

فاعلية برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

* أ.م.د/ ميار محمد محمد علي سليمان *

تم إرسال البحث ٢٤ / ٦ / ٢٠٢٤ تم الموافقة على النشر ٣٠ / ٦ / ٢٠٢٤

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، تكونت عينة البحث من (١٠) أطفالاً من ذوي اضطراب التعلم المحدد، وتتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات، استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن (ترجمة وتقنين: عماد حسن، ٢٠١٦)، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية (LDDRS) (إعداد فتحي الزيات، ٢٠١٧)، مقياس مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (إعداد الباحثة)، برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتنمية مهارات اللغة الوظيفية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الطفولة المبكرة (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج البحث عن النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (العينة التجريبية) في القياسين (القبلي - البعدي) لتطبيق البرنامج على مقياس (مهارات اللغة الوظيفية) للأطفال لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال اضطراب التعلم المحدد (العينة التجريبية) في القياسين (البعدي - التنبعي) على مقياس (مهارات اللغة الوظيفية) للأطفال.

* أستاذ علم نفس الطفل المساعد بقسم العلوم النفسية - كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة الزقازيق .

الكلمات المفتاحية :

مهارات اللغة الوظيفية - اضطراب التعلم المحدد - نظرية التماسك المركزي.

The effectiveness of a program based on the central cohesion theory to develop functional language skills in children with specified learning disorder

Dr. Mayar Mohamed Mohamed Ali Soliman *

Abstract:

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a program based on central coherence theory to develop functional language skills in children with specific learning disorder. The research sample consisted of (10) children with specific learning disorder, aged between (5-6) years. The researcher in the current research uses the following tools: Color Progressive Matrices Test by John Raven (Translation and translation: Imad Hassan, 2016), Learning Developmental Difficulties Diagnostic Rating Scale (LDDRS) (Prepared by Fathi Al-Zayat, 2017), a measure of functional language skills for children with a specific learning disorder. (Prepared by the researcher), a program based on coherence theory Central Center for Developing Functional Language Skills for Children with Specific Learning Disorder in Early Childhood (prepared by the researcher). The results of the research resulted in the following results: There are

* Assistant Professor of child Psychology - Department of Psychological Sciences – Faculty of Early Childhood Education- Zagazig University.

statistically significant differences between the average ranks of the scores of children with specific learning disorder (the experimental sample) in the two measurements (pre-post). To apply the program to the (functional language skills) scale for children in favor of the post-measurement, there are no statistically significant differences between the average ranks of the scores of children with a specific learning disorder (experimental sample) in the two measurements (post - follow-up) on the (functional language skills) scale for children.

Keywords :

Functional language skills - specific learning disorder - central coherence theory.

المقدمة:

ظهر حديثاً مصطلح اضطراب التعلم المحدد specific learning disorder ويعد من الاضطرابات الشائعة في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد تمت مناقشته في إطار النمو العصبي في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5)، وهو اضطراب نمائي عصبي له أسس بيولوجية تؤثر على المهارات الأكاديمية وما قبل الأكاديمية للطفل، وليس على المراحل النمائية العامة.

ويتسم هذا الاضطراب بكونه عصبي نمائي، يصاحبه اختلالاً في الأداء الوظيفي، له أساس بيولوجي، كما يتسم بقصور في المهارات الأكاديمية، واضطراب في العمليات النمائية ما تتبع مساراً منتظماً ومعروفاً، وينظر إلى اضطراب التعلم المحدد بأنه اضطراب مرتكز على المخ، أو ناشيء عن اختلال دماغي يؤثر على الطريقة التي يتعلم بها الأطفال القراءة، الكتابة، التهجئة، العد، أو الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالحساب، وتبدو ملامح ذلك

الاضطراب في معاناة الطفل في مجال تعليمي واحد أو أكثر، كما أنها ليست ناشئة عن القصور الذهني، أو مشكلات في الإدراك البصري، أو المشكلات الاجتماعية، أو نقص إمكانية الحصول على تعليم مناسب، أو الاضطرابات النفسية العصبية الأخرى. (عبد الرؤوف، وعامر، ٢٠١٩، ٢٨).

كما تُعد مهارات اللغة الوظيفية من المهارات الهامة في التعلم والتواصل الاجتماعي للطفل، وسلامتها من أهم شروط التواصل مع الآخرين، حيث تمثل عملية تعلم اللغة عدة عمليات معقدة تعتمد على ترابط مناطق المخ المختلفة، وتأزرها مع الجهاز السمعي وأعضاء الجهاز الكلامي وتدعمها وتزكيها درجة الذكاء، وما يتعلق بها من عوامل إدراكية وسمات انفعالية تعمل عملها وتؤثر تأثيراتها في درجة تدفق الكلام وسلاسته وحسن استعمال رموزه ودقة أنغامه. (كرم الدين، ٢٠١٩، ١٢٧).

ويرتبط نمو مهارات اللغة الوظيفية ارتباطاً وثيقاً بالنمو العقلي المعرفي للطفل، فتطور مهارات توظيف اللغة ونموها يعتمد بشكل مباشر على النضج العصبي والعقلي لدى الطفل، ومن جانب آخر يشكل النمو اللغوي أهم مظاهر واستعدادات النمو العقلي فصحة النمو العقلي تتعكس في النمو اللغوي السليم، وتنمو مهارات توظيف اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة متأخرة عن الأطفال العاديين مما يؤثر سلبياً على نمو مهارات التواصل اللفظي. (يونس، ٢٠٢٠، ٣٧).

ويعاني أطفال اضطراب التعلم المحدد من قصور في الجانب اللغوي وخاصة مهارات اللغة الوظيفية، مما يجعلهم لا يستطيعون التواصل والتكيف مع الآخرين بشكل مناسب، وعدم القدرة على التعبير عن احتياجاتهم، هذا وبالرغم من قصور الجانب اللغوي لديهم إلا أنه من الجوانب القابلة للتعديل، بينما نجد أن أطفال اضطراب التعلم المحدد يكتسبون المهارات بشكل أفضل

إذا قدمت إليهم الرعاية والبرامج اللازمة لتدريبهم على اكتساب اللغة ومهارات توظيفها. (النوايسة، والقطاونة، ٢٠٢١، ٥٩).

ويعاني الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من قصورٍ وضعفٍ في القدرة على فهم الآخرين، كما يجدون صعوبة في توحيد المكونات العديدة للمعلومة، فهم يكتشفون العالم بطريقةٍ مجزأةٍ، كما يخزنون في عقولهم أجزاءً فقط من المعلومات التي تعرض عليهم، حيث تتضمن المشكلات التي تتعلق بالترابط أو التماسك المركزي الانتباه الكبير للتفاصيل أو الأجزاء أثناء المعالجة المعرفية، وهو ما يؤدي إلى حدوث قصور في تصور أو فهم وإدراك الكل التماسك الذي بدوره يؤثر على مهارات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد. (Powell Kelly, 2021, 58)

كما أن مهام التماسك المركزي المرتبطة بتنظيم المعلومات هي التي تسمح للأطفال بإعطاء الأولوية لفهم المعاني واستيعاب السياق الذي تقع فيه الأحداث، ويعبر مفهوم التماسك المركزي عن قدرة الطفل على معالجة المعلومات الواردة في سياقها من أجل الحصول على معنى أفضل على حساب ذاكرة التفاصيل، فالأطفال ذوو اضطراب التعلم المحدد يميلون إلى معالجة المعلومات بطريقة مجزأة، بدلاً من معالجتها ضمن سياقها العام، ويركزون على تطور العناصر المفردة وهو ما يجعل المعلومات المكتسبة منعزلة ومقسمة نتيجة للقرة الضعيفة في مهام التماسك المركزي. (Barsalou, & Prinz, 2021, 66)

ومن خلال ما سبق نبعت فكرة البحث الحالي في محاولة التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

مشكلة البحث :

نبت الإحساس بمشكلة البحث الحالي من روافد عدة يأتي في صدارتها الخبرة الميدانية للباحثة، ومن خلال إطلاع الباحثة على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة واستعراض البحوث الخاصة ببرامج تعليم الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، لاحظت الباحثة أن هؤلاء الأطفال لديهم قصوراً في مهارات توظيف اللغة، كما أنهم يعانون من الوحدة النفسية والعزلة عن الأقران، وعدم تكوين صداقات، كما يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية، ولا يستجيبون للمواقف الاجتماعية بطريقة ملائمة، لأنهم لا يدركون كمية المعلومات التي يحتاج إليها المستمع، ويجدون صعوبة في متابعة واستيعاب المحادثة السريعة، والانتقال من موضوع إلى آخر، لذلك فهم قد ينسحبون من المحادثة، بدلاً من المشاركة مع الأقران.

وهذا ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات والتي من بينها دراسة إبراهيم (٢٠١٨) ، ودراسة الصمادي (٢٠١٨)، (Powell, 2019)، (Beaumont, & Newcombe, 2018)، (Norbury, & Bishop, 2019)، (Jolliffe, & Baron, 2019)، (Best, et al, 2020)، (Nuske, (Silvestre & Cambra, 2020)، (Bishop, & Baird, 2021)، (Schulte, 2021)، & Bavin, 2021)، (Nichcy, 2021) ، حيث أشارت إلى أنه يعاني الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الروضة من قصور في العمليات ما قبل الأكاديمية (القراءة- الكتابة- الحساب)، والعقلية (الانتباه - الإدراك - التذكر)، وقصور واضح في مهارات اللغة الوظيفية، وتوظيفها في السياقات المناسبة لها، كما أن هناك علاقة إرتباطية بين ضعف التماسك المركزي ومهارات توظيف اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

مما استثار دافعية الباحثة في التفكير في تصميم وبناء برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي:

- ١- ما فاعلية برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؟
- ٢- ما إمكانية استمرار فاعلية برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بعد مرور فترة زمنية من تطبيقه؟

أهداف البحث:

يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

١. تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وذلك من خلال استخدام برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي.
٢. التحقق من استمرارية فعالية برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي في تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين أساسيين وهما الجانب النظري والجانب التطبيقي على النحو التالي:

[أ] الأهمية النظرية:

- يثري البحث الجانب المعرفي في مجالي التربية وعلم النفس عن مفهوم مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- إلقاء الضوء على أهمية استخدام البرامج التي تستند على نظرية التماسك المركزي في تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

-يقدم البحث مزيد من المعلومات والحقائق عن مفهوم مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

[ب] الأهمية التطبيقية:

- إعداد وتصميم برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي في تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- التقدم من خلال نتائج البحث بالتوصيات اللازمة نحو توجيه المتخصصين في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، بتوفير البرامج التي تتناسب مع طبيعة هذه الفئة من الأطفال.

مفاهيم البحث:

١ - اضطراب التعلم المحدد: Specific Learning Disorder

عرفها عبد الله (٢٠١٨ ، ٣٨) بأنه اضطراب نمائي عصبي تعيق القدرة على التعلم أو استخدام مهارات أكاديمية معينة (القراءة- الكتابة- الحساب) كما إنه مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث، أو التفكير، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للطفل ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي.

٢ - مهارات اللغة الوظيفية: Functional language skills

عرفتها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة الطفل ذو اضطراب التعلم المحدد على الاستخدام الاجتماعي للغة في التواصل، وفهم واتباع القواعد الاجتماعية أثناء التواصل اللفظي وغير اللفظي في السياقات الاجتماعية العادية، والقدرة على تغيير اللغة طبقاً لاحتياجات المستمع أو الموقف، واتباع القواعد أثناء المحادثات أو أثناء سرد القصص.

٣- التماسك المركزي: Central cohesion theory

عرفته الباحثة إجرائياً بأنه: عملية إدراكية تتضمن قدرة الطفل ذي اضطراب التعلم المحدد على التركيز على التفاصيل والكل، وتسمح للطفل بفهم سياق الأشياء وإطارها العام، والقدرة على ربط أجزاء المعلومات في كيان كلي ذي معنى.

٤- برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي

A program based on central coherence theory

عرفته الباحثة إجرائياً بأنه: خطة منظمة قائمة علي نظرية التماسك المركزي ممثلة في مجموعة من الأنشطة: الفنية، الرياضية، القصصية، التمثيلية، والفنيات: كالتعزيز، النموذج، الواجبات المنزلية، والمحددة بجدول زمني معين، تهدف إلى تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وذلك خلال فترة زمنية محددة، وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات.

محددات البحث:

-محددات منهجية:

- (أ) منهج البحث : يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي.
- (ب) عينة البحث: تكونت عينة البحث من فئة من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد قوامها (١٠) أطفالاً بالمستوى الثانى بالروضة (KG2)، وتراوحت أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات، وقد تم التجانس بين المجموعة في متغيرات (العمر الزمني- مستوى الذكاء- اضطراب التعلم المحدد - مهارات اللغة الوظيفية).

(ج) أدوات البحث:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن (ترجمة وتقنين: عماد حسن، ٢٠١٦).

٢- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية (LDDRS) (إعداد فتحي الزيات، ٢٠١٧)

٣- مقياس مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (إعداد الباحثة).

٤- برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتنمية مهارات اللغة الوظيفية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الطفولة المبكرة (إعداد الباحثة).

- **محددات مكانية:** تم تطبيق البرنامج المستخدم في البحث الحالي في روضة عبد اللطيف حسانين التابعة لمديرية التربية والتعليم بالزقازيق محافظة الشرقية .

- **محددات زمنية:** تم تطبيق البرنامج خلال الفترة من (٢٠٢٣/١٠/١) حتى (٢٠٢٤/١/١)، واستغرق فترة ثلاثة أشهر بواقع (١٢) أسابيع بواقع (٤٢) جلسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: اضطراب التعلم المحدد Specific Learning Disorder:

بدأ الاهتمام باضطراب التعلم المحدد نظراً لزيادة نسب انتشاره، وكذلك لعدم تشخيصه منذ بداية ظهورها حيث يكون من اليسير معالجتها، ولأن فهم الظاهرة هي الخطوة الأولى لعلاجها، ويعتبر اضطراب التعلم المحدد من اضطرابات النمو في الطفولة، وكلمة النمو تشير إلى استمرارية الاضطراب

بالرغم من تقدم العمر، وطبقاً لهذا الدليل التشخيصي لابد من وجود إنحراف في النمو كدليل لوجود سوء تكيف لدى الطفل، أو عدم التساوي مع الأطفال الآخرين في الكفاءة النمائية؛ هذا وتتضمن اضطرابات التعلم اضطرابات في القراءة، والحساب، والتعبير الكتابي. (بنداق، ٢٠١٥، ٤٠).

وتُعرف هذه الأنواع الثلاثة من الاضطرابات طبقاً لعدة محكات تشخيصية رئيسية تشمل وجود خلل كبير واضح في الإنجاز أو التحصيل في المجال الدراسي، يعبر عن تأثير معايير مرضية مشتركة، حيث يكون إنجاز الطفل في الاختبارات المقننة الفردية في القراءة أو الحساب أو التعبير الكتابي دون المتوقع بالنسبة لعمره ولخبرته المدرسية وذكاءه. (عبد المعطي، ٢٠١٦، ١٩٢).

كما يعد اضطراب التعلم المحدد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها صعوبة ولا تعتبر من صعوبات التعلم. (عبد الله، ٢٠١٨، ١٥).

مفهوم اضطراب التعلم المحدد:

عرف أبو نيان (٢٠١٧، ٦٤) اضطراب التعلم المحدد بأنه: "اضطراب في معالجة المعلومات أو استراتيجيات التعلم يؤثر سلباً على التعلم الأكاديمي وغير الأكاديمي ويستمر طوال حياة الفرد، ويظهر هذا الاضطراب

لدى البعض رغم توفر مقومات التعلم كالقدرة العقلية العادية وسلامة الحواس كالسمع والبصر وتوفر فرص التعلم، والاستقرار النفسي والعاطفي". وأشار عبد الرؤوف، وعامر (٢٠١٨، ١٢) أن تعريف اضطراب التعلم المحدد هو "مصطلح يشمل الأطفال الأسوياء من حيث القدرات العقلية، وذوي ذكاء عادي أو مرتفع ولا يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية، ومع ذلك يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع أو القراءة أو الكتابة أو أداء العمليات الحسابية".

بينما ذكر حافظ (٢٠٢٠، ١٩) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بأنهم: فئة من الأطفال لا يعانون من إعاقة عقلية أو حسية (سمعية- بصرية) أو حرمانا ثقافياً أو بيئياً أو اضطراباً انفعاليا بل هم أطفال يعانون من اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه، والإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، وحل المشكلات يظهر صدهاء في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب عليه سوء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور في المواد الدراسية المختلفة.

النماذج المفسرة لاضطراب التعلم المحدد:

حاول بعض الأطباء وعلماء النفس والتربية تفسير اضطراب التعلم المحدد، وذلك من خلال أطر نظرية تحاول تليل ظهورها وكيفية تشخيصها ووسائل علاجها، وهي على النحو التالي:

[١] النموذج النفسي العصبي: أشار هذا النموذج إلى أن إصابة المخ، أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية "لاضطراب التعلم المحدد" حيث تؤدي إلى ظهور جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها: نقص الأكسجين أو الاختناق أو نقص التغذية أو حالات سيولة الدم، ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة، ويمكن

الاستدلال على صعوبات التعلم وفقاً لهذا الإطار من خلال التلف العصبي البسيط في المخ الذي يؤدي إلى قصور في كفاءته الوظيفية، وهو ما يُعبر عنه بمصطلح " الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ " تمييزاً لها عن الاضطرابات الحادة الناتجة عن الإصابة الشديدة للمخ أو قصور نموه الذي يؤدي إلى الإعاقة العقلية. (Mcculloch, 2013, 36).

