جامعة قناة السويس

كلية التربية بالسويس

بسم الله الرحمن الرحيم

فاعلية النمذجة المقترنة بالإيحاء والإقناع في خفض شدة اللجلجة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

وفاء فكرى على فرغلي

(تخصص الصحة النفسية)

كلية التربية بالسويس– جامعة قناة السويس

مجلة كلية التربية بالسويس– جامعة قناة السويس– العدد الثالث– يناير ٢٠١١م

فاعلية النمذجة المقترنة بالإيحاء والإقناع في خفض شدة اللجلجة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مكونات الذكاء

وفاء فكرى على فرغلي*

مقدمـة

يعد الكلام وظيفة مكتسبة لها أساس حركي وآخر حسي، وأن عملية التوافق بين المظهرين لها شأن كبير في نمو اللغة لدى الطفل وكلما كان هذا التوافق طبيعياً كان الكلام بدوره طبيعياً، غير أنه في بعض الحالات توجد بعض العوامل البيئية أو العضوية أو النفسية أو الوظيفية، فتحدث بسببها أنواع مختلفة من الصعوبات والاضطرابات بعضها خاص بالنطق والبعض الآخر خاص بالكلام والتعبير (مصطفي فهمي، ١٩٨٥: ٢٨).

وأحيانا تأخذ الاضطرابات شكلا آخر يتمثل في أن يتحدث الطفل بسرعة زائدة لا تتضح معها بعض الكلمات والمقاطع، وفي كثير من الأحيان يحدث العكس، فنجد الطفل يتعثر ويتوقف عند النطق بالحروف أو المقاطع، وقد يصل به الأمر إلى صعوبة في نطق الكلمات كلية ويطلق على هذه الظاهرة "اللجلجة" Stuttering، وهذا الاضطراب هو موضوع البحث الحالي.

أهداف البحث

١- تصميم برنامج لخفض شدة اللجلجة لدى عينة من الأطفال المتلجلجين يعتمد على استخدام أسلوب النمذجة المقترنة بالإيحاء والإقناع.

٢- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج المشار إليه في خفض شدة اللجلجة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

---

* بحث مستل من رسالة ماجستير إشراف: أ. د/ سامي محمد موسى، أ.م. د. عبد الحميد عبد العظيم رجيعة.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

ترجع أهمية البحث الحالي من الناحية النظرية إلى :

١- تقديم برنامج علاجي يساهم في حل مشكلة اللجلجة لدى الأطفال والتي تعوقهم عن التواصل مع الآخرين.

٢- ندرة الدراسات العربية –في حدود علم الباحثة– التي تناولت النمذجة المقترنة بالإيحاء والإقناع في خفض شدة اللجلجة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

ترجع أهمية البحث الحالي من الناحية التطبيقية إلى أنه:

١- من الممكن أن تساعد نتائج البحث الحالي في اختيار الأساليب العلاجية وفقا لطبيعة وأحوال الأطفال المتلجلجين.

٢- أن يكون للبرنامج أهمية في المجال التربوي ويعمل بها في المدارس حيث يهتم بالتلميذ ككائن متكامل من الناحية النفسية والسلوكية والمعرفية.

مصطلحات البحث

اللجلجة : Stuttering

تعرف اللجلجة بأنها "عدم قدرة الفرد على التعبير اللفظي والتلقائي لما يجيش بنفسه، ويتردد في أعماقه، ويتمثل ذلك في احتباسات حادة، وتكرار لبعض المقاطع، وإعاقة في النطق، وحشرجة في عملية التنفس، وانقباضات في عضلات الوجه (فرج طه وآخرون،١٩٩٢ : ٦٦).

النمذجة : Modeling

هو التغيير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين (جمال الخطيب : ١٩٩٠، ٢٠٠).

الإيحاء : Suggestion

وضعت الباحثة تعريفا إجرائيا ينص على :

"الإيحاء هو عملية تقوم على إيحاء الطفل بأن حالته ستتحسن، وأنه لن يستمر على هذا السوء بعد الآن وأن هناك تحسن ملحوظ".

الإقناع : Persuasion

وضعت الباحثة تعريفا إجرائيا ينص على :

"الإقناع عملية تزيد من الإيحاء في أنه يعتمد على العقل وتقوم عملية الإقناع على مناقشة الطفل وإقناعه بأنه ليس هناك ما يدعو إلى الخوف من الكلام وأنه خال من أي علة عضوية أو وظيفية تعيق كلامه".

الدراسات السابقة

هناك الكثير من الدراسات التي تناولت اللجلجة منها:

دراسة لاسوجا وودمير (Lasogga & Wedmeyer, 1981) بعنوان " تنشئة الوالدين للأطفال المتلجلجين" هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الطفل المتلجلج ووالديه وأثر

الاتجاهات الوالدية على الأبناء المتلجلجين. وقد اشتملت الدراسة على عينة من أسر المتلجلجين (ن = ١٤٣) وعينة من أسر غير المتلجلجين (ن = ١٩١). وقام الباحثان بتطبيق استبانة للاتجاهات الوالدية على المجموعتين.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها :

وجود اختلافات واضحة بين المجموعتين في عوامل ثلاثة وهي : التقبل – والثبات – والعقاب، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين (مجموعة آباء المتلجلجين – ومجموعة آباء غير المتلجلجين) في أساليب المعاملة الوالدية حيث اتسمت معاملة الآباء لأبنائهم المتلجلجين بعدم الثبات وعدم التقبل والعقاب وإثارة الألم النفسي، ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح آباء المتلجلجين في العقاب، كذلك وجود فروق دالة إحصائياً لصالح آباء غير المتلجلجين في التقبل وثبات التوقعات.

