الوعي الصوتي وعلاقته بالذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية "دراسة مسحية"

إعداد

محمد علي عبد الله محمد

إشراف

أ.د محمد مصطفى طـــــــــه
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كليــة التربية جامعـــــــة بني سويف

د أحمد عكاشـــة علي
مدرس الصحة النفسيـــــة
كلية التربية جامعـــة بني سويف

المستخلص: هدف البحث الكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية، هذا بالإضافة إلى التحقق من الفروق في الوعي الصوتي والذاكرة السمعية تبعـًا لمتغير النوع (ذكور، إناث). وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (٨٠) تلميذًا من التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٢) عام، بمتوسط حسابي قدره (١١.٢٨) وانحراف معياري (٠.٤٧)، وتم استخدام بطارية اختبارات تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية إعداد أ- د/ حسني زكريا النجار و أ- د/ محمد مصطفى طه(٢٠٢٣)، ومقياس مهارات الوعي الفونولوجي (إعداد: إيهاب عبدالعزيز الببلاوي،(٢٠١٤)، مقياس الذاكرة السمعية (إعداد: علي محمد الصمادي، صياح إبراهيم الشمالي، ٢٠١٧)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية في ضوء متغير النوع لصالح عينة الإناث.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي – الذاكرة السمعية – صعوباتِ التعلمِ اللفظية

Phonological awareness and its relationship to auditory memory among students with verbal learning difficulties

Abstract: The research aimed to reveal the relationship between phonetic awareness and auditory memory among students with verbal learning difficulties, in addition to verifying the differences in phonetic awareness and auditory memory according to the gender variable (males - females). The number of participants in the study was (80) students with verbal learning difficulties , who Their ages ranged between (9-12) years, with an arithmetic mean of (11.28) and a standard deviation of (0.47), and a battery was used to diagnose verbal and non-verbal learning difficulties prepared by Prof. Dr. Hosni Zakaria Al-Najjar and Dr. Mohammed Mustafa Taha (2023), the Phonological Awareness Skills Scale (Prepared by: Ihab Abdulaziz Al-Beblawi, (2012), the Auditory Memory Scale (Prepared by: Ali Mohammed Al-Samadi, Saleh Ibrahim Al-Shamali, 2017), and the results resulted in a statistically significant positive relationship at the level of significance (0.01) between phonemic awareness The study also resulted in statistically significant differences in phonetic awareness and auditory memory among students with verbal learning difficulties in light of the gender variable in favor of the female sample.

Keywords: Phonological awareness- auditory memory- verbal learning difficulties

مقدمة الدراسة:

تُعدُ صعوباتُ التعلم اللفظية Verbal Learning Disabilities هي الصعوباتُ التي تظهرُ في المكوّن اللفظي للمَهارة؛ حيثُ يعاني التلاميذُ ذَوي صُعوبات التعلم اللفظية من قصور، اللغةِ الاستقبالية أو التعبيريةِ، الانتباهُ السمعي، التَمييزُ السمعي، الذاكَرةُ السمعيةُ قصيرُة المدى، والذاكرة السمعية طويلةُ المدى، وتسلسلُ الأصوات، وتنظيمُ الأفكار داخل الكلمات، والدلالاتُ اللفظيةُ، الفهمُ السمعي، الوعيُ الصوتي. كما أوضحَ (مَحمود طنطاويَ، ٢٠١٤). ولذلك صعوبات التعلم اللفظية Verbal Leaning Disabilities هي ناتجة عن قصور في أداء بعض مهام وأنشطة ووظائف التعلم المرتبطة بالجانب الأيسر للمخ مثل الانتباه السمعي والإدراك السمعي والذاكرة السمعية والمهارات اللغوية كالتهجئة والقراءة، والكتابة، والفهم القرائي، والسماعي. رؤية مقترحة لتطوير تخصص علم النفس التربوي (حسني زكريا النجار– مجلة كلية التربية –جامعة كفر الشيخ – ٢٠٢٠)

حيث يُمثل الوعي الصوتي أحد المحكات الأساسية في تشخيص التلاميذ، وذلك وفقاً للدليل التشخيصي (DSM5)، حيث يظهر لديهم فقدان الرغبة في الوعي الصوتي مع الآخرين أو التعبير عن احتياجاتهم، وينحصر تواصلهم فقط حول موضوعات محددة كالطلب والتي يكون غرضها في الحصول على الأشياء كالطعام والشراب، وعلى الصعيد الآخر تلعب الذاكرة السمعية الدور المحوري للتلاميذ فالضعف في الذاكرة يؤدي مباشراً إلى ضعف في الوعي الصوتي.

ويعتبر العجز في التواصل اللفظي أحد أهم الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم اللفظية. ويعود الفضل إلى كيرك ١٩٦٢ في إحدى كتاباته عن التربية الخاصة وهو مازال يلقى اهتمام الكثير من المجالات مثل الطب العام، وعلم النفس، والتربية الخاصة، والأعصاب، والبصريات، والطب النفسي، والفسيولوجي ويشير مفهوم صعوبات التعلم إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة وأكثر من العمليات الخاصة بالكلام speech،اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى ، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات

انفعالية أو سلوكية ، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية،

لذلك أصَلَ سيغموند فرويد Sigmon ١٩٨٦ لمفهوم صعوباتِ التعلمِ اللفظيةِ، حيث ذكر بأن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم اللفظية تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية. (عبد الناصر أنيس ١٩٩٢).

فمن هنَا تُعدُ الذاكرةُ من أهم العمليات العقلية العليا في حياة التلاميذ ويعتمدُ عليها عددٌ من العمليات الأخرى مثل الإدراكِ والوعيِ والتعلمِ والتفكيرِ وحل المشكلات والتحدث والحقيقة أن كلَّ ما نَفعلُه يعتمدُ على الذاكرةِ، بل إنَ الحضارة تنتقلُ من جيلٍ إلى آخر عن طريق الذاكرة وهناك ثلاثُ طرق أساسية لقياس الذاكرةَ هي: الاستدعاءُ، التعرف، وإعادة التعلم، كما أن هناك ثلاث مراحل للذاكرةِ وهي: مرحلة الترميز (Encoding)ومرحلة التخزين (Storage) ومرحلة الاسترجاع(Retrieval) أحمد محمد عبد الخالق ،١٩٩٣، ٢٢٣ – ٢٤٤).

وأكدت دراسة (جيهان محمود غنيم،٢٠٠٧) التي سعت إلى تقديم برنامج علاجي لتحسين مهارات التشغيل الصوتي وبالتالي تحسين القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة للصف الخامس الابتدائي، وقد توصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات التشغيل الصوتي، وتحسين القراءة لدى التلاميذ.