[٢] النموذج السلوكي: يعتمد هذا النموذج على تفسير المدرسة السلوكية لسلوك الإنسان بصورة عامة، والاضطرابات والمشكلات السلوكية بوجه خاص، إذ يرى أن أي اضطراب أو خلل سلوكي هو نتاج مباشر لخلل في عملية التعلم (خطأ في عملية التعلم)، كما يقوم هذا المدخل على التركيز المباشر على المشكلة أو السلوك المشكل ومحاولة العلاج عن طريق إحلال أنماط سلوكية فعالة محل نمط السلوك غير الفعال. (سليمان، ٢٠١٧، ٢٧). والنموذج السلوكي لاضطراب التعلم هو "سلوك مُشكل ناتج عن الفشل في الوصول للمستوى المتوسط من الأداء في مجال تنمية المفاهيم ويتطلب ذلك التعرف على هذه المشكلة، وبناءً عليه تكون هناك صعوبات تعلم نوعية لا بد من التغلب عليها وصياغتها في صورة إجراءات تسهل التعامل معها". (القبالي، ٢٠١٩، ٤٢).

[٣] النموذج النمائي: إن الإطار النمائي ينطلق من فرضية مؤداها أن النمو الإنساني عموماً ونمو الجانب العقلي المعرفي فيه، والذي يشمل القدرات العقلية والخبرات التربوية، يخضع لسياق متتابع من المراحل تُمهّد فيها المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة. وهذا السياق تعبر عنه مصطلحات عديدة مثل السياق الثابت الذي تحدث عنه بياجيه ومصطلح مطالب أو واجبات النمو الذي صاغه عالم النفس الأمريكي هافجهورست ومفهوم جداول النمو التي أعدها عالم النفس الأمريكي أرنولد جيزل. (Skotheim & Meghan, 2014,36)

كما أن اضطراب التعلم المحدد وفقاً للنموذج النمائي الذي يركز على الخصائص الرئيسية لعمليات النمو، يفترض أن أي خلل أو اضطراب في هذه العمليات يؤدي إلى اضطراب التعلم. فهم يرون أن النمو الإنساني عموماً ونمو الجانب المعرفي فيه، يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة إلى المرحلة اللاحقة، ولكل منها خصائصها من حيث البنية، ومن حيث الوظيفة؛ وعليه فإن صعوبات التعلم ترجع إلى ما أطلق عليه الفجوة النمائية أو النضجية، التي تعني البطء في جوانب معينة في قدرات الأطفال، ويرجع لأسباب عصبية، وأنه ليس ثمة فارق نوعي كبير بين أصحاب اضطراب التعلم المحدد والعاديين وأن المسألة تتعلق بالتوقيت، الذي يعني أن لكل طفل معدله الخاص بالنمو. (عبد الله، ٢٠١٧، ٥٣)

[٤] النموذج المعرفي: يهتم هذا النموذج بتجهيز وتناول المعلومات أو معالجتها وتحليلها وتنظيمها من جانب الفرد، وما يرتبط بذلك من عمليات، ووظائف أولية، وتحدث اضطرابات التعلم بحدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في تنظيم المعلومات، أو تحليلها، أو تخزينها، أو استرجاعها، أو تصنيفها، أو استخدامها، ولذلك تتأثر الكفاءة العقلية لهؤلاء الأطفال سلباً بوجود تلك الصعوبات لديهم حيث لا يمكنهم في ضوء ذلك استبدال استراتيجية غير ملائمة بأخرى ملائمة، مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية البسيطة نسبياً حيث إنهم يتسمون بالسلبية كمتعلمين. (يوسف، ٢٠١٩، ٧٥)

تصنيف اضطراب التعلم المحدد:

نظراً لتعدد واختلاف التعريفات التي تم تقديمها لمفهوم اضطراب التعلم المحدد سواء من قِبل هيئات أو أفراد، فقد ظهرت بناءً على ذلك العديد من التصنيفات التي تعد وسيلة هادفة نحو تسهيل أساليب تشخيص وعلاج ذوي

صعوبات التعلم، وقد اتفق الكثير من علماء النفس والمهتمين بهذا المجال إلى تصنيف اضطراب التعلم المحدد إلى مجموعتين:

[١] اضطراب التعلم المحدد النمائي :

اضطراب التعلم المحدد هو الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية في أثناء نمو الطفل، وهذه الصعوبات غالباً وليس دائماً ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي، وتشمل صعوبات التعلم النمائية على المهارات أو المتطلبات السابقة للتعلم التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية؛ مثل: الإدراك، الانتباه، والذاكرة كصعوبات أولية. التفكير، واللغة الشفهية كصعوبات ثانوية تنشأ عن الصعوبات الأولية ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات لدى الطفل قبل سن دخول المدرسة. (الزيات، ٢٠١٧، ١٧٢)

[٢] اضطراب التعلم المحدد الأكاديمي:

اضطراب التعلم المحدد الأكاديمي يتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل: صعوبة القراءة، وصعوبة الكتابة، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية بالإضافة إلى صعوبة الهجاء، وصعوبة التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وتنتج عنها. (مفلح، ٢٠١٨، ١٤٠)

ويركز البحث الحالي: على النوع الأول فقط (اضطراب التعلم المحدد النمائي) وذلك بسبب طبيعة المرحلة العمرية للأطفال من ٥-٦ سنوات.

المحكات المستخدمة للحكم على وجود اضطراب التعلم المحدد:

هناك عدد من المحكات التي يتم اعتمادها واللجوء إليها للحكم على الطفل، وفي حالة توافرها غالباً ما يحكم على الطفل بانتمائه لفئة الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي، وهذه المحكات هي:

١- **محك الاستبعاد Exclusion- Criterion**: حيث يتم استبعاد الأطفال الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم عن المتوقع لأسباب تخص الإعاقة كضعف الرؤيا والسمع، أو التخلف العقلي، أو الإعاقات البدنية والحركية، أو الحرمان البيئي، أو التعليمي أو الاقتصادي.

٢- **محك التباعد Discrepancy- Criterion**: الانحراف الدال بين الاستعداد كما يُقاس باختبارات الذكاء المقننة والتحصيل الأكاديمي الفعلي يُقاس بالاختبارات التحصيلية. والذي يشتمل على: التباعد بين التحصيل والذكاء- التباعد في الوظائف أو النمو الخاص بالنواحي الداخلية مثل اللغة، الحركة، الانتباه، الذاكرة، القدرة البصرية الحركية، إدراك العلاقات حسيًا، إذ ينمو الطفل بشكلٍ عاديٍّ في بعض هذه الوظائف ويتأخر في الإدراك البصري أو المشي. (الزيات، ٢٠١٧، ١٥٩).

وتطلب تحديد الطفل الذي نشك في وجود صعوبة في التعلم لديه، تحديد التباعد في الجوانب النمائية، وكذلك التباعد بين الندرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي الفعلي، مع مراعاة أن التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة يتطلب تقييمًا للتباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل العقلي إلى جانب التباعد في النواحي النمائية. وبالرغم من اعتماد المعلمة في عملية التشخيص على استخدام محك التباعد، فإنه لا يستطيع إصدار حكم دقيق على الطفل بسبب الشكوك والانتقادات الموجهة إلى عملية التشخيص، التي تعتمد اعتمادًا كليًا على محك التباعد الذي يواجهه اليوم انتقادات كثيرة. (عبد الله، ٢٠١٧، ١٧١).

٣- **محك التربية الخاصة Special Education Criterion** : تعني كلمة تشخيص Diagnosis الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد أحد جوانب نمو الطفل أو سلوكياته، وبهدف التشخيص الكشف عن نواحي عجز وقصور، أو يظهر نواحي إيجابية لتقديم

التدريب اللازم ويتطلب التشخيص تحقيق خطوات تبدأ بالملاحظة والوصف وتحديد الأسباب وتسجيل الخصائص والمحددات، وبذلك يمكن الإلمام بجوانب العجز ومستواه وعلاقته بغيره من مظاهر العجز الأخرى. (بركات، ٢٠١٩، ١١٦).

٤- **التشخيص: Diagnostic steps** : أما من ناحية عملية انتقاء وفرز هؤلاء الأطفال؛ فلكي تتم هذه العملية بصورة سلمية، يجب رصد الكثير من الأداءات والخصائص السلوكية الخاصة بهؤلاء الأطفال، فيجب تحديد المجال الذي يعاني فيه الطفل من الصعوبة، ثم تحدد الاختبارات المناسبة لتقييم هذا المجال، والاطلاع على الملف الشخصي للطفل في الروضة، الاطلاع على التاريخ الطبي للحالة ووالدته من أول الحمل والأمراض التي أصيبت بها ومدتها وحدتها، ثم قياس ذكاء الطفل، ثم تطبيق اختبارات تحصيلية في المجال الذي يعاني فيه الطفل من صعوبة لتأكد ما إذا كان يعاني من تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع. (سالم والشحات، ٢٠١٧، ٣١)

ويتم التأكد من أن الطفل لا ترجع حالة التباعد لديه لأسباب الحرمان الاقتصادي، الثقافي، البيئي، التعليمي أو للإعاقات الحسية أو البدنية أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة. وبذلك نلاحظ أن عملية الانتقاء والفرز إذا ما تمت بصورة سليمة فإنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد والمال، والعديد من المتخصصين مثل الطبيب، الأخصائي الاجتماعي والنفسي، الوالدين، المعلمات، أخصائي والقياس النفسي وأخصائي صعوبات التعلم (جروان، ٢٠١٨، ١٢٤).

خصائص الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي:

إن تحديد الخصائص الفارقة بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي وأقرانهم العاديين، يعد من الأهمية بمكان، إذ من شأنه أن يساعد

الباحثين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم في فهم وتحديد وتشخيص هؤلاء الأطفال، ومن ثم تقديم الخدمات التي تتغلب على صعوباتهم في ضوء خصائصهم، ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي ، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة. وصنفت خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية تبعاً لجوانب النمو على النحو التالي:

(١) **خصائص عقلية ومعرفية** : يعاني الأطفال ذوو اضطراب التعلم المحدد النمائي بصفة عامة من مشاكل تعلمية، إلا أن منهم ذوي صعوبات تعلم في عملية القراءة أو الحساب أو الكتابة، ويتفق العديد من الباحثين على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء الأطفال عن غيرهم تتمثل في:

- انخفاض عملية التحصيل سواء في مادة واحدة أو في كل المواد.
- اضطرابات في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة والتفكير والإدراك والانتباه.
- عدم القدرة على الحكم والمقارنة والاستدلال والتقويم وحل المشكلات واتخاذ القرار.

- تبني أساليب معرفية غير مناسبة، تتداخل وتؤثر تأثيراً سلبياً على مقدار تعليمهم للمهام التعليمية. (العريشي، ٢٠١٨، ١٢٨) .

وهذا ما أشارت إليه دراسة (الطنطاوي، ٢٠١٨) والتي هدفت التعرف على فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه - الإدراك - التذكر) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم في علاج صعوبات التعلم النمائية (الانتباه - الإدراك - التذكر) لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي صعوبات

التعلم. ودراسة (عبد النبي، ٢٠٢١) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي علاجي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية بمرحلة التعليم الإبتدائي، وتضمنت صعوبات في الإنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، وتكونت العينة النهائية للدراسة من (٤٠) طفلاً تتراوح أعمارهم من (٤-٦) سنوات من ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة في خفض صعوبات التعلم النمائية للأطفال حيث أعتمد البرنامج على تقديم محتوى مألوف للطفل من خلال عرض بعض وحدات المنهج المقرر على الأطفال مع استخدام الفنيات العلاجية المتنوعة والمناسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل التعزيز المادي والمعنوي.

(٢) الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي: يتسم الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي بالكثير من الخصائص السلوكية التي تمثل انحرافاً عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم الطفل في المدرسة، ويمكن للمعلمة والأسرة ملاحظتها بدقة عند مراقبة الطفل في المواقف المتنوعة والمتكررة ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

- العدوانية، القلق، الاندفاعية والتوتر، العجز عن مسايرة الأقران.
- الاعتماد على الآخرين والاتكالية، النشاط الحركي الزائد (المفرط بدون مبرر).
- القابلية للتشتت، انخفاض مفهوم الذات - انخفاض تقدير الذات - انخفاض الدافعية للإنجاز - انخفاض مستوى الطموح - ضعف تنظيم الذات. (الشريف، ٢٠١٧، ٩٤)

كما أشار العيثاوي (٢٠١٨، ٢٥) أن أهم هذه العوامل هي توقع الفشل في صورة قلق شديد، وانخفاض في مستوى الإنجاز والدافعية، وعدم أتساق السلوك، وبطء في القراءة أو الكتابة أو الإملاء والتقلب الحاد في المزاج، وضعف النشاط، والعدوانية، والاغتراب وربما النشاط الزائد.

وهذا أيضًا ما أشارت إليه دراسة (Sally, 2017) والتي هدفت إلى قياس التكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية "وتكونت العينة من ٣٠ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٥-٧ سنوات، ولقد استخدمت الدراسة نظام التقييم السلوكي للأطفال، وأشارت النتائج إلى أهمية العوامل البيئية المحيطة في تحقيق التكيف لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بالرغم من بقاء الصعوبات التعلمية كحالة مزمنة. في ضوء ما سبق تستنتج الباحثة أن أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لا يعانون فقط من انخفاض في مستوى الإنجاز، أو في الجانب التعليمي فقط؛ بل تنعكس هذه الآثار على الجوانب الاجتماعية والعقلية، والنفسية؛ ونظراً للزيادة في نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية فإن ذلك يدعو بالضرورة إلى سرعة الكشف عن هؤلاء الأطفال ومحاولة التدخل المبكر لمساعدتهم على اجتياز هذه الصعوبات.

(٣) الخصائص الحركية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي:

يتسم الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي بالضعف العام في التآزر الحركي، ويتضمن ذلك ضعفاً في التناسق، أو ضعفاً في التوازن فيظهر الطفل غير متوازناً في حركاته وفي المشي، فالمشكلات الحركية سواء كانت حركات صغيرة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة، أو كبيرة قد تكون لتلف بسيط يكون الطفل مصاباً به في الدماغ يظهر من خلالها التوازن العام تتمثل في المشي أو الجري أو القفز. (بركات، ٢٠١٩، ١٥٦)

(٤) الخصائص الانفعالية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي :

- اضطرابات في الإصغاء: تعتبر ظاهرة شرود والعجز عن الانتباه والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأطفال، حيث يمل الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، فهم يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، و يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو المثيرات الخارجية الممتعة بسهولة، مثال النظر عبر نافذة، أو مراقبة حركات الأطفال الآخرين، فهم يجدون صعوبة كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهاؤها. (القمش، والمعايطة، ٢٠١٧ ، ١٢٤) .

- انخفاض أو ضعف مفهوم الذات: أظهرت الدراسات أن هناك فروق دالة بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي والعاديين في أبعاد مفهوم الذات، فالأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي يميلون إلى تكوين صورة سلبية عن الذات، ويميلون إلى الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمية والأداء ويفتقرون لمفهوم إيجابي عن الذات والافتقار إلى تقدير الذات من قبل كل من أسرة الطالب وأقرانه ومدرسيه والأشخاص المهمين في حياته. (جدوع، ٢٠١٨، ١١٩).

(٥) الخصائص الاجتماعية: تعد الخصائص الاجتماعية محكاً مهماً على الطفل في مرحلة الروضة، لذا فإن غرس بعض المهارات الاجتماعية وحب العمل الجماعي بروح الفريق، وتحمل المسؤولية أموراً تتطلب الإهتمام من المعلمين والمدرسة والأسرة، فقد وجدوا أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي :

١- غير متوافقين شخصياً، أى أنهم أقل من حيث شعورهم بالأمن الذاتي والشخصي وأقل شعوراً بالحرية والانتماء.

- ٢- غير متوافقين اجتماعياً وبخاصة في مجال علاقاتهم الأسرية والمدرسية ومنخفضون في الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
- ٣- لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم ونحو زملائهم .
- ٤- عدم القدرة على أداء الادوار الاجتماعية المطلوبة منهم. (بوسيف، وروابح، ٢٠١٩، ٥٨).

ثانياً: مهارات اللغة الوظيفية:

تعد المهارات اللغوية إحدى أشكال التواصل المعتمد على استخدام الكلمات وغيرها من الرموز لتمثيل الأشخاص والأحداث والأشياء من حولنا، إنها الوسيلة التي نستخدمها لتنظيم أفكارنا وللتعبير عن حاجتنا، وتعد السنوات الأولى من العمر المرحلة العمرية الأساسية التي يكتسب الطفل فيها المهارات اللغوية وهي مرحلة الفترات الحرجة والحساسة بالنسبة للنمو اللغوي للطفل، ولذلك كان من الضروري الاهتمام ببناء البرامج التربوية لمساعدة الأطفال الذين يعانون من قصور في المهارات اللغوية. (النوايسة، القطاونة، ٢٠١٥، ٨٨).

مفهوم مهارات اللغة:

عرفها (حسن، ٢٠١٧، ٢٩) بأنها: القدرة على استقبال أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوي صحيح من حيث النطق والتركيب، والاستخدام والطلاقة.

كما عرف (علي، ٢٠١٧، ٥٦) مهارات اللغة بأنها: جميع وسائل وطرق الاتصال التي يقوم من خلالها الإنسان بالتعبير عن مشاعره وأفكاره، كما أنه من خلال الاتصال بالآخرين يفهم بدوره مشاعرهم وأفكارهم والوصول إلى فهم للبيئة الخارجية التي تحيط بالفرد.

أوضح (Beitchman, 2018, 269) أن مهارات اللغة: هي ذلك الأداء الذي يبدو واضحاً في سلوك الفرد اللغوي، بما يحقق القدرة الفائقة في التعامل باللغة المسموعة أو المنطوقة أو المكتوبة وبدرجة عالية في السرعة والدقة، مع الاقتصاد في الجهد المبذول والوقت.

