جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة

بيان "محمد نايف" ياسين صلاح

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1446 هـ- 2024 م

فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة

إعداد:

بيان "محمد نايف" ياسين صلاح

بكالوريوس علاج السمع والنطق- جامعة بيرزيت- فلسطين

المشرف: د. سعيد عوض

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في التربية الخاصة – عمادة الدراسات العليا- جامعة القدس- فلسطين

القدس- فلسطين

1446 هـ- 2024 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

التربية الخاصة

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة

اسم الطالبة: بيان "محمد نايف" صلاح

الرقم الجامعي: 22211594

المشرف: د. سعيد عوض

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2024/08/24 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

الدكتور سعيد عوض	(مشرفاً ورئيس لجنة المناقشة)	التوقيع: .....
الدكتورة علا حسين	ممتحناً داخلياً	التوقيع: .....
الدكتور ياسر صندوقة	ممتحناً خارجياً	التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1446 هـ - 2024 م

الإهداء

إلى روح والدي العزيز الذي رحل عني أثناء كتابتي لهذه الرسالة، راجيةً أن تكون صدقة علم جارية لك، أفتقد وجودك ودعمك، وأعلم أنك فخور بما حققته.

إلى والدتي الحبيبة، التي رعت أطفالي بكل حب وتفانٍ في غيابي، سندي وداعمي الأكبر. شكراً على صبرك وتضحياتك المستمرة.

إلى زوجي العزيز، رفيقي في الكفاح، شكراً لدعمك غير المحدود وتفهمك لكل التحديات التي واجهتها.

إلى السند والعضد إخوتي وأخواتي الأعزاء، شكراً على وقوفكم بجانبي في السراء والضراء، فأنتم النور الذي يضيء طريقي.

إلى مهجة القلب وزينة حياتي، أطفالي ملاك وكريم. آمل أن أكون لكما مصدراً للقوة والفخر ومثالاً يحتذى به في الكفاح والسعي.

إلى الأصدقاء الأوفياء، وكل من آمن بي ووقف بجانبي لأكون ما أنا عليه.

إلى روحي المحاربة التي لم تستسلم قط، إلى كل لحظة ضعف تحولت لقوة، كالعنقاء، كنت أواجه تحديات الحياة وأعود أقوى وأقدر على التجدد والتطور.

إلى وطني فلسطين، الأرض التي تنبض بالحياة والأمل، رغم كل الصعاب والتحديات.

إلى القابضين على الجمر في غزة هاشم، إلى شهدائنا وأسرانا البواسل.

إليكم جميعاً، أهدي هذا الجهد المتواضع..

إقرار:

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، استكمالا لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة، أو معهد آخر.

التوقيع: .....

الاسم: بيان " محمد نايف " ياسين صلاح

التاريخ: 24/ 2024/08

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي هدانا لطريق العلم النافع ، الحمدلله على محبة التعلم و التوفيق في نيله ، الحمدلله الذي بتوفيقه تتحقق المقاصد والغايات.

أتوجه بأسمى آيات الشكر والامتنان إلى الدكتور سعيد حسين محمود عوض، لتفضله بقبول الإشراف على هذه الرسالة، ولما قدمه من الدعم والتوجيه السديد والنصائح القيمة، التي أثرت هذه الرسالة، له مني خالص الشكر والتقدير والاحترام وأسأل الله أن يجزيه خير الجزاء.

كما أتقدم بعظيم الشكر والتقدير إلى كافة الأساتذة الأفاضل في برنامج ماجستير التربية الخاصة، الذين غمرونا بالدعم والنصح والإرشاد على مدار هذه المحطة الدراسية.

وأوجه الشكر أيضا لكل من الدكتور ياسر صندوقة والدكتورة علا حسين لتكرمهما بتخصيص جزء من وقتهما الثمين لمناقشة الرسالة وإغنائها بملاحظاتهما الغنية، حفظهما الله.

ولا أنسى أيضاً لجنة تحكيم أدوات الدراسة، لتعاونهم الكبير وتقديمهم للنصح والإرشاد القيم.

وأخيراً، أوجه شكري لكل من ساهم بطريقة أو بأخرى في إتمام هذه الرسالة، وأدعو الله أن يوفقني وإياكم لما فيه الخير والنجاح والنفع للأمة.

كل التقدير والامتنان،

الباحثة: بيان "محمد نايف" ياسين صلاح.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (8) أطفال مشخصين على أنهم ذوي اضطراب اللغة غير المصحوب بإعاقات أخرى، تراوحت أعمارهم بين (4–6) سنوات، تم اختيارهم بطريقة قصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة ببناء مقياس للمهارات اللغوية الاستقبالية ومقياس للمهارات اللغوية التعبيرية، وتم التحقق من صدق وثبات الأداتين. وتكون برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي من (30) جلسة تم تطبيقها على مدار (10) أسابيع، بمعدل (3) جلسات أسبوعياً. وقد بينت نتائج الدراسة وجود فاعلية لبرنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية الاستقبالية والمهارات اللغوية التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، في جميع الأبعاد (شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج، واستمرار أثره.

وبناء على النتائج، خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، أهمها: تدريب الأخصائيين على تطبيق برامج التدخل المبكر، وتحديداً لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة، وعلى تطبيق برنامج الإدراك السمعي، وأهمية تمكين الأطفال منه، لما له من دور في تعزيز المهارات اللغوية لديهم وتنميتها، إضافةً إلى أهمية توفير مقاييس مقننة للمهارات اللغوية وملائمة للبيئة الفلسطينية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدخل مبكر، الإدراك السمعي، المهارات اللغوية، اضطراب اللغة.

“The Effectiveness of an Early Intervention Program Based on Auditory Perception in Improving Language Skills in Preschool Children with Language Disorders”

Prepared by: Bayan Salah

Supervised by: Dr. Said Awwad

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of an early intervention program based on auditory perception in improving language skills among preschool children with language disorders. The study followed an experimental method with a quasi-experimental single-group design. The study sample consisted of (8) children diagnosed with language disorders without accompanying disabilities, Their ages ranged between (4) and (6) years, and they were selected purposefully. To achieve the study's objectives, the researcher developed a receptive language skills scale and an expressive language skills scale, and the validity and reliability of the two tools were verified. The early intervention program based on auditory perception consisted of (30) sessions distributed over (10) weeks, with a frequency of (3) sessions per week.

The results of the study indicated the effectiveness of the early intervention program based on auditory perception in improving both receptive and expressive language skills among preschool children with language disorders across all dimensions (form of language, content of language, social use of language). Additionally, the results showed no statistically significant differences between the mean scores of language skills in the post-test and follow-up test, attributed to the effectiveness of the auditory perception-based program, confirming the program's effectiveness and the persistence of its impact.

Based on the findings, the study provided several recommendations, most notably: training specialists to implement early intervention programs, specifically for children with language disorders, and to apply the auditory perception program. It also

emphasized the importance of empowering children with this program due to its role in enhancing and developing their language skills, as well as the need to provide standardized scales for language skills suitable for the Palestinian environment.

Keywords: early intervention program, auditory perception, language skills, language disorder.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1. 1. مقدمة

يحتاج الأشخاص ذوو الإعاقة إلى جملة من البرامج والأساليب والطرق التي تناسب احتياجاتهم وقدراتهم، للوصول بهم إلى تحقيق أقصى تطور واستفادة ممكنة. ومن هنا برزت أهمية التربية الخاصة وبرامجها التربوية والتعليمية والعلاجية وبرامج التدخل المبكر، بحيث يتم بناء هذه البرامج وفق خصائص كل فئة من فئات التربية الخاصة بشكل عام، والفروق الفردية لكل فرد ضمن الفئة بشكل خاص، بهدف تمكين ذوي الإعاقة من الاعتماد على أنفسهم والانخراط في المجتمع بكفاءة.

وتلعب مرحلة الطفولة المبكرة دوراً حاسماً في حياة الإنسان كونها تشهد العديد من التطورات في كافة المجالات النمائية. ومن هنا تأتي أهمية برامج التدخل المبكر في سن ما قبل المدرسة، فاكتشاف الإعاقة وعلاجها في وقت مبكر يقلل من تأثيراتها، حيث أن هذه البرامج تدعم النمو للأطفال ذوي التأخر النمائي

والأطفال المعرضون لخطر الإعاقة، إضافةً إلى أنها تحسن الأداء والمهارات الشخصية والقدرة على التكيف النفسي والاجتماعي للأطفال المستهدفين (الخطيب والحديدي، 2021).

يعد النمو اللغوي من أهم المهارات النمائية التي يجب التركيز عليها في سن ما قبل المدرسة. وقد أشارت الدراسات إلى أن الفترة الحرجة التي تتراوح بين الولادة والخامسة من العمر هي الفترة المثالية لنمو اللغة والنطق عند الأطفال (الخطيب، 2005).

ووفقاً للنادي (2020) فأهمية اللغة للطفل في هذه المرحلة تكمن بأنها وسيلة للتواصل والاندماج والتفاعل مع الآخرين، كونها تساعده على تلبية احتياجاته والتعبير عن المشاعر والأفكار الخاصة به. وبالتالي فإن برامج التربية الخاصة المتعلقة بالمهارات اللغوية لا بد أن يتم تقديمها في مرحلة الطفولة المبكرة لكونها المرحلة الحرجة المتعلقة بالنمو اللغوي للطفل.

ويعرف الروسان (2000 :12) اللغة بأنها "نظام من الرموز المتفق عليها تمثل المعاني المختلفة والتي تسير وفق قواعد معينة". ووفقاً لهيجد (Hegde, 2019) فإن اللغة تشمل ثلاث مكونات، وهي: الشكل والمحتوى والاستعمال الاجتماعي للغة.

وتنقسم المهارات اللغوية (Language Skills) لقسمين أساسيين، اللغة الاستقبالية (Receptive Language) وهي المتعلقة بقدرة الفرد على سماع وفهم وتنفيذ اللغة، واللغة التعبيرية (Expressive Language) والتي تتعلق بقدرة الفرد على نطق وكتابة اللغة. وتَندَرِج تلك المهارات في اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ولُغة الإشارة (الزريقات، 2018: 22).

وتُكتسب اللغة لدى الأطفال في أول خمس سنوات من حياتهم ضمن معالم (Milestones) محددة وثابتة ومرتبة للغة الاستقبالية والتعبيرية على حد سواء. وتتوزع هذه المعالم ضمن مكونات اللغة الثلاث وتتداخل فيما بينها، كما أن اكتساب اللغة الاستقبالية هو حجر الأساس لاكتساب اللغة التعبيرية (Paul & Norbury & Gosse, 2018) .

ولقد اهتمت مدارس علم النفس كالمدارس السلوكية والمعرفية وغيرها بتفسير كيفية اكتساب الطفل للغة، لما لذلك من أهمية في تصميم برامج لغوية بما فيها من أساليب واستراتيجيات ووسائل تمكن الطفل من اكتساب اللغة بالشكل المنشود (الشخص، 2019).

وأشار الفرماوي (2006) إلى أن اكتساب اللغة لدى الأطفال هو عملية إدراكية تعتمد على وظائف الدماغ لمعالجة المعلومات اللغوية والتي تشمل فهم اللغة وتكوينها وعناصرها ونمط الاستجابة لها، و يتم ذلك بواسطة مراكز عصبية متخصصة. ولذلك فإن الإدراك الطبيعي والمعالجة الملائمة للمعلومات المرسلة من الحواس السليمة يؤدي إلى كفاءة معالجة المعلومات وتفسيرها وتوظيفها والاستفادة منها والاستجابة لها.

والاضطراب اللغوي هو أحد اضطرابات التواصل، ووفقا للخطيب (2005) فإن اضطراب اللغة هو انحرافات وأخطاء في استقبال اللغة أو التعبير بها، ويتجلى هذا القصور في شكل اللغة أو محتواها أو قواعد استخدامها.

وتصنف الاضطرابات اللغوية بشكل عام إلى: الاضطرابات اللغوية النمائية التي تظهر منذ الطفولة ولا تنجم عن حوادث أو أمراض، والاضطرابات اللغوية المكتسبة والتي تحدث لدى الشخص لاحقاً نتيجة حادثة أو مرض ما (فارع وحمدان وعمايرة والعناني، 2006).

ويذكر الروسان (2018) أن اضطراب اللغة النمائي من المشكلات المنتشرة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة وتؤثر على جميع الجوانب النمائية الأخرى لديهم، وبالتالي تبرز أهمية وسرعة التدخل المبكر (Early Intervention) من خلال المختصين لتخطي المشكلة والتقليل من آثارها السلبية وتحقيق أفضل تقدمٍ ممكنٍ. وقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تنمية المهارات اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة ومنها دراسة خليل (2021) ودراسة عبد الرحمن (2022) .

ومن الجدير الإشارة إليه أنه في حال عدم تقديم التدخل المبكر اللازم، غالبًا ما يستمر الاضطراب اللغوي في مرحلة المراهقة والبلوغ، ويظهر على شكل صعوبات في اللغة المنطوقة والقراءة والكتابة، كما أنه سيؤثر

على الحصول على فرص للعمل مستقبلاً (Conti-Ramsden, Durkin, Toseeb, Botting, & Pickles, 2018).

وللتغلب على اضطراب اللغة عند الأطفال، يجب معرفة الأساليب التي تستخدم لتنمية مهاراتهم اللغوية، ويعتبر التركيز على الإدراك السمعي من أهم الطرق لتعزيز المهارات اللغوية والحد من اضطراب اللغة (Bishop, 2007).

ويعرف الإدراك السمعي وفق الشخص (2007: 51) بأنه: "القدرة على التعرف على الأصوات وتمييزها وإضفاء المعاني عليها". وقد أشار بارك (Park,2008) إلى أن الإدراك السمعي يشمل قدرة الشخص على معالجة وتخزين واسترجاع الأصوات المسموعة، كما أشار إلى أن ضعف الإدراك السمعي يحدث ضعفاً بالمعالجة السمعية والذي يؤثر بدوره على الذاكرة السمعية، مما يسبب صعوبة في تخزين المسموع ويضعف من مستوى مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

وبناءً على ما سبق فإن التدريب على مهارات الإدراك السمعي يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية وهو ما أشارت إليه دراسة بيشوب (Bishop,2007) ودراسة هوند-ريد (Hund-Reid, 2008) ودراسة شارما وبوردي وكيلي (Sharma & Purdy & Kelly, 2012)، ودراسة عباس (2022) ودراسة عبد اللطيف (2022) ودراسة طه (2018) ودراسة نصر (2016).

ومن هنا تبرز أهمية بناء برنامج للتدخل المبكر قائم على الإدراك السمعي لتحسين المهارات اللغوية لدى ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، والذي سوف يساعدهم في التغلب على المشكلة والحد من الآثار السلبية الناجمة عنها، لتحقيق أفضل تقدم ممكن.

1. 2. مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة كأخصائية نطق وسمع في عدة مراكز خاصة، وفي غرف المصادر في المدارس الحكومية في مدينة الخليل؛ وتعاملها مع الأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة وفي مرحلة المدرسة لمدة أكثر من 7 سنوات، لمست الباحثة أهمية توجيه الإهتمام لمرحلة ما قبل المدرسة؛ كونها من أهم مراحل حياة الفرد، فهي أسرع مراحل النمو خاصة النمو اللغوي، ويكتسب فيها الطفل العديد من المهارات خاصة المهارات اللغوية، والتي تعد أساساً مهماً لتطوير مهارات القراءة والكتابة في مرحلة المدرسة. وفي حال عدم اكتسابه لمهارات هذه المرحلة فإنه سيصعب عليه ذلك في المراحل اللاحقة من حياته، وسيؤثر ذلك على تحصيله الأكاديمي.

كما لاحظت الباحثة أن العمل على مهارات الإدراك السمعي مع الأطفال ذوي اضطراب اللغة وخاصة التمييز السمعي والذاكرة السمعية يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لديهم بصورة واضحة. ولاحظت الباحثة أيضا تأثير مهارات الإدراك السمعي على تطوير مهارات القراءة والكتابة لاحقاً، وخاصة مهارة فهم المقروء وتمييز الحروف والكلمات، وغيرها.

وقد استلهمت الباحثة عنوان الدراسة من توصيات دراسة محمد (2022) والتي أوصت بعمل دراسة حول فعالية برنامج تدريبي باستخدام الإدراك السمعي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة.

واستناداً إلى الواقع المبني على الأطر النظرية والدراسات السابقة والخبرة العملية الميدانية، قررت الباحثة التركيز على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في سن ما قبل المدرسة من خلال برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة؟

1. 3. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة.
2. استقصاء فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة.
3. التحقق من استمرارية أثر البرنامج على المهارات اللغوية الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة.
4. التحقق من استمرارية أثر البرنامج على المهارات اللغوية التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة.

1. 4. أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة ؟

وتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

1. 5. فرضيات الدراسة

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي.

1. 6. أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

1. تستمد الدراسة أهميتها من حيث قلة الدراسات عالميا، ومن حيث كونها الأولى حسب علم الباحثة على مستوى الوطن العربي ومستوى الوطن التي تطرقت لفاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، وبالتالي فإنها تصلح لكونها مرجعاً للباحثين والمهتمين بهذا المجال .
2. الإسهام في زيادة المعلومات والحقائق حول برامج التدخل المبكر لتنمية المهارات اللغوية في سن ما قبل المدرسة.
3. تسليط الضوء على أهمية الإدراك السمعي وتأثيره على المهارات اللغوية في سن ما قبل المدرسة.

الأهمية التطبيقية:

1. توفير برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي يتم إعداده على أساس دقيق وعلمي من شأنه أن يسهم في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في سن ما قبل المدرسة.
2. تسهم هذه الدراسة في توفير أداة لقياس المهارات اللغوية في سن ما قبل المدرسة والمناسبة للبيئة الفلسطينية، والتي يمكن استخدامها من قبل أخصائيي التربية الخاصة وأخصائيي النطق العاملين في المراكز الخاصة، وغيرهم من العاملين مع الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك في ظل ندرة مقاييس المهارات اللغوية العربية.
3. إمكانية استفادة أولياء الأمور ومخططي برامج التربية الخاصة والعاملين مع الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة من برنامج الدراسة.

1. 7. مصطلحات الدراسة

برنامج التدخل المبكر: هو برنامج يتكون من الأنشطة المخططة مسبقاَ والمنظمة والمترابطة، والتي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف التي سيتم تقديمها خلال فترة زمنية معينة، بهدف تنمية مهارات معينة وتحقيق الهدف المبتغاة من البرنامج (قواسمة، 2011).

التعريف الإجرائي لبرنامج التدخل المبكر: هو مجموعة أنشطة تشمل العديد من الاستراتيجيات والأساليب والفنيات والمواقف المخططة مسبقاً والقائمة على مهارات الإدراك السمعي (الوعي الصوتي والتمييز السمعي والذاكرة السمعية والتسلسل السمعي والربط السمعي) بهدف تنمية المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، وتطبق على الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي من سن 4–6 سنوات، ويستند البرنامج إلى مكونات اللغة الأساسية (الشكل Form، والمحتوى Content، والاستعمال الاجتماعي للغة Pragmatics).

الإدراك السمعي: هو الجزء الاستقبالي من عمليات الاتصال الشفهي للغة، ويشمل ذلك الانتباه والإنصات لما يقوم الفرد باستقباله من مثيرات صوتية مختلفة (إبراهيم، 2016: 200).

التعريف الإجرائي للإدراك السمعي: إدراك الطفل لما يسمعه من أصوات لغوية وغير لغوية، والتمييز بينها، وتفسيرها وإدراك معناها، ويشمل مهارات: الوعي الصوتي والتمييز السمعي والذاكرة السمعية والتسلسل السمعي والإغلاق السمعي والربط السمعي.

مهارات اللغة الاستقبالية (Receptive Language Skills) : هي قدرة الدماغ على استقبال الرسائل اللغوية ومن ثم تحليلها وفهمها بالاعتماد على مخزون الرموز اللغوية والمفاهيم والمدلولات المتعلقة في الذاكرة، ومن ثم ربط هذه الرسائل بما تعبر عنه من خبرات (عبد الجواد والمصري،2018).

التعريف الإجرائي لمهارات اللغة الاستقبالية: هي المهارات المسؤولة عن إدراك وفهم وتفسير اللغة المسموعة (اللفظية) من كلمات وجمل، وفهم الصور وما تعبر عنه، ويتم قياس تلك المهارات من خلال المقياس المستخدم في الدراسة.

مهارات اللغة التعبيرية (Expressive Language Skills): هي القدرة على التعبير وإنتاج الرسائل اللغوية من خلال الكلام وتوظيف ما تتضمنه اللغة من الأنماط الصوتية وبناء الكلمات والجمل، وذلك في الوقت الملائم والطريقة الملائمة ودون أي اضطرابات في ذلك(السواح 2015).

التعريف الإجرائي لمهارات اللغة التعبيرية: المهارات المسؤولة عن التعبير عن أفكار الطفل وحاجاته والأشياء التي يطلب منه الحديث عنها بطريقة منطوقة (لفظية)، ويتم قياس تلك المهارات من خلال المقياس المستخدم في الدراسة.

اضطراب اللغة (Language Disorders): هو "الاضطراب المتعلق باللغة نفسها من حيث زمن ظهورها أو تأخرها أو سوء تركيبها من حيث معناها وقواعدها أو صعوبة قراءتها أو كتابتها" (الهوارنة، 2018: 215).

التعريف الإجرائي لاضطراب اللغة: هو عبارة عن ضعف نمائي في مهارات اللغة الاستقبالية والتي تكمن في فهم واستيعاب اللغة اللفظية المسموعة، وضعف في مهارات اللغة التعبيرية والتي تكمن في إنتاج اللغة اللفظية، ويتمثل ذلك في جميع مكونات اللغة (الشكل، المحتوى، الاستعمال الاجتماعي للغة)، وهو غير مصحوب بإعاقة حسية أو عقلية أو توحد وغيره من الاضطرابات النمائية.

1. 8. محددات الدراسة

1- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في سن ما قبل المدرسة المراجعين في مؤسسات التربية الخاصة في محافظة الخليل، تراوحت أعمارهم بين 4-6 سنوات.

2- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفترة الواقعة ما بين فبراير ويونيو من عام 2023-2024.

3- الحدود المكانية: مركز دورا الأمل للتأهيل، دورا .

4- الحدود المفاهيمية: تقتصر حدود هذه الدراسة على المصطلحات والمفاهيم الإجرائية الواردة فيها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2. 1. مقدمة:

يتناول هذا الفصل تعريف اضطراب اللغة وتصنيفاته وأسباب حدوثه ونسبة انتشاره، وسمات الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي، وتوضيحاً لمفهوم المهارات اللغوية واللغة ومكوناتها ونظريات اكتسابها، إضافة إلى الحديث عن برامج التدخل المبكر والبرنامج القائم على الإدراك السمعي.

2. 2. اضطراب اللغة

2. 2. 1. تمهيد

لقد نال اضطراب اللغة اهتمام الأبحاث والدراسات في الفترة الأخيرة، وذلك بهدف فهم الأسباب الكامنة وراء حدوثه وخصائصه وتأثيراته، ولا زال هناك حاجة ماسة إلى مزيد من البحث لمواصلة استكشاف الطبيعة المعقدة لاضطراب اللغة وتطوير تدخلات فعالة للأطفال ذوي الاضطراب اللغوي (الشخص، 2019).

ويعتبر إتقان اللغة أمرًا مهمًا للاستعداد الأكاديمي والتكيف النفسي والاجتماعي، وبالتالي فإن لاضطراب اللغة تأثير كبير على الجوانب النفسية والاجتماعية والانفعالية للطفل، كما أنه يؤدي إلى صعوبات في التعلم والتفاعل مع الأقران في مرحلة ارتياد المدرسة. ومن هنا تبرز أهمية علاج مهارات النطق واللغة لدى الطفل للوقاية من المشاكل النفسية والاجتماعية التي سوف يواجهها (طعيمة، 2016).

2. 2. 2. تعريف اضطراب اللغة

اضطراب اللغة (Language Disorder) هو صعوبة مزمنة في تعلم اللغة واستخدامها، ويشمل ذلك اللغة المنطوقة و/أو المكتوبة و/أو لغة الإشارة. وقد يشمل الاضطراب شكل اللغة (علم الأصوات، الصرف، النحو)، محتوى اللغة (الدلالات)، والاستعمال الاجتماعي للغة في التواصل. وقد يحتاج بعض الأفراد الذين يعانون من اضطرابات لغوية إلى استخدام التواصل البديل والمعزز AAC (Augmentative and Alternative Communication) كوسيلة للتواصل التعبيري أو مكمل له (American Speech–Language–Hearing Association [ASHA],1993).

ويشير هالاند وهالاند (Helland & Helland,2017) إلى أن الاضطراب اللغوي هو عبارة عن مشكلة في مكون أو أكثر من مكونات اللغة الثلاث (المعنى، الشكل، الاستعمال الاجتماعي)، وتكون المشكلة في فهم اللغة أو انتاجها.

وتعتبر اللغة عملية تواصل، حيث يجب على المتحدث والمستمع استعمال اللغة بشكل صحيح لنجاح هذه العملية، وإذا كان لدى أحد الأطراف المستخدمة للغة اضطراب في طريقة إرسال المعلومات أو استقبالها، فإنه يحدث اضطراب للغة وتصبح عملية التواصل واستعمال اللغة غير فعالة (Paul et al, 2018) .

ووفقاً للدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM–5 الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي(2013) كما ورد في الحمادي (2015) فإن اضطراب اللغة يمكن تعريفه من خلال أربعة مظاهر أساسية هي:

1- وجود صعوبات تتجلى في اكتساب واستعمال اللغة سواء كانت منطوقة أو مكتوبة أو غيرها كلغة الإشارة، نتيجة العجز في استيعاب أو إنتاج اللغة ويشمل ذلك: قلة المفردات، ومشاكل في بناء الجملة وفق قواعد اللغة والصرف، وضعف القدرة على توظيف المفردات والجمل والربط بينها للتعبير عن موضوع معين أو المشاركة في محادثة أو الحديث عن تسلسل لأحداث معينة.

2- تدني المهارات اللغوية عن الأقران، مما يؤثر على تواصل الشخص بطريقة فعالة وعلى المشاركة الاجتماعية والإنجازات الأكاديمية والمهنية .

3- تظهر أعراض هذه الاضطرابات في فترة النمو المبكر.

4- السبب في حدوث هذه الاضطرابات لا يعود إلى ضعف حسي، أو إعاقة فكرية، أو مشكلة حركية، أو تأخر في النمو أو حالة طبية أو عصبية غيرها.

والاضطراب اللغوي يمكن أن يكون في اللغة الاستقبالية المتعلقة بفهم اللغة والتعليمات اللفظية، أو قد يكون في اللغة التعبيرية المتعلقة بإنتاج اللغة والتعبير عنها، وقد يشمل كلاً من الجانبين معا (الشخص، 2019). ولقد تم استخدام مصطلحات متنوعة للتعبير عن الاضطرابات اللغوية. ومن هذه المصطلحات: الضعف اللغوي، والتأخر اللغوي، والعجز اللغوي، والانحراف اللغوي (Owens & Farinella, 2019).

ويعد مصطلح الاضطراب اللغوي هو الأكثر شيوعاً اليوم، ذلك لأن منظمة الصحة العالمية قد حددت معنى الاضطراب بأنه نقص أو خلل في البنية (التشريح) أو الوظيفة (علم وظائف الأعضاء). فمثلا، لا يمكن استخدام مصطلح العجز اللغوي، لأن العجز هو قصور في قدرة الفرد على تلبية احتياجاته اليومية، باختلاف المواقف والمراحل الحياتية المختلفة (World Health Organization, 2001).

2. 2. 3. تصنيف اضطراب اللغة

يمكن تصنيف اضطرابات اللغة على أساس السلوك اللغوي إلى نوعين: الأول هو اضطرابات اللغة عند الأطفال (Developmental Language Disorders) وتُعرَّف بالاضطرابات اللغوية النمائية، وهي

الاضطرابات اللغوية الخلقية. أما النوع الثاني فهو اضطرابات اللغة عند البالغين (Acquired Language Disorders)، وتُعرف بالاضطرابات اللغوية المكتسبة، والتي تحدث لاحقاً نتيجة حدث كإصابة الدماغ أو السكتة الدماغية ولا تكون امتدادًا لاضطرابات اللغة التطورية (Paul et al, 2018). علاوة على ذلك، يمكن أن يكون اضطراب اللغة تشخيصًا منفصلاً أو قد يحدث مع اعاقات مصاحبة أخرى (Orrego & McGregor & Reyes, 2023).

كما يصنف الأطباء والباحثون اضطراب اللغة بناء على مسببها إلى المصطلحات الآتية:

أولاً: اضطراب اللغة النمائي (Developmental Language Disorder): ويستخدم هذا المصطلح عندما يكون اضطراب اللغة المنطوقة بمثابة إعاقة أولية دون سبب طبي معروف ويستمر في سن المدرسة وما بعده (Bishop & Snowling & Thompson & Greenhalgh & the CATALISE-2 consortium, 2017).

ويعرف الشَّخص وكمال (2018) اضطراب اللغة النمائي على أنه اضطراب نمائي لغوي يظهر لدى الأطفال الذين لديهم تطور طبيعي في كافة جوانب النمو، ولكنهم يعانون من انحراف في معدل النمو الطبيعي للغة و/أو مراحل النمو الطبيعي للغة، كما أنهم يعانون من مشاكل في فهم اللغة وانتاجها، دون وجود إعاقات مصاحبة كالإعاقة السمعية أو العقلية أو اضطرابات عصبية أو نمائية مصاحبة، أو وجود مشاكل في أعضاء الجسم المسؤولة عن النطق والكلام.

ثانياً: مصطلح الاضطراب اللغوي المحدد، وهو نفس اضطراب اللغة النمائي، ولكن تستخدم بعض الأدبيات هذا المصطلح بمعزل عن مصطلح اضطراب اللغة النمائي، (McGregor, Goffman, Van Horne,Hogan, & Finestack, 2020).

ثالثاً: مصطلح اضطراب اللغة المرتبط بحالة ما، لوصف اضطراب اللغة المنطوقة الثانوي المصاحب لحالة أو تشخيص آخر، مثل: اضطراب اللغة المرتبط بالتوحد أو المرتبط بمتلازمة داون (Bishop et al, 2017).

2. 2. 4. سمات الأطفال ذوي اضطراب اللغة:

يُظهر الأطفال ذوي اضطراب اللغة صفات تميزهم عن أقرانهم، بحيث تصبح هذه الصفات سمات خاصة بهم تميزهم وهي كالآتي:

1. **اضطراب في اللغة الاستقبالية (Receptive Language Disorder)**: يعاني الأطفال في هذا النوع من الاضطرابات من صعوبة في فهم المعاني اللغوية المسموعة من كلام الآخرين، وهذا يؤدي إلى ضعف في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والمشاعر والخبرات، إضافةً إلى صعوبة التمييز بين الكلمات وفهم الكلمات المجردة، وصعوبة اتباع التعليمات وتنفيذها، وتعلم معاني أجزاء معينة من الكلام، وخلط في مفهوم الزمن (Owens, 2024).
2. **اضطراب في اللغة التعبيرية (Expressive Language Disorder)**: هو خلل في نمو اللغة الطبيعي يسبب ضعف في القدرة على إنتاج اللغة، حيث أن المهارات لغوية تكون أقل من المعدل الطبيعي مقارنة بالأقران، ومن مظاهره: نقص في المفردات اللغوية وضعف في تركيب وبناء الجمل واختيار الكلمات المناسبة في مكانها المناسب (Paul et al, 2018).

ووفقاً لهيد (Hegde, 2019) فمن أبرز خصائص ذوي اضطراب اللغة ما يأتي :

1- تدني الذخيرة اللغوية، ونمو المفردات بشكل بطيء.

2- عدم القدرة على تمييز الأصوات المتشابهة والمختلفة.

3- عدم القدرة على فهم بعض المفاهيم كالصفات.

4- عدم القدرة على استخدام أدوات الربط والجر وغيرها لتكوين الجمل.

5- عدم القدرة على بناء وتشكيل الجمل.

6- وعدم القدرة على سرد قصة، وذلك نتيجة عدم القدرة على ربط الأحداث ببعضها بتسلسل وبسبب النسيان وعدم القدرة على صياغة الأفعال بطريقة سليمة.

7- عدم القدرة على تذكر الكلمات التي تعلمها سابقاً.

8- استخدام صيغة واحدة للنفي (لا)، وتعميمها على جميع صيغ النفي.

وعند حدوث اضطراب في اللغة لدى الطفل، فإن ذلك الاضطراب يظهر في كافة مكونات اللغة من شكل ومحتوى واستعمال اللغة اجتماعي كالآتي:

1. اضطرابات الشكل: تظهر الاضطرابات في المستوى الصوتي بعدم القدرة على إدراك الفروقات والتشابهات بين الفونيمات المختلفة وإنتاجها بشكل صحيح. كما تظهر اضطرابات المستوى الصرفي في مشاكل تتعلق بنهايات الكلمات وأشباه الجمل عند وصف وتفسير اللغة المنطوقة (Paul et al, 2018).

أما بالنسبة لاضطراب المستوى النحوي فيظهر في عدم تعلم واستعمال القواعد لبناء الجمل المعقدة والمركبة، وفي صعوبات في فهم وتذكر كيفية بناء الجمل المباشرة وغير المباشرة، وتفسير وإنتاج الأسئلة والجمل التي تحتوي على ضمائر (Owens, 2024) .

2. اضطراب المحتوى (مستوى الدلالة اللفظية): ويظهر على شكل تأخر في اكتساب معاني الكلمات أو العلاقات بين الكلمات، وبالتالي يؤدي لضعف ملحوظ في تفسير الجمل، كما يظهر على شكل مشكلات في تفسير وتذكر المصطلحات المتعلقة بالزمان والمكان (سيد، 2018).
3. اضطراب استعمال اللغة الاجتماعي: ويظهر على شكل صعوبة في تصنيف الأشياء إلى فئات، وشرح ومعرفة التشابه والاختلاف، وسرد القصص، ومعرفة السبب والنتيجة (النوايسه والقطاونة، 2015).

ووفقاً لبيشوب وليونارد (Bishop & Leonard, 2014) يظهر لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة ضعفاً في المحادثة الشفهية مما يؤثر على تواصلهم وتفاعلهم مع الآخرين بكفاءة، فإجراء محادثة شفهية مع الآخرين يتطلب الربط بين مكونات اللغة جميعها من الصوتية والدلالية والنحوية والتركيبية والصرفية، إضافة لربط المعلومات غير اللفظية المتعلقة بسياق المحادثة من معاني ضمنية وتلميحات وإشارات وإيماءات. وبالتالي لكون الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي لديهم مشاكل في ما سبق، فإنهم يواجهون مشاكل في إجراء المحادثات الشفهية.

