



كلية التربية للطفولة المبكرة
إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=====

برنامج تقاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

إعداد

أ.د/ غادة كامل سويني

أستاذ علم نفس الطفل
بكلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة أسيوط

أ.د/ غادة فرغل جابر

أستاذ علم نفس الطفل
كلية الطفولة المبكرة - جامعة المنيا

أ / آية أبو العلاء خليل نصر

معلمة رياض أطفال
لتسجيل درجة الماجستير تخصص رياض أطفال

تم ارسال البحث: ٢٠٢٥/٢/٥ تم الموافقة على النشر: ٢٠٢٥/٢/٢٨

«العدد الثالث والثلاثون - أبريل ٢٠٢٥ م - الجزء الأول»

برنامج تخاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

تم ارسال البحث: ٢٠٢٥/٢/٥ تم الموافقة على النشر: ٢٠٢٥/٢/٢٨

مستخلص

هدف البحث الحالي إلي خفض صعوبات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعلم باستخدام برنامج تخاطبي ، واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي ذات القياسات القبليه والبعدية والتتبعية لمناسبتة لطبيعة البحث، وبلغت عينة البحث من (٢٠) طفل وطفلة من أطفال المستوي الثاني (٥:٦) سنوات ،وتكونت أدوات البحث من مجموعة من الأدوات: اختبار ستانفورد بنية الصورة الخامسة (تعريب: محمود ابوالنيل ٢٠١١) مقياس صعوبات التعلم النمائية إعداد (عادل عبد الله ،٢٠٠٦) ،مقياس صعوبات اللغة الشفهية (إعداد الباحثة) ،وبرنامج تخاطبي ، وأسفرت نتائج البحث إلي النتائج التالية :فاعلية البرنامج التخاطبي في خفض صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي الصعوبات التعلم ،كما أسفرت عن فاعلية استمرارية البرنامج في خفض صعوبات اللغة الشفهية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التخاطبي ، صعوبات اللغة الشفهية ، صعوبات التعلم

A Speech Therapy Program to Reduce Oral Language Difficulties in Children with Learning Disabilities

Prof. Dr. \Ghada Kamel Sufi
Dr. \Ghada fargal Jabir
Aya Abo Alalla Khalil.

Abstract

The current research aimed to reduce oral language difficulties in kindergarten children with learning disabilities using a speech therapy program. The research followed a quasi-experimental approach with pre-post and sequential measurements suitable for the study nature. The research sample consisted of (6) kindergarten children at level one (age 5-6 years). The research tools included a preliminary case selection test, the Stanford-Binet Intelligence Scale (Fifth Edition), a scale to measure oral language difficulties (prepared by Alaa Eddin, 2010), a scale for measuring oral language difficulties (prepared by the researcher), and a speech therapy program.

The research findings Indicated the effectiveness of the speech therapy program in reducing oral language difficulties in kindergarten children with learning disabilities. Additionally, the program demonstrated sustainability in reducing these difficulties over a period of two weeks.

Keywords: Speech therapy program, oral language difficulties, learning disabilities

المقدمة :

تعد مرحلة الروضة أهم المراحل التي يمر بها الفرد في حياته، والأساس الذي يتشكل من خلاله مستوي الطفل في المراحل التعليمية الأخرى؛ فمن خلالها ترسم الخطوط العريضة من جميع جوانب النمو لديه بما فيها النمو المعرفي والاجتماعي وخاصة النمو اللغوي لتطويرة بشكل متسارع في هذه المرحلة، حيث يبدأ الطفل فيها تنمية العديد من المهارات والمفاهيم وأي خلل في إكتسابه لهذه المهارات والمفاهيم سيستمر هذا الخلل معه ويتراكم حتى يصل للمراحل الأخرى؛ مما يعوق تقدم الطفل بشكل طبيعي وقدرته على متابعة التعلم لذلك يسعى الباحثين لدراسة المشكلات التي تواجه الأطفال في هذه المرحلة ووضع البرامج العلاجية الملائمة للوقاية من تفاقم هذه المشكلات ومن أكثر المشكلات شيوعاً في هذه المرحلة المشكلات اللغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

وتعد صعوبات التعلم في مرحلة الروضة أحد ميادين التربية الخاصة التي تنال اهتماماً كبيراً من قبل المختصين و المربين وبشكل متزايد، ويرجع ذلك إلى إنتشار هذه الفئة بشكل كبير بالإضافة إلى وعي المختصين بمدي خطورة المشكلات التي يعاني منها الأطفال.(أبو الديار ،٢٠١٥، ٧٧)، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم فئة جديرة لتقديم خدمات علاجية للمشكلات التي تعوق تقدمهم النفسي والعقلي وذلك لأن صعوبات التعلم من المشكلات التي تظل مدى الحياة وتحتاج مساعدة مستمرة واهتمام متزايد منذ بداية مرحلة الروضة إلى ما بعد ذلك من المراحل الأخرى. (حماده ، ٢٠٢٠، ١١٤)

وتشير هند إمبابي (٢٠١٠، ٦٥) إلي أن أهم ما يعاني منه أطفال ذوي صعوبات التعلم هو ضعف عام في التطور اللغوي والمشكلات الخاصة باستخدام اللغة وضآلة المحتوى اللغوي، ويرجع هذا الضعف إلى بطء التطور العقلي، ولذلك يكون الضعف العام في مهاراتهم اللغوية من أكثر المشاكل التي تواجههم في محاولاتهم أن يكونوا جزء فعال من المجتمع .

ولما كانت اللغة أهم مصدر من مصادر تحقيق الإنسانية، وأساس العمل في جميع النواحي؛ فهي أداة أساسية ومهمة للتواصل والتفاعل مع الآخرين ، ويحتاج التواصل اللغوي السليم من الطفل قدرته على فهم واستيعاب ما يتحدثه الآخرون (اللغة الاستقبالية) وقدرته على التعبير و توصيل الأفكار إلى الآخرين بلغة معبره بشكل صحيح عن الأفكار (اللغة التعبيرية)، ويواجه الأطفال الذين يعانون عادة من صعوبات اللغة مشكلات في فهم ما يقال

لهم أو قد يعانون من مشكلة في إنتاج العبارات المعبرة عن أفكارهم . (هناء عطية، ٢٠٢٣، ٢٣٤)

وأوضحت سمر أبوقورة (٢٠١٨، ٢٠) في هذا الصدد أهمية اللغة الشفهية بأنها أداة لا غني عنها حيث تتمتع بأهمية كبيرة بين أفراد الجنس البشري لأنها تستخدم بشكل أساسي في مختلف مواقف حياتهم لأغراض التحدث مع الآخرين، والتفكير، والتعليم، والترفيه، والتحية، وجنب الانتباه، والمساعدة، والتعبير في المواقف الاجتماعية والتأثير على الآخرين، وتبادل المعلومات والمعارف والحصول على الأخبار والوقوف على طبيعة حياة الإنسان بصورة عامة، أو تطويرها قديماً أو حاضراً، وانطلاقاً إلى المستقبل .

فاللغة عبارة عن نظام إجتماعي معين تتخذه جماعة معينة في مجتمع ما، للتحدث والنقاش به، قاصدين بذلك تحقيق وظائف معينة. ووظيفة اللغة هي إشباع رغبات الفرد والتعبير عن أفكاره وإحساساته، فاللغة تبرز الفكرة الكامنة لدى الفرد وتظهرها للآخرين، وبالتالي فهي تدعم عملية الاتصال الاجتماعي بين الأفراد والجماعات . (العدل، ٢٠١١، ٣٦٧) حيث أن اللغة هي إحدى الأدوات اللازمة والهامة التي يستطيع الطفل من خلالها التفاعل مع البيئة المحيطة، كما تساعده على التعبير عن انفعالاته ورغباته بشكل واضح ومن خلالها يستطيع تلبية رغباته، والتعبير عن مشاعره. (Lang, ٢٠١٦، ٣).

ولأهمية اللغة في مرحلة الروضة والأثر البالغ لصعوبات اللغة الشفهية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم؛ لذا تستدعي الحاجة الي التدخل ببرنامج يقوم علي أساليب التعلم النشط تساعد علي تنمية اللغة الشفهية من حيث الجانب الإستقبالي، والتعبيري) ؛ وفي هذا الصدد يوضح إسماعيل (٢٠٠٥، ٣٨) أن التأهيل التخاطبي استراتيجية مهمة لتنمية اللغة فيركز التأهيل التخاطبي علي المهارات اللغوية، واللفظية للتواصل مع الآخرين ؛ كما يهدف إلى تبادل المعنى بين الطرفين. (أبوزيد، ٢٠١١، ٣٠).

وبناء عليه يعتبر أهداف التأهيل التخاطبي هي ذاتها تساعد على تنمية مهارات اللغة الشفهية ومساعدة أطفال صعوبات التعلم في مرحلة الروضة علي خفض صعوبات اللغة الشفهية لديهم.

لذلك تسعى الدراسة الحالية إلي إعداد برنامج تخاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات.

مشكله البحث:

اتضح مشكلة البحث الحالي للباحثة من خلال خبرتها العملية أثناء قيامها بالتدريس والتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل القاعات وفترات اليوم الدراسي، حيث لاحظت الباحثة وعن طريق الملاحظة غير المقننة أنهم يعانون من بعض الصعوبات في مهارات اللغة الشفهية ولديهم مشكلات لغوية خاصة في الجانب التعبيري فاللغة الشفهية لديهم لا تتناسب العمر الزمني مما يعوق التواصل والتفاعل الذي يمكنهم من التعلم ونمو مهاراتهم في مسارها الطبيعي وبالتالي عدم استفادتهم من وظيفة وأهمية الروضة لذلك جذب انتباه الباحثة بمحاولة للتحقق من فاعلية عمل برنامج تخاطبي مع مراعاة الجانب النمائي كوسيلة تأهيل علاجية يمكن أن تؤدي إلى خفض صعوبات اللغة الشفهية وزيادة المهارات اللغوية لديهم في مرحلة الروضة .

كما لاحظت الباحثة شكوى الأمهات والمعلمات بأن اللغة الشفهية لدى الأطفال أقل من الطبيعي وعدم القدرة على التعبير والاستقبال وذلك رغم الجهود التي تقدم لديهم في الروضة مع المعلمة أو في المنزل مع الأم وهذا التأخر أضح بالمقارنة مع من في نفس عمرهم ويرجع ذلك الى وجود مشاكل في المهارات النمائية لديهم وبالتالي صعوبة الحصول على كلمات ومهارات جديده وتأثير سلبي على مختلف الجوانب (النفسي، الاكاديمي المعرفي، اللغوي) ،

ويدعم ذلك ما ذكره (Demirel، 2010، 64) بأن اللغة لدى ذوي صعوبات التعلم تتطور ببطيء وتتسم بعدم النضج ، فالطفل ذوي صعوبات التعلم يواجه صعوبة في التعبير عن نفسه وعما يدور بينه وبين الآخرين وضعف التواصل بشكل عام ،فإعاقة عملية التواصل هذه يترتب عليها مشكلات اجتماعية ونفسية للطفل تؤثر في نموه اللغوي، لذلك فالخصائص اللغوية والمشكلات المرتبطة بها مظهرا مميزا لذوي صعوبات التعلم لأنها تؤثر سلبا على القدرة التواصلية ، ويتفق ذلك مع ما أوضحتة أيضا الدراسات السابقة على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات واضحة في التواصل اللغوي ومن أهم هذه الدراسات دراسة (McGhee، 2011)، ودراسة (Bishara & Kaplan، 2016)، ودراسة (Adoola et al.، 2017)، ودراسة (Cardillo، 2018).

ومما سبق يتضح أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى برامج علاجية تقوم علي استراتيجيات فعالة باستخدام فنيات تناسب أعمارهم ومستواهم وذلك لمساعدتهم علي خفض صعوبات اللغة الشفهية لديهم .
واستناداً لما سبق فان مشكلة الدراسة تتحدد في الحاجة إلى إستخدام أساليب التعلم والعلاج النشط من خلال برنامج تخاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لديهم وتحسين مهاراتهم اللغوية.

