي تتم بسرعة في وجود الضوضاء أى لا يستطيعون التمييز بين المقاطع الصوتية في وسط الضوضاء .

فروض الدراسة:

فروض الدراسة هي حلول مقترحة أوتصورات للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحتمل الصواب أو الخطأ وتنص فروض الدراسة علي ما يلي :

الفرض الأول : توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية قبل وبعد تطبيق البرنامج على ابعاد مقياس الاستعداد للقراءة (مستوى الحصيله اللغويه، مستوى التذكر، مستوى المعلومات العامه،مستوى الفهم، مستوى الإدراك،مستوى التداعى السمعى والبصرى،مستوى التعبير اللغوى،مستوى التكامل،مستوى التمييز بين الشكل والأرضيه) لصالح التطبيق البعدي .

الفرض الثاني : توجد فروق داله احصائيا بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية قبل وبعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس التحصيل (الحروف والأرقام والكلمات) لصالح التطبيق البعدي.

الاجراءات المنهجية للدراسة :

١ – **منهج الدراسة :** أعتمد ت هذه الدراسة علي المنهج "شبه التجريبى" وهو الاكثر ملاءمه للتحقق من فروض الدراسه .

٢- أدوات الدراسة : وهى تنقسم إلى ثلاث مجموعات كما يلي:

(أ) أدوات لاختيار العينة:

١ – مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) . إعداد / مصري حنورة

٢- قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. (إعداد / أحمد عواد ١٩٩٤) .

(ب) أدوات ضبط العينة .

١- اختبار تحصيلى (إعداد / الباحثة) .

٢ – استمارة المستوي الاقتصادي الاجتماعي (اعداد/ابراهيم قشقوش وعبد السلام عبد الغفار ١٩٧٨) وتعديل عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٥.

٣- مقياس الاستعداد للقراءة. (إعداد / الباحثة)

(ج) الأساليب التدريبية والعلاجية .

١- برنامج لتنمية الاستعداد للقراءة ويحتوي علي العديد من الجوانب(كاللغة ، القدرات السمعية ، القدرات البصرية ، و تنمية المهارات الحس حركيه) .

٢- جلسات إرشادات أسرية .

سيتم عرض كل أداة على حدة مع ذكر مبررات الاختبار، ووصف الاختبار وطريقة التصحيح وحساب الدرجات ، وأخيراً التأكد من صلاحية كل أداة منهجياً بحساب ثبات وصدق كل أداة على حدة، وذلك على عينة تقنين بلغ قوامها (٣٠) طفلاً تنطبق عليهم شروط ومواصفات عينة الدراسة الأساسية من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية .

(١) صدق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة .

قامت الباحثة بحساب صدق المحك باستخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة وأوضحت النتائج أن معامل الارتباط بين أداء الأطفال علي مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة والأداء علي مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة بعد تطبيقه علي عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة بلغ (٠.٨٩) وهي قيمة دالة عند مستوي ٠.٠١ وهي قيمة مرتفعة وتكشف عن صدق المقياس .

ثبات مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة علي عينة مكونة من (٣٠) تلميذ وتلميذة من الأطفال العاديين وبعد مرور (٢١) يوماً من التطبيق تم إعادة تطبيق المقياس علي نفس العينة وبعد حساب معامل الثبات اتضح أن القيمة بلغت (٠.٩٢) و يكشف هذا عن ارتفاع درجات ثبات المقياس .

(٢) دليل الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة :

إعداد/ عبد السلام عبد الغفار، إبراهيم قشقوش (١٩٧٨)، تعديل: عبد العزيز الشخص(١٩٩٥).

نظرا للتغيرات الهائلة التي حدثت بالمجتمع المصري وما يصاحبه من تغييرات في البيئة الاجتماعية والتركيب الطبقي ومستوى الدخل بصورة كبيرة وقت إعداد هذا الدليل بصورته الأولى فقد دفع ذلك عبد العزيز الشخص إلى تعديل هذا الدليل مرة أخرى عام (١٩٨٨، ١٩٩٥) حتى يتناسب مع هذه التغيرات.

ويستند هذا الدليل على المؤشرات التالية:

(أ)مستوى دخل الفرد: ويحسب من خلال دخل الأسرة الكلي على عدد أفراد الأسرة الذين يعيشون على هذا الدخل ويتكون من سبع مستويات لكل مستوى درجة خاصة به ويرمز له بالرمز س١.

(ب) وظيفة الاب: وتقدر من خلال تسعة مستويات لكل مستوى درجة خاصة به ويرمز له بالرمز س٢.

(جـ) مستوى تعليم الاب: ويتضمن ثمانية مستويات لكل مستوى درجة خاصة به ويرمز له بالرمز س٣.

(د) مستوى وظيفة الاب: وتقدر أيضا خلال تسعة مستويات خاصة بمؤشر الوظيفة ولكل وظيفة درجة خاصة بها ويرمز لها بالرمز(س٤)، ومن خلال الأبعاد السابقة (س١، س٢، س٣، س٤) .

ص= ٢.٢٥٩+(١.٠١٦) س١ + (٠.٨٨٦) س٢ + (٠.٦٢٢) س٣ + (٠.١٣) س٤ .

حيث تمثل (ص) المستوى الاجتماعي الاقتصادي، حيث تمثل (٢.٢٥٩) مقدار ثابت توصل إليه والمؤشر الرابع س٤ يمكن استبعاده لمزيد من الاختصار لتصبح المعادلة النهائية المستخدمة في تحديد الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة هي :

ص= ٢.٢٥٩+(١.٠١٦) س١ + (٠.٨٨٦) س٢ + (٠.٦٢٢) س٣ .

ويشير "الشخص ١٩٩٥" إلى أنه يمكن الاكتفاء برقم عشري واحد ثم ضرب الناتج ×١٠ تسهيلا للاستخدام ، ولقد تمخض عن ذلك متصل درجات من (٤٨-٢١٦) في سبعة تجمعات يضم كل منها مدى معين من الدرجات وقد اعتبرت هذه التجمعات مترادفه مع مستويات معينة يمكن أن تشغلها الأسرة في الترتيب الاجتماعى .

وقد أستعانت الباحثة في هذه الدراسة بهذه الأداة ولكن مع عمل تعديل على متوسط دخل الفرد في الشهر حتى يتلائم مع التغيرات البيئية المصرية في الوقت الحاضر كما يوضح الجدول التالي :

جدول(١) يوضح متوسط دخل الأسرة

١	أقل من ٢٥٠ جنيه	درجة واحدة
٢	من ٢٥٠ : ٢٩٩ جنيه	درجتان
٣	من ٣٠٠ : ٣٤٩ جنيه	ثلاث درجات
٤	من ٣٥٠ : ٣٩٩ جنيه	أربع درجات

تابع جدول (١)

٥	من ٤٠٠ : ٤٤٩ جنيه	خمس درجات
٦	من ٤٥٠ : ٤٩٩ جنيه	ست درجات
٧	من ٥٠٠ جنيها فأكثر	سبع درجات

(٣) قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية (إعداد / أحمد عواد، ١٩٩٤):

وتهدف القائمة إلى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها الأطفال في المرحلة الابتدائية، حتى يمكن إعداد برامج التدخل المناسبه لهذه الفئه .

تم إعداد القائمة في ضوء تصنيف "كيرك وكالفانت" ١٩٨٤ لصعوبات التعلم النمائية للأطفال في المرحلة الابتدائية، وذلك في ثلاث جوانب أساسية هي: الصعوبات اللغوية، الصعوبات المعرفية، الصعوبات البصرية – الحركية ، وقد تم تحديد مظاهر الصعوبة في كل بعد من الأبعاد كما يأتي :

١ – صعوبات لغوية وتتضمن :

أ – الصعوبة في فهم اللغة المنطوقة (استقبال سمعي) .

ب– صعوبات تنظيمية (تفكير سمعي) .

ج– صعوبات اللغة الشفهية (تعبير لفظي) .

٢ – صعوبات معرفية (الانتباه والتمييز) وتشمل :

أ– صعوبات الانتباه والتمييز.

ب– صعوبات في الذاكرة .

جـ– صعوبات التكامل فيما بين الحواس .

د– صعوبات في حل المشكلة.

٣ – صعوبات بصرية – حركية وتتضمن :

أ – صعوبات التحكم في الحركة الدقيقة .

ب – صعوبات في أداء مهارات حركية كبيرة (تناسق عضلي) .

وبعد تحديد أبعاد القائمة ومظاهر الصعوبة في كل بعد من الأبعاد، تم صياغة القائمة متضمنة أربع عبارات أمام كل مظهر من مظاهر الصعوبة، والتي يمكن تطبيقها على معلم المرحلة الابتدائية الذي أمضي سنة دراسية كاملة مع الطفل، على أن يحدد المعلم ما إذا كانت كل عبارة من العبارات تنطبق على الطفل أم لا وذلك في ضوء أربعة مستويات (دائماً –غالباً –أحياناً –نادراً).

وبعد إعداد القائمة في صورتها الأولية وتم عرضها على مجموعة من المحكمين (١٢ عضو هيئة تدريس بأقسام الصحة النفسية وعلم النفس ورياض الأطفال في كليات التربية ورياض الأطفال، (٦) موجهين لرياض الأطفال، (٨) من معلمى ومعلمات المرحلة الابتدائية وفي ضوء آراء المحكمين، تم إجراء بعض التعديلات في القائمة من خلال حذف بعض العبارات وإعادة الصياغة في عبارات أخرى،

ثم قامت الباحثة بعرض القائمة على (١٢) عضواً من أعضاء هيئة التحكيم مرة أخرى وأقروا بصلاحيتها للتطبيق في صورتها النهائية .

تطبيق القائمة وتصحيحها

تطبق القائمة على معلم المرحلة الابتدائية الذي أمضي سنة دراسية كاملة مع الطفل على أن يقوم بالإجابة على عبارات لكل طفل من الأطفال في الفصل على حدة، ويعطى الطفل درجات (٤ ، ٣ ، ٢ ١) درجة ويكون المجموع النهائي لعبارات القائمة (-١٦) درجة، فإذا حصل الطفل على أقل من(٦٠%)من(٩٦ درجة) من مجموع درجات القائمة يكون لديه صعوبات تعلم نمائية، وإذا حصل الطفل على أقل من (٦٠%) من درجات كل بعد من الأبعاد يعتبر لديه صعوبة في هذا البعد من أبعاد القائمة .

تقنين القائمة

قامت الباحثة بتطبيق القائمة على عدد (٢) من معلمات المرحلة الابتدائيه تقومان بالتدريس لعدد من الأطفال قوامهم (٥١) طفلاً وطفلة، وذلك في فصلين دراسيين بمدرسة الشبان المسلمين ببنها، ثم أجريت على البيانات التى تم الحصول عليها المعالجات الإحصائية التالية :

أولاً: حساب الصدق للقائمه :

(١) حساب الصدق التمييزي : عن طريق إجراء مقارنة لمتوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان (ن١ = ن٢ = ١٤) وذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية، وكانت النتائج كما يلي:

م١ = ٥٢.٥ ع م١ = ٤.٢٨

م٢ = ١١١.٠٧ ع م ٢ = ١.٢٧

النسبة الحرجة = ١٣.١٣

وبما أن الفرق القائم بين المتوسطين يزيد عن (٣)، إذن فالفرق له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصفة، أى أن درجات تلك القائمة تميز تمييزاً واضحاً بين المستويات الضعيفة والقوية للميزان، أى أن القائمة صادقة في قياس تلك الصفة التى يقيسها الميزان .

جدول(٢)

يوضح المقارنة الطرفية بين متوسط درجات الأقوياء والضعاف في الميزان

الأبعاد	الأقوياء		الضعاف		النسبة الحرجة	الدلالة
	م ١	ع م١	م٢	ع٢م		
صعوبات لغوية	٤٦.٨	٤.٤	١٦.٧	١.٦	٦.٥٩	دالة عند ٠.٠١
صعوبات معرفية	٧٨.٢	٨.٦	٢٦.٤	٢.١	٦.٣٥	دالة عند ٠.٠١
صعوبات بصرية وحركية	٢٨.٩	٢.٧	٩.٩	٠.٨	٦.٧٦	دالة عند ٠.٠١
المجموع	١٥٣.٩	١٥.٧	٥٣.٠	٤.٥	٦.١٧	دالة عند ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق(٢) أن الفروق بين المتوسطات لها دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ حيث أن قيمة النسبة الحرجة المحسوبة تتراوح بين (٦.٣٦، ٦.٧٦) بينما النسبة الحرجة الجدولية تعادل (٢.٥٨) داله

عند مستوى ٠.٠١ ويدل هذا على أن درجات الأبعاد تميز تمييزاً واضحاً بين المستويات الضعيفة والقوية للميزان أى أن هذه القائمة صادقة لقياس تلك الصفة التي يقيسها الميزان .

ثانياً : حساب الثبات للقائمه :

١ – عن طريق إيجاد معامل ألفا للثبات وكانت النتائج كما يلي :

معامل ألفا للثبات = (٠.٩٧) وهو معامل ثبات دال إحصائياً .

٢ – إيجاد معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الأسئلة الفردية والزوجية في القائمة، ثم استخدام معادلة التصحيح "لسبيرمان وبراون" وكانت النتائج :

معامل الارتباط (ر) = ٠.٩٥

معامل الثبات (ر ١١) = ٠.٩٨ وهو معامل ثبات دال إحصائياً

وعند مستوى دلالة ٠.٠١

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب معامل الثبات للقائمة عن طريق التجزئة النصفية وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي باستخدام معادلة بيرسون ثم تصحيح التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان – براون كما يتضح من الجدول(٣) .

جدول(٣) يوضح

معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد القائمة باستخدام التجزئة النصفية

الأبعاد	معامل الارتباط	معامل الثبات
١ – صعوبات اللغة	٠.٦٥	٠.٧٩
٢ – صعوبات الانتباه والنمو	٠.٧٢	٠.٨٤
٣ – صعوبات بصرية وحركية	٠.٦٨	٠.٨١
القائمة	٠.٦٩	%٨٢

(٣) الاختبار التحصيلي (إعداد / الباحثة)

أعدت الباحثة اختبار تحصيلي موضوعي في الحروف والكلمات والأرقام المقررة على الأطفال في المرحلة الابتدائية في المدارس الخاصة العربي في الصف الأول وروعي أنه يحتوى على منهج النصف الأول من العام ، وقد التزمت الباحثة بإعداد الاختبار الموضوعي طبقاً للشروط التي ذكرها "حامد العيدا، ١٩٨٦، الخاصة بصدق الاختبار الموضوعي التحصيلي هي:

- الصلة الوثيقة بما هو مقرر، وما قد تم تدريسه وشرحه .
- الموضوعية: بحيث تكون الدرجة التي يحصل عليها المفحوص مرتبطة بإجابة صحيحة أو إجابة خاطئة .
- الخصوصية : من حيث انتماء الاختبار وخصوصيته للتلاميذ الذين وضع من أجلهم فقط الاختبار.
- مدى الصعوبة: فلا يكون سهلاً أو صعباً، ويكون في المدي بين (١٠%، ٩٠%) .
- التمييز: أن يفرق الاختبار بين التلميذ الممتاز، والجيد جداً، والجيد، والمقبول ،والضعيف .
- الاتزان: من حيث تمثيل الوحدات المختارة والخاصة بالدراسة .

- الثبات: حيث يعطى الاختبار نفس التقديرات لنفس أفراد المجموعة فيما بينهم إذا ما أعيد تطبيقه عليهم ، أو أعيد تطبيق نسخة مناظرة له، أو في حالة التجزئة النصفية للاختبار تكون القيمتان المأخوذتان منه تقديرين ملائمين للفرد بين زملائه من أفراد المجموعة .
- الإنصاف: فلا يتحيز لفئة التلاميذ المرتفعي التحصيل أو المتوسطين أو الضعاف .
- السرعة: حيث يستطيع أن يجيب عليه (٩٠ %) من التلاميذ في الوقت المحدد .

وقد قامت الباحثة بإعداد هذا الاختبار في الخطوات الآتية :

أ- تحديد الحروف والكلمات والأرقام من واقع الكتاب المقرر في المدارس الخاصة وكذلك خطة الدراسة المقررة .

ب- تحليل (الحروف والكلمات والأرقام) يحتوى على حقائق ومفاهيم ومهارات بمساعدة معلمات المرحلة الابتدائية .

ت- صياغة مفردات الاختبار بمساعدة عدد من المتخصصين (معلمات ومديرات المدارس الابتدائية). وتم عرض الصورة الأولية للاختبار علي عدد (١٤) من المتخصصين في المرحلة الابتدائية بهدف التعرف على مدى صلاحية المفردات لقياس الأهداف السلوكية المراد تحقيقها، وكذلك مدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات وتعليمات الاختبار الموجهه للأطفال، ومدى مناسبة مستويات الأهداف لتلك الفئة، ومدى شمولية الاختبار لمحتوي المنهج الدراسي وكذلك مدي شمولية الاختبار للمهارات الأساسية لتلك المرحلة وكان مجمل آراء المحكمين يتلخص في الآتي :

١ – إضافة بعض الكلمات الملائمه للمنهج .

٢ – تعديل صياغة بعض الأسئلة المستخدمة لكى تتناسب مع تلك الفئة .

٣ – حذف بعض الكلمات لعدم ملاءمتها لمحتوى المنهج .

٤ – تعديل بعض الصور والأسئلة لتكون ملائمة وأوضح لتلك الفئة .

٥ – اتفاق المحكمين على بقية مفردات الاختبار وملاءمتها لقياس الأهداف السلوكية .

٦ – اختيار الأسئلة التى اتفق عليها (٨٠%) فأكثر من المحكمين .

ويتضح نسب اتفاق المحكمين للاختبار التحصيلي في جدول(٤) .

جدول (٤)

يوضح اتفاق المحكمين على الاختبار التحصيلي في قراءة وكتابة الكلمات والإعداد

الحرف الناقص			تحليل الكلمة			توصيل الكلمات بالصورة			كتابة الكلمة الدالة على الصورة		
رقم العينة	النسبة المئوية	الملاحظات	رقم العينة	النسبة المئوية	الملاحظات	١- رقم العينة	النسبة المئوية	الملاحظات	رقم العينة	النسبة المئوية	الملاحظات
١	٣٥.٧٦	تحذف	١	%١٠٠	–	١	%١٠٠	–	١	%١٠٠	–
٢	%١٠٠	–	٢	%١٠٠	–	٢	%١٠٠	–	٢	%١٠٠	–
٣	%١٠٠	–	٣	٤٢.٨٦	تحذف	٣	%١٠٠	–	٣	%١٠٠	–
٤	%١٠٠	–	٤	%١٠٠	–	٤	%١٠٠	–	٤	٢١.٤٢	تحذف

تابع جدول (٤)

الحرف الناقص			تحليل الكلمة			توصيل الكلمات بالصورة			كتابة الكلمة الدالة على الصورة		
رقم العينة	النسبة المئوية	الملاحظات	رقم العينة	رقم العينة	النسبة المئوية	الملاحظات	رقم العينة	رقم العينة	النسبة المئوية	الملاحظات	رقم العينة
٥	١٠٠%	–	٥	١٠٠%	–	٥	١٠٠%	–	٥	٤٢.٨٦	تحذف
٦	١٠٠%	–	٦	١٠٠%	–	٦	١٠٠%	–	٦	١٠٠%	–
٧	١٠٠%	–	٧	١٠٠%	–	٧	٤٢.٨٦	تحذف	٧	١٠٠%	–
٨	٢١.٤٢	تحذف	٨	٤٢.٨٦	تحذف	٨	٢١.٤٢	تحذف	٨	١٠٠%	–
قراءة الكلمات بدون صور			عد وضع الرقم			صل الرسم بالعدد					
١	١٠٠%	–	١	٤٢.٨٦	تحذف	١	١٠٠%	–			
٢	١٠٠%	–	٢	٤٢.٨٦	تحذف	٢	١٠٠%	–			
٣	٢١.٤٢	تحذف	٣	١٠٠%	–	٣	١٠٠%	–			
٤	٢١.٤٢	تحذف	٤	١٠٠%	–	٤	١٠٠%	–			
٥	١٠٠%	–	٥	١٠٠%	–	٥	١٠٠%	–			
٦	١٠٠%	–	٦	١٠٠%	–	٦	٢١.٤٢	تحذف			
٧	١٠٠%	–	٧	١٠٠%	–	٧	٢١.٤٢	تحذف			
٨	١٠٠%	–	٨	١٠٠%	–	٨	١٠٠%	–			

و – تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طفل من العاديين وذلك بهدف التعرف على مدى وضوح التعليمات ، تحديد زمن الاختبار، حساب معامل الثبات ومعامل الصدق وقد وجدت الباحثة أن الاختبار يتطلب تطبيقه (٣٠) دقيقة لعرض الأمثلة والإجابة عليها.