ونظرًا لكون الأطفال ذوي اضطراب اللغة يعانون من مشاكل في معالجة القواعد اللغوية وضعف مهارات المحادثة، فإن ذلك يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي وخاصة في القراءة والكتابة، إضافةً لمعرفة المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالحساب (Owens,2012).

2. 2. 5. أسباب اضطراب اللغة:

وفقاً للهوارنة (2012) وشاش (2014) فإن لاضطراب اللغة عدة أسباب من أبرزها:

1- ضعف السمع والبصر: أن ضعف السمع يؤدي لاضطراب اللغة إذا لم يتم اكتشافه مبكراً وعلاجه، حيث أن عدم سماع الطفل للغة يؤدي إلى عدم اكتسابه لها. وكذلك يعد فقدان البصر من مسببات اضطراب اللغة النمائي بسبب عدم تعرض الطفل للمثيرات المرئية مثل رؤية حركة الشفاه أثناء الكلام والإيماءات والتعبيرات.

2- الإعاقة العقلية: هناك علاقة وطيدة بين الإعاقة العقلية واضطراب اللغة النمائي، فاللغة تعد من القدرات العقلية العليا، وكلما زادت الإعاقة العقلية زاد الاضطراب اللغوي.

3- الأسباب الاجتماعية والاقتصادية : هناك علاقة واضحة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي وبين اضطراب اللغة، فالطفل الذي ينتمي إلى مستوى اجتماعي واقتصادي عالي يكون أداؤه اللغوي

أفضل من غيره، فهذه البيئة تكون مزودة بوسائل وأساليب تعمل على تحسين المستوى اللغوي للطفل.

4- الحرمان البيئي: يقصد به غياب البيئة التي تحفز الطفل أن يكتسب اللغة ومفرداتها، إذ يعاني الطفل من عدم الإشباع المطلوب لحاجاته اللغوية في معرفة مسميات الأشياء واستعمال التراكيب اللغوية بشكل سليم. لذا لابد من توفير بيئة تحفز فهم واكتساب الطفل للغة بشكل مناسب، إضافةً إلى التركيز على علاقة الطفل بوالديه وتوفير الرعاية والاهتمام والإشباع العاطفي للطفل.

2. 2. 6. نسبة الانتشار

أشار الزريقات (2018) إلى أنه من الصعب معرفة نسبة انتشار الاضطرابات اللغوية نتيجة اختلاف الأسباب لتلك الاضطرابات، خصوصاً أن الاضطرابات اللغوية يمكن أن تكون مصحوبة بإعاقات أخرى، وأوضح أن هناك تقرير للتربية الأمريكية يفيد بأن نسبة الانتشار تتراوح من (2-3%) في سن ما قبل المدرسة وتنخفض لحدود (1%) في الصفوف العليا.

ووفقاً لأوينز وفارينلا (Owens & Farinella, 2019)، فتبلغ نسبة انتشار اضطرابات اللغة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من (8%) إلى (12%) وتقل هذه النسبة في مرحلة المدرسة.

كما يشير عبد الله (2002) إلى أن فئة ذوي الاضطراب اللغوي من أهم فئات التربية الخاصة المنتشرة في مرحلة ما قبل المدرسة. وتتراوح نسبة انتشار حالات اضطراب اللغة بين (3-5%)، كما تتراوح نسبة اضطرابات اللغة والكلام والصوت عند الأطفال (20 – 25%)، وتتركز هذه الحالات في عمر (4-6) سنوات (الهوارنة، 2012).

ووفقا للنوايسة (2007) تبلغ نسبة الأطفال في عمر الثلاثة سنوات الذين لديهم اضطراب اللغة التعبيرية 2,2%، وينتشر لدى الذكور خمسة أضعاف انتشاره لدى الإناث، ولا يستطيع هؤلاء الأطفال التعبير عن

أنفسهم ،كما أنهم لا يستطيعون تكوين جمل أو الإجابة عن الأسئلة الموجهة لهم؛ ولذا وجب التدخل ببرامج تعالج مشاكل الاضطرابات اللغوية لدى هؤلاء الأطفال.

2. 3. المهارات اللغوية

2. 3. 1. اللغة

تعريف اللغة

تناولت الكتب والدراسات عدة تعريفات للغة، فبعض التعريفات تركز على مضمون اللغة من مفردات وتراكيب، بينما تركز تعريفات أخرى على مكوناتها، وتهتم تعريفات أخرى بالهدف من اكتساب اللغة.

وتعد اللغة واحدة من الظواهر المعقدة التي يتميز بها البشر عن باقي المخلوقات، ويعد التعريف الأكثر شمولاً هو تعريف الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغة (ASHA) وهو "أن اللغة نظام معقد ومتغير من الرموز الاصطلاحية المستخدمة بأشكال عدة في التفكير والتواصل" (العزالي، 2014: 262).

وتعرف اللغة بأنها عملية تواصل بين شخصين أو أكثر تهدف لنقل الأفكار والمعلومات والمشاعر بطريقة لفظية أو غير لفظية، ويتم ذلك بإرسال واستقبال رموز ذات معنى تفهم بن الطرفين (Caselli & Rinaldi & Varuzza & Giuliani & Burdo,2012). وهو ما يؤكد عليه (Berko, 2005) بتعريفها على أنها عبارة عن فهم أو استخدام نظام تواصل لفظي أو مكتوب أو إشاري.

ويعرفها السرطاوي وأبو جودة (2007) على أنها نظام رمزي صوتي تتفق عليه مجموعة من الناس للتفاهم والتواصل، وهي الوسيلة الأساسية المستخدمة للتفاعل والتواصل مع الآخرين.

وتعرف باظة (2012) اللغة على أنها مجموعة رموز تنطق وتكتب وتتبع نظامًا محددًا ولها دلالات متفق عليها بين أطفال ينتمون لثقافة معينة. ويستخدم الأطفال هذه اللغة للتعبير عن احتياجاتهم واحتياجات مجتمعهم، وللتواصل فيما بينهم.

وترى الباحثة بأن اللغة هي مجموعة رموز تم الاتفاق عليها، بهدف التعبير عن الأفكار واستقبال الأفكار من الآخرين وفهمها، وذلك يتوجب وجود مرسل ورسالة ومستقبل.

ويتم تصنيف اللغة بشكل عام إلى لغة شفهية ولغة مكتوبة، ويمكن تعريف اللغة الشفهية على أنها وسيلة نقل الرسالة المنطوقة من المصدر الى المتلقي، وتدرك هذه الرسالة بحاسة السمع (غني،2010).

كما تقسم اللغة للغة الاستقبالية المتمثلة في القدرة على استقبال وفهم رموز اللغة مختلفة الأشكال (أصوات الكلام ،الرموز المقروءة، والإيماءات)، واللغة التعبيرية المتمثلة في الاستجابة للغة على شكل كلام ضمن سياق لغوي لفظي مفهوم للآخرين أو على شكل كلام مكتوب أو إيماءات (حسن، 2022).

ويؤكد جلجل وعبد الجواد والنجار (2019: 120) على أن اللغة تتمثل بقدرة الشخص على تسمية الأشياء باللفظ أو بالإشارة إليها، والقدرة على التعبير باللغة عن الحاجة للأشياء، وذلك من خلال: اللغة الاستقبالية والتي تعرف بالقدرة على فهم اللغة واستيعاب مغزاها؛ واللغة التعبيرية والتي تعرف بالقدرة على إنتاج اللغة بهدف التعبير عن أفكار الشخص ومشاعره وانفعالاته.

2. 3. 2. المهارات اللغوية

تعرف المهارات اللغوية بأنها القدرة على استماع واستقبال رموز اللغة الصوتية وإدراك المعنى المقصود وفهمها، والاستجابة بإرسال لغة سليمة فيما يتعلق بنطقها ومدلولها وتركيبها واستخدامها في السياق (مطر ومسافر،2010).

ووفقاً لطعيمة (2016) فمهارات اللغة تعرف على أنها جميع مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية والتي تتمثل بنظام متكامل من الرموز المتفق عليها والمحكومة بقواعد محددة، وقد تكون هذه الرموز منطوقة أو مكتوبة أو مسموعة، وتستخدم في التواصل والتعبير عن المشاعر والأفكار.

وذكر الثبيتي (2011) أن المهارات اللغوية تشمل المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة، مثل المفردات اللغوية، معرفة تسلسل الأحداث، تركيب الجمل، والمحادثة، بالإضافة إلى الإدراك اللغوي للأصوات والتمييز بينها والتعرف عليها.

ووفقاً للدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة فاللغة الاستقبالية تشمل مجموعة مهارات فهم اللغة المنطوقة عند سماعها (الخطيب وآخرون، 2001). وتعتبر مهارات اللغة الاستقبالية الأساس للغة التعبيرية، فتأخر اللغة الاستقبالية يؤدي لعدم فهم لغة الآخرين رغم قدرة الطفل على سماعها بشكل سليم، ويكون ذلك نتيجة خلل في كيفية معالجة المعلومات السمعية (طعيمة، 2016).

ووفقاً لريد (Reed, 2005) فهي مهارات تتمثل في قدرة الدماغ على استقبال الرسائل اللغوية من مختلف الحواس، ثم قيامه بعمليات التحليل والفهم والاستيعاب لهذه اللغة (Decoding)، وذلك بالاعتماد على مخزون الذاكرة الهائل من رموز اللغة وما تعبر عنه هذه الرموز من مفاهيم وخبرات وغيرها، ومن ثم ربط ذلك للحصول على الاستجابة المنشودة.

كما ترى أحمد (2010) أن اللغة الاستقبالية هي القدرة على سماع اللغة وفهمها دون الحاجة للتحدث بها، ويشمل ذلك: التمييز السمعي، والتذكر السمعي، والفهم السمعي.

أما اللغة التعبيرية فيعرفها ريد (Reed, 2005) على أنها المهارات المسؤولة عن تحويل الأفكار إلى الرموز الصوتية للغة (اللفظية) أو إلى الرموز الصورية البصرية (الكتابية). ويتم ذلك باختيار الرسائل اللغوية المنشودة(Encoding) وإرسال أوامر للعضلات اللازمة لإنتاج الرسائل اللغوية المتمثلة في الكلمات أو الجمل أو غيرها لإتمام عملية التواصل .

ويعتقد هلاهان وكاوفمان وبولين (Hallahan & Kauffman & Pullen, 2012) أن اللغة التعبيرية تجسد قدرة دماغ الإنسان على توليد رسائل لغوية مناسبة لتحقيق عملية التواصل، وذلك باختيار الرسائل

الملائمة ثم إرسالها لأجهزة الجسم المسؤولة عن الكلام، لتظهر الرسائل على شكل كلمات وجمل تعبر عن احتياجات الفرد وأفكاره.

أما الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة فيعرف اللغة التعبيرية على أنها عملية تشمل إنتاج اللغة وذلك بتحويل الأفكار للغة ملفوظة أو مكتوبة، وذلك بهدف التواصل مع الآخرين (الخطيب وآخرون، 2001).

وترى الباحثة أن المهارات اللغوية هي عبارة عن قدرة عقلية تشمل الفهم والإدراك ويعبر عنها بطريقة لفظية أو غير لفظية، وتستخدم هذه المهارات للتواصل وللتعبير عن الاحتياجات والأفكار والمشاعر. كما تصنف المهارات اللغوية ضمن جانبين هما مهارات اللغة الاستقبالية ومهارات اللغة التعبيرية، وتندرج تحت هذين الجانبين جميع مكونات اللغة من شكل ومحتوى واستخدام.

2. 3. 3. مكونات اللغة

وفقا لبلوم ولاهي (Bloom & Lahey,1978) تتألف اللغة من ثلاثة من المكونات الأساسية والتي تتداخل فيما بينها لتشكل معنى ومحتوى للجملة، ولاختيار الجمل والكلام بما يتناسب مع السياق المستخدم، وهي كالآتي:

- الشكل، ويشمل علم الأصوات والصرف والنحو.
- المحتوى، ويشمل علم الدلالة.
- الاستعمال الاجتماعي للغة: وهو السياق أو التداولية.

وتُعد مكونات اللغة مؤشرات على كفاءة التواصل، وأي مشكلة في أحد هذه المكونات تؤثر سلباً على الجانب اللغوي لدى الطفل. وبما أن الطفل يطور كفاءته اللغوية من خلال نمو هذه المكونات، فإن الخلل في تطور واحد أو أكثر من هذه المكونات يمكن أن يؤدي إلى اضطراب في اللغة (Helland & Helland, 2017).

ووفقاً للزريقات (2018) وباول وآخرون (Paul et al, 2018) وقاسم (2010) تنقسم مكونات اللغة لعدة مستويات كما يأتي:

1. النظام الصوتي (Phonology): هو علم اللغة الذي ينظم القواعد التي تحكم أصوات الكلام، من موقع تشكيلها (مخرجها)، وكيفية تشكيلها (النطق)، وحالة الأحبال الصوتية خلال التشكيل (الهمس والجهر)، وكيفية مزجها لتكوين المقاطع والكلمات. وتتكون أي لغة من مجموعة من الفونيمات (Phonemes)، والفونيم هو أصغر وحدة لغوية صوتية ذات معنى (Berko, 2005).
2. علم الصرف أو النظام النحوي (Morphology): : يهتم بالتغيرات الصرفية في جذر الكلمات. مثال: من (ذَهَبَ) يمكن تشكيل (ذاهب، ذاهبة، ذاهبون).

فالكلمات تتكون من وحدات صغيرة تسمى الشكل/المورفيم (Morpheme)، والشكل أصغر وحدة تركيبية ذات معنى.

والأشكال نوعين: الحرة والمقيدة، والأشكال الحرة(Free Morphemes) وتعني الوحدات المستقلة ذات المعنى التي تشكل كلمات، مثل: سعيد (happy)، صغير (small).أما الأشكال المقيدة (Bound Morphemes) فهي الأشكال التي يجب أن تتصل بأشكال حرة أو بغيرها من الأشكال المقيدة، مثل: (s) للجمع في كلمة(Boy– Boys) و (ات) للجمع في كلمة (بنت، بنات) وهكذا.

3. المستوى النحوي (Syntax): وهو عبارة عن قواعد تكوين وبناء الجملة، وأنواعها (اسمية – فعلية) ومطابقتها لقواعد الإعراب الصحيحة. مثال: "محمد صانع ماهر".
4. علم الدلالات اللفظية (Semantics): يمثل علم الدلالة (Semantics) نظام القواعد التي تحدد معنى و محتوى الكلمات والجمل، ويتضمن المعنى الضمني والمعنى المشار إليه.
5. علم استعمال اللغة (Pragmatics): وهو علم يهتم بكيفية استخدام اللغة للتواصل لتحقيق الغايات الاجتماعية، وتشمل قواعد المحادثة والنكات وغيرها.

2. 3. 4. نظريات اكتساب اللغة

تختلف مدارس علم النفس في تعريفها للغة، وكيفية اكتسابها، وبالتالي نظرتهم للأساليب المستخدمة في تعليم اللغة وعلاج الاضطرابات المتعلقة بها، فمنها ما يهتم باللغة من حيث رموزها وأصواتها وبنيتها، ومنها من يهتم بالجانب العصبي أو الجانب البيولوجي، ومنهم من يهتم بالجانب الذهني لها (Pence & Justice, 2017).

أولاً: النظرية السلوكية (Behavioristic Theory)

تصب النظرية السلوكية اهتمامها على السلوكيات القابلة للملاحظة والقياس، دون التركيز على العمليات الداخلية أو البُنى العقلية التي تكمن وراء اللغة بسبب عدم القدرة على دراسة ما لا يمكن ملاحظته. ومن أهم علماء هذه النظرية "واطسون" و"سكنر" وغيرهم، وهم يؤمنون بأن اللغة تُتعلم من خلال التعزيز والتقليد (الأحمري، 2020).

ثانياً: النظرية الإدراكية أو المعرفية (Cognitive Theory)

تهتم هذه النظرية بالعوامل الداخلية المنظمة والعمليات العقلية في اكتساب اللغة وتعلمها، حيث يتعلم الطفل اللغة عن طريق بناء فرضيات مبنية على النماذج اللغوية المسموعة، ثم يتحقق منها في الاستخدام اللغوي، ويعدلها عندما يكتشف نقاط ضعفها، لتصبح مطابقة لتراكيب الكبار (النوايسه والقطاونه، 2015).

فمثلاً، يستخلص الطفل العربي قاعدة التأنيث من نماذج مسموعة مثل (كبير/كبيرة) و (قصير/قصيرة)، ويطبقها على كلمات أخرى مثل "أخضر" ليقول "أخضرة"، ثم يكتشف خطأ هذا التطبيق لاحقاً ويعدل القاعدة لتتناسب مع الأسماء والصفات المختلفة وذلك ضمن جميع مكونات اللغة (قاسم، 2010).

ويعتبر "بياجيه" المؤسس للنظرية التي تقوم عليها النظرية المعرفية النمائية، حيث يعتقد بياجيه أن النمو المعرفي يحدث في مراحل متباينة كماً وكيفاً، وهذه المراحل ترتبط باستعدادات الطفل المتمثلة في العمر الزمني (الأحمري، 2020).

ثالثاً: النظرية الطبيعية

تفترض النظرية الطبيعية بأن الطفل يكتسب اللغة فطرياً، حيث يولد جميع الأفراد ولديهم أداة تهيئهم لاكتساب اللغة وإدراكها بطريقة منظمة، ويعد تشومسكي من أهم العلماء المتبنين لهذه النظرية (النوايسه والقطاونه، 2015).

وفقاً لتشومسكي، يقوم اكتساب اللغة على اكتشاف الطفل مجموعة القواعد التي تحكم لغته، حيث يتمكن الأطفال من تعلم اللغة لأنهم يمتلكون مهارات محددة تساعدهم على فهم مواقف معينة تتضمن تفاعلاً إنسانياً مباشراً وفورياً (Pence & Justice, 2017).

رابعاً: النظرية الوظيفية

تتمحور النظرية الوظيفية حول تطوير الكفاءة اللغوية نتيجة التفاعل بين الطفل وبيئته، ووفقاً لهذه النظرية فمن الصعب فصل اللغة عن البعد المعرفي والعاطفي للفرد، وقد أشار بلوم إلى وجود اتجاهات عالمية تؤثر مباشرة على طبيعة اللغة وتضمينها في برامج التعليم، حيث أن جميع اللغات المنطوقة تحتوي على مجموعة صوتية من الحروف الساكنة والمتحركة، ولها أنظمة نحوية تشير إلى وظائف المفردات اللغوية، كما أن الأطفال يمرون بمراحل لغوية متشابهة بغض النظر عن اللغة التي يتحدثون بها مع تقدم أعمارهم (الأحمري، 2020).

ونهايةً، تميل الباحثة للنظرية المعرفية في اكتساب اللغة وتعلمها، فالعمليات المعرفية كالإدراك السمعي تلعب دوراً جوهرياً في اكتساب اللغة، وذلك من خلال تفسير النماذج اللغوية التي يسمعها الطفل وتخزينها والتعديل عليها، مما يؤدي إلى تطور لغة الطفل تدريجيا من لغة طفولية إلى اللغة التي يستخدمها الكبار.

2. 3. 5. مراحل اكتساب اللغة

تقسم مراحل اكتساب اللغة (Stages of Language Acquisition) وفق الروسان (2000: 13) والنوايسه والقطاونه (2015: 49) والهوارنة (2018: 101) إلى الآتي:

أولاً: المرحلة قبل اللغوية (Prelinguistic Stage) وتشمل:

1. **مرحلة البكاء (Crying Stage):** يعبر الطفل فيها عن احتياجاته وانفعالاته بالصراخ، وتستمر هذه المرحلة من الولادة وحتى السنة الأولى من العمر أو بعدها بقليل.
2. **مرحلة المناغاة (Babbling Stage):** يقوم الطفل خلالها بإصدار أصوات أو مقاطع ويكررها، وتستمر هذه المرحلة من الشهر الرابع أو الخامس تقريباً وحتى الشهر الثامن أو التاسع.
3. **مرحلة التقليد (Imitation Stage):** يقوم الطفل خلالها بتقليد الأصوات أو الكلمات التي يسمعها.
4. **مرحلة الإيماءات (Gestures Stage):** وتظهر تقريباً مع بلوغ السنة الأولى، حيث يستخدم الطفل الإيماءات والإشارات للتعبير عن رغباته.

ثانياً: المرحلة اللغوية (Linguistic Stage) وتشمل:

1. **مرحلة فهم اللغة قبل استخدامها (Comprehension):** حيث يفهم الطفل معاني الكلمات قبل نطقها، كما أنه يفهم الأوامر وينفذها بالاعتماد على السياق ونغمة الصوت.
2. **مرحلة الكلمة الأولى (First Word Stage):** تبدأ عند الطفل في نهاية الشهر الحادي عشر تقريباً، وتعتبر بداية النطق الحقيقي للطفل.
3. **مرحلة الكلمتين (Two Worlds Stage):** وتظهر في عمر 18–24 شهراً، حيث يبدأ الطفل بتكوين جملة من كلمتين لتحقيق وظائف اتصالية، كالطلب والإنكار والتسمية.
4. **مرحلة الأكثر من كلمتين (More than Two Words Stage):** ويطور الطفل في هذه المرحلة الرموز اللغوية للأشياء والأفعال والأحداث والعلاقات والأفكار، حيث تقترب لغة الطفل من الاكتمال وتزداد في الوضوح.

ويمكن القول بأن اللغة تتطور من حيث الشكل والمحتوى والاستعمال الاجتماعي وفقا للخطيب والحديدي (2013) كالآتي:

1. **من حيث الشكل:** تَتطور المهارات اللغوية عبر مراحل متعاقبة، وهي: مرحلة المناغاة، ومرحلة شبه الكلام، ومرحلة الكلمات المنفردة، ومرحلة اللغة التلغرافية، ومرحلة التعميم الزائد، ومرحلة البنى اللغوية الأساسية.
2. **من حيث المحتوى:** يَتطور المحتوى اللغوي تدريجياً مع تقدم عمر الطفل، فيبدأ الطفل بتسمية الأشياء والأحداث، ثم تتسع ذخيرته اللغوية وتصبح أكثر تطوراً مع الخبرة، حيث ينتقل الطفل من التوسع في معاني الكلمات وتوظيف مفاهيم الشكل أو اللون أو الحجم للتعبير عن الأشياء التي لا يعرف أسماءها، إلى النمو اللغوي المتعلق بالعلاقات المكانية والزمانية والمفاهيم المجردة.
3. **من حيث الاستعمال الاجتماعي:** تَتطور اللغة في سياق التواصل الإنساني، بدءاً من مرحلة اللغة الجسمية (مثل النظر، اللمس، البكاء، الضحك) واللغة غير اللفظية (مثل الإشارة، إعطاء الأشياء) إلى اللغة اللفظية أو الكلام.

وتتبع الباحثة في البرنامج الذي قامت بإعداده نفس مراحل اكتساب اللغة عند الطفل، وذلك بالتدرج حسب التطور اللغوي للطفل العادي، والانتقال من الأسهل للأصعب.

5. 2. 1.العوامل المؤثرة في تطور اللغة

اتفق (شناف، 2016 ؛ الفريحات، 2016) على أن تطور اللغة لدى الطفل يتأثر بعدة عوامل منها:

1- الأسرة: وهي البيئة التربوية التي ينشأ ويتفاعل فيها الطفل مع أفرادها ويتعلم منهم. ومن أهم الصفات التي يجب توافرها في الأسرة هو تقديم الحنان والتشجيع للطفل على التعلم، وتوفير المحفزات التي تعينه في تعلم اللغة،وتشجيعه على تسمية الأشياء المحيطة به، والحرص على الحوار معه بشكل دائم.

2- الحالة الاجتماعية والاقتصادية: فكلما تحسنت بيئة الطفل الاجتماعية والاقتصادية كلما كان تطوره اللغوي أدق وأفضل وأسرع .

3- الذكاء: تعتبر اللغة مؤشر من مؤشرات القدرة العقلية العامة، فكلما زادت نسبة الذكاء عند الطفل كلما اكتسب مهارات اللغة بسرعة أكبر. ويتميز الأطفال ذوي نسبة الذكاء المرتفعة بسرعة الفهم، وسهولة استدعاء الكلمات الجديدة، والقدرة على استعمال المفاهيم المجردة.

4- الجنس: تشير المؤشرات النمائية إلى تفوق الإناث على الذكور في اكتساب اللغة، وذلك مقارنة ببداية إنتاج الكلمات الأولى، والحصيلة اللغوية، واستعمال الجمل، وغيرها.

5- ترتيب الطفل في الأسرة: إن الطفل الأول في العادة يتوفر له العديد من الأسباب التي تنمي الحصيلة اللغوية بشكل كبير، كالاهتمام والرعاية من الأب والأم أكثر من اخوته، كما أنه يقضي معهم وقتاً أطول في الحوار .إضافة إلى ذلك، فإن الولادة المتقاربة للأطفال تؤثر سلبياً على اكتساب اللغة للطفل الأول، وهكذا.

وبشكل عام، فهناك عاملان أساسيان مرتبطان بتطور لغة الطفل: الأول هو نمو الجهاز النطقي، لتأثيره على الجانب اللفظي؛ والثاني هو النمو الإدراكي، ويؤثر على اكتساب المفردات والقواعد (النوايسه والقطاونه،2015).

ويتحدد تطور اللغة لدى الطفل يحدد بالعوامل الجينية الداخلة، والعوامل البيئية الخارجية، كما أن حجم المفردات اللغوية لدى الطفل تتأثر بكثافة ونوعية المدخلات اللغوية التي يوفرها الأهل، فعلى سبيل المثال، تشير الدراسات أن أهل الأطفال ذوي المهارات اللغوية الضعيفة يميلون لاستخدام لغة مباشرة واستراتيجيات غير لفظية ولغة أقل تطلبًا من الطفل لفهمها مقارنة بأهل أقرانهم (Anderson & Graham & Prime & Jenkins & Madigan, 2021).

2. 3. 6. مراكز اللغة في الدماغ

يتكون الدماغ من ملايين الخلايا العصبية المكونة للقشرة الرمادية اللون، والتي تتركز فيها أغلب القدرات الإدراكية ومنها المهارات اللغوية (Brennan, 2022).

ويقسم الدماغ لقسمين متماثلين يتخصص كل منهما بوظائف خاصة وترتبط بينهما خلايا عصبية متخصصة وهما الفص الأيمن والفص الأيسر. و النصف الأيسر هو المسؤول عن المعالجة اللغوية لتركز مراكز اللغة فيه والتي تتمثل في :

1- منطقة بروكا (Broca's Area): سميت بهذا الاسم نسبة إلى مكتشفها بول بروكا(Paul Broca) ، وتتواجد في مقدمة نصف الدماغ الأيسر، ولها دوراً أساسياً في بناء وتشكيل الجمل والكلمات، مثل: استخدام الجمع وصيغ الأفعال المناسبة وحروف العطف (Friederici, 2018).

2- منطقة فيرنكا (Wernicke's Area): مكتشفها كارل فيرنكي (Carl Wernicke) وتقع بمقربة المنطقة المسؤولة عن السمع في قشرة الدماغ، وهي مسؤولة عن استقبال المدخلات السمعية وذلك بإعداد المعاني وتنظيم المفردات واختيارها لتنتج الجمل (Brennan, 2022).

3- التلفيفة الزاوية (Angular Gyrus) : تقع خلف منطقة فيرنكا، وتقوم بتبديل المثيرات البصرية إلى سمعية وبالعكس، وبالتالي فهي تربط شكل الكلمة المحكي بصورتها المدركة (Pence & Justice, 2017).

2. 3. 7. عملية إدراك وإنتاج اللغة اللفظية :

تمر عملية إدراك وإنتاج اللغة اللفظية بعدة مراحل :

1- مرحلة استقبال الكلام (Reception Stage): ويتمثل ذلك باستقبال الأصوات والكلام المسموع من البيئة المحيطة من خلال الأذن بأقسامها الثلاثة الخارجية والوسطى والداخلية (النمر،2018).

2- إدراك الكلام (Speech Perception): يتم ذلك عبر أجزاء الدماغ المتخصصة باللغة، والتي تقوم بوظيفة معالجة وتفسير الإشارات السمعية عبر خمس مراحل: الانتباه السمعي، المعدل السمعي، التمييز السمعي، والذاكرة السمعية، والتنسيق السمعي (Brennan, 2022).

فمثلا عند سماع كلمة، ينتقل الصوت المسموع خلال الأذن وعصب السمع إلى المنطقة المسؤولة عن السمع في قشرة الدماغ، ومن ثم إلى منطقة (فيرنكا) المسؤولة عن تفسير الكلام (Friederici, 2018).

3- إنتاج الكلام (Speech Production): عندما يريد الشخص إنتاج كلمة ما، تؤخذ هذه الكلمة من منطقة (فيرنكا) وترسل لمنطقة (بروكا) ومن ثم للتلفيفة الزاوية لتحديد شكل الكلمة وترسل الأمر المناسب للمنطقة المتخصصة في حركة الأعضاء والأعصاب المسؤولة عن النطق والجهاز الصوتي، فالاستجابة الكلامية المسموعة تبدأ كعملية عضلية حركية مرتبة (Brennan, 2022).

2. 4. التدخل المبكر

2. 4. 1. تعريف التدخل المبكر

يعرف التدخل المبكر على أنه جميع الخدمات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية التي تقدم للأطفال ما قبل سن السادسة الذين يعانون أو لديهم قابلية للإعاقة أو التأخر النمائي، وتهدف هذه الخدمات لتنمية قدرات الطفل، والحد من النتائج غير المرغوبة الناجمة عن الإعاقة أو التأخر النمائي (Drew & Hardman & Egan, 2013).

كما يمكن تعريف التدخل المبكر (Early Intervention) على أنه مجموعة إجراءات منظمة هادفة متنوعة ومتخصصة بغية منع حدوث الإعاقة أو الحد في حالة حدوثها من تحولها إلى عجز دائم، إضافةً إلى معرفة أوجه القصور في جوانب نمو الطفل والقيام بإتاحة الخدمات التعويضية والرعاية العلاجية والدعم اللازم لأسر الأطفال قبل سن السادسة (القريطي،2001).

ووفقاً للخطيب والحديدي (2021) فإن التدخل المبكر هو مجموعة خدمات اجتماعية وصحية وتربوية وتأهيلية مقدمة للطفل ذوي الإعاقة بغية مساعدة الطفل وأسرته في التغلب على التحديات التي تنشأ من اختلاف الطفل عن أقرانه.

ويعرف دونست (Dunst, 2000) التدخل المبكر على أنه مجموعة الإجراءات التي تقدم الدعم الرسمي وغير الرسمي للأسرة والطفل، وذلك بشكل مباشر أو غير مباشر بهدف تطوير أداء الطفل والأسرة.

وتبلغ نسبة الأطفال ذوي الإعاقة في سن ما قبل المدرسة حوال (10%) تقريباً من ذوي الإعاقة في أي مجتمع، وهذه النسبة تدل على حجم الخدمات وبرامج التدخل المبكر الواجب توفيرها لهم (الخطيب والحديدي، 2021).

إن برامج التدخل المبكر تخدم كلا من الطفل وأسرته، في حين تعتبر البرامج التي تتركز حول الطفل فقط برامجاً جزئية، فبرامج التدخل المبكر الناجحة هي تلك التي تدعم الأهل لتبني دور المعلم الأول للطفل والمشاركة بشكل أساسي في تربيته، وتهدف لتقوية العلاقة بين الأهل وأطفالهم، وبالتالي فإن ذلك سيؤدي لاستمرارية تقدم الطفل وإفادة الأطفال الآخرين في الاسرة أيضاً (العجمي، 2019).

وقد كانت برامج التدخل المبكر في بداياتها تدور حول الاهتمام بتقديم الخدمات اللازمة للأطفال حديثي الولادة لتحفيز الحواس لديهم، ثم أصبح اهتمامها يرتكز على إشراك الوالدين في تقديم خدمات التدخل المبكر، ومن ثم أصبحت البرامج تركز بشكل كامل على الأسرة، كونها النظام الاجتماعي الذي يحدد نمو الطفل وتطوره؛ وتستهدف خدمات التربية الخاصة الأسرة من خلال إشراك الوالدين كمعلمين لأطفالهم ودعمهم وتدريبهم وإرشادهم (الخطيب والحديدي، 2021).

2. 4. 2. الفئات المستهدفة في برامج التدخل المبكر:

تستهدف خدمات التدخل المبكر عدة فئات من ذوي الإعاقة منها: الأطفال المعرضون للإصابة لسبب وراثي أو بيئي، وذوي اضطرابات التواصل، والمتأخرون حركيا، والمتأخرون نمائيا، والمصابين في أحد

الجوانب الحسية (السمعية أو البصرية أو السمعية والبصرية معا)، والأطفال الذين لديهم مشاكل سلوكية، والأطفال الذين لديهم اضطرابات شديدة (العجمي، 2019).

ويصنف الأدب التربوي فئات الأطفال الذين توجه لهم برامج التدخل المبكر إلى الآتي:

1- الأطفال ذوي التأخر النمائي: حيث يظهر التأخر النمائي خلال السنوات الأولى من العمر في جانب واحد أو أكثر من الجوانب النمائية الاستقلالية والاجتماعية واللغوية والمعرفية والتواصلية، ويمكن تشخيص التأخر من خلال القياس النفسي والمحك الإكلينيكي (القمش والجوالدة، 2014).

بالنسبة للقياس النفسي، يظهر لدى الطفل تأخر بواقع انحرافين أو أكثر عن المتوسط على مقياس نمائي مقنن أو بنسبة (٢٥%) على قوائم نمائية أخرى أو بملاحظة مظاهر نمائية وأنماط سلوكية غير عادية. أما بالنسبة للمحك الإكلينيكي، فيشخص التأخر النمائي من خلال فريق متعدد التخصصات باستخدام مصادر متنوعة خاصة بكل تخصص (Stephens & Tauber, 2001).

2- الأطفال بوضع الخطر المحتمل: وهم قسمين، إذ يتمثل القسم الأول بالأطفال الذين لا يوجد لديهم إعاقة حالية، ولكن الخطر البيولوجي المتواجد لديهم يزيد من احتمالية حدوث تأخر نمائي أو مشاكل في التعلم إذا لم يتم تقديم التدخل المبكر اللازم (Reed 2009).

أما القسم الثاني فيتمثل بالأطفال الذين لا يعانون من خطر بيولوجي، لكنهم يعانون من خطر بيئي يهدد النمو السوي للطفل ويسبب مشاكل سلوكية وانفعالية في المستقبل؛ ويتعلق الخطر هنا بطبيعة الرعاية المقدمة من الأم، والخبرات البيئية المكتسبة، وقلة التغذية، وسوء الرعاية الطبية، والوضع الاقتصادي والثقافي، وغيرها (Stephens & Tauber, 2001).