ذكرت (Reeves, et al, 2019, 66) أن المهارات اللغوية هي رموز عامة يشترك فيها الجميع يتفقون على دلالتها، ويمثل سيادة الرمز الجماعي ارتفاع اللغة؛ أي أنه يحقق قدرًا من قبول الذات وقبول الآخرين، وإذا قلَّ هذا القدر من القبول عن حدٍّ معين يحدث اضطرابات عملية التواصل بين الفرد والآخرين؛ بل بين الفرد ونفسه أيضاً".

كما عرفت (Goldbond, 2020, 250) مهارات اللغة بأنها: مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة المتفق عليها اجتماعياً والتي تعبر عن الأفكار والمشاعر من خلال نظام صوتي وصرفي ودلالي وإشاري، وتتسم تلك الرموز الصوتية بالضبط والتنظيم طبقاً لقواعد محددة (خصائص - وظيفة) لتحقيق التواصل الاجتماعي.

مهارات اللغة الوظيفية وأهميتها لدى أطفال اضطراب التعلم المحدد:

لقد أوضح كلٌّ من (Seefeldt, & Younoszai, 2020, 109) أهم وظائف مهارات اللغة على النحو التالي:

- **الوظيفة النفعية (الوسيلة) Instrumental Function:** يُطلقُ عليها وظيفة "أنا أريد"، وهي ذات سمات تعبيرية عند الطفل للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه الداخلية ومشاعره وانفعالاته ومواقفه، ويعرض تجاربه وظروفه ودوافعه وأغراضه وما يريد الحصول عليه من البيئة المحيطة به، وما يود إبرازه من حقائق ومدركات، وتصبح اللغة بذلك هي طريقة الإنسان إلى تصريف شئون حياته.

- **الوظيفة التنظيمية Regulatory Function:** تعرف باسم (افعل كذا... ولا تفعل كذا) كنوع من الطلب أو الأمر لتنفيذ طلب أو النهي عن أداء بعض الأفعال والتحكم في سلوك الآخرين. (Smith, 2015, 72)
- **الوظيفة التفاعلية Interactive Function:** تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي؛ حيث تبادل اللغة في المناسبات الاجتماعية المختلفة وفي إظهار الاحترام والتأدب مع الآخرين؛ وهذا باعتبار الإنسان كائنًا اجتماعيًا (وظيفة أنا وأنت) يتفاعل مع الآخرين من أفراد الجماعة لإشباع احتياجاتهم.
- **الوظيفة الشخصية Personal Function:** وفيها يستطيع الطفل أن يُعبّر عن مشاعره واتجاهاته وآرائه نحو موضوعات كثيرة وأشخاص مثيرين، أي يُقدّم أفكاره للآخرين، ويُثبّت هويته وكيانه الشخصي.
- **الوظيفة الاستكشافية Heurirtic Function:** بعد أن يقوم الطفل بتمييز ذاته عن البيئة المحيطة به يبدأ باستخدام اللغة لاستكشاف هذه البيئة وفهمها عن طريق الاستفهام ووضع التساؤلات عن جوانب البيئة التي لا يعرفها؛ حتى يستكمل ما ينقصه من معلومات عن هذه البيئة.
- **الوظيفة التخيلية Imaginative Function:** ومن خلال اللغة يمكن للإنسان الهروب من الواقع إلى عالم آخر من صنعه هو، يعكس انفعالاته وتجاريه وأحاسيسه؛ وتزود الفرد بقابلية استخدامها لأغراض الترفيه والغناء وصياغة الشعر والنثر وغير ذلك. (Roosa, Jones, Tein, & Cree, 2018, 55-56)
- **الوظيفة الإخبارية Informative Function:** من خلال اللغة يستطيع الطفل أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه، بل أن نقل المعلومات والخبرات ينتقل عبر اللغة إلى أجيال كثيرة متتالية كما ينتقل عبر المكان إلى أجزاء متفرقة، وخاصة بعد الثورة التكنولوجية التي حدثت في القرن العشرين.

-الوظيفة الرمزية **Symbolic Function**: يرى البعض أن ألفاظ اللغة تمثل رموزاً للموجودات في العالم الخارجي، وبالتالي فإن اللغة تخدم كوظيفة رمزية. (Riley, Burrell, & Sigel, 2018, 657-658)

ومما سبق يتضح للباحثة أن تطوير وسائل التعبير لدى الطفل ذي اضطراب التعلم المحدد تزيل الصعوبات أمامه ليصل إلى التعبير عن ذاته وحاجاته ويساعده على تحقيق الوظيفة الأولى للغة وهي الوظيفة الاتصالية؛ التي تعتبر بالنسبة له وسيلة التفاعل الاجتماعي الرئيسي للخروج من عالم العزلة والخوف والإحباط إلى عالم منفتح على الناس وعلى المحيط، مما يؤدي به إلى التوازن والتكيف، ويسهم ذلك في تنمية الحياة الاجتماعية عنده، وتدفعه إلى البذل والعطاء في المجالات المعرفية المختلفة.

خصائص نمو مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد :

تمثل اللغة مكانة مهمة في مقدمة المهارات التي يجب أن نسعى لتنميتها لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؛ وذلك لأهميتها الكبيرة في عملية الاتصال والتواصل الاجتماعي مع الآخرين للتعبير عن أفكارهم ورغباتهم وميولهم واحتياجاتهم، ومن ثمّ توافقه النفسي والاجتماعي. (Foster & Berkson, 2018, 535)

كما حدد (فرج، ٢٠١٦، ١٢٣) بعض خصائص نمو مهارات اللغة الوظيفية تتمثل في:

- يغلب على لغة الطفل التعلق بالمحسوسات لا بالمجردات.
- للنمو اللغوي لدى الأطفال قيمة كبيرة في التعبير عن النفس والتوافق الشخصي والاجتماعي والنمو العقلي.
- يتجه التعبير اللغوي في هذه المرحلة نحو الوضوح ودقة التعبير والفهم.
- يتميز النمو اللغوي في هذه المرحلة بالسرعة تحصيلًا وفهمًا، حيث استخدامه للغة مرتبط بمستوى معين من النضج.

- قدرة الطفل على الفهم تسبق قدرته على توظيف ما يسمع من الكلمات ولكل طفل مفاهيمه وتركيبه الخاصة في الكلام.
- يكون ازدياد مفردات الطفل بسبب التعليم المباشر للكلمات وبسبب الفضول وحب الاستطلاع لمعرفة معاني الكلمات.
وتستنتج الباحثة أن نمو مهارات اللغة الوظيفية تمثل جزءاً هاماً من النمو العقلي وتعمل على تنميته، فاللغة وثيقة الصلة بالفكر، ومعظم الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، قاموسهم اللغوي محدود وقدرتهم على التعبير قاصرة والتراكيب اللغوية التي يستخدمونها بسيطة.

تصنيف مهارات اللغة:

إن التصنيف الأساسي للغة هو التواصل مع الآخرين فهي أساس العمل والحياة، وتتطلب عملية التواصل اللغوي من الطفل ذي اضطراب التعلم المحدد، قدرة على استيعاب ما يتحدث به الآخرون، والذي يتمثل في (اللغة الاستقبالية)، والقدرة على إيصال الأفكار إلى الآخرين بلغة مفهومة ومعبرة، ويتمثل في (اللغة التعبيرية)، ويواجه الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد الذين يعانون عادة من انخفاض في توظيف مهارات اللغة مشكلات في فهم حديث الآخرين، أو قد يواجهون مشكلة في إنتاج العبارات والتراكيب السليمة المعبرة عن أفكارهم فلا يستطيعون إيصالها إلى الآخرين (الزرد، ٢٠١٩، ٨٩).

وتعتبر اللغة أساسية لتنمية شتى المهارات الأخرى، حيث يبدأ الطفل في التوجه نحو الآخرين ويتفاعل معهم لغوياً ويستمتع إليهم ويُرَكَّب الجمل ليوصل أفكاره إليهم، وتعليم اللغة والتدريب عليها يُبنى أساساً على ما يُسمى بفنون اللغة وهي: الاستماع - الحديث - القراءة - الكتابة، كما أن اختيار كلمة فن تدل على أن الطفل حين يستخدم لغته يبتكر فيها ويبذل، علاوة على مراعاتها لمبادئها العامة. (غباشي، ٢٠١٩، ٥٧).

وعند تصنيف مهارات اللغة الوظيفية يجب أن يكون ذلك على أساس الجوانب العقلية المعرفية والانفعالية والنفسحركية، حيث تصف مهارات اللغة حسب ترتيب وجودها الزمني في النمو اللغوي لدى الطفل، إلى الاستماع يليه التعبير الشفوي أو الكلام، ثم القراءة بأنواعها ثم التعبير التحريري أو الكتابة، وهذه المهارات الرئيسية يمكن تحليلها إلى مكونات عقلية - معرفية وأخرى انفعالية وثالثة نفسية حركية. (النوايسة، القطاونة، ٢٠١٥، ٣٤).

[١] مهارة الاستماع:

وتعني قدرة الطفل على سماع اللغة وفهمها وتنفيذها وتدريبه عليها منذ سنواته الأولى وتنمية مهارة الإصغاء؛ لما يترتب على ذلك من ارتقاء الطفل ومهاراته اللغوية المختلفة من تحدث وقراءة وكتابة، وصلة الاستماع بالتحدث واضحة جداً، فكيف للطفل أن يتحدث إن لم يكن قد أنصت وتنبه وفهم ما استمع إليه وأدرك تسلسل الأصوات والحروف لتكون كلمة، وتسلسل الكلمات لتركيب جملة. (Smith, 2015, 18).

فاللغة الاستقبالية: تعد أداة مهمة ووسيلة كما أنها تثري وتؤثر في نمو اللغة الداخلية وكذلك فأنها تعد أداة أساسية لنمو اللغة التعبيرية ومهاراتها. وهذا ما أشارت إليه دراسة (Gena, Krantz, 2020) والتي هدفت "تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، كما هدفت تصميم برنامج توجيهي متعدد النمذجة يقلل من فجوة اكتساب اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم مقارنة بالأطفال العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) طفلاً وتكونت من مجموعتين (١١) طفلاً بالمجموعة التجريبية يعانون من اضطراب التعلم المحدد والتواصل الاجتماعي و(٧) أطفالاً بالمجموعة الضابطة، و(٨) أطفالاً بالمجموعة الضابطة الثانية لا يعانون من اضطراب التواصل الاجتماعي. وأظهرت

نتائج الدراسة أن أطفال المجموعة التجريبية أظهروا اختلافاً كبيراً في اكتساب اللغة والمعرفة عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة، حيث أن أطفال المجموعة التجريبية زادوا في المستوى المعرفي والمستوى الدرامي، أما أطفال المجموعة الضابطة الأولى الذين تعرضوا للبرنامج المدرسي اليومي زادت لغتهم الاستقبالية، بينما انخفض الجانب التعبيري لديهم، أما المجموعة الضابطة الثانية من ذوي المهارات اللغوية الطبيعية زادت لديهم اللغة الاستقبالية وكل المهارات اللغوية وانخفض لديهم الجانب التعبيري.

وتتمثل اللغة الاستقبالية في قدرة الدماغ البشري على استقبال الرسائل اللغوية من قنوات الحس المختلفة، ومن ثم تحليلها وفهمها واستبدالها ويرتكز الدماغ في ذلك على مخزون الذاكرة وما يعبر عنه من أشياء ومفاهيم وغيرها، ومن ثم يقوم بربط الكلمات المسموعة وما تعبر عنه من أشياء وأعمال وخبرات. (Lapp, Diana, 2018, 89).

وتحتل مهارة الاستماع مكان الصدارة من حيث الأهمية والترتيب الطبيعي لمهارات اللغة وتشمل الاستعداد للاستماع بفهم والقدرة على التركيز فيما يستمع إليه وإدراك الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث وإدراك الأفكار الأساسية للحديث وربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة وحسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث، لذا فإن الاستماع مهارة لغوية معقدة تتكون من مجموعة من المهارات الذهنية والأدائية، وهي التركيز والمتابعة والاستدعاء والتفاعل والاستيعاب والنقد وهذه المهارات تتفاعل مع بعضها وتعمل كمنظومة واحدة أثناء قيام الطفل بعمليات التلقي واستقبال الرسائل الصوتية من مصادرها المتنوعة، سواء أكان ذلك داخل الصف أو خارجه. (عبد الفتاح، ٢٠١٩، ٥٦).

[٢] مهارة التحدث (الكلام) :

وهي مهارة تتمثل في اللغة المنطوقة أو المكتوبة تتضمن مجموعة من المكونات معاً وهي التفكير، وصياغة الأفكار والمشاعر في كلمات"، والصوت عملية لحمل الأفكار والكلمات عن طريق أصوات تنطق وتمثل الاستجابة والاستماع والفعل، ويعد التحدث مهارة إبداعية انتاجية تعتمد على إخراج الأصوات اللغوية، وفهمها، ويتصل ذلك بعدة عمليات فسيولوجية كالتنفس، وتذبذب أو سكون الثيايا الصوتية الموجودة في الحنجرة، كما تعتمد على حركة اللسان الذي يشكل مع الأسنان، والشفاه، وسقف الحلق والصوت في صورته النهائية. (Shumow, Vandell, & Posner, 2020, 322) وبما أن مهارة التحدث تمثل الجانب الثاني من اللغة حيث إنها الجانب الإيجابي، يأتي التحدث مقابل الاستماع، ومن هنا يقوم الطفل فيه بتحويل الخبرات التي يمر بها إلى مهارات اللغوية، والتي يكتسبها الطفل في محاولته للتواصل مع الآخرين. (إمبابي، ٢٠١٩، ٧٢) ، ومن أهم أهداف مهارة التحدث:

- نمو المفردات اللغوية التي يحتاجها الطفل للتعبير عن الأشياء والأفعال والأحاسيس التي يشعر بها.
- اللفظ الصحيح للكلمات والنطق الصحيح للحروف.
- التكلم في جملة سليمة وحسب قواعد اللغة.
- اكتساب مهارة ترتيب الأفكار ليفهم السامع معنى الكلام.
- مهارة الاتصال بالآخرين. (عرقوب، ٢٠١٦، ٣٥).
- وتتصف مهارة التحدث بجوانب ثلاثة تتصل بالطفل، وتهدف إلى تنمية المهارات اللغوية من حيث (المفردات-القواعد) وتتمثل هذه الجوانب:
- جانب حسي حركي: وفيه يتعرف الطفل على الطريقة السليمة لنطق الحروف، وتدريب أعضاء النطق، والتمرين على التنغيم واستخدام النبرات.

- جانب معرفي: هو الذي يمكن الطفل من تكوين عادات لغوية سليمة مثل تنظيم الأفكار وترتيبها، وبناء مفردات لغوية سليمة، وتعرف دلالات الألفاظ وكذلك إجراء عمليات عقلية سليمة من زاوية التذكر والتخيل.
- جانب نفسي اجتماعي: وهو قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي السليم وإحساسه بالانتماء إلى جماعة الرفاق وما يستتبع ذلك من إحساسه بالثقة بالنفس والمبادرة والتلقائية وتجنبه الاضطرابات النفسية والمشكلات اللغوية الأخرى (محمد، ٢٠١٨، ٥٩)، وتتلخص مهارات التحدث "الكلام" فيما يلي:
- مهارة النطق دون إبدال أو حذف أو إضافة.
- مهارة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وإعطاء كل حرف حقه في النطق.
- مهارة استعمال الكلمة في معناها الصحيح، واستخدام المرادفات، والمتضادات.
- مهارة تكوين الجمل تكويناً صحيحاً، وتكوين جملة كاملة.
- مهارة استخدام جملة فعلية.
- مهارة استخدام جملة إسمية (Wise, McCallum, 2018,156).
- كما أشارت دراسة (Modica, 2020) بعنوان "فاعلية برنامج قائم على التواصل متعدد الأنماط بمشاركة الأسرة على نمو المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة" والتي هدفت إلى نمو المهارات اللغوية لدى الأطفال، والتعرف على العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على اكتساب اللغة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧) طفلاً من مرحلة الروضة، وتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات، وتم استخدام برنامج أنماط التواصل بمشاركة الأسرة ومقياس interact لتقييم المهارات اللغوية للطفل، كما أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في نمو المهارات اللغوية.

النظريات المفسرة لمهارات اللغة الوظيفية:

[١] النظرية السلوكية (الإجرائية) : تعتبر نظرية التعلم كما وضعها (سكنر)، أن السلوك اللغوي المتعلم، كأى سلوك آخر، إنما هو نتاج لعملية تدعيم إجرائي للسلوك، وإهمال للسلوك غير المرغوب فيه، والذي يتم العمل على إطفائه، ففي مرحلة اللعب الكلامي، تصدر عن الطفل أصوات وألفاظ يقوم الآباء وغيرهم من المحيطين به بتدعيم بعضها، وذلك بإظهار سعادتهم به أو بتكرار ما يقوله الطفل أو باحتضانه، فيشعر الطفل بالرضا والسعادة ويعمد إلى تكرار الألفاظ التي لاقت استحساناً وقبولاً، طمعاً في الحصول مرة أخرى على الحالة الشعورية اللذيذة التي أحس بها نتيجة لسلوكه ورد فعل الآخرين من حوله، في هذه الحالة كانت الاستجابة داعمة للمثير المتمثل في ألفاظ معينة تدخل في النظام الصوتي للغة التي يريد الآباء لطفلها تعلمها، فيحدث الانطفاء، أي أن الطفل يقل تكراره لها إلى أن تختفي. (Ghaziuddin, & Mountain, 2019, 125)

وبالرغم من أن تدعيم ما يصدره الطفل من ألفاظ يلعب دوراً هاماً في تعلم الكلمات، إلا أن هذه النظرية واجهت نقداً يتلخص في أن النظرية تعتمد على تقليد وملاحظة كلام الكبار، ولا نستطيع أن نعلل وجود الكثير من الكلمات التي تصدر عن الطفل ولا نظير لها لدى الكبار. (إسماعيل، ٢٠١٩، ٦٦).