مما سبق يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:-
ما فاعلية برنامج تخاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية كالاتي :-

- ١- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة الأساسية في مقياس صعوبات اللغة الشفهية ؟
- ٢- ما الفروق بين متوسط رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لعينة الدراسة الأساسية في مقياس صعوبات اللغة الشفهية ؟

أهداف البحث:

- هدف البحث الحالي إلي خفض صعوبات اللغة الشفهية من خلال التعرف علي :
- ١- فاعلية البرنامج التخاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
 - ٢- مدي استمرارية فاعلية برنامج تخاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث :

تتبع أهمية البحث الحالي من أهمية الدور الذي يقوم به البرنامج التخاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم و تتمثل هذه الأهمية في جانبين أساسيين:

اولا الأهمية النظرية :-

- ١- تتناول الدراسة الحالية أطفال ذوي صعوبات اللغة الشفهية وهم فئة جديدة بالدراسة والاهتمام لمحاولة تقديم الرعاية والتأهيل المناسب لهم والحد من مشكلاتهم.

٢- تسليط الضوء على مفهوم اضطرابات اللغة الشفهية باعتباره أحد الاضطرابات التي تحتل أهمية بارزة في مجال صعوبات التعلم.

٣- إلقاء الضوء على فاعلية البرنامج التخاطبي كأسلوب فعال في خفض صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .

ثانيا الأهمية التطبيقية :-

- تقدم الدراسة الحالية مجموعة متميزة من الادوات منها مقياس صعوبات اللغة الشفهية ومقياس صعوبات التعلم والتي يمكن الاستفادة منهم لأطفال صعوبات اللغة الشفهية.
- تقديم البرنامج كنموذج للعاملين في مجال التخاطب للاستفادة منه في تطوير الخدمات العلاجية والتأهيلية التي تقدم لمثل هؤلاء الاطفال، ومعرفة كيفية التعامل مع أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم واستخدام الوسائل والتقنيات المناسبة لهم .
- تزويد المجال الميداني بطرق جديدة وفعالة تساعد على تنمية مهارات اللغة الشفهية والحد من صعوباتها لدي عينة الدراسة.
- إتاحة الفرصة للأولياء الأمور للمشاركة في تنفيذ البرنامج من خلال الواجبات المنزلية لما ذلك من أثر إيجابي في الإثراء بالبرنامج ومساعدة ولي الأمر في معرفة وتفهم احتياجات وخصائص أطفالهم مما ييسر عملية التواصل والتفاعل معهم بشكل إيجابي.

خامسا :حدود البحث:-

يمكن تناول حدود الدراسة من حيث الحدود الموضوعية والزمنية والمكانية والبشرية كما يلي:

- الحدود الموضوعية :- تناولت الدراسة الحالية موضوعها المتمثل في: فاعلية البرنامج التخاطبي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، وتم إستخدام أبعاد صعوبات اللغة الشفهية.
- الحدود البشرية :- تم إجراء الدراسة علي مجموعة من أطفال الروضة ذوي صعوبات اللغة الشفهية عددهم (٢٠) طفل وطفلة قسمت الي مجموعتين .
- الحدود الزمنية :- تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الأول لعام ٢٠٢٤/٢٠٢٥

- **الحدود المكانية:** -تم تطبيق البرنامج بروضة مبارك بتتده بإدارة ملوي التابعة لمحافظة المنيا وتطبيق التجربة الاستطلاعية من جميع روضات التعليم العام بتتده التابعة لإدارة ملوي بمحافظة المنيا.

سادساً: منهج البحث :

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.

سابعاً: أدوات البحث :-

تتمثل الأدوات التي تستخدمها الدراسة الحالية فيما يلي:

أ- أدوات القياس وجمع البيانات:-

- ١- مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (تعريب: محمود ابوالنيل، ٢٠١١)
- ٢- مقياس صعوبات التعلم النمائية إعداد (عادل عبدالله، ٢٠٠٦).
- ٣- مقياس صعوبات اللغة الشفهية لدى اطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)

ب- المواد التعليمية:-

- البرنامج التخاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

- دليل تطبيقي لبرنامج تخاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. (إعداد /الباحثة)

ثامناً: مصطلحات البحث :-

١- البرنامج التخاطبي Speech Program :-

هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع الأطفال بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي و القيام بالاختيار الواعي المتعل ولتحقيق الأمن النفسي داخل الروضة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين (زهران، ٢٠٠٥، ١٣٩)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: أنه برنامج مخطط ومنظم يحتوي علي مجموعة من الأنشطة والفنيات المتنوعة والمعدة لأطفال الروضة ذوي صعوبات اللغة الشفهية بهدف مساعدتهم في

خفض صعوبات اللغة الشفهية وتنمية مهاراتها (الإستقبالية ،التعبيرية) وذلك من خلال جلسات جماعية محددة ومضبوطة بأسس علمية .

٢- صعوبات اللغة الشفهية:- Language Difficulties

هي خلل وظيفي ناتج عن خلل في العمليات العقلية الأساسية، اين تتمثل صعوبات النمو اللغوي عند الاطفال في مشكلات تتعلق بعلم أصوات الكلام ،علم الصرف ،علم بناء الجملة، وتركيبها علم دلالات الالفاظ، وتطورها وكذلك في المحتوى (زيدان السرطاوي، ٢٠٢٠، ٢٥٠)

تعرف صعوبات اللغة الشفهية بأنها اضطراب يظهر في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتركة في التعلم، واستخدام الأنظمة اللغوية في النشاط الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي وتظهر في الجانب الشفهي التعبيري أو جانب الفهم الاستماعي (الاستقبال) أو الاثنين معاً (Flanagan & Alfonso, 2010)

وتعرف الباحثة صعوبات اللغة الشفهية في الدراسة الحالية تعريفاً إجرائياً:- بأنها قصور في جوانب النمو اللغوي الطبيعي للطفل تؤدي الى تباعد واضح بين الاداء اللغوي المتوقع وبين الاداء الفعلي ناتج عن خلل في العمليات الأساسية وتختلف هذه الصعوبة من طفل لآخر ،وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات التعلم في مقياس اللغة الشفهية (اعداد الباحثة).

٣- أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم:-

Kindergarten children With learning disabilities

تتبنى الباحثة تعريف عادل عبدالله (٢٠٠٥) لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم: بأنهم هم الأطفال الذين لديهم قصور في المهارات والسلوكيات قبل الأكاديمية أو الخصائص والمؤشرات المنبئة بالصعوبات والتي يمثل القصور فيها لب وجوه تلك الصعوبات والمهارات تتعلق بالوعي أو الإدراك الفونولوجي (أي) تجزئة الحديث عامة أو الكلمة إلى تلك الأصوات المتضمنة فيها من جانبه، وقدرته على معرفة الحروف الهجائية و الارقام والاشكال والألوان. وتعرف الباحثة أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم هم تلك الفئة من الأطفال التي تتراوح أعمارهم بين الرابعة الى السادسة ويتميز بمستوى ذكاء متوسط او فوق المتوسط ويعاني من مشاكل مختلفة وقصور في الجانب النمائي أو الأكاديمي أو الاجتماعي وهذه المشاكل لا تعود الى إعاقة أو حرمان وقد ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي.

الإطار النظري مدعم بالدراسات السابقة:-

المحور الأول: صعوبات اللغة الشفهية

تعرف صعوبات اللغة الشفهية بأنها اضطراب يظهر في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتركة في التعلم، واستخدام الأنظمة اللغوية في النشاط الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي وتظهر في الجانب الشفهي التعبيري أو جانب الفهم الاستماعي (الاستقبال) أو الاثنين معاً (Flanagan & Alfonso, 2010)

كما عرفها السرطاوي (٢٠٢٠) أنها خلل وظيفي ناتج عن خلل في العمليات العقلية الأساسية، أين تتمثل صعوبات النمو اللغوي عند الأطفال في مشكلات تتعلق بـ علم أصوات الكلام، وعلم الصرف، وبناء الجملة وتركيبها، وعلم دلالات الألفاظ وتطورها، وكذلك في المحتوى، والشكل والاستخدام. (السرطاوي، ٢٠٢٠، ٢٥٠٠)

وتعرف الباحثة صعوبات اللغة الشفهية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها قصور في جوانب النمو اللغوي الطبيعي للطفل تؤدي الي تباعد واضح بين الاداء اللغوي المتوقع وبين الاداء الفعلي ناتجة عن خلل في العمليات الأساسية وتختلف هذه الصعوبة من طفل لآخر وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس اللغة الشفهية (اعداد الباحثة).

خصائص الأطفال ذوي صعوبات اللغة الشفهية:

أشار العلماء أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات اللغة الشفهية قد يظهرون واحد أو أكثر من الخصائص التالية:

- ١- التأخر في نطق الكلمة الأولى -٢ نطق كلمة أو كلمتين لمدة أطول من المعتادة، ٣- صعوبات في الترتيب السمعي، ٤- صعوبات في التمييز السمعي لأصوات اللغة بشكل منفرد، ٥- مشكلات في وضع الأصوات في مكانها المناسب، ٦- صعوبة في سماع الصوت من خلال خلفية صوتية، ٧- عيوب في الذاكرة السمعية، -قلب الصوت اللغوي في الكلمات، ٩- صعوبات في تتبع التوجيهات (عاشور، ٢٠١٥، ١٦٧)، ١٠- يعانون من تأخر عموماً في تطويرهم لتراكيب نحوية وتصريف الكلمات ويبدو هذا البطء واضحاً في الصفوف الابتدائية، ١١- يعانون من مشكلات في فهم القواعد التي تحكم تشكيل الكلمات واستعمال الضمائر، وأزمنت الفعل (الوقفي، ٢٠١٥، ٣٤٥٢)، ١٢- عدم القدرة على تسمية الأشياء، حيث يصعب إيجاد الكلمة المعبرة عن شيء، ١٣- استخدام كلمات غريبة، حيث يدمج التلميذ الجملة في كلمة مظهراً عدم قدرته على التعامل مع الجمل كأجزاء متسلسلة،

فمثلاً هو لعب كر) يعني(هو لعب بالكرة) (عبيد، ٢٠١٣، ٩٥)، ١٤- صعوبة في التفاعل الاجتماعي، ١٥- ضعف الوصف التعبيري مما لا يساعد السامع على فهم ما يقول، وذلك يرجع إلى ضعف التفاصيل الكافية للمعلومات المقدمة، ١٦- ضعف في إبداء أسئلة توضيحية عندما يستقبلون رسائل غامضة وتوجيهات، ١٧- الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات والأفكار (عبيد، ٢٠١٣، ٩٩).

أنواع صعوبات اللغة الشفهية لدى ذوي صعوبات التعلم:

يعتبر النمو اللغوي جانباً مهماً من جوانب النمو فأى اختلال في جوانب النمو ينعكس سلباً على النمو اللغوي السليم، وتصنف صعوبات الشفهية إلى الآتي:-

١- صعوبات اللغة الاستقبالية:

وتعني أن الأطفال لديهم القدرة علي سماع ما يقال والقدرة على الكلام ولكنهم لا يستطيعون فهم ما يقال وهذا ما يسمى بالحسبة الاستقبالية حيث يتميز هؤلاء الأطفال بقصور في فهم المعاني اللغوية مما يؤدي الى عدم القدرة علي ربط الكلمات المنطوقة مع الاشياء والمشاعر فهم يواجهوا صعوبة في إدراك الاصوات اللغوية للحروف والكلمات وأيضاً صعوبة تعلم الكلمات وفهم التركيب وإتباع التعليمات.(النوبي، ٢٠١١، ١٧٠٠) (ليندة، ٢٠١٤، ٢٠٠٠) وقد يظهر هؤلاء الأطفال مدى واسعاً من الأعراض حسب شدة الصعوبة، وقد يكونون غير منتبهين للصوت ويفشلون في التمييز فيما بين الكلمات أو مجموعات من الكلمات، ونقص في الثبات عند الاستجابة باللغة المنطوقة، وكذلك لديهم صعوبة في إتباع التعليمات أو الأوامر، وفي تعلم معنى إجراءات معينة من الكلام مثل حروف الجر والصفات وكذلك لديهم صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها.(السرطاوي، ٢٠٢٠، ٢٥٠٠)