3- الأطفال ذوي حالات الإعاقة (وضع الخطر الحاصل): وهم الأطفال الذين تم تشخيصهم طبياً بسبب وجود قصور أو تأخر في واحد أو أكثر من المجالات النمائية كمتلازمة داون والتوحد وغيرهم (القمش والجوالدة، 2014).

2. 4. 3. دور الأسرة في تعليم وتنمية المهارات اللغوية للطفل

يتعلم الطفل التراكيب اللغوية عن طريق تكوين فرضيات خاصة به بناءً على النماذج اللغوية التي يسمعها، حيث يختبر الطفل هذه الفرضيات من خلال الاستخدام اللغوي، ويعدل عليها عندما يتضح له خطؤه، حتى تصبح تراكيبه اللغوية مشابهة لتراكيب الكبار تدريجياً (الهوارنة، 2018).

ووفقاً للنوايسة والقطاونة (2015) هناك مجموعة من الأمور التي يجب على الأسرة اتباعها لتنمية المهارات اللغوية لدى الطفل، وهي:

1. تشجيع الأطفال على التعبير عن رغباتهم وميولهم، وحثهم على التحدث عن تجاربهم اليومية. وذلك من خلال توفير فرص اللقاء مع أشخاص جدد، وتعريفهم على أماكن وأدوات وألعاب جديدة، وتعريضهم لمواقف متنوعة مع مناقشتهم في هذه التجارب والتعليق عليها لتعميق فهمهم لها.
2. إتاحة الفرصة للأطفال للاستماع إلى البرامج المفيدة على الإذاعة المرئية والمسموعة، لدعمهم في تنمية ميولهم، وتوسيع مداركهم، وتشجيعهم على القراءة والاطلاع.
3. توفير بيئة منزلية معززة للطفل والممارسة اللغوية، وذلك بقراءة الأهل قصصاً قصيرة ومشوقة، وكتباً مصورة وأشكالاً تعبر عن تساؤلاتهم، وهذا يشجع الطفل على استخدام الكلمات كوسيلة ممتعة للحصول على ما يرغب.

2. 5. الإدراك السمعي

2. 5. 1. عناصر العملية الإدراكية

يمكن شمول عملية الإدراك للمثيرات المادية والأحداث والسمات الاجتماعية في ثلاثة عناصر مهمة جداً، وهي: الإحساس الذي يتم من خلال النظر والسمع والشّم والتذوق واللمس، والانتباه، والتفسير والإدراك للمثيرات المحسوسة.

وذكر كل من إنصورة (2015) ومحمود (2017) وعبد الهادي (2024) أن للمدرسة الجشطلتية دوراً كبيراً في تفسير الإدراك، فالجشطلت والذي يعني باللغة الألمانية النمط أو التركيب أو الكل هو الشيء الذي يحكم ويحدد طريقة إدراكنا للأشياء، وللإدراك عند الجشطالت قوانين تحكمه، ومن خلال هذه القوانين يتم تحقيق وظيفة الإدراك في فهم الأشياء وتمييزها، وهي:

1. التقارب (Proximity): وفقاً لهذا القانون يحدث إدراك الإشارات الحسية المتقاربة في الزمان والمكان ضمن مجموعة واحدة، حتى يسهل تخزينها وتذكرها فيما بعد.
2. التشابه (Similarity) : يتم إدراك الأشياء التي تتشابه في خصائص معينة كالشكل أو الحجم أو الاتجاه أو السرعة، على أنها تنتمي إلى نفس المجموعة، ويتم اكتسابها واسترجاعها بصورة أسرع من الأشياء المتغايرة.
3. التماثل أو الانتظام (Symmetry) : ويتمركز حول فكرة أن العناصر المتماثلة يتم إدراكها بشكل أفضل من العناصر الغير متماثلة، فعندما نرى مجموعة أشكال مرتبة بطريقة منظمة ندركها على أنها تنتمي للمجموعة نفسها.
4. الاتصال (Continuity) : فالأشياء المتصلة الي تربطها علاقة بغيرها تدرك بشكل أفضل بعكس الأشياء التي لا تربطها أي علاقة معاً.
5. السياق أو الشمول (Inclusiveness) : يدرك الإنسان معنى مثير معين حسب المثيرات السابقة أو المصاحبة أو اللاحقة له.
6. الإغلاق أو الإكمال (Closure) : فنحن نميل في إدراك الأشياء الناقصة إلى إكمالها تلقائياً، وذلك بالاعتماد على الخبرات السابقة بهدف تكوين ما يسمى الكل الجيد والشعور بالكمال والاستقرار، وعادة ماندرك الأشياء الكاملة بسهولة أكثر من الأشياء الناقصة.

2. 5. 2. تعريف الإدراك السمعي

بدأ ظهور مصطلح الإدراك السمعي في أواخر عام 1979– 1980، ويعرف ليرنر (Lerner, 2003: 257) الإدراك السمعي بأنه القدرة على التعرف على المثيرات أو المعلومات الصوتية التي يسمعها الفرد وتفسيرها، وهو يُعتبر عملية ديناميكية متواصلة تحول اللغة المنطوقة إلى معاني في المستوى السطحي في الدماغ.

ووفقاً للداهري (2010) فهو قدرة الفرد على التعرف على المسموع وتفسيره وإعطائه معنى ودلالة، ويتم ذلك بعد نقل الأصوات المسموعة من حاسة السمع على شكل إشارات عصبية للدماغ.

ويذكر إبراهيم (2010: 200) أن الإدراك السمعي هو "الجانب الاستقبالي من عملية التواصل الشفهي في اللغة، وتضمن هذه العملية الاهتمام والإنصات والانتباه لما يستقبله الفرد من مثيرات صوتية متنوعة".

ويعرف ربيع (2011: 146) الإدراك السمعي بأنه عملية تنظيم وتفسير المعلومات الحسية السمعية الواردة للإنسان عبر الأذن، ويعتمد ذلك على الخبرات السابقة المتراكمة للإنسان ليتعامل مع هذه المعلومات الحسية بالشكل الصحيح.

ووفقاً لآدم (2015) فالإدراك السمعي هو عملية نفسية للتواصل مع العالم الخارجي، ووسيلة لفهم محاور ومكونات الخبرة السمعية المباشرة. وتبدأ هذه العملية بمعالجة المسموع في الذاكرة السمعية قصيرة المدى وتخزينه في الذاكرة طويلة المدى، وتسترجع المعلومات السمعية من خلال الذاكرة بالاعتماد على توظيف تجارب الإدراك السمعي التي مر بها الشخص سابقاً.

2. 5. 3. مهارات الإدراك السمعي:

تصنف الأبحاث والدراسات مهارات الإدراك السمعي على أنها تشمل خمسة مهارات أساسية هي: الوعي الصوتي، والتمييز السمعي، والذاكرة السمعية، والتسلسل السمعي، والإغلاق السمعي، والربط السمعي.

أولاً: الوعي الصوتي Phonological Awareness

هو إدراك الأصوات المختلفة للحروف الهجائية، والمقاطع الصوتية، والكلمات، والجمل المسموعة، وذلك على عدة مستويات، وهي: تقسيم الجمل إلى كلمات، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتقسيم الكلمة إلى الفونيمات الصوتية المكونة لها، والمزج الصوتي، ومعرفة طول الكلمة، وتحديد الصوت الأول والأخير للكلمة (Gillon, 2018).

2. 5. 4. مستويات الوعي الصوتي :

ويرى كل من جيلون (Gillon, 2018) وجلال الدين (2012) أن مستويات الوعي الفونولوجي تتدرج في مستوى الصعوبة كالآتي:

1. الإيقاع الصوتي: وتتمثل في تعرف الكلمات المتشابهة في الوزن والقافية أو السجع (الأذن الموسيقية)، وهو أسهل وأبسط مستويات الوعي الصوتي، ويفضل تدريب الأطفال في سن ما قبل المدرسة على هذه المهارة من خلال الأناشيد المقفاة وأغاني الأطفال؛ كونها تساعدهم على اكتساب العديد من المفردات الجديدة.
2. . المستوى الثاني: ويظهر في قدرة الطفل على فهم أن اللغة تتكون من كلمات مفردة وتقسيم الجمل إلى كلمات، مثل: أكل – الطفل – التوت.
3. المستوى الثالث: وهو القدرة على تقسيم الكلمة لمقاطع صوتية مثل : (قال) = ق / ا / ل.
4. المستوى الرابع: يهتم بتدريب الطفل على مطابقة الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت الأول من خلال استبعاد الكلمة المختلفة ضمن مجموعة؛ مثال : بيان – أسد – بنات – بهاء.
5. المستوى الخامس يهتم بالمزج الأصوات لتشكيل مقاطع وكلمات، وهو أصعب مستوى.

2. 5. 5. مهارات الوعي الصوتي

ويذكر سليمان (2015) أن مهارات الوعي الصوتي تشمل:

1. عزل الفونيم : ويعني تحديد الفونيم الذي تبدأ به الكلمة؛ مثل: ما الصوت الذي تبدأ به كلمة موز، فيجيب الطفل (م).
2. ضم الفونيمات لتكوين كلمة: أي معرفة الكلمة التي تتكون من مجموعة من الأصوات؛ مثال: يسأل الطفل ما الكلمة التي تتكون من أصوات (ت، و، ت)، فيجيب الطفل توت.
3. فصل الفونيمات: أي تجزئة الكلمة للفونيمات التي تتكون منها؛ مثل: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة (موز)، يكون الجواب (م، و، ز).
4. حذف الفونيم: ويعني ذلك معرفة الكلمة بعد حذف صوت منها؛ مثال: ماذا تصبح كلمة نار عندما نحذف منها (ن)، يجيب الطفل (ار).
5. تبديل الفونيم: وتعني استبدال صوت في الكلمة بصوت آخر؛ مثال: عندما نستبدل صوت (ق) في كلمة قطة بصوت (ب) ماذا تصبح الكلمة، يكون الجواب بطة.

ثانياً: التمييز السمعي (Auditory Discrimination)

يعتبر التمييز السمعي أحد الوظائف السمعية العليا وأحد عناصر الإدراك السمعي التي تلعب دوراً مهماً في تطور اللغة خاصة المستوى الصوتي، ويشمل إدراك المتشابه والمختلف في الأصوات عند تغيير خصائصها كحجمها (Volume) ومدتها (Duration) وترددها(Frequency) وشدتها (Loudness) (Hazan & Barrett, 2000).

فهو يمثل القدرة على تمييز الأصوات المتشابهة والمختلفة للحروف وتمييز أصوات البيئة المحيطة غير اللغوية، مثل التمييز بين أصوات الحيوانات وتمييز أصوات وسائل المواصلات وغيرها (محمود،

2017)، فعدم القدرة على تمييز الحروف والكلمات المختلفة في المعنى والمتشابهة في النطق تؤدي لصعوبة فهم اللغة المنطوقة والتعبير والمحادثة والقراءة (الزيات، 2015).

ثالثاً: الذاكرة السمعية (Auditory Memory)

هي القدرة على تخزين المسموع واسترجاعه، والتعرف على الأصوات التي سبق للشخص سماعها والربط بينها للخروج بناتج مختلف وجديد (هارون، 2018: 29) . وتبرز أهمية الذاكرة السمعية في قدرة الطفل على المشاركة في حوار أو محادثة، واتباع التعليمات اللفظية، والفهم القرائي (محمود، 2017).

والذاكرة السمعية هي النظام المسؤول عن الاحتفاظ بالمعلومات بشكل منظم داخل الذاكرة واسترجاع الخبرات السمعية التي تم تعلمها مسبقًا أثناء أداء الوظائف المعرفية. (الصمادي وعضيات، 2024). وتقاس هذه المهارة من خلال أداء الطفل لمجموعة من الأنشطة المتتابعة في نفس الوقت أو تنفيذ عدة تعليمات متتالية (هارون، 2018).

رابعاً: التسلسل السمعي (Auditory Sequencing)

يعرف محمود (2017) التسلسل السمعي بأنه القدرة على تذكر ترتيب أو تتالي أشياء في قائمة متتابعة، مثل ترتيب الأعداد أو شهور السنة أو أيام الأسبوع.

ويشير القاسم (2015) إلى أن التسلسل السمعي يعني الترتيب المنطقي لمجموعة من المثيرات لتعطي نتيجة ذات معنى، كترتيب كلمات جملة مفيدة.

خامساً: الربط السمعي

هو القدرة على فهم معنى الكلمات المسموعة وإدراك ما بينها من علاقات، وتقاس هذه القدرة من خلال اختبار المقابلات، حيث يطلب من الطفل استكمال عبارة ما بالكلمات المقابلة، مثل: (أحمد ولد، ونورة ....) (محمود، 2017).

كما يقصد به القدرة على فهم الرسائل المسموعة، والمشاركة في المحادثة، واتباع التعليمات، وفهم القصص. وهذه المهارة المعقدة تتطلب من الطفل فهم ما يُقال بدقة، وتوظيف الاستدلالات بشكل فعال (نقاوة، 2011: 58).

سادساً: الإغلاق السمعي

هو قدرة الطفل على فهم النص أو الجملة وإكمالها بالرغم من النقص الحاصل فيها، مثال: يقول الأخصائي (بَ) ويكمل الطفل (بَطة) (محمد، 2007).

2. 5. 6. العناصر الأساسية للإدراك السمعي:

يتكون الإدراك السمعي وفقاً لصبري وعبد الرحمن (2016) والقريطي (2014) من عدة عناصر، وهي:

1. **المنبه السمعي (الصوت):** وهو المحفز للإدراك السمعي، وهو عبارة عن موجات صوتية وتنتقل من البيئة المحيطة إلى مركز السمع في الدماغ.
2. **الجهاز السمعي:** ويتكون من الأذن الخارجية والوسطى والداخلية، حيث يستقبل التنبيهات السمعية من البيئة المحيطة وينقلها خلال العصب السمعي
3. **المراكز السمعية في الدماغ:** وهي المسؤولة عن استقبال المثيرات السمعية ومعالجة المعلومات المسموعة وإدراكها.

2. 5. 7. المعالجة السمعية :

تُعرَّف المعالجة السمعية على أنها القدرة على الإدراك الشامل للمعلومات السمعية التي يتم إرسالها للجهاز العصبي المركزي، وتكمن أهميتها في فهم الأصوات الكلامية والتمييز بين المختلفة والمتشابهة منها بشكل دقيق (Geffner & Ross-Swain, 2019).

ويشير أنتوني ودينيس (Anthony & Dennis, 2005) وكاساس وماكفارلاند (Cacace & McFarland, 2005) وبارك (Park, 2008) ولوكر (Lucker, 2021) إلى أن الإدراك السمعي يتضمن القدرة على معالجة وتخزين الأصوات اللغوية المسموعة، واسترجاعها عند الاحتياج، وإدراك عددها في الكلمة، ومعالجة القوافي، وبناء على ذلك فللمعالجة السمعية دور مهم في الإدراك السمعي .

فعندما يستقبل الطفل المعلومات من الحواس بدقة، فإن عملياته المعرفية ستؤدي وظيفتها بشكل سليم وبالتالي تكون معالجته للمعلومات وإدراكه السمعي سليماً. لكن عند وجود أي خلل في هذه العملية، تصبح معالجته للمعلومات وتفسيرها وردود أفعاله أو استجاباته غير صحيحة، مما يؤثر على نموه وتطوره (الروسان،2018).

2. 5. 8. العلاقة بين الإدراك السمعي والمهارات اللغوية

لطالما كانت العلاقة بين الإدراك السمعي والمهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة محط اهتمام العديد من الدراسات، بدايةً فقد بحث كلاً من بامفورد وساوندرز (Bamford & Saunders, 1991) في كتابهما العلاقة بين ضعف السمع والإدراك السمعي واضطراب اللغة، وأكدا على أهمية الإدراك السمعي في تطور اللغة، وخاصة عند الأطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية.

ولقد كانت بدايات الأبحاث التي نظرت في الإدراك السمعي وعلاقته باللغة ومهاراتها في دراسة أجريت من قبل طلال وآخرون (Tallal et al, 1996) والتي جاءت بنتائج أن تدريب الأطفال على تمييز الكلام المعدل صوتياً (Acoustically Modified Speech) قد ساهم في تحسين تمييزهم للكلام وفهمهم للغة.

كما قام ميرزينيتش وآخرون (Merzenich et al, 1996) بدراسة مشابهة حول تدريب الأطفال على تمييز الكلام المعدل صوتياً والذي توافقت نتائجها مع ما توصل إليه طلال وآخرون في نتائج دراستهم.

ووفقاً لدراسة ماسن وجرونين وكرول (Maassen & Groenen & Crul, 2003) فإن هناك علاقة واضحة بين الإدراك السمعي والمهارات اللغوية، ويتفق معهم في ذلك زيغلر وبيتش جورجل وجورج وألاريو ولورينزي (Ziegler & Pech-Georgel & George & Alario & Lorenzi, 2005)، حيث تم التوصل في دراستهم إلى وجود علاقة بين المشاكل في الإدراك السمعي للكلام واضطراب اللغة.

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن ثمة علاقة وثيقة بين اللغة المنطوقة ومهارات الإدراك السمعي ومن أهمها: دراسة بادلي (Baddeley, 2003) ودراسة بيتورن وفريل-باتي (Betourne & Friel-Patti, 2000) ودارسة نورثكوت وآخرين (Northcott et al, 2007) ودراسة أوكهيل وكايل (Oakhill & Kyle, 2000) .

وفي هذا السياق، يشير مؤيدو نظرية المعالجة السمعية إلى أن تدريب الأطفال على مهارات الإدراك السمعي يساعدهم على التعرف على الوحدات الصوتية للكلمات، وفهم نطق وأماكن إنتاج الأصوات اللغوية وبالتالي فإنه يحسن من مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية (Agnew & Dorn & Eden, 2004).

وقد اشار بارك (Park, 2008) إلى أن ضعف الإدراك السمعي يؤدي لضعف في المعالجة السمعية، مما يؤثر سلباً على الذاكرة السمعية وتخزين الأصوات والكلمات المسموعة وبالتالي يقلل من مستوى اللغة. وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على هذا الأمر، مثل دراسة تروبا (Troia,2003)، ودراسة سيوارد (Seward, 2009).

إضافة لذلك فإن العديد من الدراسات الأجنبية تناولت التدريب السمعي واللغوي لأطفال الروضة ذوي اضطراب اللغة النمائي وأكدت على علاقة الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية مثل دراسة ستيل

وواتكنز (Steele & Watkins, 2010) ودراسة فيكتورينو وشوارتز (Victorino & Schwartz, 2015) ودراسة كابيا ودانسر (Kapia & Danser, 2016).

كذلك فقد أجرى فريزر وجوسوامي وكونتي–رامسدن (Fraser & Goswami & Conti–Ramsden, 2010) دراسة تهدف إلى البحث عن التشابه بين صعوبات القراءة (الديسلكسيا) واضطرابات اللغة من ناحية مهارات الوعي الصوتي والإدراك السمعي، وقد جاءت نتيجة الدراسة لتؤكد على وجود علاقة واضحة بين مستوى الإدراك السمعي والمهارات اللغوية.

إضافة إلى ذلك فقد وجد برزيبيلسكي وآخرون (Przybylski et al, 2013) أن التحفيز السمعي الإيقاعي يؤثر على المعالجة النحوية (Syntactic) لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة النمائية، مما يؤكد بشكل أكبر على العلاقة بين الإدراك السمعي والقدرات اللغوية.

وأما بالنسبة لمهارات الإدراك السمعي بالتفصيل، فعند الحديث عن الوعي الصوتي وعلاقته باللغة نرى أن الزريقات (2011) وبابلي (2009) قد أشارا إلى أن الوعي الصوتي من القدرات السابقة التي يجب تنميتها لاكتساب اللغة بشكل سليم وبالتالي خفض اضطراب اللغة.

وقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة باربوزا وميرندا(Barbosa & Miranda, 2009) ودراسة العتيبة وآخرون (Otaiba et al, 2008) ودراسة أمبروز وفيي وإيسنبرغ (Ambrose & Fey & Eisenberg, 2012) ودراسة الجمل (2009) على علاقة الوعي الفونولوجي بتنمية المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية، وأن التدخلات القائمة على الوعي الفونولوجى كجزء من الإدراك السمعي تؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية.

كما أكدت نتائج دراسة سذرلاند وجيلون (Sutherland & Gillon, 2005) وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم كلمات جديدة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة والكلام .

وتوصل كل من يوب ويوب (Yopp & Yopp, 2009)أن القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الوعي الفونولوجي ترتبط بدرجة عالية بقدرة الأطفال على تنمية مهاراتهم اللغوية وتعلم القراءة والتهجي.

في دراسة بعنوان (التمييز السمعي- جزء مفقود من تطور النطق واللغة: دراسة عن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و9 سنوات والذين يعانون من اضطراب المعالجة السمعية) لجوزيك وإيوانكا-برونيكا (Guzek & Iwanicka-Pronicka, 2023)، تم التأكيد في نتائجها على أهمية التدريب على مهارات الإدراك السمعي وخاصة التمييز السمعي لتحسين اللغة.

وفقاً لكوركوفسكي (Kurkowski, 2013) فإنه في حالة حدوث قصور في التمييز السمعي، فإن ذلك سيؤدي إلى تأخير أو ضعف في تطور اللغة، واضطرابات النطق ومشاكل في القراءة أو الكتابة (Bellis, 2003). ولذلك أوصت أتوني وكانتس ومتى(Attoni & Quintas & Mota, 2010) بضرورة تضمين مقياس التمييز السمعي ضمن عملية تشخيص اضطرابات النطق واللغة.

وبالنسبة لمهارة الذاكرة السمعية، فقد أكد لاوز(Laws, 2004) في دراسته إلى بيان العلاقة بين الذاكرة الصوتية وفهم المحادثات اللغوية واللغة التعبيرية لدى المراهقين والشباب المصابين بمتلازمة داون، وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين الذاكرة الصوتية وقدرات اللغة التعبيرية المنطوقة.

كما بحثت دراسة كونتي- رامسدان ودوركن(Conti-Ramsden & Durkin, 2007) تطور العلاقة بين الذاكرة الصوتية قصيرة الأمد واللغة التعبيرية ومهارات القراءة والكتابة عند الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة على مدار ثلاث سنوات. وكشفت النتائج عن وجود علاقة متبادلة بين الذاكرة الصوتية قصيرة الأمد ومستوى اللغة التعبيرية والقدرة على القراءة والكتابة. كما أظهرت النتائج أنه مع تقدم العمر، تتحسن الذاكرة الصوتية، مما يؤدي بدوره إلى تحسن مستوى اللغة التعبيرية ومهارات القراءة والكتابة. وقد اتفق مع هذه النتائج دراسة جوتراس وآخرون(Jutras et al, 2007).

ويشير كوهين وآخرون (Cohen et al, 2000) إلى أن تشخيص اضطراب اللغة يعتمد على فهم دور الذاكرة السمعية اللفظية (Auditory Verbal Memory) كجزء من مهارات الإدراك السمعي إضافة إلى مستوى اللغة التعبيرية والاستقبالية فيما يتعلق بالمعاني، والتراكيب اللغوية، والصوتيات.

نهايةً، يتطور الإدراك السمعي للكلام ومعالجة اللغة في سياق الخبرات والمعرفة المكتسبة حول اللغة على مدى الحياة. وبالتالي، لا يمكن التوصل لتفسير بسيط حول علاقة الإدراك السمعي واللغة، وللوصول لصورة شاملة عن الموضوع يجب على الباحثين من مختلف التخصصات السمعية والنفسية والتربوية وعلماء الأعصاب وأخصائيي النطق واللغة التعاون للوصول إلى نظريات وافتراضات ونتائج مشتركة حول الموضوع (Miller, 2011: 316).

2. 6. الدراسات السابقة

يتطرق هذا الجزء من الرسالة للدراسات العربية والأجنبية المتعلقة ببرامج التدخل المبكر التي تهدف لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، حيث أوضحت هذه الدراسات طرق استخدام هذه البرامج وتأثيرها على المهارات اللغوية من خلال عرض إجراءات البحث والمناهج المختلفة، والأدوات المستخدمة، والنتائج التي تم التوصل إليها.

قامت الباحثة باختيار أكثر الرسائل والدراسات المرتبطة بموضوع البحث والمهارات المراد تحسينها، وهي المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية، مع التركيز على الدراسات الحديثة المحكمة والمنشورة في المجلات العلمية.

سيتم عرض الدراسات على شكل ملخص يشمل أهدافها، منهجيتها، عينتها، وأدواتها، ونتائجها. وقد قسمت الباحثة هذه الدراسات ورتبتها من الأحدث إلى الأقدم.

2. 6. 1. الدراسات العربية

أجرى **عزازي (2023)** دراسة هدفت للتحقق من "فعالية برنامج تدريبي قائم على تجهيز ومعالجة المعلومات في خفض اضطراب المعالجة السمعية وتحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي". شملت عينة البحث (20) طفلًا وطفلة تراوحت أعمارهم بين (4–6) سنوات، بمتوسط عمر (5.25) سنوات وانحراف معياري (0.72)، دون وجود إعاقات أخرى. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة ضمت كل منها 10 أطفال. استخدم الباحث أدوات متنوعة، منها اختبار الذكاء ستانفورد بينيه – الصورة الخامسة (تقنين محمود أبو النيل، 2011)، ومقياس المعالجة السمعية، ومقياس اللغة التعبيرية، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي من إعداد الباحث، واختبار الفرز العصبي السريع للتعرف على ذوي صعوبات التعلم (عبد الوهاب كامل، 2007). وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في خفض اضطراب المعالجة

السمعية وتحسين اللغة التعبيرية لدى العينة المستهدفة، كما أظهرت النتائج استدامة فعالية هذا البرنامج بعد فترة من تطبيقه.

وأجرت **متولي وأحمد والغنيمي وشكر (2023)** دراسة هدفت للتعرف على "فعالية القصص الاجتماعية في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي"، وشملت الدراسة عينة من (8) أطفال ذكور يعانون من التأخر اللغوي، تتراوح أعمارهم بين (6) و(9) سنوات، ونسبة ذكائهم بين (100) و(110). واستخدم الباحثون مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقياس اللغة المعرب (إعداد أحمد أبو حسيبة، 2013)، ومقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (إعداد عادل عبد الله محمد، 2022). وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحقيق هدفه، كما أظهر القياس التتبعي أن الأطفال حافظوا على مستوى الأداء الذي حققوه بعد البرنامج التدريبي بعد فترة انتهاء التدخل.

وقامت **المصري (2023)** بدراسة هدفت لعمل برنامج تدريبي "لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة"، وتكونت عينة البحث من (10) أطفال من الجنسين، تتراوح أعمارهم بينلا(5–6) سنوات ويعانون من ضعف في المهارات اللغوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة (5 أطفال) ومجموعة تجريبية (5 أطفال). واستخدم في الدراسة الأدوات الآتية: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، مقياس المهارات اللغوية للأطفال، استمارة المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للأسرة الليبية، برنامج تدريبي من إعداد الباحثة. وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في تحقيق أهدافه لدى الأطفال في المجموعة التجريبية، كما أن هذه التحسينات استمرت على المدى الطويل.

وأجرى **السرور وسليم وخلف (2022)** دراسة هدفت للتحقق من "فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة اللغوية في تحسين الفهم اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي التأخر النوعي للغة". شملت عينة الدراسة (7) أطفال من ذوي التأخر النوعي للغة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد برنامجًا تدريبيًا خاصاً بالدراسة، واستخدم مقياس اضطراب اللغة النوعي إعداد زينب رضا كمال الدين (2018)، ومقياسم Real scale

(2014)من إعداد داليا مصطفى عثمان (2014) لقياس اضطرابات اللغة التعبيرية، ومقياس رسم الرجل لجودانف وهاريس (1963)، استمارة تقييم أعضاء النطق والكلام ودراسة حالة من إعداد الباحثة. وأظهرت النتائج "فعالية البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة اللغوية في تحسين الفهم اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي التأخر النوعي للغة"، كما أظهرت النتائج بعد القيام بالقياس التتبعي عن استدامة أثر فعالية البرنامج.

وقام **عبد الرحمن (2022)** بدراسة هدفت لمعرفة "فعالية برنامج تدريبي لغوي لتنمية مهارات اللغة لدى الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة في مدينة الزقازيق". شملت عينة الدراسة (12) طفلًا وطفلة تتراوح أعمارهم بين (4) و(6) سنوات، وتمت مراعاة التكافؤ بينهم من ناحية مستوى الذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، مع التأكد من أن العينة تعاني فقط من اضطراب في اللغة دون وجود أي إعاقات أخرى. قُسّمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، وشملت كل مجموعة (6) أطفال. وأظهرت النتائج "فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال الروضة ذوي الاضطراب اللغوي".

وقام كل من **عبد اللطيف وشلبي وعثمان ومطر (2022)** بدراسة هدفت إلى قياس فعالية برنامج لتحسين الذاكرة السمعية لدى الأطفال زارعي القوقعة السمعية في تحسين اللغة التعبيرية لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (6) أطفال (3 ذكور و3 إناث) أعمارهم بين (4) و(7) سنوات. واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس ستانفورد – بينية للذكاء (الصورة الخامسة) من إعداد جال رويد وتعريب وتقنين صفوت فرج، واختبار نمو وظائف اللغة (الصورة المعدلة) من إعداد نهلة الرفاعي (2011)، واختبار مهارات الإدراك السمعي، والبرنامج التدريبي القائم على الذاكرة السمعية من إعداد الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في تحقيق الهدف منه.

وقامت **كريم (2022)** بدراسة هدفت إلى تنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب اللغة النمائي من خلال برنامج تدريبي قائم على الانتباه السمعي. وتكونت عينة الدراسة من (16) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين (4) و(6) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية تضم (8) أطفال وضابطة تضم (8) أطفال. واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة)، مقياس اللغة (إعداد أبو حسيبة، 2012)، اختبار النمو اللغوي (إعداد نهلة الرفاعي، 2011)، ومقياس الانتباه السمعي (إعداد الباحثة). وأظهرت النتائج "فعالية البرنامج القائم على الانتباه السمعي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب اللغة النمائي"، وأظهرت أيضا فعالية هذا البرنامج بعد فترة من تطبيقه من خلال القياس التتبعي.

وأجرى **المنوفي (2022)** دراسة استقصت "فعالية برنامج تدريبي في تنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال ما قبل المدرسة المتأخرين لغوياً"، بالإضافة إلى اكتشاف أثر البرنامج بعد شهر من التطبيق. وشملت عينة الدراسة (20) طفلًا وطفلة تتراوح أعمارهم بين (4) و(6) سنوات بمتوسط عمر (5.14) سنوات وانحراف معياري (0.84). وقسم الأطفال عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية تضم (10) أطفال وضابطة تضم (10) أطفال، كما استخدم في الدراسة اختبار الإدراك السمعي والبرنامج التدريبي. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال ما قبل المدرسة المتأخرين لغويا، كما أظهرت استدامة فعالية هذا البرنامج من خلال القياس التتبعي بعد فترة من تطبيقه.

وكان الهدف من دراسة **الهادي (2022)** "تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب اللغة النمائي باستخدام برنامج تدريبي يعتمد على أغاني الأطفال"، وذلك باستخدام المنهج التجريبي. وشملت عينة الدراسة (20) طفلًا أعمارهم بين (4) و(6) سنوات، ووزعوا إلى مجموعتين: تجريبية تضم (10) أطفال، وضابطة تضم (10) أطفال. استخدمت الباحثة اختبار المسح النيورولوجي (إعداد عبد الوهاب كامل) واختبار اللغة (إعداد أحمد أبو حسيبة) كأدوات قياس، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي (إعداد

الباحثة). وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في مرحلة ما قبل المدرسة.

وهدفت دراسة **الأتربي وشاهين وفرح وعبد الله (2021)** إلى الكشف عن "فعالية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على منهج الوردة في تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة". استخدم الباحثون استمارة تقييم الأداء الخاصة بالأكاديمية المهنية للمعلم، وبرنامجًا تدريبيًا قائمًا على منهج الوردة (إعداد أمل فرح)، ومقياس تنمية المهارات اللغوية (إعداد سهى عبد الله). تم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من (30) معلمة رياض أطفال و (30) طفلًا وطفلة تتراوح أعمارهم بين (4) و(6) سنوات. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تحسين أداء المعلمات، والذي بدوره أدى إلى تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال.

وأجرت **خليل (2021)** دراسة هدفت إلى استقصاء "فاعلية برنامج تدخّل مبكّر في تحسين النمو اللغوي لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغوياً في مرحلة ما قبل المدرسة". واختارت عينة مكونة من (12) طفلاً وزعوا عشوائياً على مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، ضمت كل منهما (6) أطفال تتراوح أعمارهم بين (3.5–6) سنوات. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار رسم الرجل (إعداد جودانف هاريس)، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة (إعداد الهوارنة، 2008)، مقياس اللغة (إعداد علي، 2010)، وبرنامج التدخل المبكر (إعداد الباحثة). وأظهرت النتائج "فاعلية برنامج التدخل المبكر في تحسين النمو اللغوي لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في مرحلة ما قبل المدرسة"، كما أشارت إلى أن هذه الفاعلية استمرت بعد فترة من تطبيق البرنامج.

وأجرت إبراهيم **(2019)** دراسة هدفت إلى "تحسين مهارات التواصل اللفظي والثقة بالنفس لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويًا". شارك في البحث (6) أطفال من هذه الفئة، واستخدم الباحث مقياساً لمهارات التواصل اللفظي ومقياساً للثقة بالنفس. وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي كان فعالًا في تحسين مهارات

التواصل اللفظي والثقة بالنفس لدى أفراد العينة، كما أظهرت عدم وجود تراجع في أداء الأفراد في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي، مما يدل على أن الأطفال حافظوا على مستوى الأداء المحسن بعد فترة من انتهاء البرنامج.

وأجرى **خصاونة والأحمد والخوالدة (2018)** دراسة هدفت للكشف عن "أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في منطقة عسير". وشملت عينة الدراسة (40) تلميذًا مشخصين بصعوبات التعلم من الصف الثالث إلى السادس في مدارس إدارة التعليم بمنطقة عسير، واستخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي لمجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج أن للبرنامج التدريبي أثر في تحسين الوعي الصوتي لدى أطفال المجموعة التجريبية، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإدراك السمعي تعزى إلى متغير الصف الدراسي، إضافةً إلى استمرار أثر البرنامج حتى بعد مرور وقت من انتهائه، مما يدل على أن تأثير البرنامج كان مستدامًا وفعالًا على المدى الطويل.

