بناء مقياس المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي والتحقق من خصائصه السيكومترية

إعداد

أ.د/ إيهاب عبد العزيز الببلاوي

أستاذ التربية الخاصة وعميد كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

أ/ غادة السيد رمضان السيد

باحثة ماجستير بكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق

١٤٤٤هـ- ٢٠٢٣م

مستخلص البحث:

استهدف البحث الحالي إعداد مقياس لتقييم المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي والتحقق من خصائصه السيكومترية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد المقياس والذي يتكون في صورته النهائية من (٥٦) مفردة تعليمية موزعه على (٧) بنود: بند تسمية المفردات وشرحها يشتمل على (١٢) مفردة، بند تصنيف المجموعات ويشتمل على (٩) مفردة، بند فهم الجملة ويشتمل على (٨) مفردة، بند إدراك العلاقات بين المفردات ويشتمل على (٧) مفردة، بند الترتيب الدلالي للجمل ويشتمل على (٦) مفردة، بند الربط الوظيفي للجمل ويشتمل على (٥) مفردة، بند فهم علاقات الزمان والمكان ويشتمل على (٩) مفردة، وللتحقق من صدق وثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٧٠) طفلاً وطفلة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من العاديين و ذوي اضطراب اللغة النمائي، منقسمين إلي (٣٨) من الذكور بنسبة (٥٧,٥٪) من اجمالي العينة، وعدد (٣٢) من الاناث بنسبة (٤٢,٥٪) من اجمالي العينة الكلية، وقد امتد مستوي ذكائهم من (٩٠) إلي (١١٠) بمتوسط (١٠١,٠٢) وانحراف معياري قدره (٤,٧٢٥)، بينما امتدت أعمارهم من (٨) عام إلي (٩) عام بمتوسط عمر (٨,٤٥٠) وانحراف معياري قدره (٠,٢٥٧٢)، ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً للتحقق من صدقه وثباته، وبالتالي أصبح المقياس صالح للاستخدام بدرجة عالية من الثقة.

الكلمات المفتاحية: المستوى الدلالي للغة- اضطراب اللغة النمائي- الخصائص السيكومترية.

Build a semantic level scale of language in children with developmental language disorder and check its psychometric properties.

Prepared by

Prof. Ihab Abdul-Aziz Al-Beblawi.
Professor of Special Education and Dean of the Faculty of Disability and Rehabilitation Sciences, Al- Zagazig University.
Ghada Al-Sayed Ramadan Al- Sayed.

Master's Research at the Faculty of Disability Science and Rehabilitation, Al- Zagazig University.

abstract:
The current research aimed to prepare a measure to assess the semantic level of language in children with developmental language disorder and to verify its psychometric characteristics. To this end, the researcher prepared the scale, which is finalized in 56 educational items distributed to 7 items: Item naming and explanation of vocabulary includes (12) individual, cluster classification item and includes (9) Single, sentence understanding clause and includes (8) single, vocabulary understanding clause and includes (7) Single, indicative sentencing clause and includes (6) single, functional linkage clause for sentences and includes (5) Single, an understanding clause of time and space relationships and includes (9) single, and to verify the veracity and stability of the scale the researcher applied the scale to a sample of its strength (70) Children and elementary pupils, ordinary and developmental language disorder, divided into (38) of males (57.5%) of the total particaption, and (32) of females (42.5%) of the total sample, their level of intelligence has extended from (90) to (110) averaging (101.02) and standard deviation of (4.725), while their ages extended from (8) General to (9) General with mean age (8.450) and standard deviation of (0.2572), the data were then statistically processed to verify its honesty and consistency, and thus the scale became usable with a high degree of confidence.

Keywords: semantic level of language - developmental language disorder- Psychometric characteristics.