٢- صعوبات اللغة التعبيرية الشفهية:-

ويقصد بالتعبير اللغوي هو الإفصاح عما داخل النفس البشرية من مشاعر وعواطف وأفكار وذلك من خلال التعبير الشفهي بشكل واضح ومفهوم، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبة يتعرفون على الأشياء ومدلولاتها ولكن غير قادرين علي التعبير عنها شفهيّاً ويرجع ذلك إلى صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة وصعوبة تنظيم استخدام الكلمات عند التعبير حيث تبدو جملهم غير مترابطة. (البطانية، ٢٠٠٥، ١٣٠٠)، كما يقصد بصعوبات اللغة التعبيرية الشفهية عدم القدرة على التعبير عن ما بداخل النفس من مشاعر وأحاسيس بلغة

منطوقة، وهذه وظيفة أساسية وهامة للتواصل الإنساني فالأطفال ذوي صعوبات التعبير الشفهي غير قادرين على التواصل شفويا مع الآخرين (عاشور، ٢٠١٥، ١٦٦)

٣- صعوبة اللغة التكاملية:-

يشتمل تطور اللغة على نمطين من سلوك اللغة التكاملية، ويدعى النمط الأول باللغة الداخلية، والكلام الداخلي، والثاني اللغة المركزية والكلام في مرحلة ما قبل العمليات.(عبيد، ٢٠١٣، ٩٣) ويرجع مصطلح صعوبة اللغة التكاملية إلى الصعوبة في التصرف بشكل رمزي، ويتصف بعدم القدرة على فهم العلاقات مثل المتضادات مثل أنا الأب رجل والأم..... وتعتبر صعوبة اللغة التكاملية واحدة من أكثر أنواع اضطرابات اللغة شدة، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات تكاملية سمعية شفوية يفهمون اللغة ولكنهم يعانون صعوبة في ربط ما سمعوه بخبراتهم السابقة ذات العلاقة.(السرطاوي، ٢٠٢٠، ٢٥١)

وأشارت الدراسات إلى أهمية التعرف على صعوبات اللغة الشفهية وأنواعها، حيث هدفت دراسة (Forman,betsher, 2015) إلى فحص بنية اللغة الشفهية وعلاقتها بالفهم في رياض الأطفال ودراسة(sokman, 2019) إلى تحديد المشكلات التي يواجه المعلمون في تعلم اللغة الشفهية .

كما هدفت دراسة الغول و ويزه ٢٠١٨ إلى دراسة الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية.

النظريات المفسرة لاكتساب اللغة الشفهية:

١- النظريات السلوكية: ويرى أصحاب هذه النظريات أن اكتساب اللغة يتم عن طريق التقليد والتعزيز، حيث يرى "سكنر" (Skinner) أن اللغة تكتسب عن طريق المحاكاة والتعزيز، حيث استعمل مصطلح السلوك اللفظي للتعبير عن اللغة إذ أنه اعتبر تعلم هذا السلوك عند الطفل بالتقليد للأصوات التي يسمعها وبالتالي تعزيز الكبار هذه المحاولة، فحسب السلوكيون هناك عدة طرق لاكتساب اللغة منها: الحث لما يقدم الراشد مفتاحاً لفظياً للطفل، النمذجة هنا عندما يلاحظ الطفل الوالدين وهم يتكلمون، التعزيز الإيجابي: وذلك بمكافئة الراشد الطفل محاولاته الكلامية الناجحة، التعلم التدريجي: أن يقدم الراشد إحياءات متكررة في البداية مع التدرج في تقليلها المساعدة الطفل في اكتساب اللغة، فبهذه الطرق نلاحظ أن تعلم اللغة الشفهية يرتبط بالبيئة الأسرية التي للعب دوراً وسيطا بين الطفل ولغته الشفهية.

٢- النظرية الفطرية: تعزي هذه النظرية إلى تشو مسكي (Chomsky) الذي يعتقد أن الطفل يملك قواعد فطرية تمكنه من بناء جملاً مفيدة لا تحصى، هذا يعني أن الطفل خلال عملية التطور اللغوي لديه مؤهلاً فطرياً لأن يستنتج قواعد الإنتاج اللغوي تسمح له بأن يشكل جمل وكلمات يتلفظها، فالأطفال لا يتعلمون الكلمات وإنما مجموعة من القواعد القابلة للتعميم، رغم ذلك فإن الطفل يجب أن يسبق بتعلم مجموعة من الخبرات اللغوية المبدئية في صغره.

٣- النظريات المعرفية: إن هذه النظريات تلقى الضوء على الرابط بين اللغة والفكر والخبرة، كما تؤكد على الأهمية البالغة للتطور المعرفي للطفل، ومن أهم رواد هذه النظريات الروسي (فايجوتسكي) (Vygotsky) الذي يرى أن الطفل وحتى وهو في المهد يبدأ ببعض الأفكار السابقة على اللغة أو بقاعدة معرفية، كما يرى (بياجيه) أن اللغة تكتسب عندما يمثل الطفل اللغة من البيئة ثم يكتسبها وفقاً لأفكاره ومعارفه، ويحدث التفاعل بين الأفكار واللغة عندما توجه عمليات التفكير أجزاء اللغة التي سيتم تمثيلها وكيفية تكييفها، وذلك ضمن القاعدة المعرفية القائمة في عقل الطفل، فهذه النظريات ترى أن التفاعلات التي تقوم بين الطفل واللغة والبيئة هي العناصر الجوهرية في اكتساب اللغة، فعندما يبدأ الأطفال باستعمال خيراتهم في توسيع معارفهم الموجودة وقواعدهم اللغوية تتطور لديهم اللغة والمعاني تدريجياً. (الوقفي، ٢٠١١، ٣٤١)

وتتبنى الباحثة في هذا البحث النظرية السلوكية والتي تتفق مع محور البحث ، حيث يذكر الكبيسي، الحياتي (٢٠١٤، ٢٧) أن أصحاب النظرية السلوكية يرون أن اللغة تكتسب عن طريق التدعيم الإيجابي للكلام، وأن اللغة عبارة عن مهارات تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، وتكرار الأفعال التي تدعّمها عن طريق المكافأة، وقد تكون أحد الاحتمالات العديدة كالتأييد الاجتماعي أو تقبل الوالدين له عندما يقوم بمنظومة لغوية معينة وخاصة في المراحل المبكرة من حياته، وبذلك نجد أن المدرسة السلوكية ركزت على اكتساب اللغة وفقاً لمبادئ التعلم المتمثل في النمذجة والتدعيم والتقليد على اعتبار أنها أساس اكتساب اللغة.

المحور الثاني: صعوبات التعلم Learning Disabilities :-

تعريف صعوبات التعلم : تعرف بأنها مجموعة متغيرة من الاضطرابات النابعة من داخل الطفل التي يفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وتظهر على شكل صعوبات في توظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية التي تظهر لدى الطفل مدى

الحياة ولا تعتبر سببا لإعاقة حسية او عقلية او انفعالية او اجتماعية مع تمتع هؤلاء الاطفال بذكاء متوسط او فوق المتوسط .(بطرس ،احمد ٢٠١٠ ،٦)

كما أن أطفال صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون تباعدا واضحا في أدائهم المتوقع، كما يقاس باختبارات الذكاء مقارنة بأقرانهم في العمر الزمني نفسه والمستوى العقلي والصف الدراسي ويستثنى منهم ذوي الاعاقات الحسية سواء كانت سمعية أم بصرية أم حركية، وكذلك المتأخرون عقليا والمضطربون انفعاليا والمحرومون ثقافيا. (المطلق، ٢٠١٧، ١٥٩)

وترى الباحثة أن أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم هم تلك الفئة من الاطفال التي تتراوح اعمارهم بين الرابعة الى السادسة ويتميزوا بمستوي ذكاء متوسط او فوق المتوسط و يعانون من مشاكل مختلفة في الجانب النمائي او الاكاديمي او الاجتماعي وهذه المشاكل لا تعود الى اعاقه او حرمان وقد ترجع إلي خلل في الجهاز العصبي .

تكمن الخطورة في مشكله صعوبات التعلم في كونها صعوبات خفيه فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم يكونون عادة اسوياء ولا يلاحظ المعلم او الاهل اي مظاهر شاذة تستوجب تقديم المساعدة والمعالجة الخاصة بحيث لا يجدى المعلمون ما يقدمونه لهم الا نعطهم بالكسل واللامبالاة او التخلف والغباء وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هؤلاء الاطفال تكرار الفشل والرسوم وبالتالي التسرب(هلا السيد ٦٨، ٢٠١٠) واذاف سليمان عبد الواحد ٢٠١١ انه لا تعتبر مشكله صعوبات التعلم مشكله تربوية بحسب بل مشكله نفسيه تكيفيه ايضا تؤثر على الطفل ووالديه واسرته مما يستلزم التدخل التربوي والعلاجي بل واستخدام تكنيكيات الارشاد والعلاج النفسي الملائم بما يسهم في تخفيف معاناه هؤلاء الأطفال (سليمان عبد الواحد، ٢٠١١، ١٦٧)، ودراسة علي الشرعة ٢٠٠٦ بعنوان العلاقة بين مفهوم الذات لدى صعوبات التعلم واتجاهات اولياء الامور نحوهم وهدفها التعرف على اثر العلاقة بين مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم واتجاهات اولياء الامور للطلبة الملحقين في غرفه المصادر واسفرت نتائج الدراسة الى ان مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم متدنية وهذا راجع الى تأثيرات البيئة المحيطة والعلاقة الاجتماعية مع الأقران والاهل وطبيعة المعاملة التي يتلقاها ذوي صعوبات التعلم من المعلمين والاهل واوصت الدراسة بضرورة التوصية للجهات المعنية بالعمل على تطبيق برامج تدريبية لرفع مستوى الذات لدى ذوي صعوبات التعلم

خصائص الاطفال ذوي صعوبات التعلم:

أشار رمضان ٢٠١١ ان الاطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم خصائص معرفية وعقلية وانفعالية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم العاديين والتي تظهر تأثيرها واضحاً على شخصية الطفل ومستوى تقدمه سواء داخل الروضة أو خارجها، وقد يفيد معرفة خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تيسير عملية التشخيص والعلاج وتقديم الخدمات في ضوء الخصائص المميزة لهم .

ومن الضروري معرفة أن هذه الصفات لا تجتمع كلها بالضرورة عند نفس الطفل بل قد يوجد بعضها ولا يوجد البعض الآخر وقد تختلف من مرحلة عمرية لأخرى وتفصيلاً كالآتي:
١ - الخصائص المعرفية :

الاطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في بعض العمليات العقلية مثل التنظيم المنطقي والتنسيق للمعلومات الداخلة التنظيم الداخلي وكذلك عدم القدرة على حمل هذه المعلومات الى خارج العمليات العقلية، كما أنهم يعانون من نقص القدرة علي حل المشكلات واكتساب المعلومات. فالأطفال ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على أن يتعلموا بالطرق التي يتعلم بها معظم الأطفال؛ لذلك نجد أن لديهم اختلافاً بين التعلم الكامن و التحصيل الفعلي ويرجع ذلك إلى عدة اسباب منها؛ عدم قدرتهم على استخدام التفكير النقدي وقدرتهم على التفكير ضعيفة (جمال، ٢٠١٢، ٤٨)

ومن أكثر الصفات الشائعة لذوي صعوبات التعلم من الناحية المعرفية هي اضطراب الانتباه فهم لا يستطيعون التركيز والانتباه لفترة طويلة ولديهم مشكلات في العمليات السمعية والمعلومات البصرية على سبيل المثال العديد منهم تكون ملاحظتهم ضعيفة للأصوات وفي التعرف السريع للكلمات وفي الذاكرة قصيرة المدى (Learner, 2010, 15)

٢ - الخصائص السلوكية :

يتمتع الاطفال ذوي صعوبات التعلم بالعديد من الخصائص السلوكية والتي ينعكس تأثيرها على مستوى تقدمهم في الروضة وتدني قابليتهم للتعلم كما تؤثر على قدرتهم في التفاعل مع الآخرين فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص القدرة على إصدار الأحكام وصعوبة في إدراك مشاعر الآخرين كما لديهم مشكلات في العلاقات الأسرية والسلوك التوافقي. (نادي، ٢٠١٣، ٣٠)

٣- الخصائص الاجتماعية

تعد الخصائص الاجتماعية مؤشراً هاماً يساعد في الحكم على الطفل ذوي صعوبات التعلم وتأكيداً لذلك باستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء الأطفال مثل دراسة (Dimitrovesky, 2010)، ودراسة (محمد، ٢٠١١) والتي أشارت إلى أنهم يعانون من انخفاض في مهارات الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي وصعوبة في اكتساب أصدقاء وضعف الثقة بالنفس.