فنحن بحاجةٍ إلى الوعي الصوتي والذاكرة متطلبٌ لتطوير الجانبِ الهجائي، وهو يتعلقُ بعلاقةِ الوحدةِ الصوتيةِ بالرمز، مما يمكن المتعلمَ من تعرفَ الرمز المكتوب، فالقراءةُ تحتاجُ لتحسين الوعي الصوتي لتدريب المتعلم على التحليل والتركيب حتى يتمكن المتعلم من التمييز والإنتاج على المستوى الشفهي أولاً، ثم التعاملُ معَ الرموزِ المكتوبة في القراءةِ ثانياً، مما يشكل لدى المتعلمِ حساسية لربطِ الكلماتِ ذاتِ البداية الواحدةِ أو المتشابهةِ في نهايتِها (محمود جلال الدين سليمان،٢٠٠٦)

لذا يعرف الوعي الصوتي على أنه القدرة على فهم أن الكلمات المنطوقة تتكون من أصوات منفصلة، والقدرة على التمييز بينها، وعدَ المقاطع الصوتية، والتلاعب بها من خلال استماع التلاميذ إلى الأصوات فقط، ومن ثم ينتقل التلاميذ منه إلى تعرَف الرموز المكتوبة وربطها

بالأصوات تمهيداً إلى فك الرمز القرائي وهو ما أكدته دراسة (إيهاب عبد العزيز الببلاوي،٢٠١٢).

ويمثل الوعي الصوتي جانباً من الجوانب التي تساعد في فهم طبيعة العلاقة بين اللغة والقراءة، كما يمثل الوعي الصوتي والقدرة على التعامل مع الوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي ومعالجتها عداَ وحذفاً واستخداما للأصوات، وتصنيفاً بحسب الموضع الصوتي للكلمة في بدايتها أو وسطها أو نهايتها، جوهر الوعي الصوتي، ويستعمل الوعي الصوتي للإشارة إلى قدرة المتعلم على استيعاب أن الكلمات تتكون من مقاطع ووحدات صوتية (Harris&Hodges,1995).

وفى ضوء ما سبق يرى الباحث أنه إذا كان هناك حاجة إلى دراسة الوعي الصوتي في كافة المراحل العمرية فإن الحاجة ماسة إلى ضرورة التركيز على دراسة هذا الجانب الهام أثناء مرحلة التعليم الابتدائي، حيث تعد هذه المرحلة من أهم وأخطر المراحل التي يمر بها التلاميذ لما تحتويه من تغيرات خاصة بالتلاميذ تسمى بمرحلة العمر الذهبي لسهولة التعلم للمهارات المطلوبة وعدم إتقانها يجعل التلميذ يتأرجح بين طرفين بعيدين مما يجعله في حالة توتر وتذبذب ومن هنا كان اختيار الباحث لمرحلة التعليم الابتدائي استناداً إلى تأكيد معظم الدراسات على أهمية وخطورة هذه المرحلة في حياة التلاميذ.

مشكلةُ الدراسة:

تُعدُ صعوباتُ التَعلم اللفظيةِ أكثرُ صعوبات التعلمِ الأكاديمية انتشاراً على الإطلاق حيثُ تشيرُ الدراساتُ إلى تزايدَ نسبة انتشار هؤلاء التلاميذ فهم يمثلون ما بين ١٠-١٥% من مجتمعِ تلاميذِ المدارس، وتتراوحُ نسبتهم ما بين ٩٠-٨٥% من مجتمع ذوي صعوباتِ التعلمِ (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ٤٥١).

واستفاد الباحث من بطارية صعوبات التعلم اللفظية للدكتور حسني زكريا النجار والدكتور محمد مصطفى طه،٢٠٢٣) وتهدف البطارية إلى تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة العربية وتشتمل البطارية على سبعة اختبارات

فرعية موزعة على مجالين : مجال صعوبات التعلم اللفظية ويشمل ثلاثة اختبارات فرعية هي : اختبار التهجئة ،اختبار التعرف في القراءة ، اختبار الفهم القرائي والسماعي، ومجال صعوبات التعلم غير اللفظية ويشمل أربعة اختبارات فرعية هي : اختبارات المهارات الحس /حركية ، اختبارات العمليات الحسابية، اختبارات العمليات المكانية – البصرية ، اختبارات الجوانب الانفعالية والاجتماعية ، وجميع الاختبارات من النوع الأدائي أي يعتمد على تقييم المعلم أو الاختصاصي المدرسي (النفسي – الاجتماعي).

ومن خلال مسح الباحث للتراث النظري للدراسات والبحوث السابقة حولَ برامج تنمية الذاكرة السمعيةِ وتَحسيَن الوعيَ الصوتيَ لفئةِ التلاميذ ذوي صعوبات الَتعلم اللفظية، وجدَ الباحثُ نُدَرة الدراساتِ التي استَهدفتْ هذه الفئةَ – وهذا في حدودِ علم الباحث.

وقد أشارت العديدُ من الدراسات مثل دراسةِ (خلود صالح سعيد الشرقاوي، ٢٠١٢) ودراسةِ (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥) ودراسةِ ((Admine,2010 ودراسةِ (Carey، Bellonky,2004) أن أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً هي الصعوباتُ المتعلقةُ بالذاكرةِ والانتباهِ والإدراك حيث إن نسبةَ شيوعِها ٢٢,٧% ومردُ ذلك ضعفُ إدخال المعلوماتِ في الذاكرةِ السمعية.

نستخلص مما سبق أن صعوبات التعلم اللفظية من صفاتها قصورُ الوعي الصوتي والذاكرة السمعيةِ، وأن التلاميذَ لديهْم قصورٌ وانخفاضٌ في القدرةِ على التمييز أو التفرقة بين الأصواتِ المختلفةَ التي تتضمنُها الكلمات، وفي انخفاضِ القدرةِ على الاحتفاظِ بالمعلوماتِ واسترجاعِها بطريقةٍ مرئيةٍ وصحيحةٍ، مما يؤثر على الوعي الصوتي وعدمِ الاحتفاظِ بها في الذاكرةِ السمعيةِ وضعفٍ في فهم الرسائلِ المسموعةِ وبالتالي عدمُ فهمِ المقروءِ وانخفاضِ قدراتِهم على فهمِ وتفسيرِ الكلماتِ والعباراتِ والتعليماتِ المسموعةِ حتى يتقنَ المادةَ الدراسيَة المطلوبُ اجتيازُهاَ.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

١- ما مستوى الوعي الصوتي لدى الذكور من التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية؟

٢- ما مستوى الوعي الصوتي لدى الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية؟

٣- ما الفرق بين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١) التعرف على مستوي الوعي الصوتي لدى الذكور من التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية.

٢) الكشف عن مستوى الوعي الصوتي لدى الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية.

٣) التحقق من وجود فروق في الوعي الصوتي لدى الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية.

أهمية الدراسة:

١- خطورة انخفاض مستوى التلاميذ وفقد المهارات الأساسية للوعي الصوتي لفئة التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية.

٢- ندرة الدراسات العربية في هذا المجال الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية وذلك في حدود اطلاع الباحث.

٣- تهتم هذه الدراسة بمرحلة مهمة من مراحل النمو وهي مرحلة الطفولة المتأخرة من ٦-١٢ عام.

٤- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في معالجة القصور في مستوى الوعي الصوتي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية.