ي – الثبات

١ – تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى (٢١) يوم كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول(٥)

يوضح معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة إعادة الاختبار

بنود الاختبار	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١ – الحرف الناقص	٠.٧٣	٠.٠٠١
٢ – تعليل الكلمة	٠.٧١	٠.٠٠١
٣ – توصيل الكلمة بالصورة	٠.٧٦	٠.٠٠١
٤ – كتابة الكلمة الدالة على الصورة	٠.٧٩	٠.٠٠١
٥ – قراءة الكلمات بدون صور	٠.٧٢	٠.٠٠١
٦ – عد وضع الرقم	٠.٧٦	٠.٠٠١
٧ – صل الرسم بالعدد	٠.٧٩	٠.٠٠١

٢ – **وتم حساب ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية** (سبيرمان – براون) وكانت معاملات الثبات كما هى موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦)

يوضح معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية

بنود الاختبار	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١ – الحرف الناقص	٠.٧٢	٠.٠٠١
٢ – تعليل الكلمة	٠.٨٣	٠.٠٠١
٣ – توصيل الكلمة بالصورة	٠.٧٨	٠.٠٠١
٤ – كتابة الكلمة الدالة على الصورة	٠.٧٣	٠.٠٠١
٥ – قراءة الكلمات بدون صور	٠.٧٦	٠.٠٠١
٦ – عد وضع الرقم	٠.٧٩	٠.٠٠١
٧ – صل الرسم بالعدد	٠.٨٢	٠.٠٠١

من الجدولين السابقين يتضح أن معاملات (الثبات الخاصة بإعادة التطبيق والتجزئة النصفية هى معاملات ثبات مرضية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ .

– حساب الصدق للاختبار :

*** تم حساب صدق الاختبار باستخدام الصدق المنطقي في الحكم** على مدى صلاحية المفردات في قياس الأهداف الإجرائية .

*** تم حساب صدق الاختبار باستخدام صدق المحك** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال عينة التقنين، فى هذا الاختبار ودرجاتهم في امتحان تحصيل بالمدرسة على نفس عينة الأطفال بلغ معامل الارتباط (٠.٨١٦) بمستوى دلالة ٠.٠٠١

٤ – مقياس الاستعداد للقراءة :

وينقسم المقياس إلى تسعة أبعاد أهدافها كما يلي :

*** أولاً: اختبار الحصيلة اللغوية:**

أ – معرفة قدرة الطفل على التسمية واستدعاء الكلمة من الخلفية في المخ .

ب – معرفة قدرة الطفل على تكملة ذات التناظر غير المكتمل على مستوى المترادفات والتضاد (التداعي السمعي) .

جـ – معرفة قدرة الطفل على تكملة الجمل الناقصة مصحوبة بالصور (الأغلاق اللغوي) .

ثانياً: اختبار التذكر السمعى والبصرى والحس حركى:

أ – معرفة قدرة الطفل على التعرف من إعادة تكرار التتابع والمسجل في بطاقة التسجيل والتي تتدرج في الصعوبة (ذاكرة التتابع السمعي) .

ب – معرفة قدرة الطفل على التذكر البصري بتتبع الصور التى تعرض عليه وهى تتدرج في الصعوبة .

ج – معرفة قدرة الطفل على التذكر الحسي حركي من خلال كتابة الأرقام والحروف والأشكال الهندسية .

ثالثاً: اختبار المعلومات:

أ – معرفة قدرة الطفل على التعرف على الأشياء من خلال استخدامها .

ب – معرفة قدرة الطفل على تصنيف المجموعات .

ج – معرفة كم المعلومات المتنوعة لدى الطفل .

رابعاً: اختبار الفهم (التداعى السمعى والبصرى) :

أ – قدرة الطفل على التمييز بين السؤال والإجابة (الاستقبال السمعي) .

ب – معرفة قدرة الطفل على تمييز الصور من خلال استخدام الأشياء ، وظيفة الشيء (استقبال بصري).

ج – معرفة الطفل على تمييز الصور من خلال ظرف المكان (استقبال بصري) .

خامساً: اختبار الإدراك (السمعى والبصرى والحس حركى) :

أ – معرفة قدرة الطفل على إدراك الشيء المختلف والمتشابهه من خلال الصور (الإدراك البصري) ومستويات التدرج في الصعوبة .

ب – معرفة قدرة الطفل على إدراك المتشابه والمختلف من خلال الأصوات والحيوانات ووسائل المواصلات وكذلك أصوات النطق .

ج – معرفة قدرة الطفل على إدراك المتشابه والمختلف من خلال نغمة المقطع الأول والأخير من الكلمة (إدراك سمعي) .

سادساً:أختبار التداعى السمعى والبصرى والمزج الصوتى :

أ – معرفة قدرة الطفل على اغلاق الشيء الواحد بمضاهاة الشكل من خلال الشكل والأرضية .

ب – معرفة قدرة الطفل على اغلاق الشيء الواحد عن طريق استكمال الجزء الناقص من خلال الاختيار من صور مختلفة .

ج – معرفة قدرة الطفل على الإغلاق البصري من خلال تكوين العلاقة بين الصور (التداعي البصري) .

سابعاً: اختبار التعبير اللغوي :

أ – معرفة قدرة الطفل على التعبير اللغوي من خلال البيانات الشخصية .

ب – معرفة قدرة الطفل على سرد النشاط اليومي .

ج – معرفة قدرة الطفل على سرد القصة من خلال تسلسل الأحداث المنطقية .

ثامناً: اختبار التكامل السمعي البصري :

أ – معرفة قدرة الطفل على الإغلاق السمعي .

ب – معرفة قدرة الطفل على المضاهاة من خلال البصر بين الصور الصغيرة على أطراف الصورة والصور الكبيرة التى تحتوى على الموقف الرئيسي في وسط الصورة .

ج – معرفة قدرة الطفل على تكملة الصور من خلال الصور المقسومة إلى نصفين .

تاسعاً : اختبار الحس حركي :

أ – معرفة قدرة الطفل على الترتيب من حيث الأحجام والأطوال .

ب – معرفة قدرة الطفل على التآزر البصري الحركي .

ج – معرفة قدرة الطفل على التآزر السمعي حركي .

خطوات تصميم المقياس

قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية :

(١) الإطلاع على البحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة – حيث تحتوى بعض هذه الدراسات على مجموعة من المقاييس التي تدور وترتبط بموضوع الدراسة . فمن الدراسات الأجنبية مثل دراسة (Clay,1993;Tremple,1996;Walker2002) ومن الدراسات العربية دراسة (سعديه بهادر ،١٩٩٤ ؛ فوزية محمد سعيد، ١٩٩٤؛ رنا سعد، ١٩٩٨؛عزه عزام، ١٩٩٩؛ صباح محمد، ١٩٩٩ ؛ رشا القصبي، ٢٠٠١؛ رحاب صالح، ٢٠٠٢).

(٢) قامت الباحثة بتحديد المعني الدقيق للقراءة والمهارات الخاصة بها بصفة عامة مع تحديد دقيق للمعنى المتضمن لكل مهارة على حده بصفة خاصة مثل مهارة التمييز البصري بصفة عامة والمعني الدقيق لكل من (مهارة الإغلاق السمعي والبصري – مهارة التكامل السمعي البصري – مهارة التذكر البصري والسمعي والحس حركي – مهارة التمييز البصري والسمعي والتداعي البصري والسمعي والإدراك البصري والسمعي والتمييز اللغوي والإغلاق اللغوي والمزج الصوتي – والمهارات الحس حركية سواء البصرية الحركية أو السمعي حركي) .

(٣)مراجعة ما كتب بخصوص موضوع القراءة بالنسبة للأطفال بصفة عامة والأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، مع مراجعة الدراسات السابقة التى تناولت هذا الموضوع سواء عربية أو أجنبية مثل دراسة(2002, Walk؛ ; 1997, Tally ; 1996, Trimple فوزية محمد ،١٩٩٤؛ سعديه بهادر، ١٩٩٤؛ رنا سعد ،١٩٩٨ ؛ عزه عزام ،١٩٩٩ ؛ صباح محمد ،١٩٩٩؛ رشا القصبي، ٢٠٠١؛ رحاب صالح، ٢٠٠٢).

(٤) بالإطلاع على المقاييس التى استخدمت لقياس مهارات الاستعداد للقراءة بالأجزاء المقترحة في الدراسة وجدت الباحثة اختبار (أليوي العربي، ١٩٩٩؛ فوزية محمد، ١٩٩٤؛ رحاب صالح ، ٢٠٠٢) لم تشمل جميع البنود التي تحتاجها الباحثة لتحديد نقاط ا لضعف والقوة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية خاصة في الجوانب النفس لغوية والاستعداد للقراءة .

(٥) قامت الباحثة بزيارات ميدانية لمدارس الأطفال (المرحلة الابتدائية) لاستطلاع آراء المتخصصين النفسيين والمعلمين حول طبيعة مفهوم القراءة لدى هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموجودين في المدرسة – ومن خلال سؤالهم عن شكل الصعوبة التى تواجههم عند تدريس القراءة أو كيفية الكتابة لهؤلاء الأطفال وما هي الأجزاء التي يصعب على الطفل إدراكها تماماً من هذه المهارات وهل هى صعوبة في نطق الكلمات أو صعوبة في تكوين الجملة؟... ألخ .

(٦) قامت الباحثة بالإطلاع على بعض المقاييس التى تصلح للاستعانة بها من خلال بعض الدراسات السابقة سواء كانت مقدمة للطفل العادي أو للطفل ذوى صعوبات التعلم، حيث قامت الباحثة بدراستها وتحليل محتواها كمحاولة من الباحثة لوضع مقاييس لقياس هذه المهارات السابق ذكرها لدى الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم .

(٧) يشتمل هذا المقياس على تسعة اختبارات مختلفة ويقيس كل اختبار نوع واحد من المهارات المطلوب قياسها وكل اختبار يشتمل على (٣) أبعاد تدور حول معنى الجزئية المقاسة حيث يشتمل كل بعد على مجموعة من الصور المختلفة التى يراها الطفل ويطلب منه تحديد الصورة الصحيحة من بين هذه الصور وبناء على استجابته الصحيحة باختياره الصورة الصحيحة يعطى الطفل درجة على ذلك .

وروعى عند اختيار الصور أن تكون ملائمة للطبيعة ومناسبة مع سن الطفل ومناسبة لقدراته ولمكاناته (٨) قامت الباحثة بعرض المقياس بأجزائه التسعة على المتخصصين من اعضاء هيئة التدريس والمتخصصين في مجال التربية والطفولة والتخاطب لإبداء الرأى في مدي صلاحية هذا المقياس لقياس المهارات الخاصة باستعداد الطفل للقراءة ومعرفة مدى صلاحية ودقة ووضوح الصور الموضوعة لقياس البعد المراد قياسه على أن يبدي كل منهم رأيه بالموافقة أو عدم الموافقة على الاختبار وأبعاده .

(٩) وبعد أن عرضت الباحثة المقياس على قائمة المحكمين أسفرت النتائج على تغيير في ترتيب الأبعاد وكذلك اختصار مجموعة من الصور لبعض الأبعاد وليس كلها وقد كانت نسبة الاتفاق على ما سبق ذكره أقل من (٦٠%) من أراء المحكمين .

(١٠) قامت الباحثة بتطبيق هذا المقياس على عينة استطلاعية مماثلة للعينة الأساسية التى تجرى عليها الدراسة وعددها (٦٠) طفل – حيث تم تطبيقها من قبل الباحثة بشكل ودي مع الأطفال – مع الأخذ في الاعتبار أن يكون هذا العدد مقسم إلى مجموعتين كل مجموعة تتكون من (٣٠) طفل – لأنه كلما صغر حجم المجموعة كلما أمكن التحكم بها والاستفادة من المقياس – كما يراعى توافر أوقات من الراحة بين كل جزئية – مع توافر المعززات المادية والمعنوية – مع أخذ بيانات الطفل كاملة .

(١١) بعد الحصول على إجابات الأطفال لكل فرد من افراد العينة يتم إيجاد معامل الصدق والثبات للمقياس .

وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية من(٩)اختبارات فرعية لقياس بعض مهارات الاستعداد للقراءة وهي:

(١) اختبار الحصيلة اللغوية .

(٢) اختبار التذكر السمعي والبصري والحسي حركي .

(٣) اختبار المعلومات العامة .

(٤) اختبار الفهم .

(٥) اختبار الإدراك السمعي والبصري والحسي حركى .
(٦) اختبار التداعي السمعي البصري والمزج الصوتي .
(٧) اختبار التعبير اللغوي .
(٨) اختبار التكامل السمعي البصري الحركي .
(٩) اختبار الشكل والأرضية .

ويتكون كل اختبار من الاختبارات السابق ذكرها من (٣) أبعاد رئيسية يراد قياسها ومدة تطبيق كل بعد لا يتعدى (١٠) دقائق وفيما يلى عرض لكل اختبار :

(١) اختبار الحصيلة اللغوية

وصف الاختبار الأول :

يتكون هذا الاختبار من (٣) أبعاد يراد قياسها لمعرفة مدى اكتساب الطفل لهذه المهارة وسوف يعرض كل بعد بشيء من التفصيل .

الأبعاد الثلاثة هى :

البعد الأول: تسمية الصور.

يتم عرض (٢٠) صورة من الأشياء المألوفة وهي بالأبيض والأسود .

التعليمات: يعرض كل عشر صور في صفحة ثم يقال للطفل أيه دى ؟.

البعد الثاني: الإغلاق اللغوي على مستوى الأفعال .

(فعلى مستوى القياس) نذكر للطفل الكلمة وقرينتها وترتيبها كمثال ثم نذكر له كلمة جديدة ويطلب منه أن يدرك قرينتها على الكلمتين الأولتين مثال :

الولد ده يأكل والولد يشرب

البعد الثالث: الإغلاق اللغوي على مستوى سياق الكلام.

بأن يذكر للطفل وصف الجملة اللى في الصورة وهو يكمل الجملة الثانية على حسب القاعدة النحوية مثال:

الولد بيفتح الباب والولد ده خلاص فتح الباب

بابا طويل والولد ـــ

ملاحظة: الهدف تحديد نقاط الضعف والقوة في هذه الأبعاد الثلاثة لكل طفل من أطفال العينة لوضع البرنامج العلاجي المناسب لتقوية جوانب الضعف.

طريقة التصحيح :

أثناء تطبيق الاختبار يجب أن يلاحظ الطفل لو نطق جزء من الكلمة تعتبر صحيحة ولا ينظر إلى طريقة النطق في هذا الاختبار أو الفشل في تمييز الأصوات ، وتعطى الباحثة درجة واحدة للطفل عن كل إجابة صحيحة لكل بعد ، ويكون المجموع الكلي للثلاثه ابعاد هى (٦٠) درجة بحيث يكون درجة كل بعد (٢٠) درجة .

(٢) الاختبار الثاني : التذكر السمعي والبصري والحس حركي :

وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار من (٣)أبعاد يراد قياسها لمعرفة مدى ذاكرة الطفل السمعية والبصرية والحس حركيه وهى كما يلى :

البعد الأول: ذاكرة التتابع السمعي:

يعرض على الطفل صفحة تحتوى على (٤) صور وبعد تسمية كل صورة يطلب من الطفل أن يشيرعلى شيئين متتالين بنفس التتابع الذي يذكره الفاحص ثم يتم إعادة التكرار لشيئين بالترتيب العكسي التعليمات :

أ – الإعادة بنفس الترتيب : حاقول على حاجتان من الموجودين في الصفحة أمامك أنتبه كويس وبعد ما أخلص قولهم زي ما قلتهم تماما" نعطى الأشياء بمعدل شيء واحد في الثانية .

ب – اعادة الأشياء بالعكس: يقول الفاحص دلوقتي حاقولك حاجات من اللي في الصفحة أمامك لكن المرة دى بعد ما أخلص عاوزك تقولهم بالمقلوب ، فمثلاً لو قلت ولد – وردة يبقي أنت هتقولهم أيه ؟ نتريث حتى يستجيب الطفل إذا أعاد بالعكس نقول تمام وهكذا تتدرج مجموعات الصور من (٤) صور إلى (٦) صور ثم (٨) صور ثم (١٠) صور وهكذا يكون في الصور مجموعتان من الأشياء يطلب من الطفل ان يعيدهم بنفس الترتيب ومجموعتان بالعكس وتتدرج السلسلة من شيئين ثم ثلاث ثم أربع ثم خمس أشياء .

التصحيح

عن كل إجابة صحيحة يعطى الطفل درجة، ويتوقف الاختبار عند فشل الطفل في محاولتين متتاليتين ويكون المجموع الكلي (٢٠) درجة .

ملاحظة :

يجب أن نهتم بالترتيب في التكرار الخاص بالطفل فلا تعطي الدرجة الا للترتيب الصحيح الذي أعاده الطفل بنفس الترتيب الذي ألقاه الفاحص .

البعد الثاني: تذكر التتابع البصري:

يتم قياس الذاكرة البصرية عن طريق تذكر صورة واحدة بعد عرضها على الطفل في خلال (٥) ثواني ثم يطلب منه أن يشير إلى نفس الصورة من وسط مجموعة من الصور، هكذا ثم يطلب منه تذكر صورتان من وسط مجموعات الصور والتي تعرض عليه في صفحة واحدة ثم تذكر ثلاث صور ثم أربع صور ثم خمس صورة .

التصحيح:

عن كل إجابة صحيحة يعطى الطفل درجة واحدة، ويتوقف الاختبار عند فشل الطفل في محاولتين متتاليتين من نفس المستوي والدرجة الكلية للبعد (٢٠) درجة .

البعد الثالث: التذكر الحس حركي :

عن طريق تذكر الأرقام والحروف والأشكال الهندسية التي ترسم للطفل بالاصبع وعلى الطفل أن يتبع حركة الاصبع ويعرف الشكل الذي رسم على الهواء .

ملاحظة :

يجب أن يكون الباحث جالس بجوار الطفل وليس أمامه وممكن رسم المفردة أما على الديسك بالاصبع أو في الهواء على شرط أن يكون الديسك لون واحد فقط وليس من عدة ألوان.

التصحيح :

يعطى الطفل عن كل إجابة صحيحة درجة ويكون المجموع الكلي(٢٠) درجة .

(٣) الاختبار الثالث: المعلومات العامة :

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من (٣)أبعاد يراد قياسهم لمعرفة مدى المعلومات العامة التى اكتسبها الطفل وهى كما يلى :

البعد الأول : تصنيف المجموعات .

البعد الثانى : استخدام الشيء .

البعد الثالث: من أين تحصل على الشيء الذي نحتاجه ؟

هذا الاختبار عبارة عن أسئلة تقيس كم المعلومات لدى الطفل، وكل سؤال عليه أربع اختيارات يوجد إجاباتان صحيحتان وعلى الطفل أن يختار إجابة صحيحة ثم يطلب منه (أيه كمان) للحصول على الإجابة الثانية .

التصحيح :

يعطى الطفل درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة بحيث نحصل على إجابتين لكل مفردة من مفردات الأبعاد الثلاثة التى مجموعها ثلاثين مفردة وبذلك يحصل على المجموع الكلي للدرجة وهو (٦٠) درجة.

(٤) الاختبار الرابع : الفهم :

وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار من (٣)أبعاد يراد قياسهم لمعرفة قدرة الطفل على التمييز بين السؤال والإجابة والاستقبال البصرى وهى كما يلى :

البعد الأول : التعرف على الصورة من خلال وظيفتها .