مقدمة البحث:

يعد القياس والتشخيص في التربية بشكل عام وفي مجال التربية الخاصة بشكل خاص هو حجر الزاوية الأساسي في التعرف على فئات الأطفال غير العاديين وتشخيصهم، وبدون أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة يصعب على واضع البرامج التربوية أن يحول كل فئة إلى المكان المناسب لها، كما يصعب عليه أن يصمم البرامج التربوية المناسبة لكل فئة، ومن ثمة تقييمها للتعرف على مدى فعاليتها (تيسير كوافحة، ٢٠١٠، ص١٦).

ويعتبر الاهتمام باللغة والنمو اللغوي للطفل هي البداية الحقيقة للاهتمام بالطفل، ومن المتوقع أن تنمو لغة الطفل الاصلية بسهولة وسرعة أثناء نموه وارتقاءه، إلا أن بعض الأطفال لا تنمو اللغة لديهم بصورة طبيعة مقارنة بأقرانهم ممن هم في نفس أعمارهم، دون وجود أي مشكلات طبية أو حسية أو معرفية واضحة، وهؤلاء الأطفال يبدأون في فهم واستيعاب اللغة المنطوقة والتحدث بها في وقت متأخر عن أقرانهم العاديين (Grady,2005).

واضطراب اللغة النمائي (DLD) هو أحد أنواع اضطرابات اللغة التي تم التركيز عليها في الآونة الاخيرة، ويتسم هذا الاضطراب بقصور ملحوظ في مهارات اللغة بشقيها الاستقبالية و التعبيرية دون وجود أية إعاقات أخرى مصاحبه كالإعاقة السمعية أو العقلية أو الجسمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو المهارات الحركية (Brumbach & Goffman, 2014)، ويعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات متنوعة وغير متجانسة في جوانب اللغة تتمثل في: قصور في القدرة على تنسيق أصوات الكلام في اللغة مع بعضها البعض بطريقة صحيحة، وبناء وتكوين الجمل، وفهم معاني الكلمات والعبارات والتراكيب اللغوية، واتباع التعليمات اللفظية، والفهم والاستخدام الصحيح للقواعد النحوية والصرفية، وتوظيف اللغة في السياق الاجتماعي، وتحدث هذه المشكلات في جوانب اللغة على الرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بمعدل ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط (٩٠ فاكثر)، وقدرات سمعية طبيعة وتنمو الجوانب العصبية لديهم بشكل مقبول، وتنمو الجوانب الاجتماعية الانفعالية بشكل طبيعي (Kail & Hickmann, 2010; Norbury et al., 2008).

ومن المعروف أن أي اضطراب يحدث للغة سوف يؤثر على اللغة بمستوياتها المختلفة سواء (الصوتي او التركيبي او النحوي او الدلالي او الاستخدام الاجتماعي للغة)، ومن اهم المشكلات التي تنتج عن اضطراب اللغة النمائي مشكلات تتعلق بالمستوى الدلالي للغة والتسمية ومهارة التعريف وفهم معاني الألفاظ والتعرف على المصطلحات، والاسترجاع المعجمي للمفردات، حيث أوضحت نتائج دراسة كل من Marinellie & Johnson, (2002), McGregor et al., (2002) أن التمثيل المعجمي الدلالي للغة والتسمية ضعيفين عند هؤلاء الأطفال ، وأن المعرفة الدلالية المحدودة تساهم في أخطاء التسمية المتكررة لديهم، وأشارت دراسة كلا من Brackenberry & Pye, (2005); Guo et al., (2008); McGregor & Sheng, (2010) أن الاطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة النمائي يظهرون عجزاً في التنظيم المعجمي الدلالي للغة وتأخر في حجم المفردات لديهم وأخطاء متكررة في التسمية، وأوضحت أن الأداء الدلالي الضعيف لديهم كان مرتبطا بنقص في مجموعة المفردات التعبيرية وفجوة بين المفردات الاستقبالية و التعبيرية.

من هنا لجأ البحث الحالي إلى محاولة الكشف عن المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي والتعمق فيه.