مصطلحات الدراسة:

الوعُي الصوتُي: Phonological awareness

هو دراسةُ الأصواتِ الأساسيةِ التي تتجمعُ معاً لتكونَ الكلمات والجمل في لغة ما وكذلك القواعد التي تحكم تجمع الأصوات ووحدات الصوت الأساسية للغة، وهو الدرجة التي يحصل

عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية على مقياس الوعي الصوتي (إعداد: إيهاب عبد العزيز الببلاوي، ٢٠١٢).

الذاكرُة السمعيةُ:Auditory memory

يُمكن تعريفُ الذاكرةِ السمعيةِ Auditory Memory الذاكرةُ الصدويةُ Echoic Memory التي تحتفظُ بالمثيراتِ أو المعلوماتِ الحسية السمعية الخامِ لفترة زمنية قصيرة جداً والتي تبقى فيها ملامحُ الأصواتِ المسموعةِ، ثم تزولُ أو تندثرُ بعد ثوانٍ قليلةً (٤ ثوان) على الأكثر، وهي الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية على مقياس الذاكرة السمعية (إعداد: علي محمد الصمادي، صياح إبراهيم الشمالي، ٢٠١٧).

صعوباتُ التعلمِ اللفظيةِ:Verbal learning difficulties

هي الصعوباتُ المتعلقةُ بالجانبِ اللفظي للمهارةِ، وتشتمل على أنواعٍ فرعيةٍ هي صعوباتُ القراءةِ والكتابةِ والتحدثِ والاستماعِ وإجراءِ العملياتِ الحسابيةِ والصعوباتُ التي تظهرُ في المكونِ اللفظي للمهارةَ حيثُ يعانَي التلاميذُ من صعوباتِ منها الوعيُ الصوتيُ والذاكرةُ السمعية قَصيرةُ المدى وطويلةُ المدى وتتضمنُ اللغةُ المنطوقةُ قدرة الطالب علي استخدام اللغةِ وتتضحُ صعوباتُ التعلمِ في افتقار التلاميذ على اكتساب المفرداتِ واستخدامِها في التعبير عن مشاعرِه وأفكاره، وكذلك عدمُ القدرةِ على الاستخدامِ الصحيحِ لقواعدِ اللغةِ بما يناسبُ العمر الزمني للتلميذ(محمود محمد طنطاوي، ٢٠١٤)، وقد تبنى الباحث تعريف حسني زكريا النجار ومحمد مصطفى طه لصعوبات التعلم اللفظية ٢٠٢٣.

محددات الدراسة:

أ- المحددات الزمنية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على مدى زمني استغرق أسبوعين تقريباً خلال الفترة من ٢٠٢٣/٢/٥ إلى ٢٠/ ٢/ ٢٠٢٣

ب- المحددات المكانية:

تم تطبيق الأدوات على تلاميذ المرحلة الابتدائية مدرسة التربية الفكرية بمدينة سمسطا، محافظة بني سويف.

جـ- المحددات البشرية:

تكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية، وتراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٢) عاما بمتوسط حسابي قدره (١١.٢٨) وانحراف معياري (٠.٤٧).

٤- المحددات المنهجية:

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن.

٥ – الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الإحصاء البارا متري لمناسبته طبيعة عينة الدراسة مع الاستعانة باختبارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

الإطار النظري للبحث:

مصطلحاتُ البحث:

أ- الوعي الصوتي:

يُعتبرُ ستانوفيش (Stanovich,1982) أولُ من عرَّفَ مهارةَ الوعي الصوتي بقوله (هي التعاملُ الواعي مع المستوى الصوتي في الكلامِ ، أو هي المقدرةُ العقليةُ على (التلاعبِ) التغيير في المستوى الصوتي للكلمات، وبعبارةٍ أخرى فإن الوعَي الصوتَي يعني امتلاكُ القدرةِ علي معرفةِ أماكن إنتاج الأصواتِ اللغويةِ وكيفيةِ إخراج هذه الأصواتِ والكيفية التي تتشكلُ فيها هذه الأصواتُ مع بعضِها لتكوينِ الكلماتِ والجمل والألفاظ ، مع القدرةِ على تدارُكِ التشابهِ والاختلافِ بين هذه الأصواتِ ، سواءٌ جاءتْ هذه الأصَواتُ مفردةً، أم في الكلماتِ والتعابير اللغوية المختلفة.

كما يمكنُ تعريفُ الوعَي الصوتَي بأنه دراسةُ الأصواتِ الأساسيةِ التي تتجمعُ معًا لتكونَ الكلمات والجمل في لغة ما، وكذلك القواعد التي تحكم تجمع الأصوات، ووحدات الصوت الأساسية للغة (السرطاوي والسرطاوي، ١٩٨٨:٣١).

ب-الذاكرة السمعية :

-الذاكرُة الحسيةُ : تُعرفُ بأنها العمليةُ المسؤولة عن التسجيلِ الحسي للمثيراتِ والتي من خلالِها تدخلُ المعلوماتُ إلى منظومةِ تجهيزِ المعلوماتِ، وهي نظامُ الذاكرةِ الذي

يتحكمُ في المعلوماتِ الواردةِ لهُ عن طريقِ الحواسِ لفترةٍ تتراوحُ بين جزءٍ من الثانيةِ إلى عدةِ ثوان.

- الذاكرة السمعية: يُمكن تعريفُ الذاكرةِ السمعيةِ (Auditory Memory الذاكرةُ الصدويةُ (Echoic Memory)التي تحتفظُ بالمثيراتِ أو المعلوماتِ الحسية السمعية الخامِ لفترة زمنية قصيرة جداً والتي تبقى فيها ملامحُ الأصواتِ المسموعةِ، ثم تزولُ أو تندثرُ بعد ثوانٍ قليلة (٤ ثوان) على الأكثرِ. (خضر مخيمر أبو زيد (٢٦٣،٢٠١١) وتُعرفُ إجرائياً بأنها عبارةٌ عن مخزنٍ مؤقتٍ أو دائمٍ لحملِ كميةٍ محددةٍ أو لا نهائيةٍ من المعلوماتِ.

ومن المعلوم أن القناةَ الحسيةَ السمعيةِ تعمل على استقبالِ المثيراتِ الحسيةِ السمعيةِ القادمةِ من الخارجِ عبرَ القناةِ السمعية لتصل إلى الذاكرةِ السمعيةِ ثم الذاكرةِ قصيرةِ المدى ثم الذاكرة طويلةِ المدى حيث يتم تخزينُها ثم استرجاعُها عند الحاجةِ إليها.

إن هذه الذاكرة السمعية ذات القدرةِ على تخزينِ واسترجاعِ ما يسمعهُ التلميذُ من مثيراتٍ يمكنُ قياسُها لملاحظةِ مدى فاعليتها من خلالِ الطلبِ إلى التلميذِ القيام بعدةِ أنشطةٍ متتابعةٍ في نفسِ الوقتِ ثم ملاحظةُ أدائه في هذه الأنشطةِ. (أسامة محمد البطاينة وآخرون صعوبات التعلم النظرية والممارسة (١٠٥،٢٠٠٩).