وكان الهدف من دراسة **شاهين ومحمد والجيد (2018)** تطوير "برنامج إرشادي أسري لتحسين تأخر نمو اللغة لدى مجموعة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة"، واستخدمت المنهج شبه التجريبي. كما تضمنت أدوات الدراسة مقياس ذكاء ستانفورد بنيّة ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومقياس اللغة "المعرب" لأطفال ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي. تم اختيار (10) أطفال متأخرين لغويًا في مرحلة ما قبل المدرسة، متطابقين في العمر والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ومستوى الذكاء وتتراوح أعمارهم بين (2) لستة سنوات. وتوصلت الدراسة "فعالية البرنامج الإرشادي الأسري لتحسين تأخر نمو اللغة لدى مجموعة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة".

وأجرت **طه (2018)** دراسة اهتمت بالكشف عن "فعاليَة بَرنامَج لتنمية الإدراك السمعي لتحسين مهاراتِ اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب المعالجة السمعية المركزية (CAPD) "، وتم تطبيق الدراسة

على عينة أطفال عددهم (10) وتوزعت العينة بين (6) ذكور و(4) إناث تراوحت أعمارهم من (6–9) سنوات. وقامت الباحثة باستخدام عدة أدوات من إعدادها، منها : مقياس تشخيص اضطراب المعالجة السمعية، ومقياس الإدراك السمعي، ومقياس اللغة التعبيرية، وبَرنامَج تنمية الإدراك السمعي. كما استخدمت اختبار المصفوفات المتتابعة الملوَّنة لجون رافن والذي قننه عبد الفتاح القرشي (1987). وقد أظهرت النتائج "فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي لتحسين مهاراتِ اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب المعالجة السمعية المركزية"، وقد تم التأكد من استمرار الأثر فعالية البرنامج بعد مدة شهر ونصف.

وأجرى **عبد المنعم (2018)** دراسة سعت لتحديد "فاعلية برنامج إرشادي أسري لتحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويا في مرحلة ما قبل المدرسة"، من خلال المنهج شبه التجريبي، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (10) أطفال من عمر (2) إلى (6)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم لتحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لعينة من الأطفال المتأخرين لغويا في مرحلة ما قبل المدرسة .

وقام **العشماوي وعبد الغفار وزيدان وعطاالله (2018)** بدراسة هدفت لاستقصاء "أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات اللغوية للأطفال المتأخرين لغويا"، واعتمدت المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (20) طفلا وطفلة وزعوا في مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكونت كل مجموعة من (10) أطفال، وبالنسبة لأدوات الدراسة فقد شملت: مقياس المهارات اللغوية والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)، ومقياس اللغة لأحمد أبو حسيبة، واختبار الذكاء لإجلال سرى. وبالنسبة لنتائج الدراسة فقد أسفرت عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية المهارات اللغوية للأطفال المتأخرين لغويا، وقد تم التأكد من استمرار الأثر فعالية البرنامج بعد مدة من تطبيقه.

وقام **سليمان وطعيمة وعبد السميع (2016)** بدراسة هدفت لتقصي مدى "فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة اللغوية لأطفال الروضة من (5–6) سنوات". وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلا وطفلة في مرحلة الروضة تتراوح أعمارهم من (5) إلى (6) سنوات، قسموا لمجموعتين بالتساوي: تجريبية وضابطة. وتم استخدام أداة لاختبار الكفاءة اللغوية للعينة وطبق قبليا وبعديا، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين الكفاءة اللغوية لأطفال الروضة.

وأجرى **نصر (2016)** دراسة للتحقيق في "فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك السمعي واللغة التعبيرية لذوي اضطراب المعالجة السمعية"، استهدفت الدراسة عينة مكونة من (20) فرداً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية التي ضمت (10) تلاميذ، والمجموعة الضابطة التي ضمت (10) تلاميذ. استخدمت الدراسة عدة أدوات منها مقياس اضطراب المعالجة السمعية، مقياس الإدراك السمعي، ومقياس اللغة التعبيرية، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية الإدراك السمعي واللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب المعالجة السمعية، كما أظهرت استمرار فعالية هذا البرنامج بعد مرور شهرين من انتهائه في المجموعة التجريبية.

وقام **عليمات والفايز (2012)** بدراسة هدفت إلى استقصاء "فعالية برنامج تدريبي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية في عينة أردنية". وشملت العينة (20) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (3) إلى (5) سنوات من ذوي الاضطرابات اللغوية الذين يتمتعون بمستوى ذكاء ضمن الطبيعي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: التجريبية والضابطة. واستخدمت الباحثة برنامجاً لغوياً مستنداً إلى تشخيص مقياس اضطرابات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة. وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية. كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية لصالح الإناث، مما يشير إلى أن فعالية البرنامج العلاجي تختلف بناء على الجنس.

2. 6. 2. الدراسات الأجنبية:

قام **سودارمان ومانجونسونج (Sudarman & Mangunsong, 2024)** بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير تدريب الإدراك السمعي على القدرة على الكلام لدى الأطفال ضعاف السمع، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً من ضعاف السمع في سوراكارتا في إندونيسيا، وتوصلت الدراسة إلى أن قدرة الأطفال على التحدث تحسنت بعد تطبيق البرنامج التدريبي للإدراك السمعي.

وجاءت **دراسة ويتشويرك وآخرون (Wieczorek et al, 2024)** بهدف التعرف على العلاقة بين المهارات اللغوية، والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المصابين باضطراب اللغة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأسلوب المراجعة النظرية للدراسات والمقالات العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وضمت الدراسة مراجعة (21) مقالاً ودراسة، تم تطبيقها على الأطفال المصابين باضطراب اللغة، وممن تتراوح أعمارهم بين (2–12) عاماً، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط كبير بين المهارات اللغوية، والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المصابين باضطراب اللغة، وأن التأثير كان بشكل أكبر لدى الدراسات التي قيّمت المهارات اللغوية (استقبالية أو تعبيرية) مقارنة بالدراسات التي قاست المهارات اللغوية العامة.

وهدفت **دراسة جوزيك وبرونيكا (Guzek & Pronicka, 2023)** إلى التعرف على التمييز السمعي ودوره في تطور الكلام واللغة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب المعالجة السمعية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (336) طفلاً، منهم (220) يعانون من اضطرابات المعالجة السمعية، و (146) طفلاً ينمون بشكل طبيعي، تتراوح أعمارهم جميعاً بين (6–9) سنوات، تكونت أدوات الدراسة من اختبار تمييز الصوتيات، واختبار نمط التردد، وتوصلت الدراسة إلى أن نتائج الأطفال الذين يعانون من اضطرابات المعالجة السمعية كانت أقل بكثير من الأطفال الذين ينمون بشكل طبيعي في اختبار تمييز الصوتيات، واختبار التردد، كما بينت النتائج أن نتائج الأطفال الذين أعمارهم (9) سنوات كانت أسوء من نتائج الأطفال الذين أعمارهم (6) سنوات.

وهدفت **دراسة مك وماجيل وويرثرنر وشورج وسبرينزل (Muck & Magele & Wirthner & Schoerg & Sprinzl, 2023)** إلى التعرف على تأثير التدريب على الإدراك السمعي في تحسين التعرف على الكلام لدى الأطفال المصابين بالصمم أحادي الجانب، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (12) طفلاً من المصابين بالصمم في النمسا، وتتراوح أعمارهم ما بين (5–12 عاماً)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فعالية للبرنامج التدريبي في تحسين التعرف على الكلمات، والتعرف على الأصوات، وفهم الجمل لدى الأطفال.

وهدفت **دراسة بيرتي وجيلهيرمي وإسبيراندينو ودي أوليفيرا (Berti & Guilherme & Esperandino & de Oliveira, 2020)** إلى التعرف على العلاقة بين إنتاج الكلام، والإدراك لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة والكلام، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (33) طفلاً ممن يعانون من اضطراب اللغة والكلام في ساو باولو بالبرازيل، وتكونت أدوات الدراسة من سجل ملاحظة للأطفال أثناء مهمة إنتاج الكلام، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين أخطاء إنتاج الكلام، والإدراك.

وأجرى **شارما وبوردي وكيلي (Sharma & Purdy & Kelly, 2012)** دراسة هدفت إلى استقصاء فعالية نوعين من التدخلات العلاجية القائمة على الإدراك السمعي والتمييز السمعي والوعي الفونولوجي في تحسين المخرجات اللغوية المتعلقة بالقراءة والأداء اللغوي والمعالجة السمعية لدى الأطفال ذوي اضطراب المعالجة السمعية. شملت العينة (55) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (7) إلى (13) عاماً، قسموا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تتلقى التدخلات العلاجية السابقة مع استخدام أجهزة الإنصات الشخصي (FM)، ومجموعة تتلقى التدخلات العلاجية بدون استخدام أجهزة الإنصات الشخصي (FM)، ومجموعة ضابطة. وأظهرت النتائج فعالية نوعي التدخل العلاجي في تحسين المخرجات المستهدفة، مع التنويه لتحقيق فائدة إضافية عند استخدام أجهزة الإنصات الشخصي (FM).

2. 6. 3. التعقيب على الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تناولت فئة الأطفال ذوي اضطراب اللغة، وأجريت في مجتمعات مختلفة، عربية وأجنبية، وسيتم التعقيب عليها على النحو الآتي:

تتفق الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة عبد اللطيف وشلبي وعثمان ومطر (2022) التي بحثت في فعالية الذاكرة السمعية في تحسين اللغة التعبيرية، ودراسة خليل (2021) التي بحثت في فعالية التدخل المبكر على تحسين النمو اللغوي، ودراسة طه (2018) ونصر (2016) التي بحثت في فعالية الإدراك السمعي لتحسين اللغة التعبيرية، ودراسة العشماوي وعبد الغفار وزيدان وعطاالله (2018) التي هدفت إلى تنمية المهارات اللغوية، ودراسة سليمان وطعيمة وعبد السميع (2016) التي هدفت إلى تحسين الكفاءة اللغوية، كما تتفق مع دراسة (Sudarman & Mangunsong, 2024) التي هدفت إلى التعرف على تأثير تدريب الإدراك السمعي على القدرة على الكلام.

في حين تختلف مع هدف دراسة عزازي (2023) التي هدفت للبحث في فعالية تجهيز ومعالجة المعلومات على خفض واضطراب المعالجة السمعية، ودراسة عبد الرحمن (2022) التي بحثت في فعالية برنامج لغوي لتنمية مهارات اللغة، ودراسة كريم (2022) التي بحثت في فعالية الانتباه السمعي على تنمية الحصيلة اللغوية، ودراسة الهادي (2022) التي بحثت في فعالية أغاني الأطفال على تنمية المهارات اللغوية، ودراسة خصاونة والأحمد والخوالدة (2018) التي بحثت في فعالية الإدراك السمعي على تحسين الوعي الصوتي.

أما من حيث عينة الدراسة، وتطبيقها، فقد جاءت الدراسة الحالية متفقة مع دراسة عزازي (2023) عبد الرحمن (2022) وكريم (2022) والهادي (2022) ودراسة خليل (2021) العشماوي وعبد الغفار وزيدان وعطاالله (2018) في التطبيق على الأطفال ذوي اضطراب اللغة.

في حين اختلفت مع دراسة عبد اللطيف وشلبي وعثمان ومطر (2022) التي تم تطبيقها على الأطفال زارعي القوقعة السمعية، ودراسة خصاونة والأحمد والخوالدة (2018) التي تم تطبيقها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وطه (2018) نصر (2016) التي تم تطبيقها على الأطفال ذوي اضطراب المعالجة السمعية المركزية، و(Sudarman & Mangunsong, 2024) التي تم تطبيقها على ضعاف السمع.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء البرنامج التدريبي، وتصميم أدوات الدراسة والقياس، والتعرف على طريقة وإجراءات ومنهجية الدراسة.

وتتميّز الدراسة الحالية عمّا سبقها من دراسات في:

1. هدف الدراسة الرئيس المتمثل في تصميم برنامج تدخل مبكر، قائم على الإدراك السمعي لتحسين المهارات اللغوية، حيث تبين تفرد الدراسة في استخدام الإدراك السمعي ضمن برامج التدخل المبكر لتحسين المهارات اللغوية على حد علم الباحثة.
2. كما تبين قلة الدراسات التي تهدف لتنمية المهارات اللغوية ضمن مكونات اللغة الثلاث (الشكل والمحتوى والاستعمال الاجتماعي).
3. مجال تطبيقها المقتصر على الأطفال ذوي اضطراب اللغة، في سن ما قبل المدرسة.
4. وتوفر الدراسة مقياس للمهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، مناسب للبيئة الفلسطينية في ظل ندرة المقاييس المناسبة.

الفصل الثالث

طريقة وإجراءات الدراسة

3. 1. المقدمة:

يتناول هذا الفصل بياناً لمنهج الدراسة، وتوضيحاً لمجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وبيان طريقة اختيارها، كما اشتمل هذا الفصل على توضيحاً للأدوات التي تمّ اعتمادها وبنائها خصيصاً لهذه الدراسة، وتوضيح لكيفية التحقق من صدق وثبات هذه الأدوات، وكما اشتمل هذا الجزء من الدراسة على توضيح للإجراءات التي قامت بها الباحثة في إطار تنفيذ وإجراء الدراسة، ومتغيراتها، وتوضيح المعالجة الاحصائية التي تمّ استخدامها بغرض تحليل البيانات واستخراج النتائج الإحصائية.

3. 2. منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج "التجريبي"، باستخدام التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، لاستقصاء فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، وذلك لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات.

3. 3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال ذوي اضطراب اللغة المسجلين في مركز دورا الأمل، والبالغ عددهم (27) طفلاً وطفلة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2023–2024.

3. 4. عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة قصدية والبالغ عدهم (8) أطفال من ذوي اضطراب اللغة في مركز دورا الأمل، والمشخصين من قبل المختصين في المركز، وذلك وفق المعايير الآتية:

- تتراوح أعمارهم بين (4–6) سنوات.
- وجود اضطراب في اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطفل.
- ألّا يكون الاضطراب اللغوي مصحوب بإعاقة تؤثر على فهم اللغة والاستجابة لها، كالإعاقة السمعية والإعاقة البصرية والإعاقة العقلية والتوحد وغيره من الاضطرابات النمائية. وقد تم التأكد من ذلك من خلال التقارير الطبية التشخيصية من قبل المختصين في مركز دورا الأمل للتأهيل.

والجدول (1.3) خصائص الأطفال عينة الدراسة

المتغير	البدائل	التكرارات
الجنس	ذكر	4
	أنثى	4
العمر	4 سنوات	4
	5 سنوات	2
	6 سنوات	2

والجدول (2.3–3.3) يبين وصف للحالات الثمانية للأطفال في مجال اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية:

الجدول (2.3-أ) نقاط الضعف للغة الاستقبالية للأطفال قبل تطبيق البرنامج

الرقم	الأبعاد	نقاط الضعف للأطفال في مجال اللغة التعبيرية							
		و	غ.س	ض.د	ن	ع.د	م.د	ش	ر.س
	شكل اللغة								
.1	يشير إلى الصورة التي تبدأ بصوت الحرف المسموع، مثل (أين الصورة التي تبدأ بصوت م)؟								
.2	يميز أوزان الكلمات المتشابهة في القافية، مثل: (توت– حوت، نار– فار)								
.3	يربط بين الجملة المسموعة والصورة المناسبة لها.								
.4	ينفذ أوامر مسموعة مكونة من خطوتين، مثل (اذهب إلى الغرفة، وأحضر القلم)								
.5	يميز بين الضمائر (هو، هي، هم، أنا، أنت)								
.6	يشير للصورة التي تعبر عن زمن الفعل (ماضٍ ومضارع)								
.7	يميز بين المفرد والجمع.								
	محتوى اللغة	**و**	**غ.س**	**ض.د**	**ن**	**ع.د**	**م.د**	**ش**	**ر.س**
.1	يشير الطفل أعضاء الجسم (عين، فم، أذن، شعر، أنف، يد) عند السؤال عنها								
.2	يميز أسماء من مجموعة الفاكهة أو الخضار (خيار، بندورة، جزر، موز، تفاح، بطيخ)								
.3	يميز أسماء من مجموعة الملابس (بنطال، معطف، حذاء، سترة، جوارب، قبعة)								
.4	يميز الصفات (كبير، صغير، طويل، قصير)								
.5	يميز أسماء الحيوانات الأليفة (قطة، كلب، بطة، خروف)								

الجدول (2.3–ب) نقاط الضعف للغة الاستقبالية للأطفال قبل تطبيق البرنامج

.6	يميز مفاهيم المكان، مثل (فوق، تحت، خارج، داخل)								
.7	يشير للألوان عند ذكر اسمها (أحمر، أخضر، أزرق، أصفر)								
	الاستعمال الاجتماعي للغة	**و**	**غ.س**	**ض.د**	**ن**	**ع.د**	**م.د**	**ش**	**ر.س**
.1	يميز المشاعر المختلفة بالإشارة إلى الصورة المناسبة عند السؤال عنها.								
.2	يشير إلى المختلف ضمن مجموعة ضمنية، مثل (تفاحة ضمن مجموعة حيوانات)								
.3	يأخذ الدور المناسب عند الطلب منه مثل: مساعدة شخص في شيء معين.								
.4	يستطيع العودة لإكمال النشاط عندما يقاطعه شيء ما.								
.5	يميز وقت الاستقبال والوداع من خلال الكلام.								
.6	يرتب الأحداث بطريقة متسلسلة.								
.7	يحدد السبب والنتيجة لأحداث بسيطة، مثل: إذا لعب الطفل بالنار ستحترق يده.								

الجدول (3.3– أ) نقاط الضعف للغة التعبيرية للأطفال قبل تطبيق البرنامج

الرقم	الأبعاد	نقاط الضعف للأطفال في مجال اللغة التعبيرية							
		و	غ.س	ض.د	ن	ع.د	م.د	ش	ر.س
	شكل اللغة								
.1	يسمي كلمات على نفس الوزن (القافية)، مثل (توت– حوت، نار– فأر)								
.2	يذكر وظيفة الشيء عند عرض صورته، مثل: ماذا نفعل بالكوب؟ ماذا نفعل بالملعقة؟								
.3	يعبر بجملة مكونة من 3 كلمات.								
.4	يجيب على السؤال بالإثبات أو النفي (اه، نعم، أيوة، لا مش)								
.5	يعبر باستخدام الضمائر (هو، هي، هم، انا، أنت) وفقاً للسياق المناسب.								
.6	يعبر عن الفعل بصيغة المضارع.								
.7	يعبر باستخدام صيغة المفرد والجمع وفقاً للسياق								
	محتوى اللغة	**و**	**غ.س**	**ض.د**	**ن**	**ع.د**	**م.د**	**ش**	**ر.س**
.1	يسمي أعضاء الجسم عند السؤال عنها (عين، فم، أذن، شعر، أنف، يد)								
.2	يسمي أسماء من مجموعة الفاكهة والخضار (خيار، بندورة، جزر، موز، تفاح، بطيخ)								
.3	يذكر أسماء مجموعة الملابس (بنطال، معطف، حذاء، سترة، جوارب، قبعة)								
.4	يستخدم الصفات (كبير، صغير، طويل، قصير) استجابة للسؤال عن الشيء.								
.5	يستطيع ذكر أسماء الحيوانات الأليفة (قطعة، كلب، بطة، خروف).								

الجدول (3.3– ب) نقاط الضعف للغة التعبيرية للأطفال قبل تطبيق البرنامج

.6	يعبر عن مفاهيم المكان (فوق، تحت، خارج، داخل) استجابة للسؤال عن مكان الشيء.									
.7	يسمي الألوان (أحمر، أخضر، أزرق، أصفر)									
	الاستعمال الاجتماعي للغة	**و**	**غ.س**	**ض.د**	**ن**	**ع.د**	**م.د**	**ش**	**ر.س**	
.1	يعبر عن نفسه بوضوح.									
.2	يعبر عن عمره بالاستجابة لسؤال: كم عمرك؟									
.3	يعبر عن المشاعر عند سؤاله من خلال الصور: بماذا يشعر الطفل؟ (غضب، فرح، حزن..)									
.4	يذكر الشيء المختلف ضمن مجموعة ضمنية، مثل (تفاحة ضمن مجموعة حيوانات)									
.5	يستخدم كلمات خاصة بالتحية مثل: (السلام عليكم، صباح الخير، مرحباً، أهلاً)									
.6	يعبر لفظياً عن قبوله أو رفضه لشيء ما									
.7	يطلب المساعدة عند طلبه لشيء ما.									

3. 5. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد الأداتين الآتيتين:

3. 5. 1. مقياسي اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية

لتحقيق أهداف الدراسة والتي تمثلت في التعرف على فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة بالاستناد للإطار النظري المتعلق بتطور اللغة لدى الأطفال، وبالاستفادة من مقاييس

عدة كالمقياس اللغوي المعرب لأطفال ما قبل المدرسة من إعداد أبوحسيبة (2013)، ومقياس تشخيص اضطرابات اللغة والكلام من إعداد إبراهيم و شعبان (2008)، ومقياس تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية من إعداد عثمان (2014)، والمقياس المستخدم في دراسة خليل وعليان والإمام (2005) لقياس مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي، والمقياس المستخدم في دراسة عوض وعابدين وجروان (2013) لقياس المهارات اللغوية وتمثلت الأدوات في:

1- مقياس مهارات اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة.

2- مقياس مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل أداة من الأدوات:

- **مقياس مهارات اللغة الاستقبالية**

- **الهدف من المقياس، يهدف هذا المقياس إلى:**

1. قياس مدى اكتساب الأطفال (عينة الدراسة) اللغة الاستقبالية (شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة).
2. استقصاء فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة.

- **أبعاد المقياس:**

قامت الباحثة بتحديد ثلاثة أبعاد للمقياس وهي: (شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة)، وذلك من خلال الاعتماد على الدراسات السابقة، والأدب التربوي، وذلك على النحو الآتي:

- شكل اللغة: ويهدف إلى قياس مهارات الطفل في الوعي الصوتي، وفهم الجمل المسموعة، وتنفيذ الأوامر.
- محتوى اللغة: ويهدف إلى قياس ذخيرة الطفل اللغوية وفهمه للمفردات والمفاهيم المختلفة.

- الاستعمال الاجتماعي للغة: ويهدف إلى قياس قدرة الطفل على فهم اللغة في سياقها المناسب وربطها بالجوانب الاجتماعية والتفاعلية للطفل.

- **تطبيق المقياس:**

تم تطبيق المقياس من خلال المهارات الفرعية لكل بعد من أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية السابقة، بتحديد مدى اكتساب الطفل للمهارة من خلال الملاحظة، بحيث يتم تسجيل اكتساب المهارة بـ(بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة).

- **مقياس مهارات اللغة التعبيرية**

- **الهدف من المقياس، يهدف هذا المقياس إلى:**

3. قياس مدى اكتساب الأطفال (عينة الدراسة) اللغة التعبيرية (شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة).
4. استقصاء فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة.

- **أبعاد المقياس:**

قامت الباحثة بتحديد ثلاث أبعاد للمقياس وهي: (شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة)، وذلك من خلال الاعتماد على الدراسات السابقة، والأدب التربوي، وذلك على النحو الآتي:

- شكل اللغة: ويهدف إلى قياس قدرة الطفل على توظيف مهارات الوعي الصوتي، وتكوين جمل مبنية بشكل سليم، والإجابة عن الأسئلة الموجهة له بطريقة مناسبة.
- محتوى اللغة: ويهدف إلى قياس قدرة الطفل على استخدام المفردات المخزنة في ذخيرته اللغوية بمدلولها المناسب.

- شكل اللغة: ويهدف إلى قياس قدرة الطفل على توظيف اللغة في سياقها الاجتماعي والتفاعلي المناسب.

- **تطبيق المقياس:**

تم تطبيق المقياس من خلال المهارات الفرعية لكل بعد من أبعاد مهارات اللغة التعبيرية السابقة، بتحديد مدى اكتساب الطفل للمهارة من خلال الملاحظة، بحيث يتم تسجيل اكتساب المهارة بـ(بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة).

3. 5. 2. صدق أدوات الدراسة

للتأكد من صدق مقياسي الدراسة، قامت الباحثة بعرضه بشكله الأولي على (14) من المُحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وهم: من أساتذة جامعات من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج وأساليب التدريس والتربية الخاصة وعلاج النطق واللغة والسمع وعلم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم ، الموضحة أسماؤهم في (ملحق 1)، وذلك بغرض التأكد من المقياس، ومراجعة فقراته، والحكم عليها من حيث سلامتها اللغوية، وملائمتها العلمية، ومدى قياس فقرات هذا الاختبار للهدف المرجو منها، وفي ضوء هذه الآراء والملاحظات تمّ اجراء التعديلات المناسبة، ليظهر المقياس في صورته النهائية كما هو موضح في (ملحق رقم 3).

3. 5. 3. ثبات أدوات الدراسة

- **مقياس مهارات اللغة الاستقبالية:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من نفس مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة الفعلية، تكونت العينة من (6) أطفال، وبعدها قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقتين، على النحو الآتي:

- **الاختبار، وإعادة الاختبار:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة، ومن ثم قامت بحساب معامل الثبات لمقياس اللغة الاستقبالية بإعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة الاستطلاعية مرة أخرى، مع وجود فاصل زمني مدته (15) يوماً، قامت بعدها الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج تطبيق المقياس الأول والتطبيق الثاني لنفس المقياس، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.3)

الجدول (4.3) ثبات مقياس اللغة الاستقبالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

المقياس	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
شكل اللغة	**0.949	0.000
محتوى اللغة	**0.958	0.000
الاستعمال الاجتماعي للغة	**0.935	0.000
الدرجة الكلية للغة الاستقبالية	**0.948	0.000

يتبين من الجدول (4.3) أن نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين تطبيق الاختبار الأول والاختبار الثاني بلغت عند الدرجة الكلية للغة الاستقبالية (0.948) وهي قيمة ثبات مقبولة لغرض الدراسة.

- **حساب كرونباخ ألفا:**

بعد التطبيق الثاني للمقياس على العينة الاستطلاعية، قامت الباحثة بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (5.3)

الجدول (5.3) ثبات مقياس اللغة الاستقبالية بطريقة كرونباخ ألفا

المقياس	**عدد الفقرات**	**كرونباخ ألفا**
شكل اللغة	**7**	**0.872**
محتوى اللغة	**7**	**0.857**
الاستعمال الاجتماعي للغة	**7**	**0.851**
الدرجة الكلية للغة الاستقبالية	**21**	**0.888**

يتبين من الجدول (5.3) أن نتيجة معامل كرونباخ ألفا عند الدرجة الكلية للمهارات اللغوية الاستقبالية بلغت (0.888) وهي قيمة ثبات مقبولة لغرض الدراسة.

■ **مقياس مهارات اللغة التعبيرية:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من نفس مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة الفعلية، تكونت العينة من (6) أطفال، وبعدها قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقتين، على النحو الآتي:

- **الاختبار، وإعادة الاختبار:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة، ومن ثم قامت بحساب معامل الثبات لمقياس اللغة التعبيرية بإعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة الاستطلاعية مرة أخرى، مع وجود فاصل زمني مدته (15) يوماً، قامت بعدها الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج تطبيق المقياس الأول وتطبيق والتطبيق الثاني لنفس المقياس، وذلك كما هو موضح في الجدول (6.3)

الجدول (6.3) ثبات مقياس اللغة التعبيرية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

المقياس	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
شكل اللغة	**0.945	0.000
محتوى اللغة	**0.968	0.000
الاستعمال الاجتماعي للغة	**0.953	0.000
الدرجة الكلية للغة الاستقبالية	**0.957	0.000

يتبين من الجدول (6.3) أن نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين تطبيق الاختبار الأول والاختبار الثاني بلغت عند الدرجة الكلية للغة التعبيرية (0.957) وهي قيمة ثبات مقبولة لغرض الدراسة.

- **حساب كرونباخ ألفا:**

بعد تطبيق الثاني للمقياس على العينة الاستطلاعية، قامت الباحثة بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (7.3)

الجدول (7.3) ثبات مقياس اللغة التعبيرية بطريقة كرونباخ ألفا

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
شكل اللغة	**7**	**0.850**
محتوى اللغة	**7**	**0.875**
الاستعمال الاجتماعي للغة	**7**	**0.864**
الدرجة الكلية للغة الاستقبالية	**21**	**0.889**

يتبين من الجدول (7.3) أن نتيجة معامل كرونباخ ألفا عند الدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية بلغت (0.889) وهي قيمة ثبات مقبولة لغرض الدراسة.

3. 6. برنامج التدخل المبكر:

هو عبارة عن برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي، يتكون من مجموعة من التدريبات والأنشطة التي طورتها الباحثة تتيح للأطفال ذوي الاضطراب اللغوي تطوير مهارات لغوية تقع ضمن أبعاد مكونات اللغة الثلاثة : الشكل والمحتوى والاستعمال الاجتماعي.

3. 6. 1. مصادر إعداد البرنامج:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج بالاستناد لعدة مصادر منها:

1. الإطار النظري المتعلق باضطراب اللغة مفهومه وطبيعته وبعض البرامج التي تناولته.
2. الدراسات السابقة التي تناولت المداخل العلاجية القائمة على الإدراك السمعي التي أسهمت في تحسين المهارات اللغوية كدراسة فيكتورينو وشوارتز (Victorino & Schwartz, 2015)، ودراسة كابيا ودانسر (Kapia & Danser, 2016)، ودراسة نصر (2016)، ودراسة خصاونة وآخرون (2018)، ودراسة خلف وآخرون (2020)، ودراسة عبد اللطيف وآخرون (2022)، ودراسة المنوفي (2022)، ودراسة جوزيك وإيوانكا–برونيكا (Guzek & Iwanicka-Pronicka, 2023).

3. 6. 2. الأهداف العامة والخاصة لبرنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي:

- **الهدف العام:** تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة.
- **الأهداف الخاصة:**

1. مساعدة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب اللغة على إدراك مفهوم اضطراب اللغة، والأعراض المصاحبة له، وأسس البرنامج المقترح لعلاج هذا الاضطراب.
2. زيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة ، وذلك بزيادة عدد المفردات والجمل والتراكيب اللغوية المفهومة والمستخدمة لديهم.
3. توفير برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي يتم إعداده على أساس دقيق وعلمي من شأنه أن يسهم في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في سن ما قبل المدرسة .ويمكن استخدامه من قبل أخصائيي التربية الخاصة وأخصائيي النطق العاملين في المراكز الخاصة ، وغيرهم من العاملين مع الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة.
4. استفادة أولياء أمور الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة من برنامج الدراسة.
5. التسريع في دمج الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية في مجتمعهم، ومساعدتهم في التواصل لغوياً مع الآخرين.
6. المساهمة في حل المشكلات التواصلية، والاجتماعية، والنفسية المتعلقة باضطراب اللغة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية.
7. التأكيد على أهمية دور أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب اللغة في العملية العلاجية.

3. 6. 3. مراحل إعداد برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي:

قامت الباحثة بإعداد برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي وفق ترتيب المراحل الآتية:

1- تحديد الهدف العام لبرنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي وهو تنمية المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية .

2- تحديد الأهداف الخاصة لبرنامج التدخل المبكر من خلال المجالات الثلاث (الشكل والمحتوى والاستعمال الاجتماعي).

3- قامت الباحثة بتطبيق مقياسي اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية على عينة الدراسة، وقامت بتحديد أهم الصعوبات التي يواجهها الأطفال في المهارات اللغوية.

4- بناء على تم وضع جلسات البرنامج حيث تكون من 30 جلسة مدة الجلسة 45 دقيقة من ضمنها 15 دقيقة في نهاية الجلسة لمشاركة الأهل في المتابعة وتقديم الإرشاد اللازم.

وقد قسمت الجلسات بواقع 10 جلسات لشكل اللغة و10 جلسات لمحتوى اللغة و 10 جلسات للاستعمال الاجتماعي للغة، وتوزعت الجلسات على مدار 10 أسابيع بمعدل 3 جلسات أسبوعيا.

3. 6. 4. الحد المكاني والزماني لتطبيق برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي:

طبقت الباحثة برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي في مركز دورا الأمل للتأهيل، أثناء الفصل الدراسي الثاني للعام 2023-2024 حيث بلغت مدة التطبيق شهرين ونصف بمتوسط 3 جلسات أسبوعياً، ملحق رقم (6).

3. 7. إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة التي تناولت اضطراب اللغة، الإدراك السمعي.
2. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس (ملحق رقم 4)، موجه إلى مركز دورا الأمل، للحصول على إذن لتطبيق الدراسة.
3. تحديد واختيار الأطفال المراد تطبيق الدراسة عليهم بطريقة قصدية.
4. تحديد المجالات التي يجب استهدافها في التدخل مع الأطفال.
5. إعداد مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة (ملحق 2).
6. إعداد الجلسات التدريبية وفق برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي، وتحديد الجلسات، ومدتها، وأهدافها، وطريقة تطبيقها ملحق (4).
7. التحقق من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعات وذوي الخبرة والاختصاص، وبعد ذلك إجراء التعديلات التي أوصوا بها لتحقيق الهدف المرجو منها ملحق (1)
8. تطبيق القياس القبلي للمهارات اللغوية لعينة الدراسة الذين تم تحديدهم.
9. تطبيق البرنامج التدريبي وفق الجلسات مدة (10) أسابيع.
10. تطبيق القياس البعدي للمهارات اللغوية لعينة الدراسة.
11. تطبيق القياس التتبعي بعد انتهاء التطبيق، وبعد تطبيق القياس البعدي بمدة (8) أسابيع.
12. عرض النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات.

3. 8. متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي.

المتغير التابع الأول: تنمية المهارات اللغوية الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي.

المتغير التابع الثاني: تنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي.

3. 9. المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما استخدمت الباحثة طريقة إحصائية تتمثل في استخراج التكرارات لحساب نسبة الإتقان لنتائج مستوى أداء الأطفال في المقياس القبلي والبعدي للمهارات اللغوية، وكذلك تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا، للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4. 1. مقدمة:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت الى استقصاء فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة. وفيما يلي عرضا لنتائج الدراسة وفقا لأسئلتها وفرضياتها:

4. 2. نتائج أسئلة الدراسة

4. 2. 1. السؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم تحويله للفرضية الأولى التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي.