أما في دراسة بيتشمان وآخرين (Beitchman,1990) بعنوان "مدى تأثر التحصيل الدراسي باضطرابات الكلام" فقد هدفت إلى الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فقد القدرة على اتساق / ثبات الكلام لدى الأطفال بالاضطرابات النفسية. اشتملت عينة الدراسة على (١٧٥) طفلاً من أطفال مرحلة المدرسة الابتدائية، وخلصت الدراسة إلى أن عدم القدرة على الكلام بطلاقة واستمرارية يؤثر في كلام الطفل ويزيد من الاضطرابات النفسية لديه.

وفي دراسة ولمارانس ويوس (Walmarans & Uys, 1991) والتي أجريت بهدف التشخيص والعلاج معاً، حيث أظهرت نتيجة التشخيص وجود طفل عمره (٦٥) شهراً يعانى من اللجلجة أثناء الكلام مع الآخرين.

بناء عليه تم عمل برنامج علاجي سلوكي لهذا الطفل يقوم على فنيات العلاج السلوكي (تدريبات كلامية – واجبات منزلية – تعزيز) وعهد الباحثان بتنفيذ البرنامج إلى أم الطفل وأخوته الأربعة وتحت إشراف مباشر من قبل الباحثين. وخلصت الدراسة إلى أن : أسلوب التفاعل الذي تم بين الطفل ووالدته كان أكثر فعالية من أسلوب التفاعل الذي تم بين الطفل وأخوته الأربعة. وكان للتدريبات والأنشطة الخاصة بزيادة مهارات اللغة والكلام لدى الطفل أثر في فعالية العلاج من اللجلجة.

وقد هدفت دراسة نورة بنت عبد الله الشريم (٢٠٠٢) بعنوان : " فاعلية برنامج نفسي (معرفي / سلوكي) في علاج اللجلجة لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، إلى معرفة مدى فاعلية برنامج نفسي (معرفي / سلوكي) في علاج اللجلجة لدى أطفال المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من

المتلجلجين الذكور، تتراوح أعمارهم بين (٩ – ١٢) سنة قسموا إلى مجموعتين : تجريبية (١٠) أطفال طبق عليهم البرنامج العلاجي، ضابطة (١٠) أطفال لم يتلقوا أي نوع من العلاج.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها :

فعالية البرنامج العلاجي المستخدم في خفض حدة اللجلجة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقد أجرى كل من بارى ميليسا وكيل توماس (Bray,Melissa,A., & Kehle,Thomas,J.,:2001) دراسة هدفت إلى اختبار اثر النمذجة الذاتية كأسلوب تدخل لعلاج اللجلجة لدى ثلاثة من المراهقين، واشتملت إجراءات العلاج على أربعة مراحل : المرحلة الأولى : المستوى القاعدي، وفيه يتم جمع المعلومات الخاصة بمرحلة التدخل العلاجي. المرحلة الثانية : العلاج، وتم إعداد (٣) شرائط مدة كل منهما (٥) دقائق وذلك لكل طالب على حده، ويصور كل شريط حالة تحدث بطلاقة في مواقف أكاديمية مختلفة. المرحلة الثالثة : التثبيت، خلال مرحلة التثبيت سمح للطالب باستمرارية مشاهدة شرائط العلاج الخاصة بهم كما يرغبون وذلك في منازلهم. المرحلة الرابعة : المتابعة ، وفي مرحلة المتابعة تم تسجيل كل محادثات الطلاب على شرائط فيديو ومن ثم حللت من اجل حساب التكرارات، وقد أشارت النتائج إلى أن الطالب الأول حقق انخفاض ضعيف في الطلاقة، في حين أظهر الطالب الثاني زيادة في التحسن للمقاطع ذات اللجلجة، وبالنسبة للطالب الثالث اظهر تحسننا حيث اختفت اللجلجة تماما من حديثه.

وقد أوصت الدراسة بإعادة تطبيق الدراسة مع أشخاص بالغين وأطفال المرحلة الابتدائية ممن يعانون من اللجلجة وتعتمد درجات تعميم هذه النتائج على إعادة تطبيق الإجراءات مع أفراد آخرين.

أدوات البحث

١- مقياس شدة التلعثم إعداد رايلى (Riley, 1984) "ترجمة وتقنين سيد أحمد البهاص (٢٠٠٦)".

*** وصف أداة قياس التلعثم:**

وتشتمل أداة قياس شدة التلعثم على ثلاثة أبعاد هي:

١- التكرارات الصوتية Frequency: وتتضمن المحادثة والقراءة.

ففي المحادثة يُسأل المفحوص مجموعة أسئلة شخصية في زمن لا يتعدى خمس دقائق، وتدور الأسئلة حول (اسمه- محل إقامته-أ فراد أسرته- السبب في مشكلته الكلامية- اتجاهه نحو تلك المشكلة).

وفي القراءة يطلب منه أن يقرأ قطعة قرائية لا يتعدى زمنها خمس دقائق بالنسبة للتلميذ العادي الذي هو في نفس سن المتلعثم.

وقد تم تحديد عدد كلمات قطعة القراءة بحيث لا تتجاوز (١٤٠) كلمة نظراً لما توصلت إليه الدراسات التي أجريت في البيئة المصرية، والتي تشير إلى أن معدل قراءة التلميذ المتوسط في الصف، الرابع الابتدائي من ٢٥-٣٠ كلمة في الدقيقة. (حسن شحاتة، ١٩٨١: ١٨٢).

تم تسجيل كل من المحادثة والقراءة، ثم حسبت النسبة المئوية بقسمة عدد اللعثمات على عدد الكلمات المقروءة أو المتحدث بها مع ضرب الناتج × ١٠٠، ثم تحول النسبة المئوية إلى درجات من خلال جدول المعايير بحد أقصى (١٨) درجة للمحادثة والقراءة. أما بالنسبة لغير القارئين فيعتمد تقدير شدة التلعثم على المحادثة فقط .