ج-صعوبات التعلم اللفظية:

هم فئة من التلاميذ يعانون من صعوبة في أداء المكون اللفظي الموجود ضمن الصعوبات النمائية للعمليات المعرفية مثل الانتباه، الذاكرة، الإدراك السمعي، التمييز السمعي، التي أدت إلى الصعوبات الأكاديمية ومنها الوعي الصوتي بعدم التمييز بين الأصوات واللغة بشكل صحيح، وتعرف إجرائياً بأنها: صعوبات التعلم اللفظية Verbal Leaning Disabilities وهي ناتجة عن قصور في أداء بعض مهام وأنشطة ووظائف التعلم المرتبطة بالجانب الأيسر للمخ مثل الانتباه السمعي، والإدراك السمعي، والذاكرة السمعية والمهارات اللغوية كالتهجئة والقراءة، والكتابة، والفهم القرائي، والسماعي. رؤية مقترحة لتطوير تخصص علم النفس التربوي (حسني زكريا النجار- مجلة كلية التربية -جامعة كفر الشيخ – ٢٠٢٠).

أوضح (محمود محمد طنطاوي ٢٠١٤)أن صعوبات التعلم اللفظية هي الصعوبات التي تظهر في المكون اللفظي للمهارة، حيث يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية من

قصور في: اللغة الاستقبالية أو اللغة التعبيرية، الانتباه السمعي، التمييز السمعي، الذاكرة السمعية قصيرة المدى وطويلة المدى، تسلسل الأحداث، تنظيم الأفكار داخل كلمات، الدلالات اللفظية، الفهم السمعي، الوعي الصوتي هي الصعوباتُ المتعلقةُ بالجانبِ اللفظي للمهارةِ، وتشتمل على أنواعٍ فرعيةٍ هي صعوباتُ القراءةِ والكتابةِ والتحدثِ والاستماعِ وإجراءِ العملياتِ الحسابيةِ والصعوباتُ التي تظهرُ في المكونِ اللفظي للمهارة حيثُ يعاني التلاميذُ من صعوباتِ ومنها الوعي الصوتي والذاكرة السمعية قَصيرة المدى وطويلة المدى (محمود محمد طنطاوي ،٢٠١٤).

صعوباتُ التعلم اللفظية: تتضمنُ اللغةُ المنطوقةُ قدرة الطالب علي استخدام اللغةِ وتتضحُ صعوباتُ التعلمِ في افتقار التلاميذ إلى اكتساب المفرداتِ واستخدامِها في التعبير عن مشاعرِه وأفكاره، وكذلك عدمُ القدرةِ على الاستخدامِ الصحيحِ لقواعدِ اللغةِ بما يناسبُ سنَّهُ. (د/ محمد محمود العطار، أطفالنا ذوي صعوبات التعلم: جامعة الباحة ١٠٤،٢٠١٨)

دراسات سابقةٌ:

من خلال التعريفات السابقة بأن الوعي الصوتي يعني القدرة على فهم الكلمات المنطوقة التي تتكون من أصوات منفصلة، والقدرة على الوعي والتمييز بينهما، وعد المقاطع الصوتية واستخدام التلاعب بالألفاظ من خلال استماع التلاميذ إلى الأصوات والقدرة على الانتقال بين الحروف والمقاطع إلى تعرف الرموز المكتوبة والمسموعة وربطها بالأصوات تمهيداً إلى فك الرمز القرائي. نستخلص استعراض أكثر من نموذج يوضح مكونات الوعي الصوتي ومن بينهم دراسة إيهاب عبد العزيز الببلاوي (١٤،٢٠١٤)

ثانياً: مكونات الوعي الصوتي:

إن الوعي الصوتي هو انطلاق القدرة على معرفة أماكن هذه الأصوات اللغوية وكيفية إخراجها والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل والألفاظ مع إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أو مقاطع أو في الكلمات أو التعابير اللغوية المختلفة. (إيهاب عبد العزيز الببلاوي١٤،٢٠١٤)

١- **تقسيم الجمل إلى كلمات:** الجمل مكونة من عده كلمات والكلمة مكونة من مجموعة من الفونيمات ولكل كلمة حدود سمعية صوتية حيث إن معرفته للكلمة مؤشر

قوي على الأداء اللفظي والذاكرة السمعية في تقسيم الجمل التي تتضمن كلمات أساسية كالأسماء والأفعال أكثر من الكلمات الوظيفية. (Chard,etal,1999,271).

ويعد التساؤل الخاص بالعلاقة بين الوعي الفو نيمي وأثره في الذاكرة السمعية لصعوبة التعلم اللفظية تساؤلا مركزيا بالنسبة للباحث في إشكالية النمو اللفظي وكملاحظة أولية يمكن القول: إن قصور الوعي الصوتي هو صعوبة في الجانب اللفظي تحدث لدى التلميذ بالرغم من الذكاء عنده، عادياً كان أو متوسطا على الأقل، وبرغم الظروف التعليمية والاجتماعية المناسبة وبرغم عدم وجود اضطرابات نفسية أو انفعالية أو عصبية، وبالتالي فالمشكلة هي في وجود قصور في القدرات الفو نيمية لدى التلميذ. (Corondli,1999,230).

أ- **التنغيم:** يساعد التنغيم على زيادة الوعي بأصوات اللغة مما يسهل عملية الترميز (ربط صورة الحرف بصوته والعكس) كما يعلم التلميذ على وضع وتصنيف الكلمات مع بعضها البعض اعتمادا على أصواتها، مما يسهل عليه التعميم ولذا يقلل عليه الكلمات التي يجب أن يتعلم قراءتها فالقدرة على الإتيان بكلمات نفس التنغيم مؤشرً قوي على النجاح في الجانب اللفظي مستقبلاً:(Morganelli,2002,410).

ب- **تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية:** ويهدف إلى تدريب التلميذ على ربط صورتين لغويتين مكونا كلمات عديمة المعني(د-ي) -دي، أ-ط)، سجع وتقفية الكلمات: ويهدف إلى تدريب التلميذ على الإتيان بكلمات لها نفس قافية الكلمات التي يسمعها وذلك من خلال تغيير الحرف الأول (نور-حور-بور)، الأول والثاني(وزير-غفير-عبير)، ثم الأوسط (رأس- كأس). (آمال قرني نصر حمودة،٢٠٠٤، ٣٣).

يشير "جاسون وديفيد" (Jason,& David,2005) إلى وجود تداخل كبير بين المكونات الفونولوجية، في كون هذه المكونات مرتبطة بقوة باكتساب مهارات القراءة كما أنها تمثل فروقاً فردية ذات دلالة مبكرة، ومصطلح الوعي الصوتي (الفونولوجي) يشتمل على وعي الكلام ومستويات المقاطع على مستوى الكلمة مثال كلمة سحاب مكونة من مقطعين هما "س" و"حاب" والنهاية يتم الوعي بالوحدة الصوتية الفونولوجية الصغرى في المقطع أو الكلمة (الفونيمي) كالوعي بأن مقطع "اب" في المثال السابق يتكون من وحدتين صوتيتين/أ/و/ب،

وتعرف هذه المهارة الأخيرة القدرة على تحليل الأصوات أو الوحدات الصغيرة – بالوعي الصوتي (الفونولوجي) أو الوعي الفونيمي.