٤- الخصائص الانفعالية:

يتميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم سريعو الانفعال وأنهم متغيرو المزاج ولديهم نقص في مستوى الطموح. وأن أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم وصفت ابنائها بأنهم غير قادرين على التحكم في تعبيراتهم الانفعالية ويتميزون بالتهور وقابليتهم للشغب وإساءة المعاملة كانت أعلى بكثير من الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم (عبد الواحد، ٢٠١٠، ٤٠).

٥-٥- الخصائص اللغوية:

يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الجانب اللغوي من صعوبات في استيعاب معاني المفاهيم- استيعاب الجمل المركبة والمعقدة- إدراك أصوات اللغة- استخدام قواعد اللغة الصحيحة وكذلك صعوبة في مناقشة المفاهيم المجردة مفاهيم زمان والمكان (زينب شقير، ٢٠٠٨، ٧٧).

وتتفق الباحثة مع دراسة كل من (Bhan & farooqui, 2013) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من عزل الارتكاز العاطفي ويجدون صعوبة في تحديد المشاعر بطريقه مناسبة اجتماعياً لأن التعبير عن الانفعالات بشكل سليم وفهم مشاعر الآخرين شرط أساسي للتواصل الاجتماعي والتكيف الاجتماعي . ومن خلال ما سبق تلخص الباحثة أهم خصائص أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في الآتي:

- يعانون من قصور في بعض العمليات المعرفية
- عدم النضج الانفعالي وضعف الثقة بالنفس والشعور بالإحباط
- انخفاض الدافعية للإنجاز
- لديهم مشكلات في التوافق الشخصي والاجتماعي

• الاندفاعية والتهور .

• لديهم صعوبة في الإدراك العام وإدراك المفاهيم.

تصنيف صعوبات التعلم:

نظرا لاختلاف المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة ليست متجانسة فقد حاول البعض تصنيفها للوقوف على معرفة أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة.

أولاً: صعوبات التعلم النمائية Development all learning Disabilities

وتنقسم صعوبات التعلم النمائية إلى قسمين هما:

أ - صعوبات تعلم نمائية أولية :وهي عبارة عن تداخل وظائف عقلية أساسية ويؤثر بعضها في البعض، وهي تتعلق بعمليات الانتباه ، والإدراك، والذاكرة. فإذا أصيبت هذه الوظائف باضطراب فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية وهي الصعوبات الثانوية. ب - صعوبات تعلم نمائية ثانوية : وهي الصعوبات خاصة باللغة الشفهية، والكلام، والتفكير، والفهم، وحل المشكلات والتخيل وتعلم المفاهيم (هاني، ٢٠٠٨، ١٧).

وهذا ما أوضحته دراسة (Fletcher 2012,25) أن صعوبات التعلم هي عبارة عن اضطراب في المهارات الأساسية التي يحتاجها الفرد، وتنقسم إلى صعوبات نمائية تتعلق بجوانب النمو وأخرى أكاديمية تتعلق بتعلم الكتابة والقراءة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، وتنقسم صعوبات التعلم النمائية إلى قسمين: الصعوبات الأولية في العمليات العقلية وتشمل الانتباه، الذاكرة ، الإدراك والصعوبات الثانوية وهي اضطراب التفكير.

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية Disabilities:Academic Learning

وهي تلك الصعوبات التي تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل صعوبة القراءة، وصعوبة الكتابة ، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية ، بالإضافة إلى صعوبة الهجاء.

ثالثاً: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

Social and emotional learning disabilities

يعرف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم " الأطفال الذين لا يتفاعلون إيجابياً مع الآخرين، فهم لا يختارون الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية القائمة على تعاون وتضافر جهود بسبب أنهم أقل تقبلاً من أقرانهم ومعلميهم، وحتى عندما يحاولون أن يبدأوا أو ينشئوا تفاعلاً اجتماعياً مع أقرانهم، فإنهم يجدون نوعاً من التجاهل أو الإعراض، ومن ثم تتجه

أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة أو عدوانية أو غير فعالة (يوسف، ٢٠١١، ١١٦).

من خلال العرض السابق لتصنيف صعوبات التعلم تري الباحثة أهمية الوقوف على دراسة صعوبات التعلم والتعرف علي تصنيفها لمعرفة الاساليب المناسبة لكل حالة؛ حيث أن الاسلوب الذي يناسب طفل لا يناسب طفل اخر وتتفق الباحثة مع التصنيفات السابقة بكونها صعوبات نمائية وأكاديمية وأخرى اجتماعية فالكثير يصنفها ويخلوا من التصنيف الصعوبات الاجتماعية والانفعالية فهي من الصعوبات التي لا تقل اهمية عن الصعوبات النمائية والاكاديمية فهي صعوبات مترابطة وتؤثر علي الآخر ويظل تأثيرها في الطفل عبر مراحل حياته المختلفة والتي تظهر بوضوح في مستوي التباعد بين الأداء المتوقع مقارنة بمن نفس عمره وبين الأداء الفعلي.

فروض البحث:

- ١-توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس صعوبات اللغة الشفهية لصالح القياس القبلي".
- ٢-لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس صعوبات اللغة الشفهية".

أدوات البحث:

ادوات الدراسة:- وتتكون أدوات الدراسة ومادتها من :-

- ١- مقياس ستانفورد بنيه الصورة الخامسة (تعريب: محمود ابوالنيل، ٢٠١١)
 - ٢- مقياس صعوبات التعلم النمائية إعداد (عادل عبدالله، ٢٠٠٦)
 - ٣- مقياس صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)
 - ٤- برنامج تخاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى الأطفال (إعداد الباحثة)
- أولا : إعداد مقياس صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم :-
- أ- الهدف من إعداد المقياس: إعداد أداة موضوعية وموثوقة ومصممة لقياس صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
- ب- خطوات إعداد المقياس: بعد تحديد الهدف من اعداد المقياس قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- ١- الاطلاع على البحوث والدراسات والمقاييس السابقة التي تناولت صعوبات اللغة الشفهية مثل دراسة (Forman,betsher, 2015) حيث هدفت الي فحص بنية اللغة الشفهية وعلاقتها بالفهم في رياض الأطفال ودراسة (sokman, 2019) الي تحديد المشكلات التي يواجهها المعلمون في تعلم اللغة الشفهية ،كما هدفت دراسة الغول و ويزه ٢٠١٨ الي دراسة الوعي الفونولوجي لدي الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية.
 - ٢- في ضوء الدراسات السابقة لصعوبات اللغة الشفهية حددت الباحثة بعدين للمقياس تمثل في: صعوبات اللغة الإستقبالية ،صعوبات اللغة التعبيرية .
 - ٣- قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس بما يتناسب مع كل بعد من أبعاد اللغة الشفهية المقترحة وطبيعة هذه الدراسة واهدافها.
 - ٤- حددت الباحثة طريقة القياس حيث انه يتم تطبيقه بشكل فردي.
 - ٥- صياغة مقدمة للمقياس توضح للساده المحكمين الهدف منه ،وابداء الراي فيه.
 - ٦- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته قبل التطبيق، واجراء التعديلات اللازمة وفق ما يرونه صوابا من حيث ما يلي.
 - مناسبة ما ورد بالمقياس من عبارات لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
 - ارتباط عبارات المقياس بالأبعاد الرئيسية.
 - مناسبة المقياس لما وضع من أجله.
 - التأكد من سلامة الصياغة اللغوية للعبارات الواردة في المقياس.
 - إضافة أو حذف أو استبدال أو تعديل ما يرونه من عبارات المقياس
- بعد اجراء التعديلات التي أوصي بها السادة المحكمين الخاصة بصياغة بعض العبارات واستبعاد بعضها في نسخة المقياس الأولية ،ثم تطبيق المقياس علي عينة الدراسة الاستطلاعية لتأكد من الكفاءة السيكمترية للمقياس.

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency:

تم حساب الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق من خلال: حساب معامل الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، والارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على المقياس، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الابعاد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الفقرات وابعادها لمقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال ذوي

صعوبات التعلم

الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد
اللغة الاستقبالية					
١	**٠,٥٤٤	٦	**٠,٦١٠	١١	**٠,٤٨٥
٢	**٠,٦٠٤	٧	**٠,٦٠١	١٢	**٠,٥١١
٣	**٠,٥٢١	٨	**٠,٥٥٥	١٣	**٠,٦٤٦
٤	**٠,٦٢٥	٩	**٠,٧١٣	١٤	**٠,٥٥٣
٥	**٠,٦١٦	١٠	**٠,٥٢٧	١٥	**٠,٥٤٠
اللغة التعبيرية					
١٦	**٠,٥١٠	٢١	**٠,٦٧٠	٢٦	**٠,٥٣٧
١٧	**٠,٥٩٩	٢٢	**٠,٦٣٧	٢٧	**٠,٥٤٦
١٨	**٠,٦١٧	٢٣	**٠,٦٦٩	٢٨	**٠,٦٧٤
١٩	**٠,٥٢٠	٢٤	**٠,٥٦٧	٢٩	**٠,٦٠٣
٢٠	**٠,٤٩٧	٢٥	**٠,٧٠٦	٣٠	**٠,٦٣١

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال

ذوي صعوبات التعلم

الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية
اللغة الاستقبالية					
١	٠,٥٣٠	٦	٠,٥٦٦	١١	٠,٥٥٧
٢	٠,٥٩٠	٧	٠,٦١١	١٢	٠,٥٤٦
٣	٠,٤٩٣	٨	٠,٤٩٧	١٣	٠,٦١١
٤	٠,٦٠٦	٩	٠,٤٧٧	١٤	٠,٤٧٤
٥	٠,٥١٧	١٠	٠,٥٢٥	١٥	٠,٥٦٨
اللغة التعبيرية					
١٦	٠,٥١٨	٢١	٠,٤٩٥	٢٦	٠,٥٥٨
١٧	٠,٥٧٥	٢٢	٠,٤٧٦	٢٧	٠,٥٤٨
١٨	٠,٦١٥	٢٣	٠,٦١٠	٢٨	٠,٥٤٩
١٩	٠,٦٠٧	٢٤	٠,٥٠٥	٢٩	٠,٤٨٩
٢٠	٠,٤٧٧	٢٥	٠,٥١٤	٣٠	٠,٥٤٥

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية عليه

مقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال ذوي صعوبات التعلم	عدد الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١ اللغة الاستقبالية	١٥	٠.٦٢٢**
٢ اللغة التعبيرية	١٥	٠.٧١٥**

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجداول () و () و () أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات وابعادها بين (٠.٤٨٥ الى ٠.٧١٣)، بينما تراوحت قيم معاملات بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٤٧٤ الى ٠.٦١٥)، اما قيم معاملات الارتباط بين الابعاد فقد تراوحت بين (٠.٦٢٢ الى ٠.٧١٥)، والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع المقياس، وهذا يعني ان المقياس بوجه عام صادق ويمكن الاعتماد عليه.