٢- الاحتباسات الصوتية Sound Blocks، وقد اعتمد "رايلى" في حسابها على متوسط ثلاث احتباسات، وقد حدد المدة الزمنية بحيث تتراوح من (أقل من ٢/١ ثانية-أكثر من دقيقة)، أما الحد الأقصى للدرجات المقابلة فهو (٧) درجات لكل احتباسة، وحتى يمكن حساب المتوسط، تجمع درجات الاحتباسات الثلاث وتقسم على(٣).

٣- المصاحبات الجسمية Physical Concomitants: تتضمن أربعة مصاحبات هي:

- الأصوات الصارفة للانتباه (اللاهية) Distracting Sounds: كضوضاء التنفس، صفير الصوت، الشهيث المفاجئ، الزفير الشديد... الخ.
- انفعالات الوجه (التكشيرة الوجهية) Facial Grimaces: كارتعاش الفم، تحدب اللسان، الضغط على الأسنان.
- حركات الرأس Head Movements: وتشمل حركة الرأس للخلف أو الأمام أو التلفت على الأجناب... الخ.

وتأخذ المصاحبات الجسمية (٢٠) درجة كحد أقصى بواقع (٥) درجات لكل مصاحب من المصاحبات الأربع.

وقد جمع رايلى Riley الأبعاد الثلاثة للأداة في جدولين للمعايير أحدهما للأطفال والآخر للمراهقين، حيث أعاد تحويل الدرجة الخام مرة أخرى إلى نسبة مئوية، وعلى أساسها تم تصنيف شدة التلعثم إلى (٥) مستويات: (منخفظة جداً-أقل من المتوسط-متوسطة-حادة-حادة جداً).

الخصائص السيكومترية للأداة:

ثبات الأداة على العينة المصرية: وقد استخدمت طريقتان هما:

أ- ثبات الملاحظ:

استخدم الباحث لحساب ثبات الأداة على عينة من المتلعثمين في البيئة المصرية طريقة "ثبات الملاحظ" Observer Reliability وخطواتها كالآتى:

١. استعان الباحث بثلاثة من الملاحظين من أخصائى أمراض الكلام بمعهد السمع والكلام بإمبابة – القاهرة مع الباحث، ومن ثم أصبح مجموع الملاحظين أربعة.
٢. قام الباحث بتدريب الملاحظين على ما سوف يلاحظونه، وتعريفهم طريقة التقدير لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للأداة.
٣. تم تكليف كل ملاحظ بتقدير درجات (١٠) حالات من الأطفال المتلعثمين (العينة الاستطلاعية) من خلال شريط تسجيل لكل حالة في بعدى التكرارات الصوتية والاحتباسات الصوتية بالإضافة إلى قيامه بتسجيل المصاحبات الجسمية لكل حالة.
٤. تم حساب معاملات الارتباط بين الملاحظين الأربعة، حيث كانت معاملات الارتباط بين الملاحظين الأربعة في تقديرهم لحالات التلعثم على الأداة المستخدمة دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للتلعثم وجميع الأبعاد الفرعية، وأن معظم معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى (٠.٠١)، ومن ثم فالأداة على قدر من الثبات مهما اختلف الملاحظ.

ب- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قام الباحث بحساب ثبات الأداة على عينة من الأطفال المتلعثمين (ن=٤٢) باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات على العينة المذكورة ٠.٨٦٤ وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى ٠.٠١.

*** صدق الأداة على العينة المصرية:**

قام الباحث بالتحقق من صلاحية الأداة عن طريق :

أ- حساب الاتساق الداخلي:

حيث تم حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل بعد فرعى والدرجة الكلية للأداة، مطروحاً منها درجة البعد لدى عينة مكونة من (٤٢) متلعثماً، وكانت جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يعنى اتساق الأبعاد الفرعية في علاقتها بالميزان الداخلي (الدرجة الكلية للأداة).

ب- استخدام محك خارجي:

استخدم الباحث "تقرير الطبيب" للحالة كمحك خارجي لحساب صدق الأداة حيث تم عرض حالات التلعثم (ن=٤٢) على الطبيبة المختصة بأمراض الكلام بمعهد السمع والكلام، حيث طُلب منها أن تضع درجة لكل حالة على سلم متدرج من (١-١٠) من خلال المحادثة مع الحالات، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للحالات على "أداة قياس شدة التلعثم" ودرجة تقدير الطبيب لها، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجتين (٠.٩٠٨) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يعنى أن الأداة على قدر مناسب من الصدق في تقديرها لدرجة تلعثم الحالات.

وتجدر الإشارة إلى أن أداة قياس شدة التلعثم- التي أعدها الباحث وقتها- قد استخدمت في دراسات حديثة في البيئة العربية لتشخيص حالات التلعثم لدى الأطفال والمراهقين، من هذه الدراسات: دراسة محمد سيد عطية (١٩٩٩)، ودراسة صفوت عبد ربه (٢٠٠٠).

٢- اختبار (قلق الحالة) للأطفال: إعداد سبيلبرجر (spielberger,1973) ترجمة وتقنين عبد الرقيب البحيرى (٢٠٠٧).

قام سبيلبرجر(spielberger,1973) بوضع قائمة لقياس مفهومين منفصلين للقلق عند الأطفال أطلق عليهما: سمة القلق Anxity Trait، Anxity state وذلك لدراسة القلق لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، ويطبق الاختبار فرديا أو جماعيا، ويوجد لكل مقياس من المقاييس تعليمات معيارية للمفحوصين.

ويتكون مقياس (قلق الحالة) من (٢٠) مفردة يسأل فيها الأطفال عما يشعرون به في لحظة ما، تم صياغة المفردات بطريقة بسيطة مناسبة لصغر السن، ويستجيب لهل الأطفال باختيار بديل من ثلاثة بدائل أمام كل مفردة وهي (نادرا – أحيانا – غالبا).