د – **المزج الصوتي:** يعني القدرة على مزج وتوليف الأصوات مع بعضها البعض، ويحضر التلميذ للتعرف على الكلمة بعد أن ينطق أصواتها وهو يساعد على ظهور (الأتوماتيكية) في ربط الأصوات بعضها ببعض وهو عنصر ضروري للنمو اللفظي فقد بينت الدراسات أن التلاميذ يتعلمون ربط الأصوات ومزجها بشكل أسرع من تعلم تقسيم أصوات الكلمة، لهذا تمارين المزج الصوتي تقدم لهم قبل تقسيم الكلمات. (Arenon,2006,83).

ويذكر السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٦) أنه لا بد أن يكون تدريب التلميذ منصباً على التوليف الصوتي بداية من رياض الأطفال وحتى الصف الأول الابتدائي، وبالأحرى تعليم بعض الوحدات الصوتية الأصغر الخاصة بالوعي الصوتي ويتخذ الدمج أو التوليف ثلاثة أشكال وهي دمج الكلمات شفهيا لتمويل جملة، ودمج الأصوات شفهية لتكوين كلمة، ودمج المقاطع شفهية لتكوين كلمة.

لذا يعلم التنغيم التلاميذ القدرة على الربط بين الخصائص والصفات التي تنظم أنماط ترابط الحروف في الكلمات كما بينت الدراسات أن التلاميذ الذين علموا قوانين التنغيم والربط بين الأصوات والحروف أظهروا تقدما عالياً في مهارتي القراءة والتهجئة، كما أنهم استمروا على هذا التقدم (Layton,etal,2008,296) يشمل الوعي الصوتي القواعد التي تحكم وتضبط مزج أو توحيد الأصوات المختلفة.

(إبراهيم عبد الله الزريقات، ٢٠٠٥ :١١١) ويذكر أسامة محمد البطاينة وآخرون (٢٠٠٩ :١٠٧).

ى- تقسيم الكلمات إلى مقاطع: إن مقدرة التلميذ على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها، يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء اللفظي وتقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى فونيمات (Curtis,2009,96).

لذا نطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدة)، معرفة ونطق الصوت الأول والأخير أو كليهما (معرفة الصوت وموقعه)، تركيب أصوات الكلمات الحقيقية: ويهدف إلى تدريب

الطالب ربط صورتين لغويتين مكونا كلمات ذات معني (كتب=ك-ت-ب)، (أ-ب=أب). (هدى محمد قناوي،٢٠١٢، ٨٦).

(و) تحليل الكلمات إلى حروف: القدرة على نطق أصوات الكلمة، كل صوت بشكل مفرد فقط من مجرد الاستماع لها وتحديد الحروف التي تتكون منها الكلمة، تحديد بداية الكلمات ويهدف إلى تدريب التلميذ على الصوت الذي بدأت به الكلمة وحركته كما جاء في الكلمة المسموعة، مثلا أرنب البداية الألف هل (آه-إي-أو). (عبد العظيم صبري عبد العظيم،٢٠١٢، ٤٥).

وجاءت دراسة سهام عبد النبي الشيباني لتأكيد أهمية فاعلية البرنامج (٢٠١٤) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل منها (١٠) تلاميذ ، وتم تطبيق مجموعة من الأدوات منها اختبار للوعي الصوتي، والبرنامج التدريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن المجموعة التجريبية في كل من (الوعي بالكلمة ذات صوت البداية المخالفة، الوعي بالكلمة ذات صوت البداية المشابهة، الوعي بالكلمة ذات صوت النهاية المخالفة، الوعي بالكلمة بعد حذف التأنيث ، الوعي بمعني الكلمة بعد حذف الصوت الأول، والوعي بمعني الكلمة بعد حذف بعد إضافة صوت أو أكثر، تحليل الكلمات إلى أصوات ومقاطع، مزج الأصوات والمقاطع لتكوين كلمات، التمييز الصوتي للحروف المتشابهة).

هدفت دراسة حنان ناجي عبد النعيم (٢٠١٦) إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام استراتيجية التحليل الاشتقاقي(المورفولوجي) في علاج صعوبات القراءة، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة ممن لديهم انخفاض مستوى الإدراك الاشتقاقي، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩) سنوات وشهرين و(٩) سنوات وعشرة أشهر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل منها (١٠) تلاميذ ، اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات منها، مقياس صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد : أحمد عواد زيدان السرطاوي ،٢٠١١)، ومقياس الإدراك الاشتقاقي، والبرنامج التدريبي، توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي

المستخدم في ارتفاع مستوى الإدراك الاشتقاقي (المورفولوجي) وانخفاض مستوى صعوبات القراءة لدى المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة محمد السيد علي وآخرون (٢٠١٦) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٠) سنوات ، وتم الاعتماد على بعض الأدوات منها مقياس للوعي الفونولوجي، ومقياس التواصل اللفظي، والبرنامج التدريبي والذي تضمن الوعي بسجع الكلمات، الوعي بأصوات الحروف، الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات، الوعي بتقسيم الكلمات إلى مقاطع، الوعي بتركيب المقاطع، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين الوعي الفونولوجي والتواصل اللفظي.

دراسة اشلي وآخرون (٢٠١٦),Ashly, et al

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة السمعية والبصرية وأثره على الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من(٤٠) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية، إجراءات الدراسة : قسمت العينة إلى مجموعتين ،تجريبية(٢٠) تلميذا وتلميذة ، ومجموعة ضابطة(٢٠) تلميذا وتلميذة، وذلك بعد أن طبقت عليهم الباحثة اختبار هاريسون وستراود Harrison& STROUD :ويتضمن المقارنة بين الكلمة والصورة، والتمييز البصري للصور والأشكال، والتعبير عن الصور ، والتمييز السمعي للأصوات، وربط الأصوات بمصدرها، والانتباه وتنفيذ التعليقات واختبار نبراسكا للاستعداد للقراءة Nebraska : ويتضمن (١٢)اختبارا فرعيا، نذكر منها تلك التي تناسب الأعمار من (٣-١٠) وهي : نماذج المسبحة، وتذكر اللون ومطابقة الصور ، وإلصاق الصور، وطي الورق، ومدى الانتباه، البصري ،ونماذج المكعبات ، وإكمال الرسوم، وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريبا على البرنامج في حين لم تتلق الضابطة أية تدريبات، وتكون البرنامج من (١٨) جلسة ،ولمدة(٩) أسابيع، وقد تمت مقارنة أداء أفراد الدراسة على

الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة وتوصلت نتائج الدراسة إلى : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكفاءة الأكاديمية بين التلاميذ في المجموعة التجريبية وبين تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة مي جمال محمد (٢٠٢٢) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي الصوتي وأثره على تحسين التعبير الشفهي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة بالصف الرابع الابتدائي تكونت عينة الدراسة من تسعة تلاميذ بالمرحلة الابتدائية وتم تطبيق مجموعة من الأدوات من بينها، مقياس الوعي الفونولوجي ومقياس التعبير الشفهي وتواصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية الوعي الصوتي في تحسين التعبير الشفهي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح مما سبق عرضه أن الدراسات السابقة ركزت على جوانب مختلفة فيما يتعلق بالوعي الصوتي، وأهملت جوانب أخري هامة، وما الدراسة الحالية إلا محاولة لسد هذه الثغرات، وإكمال لمسيرة البناء المتتالية على مدى السنوات السابقة حتى وقتنا الراهن، كما تمت الملاحظة من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات التي اهتمت بدراسة الوعي الصوتي وأثره في الذاكرة السمعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك في حدود اطلاع الباحث.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن خفض الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية، ونظرًا لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع – في حد اطلاع الباحث، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلى أن ندرة الدراسات العربية التي تناولت الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية، يمثل مؤشرا لضرورة الاهتمام بدراستها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت في التعقيب على الدراسات بهدف الوصول إلى نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حداثة موضوعها، واختيار عيناتها التي هي في حاجة ماسة إلى المساندة من قبل الآخرين، وقد

استفاد الباحث من الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج في صياغة فروض الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وتحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، هذا بالإضافة إلى سعي الباحث نحو الحرص على التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالدراسة، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولاً إلى المستوى المنشود وفقًا للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع المصري.

فروض الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

يوجد اختلاف ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية.

١. يوجد اختلاف في مستوى الوعي الصوتي لدى الذكور من التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية.
٢. يوجد اختلاف في مستوى الوعي الصوتي لدى الإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية.
٣. توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الوعي الصوتي لدى الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية.

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن.

عينة الدراسة : أُجريت الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكو مترية :

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكو مترية من (٨٠) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عاما.

٢- العينة الأساسية :

تكونت العينة الأساسية من (٨٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية منهم (٤٠) ذكرا و (٤٠) أنثى، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عاما، بمتوسط حسابي قدره (١١.٢٨) وانحراف معياري (0.47).

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

١- مقياس مهارات الوعي الفونولوجي، إعداد: إيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٢).

صمم الاختبار لتشخيص حالات صعوبات التعلم اللفظية، وذلك من خلال مجموعة من الأبعاد التي تقيس القدرة على قوة الوعي الصوتي والقدرة على القراءة الجهرية والصامتة وبالتالي التعرف على جوانب القوة والضعف لديهم.

٢- بطارية صعوبات التعلم اللفظية للدكتور حسني النجار والدكتور محمد مصطفى٢٠٢٣، وتهدف البطارية إلى تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة العربية وتشتمل البطارية على سبعة اختبارات فرعية موزعة على مجالين : مجال صعوبات التعلم اللفظية ويشمل ثلاثة اختبارات فرعية هي : اختبار التهجئة ،اختبار التعرف في القراءة ، اختبار الفهم القرائي والسماعي، ومجال صعوبات التعلم غير اللفظية ويشمل أربعة اختبارات فرعية هي : اختبارات المهارات الحس /حركية ، اختبارات العمليات الحسابية، اختبارات العمليات المكانية – البصرية ، اختبارات الجوانب الانفعالية والاجتماعية ، وجميع الاختبارات من النوع الأدائي أي يعتمد على تقييم المعلم أو الاختصاصي المدرسي (النفسي – الاجتماعي).

وكل اختبار من الاختبارات السبعة الفرعية له مجموعة تعليمات للأداء وله زمن للإجابة. وقد روعي عند إعداد مفردات وأسئلة الاختبارات الفرعية للبطارية التدرج من السهل إلى الصعب في تقديم المثيرات لتناسب تدرج المراحل العمرية لنمو التلاميذ بالصفوف الدراسية المختلفة بالمرحلة الابتدائية، كما تم الاعتماد على معايير تشخيص مجالي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية في ضوء توجهات البحث المعاصرة والأدب النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكو مترية للمقياس، فقد تم التحقق من صدق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بعدة طرق هي صدق المحتوى، صدق التكوين، والتحليل العاملي، وقد اتضح من خلال صدق المحتوى أن جميع فقرات

البطارية تستوفى مؤشرا للقوة التمييزية المناسبة لقبول أي فقرة في البطارية، أما صدق التكوين فقد تم حساب العلاقات الارتباطية البينية بين درجات المقاييس الفرعية. كذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار على البيئة المصرية بطريقة الاتساق الداخلي وقد تراوح معامل الثبات بين (٠,٩٢٥- ٠,٩٥٥) وباستخدام طريقة (التجزئة النصفية) وقد تراوح معامل الثبات بين (٠,٩٢٠- ٠,٩٤٦) وهي معاملات مرتفعة ومقبولة.

إجراءات تصحيح الاختبار:

وقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس وذلك على النحو التالي:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الذكاء الروحي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكو مترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك في الجدول (١):

جدول (١) نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس مهارات الوعي الفونولوجي

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
مهارات التمييز	٠.٧٨٦	**
مهارات التقسيم الصوتي	٠.٧٦٧	**
مهارات عد الأصوات	٠.٧٨١	**
مهارات الإيقاع الصوتي	٠.٨١٦	**
مهارات المزج الصوتي	٠.٨٤٩	**
تنمية مهارات جناس الأصوات	٠.٨٦٤	**

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
مهارات التلاعب بالأصوات	٠.٧٦٢	**
الدرجة الكلية	٠.٨٧٤	**

ويرمز لمستوى الدلالة (0,01)(**) ويتضح من خلال جدول (١) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس مهارات الوعي الفونولوجي، والدرجة الكلية له، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس مهارات الوعي الفونولوجي لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا . كرو نباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس مهارات الوعي الفونولوجي باستخدام معامل ألفا – كرو نباخ لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٢):

جدول (٢) معاملات ثبات مقياس مهارات الوعي الفونولوجي باستخدام معامل ألفا – كرو نباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرو نباخ
١	مهارات التمييز	٠.٧٣٢
٢	مهارات التقسيم الصوتي	٠.٧٨٤
٣	مهارات عد الأصوات	٠.٨٠٩
٤	مهارات الإيقاع الصوتي	٠.٧٥٥
٥	مهارات المزج الصوتي	٠.٧٦٥
٦	تنمية مهارات جناس الأصوات	٠.٧٧٢
٧	مهارات التلاعب بالأصوات	٠.٨٠٣

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرو نباخ
	الدرجة الكلية	٠.٨٤١

يتضح من خلال جدول (٢) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتطبيق مقياس مهارات الوعي الفونولوجي على عينة التحقق من الكفاءة السيكو مترية التي اشتملت (٥٠) تلميذًا، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل طالب على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سيبرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٣):

جدول (٣) مُعاملات ثبات مقياس مهارات الوعي الفونولوجي بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان . براون	جتمان
١	مهارات التمييز	٠.٨٧٩	٠.٨٤٣
٢	مهارات التقسيم الصوتي	٠.٨٣٩	٠.٧٩٦
٣	مهارات عد الأصوات	٠.٨٨٤	٠.٨٥٢
٤	مهارات الإيقاع الصوتي	٠.٨٢٦	٠.٧٨٩
٥	مهارات المزج الصوتي	٠.٨١٤	٠.٧٧١
٦	تنمية مهارات جناس الأصوات	٠.٨٧٥	٠.٨٣٩
٧	مهارات التلاعب بالأصوات	٠.٨٥٤	٠.٨٠٦
	الدرجة الكلية	٠.٨٥٠	٠.٨٢٢

يتضح من جدول (٣) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه لمهارات الوعي الفونولوجي.