فحص الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين القياس القبلي والبعدي، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

الجدول (1.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لدرجات مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات اللغة الاستقبالية	القبلي		البعدي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	شكل اللغة	1.161	0.092	2.875	0.142	44.900	7	0.001
2	محتوى اللغة	1.250	0.066	2.839	0.092	49.099	7	0.001
3	الاستعمال الاجتماعي للغة	1.304	0.051	2.946	0.074	43.029	7	0.001
الدرجة الكلية		**1.238**	**0.044**	**2.887**	**0.062**	**82.455**	**7**	**0.001**

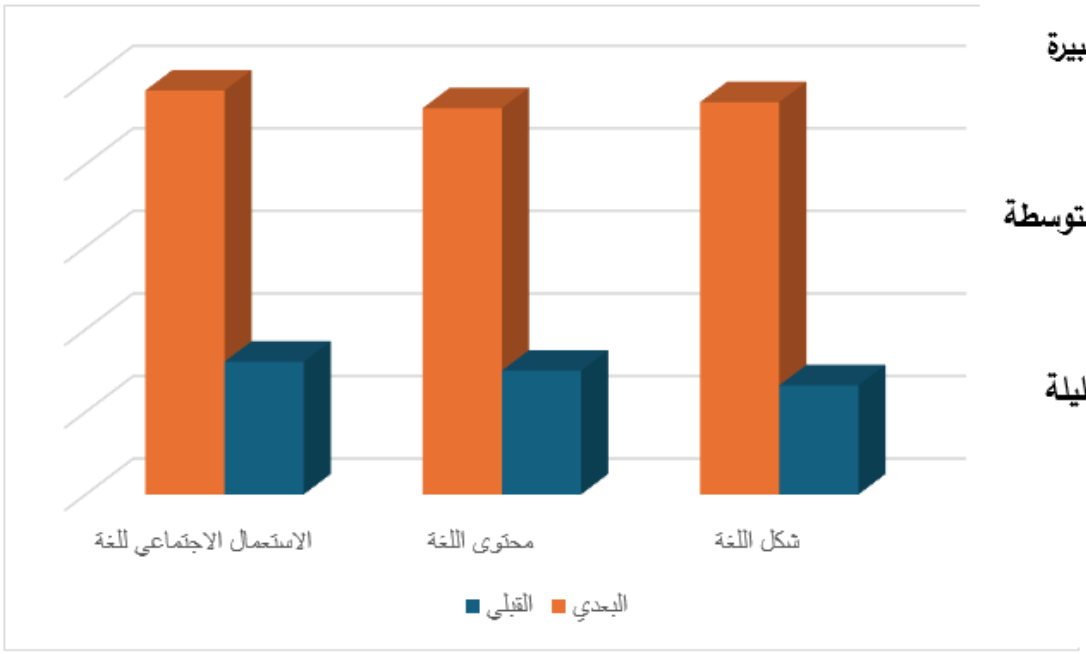
تظهر نتائج الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.238) وانحراف معياري (0.044) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.887) وانحراف معياري (0.062)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي، وذلك على جميع أبعاد المقياس (شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة).

ويلاحظ من الجدول (1.4) أن قيمة "ت " للدرجة الكلية لمهارات اللغة الاستقبالية بلغت (82.455)، بمستوى دلالة (0.001)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين القياس القبلي والبعدي. وهذا يشير إلى وجود فاعلية لبرنامج التدخل المبكر قائم على الإدراك

السمعي في تحسين المهارات اللغوية الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، وكذلك لجميع الأبعاد (شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة).

ويتضح ذلك من خلال الشكل (1.4) الذي يوضح تنمية مهارات اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج.

الشكل (1.4) نتائج تنمية مهارات اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج



يتضح من الشكل (1.4) وجود تحسن واضح في مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بعد تطبيق البرنامج، حيث أظهر جميع الأطفال تحسناً في انتقالهم من امتلاك المهارات بدرجة قليلة، إلى إتقان المهارة وامتلاكها بدرجة كبيرة في مجالات شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة.

وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد كل مهارة من مهارات اللغة الاستقبالية، على النحو الآتي:

أولاً: مهارات شكل اللغة الاستقبالية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات شكل اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات شكل اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة ، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات شكل اللغة الاستقبالية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	يشير إلى الصورة التي تبدأ بصوت الحرف المسموع، مثل (أين الصورة التي تبدأ بصوت م)؟	1.000	0.000	3.000	0.000	البعدي
2	يميز أوزان الكلمات المتشابهة في القافية، مثل: (توت– حوت، نار– فار)	1.000	0.000	2.250	0.707	البعدي
3	يربط بين الجملة المسموعة والصورة المناسبة لها.	1.375	0.518	3.000	0.000	البعدي
4	ينفذ أوامر مسموعة مكونة من خطوتين، مثل (اذهب إلى الغرفة، وأحضر القلم)	1.000	0.000	3.000	0.000	البعدي
5	يميز بين الضمائر (هو، هي، هم، أنا، أنت)	1.000	0.000	2.875	0.354	البعدي
6	يشير للصورة التي تعبر عن زمن الفعل (ماضٍ ومضارع)	1.125	0.354	3.000	0.000	البعدي
7	يميز بين المفرد والجمع.	1.625	0.916	3.000	0.000	البعدي
الدرجة الكلية		1.161	0.092	2.875	0.142	بعدي

تظهر نتائج الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.161) وانحراف معياري (0.092) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.875) وانحراف معياري (0.142)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في تنمية شكل اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

كما تظهر نتائج الجدول أن أكثر مهارات شكل اللغة الاستقبالية تحسناً، كانت مهارة الإشارة إلى الصور التي تبدأ بصوت الحرف المسموع، وكذلك مهارة تنفيذ أوامر مسموعة مكونة من خطوتين حيث أظهر الأطفال تحسناً في انتقال امتلاكهم لهذه المهارة بدرجة قليلة، إلى امتلاكها بدرجة كبيرة.

ثانياً: مهارات محتوى اللغة الاستقبالية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات محتوى اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات محتوى اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات محتوى اللغة الاستقبالية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	يشير الطفل أعضاء الجسم (عين، فم، أذن، شعر، أنف، يد) عند السؤال عنها	2.500	0.756	3.000	0.000	بعدي
2	يميز أسماء من مجموعة الفاكهة أو الخضار (خيار، بندورة، جزر، موز، تفاح، بطيخ)	1.250	0.707	3.000	0.000	بعدي
3	يميز أسماء من مجموعة الملابس (بنطال، معطف، حذاء، سترة، جوارب، قبعة)	1.000	0.000	3.000	0.000	بعدي
4	يميز الصفات (كبير، صغير، طويل، قصير)	1.000	0.000	2.875	0.354	بعدي
5	يميز أسماء الحيوانات الأليفة (قطة، كلب، بطة، خروف)	1.000	0.000	3.000	0.000	بعدي
6	يميز مفاهيم المكان، مثل (فوق، تحت، خارج، داخل)	1.000	0.000	2.625	0.518	بعدي
7	يشير للألوان عند ذكر اسمها (أحمر، أخضر، أزرق، أصفر)	1.000	0.000	2.375	0.518	بعدي
	الدرجة الكلية	1.250	0.066	2.839	0.092	بعدي

تظهر نتائج الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.250) وانحراف معياري (0.066) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.839) وانحراف معياري (0.092)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في

تنمية مهارات محتوى اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

كما تظهر نتائج الجدول أن أكثر مهارات محتوى اللغة الاستقبالية تحسناً، كانت مهارة تمييز أسماء مجموعة من الملابس، وكذلك مهارة تمييز أسماء الحيوانات الأليفة حيث أظهر الأطفال تحسناً في انتقال امتلاكهم لهذه المهارة بدرجة قليلة، إلى امتلاكها بدرجة كبيرة.

ثالثاً: مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	يميز المشاعر المختلفة بالإشارة إلى الصورة المناسبة عند السؤال عنها.	1.125	0.354	3.000	0.000	بعدي
2	يشير إلى المختلف ضمن مجموعة ضمنية، مثل (تفاحة ضمن مجموعة حيوانات)	1.000	0.000	2.750	0.463	بعدي
3	يأخذ الدور المناسب عند الطلب منه مثل: مساعدة شخص في شيء معين.	1.250	0.707	3.000	0.000	بعدي
4	يستطيع العودة لإكمال النشاط عندما يقاطعه شيء ما.	1.250	0.707	3.000	0.000	بعدي
5	يميز وقت الاستقبال والوداع من خلال الكلام.	2.500	0.926	3.000	0.000	بعدي
6	يرتب الأحداث بطريقة متسلسلة.	1.000	0.000	2.875	0.354	بعدي
7	يحدد السبب والنتيجة لأحداث بسيطة، مثل: إذا لعب الطفل بالنار ستحترق يده.	1.000	0.000	3.000	0.000	بعدي
	الدرجة الكلية	1.304	0.051	2.946	0.074	بعدي

تظهر نتائج الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.304) وانحراف معياري (0.051) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.946) وانحراف معياري (0.074)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في تنمية مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

كما تظهر نتائج الجدول أن أكثر مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية تحسناً، كانت مهارة تحديد السبب والنتيجة لأحداث بسيطة حيث أظهر الأطفال تحسناً في انتقال امتلاكهم لهذه المهارة بدرجة قليلة، إلى امتلاكها بدرجة كبيرة.

كما قامت الباحثة بحساب مستوى التغير لكل طالب على المقياس القبلي والبعدي، كما هو موضح على النحو التالي:

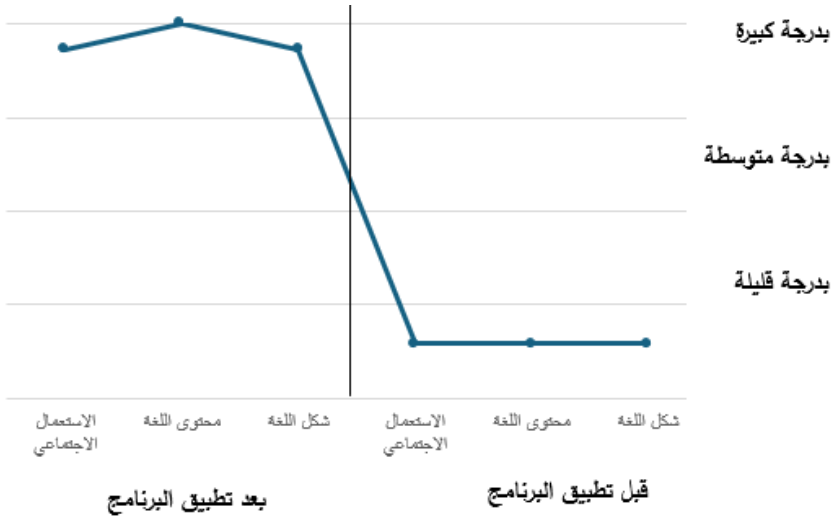
نتائج الطفل (و)

الجدول (5.4) نتائج الطفل (و) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (5.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (و) لمهارات اللغة الاستقبالية على القياس البعدي، وكان الطفل (و) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك جميع مهارات اللغة الاستقبالية (مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة)، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة الاستقبالية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (2.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (2.4) نتائج الطفل (و) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (2.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (و) لمهارات اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن مهارات محتوى اللغة الاستقبالية كانت الأكثر تحسناً وتطوراً لدى الأطفال.

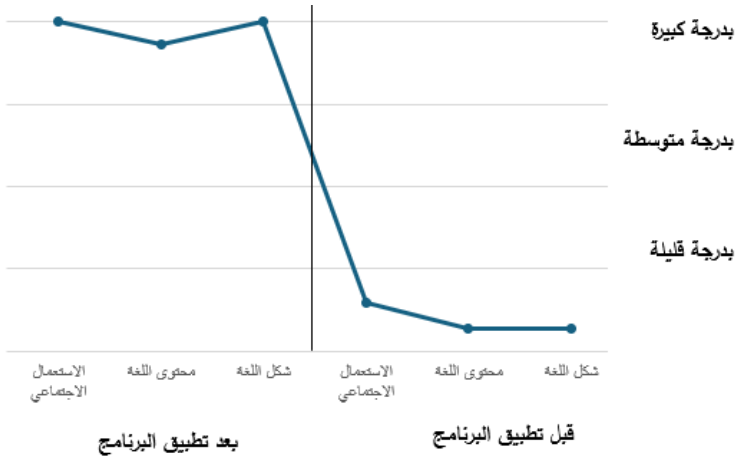
نتائج الطفل (غ.س)

الجدول (6.4) نتائج الطفل (غ.س) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (6.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (غ.س) لمهارات اللغة الاستقبالية على القياس البعدي، وكان الطفل (غ.س) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة الاستقبالية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (2.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (3.4) نتائج الطفل (غ.س) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (3.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (غ.س) لمهارات اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما يتبين من الشكل أن مستوى تحسن وتطور مهارات الطفل في شكل اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة كان بدرجة متقاربة، وبدرجة أكبر من امتلاك مهارات محتوى اللغة الاستقبالية.

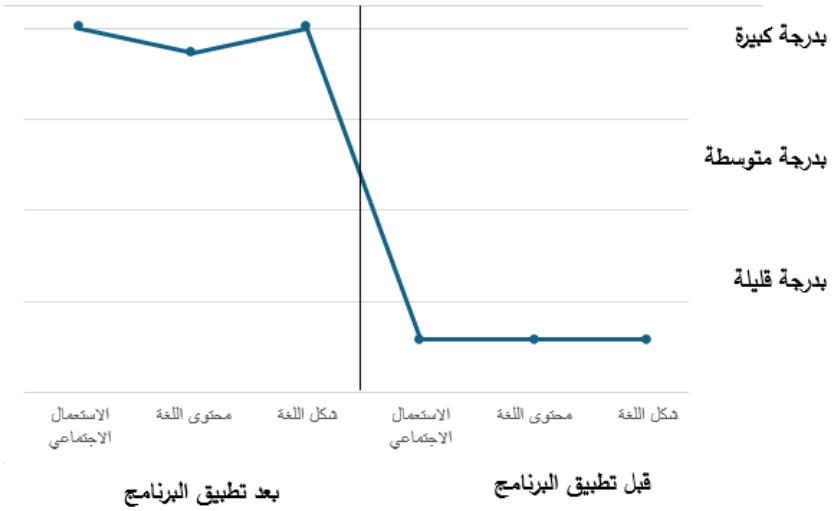
نتائج الطفل (ض. د)

الجدول (7.4) نتائج الطفل (ض. د) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (7.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ض. د) لمهارات اللغة الاستقبالية على القياس البعدي، وكان الطفل (ض. د) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة الاستقبالية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (2.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (4.4) نتائج الطفل (ض.د) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (4.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (ض. د) لمهارات اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما يتبين من الشكل أن مستوى تحسن وتطور مهارات الطفل في شكل اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة كان بدرجة متقاربة، وبدرجة أكبر من امتلاك مهارات محتوى اللغة الاستقبالية.

نتائج الطفل (ن.ع)

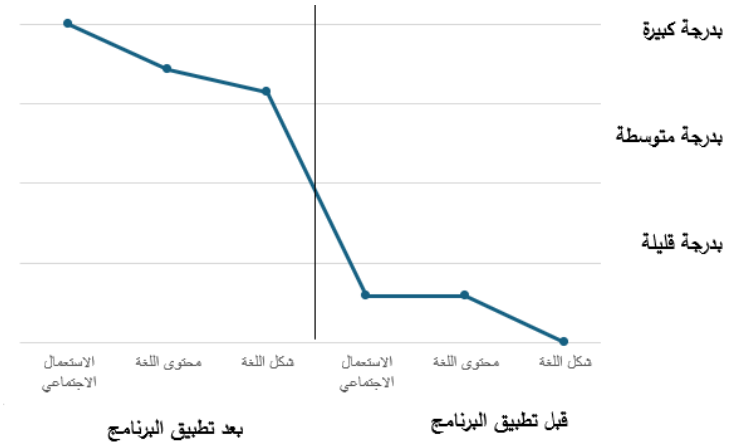
الجدول (8.4) نتائج الطفل (ن.ع) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (8.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ن.ع) لمهارات اللغة الاستقبالية على القياس البعدي، وكان الطفل (ن. ع) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل

المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة الاستقبالية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (2.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (5.4) نتائج الطفل (ن.ع) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (5.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (ن. ع) لمهارات اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما يتبين من الشكل، أن الطفل قد أظهر تحسناً بأعلى درجة في امتلاك مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة.

نتائج الطفل (ع.د)

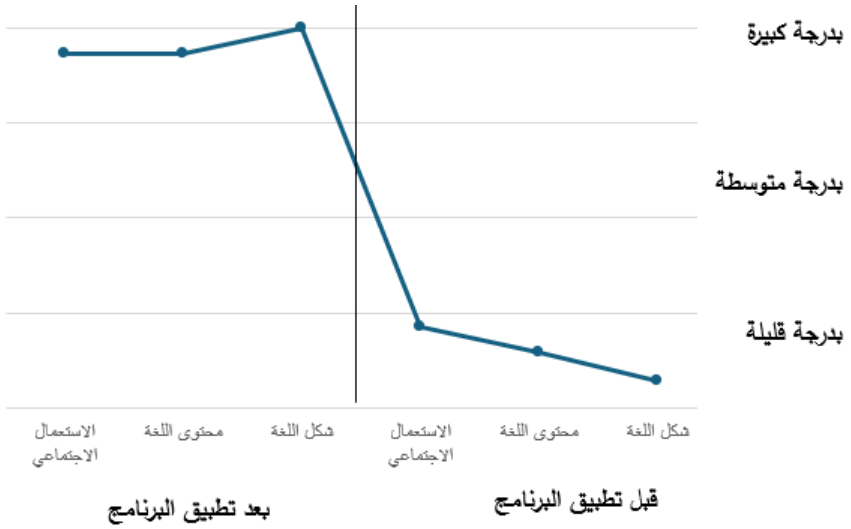
الجدول (9.4) نتائج الطفل (ع.د) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (9.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ع.د) لمهارات اللغة الاستقبالية على القياس البعدي، وكان الطفل (ع.د) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة ، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل

المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة الاستقبالية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (6.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (6.4) نتائج الطفل (ع.د) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (6.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (ع. د) لمهارات اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما يتبين من الشكل أن الطفل أظهر تطوراً بأعلى درجة في امتلاك مهارات شكل اللغة الاستقبالية.

نتائج الطفل (م.د)

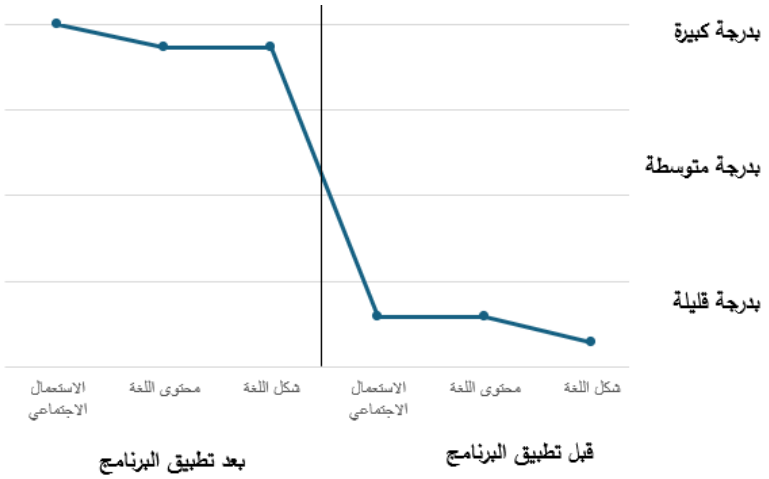
الجدول (10.4) نتائج الطفل (م.د) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (10.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (م.د) لمهارات اللغة الاستقبالية على القياس البعدي، وكان الطفل (م.د) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل

المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة الاستقبالية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (7.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (7.4) نتائج الطفل (م.د) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (7.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (م. د) لمهارات اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما يتبين من الشكل، أن الطفل قد أظهر تحسناً بأعلى درجة في امتلاك مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة.

نتائج الطفل (ش.ا)

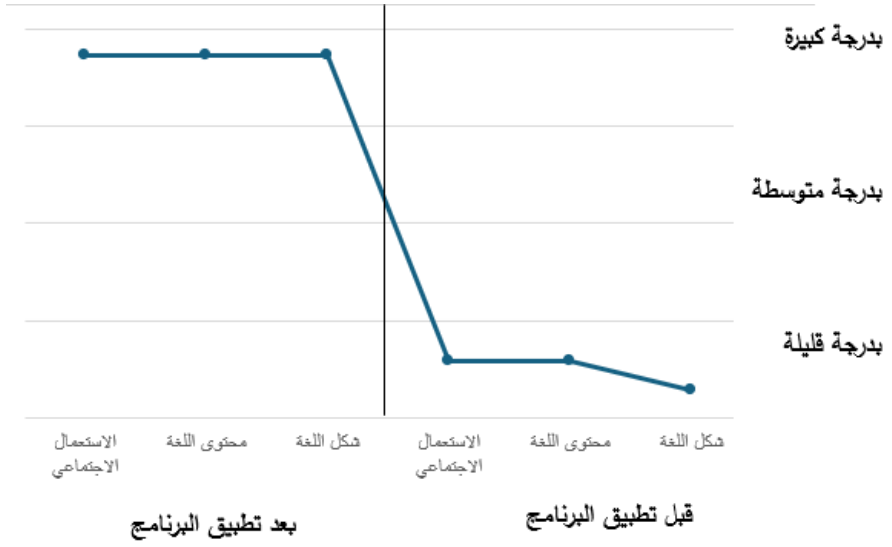
الجدول (11.4) نتائج الطفل (ش.ا) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (11.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ش.ا) لمهارات اللغة الاستقبالية على القياس البعدي، وكان الطفل (ش.ا) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل

المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة الاستقبالية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (8.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (8.4) نتائج الطفل (ش.ا) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (8.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (ش.ا) لمهارات اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما يتبين من الشكل أن امتلاك الطفل لمهارات اللغة الاستقبالية (الشكل، المحتوى، الاستعمال الاجتماعي للغة) كان بنفس الدرجة.

نتائج الطفل (ر. س)

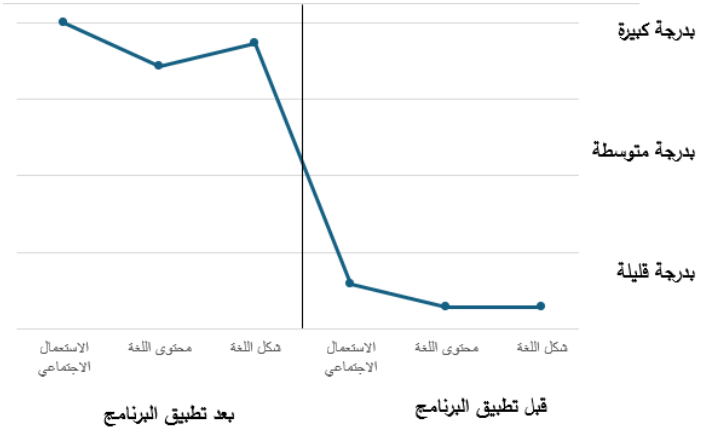
الجدول (12.4) نتائج الطفل (ر. س) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة الاستقبالية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (12.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ر. س) لمهارات اللغة الاستقبالية على القياس البعدي، وكان الطفل (ر. س) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة ، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج

التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة الاستقبالية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (9.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (9.4) نتائج الطفل (ر.س) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (9.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (ر.س) لمهارات اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما يتبين من الشكل، أن الطفل قد أظهر تحسناً بأعلى درجة في امتلاك مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة.

4. 2. 2. السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم تحويله للفرضية الثانية التالية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي.

لفحص الفرضية الثانية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين القياس القبلي والبعدي، والجدول (13.4) يوضح ذلك:

الجدول (13.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لدرجات مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات اللغة التعبيرية	القبلي		البعدي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	شكل اللغة	1.250	0.101	2.786	0.132	43.000	7	0.001
2	محتوى اللغة	1.161	0.051	2.786	0.108	43.242	7	0.001
3	الاستعمال الاجتماعي للغة	1.250	0.101	3.000	0.000	49.000	7	0.001
الدرجة الكلية		**1.220**	**0.072**	**2.857**	**0.072**	**64.562**	**7**	**0.001**

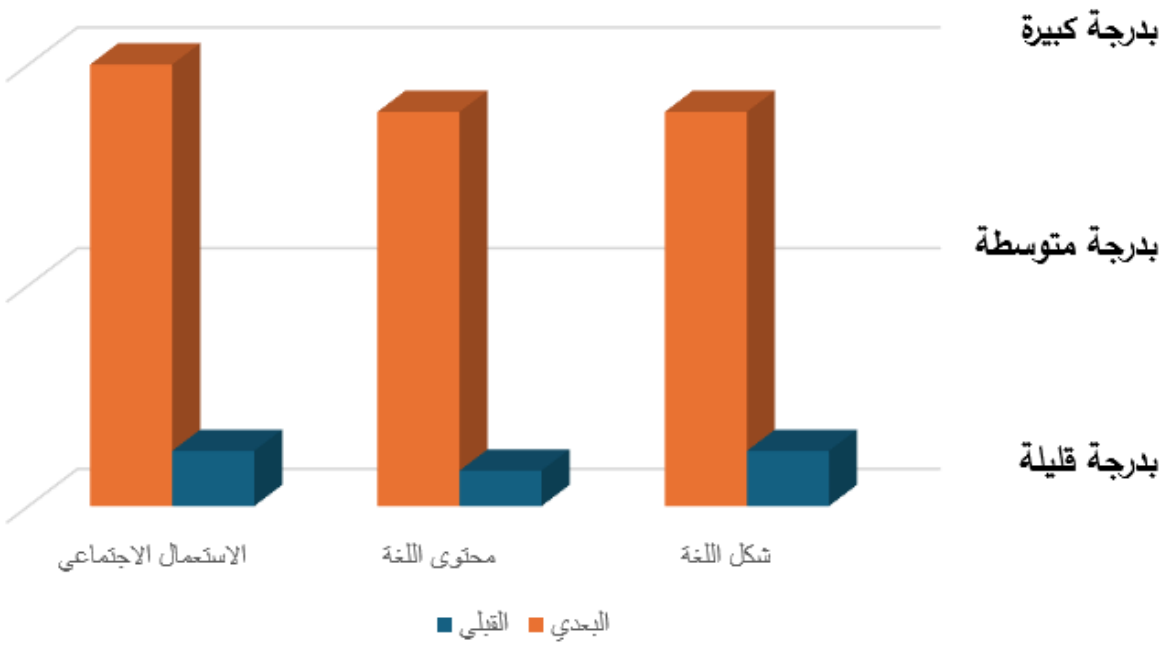
تظهر نتائج الجدول (13.4) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.220) وانحراف معياري (0.072) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.857) وانحراف معياري (0.072)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي، وذلك على جميع أبعاد المقياس (شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة).

ويلاحظ من الجدول (1.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية بلغت (64.562)، بمستوى دلالة (0.001)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين القياس القبلي والبعدي. وهذا يشير إلى وجود فاعلية لبرنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي في

تحسين المهارات اللغوية التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، وكذلك لجميع الأبعاد (شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة).

ويتضح ذلك من خلال الشكل (10.4) الذي يوضح تنمية مهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج.

الشكل (10.4) نتائج تنمية مهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج



يتضح من الشكل (10.4) وجود تحسن واضح في مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بعد تطبيق البرنامج، حيث أظهر جميع الأطفال تحسناً في انتقالهم من امتلاك المهارات بدرجة قليلة، إلا إتقان المهارة وامتلاكها بدرجة كبيرة في مجالات شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة.

وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد كل مهارة من مهارات اللغة التعبيرية، على النحو الآتي:

أولاً: مهارات شكل اللغة التعبيرية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات شكل اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات شكل اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات شكل اللغة التعبيرية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	يسمي كلمات على نفس الوزن (القافية)، مثل (توت– حوت، نار– فأر)	1.000	0.000	2.000	0.535	البعدي
2	يذكر وظيفة الشيء عند عرض صورته، مثل: ماذا نفعل بالكوب؟ ماذا نفعل بالملعقة؟	1.250	0.707	3.000	0.000	البعدي
3	يعبر بجملة مكونة من 3 كلمات.	1.000	0.000	3.000	0.000	البعدي
4	يجيب على السؤال بالإثبات أو النفي (اه، نعم، أيوة، لا مش)	2.500	0.926	3.000	0.000	البعدي
5	يعبر باستخدام الضمائر (هو، هي، هم، انا، أنت) وفقاً للسياق المناسب.	1.000	0.000	2.500	0.535	البعدي
6	يعبر عن الفعل بصيغة المضارع.	1.000	0.000	3.000	0.000	البعدي
7	يعبر باستخدام صيغة المفرد والجمع وفقاً للسياق	1.000	0.000	3.000	0.000	البعدي
الدرجة الكلية		**1.250**	**0.101**	**2.786**	**0.132**	**بعدي**

تظهر نتائج الجدول (14.4) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.250) وانحراف معياري (0.101) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.786) وانحراف معياري (0.132)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في تنمية شكل اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

كما تظهر نتائج الجدول أن أكثر مهارات شكل اللغة التعبيرية تحسناً، كانت مهارة التعبير بجملة مكونة من 3 كلمات، والتعبير بصيغة المضارع، والتعبير باستخدام المفرد والجمع.حيث أظهر الأطفال تحسناً في انتقال امتلاكهم لهذه المهارة بدرجة قليلة، إلى امتلاكها بدرجة كبيرة.

ثانياً: مهارات محتوى اللغة التعبيرية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات محتوى اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات محتوى اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات محتوى اللغة التعبيرية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	يسمي أعضاء الجسم عند السؤال عنها (عين، فم، أذن، شعر، أنف، يد)	1.875	0.354	3.000	0.000	بعدي
2	يسمي أسماء من مجموعة الفاكهة والخضار (خيار، بندورة، جزر، موز، تفاح، بطيخ)	1.250	0.707	3.000	0.000	بعدي
3	يذكر أسماء مجموعة الملابس (بنطال، معطف، حذاء، سترة، جوارب، قبعة)	1.000	0.000	3.000	0.000	بعدي
4	يستخدم الصفات (كبير، صغير، طويل، قصير) استجابة للسؤال عن الشيء.	1.000	0.000	2.875	0.354	بعدي
5	يستطيع ذكر أسماء الحيوانات الأليفة (قطعة، كلب، بطة، خروف).	1.000	0.000	3.000	0.000	بعدي
6	يعبر عن مفاهيم المكان (فوق، تحت، خارج، داخل) استجابة للسؤال عن مكان الشيء.	1.000	0.000	2.375	0.518	بعدي
7	يسمي الألوان (أحمر، أخضر، أزرق، أصفر)	1.000	0.000	2.250	0.463	بعدي
	الدرجة الكلية	**1.161**	**0.051**	**2.786**	**0.108**	بعدي

تظهر نتائج الجدول (15.4) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.161) وانحراف معياري (0.051) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.786) وانحراف

معياري (0.108)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في تنمية مهارات محتوى اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

كما تظهر نتائج الجدول أن أكثر مهارات محتوى اللغة التعبيرية تحسناً، كانت مهارة ذكر أسماء مجموعة الملابس، وذكر أسماء الحيوانات الأليفة حيث أظهر الأطفال تحسناً في انتقال امتلاكهم لهذه المهارة بدرجة قليلة، إلى امتلاكها بدرجة كبيرة.

ثالثاً: مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (16.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي

الرقم	مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية	القبلي		البعدي		الفروق
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	يعبر عن نفسه بوضوح.	2.250	1.035	3.000	0.000	بعدي
2	يعبر عن عمره بالاستجابة لسؤال: كم عمرك؟	1.000	0.000	3.000	0.000	بعدي
3	يعبر عن المشاعر عند سؤاله من خلال الصور: بماذا يشعر الطفل؟ (غضب، فرح، حزن..)	1.000	0.000	3.000	0.000	بعدي
4	يذكر الشيء المختلف ضمن مجموعة ضمنية، مثل (تفاحة ضمن مجموعة حيوانات)	1.000	0.000	3.000	0.000	بعدي
5	يستخدم كلمات خاصة بالتحية مثل: (السلام عليكم، صباح الخير، مرحباً، أهلاً)	1.500	0.926	3.000	0.000	بعدي
6	يعبر لفظياً عن قبوله أو رفضه لشيء ما	1.000	0.000	3.000	0.000	بعدي
7	يطلب المساعدة عند طلبه لشيء ما.	1.000	0.000	3.000	0.000	بعدي
	الدرجة الكلية	1.250	0.101	3.000	0.000	بعدي

تظهر نتائج الجدول (16.4) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.250) وانحراف معياري (0.101) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (3.000) وانحراف معياري (0.000)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في تنمية مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتعكس هذه النتيجة اختلاف مستوى المهارات، وتحسنها بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

كما قامت الباحثة بحساب مستوى التغير لكل طالب على المقياس القبلي والبعدي، كما هو موضح على النحو التالي:

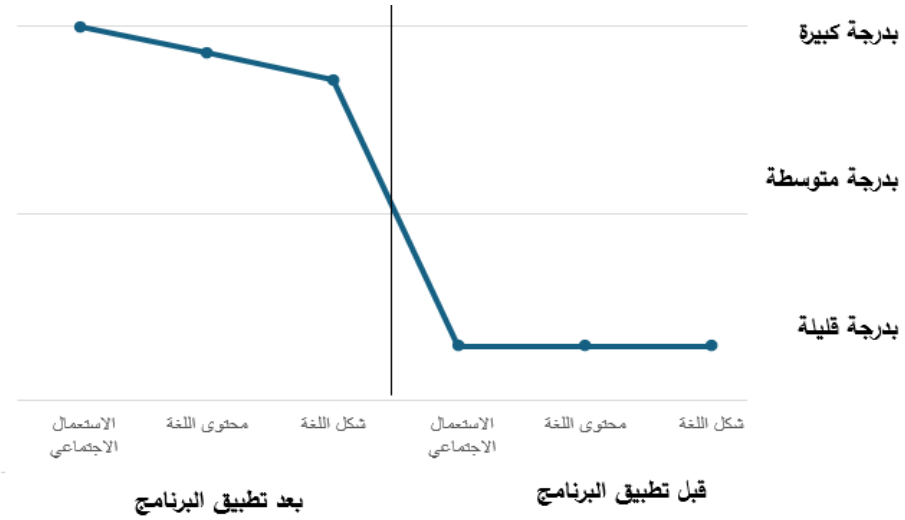
نتائج الطفل (و)

الجدول (17.4) نتائج الطفل (و) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (17.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (و) لمهارات اللغة التعبيرية على القياس البعدي، وكان الطفل (و) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك جميع مهارات اللغة التعبيرية (مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة)، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة التعبيرية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (11.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (11.4) نتائج الطفل (و) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (11.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (و) لمهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية كانت الأكثر تحسناً وتطوراً لدى الأطفال.