أ – صدق الاختبار:

استخدم عبد الرقيب البحيرى (١٩٨٢) عدة طرق لحساب صدق الاختبار هي:

- صدق الميزان (المحك): واستخدم في ذلك مقياس "تايلور للقلق الصريح" وتم الحصول على ارتباط موجب مرتفع بين "مقياس حالة القلق" و "مقياس القلق الصريح".
- الاتساق الداخلى: وفيه تراوحت معاملات الارتباط الداخلية لمقياس حالة القلق بين (٠.١٣،٠.٦٠) لدى عينة الذكور (ن=٣٢٠)، أما عينة الإناث (ن=٢٩٠) فقد تراوحت معاملاتها بين (٠.١٩،٠.٦٢).
- التحليل العاملى: أسفر التحليل العاملى عن أربعة عوامل لها أعلى تشبعات في "مقياس حالة القلق" وهي: الشعور بالهم والضيق-التوتر العضلى-الحيرة والارتباك-ضعف الأنا.

وفي الدراسة الحالية استخدمت الباحثة لحساب صدق الاختبار طريقة الاتساق الداخلى على عينة مكونة من (٣٠) طفلاً حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاختبار والدرجة الكلية له دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) أو مستوى (٠.٠١) ما عدا العبارات رقم (١٤،١٥،١٧) لم تصل إلى حد الدلالة، ومع ذلك تم الإبقاء عليها لارتفاع قيمة معامل الارتباط مما يدل على صدق جميع عبارات الاختبار.

ب- ثبات الاختبار:

قام عبد الرقيب البحيرى (١٩٨٢) بترجمة الاختبار إلى اللغة العربية، ثم قام بتطبيقه على عينة مكونة من (٦١٠) تلميذاً منهم (٣٢٠) ذكراً، (٢٩٠) أنثى موزعين في الصفوف من (الثالث إلى السادس) الابتدائي بمحافظة أسيوط، وتم حساب الثبات بطريقة معامل "ألفاكرونباخ" للعينة الكلية (ن=٦١٠) وبلغ معامل ألفا (٠.٧٥).

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) طفلاً متلجلجاً بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره (١٥) يوماً وكان معامل الثبات لحالة القلق =(٠.٩٠) وهو معامل ثبات مرتفع.

٣- قائمة تقدير الذات للأطفال "إعداد كوبر سميث" ترجمة عبد اللطيف محمد خليفة. (٢٠٠٧م).

*** وصف القائمة:**

يطلب من المبحوث الإجابة على كل بند من هذه البنود من خلال تقريره بمدى انطباق البند عليه أو عدم انطباقه (عن طريق الرد بجملة " مثلى " أو " ليس مثلى ")، ويحصل المبحوث على درجة واحدة عن كل بند، وبناء على ذلك تتراوح الدرجات على هذه القائمة بين صفر وخمسين درجة. والبنود التي يجاب عليها بعبارة " تنطبق " تعنى تقديراً ذاتياً مرتفعاً، أما البنود التي يجاب عليها بعبارة " لا ينطبق " فتعنى تقديراً ذاتياً منخفضاً.

وتكونت العينة الأصلية من ٨٧ ذكراً وأنثى من الصفين الخامس والسادس.

*** صدق القائمة:**

تم تقدير صدق قائمة تقدير الذات للأطفال عن طريق الصدق التمييزى، على النحو التالي:

الصدق التمييزى Discriminant Validity

تميزت قائمة التقدير الذاتي بصدق تمييزي مقبول. فعلى سبيل المثال لم يرتبط مقياس التقدير الذاتي بالعديد من المقاييس، مثل مقياس الكذب في بطارية أيزنك للشخصية. كما لم يجد

جيبس و نورويش (Gibbs and Norwich, 1985) علاقة بين مقياس تقدير الذات واختبار الذكاء اللفظي.

وفي الدراسة الحالية تم حساب القائمة عن طريق صدق المحك حيث تم تطبيق مقياس تقدير الذات إعداد محمود فتحي عكاشة(١٩٨٦) على عينة تقنين قوامها(٣٠) طفلا متلجلجا والتي سبق وأن طبق عليها قائمة "تقدير الذات" وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال على القائمة و مقياس تقدير الذات فكان مساويا (٠,٧٤) وهو معامل دال إحصائيا عند ٠,١ وهذا يدل على صدق القائمة.

*** ثبات القائمة:**

تم حساب الثبات لقائمة تقدير الذات للأطفال عن طريق:

إعادة الاختبار:

قام كوبر سميث (Coopersmith) بحساب ثبات القائمة عن طريق معاملات الارتباط بين الاختبار وإعادة تطبيقه. وكانت الفترة بين تطبيق الاختبار وإعادته خمسة أسابيع، وكان معامل الارتباط ٠.٨٨.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب ثبات القائمة على عينة مكونة من (٣٠) طفلا متلجلجا بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره (١٥) يوما وكان معامل الثبات ٨٠ وهو معامل ثبات مرتفع.

٤- اختبار كاتل للذكاء:

تم استخدام هذا الاختبار لتشخيص ذوى صعوبات التعلم أعد هذا المقياس رب. كاتل. وأ.ل. كاتل (١٩٥٩) واعده للبيئة المصرية (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، مصطفي عبد العزيز، ٢٠٠٥) ويعد اختبار كاتل للعامل العام من أشهر وأفضل مقاييس الذكاء المتحررة من أثر الثقافة ولها ثلاث مستويات (المقياس الأول، المقياس الثاني، المقياس الثالث) ولكل من المستويات الثلاثة صورتان متكافئتان (أ، ب) وتصلح هذه الاختبارات للتطبيق الفردي أو الجمعي.