(٤) مقياس الذاكرة السمعية، إعداد: علي محمد الصمادي، صياح إبراهيم الشمالي (٢٠١٧). ولذا صمم الاختبار بطاريات الاختبارات لذوي صعوبات التعلم (الذاكرة السمعية، على محمد الصمادي، صياح إبراهيم الشمالي ٢٠١٧)، اختبار سعة الذاكرة السمعية واختبار مهارات التحليل السمعي، اختبار الذاكرة السمعية التتابعية، واختبار التمييز السمعي.

وقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس وذلك على النحو التالي:

١- طريقة إعادة التطبيق:

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الذاكرة السمعية من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكو مترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت معاملات الارتباط (٠.٧٨٩) وهي دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة.

٢- طريقة معامل ألفا . كرو نباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس الذاكرة السمعية باستخدام معامل ألفا – كرو نباخ وكانت القيمة (٠.٨٠٣) وهي مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتطبيق مقياس الذاكرة السمعية على عينة التحقق من الكفاءة السيكو مترية التي اشتملت (٥٠) تلميذا، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٤):

جدول (٤) مُعاملات ثبات مقياس الذاكرة السمعية بطريقة التجزئة النصفية

سبيرمان . براون	جتمان
٠.٨١٩	٠.٧٧٥

يتضح من جدول (٤) أنَّ معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان . براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للذاكرة السمعية.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنَّه "**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)بين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية، والجدول (٥) يوضح النتيجة.

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية (ن =٨٠)

أبعاد الوعي الصوتي	الذاكرة السمعية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات التمييز	٠.٥١٤	**
مهارات التقسيم الصوتي	٠.٤٢١	**
مهارات عد الأصوات	٠.٤٩٧	**
مهارات الإيقاع الصوتي	٠.٦٤١	**
مهارات المزج الصوتي	٠.٤٢١	**

أبعاد الوعي الصوتي	الذاكرة السمعية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تنمية مهارات جناس الأصوات	٠.٥٨٧	**
مهارات التلاعب بالأصوات	٠.٦٣٢	**
الدرجة الكلية	٠.٦٩٨	**

ويرمز لمستوى الدلالة (٠,٠١)(**) يتضح من جدول (٥) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة قد تحقق.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنَّه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الوعي الصوتي لدى الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) t-test للمجموعتين، والجدول (٦) يوضح النتيجة.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت في الوعي الصوتي لدى مجموعتي الذكور والإناث

الأبعاد	الذكور ن = ٤٠		الإناث ن = ٤٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مهارات التمييز	٨.٥٠	٠.٥١	١٠.٨٠	٢.١٩	٦.٤٨٢	**
مهارات التقسيم الصوتي	٩.٦٠	٠.٩٣	١١.٩٥	٢.١٦	٦.٣٢٣	**
مهارات عد الأصوات	٧.٩٠	٠.٧١	٩.٥٥	١.٧٧	٥.٤٧٩	**

مهارات الإيقاع الصوتي	٩.٠٠	٠.٧٨	١١.٤٥	٢.٢٥	٦.٤٩٦	**
مهارات المزج الصوتي	٧.٨٠	٠.٧٦	٩.٤٠	٢.٠٩	٤.٥٦١	**
تنمية مهارات جناس الأصوات	٥.٧٠	٠.٧٩	٨.٥٥	٢.٨٠	٦.١٩٤	**
مهارات التلاعب بالأصوات	١٢.١٠	٠.٧١	١٤.٦٥	٣.٠٨	٥.١٠٩	**
الدرجة الكلية	٦٠.٦٠	١.٨٢	٧٦.٣٥	١٥.٣٠	٦.٤٦٥	**

ويمكن التعبير عن مستوى الدلالة (0,01) (**) وبالنظر في جدول (٦) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية في اتجاه الإناث، حيث كانت قيم (ت) = (٦.٤٨٢، ٦.٣٢٣، ٥.٤٧٩، ٦.٤٩٦، ٤.٥٦١، ٦.١٩٤، ٥.١٠٩، ٦.٤٦٥)، في مهارات التمييز، مهارات التقسيم الصوتي، مهارات عد الأصوات، مهارات الإيقاع الصوتي، مهارات المزج الصوتي، تنمية مهارات جناس الأصوات، مهارات التلاعب بالأصوات، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبذلك يكون الفرض الثاني للدراسة قد تحقق.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنَّه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذاكرة السمعية لدى الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلمِ اللفظية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) t-test للمجموعتين، والجدول (٧) يوضح النتيجة.

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت في الذاكرة السمعية لدى مجموعتي الذكور والإناث

الذكور ن = ٤٠		الإناث ن = ٤٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٥.٩٥	٠.٦٨	٢٨.١٥	٢٢.٢٤	٦.٣١١	٠.٠١

بالنظر في جدول (٧) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية في اتجاه الإناث، حيث كانت قيمة (ت) = (٦.٣١١)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبذلك يكون الفرض الثالث للدراسة قد تحقق.

مناقشة نتائج الدراسة:

بعد العرض السابق لنتائج الدراسة يمكن مناقشتها وتفسيرها في ضوء الفروض والدراسات السابقة والإطار النظري وذلك على النحو التالي:

أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية لصالح عينة الإناث، كما تحقق بالفرض الثاني والثالث.

وهذا ما أشارت إليه كثير من الدراسات، هذا وقد أكدت الدراسات على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية لديهم مشكلات واضحة في الوعي الصوتي والذاكرة السمعية والتي منها أبو راس وآخرون (٢٠١) Aboras , et al. ، دراسةُ (علا عبد المقصود عبد الصادق، ٢٠٠٩)، دراسة حنان ناجي عبد النعيم (٢٠١٦)، دراسة محمد السيد علي وآخرون (٢٠١٦)، دراسة مدلين شفيق شقير (٢٠١٦)، دراسة (Haddad&Taha,2017).

وبناءا على ما سبق تم التأكيد من صدق وثبات الاختبار، حيث وجد أنه يصلح لعينة الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

تضمنت الخطوات الإجرائية التي قام بها الباحث في الدراسة على ما يلي:

١-القيام بزيارات ميدانية لمدرسة تشتمل على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية لتوافر شروط العينة.

٢-حساب صدق وثبات أداء الدراسة.