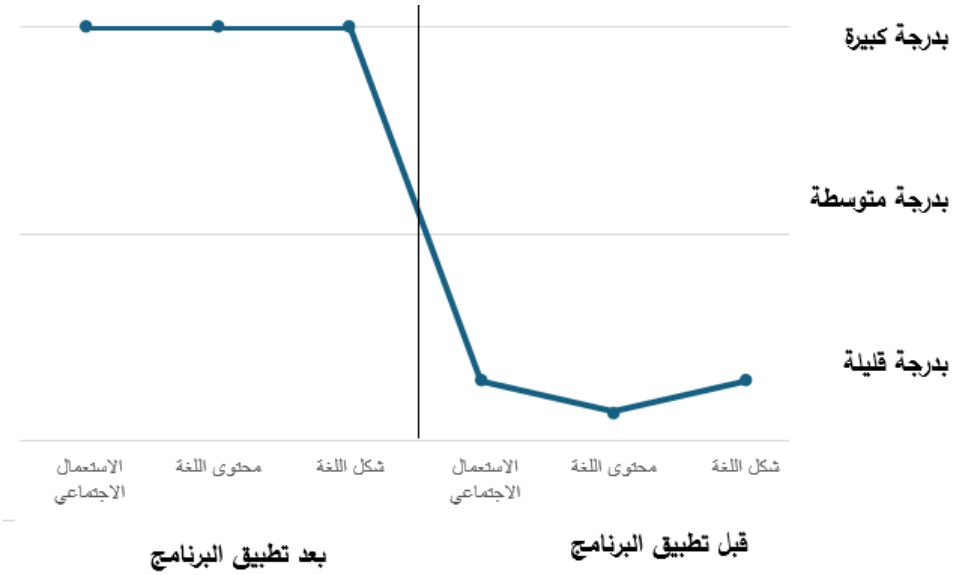
نتائج الطفل (غ.س)

الجدول (18.4) نتائج الطفل (غ.س) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (18.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (غ.س) لمهارات اللغة التعبيرية على القياس البعدي، وكان الطفل (غ.س) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك جميع مهارات اللغة التعبيرية (مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة)، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة التعبيرية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (12.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (12.4) نتائج الطفل (غ.س) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (12.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (غ.س) لمهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن تحسين مهارات شكل اللغة، ومحتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة كان بنفس الدرجة.

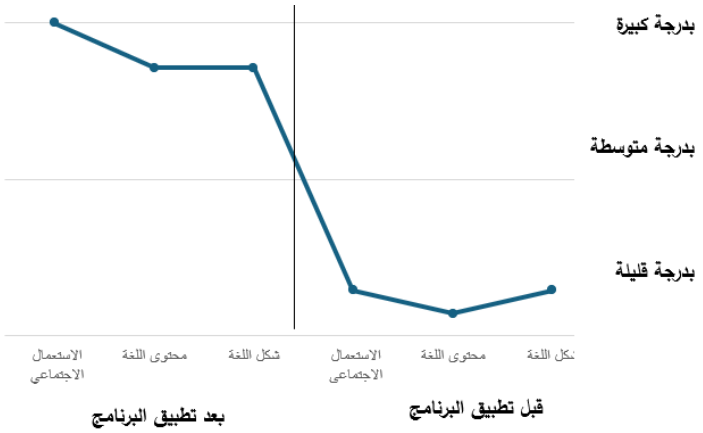
نتائج الطفل (ض.د)

الجدول (19.4) نتائج الطفل (ض.د) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (19.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ض.د) لمهارات اللغة التعبيرية على القياس البعدي، وكان الطفل (ض.د) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك جميع مهارات اللغة التعبيرية (مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة)، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة التعبيرية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (13.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (13.4) نتائج الطفل (ض.د) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (13.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (ض.د) لمهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة كانت أكثر المهارات تطوراً وتحسناً.

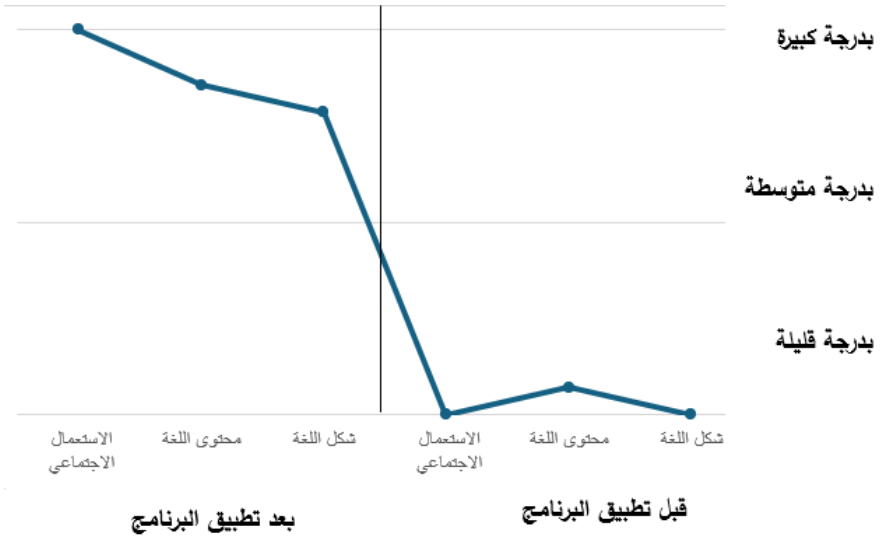
نتائج الطفل (ن.ع)

الجدول (20.4) نتائج الطفل (ن.ع) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (20.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ن.ع) لمهارات اللغة التعبيرية على القياس البعدي، وكان الطفل (ن.ع) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك جميع مهارات اللغة التعبيرية (مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة)، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة التعبيرية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (14.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (14.4) نتائج الطفل (ن.ع) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (14.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (ن.ع) لمهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة كانت أكثر المهارات تحسناً وتطوراً.

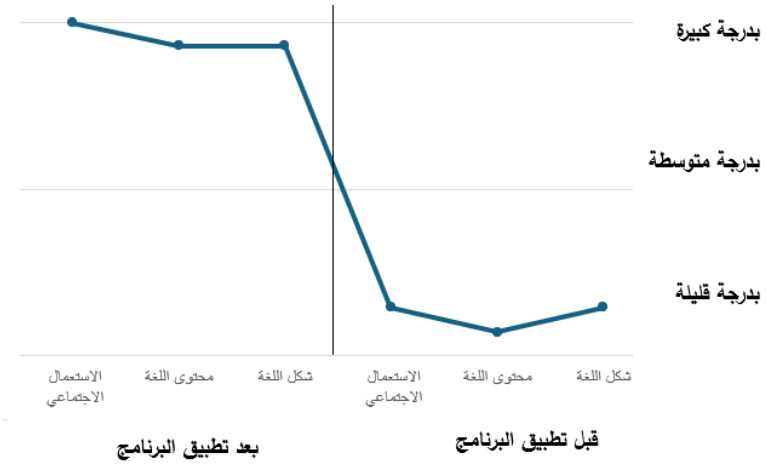
نتائج الطفل (ع.د)

الجدول (21.4) نتائج الطفل (ع.د) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (21.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ع.د) لمهارات اللغة التعبيرية على القياس البعدي، وكان الطفل (ع.د) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك جميع مهارات اللغة التعبيرية (مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة)، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة التعبيرية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (15.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (15.4) نتائج الطفل (ع.د) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (15.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (ع. د) لمهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة كانت أكثر المهارات تحسناً وتطوراً.

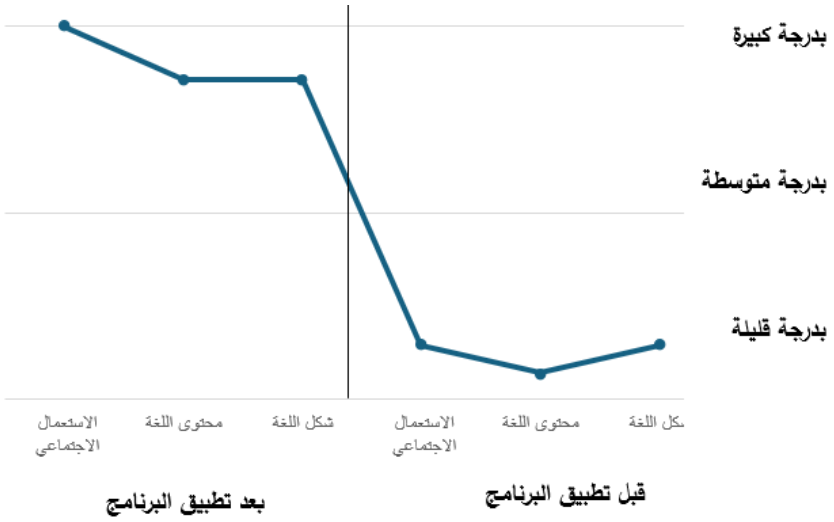
نتائج الطفل (م.د)

الجدول (22.4) نتائج الطفل (م.د) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (22.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (م.د) لمهارات اللغة التعبيرية على القياس البعدي، وكان الطفل (م.د) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك جميع مهارات اللغة التعبيرية (مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة)، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة التعبيرية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (16.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (16.4) نتائج الطفل (م.د) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (16.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (م.د) لمهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة كانت أكثر المهارات تحسناً وتطوراً.

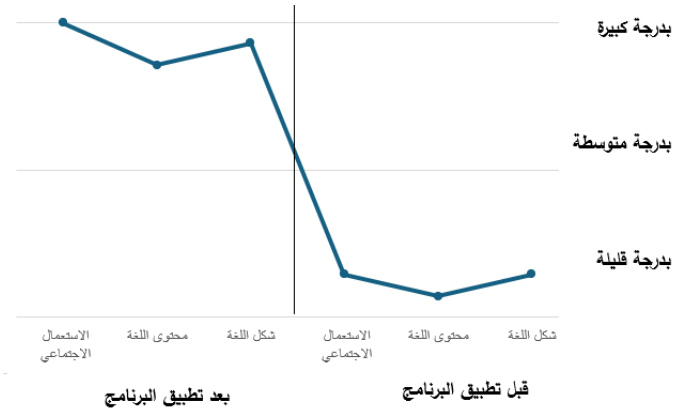
نتائج الطفل (ش.ا)

الجدول (23.4) نتائج الطفل (ش.ا) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (23.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ش.ا) لمهارات اللغة التعبيرية على القياس البعدي، وكان الطفل (ش.ا) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك جميع مهارات اللغة التعبيرية (مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة)، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة التعبيرية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (17.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (17.4) نتائج الطفل (ش.ا) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (17.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (ش.ا) لمهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة كانت أكثر المهارات تحسناً وتطوراً.

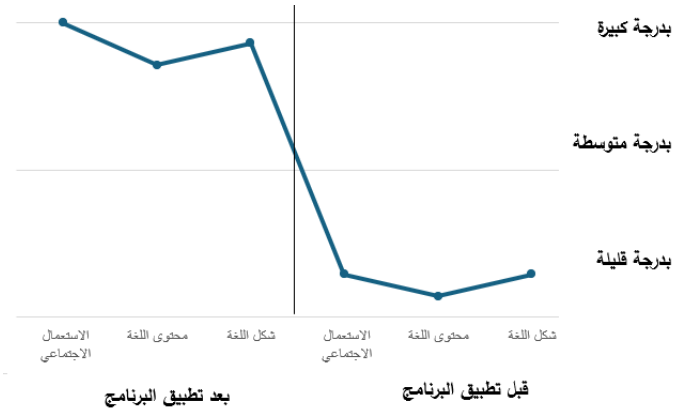
نتائج الطفل (ر.س)

الجدول (24.4) نتائج الطفل (ر.س) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده

المهارة	القبلي	البعدي
	مستوى المهارة	مستوى المهارة
شكل اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
محتوى اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (24.4) وجود تحسن على امتلاك الطفل (ر.س) لمهارات اللغة التعبيرية على القياس البعدي، وكان الطفل (ر.س) يعاني من انخفاض كبير في امتلاك جميع مهارات اللغة التعبيرية (مهارات شكل اللغة، محتوى اللغة، والاستعمال الاجتماعي للغة)، وقد أظهر تحسناً واضحاً في امتلاك هذه المهارات بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، حيث انتقل إلى مستوى امتلاك مهارات اللغة التعبيرية بدرجة كبيرة، ويتضح ذلك من خلال الشكل (18.4) الذي يُوضح مستوى التطور في امتلاك المهارات.

الشكل (18.4) نتائج الطفل (ر.س) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده



يتضح من الشكل (18.4) وجود تحسن واضح في امتلاك الطفل (ر.س) لمهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج، حيث أصبح يمتلك المهارة بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن مهارات الاستعمال الاجتماعي للغة كانت أكثر المهارات تحسناً وتطوراً.

4. 2. 3. السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي.

لاختبار الفرضية الثالثة، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما

قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي، والجدول (25.4) يوضح ذلك:

الجدول (25.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) للمتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة للاختبار البعدي والتتبعي

الرقم	مهارات اللغة الاستقبالية	البعدي		التتبعي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	شكل اللغة	2.239	0.321	2.284	0.257	1.197	7	0.313
2	محتوى اللغة	2.125	0.156	2.102	0.179	0.746	7	0.505
3	الاستعمال الاجتماعي للغة	2.399	0.575	2.363	0.533	1.643	7	0.196
الدرجة الكلية		**2.053**	**0.286**	**2.114**	**0.286**	**1.846**	**7**	**0.181**

تظهر نتائج الجدول (25.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج، واستمرار أثره حتى بعد التوقف عن التطبيق.

4. 2. 4. السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

للإجابة عن السؤال الرابع، تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي.

لاختبار الفرضية الرابعة، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي، والجدول (26.4) يوضح ذلك:

جدول (26.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) للمتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة للاختبار البعدي والتتبعي

الرقم	مهارات اللغة التعبيرية	البعدي		التتبعي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	شكل اللغة	2.273	0.326	2.318	0.261	1.215	7	0.318
2	محتوى اللغة	2.157	0.159	2.134	0.182	0.758	7	0.513
3	الاستعمال الاجتماعي للغة	2.435	0.584	2.399	0.541	1.668	7	0.199
الدرجة الكلية		**2.084**	**0.290**	**2.146**	**0.290**	**1.874**	**7**	**0.184**

تظهر نتائج الجدول (26.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج، واستمرار أثره حتى بعد التوقف عن التطبيق.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

5. 1. مقدمة

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، والتي هدفت الى استقصاء فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، وتم توضيح نتائج الدراسة بناء على فرضياتها، ووضع التوصيات المناسبة.

5. 2. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.238) وانحراف معياري (0.044) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.887) وانحراف معياري (0.062)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، وهذا يشير إلى وجود

فاعلية لبرنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، وكذلك لجميع الأبعاد (شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة).

ترى الباحثة أن الإدراك السمعي يمثل واحدة من أهم العمليات المعرفية، وهو يعد أساساً لتنمية اللغة الاستقبالية بشكل سليم، وقد تم تصميم البرنامج لمساعدة الأطفال ذوي اضطراب اللغة للتعرف على الكلمات والمفاهيم والجمل من خلال عملية معرفية تشمل استخدام الحواس مثل: السمع، أو البصر، أو اللمس، أو التذوق، لتكوين صورة ذهنية تمكنه من فهم المسموع، ومن ربط الأصوات التي يسمعها بالمفاهيم التي تعبر عنها بسهولة.

إن تمكين الأطفال من التواصل مع البيئة المحيطة، وتعزيز إدراك الطفل للمفاهيم، وربطها بالشكل، أو الحجم، واللون، يساعد على زيادة الحصيلة اللغوية للأطفال، كما إن تمكّن الأطفال من تمييز الأصوات والكلمات بشكل أفضل، يساعدهم على تعلم كلمات جديدة بسرعة أكبر، وبالتالي تحسين ذخيرة مفرداتهم اللغوية؛ إذ أن قدرة الطفل على فهم الكلمة، وتمييزها، وربطها بصور، أو إشارات معينة، يؤدي إلى تخزين هذه الأصوات بأكثر من جانب، وبالتالي تخزين حصيلة واسعة من المفردات اللغوية.

ومن جانب آخر، فإن برنامج الإدراك السمعي يقوم على تنمية مهارة التمييز السمعي لدى الأطفال؛ إن تعزيز مقدرة الأطفال على التفريق بين الأصوات المختلفة للكلمات المتشابهة، أو تمييز الطفل لصوت معين من بين مجموعة أصوات يساعده على اكتساب مهارات شكل اللغة الاستقبالية.

إضافة إلى ذلك، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الدور الذي يلعبه الإدراك السمعي لدى الأطفال في تنمية قدرتهم على تخزين، واسترجاع المثيرات والمحفزات التي يسمعونها، أو المعلومات التي يكتسبونها بعد فترة من سماعها، وبالتالي يتمكن الطفل من إدراك وفهم محتوى اللغة وتنفيذ الأوامر التي تطلب منه بشكل

سليم، والإجابة عن الأسئلة الموجهة له بطريقة صحيحة، ويتفق هذا مع تفسير النظرية المعرفية لاكتساب اللغة .

كما يساعد الإدراك السمعي من خلال مهارة الإغلاق السمعي على زيادة قدرة الطفل على استيعاب وفهم الكلام، والجمل بالرغم من ما بها من نقص، حيث يتمكن الطفل من توقع وإكمال المعنى الصحيح والكامل لهذه الكلمات، وبالتالي يظهر رداً يبين تنمية مهارات اللغة الاستقبالية.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال الدور الذي يلعبه الإدراك السمعي الجيد في تعزيز القدرة لدى الأطفال على التركيز والانتباه إلى الأصوات المهمة في البيئة المحيطة؛ إذ أن قدرة الأطفال على تمييز الأصوات وإدراكها يساعد الأطفال على فهم التعليمات والأحاديث بشكل أفضل، وهو ما يمثل جوهر اللغة الاستقبالية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (كريم، 2022) التي أظهرت فعالية الانتباه السمعي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال، وكذلك تتفق مع دراسة (الهادي، 2022) التي أظهرت دور تنمية الإدراك من خلال أغاني الأطفال في تنمية المهارات اللغوية، وكذلك تتفق مع دراسة (خليل، 2021) التي أظهرت فعالية التدخل المبكر في تحسين النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة، كما تتفق مع دراسة (Muck, et al, 2023) التي أظهرت فعالية التدريب على الإدراك السمعي في تحسين قدرات الأطفال على التعرف على الكلام.

5. 3. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.220) وانحراف معياري (0.072) وهو أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.857) وانحراف معياري (0.072)، مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، وهذا يشير إلى وجود فاعلية لبرنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، وكذلك لجميع الأبعاد (شكل اللغة، محتوى اللغة، الاستعمال الاجتماعي للغة).

ترى الباحثة أن الإدراك السمعي الصحيح أساس تمكين الأطفال من اللغة التعبيرية واستخدام اللغة في الكلام، والتعبير بها، فالأصل أن الأطفال يقومون بتقليد الأصوات التي يسمعونها، ويفهمونها، حيث تبدأ عملية الإدراك السمعي بعد تلقي الرسالة، واستقبالها، ووصولها إلى الدماغ، حيث تتم معالجتها وفهمها، وإدراكها، وتخزينها، ثم الرد عليها.

فاللغة التعبيرية تبدأ من اللغة الاستقبالية؛ إذ أن طبيعة التطور اللغوي لدى الأطفال تمر بعدة مراحل، منها تعلم الأطفال من خلال ربط الكلمات التي يسمعونها من الكبار بالأشياء أو الأحداث، وبالتالي تتكون لديهم حصيلة لغوية تمكنهم من فهم كلام الآخرين، ثم الاستجابة له على شكل استجابات أدائية، أو عملية، أو حركات جسمية، أو تعبيرات انفعالية، ثم البدء في إصدار أصوات على شكل مقاطع، أو كلمات بسيطة تتطور إلى كلمات وجمل متكاملة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن جانب من الإدراك السمعي يقوم على قدرة الطفل على إدراك الأصوات، والاحتفاظ بالأصوات وتخزينها في ذاكرته لفترة معينة، وبالتالي زيادة قدرته على استرجاع الكيفية التي ينطق بها أسماء الأشياء، أو وصفها بطريقة صحيحة.

ومن جانب آخر، يساعد التدخل المبكر من خلال الإدراك السمعي الأطفال على تحسين قدراتهم على تمييز الأصوات المختلفة بشكل صحيح، وبالتالي تعلم أصوات الكلمات والجمل بشكل صحيح، وهو ما يسهل التعبير اللغوي لديهم.

إضافة إلى ذلك، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإدراك السمعي يساعد الأطفال على إدراك وفهم المقصود بدقة من إنتاج الرسائل اللغوية المناسبة لعملية التواصل، وبالتالي يتمكن الطفل من التعبير بدقة عما يريد، ثم يعبّر عنها من خلال النطق على شكل كلمات أو غيرها.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عزازي، 2023) ودراسة (نصر، 2016) التي أظهرت فعالية تجهيز ومعالجة المعلومات في تحسين اللغة التعبيرية ودراسة (عبد اللطيف وشلبي وعثمان ومطر، 2022) التي أظهرت فعالية تنمية الذاكرة السمعية في تحسين اللغة التعبيرية، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (كريم، 2022) التي أظهرت فعالية الانتباه السمعي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال، وكذلك تتفق مع دراسة (الهادي، 2022) التي أظهرت دور تنمية الإدراك من خلال أغاني الأطفال في تنمية المهارات اللغوية، وكذلك تتفق مع دراسة (خليل، 2021) التي أظهرت فعالية التدخل المبكر في تحسين النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة، كما تتفق مع دراسة (Sudarman & Mangunsong, 2024) ودراسة (Guzek & Pronicka, 2023) و(Sharma et al, 2012) التي أظهرت فعالية الإدراك والتمييز السمعي في تنمية القدرة على الكلام.

5. 4. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج، واستمرار أثره حتى بعد التوقف عن التطبيق. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي، قد حقق أهدافه في تنمية المهارات اللغوية الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، حيث استمر أثر البرنامج بعد فترة (10) أسابيع من تطبيقه، وهذا يؤكد ملائمة البرنامج لخصائص الأطفال وطبيعة المرحلة التي يمرون بها. حيث أن الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج أكسبت الأطفال القدرة على معالجة المعلومات اللغوية بشكل مستقل وبطريقة مناسبة، مما يجعل البرنامج نموذجاً جيداً يمكن استخدامه كأساس لتطوير برامج مماثلة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خليل (2021)، والتي أظهرت فاعلية برنامج تدخّل مبكّر في تحسين النمو اللغوي، واستمرار أثر هذا البرنامج بعد فترة من تطبيقه، كما تتفق مع دراسة المصري (2023) والتي أظهرت فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات اللغوية، واستمرار أثره بعد فترة من تطبيقه.

5. 5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين الاختبار البعدي والتتبعي تعزى لفاعلية برنامج قائم على الإدراك السمعي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج، واستمرار أثره حتى بعد التوقف عن التطبيق.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي قد حقق فاعلية في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، حيث استمر أثر البرنامج بعد فترة (10) أسابيع من تطبيقه. وترى الباحثة أن اهتمام أولياء الأمور بالبرنامج، ورغبتهم في التطور المستمر لمهارات أطفالهم، أدى إلى محاكاتهم لأنشطة البرنامج في مواقف الحياة المختلفة، وتشجيعهم لأطفالهم على ممارسة المهارات اللغوية المكتسبة، مما أدى إلى تعميم هذه المهارات وتثبيتها، واستمرار أثر البرنامج بعد فترة من تطبيقه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عزازي (2023) والتي توصلت لفعالية برنامج تدريبي في خفض اضطراب المعالجة السمعية وتحسين اللغة التعبيرية، واستمرار هذه الفعالية بعد فترة من تطبيق البرنامج، كما تتفق مع نتائج دراسة عشماوي وعبد الغفار وزيدان وعطاالله (2018)، والتي أظهرت فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات اللغوية، واستمرار هذه الفاعلية بعد فترة من تطبيقه.

5. 6. التوصيات:

استناداً على النتائج السابقة، توصي الباحثة بـ:

1. توجيه مؤسسات ومراكز التربية الخاصة إلى تدريب الأخصائيين على تطبيق برامج التدخل المبكر، القائمة على الإدراك السمعي وتحديداً لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة، وأهمية تمكين الأطفال منه، لما له من دور في تعزيز المهارات اللغوية لديهم، وتنميتها.
2. اهتمام الأخصائيين بالتركيز على مهارات الإدراك السمعي عند وضع البرامج التربوية والتعليمية لمرحلة ما قبل المدرسة.
3. حث الأخصائيين والباحثين للعمل على الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إيجاد برامج تدريبية مماثلة، تساهم في تنمية المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة.
4. توجيه أخصائيي التربية الخاصة وأخصائيي النطق واللغة لأهمية توفير مقاييس للمهارات اللغوية مناسبة للبيئة الفلسطينية، نظرا لقلة المقاييس العربية عامةً والفلسطينية خاصةً.
5. الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات لتأكيد هذه النتائج، وتلافي أوجه القصور بها، نظراً لمحدودية الدراسات حول هذا الموضوع.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو حسيبة، أحمد. (2013). ***المقياس اللغوي المعرب***. وحدة أمراض التخاطب، جامعة عين شمس.

أبو المعاطي، وليد محمد. (2008). الذاكرة السمعية والاستدلال اللفظي وعلاقتهما بالقلق لدى الطلاب المكفوفين والعاديين. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***، 68(2)، 2-36.

الأتربي، رضا محمد طه وشاهين، أسامة محمد وفرح، أمل وعبد الله، سهى سعد. (2021). فعالية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على منهج الوردة لتنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. ***الثقافة والتنمية***، 20 (166)، 37-94.

أحمد، عبير عبد الرحيم. (2010). ***فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لذوي الإعاقة المتوسطة***. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة.

الأحمري، موسى. (2020). ***اكتساب اللغة؛ نظريات ودراسات في اللغة والعقل واللغويات***. الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.

آدم، بسماء. (2015). السرعة الإدراكية وعلاقتها بالذاكرة السمعية قصيرة المدى : دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. ***مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***، 13(3)، 181-203.

إبراهيم، جمال محمد. (2016). ***فعالية برنامج للتدخل المبكر في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين مستوى اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع***. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بني سويف.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف.(2010). ***المرجع في صعوبات التعلم :النمائية والأكاديمية***. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

إبراهيم، علياء. (2019). ***برنامج لتحسين مهارات التواصل اللفظي والثقة بالنفس لدى أطفال الروضة المتأخرين لغوياً***. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

إبراهيم، فيوليت فؤاد وشعبان، عبد الستار. (2008). ***مقياس تشخيص اضطرابات اللغة والكلام***. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

إنصورة، نجاة عيسى حسين. (2015). ***أساسيات وأصول علم النفس***. دار كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة.

بابلي، جميل شريف أحمد. (2009). ***أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر***. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية.

باظة، أمال عبد السميع . (2012). ***مهارات التواصل لدى ذوي الاحتياجات الخاصة***. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الثبيتي، محمد. (2011). ***اللغة عند الطفل تطورها العوامل المرتبطة بها مشكلاتها***. مكتبة أولاد عثمان، القاهرة.

جلال الدين، محمود. (2012). ***الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي***. عالم الكتاب، القاهرة.

جلجل، نصرة محمد عبد الحميد و العيسوي، السيد عبد المحسن السيد محمد أحمد وأبو قوره، كوثر قطب محمد. (2019). صعوبات الإدراك البصري والدافع للإنجاز وعلاقتهما بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. ***مجلة كلية التربية***، 19(1) ، 499 – 524.

الجمعية الأمريكية للطب النفسي. (2013). ***الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية –DSM) 5)***. (أنور الحمادي، مترجم ومحرر). الدار العربية للعلوم والنشر، بيروت.

الجمل، أسماء. (2009).***فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الفونولوجي في تحسين النشاط اللغوي لدى أطفال الروضة***. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

حسن، أيمن .(2022) .الإسهام النسبي لمهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ع (4)(88)، 1011-1087.

الخطيب، جمال. (2005). ***استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة***. دار وائل، عمان.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2021). ***التدخل المبكر: مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة***، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

الخطيب، جمال والشيخ، حسين و الخديم، أحمد والظاعن، محمود والوزنة، طلعت والفارسي،محمد والبصري، وليد. (2001). ***الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل***. المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية بجامعة الدول العربية البحرين.

خصاونة، محمد أحمد سليم. (2013). ***صعوبات التعلم النمائية***. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

خصاونة، محمد و الأحمد، فراس و الخوالدة، محمد. (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في منطقة عسير. ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية***، 12(3)، 591-604.

خلف، حنان محمد ابراهيم وحسين اسماعيل، هبة والسيد إمام، نجوى. (2020). برنامج قائم علي المهارات السمعية لتحسين مستوى النمو اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال زارعي القوقعة. ***مجلة البحث العلمي في التربية.*** 21(12)، 68-100.

خليل، إيمان. (2003). ***فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة.

خليل،عفراء. (2021). فاعليّة برنامج تدخّل مبكّر في تحسين النّمو اللغويّ لدى عيّنة من الأطفال المتأخّرين لغوياً في مرحلة ما قبل المدرسة. ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية،*** 37(1)، 201-245.

خليل، ياسر فارس يوسف وعليان، خليل والإمام، محمد صالح. (2005). ***أثر برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية.*** (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

الداهري، صالح حسين. (2010). ***سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الإحتياجات الخاصة،*** ط1. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

الدباس، صادق. (2013). الاضطرابات اللغوية وعلاجها. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،*** 29(2).

ربيع، محمد شحاتة. (2011). ***المرجع في علم النفس التجريبي.*** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الروسان، فاروق. (2019). ***سيكولوجية الأطفال غير العاديين.*** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

الروسان، فاروق. (2000). ***مقدمة في الاضطرابات اللغوية.*** دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.

الزريقات، إبراهيم. (2018). ***اضطرابات الكلام واللغة (التشخيص والعلاج)***. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

الزريقات، إبراهيم . (2011). تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة. ***دراسات: العلوم التربوية***، 38(4)، 1276-1292.

الزهراني، علي. (2007). ***التوقعات الحديثة للتعليم الشفهي للأطفال الصم وضعاف السمع المفاهيم والمبادئ والتطبيقات التي يستند عليها***، مؤتمر التربية الخاصة، جامعة بنها .

الزيات، فتحي. (2015). ***صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج***. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

السرطاوي، عبد العزيز و أبو جودة، وائل موسى. (2007). ***اضطرابات اللغة والكلام***. أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

السرور، سعيد وسليم، عبد العزيز و خلف، حسناء. (2022). فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة اللغوية لتحسين الفهم اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي التّأخر النّوعي للغة. ***مجلة سوهاج للشباب الباحثين***. 2(4)، 218-235.

سلامة، زينب محمد. (2002). ***فاعلية برنامج إثرائي في تنمية المهارات اللغوية لدي طفل الروضة.*** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بني سويف.

سليمان، خالد رمضان عبد الفتاح. (2015). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون . ***مجلة التربية الخاصة***، (12)، 151-205.

سليمان، عبد الله محمود وطعيمة، إيهاب فارس محمد السيد وعبد السميع، محمد السيد صديق. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة اللغوية لأطفال الروضة من "5 – 6" سنوات. **مجلة *العلوم التربوية*،** 24(4)، 449-480.

السواح، صالح عبد المقصود. (2015). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري وأثره في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. **مجلة *التربية الخاصة*،** 2015(12)، 240-300.

سيد، هدى محمد. (2008). ***فاعلية لعب أدوار القصة على تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.*** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

سيد، وليد فاروق. (2018). ***البرامج التدريبية لذوي اضطرابات التخاطب والنطق والكلام الدليل الإكلينيكي العلاجي لأخصائي التربية الخاصة واضطرابات التواصل اللغة والكلام.*** دار شهرزاد للنشر والتوزيع، عمان.

شاش، سهير. (2014). ***اضطرابات التواصل (التشخيص- الأسباب- العلاج).*** ط (2). مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

شاهين، إيمان فوزي سعيد و محمد، هديل عبد المنعم و الجيد، إيمان لطفي إبراهيم محمد. (2018). برنامج إرشادي أسري لتحسين تأخر نمو اللغة لدى عينة من الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة. ***مجلة الإرشاد النفسي،*** 2018(55)، 297-317.

الشخص، عبد العزيز السيد. (2007). ***قاموس التربية الخاصة.*** مكتبة الانجلو، القاهرة.

الشخص، عبد العزيز السيد. (2019). ***اضطرابات النطق واللغة.*** شركة الصفحات الذهبية، الرياض.

الشخص، عبد العزيز وكمال، زينب. (2018). مقياس تشخيص اضطرابات اللغة النمائي لدى الأطفال. ***مجلة القراءة والمعرفة***، كلية التربية جامعة عين شمس . الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (203)، 145-177 .

شناف، حنان. (2016). ***أثر التعلم المبكر في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطفل السنه الاولى ابتدائي "انموذجا"***. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اكلي محند اولحاج، كلية الآداب واللغات، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية.

صبري، عبد العظيم وعبد الرحمن، أسامة. (2016). ***اضطرابات ضعف الانتباه والادراك : التشخيص والعلاج***. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

الصمادي، علي وعضيات سي. (2024). ***صعوبات التعلم؛ الأسباب – المظاهر –طرق القياس***. دار اليازوري العلمية، عمان.

طعيمة، إيهاب فارس. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة اللغوية لأطفال الروضة من ٥ – ٦ سنوات. ***مجلة العلوم التربوية***. 3(4)، 450 –480.

طه، هبة حسين إسماعيل. (2018). تنمية الإدراك السمعي مدخل لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب المعالجة السمعية المركزية CAPD. ***مجلة الخدمة النفسية***. 11(1)، 107-164.

عباس، نجلاء. (2022). ***برنامج تدريبي لتحسين المعالجة السمعية وأثره في المهارات اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع***. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف.

عبد الله، عبد الرحيم. (2002) . ***تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة في المنزل والروضة والمدرسة***، ط2. دار حنين للنشر، عمان.

عبد الجواد، مرفت والمصري، أماني عزت. (2018). فعالية برنامج تدريبي مبني على أسلوب التعلم الملطف في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية القابلات للتعلم بمدارس الخرج. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، 27(6)، 663 – 692.

عبد الرحمن، أحمد عطية. (2022). أثر برنامج تدريبى لتنمية اللغة الاستقبالية لدى أطفال الروضة من ذوي الاضطرابات اللغوية. ***مجلة كلية التربية بالإسماعيلية***. 52(2)، 126–146.

عبد اللطيف، دينا. (2022). ***المعالجة المركزية للكلام وعلاقتها بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال المتأخرين لغوياً***. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.