[٢] النظرية اللغوية : اهتمت النظرية اللغوية بدراسة اللغة وتنمية مهاراتها على أساس سيكولوجي، ويقر لتشومسكي بأن الميكانيزم النوعي المتمثل في عضو اللغة الذي يمتلكه الطفل هو الذي يمكنه من اكتساب اللغة بكامل السرعة والسهولة، ومن الانتقادات الموجهة لهذه النظرية مبالغته في تبني النزعة الفطرية والموقف العقلاني المتطرف.

افتترض تشومسكي أن الأطفال يولدون نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من معرفة القواعد النحوية للتركيبات في أية لغة استناداً إلى وجود عموميات في المهارات اللغوية تشترك فيها جميع اللغات، مثل وجود أسماء وأفعال في الجمل، هذه العموميات لا يتم تعليمها للطفل، لأنه يولد وعنده قدرة أولية لتحليل الجمل التي يسمعها، ثم يعيد تركيبها وفقاً للقواعد النحوية اللغوية، ومن هنا جاءت قدرة الطفل على تكوين جمل لم يسمعها من قبل من والدين أو من أي مصدر آخر. (Romero, 2018, 99)

[٣] النظرية المعرفية : تختلف النظرية المعرفية عن نظرية التعلم والنظرية اللغوية في الدور الذي يقوم به الطفل للانتقال من الأداء للكفاءة، فالنظرية المعرفية تعارض فكرة لتشومسكي من حيث وجود تنظيمات موروثة تساعد على اكتساب المهارات اللغوية، وفي نفس الوقت لا تتفق نظرية التعلم في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في مواقف معينة، وعليه فإن اكتساب المهارات اللغوية في نظر بياجيه ليس عملية اشتراطية، ولكنها إبداعية فالكسب القدرة على تسمية الأشياء والأفعال تكون في البداية عملية تقليد، يجرى تدعيم المناسب منها فيستمر الطفل في تكرارها وتأديتها، دون أن تستقر في حصيلته اللغوية ونظامه اللغوي بشكل ذهاني وهذا ما يسميه بياجيه بالأداء. (عبد الحميد، ٢٠١٦، ٦٩)

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Kay, 2020) والتي هدفت إلى فحص أثر برنامج للتدخل المبكر قائم على منهج هيلب على كل من المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية والمهارات المعرفية بين الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية، واستخدمت الدراسة المنهجين التجريبي والإرتباطي لفحص العلاقة بين استخدام التدخل المبكر القائم على منهج هيلب ونمو اللغة الاستقبالية والتعبيرية والمهارات المعرفية للأطفال، حيث تكونت عينة الدراسة من (٩)

أطفالاً متوسط أعمارهم (٤-٦) سنوات، يعانون من القصور في المهارات اللغوية في ضوء التشخيصات الطبية، وتمثلت الأدوات المستخدمة في برنامج التدخل المبكر القائم على أنشطة منهج هيلب، اختبار ماوتشلي للمهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، اختبار المهارات المعرفية. وأسفرت نتائج الدراسة عن ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال بين التطبيقين القبلي والبعدي عبر اختبار المهارات اللغوية ببُعديه اللغة الاستقبالية والتعبيرية، مما يبرهن على كفاءة منهج هيلب في تنمية الجوانب اللغوية للأطفال، ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال بين التطبيقين القبلي والبعدي عبر اختبار المهارات المعرفية لصالح التطبيق البعدي (بعد المعالجة باستخدام البرنامج القائم على منهج هيلب)، كما أكدت النتائج عموماً على العلاقة الوثيقة بين تطبيق المعالجة القائمة على منهج هيلب ونمو المهارات اللغوية والمعرفية لدى الأطفال.

ودراسة إسماعيل (٢٠١٩) التي هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على المشاركة الوالدية لتنمية المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية، وطبق على عينة من (٣٠) طفلاً أعمارهم (٤-٦) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، كل منهما (١٥) طفلاً، ووالديهم للمجموعة التجريبية (١٥) شخصاً، منهم (١١) أمّاً، و(٢) أباً وجداً وجدةً، واستخدم مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة) لقياس المستوى المعرفي، واختبار اللوتس الإلكتروني لقياس اللغة، والبرنامج المشار إليه (إعداد الباحثة). وقد توصلت النتائج إلى تحقيق البرنامج نمواً معرفياً ولغوياً لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة (وجود فرق معنوي دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين) في اتجاه المجموعة التجريبية.

هذا وأوضح بياجيه إلى أن التفاعل مع البيئة الاجتماعية والطبيعية مهم لكل من التنمية العقلية واللغوية لدى الأطفال، وقد جعل بياجيه للتنمية العقلية علاقة بالمراحل المتعددة لنمو الطفل، ولقد كان بياجيه من أبرز الباحثين الذين ربطوا نمو اللغة بالنمو المعرفي فعندما يكون للطفل مخططاً معرفياً فإنه يستطيع تطبيق المدلول اللغوي عليه. (Wilson & Myatt, 2018, 156)

وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Knott, Dunlop, & Mackay, 2020) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين اللغة والمهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، حيث قارنت هذه الدراسة بين نمو المهارات الاجتماعية، واللغة حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلاً، واستخدم المعلمون المهارات الاجتماعية في مقاييس السلوك اللفظي؛ حيث تحسنت اللغة بفضل المختصين بعلاج اللغة للأطفال، كما استخدمت الدراسة التحليل الإحصائي لتحديد ما إذا كان هناك علاقة إيجابية واضحة بين العمر الزمني للطفل، والمعدل العمري لإحراز اللغة والمهارات الاجتماعية. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة واضحة بين المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال وقدرتهم اللغوية.

من خلال ما سبق عرضه تستنتج الباحثة أن نظريات اكتساب اللغة توضح لنا أن مستوى الكلام مؤثر حقيقي لمدى تنمية النمو اللغوي، والكلام مهارة لغوية مكتسبة تؤدي شفهاً وتحتاج إلى ممارسة حتى يصل الطفل إلى التمكن من أدائها، وعن طريقها ينتقل الطفل من حالة انطوائية إلى حالة جماعية مشتركة، كما أن لها أثر كبير في تقدم الأطفال واكتسابهم العديد من المهارات اللغوية.

ثالثاً: نظرية التماسك المركزي:

أشارت نظرية الترابط المركزي إلى نمط معالجة المعلومات أو أسلوب تجهيز المعلومات وبصفة خاصة الميل لمعالجة المعلومات المُدخله وسياقاتها، فإذا كان التماسك المركزي قوياً للطفل فإن هذا الميل سوف يعمل على إعطاء معنى عام للمعلومات على حساب الانتباه للتفاصيل الدقيقة وبالتالي فالأطفال العاديون يدركون الصورة ككل أو تجهيز الصورة الكبيرة أي الميل إلى شمول تجهيز المعلومات. (Sigman, & Ruskin, 2014, 6)

يعاني الأطفال ذوو التعلم المحدد من ضعف التماسك المركزي؛ حيث أن لديهم ميل إلى المعالجة الجزئية، وهي عملية المعالجة المرتكزة على التفاصيل وعدم القدرة على الوصول للمضمون أو فهم الصورة الكلية وذلك في جميع جوانب حياتهم. ونجد أن الأطفال العاديين لديهم ميل إلى دمج المعلومات معاً في شكل جشطلتي للوصول إلى المعنى الكلي، وقد أُطلقت على هذه الحالة "التماسك المركزي". (عبد الله، ٢٠١٨، ١١٢)

كما أن هناك نزوع أو ميل في النظام المعرفي العادي نحو تكوين ترابط بين نطاق واسع قدر الإمكان من المنثرات، وتعميم ذلك على أكبر عدد من السياقات قدر الإمكان، وهذا الدافع هو الذي يؤدي إلى حدوث اتساقات فكرية كبيرة.

تعريف التماسك المركزي:

عرف (Barsalou & Prinz, 2017, 267) التماسك المركزي بأنه "الميل الفطري من جانب العقل لتجميع المعلومات معاً". وذكر (Hughes, 2018, 233) أن التماسك المركزي هو "عملية إدراكية تتضمن القدرة على التركيز على التفاصيل والكل، وتسمح للفرد بفهم سياق الأشياء وإطارها العام".

وأشار (Aljunied & Frederickson, 2019, 172) إلى التماسك المركزي بأنه "ميل داخلي لتكوين روابط عبر مجموعة من المثيرات وتعميمها عبر نطاق واسع من المواقف".

التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي التعلم المحدد:

إن عملية التماسك المركزي المرتبطة بتنظيم المعلومات هي التي تسمح للأطفال بإعطاء الأولوية لفهم المعاني واستيعاب السياق الذي تقع فيه الأحداث، ويشير التماسك المركزي إلى أسلوب المعالجة المركز بالتفصيل، ويتم تقييم قدرة التماسك المركزي بصفة عامة باستخدام الاختبارات التي تتطلب الأداء في المهام حول الأسلوب المعرفي للمعالجة الذي يركز على التفاصيل (لدى الأطفال ذوي التعلم المحدد) بدلاً من أسلوب المعالجة العامة (المتوقع بين الأطفال العاديين)، ويستطيع الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد الأداء الجيد في المهام التي تتطلب معالجة جزء فقط من المعلومات دون الاهتمام بالمعلومات الكاملة. (Jarrold, & Jimenez, 2016, 129) ويُعتبر مفهوم التماسك المركزي عن قدرة الطفل على معالجة المعلومات الواردة في سياقها من أجل الحصول على معنى أفضل على حساب ذاكرة التفاصيل، فالأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يميلون إلى معالجة المعلومات "قطعة قطعة" بدلاً من معالجتها ضمن سياقها العام، ويركزون على تطور العناصر المفردة وهو ما يجعل المعلومات المكتسبة منعزلة ومقسمة نتيجة للقدرة الضعيفة في التماسك المركزي.

(Hughes, & Russell, 2018, 498)

والأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يتسمون بأسلوب معرفي خاص يُعرف باسم "التماسك المركزي الضعيف"، وهو نتاج للتكامل الضعيف بين المعلومات، بالإضافة إلى تحسين تمييز العناصر الفردية، وبعد ذلك الأسلوب المعرفي بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد هو ما يفسر

قدرتهم التي تبدأ بالاهتمام الشديد بالتفاصيل الصغيرة ؛ لذلك يتسم إدراك هؤلاء الأطفال بالدقة في تفاصيل المعلومات.

(Aljunied & Frederickson, 2019, 174)

ويختلف هذا الأسلوب المعرفي عما يحدث بين الأطفال العاديين، حيث يتسمون عادةً بتماسك مركزي جيد يظهر في قدرتهم على معالجة المعلومات بصفة عامة بدلاً من التركيز على التفاصيل، وبالتالي يمكنهم الربط جيداً بين المعلومات. (Tchanturia & Lang, 2019, 14)

رابعاً: خصائص التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد:

- يتسم الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بتناسق مركزي ضعيف، وهو ما يظهر في صورة إنحراف نحو التركيز على الخصائص الدقيقة للأشياء وإعاقة نسبية في الإدراك العام. (Cribb, et al., 2016, 29)

- تفاوت في القدرة على دمج قطع المعلومات المختلفة في قالب ذي معنى موحد، وتفاوت في القدرة على التعرف على كلمات معينة داخل سياقات مختلفة.

- صعوبات في التركيز التمييزي للانتباه وعدم الانتباه للمهام الجديدة، حيث يميل الطفل ذو صعوبات التعلم النمائية إلى تخصيص انتباهه بطريقة شاذة أو عدم الانتباه للأجزاء الكبيرة العامة من المعلومات، وصعوبة في تحديد الأولويات والاختيار. (Leach, 2017, 22)

- تفضيل الأشياء المعروفة والميل إلى الأشياء المألوفة الروتينية، وهو ما يعد من بين المؤشرات على القلق لكنه في الوقت نفسه من علامات التماسك المركزي الضعيف.

- يواجه الطفل صعوبة في تحديد أنماط الحياة، وصعوبة التعرف على الأشياء المألوفة وغير المألوفة في موقف معين.

- لديهم أسلوب معرفي يتسم بإنحراف نحو المعالجة المحلية والذي يتألف من معالجة عامة مرتفعة المستوى.

- يعانون من مشكلات في الفهم اللغوي؛ لأن الفهم اللغوي يتطلب تكامل المحتوى اللغوي والتواصل غير اللفظي وأنواع أخرى من المعلومات المرتبطة بالسياق.

- يميل الأطفال إلى التركيز على أدق التفاصيل ويجدون صعوبة في تكامل المعلومات داخل السياق المحيط. (Eberhardt, & Nadig, 2018, 285)

ويعتمد نموذج التماسك المركزي على مجموعة من العيوب المعرفية التي تؤثر على العديد من الوظائف النفسية بالنسبة للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والتي حددها على النحو التالي: الإدراك - مهارات اللغة الوظيفية - المهارات الاجتماعية - الانتباه المشترك. (Holaday, et al, 2015, 371)

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Weismer, et al, 2017) والتي هدفت إلى التعرف على إذا كان التأخر اللفظي بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يرتبط بالأسلوب المعرفي في ضوء نظرية التماسك المركزي، وتكونت عينه الدراسة من (٣٠) طفلاً و (٣٠) طفلاً عادياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى القصور في التماسك المركزي يعد من السمات المميزة للمعالجة اللفظية بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

وفسر (Brock, et al, 2016, 896) العلاقة بين ضعف التماسك المركزي والعيوب المعرفية بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد على النحو التالي:

يمكن تفسير العيوب المعرفية بين بالزيادة المحتملة في المعالجة المحلية أو المعالجة التي تركز على التفاصيل بالمقارنة مع عيوب المعالجة المركزية.

إن غياب التماسك لا يمثل بالضرورة أحد العيوب بل يمكن أن يكون أسلوب معالجة غير تقليدي، فالتركيز على التفاصيل أو المعالجة المحلية ليست هي نمط المعالجة الوحيد الموجود بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لكنه هو الافتراضي، يمكن أن يحدث التماسك المركزي الضعيف بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بالتزامن مع العيوب في الإدراك الاجتماعي بدلاً من تفسيرها. (Leach, 2018, 23).

كما تناولت دراسة (Pellicano, et al, 2019) القدرات والعيوب المعرفية المتعددة بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وهدفت الدراسة إلى فحص كفاءة التماسك المركزي في مجال القدرات والعيوب المعرفية المتعددة لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً ما بين (٤ إلى ٧) سنوات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم ارتباط التماسك المركزي الضعيف بفهم الاعتقاد الخاطيء بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، بينما ارتبطت جوانب التماسك بالقدرة على التخطيط.

مظاهر التماسك المركزي بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد:

يظهر الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد قصوراً في قدرات التماسك المركزي والذي يرتبط بكل من:

١- زيادة سرعة ودقة أداء مهام تركيب وفك المكعبات، وزيادة سرعة المهام المرتبطة بتكرار البحث.

٢- تحسن في قدرات الوظائف التنفيذية، وإنخفاض في مستويات الخداع البصري، وإنخفاض القدرة على اكتشاف العوامل غير المعتادة في المشاهد البصرية.

٣- إنخفاض الدقة في النطق. (Freeman, et al, 2015, 358)

كما أشارت دراسة (النبراوي، عبد اللطيف، ٢٠٢١) إلى فعالية برنامج تدريبي لتحسين التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد الموهوبين، حيث هدفت التعرف على فعالية البرنامج التدريبي لتحسين التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد الموهوبين، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٠) أطفالاً، وقد تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (٥) أطفالاً، وكان من أدوات الدراسة مقياس الذكاء لبينيه الصورة الخامسة، ومقياس التماسك المركزي، والبرنامج التدريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان فعالاً في تحسين التماسك المركزي (الإغلاق أو التحليل البصري - التكامل والتداعي البصري الحركي - تصميم المكعبات) لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

فروض البحث:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اللغة الوظيفية بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من إنتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس مهارات اللغة الوظيفية.

الإجراءات المنهجية للبحث :

أولاً: منهج البحث

تم استخدام التصميم شبه التجريبي الذي يعتمد على المجموعة الواحدة (التجريبية)، وهو تصميم يفترض فيه تحقيق التجانس بين المجموعة إلى حد كبير، حيث يتم ضبط المتغيرات التي يحتمل أن يكون لها تأثيراً على نتائج

البحث، ثم يتم قياس متغيرات البحث على المجموعة قبل تنفيذ البرنامج ، ويفترض هنا ألا تكون هناك فروق دالة بين المجموعة في تلك المتغيرات، ثم يتم إدخال المتغير المستقل- البرنامج المقترح- على المجموعة التجريبية، ثم يتم القياس على المجموعة التجريبية بعد تنفيذ البرنامج، ومن ثم يكون الفرق بين القياسين راجعاً إلى تأثير المتغير المستقل.

أ- المتغير المستقل ويتمثل في: برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي.
ب- المتغير التابع ويتمثل في: مهارات اللغة الوظيفية.

ج- المتغيرات المتداخلة التي يتم ضبطها: العمر - الذكاء - ومستوى اضطراب التعلم المحدد- مهارات اللغة الوظيفية.

ويتم ذلك بعد تحقيق التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية في متغيرات (العمر - الذكاء)، ثم يتم إدخال المتغير المستقل وحده - البرنامج القائم على نظرية التماسك المركزي - على المجموعة التجريبية، ثم يتم القياس على المجموعة قبل وبعد تنفيذ البرنامج، ومن ثم يكون فرق القياسين راجعاً إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج).