الخصائص السيكومترية لاختبار كاتل للذكاء:

(أ) صدق الاختبار:

قام معدو الاختبار بحساب صدق الاختبار بطرق متعددة منها:

*** صدق المحك:**

قام معدو الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية ومحك التحصيل الدراسي على عينة قوامها (٢٢٢) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية الفنية وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.١٣ – ٠.٤٣٦)وهي معاملات دالة إحصائيا.

*** صدق التكوين الفرضي:**

قام معدو الاختبار باستخدام محك تمايز العمر للتأكيد على أن الاختبار يتشابه مع الاختبارات العقلية الأخرى في أنه يظهر زيادة منتظمة في درجاته مع التقدم في العمر، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (٢٢٢) من طلاب الصف الثالث الثانوي والجامعة، وكانت الفروق دالة بين متوسطات أداء التلاميذ / الطلاب في الصفوف الدراسية المختلفة مما يؤكد على الزيادة المطردة لقيم المتوسطات (سواء للإناث أو الذكور) بزيادة العمر.

في الدراسة الحالية تم حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحك حيث تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المطور إعداد رافن Raven (تقنين أمينة كاظم وآخرون ٢٠٠٥) على عينة تقنين قوامها (٥٢) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية والتي سبق أن طبق عليها اختبار كاتل للذكاء وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على الاختبارين فكان مساوياً (٠.٧٢) وهو معامل دال إحصائيا عند ٠.٠١ وهذا يدل على صدق الاختبار.

(ب) ثبات الاختبار:

قام معدو الاختبار بحساب ثباته بطريقتين:

*** الثبات بطريقة الصور المتكافئة:**

طبق المقياس الثالث بصورتيه (أ، ب) على عينة قوامها (١٠٠) من تلاميذ التعليم الثانوي وطلاب كلية التربية الفنية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٩٧).

*** الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

طبق الاختبار على عينة قوامها (٦٠) من طلاب الفرقة الثالثة شعبة علم النفس بجامعة ٦ أكتوبر، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد تصحيحه من أثر التجزئة (٠.٩٤٣).

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين:

*** الثبات بطريقة إعادة التطبيق:**

تم إعادة تطبيق الاختبار على عينة تقنين قوامها (٥٢) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الابتدائية وتم حساب معامل الارتباط (الثبات) بين درجات التلاميذ الكلية في التطبيقين فكان مساوياً (٠.٨٢).

*** الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

تم تطبيق الاختبار على عينة تقنين قوامها (٥٢) تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٤) وهو معامل ثبات نصف الاختبار وللحصول على معامل ثبات الاختبار تم التصحيح باستخدام معادلة سيبرمان – براون وكان معامل الثبات (٠.٩١).

٥- برنامج النمذجة المقترنة بالإيحاء والإقناع لخفض شدة اللجلجة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (إعداد الباحثة).

مقدمة:

تعد قدرة الطفل على استعمال اللغة عملية ضرورية من الوجهة الاجتماعية النفسية بالنسبة له، حيث إن الإنسان بطبيعته كائن حي يعيش مع الآخرين، لذلك فهو في حاجة إلى تحقيق الاتصال معهم لتحقيق التواصل والتفاهم، فاستعمال اللغة بطريقة سليمة يعتبر من أهم أدواته في تحقيق ذلك، والطفل باستعماله السليم للغة يستطيع أن يعبر عن انفعالاته وخواطره ورغباته وما يدور في خلده. (نادية محمد شريف، ١٩٩٠: ١٥٦ – ١٥٧).

- **أسس بناء البرنامج:**

الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث الحالي، ولقد استفادت واعتمدت عليه الباحثة في تحديد كلا من:

* تحديد عدد العينة في كل من المجموعة التجريبية والضابطة.

* تحديد عدد جلسات البرنامج.

* تحديد زمن كل جلسة، بما يضمن التدريب الكافي.

* تحديد زمن الاختبار التتبعى، لبيان مدى فاعلية البرنامج موضع البحث.

- الإطلاع على بعض البرامج والأنشطة المستخدمة في علاج الاضطرابات اللغوية المختلفة بصفة عامة، وبرامج علاج اضطرابات الكلام (اللجلجة) بصفة خاصة- لألعاب اللغوية والكلامية الخاصة بتنمية مهارة النطق والتحدث عند الأطفال. (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٩). الأنشطة الخاصة بتنمية مهارة التحدث لدى الأطفال والتي تتمثل في (الأناشيد – البطاقات- الصور – الحديث الحر). (جمال مصطفي العيسوى، ١٩٩١).

- الزيارات الميدانية لمراكز وعيادات التخاطب والاستفادة من الآراء والمقترحات والتوجيهات والإرشادات التي أوصى بها أخصائيو علاج اضطرابات النطق والكلام.

- **أهداف البرنامج:**

أولا: الهدف العام:

الهدف العام لهذا البرنامج هو خفض شدة اللجلجة وتعديل نطق الحروف والمقاطع والكلمات لدى الأطفال وتحقيق الطلاقة الكلامية لديهم وتوكيد ثقة الطفل في نفسه وقدرته على التعبير عن نفسه بشكل تلقائي.

ثانيا: الأهداف الإجرائية للبرنامج:

وينبثق من هذا الهدف العام عدد من الأهداف الفرعية التي تتمثل في:

- تقليل معدل التكرارات الكلامية غير المرغوب فيها (اللجلجة).
- تخفيف بعض الأسباب النفسية المرتبطة باضطرابات الكلام.
- إعادة ثقة الطفل بنفسه والارتفاع بمستوى تقدير الذات لديه.
- خفض حدة القلق لدى الطفل المتلجلج بسبب خوفه من التحدث أمام الآخرين.