مشكلة البحث:

تمكن مشكلة البحث في رصد الباحثة ازدياد أعداد الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي (DLD) ممن لا يعانون من أية إعاقات، مما يتطلب المزيد من الأبحاث والدراسات للاهتمام بهذه الفئة، وإعداد البرامج التعليمية والتدريبية المناسبة لها.

وقد تم الشعور بمشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة كمعلمة لغة عربية، ومن خلال الممارسات العملية مع الطلاب وجدت أن عددا غير قليل من الطلاب ذوي اضطراب اللغة النمائي يعانون من ضعف في المستوى للغة يتمثل في: الفشل في التعرف على معاني الألفاظ، والخلط في فهم المصطلحات، واخطاء متكررة في التسمية، وضعف الذاكرة العاملة، وفشل الاسترجاع المعجمي.

وقد لاحظت الباحثة ندرة المقاييس العربية – في حدود إطلاع الباحثة- المصممة لتقييم المستوى الدلالي للغة، كما أن المقاييس الموجودة لا تناسب عينة البحث ولا المرحلة العمرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.

وفى ضوء ذلك من الضروري إعداد مقياس لتقييم المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي بصورة علمية دقيقة، من هنا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي:

ما الخصائص السيكومترية لمقياس المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي؟

ويندرج تحته أسئلة فرعية كما يلي:

١- ما دلالات مؤشرات الصدق لمقياس المستوى الدلالي للغة؟

٢- ما دلالات مؤشرات الثبات لمقياس المستوى الدلالي للغة؟

٣- ما دلالات مؤشرات الاتساق الداخلي لمقياس المستوى الدلالي؟

أهداف البحث:

١. بناء مقياس لتقييم المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.

٢. التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي من حيث صدقه وثباته واستخراج معاييره.

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي فيما يلي:

١. إعداد هذا المقياس يلقي الضوء على مشكلة المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي، ويمكن من إجراء المزيد من الدراسات والبحوث عن الاضطراب الدلالي لدى هذه الفئة.

٢. ندرة البحوث والدراسات العربية – في حدود إطلاع الباحثة- التي تناولت إعداد وتقنين أدوات لقياس المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.

٣. سوف يساعد هذا المقياس الباحثين والمهتمين بمجال اضطرابات اللغة والتخاطب في تصميم البرامج التعليمية والتدريبية المناسبة للأطفال بناءاً على التشخيص الدقيق للمستوى الدلالي للغة لهذه الفئة.

٤. توفير أداه عملية مقننه تصلح لقياس المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.

٥. يمكن استخدام هذا المقياس من قِبل المتخصصين مع الأطفال العاديين وذوي اضطراب اللغة النمائي لقياس المستوى الدلالي للغة لديهم، وذلك بعد إثبات صدقه وثباته.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

١ـ اضطراب اللغة النمائي: **Developmental** Language Disorders

يعرفه الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة DSM5 على أنه " اضطراب يحدث بسبب الصعوبات المستمرة في اكتساب اللغة عبر الطرائق (مثل الكلام أو الكتابة أو لغة الإشارة أو غيرها) بسبب أوجه القصور في فهم الإنتاج والتي تشمل على قلة المفردات، وبنية الجمل المحدودة، وضعف القدرة على ربط الجمل ببعض لشرح أو وصف موضوع ما كما أن القدرات اللغوية أقل من الأقران." (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ٢٠١٣، ص٢٥).

٢ـ المستوى الدلالي للغة: Semantic Level of language

المستوى الدلالي أو مستوى المعاني Semantics: "هو ذلك المستوى الذي يهتم بدراسة معاني الكلمات والجمل، وما يربطها من علاقات" (إيهاب الببلاوي، ٢٠١٠، ص١٣٧).

ويعرف إجرائياً بانه «هو ذلك المستوى الذي يهتم بمعاني الكلمات ودلالاتها في الجملة، مما يساعد على فهم واستيعاب تلك الكلمات».