وهو البعد الخاص بالتعرف على الصورة من خلال وظيفتها حيث يتكون من ثلاث صفحات تحتوى الأولى على (٤) صور والثانية على (٧) صور والثالثة على (١٠) صور ، وعلى الفاحص أن

يذكر المثال التالي : شاور على الشيء اللى بيكشف به الدكتور على العيان ؟ ثم عندما تجيب تتبع قائمة الأسئلة .

التصحيح :

كل إجابة على سؤال تعطى درجة واحدة فيكون المجموع الكلي (٢٠) درجة .

البعد الثاني: التعرف على ظرف المكان .

وهو يتكون من بطاقتين عبارة عن عدة مواقف توضح ظرف المكان وعلى كل بطاقه خمس أسئله وعلى الفاحص أن يسأل الأسئلة الآتية على سبيل المثال مين اللي فوق الشجرة؟ مين اللى تحت الشجرة؟ مين اللى على يمين الشجرة ؟ مين على شمال الشجرة ؟ وهكذا..

التصحيح :

يحصل الطفل على كل إجابة صحيحة درجة واحدة ، ويكون المجموع الكلي (٢٠) درجة .

البعد الثالث: الاستقبال السمعي .

وهو عبارة عن أسئلة شفوية على الطفل أن يسمع جيداً السؤال؟ ثم يجيب الطفل بنعم أو لا. ولا يسمح بإعادة السؤال مرة أخرى . ولكن يتريث الفاحص ليحصل على الإجابة ثم يبدأ في السؤال التالي وهكذا مثال : هل الشجرة بتطير ؟ هل الولد بيتكلم ؟

هذه الأسئلة شفوي بدون صور.

(٥) الاختبار الخامس: اختبار الإدراك السمعي والبصري والحس حركي :

يتكون هذا الاختبار من (٣)أبعاد يراد قياسها لمعرفة قدرة الطفل على التمييز بين الأشياء المختلفة والمتشابهة (الإدراك البصري) وكذلك التمييز بين نغمة المقطع الأول والأخير من الكلمة (الإدراك السمعي) ، وكذلك قدرة الطفل على التمييز بين أصوات النطق المختلفة ووصف الابعاد كما يلى :

البعد الأول: الإدراك البصري :

وهو البعد الذي يقصد به قياس مدى قدرة الطفل على التمييز بين المؤتلف والمختلف في الأشكال أو الحروف أو الكلمات أو الجمل ، ويتكون الاختبار من (٥) بطاقات كل بطاقة تحتوى على مجموعة من الصور وهى متدرجة حيث يبدأ بالمستوى (أ) وهو يتكون من أربع مجموعات كل مجموعة تتكون من صورتان يذكر للطفل أما متشابهان أو مختلفان .

المستوى (ب) يتكون من أربع مجموعات حيث يذكر الطفل الشيء المختلف من بين ثلاث صور.

المستوى (ج) : يذكر الطفل الشيء المختلف من بين أربع صور.

المستوى (د) : يتكون من ست مجموعات حيث يذكر الطفل الشيئين المتشابهين من بين خمس صور أو تحديد أكبر شيء وأصغر شيء أو أطول شيء وأقصر شيء .

البعد الثاني: الإدراك السمعي:

والمقصود به التمييز بين الكلمات من حيث تشابه نغمة المقطع الأول أو المقطع الأخير من الكلمة وهو يتكون من أربع مستويات :

المستوى (أ) وهو يتكون من ست مجموعات حيث يطلب تحديد النغمة المشابهة للمقطع الأخير في الكلمة .

مثال: عرض صورة (سيجارة – قلم – فيل) والكلمة التي ينطق بها الفاحص هي (نظارة) .

المستوى (ب) وهو يتكون من أربع مجموعات حيث يطلب تحديد النغمة المشابهة للمقطع الأول من الكلمة .

مثال عرض صور (مقص – قرد – شماعة) والكلمة التي ينطق بها الفاحص (شماعة) .

المستوى (ج) وهو يتكون من (٥) مجموعات يطلب من الطفل تحديد الكلمة التي ليس لها نفس نغمة المقطع الأول .

مثال يتم عرض صور (فول – فوطه – عجلة)

المستوى (د) هو يتكون من(٥) مجموعات حيث يطلب من الطفل تحديد الكلمة التي ليس لها نفس المقطع الأخير.

مثال عرض صور (كنبه – خيارة – سيارة) .

البعد الثالث: التمييز بين الأصوات :

والمقصود به التمييز بين الأصوات الأمامية والخلفية والمجهور والمهموس والأصوات الأنفية والتمييز بين الأصوات (الاحتكاكية) ...إلخ .

ويتم في هذا الاختبار نطق اسم الصورة أو الفعل الموجود بالصورة ثم يطلب من الطفل أعادة النطق مرة أخرى وهو يتكون من (٢٠) صورة.

التصحيـح :

يعطى الطفل على كل إجابة صحيحة درجة واحدة ويكون مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة (٢٠) درجة والمجموع الكلي (٦٠) درجة .

الاختبار السادس: التداعي السمعي والبصري والمزج الصوتي :

ويتكون هذا الاختبار من (٣)أبعاد يراد قياسها لمعرفة قدرة الطفل على التداعي البصري والتداعي السمعي وكذلك المزج بين الأصوات وفيما يلى وصف للابعاد :

البعد الأول: التداعى السمعي :

حيث يطلب من الطفل أن يكمل الجملة بمفرده واحدة (بدون صور) وهذا البعد على مستويين هما مستوى القياس ومستوى التضاد وكلا منهما (١٠) جمل ناقصة .

التعليمات : هأقولك جملة وعاوزاك تكملها أنتبه كويس .

الموزة لونها أصفر لكن التفاحة لونها ..... (أحمر) .

ممكن إعادة السؤال أكثر من مرة وعلى الباحث أن يتريث حتى يحصل على الإجابة من الطفل .

البعد الثاني: التداعي البصري :

حيث يطلب من الطفل أن يختار الصورة الرئيسية (في المنتصف) للبطاقة والتى لها علاقة بها من الصور التي على الأطراف وهذا البعد متدرج في الصعوبة وهو يتكون من (٤) مستويات .

المستوى (أ) وهو يتكون من (٤) بطاقات كل بطاقة لها ثلاث صور ويطلب من الطفل أن يحدد من الصورتين اللاتين على الأطراف أيهما لها علاقة بالصورة الرئيسية (التى في المنتصف) .

المستوى (ب) وهو يتكون من (٦) بطاقات كل بطاقة لها أربع صور ، صورة رئيسية وثلاث على الأطراف .

المستوى (ج) وهو يتكون من (٨) بطاقات كل بطاقة بها خمس صور، صورة رئيسية وأربعه على الأطراف .

البعد الثالث: المزج الصوتي :

حيث يقاس قدرة الطفل على تحليل الكلمة إلى مقاطع بنضج وتركيب صوتي سليم ، مثال ان يقول الباحث هقول كلمة متقسمة حتت وعليك أنك تكررها بنفس التقسيم .

ق – طة .

وهذا البعد المتدرج من الكلمات ذات مقطعين ثم كلمات ذات ثلاث مقاطع أو أكثر ثم كلمات ليس لها معنى مكونه من ثلاث مقاطع أو أكثر وهذا البعد يتكون من عشرين كلمة .

التصحيح :

يعطى الطفل عن كل إجابة صحيحة درجة واحدة ليكون مجموع كل بعد (٢٠) درجة والمجموع الكلى للاختبار (٦٠) درجة .

(٧) الاختبار السابع: التعبير اللغوي:

يتكون هذا الاختبار من (٣)أبعاد يراد قياسها لمعرفة قدرة الطفل على التعبير اللغوي من حيث سرد القصة والبيانات الشخصية والنشاط اليومي وسوف نتناول كل بعد بشيء من التفصيل .

البعد الأول: البيانات الشخصية :

يقيس هذا البعد قدرة الطفل على إعطاء البيانات الشخصية الصحيحة من خلال الأسئلة التي تطرح على الطفل وهي تتكون من (١٠) أسئلة وهى بالترتيب التالي الاسم – العمر – العنوان – الصف الدراسي (انت عندك كام سنه) أسم المدرسة – أسم (المس بتاعتك أسمها أيه) – أسم الأب – وظيفة الأب – أسم الأم – ووظيفة الأم وعدد الإخوة ، عدد الأخوات .

التصحيح :

يعطى الطفل عن كل إجابة صحيحة درجتين فيكون المجموع الكلي (٢) درجة .

البعد الثاني: النشاط اليومي :

يقوم الباحث بسؤال الطفل بتعمل إيه كل يوم الصبح؟ والهدف قياس قدرة الطفل على سرد النشاط اليومي بالترتيب أصح من النوم – أدخل الحمام – وبعدين أغسل أسنانى بالفرشه والمعجون وبعدين

أغسل وشي بالماء والصابون – وبعدين أنشف وشي بالفوطه – وبعدين ألبس ملابسي) هدوم المدرسة – وبعدين أفطر مع بابا وماما وبعدين أنزل استني الباص – وبعدين أركب الباص – وأروح المدرسة .

التصحيح :

كل جملة صحيحة يعطى الطفل درجتين وأقصى درجة تعطي للطفل هي (٢٠) درجة .

البعد الثالث: الخاص بسرد القصة ووصفها :

وهوعبارة عن قصتين مصورتين بدون تعليق تتكون كل قصة من خمس بطاقات (أ – قصة الحريق، ب – قصة الحرامي) ويقول الفاحص للطفل قولى الحكاية ده بتحكى إيه؟ وعندما ينتهي الطفل من التعبير عن البطاقة يقول الفاحص طيب وهنا حصل إيه؟ حتى ينتهي الطفل من سرد القصتين .

التصحيح :

يعطى الطفل عن كل جملة صحيحة درجتان وأقصى درجة للبعد ككل هى (٢٠) درجه

(٨) الاختبار الثامن: اختبار التكامل السمعي البصري الحركي :

وهذا الاختبار يتكون من ثلاث أبعاد وهى :

البعد الأول: الإغلاق السمعي :

حيث نعطى الطفل المقطع الأول من الكلمة ويطلب منه أن يكمل الكلمة بالمقطع الأخير بشكل إدراكي في وجود صورة للكلمة .

مثال : كُـ ..... رة

ويتكون هذا الاختبار من (٢٠) كلمة .

التصحيح :

تعطى للطفل عن كل إجابة صحيحة درجة واحدة ليكون مجموع الدرجات الكلي لهذا البعد (٢٠) درجة.

البعد الثاني : الإغلاق البصري :

ويتكون هذا البعد من ثلاث مستويات (٦) صور مقسومة نصفين و(٨) صور مقسمة إلى الثلث والثلثان ويطلب من الطفل أن يختار من المستوى (أ) أن يكمل كل صورة بالجزء الصحيح ثم يبدأ في المستوى (ب) حيث يطلب منه الاختيار ليكمل الصورة من بين أربع اختيارات ويسمح للطفل أن يجرب كل جزء حتى يكمل الصورة بشكل سليم .

المستوى (ج) على الطفل أن يعد عدد الصور التي يطلب منه الفاحص عددها الموجود في البطاقة كلها ليحدث إغلاق بصري على مستوى كل صورة على حدة .

التصحيح :

يعطى الطفل درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة ليكون مجموع الدرجات الكلي (٢٠) درجة .

البعد الثالث: التكامل السمعي بصري حركي :

ويعطى الطفل صورة ناقص منها جزء ويقول الفاحص الصورة دي ناقص فيها أيه بص كويس وعندما يقول الطفل أو يشير إلى الجزء الناقص يطلب منه رسم الجزء الناقص بالقلم الرصاص والاختبار عبارة عن (١٠) بطاقات .

التصحيح :

يعطى الطفل درجتين عن كل إجابة صحيحة ليكون المجموع الكلي لدرجات هذا البعد (٢٠) درجة. ويكون المجموع الكلي للاختبار (٦٠) درجة .

(٩) الاختبار التاسع : الشكل والأرضية :

وهذا الاختبار يقيس القدرة على التمييز بين الشكل والأرضية وكذلك تمييز الصوت من الخلفية السمعية وكذلك قدرة الطفل على التمييز بين الشكل والأرضية لعلاقات متعددة والتوصيل بينها بالقلم (تآزر بصري حركي) .

وهذا الاختبار يتكون من ثلاث أبعاد كما يلى :

البعد الأول : التمييز بين الشكل والأرضية من الخلفية البصرية :

يتكون هذا البعد من بطاقة تتكون من حدث رئيسي و (٢٠) صورة صغيرة على الأطراف ويطلب من الطفل أن يضاهي ما بين الصور الصغيرة على الأطراف ومكونات الحدث الرئيسي .

البعد الثاني : التمييز بين الشكل والأرضية من الخلفية السمعية :

يقيس هذا البعد التمييز بين الصوت الرئيسي وصوت الضوضاء ، ويعطى الطفل بطاقة مرسوم عليها مجموعة أشكال للحيوانات والطيور ووسائل المواصلات ثم نسمع الطفل شريط كاسيت مسجل عليه أصوات متناثرة من الحيوانات أو الطيور أو وسائل المواصلات ولكن هناك صوت يظهر باستمرار وصوته أعلى دائما من باقى الأصوات وعلى الطفل أن يميز هذا الصوت ويضع دائرة حول الصورة الصحيحة المشابه لهذا الصوت .

ويتكون الاختبار من ثلاث بطاقات (أ) ٨ صور حيوانات و(ب) ٦ صور للطيور و(ج) ٦ صور لوسائل المواصلات ويكون مجموع الأشكال (٢٠) شكل .

البعد الثالث: التمييز بين الشكل والأرضية من الخلفية السمعية البصرية الحركية :

ويقيس هذا البعد قدرة الطفل على التمييز بين الشكل والأرضية من حيث الخلفية السمعية البصرية الحركية فهو يتكون من (٥) بطاقات كل بطاقة تحتوى على (٨) صور ٤ على اليمين و٤ على الشمال وعلى الفاحص ان يقول للطفل سمي الصور التي على اليمين مثال دائرة ومربع ومستطيل ومثلث والدائرة زي أيه (الباب – الجبنة النستو – الكرة – الشباك) ويتريث حتى يحصل على إجابة من الطفل بجملة الدائرة زي الكرة ثم يطلب منه توصيل الدائرة بالكرة بالقلم الرصاص .

طريقة التصحيح :

يعطى الطفل عن كل إجابة صحيحة درجة واحدة فيكون المجموع الكلي لكل بعد (٢٠) درجة ويكون مجموع الدرجات الكلي للاختبار (٦٠) درجة .

تصحيح المقياس :

قامت الباحثة بوضع طريقة التصحيح للمقياس حيث قامت بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة للطفل على كل جزء من أجزاء المقياس المقدم ، ويشتمل هذا المقياس على (٩)اختبارات ووزعت الدرجات بحيث يشتمل كل اختبار على (٦٠) جزء والمطلوب من الطفل الإجابة عليه وبالتالي يحصل الطفل على (٦٠) درجة عند إجابته على كل جزء من أجزاء البعد – وهكذا يصبح درجة المقياس ككل هي (٥٤٠) درجة ، وقد سبق أن أوضحت الباحثة طريقة تصحيح كل جزء فيما سبق ، وبما أن هذا المقياس يعتمد على قياس مهارات فلابد من توافر درجة معيارية لهذا المقياس بمعني وجود درجة تدل من خلالها على مستوى وقدرة الطفل على الوصول لاكتساب هذه المهارة – فإذا حصل الطفل على درجة أقل من هذه الدرجة المعيارية يدل ذلك على عدم اكتساب الطفل لمثل هذه المهارة .

ويمكن اعتبار أن الدرجة المعيارية لهذا المقياس هى حصول الطفل على (٦٠%) من درجات المقياس وبالتالي يحصل على (٣٢٥ درجة) – وبالتالي تعتبر هذه الدرجة هى الدرجة الفاصلة بين اكتساب الطفل المهارة أو عدم اكتسابه لها .

– تقنين المقياس :

لضمان ثبات وصدق المقياس المستخدم بالدراسة الحالية – قامت الباحثة بإتباع ما يلى:

أولاً: حساب ثبات المقياس :

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ على عينة قوامها (٦٠) طفل ، وقد تم حساب معامل الفاكرونباخ للدرجات النهائية للاختبارات التسعة للمقياس لأفراد عينة البحث باستخدام المعادلة على النحو التالي :

$$ر_{11} = \frac{ن}{ن - 1} \quad \frac{(1 - مجـ ع^2)}{ع^2}$$

حيث :

ر ١١ = معامل ثبات المقياس .

ن = عدد عبارات المحور .

ع١٢ = تباين درجات الأفراد في السؤال .

ع٢ = التباين لدرجات المحور.

مجـ = المجموع

جدول(٧)

يوضح معاملات ثبات معادلة ألفاكرونباخ بالنسبة لمقياس الاستعداد للقراءة للأطفال في المرحلة الابتدائية

م	محاور مقياس الاستعداد للقراءة للاطفال فى المرحلة الابتدائيه	قيمة معامل ألفاكرونباخ	مستوى الدلالة
١	الحصيلة اللغوية	٠.٨٤	٠.٠١

تابع جدول (٧)

م	محاور مقياس الاستعداد للقراءة للاطفال فى المرحلة الابتدائيه	قيمة معامل ألفاكرونباخ	مستوى الدلالة
٢	التذكر السمعي والبصري والحس حركي	٠.٩١	٠.٠١
٣	المعلومات العامة	٠.٨٥	٠.٠١
٤	الفهم	٠.٩١	٠.٠١
٥	الإدراك السمعي والبصري والحس حركي	٠.٨٦	٠.٠١
٦	التداعي السمعي والبصري والمزيج الصوتي	٠.٩٢	٠.٠١
٧	التعبير اللغوي	٠.٨٩	٠.٠١
٨	التكامل السمعي والبصري والحركي	٠.٩١	٠.٠١
٩	الشكل والأرضية	٠.٨٠	٠.٠١

طريقة التجزئة النصفية : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على البيانات الواردة من تطبيق مقياس الاستعداد للقراءة للطفل في المرحلة الابتدائية على أفراد عينة (قوامها ٦٠ طفل) باستخدام معادلة جتمان التالية :

$$ر_{11} = 2 \left[1 - \frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ع^2} \right]$$

حيث أن :

ر ١١ = معامل ثبات المقياس .

$ع_1^2$ = تباين درجات النصف الأول .

$ع_2^2$ = تباين درجات النصف الثاني .

$ع^2$ = التباين الكلي لدرجات المقياس .

جدول(٨) يوضح معامل ثبات معادلة جتمان بالنسبة لمقياس الاستعداد للقراءة للأطفال في المرحلة الابتدائية

م	محاور مقياس الاستعداد للقراءة للأطفال في المرحلة الابتدائية	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
١	الحصيلة اللغوية	٠.٩٢	٠.٠١
٢	التذكر	٠.٨٩	٠.٠١
٣	المعلومات العامة	٠.٩١	٠.٠١
٤	الفهم	٠.٩١	٠.٠١
٥	الإدراك	٠.٩١	٠.٠١
٦	التداعي السمعي والبصري والمزج الصوتي	٠.٨٠	٠.٠١
٧	التعبير اللغوي	٠.٨٨	٠.٠١
٨	التكامل السمعى البصرى الحركى	٠.٨٤	٠.٠١
٩	الشكل والأرضية	٠.٩٠	٠.٠١

وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بالنسبة للمحاور التسعة لمقياس الاستعداد للقراءة للأطفال في المرحلة الابتدائية على عينة قوامها (٦٠) طفل مما يعطى مؤشر قوى على ثبات الاختبار .

طريقة سبيرمان – براون : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لعبارات الاختبار التسعة لمقياس الاستعداد للقراءة للأطفال في المرحلة الابتدائية على عينة قوامها (٦٠) طفل باستخدام معادلة سبيرمان – براون التالية :

$$\text{ز} = \frac{\text{ر}}{\text{١ + (ر – ١)}}$$

حيث أن

ر = معامل ثبات نصف الاختبار.

ز = معامل ثبات الاختبار ككل .