- **أهمية البرنامج:**

أولا: الأهمية النظرية:

(أ) ندرة الدراسات العربية – في حدود علم الباحثة– التي استخدمت فنية النمذجة الذاتية المقترنة بالإيحاء والإقناع لخفض شدة اللجلجة لدى الأطفال.

(ب) الاهتمام بالطفل المتلجلج يعتبر الواجهة والمرآة لتقدم المجتمع.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

إعداد برنامج تدريبي باستخدام "النمذجة الذاتية المقترنة بالإيحاء والإقناع" لخفض شدة اللجلجة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. الأسلوب العلاجي والفنيات المستخدمة في البرنامج: يتبع في بعض جلسات البرنامج التدريب الفردي حيث أنه يتيح الفرصة لكلا من المعالج والطفل تركيز أعمق وبالتالي تحقيق نتائج أفضل، والبعض الآخر يتبع فيها التدريب الجماعي وذلك لضرورة تواجد نوع من التفاعل الاجتماعي بين الأطفال.

وتستخدم الباحثة في تطبيق البرنامج فنية النمذجة(الذاتية، المشاركة، المصورة)، التي يتخللها فنية الإيحاء والإقناع بالإضافة إلى استخدام فنيتي التدعيم أو التعزيز والواجب المنزلي كفنيات علاجية مساعدة، وفيما يلي شرح لهذه الفنيات:

فنية النمذجة الذاتية:Self-Modeling

النمذجة الذاتية أسلوب تدخل يقوم على ملاحظة تصوير صوتي مرئي للفرد مشتركا في سلوك تكيفي أو شبه تكيفي، وهناك تأييد بأن الأفراد يستطيعون أن يتعلموا من خلال ملاحظة ونمذجة ذواتهم.(Bray,Melissa,A., & Kehle,Thomas,J.,:2001)

وتهدف هذه الفنية إلى المساعدة على التخلص من مشكلة اللجلجة عن طريق تدريب التلاميذ على كيفية التحدث إلى الذات وتقديم التعليمات لهم لفظيا وتدريبهم على المواقف وكيفية اختيار الكلمات وذلك من أجل تقوية ضبط الذات لديهم.

فنية النمذجة المصورة: Filmed Modeling

يقصد بها قيام الفرد المراد تعديل سلوكه بتقليد سلوك نموذج مصور مثل النماذج المصورة في الأفلام وبرامج التليفزيون والفيديو. (جمال الخطيب،١٩٩٠: ٢٠٣).

فنية النمذجة بالمشاركة: Participant Modeling

في هذا النوع من النمذجة يقوم النموذج بمساعدة الفرد المتعلم على تأدية السلوك إلى أن يستطيع الفرد المتعلم أن يؤدى السلوك بمفرده أو قيام الفرد بالمشاركة مع الآخرين في القيام بأعمال أو نشاطات قد لا يقتنع الفرد بالقيام بها (علاء الدين كفافي، ١٩٩٩: ٢٨٨).

فنية الإيحاء والإقناع:

الإيحاء والإقناع يستخدمان لتلافي شعور الطفل بالنقص وخوفه من الكلام وعيوبه، وما قد يتعرض له من خيبة أمل وخجل من خلال بيئته الاجتماعية. ويمكن استخدام الإيحاء عن طريق توجيه عبارات وكلمات للطفل المتلجلج مثل "إن حالتك ستتحسن ولن تستمر على هذا السوء بعد الآن، اشعر بان هناك تحسن ملحوظ... ".

والإقناع يزيد من الإيحاء في أنه يعتمد على العقل، والطريقة هنا مناقشة الفرد المتلجلج لمعرفة صعوبة كلامه، والهدف إقناع المريض بأنه خال من أي علة عضوية أو وظيفية تعيق كلامه.وهذا يحرر المريض من مشكلاته النفسية ، ويزيد من ثقته بنفسه ويؤدى بالتالي إلى التخلص من اللجلجة بشكل تدريجي (فيصل الزراد : ١٩٩٠ ، ١٩٢)

فنية التعزيز: Reinforcement

يقصد بالتعزيز أنه أي فعل يؤدى إلى زيادة في حدوث سلوك معين أو إلى تكرار حدوثه، فكلمات المديح، وإظهار الاهتمام، والثناء على الشخص والإثابة المادية أو المعنوية، تعتبر جميعها أمثلة للتعزيز إذا ما تلتها زيادة في انتشار السلوك الايجابي.

تصنيف المعززات:

- معززات مادية: مثل الحوافز المادية والمكافآت.
- معززات اجتماعية: مثل الحب والابتسامة والاهتمام.
- معززات نشاطية: مثل الخروج للنزهة ، مشاهدة التليفزيون، قيادة الصف الدراسي. (جودت بنى جابر وآخرون، ٢٠٠٢: ٤١٥).

ويعتمد البحث الحالي على التعزيز المادي والتعزيز الاجتماعي.

فنية الواجب المنزلي: Home Work

تمثل هذه الفنية الأساس الذي يقوم عليه العديد من البرامج العلاجية والإرشادية في تعديل السلوك، وهي قائمة على إعطاء المسترشد واجب منزلي في صورة تدريبات وتمرينات مرتبطة بتعديل السلوك غير المرغوب فيه، وهذه الواجبات تعد بطريقة خاصة بحيث تكون مرتبطة بالأهداف العلاجية، ويفضل أن يتم انتقاء هذه الواجبات المنزلية من موضوعات الجلسة العلاجية حتى تكون مناسبة لعلاج المشكلة. (Jefferey&Robert,1995:126)

- **الأدوات المستخدمة في تنفيذ البرنامج:**

تستخدم الباحثة في البحث الحالي الأدوات الآتية:

- كاميرا كمبيوتر لتسجيل الجلسات.
- جهاز كمبيوتر لعرض الجلسات عليه.
- مجموعة من البطاقات لبعض الكلمات.
- مجموعة من CD بها موضوعات متنوعة بالصوت والصورة.
- مجموعة من الألعاب اللغوية.