٣ـ الخصائص السيكومترية: The psychometric properties

تُعرف الخصائص السيكومترية "بأنها المؤشرات الإحصائية المستخرجة والمشتقة من مقياس معين لسلسلة من الإجراءات التجريبية والإحصائية وفق واقع معين للكشف عن جوانب القوة والضعف في كل من المقياس والواقع وتتمثل في الثبات والصدق" (عبد الباري الحمداني، ٢٠١٣، ص١٨٩).

وتُعرف إجرائياً " يقصد بها حساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي لمقياس المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائيً.

محددات البحث:

محددات منهجية:

أ- منهج البحث: استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث الحالي.

ب- عينة البحث: تكونت العينة من (٧٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من العاديين وذوي اضطراب اللغة النمائي، وتتراوح أعمارهم من ٨ إلى ٩ عام، ونسبة ذكائهم من ٩٠ إلى ١١٠.

ج- الأدوات: مقياس المستوى الدلالي للغة للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.

محددات مكانية: تم تطبيق المقياس على عينة البحث في مدرسة الناصرية الابتدائية ومدرسة السادات الابتدائية ومدرسة د طلبة عويضة التابعة لمركز ومدينة الزقازيق.

محددات زمانية: تم تطبيق المقياس في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

الإطار النظري:

أولاً: اضطراب اللغة النمائي:

يواجه العديد من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وبعد التحاقهم بالمدرسة اضطرابات لغوية مختلفة، فقد يكون لدى بعض الاطفال لغة محدودة جداً في المستويين التعبيري والإستقبالي معاً، وقد يعاني بعضهم من صعوبات في الجانب التعبيري للغة فقط، وخاصة فيما يتعلق بالجوانب النحوية والصرفية، بينما يواجه البعض الاخر اضطراب في الجوانب الاستقبالية اللغوية فقط، تتمثل في مشكلات في فهم الجمل والتراكيب المعقدة، أو صعوبة في فهم اللغة الضمنية وغيرها، وقد يعاني بعضهم من صعوبة في الاستخدام الاجتماعي للغة (البرجماتية) كالاستمرار في الحديث عن موضوع معين، والتواصل البصري، والاستخدام الوظيفي للغة، وبالتالي يمكن وصف الطفل بأنه يعاني من «اضطرابات لغة» Language Disorders إذا كان يعاني من عجز في فهم اللغة أو إنتاجها أو استخدامها بشكل مناسب، كما هو متوقع ممن هم في نفس المرحلة العمرية(Paul, 2007).

مفهوم اضطراب اللغة النمائي:

تُعرف الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغةAmerican Speech and Hearing Association (ASHA) اضطراب اللغة النمائي بأنه هو أحد اضطرابات اللغة يتميز بقصور ملحوظ في اكتساب اللغة واستخدامها بسبب القصور في الفهم و/أو الإنتاج عبر أي من مجالات اللغة الخمسة (علم الاصوات، أو علم التشكيل، أو النحو، أو الدلالات، أو الاستخدام الاجتماعي للغة) غير مصحوب بإعاقة ذهنية أو تأخر في النمو الشامل أو ضعف سمع أو ضعف حسي آخر، أو خلل حركي، أو اضطراب عقلي، أو أي حالة طبية أخرى (Rice & Warren, 2004)، وتعرفه منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) في التصنيف الدولي العاشر (ICD-10) "هو اضطراب نمائي يتميز بضعف واضح في مهارات اكتساب اللغة منذ مراحل النمو الأولى، ولا يرجع إلى خلل في النواحي الحسية، أو العصبية، أوضعف في أجزاء جهاز النطق، ولا إلى الاعاقة العقلية، أو العوامل البيئية".