ثانياً: إجراءات البحث الميدانية:

انقسمت عينة البحث إلى:

- عينة البحث الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة لمستوى أفراد العينة والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات البحث والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من صدق وثبات أدوات البحث. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية يأتي وصفها فيما يلي:

- مجموعة البحث الاستطلاعية :

روعي عند اختيار العينة الاستطلاعية للبحث أن يتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للبحث، وقد تم الترشيح من قبل معلمات الروضة للأطفال الذين لديهم مؤشرات دالة على اضطراب التعلم المحدد من المجتمع الأصلي للعينة، والذي يتكون من (٢٥٠) طفلاً.

واتبعت الباحثة الخطوات التالية في تحديد عينة البحث النهائية:

١- طلبت الباحثة من معلمات الروضة الحاصلات على مؤهلات عليا في مجالات الطفولة المبكرة أو علم نفس والصحة النفسية ترشيح الأطفال الذين لديهم مؤشرات دالة على اضطراب التعلم المحدد النمائي، حيث قامت الباحثة بالاعتماد على ترشيحات المعلمات للأطفال ذوي التعلم المحدد النمائي.

٢- قامت المعلمات بترشيح عدد (٣٥) طفلاً وطفلة من الأطفال الذين لديهم مؤشرات تدل على وجود اضطراب التعلم المحدد النمائي، ثم قامت الباحثة بتطبيق بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية للأطفال الروضة كمؤشرات لاضطراب التعلم، على هؤلاء الأطفال فتحقق التشخيص على (٢١) طفلاً.

٣- قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات اللغة الوظيفية واختيار الأطفال ذات الدرجات المنخفضة علي مقياس مهارات اللغة الوظيفية.

٤- تكونت عينة البحث من (١٠) أطفالاً من ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الطفولة المبكرة ممن انطبقت عليهم المعايير التالية:

- أن يحصل الطفل على درجة تساوي أو أقل ٥٠% على أي من أبعاد بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية للأطفال الروضة كمؤشرات لاضطراب التعلم المحدد.

- أن يكون المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي لأفراد العينة جميعاً متوسطاً.
 - أن يكونوا ممن أمضوا سنة على الأقل بالروضة حتى يمكن للمعلمة الإجابة على بنود المقياس المستخدم في الكشف عن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي .
 - ألا يعاني الأطفال من أي إعاقات جسمية أو عقلية أو انفعالية أو حسية .
- عينة البحث النهائية:**

تكونت العينة النهائية للبحث من (١٠) أطفالاً من ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي بالمستوى الثاني بالروضة (KG2)، وتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات، وبلغ متوسط أعمارهم (٦٣ شهراً) بإنحراف معياري قدره ٢,٩٢، والذين تم اختيارهم لتطبيق البرنامج عليهم بعد تحقيق التجانس بينهم، ثم قامت بإجراء التجانس بين مجموعة البحث في المتغيرات الديموجرافية والمتغيرات الأساسية وذلك على النحو التالي:

أولاً: التجانس بين المجموعة التجريبية في المتغيرات الديموجرافية:

قامت الباحثة بالتجانس بين المجموعة (التجريبية) قبل تطبيق البرنامج وذلك في متغيرات العمر الزمني، نسبة الذكاء. ويوضح جدول (١) متوسطات ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالاتها للمجموعة التجريبية في متغيرات العمر الزمني، الذكاء .

جدول (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالاتها للتجانس بين المجموعة (التجريبية) في العمر الزمني ومستوى الذكاء .

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتي	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر	تجريبية	٦٣,٠٠	٨,٦١	١٠,٧٠	١٠٧,٠٠	٤٨,٠٠	٠,١٥٢	غير دالة
الذكاء	تجريبية	٩٥,٥٠	٢,١١	١٠,٢٥	١٠٢,٥٠	٤٧,٥٠	٠,١٩١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعة التجريبية في العمر والذكاء غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعة، وبالنظر في الجدول السابق يتضح تقارب متوسطات المجموعة (التجريبية) في كل من العمر الزمني والذكاء.

ثانياً: التجانس في أبعاد بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبة التعلم:

كما قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية - لدى المجموعة التجريبية والتي يبينها جدول (٢).

جدول (٢)

متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالاتها للتجانس بين المجموعة (التجريبية) في أبعاد مقياس بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبة التعلم

الأبعاد	المجموعة	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتي	قيمة Z	مستوى الدلالة
الإدراك الفونولوجي	تجريبية	٩,٥٠	١,٢٦	١١,٧٠	١١٧,٠٠	٣٨,٠٠	٠,٩٣٦	غير دالة
التعرف على الحروف الهجائية	تجريبية	٨,٢٠	١,٠٣	١٠,١٠	١٠١,٠٠	٤٦,٠٠	٠,٣٢٠	غير دالة

الأبعاد	المجموعة	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعرف على الأرقام	تجريبية	٨,٠٠	١,١٥	٨,٩٥	٨٩,٥٠	٣٤,٥٠	١,٢٣٣	غير دالة
التعرف على الأشكال	تجريبية	٩,١٠	١,١٠	١٢,٣٥	١٢٣,٥٠	٣١,٥٠	١,٤٧٧	غير دالة
التعرف على الألوان	تجريبية	٨,٨٠	١,١٣	١٢,٣٥	١٢٣,٥٠	٣١,٥٠	١,٤٨١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية، وهو ما يظهر بوضوح من خلال مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية في القياس القبلي وهو ما يؤكد على تجانس المجموعة التجريبية.

- ثالثاً: تجانس المجموعة التجريبية من حيث أبعاد مقياس مهارات اللغة الوظيفية:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس مهارات اللغة الوظيفية بإستخدام اختبار كا ٢ كما يتضح في جدول (٣).

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس مهارات اللغة الوظيفية ن=١٠

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
العلاقات الاجتماعية	تجريبية	١١,٥٠	١,٣٥	٩,٠٠	٩٠,٠٠	٣٥,٠٠	١,١٦٢	غير دالة
سياق الحديث	تجريبية	٩,٢٠	١,٠٣	٩,٩٠	٩٩,٠٠	٤٤,٠٠	٠,٤٧٤	غير دالة
الانتباه	تجريبية	١١,٠٠	١,٠٥	٩,٥٠	٩٥,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٨١٣	غير دالة

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
التواصل غير اللفظي	تجريبية	١٠،٩٠	١،٢٨	٩،٨٠	٩٨،٠٠	٤٣،٠٠	٠،٥٥٢	غير دالة
التواصل مع الآخرين	تجريبية	١٠،٥٠	١،٠٥	٩،٥٠	٩٥،٠٠	٤٠،٠٠	٠،٨١٣	غير دالة
الدرجة الكلية	تجريبية	٥٣،١	٣،٦٢	٩،١٠	٩١،٠٠	٣٦،٠٠	١،٠٦٦	غير دالة

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الأطفال من حيث أبعاد مقياس مهارات اللغة الوظيفية والدرجة الكلية مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال حيث كانت قيم كا ٢ غير دالة إحصائية.

أدوات البحث :

- ١- اختبار المصفوفات المتتابة الملونة لجون رافن (ترجمة وتقنين: عماد حسن، ٢٠١٦)
- ٢- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية (LDDRS) (إعداد فتحي الزيات، ٢٠١٧)
- ٣- مقياس مهارات اللغة الوظيفية لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد. (إعداد الباحثة)
- ٤- برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتنمية مهارات اللغة الوظيفية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الطفولة المبكرة . (إعداد الباحثة).

[١] اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن (ترجمة وتقتين: عماد حسن، ٢٠١٦):

• **وصف الاختبار:** ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (١٩٤٧) وتمّ تعديله عام (١٩٥٦)، حيث استغرق إعداد وتطوير هذا الاختبار حوالي (٣٠) عاماً من عُمر العالم الإنجليزي جون رافن، وهو من أشهر مقاييس الذكاء غير اللفظية، كما أنه أداة سريعة لتقدير المستوى العام للقدرة العقلية، ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات العبر حضارية (Cross Cultural) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، أي عندما يكون الهدف من التطبيق البُعد عن أثر اللغة والثقافة، وهذا الاختبار يهدف إلى قياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية للفرد، ويقوم هذا الاختبار على نظرية العاملين لسبيرمان Spearman، حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الاختبار أنه متشبعاً بالعامل العام.

• **وصف الاختبار وتقديمه وطريقة إجرائه:** اختبار المصفوفات المتدرجة المقنن هو نتاج لأعمال دراسات عالم النفس جون رافن بمساعدة عالم الوراثة الإنجليزي (ليونيل بيزوس) وفكرة الاختبار بشكلٍ عامٍ مبنية على نظرية العاملين لـ (تشارلز سبيرمان) وخاصة العامل العام (G. Factor) وهذا ما يجعل اختبار المصفوفات المتدرجة المقنن واحداً من الاختبارات العقلية التي تعتمد على نظرية محددة من نظريات الذكاء، ويعد هذا الاختبار من الاختبارات العادلة ثقافياً نظراً لاستخدامه رموز وأشكال متعارف عليها في أغلب الثقافات.

• **المرحلة العمرية التي يطبق عليها المقياس:** يطبق الاختبار على الأطفال من عُمر (٤-١١) عاماً من الأطفال العاديين والمتأخرين عقلياً، وكذلك كبار السنّ ما بين (٦٥-٨٥) عاماً.

• **مكونات الاختبار:** يتكون هذا الاختبار من (٣) مجموعات وهي:

- المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الطفل على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

- المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الطفل على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

- المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الطفل للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الطفل على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (٦) مصفوفات صغيرة، بحيث يختار الطفل المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكمل للمصفوفة التي بالأعلى، والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة، وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، وقد صُممت البطاقات بألوان مختلفة حتى تستطيع جذب انتباه الطفل المفحوص بأكبر قدر ممكن وتقليل تشتت انتباهه بأشياء أخرى.

• **تعليمات تطبيق الاختبار:** يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص في ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على شكل (A1) ويقول له انظر إلى هذا الشكل، ثم يشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة ويقول إن الشكل قطع جزء منه وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل، ويشير إلى الأجزاء واحداً تلو الآخر، ويشير له أن واحداً فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي، ويتنقل بين الأشكال حتى يصل الطفل للجزء المناسب للشكل الأصلي.

- بعد ذلك يتأكد الفاحص أن الطفل وضع إصبعه على الشكل الصحيح.
- ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك.
- ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، بنفس الخطوات السابقة حتى ينتهي من الاختبار كاملاً.

• طريقة التصحيح:

- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة من الطفل.
- ثم يتم وضع درجة واحدة لكل سؤال صحيح أجاب عنه المفحوص، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له صفر.
- ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص، وهي مرفقة بكراسة الأسئلة.
- يتم تجميع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.
- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب لقائمة المعايير المئينية لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية مع مراعاة السن الذي يندرج فيه المفحوص.
- بعد معرفة الدرجة المئينية، يتم التعرف على ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء.

• تقنين الاختبار:

صدق وثبات المقياس: يتمتع هذا الاختبار بصدق وثبات جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٦٢ - ٠,٩١) ودراسات أخرى تراوحت ما بين (٠,٤٤ - ٠,٩٩) ودراسات أخرى تراوحت ما بين (٠,٥٥ - ٠,٨٢).

• الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

-أولاً: الصدق: قامت الباحثة في البحث الحالي باستخدام صدق المحك الخارجي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين أداء عينة من (٣٠) طفلاً على اختبار المصفوفات المتتابة وأدائهم على اختبار رسم الرجل (محمد فرغلي، صفية مجدي، محمود عبد الحليم، ٢٠١٤) حيث بلغ معامل الصدق (٠,٧٤) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يؤكد على صدق الاختبار وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

-ثانياً: الثبات: كما قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستخدام ثبات إعادة التطبيق على (٣٠) تلميذاً بفاصل زمني قدرة ثلاثة أسابيع، وبلغ معامل ثبات إعادة التطبيق (٠,٧٦) وهو معامل ثبات مرتفع يعزز الثقة في المقياس.

[٢] مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية (LDDRS) (إعداد فتحي الزيات، ٢٠١٧):

تم تمثل هذه البطارية مجموعة من المقاييس التي تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة، من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في الفصل أو المدرسة أو البيت، والمتعلقة بصعوبات التعلم. أشار مُعد البطارية بإمكانية تطبيق البطارية على جميع دول الخليج العربي، تتكون البطارية من ثلاثة مقاييس رئيسة تتوزع على تسعة مقاييس فرعية هي: مقاييس صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الإدراك الحركي، الذاكرة) مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والرياضيات) ومقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي؛ مجموعة من العبارات تمثل

خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، والحكم عليه وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي يظهره التلميذ موضوع التقدير، ويوجد على يسار الصفحة تدرج المقياس الذي يتضمن تقديرات تتراوح بين (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، ولا تنطبق).

وقد اعتمدت الباحثة في البحث الحالي الأبعاد المتعلقة بصعوبات التعلم النمائية فقط؛ لارتباطها بأهداف البحث الحالي وطبيعة المرحلة التي تنتمي إليها عينة البحث الحالي.

• صدق المقياس:

تعتبر البطارية من البطاريات الشائعة في الانتشار والاستخدام وقدمت دراسات عديدة دلائل متزايدة عن تمتع المقياس بمعاملات صدق مرتفعة سواء الصدق المرتبط بمحك أو الصدق التمييزي. وقام معد المقياس بحساب صدق المقياس باستخدام الصدق المرتبط بمحك والصدق التمييزي، وكشفت النتائج عن أن معاملات الصدق تراوحت بين ٠,٧٤٢ إلى ٠,٨١٠ وهي معاملات صدق مرتفعة.

• صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بحساب صدق المحك الخارجي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية عن طريق حساب معامل الارتباط بين أداء الأطفال ($n = 30$) على البطارية وأدائهم على قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إعداد/ أحمد عواد (٢٠١٠) وبلغ معامل الارتباط ٠,٨٣٠ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ويعزز الثقة في صدق البطارية للاستخدام مع عينة البحث الحالي.

• ثبات المقياس:

قام معد المقياس بحساب معاملات الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ و إعادة التطبيق وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧١٠) إلى (٠,٨٢٤) وجميعها تعزز الثقة في المقياس.

وقامت الباحثة في البحث الحالي بحساب ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية باستخدام الطرق التالية:

أ- معادلة كودر ريتشاردسون: وذلك على عينة بلغت (٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على ميزان ثنائي، ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات، وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٤).

جدول (٤)

معاملات ثبات ألفا لكرونباخ بطارية مقاييس التقدير التشخيصي
لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية

الأبعاد	ألفا كرونباخ
الانتباه	٠,٨٣٠
الإدراك السمعي	٠,٧٨٤
الإدراك البصري	٠,٧٩٢
الإدراك الحركي	٠,٧٦٦

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٨٣٠، وهو معامل عال ويشير إلى أن المقياس يتمتع بقدرة عالٍ من الثبات.

ب- طريقة إعادة التطبيق: وذلك على عينة بلغت (٣٠) من المفحوصين بفاصل زمني أسبوعين وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٥).

جدول (٥)

معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد إعادة التطبيق

الأبعاد	إعادة التطبيق
الانتباه	٠,٧٠٥
الإدراك السمعي	٠,٧٧٥
الإدراك البصري	٠,٧٦٨
الإدراك الحركي	٠,٧٩٥

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل ٠,٧٩٥ ، وهو معامل عالٍ ويشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عالٍ من الثبات.

[٣] مقياس مهارات اللغة الوظيفية (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

خطوات إعداد المقياس:

مر بناء المقياس بعدة خطوات:

- **الخطوة الأولى:** اطلعت الباحثة على ما أُتيح له من إطار نظري ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع البحث ومقاييس واختبارات التي تناولت مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال من أجل التعرف على طرق والأدوات المستخدمة في قياس مهارات اللغة الوظيفية والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بُعد من الأبعاد.

- **الخطوة الثانية:** بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التي عقدتها الباحثة مع الأطفال والمعلمات،

قامت الباحثة ببناء الصورة المبدئية لمقياس مهارات اللغة الوظيفية (٥٠) مفردة موزعين على (٥) أبعاد رئيسية.

- **الخطوة الثالثة:** قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية (٥٠ مفردة) على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس، وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى لجنة التحكيم، عنوان البحث وأهدافه، والعبارات المتضمنة في كل بُعد مع التعريف الإجرائي للأبعاد المختلفة التي يتضمنها المقياس، وطلبت منهم إبداء وجهة نظرهم حول:
- مدى اتفاق بنود المقياس مع الهدف الذي وُضِعَتْ من أجله.
- ارتباط المفردات بالأبعاد المرجو قياسها في ضوء التعريف الإجرائي لكل بُعد.

- مدى مناسبة العبارة لطبيعة العينة.
- الحكم على مدى دقة صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لأبعاد المقياس.
- إبداء ما يقترحونه من ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.

وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قامت الباحثة بما يلي:

- إعادة صياغة بعض العبارات في صورة مبسطة.
- تعديل العبارات بحيث تتضمن موقفاً واضحاً.
- فك العبارات المركبة.
- حذف العبارات التي توحى بإجابة معينة.