عبد اللطيف، مصطفى عبد الرؤوف أحمد وشلبي، أشرف محمد علي علي وعثمان، أشرف صلاح أحمد ومطر، أسماء إبراهيم محمد. (2022). فعالية التدريب على تحسين الذاكرة السمعية لدى الأطفال زارعي القوقعة في تحسين اللغة التعبيرية لديهم. ***مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة***، 4(7)، 4196–4243.

عبد المنعم، آمال محمود. (2008). ***استراتيجيات التدخل المبكر ورعاية الأطفال المعاقين عقلياً***. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .

عبد المنعم، هديل. (2018). ***فاعلية برنامج إرشادي أسري لتحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغوياً في مرحلة ما قبل المدرسة*** .(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، كلية التربية قسم الصحة النفسية.

عبد الهادي، نبيل. (2024). ***علم النفس التربوي نظريات وأساليب وتطبيقات***. دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.

عثمان، داليا مصطفى. (2014) . ***مقياس تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية***. مطبعة Print House، القاهرة.

العجمي، نادية. (2019). ***التدخل المبكر وبرنامج البورتيج***. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

العدل، عادل محمد . (2010) . ***العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات***. دار الكتاب الحديث، القاهرة.

عزازي، أبو بكر عبد الرحيم البرعي عبد الله. (2023). برنامج تدريبي قائم على تجهيز ومعالجة المعلومات في خفض اضطراب المعالجة السمعية لتحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي. ***مجلة كلية التربية***، 38(2)، 219-312.

العزالي، سعيد كمال عبد الحميد. (2014). ***اضطرابات النطق والكلام، التشخيص والعلاج***. دار المسيرة، عمان.

العشاوي، هدى. (2004). ***صعوبات اللغة واضطرابات الكلام: الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل سن المدرسة***. دار الشجرة للنشر والتوزيع، دمشق.

العشماوي، جيهان و عبد الغفار، أنور و زيدان، عصام و عطاالله، محمد. (2018). فاعلية برنامج تدريبى لتنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة المتأخرين لغويا. ***مجلة تطوير الأداء الجامعي***، 6(3)، 193-206.

علو، فاطمة. (2016). ***الاضطرابات اللغوية وقضية التواصل لدي الطفل (الطور الابتدائي)***. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

علي، علا عبد المنعم محمد. (2020) . ***فاعلية برنامج قائم على المعالجة السمعية لتنمية الكلام التلقائي في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*** . (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية.

علي، محمد النوبى محمد. (2010). ***مقياس الوعي الفونولوجي للمراهقين التوحديين (13-19) سنة***. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

علي، مروة محمد محمد. (2021) . برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الانفعالي لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. ***مجلة دراسات الطفولة***،24 (91)، 1-18.

عليمات، إيناس محمد عليان وفايز، ميرفت. (2012). أثر برنامج تدريبي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاضطرابات اللغوية في عينة أردنية. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، 8(1)، 35-46.

عوض، سعيد حسين وعابدين، زياد وجروان، فتحي عبد الرحمن. (2013). ***بناء برنامج في التدخل المبكر لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال فاقدي السمع وقياس فاعليته***. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

غني، مثال عبد الله . (2010) . ***صعوبات التعلم لدى الأطفال***. مركز البحوث والدراسات التربوية.

فارع، شحدة وحمدان، جهاد وعمايرة، موسى والعناني، محمد. (2006). ***مقدمة في اللغويات المعاصرة***. ط،3 دار وائل، عمان.

الفرماوي، حمدي. (2006). ***نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب (مواجهة تشخيصية وعلاجية وأسرية)***. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

الفريحات، عمار عبد الله. (2016). ***مستوى الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة وعلاقته بالترتيب الولادي في منطقة الطيرة***. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.

القاسم، جمال مثقال مصطفى. (2015). ***أساسيات صعوبات التعلم***. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

قاسم، مصطفى .(2010). ***مقدمة في التطور اللغوي***، تأليف روبرت إي، ط(1). دار الفكر، عمان.

القريطي، عبد المطلب أمين. (2001). ***سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة*** .مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

القريطي، عبد المطلب أمين. (2014). ***ذوي الإعاقة السمعية تعريفهم وخصائصهم وتعليمهم.*** عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

القمش، مصطفى والجوالدة، فؤاد. (2014). التدخل المبكر: الأطفال المعرضون للخطر. دار الثقافة، عمان.

كريم، منة الله. (2022). ***فعالية برنامج تدريبي قائم على الانتباه السمعي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب اللغة النمائي.*** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.

لطفي، فكري. (٢٠١٥). ***إضطراب النطق وعيوب الكلام*** . مكتبة الرشد ناشرون.

متولي، نرمين محمود سند وأحمد، منال عبد الخالق جاب الله والغنيمي، إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم وشكر، إيمان جمعة فهمي محمد. (2023). فعالية القصص الاجتماعية في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي. ***مجلة كلية التربية***، 34(134)، 483-516.

محمد، شذى وعيسى، مصطفى. (2011). ***اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي.*** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

محمد، عادل. (2005). ***قصور المهارات قبل الأكاديمي لأطفال الروضة وصعوبات التعلم.*** دار الرشاد، القاهرة.

محمد، عادل. (2007). ***دراسات في سيكولوجية غير العاديين.*** دار الرشاد، القاهرة.

محمد، منة الله أحمد. (2022). ***فعالية برنامج تدريبي قائم على الانتباه السمعي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب اللغة النمائي.*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.

محمود، عادل محمد. (2017). ***صعوبات التعلم المضمون والتحديات***. دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.

المصري، هيام يونس رمضان. (2023). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة . ***المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية***. 2(2)، 799-812.

مطر، عبد الفتاح رجب ومسافر،علي عبد الله. (2010). ***نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الأطفال.*** دار النشر الدولي، الرياض.

ملحم، سامي محمد. (2006). ***صعوبات التعلم***. دار المسيرة للنشر، عمان.

المنوفي، ريهام محمد محمد السعيد. (2022). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال ما قبل المدرسة المتأخرين لغويًا. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***، 120(3)، 627-656.

ملكاوي، محمود زايد. (2011). ***فاعلية برنامج تدريبي لتحسين نطق بعض الأصوات العربية لدى الأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة رياض الأطفال.*** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية .

النادي، ولاء عبد المنعم. (2020). ***فاعلية برنامج قائم على الغناء في تنمية اللغة الاستقبالية لدى طفل الاوتيزم.*** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة بنها.

نصر، ناهد السيد أحمد. (2016). تنمية الإدراك السمعي لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب المعالجة السمعية . ***التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية***،35(170)، 13-48.

نقاوة، عبد الرحمن محمد. (2011). ***تطوير المهارات السمعية***. *مركز جدة للنطق والسمع.*

النمر، عصام. (2018*)*. ***اضطرابات التواصل: المفهوم، التشخيص، العلاج***. دار اليازوري العلمية، عمان.

النوايسه، أديب والقطاونه، إيمان. (2015). ***النمو اللغوي والمعرفي للطفل***. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

الهادي، إسراء. (2022*)*. ***فعالية برنامج تدريبي باستخدام أغاني الأطفال في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب اللغة النمائي.*** *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.

هارون، أمنية. (2018). ***فعالية برنامج للتعلم العلاجي قائم على استراتيجيات الذاكرة، تنميه الذاكرة السمعية – البصرية وأثرها على المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم***، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الهوارنة، معمر. (2010). ***اكتساب اللغة عند الأطفال***. الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.

الهوارنة، معمر. (2012). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة في تأخر نمو اللغة لدي أطفال الروضة (دراسة حالة). ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية***، 28(3)، 71 –111.

الهوارنة، معمر. (2018). ***اضطرابات اللغة والتواصل***. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان.

المراجع الأجنبية:

Agnew, J. A & Dorn, C & Eden, G. F. (2004). Effect of intensive training on auditory processing and reading skills. ***Brain and language***, 88(1), 21–25.

Al Otaiba, S & Connor, C & Lane, H & Kosanovich, M. L & Schatschneider, C & Dyrlund, A. K & Miller, M. S & Wright, T. L. (2008). Reading First kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming-decoding fluency. ***Journal of school psychology***, *46* (3), 281–314.

Ambrose, S. E & Fey, M. E. & Eisenberg, L. S. (2012). Phonological awareness and print knowledge of preschool children with cochlear implants. ***Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR***, *55*(3), 811–823

American Speech-Language-Hearing Association. (1993*).* ***Definitions of communication disorders and variations [Relevant paper]***.

Anderson, N. J & Graham, S. A & Prime, H & Jenkins, J. M & Madigan, S. (2021). Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: A meta-analysis. ***Child Development***, 92(2), 484–501.

Anthony, T & Dennis, J. (2005). ***The Importance of Modality Specificity in Diagnosing Central Auditory Processing Disorder***. New York State Health Department, Albany.

Baddeley, A. (2003). Working Memory and Language: An Overview. ***Journal of Communication disorders***. 6(3), 189-208.

Bamford, J & Saunders, E. (1991). ***Hearing impairment, auditory perception and language disability***. Singular Pub. Group.

Barbosa, T & Miranda, M.C. (2009). Phonological Working Memory, Phonological Awarness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children. ***Reading and Writing***, 22(2), 201-218.

Bellis, T. J. (2003). ***When the brain can't hear: Unraveling the mystery of Auditory Processing disorder***. New York: Atria Books.

Berko Gleason, J. (2005). ***The development of language***, 6th edition. Pearson Education.

Berti, L; Guilherme, J; Esperandino, C; de Oliveira, A. (2020). Relationship between speech production and perception in children with Speech Sound Disorders, ***Journal of Portuguese Linguistics***, Vol(19), No(1), doi: https://doi.org/10.5334/jpl.244

Betourne, L & Friel-Patti, S. (2003) Phonological processing and oral language abilities in fourth-grade poor readers, ***Journal of Communication Disorders***, 36(6), 507-527.

Bishop, D & Leonard, B. (2014). ***Speech and language impairments in children.Causes characteristics, intervention and outcome***. (2nd Ed), New York: psychology press.

Bishop, D. (2007)**.** Using mismatch negativity to study central auditory processing in developmental language and literacy impairments: where are we, and where should we be going?. ***Psychological Bulletine.***

Bishop, D. V. M & Snowling, M. J & Thompson, P. A & Greenhalgh, T & the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. ***The Journal of Child Psychology and Psychiatry***, 58(10), 1068–1080.

Bloom, L & Lahey, M. (1978). ***Language Development and Language Disorders***. New York: Wiley.

Brennan, J. R. (2022). ***Language and the brain: A slim guide to neurolinguistics***. Oxford University Press, Inc.

Cacace, A. T & McFarland, D. J. (2005). The importance of modality specificity in diagnosing central auditory processing disorder. ***American journal of audiology***, *14*(2), 112–123.

Caselli, M. C & Rinaldi, P & Varuzza, C & Giuliani, A & Burdo, S. (2012). Cochlear implant in the second year of life: lexical and grammatical outcomes. ***Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR***, 55(2), 382–394.

Cohen, N. J & Vallance, D. D & Barwick, M & Im, N & Menna, R & Horodezky, N. B & Isaacson, L. (2000). The interface between ADHD and language impairment: an examination of language, achievement, and cognitive processing. ***Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines***, *41*(3), 353–362.

Conti-Ramsden, G & Durkin, K. (2007). Phonological short-term memory, language and literacy: developmental relationships in early adolescence in young people with SLI. ***Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines***, *48*(2), 147–156.

Conti-Ramsden, G & Durkin, K & Toseeb, U & Botting, N & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. ***International journal of language & communication disorders***, *53*(2), 237–255.

Dunst, C. J. (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention". ***Topics in Early Childhood Special Education***, 20(2), 95–104.

Fraser, J & Goswami, U & Conti-Ramsden, G. (2010). Dyslexia and specific language impairment: The role of phonology and auditory processing. ***Scientific Studies of Reading***, *14*(1), 8-29.

Friederici, A. D. (2018). ***Language in our brain: The origins of a uniquely human capacity***. The MIT Press.

Geffner, D., & Ross-Swain, D. (2019). ***Auditory processing disorders assessment, management, and treatment***. Plural Publishing Inc.

Gillon, G. T. (2018). ***Phonological awareness: From research to practice***. New York, NY: The Guilford Press.

Guzek, A & Iwanicka-Pronicka, K. (2023). Auditory Discrimination — A Missing Piece of Speech and Language Development: A Study on 6–9-Year-Old Children with Auditory Processing Disorder. ***Journal of brain sciences***, Vol(13), No(606), 1-16.

Hallahan, D. P & Kauffman, J. M & Pullen, P. C. (2012). ***Exceptional learners: An introduction to special education*** (13th ed.). New York, NY: Pearson Publications.

Hardman, M. L & Drew, C. J & Egan, M. W. (2013). ***Human Exceptionality: School, Community, and Family***. Cengage Learning.

Hazan, V & Barrett, S.L. (2000). The development of phonemic categorization in children aged 6-12. *J.* ***Phonetics****, 28*, 377-396.

Hegde, M. N. (2019). ***Introduction to communicative disorders***. PRO-ED.

Helland, W. A & Helland, T. (2017). Emotional and behavioral needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. ***Research in Developmental Disabilities***, 70, 33-39

Hund-Reid, C. (2008). ***The effectiveness of phonological awareness intervention for kindergarten children with moderate to severe language impairment,*** Ph D, Faculty of Rehabilitation Medicine Edmonton, Alberta.

Jutras, B & Loubert, M & Dupuis, J & Marcoux, C & Dumont, V & Baril, M. (December, 2007). Applicability of Central Auditory Processing Disorder Models. ***American Journal of Audiology***, 16 (2), 100-106

Kaipa, R & Danser, M. L. (2016). Efficacy of auditory-verbal therapy in children with hearing impairment: A systematic review from 1993 to 2015. ***International journal of pediatric otorhinolaryngology***, 86, 124–134.

Kurkowski, Z.M. (2013). Audiogenne Uwarunkowania Zaburze ´n Komunikacji J¸ezykowej. Lublin, Poland: UMCS.

Lathroum, L. (2011). ***The role of music perception in predicting phonological awareness in five and six-year-old children,*** PhD of Philosophy, University Of Miami, Coral Gables, Florida.

Laws, G. (2004). Contributions of phonological memory, language comprehension and hearing to the expressive language of adolescents and young adults with Down syndrome. ***Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines***, *45*(6), 1085–1095..

Layton, L & Deeny, K. (2005). Sound Practice: ***Phonological Awareness in the Classroom***. 2nd Edition. David Fulton Publication. London.

Learner, J. (2003). ***Learning disabilities theories .Diagnosis and teaching strategies***, New York: Houghton Mifflin Company Boston.

Lemons, C. J & Fuchs, D. (2010)**.** Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions**.** ***Research in Developmental Disabilities,*** 31(2), 316–330**.**

Lucker, J. R. (2021). ***Understanding auditory processing disorders in children***. Nova Medicine & Health.

Maassen, B & Groenen, P & Crul, T. (2003). Auditory and phonetic perception of vowels in children with apraxic speech disorders. ***Clinical linguistics & phonetics***, *17*(6), 447–467.

Mather, N & Goldstein, S. (2001)**.** ***Learning disabilities and challenging behaviors.***

McGregor, K. K & Goffman, L & Van Horne, A. O & Hogan, T. P & Finestack, L. H. (2020). **Developmental language disorder: Applications for advocacy, research, and clinical service. Perspectives of the ASHA Special Interest Groups**, 5(1), 38–46.

Merzenich, M. M & Jenkins, W. M & Johnston, P & Schreiner, C & Miller, S. L & Tallal, P. (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. ***Science (New York, N.Y.)***, *271*(5245), 77–81.

Muck, S; Magele, A; Wirthner, B; Schoerg, P; Sprinzl, G. (2023). Effects of Auditory Training on Speech Recognition in Children with Single-Sided Deafness and Cochlear Implants Using a Direct Streaming Device: A Pilot Study, ***Journal of Personalized Medicine***, Vol(13), No(12), 1-11.

Northcott, E & Connolly, A. M & Berroya, A & McIntyre, J & Christie, J & Taylor, A & Bleasel, A. F & Lawson, J. A & Bye, A. M. (2007). Memory and phonological awareness in children with Benign Rolandic Epilepsy compared to a matched control group. ***Epilepsy research***, 75(1), 57–62.

Oakhill, J & Kyle, F. (2000). The relation between phonological awareness and working memory. ***Journal of experimental child psychology***, *75*(2), 152–164.

Orrego, P. M & McGregor, K. K & Reyes, S. M. (2023). A first-person account of developmental language disorder**.** ***American Journal of Speech-Language Pathology****, 32*(4), 1383–1396.

Owens, R. E. (2024). ***Language disorders: A functional approach to assessment and intervention in children***. Plural Publishing, Inc.

Owens, R & Norbury, C. (2012). ***Language Development an Introduction.*** (8th Ed), Upper Saddle River, New Jersey. Pearson Education, Inc.

Owens, R. E & Farinella, K. A. (2019). ***Introduction to communication disorders: A lifespan evidence-based perspective***. Pearson.

Park, U. (2008). ***Characteristics of phonological processing, Reading, Oral language and auditory processing skills of children with mild to moderate sensorineural hearing loss*****.**

PhD of Philosophy, The Pennsylvania State University the Graduate School College of Education.

Paul, R & Norbury, C & Gosse, C. (2018). ***Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and Communicating***. Elsevier.

Pence, K & Justice, L. (2017). ***Language development from theory to practice***. (3rd ed.). Pearson

Przybylski, L., Bedoin, N., Krifi-Papoz, S., Herbillon, V., Roch, D., Léculier, L., Kotz, S. A & Tillmann, B. (2013). Rhythmic auditory stimulation influences syntactic processing in children with developmental language disorders. ***Neuropsychology***, 27(1), 121–131.

Reed, M. A. (2009). Children and Language: development, impairment and training. Nova Science Publishers, Inc. New York

Reed, V. (2005)***. An Introduction to Children with Language Disorders,*** (3 ed), Boston: Allyn & Bacon, USA

Roth, Forma P & and Worthington, Colleen K. (1996). ***Treatment Resources Manual for Speech-Language Pathology. Singular Publishing Grouping.***

Seward, C. (2009***). Evaluating the Effectiveness of a Short-Duration Reading Intervention on Grade One Phonological Awareness and Word Reading***. (Unpublished Phd). Faculty of Science, Wilfrid Aurier University.

Sharma, M & Purdy, S. C & Kelly, A. S. (2012). A randomized control trial of interventions in school-aged children with auditory processing disorders. ***International Journal of Audiology***, *51*(7), 506–518.

Steele, S. C & Watkins, R. V. (2010). Learning word meanings during reading by children with language learning disability and typically-developing peers. ***Clinical linguistics & phonetics***, *24*(7), 520–539.

Stephens, L. C & Tauber, S. K . (2001). ***Early Intervention in J. Case-Smith (Ed), Occupational Therapy for Children*** .pp708-729. St Louis: Mosby.

Sudarman, S; Mangunsong, R. (2024). The Effect of Auditory Perception Training on Speech Ability and Hearing Impairment in Children, ***Journal Keterapian Fisk***, Vol(9), No(1), 24-30.

Sutherland, D & Gillon, G. T. (2005). Assessment of phonological representations in children with speech impairment. ***Language, speech, and hearing services in schools***. *36*(4), 294–307.

Tallal, P & Miller, S. L & Bedi, G & Byma, G & Wang, X & Nagarajan, S. S & Schreiner, C & Jenkins, W. M & Merzenich, M. M. (1996). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. ***Science (New York, N.Y.)***, *271*(5245), 81–84.

Troia, G.A & Whitney, S.D. (2003). A close look at the efficacy of Fast ForWord Language for children with academic weaknesses. ***Contemporary Educational Psychology****, 28*, 465-494.

Victorino, K. R & Schwartz, R. G. (2015). Control of Auditory Attention in Children With Specific Language Impairment. ***Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR***, *58*(4), 1245–1257.

Wieczorek, K; Degroot, M; Madigan, S; Pador, P; Ganshorn, H; Graham, S. (2024), Linking Language Skills and Social Competence in Children With Developmental Language Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis, ***American Journal of Speech Language pathology***, Vol(33), No(1), 505-526.

World Health Organization. (2001). ***International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)***. World Health Organization.

Yopp, H.K. & Yopp, R.H. (2009). Phonological Awareness Is Child's Play. ***YC Young Children***. 64. 12-21.

Ziegler, J. C & Pech-Georgel, C & George, F & Alario, F. X & Lorenzi, C. (2005). Deficits in speech perception predict language learning impairment. ***Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America,*** *102*(39), 14110–14115.

الملاحق

ملحق (1) أسماء المحكمين

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ. د. ياسر الناطور	علوم واضطرابات التواصل	الجامعة الأردنية
أ. د. نبيل المغربي	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
أ. د. محمد أحمد شاهين	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
أ. د. محمد عبد الفتاح شاهين	التربية	جامعة الخليل
د. فخري دويكات	التربية الخاصة	جامعة القدس المفتوحة
د. خالد كتلو	القياس والتقويم	جامعة القدس المفتوحة
د. بيهان القيمري	التربية الخاصة	جامعة بيرزيت
د. خالدة موسى	التربية الخاصة	وزارة التربية والتعليم
أ. دلال مدلل وردة	مناهج وأساليب التدريس	أكاديمية التمكين الذاتي
أ. هبة النتشة	أساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة	وزارة التربية والتعليم
د. عبد الله الطيطي	تربية خاصة	جامعة الخليل
د. إبراهيم الرزيقات	التربية الخاصة	الجامعة الأردنية
د. جميل الصمادي	التربية الخاصة	الجامعة الأردنية
أ. صلاح الدين حمدان	التربية الخاصة	جامعة بيرزيت

ملحق (2) أدوات الدراسة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

كلية الدراسات التعليا

حضرة الدكتور .....المحترم

تقوم الباحثة بإعداد مقياسي اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي الاضطراب اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة كأدوات دراسة لرسالة الماجستير بعنوان :

(فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة.)

ونظرا لما عرف عنكم من خبرة واسعة واطلاع بهذا المجال لذا أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم فقرات الاختبار وإبداء آرائكم وملاحظاتكم حوله في ضوء خبرتكم وذلك من حيث :

-قياس فقرات الاختبار لما أعدت لقياسه .

-مدى وضوح فقرات الاختبار .

-سلامة صياغة فقرات الاختبار .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

اسم المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل	الايميل	رقم الاتصال

الباحثة : بيان صلاح

إشراف: د.سعيد عوض

مقياس اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة :

المجال	رقم المهارة	المهارة	مدى قياس المهارة		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
			مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
شكل اللغة	1	يشير للصورة التي تحتوي على الصوت المراد.					
	2	يميز أوزان الكلمات المتشابهة في القافية.					
	3	يستطيع فهم جمل مركبة (أكثر من كلمتين).					
	4	يستطيع تنفيذ أوامر بسيطة أو مركبة.					
	5	يدرك الضمائر: هو، هي، هم ، له، لها، لي، أنا ، أنت.					
	6	يميز الطفل صيغ الأفعال مثل : (ماضٍ و مضارع...).					
	7	يميز الطفل بين مفهوم المذكر والمؤنث.					
محتوى اللغة	8	يشير الطفل إلى أعضاء جسمه .					
	9	يميز الطفل أسماء من مجموعة الفاكهة أو الخضار.					
	10	يتعرف الطفل على أسماء مجموعة الملابس.					
	11	يستطيع التعرف على مفاهيم (كبير، صغير، طويل، قصير).					
	12	يميز الطفل أسماء الحيوانات الأليفة .					
	13	يدرك مفاهيم المكان ، مثل : (فوق، تحت، خارج، داخل، امام، خلف).					
	14	يشير الطفل للألوان الأساسية عند ذكر اسمها(أحمر، أخضر، أزرق، أصفر).					
استعمال اللغة الاجتماعي	15	يميز المشاعر المختلفة بالاشارة الى الصورة المناسبة عند السؤال عنها.					
	16	يشير الى المختلف ضمن مجموعة من الأشياء المتشابهة.					
	17	يبادر في أخذ الدور المطلوب منه مثل: مساعدة شخص في شيء معين.					
	18	يستطيع العودة الى الموضوع المنكسر عندما يطلب منه ذلك.					
	19	يميز وقت الاستقبال والوداع.					
	20	يستطيع ترتيب الأحداث بطريقة متسلسلة.					
	21	يستطيع تحديد السبب والنتيجة لأحداث بسيطة مثل: إذا لعب الطفل بالنار،ستحترق يده،الخ.. .					

مقياس اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة:

المجال	رقم المهارة	المهارة	مدى قياس المهارة		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
			مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
شكل اللغة	1	يستطيع تسمية كلمات على نفس الوزن (القافية).					
	2	يذكر الطفل وظيفة الشيء عند عرض صورته، مثل : ماذا نفعل بالكوب؟ ماذا نفعل بالمعلقة؟ .					
	3	ينتج الطفل جملة مكونة من كلمتين فأكثر.					
	4	يجيب الطفل على السؤال بالإثبات أو النفي(آه، نعم، أيوة، لا، مش).					
	5	يعبر الطفل باستخدام الضمائر(هو، هي، هم ، له، لها، لي، أنا ، أنت).					
	6	يعبر الطفل عن صيغ الأفعال بشكل مناسب (ماضٍ،مضارع).					
	7	يستخدم الطفل التذكير والتأنيث وفقاً للسياق المناسب.					
محتوى اللغة	8	يسمي الطفل وظائف أعضاء الجسم بعد تحديدها .					
	9	يسمي الطفل أسماء من مجموعة الفاكهه والخضار.					
	10	يذكر الطفل أسماء مجموعة الملابس.					
	11	يستخدم الطفل مفاهيم (كبير، صغير، طويل، قصير) استجابة للسؤال عن الشيء.					
	12	يذكر الطفل أسماء من مجموعة الحيوانات.					
	13	يذكر الطفل مفاهيم المكان ، مثل : (فوق، تحت، خارج، داخل، امام، خلف)، استجابة للسؤال عن مكان الشيء.					
	14	يسمي الطفل الألوان الأساسية (أحمر، أخضر، أزرق، أصفر).					
استعمال اللغة الاجتماعي	15	يعرف الطفل عن نفسه بقوله: أنا اسمي					
	16	يعبر عن عمره بالاستجابة لسؤال: كم عمرك؟					
	17	يعبر عن المشاعر عند سؤاله من خلال الصور : بماذا يشعر الطفل؟ ، (غضب،فرح،حزن.....).					
	18	يذكر الطفل الشيء المختلف ضمن مجموعة من الأشياء المتشابهة.					
	19	يستخدم كلمات خاصة بالتحية مثل :(السلام عليكم ، وعليكم السلام، صباح الخير، صباح النور ، مرحباً، أهلاً، باي باي).					
	20	يعبر لفظياً عن قبوله أو رفضه لشيئ ما.					
	21	يطلب المساعدة عند طلبه لشيء ما.					

ملحق (3) أدوات الدراسة بصورتها النهائية.

اسم الطفل: ..... العمر: .....

الرقم	الأبعاد	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
مقياس اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة				
شكل اللغة				
.1	يشير إلى الصورة التي تبدأ بصوت الحرف المسموع : مثل (أين الصورة التي تبدأ ب صوت "م" ؟).			
.2	يميز أوزان الكلمات المتشابهة في القافية، مثل: (توت–حوت، نار–فار).			
.3	يربط بين الجملة المسموعة والصورة المناسبة لها.			
.4	ينفذ أوامر مسموعة مكونة من خطوتين، مثل: (اذهب إلى الغرفة، وأحضر القلم).			
.5	يميز بين الضمائر (هو، هي، هم، أنا، أنت) .			
.6	يشير للصورة التي تعبر عن زمن الفعل (ماضٍ ومضارع) .			
.7	يميز بين المفرد والجمع.			
محتوى اللغة				
.1	يشير الطفل إلى أعضاء الجسم (عين، فم، أذن، شعر، أنف، يد) عند السؤال عنها.			
.2	يميز أسماء من مجموعة الفاكهة أو الخضار (خيار، بندورة، جزر، موز، تفاح، بطيخ).			
.3	يميز أسماء من مجموعة الملابس (بنطال، معطف، حذاء، سترة، جوارب، قبعة).			
.4	يميز الصفات (كبير، صغير، طويل، قصير).			
.5	يميز أسماء الحيوانات الأليفة (قطة، كلب، بطة، خروف).			
.6	يميز مفاهيم المكان، مثل: (فوق، تحت، خارج، داخل).			
.7	يشير للألوان عند ذكر اسمها (أحمر، أخضر، أزرق، أصفر).			
استعمال اللغة الاجتماعي				
.1	يميز المشاعر المختلفة بالإشارة إلى الصورة المناسبة عند السؤال عنها.			
.2	يشير الى المختلف ضمن مجموعة ضمنية ، مثل: (تفاحة ضمن مجموعة الحيوانات).			
.3	يأخذ الدور المناسب عند الطلب منه مثل: مساعدة شخص في شيء معين.			
.4	يستطيع العودة لإكمال النشاط عندما يقاطعه شيء ما.			
.5	يميز وقت الاستقبال والوداع من خلال الكلام.			
.6	يرتب الأحداث بطريقة متسلسلة .			
.7	يحدد السبب والنتيجة لأحداث بسيطة مثل: إذا لعب الطفل بالنار، ستحترق يده، الخ.. .			

الرقم	الأبعاد	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
مقياس اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة				
شكل اللغة				
.1	يسمي كلمات على نفس الوزن (القافية)، مثل: (توت–حوت، نار–فار).			
.2	يذكر وظيفة الشيء عند عرض صورته، مثل: ماذا نفعل بالكوب؟ ماذا نفعل بالملعقة؟			
.3	يعبر بجملة مكونة من 3 كلمات.			
.4	يجيب على السؤال بالإثبات أو النفي (آه، نعم، أيوة، لا، مش).			
.5	يعبر باستخدام الضمائر (هو، هي، هم، أنا، أنت) وفقاً للسياق المناسب.			
.6	يعبر عن الفعل بصيغة المضارع.			
.7	يعبر باستخدام صيغة المفرد والجمع وفقاً للسياق.			
محتوى اللغة				
.1	يسمي أعضاء الجسم عند السؤال عنها (عين، فم، أذن، شعر، أنف، يد).			
.2	يسمي أسماء من مجموعة الفاكهة والخضار (خيار، بندورة، جزر، موز، تفاح، بطيخ).			
.3	يذكر أسماء مجموعة الملابس (بنطال، معطف، حذاء، سترة، جوارب، قبعة).			
.4	يستخدم الصفات (كبير، صغير، طويل، قصير) استجابة للسؤال عن الشيء.			
.5	يستطيع ذكر أسماء الحيوانات الأليفة (قطة، كلب، بطة، خروف).			
.6	يعبر عن مفاهيم المكان (فوق، تحت، خارج، داخل)، استجابة للسؤال عن مكان الشيء.			
.7	يسمي الألوان (أحمر، أخضر، أزرق، أصفر).			
استعمال اللغة الاجتماعي				
.1	يعرف عن نفسه بوضوح.			
.2	يعبر عن عمره بالاستجابة لسؤال: كم عمرك؟			
.3	يعبر عن المشاعر عند سؤاله من خلال الصور: بماذا يشعر الطفل؟، (غضب، فرح، حزن.....).			
.4	يذكر الشيء المختلف ضمن مجموعة ضمنية، مثل: (تفاحة ضمن مجموعة الحيوانات).			
.5	يستخدم كلمات خاصة بالتحية مثل :(السلام عليكم، صباح الخير،مرحباً، أهلاً)			
.6	يعبر لفظياً عن قبوله أو رفضه لشيء ما.			
.7	يطلب المساعدة عند طلبه لشيء ما.			

ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

التاريخ: 2024/3/18

حضرة السادة / جمعية دورا الأمل المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **بيان محمد نايف ياسين صلاح ورقمها الجامعي (22211594)** تخصص ماجستير تربية خاصة بإعداد دراسة ،بعنوان :

" فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الادراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال العام الأكاديمي 2024/2023.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخه: الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

ملحق (5) برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

أدوات الدراسة (الجلسات التدريبية) لإجراء دراسة بعنوان
فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة

إعداد الباحثة:

بيان صلاح

2024/2023

تعريف بالبرنامج:

فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة، يتكون من مجموعة من التدريبات والأنشطة التي تبنتها الباحثة تتيح للأطفال ذوي الاضطراب اللغوي اكتساب مهارات لغوية تقع ضمن أبعاد مكونات اللغة الثلاثة : الشكل والمحتوى و الاستعمال الاجتماعي.

أهداف البرنامج:

الهدف العام : تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة.

الأهداف الإجرائية:

1. مساعدة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب اللغة على إدراك مفهوم اضطراب اللغة، والأعراض المصاحبة له، وأسس البرنامج المقترح لعلاج هذا الاضطراب.
2. زيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة ، وذلك بزيادة عدد المفردات والجمل والتراكيب اللغوية المفهومة والمستخدمة لديهم.
3. توفير برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي يتم إعداده على أساس دقيق وعلمي من شأنه أن يسهم في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في سن ما قبل المدرسة .ويمكن استخدامه من قبل أخصائيي التربية الخاصة وأخصائيي النطق العاملين في المراكز الخاصة ، وغيرهم من العاملين مع الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة.
4. إمكانية استفادة أولياء أمور الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة من برنامج الدراسة.

5. التسريع في دمج الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية في مجتمعهم، ومساعدتهم في التواصل لغوياً مع الآخرين.
6. المساهمة في حل المشكلات التواصلية ، والاجتماعية ، والنفسية المتعلقة باضطراب اللغة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية.
7. التأكيد على أهمية دور أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب اللغة في العملية العلاجية.

مصادر إعداد البرنامج:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج بالاستناد لعدة مصادر منها:

1. الإطار النظري المتعلق باضطراب اللغة مفهومه وطبيعته وبعض البرامج التي تناولته.
2. الدراسات السابقة التي تناولت المداخل العلاجية القائمة على الإدراك السمعي التي أسهمت في تحسين المهارات اللغوية ومنها دراسة طلال وآخرون (Tallal et al, 1996)، ودراسة ميرزينيتش وآخرون (Merzenich et al, 1996)، ودراسة ماسن وآخرون (Maassen et al, 2003)، ودراسة شارما وآخرون (Sharma et al, 2012)، ودراسة فيكتورينو وشوارتز (Victorino & Schwartz, 2015)، ودراسة كابيا ودانسر (Kapia & Danser, 2016)، ودراسة نصر(2016)، ودراسة خصاونة وآخرون (2018)، ودراسة خلف وآخرون (2020)، ودراسة عبد اللطيف وآخرون (2022)، ودراسة المنوفي (2022)، ودراسة جوزيك وإيوانكا–برونيكا (Guzek & Iwanicka–Pronicka, 2023).