خصائص اضطراب اللغة النمائي:

(أ) **الخصائص اللغوية:**

- لديهم المؤشرات التي تمكنهم من اكتساب اللغة، كما يواجهون صعوبات في كل جانب من جوانب اللغة المكتسبة، ويظهر ذلك في صورة خلل في مهارات اللغة بصفة عامة، وفي قواعد اللغة بصفة خاصة (Archibald, 2006; Betz et al., 2013; Levy & Schaeffer،
- تأخرهم في البدء بالكلام، فقد لا تظهر كلماتهم الاولى حتى سن العامين أو بعد ذلك، وغالبا ما تكون الجمل اللفظية لديهم أقصر من تلك التي ينتجها اقرانهم العاديين. (Smith-Lock et al., 2013)
- ليس لديهم القدرة على إنتاج وفهم المصطلحات، إلى جانب أخطاء في استخدام التراكيب النحوية للجمل، واستخدام جمل غير مفهومة، وغير مترابطة (Larsen & Mckinley, 2003).
- يواجهون صعوبات في اكتساب أصوات الكلام، والأجزاء المكونة للكلمة، والمقاطع، الي جانب أخطاء في نطق وتشكيل أصوات الكلام مقارنة بالعاديين، ويظهر ذلك في صورة حذف الصوت الاخير أو بعض مقاطع الكلمة (Archibald & Gatherole, 2006) .

- لديهم قصور في اكتساب المفردات اللغوية، وتعلم الكلمات الجديدة، وذلك يرجع الي انهم يعانون من صعوبة في الاحتفاظ بالخصائص الدلالية والشكل الصوتي للكلمات الجديدة في مخزونهم اللغوي، وبالتالي هم اقل كفاءة بالاحتفاظ بالمفردات الجديدة في ذاكرتهم طويلة الامد، كما انهم يمارسون أخطاء دلالية وصوتية كثيرة، ويحصلون على درجات قليلة في المهام التي تتطلب تكرار مقاطع صوتية، أو تكرار جمل (Bishop, 2004; Brooks et al., 2015; Coady, 2013; Frizelle et al., 2017; Schwartz et al., 2003; Marinis, 2011).
- يتأخرون في فهم وإنتاج اللغة مقارنة بأقرانهم العاديين، إلى جانب أن لديهم قصور في وصف الصورة العقلية ذات العلاقة بالمفاهيم اللغوية، ويمكن أن يظهر هذا القصور في الأداء اللغوي في مراحل عمرية مختلفة، وربما يستمر طوال المرحلة النمائية، إذا لم يقدم لهم برامج التدخل الملائمة لهم (Guarnera et al., 2013).
- يعانون من ضعف واضح في مهارات التعلم التتابعي أو الإجرائي، التي تلعب دوراً فعالاً في استخدام وتعلم القواعد اللغوية كأصوات الكلام، وبناء الجمل، والصرف والتشكيل (Peach & Shapiro, 2012; Ullman & Pierpont, 2005).

(ب) **الخصائص العقلية المعرفية**:

- يعاني هؤلاء الاطفال من قصور في مهام الذاكرة، هو ما جعل البعض يعتقد أن بعضاً من الصعوبات اللغوية التي تواجه هؤلاء الاطفال ترجع لقصور مهام الذاكرة لديهم، حيث يصعب عليهم تخزين معلوماتهم اللفظية في الذاكرة قصيرة الامد (Botting et al, 2013; Lum & Contl-Ramsden, 2013).
- يواجهون صعوبة في الإدراك غير اللفظي مثل: التفكير الرمزي، الاستدلال، تحليل الأنماط، اللعب الرمزي، ولا يستطيعون فهم العلاقة بين السبب، كما لديهم قصور شديد في مهام الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية (Washington, 2007; Guarnera et al., 2013; Greg, et al., 2014).
- كما يعانون قصور ملحوظاً في القدرة على استمرارية التركيز والانتباه لديهم، مما يؤثر سلبا على الأداء اللغوي لديهم، حيث ضعف التركيز وتشتت الانتباه على تعلم الكلمات، وإدراك الكلام، وتذكر الحديث، كما يواجهون صعوبة في استدعاء المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة (Greg et al., 2014; Guarnera et al., 2013; Washington, 2007).