الصدق المنطقي:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالي التربية والطفولة المبكرة والتربية الخاصة الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي وعددهم (١١)، بالإضافة إلى مجموعة من

خبراء المجال؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة العبارات لأفراد العينة، ومدى ملائمتها اللغوية، ووجود تعديل بالحذف أو الإضافة لبعض عبارات المقياس من عدمه. وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون لمفردات المقياس وذلك بعد أن تم حساب نسب اتفاق السادة المحكمين على كل مفردة من مفردات المقياس، واستخدام معادلة "لاوشي" لحساب نسبة صدق المحتوى لكل مفردة من مفردات المقياس، وبناءً على معادلة لاوشي تعتبر المفردات التي تساوي أو تقل عن (٠,٦٢) غير مقبولة، ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق السادة المحكمين ومعامل صدق لاوشي على كل مفردة من مفردات مقياس مهارات اللغة الوظيفية كالتالي:

جدول (٦)

النسب المئوية للموافقة على كل عبارة من عبارات مقياس مهارات اللغة الوظيفية ن (١٠)

م	معامل لاوشي	نسبة الاتفاق	القرار	م	معامل لاوشي	نسبة الاتفاق	القرار	م	معامل لاوشي	نسبة الاتفاق	القرار
١	١	%١٠٠	تقبل	١٧	١	%١٠٠	تقبل	٣٣	١	%١٠٠	تقبل
٢	٠,٨	%٩٠	تقبل	١٨	٠,٨	%٩٠	تقبل	٣٤	١	%١٠٠	تقبل
٣	١	%١٠٠	تقبل	١٩	١	%١٠٠	تقبل	٣٥	١	%١٠٠	تقبل
٤	٠,٨	%٩٠	تقبل	٢٠	١	%١٠٠	تقبل	٣٦	٠,٨	%٩٠	تقبل
٥	١	%١٠٠	تقبل	٢١	١	%١٠٠	تقبل	٣٧	١	%١٠٠	تقبل
٦	٠,٨	%٩٠	تقبل	٢٢	١	%١٠٠	تقبل	٣٨	٠,٨	%٩٠	تقبل
٧	١	%١٠٠	تقبل	٢٣	٠,٨	%٩٠	تقبل	٣٩	١	%١٠٠	تقبل
٨	٠,٨	%٩٠	تقبل	٢٤	١	%١٠٠	تقبل	٤٠	١	%١٠٠	تقبل
٩	١	%١٠٠	تقبل	٢٥	٠,٨	%٩٠	تقبل	٤١	٠,٨	%٩٠	تقبل
١٠	١	%١٠٠	تقبل	٢٦	١	%١٠٠	تقبل	٤٢	١	%١٠٠	تقبل
١١	١	%١٠٠	تقبل	٢٧	٠,٨	%٩٠	تقبل	٤٣	٠,٨	%٩٠	تقبل
١٢	١	%١٠٠	تقبل	٢٨	١	%١٠٠	تقبل	٤٤	١	%١٠٠	تقبل
١٣	١	%١٠٠	تقبل	٢٩	١	%١٠٠	تقبل	٤٥	١	%١٠٠	تقبل

م	معامل لاوشي	نسبة الاتفاق	القرار	م	معامل لاوشي	نسبة الاتفاق	القرار	م	معامل لاوشي	نسبة الاتفاق	القرار
١٤	٠,٨	%٩٠	تقبل	٣٠	٠,٨	%٩٠	تقبل	٤٦	٠,٨	%٩٠	تقبل
١٥	١	%١٠٠	تقبل	٣١	١	%١٠٠	تقبل	٤٧	١	%١٠٠	تقبل
١٦	١	%١٠٠	تقبل	٣٢	١	%١٠٠	تقبل	٤٨	٠,٨	%٩٠	تقبل
٤٩	١	%١٠٠	تقبل	٥٠	٠,٨	%٩٠	تقبل				

- **الخطوة الرابعة:** قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بتطبيق المقياس على عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ للتعرف على أهم الصعوبات أو العوائق التي قد تواجه الباحثة أثناء تطبيق المقياس ووضع بعض التعديلات لحلها أو تفاديها، وكذلك لمعرفة مدى ملائمة الأنشطة لأفراد العينة، وكذا لمعرفة مدى مناسبتها للمستوى اللغوي لهم، وقد روعي أثناء التطبيق تدوين الملاحظات التي أبدأها الأطفال والتي تبدو في عدم فهم معاني بعض الكلمات، وقد تم تعديلها بالصورة المناسبة حتى يسهل عليهم فهمها والإجابة عليها بسهولة. وقد حققت التجربة الاستطلاعية الأهداف التالية:

- مناسبة المقياس لعينة البحث من حيث المحتوى المقدم في المقياس.
- مناسبة عدد البنود.
- التعرف على مدى ملائمة العبارات والصور.
- تحديد الأدوات اللازمة للتطبيق، وكذا تحديد المكان المناسب والزمن المناسب للتطبيق.

تصحيح المقياس:

يتكون مقياس مهارات اللغة الوظيفية من (٥) أبعاد تتضمن (٥٠) عبارة، وأمام كل عبارة تعطى الدرجة (١-٢-٣) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس مهارات اللغة الوظيفية من (٥٠) إلى (١٥٠) درجة.

الخصائص السيكموترية للمقياس:

أولاً: الصدق: استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق مقياس مهارات اللغة الوظيفية منها صدق المحكمين الذي تم عرضه في خطوات إعداد المقياس، كما قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب الخصائص السيكموترية لمقياس مهارات اللغة الوظيفية ليناسب عينة البحث الحالية وذلك على النحو التالي:

(أ) الاتساق الداخلي للعبارات: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، كما هو مبين في جدول (٧).

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد (ن=٥٠)

العلاقات الاجتماعية		سياق الحديث		الانتباه		التواصل غير اللفظي	
م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط
١	**٠,٥٢٨	١١	**٠,٥٨٨	٢١	**٠,٥٣٢	٣١	**٠,٥٨٨
٢	**٠,٤٨٩	١٢	**٠,٥٦٣	٢٢	**٠,٥٣٨	٣٢	**٠,٤٥٦
٣	**٠,٥٣٧	١٣	**٠,٥٣٤	٢٣	**٠,٥٧٤	٣٣	**٠,٥٥١
٤	**٠,٦٢١	١٤	**٠,٦٣٢	٢٤	**٠,٥٦٣	٣٤	**٠,٧٣٥
٥	**٠,٥٧٤	١٥	**٠,٥١٧	٢٥	**٠,٤٢٩	٣٥	**٠,٧٤٣
٦	**٠,٦٣١	١٦	**٠,٥١٠	٢٦	**٠,٦٣٩	٣٦	**٠,٧٥٣
٧	**٠,٤٧٨	١٧	**٠,٦٨٩	٢٧	**٠,٧١٠	٣٧	**٠,٥٦٩
٨	**٠,٥٥٢	١٨	**٠,٧٨١	٢٨	**٠,٦٣٩	٣٨	**٠,٥٤٧
٩	**٠,٥٨٩	١٩	**٠,٦٣٧	٢٩	**٠,٦٥٤	٣٩	**٠,٥٦٩
١٠	**٠,٥١٠	٢٠	**٠,٧٨٢	٣٠	**٠,٦٣٢	٤٠	**٠,٥٢٨

التواصل مع الآخرين							
٤١	**٠,٥٣٩	٤٢	**٠,٨٧١	٤٣	**٠,٧١٠	٤٤	**٠,٤٧٨
٤٥	**٠,٥٥٦	٤٦	**٠,٧٤٦	٤٧	**٠,٦٣٩	٤٨	**٠,٥٥٢
٤٩	**٠,٥٨٧	٥٠	**٠,٧٨١				

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠٠١ $n=50$ ≥ 0.354 وعند مستوى ٠,٠٥ ≥ 0.273 .

ويتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وهو ما يعزز الثقة في المقياس.

ارتباط أبعاد المقياس: وذلك عن طريق حساب الارتباطات الداخلية للأبعاد الخمسة للمقياس، كما تم حساب ارتباطات الأبعاد الخمسة بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول (٨) :

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد ($n=30$)

الأبعاد	العلاقات الاجتماعية	سياق الحديث	الانتباه	التواصل غير اللفظي	التواصل مع الآخرين
العلاقات الاجتماعية	-	-	-	-	-
سياق الحديث	**٠,٥٠٩	-	-	-	-
الانتباه	**٠,٥٢٥	**٠,٥٠٠	-	-	-
التواصل غير اللفظي	**٠,٤٦٧	**٠,٥٣٨	**٠,٥٢٤	-	-
التواصل مع الآخرين	**٠,٥٢٤	**٠,٥١٧	**٠,٥٥٢	**٠,٦٤٧	-
الدرجة الكلية	**٠,٦٦٩	**٠,٥٣٣	**٠,٥٧٤	**٠,٤٨٩	**٠,٥٢٣

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠٠١ $n=50$ ≥ 0.354 وعند مستوى ٠,٠٥ ≥ 0.273 .

أوضحت النتائج المبينة في جدول (٨) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مهارات اللغة الوظيفية وبينها وبين الدرجة الكلية تراوحت بين ٠,٤٣٨,٠,٦٦٩ ، وجميعها دال إحصائياً عند ٠,٠١ ، مما يدل على اتساق أبعاد للمقياس.

-صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مقياس مهارات اللغة الوظيفية إعداد الباحثة ومقياس مهارات اللغة اليراجماتية إعداد عبد العزيز الشخص (٢٠١٧) وقد بلغ معاملات الارتباط ٠,٦٦٩ ، وهو ما يؤكد على صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

-الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس مهارات اللغة الوظيفية باستخدام الطرق التالية:

(أ) معادلة ألفا كرونباخ: وذلك على عينة بلغت (٥٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على متدرج ثلاثي، ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي ملخصة في جدول (٩).

جدول (٩)

معامل ثبات مقياس مهارات اللغة الوظيفية بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق

أبعاد المقياس	معامل الفا	طريقة إعادة التطبيق
العلاقات الاجتماعية	٠,٧٥٢	٠,٧٦٣
سياق الحديث	٠,٧٤٧	٠,٧٤٧
الانتباه	٠,٧٢٥	٠,٧٦٣
التواصل غير اللفظي	٠,٧٤٥	٠,٧٦٧
التواصل مع الآخرين	٠,٧٤٩	٠,٧٦٩
المجموع الكلي للعبارات	٠,٨١٦	٠,٨١٤

يتضح من الجدول السابق (٩) ارتفاع معامل ثبات ألفا كرونباخ على مقياس مهارات اللغة الوظيفية، مما يشير إلى الثقة لاستخدامه.

[٤] برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي إعداد (الباحثة):

- **فلسفة البرنامج:** تعتمد فلسفة البرنامج القائم على نظرية التماسك المركزي، والذي يهدف إلى تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

- الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

- خصائص المرحلة العمرية.
- مهارات اللغة الوظيفية، وطبيعتها، وطرائق اكسابها.
- مراعاة مبدأ الاستمرارية عند تنظيم محتوى البرنامج، بحيث يتم تقديم الخبرات التعليمية بصورة تدريجية تيسر من فهم المحتوى وتجنب تكرار المعلومات وتداخلها.
- تنوع الأنشطة المتضمنة بحيث توفر بدائل متعددة أمام الأطفال - مراعاة تقديم التغذية الراجعة بصفة مستمرة كلما تطلب الأمر ذلك.
- التقييم بعد كل جلسة.

- **مكونات البرنامج :** روعي عند تحديد مكونات البرنامج الرجوع إلى أسس بناء البرنامج القائم على نظرية التماسك المركزي، وتصميم البرنامج في ضوءها والتي تتضمن العناصر التالية :

- أهداف البرنامج.
- محتوى البرنامج .
- الأنشطة المستخدمة في البرنامج .
- المدى الزمني ومحتوى الجلسات .
- إجراءات تطبيق البرنامج.

- مصادر إعداد البرنامج: اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج على عدة مصادر تتضمن الإطلاع على البرامج التي صممت للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والدراسات التي تناولت البرامج التي تقوم على نظرية التماسك المركزي، وكذلك الإطار النظري للدراسة وما استطاعت الباحثة الإطلاع عليه من الكتب والمراجع العربية والأجنبية عن مهارات اللغة الوظيفية مما أسهم في إعداد البرنامج والبحث الحالي ومنها دراسة عبد الفتاح (٢٠١٣)، المسعودي (٢٠١٧)، Hedge, (2017), Peter & Gail, (2017)، Desjardin & Jean, (2018)، عبد العزيز (٢٠١٨)، دراسة عطية (٢٠١٨)، حسنانين (٢٠١٨)، Tokgoz, et al, (2018)، القريوتي (٢٠١٨)، النمر (٢٠١٩)، (Girgin & Umit (2020).

- أهداف البرنامج :

(أ) **الهدف العام للبرنامج :** يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من خلال برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي.

(ب) **الأهداف الإجرائية (نواتج التعلم):** تم تحديد الأهداف الإجرائية (نواتج التعلم) للبرنامج، وقد تم مراعاة كونها شاملة للمجالات الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، السلوكية)، على النحو التالي:

من حيث المجال المعرفي:

- تنمية قدرة الطفل علي استخدام (الإشارات - الإيماءات - تتبع النظرات والألفاظ) في التعبير عن رغباته وانفعالاته.
- تنمية مهارات التمييز والإدراك البصري لدى الطفل، وتنمية مهارة التواصل البصري الحركي، وتنمية مهارة التواصل البصري السمعي، وتنمية مهارة التتبع البصري.

- مساعدة الأطفال على تعميم مهارات الانتباه في إطار أسرة الطفل والأماكن الطبيعية الأخرى، وتنمية الاستجابة العاطفية والقدرة على التعبير الانفعالي لدى الأطفال.

- تنمية مهارات التقليد، وتوظيف المهارات اللغوية بطريقة مناسبة لتحسين الانتباه.

- تنمية الدافعية لدى الطفل للمشاركة في التبادل الاجتماعي مع الآخرين.

وعن الجانب الوجداني:

- يربط الطفل بين الصوت بمدلوله.

- يستحسن الأصوات المفضلة له والتميز بين الأصوات.

- **محتوى البرنامج :** يرتبط اختيار المحتوى التعليمي المناسب في أي برنامج بالأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، ومن هنا تم اختيار مجموعة من الأنشطة المتنوعة (٤٢) نشاطاً تعليمياً لتنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

- **المدى الزمني ومحتوى البرنامج:** يتضمن البرنامج الحالي (٤٢) جلسة واستغرق تطبيقه (٣) أشهر.

- **إجراءات تطبيق البرنامج :** قامت الباحثة قبل تطبيق البرنامج بإنهاء كافة التصاريحات والموافقات اللازمة لتطبيق البرنامج، وكذلك تجهيز المواد التعليمية والخامات الخاصة بالبرنامج، وبعد ذلك الشروع في تطبيق البرنامج حتى تقييمه، والتأكد من فعاليته.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

• نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

- ينص الفرض الأول على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اللغة الوظيفية بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللغة الوظيفية، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد، وذلك بتطبيق مقياس مهارات اللغة الوظيفية والتي تم تدريب المجموعة التجريبية عليها داخل جلسات البرنامج. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٠)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات اللغة الوظيفية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العلاقات الاجتماعية	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠٧-	٠,٠٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
سياق الحديث	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠٩-	٠,٠٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الانتباه	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٢٣-	٠,٠٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
التواصل غير اللفظي	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١٩-	٠,٠٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
التواصل مع الآخرين	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٢٥-	٠,٠٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠٥-	٠,٠٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				

قيمة (Z) عند مستوى ٠,٠٠٥ = ٢,٠٠ = قيمة (Z) عند مستوى ٠,٠٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشراً على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار التحسن في أبعاد مهارات اللغة الوظيفية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبُعدي لأبعاد مقياس مهارات اللغة الوظيفية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

البعد	قبلي		بعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العلاقات الاجتماعية	١١,٥٠	٢,٩٨	٢١,١٠	١,٦٦
سياق الحديث	٩,٢٠	٣,٧١	٢٢,٦٠	٢,١٧
الانتباه	١١,٠٠	٢,٤١	٢٢,٠٠	١,٨٢
التواصل غير اللفظي	١٠,٩٠	٢,٢٠	٢٠,٨٠	١,٧٢
التواصل مع الآخرين	١٠,٥٠	٢,٣١	٢٢,٧٠	٢,١٥
الدرجة الكلية	٥٣,١	٦,٤١	١٠٩,٢	٤,٤٩

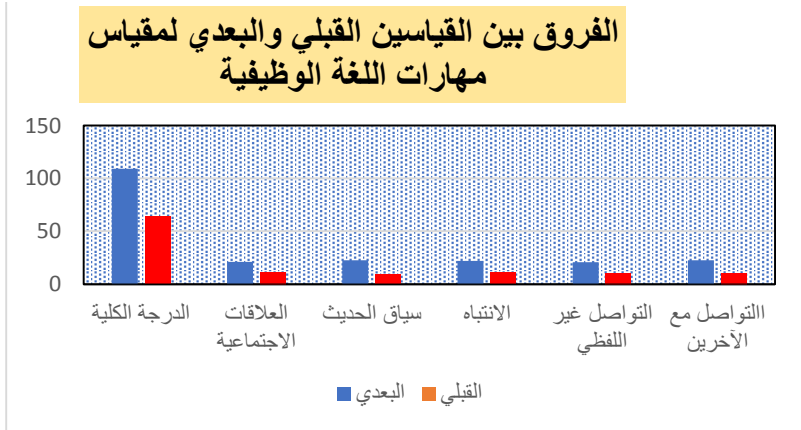
ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البُعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية، مما يشير إلى تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى أفراد المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير ما تم التوصل إليه من نتائج بالنسبة للفرض الأول من خلال الدور الذي قام به البرنامج القائم على نظرية التماسك المركزي التي اعتمد عليها البرنامج في تنمية مهارات اللغة الوظيفية، حيث تبين أن هذه الفنيات لها فاعلية كبيرة في تنمية مهارات اللغة الوظيفية. كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام المعادلة التي أوردها (Field,2018,520) والذي يتم حساب حجم الأثر من المعادلة التالية:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

حيث (Z) قيمة (Z) المحسوبة و (N) تعني حجم العينة.