مبررات بناء البرنامج:

1. برزت الحاجة لتوفير برنامج تدخل مبكر قائم على الإدراك السمعي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة ، من خلال تأكيد الدراسات السابقة على أهمية برامج التدخل المبكر، وأهمية الإدراك السمعي السليم للأطفال ذوي اضطراب اللغة لتنمية المهارات اللغوية لديهم .
2. النقص الشديد والملحوظ في برامج التدخل المبكر لتنمية المهارات اللغوية المناسبة لبيئتنا المحلية.
3. محدودية معرفة أهل الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية باضطراب اللغة، وكيفية التعامل معه وعلاجه.
4. ندرة الدراسات العربية التي اهتمت ببناء برامج لغوية علاجية لفئة البحث والتأكد من فعاليتها بطرق علمية مناسبة.

الأسس التي بني عليها البرنامج:

الأسس النظرية :

1- أهمية الإدراك السمعي في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة، كما وجدت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة والكتب التي أكدت ذلك.
2- مراعاة طبيعة المرحلة العمرية لأطفال ما قبل المدرسة، لما لها من أثر في تطوير مهاراتهم النمائية عامةً ، وتأثير تطبيق برنامج قائم على الإدراك السمعي في تنمية المهارات اللغوية لديهم.

الأسس النفسية:

1- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي.

2- كل فرد قادر على أن يتعلم باستخدام الطرق والاستراتيجيات المناسبة.

3- مراعاة خصائص الأطفال ذوي اضطراب اللغة وميولهم وقدراتهم.

4- الاعتماد على مبدأ التعزيز .

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من 30 جلسة تم توزيعها كما يلي :

1- التدريب على المهارات اللغوية الخاصة بجانب شكل اللغة (10 جلسات) .

2- التدريب على المهارات اللغوية الخاصة بجانب محتوى اللغة (10 جلسات) .

3- التدريب على المهارات اللغوية الخاصة بجانب الاستعمال الاجتماعي للغة (10 جلسات).

الفئة المستهدفة: الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية في مركز دورا الأمل لذوي الإعاقة.

مدة البرنامج:

يتكون البرنامج من (30) جلسة مدتها (45) دقيقة من ضمنها (15) دقيقة في نهاية الجلسة لمشاركة الأهل في المتابعة وتقديم الإرشاد اللازم ، وتوزعت الجلسات على مدار (10) أسابيع بمعدل (3) جلسات اسبوعيا وتم تطبيق الجلسات في الفصل الثاني من عام 2023-2024.

مكان تطبيق البرنامج : مركز دورا الأمل لذوي الإعاقة.

الفنيات المستخدمة:

1- **التعزيز** : علاقة شرطية بين السلوك المستهدف والنتائج، وهو تعزيز إيجابي وسلبي (محمد، 2012). واستخدمت الباحثة معززات مختلفة بعد سؤال الامهات عن نوع التعزيز المفصل لكل طفل.

2- **التغذية الراجعة:** تتضمن تقديم معلومات للطالب عن للطفل، ومدى إتمامه للمهمات، وبالتالي فإنها تزيد من دافعية الطفل للتعلم(الخطيب،1993).

3- **النمذجة:** وتعني تقديم نموذج لاستجابة الطفل، مما يستدعي الطفل للانتباه والتركيز لإعطاء الاستجابة المناسبة (محمد، 2012: 121).

4- **تحليل المهمة:** يقصد بذلك تجزئة المهارة ، حتى يُسهل على الطفل التدريب والتعلم من أجل اكتساب المهارة المطلوبة.

5- **لعب الأدوار:** هو تدريب سلوكي لمساعدة الطفل في التدريب على المهارات اللغوية والتفاعل مع الآخرين.

6- **التكرار:** للتكرار أثر فعال في تحقيق الهدف، فهو يزيد اكتساب المهارة بشكل أسرع، ويزيد نسبة الاحتفاظ بها وبقاء أثر التعلم.

7- **الواجب المنزلي:** تعطى لأمهات الأطفال على شكل مهمات بسيطة تدور حول أنشطة البرنامج، بعد شرح طريقة تنفيذها، حتى يتمكن الطفل من التعميم ونقل أثر التدريب لبيئته.

إجراءات إعداد البرنامج:

قامت الباحثة بإعداد برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي وفق ترتيب المراحل الآتية:

1- تحديد الهدف العام لبرنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي وهو تنمية المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية .

2- تحديد الأهداف الخاصة لبرنامج التدخل المبكر من خلال المجالات الثلاث (الشكل والمحتوى والاستعمال الاجتماعي).

3- قامت الباحثة بتطبيق مقياسي اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية على عينة الدراسة، وقامت بتحديد أهم الصعوبات التي يواجهها الأطفال في المهارات اللغوية.

4- بناء على ذلك تم وضع جلسات البرنامج حيث تكون من (30) جلسة مدة الجلسة (45) دقيقة من ضمنها (15) دقيقة في نهاية الجلسة لمشاركة الأهل في المتابعة وتقديم الإرشاد اللازم.

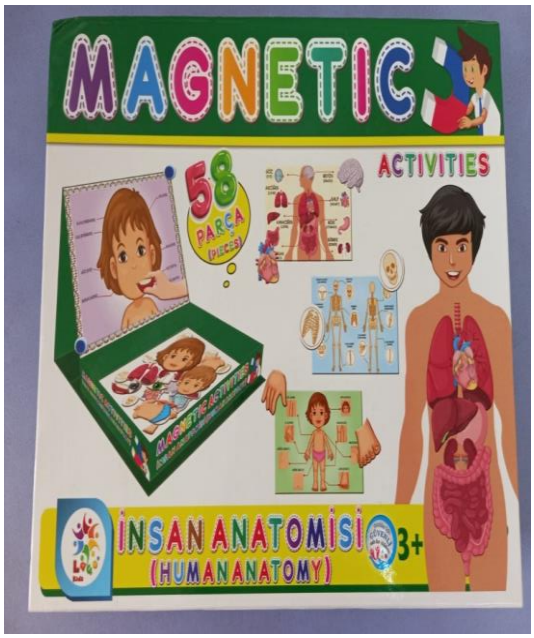
وقد قسمت الجلسات بواقع (10) جلسات لشكل اللغة و(10) جلسات لمحتوى اللغة و (10) جلسات للاستعمال الاجتماعي للغة، وتوزعت الجلسات على مدار (10) أسابيع بمعدل (3) جلسات أسبوعيا.

ملحق (6) صور لبعض الأدوات المستخدمة في البرنامج

FLASH CARDS
الكلمات الأولى
بطاقات العرض
صور
مُبهجة ومُلونة
28
بطاقة عرض

Cut Fruit Game
WARNING:
CHOKING HAZARD- Small parts
Not for children under 36 Months.
36+
Months

كلماتي الأولى
الألوان


MAGNETIC
ACTIVITIES
58
PARÇA
(PIECES)
İNSAN ANATOMİSİ
(HUMAN ANATOMY)
3+

المجموعات الضمنية
الخضراوات والفاكهة
20

FLASH CARDS
كلمات الأفعال
الأفعال أو كلمات الأفعال
بطاقات العرض
صور
مُبهجة ومُلونة
28
بطاقة عرض

Ohye
Pizza
3+
Love play, love learn
6
Pizza

ملحق (7) نموذج من جلسات البرنامج

التمييز السمعي

المجال: مهارات اللغة الاستقبالية الجلسة: الأولى مدة الجلسة: 45 دقيقة

الأهداف الخاصة	الأدوات	الإجراءات	الأسلوب المتبع	التقويم	المدة
		التهيئة: –استقبال الأم والطفل والترحيب بهما باستخدام عبارات الترحيب. – التأكد من أن المكان المخصص للجلسة به درجة معتدلة من التهوية، والإضاءة، وبعيد عن الضوضاء، والمشتتات الخارجية، والداخلية.			5 دقائق
أن يتمكن الأطفال من تمييز الأصوات وفهمها	لعبة صندوق الأصوات الحاسوب	صندوقان للأصوات، يحتوي كل منها على ستة اسطوانات بداخلهم أصوات مختلفة، ولكن الصندوقان متماثلات في الدرجات الستة للأصوات، أي كل صوت له زوج من الاسطوانات. تقوم الأخصائية بإخراج الأسطوانات من الصناديق، وتحريكها أمام الأطفال وملاحظة اختلاف الأصوات. تطلب الأخصائية من الأطفال تجربة ذلك، وملاحظة اختلاف الأصوات.	الحوار والمناقشة النمذجة	أن يميز الأطفال الأصوات التي يسمعونها	20 دقيقة
		تطلب الأخصائية من الأطفال محاولة إيجاد أزواج أسطوانات الأصوات المتطابقة.	التعزيز		15 دقائق
		تقوم الأخصائية بتشغيل أصوات مختلفة لحيوانات مألوفة، وتطلب من الأطفال تحديد الأصوات المألوفة لديهم.			10 دقائق

الاستجابة للأصوات المسموعة

المجال: مهارات اللغة الاستقبالية الجلسة: الرابعة مدة الجلسة: 30 دقيقة

الأهداف الخاصة	الأدوات	الإجراءات	الأسلوب المتبع	التقويم	المدة
		التهيئة: -استقبال الأم والطفل والترحيب بهما باستخدام عبارات الترحيب. - التأكد من أن المكان المخصص للجلسة به درجة معتدلة من التهوية، والإضاءة، وبعيد عن الضوضاء، والمشتتات الخارجية، والداخلية.			5 دقائق
أن يستجيب الأطفال للأصوات المسموعة		تطلب الأخصائية من الأطفال إصدار بعض الأصوات، كالنقر على الطاولة، تقليد أصوات الطيور، أو الحيوانات المألوفة	التقليد المحاكاة	أن يستجيب الأطفال للأصوات المسموعة	15 دقيقة
		أن يستجيب الأطفال للأصوات المسموعة، كالتعرف على مصدر النقر، أو الطيور، أو الحيوانات	الحوار		10 دقائق

تطوير مهارة الأطفال على ربط الأصوات المسموعة بالمفاهيم

المجال: مهارات اللغة الاستقبالية الجلسة: الخامسة مدة الجلسة: 30 دقيقة

الأهداف الخاصة	الأدوات	الإجراءات	الأسلوب المتبع	التقويم	المدة
		التهيئة: -استقبال الأم والطفل والترحيب بهما باستخدام عبارات الترحيب. - التأكد من أن المكان المخصص للجلسة به درجة معتدلة من التهوية، والإضاءة، وبعيد عن الضوضاء، والمشتتات الخارجية، والداخلية.			5 دقائق
أن يمتلك الأطفال القدرة على الاستجابة للأصوات المسموعة	قصة اجتماعية، عرض تسجيل لأصوات حيوانات وطيور مألوفة	تقوم الأخصائية بسرد قصة بعنوان العطف على الحيوان، مع مراعاة نبرة الصوت، واستخدام الحركات، والإيماءات، وترتيب الأفكار، وتسلسلها. ***كانت هناك طفلة صغيرة لا يتجاوز عمرها الخمس سنوات، تقطن في بيت العائلة تحت منزل جدها، كانت لطيفة جدّاً ورقيقة وتحبّ القطط التي تلهو في بهو المنزل وتُداعبهم عند مجيئهم أمام منزلها، ولكنّها كانت تخاف من إطعامها خوفًا من أن تعض القطط يدها.*** ***بقيت هكذا حتى جاء اليوم الذي شاهدت فيه قطة تصدر صوتًا حزينًا جدًّا فدنت الطفلة من القطة إلى مخبئها حتى لاحظت أنّ هناك قططًا صغيرة قد وُلدت حديثًا وليس هناك ما تأكله الأم لتدر حليبها.*** ***سارعت إلى جدتها التي كانت دائمًا تُعطيها طعامًا للقطط وأخبرتها بما شاهدت لتعطيها الجدة كيسًا مملوءًا باللحم والجبن لتطعم القطة، وما إن وصلت وأعطتها الطعام حتى باشرت القطة بأكل الطعام بنهم والطفلة تُراقبها بكل حب وظلت الطفلة المحسنة تعتني بها حتى كبر أبناؤها.***	الحوار والمناقشة	أن تستمتع للقصة بانتباه وتركيز	15 دقيقة
		تطلب الأخصائية من الأطفال تحديد مصادر الأصوات التي يسمعونها من التسجيل (صوت بطة، صوت قطة، صوت كلب، صوت خروف) وحثهم على تقليدها.	التقليد والمحاكاة		10 دقائق

تنمية مهارة التسلسل السمعي

المجال: مهارات اللغة الاستقبالية الجلسة: العاشرة مدة الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة	الأدوات	الإجراءات	الأسلوب المتبع	التقويم	المدة
		التهيئة: -استقبال الأم والطفل والترحيب بهما باستخدام عبارات الترحيب. - التأكد من أن المكان المخصص للجلسة به درجة معتدلة من التهوية، والإضاءة، وبعيد عن الضوضاء، والمشتتات الخارجية، والداخلية.			5 دقائق
أن يمتلك الأطفال مهارة التسلسل السمعي	تعليمات الأخصائية	تقوم الأخصائية بالتوضيح للأطفال بعض الكلمات والتأكد من فهمها، وتخزينها في الذاكرة مثل: (كلمة الباب)، (القلم) بعد ذلك تطلب الأخصائية من الأطفال أن يذهب إلى الباب. أو أن تطلب منه أن يحضر القلم. تلاحظ الأخصائية مدى تحسن وتطور مهارات الأطفال، ثم تقوم بتطوير النشاط بحيث يصبح ثلاث أوامر بعد التأكد من إدراك، وفهم الأمر الأول والثاني، مثل (اذهب إلى الباب وأغلقه) تكرر الأخصائية النشاط على جوانب مختلفة من غرفة التطبيق، مثل رمي الكوب، ونقل الكرسي، وركل الكرة..	الحوار المناقشة النمذجة	أن يشير إلى الألوان عند ذكرها	35 دقيقة

تسمية الكلمات على نفس الوزن

المجال: مهارات اللغة التعبيرية الجلسة: الأولى مدة الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة	الأدوات	الإجراءات	الأسلوب المتبع	التقويم	المدة
		التهيئة: -استقبال الأم والطفل والترحيب بهما باستخدام عبارات الترحيب. - التأكد من أن المكان المخصص للجلسة به درجة معتدلة من التهوية، والإضاءة، وبعيد عن الضوضاء، والمشتتات الخارجية، والداخلية.			5 دقائق
أن يستطيع تسمية كلمات على نفس الوزن	- الحاسوب -صور (توت وحوت/ حديقة وصديقة/ أصغر وأكبر / أصحاب وألعاب)	- تقوم الأخصائية بالحديث مع الطفل، وتهيئته للجلسة. - تقوم المعلمة بقراءة قصة قصيرة للأطفال بها كلمات على نفس الوزن: ***كان يا مكان في قديم الزمان، كان هناك أرنب صغير يدعى "نُعمان". كان يعيش في بستان مليء بالريحان والزعفران. كان نُعمان يحب اللعب والجري في الحقول، والتسلق على التلال والوصول إلى الأعالي.*** ***في صباحٍ مشرقٍ وجميل، خرج نُعمان إلى البستان، فقابل صديقه الغزال الشجاع "سلمان". قال نُعمان بسعادة: "يا سلمان، يا سلمان، هل نذهب للركض في البستان؟" فأجابه سلمان بابتسام: "نعم، نُعمان، نعم، لنمرح تحت الشمس ونسعد بالألوان."*** ***انطلقا معاً، يركضان ويقفزان، ويلعبان بين الأزهار والريحان. فجأةً سمعا صوت تغريدٍ عذب، فالتفتا ليجدا عصفوراً صغيراً يغني على غصن شجرة الأرز، يغني بسعادة وكأنه يحتفل بقدوم الربيع.*** ***قال نُعمان: "يا عصفور، يا عصفور، غنِّ لنا أغنية تزدان بالسرور". فغنى العصفور: "في البستان الحبيب، نعيش أياماً كالعنبر والطيب. نلهو نمرح، ونغني ونفرح، في الصباح والمساء، نعيش في أمان وهناء."*** ***استمتع نُعمان وسلمان بالأغنية، واستكملا يومهما بالمرح والبهجة. وعادا إلى منزلهما في المساء، وقلباهما مليئان بالسعادة والسرور. عاشا أيامهما في***	الحوار والمناقشة	تطلب الأخصائية من الطفل ذكر كلمات أخرى غير التي ذكرتها	15 دقيقة

		هذا البستان الجميل، محاطين بالأصدقاء والحب والنور. تقوم الأخصائية بتغيير نبرة الصوت في الكلمات التي على نفس الوزن			
		– تشغيل أغاني للأطفال بها كلمات على نفس الوزن. 			10 دقائق
		– تقوم الأخصائية بتدريب الطفل على إعادة نطق الكلمات التي لها نفس الوزن في الأغنية.	النمذجة		5 دقائق
		– تقوم الأخصائية بعرض الصور التي على نفس الوزن على الطفل لتسميتها.			5 دقائق

ذكر وظيفة الأشياء

المجال: مهارات اللغة التعبيرية الجلسة: الثانية مدة الجلسة: 30 دقيقة

الأهداف الخاصة	الأدوات	الإجراءات	الأسلوب المتبع	التقويم	المدة
		التهيئة: -استقبال الأم والطفل والترحيب بهما باستخدام عبارات الترحيب. - التأكد من أن المكان المخصص للجلسة به درجة معتدلة من التهوية، والإضاءة، وبعيد عن الضوضاء، والمشتتات الخارجية، والداخلية.			5 دقائق
أن يذكر الطفل وظيفة الشيء عند عرض صورته	- الحاسوب -صور (كوب، قلم، ملعقة، سيارة)	- تقوم الأخصائية بعرض مقاطع فيديو مع صوت (لباب سيارة يفتح ويغلق، لقلم يكتب، لملعقة، وكوب عندما ينكسر). - تقوم الأخصائية بعد ذلك بإعادة الأصوات مرة أخرى للطفل بدون فيديو وتطلب منه تحديد الصوت.		أن يذكر وظيفة الصور عند عرضها عليه	15 دقائق
		- تقوم الأخصائية بعرض صور ل(سيارة، كوب، قلم، ملعقة) وصور جديدة (كرة، مظلية) لذكر وظيفتها.			10 دقائق

تسمية الخضار والفواكه

المجال: مهارات اللغة التعبيرية الجلسة: الرابعة مدة الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة	الأدوات	الإجراءات	الأسلوب المتبع	التقويم	المدة
		التهيئة: -استقبال الأم والطفل والترحيب بهما باستخدام عبارات الترحيب. - التأكد من أن المكان المخصص للجلسة به درجة معتدلة من التهوية، والإضاءة، وبعيد عن الضوضاء، والمشتتات الخارجية، والداخلية.			5 دقائق
أن يتمكن الطفل من تسمية الخضار والفواكه	- الحاسوب - مجسمات بندورة وتفاح وخيار وجزر -صور (مجموعة خضار وفواكه)	- تقوم الأخصائية بعرض أغنية مبسطة توضح الخضار والفواكه - تقوم الأخصائية بالطلب من الأطفال الغناء معها أثناء عرض الأغنية مرة ثانية		أن يتمكن الطفل من حفظ أسماء الخضار والفواكه	15 دقائق
		تقوم الأخصائية بعرض مجسمات الخضار والفواكه وتطلب من الأطفال تسميتها		أن يتمكن من تسمية الخضار والفواكه	10 دقائق
		تقوم الأخصائية بعرض صور الخضار والفواكه معاً، وتطلب من الطفل تسميتها		أن يتمكن من تحديد صورة الفاكهة عند الطلب منه	10 دقائق

التعبير عن العلاقات المكانية

المجال: مهارات اللغة التعبيرية الجلسة: الخامسة مدة الجلسة: 40 دقيقة

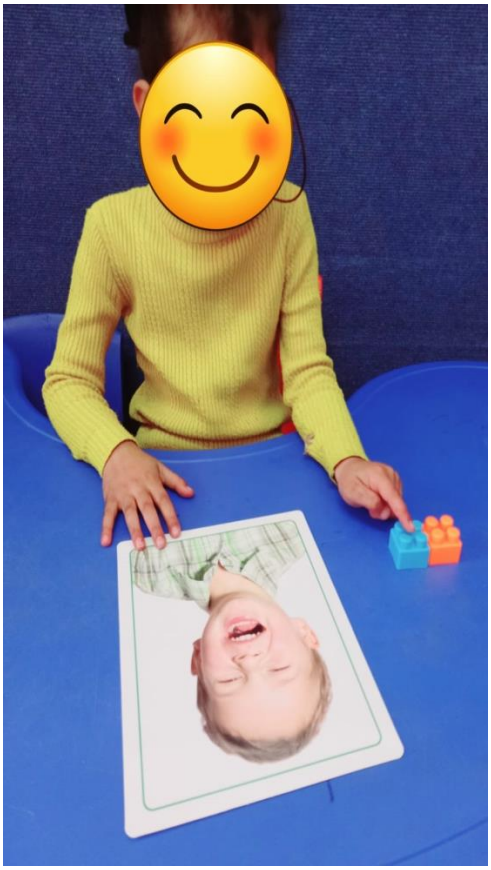
الأهداف الخاصة	الأدوات	الإجراءات	الأسلوب المتبع	التقويم	المدة
		التهيئة: -استقبال الأم والطفل والترحيب بهما باستخدام عبارات الترحيب. - التأكد من أن المكان المخصص للجلسة به درجة معتدلة من التهوية، والإضاءة، وبعيد عن الضوضاء، والمشتتات الخارجية، والداخلية.			5 دقائق
أن يتمكن الطفل من التعبير عن العلاقات المكانية (أمام / خلف / فوق تحت/ داخل خارج)	مجسمات دمى بطاقات صور	خلق قصة عن قطة تبين مفهومي أمام وخلف.			10
		القطة أمام الكرسي القطة خلف الكرسي ***كانت هناك قطة صغيرة تُدعى "مشمش". في يوم من الأيام، وجدت مشمش كرسيًا مريحًا في غرفة الجلوس. بدأت مشمش باللعب حول الكرسي. في البداية، كانت تجلس أمام الكرسي وتنظر بعينين واسعتين، وكأنها تفكر في مغامرة جديدة. ثم قررت القفز خلف الكرسي، واختبأت هناك، تنتظر بصبر لترى إن كان أحد سيبحث عنها.***		أن يتمكن الطفل من فهم القصة	دقائق
		تقوم الأخصائية باستخدام الدمى وتحريكها لتوضح للطفل المقصود بمفهوم أمام وخلف			5 دقائق
		تقوم الأخصائية بتقديم دميتين للطفل، وتطلب منه أن يحرك الدمية إلى الأمام والخلف.			5 دقائق
		تطلب الأخصائية من الطفل الإشارة إلى الأشياء من خلفه وأمامه			10 دقائق
		تقوم الأخصائية بتكرار النشاط لتوضيح فوق وتحت			
		تقوم الأخصائية بتكرار النشاط لتوضيح داخل وخارج			

التعرف على المشاعر والتعبير عنها

المجال: مهارات اللغة التعبيرية الجلسة: السابعة مدة الجلسة: 35 دقيقة

الأهداف الخاصة	الأدوات	الإجراءات	الأسلوب المتبع	التقويم	المدة
		التهيئة: -استقبال الأم والطفل والترحيب بهما باستخدام عبارات الترحيب. - التأكد من أن المكان المخصص للجلسة به درجة معتدلة من التهوية، والإضاءة، وبعيد عن الضوضاء، والمشتتات الخارجية، والداخلية.			5 دقائق
أن يتمكن الطفل من التعرف على المشاعر والتعبير عنها	الحاسوب صور بطاقات	- تقوم الأخصائية بعرض أغنية مبسطة توضح المشاعر للأطفال تطلب الأخصائية من الأطفال الغناء مع الأغنية وترديد الكلمات	النمذجة	أن يتعرف على المشاعر الإنسانية	10 دقائق
		أن يتم عرض أصوات انفعالات إيجابية (ضحك) وانفعالات سلبية (حزن وغضب) وتقوم الأخصائية بتغيير تعبيرات وجهها وفقاً للأصوات	النمذجة	أن يتمكن الطفل من ربط الأصوات بالانفعالات الإيجابية والسلبية	7 دقائق
		تقوم الأخصائية بعرض الصور على الطفل، للتعرف على الانفعالات الإيجابية (فرح، سعادة، ...) والانفعالات السلبية (غضب، حزن...)	الحوار والنقاش	أن يتمكن الطفل من تحديد الانفعالات الإيجابية والسلبية	10 دقائق

ملحق (8) صور التطبيق



ملحق (9) إقرار تطبيق رسالة الماجستير من المركز

جمعية دورا الأمل الخيرية
Dura AL-Amal Charitable Association

التاريخ: 2024/06/08

جمعية دورا الامل الخيرية
صادر: 2024-6-8

حضرة الدكتور سعيد حسين محمود عوض المحترم
تحية طيبة وبعد

الموضوع: إقرار تطبيق رسالة الماجستير

تشهد جمعية دورا الامل الخيرية -مركز دورا الأمل للتأهيل، أن الأخصائية بيان محمد نايف صلاح التي تحمل رقم الهوية (859435240) قد طبقت لدى المركز في قسم العلاج التأهيلي – علاج النطق واللغة برنامج التدخل المبكر لرسالة الماجستير الخاصة بها بعنوان " فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على الادراك السمعي في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة" وذلك من تاريخ 2024/02/17 وحتى تاريخ 2023/06/08.

وقد أعطيت هذه الشهادة بناءاً على طلبها.

و لكم خالص الشكر والتقدير

مديرة مركز دورا الأمل للتأهيل

أ.مارسيل السمبطي

Tel: 02-2282321
Fax: 02-2282321
العنوان: دورا - خلف إستاد دورا الدولي
Address: Dura behind International Stadium
alamaldura@gmail.com
مركز دورا الأمل للتأهيل

فهرس الملاحق

ملحق (1) أسماء المحكمين 134
ملحق (2) أدوات الدراسة بصورتها الأولية..... 135
ملحق (3) أدوات الدراسة بصورتها النهائية..... 138
ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس 140
ملحق (5) برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي..... 141
ملحق (6) صور لبعض الأدوات المستخدمة في البرنامج..... 148
ملحق (7) نموذج من جلسات البرنامج..... 151
ملحق (8) صور التطبيق..... 161
ملحق (9) إقرار تطبيق رسالة الماجستير من المركز..... 165

فهرس الأشكال

الشكل (1.4) نتائج تنمية مهارات اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج.....75

الشكل (2.4) نتائج الطفل (و) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل البرنامج وبعده.....80

الشكل (3.4) نتائج الطفل (غ.س) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 81

الشكل (4.4) نتائج الطفل (ض.د) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 82

الشكل (5.4) نتائج الطفل (ن.ع) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 83

الشكل (6.4) نتائج الطفل (ع.د) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده.....84

الشكل (7.4) نتائج الطفل (م.د) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 85

الشكل (8.4) نتائج الطفل (ش.ا) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 86

الشكل (9.4) نتائج الطفل (ر.س) لامتلاك مهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 87

الشكل (10.4) نتائج تنمية مهارات اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج 89

الشكل (11.4) نتائج الطفل (و) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده 94

الشكل (12.4) نتائج الطفل (غ.س) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده 95

الشكل (13.4) نتائج الطفل (ض.د) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده 96

الشكل (14.4) نتائج الطفل (ن.ع) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده 97

الشكل (15.4) نتائج الطفل (ع.د) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده.....98

الشكل (16.4) نتائج الطفل (م.د) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده.....99

الشكل (17.4) نتائج الطفل (ش.ا) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده..... 100

الشكل (18.4) نتائج الطفل (ر.س) لامتلاك مهارات اللغة التعبيرية قبل البرنامج وبعده..... 101

فهرس الجداول

الجدول (1.3) خصائص الأطفال عينة الدراسة 58

الجدول (2.3–أ) نقاط الضعف للغة الاستقبالية للأطفال قبل تطبيق البرنامج 59

الجدول (2.3–ب) نقاط الضعف للغة الاستقبالية للأطفال قبل تطبيق البرنامج 60

الجدول (3.3) نقاط الضعف للغة التعبيرية للأطفال قبل تطبيق البرنامج 61

الجدول (4.3) ثبات مقياس اللغة الاستقبالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار 66

الجدول (5.3) ثبات مقياس اللغة الاستقبالية بطريقة كرونباخ ألفا 66

الجدول (6.3) ثبات مقياس اللغة التعبيرية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار 67

الجدول (7.3) ثبات مقياس اللغة التعبيرية بطريقة كرونباخ ألفا 68

الجدول (1.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لدرجات مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين القياس القبلي والبعدي 74

الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات شكل اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة ، على القياس القبلي والبعدي..... 76

الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات محتوى اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي..... 77

الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاستعمال الاجتماعي للغة الاستقبالية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي 78

الجدول (5.4) نتائج الطفل (و) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 79

الجدول (6.4) نتائج الطفل (غ.س) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 80

الجدول (7.4) نتائج الطفل (ض. د) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 81

الجدول (8.4) نتائج الطفل (ن.ع) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 82

الجدول (9.4) نتائج الطفل (ع.د) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده..... 83

الجدول (10.4) نتائج الطفل (م.د) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 84

الجدول (11.4) نتائج الطفل (ش.ا) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده 85

الجدول (12.4) نتائج الطفل (ر. س) لمهارات اللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج وبعده..... 86

الجدول (13.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) لدرجات مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة بين القياس القبلي والبعدي 88

الجدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات شكل اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي..... 90

الجدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات محتوى اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي..... 91

الجدول (16.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاستعمال الاجتماعي للغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، على القياس القبلي والبعدي 92

الجدول (17.4) نتائج الطفل (و) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده 93

الجدول (18.4) نتائج الطفل (غ.س) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده 94

الجدول (19.4) نتائج الطفل (ض.د) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده 95

الجدول (20.4) نتائج الطفل (ن.ع) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده 96

الجدول (21.4) نتائج الطفل (ع.د) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده..... 97

الجدول (22.4) نتائج الطفل (م.د) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده..... 98

الجدول (23.4) نتائج الطفل (ش.ا) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده 99

الجدول (24.4) نتائج الطفل (ر.س) لمهارات اللغة التعبيرية قبل تطبيق البرنامج وبعده.....100

الجدول (25.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) للمتوسطات الحسابية لمهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة للاختبار البعدي والتتبعي 102

جدول (26.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المقترنة (Paired Samples T Test) للمتوسطات الحسابية لمهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة في سن ما قبل المدرسة للاختبار البعدي والتتبعي 103

فهرس المحتويات:

إقرار:.....أ

الشكر والتقدير .....ب

الملخص.....ج

Abstract:.....د

الفصل الأول خلفية الدراسة ومشكلتها

1. 1. مقدمة 1

1. 2. مشكلة الدراسة 5

1. 3. أهداف الدراسة 6

1. 4. أسئلة الدراسة 6

1. 5. فرضيات الدراسة.....7

1. 6. أهمية الدراسة 8

1. 7. مصطلحات الدراسة 9

1. 8. محددات الدراسة 10

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

2. 1. مقدمة: 11

2. 2. اضطراب اللغة.....11

2. 2. 1. تمهيد 11

2. 2. 2. تعريف اضطراب اللغة.....12

2. 2. 3. تصنيف اضطراب اللغة.....13

2. 2. 4. سمات الأطفال ذوي اضطراب اللغة:.....15

.5 .2 .2 أسباب اضطراب اللغة: 17
2. 2. 6. نسبة الانتشار 18
2. 3. المهارات اللغوية 19
2. 3. 1. اللغة 19
2. 3. 2. المهارات اللغوية 20
2. 3. 3. مكونات اللغة 22
2. 3. 4. نظريات اكتساب اللغة 24
2. 3. 5. مراحل اكتساب اللغة 25
5. 2. 1. العوامل المؤثرة في تطور اللغة 27
2. 3. 6. مراكز اللغة في الدماغ 29
2. 3. 7. عملية إدراك وإنتاج اللغة اللفظية : 29
2. 4. التدخل المبكر 30
.1 .4 .2 تعريف التدخل المبكر 30
2. 4. 2. الفئات المستهدفة في برامج التدخل المبكر: 31
2. 4. 3. دور الأسرة في تعليم وتنمية المهارات اللغوية للطفل 33
2. 5. الإدراك السمعي 33
2. 5. 1. عناصر العملية الإدراكية 33
2. 5. 2. تعريف الإدراك السمعي 35
.3 .5 .2 مهارات الإدراك السمعي: 35
.4 .5 .2 مستويات الوعي الصوتي : 36
2. 5. 5. مهارات الوعي الصوتي 37
2. 5. 6. العناصر الأساسية للإدراك السمعي: 39

2. 5. 7. المعالجة السمعية :.....40
2. 5. 8. العلاقة بين الإدراك السمعي والمهارات اللغوية 40
2. 6. الدراسات السابقة.....45
2. 6. 1. الدراسات العربية.....45
2. 6. 2. الدراسات الأجنبية:.....53
2. 6. 3. التعقيب على الدراسات السابقة: 55

الفصل الثالث طريقة وإجراءات الدراسة

3. 1. المقدمة:.....57
3. 2. منهج الدراسة: 57
3. 3. مجتمع الدراسة:.....58
3. 4. عينة الدراسة:.....58
3. 5. أدوات الدراسة:.....62
3. 5. 1. مقياسي اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.....62
3. 5. 2. صدق أدوات الدراسة.....65
3. 5. 3. ثبات أدوات الدراسة.....65
3. 6. برنامج التدخل المبكر : 68
3. 6. 1. مصادر إعداد البرنامج:.....68
3. 6. 2. الأهداف العامة والخاصة لبرنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي: 69
3. 6. 3. مراحل إعداد برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي: 70
3. 6. 4. الحد المكاني والزماني لتطبيق برنامج التدخل المبكر القائم على الإدراك السمعي: 70
3. 7. إجراءات الدراسة: 71
3. 8. متغيرات الدراسة:.....72

3. 9. المعالجة الإحصائية:..... 72

الفصل الرابع نتائج الدراسة

4. 1. مقدمة:..... 73
4. 2. نتائج أسئلة الدراسة..... 73
4. 2. 1. السؤال الأول:..... 73
4. 2. 2. السؤال الثاني:..... 87
3. 2. 4 السؤال الثالث:..... 101
4. 2. 4. السؤال الرابع:..... 102

الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات

5. 1. مقدمة..... 104
5. 2. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:..... 104
5. 3. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:..... 107
5. 4. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:..... 109
5. 5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:..... 109
5. 6. التوصيات:..... 111
المصادر والمراجع..... 112
المراجع العربية..... 112
الملاحق..... 134
فهرس الملاحق..... 166
فهرس الأشكال..... 167
فهرس الجداول..... 168
فهرس المحتويات:..... 170