الصدق البنائي:

أ- الصدق البنائي Construct validity:

للتحقق من الصدق البنائي construct validity لمقياس صعوبات اللغة الشفهية تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis، حيث بلغ عدد افراد العينة الاستطلاعية (١٥٠) طفل، وتم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المحاور الاساسية الأساسية Principal Axis Factoring، وبلغت قيمة Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test (٠.٩٤٢) وهي قيمة اكبر من ٠.٨، وتم الابقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار ان الفقرة تكون متشعبة على العامل إذا كان تشعبها على هذا العامل يزيد عن (٠.٣) وبناء على ذلك تم استخراج (٢) من العوامل فسرت نسبة (٥٩.٧٤٪) من التباين الكلي للمقياس، اجري التدوير المائل بطريقة برومكس Promax، والجدولان التاليان توضح تشعبات فقرات مقياس صعوبات اللغة الشفهية على العوامل قبل وبعد التدوير:

جدول (١)

مصنوفة العوامل قبل وبعد التدوير وفق التحليل العائلي الاستكشافي لمقياس صعوبات اللغة الشفهية

الاشتراكيات	العوامل المستخرجة				الفقرات
	بعد التدوير		قبل التدوير		
	العامل الثاني	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الأول	
٠,٤٩٢	٠,٢٢٢	٠,٦٦٥	٠,٣٩٣	٠,٥٨١	١
٠,٧٠٩	٠,١٥٣	٠,٨٢٨	٠,٤٤٢	٠,٧٨٤	٢
٠,٥٨١	٠,١١٠	٠,٧٥٤	٠,٥٣٢	٠,٥٤٦	٣
٠,٧٤٠	٠,٢٦٦	٠,٨١٨	٠,٤٣٥	٠,٧٧٠	٤
٠,٧٠٤	٠,٢٤٤	٠,٨٠٣	٠,٤٨٩	٠,٦٨٢	٥
٠,٥٩١	٠,٠٩٤	٠,٧٦٣	٠,٥٤٨	٠,٥٣٩	٦
٠,٧٠٢	٠,٢٤٨	٠,٨٠٠	٠,٤٨٤	٠,٦٨٣	٧
٠,٧٠٢	٠,٢٥٩	٠,٧٩٧	٠,٤٧٥	٠,٦٩٠	٨
٠,٧٠٥	٠,٢٨١	٠,٧٩١	٠,٣٩٦	٠,٧٨٤	٩
٠,٤٨٤	٠,١٧٣	٠,٦٧٤	٠,٣١١	٠,٧٠٢	١٠
٠,٦٠٧	٠,١٦٨	٠,٧٦١	٠,٣٢٩-	٠,٧٠٦	١١
٠,٤٧٠	٠,٠٨٧	٠,٦٨٠	٠,٣٤٤-	٠,٥٩٢	١٢
٠,٦١٦	٠,٢٩١	٠,٧٢٩	٠,٢١٣-	٠,٧٥٦	١٣
٠,٤٩٩	٠,٢٨٤	٠,٦٤٧	٠,٠٧٤-	٠,٧٥٨	١٤
٠,٦٥٣	٠,٢٦٩	٠,٧٦٢	٠,١٧١-	٠,٨٢٩	١٥
٠,٣٨٤	٠,٥٦٧	٠,٢٥٠	٠,٠٦٧-	٠,٦٦٣	١٦
٠,٥٤٣	٠,٧٢٤	٠,١٣٧	٠,٣٣١-	٠,٦٥٨	١٧
٠,٥٤٥	٠,٧٣٢	٠,٠٩٧	٠,٣٦٨-	٠,٦٤٠	١٨
٠,٧٧٧	٠,٨٦٥	٠,١٦٩	٠,٢٨٨-	٠,٨٦٨	١٩
٠,٧٦٣	٠,٨٢٨	٠,٢٧٩	٠,٢٨٢-	٠,٨٢٧	٢٠
٠,٥٥٠	٠,٦٨٦	٠,٢٨١	٠,٠٦٦-	٠,٧١٤	٢١
٠,٤٢٠	٠,٦٠٧	٠,٢٢٨	٠,١٨٨-	٠,٦٢٠	٢٢
٠,٧١٢	٠,٧٩٩	٠,٢٧٢	٠,١٩١-	٠,٨٦١	٢٣
٠,٦٤٥	٠,٧٤٩	٠,٢٨٩	٠,١٤٧-	٠,٨٣١	٢٤
٠,٣٧٨	٠,٥٦٢	٠,٢٤٩	٠,٠٠٩	٠,٦١٥	٢٥
٠,٤٥٨	٠,٦٥٢	٠,١٨٠	٠,٢٥٤-	٠,٦٢٦	٢٦
٠,٧٧٨	٠,٨٦١	٠,١٩٢	٠,٢٨٠-	٠,٨١٣	٢٧
٠,٧٣٤	٠,٨٢٤	٠,٢٣٥	٠,٣١٥-	٠,٧٩٧	٢٨
٠,٦٠٤	٠,٧٤٨	٠,٢١٢	٠,٢٠٧-	٠,٧٨٤	٢٩
٠,٣٧٦	٠,٥٦٢	٠,٢٤٥	٠,٠٤٥	٠,٦١٦	٣٠

جدول (٢)

مصفوفة العوامل بعد التدوير (وحذف التشبعات التي تقل عن ٠.٣) وفق التحليل العاملي

الاستكشافي لمقياس صعوبات اللغة الشفهية

الفقرات	العوامل المستخرجة		الاشتراكيات
	العامل الأول	العامل الثاني	
١	٠,٦٦٥	—	٠,٤٩٢
٢	٠,٨٢٨	—	٠,٧٠٩
٣	٠,٧٥٤	—	٠,٥٨١
٤	٠,٨١٨	—	٠,٧٤٠
٥	٠,٨٠٣	—	٠,٧٠٤
٦	٠,٧٦٣	—	٠,٥٩١
٧	٠,٨٠٠	—	٠,٧٠٢
٨	٠,٧٩٧	—	٠,٧٠٢
٩	٠,٧٩١	—	٠,٧٠٥
١٠	٠,٦٧٤	—	٠,٤٨٤
١١	٠,٧٦١	—	٠,٦٠٧
١٢	٠,٦٨٠	—	٠,٤٧٠
١٣	٠,٧٢٩	—	٠,٦١٦
١٤	٠,٦٤٧	—	٠,٤٩٩
١٥	٠,٧٦٢	—	٠,٦٥٣
١٦	—	٠,٥٦٧	٠,٣٨٤
١٧	—	٠,٧٢٤	٠,٥٤٣
١٨	—	٠,٧٣٢	٠,٥٤٥
١٩	—	٠,٨٦٥	٠,٧٧٧
٢٠	—	٠,٨٢٨	٠,٧٦٣
٢١	—	٠,٦٨٦	٠,٥٥٠
٢٢	—	٠,٦٠٧	٠,٤٢٠
٢٣	—	٠,٧٩٩	٠,٧١٢
٢٤	—	٠,٧٤٩	٠,٦٤٥
٢٥	—	٠,٥٦٢	٠,٣٧٨
٢٦	—	٠,٦٥٢	٠,٤٥٨
٢٧	—	٠,٨٦١	٠,٧٧٨
٢٨	—	٠,٨٢٤	٠,٧٣٤
٢٩	—	٠,٧٤٨	٠,٦٠٤
٣٠	—	٠,٥٦٢	٠,٣٧٦
الجزر الكامن	٩,٣٠	٨,٦٣	التباين الكلي =
التباين المفسر (%)	٣٠,٩٩%	٢٨,٧٥%	٥٩,٧٤%

ومن الجدول (٢) يتضح ان:

• الفقرات (من ١ الى ١٥) كانت أكثر تشبعا على العامل الأول، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٩.٣٠)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (٣٠.٩٩٪)، ومن خلال دراسة محتوى الفقرات التي تشبعت على العامل الأول، نجد انها تتناول بعد (اللغة الاستقبالية).

• الفقرات (من ١٦ الى ٣٠) كانت أكثر تشبعا على العامل الثاني، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٨.٦٣)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (٢٨.٧٥٪)، ومن خلال دراسة محتوى الفقرات التي تشبعت على العامل الثاني، نجد انها تتناول بعد (اللغة التعبيرية).

ب- الصدق التمييزي:

بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (١٥٠) طفل أخذت الدرجة الكلية لمقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال ذوي صعوبات التعلم محكا للحكم على صدق ابعاده، كما أخذ أعلى وأدنى ٢٥٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٥٪ للأطفال المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٥٪ من الدرجات للأطفال المنخفضين، وباستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة في المقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين (المرتفعين والمنخفضين) جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦)

الصدق التمييزي لمقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال ذوي صعوبات التعلم

مقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال ذوي صعوبات التعلم	مجموعة المرتفعين (٣٨=ن)		مجموعة المنخفضين (٣٨=ن)		قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
	ع	م	ع	م		
١ اللغة الاستقبالية	٣١,٩٣	٣,٧٨	٢١,٣٠	٢,٥٨	١٤,٣٢	٠,٠١
٢ اللغة التعبيرية	٣٤,٥٦	٤,١٩	٢٠,٣٨	٢,٤٧	١٧,٩٨	٠,٠١
درجة المقياس الكلية	٦٦,٤٩	٧,٩٦	٤١,٦٨	٥,٠٥	١٦,٢٢	٠,٠١

ملحوظة: م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري، درجات الحرية = ٧٤، قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٩، وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٦٤

يتضح من الجدول () أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات مجموعة المرتفعين (أعلى ٢٥٪) ومتوسطات درجات مجموعة المنخفضين (أقل ٢٥٪) في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس.

ج- ثبات المقياس:

(١) الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ:

للاطمئنان على ثبات مقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال ذوي صعوبات التعلم تم استخدام معامل الفا كرونباخ، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قدرها (١٥٠) طفل وتم حساب الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

معاملات الثبات لمقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال ذوي صعوبات التعلم (باستخدام معادلة الفا كرونباخ)

مقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال ذوي صعوبات التعلم	عدد الفقرات	معامل الثبات الفا كرونباخ
١ اللغة الاستقبالية	١٥	٠,٨٢٢
٢ اللغة التعبيرية	١٥	٠,٧٦٧
المقياس ككل	٣٠	٠,٨١٩

ويتضح من الجدول (٧) ان قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ كانت جميعها أكبر (٠.٧)، مما يدل على ان المقياس تتمتع بثبات مقبول.

(٢) الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

للاطمئنان على ثبات مقياس صعوبات اللغة الشفهية للأطفال ذوي صعوبات التعلم باستخدام طريقة التجزئة النصفية تم استخدام معادلة سبيرمان-براون، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قدرها (١٥٠) طفل وتم حساب الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية فبلغت قيمته (٠.٨٣٢) وهي قيمة أكبر من (٠.٧)، مما يدل على ان المقياس تتمتع بثبات مقبول.

ثانيا : إعداد برنامج تخاطبي لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)

أ-إعداد البرنامج :

تم الاطلاع على الإطار النظري في الفصل الثاني والاطلاع على الدراسات المختلفة ،والدراسات السابقة التي تناولت برامج تخاطبيه بشكل عام كدراسة كلا من كدراسة (عبدالفتاح ،٢٠٢٠)،(دسوقي ،منى حسين، ٢٠٢١)

ب- أهمية البرنامج:

تتبع أهمية البرنامج المستخدم في الدراسة أهمية اللغة الشفهية وضرورة التدخل المبكر فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون بنقص في المفردات اللغوية وكذلك نقص في المهارات اللغوية ولذلك وبعد الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة جدت الباحثة أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى برامج علاجية جذابة باستخدام فنيات تتناسب مع أعمار هؤلاء الأطفال وذلك لتنمية التواصل اللغوي لديهم وكذلك يحتاجون إلى برامج تقوم على النمذجة والمحاكاة وغيرها من الفنيات المستقاة من المدارس العلاجية المختلفة وذلك لمساعدة الأطفال على التخلص من اضطرابهم في المهارات اللغوية وتنمية عملية اللغة وتنمية المفردات اللغوية لديهم. وهذا ما أشارت إليه دراسة (Bishara & Kaplan(2016 ، ودراسة Adoola et al.(2017)، ودراسة (Cardillo(2018)

ج- الهدف العام من البرنامج:

يتمثل الهدف العام للبرنامج في خفض صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام بعض فنيات البرامج التخاطبيه .

د- محتوى البرنامج:

احتوى البرنامج على (٣٠) جلسة عبارة عن سلسلة من الإجراءات المنظمةة المتتابعة الهادفة ،يتم خلالها الاستعانة بالعديد من الفنيات والتي تعمل علي خفض صعوبات اللغة الشفهية لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم وتطبق بصورة جماعية ، وتحتوي جلسات البرنامج (٣٠) جلسة لتنفيذ (٦٠) لعبة لغوية ومدة الجلسة ٤٥ دقيقة وتضم كل جلسة عدد من الألعاب اللغوية للبرنامج. وراعت الباحثة أثناء إعداد وتنفيذ ألعاب البرنامج ما يلي:-
- تحديد بعض أبعاد اللغة الشفهية (الاستقبالية والتعبيرية).