- لديهم ضعف واضح في المعالجة السمعية، إلى جانب القصور المعرفي- الحركي أو الحسي، كما أن هؤلاء الاطفال لا يتجاوزون مرحلة التفكير العياني، ويفشلون في أداء المهام التي كلفوا بها (Larsen & Mckinley, 2003).
- يظهرون قصوراً ملحوظاً في دقة وسرعة عمليات المعالجة للمعلومات التي تعتمد بشكل أساسي على الكلمات الموجودة في قاموسهم اللغوي، وعلى القواعد المختزنة لديهم (Miller et al., 2001; Owens, 2012)
- تنخفض الوظائف التنفيذية لديهم بشكل ملحوظ مقارنة بأقرانهم العاديين، حيث اوضحت الدراسات أن هؤلاء الاطفال أبطء في معالجة واستدعاء المعلومات مقارنة بالعاديين. (Confessor, 2010; Wittke et al., 2013)

(ج) **خصائص الاجتماعية والنفسية**:

- لا يستطيعون التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم وأراءهم.
- لديهم صعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين
- لديهم صعوبة في إقامة علاقات صداقة ناجحة مع الاقران، وفي والتعاون معهم في التعلم واللعب.
- الفشل في التفاعل الاجتماعي مع الآباء.
- يشعرون بالإحراج والإحباط عندما لا يفهمون الكلمات.
- يواجهون مشكلات سلوكية وانفعالية واجتماعية مثل الاكتئاب، القلق، العدوانية.
- يتجنبون الحوارات الاجتماعية، ويخافون التواصل الشفوي.
- يعانون من رفض الأقران لهم، ويصابون بالإحباط عندما لا يفهم الاخرين كلامهم.
- انخفاض تقدير الذات لديهم، وهو ما يؤثر بالسلب على نموهم النفسي والاجتماعي (Durkin & Conti-Ramesden, 2010; Smith-Lock et al., 2013; Mok et al., 2014; Owens et al., 2015; Yew & O› Kearney, 2013).

(د) **خصائص الأكاديمية**:

- يعاني حوالي من ٤٠-٧٠ منهم من صعوبات مستمرة في القراءة والكتابة.
- يظهرون صعوبات في القراءة والفهم القرائي.

- تتميز كتاباتهم بالأخطاء اللغوية والنحوية، وبالتالي يؤثر سلباً في قدرتهم على صياغة الافكار بطريقة صحيحة.
- لا يعرفون مهارات التهجي، ولا يعرفون كيفية تطبيقها.
- يكتبون قصص قصيرة جدا أو مكرره أو عديمة المعنى.
- لا يميلون للتخطيط للكتابة، وبالتالي كتاباتهم عادة ما تكون غير صحيحة.
- لديهم مشكلة في فك التشفير وتحويل الالفاظ والجمل لمعاني مفهومه.
- حوالي ٥١٪ منهم يعانون من صعوبات في الفهم القرائي وفك التشفير.
- لا ينوعون في طبقات اصواتهم أثناء القراءة.
- يفتقدون الوعي المعرفي والصوتي بالحروف الهجائية.
- لا ينوعون في استخدام الكلمات أثناء الكتابة (Croteau, et al., 2015; Larsen & Mckinley, 2003; Mackie et al., 2013; Owens, et al., 2015; Williams et al., 2013).