جدول (٩)

يوضح معامل ثبات التجزئة النصفية بالنسبة لمقياس الاستعداد للقراءة لأطفال

م	محاور مقياس الاستعداد للقراءة للأطفال في المرحلة الابتدائية	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
١	الحصيلة اللغوية	٠.٨٩	٠.٠١
٢	التذكر	٠.٨٤	٠.٠١
٣	المعلومات العامة	٠.٨٦	٠.٠١
٤	الفهم	٠.٨١	٠.٠١
٥	الإدراك	٠.٧٨	٠.٠١
٦	التداعي السمعي والبصري والمزج الصوتي	٠.٨٤	٠.٠١
٧	التعبير اللغوي	٠.٨٩	٠.٠١
٨	التكامل	٠.٨٢	٠.٠١
٩	الشكل والأرضية	٠.٩١	٠.٠١

وقد حصل على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بالنسبة للمحاور التسعة الخاصة لمقياس الاستعداد للقراءة للأطفال في المرحلة الابتدائية ، مما يعطى مؤشر قوى على ثبات الاختبار.

*** الثبات بإعادة التطبيق (باستخدام معامل بيرسون) :**

تم إجراء تطبيق المقياس بفاصل زمني يقدر بـ (٢١) يوماً على عينة قوامها (٦٠)طفلاً من الأطفال في المرحلة الابتدائية .

معامل ارتباط بيرسون ر =

$$\frac{\text{مجـ (ح س١ × ح س٢)}}{\sqrt{\text{مجـ ح}^2_{\text{س}1} \times \text{مجـ ح}^2_{\text{س}2}}}$$

حيث $\text{ح}_{\text{س}1}$ انحراف القيمة عن متوسط قيم ا

انحراف القيمة عن متوسط قيم التطبيق الثاني (س٢) ح س2

جدول (١٠) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لإعادة تطبيق الاختبار بالنسبة لمقياس الاستعداد للقراءة للأطفال في المرحلة الابتدائية

م	محاور مقياس الاستعداد للقراءة للاطفال فى المرحلة الابتدائيه	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
١	الحصيلة اللغوية	٠.٧٦	٠.٠٠١
٢	التذكر	٠.٧٥	٠.٠٠١
٣	المعلومات العامة	٠.٨٠	٠.٠٠١
٤	الفهم	٠.٧٨	٠.٠٠١
٥	الإدراك	٠.٥٩	٠.٠٠١
٦	التداعي السمعي والبصري والمزج الصوتي	٠.٦٢	٠.٠٠١
٧	التعبير اللغوي	٠.٦٩	٠.٠٠١
٨	التكامل السمعى البصرى الحركى	٠.٥٥	٠.٠٠١
٩	الشكل والأرضية	٠.٦٢	٠.٠٠١

وقد حصلت الباحثة على معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ بالنسبة للمحاور التسعة الخاصة باختبار الاستعداد للقراءة للأطفال في المرحلة الابتدائية ، مما يعطى مؤشر قوى على ثبات الاختبار.

ثانياً: حساب صدق المقياس :

صدق المقياس هو قدرته على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها، وهناك طرق مختلفة لحساب الصدق، وقد اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على حساب الصدق بالطرق التالية :

*** صدق المحكمين :**

عرضت (الصورة الأولية) لمقياس الاستعداد للقراءة للأطفال في المرحلة الابتدائية بما فيها من عبارات مقترحة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية ورياض الأطفال، لفحصها وإبداء الرأى حول مناسبة المفردات والعبارات للهدف التي وضعتمن أجله كي تصف وصفاً واضحاً الأداء المراد قياسه ، وقد بلغ مجموع المحكمين على المقياس (١٤) محكما .

وتم تطبيق المعادلة التالية : C.V.R. (Content validity Ratio) ، وهي تعرف بنسبة صدق المحتوى .

$$C.V.R. = \frac{Ne - n/2}{N/2}$$

حيث أن :

C.V.R = نسبة صدق المحتوى

Ne = عدد المحكمين الذين اختاروا فئة جوهري

N = المجموع الكلي للمحكمين

(Cohen, R, P., 1980, 126-129)

وبعد حساب حكم المحكمين على كل بند تم حذف البنود غير الدالة في المقياس

الصدق التمييزي: باستخدام المقارنة الطرفية بين متوسطات درجات الأقوياء والضعاف في الميزان ن ١ = ن ٢ = ٣٠ وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١) المقارنة الطرفية بين متوسط درجات الأقوياء والضعاف في الميزان بالنسبة لمكونات مقياس الاستعداد للقراءة للأطفال في المرحلة الابتدائية

الاختبارات	الأقوياء		الضعاف		النسبة	الدلالة
	أ ١	ع أ١	م ٢	ع م٢	الحرجة	
الحصيلة اللغوية	٥١.٩	٣.٤٧	٢٤.٤٧	١.١	٥.٦٠	٠.٠١
التذاكر	٤٩.٨	٤.٨٢	٢٩.٧	٠.٩	٦.٥٩	٠.٠١
المعلومات العامة	٥٠.٧	٣.٢٧	٢٦.٤	٠.٨	٦.٣٥	٠.٠١
الفهم	٤٨.٩	٣.٦١	٢٧.٣٧	٠.٩	٧.٤١	٠.٠١
الإدراك	٥٢.٦	٤.٧٧	٢٨.٣٢	٠.٨	٦.١٧	٠.٠١
التداعى والمزج الصوتي	٤٨.٧	٤.٥٤	٢٦.٩	١.٢	٥.٩١	٠.٠١
التعبير اللغوي	٤٩.٦	٣.٨٣	٢١.٦١	١.٢٧	٥.٦٠	٠.٠١
التكامل	٥٢.٨	٣.٧٩	٣١.٣٤	٠.٩	٦.٣٤	٠.٠١
الشكل والأرضية	٥٤.٣	٣.٣٧	٢٣.٧٢	١.٢	٥.٦٧	٠.٠١
المجموع الكلي					٦.١٦	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق (١١) أن الفروق بين المتوسطات لها دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ حيث أن قيمة النسبة الحرجة المحسوبة تتراوح بين (٥.٦)، (٧.٤٦) بينما النسبة الحرجة الجدولية تعادل (٢.٧٣)عند مستوى ٠.٠١وهذا يدل على أن درجات المقياس تميز تمييزاً واضحاً بين المستويات الضعيفة والقوية للميزان ، أى أن هذا المقياس صادق لقياس تلك الصفة التى يقيسها الميزان.

برنامج مقترح لعلاج مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية:

أولاً: الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج الحالي إلى معرفة مدى فاعلية الفنيات المستخدمة في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية للتغلب على صعوبة القراءة .

أسس وضع البرنامج :

- تدريب الأطفال على اكتساب اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية (تكوين المفاهيم) .
- تدريب الأطفال على اكتساب اللغة التعبيرية (سياق الكلام) .
- تدريب الأطفال على اكتساب مضمون اللغة .
- تدريب الأطفال على اكتساب البراجماتيقا (التحدث في موضوع والاسترسال فيه بدون الخروج عنه) .
- تدريب الأطفال على اكتساب إطار لحني سليم (من خلال نضج تركيب صوتي سليم والتنوع في الإطار اللحني) .
- تدريب الأطفال على اكتساب حصيلة لغوية كبيرة (من خلال تحسين القدرة على التسمية والإغلاق اللغوي الجيد على مستوى التضاد والقياس) .
- تدريب الأطفال على اكتساب مدى أكبر للذاكرة السمعية والبصرية وتحسين الذاكرة الحس حركية.

- تدريب الأطفال على اكتساب المعلومات العامة (المناسبة للمرحلة الابتدائية) .
- تدريب الأطفال على تحسين الفهم من خلال التمييز بين السؤال والإجابة (تحسين الاستقبال السمعي).
- تدريب الأطفال على اكتساب القدرة على الإدراك الجيد والتمييز بين نغمة المقطع الأول والمقطع الأخير من الكلمة والتمييز بين أصوات النطق المختلفة .
- تدريب الأطفال على اكتساب مزج صوتي (نضج تركيب صوتي سليم) وتداعي سمعي على مستوى استكمال الجملة بمفردة واحدة وكذلك تداعي بصري .
- تدريب الأطفال على التعبير اللغوي (المحادثة والقصة) .
- تدريب الأطفال على اكتساب التكامل البصري والسمعي والحس حركي .
- تدريب الأطفال على التمييز بين الشكل والأرضية من الخلفية البصرية والخلفية السمعية وكذلك الحس حركي .

أدوات البرنامج :

- أدوات مصورة فوتوغرافياً .
- مجسمات للمجموعات .
- شرائط مسجل عليها بعض الأصوات السمعية .
- ألعاب بسيطة التنظيم مثل البازل .

مدة البرنامج:

استغرق البرنامج سنة (١٢ شهر) بواقع (٤٨ أسبوعاً) بواقع مرتين أسبوعياً على أن يكون زمن التدريب ٤٥ دقيقة موزعة كما يلي :

- ١٠ دقائق للجزء التمهيدي .
- ٣٠ دقيقة لتعليم المهارات الأساسية .
- ٥ دقائق للتقويم .

الاعتبارات التى تم مراعاتها في البرنامج :

١ – التكرار اللفظي المكثف المستمر لأحداث استثارة مركزة في قشرة المخ .

٢ – إكساب الطفل المفاهيم بمعنى التكرار يكون من خلال جمل وليس مفردة واحدة (زيادة اللغة الاستقبالية) .

٣ – استخدام الصورة الملونة في المرحلة الأولى من البرنامج لزيادة الاستثارة ، وكذلك زيادة النواحي الإدراكية، ثم المراحل التالية تستخدم الصور الأبيض والأسود لزياة النواحى الإدراكية والتعميم الخاص لكل مفهوم على حده .

٤ – استخدام تكنيك السؤال والإجابة لتحسين سياق الكلام وتحسين الاستقبال السمعي .

٥ – استخدام تكنيك تحسين الأصوات من موضع نطق كل صوت بهدف التمييز بين الأصوات بطريقة غير مباشرة لتحسين الانتباه والتركيز والإدراك .

٦ – استخدام تكنيك التلميح بجزء من الكلمة بهدف تذكر الخريطة الأولى الذهنية للكلمات مما يؤدى إلى زيادة الحصيلة اللغوية .

٧– استخدام جمل بسيطة التركيب اللغوي (قواعد نحوية بسيطة) وذلك لتحسين اللغة الاستقبالية (الفهم) وزيادة مدى مجال الذاكرة الفورية (المستعملة) .

٨– استخدام تكنيك إعادة صياغة الجمل المنتظم والمستمر من جانب المعالج (Feed Back) حتى يكتسب الطفل جميع القواعد النحوية (تحسين سياق الكلام) .

٩– استخدام تكنيك يبطأ معدل سرعة الكلام مع المد في الصوت الممدود في تكرار الجمل .

١٠– تقسيم الجمل طبقا لمدى ذاكرة التتابع السمعي، لعدم التأثير على الذاكرة بسبب طول الجملة .

١١– استخدام تغير الصوت من علو الحدة إلى طبقة الصوت العادية بهدف شد انتباه الطفل الذي يعانى من نقص الانتباه .

١٢– استخدام تكنيك يهدف الى اختفاء الشيء وظهوره مرة أخرى، فانتظار الطفل لظهور الشيء مرة أخرى يزيد من مدى انتباهه وتركيزه ويزيد من فعالية العلاج ويكون علاقة أفضل بين المعالج والطفل.

١٣– التدعيم الإيجابي : ويقصد به التقديم الفوري لمدعم إيجابي بناء على إتيان سلوك معين مما ينتج عنه زيادة في السلوك أو الإبقاء عليه .

١٤ – استخدام تكنيك تقسيم المقاطع مع التأكيد وتشكيل الضمة والفتحة والكسرة على الشفاه والتأكيد على ضم الشفاه في صوت أ ، ب والتأكيد على الصوت الأخير من كل كلمة بهدف المزج الصوتي والوصول إلى نضج التركيب الصوتي .

١٥– استخدام صور لقصص بدون تعليق ويطلب من الطفل تأليف قصة فهذا التكنيك يشجع على سرد القصة مع إعادة صياغة الجمل لاكتساب الاستقلال النسبي لزمن الفعل في الماضي مع التدريب على تسلسل الأحداث المنطقي (الترابط السببي) .

١٦– راعت مقدمة البرنامج ألا يبدأ بتعليم الطفل قاعدة جديدة من القواعد النحوية إلا بعد أن يستوعب أكبر عدد من النماذج المقدمة له في القاعدة النحوية الأولية .

مثال: إعطاء أكثر من (٢٠) جملة على حرف الجر (في) وعند استيعاب هذه الجمل ونطقها عند رؤية الصور بتلقائية يتم إعطاء نماذج لحرف الجر (على) .

١٧– عدم الاستعجال في طلب الاستجابة من الطفل واستخدام الإشارات اليدوية والتلميح بجزء من الصوت فهذه الطرق تضيف حماساً كبيراً للأطفال وتساعد على تذكر الخريطة الأولى للكلمات ، ومع التكثيف يتذكر الطفل وينطق ويجيب أسرع من الإشارة والتلميح .

١٨– الاستناد إلى الربط بين ما يراه الطفل وما يحسه والكلمات التى يسمعها وبالصور الفوتوغرافية التي ينظر إليها ويدركها .

١٩– راعت مقدمة البرنامج البعد عن المثيرات الخارجية التي يمكن أن تؤدى إلى تشتت انتباه الطفل أثناء جلسة التدريب، فتم عرض كل أداة من الأدوات المستخدمه على حدة عند تدريب الطفل على كل مفهوم لغوي يرغب مقدم البرنامج في اكسابه للطفل، والبعد عن تزويده بأدوات أخرى تعتبر عاملاً مشتتاً

لانتباهه. كما روعى أن تكون المسافة بين الفاحص وبين الطفل قريبة ، وأن يكون مواجها للطفل وجهاً لوجه عند التدريب، ومراعاة أن تكون درجة الإضاءة للحجرة مناسبة، ولا يوجد أى صور اوملصقات على الحوائط .

٢٠ –راعت مقدمة البرنامج أن يكون لدى كل طفل كتاباً خاصاً، فيه مجموعة من الصور التى تعبر عن مضمون لغوي وهي: الملابس والمواصلات والخضروات والفاكهة والحيوانات الأليفة والطيور وأثاث المنزل والأجهزة الكهربائية والحروف والأرقام والألوان، ويتم وضعها بإسهاب من قبل الأم وبصورة متكررة ويومية .

٢١– تم استخدام تدريبات تقوية عضلات النطق والكلام (الفك، اللسان الخدود – الشفاه – الصمام اللهائي البلعومي) بغرض اكتساب التناسق الحركي بين الفم والكلام، وهذا يؤدى إلى نضج التركيب الصوتي (وضوح الكلام) .

٢٢– تدريب الوالدين على التفاعل مع طفلهم شفوياً عند انتظارهم بعد الجلسات أو عند الرجوع إلى البيت بعد المدرسة فهذا الأسلوب يؤدى إلى تقوية التبادل الاجتماعي وزيادة تفاعل الأبن مع البيئة المحيطة.

٢٣– إقامة جو من الألفة والمودة بين الدارسه والأطفال .

٢٤– مشاركة الوالدين في البرنامج العلاجي فهذا يؤدى إلى تحسن وتقدم اللغة ومن ثم تقدم مهارات الاستعداد للقراءة وكذلك تقليل النفقات المادية وهذه المشاركة تتغير أسلوبها مع التقدم في مراحل البرنامج الأربعة كما يلي :

(أ) إرشادات المرحلة الأولى :

توضيح أهمية اللغة للطفل لأن الوالدين إذا ما لبيا رغبات واحتياجات الطفل بمجرد الفهم لنظراته أو حركاته فما حاجته لأن يتكلم أو يقوم بأية محاولة للتعبير عن نفسه ؟.

لذا يجب إكساب الطفل أهمية اللغة بطريقة غير مباشرة ولا نطلب منه أن يتكلم أو ننتظر أن ينمي الطفل لغته بمفرده أو يعتقد الوالدين أن علاج الطفل يتم بالعقاقير أو الجراحات، وأن اللغة أهم كثيراً من كيفية النطق ولا تنمو اللغة بتصحيح ما ينطقه الطفل أو بتوجيه الأسئلة للطفل ولا يصح أن نتحدث بلغة الطفل فهذا لا يزيد من حصيلته اللغوية، ولا نطلب منه أن يتوقف عن الإشارة، ولكن عندما يطلب أى شيء من احتياجاته بالنظر أو الحركة أو الإشارة أو نطق جزء من الكلمة فإن على الأم بشكل خاص أن تتحدث عن هذا الشيء بجمل قصيرة وتطبيق القواعد اللغوية البسيطة مع تبطيئ سرعة الكلام لمدة(٣٠) ثانية فقط ولا تزيد عن ذلك ثم يتم تلبيه احتياج الطفل وبتكرار ذلك عند كل طلب وهو مايحقق أهم جزء في الإرشاد وهو تكوين علاقة سليمة بين الوالدين والطفل وإكسابه أهمية اللغة بطريقة صحيحة.

وحتى نيسر على الوالدين البرنامج وننصحهما بأن يركزا في حديثهما مع الطفل على :

- نشاطات الحياة اليومية .
- أجزاء الجسم .

- الحيوانات الأليفة مثل القطة والكلب والبطة .
- الأشياء المحيطة المشهورة .
- ينصح بالتخطيط لوجود أماكن وطرق أخرى للعب بما يتمشي مع إمكانيات الأسرة بالنسبة للوقت ومستوى التعليم والمستوى الاقتصادي والاجتماعي مع الحفاظ على أن يظل مكان وطريقة اللعب بسيطة كالرسم مثلاً أو دومي بسيطة تستخدم في اللعب التفاعلي .
- أماكن أو مشاهد تشجيع نمو اللغة هى في الأساس جميع الأماكن أو المشاهد الموجودة داخل المنزل وكلما أمكن رؤية الأماكن والمشاهد خارج المنزل كلما كان أفضل على الرغم مما في ذلك من تشتت للطفل .
- لا يصح أن نتحدث إلى الطفل بلغة الأطفال حتى نزيد من حصيلته اللغوية وحتى يتفهم معانى الكلمات التي سيحتاجها عندما يبدأ الكلام. لذلك فالاستجابة من جانب الوالدين عن طريق الكلام المتوازي مثال عند نطق لفظ (بيه) تقول الأم مع التشجيع (عربية) .
- التشجيع هام جداً حيث أن الطفل يجب أن يشجع ويكافأ كلما نجح في إظهار أى استجابه.
- يجب على الوالدين عدم انتظار استجابة من الطفل لكى يكملا البرنامج ولكن عليهما أن يتوسعا في الحديث مع الطفل إلى باقى المجموعات الضمنية المختلفة ، لأن هدف هذه المرحلة هو أحداث استثارة مركزه ومستمرة في قشرة المخ لتحسين اللغة الاستقبالية وزيادة الحصيلة اللغوية الهدف التالي أن نطق الطفل لأى جزء من الكلمة يعتبر زيادة في الحصيلة اللغوية على أساس أن الأم تفهم ما يقوله الطفل .
- أمثلة على حديث الأسرة مع الطفل لزيادة طول الجملة من كلمة إلى كلمتين :
- من المهم اختيار الأشياء والأفعال المألوفة بالنسبة للطفل (يأكل – يشرب) وفي صورة لعبة نسمى للطفل الشيء والفعل مثلا (القطة تأكل) (الكلب يشرب) .
- يجب اختيار كلمة يستعملها الطفل بكثرة في لغته ونكررها له في تركيبات مختلفة مثلاً "الولد يأكل" "الولد يلعب" "الولد يشرب".
- أثناء اللعب مع الطفل نقرن تسمية الأشياء المختلفة بفعل واحد مثلاً "القطة تأكل" "الكلب يأكل" "البنت تأكل" وكذلك الأفعال المختلفة بشيء واحد مثلاً "الولد يشرب" "الولد ينام" "الولد يلعب" ويجب البدأ بالأفعال المألوفة مثل "كل الطعام" "ارمي الكرة".
- نعلم لطفل صيغة الأسئلة أثناء الألعاب الجماعية مثلاً "أين أنفك"؟ ثم أجب أنت "هذه أنفي" كرر ذلك مع ملاحظة أن البدأ باستعمال ما "هذا" ثم من ثم "أين".
- نذكر أسماء الأشياء والأفعال للطفل أثناء أنشطة الحياة اليومية مثلاً أعطاء الطفل كمية قليلة من العصير ثم سؤاله "أتريد عصير أكثر" أو اخفاء العربة التي يلعب بها ثم سؤاله "أين العربة ؟" أو الاشاره للنور والقول "النور مضاء" ؟
- أثناء اللعب مع الطفل نستخدم الإشارة والأسئلة مثلاً جعل الطفل يرى شيئيين مختلفين ثم نشر إلى أحدهما ونساله "كرة"؟ ثم نذكر ذلك الشيء ونقول "نعم كرة" .