- تحديد الأهداف الإجرائية لكل لعبة لغوية بحيث تضم تنمية اللغة الشفهية ببعديها الاستقبالي والتعبيري.
- تحديد الزمن، والمكان، والأدوات، والوسائل التعليمية، اللازمة له، طرق التعليم المناسبة.
- ع- فلسفة البرنامج :-

تستند فلسفة البرنامج علي النظرية السلوكية والتي تقوم علي أن تعلم أو اكتساب اللغة يتم عن طريق المحاكاة والتعزيز ، فيري السلوكيون أن هناك عدة طرق لاكتساب اللغة منها: الحث، النمذجة، التعزيز الإيجابي، التعلم التديمي: فهذه الطرق نلاحظ أن تعلم اللغة الشفهية يرتبط بالبيئة الأسرية وهذا ما تبنته الباحثة بشكل عام في جلسات البرنامج كما في جلسة أنا مين ولعبة المذيع والتي تقوم علي المحاكاة والتعزيز ولعبة ميز وقلد وتقوم علي تقليد أصوات البيئة المألوفة (أصوات حيوانات ،وسائل مواصلات ، إنسان) وأيضا جلسة ماذا تقول من خلال لعبة صحح الموقف، ولعبة كمل فنجد أن أنشطة وألعاب البرنامج تعتمد علي التعزيز والمحاكاة والذي ساعد علي تنمية مهارات اللغة الشفهية والتنوع في الطرق والفنيات التي تقوم عليها النظرية السلوكية .

ه- فنيات البرنامج:-

اعتمد البرنامج في تطبيقه وتحقيق أهدافه على استخدام استراتيجيات وفنيات وطرق التعلم والتعليم التالية:-

التعزيز- لعب الأدوار- حوار ومناقشة- سرد القصة- التكرار- العصف الذهني- حل الألغاز ،النمذجة، الواجبات المنزلية.

و- أساليب تقويم البرنامج :-

يعتبر التقويم من أهم الخطوات عند التعرض لأي برنامج خاصة عند اختبار فاعلية البرنامج وتنوعت وسائل التقويم المستخدمة للحكم على مدى نجاح البرنامج وتحديد جوانب القصور التي تتطلب تحسين أو تعديل على النحو التالي:

١- التقويم القبلي: للتعرف على الخلفية اللغوية للطفل/الصعوبات النمائية لديه والوقوف على مستواه الفعلي حول ما يمتلكه من مهارات اللغة الشفهية ويتم ذلك من خلال التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

- أ- مقياس ستانفورد بنية الصورة الخامسة تعريب محمود أبو النيل (٢٠١١)
- ب- مقياس صعوبات التعلم النمائية (عادل عبدالله ٢٠٠٦)
- ج - مقياس صعوبات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)
- ٢- **التقويم البنائي (التكويني):** وهو تقويم مصاحب من بداية البرنامج وحتى نهايته ويتم هذا النوع من التقويم من خلال:
- ملاحظة سلوك الأطفال اليومي أثناء تأدية الأنشطة بهدف التعرف علي مدي تجاوب للأطفال للخبرات المقدمة لهم ،والتعرف على جوانب القوة والضعف ومحاولة علاجها .
 - تطبيقات عملية للأطفال أثناء وبعد جلسات البرنامج تطلب منهم في صورة واجبات منزلية وممارسات ومهام يقومون بأدائها .
- ٣- **التقويم البعدي:-** ويكون هذا النوع في نهاية تطبيق البرنامج ،حيث يتم التطبيق البعدي لأدوات الدراسة (مقياس صعوبات التعلم النمائية (عادل عبدالله ٢٠٠٦ ،مقياس صعوبات اللغة الشفهية إعداد الباحثة ، وذلك للتعرف علي مستوي الأطفال وتحديد فاعلية البرنامج لخفض صعوبات اللغة الشفهية لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
- ٤- **التقويم التتابعي:-**تمثل في تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية على عينة الدراسة بعد مرور شهر من التطبيق البعدي ومقارنه نتائج التطبيق التتابعي بنتائج التطبيق البعدي للتأكد من استمراريه البرنامج التدريبي.

نتائج البحث:

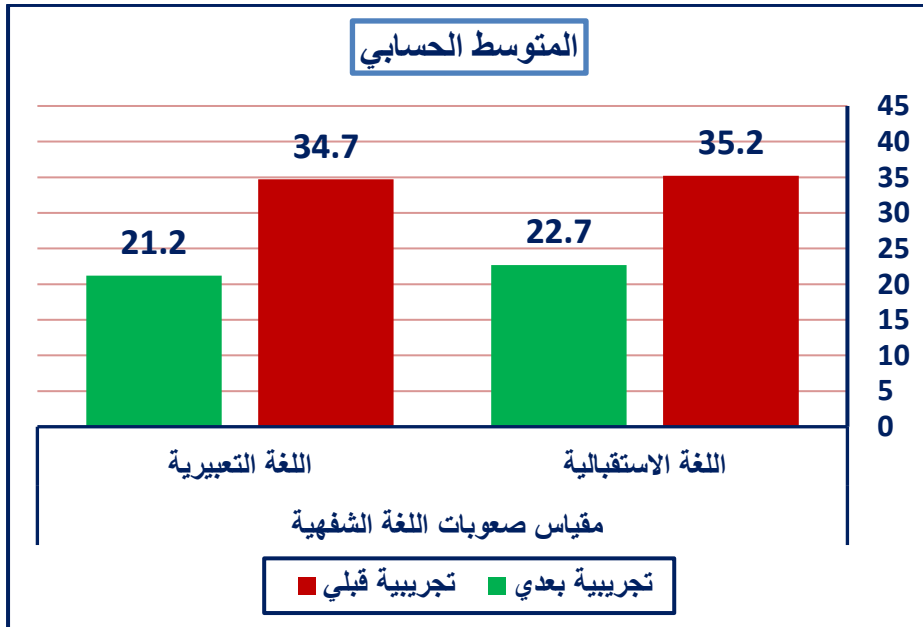
أولاً- نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول :على أنه " توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس صعوبات اللغة الشفهية لصالح القياس القبلي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات اللغة الشفهية، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار " ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس صعوبات اللغة الشفهية:

جدول (٨)

نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس صعوبات اللغة الشفهية

مقياس صعوبات اللغة الشفهية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
١ اللغة الاستقبالية	السالبة	١٠	٥,٥	٥٥	٢,٨٠٥	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠	٠		
	المتساوية	٠				
٢ اللغة التعبيرية	السالبة	١٠	٥,٥	٥٥	٢,٨١٠	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠	٠		
	المتساوية	٠				
الدرجة الكلية للمقياس	السالبة	١٠	٥,٥	٥٥	٢,٨٠٥	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠	٠		
	المتساوية	٠				



شكل (١):

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس صعوبات اللغة الشفهية

ويتضح من الجدول (٨) ما يلي:

- وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس صعوبات اللغة الشفهية وذلك لصالح القياس القبلي حيث كانت قيمة "Z" مساوية (٢.٨٠٥) وهي قيمة دالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).
- وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد صعوبات اللغة الشفهية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية)، وذلك لصالح القياس القبلي حيث كانت قيم "Z" مساوية (٢.٨٠٥، ٢.٨١٠) على الترتيب وجميع هذه القيم دالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

حساب حجم الأثر:

تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة ٢ ومعادلة كوهين (d) والجدول التالي يوضح قيم حجم الأثر للبرنامج التخاطبي القائم على الألعاب اللغوية في خفض صعوبات اللغة الشفهية:

جدول (٩)

قيم حجم الأثر للبرنامج التخاطبي القائم على الألعاب اللغوية في خفض صعوبات اللغة الشفهية

تقييم حجم الأثر	حجم الأثر (قياس قبلي وبعدي تجريبية) (كوهين) Cohen's d		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	مقياس صعوبات اللغة الشفهية	
	r						
كبير	٣,٤٧	٠,٦٢٧	٤,٢٦	٣٥,٢	تجريبية قبلي	اللغة الاستقبالية	١
			٢,٧٥	٢٢,٧	تجريبية بعدي		
كبير	٣,٨٩	٠,٦٢٨	٤,٢٠	٣٤,٧	تجريبية قبلي	اللغة التعبيرية	٢
			٢,٥٧	٢١,٢	تجريبية بعدي		
كبير	٣,٦٨	٠,٦٢٧	٨,٤٧	٦٩,٩	تجريبية قبلي	درجة المقياس الكلية	
			٥,٣٢	٤٣,٩	تجريبية بعدي		

ويتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- بلغت قيمة حجم الأثر (r) (٠.٦٢٧) وبلغت قيمة حجم الأثر (d) (٣.٦٨)، كما بلغت قيم حجم الأثر (r) لأبعاد صعوبات اللغة الشفهية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية) (٠.٦٢٧، ٠.٦٢٨) على الترتيب، وبلغت قيم حجم الأثر (d) (٣.٤٧، ٣.٨٩) على الترتيب، ويلاحظ ان جميع قيم حجم الأثر كانت كبيرة.
- مما سبق يتبين أن جميع قيم حجم الأثر كانت كبيرة وذلك بالنسبة الى مقياس صعوبات اللغة الشفهية، مما يدل على أثر كبير للبرنامج التخاطبي القائم على الألعاب اللغوية في خفض صعوبات اللغة الشفهية.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

يتضح من النتائج السابقة فاعلية البرنامج التخاطبي في تحسن قدرة أطفال عينه الدراسة التجريبية على مهارات اللغة الشفهية، حيث القدرة على فهم المعنى واتباع التعليمات، وتنمية القدرة على التعبير عن رغباتهم وتحسين الإخراج الصوتي وقدرتهم على الحوار والسرد، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات فيما تتعلق بفعالية البرامج التخاطبية في علاج صعوبات اللغة الشفهية وتنمية مهاراتها كدراسة ليلي كرم الدين (٢٠١٩) والتي توصلت الى فاعلية برنامج تخاطبي لتنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي، ودراسة دسوقي (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها إلى أثر البرنامج التخاطبي في تحسين الطلاق اللفظية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى تعزيز المشاركة الفعالة لجميع الاطفال في الألعاب وانشطة البرنامج من خلال فنيات فعالة كلعب الادوار وسرد القصص مما سمح لهم بتطوير مهاراتهم اللغوية بشكل عملي ومن ثم تحسن مهاراتهم النمائية واللغوية والميل الى التفاعل الاجتماعي والمشاركة والقدرة على التعبير والتواصل والتعبير الشفهي بشتى انواعه في الأنشطة الجماعية.

كما كان للتنوع في فنيات البرنامج أثر كبير حيث لجأت الباحثة الى توظيف فنيات متنوعة وفقا لما يتلائم وطبيعة كل لعبة لغوية من العاب البرنامج فمثلا في جلسة (مشاعري) استخدمت الباحثة فنياتي التعزيز وتمثيل الأدوار وكان لهم دور كبير في تشجيع الأطفال علي التعبير الشفهي وتنمية مفرداتهم اللغوية وذلك من خلال لعبة (ماذا تشعر ،ولعبة صندوق المشاعر) وأيضا في جلسة (الطاقة الإستقبالية والتعبيرية) حيث استخدمت الباحثة فنياتي الحوار والمناقشة والتعزيز ودعم ذلك علي زيادة حماس الأطفال في المشاركة بالحوار

الفعال ونلاحظ هنا حرص الباحثة علي التعزيز المستمر ودوره في جذب وحب الأطفال للمشاركة ويتفق هذا مع أشار إليه (شراذقة، الجدوع، ٢٠١٨) دور فعال في زيادة حدوث السلوك المرغوب فيه ، من خلال حصول الطفل علي توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية الأمر الذي يؤدي إلى زيادة السلوك في المستقبل في المواقف المشابهة .

وكذلك كان لتدريب الاطفال على التعبير عن أحداثهم اليومية وسرد القصص فاعلية في خفض صعوبات اللغة الشفهية ، وذلك من خلال ألعاب تحثهم على المشاركة والتعبير كلعبة المذيع ولعبة عبر عن صورتني، لعبة رتب وعبر، لعبة ماذا تشعر، لعبة صندوق المشاعر والعديد من الالعاب التي تحثهم علي التعبير وتتمي مهارات اللغة الشفهية ؛فمثلا لعبة(يومي ويومك) وهي لعبة تزيد ثقة الطفل بنفسه والقدرة على التعبير وسرد أحداثه اليومية بشكل مبسط بعد أن تسرد الباحثة أحداثها اليومية ومن خلال فنية النمذجة والتعزيز يسرد الطفل أحداثه .