ويفسر حجم الأثر وفقاً للمحكات التالية:

- إذا كان حجم الأثر أقل من (٠,٤) يكون حجم الأثر ضعيفاً.
 - إذا كان حجم الأثر أقل من (٠,٧) يكون حجم الأثر متوسطاً.
 - إذا كان حجم الأثر أقل من (٠,٩) يكون حجم الأثر كبيراً.
 - إذا كان حجم الأثر أكبر من (٠,٩) يكون حجم الأثر كبيراً جداً.
- والشكل التالي يوضح الفروق في أبعاد مقياس مهارات اللغة الوظيفية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (١) الفروق في أبعاد مقياس مهارات اللغة الوظيفية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال (المجموعة التجريبية) قبل وبعد تطبيق برنامج البحث على مقياس مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال لصالح القياس البعدي. حيث تشير النتائج إلى وجود فروق جوهرية لصالح التطبيق البعدي بالنسبة لجميع أبعاد المقياس، وهو الأمر الذي جاء متفقاً ومحققاً لصحة الفرض.

وهذا يعني أن البرنامج القائم على نظرية التماسك المركزي كان ذا فعالية بالقدر الذي أدى إلى ارتفاع نسب التحسن بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس مهارات اللغة الوظيفية، وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الضبع (٢٠١٦)، ودراسة عطية (٢٠١٦)، ودراسة موسى (٢٠١٧) ودراسة الصيادي، وسعود (٢٠١٨) والتي هدفت الى استخدام برنامج تدريبي لتنمية مهارات توظيف اللغة وأثره على التفاعل الاجتماعي للأطفال.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب منها الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج مثل: النمذجة - الحوار - التعزيز - لعب الدور المحاكاة - القصة - المناقشة، كما ترجع هذه النتيجة إلى محتوى البرنامج حيث أن أنشطة البرنامج والخاصة بكل وحدة من وحدات البرنامج أعدت بالشكل الذي ساهم في تنمية المهارات اللغوية ومهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال من خلال مهارة الاستماع، مهارة الحديث (الكلام)، مهارة التعبير اللغوي، مهارة الذاكرة السمعية، الاستعداد للكتابة، مهارة الذاكرة البصرية واستخدام المعززات: كالابتسامات وعبارات الثناء والمدح والانتباه والإنصات والاستماع وعلامات الصداقة التي تشعر الطفل بالانتماء للجماعة ويستمتع به الطفل وهو أهم المعززات على الإطلاق بل أنه المعزز الأكبر في حياة كل طفل.

وترى الباحثة الزيادة لنسبة التحسن في أبعاد مقياس مهارات اللغة الوظيفية من خلال المشاركة في التدريبات والأنشطة والألعاب والقصص، التي يتم عرضها على الأطفال في الجلسة التدريبية والتي تحتوي على بعض الأنشطة، مما تكون لديهم مجموعة من الانفعالات الإيجابية تجاه الأقران والتي أدت إلى ارتفاع هذا البعد على المقياس وكان له النصيب الأكبر في نسب التحسن، واتضح ذلك من خلال الأنشطة اللغوية والتدريب على

مهارات اللغة (الاستقبالية والتعبيرية) والتي تتدرج تحت تنظيم الذات، والتحكم الذاتي، والإدراك الذاتي والحروف الهجائية للأطفال ويرجع ذلك أيضاً إلى محتويات البرنامج والتي هي أحد الجوانب الهامة في الاستعداد للتعلم حيث ترتبط تلك الأنشطة والمهارات بالإنجازات المعرفية للأطفال، ومن ثم فإن المهارات اللغوية تلعب دوراً محورياً وهاماً في مرحلة الطفولة المبكرة، التي تسمح للطفل ببناء العلاقات (الإيجابية) مع الأقران مثل التعاون، واستخدام الطرق المقبولة اجتماعياً للتعبير عن المشاعر، بجانب الدور المحوري الذي تلعبه في زيادة مهارات تنظيم الذات، والتحكم الذاتي، والإدراك الذاتي للأطفال، ويؤدي الإتقان الجيد للمهارات اللغوية إلى تنمية تقدير الذات، وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشار إليه كلٌّ من (موسى، ٢٠١٧)، (عطية، ٢٠١٦)، (محمود، ٢٠١٩) على أن مهارات اللغة الوظيفية تمثل عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيق هذه الأهداف، وذلك بالتأكيد على الدور الذي تقوم به في تنمية العمليات المعرفية والتواصل الاجتماعي من خلال ممارسة أنشطة تهدف إلى تنمية بعض المهارات اللغوية، وذلك من خلال الأنشطة والألعاب والقصص المتنوعة والجماعية التي ساهمت في تفاعل الأطفال ومشاركتهم في هذه الأنشطة التي ساهمت في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وتشجيع الطفل والثناء عليه عندما يقوم بالعمل الجماعي يشعر الطفل بالثقة بالنفس كلما أنجز عملاً وهذا يزيد من مستوى المهارة لديه، كما أن طبيعة الأنشطة اللغوية الجماعية واللعب الجماعي له أثر في تنمية مهارة اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (Teresa, 2020) والتي استهدفت فحص كفاءة برنامج تدريب جماعي للأطفال في سن (٥) سنوات، يهدف

استخدام أنشطة اللعب التخيلي على نمو مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت نتائج الدراسة إلى تفوق الأطفال في المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين تعرضوا للبرنامج في تحسين ونمو مهارات اللغة الوظيفية لديهم.

كما يرجع زيادة نسبة التحسن في أبعاد مقياس مهارات اللغة الوظيفية إلى طبيعة البرنامج المستخدم في البحث الحالي، حيث إن طبيعة تدريبات وأنشطة البرنامج تتطلب وبشكل أساسي من الأطفال التواصل اللغوي، والتي كانت تساهم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لديهم والتي تلعب دوراً مهم في تنمية المهارات اللغوية، كما اشتمل البرنامج أيضاً على أنشطة وفنيات مختلفة مثل (لعب الأدوار - التعزيز - المناقشة - الحوار)، ولتأكيد هذه الفنيات كانت تختار الباحثة في بعض الأحيان طِفلاً ينوب عنه في تقديم الجزء التدريبي بأسلوبه الخاص، فكانت تتطلب ذلك من الطفل أن يستغل أقصى قدراته اللغوية، لكي يستطيع عرض الجزء التدريبي بطريقة مشوقة، كل هذه العوامل ساعدت الأطفال في ارتفاع مستوى اللغة لديهم، واتضح ذلك من خلال درجات الأطفال الإيجابية على مضمون اللغة. أن تركيز البرنامج وبشكل أساسي على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من خلال استخدام نظرية التماسك المركزي.

كما يرجع تحسن نتيجة الفرض الأول إلى عدة أسباب منها أن استخدام الأنشطة ذات الوظائف اللغوية لتنمية المهارات اللغوية (مهارة التحدث - الاستماع - القراءة - الكتابة - والتعبير) للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وكذلك استخدام فنيات متنوعة يمكن تنفيذها من خلال البرنامج مثل (التعزيز، والنمذجة، والتسلسل، والتشكيل، ولعب الدور، وهذه الفنيات تتيح للطفل حرية التعبير عن مشاعره وأحاسيسه، كما أنها تساعد على تنمية مهاراته اللغوية وتدريبه بشكل أسهل، وأن يعدل من سلوكياته السلبية عند

التعامل والتواصل مع الآخرين، كما استفادت الباحثة من هذه الفنيات في تنمية قدرات الطفل المختلفة، فمن خلال استخدام فنيات التعزيز والتي كان لها تأثيراً إيجابياً في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، حيث يعتبر التعزيز ضرورياً لإحداث التعلم، كما أنه ينشط ويدفع الطفل لكي يشارك في البرنامج. كما نجد استخدام فنية النمذجة التي عن طريقها يمكن تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، حيث إن سلوك الطفل يتكوّن من خلال ملاحظته لسلوك الآخرين من حوله، وخاصةً إذا كان السلوك الذي يلاحظه الطفل سلوك شخص محبوب له فإن تأثيره سيكون كبيراً وواضحاً، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج لتنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الرحمن، ٢٠١٧) (هديل، ٢٠١٨) (Davies,., Becky & Davies ,Karen,) (٢٠١٩) وكذلك دراسة (Reeves, Hartshorne, Black, Atkinson, & Baxter, 2019). حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن المهارات اللغوية ومهارات توظيف اللغة لدى الأطفال خلال سن الروضة تُعدّ منبئاً مهمّاً للنمو في الذاكرة العاملة الخاصة بالمعلومات اللغوية وأيضاً بالنسبة للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؛ فإن القصور في النشاط اللغوي وتوظيفه يؤثر على مهارات التواصل لديهم؛ مما يشير إلى أن أنشطة البرنامج لها دور في تنمية مهارات اللغة الوظيفية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

كما جاءت تحقق تحسن الفرض الأول الى اهتمام البرنامج بالمهارات اللغوية التي تستهدف التركيز على تحسين الاستجابة للدعوة للعب أو المشاركة في الأنشطة والمهارات (التحدث، والاستماع، والقراءة والكتابة، وطلب التعاون من الآخرين، والبدء بالتحية، والبدء بالمحادثة)؛ وذلك عن طريق مجموعة من الألعاب والأنشطة التي حرصت الباحثة على اختيارها

بعناية بحيث تتناسب مع أعمار الأطفال وقدراتهم واستعداداتهم، بالإضافة إلى استخدام فنيات مثل النمذجة والتعزيز، والتلقين، والأنشطة المنزلية مما كان له الأثر الواضح في التحسن الذي طرأ على أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على بُعد المناقشة والحوار تحديداً. كما أن من عوامل نجاح البرنامج كذلك وتحقق فرضه الأول ما تحصل عليه الوالدين من معارف حول اللغة والمهارات اللغوية وذلك من خلال الجلسات واستخدام الحوار والمناقشة حول مفهوم توظيف مهارات اللغة وكيفية التغلب عليها القصور في المهارات اللغوية وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (Heidlage, 2020) والتي تقدمت برنامج بنائي من تنفيذ الآباء لتحسين النمو اللغوي ومهارات اللغة الوظيفية بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وأسفرت نتائج الدراسة عن ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأطفال خلال التطبيق البعدي لمقياس ماك آرثر والاختبارات المعيارية اللغوية خلال التطبيق البعدي لصالح الأطفال بالمجموعة التجريبية، وأيضاً استمر التحسن في المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية ومهارات توظيف اللغة للأطفال المجموعة التجريبية خلال قياسات المتابعة بعد مرور فترة من تطبيق البرنامج، كما خلصت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين المهارات اللغوية ومهارات اللغة الوظيفية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس مهارات اللغة الوظيفية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللغة الوظيفية، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد، وذلك بتطبيق مقياس مهارات اللغة الوظيفية والتي تم تدريب المجموعة التجريبية عليها داخل جلسات البرنامج.

جدول (١٢)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس مهارات اللغة الوظيفية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العلاقات الاجتماعية	الرتب الموجبة	١	١٠٠٠	١٠٠٠	١,٠٠٠-	غير دالة
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				
سياق الحديث	الرتب الموجبة	١	١٠٠٠	١٠٠٠	١,٠٠٠-	غير دالة
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				
الانتباه	الرتب الموجبة	١	١٠٠٠	١٠٠٠	١,٠٠٠-	غير دالة
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				
التواصل غير اللفظي	الرتب الموجبة	١	١٠٠٠	١٠٠٠	١,٠٠٠-	غير دالة
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التواصل مع الآخرين	الرتب الموجبة	١	١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠ -	غير دالة
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	١	١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٧٣٢ -	غير دالة
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				

قيمة Z دالة عند مستوى ٠,٠٠٥ = ٢,٤٠٠ ، قيمة (Z) دالة عند مستوى ٠,٠٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد قيم غير دالة فيما عدا الدرجة الكلية والتي كانت غير دالة، وهذا يعد مؤشراً على استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في العينة التجريبية. كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣)

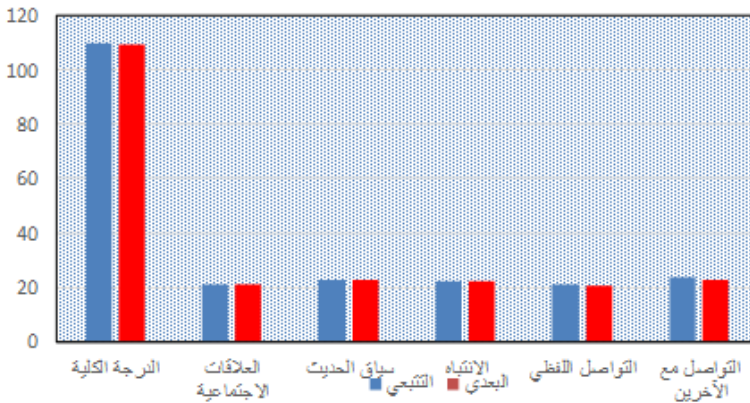
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس مهارات اللغة الوظيفية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العلاقات الاجتماعية	٢١,١٠	١,٦٦	٢١,٢٠	٢,١٧
سياق الحديث	٢٢,٦٠	٢,١٧	٢٢,٧٠	١,١٩
الانتباه	٢٢,٠٠	١,٨٢	٢٢,١٠	١,٦٣
التواصل غير اللفظي	٢٠,٨٠	١,٧٢	٢٠,٩٠	١,٢٦

الانحراف المعياري	المتوسط	بعدي		البعد
		الانحراف المعياري	المتوسط	
٣,٧٨	٢٢,٨٠	٢,١٥	٢٢,٧٠	التواصل مع الآخرين
٣,٧٨	١٠٩,٧	٤,٤٩	١٠٩,٢	الدرجة الكلية

ينتضح من الجدول رقم (١٣) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي يساوي من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الأبعاد الخمسة مما يشير إلى استمرار تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يعد مؤشراً على استمرار فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج.

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات اللغة الوظيفية



شكل (٢) الفروق في أبعاد مهارات اللغة الوظيفية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

- تفسير ومناقشة الفرض الثاني :

مما سبق يتضح تحقق الفرض الثاني حيث كانت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، في التطبيق البعدي والتتبعي بعد مرور (شهر) من تطبيق البرنامج على مقياس مهارات اللغة الوظيفية عينة الدراسة التجريبية (غير دالة)، وفيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة، مما يعني استمرار تحسن أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

كما أوضحت نتائج الفرض الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات اللغة الوظيفية، مما يدل على أن البرنامج قد حقق تحسناً ملحوظاً لدى الأطفال، واستمر هذا التحسن بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر. ويمكن إرجاع ذلك لما حصل عليه الأطفال من تقدم داخل الجلسات والتي أدت إلى بقاء أثره بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر من تطبيقه، وأيضاً ما حصل عليه الأطفال من تعزيز جعل لديهم رغبة في الاستمرار والتقدم، حيث وجد الأطفال دعماً من الباحثة وأسرها في المنزل، كما ساعد البرنامج في توعية الوالدين وتحديداً الأمهات، وذلك من خلال المشاركة بين الوالدين والطفل في أداء الأنشطة المنزلية وملاحظة الوالدين لتقدم طفلها. كما يرجع بقاء أثر البرنامج على أفراد العينة إلى فعالية البرنامج القائم على الأنشطة والتدريبات والمثيرات الحسية الجذابة والمشوقة وكذلك على عدد من الوسائل والأدوات وارتباط البرنامج بأشياء يرغبها الطفل ويفضلها ومتوفرة في بيئته بصفة مستمرة، وارتباط البرنامج بفنيات من شأنها تثبيت التعلم مثل (التعزيز - النمذجة - التشكيل - الواجبات المنزلية - التكرار وصولاً للتعميم).

وتدل هذه النتائج على استمرارية ما طرأ على أفراد العينة من تحسن في مهارات اللغة الوظيفية الذي تم التدريب عليه من خلال الأنشطة والتدريبات في الجلسات التدريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة التي تم استخدامها في البرنامج جعلت أفراد العينة يستفيدون مما تم التدريب عليه من مهارات اللغة الوظيفية حتى بعد توقف التدريبات التي كان يتلقاها الأطفال في أثناء جلسات التدريب والاستفادة منها في مواقف حياتهم بصفة عامة، ويتفق هذا مع مبدأ التعميم والذي يعتبر من المبادئ الأساسية لتعديل السلوك، والذي يشير إلى تعلم الفرد سلوكاً معيناً في موقفٍ معينٍ سيدفعه ذلك إلى القيام بهذا السلوك في المواقف المشابهة للموقف الأصلي، وذلك دون تعلم إضافي بالإضافة إلى الألفة التي تكونت بين الباحثة وأفراد العينة وأسرهـم ومعلميهم. وتتفق هذه النتائج الخاصة بهذا الفرض مع دراسة كل من السالمي (٢٠١٤)، عبد الله (٢٠١٥)، الثبيتي (٢٠١٦)، فرج (٢٠١٦)، البطوطي (٢٠١٧)، مصطفى (٢٠١٧)، Ronald, (2017) ودراسة السطوحـي (٢٠١٨)، الزويد (٢٠١٨)، Wei, Xing (2019)، الذين أكدوا جميعاً على بقاء فاعلية البرنامج في فترة المتابعة في تنمية المهارات اللغة ومهارات اللغة الوظيفية. كما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات التي تعرضت لفئة الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، والتي أكدت على فاعلية برامج التدريب في تنمية العديد من المهارات والخبرات، ومنها مهارات اللغة الوظيفية ويظهر امتداد تأثير تلك البرامج حتى بعد انتهائـها. إن النتائج السابقة تؤكد ثبوت نتيجة القياس البعدي، بل وأنه بالرغم من انتهاء تطبيق البرنامج إلا أن فاعليته قد امتدت واستمرت حتى بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر، مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرار أثر وفعالية البرنامج.

توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة اهتمام برامج الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة رياض الأطفال بتنمية مهارات اللغة الوظيفية من خلال توفير وتصميم برامج تعتمد على التدريب اللغوي اللفظي وغير اللفظي؛ نظراً لما له من أهمية بالغة في هذه المرحلة.

- توجيه وإرشاد أسر الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة ما قبل المدرسة إلى أهمية دور التدخل المبكر والتدريب اللغوي المتخصص في تنمية وتحسين القدرات اللغوية لأطفالهم.