*** عدد مرات المتابعة :**

على عضو الأسرة المنوط به برنامج التأهيل أن يسجل ملاحظاته على تطور وتقدم الطفل أو أى سؤال يود الإجابة عليه مع العلم أنه من الصعب تذكر كل عناصر البرنامج منذ أول لقاء بالأسرة وهذا ما يستلزم متابعة منتظمة وإعادة تكرار التعليمات ويمكن أن يكون ذلك كل شهر أو شهرين أو في أى وقت تحتاجه الأسرة .

(ب) إرشادات المرحلة الثانية :

وهذه المرحلة تبدأ عندما يكون الطفل يستطيع تكرار أى كلمة ينطقها المعالج أو الوالدين ويحدث ذلك عندما يصبح طول الجملة على (٣) وحدات ويسمى ذلك الترديد البغبغائي ويكون الاستقبال السمعي ضعيف ومهيأ للتدريب على تحسين الاستقبال السمعي والاستقبال البصري فالانتباه جيد والإدراك كذلك ولكن يحتاج إلى زيادة الاستثارة في قشرة المخ لتحسين التركيز والذاكرة العاملة وبالتالي تحسين العمليات السمعية والبصرية والحس حركية .

وتتمثل الإرشادات فيما يلي :

١ – التمييز بين السؤال والإجابة بمعنى توحيد الأسئلة حتى يحدث استقبال سمعي جيد ويبدأ الطفل فى الإجابة على الأسئلة .

٢ – على الأم أن تركز على الأسئلة بشكل إدراكي أى في وجود صورة الشيء أو المجسم .

٣ – تعميم نفس نمط السؤال على كل شيء محيط بالطفل في الحياة اليومية الطبيعية وهذه مسئولية ولي الأمر في مختلف مراحل البرنامج .

٤ – البدء بالسؤال المباشر ثم بعد فترة من التحسن تنتقل إلى الأسئلة ذات الاختيار بين شيئين .

٥ – يتم عمل محاضرة للوالدين عن التقدم في حالة الطفل والحديث عن برنامج الاستعداد للقراءة وبداية إضافة مجموعة ضمنية جديدة وهى باقى أجزاء الجسم والألوان والأشكال الهندسية والأرقام والحروف والمهن .

٦ – تدريب الأم على كيفية تدريب الطفل على مسك القلم ذو الحجم الأكبر ويكون مضلع وليس مستدير وبدء الشخبطة بالقلم ببطء وعند أطراف الأشكال الهندسية أسرع وهكذا حتى يستمر على الشخطبة ثم بدأ التلوين بالألوان الأكبر حجماً .

٧ – الشرح للأم عن الفرق بين تدريبات البصري الحركي والسمعي حركي وكيفية تدريب الطفل على كلا منهم .

٨ – شرح تدريبات العلاقات من حيث المجموعات الضمنية والهدف منها (تحسين التمييز السمعي والبصري) الإغلاق البصري والسمعي واللغوي .

٩ – شرح أهمية تدريبات الرياضة البدنية خاصة التدريب على الجرى في المكان والقفز في نفس المكان والوقوف على رجل واحدة لتحسين سيطرة الدماغ وتناسق الحركات الكبيرة .

أمثلة لحديث الوالدين مع الطفل في هذه المرحلة :

- اختيار الكلمات الشائعة الاستخدام في لغة الطفل وتكرارها له بتركيبات مختلفة مثلاً "الولد يشرب الماء" "الولد يأكل الطعام" "ضع الكرة هناك" سؤال الطفل الأسئلة التى تجاب بنعم أو لا أثناء اللعب معه مثلاً "هل هذه أنفك؟" ثم نجيب "نعم" .
- الحديث مع الطفل باستخدام نفس الفعل لأشياء مختلفة مثلاً "أعطني العربة" "أعطنى الحصان" ثم بعد ذلك أضافة شيئا آخر أى "أعطني العربة والحصان".
- أخفاء الأشياء ثم سؤال الطفل "هل الكرة في الصندوق؟" ثم نجيب "لا الكرة ليست في الصندوق".
- عند استخدام صيغة الأسئلة أثناء الحديث مع الطفل نستعمل الأشياء المشهورة مثل "ماذا تفعل بالملعقة؟" ثم نجيب "أنت تأكل بالملعقة" ثم بعد ذلك نستخدم اختيارين ونسأل الطفل "أيهما تأكل به؟" مع ملاحظة التركيز على نوع واحد من الأسئلة في نفس الوقت .
- أللعب مع الطفل بالأشياء التى تختلف في نفس النوعية مثل "كرة كبيرة وكرة صغيرة" مع ذكر اسم الشيء وصفته بالإضافة إلى الإشارة إليه .

(ج) إرشادات المرحلة الثالثة:

تبدأ هذه المرحلة عندما يصل طول الجملة الى (٥) مفردات أو أكثر، وتسمي هذه المرحلة مرحلة تحسين سياق الكلام (النحو) من خلال تدريبات التخاطب العليا والمؤشر على نهاية هذه المرحلة والمرحلة التالية هو مدى اكتساب الطفل القواعد النحوية ، فنطق الجمل ذات السياق السليم يعنى إدراك سليم .

وتتمثل الإرشادات فيما يلي :

١ – مشاركة الوالدين في تكرار النماذج النحوية وشرح كيفية إعادة صياغة الجملة، ويجب أن تكون جمل ذات تركيب نحوي بسيط مع زيادة طول الجملة، ويكون التكرار حسب مدى الذاكرة والتتابع السمعي لكل طفل (كلمتين أو ثلاث كلمات أو ..إلخ) .

٢ – شرح كيفية رفع حدة وعلو الصوت عند القاعدة النحوية المراد إكسابها للطفل في موضعها فقط في الجملة وتعميم ذلك .

٣ – شرح تكنيك تكثيف التكرار لإكساب الطفل التمييز بين الحروف والأرقام والأشكال الهندسية من خلال الكتابة وكيفية عمل الذاكرة الفورية أثناء ذلك .

٤ – تعميم العد على كل شيء ملموس وكذلك الألوان والأشكال الهندسية والحروف .

٥ – بدأ تدريبات كتابة الحروف والأرقام من خلال التآزر البصري الحركي ثم الانتقال إلى الكتابة من خلال تقليد الكتابة والسمعي حركى .

٦ – شرح كيفية استخدام صور ومبادئ القصة بدون تعليق (صورة ثم صورتين فأكثر، مع توحيد عملية إعادة صياغة القصة مع المعالم والأسئلة في نهاية كل قصة .

٧ – شرح تدريبات تقوية أعضاء النطق والكلام للوالدين والفائدة منها. (نضج التركيب الصوتي) .

٨ – التأكيد على أن تصليح الأصوات في هذه المرحلة بأسلوب غير مباشر أى بتحسيس الأصوات من موضع النطق، وليس بصورة مباشرة .

٩ – شرح مفاهيم التداعي السمعي والبصري والتعبير اللغوي وكيفية تحسين هذه القدرات .

١٠– التأكيد على أن إكساب الطفل صياغة الجمع والنفي والاستفهام هم آخر دروس سياق الكلام .

١١– التنبيه على أن نمو اللغة بنهاية هذه المرحلة يكون الطفل قد وصل إلى درجة عالية من سياق الكلام خاصة في الاستقلال النسبي لزمن الفعل وحروف الجر والتعبير اللغوي جيد لوصف شيء في الماضي ولكن يحتاج إلى التدريب أكثر على توقع شيء في المستقبل والترابط السببي وزيادة المعلومات والضمائر تحتاج جهود أكبر في عملية التعميم في الحياة اليومية من خلال الوالدين .

١٢– النصح للوالدين بتدريب الطفل على أحد انواع الرياضة ويفضل السباحة وركوب العجل لأنها لا تحتاج إلى تناسق العضلات الصغيرة .

١٣– إرشاد الأم إلى الألعاب التى تساعد على تقوية العضلات الدقيقة لليد وفائدتها لتحسين تركيز الطفل والجلوس لفترات طويلة .

(د) إرشادات المرحلة الرابعة :

هذه المرحلة تنتهي بأن يكتسب الطفل لغة البالغين ولكن ممكن الاكتفاء بأن يصل الطفل إلى(٨٠%) من نمو اللغة الطبيعي ويترك الباقي للأم لإعادة صياغة الكلام باستمرار وبانتظام وتسمى هذه المرحلة مرحلة اكتساب المعلومات والتفكير السليم (الترابط السببي في القصة) فهو يحسن الإدراك بشكل كبير جداً .

وتتمثل الإرشادات فيما يلي :

١– تشجيع الوالدين على الاستمرار في التدريب والمشاركة في البرنامج وأفضل شيء هو تذكير الوالدين بما كان عليه الطفل وما أصبح عليه من تقدم في هذا الوقت .

٢ – تدريب الأم على كيفية تحويل الحرف إلى صوت وكذلك مفهوم العدد وكيفية التدريب على ذلك .

٣ – شرح أهمية القصص وكيفية التدريب والترابط السببي من خلال تسلسل الأحداث المنطقي .

٤ – شرح أهمية إكساب الطفل المعلومات العامة وأنها تحتاج إلى تكرار مكثف .

٥ – شرح كيفية إكساب الطفل بمقاطع النطق أثناء التدريب على القراءة من خلال جمل للقصص التى سبق التدريب عليها والتركيز على زيادة حصيلة الكلمات لأن ذلك يساعد في اكتساب قراءة الكلمات بشكل أسرع .

٦ – تدريب الأم على كيفية اكتساب الطفل لمفهوم الأكبر والأصغر في الأعداد وتسلسل الأعداد لاكتساب مفهوم العد .

٧ – التدريب على مبادئ الجمع على شيء ملموس ثم على أصابع اليد .

٨ – تدريب الأم على مفهوم التعبير اليدوي وأهميته في تناسق الحركة .

٩ – شرح أهمية اكتساب الطفل مهارات ركل ورمي ومسك الكرة فكل هذا يفيد في عملية التناسق الحركي

١٠- شرح مفاهيم التكامل السمعي والبصري والمزج الصوتي .

١١- شرح كيفية تصليح الأصوات بأسلوب مباشر وكيفية تحسين الإطار اللحني للكلام .

**** وصف غرفة التدريب :**

- دولاب لحفظ الأدوات .
- أرضية مغطاة بالموكيت .
- طاولة حولها عدد من الكراسي .
- حمام جانبي لغرفة التدريب .
- أدوات مجسمة للمجموعات الضمنية وأدوات المهن .
- أدوات مصورة للمجموعات الضمنية المختلفة وتدريبات التخاطب العليا والقصص .
- أشرطة كاسيت وكاسيت .
- أوراق وأقلام وألوان .

**** التقييـم :**

يتم تقييم البرنامج كل ثلاثة شهور بإعادة تطبيق مقياس الاستعداد للقراءة من إعداد الباحثه واختبار الحروف والأرقام والكلمات من إعداد الباحثة . ويكون التقييم الأخير هو التقييم الختامي والفرق بين كل تقييم يوضح مستوى التقدم لكل حالة أثناء تطبيق البرنامج وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف باستمرار في جوانب اللغة ومهارات الاستعداد للقراءة والحروف والأرقام والكلمات .

التقييم اليومـي :

يحدد المعالج أهداف كل جلسة ويتم تسجيلها والأدوات المستخدمة وفي بداية كل جلسة يتم مراجعة ما سبق وتحديد الأهداف التى تحققت ويتم تكثيف التكرار في الأهداف التي لم تتحقق وإعادة التأكيد على الإرشادات واستخدام تكنيك يتلائم مع حل المشكلات التى تظهر في البرنامج .

الضبط الأولى للبرنامج :

أ – تم عرض البرنامج بصورته الأولية التي يتكون من أربع مراحل كما سبق أن أشارت الباحثة على (١٤) محكم من أساتذة التخاطب وأخصائيين التخاطب والتربية الخاصة ، وذلك بهدف التحقق مما يلي:

١ – دقة الصياغة اللفظية والعلمية للبرنامج .

٢ – مدى شمولية الأبعاد لعلاج جوانب اللغة و من ثم مهارات الاستعداد للقراءة .

٣ – تحديد بعض التدخلات العلاجية التي يمكن حذفها أو تعديلها .

٤ – مدى مناسبة الأنشطة لتحقيق كل هدف .

٥ – مدى مناسبة الأدوات المستخدمة لتنفيذ الجلسات العلاجية .

٦ – مدى مناسبة الفترات الزمنية لتنفيذ جلسات البرنامج .

٧ – مدى مناسبة أساليب القياس والتقويم المتبعة عقب كل جلسة وفي نهاية كل مرحلة، وفي نهاية البرنامج .

ب – قامت الباحثة بحصر آراء المحكمين والتى تمثلت فيما يلي:

١ – البرنامج طويل والأنشطة كثيرة ويجب اختصارها لضمان كفاءة التنفيذ.

٢ – ضرورة تسلسل الأنشطة المستخدمة من السهل إلى الصعب لإكساب التلميذ المهارة والثقة.

٣ – يجب أن يعقب كل جلسة بطاقة تقويم لأداء التلميذ للأنشطة ويوضع لها تقديرات (ضعيف – جيد– جيد جداً – ممتاز).

٤ – يجب الدقة في اختيار الأطفال الذين سيمثلون النماذج الحية في عرض المهارة.

٥ – الدقة في تقديم المعززات عقب الاستجابات الناجحة للأطفال.

٦ – وضع تصور مبدئي للمعوقات التي تتوقعها الباحثة أثناء التنفيذ ومقترحات التغلب عليها، وكذلك الوقت والزمان والمكان للبرنامج .

(ملحوظة: قامت الباحثه بالأستعانه بأخصائية تأهيل لمساعدتها فى تطبيق فنيات البرنامج)

الدراسة الاستطلاعية ونتائجها :

هدفت الدراسة الاستطلاعية قبل البدء في الدراسة الأساسية إلى التحقق من الأهداف الآتية:

١ – تحديد نسبة العينة المناسبة للدراسة والموجودة بالمدارس .

٢ – تحديد عدد العينة المناسبة للتطبيق معها .

٣ – مدى ملاءمة أدوات وأنشطة البرنامج .

٤ – تحديد الزمن المناسب لتطبيق كل بعد من أبعاد المقياس التسعة وكذلك تحديد الزمن المناسب لتطبيق مراحل البرنامج .

٥ – توفير نوع من الألفة بين أطفال عينة الدراسة وبين الباحثة حتى لا يحدث أى نوع من الخوف أو عدم الارتياح أثناء التطبيق الأساسى للبرنامج .

٦ – التأكد من ملاءمة مقياس مهارات الاستعداد للقراءة .

٧ – حساب الصدق والثبات لأدوات الدراسة .

٨ – تحديد الفترة الزمنية للجلسة وعددها في الأسبوع .

٩– كما هدفت الدراسه الاستطلاعيه الى إقامة علاقه وديه مع اولياء أمور حالات صعوبات التعلم فى الصف الأول الأبتدائى للتعرف على الظاهره موضع القياس فهم الأكثر ألفه بها مما أستوجب مشاركتهم فى البرنامج لدورهم الهام والفعال مع الأبناء أثناء وبعد الإنتهاء من البرنامج ولضمان أستمرار تأثير البرنامج فيم بعد .

إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

أولاً: مقابلة مع بعض معلمات الصف الأول الابتدائي:

قامت الباحثة بمقابلة بعض معلمات الصف الأول الابتدائي الذين يتعاملون بشكل مباشر مع الأطفال ولهم خبرة كبيرة مع الأطفال موضوع الدراسة من خلال الاحتكاك المستمر معهم .

تهدف هذه المقابلة إلى :

١ – تحديد نسبة الأطفال الذين يعانون من مشكلات في تنمية المهارات الخاصة بالدراسة .

٢ – تحديد رأى المعلمات في الزمن المناسب بكل جلسة وزمن كل مرحلة من مراحل البرنامج .

٣ – تحديد رأى المعلمات في الاختبار التحصيلى ومدي ملائمته وشموله للترم الأول من الصف الأول الابتدائي .

أولاً: اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الأطفال بطريقة عشوائية يتراوح أعمارهم من (٦ : ٧ سنوات) من كل من مدرسة (جابر الأنصارى والجمهورية بالزيتون ومودرن سكول بالحلمية والنزهة الإسلامي بميدان الحجاز بالقاهرة)حيث يتم تطبيق قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في الصف الأول الابتدائي على عينة تبلغ حوالى (١٠٠) طفل .

ثم قامت الباحثة باختيار(٣٠) طفل من ذوي صعوبات التعلم لتطبيق الاختبار التحصيلي للحروف والأرقام والكلمات عليهم وكذلك مقياس الاستعداد للقراءة ولتطبيق اختبار بينيه عليهم لتثبيت الذكاء، ثم تم تطبيق البرنامج العلاجي المقترح على عينة ذوى صعوبات التعلم للوقوف على المشكلات التى تواجه البرنامج وكيفية حلها وأنسب وأفضل التكنيكات التى يمكن استخدامها للحصول على أفضل تحسن في حالات صعوبات التعلم .

إجراءات الدراسة الحاليه وخطواتها :

١ – ترتب على ما توصلت اليه نتائج الدراسة الأسطلاعيه ما يلى :

(أ) تحديد أداة قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم للأطفال في المرحلة الابتدائية كأداءة تشخيصية بالإضافة إلى اختبار التحصيل الدراسي للأطفال في المرحلة الابتدائية ، واختبارات المتابعة في المدرسة الخاصة بالترم الأول .

(ب) تحديد نسبة الذكاء لذوي صعوبات التعلم وهى درجة الذكاء المتوسط من (٩٠: ١١٠) .

(ج) تحديد العمر الزمني في المرحلة العمرية للأطفال في الصف الأول الابتدائي (٦ : ٧ سنوات) .

٢ – تم إعداد مقياس الاستعداد للقراءة (إعداد / الباحثة) بصورته النهائيه لتحديد جوانب الضعف والقوة لمهارات الاستعداد للقراءة .

٣ – تحديد أداة مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد / عبد العزيز الشخص، ١٩٩٥) بهدف تثبيت متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي .

٤ – سارت إجراءات تطبيق أدوات الدراسة على مرحلتين: الدراسة الاستطلاعية وهدفها تقنين الأدوات ومرحلة التطبيق الأساسى، قبل وبعد التطبيق للبرنامج ثم تطبيق القياس التتبعي عند نهاية كل مرحلة من مراحل البرنامج كل ثلاث شهور، وذلك في حجرة الإخصائي النفسي بالمدارس المذكوره في منطقة الزيتون ومصر الجديدة بالقاهرة .

٥ – تحديد عينة التقنين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الابتدائي والتى تنطبق عليها شروط ومواصفات العينة الأساسية بغرض التحقق من ثبات وصدق أدوات الدراسة المستخدمة

في جمع البيانات وقد بلغ عددهم (٤٧) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الابتدائي في سن (٦ : ٧) سنوات، بعد تأكد الباحثة من ثبات وصدق أدوات دراستها .

٦ – بلغ العدد الكلي للعينة الأصلية التى سحبت منها العينة الأساسية (٢٨٦) طفل وطفلة حيث طبق عليها قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم والاختبار التحصيلي، وبناء على ذلك تم اختيار عينة الدراسة الأساسية عند بداية البرنامج والتى بلغ عددها (٤٧) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم في الصف الأول الابتدائي ، وقد تم اختيار العينة الأساسية باستخدام أسلوب العينة العشوائية .

٧ – إعداد برنامج تنمية مهارات الاستعداد للقراءة وتم توضيح كيفية ذلك في فصول سابقة .

٨– القياس القبلي على مجموعة الدراسة الأساسية .

٩– تعرض مجموعة الدراسة الأساسية للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة .

١٠– التقييم عند نهاية كل مرحلة من مراحل البرنامج الأربعة كل ثلاث شهور.

١١– تطبيق الاختبارات في جميع المراحل بصورة فردية .

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة بعض الأساليب الإحصائية المساعدة على تحليل وتفسير النتائج والمساهمة في تقنين المقياس وهى :

– المتوسط والانحراف المعياري واختبار "ت".

– استخدام معامل ارتباط بيرسون .

أ – تم الاستعانة باختبار "ت" T. Test لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مترابطين قبل وبعد تطبيق البرنامج .

$$ت = \frac{د}{\sqrt{\frac{2(د - ذ)}{ن - 1}}}$$

حيث أن

د = الفرق بين المتوسطين (القبلي والبعدي)

د = قيم الفرق بين المتوسطين

ن = حجم العينة .

ب – الاستعانة بمعادلة (جتمان) لحساب الثبات.

$$ر ١ = ٢ - \frac{[ع_٢^2 + ع_٢^2]}{ع^2}$$

ر ١ = مقابل ثبات المقياس ع٢ = تباين درجات النصف الأول

ع٢ = تباين درجات النصف الثاني ع٢ = التباين الكلي لدرجات المقياس

جـ – كما تم الاستعانة بطريقة الف كرونباخ لحساب ثبات المقياس الخاص بالدراسة على النحو التالي:

$$ر = ١١ \quad \frac{ن}{ن - ١} \quad \frac{(١ - مجـ ع٢)}{ع٢}$$

حيث أن :

ر ١١ = معامل ثبات المقياس.

ن = عدد عبارات المحور

٢ع١ = تباين درجات الأفراد في السؤال

مج = المجموع

٣ – عينة الدراسة :

اختارت الباحثة عينة الدراسة طبقا لعدة شروط وهي :

(١) تم اختيارعينة الدراسة بصورة عشوائية من فصول الصف الأول بالمرحلة الابتدائية ، وتحتوى المدارس التي بها عينة الدراسة على (٦) فصول وأجمالي العدد الكلي للعينة الأصلية هو (٢٨٦) طفل وطفلة .

وقد روعي عند اختيار عينة الدراسة ما يلي:

- أن يكون نسب الذكاء تتراوح ما بين(٩٠: ١١٠) فئة متوسطي الذكاء تبعا لمقياس بينيه الصورة الخامسة .
- أن يكون العمر المناسب لعينة الدراسة ما بين (٦ : ٧) سنوات وذلك للأسباب الآتية:

أ – ان هذا العمر هو بداية عمر طفل المرحلة الابتدائية والذي يسهل فيه تشكيل مهارات الطفل المختلفة.

ب – ضرورة الاكتشاف المبكر للصعوبات التى قد تواجه طفل المرحلة الابتدائية من صعوبات التعلم النمائية ومحاولة تدريب الطفل مبكراً على تنمية هذه الجوانب قبل مواجهته للسنوات المتتالية من المرحلة الابتدائية.

جـ – أن تضم العينة الأساسيه للدراسه عدد متساوي من الإناث والذكور قدر الإمكان عملياً.

د – أن تضم العينة مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة الموجودة بالمجتمع القاهري.

هـ – خلو أفراد العينة الأصلية من أى إعاقة سمعية أو بصرية أو إعاقة ذهنية.

و – تم اختيار العينة من بيئات مختلفة – الزيتون والنزهة ومصر الجديدة وكلها تقع داخل القاهرة.

خطوات اختيار عينة الدراسة:

١ – قامت الباحثة باختيار المدارس التي رحبت بإجراء البحث وإتاحة مكان للتطبيق وتعاون أولياء الأمورمع إدارات المدارس .

٢ – قامت الباحثة بتطبيق اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة لعمل تثبيت لمتغير الذكاء لعينة الدراسة ، وبعد أن قامت الباحثة بالتصحيح والحصول على معامل ذكاء تم استبعاد الحالات الطرفية، أى الحالات التي قل معامل ذكائها عن (٩٠) درجة وكذلك الحالات التي زاد معامل ذكائها عن (١١٠) كما استبعدت حالات الإعاقة الحركية والبصرية والسمعية وذلك لتعارضها مع شروط تعريف صعوبات التعلم ليستقر العدد النهائى للعينه عند(٤٧) طفل وطفله من ذوى صعوبات التعلم والقراءة .

٣ – تم تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد / عبد العزيز الشخص

١٩٩٥) بهدف تثبيت متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي .

٤ – تم تطبيق قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم (أحمد عواد، ١٩٩٤) على معلمات الصف الأول الابتدائي، وتم تحديد أفراد عينة صعوبات التعلم على أساس هذا الاختبار.

٥ – تم تطبيق اختبار تحصيلي على الأطفال لتحديد الأطفال الذين يعانون من مشكلات في تعلم الحروف والأرقام والكلمات ، ثم تم عمل مقارنة بمحك خارجي وهو أحد الاختبارات التحصيلية التى تم تطبيقها بالمدرسة على نفس عينة الأطفال.

٦– تم تطبيق اختبار الاستعداد للقراءة لتحديد نواحي الضعف في القدرات السمعية والبصرية والحس حركيه لدى أطفال عينة الدراسة.

٧ – تم تطبيق اختبار شدة صعوبات التعلم لتقسيم عينة الدراسة إلى ثلاثة مجموعات(شديد ومتوسط وخفيف).

* تثبيت المتغيرات

روعى تثبيت المتغيرات الآتية : الذكاء والعمر والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة وشدة صعوبة التعلم كما يلى :

(١) من حيث الجنس :

جدول (١٢)

بيان توزيع أفراد مجموعة الدراسة من حيث الجنس

مجموعة الدراسة / المتغير	ن	النسبة
أولاد	٣١	%٦٥.٩٦
بنات	١٦	%٣٤.٠٤
المجموع الكلي	٤٧	%١٠٠.٠٠

من الجدول (١٢) يتضح أن مجموعة الدراسة من حيث الجنس تتوزع بنسبة ٢ : ١ تقريبا لصالح الذكور وهذا يتفق مع نسبة الانتشار في الدراسات السابقة فى أن نسبة البنين أعلى في صعوبات التعلم عن البنات.

(٢) من حيث السن:

تتراوح أعمار أطفال مجموعة الدراسة من(٦–٧) سنوات، والجدول التالى يوضح تثبيت متغير السن.

جدول (١٣)

بيان توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث متوسط العمر

مجموعة الدراسة / المتغير	ن	النسبة
السن	٤٧	٤.١١

وقد بلغ متوسط أعمار الأطفال ذوي صعوبات التعلم ٦ سنوات و٨ أشهر تقريباً.

(٣) من حيث نسبة الذكاء:

روعى أن تتراوح نسبة ذكاء اطفال العينة من ذوي صعوبات التعلم من (٩٠–١١٠) فئة متوسطي الذكاء طبقاً لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة .

جدول (١٤)

بيان متوسط ذكاء أطفال عينة الدراسة

مجموعة الدراسة / المتغير	ن	النسبة
نسبة الذكاء	٤٧	٩٤.٧

ويوضح جدول(١٤) أن متوسط نسبة الذكاء (٩٤.٧) درجة لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة وهذا يتفق مع التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم، أن نسبة ذكاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في فئة متوسطي الذكاء عاديين ما بين (٩٠-١١٠) .

٥) من حيث شدة صعوبة التعلم :

روعى تثبيت عامل شدة صعوبة التعلم عن طريق تطبيق الاختبار التحصيلي حيث يتم تقسيم أفراد العينة من حيث النسبة من ٥٩% : ٤٩% خفيفه من٤٩%:٣٠% متوسطه ،من ٢٩% فيما أقل صعوبة تعلم شديدة .

جدول(١٥)

يوضح بيان توزيع أفراد عينة الدراسة على مقياس شدة صعوبة التعلم طبقاً لنتائج اختبار التحصيل

المتغير شدة صعوبة التعلم	مجموعة الدراسة ن = ٤٧	
	ك	النسبة
خفيف	٧	%١٤.٨٩
متوسط	٣١	%٦٥.٩٦
شديد	٩	%١٩.١٥
المجموع	٤٧	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق لتوزيع شدة صعوبة التعلم على عينة الدراسة أنها تتفق مع الدراسات السابقة حيث تبلغ نسبة من يعانون من صعوبات تعلم شديدة حوالى ١٩% تقريباً وهي تتفق مع أن نسبة من يعاني من نقص الانتباه من ذوي صعوبات التعلم وهي ٢٠% وأن نسبة ٨٠% من ذوي صعوبات التعلم هم ممن يعانون من عسر القراءة وهي تتفق مع النسبة الحالية وهي شدة صعوبات التعلم المتوسطة والشديدة وهي تبلغ حوالى ٨٥% تقريباً من أفراد عينة الدراسة وصعوبات التعلم الخفيفة حوالى ١٤%.

٤ . المعالجة الاحصائية :

استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للكشف عن الفروق قبل وبعد تطبيق البرنامج علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

يمكن تلخيص نتائج الدراسة ومناقشتها فيما يلى :

الفرض الأول : وينص علي : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية قبل وبعد تطبيق البرنامج على ابعاد مقياس الاستعداد للقراءة (مستوى الحصيله

اللغويـه، مسـتوى التذكر ،مسـتوى المعلومـات العامه،مسـتوى الفهم،مسـتوى الأدراك،مسـتوى التـداعى السـمعى والبصرى،مستوى التعبير اللغوى،مستوى التكامل،ومستوى التمييز بين الشكل والأرضيه) لصالح التطبيق البعدي، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) T-Test للمقارنة بين متوسطات درجات الأطفال قبل تطبيق البرنـامج وبعد تطبيقه مستخدمة في ذلك مقياس الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي صـعوبات التعلم ، وتمت المقارنـة تبعا للتسع محاور الذي تضمنها المقياس ، والجدول (١٦) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (١٦) الفروق بين متوسطات درجات الاطفال فى الاجرائين القبلى والبعدى على ابعاد مقياس الاستعداد للقراءه حيث ان عدد افراد العينه (ن =٤٧)

محاور مقياس الاستعداد للقراءة	متوسطات الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق م ف	مجموع مربع انحرافات الفروق عن المتوسط مج ح٢ ف	قيمة (ت)	الدلالة	اتجاه الدلالة
١- الحصيلة اللغوية	٣٢.٩	٣٧.٢١	٨.٤٤	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
٢- التذكر السمعي والبصري والحس حركي	٣٠.٧	٢٩.١٦	٨.٣٣	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
٣- المعلومات العامة	٢٩.٨	٢٦.١	٨.٤٧	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
٤-الفهم	٣٢.٤	٣٦.٠	٨.١	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
٥ – الإدراك	٣٣.٢	٣٩.٦٩	٨.٥	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
٦- التداعي السمعي والبصري والمزج الصوتي	٣٣.١	٣٨.٤٤	٨.٤٨	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
٧- التعبير اللغوي	٣١.٠	٣١.٣٦	٨.٣٧	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
٨- التكامل	٣٠.١	٢٨.٠٩	٨.٣٦	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
٩- الشكل والأرضية	٣٢.١	٣٣.٦٤	٨.٤٤	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي

يتضـح مـن الجـدول (١٦) مـا يلـى :وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـط درجـات الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم مرتبطـة بكـل مـن الحصـيلة اللغويـة والتـذكر والمعلومـات العامـة والفهـم والإدراك والتداعي والمزج الصوتي والتعبير اللغوي والتكامل والشكل والأرضية ومتوسطات درجات هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح التطبيق البعدي .

وتشير هذه النتائج إلى أن البرنـامج المستخدم فـي الدراسـة الحاليـة قد حقق تحسناً ملحوظاً للأطفال الـذين تلقـوا البرنـامج وذلـك مـن حيـث اكتسـاب العديـد مـن التـدريبات والممارسـات السـمعية والبصـرية والحـس حركيـة التـى أدت إلـى تحسـين الصـعوبة المرتبطـة بكـل مهـارة مـن مهـارات الاسـتعداد للقـراءة الموضـحة بالجـدول رقم (١٦) كمـا اتفقت النتـائج مـع مـا أسـفرت عنـه نتـائج البحـوث والدراسـات السـابقة كدراسـة Trimble,1996;Tally,1997بطرس حافظ بطرس(2000) كما أشارت النتائج ايضـا إلـى فعاليـة التـدخل المبكـر ببـرامج الاسـتعداد للقـراءة فـي الـتعلم ومـا تتضـمنه مـن أسـاليب وإجـراءات وأنشـطة وممارسـات وخبـرات لهـا دور إيجـابي فـي تحسـن القـدرات والمهـارات لـدي الأطفـال ذوي صـعوبات القـراءة وقد تمثل هذا التحسن فيما يلي :

أ – نمو الحصيلة اللغوية خاصة نمو اللغة الرمزية وهي اللغة المنوطة بتسمية الأشياء ، حيث لوحظ علـي الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم (صـعوبة القـراءة) قبـل تطبيـق البرنـامج و أن لـديهم بـطء فـي التسمية ، ويرجـع ذلـك إلـى اضـطراب العمليـات السـمعية حيـث يحـدث حجـب للكلمـات فـي الخلفيـة ولا

ينجح في استدعائها ، فلا يستطيعون ربط الكلمة بالرمز الخاص بها ، مما يوجد صعوبة في تذكر الخريطة الأولى للكلمات وينطبق هذا الحال عند بداية تعلم الأفعال وسياق الكلام ، فيوجد فشل في الإغلاق اللغوي على مستوى القياس والمعكوسات وهذا ينطبق على جميع قواعد النحو، ويلاحظ وجود ارتباك عند بداية السؤال الشفوي ، ولكن بعد تطبيق البرنامج ثم التكرار بكثافة منتظمة بهدف إحداث استثارة مركزة في قشرة المخ مع استخدام تكنيكات الكلمات الصغيرة (المورفيمات) وتحسيس الأصوات من موضع النطق والتلميح مما أدى أولا إلي نمو الحصيلة اللغوية بصفة عامة ، منطلقاً إلي نمو اللغة الرمزية بصفة خاصة حيث دهش الاخصائيون من سرعة تسمية الأشياء وربطها بالرمز المميز لها وبعد ذلك أصبحوا يتذكرون الخريطة الأولية للكلمات مما أحدث ربط بين الرموز والمرجعية الأولية للكلمات والعمليات السمعية المركزية ، وتم تطبيق ذلك أيضاً على جميع القواعد النحوية حيث تم إعطاء أمثلة كثيرة ومتعددة على عمل قاعدة نحوية بشكل إدراكي (صور أبيض وأسود) ثم التحول بعد ذلك إلى نظام الجملة الناقصة وكلمة في وجود الصور مع التلميح واستخدام إشارات اليد مع التلميح والتصحيح الفوري المباشر عند حدوث الخطأ وتغيير علو الصوت وقوته مما أدى إلى إتقان الاغلاق اللغوي على مستوى القياس والتضاد في وجود الصور ، وكان هذا مؤشر على التحسن الواضح للأطفال (عينة الدراسة) ومن ثم بدا عليهم القدرة علي التصحيح الذاتي لاخطائهم واخطاء المحيطين بهم، وترتب على ذلك الانتقال إلى الأسئلة الشفوية دون الأستعانة بأي صور، فلوحظ علي الأطفال اختفاء الارتباك وسرعة الإجابات وتفادي الوقوع في الخطأ ، وأتفقت نتائج الدراسة مع نتائج بعض الدراسات كدراسة (Archibald&Gothercole,2006;Martonet al.,2006;Siu&Man,2006)

ب – نمو الذاكرة من حيث (التتابع السمعي – التتابع البصري – والتذكر الحس حركي) حيث لوحظ علي هؤلاء الاطفال قبل تطبيق البرنامج انهم كانوا يعانون من ضعف في تذكر ما شاهدوه أو سمعوه فمعظم هؤلاء الأطفال كان لديهم قصور شديد في الذاكرة حيث يتحدد هذا القصور حسب عمق الانطباع ومدة التخزين، فالانطباع الأول عن المعلومة من دون إدراكها تماماً هو ما يسمى بالذاكرة الحسية ومدة اختزانها تقلّ عن ثانية واحدة ،وذلك ما لم يتم نقلها فوراً إلى نوع آخر وهو الذاكرة قصيرة الأمد و بتركيز الانتباه أكثر في المعلومة وإدراكها فتتحول المثيرات إلى معانٍ يمكن حفظها في مدة تقلّ عن دقيقة (عدة ثوان) ، أّما إذا حدث إدراك أشد للمعلومة وفْهم أعمق بناءاً على الخبرة السابقة، فإنها تنتقل إلى مخزن للذاكرة طويلة الأمد ، ويُلاحظ أن هناك كّماً هائلاً من المعلومات يدخل إلى حواسّنا (عن طريق العين والأذن والأنف والتذوق والجلد) وكلها معلومات خام لا يتم إدراكها إدراكاً كاملاً وعدم الانتباه لأي معلومة منها يجعلها لا تتجاوز مدى الذاكرة الحسية فتتلاشى في أقلّ من ثانية بينما الانتباه الجزئي يعطي فهماً جزئياً وينقلها إلى مخزن الذاكرة قصيرة الأمد، حيث تخزن لعدة ساعات أو أيام ، بينما الانتباه الكامل والإدراك الكامل والربط بالخبرة السابقة وما يصاحب ذلك من تجريدات ينقل المعلومة إلى الذاكرة طويلة الأمد، فتخزن فيها الذاكرة إلى الأبد وتتأثر الذاكرة لدي هؤلاء الأطفال بتشتت الانتباه الذي يصاحبه قصور شديد في الذاكرة فيجعلهم ينحصرون ما بين الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدي وذلك حسب نوع المعلومة المخزنة فكلما كانت الجمل أطول وتحتوى على قواعد

نحوية مركبة ، فأنهم يجدون مشكلة في معرفتها والربط بينها و بين تحديد شيء سبق أن درسه الطفل ومر بخبرته السابقة ، كما أنهم يجدون صعوبة في إعادة مثيرات الخبرة السابقة في حالة غيابها، كما أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في الذاكرة السمعية من حيث معرفة الأصوات التى سبق أن سمعوها، أو إعطاء معانى للكلمات، وأسماء الأعداد، واتباع التعليمات والتوجيهات.

كما يعاني هؤلاء الأطفال من قصور في الذاكرة البصرية وتتمثل في تقدم عملية طبع وتسجيل المعلومات بالذاكرة المرتبطة بنظام الإشارة الأول السمعي ، البصري ، والحسي والتخيلات الأخري ، فتذكر التمرينات الرياضية يقوم علي تكامل الصورة البصرية للتمرينات ككل ، ولهذا النوع من الذاكرة أهمية خاصة في تنظيم ما يقدم إلي الطفل من معلومات بصرية بحيث لا يؤدي إلي الإرتباك في استقبال المعلومات فكلما كانت المعلومات البصرية منظمة ومرتبة من البسيط إلي المعقد والتسلسل في تقديم الأشكال بدءا بالخط المستقيم ثم المنحني ثم الدائرة ثم المربع ثم الأشكال الأكثر تعقيدا كلما استطاع الطفل تحويل المعلومات اللفظية في شتي مواد الدراسة إلي جداول في أشكال مختلفة ، حيث يساعد ذلك علي تنظيم عملية التذكر البصري .

كما يعاني هؤلاء الأطفال في ربط كلمة جديدة بكلمات سبق تعلمها (صعوبة في تذكر الخريطة الأولى للكمات)، فالكلمة الجديدة لديهم تعتبر شيء منفصل عن أي خبرة سابقة تخص نفس المعلومة فيصبح لدي الطفل كم من المعلومات الغير مترابط والمنفصل دون محاولة إيجاد أى علاقات أو معنى بين الكلمات الجديدة والمرجعية السابقة عن هذه الكلمات .

وكذلك يعاني هؤلاء الأطفال من الصعوبة الشديدة في تخزين النماذج الحركية وتسلسلها والاحتفاظ بها، وصعوبة تذكر الأرقام والحروف والأشكال الهندسية عند كتابتها على راحة اليد فالطفل لا يستطيع تذكر النواحي الحس حركية وهو مغمض العينين .