كما ترجع الباحثة هذه النتائج الي:-

- استناد البرنامج على النظرية السلوكية والتي تقوم علي أن تعلم أو اكتساب اللغة يتم عن طريق المحاكاة والتعزيز ، فيري السلوكيون أن هناك عدة طرق لاكتساب اللغة منها: الحث، النمذجة، التعزيز الإيجابي، التعلم التديمي: فهذه الطرق نلاحظ أن تعلم اللغة الشفهية يرتبط بالبيئة الأسرية وهذا ما تبنته الباحثة بشكل عام في جلسات البرنامج كما في جلسة أنا مين ولعبة المذيع والتي تقوم علي المحاكاة والتعزيز ولعبة ميز وقلد وتقوم علي تقليد أصوات البيئة المألوفة (أصوات حيوانات ،وسائل مواصلات ، إنسان) وأيضا جلسة ماذا نقول من خلال لعبة صحح الموقف، ولعبة كمل فنجد أن أنشطة وألعاب البرنامج تعتمد علي التعزيز والمحاكاة والذي ساعد علي تنمية مهارات اللغة الشفهية والتنوع في الطرق والفنيات التي تقوم عليها النظرية السلوكية .
- اعتماد الباحثة على الألعاب اللغوية والأنشطة المحببة في بناء جلسات البرنامج مما ساعد على جذب انتباه الأطفال ،حيث كان للألعاب اللغوية دور فعال في خفض صعوبات اللغة الشفهية ويتفق ذلك مع نتيجة العديد من الدراسات التي أشارت إلى فعالية استخدام الألعاب اللغوية لتعليم مهارة الكلام ؛كدارسة قاسم البري (٢٠١١) التي أشارت إلى فاعلية الألعاب اللغوية في تحسين أداء التلاميذ، ودراسة (٢٠١٤) Taheri في أن الألعاب اللغوية هي وسيلة مناسبة لتدريس اللغة حيث أنها من التقنيات الفعالة

التي تساعد الأطفال على تحسين الاحتفاظ بالمفردات وتذكرها لفترة أطول، والسعدية مكاحلي (٢٠١٥) التي أوضحت فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات التحدث .

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه أدبيات البحث حيث جاءت نتائج الدراسة الحالية متسقة مع ما أسفرت عنه دراسة تركي بن عطية مرشود المحمدي (٢٠١٣) والتي توصلت لدعم دور الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات اللغة الشفهية. ومن هنا يأتي دور الألعاب اللغوية كطريقة فعالة لتنمية مهارات الأطفال اللغوية .

• اعتماد البرنامج علي بعض الأسس التربوية والنفسية :

- كانت الألعاب اللغوية مناسبة للخصائص اللغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
- استخدام عبارات تتميز بالبساطة واللفاظ واضحة المفهوم .
- تنوع أنشطة وألعاب البرنامج وتقديمها بصورة مشوقة وممتعة وتستثير الأطفال وتخفف صعوبات اللغة الشفهية لديهم .
- التنوع في أساليب التقويم المستخدمة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ،حيث يتم إجراء التقويم القبلي قبل البدء في تطبيق البرنامج ،ثم التقويم البنائي داخل الجلسات ،ثم في النهاية التقويم البعدي ،ثم التقويم التبعي بعد انتهاء فترة المتابعة.
- مراعاة احتياجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم وميولهم واهتماماتهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم وذلك بالتركيز علي الأنشطة والفنيات المتنوعة والتدرج في مهارات اللغة الشفهية من الأسهل إلي الأصعب.

- مراعاة اثارة الدافعية لدي الأطفال ورغبتهم للمشاركة في البرنامج.
- مراعاة الخصائص النفسية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم
- مراعاة التكامل والاستمرارية والتتابع في ألعاب وأنشطة البرنامج حيث تبنى كل جلسة على الجلسة التي تسبقها وتمهد للجلسة التي تليها .

• اعتماد البرنامج على بعض الفنيات والأساليب ومنها:

- فنية التعزيز التي تؤدي إلى تعلم وتكرار السلوكيات المرغوبة التي تؤدي إلى الإثابة وتجنب السلوكيات الغير مرغوبة التي تؤدي إلى العقاب.

- فنية النمذجة والتي تعني نمذجة الاستجابة. المرغوبة بأن يشاهدها الطفل ثم يقلدها
- فنية الحث التي تساعد الطفل على أداء الاستجابة الصحيحة : المساعدة البدنية، والمساعدة بتقريب وضع الأشياء، والمساعدة بالإشارات والإيماءات بما يقلل الخطأ ويتضمن الحث والحث اللفظي.

• اعتماد البرنامج علي استخدام الأدوات والوسائل المتنوعة والجذابة :-

حيث تعتبر الأدوات والوسائل عناصر هامة ولا غني عنها في اكتساب المهارات اللغوية والخبرات المختلفة لتحقيق الأهداف المرجوة وقد تنوعت الوسائل داخل البرنامج تبعاً لتنوع الغرض منها وتدرجها لملائمة قدرات الأطفال وجذب اهتمامهم للاكتساب وقد راعت الباحثة الاستعانة بالأدوات والوسائل التي تناسب طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم، وتثري جلسات البرنامج، وتعددت الأدوات والوسائل وشملت ما يلي :-

- المواد السمعية والبصرية ومنها مسرح العرائس، بطاقات مصورة لبعض القصص، فيديوهات لبعض الأغاني الهادفة، مجسمات، بطاقات مصورة للوصف، جرس، كاست .

- مواد وأدوات ووسائل حسية ومنها شرائط التسجيل، صور بها اسئلة، الوان، صور لأحداث للوصف، صور قصص، صور حيوانات، صور وسائل مواصلات، مجسمات مختلفة..... الخ .

• مناسبة زمن الجلسات مع الأهداف الموضوعية للتحقيق في كل جلسة.

• الواجبات المنزلية وتأكيد الباحثة علي المتابعة مع الطفل وولي الأمر في إنجازها.

- التنوع في أساليب التقويم (التقويم القبلي لمعرفة الخلفية اللغوية ومستوي الأطفال الفعلي وساعد ذلك التقويم في وقوف الباحثة علي نقاط ضعف الأطفال وتعزيز نقاط القوة لديهم والتقويم التكويني والذي ساعد الباحثة معرفة مدي تجاوب الأطفال للخبرات المقدمة وملاحظة سلوكهم ، والتقويم البعدي.

• استخدام الباحثة المعززات المفضلة لدى كل طفل .

نتائج الفرض الثاني:

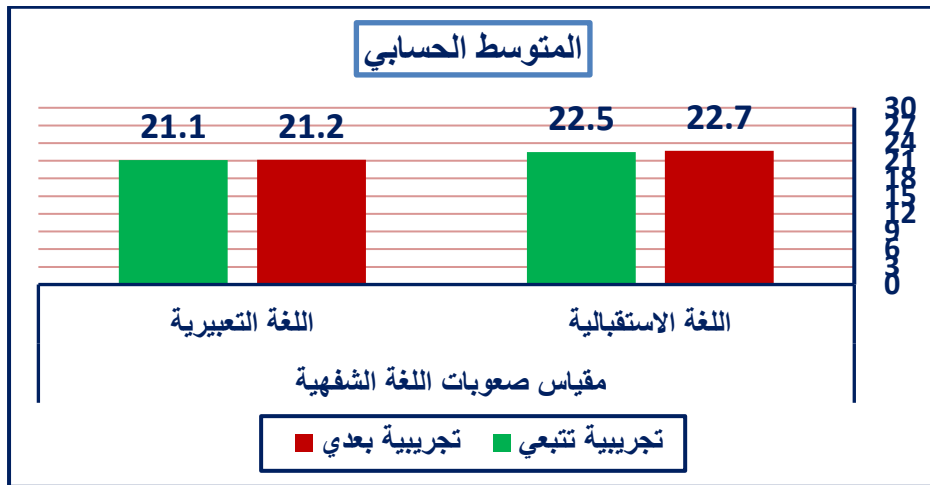
ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس صعوبات اللغة الشفهية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس صعوبات اللغة الشفهية، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس صعوبات اللغة الشفهية:

جدول (١٠)

نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس صعوبات اللغة الشفهية

الابعاد	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
١ اللغة الاستقبالية	السالبة	٣	٥,٥	١٦,٥	٠,٤٢٣	غير دالة
	الموجبة	٤	٢,٨٨	١١,٥		
	المتساوية	٣				
٢ اللغة التعبيرية	السالبة	٦	٥,٢٥	٣١,٥	١,٠٧٢	غير دالة
	الموجبة	٣	٤,٥	١٣,٥		
	المتساوية	١				
الدرجة الكلية للمقياس	السالبة	٦	٦,٥٨	٣٩,٥	١,٢٢٨	غير دالة
	الموجبة	٤	٣,٨٨	١٥,٥		
	المتساوية	٠				



شكل (٢)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس صعوبات اللغة الشفهية

ويتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية لمقياس صعوبات اللغة الشفهية، حيث كانت قيمة "Z" مساوية (١.٢٢٨) وهي قيمة غير دالة احصائية .
- عدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد صعوبات اللغة الشفهية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية)، حيث كانت قيم "Z" مساوية (٠.٤٢٣، ١.٠٧٢) على الترتيب وجميع هذه القيم غير دالة احصائية.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

يتضح من النتائج السابقة استمرار فاعلية برنامج تخاطبي في خفض صعوبات اللغة الشفهية لدى اطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتيجة في الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي اهتمت بإعداد واستخدام برنامج قائم على الالعب اللغوية واجريت تطبيقا تتبعيا بعد انتهاء تنفيذ البرنامج بفترة معينة واستمرت النتائج على استمرار فاعليه البرنامج في خفض صعوبات اللغة الشفهية (اللغة الاستقبالية ،التعبيرية) كدراسة (الصويركي، ٢٠٠٦)، ودراسة (محمد الفيان، ٢٠٠٧) ودراسة (قاسم البري ٢٠١٠) ويتفق ذلك مع دراسة (Turkoglu ٢٠١٩) التي تهدف إلي تنمية القدرات المعرفية وخاصة اللغوية وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي القائم على الألعاب اللغوية كان له أثر دال في تنمية القدرات المعرفية بشكل عام وخاصة القدرات اللغوية واستمرار فعالياته بعد فترة المتابعة وكذلك دراسة (فاليا انوغراهي ني ٢٠١١).

وترى الباحثة ان عدم وجود فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي يشير الى استمراره فاعلية البرنامج ويرجع ذلك الى عدة اسباب ،منها :تعرض أطفال العينة لألعاب متنوعة وجذابة وفضيات فعالة مناسبة لعمرهم ،وقدراتهم؛ والتي عملت على جذب انتباه الطفل وخفض صعوبات اللغة الشفهية لديه بأبعادها التي كان يعاني منها داخل وخارج القاعة مما كان له اثار ايجابية عديده على سلوكيات الاطفال ومهارة التعبير الشفهي لديهم والتفاعل مع اقرانهم وزاد من رغبة

الأطفال على التواصل والمشاركة في مختلف المواقف التعليمية والمواقف الاجتماعية وممكنه من التغلب على الخجل والتعبير عن مشاعرهم .

كما يمكن ان يرجع بقاء اثر البرنامج الى اهتمام الباحثة بتنوع الأدوات والوسائل السمعية والبصرية تبعاً لتنوع الغرض وتدرجها لتسهيل عملية اكتساب مهارات اللغة الشفهية والخبرات المختلفة التي يحتاجها الطفل .

وكما ترجع الباحثة الاثر الكبير للبرنامج الى جو الألفة والتعاون الذي تميز به لقاءات البرنامج والتعاون المثمر من قبل المعلمات وأولياء الأمور وقد يرجع بقاء اثر البرنامج الى حرص الباحثة على تشجيع الأطفال بشكل دائم على مدار لقاءات البرنامج على اكتساب السلوكيات الإيجابية والاهتمام بتقديم القدوة والنموذج وتعزيز السلوك المرغوب وإقامة العلاقة الودية بين الأطفال والباحثة حيث كانت حريصة علي إقامة علاقة ودية وإيجابية بينها وبين الأطفال واستمرار هذه العلاقة ،بالإضافة الى ان ممارسه الواجبات التي تمثلت في بعض المهام البسيطة التي يقوم بها الطفل في المنزل من رسم وتلوين وفيديوهات وقصص كان بمثابة المحرك والحافز علي الاستمرار . وكل ذلك جعل الاثر الايجابي لبرنامج الدراسة الحالية ممتد ومستمر في خفض صعوبات اللغة الشفهية لدى عينه الدراسة .