- إعداد برامج تدريبية منفصلة ومحددة لتنمية مكونات اللغة بحيث يكون كل مكون على انفراد؛ وذلك لزيادة الفائدة والتركيز على جوانب القصور لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

- ضرورة إرشاد المعلمين بتنويع الوسائل والأدوات المستخدمة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وأن تكون مشوقة وجاذبة للانتباه بجانب توفرها بالبيئة المحيطة للطفل بجانب استخدام الوسائل والأدوات التي تغذي أكثر من مدخل حسي.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي، تقترح الباحثة بعض الدراسات التي يمكن أن تقدم مزيداً من الرعاية والاهتمام بالأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد منها:

- برنامج قائم على نظرية التماسك المركزي لتحسين المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم .
- فعالية اللعب التعاوني في خفض حدة اضطراب التعلم المحدد وتنمية الاستمتاع بالتعلم لدى أطفال الروضة.

- فاعلية قائم على نظرية التماسك المركزي في تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- فاعلية قائم على نظرية التماسك المركزي في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم، محمد (٢٠٢١). *التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- إسماعيل، عبد الرؤوف (٢٠١٧). *أثر برنامج تدريبي لغوي لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال من ذوي الاضطرابات اللغوية*، رسالة دكتوراه، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود.
- إسماعيل، لمياء (٢٠٢٠). *فاعلية برنامج قائم على المشاركة الوالدية لتنمية المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة: جامعة القاهرة.
- الببلاوي، إيهاب (٢٠٢٠). *اضطرابات النطق والتواصل*. دار الزهراء، الرياض.
- التهامي، السيد، محمد، نعيمة (٢٠١٦). *تصميم مقياس تشخيصي لإضطراب التواصل الاجتماعي البراجماتي لدي الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية*، مجلة التربية الخاصة ، بجامعة الزقازيق، ١٦، ٢١٨-١٦٤.
- الحارثي، عبد الرحمن (٢٠١٩). *دراسة مقارنة لمهارات اللغة البراجماتية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين*. رسالة ماجستير، الرياض، كلية الشرق العربية للدراسات العليا.

حسن، فاتن (٢٠١٦). فاعلية برنامج لغوي تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

حسين، نهى (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي أسري للتأهيل التخاطبي في علاج بعض مظاهر تأخر النمو اللغوي لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة عين شمس.

خليفة، عبير (٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم على مهارات الوظائف التنفيذية لتحسين القدرات التواصلية للأطفال ذوي اضطراب التواصل، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا: جامعة القاهرة.

خيرى، رضا (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي تخاطبي لعلاج اضطراب اللغة الوظيفية وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

رجب، عبد الفتاح، جمال، رضا (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الذات في خفض اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٤، ٤، ٩٩-١٤٥.

الرشيدى، أحمد (٢٠١٨). برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا: جامعة القاهرة.

الزرد، فيصل (٢٠١٩). اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

سرية، عصام (٢٠١٨). مهارات التواصل وسيكولوجية التعلم. الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.

السطوحى، هيام (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

سعود، أروى (٢٠١٨). اضطراب اللغة البرجماتية لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢٥(٦)، ٨٢-١٢٣.

السعيد، داليا (٢٠١٩). برنامج أنشطة متكاملة في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة البرجمائية، رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة: جامعة القاهرة.

شقيير، زينب (٢٠١٨). اضطرابات اللغة والتواصل. القاهرة : دار النهضة العربية.

الضبع، ثناء (٢٠١٦). تعليم المفاهيم اللغوية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

عباس، إيمان (٢٠١٦). تأثير برنامج ألعاب ترويحية مقترح على طفل الروضة بعض المهارات اللغوية والمهارات العددية، المؤتمر الإقليمي الثالث (الطفل العربي وملامح المستقبل كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبد الباري، ماهر (٢٠١٦). مهارات التحدث - العملية والأداء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

عبد الحكيم، ضحى (٢٠١٩). برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لتنمية الوعي الصوتي والبصري وأثره على التفاعل الاجتماعي للأطفال المتأخرين لغوياً، رسالة ماجستير . كلية الدراسات العليا: جامعة القاهرة.

عبد الحميد، هيام (٢٠١٦). تنمية الحصيلة اللغوية لطفل الروضة من خلال استخدام بعض ألعاب الكمبيوتر، رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة: جامعة القاهرة.

عبد الرحمن، منة الله (٢٠١٧). أثر استخدام قصص الأطفال لتنمية الحصيلة اللغوية والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال المتأخرين لغوياً، رسالة ماجستير، كلية البنات: جامعة عين شمس.

عبد الرؤوف، طارق، وعامر، ربيع (٢٠١٩). صعوبة التعلم "مفهومه - تشخيصه- علاجه"، القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

عبد الفتاح، وائل (٢٠١٩). برنامج متعدد الوسائط لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لطفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة: جامعة القاهرة.

عبد الوهاب، عزة (٢٠١٩). المشكلات السلوكية وعلاقتها بالاتصال الأسري لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس.

عرقوب، عبد السلام (٢٠١٦). برنامج لتنمية المهارات اللغوية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لطفل الروضة بليبيا، رساله دكتوراه، كليه رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

العزة، سعيد (٢٠١٧). اضطرابات الكلام والنطق واللغة. عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.

العشماوي، جيهان (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية ودوره في خفض الخجل لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطرابات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة المنصورة. عطية، أسماء (٢٠١٦). استخدام أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات اللغوية لدى طفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

- على، نبيلة (٢٠١٧). قصص الأطفال لتنمية الحصيلة اللغوية والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.
- العليان، أحمد (٢٠١٨). المهارات اللغوية وتوظيفها، ماهيتها وطرق تنميتها، الرياض، دار المسلم.
- غباشي، علي (٢٠١٩). تنمية مهارات التواصل الاجتماعي باستخدام التكنولوجيا المساعدة. القاهرة: دار العلم.
- فرج، أسماء (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكلام والتحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا: جامعة القاهرة.
- قطامي، نايفة (٢٠١٨). تطور اللغة والتفكير لدى الطفل. القاهرة: الشركة العربية.
- كامل، سمير (٢٠٢٠). مهارات التواصل لذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض: خبراء التربية - مركز الطفولة.
- كرم الدين، ليلي (٢٠١٩). اللغة عند طفل ما قبل المدرسة - النمو السليم وتنميتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- متولي، هناء (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المدمج لتنمية مهاراتي الاستماع والتحدث، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- محمد، هديل (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي أسري لتحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة عين شمس.

مفتاح، فاطمة (٢٠١٨). الفكاكة وتنمية التعبير التواصل في لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمدينة بني غازي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الناشف، هدى (٢٠١٧). تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة ". القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

النوايسة، أديب، القطاونة، إيمان (٢٠٢١). النمو اللغوي والمعرفي للطفل، عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

النوبي، محمد (٢٠١٨). قصور المهارات الاجتماعية كمؤشر لاضطرابات اللغة اللفظية لدى الأطفال، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. ١٠، ٢٣٨ - ١٨٧.

يوسف، جمعة (٢٠١٩). الأرتوفونيا علم الاضطرابات واللغة والكلام والصوت ، (ط٤)، الجزائر: دار هوية.

يونس، فتحي (٢٠٢٠). المهارات اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية. القاهرة: دار المعارف للنشر.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Abdoola, S., & Glascoe, F. P. (2021). Detecting developmental delays in infants from a low-income South African community: comparing the BSID-III and PEDS tools. *Early Child Development and Care*, 1-10

Adams, C. (2017). Assessment and intervention for children with pragmatic language impairment. In D. Hwa-Froelich (Ed.), *Social communication development and disorders* (pp. 141-170). New York, NY: Psychology Press.

- Adams, C., Lockton, E., Gaile, J., McBean, K., (2017). The Social Communication Intervention Project: A randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(3), 233-244.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2018). *Social communication disorders in school-age children*. <http://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589934980§ion=Resources>.
- Animasahun, R.A. (2020). Effects of Scamper communication skills for Gifted Students with LD in the Prevention of Social Problems in Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*; 5(3): 301-305,ISSN: 2141-6990.
- Ash, A., Redmond, S., Timler, G., & Kean, J. (2017). The influence of scale structure and sex on parental reports of children's social (pragmatic) communication symptoms. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(4), 293-312.
- Atkins, K. L., Dolata, J. K., Blasco, P. M., Saxton, S. N., & Duvall, S. W. (2019). Early Intervention Referral Outcomes for Children at Increased Risk of Experiencing Developmental Delays. *Maternal and Child Health Journal*. doi: 10. 1007/s10995-019-02830-4.

- Avila, S. E. (2019). *A Social Communication Intervention to Facilitate Emotion Word Learning in School-Age Children with Developmental Language Disorders*, MA Thesis, Brigham Young University: UK.
- Barsalou, L., & Prinz, J. (2021). Mundane creativity in perceptual symbol systems. In T. B. Ward, S.M. Smith, & J. Vaid (Eds.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes*, 267-307. Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Beitchman (2018). *Development of language skills and its impact on the psychological and emotional development of children*.
- Bimbrahw, B. Jennifer, B., M Goh, P. (2018). *Contributions of Behavioral Impairment to Executive functions Executive*. San Diego State: San Diego State University. Degree Master of Arts.
- Bishop, D.&Norbury, C. (2015). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 917–929.
- Bjerregaard, L. G. (2019). Language delays in children with prenatal exposure to HIV and antiretroviral therapy, *Newborn Infant Nursery Review*; 8 (1): 187–92.
- Bloch, M., & Qawasmi, A. (2018). Omega-3 fatty acid supplementation for the treatment of children with attention-deficit/hyperactivity disorder symptomatology: Systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 50(10), 991-1000.

- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2016). Pragmatic language impairment without autism. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 3(4) 371–396.
- Chipchase B., Kaplanc (2019) Psychological scientific results in raising children language delay. *Journal of child Psochology and psychiatry*. 47: 8 pages 759-765.
- Debeldt, A& Systema,S. (2020). Adaptive Functioning & Behavioral Problem in Relation to Level of Education in Children & Adolescents with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(9), P.P. 672-681.
- Donnette E Davis,(2016). *Developing Fine Motor Skills*. St Aiden's Homeschool, South Africa. [www. Staidenshome school.com](http://www.Staidenshome school.com).
- Donno, R., Parker, G., Gilmour, J., & Skuse, D. (2015). Social communication deficits in disruptive primary-school children. *The British Journal of Psychiatry*, 196(4), 282-289.
- Elliott, J. Reed, O. Dobbin, A. Gordon, S. (2019). *How Differences in Age and IQ Affect Mental Health and Executive Functioning in Williams Syndrome*. Washington: American University. Degree of Master.
- Fontenot, B. M. (2019). *The Effectiveness of Oral Retelling as a Reading Comprehension Strategy for Elementary Students with Reading Delays*, PhD Thesis, Western Michigan University.
- Forbes, M. R. (2019). *The Ability of Children with Developmental Language Disorder (DLD) to Infer Emotions from Pictures: Where's the Breakdown?*, MA Thesis, Brigham Young University: UK.

- Foster, L. & Berkson, G, (2018). Applying an Integrative Framework of Executive Function to Preschoolers With Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research.*, 91(8).
- Fuller, M. (2017). Home-initiated family school communication in preschools and kindergarten, *proquest dissertation and theses*, section (0246)-part (0518),121.
- Gena, A., Krantz, P. A., M. (2020). *Orientation program for developing receptive and expressive language skills of pre-school linguistically late children*, 58.
- Ghaziuddin, M., & MountainKimchi, K. QI. (2019). *The relationship between speech: and language skills of preschool children with developmental delays*, Touro College, Master Thesis.
- Gibson , J., Adams , C.,Lockton , E., & Green , J. (2018). Social communication disorder outside autism?A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 54(11) ,1186-1197.
- Goldbond, y. (2020). Language skills, language and expressive language of late linguistically, are pragmatic. *Child Language Magazine*, 27, 501- 520.
- Hanz, N. (2017). *The SCAMPER Technique for Brainstorming of Gifted Children with Learning Disabilities*. Virginia Odyssey of the Mind: Virginia.
- Heidlage, J. K.; Cunningham, J. E.; Kaiser, A. P.; Trivette, C. M.; Barton, E. E.; Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). The Effectiveness Of Parent-Implemented

- Language Intervention On Early Language Skills Development For Children With Language Delays, *Early Childhood Research Quarterly*; 50 (2).
- House, D, Granstorm B. (2018). *Analyzing and modeling verbal and non verbal communication for talking animated interface agents*, Fundamentals of Verbal And Non Verbal And Biometric, Issue MP.317:33.
- Huaqing, (2021). *Language skills of preschool children and their language delay* Touro College, Master Thesis.
- Islam, N. N. (2017). *A study of the pragmatic language impairments of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*, (Doctoral dissertation, BRAC University).
- Jarollahi, F., Modarresi, Y., Agharasouli, Z., &Jafari, S. (2017). A preliminary study of some pragmatic skills of hearing and hearing-impaired children by story retelling test. *Bimonthly Audiology-Tehran University of Medical Sciences*, 22(1), 95-102.
- Jayden, T. G. (2015). Scamper Technique With Gifted/Learning Disabled Children: *Developing Creative And Critical Thinking. International Journal of Special Education*; 22 (3).
- Juleen K. Buser , Trevor J. Buser , Samuel T. Gladding & Joseph Wilkerson (2018). The Creative Counselor: Using the SCAMPER Model in Counselor Training, *Journal of Creativity in Mental Health*, 6:4,256-2DOI:10.1080/15401383.2011.68.
- Kampert,A.L.& Goreczny,A.J,(2018).Community in development and socialization among individuals with mental retardation. *Research in developmental disabilities*,28,278286.

- Kay, K. (2020). *HELP Curriculum based Early Intervention Impact Infants' and Toddlers' Language, and Cognitive Skills*, MA Thesis, California State University Channel Islands: USA.
- Klavor, R., & Gorodetsky, M. (2015). Effects of Scamper Features of Creativity as Expressed in the Construction of New Analogical Problems by Intellectually Gifted Students with Learning Disabilities. *Creative Education*; 2 (3): 164-173. DOI:10.4236/ce.2011.23023.
- Knott, F., Dunlop, A. W., & Mackay, T. (2020). *Knowing the relationship between language and social skills of linguistically late children; children*. PhD Thesis, Washington University. U. S. A.
- Lane K, Graham.S, (2018).The effect of self Regulated strategy Development on the writing performance of second Grade student with Behavioral and writing difficulties, *the Journal of Special Education*, 41(4),254-263
- Lapp, Diana (2018). *Language Skills in Elementary Education*. 4th Edition Macmillan publishing comp, NEW York.
- Lesley A.& Annp. (2015). Improving the social communication skills of At- Risk preschool children in a play context. *Early Childhood Special Education* ,Chicago.22(1),3-13.
- Lesley A.& Annp. (2020). Improving the social communication skills of At- Risk preschool children in a play context. *Early Childhood Special Education* ,Chicago.22(1),3-13.

- Libby, K, (2017). *Early Communication skills with Children Mantel Retardation*. Aguide for parents and professionals, Woodbine hordes.
- Lim, (2020). *A descriptive study on young children's social interaction with peers at the computer area in akoren pupiic kinder garden classroom*, Proquest Dissertation and These, Section Part (0518),174.
- McDonald, S., Togher, L,& Code, C, (2017). *Social and communication disorders following traumatic brain injury*. New York, Psychology Press.
- Merrison, S., (2015). Repair in speech and language therapy interaction: Investigating pragmatic language impairment of children. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 191-211.
- Modica, A. (2020). *Using play intervention to improve language skills of children with delayed language*, University of Nebraska at Omaha, Proquest Documen.
- Moore, E. (2014). *Friendship and dance/movement therapy with adults with developmental disabilities*. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master. Faculty of Columbia, College Chicago.
- Moreno, D. Yang, M. Hernández, A. (2018). Creativity In communication skills Non-Intuitive Findings of an Expert Study Using Scamper with Gifted Students with Learning Disabilities. *International Design Conference - Design 2014*, Dubrovnik: Croatia.
- Murphy, S., Faulkner, D., & Farley, L. (2019). The behaviour of young children with social communication disorders during dyadic interaction

- with peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(2), 277-289.
- Nuernberger, J., Ringdahl, J., & Gunnarsson, K. (2020). Using a behavioral skills training package to teach conversation skills to young adults with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 411-417.
- Provost, B., Lopez, B. R., & Heimerl, S. (2020). *Explore the role of culture, language experience, and the executive function in children's behavioral outcomes and interpreted theories*. Houston: university of Houston. Doctor of philosophy.
- Reschism M. & Perez P. (2017). Referential communication Abilities and theory of mind development in preschool children, *Journal of Child Language*.34(1),21-52.
- Reschism M. & Perez P. (2019). Referential communication Abilities and theory of mind development in preschool children, *Journal of Child Language*.34(1),21-52.
- Romero, M. Divecha, D. J. (2018). Developmental language disorders of linguistically late. *Design a scientific research program for the intervention*. www.Eric.Ed.Gov.
- Shumow, L, Vandell, D. L. & Posner, J. (2020). *Language skills: predictions of academic performance among low-income primary school children*. Merrill Palmer Quarterly, 45(2), 309 – 331
- Teresa, A. Jones, S., (2020). *Isn't Language a Qualitative Study of the Role of Speech Pathologist and Linguistic Skills for Late Linguists?*, University of Wyoming, Laramie. United States of America.

- Van Baren, C. (2017). *The differential association of types of sensory modulation dysfunction and the symptom domains of autism spectrum disorder*. Research Master's Psychology Thesis. University of Amsterdam.
- Wei, Xing. (2016). Group therapy for communication fear in normal school preschool education students. *Chinese Mental Health Journal*.14(5), 357.