- **وحدات البرنامج:**

تشتمل وحدات البرنامج على ما يلي:

١- موعد جلسات البرنامج: تم تخصيص أربعة أيام أسبوعيا للجلسات الفردية، وبعد تطبيق الجلسات الفردية، يتم تطبيق الجلسات الجماعية بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع.

٢- زمن الجلسة: أتضح من التجربة الاستطلاعية أن الزمن المناسبة للجلسات الفردية (٤٠) دقيقة والجلسات الجماعية (٦٠) دقيقة.

٣- عدد جلسات البرنامج: تتكون جلسات البرنامج من (٢٦) جلسة.

٤- مدة البرنامج: استغرق تطبيق البرنامج شهرين.

٥- لغة البرنامج: استخدام اللغة العامية العربية في الجلسات والتي تتفق مع الحياة اليومية التي يعيشها الأطفال، وذلك حتى يكون الأطفال على طبيعتهم دون أي تكلف.

٦- مكان تطبيق جلسات البرنامج: تم تطبيق البرنامج بمستشفي السراج المنير بالسويس قسم التخاطب حيث:

٧- تقويم البرنامج: يعرف التقويم من وجهة النظر التربوية والنفسية بأنه إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة بناء على الأهداف التي تم تحديدها، ويتضمن التقويم عمليتين أساسيتين هما: التشخيص حيث يتم فيها تحديد مواطن القوة والضعف في السلوك، ومن ثم يتبعها عملية العلاج وهي تتضمن علاج مواطن الضعف بغرض تعديل السلوك، وهناك نوعان رئيسيان في التقويم: تقويم ذاتي Subjective Evaluation: حيث يلجأ فيه الفرد إلى المقاييس الذاتية في عملية التقويم. وتقويم موضوعي Objective Evaluation: وهو يتضمن استخدام وسائل القياس السليمة التي تقوم على الملاحظات الكمية عن موضوع التقويم. (عبد المجيد سيد أحمد وآخرون، ٢٠٠١: ٣٣٢).

قامت الباحثة بتقويم البرنامج لمعرفة مدى فعالية النمذجة المقترنة بالإيحاء والإقناع في خفض شدة اللجلجة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (المجموعة التجريبية) موضع اهتمام البحث الحالي وذلك من خلال القياس القبلي والبعدى والمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال تطبيق مقاييس شدة اللجلجة، القلق، تقدير الذات، كما تم تقويم مدى استمرارية فعالية البرنامج بمتابعة مستوى التطبيق وقياسه بعد مرور شهرين من تمام تنفيذ البرنامج وتوقف إجراءاته، وذلك من خلال تطبيق المقاييس على الأطفال مرة أخرى.(القياس التتبعى).

- **العرض على المحكمين:**

للتحقق من صدق البرنامج تم عرض الصورة الأولية منه على عدد من أعضاء هيئة التدريس لأخذ آرائهم حول:

- مدى ملائمة البرنامج للطفل المتلجلج في هذا العمر.
- مدى مناسبة الإجراءات المستخدمة في البرنامج.
- إبداء الرأي والإرشاد في كل خطوات البرنامج.

عينة البحث:

قامت الباحثة بتطبيق مقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم) على عينة مكونة من (٢٤) طفلا متلجلجا، وقد وقع الاختيار على (١٤) طفل تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين عدد كل واحدة منهما (٧) أطفال، المجموعة الأولى هي: المجموعة التجريبية والتي تلقت تدخلاً

علاجيا من خلال البرنامج العلاجي، والثانية هي: المجموعة الضابطة والتي لم تتلق أي تدخل علاجي، وقد تم اختيار هذه العينة وفقا لعدة شروط هي:

أ- ألا يكون الطفل مصاباً بإصابات عضوية.

ب- الخلو من تعدد الإعاقات بمعنى ألا يصاحب المرض الأصلي الذي يعانى منه الطفل أية إعاقات أخرى؛ كالإصابة المخية أو ضعف السمع أو التخلف العقلي أو صعوبات التعلم، أو تأخر نمو اللغة.

ج- أن تتراوح أعمار الأطفال ما بين (٨-١٢) عام.

د- ألا تقل نسبة الذكاء عن المتوسط (٩٥ درجة ذكاء).

نتائج البحث وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم) لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى (U) Whitney Mann- لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس (القلق، تقدير الذات، شدة التلعثم) للأطفال المتلجلجين في القياس البعدى، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١)

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم)

المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
القلق	التجريبية	٧	٤,٩٣	٣٤,٥٠	٦,٥	,٠٥
	الضابطة	٧	١٠,٠٧	٧٠,٥٠		
تقدير الذات	التجريبية	٧	٤	٢٨	صفر	,٠١
	الضابطة	٧	١١	٧٧		
شدة التلعثم	التجريبية	٧	٤,٧٩	٣٣,٥٠	٥,٥	,٠٥
	الضابطة	٧	١٠,٢١	٧١,٥٠		

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم)، لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت الفروق بالنسبة للقلق دالة عند مستوى (٠٥,)، وتقدير الذات عند مستوى (٠١,)، وشدة التلعثم عند (٠٥,)، وبالرجوع إلى متوسطات المجموعتين، يتضح أن متوسطات المجموعة التجريبية على مقاييس (القلق، تقدير الذات، شدة التلعثم) أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة، وهذا يدل على التأثير الايجابي لبرنامج "النمذجة الذاتية المقترنة بالإيحاء والإقناع في خفض شدة اللجلجة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".والذي ظهر تأثيره الايجابي على المجموعة التجريبية دون الضابطة وبهذا يتحقق الفرض الأول.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعتين التجريبية على مقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم) لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon كأسلوب إحصائي لابارامترى لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين

القبلي والبعدى على مقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم) وجاءت النتائج كما بالجدول الأتي:

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية على مقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم)

المقياس	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
القلق	الموجبة السالبة المتساوية	٧ صفر صفر	٤ صفر	٢٨ صفر	٢,٣٧٥-	,٠٥
تقدير الذات	الموجبة السالبة المتساوية	١ ٦ صفر	١ ٤,٥	١ ٢٧	٢,٢-	,٠٥
شدة التلعثم	الموجبة السالبة المتساوية	صفر ٧ صفر	٤	٢٨	٢,٣٨-	,٠٥

يتضح من جدول (٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم) في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى، وكان متوسط الرتب الموجبة أكثر من الرتب السالبة وكانت تلك الفروق بالنسبة للقلق دالة عند مستوى (٠٥,)، وتقدير الذات عند مستوى (٠٥,)، وشدة التلعثم عند (٠٥,)، مما يؤكد التأثير الايجابي للبرنامج وهذه النتائج تحقق الفرض الثاني.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon كأسلوب احصائى لابارامترى لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين

البعدى والتتبعى على مقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم) وجاءت النتائج كما بالجدول الأتي:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم)

المقياس	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
القلق	الموجبة السالبة المتساوية	٤ صفر ٣	٢,٥ صفر	١٠ صفر	-١,٨٩	غير دالة
تقدير الذات	الموجبة السالبة المتساوية	صفر ٢ ٥	صفر ١,٥	صفر ٣	-١,٣٤	غير دالة
شدة التلعثم	الموجبة السالبة المتساوية	١ صفر ٦	١ صفر	١ صفر	-١	غير دالة

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقاييس (القلق- تقدير الذات- شدة التلعثم)، مما يؤكد الاحتفاظ بالأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج عند المستوى الذي كان عليه بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات، وهذه النتيجة تحقق الفرض الثالث.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. جمال الخطيب (١٩٩٠): **تعديل السلوك القوانين والإجراءات**. ط٢ مزيدة ومنقحة، مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع، الرياض.

٢. جمال مصطفي العيسوى (١٩٩١): بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٣. جودت بنى جابر وسعيد حسنى العزة وعبد العزيز المعايطة (٢٠٠٢): **المدخل إلى علم النفس**. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية.

٤. حسن شحاتة (١٩٨١): تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥. سيد سيد البهاص (١٩٩٣): مدى فعالية أسلوبي السيكودراما والقراءة المتزامنة في علاج حالات التلعثم لدى عينة من الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٦. صفوت عبد ربه (٢٠٠٠): فعالية العلاج السلوكي متعدد المحاور والقراءة المتزامنة في علاج اللجلجة وبعض الاضطرابات النفسية المصاحبة. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٧. عبد الرقيب البحيرى (٢٠٠٧): اختبار حالة وسمة القلق للأطفال، (كراسة التعليمات). كلية التربية مركز الإرشاد النفسي والتربوي، ، جامعة أسيوط.

٨. عبد المجيد سيد أحمد منصور ومحمد بن عبد المحسن النويرى وإسماعيل محمد الفقى (٢٠٠١): **علم النفس التربوي " علم النفس والأهداف التربوية – سيكولوجية المتعلم – سيكولوجية التعلم – سيكولوجية التنظيم العقلي – التقويم التربوى** " . ط ٤ مصححة ومنقحة، الرياض، مكتبة العبيكان.

٩. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال أحمد مختار صادق، ومصطفي محمد عبد العزيز (٢٠٠٥): اختبارات كاتل للعامل العام مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٠. فرج طه وآخرون (١٩٩٢): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. الكويت: دار سعاد الصباح.

١١. فيصل خير الزراد (١٩٩٠): **اللغة واضطرابات النطق والكلام**. الرياض: دار المريخ.

١٢. كوبر سميث (٢٠٠٧): **قائمة تقدير الذات للأطفال** (مترجمة)عبد اللطف محمد خليفة. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣. مصطفي فهمي (١٩٨٥): **أمراض الكلام**. القاهرة: مكتبة مصر.

١٤. محمد سيد عطية (١٩٩٩): برنامج مقترح لعلاج التلعثم لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس.

١٥. محمد رجب فضل الله (١٩٩٩): **الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة**. القاهرة، عالم الكتب.

١٦. نورة بنت عبد الله الشريم (٢٠٠٢): فعالية برنامج نفسي (معرفي/سلوكي) في علاج اللجلجة لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة الملك سعود.

١٧. نادية محمد شريف (١٩٩٠): **الأسس النفسية للخبرات التربوية وتطبيقاتها لتعليم وتعلم الطفل**. الكويت، دار القلم.

ثانياً: المراجع الأجنبية

18. BeitchMan, J.hood, J.&Inglis;A, (1990): psychiatric risk in children with speech and language disorders: Journal of Abnormal child psychology, vol. (16), No. (3), p.p:283-296.
19. Bray, Meliss & A. Kehle, Thomas J. (2001): Long-term follow-up of self-modeling as an Intervention for stuttering. School psychology Review, v30 n1.
20. Dryden, W. (1995): " Rational Emotive Behavior Therapy". London New Delhi, SAGE publications.
21. Jefferey, A. & Robert, W. (1995): " Introduction to therapeutic Counseling" California, Brooks/ Cole publishing Company.
22. Lasogga, F. & Wedemeyer, M. (1981): the child rearing practices parents of stuttering children. Abstract International, 66 (2), p:410.
23. 23.Wolmarans, A. & usy,I. (1991): "An Integrated approach to the evaluation and treatment of the preschool studies with speech and language problems" Journal of communication Disorders. Vol (38), pp: 63-73.