وبعد تطبيق البرنامج نلاحظ وجود تحسن لدى هؤلاء الأطفال في ناحية التذكر فالبرنامج أهتم بالتدريب عن طريق التكرار والإعادة بشكل مقصود وذلك لزيادة الفعالية في تخزين واسترجاع المعلومات حيث تم التدرج في البرنامج من الجمل القصيرة التى تحتوى على قاعدة نحويه واحدة فقط ثم الوصول بعد ذلك إلى تطبيق أكثر من قاعدة نحوية في القصة والمحادثة في الجملة الواحدة وكان التكرار على حسب الذاكرة ولا يتم زيادة طول الجملة إلى أربع وحدات إلا عندما يستطيع الطفل أن يعمم طول الجملة ثلاثة وحدات في كل المواقف وساعد على نمو الذاكرة كذلك ربط المعلومات الجديدة بالقديمة لتكوين مفهوم للصفات المشتركة وكذلك الصفات الفرعية ، كما لوحظ علي هؤلاء الأطفال نمو الذاكرة البصرية حيث استطاعوا تنظيم المعلومات البصرية حيث أنهم عولجوا من الإرتباك في استقبال المعلومات وأصبح لديهم تنظيم وترتيب في المعلومات المخزنة لديهم وذلك من البسيط إلي المعقد ، فأصبحوا يمتلكون مهارة التسلسل في المعلومات والأشكال بدءاً بالخط المستقيم ثم المنحني ثم الدائرة ثم المربع ثم الأشكال الأكثر تعقيدا .

وهذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسات السابقة لكل من : (بطرس حافظ ، ٢٠٠٠ ; Archibald &Gothercole,2006.,Marton et al.,2006 ;Siu& Man,2006;Hartley,2002 ;Bennett & Cavanau,1998;Daigneautt&Braun,2002)

جـ – زيادة المعلومات العامة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث لوحظ علي هؤلاء الأطفال قبل تطبيق البرنامج وجود صعوبة في تكوين المفاهيم ومضمون الكلام (الدلالة) وربط المعلومات ببعضها البعض فى كل كلمة جديدة منفصلة عن الكلمات السابقة وهذا أدى إلى نقص حاد في المعلومات وبعد تطبيق البرنامج لوحظ عليهم تطور المفاهيم من خلال التعرف على خصائص الأشياء والتعرف على الأشياء المتشابهه والمختلفة وتحديد الخصائص المشتركة بين الأشياء فأصبحوا على مستوى عالي من التصنيف وتحديد أكبر قدر ممكن من الخصائص للأشياء وانتقل مستوى فهم الطفل إلى مستويات أكثر تعقيداً فأصبح الطفل أكثر معرفة بخصائص الأشياء ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف وتحديد العوامل المشتركة فزادت المعلومات بشكل ملحوظ ، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة (بطرس حافظ، ٢٠٠٠) .

د – كما اتضح من نتائج هذه الدراسة تطور مهارة الفهم لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، حيث لوحظ علي هؤلاء الأطفال قبل تطبيق البرنامج أنهم يميلون إلى فهم الكلمات الصغيرة عن الكلمات ذات المقاطع المتعددة وإلى فهم الجمل القصيرة في مقابل صعوبة فهم الجمل الأطوال وفهم الجمل ذات السياق البسيط في مقابل صعوبة في فهم الجمل ذات القواعد المتعددة ، كما أنهم كانوا يكررون السؤال عند عدم الفهم ولا يستطيعون التمييز بين السؤال والإجابة ، وقد أرجعت كثير من الدراسات سبب ذلك إلى حدوث بطء في العمليات المسئولة عن عملية الفهم كالانتباه والادراك والتذكر التي يجب أن تحدث بسرعة كي تتم عملية الفهم بصورة سليمة ، وذلك يؤدى إلى اضطراب في العمليات السمعية المركزية مما يؤدى إلى مشكلة في الاستقبال السمعي ، وعندما تعرض هؤلاء الأطفال إلى تطبيق البرنامج العلاجي أدى إلى تحسن مهارة الفهم حيث استطاع هؤلاء الأطفال التمييز بين السؤال والإجابة على مستوى المجموعات الضمنية على سؤال (بتعمل إيه بـ الشيء؟) ثم على مستوى الأفعال وكذلك ظرف المكان (سؤال فين الشيء؟) ثم على مستوى سؤال (هل الشيء ده بيضحك، بيطير... وهكذا؟) للإجابة بنعم أو لا ، ومن ثَم استطاع هؤلاء الأطفال فهم القصص الصغيرة والربط بين المعلومات السابقة لديهم والقصص التي تم تعلمها ، كما تحسن الاستقبال السمعي مع زيادة الحصيلة اللغوية وتكوين المفاهيم بشكل ملحوظ وتتفق هذه النتائج مع دراسة (عزه عزام ، ١٩٩٦؛ صباح محمد حسن ،١٩٩٧؛ رشا محمد القصبي ،٢٠٠٠ ; (Dlouha al et., 2007 ;King et al.,2002)

هـ – واتضح ايضا من نتائج هذه الدراسة نمو مهارة الإدراك السمعي والبصري والحس حركي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، حيث لوحظ علي هؤلاء الأطفال قبل تطبيق البرنامج وجود صعوبة في الإدراك البصري من حيث التمييز بين الأشياء المختلفة والمتشابهه ، حيث أنهم لا يستطيعون التمييز بين مثيرين بصريين أو أكثر ، وليس لديهم القدرة علي التمييز بين الخصائص المتعلقة بكل من الشكل والحجم والمسافة والاتجاهات ، كما أنهم يعانون من صعوبات في الإدراك السمعي حيث يجد ون صعوبة في اختيار المتشابه من الكلمات في نغمة المقطع الأول وكذلك نغمة المقطع الأخير ، وكذلك يعانون من وجود مشاكل في الإدراك الحس حركي فلا يستطيعون أن يميزوا بين الأصوات الأمامية والخلفية أو المهموس والمجهور وعدم التمييز يرجع إلى عدم قدرتهم على التمييز باللمس بين حركة

الثنايا الصوتية في حالة المهموس والمجهور وعدم قدرتهم على التمييز باللمس بين الأصوات الأمامية والخلفية ، وعندما تعرض هؤلاء الأطفال للبرنامج العلاجي تم تدريبهم على إدراك المتشابه والمختلف من بين صورتين على مستوى المجموعات الضمنية ثم تدريبهم على التمييز على أساس الخصائص والتصنيف من خلال تكوين المفاهيم ، وتم التدريب على تكنيك تحسيس الأصوات وتصليح الأصوات بطريقة غير مباشرة فتحسن الإدراك الحس حركى ،وتم التمييز بين الأصوات من موضع النطق وهذا أدى إلى تحسين الإدراك السمعي، وقد أدى تحسين الإدراك إلى التمييز بين الأشكال الهندسية والأحرف والأرقام وتحسين تدريبات تسلسل الأرقام والأحرف ، وأتفقت هذه النتائج مع دراسة كلا من (بطرس حافظ ،٢٠٠٠؛ رحاب صالح ،٢٠٠٢؛ عزه عزام ،١٩٩٦؛ صباح محمد،١٩٩٧).

و – وأتضح من نتائج هذه الدراسة ايضا نمو كلا من التداعي السمعي والبصري ومزج الأصوات لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، حيث لوحظ علي هؤلاء الأطفال قبل تطبيق البرنامج أنهم يعانون من حجب بعض الكلمات في الخلفية ولا يستطيعون استدعائها ووضعها في جمل حتي وأن كانت جمل قصيرة ، كما انهم يعانون من وجود اضطراب في سياق الكلام ونضج التركيب الصوتي ، وصعوبة في الذاكرة البصرية والاستقبال البصري فهم ينظرون إلى أطراف الصورة ولا يستطيعون أن ينظروا إلى الحدث الرئيسي في وسط الصورة ، وكل هذا يؤدى إلى صعوبة في اختبار تكملة الصورة من عدة اختيارات (صور) حيث يصعب عليهم تكوين العلاقات بين الصور فهم لديهم صعوبة في التمييز بين الشكل والأرضية.

وأثناء تطبيق البرنامج تم تدريب الأطفال على صور المجموعات الضمنية ووضع أجزاء مختلفة لها علاقة بالصورة التى في الوسط وتم تدريبهم على تحريك الأصبع من الصورة الرئيسية إلى الأطراف مع تكرار ذلك بكثافة ، وتكوين جمل لها علاقة بالصورة المعروضة وذلك للتعرف علي العلاقة بين الحدث الرئيسي والأطراف في الصور ، وتم تعميم ذلك على العلاقات بين الأشياء والتعرف علي المضاهاة والمتضادات (المعكوسات) وكذلك بين الحروف والصور – والأرقام والصور والكلمات والصور ، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج لوحظ تحسن الاستقبال البصري والذاكرة البصرية والتمييز بين الشكل والأرضية مما أدى إلى تحسين التداعي البصري على مستوى تكوين العلاقات بين الصور كمااستطاع الأطفال مزج الاصوات فأصبح لديهم وعي بالمقاطع أثناء عملية التأكيد والوقفات بين كل مقطع وأتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (عزه عزام ،١٩٩٦؛ صباح محمد ،١٩٩٧؛ رحاب صالح ٢٠٠٢)

م – كما اتضح من نتائج هذه الدراسة ايضا نمو التعبير اللغوي على مستوى البيانات الشخصية والنشاط اليومي وسرد القصة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، حيث لوحظ علي هؤلاء الأطفال قبل تطبيق البرنامج وجود صعوبة في التعبير اللغوي على مستوى البيانات الشخصية خاصة سرد العنوان ووظيفة الأب والأم وفي كثير من الأحيان كان هناك صعوبة في التمييز بين السؤال والإجابة وكذلك على مستوى النشاط اليومي ، وكذلك لوحظ علي هؤلاء الأطفال صعوبة في رواية القصة ووجود مشكلة في الاستقبال النسبي لزمن الفعل الماضي ومشكلة في التنبؤ بالحدث التالي ، وبعد تطبيق البرنامج أستطاع هؤلاء الأطفال التمييز بين السؤال والإجابة حيث تحسن لديهم التعبير اللغوي على مستوى

البيانات الشخصية ، وبعد تكثيف التكرار بصورة إدراكية على النشاط اليومي أصبح سرد النشاط اليومي جيد ، وكذلك سرد القصص التي تدربوا عليها ولكن يحتاجون إلى تدريب اكثر على كل قصة جديدة حيث يوجد مشكلة في تأليف القصة ، وأتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات التالية(عزه عزام،١٩٩٦؛ صباح محمد حسن،١٩٩٧; Alcock,2006 ; Carroll &Showling,2004 ; Hartley,2002 ; Williams,2007 ; HayWord et al.,2007 ; pena,2006 ; Grela&Mchaughlin,2006)

ن – اتضح من نتائج هذه الدراسة نمو التكامل السمعي والتكامل البصري والتكامل السمعي البصري الحركي لدي الأطفال ذوي صعوبات القراءة ، حيث لوحظ علي هؤلاء الأطفال قبل تطبيق البرنامج أنهم كانوا يعانون من صعوبة في الإغلاق السمعي على مستوى تكملة الكلمة وكانوا يقومون بالتكرار فقط دون تسجيل لهذه الكلمة، وكان هناك مشكلة الإغلاق البصري في البحث عن نصفي الصورة وبالتالي يوجد صعوبة في تكوين الصور من ثلاث وأربع أجزاء ، حيث يوجد صعوبة في التكامل البصري وكذلك عملية التكامل في طلب رسم الجزء الناقص من الصورة بالقلم الرصاص والتكامل السمعي البصري الحركى ، وبعد تطبيق البرنامج تحسن الإدراك على مستوى التمييز بين المختلف والمتشابه وتكونت المفاهيم بشكل سليم وتحسن الاستقبال البصري والذاكرة البصرية فاستطاع الأطفال تكوين الصور من أجزائها، وكذلك تحسنت سرعة التسمية فتحسن الأغلاق السمعي ، كما تحسن تكملة الجزء الناقص بالرسم وذلك على صور المجموعات الضمنية ، وأتفقت هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات مثل (بطرس حافظ،٢٠٠٠؛ رحاب صالح ، ١٩٩٧ ؛عزه عزام ،١٩٩٦).

ي – واتضح ايضا من نتائج هذه الدراسة نمو قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم علي التمييز بين الشكل والأرضية من حيث الخلفية البصرية والخلفية السمعية والخلفية السمعية البصرية الحركية ، حيث لوحظ علي هؤلاء الأطفال قبل تطبيق البرنامج تأخر المعالجة السمعية في جزء المخ مما يؤدى إلى حدوث تشتت الانتباه خاصة في الضوضاء ، مما يجعلهم لا يستطيعون تحديد مصدر الصوت ، ويعانون من صعوبة في اختبار المثيرات البصرية والسمعية والحركية اللمسية أى أنهم يعانون من صعوبة في التمييز بين الشكل والأرضية ، وبعد التعرض للبرنامج تحسن لديهم التمييز السمعي ، حيث أنهم استطاعوا أن يحددوا كل صوت من أصوات الحيوانات ووسائل المواصلات والطيور، واستطاعوا معرفة درجة الاختلاف وأوجه التشابه والاتفاق بين درجة الصوت وارتفاعه واتساقه ومدته ، فأصبح لهؤلاء الأطفال القدرة على التمييز البصري للأشكال الهندسية والأحرف وتسلسل الأشكال والتوجه المكاني والتآزر البصري الحركي الدقيق ، وتكوين العلاقات من حيث المضاهاة للمفاهيم والتضا د وأتفقت هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل (عزه عزام ،١٩٩٦؛ صباح محمد ،١٩٩٧؛ بطرس حافظ،٢٠٠٠ ؛ رحاب صالح،٢٠٠٢) .

الفرض الثاني : وينص علي : "يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية قبل وبعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس التحصيل (الحروف والأرقام والكلمات) لصالح التطبيق البعدي".

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) T-Test للمقارنة بين متوسطات درجات الأطفال على الابعاد السبعة للاختبار التحصيلي المرتبطة بصعوبات القراءة عند بداية تعلم القراءة ومتوسط درجات هؤلاء الأطفال بعد تطبيق البرنامج والجدول (١٧) يوضح نتائج الفرض كما يلى:-

جدول (١٧) الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في الإجرائين القبلي والبعدي على أبعاد الاختبار التحصيلي حيث عدد أفراد العينة (ن = ٤٧)

الاختبار التحصيلي	متوسطات الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق م.ف	قيم الفرق بين المتوسطين مج ح.ف	مجموع مربع انحرافات الفروق عن المتوسط مج ح^{٢}ف	قيمة (ت)	الدلالة	اتجاه الدلالة
الحرف الناقص	٥.٣	(١٧.٤)	٣٠٠.٨٩	٩.٧٤	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
تحليل الكلمة	٦.٩	(٢٢.٤١)	٥٠٢.٢	٩.٧٨	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
وصل الكلمة بالصورة	٥.٨	(١٩.٤)	٣٧٦.٣٦	٩.٦٥	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
الكلمة الدالة على الصورة	٤.٩	(١٥.٩٢)	٢٥٣.٤٤	٩.٨٢	٠.١١	لصالح التطبيق البعدي
قراءة الكلمات	٧.٩	٢٤.٣٥	٥٩٢.٩٢	١.٠٢	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
عد وضع الرقم	٨.٠٥	٢٨.٢٨	٧٩٩.٧٦	٩.٤٨	٠.٠١	لصالح التطبيق البعدي
وصل الرسم بالعدد	٨.٤	٢٨.٦٢	٨١٩.١	٩.٦٠	٠.١	لصالح التطبيق البعدي

يتضح من نتائج جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مرتبطة بكل أبعاد الاختبار التحصيلي ومتوسطات درجات هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وقد أتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي بحثت في فعالية استخدام برامج لعلاج القراءة في ارتفاع مستوي التحصيل الدراسي –مثل دراسة: تريمبل (Talley,1997 Trimble ,1996 رحاب صالح محمد ،٢٠٠٢; Pena et ; Strayhorn et al.,2003 ; Lundberg,2002 (Wolk et al.,2008 ; Hay Ward et al.,2007 ; al.,2006

وتشير هذه النتائج إلى ضرورة دعم الأطفال ذوي صعوبات التعلم (صعوبة القراءة) باستخدام البرامج العلاجية التي تتضمن العديد من الطرق والأساليب التي تسعي إلي تعليم الأطفال الطريقة السليمة لنطق الحروف ، ودعم التمييز السمعي للحروف والكلمات ومن ثم الكتابة بطريقة سليمة ، و قد اتضح من البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية تحقق تحسناً ملحوظاً للأطفال ذوي صعوبات التعلم التي تلقت البرنامج وذلك من حيث القدرة على تمييز الأرقام والأحرف ونمو القدرة على استخدام العلاقات المكانية المناسبة في عملية كتابة الأحرف والكلمات والأرقام وقدرتهم على استدعاء الأحرف والأرقام بشكل متسلسل، وكذلك تحسين القدرة على تلقي الأوامر وتنفيذ المهام بالكتابة ، حيث اسفرت نتائج الدراسة الحالية عن انخفاض حدة صعوبة التعلم (صعوبة القراءة) وأتضح ذلك بشكل أكثر فى استمرار تحسن هؤلاء الأطفال في القياس التتبعي ، كما ظهر ذلك واضحاً في نتائج التحصيل الأكاديمي فكان متوسط درجات الأطفال في الترم الأول الابتدائي (٦٠%) من المجموع الكلي أما في الترم الثاني من الصف الأول الابتدائي فقد كان متوسط الدرجات (٨٣%) من المجموع الكلي وذلك بعد البدء في تطبيق البرنامج ، وقد أجرى علي عينة الدراسة اختبار للقراءة من مائة كلمة على جميع

أفراد العينة، وجميع أفراد العينة قد اجتازوا الاختبار بنجاح فقد كان متوسط قراءة مائة كلمة في دقيقة و٢٥ ثانية وهذه درجة عالية من الاتقان ، وكذلك في الإملاء كانت النتيجة ممتازة فالمتوسط كان ٨ من ١٠ وهذه درجة عالية من الإتقان أيضاً، وقد كانت نتائج القراءة والفهم معاً في مستوى المتوسط فمازال هؤلاء الأطفال متلقين ويحتاجون إلى استمرار تطبيق برامج القراءة ، أى أن نسبة صعوبة التعلم تغيرت وحدث تأثيرفي مستوي التحصيل الاكاديمي للأطفال .

قائمة المراجع

اولاً : مراجع باللغة العربية

- أبراهيم ،أحمد عواد (١٩٩٤) . التعرف على صعوبات التعلم النمائي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (أطفال في خطر). **المؤتمر العلمي الثانى لمعهد الدراسات العليا للطفولة** .
- البجه، عبد الفتاح (٢٠٠٢) . **تعليم الأطفال المهارات القرائيه والكتابيه** .(ط١)الأردن، عمان، دار الفكر.
- الزيات، فتحى (١٩٩٨) . **صعوبات التعلم – الأسس التشخيصيه والعلاجيه.** القاهره ، دار النشر للجامعات ، ١٩٠ .
- العجمى، لبنى (٢٠٠٦) . تفعيل برامج تقويم الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكيه . **المؤتمر الدولى لصعوبات التعلم** " **نحو مستقبل مشرق**" الرياض،١٩-٢٢ نوفمبر،٥٢٨- ٥٤٩ .
- القصيبى، رشا (٢٠٠٠) . **العلاقه بين خلل وظائف السمع المركزى والأصابه بصعوبات التعلم لدى الأطفال** ، رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس ، المعهد العالى لدراسات الطفوله .
- القصيبى، رشا (٢٠٠١) . استمتع بالقراءة مع طفلك ، **مجلة طفلى** ، (٢) ابريل ، ١٤ .
- القمش، مصطفى ، (٢٠٠٦) . الفروق فى مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الأبتدائيه . **اتحاد الجامعات للتربيه وعلم النفس** ، ٤ ، ١٤ -٥٣.
- النشار، مصطفى فهمى (٢٠٠٣) . **سيكولوجية الطفوله والمراهقه** ، القاهرة ، مكتبة مصر .
- بدر، فائقه (٢٠٠٦) . كفاءة الذات المدركه وعلاقتها بالقدره الكتابيه والتحصيل الدراسى لدى ذوى صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطه .**دراسات نفسيه** ، ١٦، (٣) .
- بدير، كريمان ؛ صادق، اميلى (٢٠٠٠). **تنمية المهارات اللغويه للطفل**، القاهرة ، عالم الكتب.
- برغوته، رحاب صالح (٢٠٠٢).**برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الإستعداد للقراءة والكتابه لأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال** .رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة عين شمس ، معهد الدراسات العليا للطفوله .
- بركه، محمد وآخرون (٢٠٠٣).**كتاب التخاطب** .وحدة أمراض التخاطب ،جامعة عين شمس ،كلية الطب.

- بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٠).فاعلية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفيه لدى أطفال المدرسه من ذوى صعوبات التعلم .**المؤتمر العلمى السنوى** ، طفل الروضه تربيته ورعايته لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين، جامعة القاهره، من٢-٤ ابريل ،١٢٥-١٥٧.
- بهادر، سعديه محمد على (١٩٩٤). **برامج فى تربية أطفال ما قبل الدراسه.** القاهرة ،المطبعه المدنى .
- حسن، نبيل السيد (٢٠٠٠). دراسه لبعض القدرات العقليه والمتغيرات الفسيولوجيه من حيث علاقتها بصعوبة التعلم لدى الأطفال . **المجله المصريه للدراسات النفسيه** ،١٤ (١٠)،٣٠٠-٤١٤ .
- حيدر، على (٢٠٠٨). **أساليب المعامله الوالديه وعلاقتها بتقدير ا لشخصيه وتوكيد الذات لدى الأطفال المصابين بإضطراب القراءة** ، رسالة ماجستير (غير منشوره) ، جامعة الزقازيق ، كلية الآداب .
- سعد الدين، رنا (١٩٩٨) . **تقييم علاج صعوبات القراءة** . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة عين شمس ، كلية الطب .
- سعيد، فوزيه محمد (١٩٩٤) . **برنامج مقترح للاستعداد للقراءة لأطفال الرياض بدولة الإمارات العربيه.** رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس ، معهد دراسات الطفوله ' قسم الدراسات النفسيه والأجتماعيه .
- سليمان ، السيد(٢٠٠٣) . **صعوبات التعلم " تاريخها – مفهومها – تشخيصها – علاجها** " (ط ٢)، القاهره ، دار الفكر العربى .
- سليمان، السيد (٢٠٠٨) . **صعوبات التعلم النمائية** . القاهره ، عالم الكتب .
- سليمان ، السيد (٢٠١٠) .**التدريب الميدانى لإنتقاء ذوى صعوبات التعلم** . القاهرة، عالم الكتب .
- صادق، فاروق محمد (١٩٩٣) أسس برامج التدخل المبكر لذوى الأحتياجات الخاصة .**مجلة معوقات الطفوله** ، جامعة الأزهر ، مارس ،(٣) ، ٩- ٤٩.
- عبد الرحيم، فتحى السيد؛ بشاى حليم السعيد (١٩٨٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجية التربيه الخاصه .(ط١)** ، الكويت ، دار القلم .
- عثمان، سيد (١٩٩٧) . **صعوبات التعلم** .الانجلو المصريه ، القاهرة .
- عربيات، احمد ، الزغول، عماد (٢٠٠٨) .الفروق فى مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤته تبعالمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسى .**مجلة العلوم التربويه والنفسيه** ،٩(١) ٣٥-٤٠ .
- عطية عطية محمد (١٩٩٠) . **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابه** .(ط١) ، الاردن ، دار الفكر ، ٩- ١٠ .
- عميرة، صلاح (٢٠٠٢) . علاج ضعف القراءة . **ضمن بحوث المؤتمر القومى للتربيه الخاصة** ،القاهرة ، وزارة التربيه والتعليم .
- فراج، عثمان لبيب (١٩٩٣) . أسباب التوحد . **النشرة الدوريه لأتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصه المعوقين** ، (٣٩) ، السنه الحادية عشر .

- فطيم، لطفى محمد ؛ الجمال ابو العزايم عبد المنعم (١٩٨٨) . **نظريات التعلم المعاصره وتطبيقاتها** . القاهرة ، مكتبة النهضه المصريه .
- كاشف، ايمان (٢٠٠٤) . المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعيا فى ظل نظامى العزل والدمج . **دراسات نفسيه** ، ١٤(١) ، ٦٩- ١٢١ .
- كامل ،عبد الوهاب (١٩٩١) . **علم النفس الفسيولوجى** . مقدمه فى الأسس السيكوفسيولوجيه والنيورولوجيه للسلوك الإنسانى . القاهرة ، مكتبة النهضه العربيه ، ١٤١ .
- كامل ،محمد على (١٩٩٦). **من هم الأوتيزم وكيف نعدهم للنضج ؟** ، القاهرة ، دار النهضه المصريه .
- كيرك ؛ كالفنت (١٩٨٨) . **صعوبات التعلم الأكاديميه والنمائيه** . (ترجمة) : زيدان السرطاوى ؛ عبد العزيز السرطاوى ،الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبيه .
- ماكنتاير، كرستين (٢٠٠٤) . **أهمية اللعب للأطفال ذوى الأحتياجات الخاصه** . (ترجمة) : خالد الغامدى ، سلسلة تطوير التعليم ، القاهرة ، دار الفاروق للنشر والتوزيع .
- محمد ، صباح (١٩٩٧). **معالجة صعوبات التعلم** رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس، كلية الطب .

ثانيا: مراجع باللغة الأجنبية References:

- Adams. M.J., (1990). **Beginning to Read thinking & Learning About print** .University of Illnois, at urbana champaign, center for the study of Reading **.**
- Alcock, k., (2006).The development of oral motor control and Language**.Downs Synder Res Pract**. Aug, 11 (1), 1-8.
- Archibald, L.M .&, Gathercole, S.E., (2006). Visuospatial immediat Memory in specific Language impairment**. J. Speech-lang-Hear-Res,** Apr, 49(2),265-277.
- Aukrust, V.G ., (2004).Talk about talk with Young children: Pragmatic Spcialization in two communities in Norwy and the U.S.**A. J.Longitudinal study of the growth stages of childhood ,**Feb, 31(1) ,177-201 .
- Barnsley, R., (1997*).*explicit instruction in decoding benehits children High in phonemic awarencess and alphabet knowledge**. Scientilics studies**, (1), 86.
- Bauer, R. H., (1977) .Memomry Process in children with Learning Disabilities: Evidence for Defcient Rehearsal **. J. of Experimental Child Psychology**, 24, 415-430**.**
- Bennett,T.K,and Cavanaugh,R. A., (1998) .Effects of immediate self– correction, delayed self - correction, and no correction an the Acquisition and maintenance of multiplication facts by a fourth – grade student with L.D. **J. Appl,. Behav – Anal, Summe**, 31 (2), 303-306.
- Besag & Frank, M. C., (2001) .Treatment of State, Dependent L.D. Eplepsia. **International conference** ,Mar; (1),52-54 .

- Burke, M. A., (2002) .Psychological and neuro psychological assessment before and after surgery for epilepsy. Implications for the management of learning-disabled people. **Epilepsia**. Mar, 42 (1),41-43 **.**
- Carraoll, J. M. & Sholwing, M.J., (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties**. J. child-psychol – psychiatry ,** Ma**r**, 45 (3), 631-640.
- Casanova et al., (2002). Mini colmnor Pathology in dyslexia **. J. Ann – Neural**. Jul, 52 (1), 108-110
-Churchill. J.m. ,(1998). Learning disabiliy,attention–deficit disorder,and language impairment as out comes of prematurity , along it-udinal descriptive study**. J .learndisabilty,** May,Jun , 31(3), 294-306.

- Cohen,R.L.,(1980**). Auditory skills and the communicative process** Keith, R.W., (ed.), Seminars in Speech, Language and Hearing. NewYork,Thieme-Stratton,Inc**.,Chap,2**,(563-567) .
- Conggins, T. E; Timler, G.R; Olswang; L. B., (2007).A state of double jeopardy, impact of prenatal alcohol exposure and adverse environments on the social communicative abilities of School-age children with fetal alcohol spectrum disorder**. Lang. Speech Hear Serv Sch.** Apr, 38 (2),117 -127 **.**
- Clay, M., (1993) **.The easy deletion of reading difficulitie ports** mouth, NH Heinemann; (3 rd ed), 65.Daigneault, S & Braun, C. M., (2002). Pure Sever dyslexia after aperinata focal lesion **. J. Dev-Behar- Peditr** . Aug, 23 (4), 256 – 265.
- Deb,S .,(1997) . Structural neuroimging in L.D'British **.J.of Psychiatry** ,Vol(171), 417-419.
- Demonet et al;(2004). Developmental dyslexia **.J. Lancet.** May (1) 363(9419) ,1451-1460 .
- Dlouha, O; Novak, A;Vokral , J. , (2007) . Central auditory Processing disorder (CAPD) in children with specific language impairment (SLI).Central auditory tests. **Int J. Pediatr Otorhinolaryngol,** Jun, 71 (6), 903-907 Epub, Mar, (26).
- Emerson,M.F.,Crandll,K.K.,Seikel,J.A.,&Chermak,G.D.,(1997).**"Observati ons on the use of SCAN to identify children auditory processing disorder." Language, Speech and Hearing Services in Schools.** University of New York, Press 28-49**.**
- Fawcelt, A. J & Nicolson, R.I. ,(1995). Persistent deficits in motor skill for children with dyslexia **. J. of motor Behavior,** 27, 235.
- Feeney, C.M. ,(1983**). Who Amjin The lives of children Columbus.** U.S.A meril publishing campany**.**
- Gaddes, W. H. ,(1985**). Learning disabilities and brain function: A Neuropsychological Approach.** (2nd ed.), New York, Springer – Verlag,74-84**.**
- Ganong, W.F. , (1996). **Physiology of learning haman physiology.** sturart Ira. Fox, W. Mcbrow, U.S.A.
- Grela, B.G. & Mchaughlin, K.S. ,(2006). Focused stimulation for child with autism spectrum disorder: treatment study **.H.Autism Der Disord ,**Aug, 36 (6), 753-756.

- Hardwood, J.,(2010) **Assesstive technology and the self – esteem of students with learning disabilities**. Master Thesis ,Lakehood University, Faculty of Eduction .
- Hammill, D.D. & Leigh, J.E; Menutt, G. & Larsen, S.C. ,(1991). A new definition of Learning Disabilities**. J.of L.D ,**Feb , 20(2), 336-339.
- Hammill, D.D. ,(1990). On defining learning disabilities. An emerging consensus**. J. of Learning Disabilities**, Feb,23 (2),74-84.
- Harrison, M. L. ,(1986) **.readiness** . Cambridge, the Reiverside press, 21.
- Hartly, D.E. & Moore ,D.R. ,(2002) . Auditory Processing efficiency deficits in children with Developmwntal Language impairments**. J. A_coust – Soc – Am, eDc,** 112 (6),2962-2966**.**
- Hay Ward, D.v et al.,(2007) . Retelling a script – based story :do children with and without language impairments focus on script and story elements?**. Am – J. Speech Lang Pathol.** Aug, 16(3):235-245
- Honges. , (2004). Reading comprehension, extended processing and attention dyhunciton.unraveling lalerality and L.D **. J . Of optometric-_vision – development ,** Spr, 32(1) , 26-32 .
- Johnson,D.J.& Myklebust, H.R. ,(1997). **learning Disabilities.** (2nd ed), New Yourk, Grune and Stratton.
- Johnson,W.S. & Morasky, L. ,(1980).**Learning Disabilites.**(2nd ed), Boston, London Sydney, Toronito, Allyn & Bacon,87-92**.**
- Joseph, K, et al., (1998**). Improving children's Habits in Recreational Reading .** Saint Xavier University and IRI/ skylight, 67.
- Katz, J. .& wild, L. ,(1994). **Auditory Processing disorder.** In Handbook of chinical Audiology. (4th ed), 490-926**.**
- Kavale, K. & Forness, S. ,(1987) **. Handbook of Learning Disabilities.** London, Taylor , Francis, 107-109.
- King et al.,(2002). Deficits in Auditory brain stem pathway en- coding of speech in children wit Learning Problems **. Dev- Neuro Psychool, 22 (1),350-372 .**
- Kundart et al.,(2001). Eye, Hand and Hemisphere: Unraveling Lalerality and L.D **.J. of optometric-vision- Development.** Spr, 32 (1),26-32.
- Leonard, C et al., (2006). Individual differences in anatomy predict reading and oral Language**. impairment in children Brain,** Dec**,** 129 **(** 12), 3329-3342**.**
- Leppanen et al. ,(2002). Brain responses to change in speech sound

Duration differ in ifants with familial risk for dyslexia**. Dev-Neuropsychol,** 22 (1),407-422.

- Levvy, m., (1999). **keeping awead in school: a student‘s book about learning abilities and learning disorder.** combridge ma, educators publishing services Inc .
- Loukusa, S. ,(2007) –A. Answering contextually demanding question: pragmatic errors produced by children with Asperger syndrome or high functioning autism **. J. of Commun Disord** .Wep-Oct, 40(5)**,** 357-81 . Epub 2006 Nov. 28.

- Loukusa, S,(2007)- B. Use of context in pragmatic language comprehension by children with Asperger syndrome or high –functioning autism**. J. Autism Dev Disord,** Jul,37 (6), 1049-1059.
- Lundberg., (2002). Chechid's route into reading and what can gowrong dyslexia**. J. Growth reading,** Jan – Mar, 8 (1): 1-13**.**
- Lyon, G, R., (1999). Developing reading skills in young children**.**copyright early childhood comllc, All Rights Reserved **.J.Stage of childhood** , 10**,**1-130 .
- Lyon, G, R & Moats, L.C. ,(1997). Critical conceptual and method logical considartion in reading intervention research **. J.Learn- Disabil,** Nov-Dec, 30(6), 578-588 .
- Lyytinen et al., (2004). Early Development of children at familial risk for dyslexia follow – up from birth to school – age. **Dyslexia**, Aug, 10(3),146-178).
- Marton, K et al., (2006). Effect of sentence length and complexity on working memory performance in Hungarian children with specific language impairment (SLI): A cross – linguistic comparison**.** Int**. J. Lang commun Disord,** Nov-Dec, 41 (6), 653-673.
- Mercer, C.D., (1983**) .Students with Learning Disabilities.**(2nd Ed) Columbus, a Bell & Howell company, 38-57**.**
- Millers, J L. ,(1990) .An apocalypse or renaissance or something in between? Toward a realistic appraisal of learning mystique**. J. of learning Disabilities,** (23),86-91**.**
- Neuburry, D. F et al., (2005). Gentic in fluences on Language impairment and phonological short – term memory**. Trends. Cogn SCi.** Nov, 9 (11), 528-534 **.**
- Nichd, G.W .& Shapiro, J. , (1988). Auditory perceptual processing in learning – assistance children: A preliminary report **. J. of Research Reading**; 9 (2), 92-102.
- Owen, F. W. ,(1978**). Dyslexia: Genetic aspects. In : A.L Benton, S.D. Pearl (eds.). Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge.** New York, Oxford University Press ,267-284.
- Patil, M.; Saraswathi, G.; & Padakannaya, P. ,(2009) . Self-esteem and adjustment among children with reading and writing difficulties**. Stud Home Commsci,** 3, (2), 91-95**.**
- Pena, k., Kraus,n. ,(2006). sensory- based learning disability :insights brainstem processing of speech sounds **.** Int**.J. audiol.** Sep, 46 C 9,524-532.
- Radencich, M. C. ,(1987). **The Learning Disabilities Paradigm.** In Kavale, K. A. et al., Handbook of learning Disabilities: Vo, I, Dimensions of Learning Disabilities Diagnosis,London,Taylpr& Francisltd, 34.
- Richardson et al., (2003). Speech Perception of in fants with high familial risk for dyslexia differ at the age of 6 months. **Dev-Neuro Psycol,** 23 (3), 385-397.
- Sansavini, A et a l .,(2007). Are early grammatical and phonological working abilities affected by peterm birth ?. **J. commum Disord**. May – jun, 40(3), 239-256.
- Shaywitz et al.,(2003). Neural system for compensation and presistehce: Young adult Outcome of childhood reading disability**. Biol – Psychiatry.** Jul (1), 54 (1), 25-33.

- Schaywitz R.T., nam, K.C., Staib, L. H., Kier, L. E., Feltcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P. Katz, L., Gore, J. C; Duncan, J. C., & Shaywitz, B. A., (1994). Brain morphology in normal and dyslexic children: The influence of sex and age**. Annals of Neurology,** (35), 732-742**.**
- Shwoling et al. ,(2003). Family risk of dyslexia is continues: individual difference in the precursors of reading skill**. Child – Dev.** Mar- Ap, 74 (2), 358-374.
- Silver, P .& Marger, J.D. ,(2003). Emotional intelligence imagination cognition, and personality**. J. of learning disabilities,** (10), 23**.**
- Simos et al., (2002). Brain activation profiles during The eary stage of reading acquisition**. J.Child – Neural** , Mar, 17 (3), 159-163.Siu, E. & Man, D. W. ,(2006). Working memory and sentence comprehension of Hong Kong Chinese Children with Specific Language Impairment Int**. J. Rehabil Res.** Sep,29(3),267-269-Smith,R.,(1983).**Learning Disabilities:The interaction of Learner's Tasks and Setting.** Boston, Little Brown and Company , 23-57.
- Stanovich, K.E. ,(1994)**.**Romance and reality**.-The Reading Teacher,**(47) 282.
- Sternberg R.J. & Ruzgis, P. ,(1982**)**. **Personality and intelligence.** New York, Combridge University Press, 104.
- Stroyharns K.C et al., (2003). Arandomized trial of individual tutoring for elementary school. Children with reading and Behavior difficulties**. Psychol–rep, apr,** 92 (2), 427-444.
- Tally; J.K; & devise, c. , (1997) I ndividual difference variables that predict response to training in phonological awareness. **Sournal of experimental child psychology,** (63) , 1-21
- Tremple et al., (1996)**. The Beginning of Writing.** New York, Allyn and bacon**.**
- Torppa, M et al., (2007). Reading development subtypes and their early characteristic**. Ann Dyslexia,** Jun, 57 (1), 3-32. Epub,May,30
- Viholaninen et al.,(2002). Development of early motor skill and Language in Children at risk for Familial dyslexia**. Dev –Med – Child –Neurol,** Nov, 44 (1), 761-769.
- Walker, M. M. ,(2002). Visual and Lexical factors in naming speedly children with reading disorders .**Percept- Mot – skills.** Dec;95 (3 pt 2),1196-1198.
- Wiederholt, J.K. ,(1978). Social Interactions of Learning Disabled junior High Students in their Regular Class room**,** An Observational Analysis.**J.of Community Treatment , 14(3),200-220 .**
- Williams,K.,(2007).Effect of missing information on fast mapping by individuals with vocabulary limitations associated with intellectual disability**. Am-J- Ment Retard.** Jan; 112 (1), 40-53.
- Wolke, D. et al., (2008). Specific Language difficulties and School achievement in children born at 25 weeks of gertation or less**. J. Pediatr.** Feb, 152 (2), 256-262**.**

Use a program to Treat Reading Difficulties in Children With Learning Disabilities in Elementry Primary Shool With Participating of Parents

Manal M. Ashour
Dept.Psychology_Helwan university

Abstract

The purpose of this study aimed to shed light on the dimensions of the problem of reading difficulties and recent trends for treatment and early detection of reading difficulties in primary school, and also develop a program to overcome of this difficulties and applied to children of primary school and the sample of the research included of (47) male and female children from the first grade at the primary level who ranged in age between (6: 7 years) and many measeures were applied which the researcher have made as Stanford- Binet Intelligence Scale(5th ed) , and also used the early diagnosis list of learning disabilities development of pre primary school children , achievement test ,the list of social economic level , reading test ability and the program of increasing reading ability . the results indicates that : statistically significant differences between the mean scores of children with reading difficulties at the elementary level before and after the implementation of the program on a scale ready to read for the post, and also showed a significant difference statistically between the mean scores of children with Learning difficulties at the elementary level before and after the application of the program to measure achievement dimensions (letters, numbers and words) in favor of the post.

key words : Learning Disabilities _ Reading Difficulties _ Children _ Parental Involvement.