وقد ترجع النتائج السابقة للأسباب التالية:

- تهيئة الأطفال لتطبيق البرنامج من خلال تكوين علاقة ودية معهم ومع أولياء الأمور .
- توضيح الباحثة لأولياء الأمور بأهداف البرنامج، وكيفية مساعدتهم في تحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى أبنائهم.
- حرص الباحثة علي مشاركة أولياء الأمور والمتابعة معهم
- تقديم الباحثة مجموعة من الواجبات المنزلية تم إعدادها بعناية وفي ضوء أسس علمية وتربوية ولتحقيق الهدف المطلوب من كل جلسة .
- إشراك ولي الأمر في أداء الواجبات المنزلية من خلال تقديم بعض النصائح وتوضيح دورهم في الواجب المنزلي حتي لا يحدث تعارض بين ما تقدمه الباحثة في الجلسات ومع ما يقدمه الوالدين في المنزل .

- إضافة إلي تمتع الباحثة بالقدرة على ضبط النفس وروح الإيجابية وإضفاء جو من المتعة تجاه أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم أثناء فترة تطبيق جلسات البرنامج التخاطبي وحث المعلمات والأمهات على التمتع بالصبر وإضفاء جو من المتعة والمرح في معالجة الصعوبات المشكلات اللغوية لدى الأطفال عينة الدراسة .
- وأخيرا كان للتوجيه وتدريب المعلمات والأمهات على كيفية تنمية المهارات اللغوية للأطفال عينة الدراسة من خلال تصميم ألعاب وأنشطة تتناسب مع أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية ،مما يساعد على توفير بيئة ومناخ مشابه للبيئة والمناخ وقت تطبيق البرنامج التدريبي ،مما أدى الى بقاء نفس الممارسات لدى الاطفال خلال فترة المتابعة وحتى القياس التتبعي، وكان لحرص المعلمات على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم أثر كبير على وجود تحسن مستمر لدى أطفال عينة الدراسة وذلك أدى إلي استمرار التحسن حتى القياس التتبعي .

ثانيا :توصيات البحث :

- في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات التي يجب الاهتمام بها عند تعلم اطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ولاسيما الذين يعانون من صعوبات اللغة الشفهية:-
- الاعتماد على الالعب اللغوية كمدخل واستراتيجية فعالة لخفض مختلف صعوبات اللغة لدى اطفال الروضة والمراحل الاخرى حيث تعزز وتطور وقدرتهم على الاكتساب.
- الكشف والتدخل المبكر لصعوبات اللغة الشفهية لدى اطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لضمان تحقيق استفادة من قدرتهم على التواصل والتعبير في المراحل الاخرى.
- تنفيذ برامج توعيه مجتمعيه حول صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات اللغة الشفهية وكيفية الوقاية منها وتشخيصها مبكرا وعلاجها .

- ضرورة الاهتمام بمعرفة صعوبات اللغة الشفهية لدى اطفال الروضة من معلمات واداريات على تفهم حاجات الاطفال اطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم وخاصة ذوي صعوبات اللغة الشفهية ومراعاة اساليب التعلم لدى الاطفال والتنوع بين الفنيات والالعب اللغوية والانتقال من التعلم التقليدي الى التعلم النشط .
- الاهتمام بالجانب الوجداني اثناء التدريس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على الاندماج في التعليم وتحقيق متعه التعلم .
- عقد دورات و ندوات لتوعيه المعلمات واولياء امور صعوبات التعلم بخصائص هؤلاء الاطفال واساليب التعامل معهم وما يعانون منه من مشكلات.
- تدريب المعلمات على استخدام الالعب اللغوية وتطبيقاتها في عمليتي التعليم والتعلم.
- التعاون الدائم بين الروضة والوالدين لدراسة مشكلات اطفال ذوي صعوبات التعلم .
- توظيف استراتيجيات التعلم النشط والالعب اللغوية حتى تتلاءم مع احتياجات الاطفال لما لهم من اثر ايجابي وفعالية في علاج صعوبات اللغة الشفهية وصعوبات التعلم بشكل عام .

ثالثا الدراسات والبحوث المقترحة:

- أثر برنامج تخاطبي لتنمية مهارات اللغة الشفهية على جودة المهارات الاجتماعية والحياتية لدى طفل الروضة.
- اثر برنامج تخاطبي قائم على الألعاب اللغوية في تحسين المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.
- إعداد برنامج لتدريب المعلمات أثناء الدراسة على كيفية التدريس باستخدام الألعاب اللغوية واستراتيجيات التعلم النشط لما لهم من أثر ايجابي وفعال في علاج صعوبات التعلم .
- العلاقة بين صعوبات اللغة الشفهية وصعوبات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:-

- أبو زيد، نبيلة أمين (٢٠١١) اضطرابات النطق والكلام : المفهوم - التشخيص -العلاج . القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبولديار ،مسعد نجاح (٢٠١٥): المرجع الشامل في صعوبات التعلم، ط١، الكويت ،دار الكتاب الحديث.
- أبوقورة، سمر يوسف مصطفى(٢٠١٨): برنامج إثرائي لعلاج تأخر النمو اللغوي لدى الأطفال وتحسين تفاعلهم الاجتماعي ،قسم التربية الخاصة ،كلية التربية ،جامعة عين شمس .
- عاشور ، أحمد حسن (٢٠١٥): صعوبات التعلم النمائية الصعوبات الأولية والثانوية، دار المسيرة ،الأردن ط ١، ص ١٦٦ ، ١٦٩.
- البطانية، أسامة محمد (٢٠٠٥): صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان ، ص ١٣٠
- محفوظ، اسماعيل عبد الرؤوف (٢٠٠٥)) اثر استخدام برنامج لغوي تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى عينة من ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان.
- بودينار (٢٠١٤): اضطرابات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ،جامعة مولود تيزي وزو،الجزائر.
- حماده ،سلوى علي (٢٠٢٠): فاعلية برنامج قائم على الالعب الحركية الصغيرة لكتاب الاطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحله الطفولة المبكرة لبعض المفاهيم الرياضية ،مجلة القراءة والمعرفة، جامعه عين شمس ،١١٤.
- الوقفي، راضي احمد (٢٠١٥): صعوبات التعلم النظر والتطبيقي، دار المسيرة ،الأردن ط ٤
- حسن، رمضان علي (٢٠١١) : فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات واثره على سعة الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم ،رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعه بني سويف .
- زهران ،حامد (٢٠٠٥): علم النفس الاجتماعي ،ط٤، القاهرة :عالم الكتب .
- السرطاوي، زيدان احمد (٢٠٢٠) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، دار المسيرة ،الأردن ،ط٣
- شقيير، زينب محمود (٢٠٠٨):التواصل اضطرابات اللغة لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم ،القاهرة ،مكتبة النهضة المصرية .

- السعدية مكاحلي (٢٠١٥): استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ السنة الأولى الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خبصر، بسكرة، الجزائر.
- عبد الواحد، سليمان (٢٠١١): ذوي صعوبات التعلم الإجتماعية، دار المسيرة لنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠): المخ وصعوبات التعلم، القاهرة، مكتبة الانجلو .
- احمد، سهير كامل، بطرس (٢٠١٠): بطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية بين التشخيص والعلاج، القاهرة: الأنجلو المصرية .
- السيد، هلا (٢٠١٠): صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- شراقة، احمد، والجدوع، عصام (٢٠١٨) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة سعودية من ذوي اضطراب طيف التوحد. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة العلوم الاسلامية.
- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥): قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، القاهرة . دار الرشاد.
- العدل، عادل محمد (٢٠١١): صعوبات التعلم والتدريس العلاجي، ط١، القاهرة، دار الكتاب الحديث .
- الشرعي، علي محمد فالح (٢٠٠٦): العلاقة بين مفهوم الذات لدى ذوي التعلم واتجاهات أولياء الأمور نحوهم، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أنو غراهيني، فاليا (٢٠١١) . استخدام الألعاب اللغوية في تعليم الاستماع، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، إندونيسيا.
- البري، قاسم (٢٠١١) استعدى الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط العربية لدى محلية المرحلة الأساسية المجلة الأردنية في العلوم التربوية كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن ، ٧ (١) ٢٣٠ - ٣٤
- كرم الدين ،ليلي احمد (٢٠١٧): فعالية برنامج تدريبي لتحسين القصور اللغوي لدى عينه من الأطفال يعانون من صعوبات تعلم نمائية ، مجلة دراسات الطفولة معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مجلد ٢٠، الاصدار ٧٥ إبريل -يونيو.
- عبيد، ماجده السيد (٢٠١٣): صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار الصفاء، الاردن ، ط ٢ ص، ٩٩، ٩٥، ٩٣.
- الفيان ،محمد ايفان (٢٠٠٧) - فعالية استخدام الألعاب اللغوية لتعليم مهارة الكلام، رسالة ماجستير، جامعة اندونيسيا، الأردن : دار الكندي.

الصويركي ، محمد علي (٢٠٠٦) . اثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين

النوبي، محمد علي (٢٠١١): صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ،عمان ،دار الصفاء للنشر والتوزيع ،١٧١

المطلق، نوال (٢٠١٧): صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وعلاقتها ببعض المتغيرات ،مجلة جامعه البحث،١٩٥،٤٢.

جمال، منير حسن ، امل الدوه (٢٠١٢): مقدمه في التعلم العلاجي من المنظور المعرفي لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة ، مكتبة الانجلو.

عبد النبيح، هاني وليد (٢٠٠٨): صعوبات التعلم -أنشطة تطبيقية وطرق عمليه لمعالجه صعوبات التعلم ،عمان، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

عطيه، هناء احمد (٢٠٢٣): تنمية مهارات اداره الذات لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم، الإسكندرية ،دار التعليم الجامعي ٢٣٤.

إمبابي، هند (٢٠١٠).التخاطب واضطرابات النطق والكلام ،مركز التعليم المفتوح : جامعة القاهرة .

عابد، وليد نادي محمد (٢٠١٣) :فعليه برنامج باستخدام بعض استراتيجيات تحليلا مهمه في اكس مهارات الفهم القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير ، جامعه القاهرة ،معهد الدراسات والبحوث التربوية.

ثانيا. المراجع الأجنبية :-

- Abdoola, F. Flack, P. S. & Karrim. S. B. (2017). Facilitating pragmatic skills through role-play in leaners with language learning disability. South African Journal of Communication Disorders, 64(1), 1-12
- Bhan, S., & Farooqui, Z. (2013). Social Skills Training of Children with Learning Disability. Disability, CBR Development, 24(2), 54-63 & .
- Bishara,S,&Kaplan,S.(2016). Executive Functioning and figurative language comprehension in learning disabilities, World Journal of Education,6(2).20.32
- Cardillo.R.Garcia,R.B.Mammarella.I.c.&Cornoldi C.(2018). Pragmatics of language and Theory of mind in children With dyslexia with associated language difficulties or nonverbal learning disabilities Applied Neuropsychology: child.7(3).245_256.

-
- Demirel.M(2010) Primary school curriculum for educable mentally retarded children.Aturkish case.USA-China Education Review,7(3).64_91.
- Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2010). Essentials of specific learning disability identification. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Fletcher, J. M. (2012). Classification and Identification of learning disabilities. Learning about learning disabilities, 4 Houghton Mifflin Company, Inclusive
- Lang, F. (2016). Delayed or abnormal language development MITA(P)No The Medical Institute, National University Hospital.
- Learner, W.J:(2010)Learnin Disabilities, Northeastern Illinois University
- McGhee, B. M. D. (2011). Profiles of elementary-age English Language Learners with reading-related learning disabilities (LD) identified as speech and language impaired prior to, at, or after identification as LD (Doctoral dissertation). The University of Texas at Austin.
- Taheri, M. (2014). The Effect of Using Language Games on Vocabulary Retention of Iranian Elementary EFL Learners. Journal of Language Teaching and Research, 5(3):544-54.