٣-تحديد عينة الدراسة الأساسية.

٤-تطبيق مقياس الوعي الصوتي على العينة الأساسية.

٥-تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعالجتها إحصائياً.

٦-مناقشة نتائج الدراسة ووضع التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

ملخص النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية دالة عند (٠.٠١) بين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية، كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا عند (٠.٠١) بين كل من الذكور والإناث في الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لصالح الإناث.

توصيات الدراسة:

يوصى الباحث استنادًا إلى ما كشفت عنه الدراسة الحالية بما يلي: -

١- الاهتمام بسيكولوجية التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية.

٢- الاهتمام بتحسين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية.

٣- عقد ورش عمل لمعلمي ومعلمات المدارس الابتدائية للتعرف بماذا يقصد بالوعي الصوتي وأبعاده وكيفية تنميته في ظل تداخل الأصوات المتشابهة صوتاً والمختلفة نطقاً.

دراسات مقترحة :

استنادًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث عددا من الموضوعات البحثية التي تحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على نتائجها:

١- برنامج إرشادي انتقائي لتنمية الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية.

٢- برنامج إرشادي لتحسين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التعلمِ اللفظية.

٣- فاعلية برنامج إرشادي أسري لتحسين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية.

المراجع :

المراجع العربية :

أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٣). علم النفس أصوله ومبادئه، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٢)، صعوبات التعلم، المشكلة، الأعراض، والخصائص مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة :٦- ٣٠.

السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٣): صعوباتُ التعلم النوعية (الديسلكسيا) رؤية نفس عصبية، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦)، الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية. القاهرة دار الفكر العربي.

إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠٠٥). اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج. عمان دار الفكر ناشرون وموزعون.

أسامة محمد البطاينة وملك أحمد رشوان، (٢٠٠٩). صعوبات التعلم(ط٣): النظرية والممارسة عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد عواد ٢٠١١ صعوبات القراءة والكتابة: النظرية والتشخيص والعلاج.

أبو زيد خضر مخيمر. (٢٠١١). الذاكرة السمعية والبصرية وعلاقتهما بالتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم دراسات تربوية واجتماعية.

آمال قرني حمودة (٢٠٠٤). استخدام بورتاج لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة من سن ٥-٦ سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس – معهد دراسات الطفولة.

إيهاب الببلاوي ٢٠١٢ علوم تربوية التربية الخاصة دار الزهراء للنشر والتوزيع.
حنان ناجي عبد المنعم (٢٠١٦). فاعلية برنامج باستخدام إستراتيجية التحليل المورفولوجي لعلاج صعوبات القراءة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حسني زكريا النجار رؤية مقترحة لتطوير تخصص علم النفس التربوي، مجلة كلية التربية –جامعة كفر الشيخ – ٢٠٢٠)
حسني زكريا النجار، محمد مصطفى طه (٢٠٢٣) بطاريات تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية دليل البطاريات والتعليمات.
جيهان محمود غنيم (٢٠٠٧): دراسة تشخيصية علاجية لصعوبات التشغيل الصوتي في القراءة الجهرية لدي تلاميذ الحلقة الاولي من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة كفر الشيخ.
سيغموند فرويد (١٩٨٦) طبيب الأعصاب مؤسس مدرسة التحليل النفسي وعلم النفس الحديث واشتهر بنظريات العقل واللاوعي بريطانيا –لندن.
عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٢) دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول.
عبد العزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي مقدمة في تقييم ومعالجة الصعوبات الأساسية في الحساب" دار الكتاب الجامعي – العين ١٩٩٨.
عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥) الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية ببني سويف، م١، ع٣.
عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥): النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم بحث مقدم إلى مؤتمر كلية التربية، جامعة الكويت، من ٢٠–٢٢ مارس.
عبد العظيم صبري عبد العظيم ٢٠١٢ الصفاء في قواعد القراء من طريق طيبة النشر العصرية للنشر والتوزيع.

عادل عبد الله محمد: أسس البحث العلمي الطبعة الثانية (٢٠١٦ –٢٩٥/١١٢)
علي محمد الصمادي وصياح إبراهيم الشمالي (٢٠١٧) المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم (١٦٥:١٧٣).
فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨ب): صعوبات التعلم: الأسس النظرية التشخيصية والعلاجية. ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.

ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١١). مهارات الاستماع النشط. عمان. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مدلين شفيق شقير (٢٠١٦) دراسة المستوى المورفولوجي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين، جامعة دمشق، سوريا.

محمود محمد الطنطاوي (٢٠١٤). صعوبات التعلم غير اللفظية توجهات وقضايا حديثة-ميسون نعيم مجاهد (٢٠١٢). صعوبات التعلم في ضوء النظريات الحديثة. ط١، الرياض: دار الزهراء للطباعة والنشر.

محمد السيد علي، أسامة عادل محمود (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، مجلة العلوم التربوية، ٢٤ (٢)، ٥١٩ – ٥٨٣.

محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة، المؤتمر السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. عن حق كل تلميذ أن يكون قارئاً متميزاً. المجلد الأول/ يوليو. دار الضيافة، جامعة عين شمس.

محمد محمود العطار (١٠٤،٢٠١٨)، دور المؤسسات في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال المؤسسات في المملكة العربية السعودية.

محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٦) دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة المجلد الأول المؤتمر العلمي.

مي جمال محمد (٢٠٢٢). برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي(الصوتي) وأثره على تحسين التعبير الشفهي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الدراسات الأجنبية:

Admine, E (2010) Cognitive Development pre-Academic Http/Blogs.ubs.ca/early Childhood Inervention /2010/12/per-Academic-Skills.

Ashly. B, Manelly. S (2016) The Role of Speech Processes &Memory Scheltinga, F; Vanderhi, A& Struiksma, C (2010). Predictors of Response to intervention of word reading Fluency in Dutch, Journal of learning

Aenon, E., Carlson, S (2006). Working Memory, Psychiatric Symptoms and Academic Performance at School. Neurobiology of Learning and Memory.

Chard, D., Dickson, S (1999). **phonological aw airiness: Instructional and assessment guideline**s. Intervention in school and clinic,34(5),261-270.

disabilities43(3)-212-228. in Reading Disability. The Journal of General Psychosis,121(2),131-146.

Harris, T. L & Hodges, E. R. (1995): The literacy dictionary – vocabulary of reading and writing Newark, DE: International reading association, Available at: http www.eric.ed.go v .ED:385820.

Jacobson, L (2004) What research says about vocabulary Instruction for students with learning Disabilities Exceptional children, Journal of Experimental Child Psychology 70(3),299.

Domitrovich, Mallony (2016)" A program of Instruction Activities for the Development of Listening Skills in Preschool Children". University Microfilms Xerox Company Dissertation Copies, Post office Box, Ann Arbor, Michigan.

Kirk, S.& Kirk, W. (1977) Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation. Chicago: University of Illinois press.

Lay toun, T (2008). Special Education for the Early Childhood years Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J.