طرق تشخيص اضطراب اللغة النمائي:

هناك مجموعة من المحكات والأساليب التشخيصية يمكن الاعتماد عليها في تشخيص اضطراب اللغة النمائي منها: -

١ـ المحك العام/ الشامل ويتضمن:

- حصول الطفل على درجة ذكاء غير لفظية عادية (أي تساوي٨٥ درجة أو أكثر) على أحد اختبارات الذكاء الأدائية (غير اللفظية).
- مستوى أداء لغوي منخفض عن المتوقع بمقدار انحرافاً معياراً أو أكثر في ضوء العمر الزمني على أحد اختبارات اللغة المقننة المناسبة للمرحلة العمرية للطفل.
- التباعد بين درجة الطفل على اختبارات الذكاء غير اللفظية، ودرجته على اختبارات اللغة المنطوقة (محك التباعد).
- استبعاد احتمال وجود أسباب حسية أو جسمية مثل الاعاقة السمعية، واضطراب طيف التوحد، أو إعاقات الجهاز العصبي مثل الصرع، تلف الدماغ، أو أي قصور في النواحي العقلية المعرفية (محك الاستبعاد. (
- أن يكون الطفل قد اكتسب وتعلم لغة واحدة فقط (لغته الأم)، ويعاني قصوراً فيها دون أن يتعرض للغة أخرى لتجنب ازدواجية اللغة.

- أن تكون المشكلات اللغوية التي يعاني منها هؤلاء الاطفال تؤثر على أدائهم الأكاديمي أو عدم قدرتهم على التواصل الاجتماعي مع الآخرين أو تقدمهم الوظيفي المهني.
- لا يعانون من مشكلات في مهارات التواصل غير اللفظي، ولا يظهرون سلوكيات تؤثر في عملية التواصل مثل التكرارية في السلوكيات، والأنشطة، والاهتمامات (American Psychiatric Association, 2000; 2013; Rice, 2013).

٢ـ الاعتماد على الاختبارات المعيارية:

قد يعتمد الباحثون على مجموعة من الاختبارات المقننة لقياس المهارات اللغوية عند الاطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مثل اختبارات اللغة الإستقبالية والتعبيرية والمفردات اللغوية، والقدرة على وصف الصور، وسرد القصص وغيرها من الاختبارات التي يكون الهدف الاول منها هو مساعدة الأخصائي على الحكم على مستوى الأداء اللغوي للطفل، والوقوف على نقطة البدء في علاجه. (Spaulding et al, 2006)

٣ـ الاعتماد على العينات اللغوية:

يقوم هذا المدخل على فكرة تقييم المهارات اللغوية للطفل في المواقف الفعلية، أو الحية، وبالتالي فإن الأخصائي هنا لا يتقيد بعدد معين من المفردات يقدمها للطفل، بل يمكن أن يدور الحديث بينهم عن أي موضوع، وهنا يتم الحصول على العينات اللغوية من الطفل بطريقتين إما من خلال الاستماع للطفل ورصد كل ما يقوله أو تسجيل كلام الطفل، ثم بعد ذلك يقوم بتحليله للوقوف على الأخطاء التي وقع فيها الطفل.

٤ـ الاعتماد على تقارير الأباء والمعلمين:

إلى جانب ما سبق حاول بعض الباحثون إيجاد أساليب أخرى لجمع معلومات عن هؤلاء الاطفال حتى تكتمل الصورة الحقيقة عنهم، في سبيل ذلك لجأوا إلى الاعتماد على الاستبيانات المقدمة للأباء وللمعلمين، والتقارير المأخوذة منهم، بحيث يطلب من الأباء والمعلمين ملاحظه سلوك الطفل ومستوى أداءه اللغوي في المدرسة، وفي البيت، وفي المحيط الاجتماعي، ومع الاقران، والمقارنة بينه وبين اخوته أو اقرانه في الانماط السلوكية، هذه الملاحظات من شأنها أن تقدم معلومات صادقة على ما قد يعانيه الطفل من اضطراب لغوي (سامية عرعار، وإكرام هاشمي، ٢٠١٦).

ثانياً: المستوى الدلالي للغة:

لكل كلمة دلالة، ولكل كلمة طريقة استعمال تختلف عن غيرها، ولكي يكتسب الطفل الكلمة، لابد من ربطها بمعناها الذي يدل عليها، من هنا كانت الحاجة لعلم الدلالة ضرورية لما للمعاني من اهمية في اللغة والتواصل، ويعتبر علم الدلالة واحداً من أحدث وأهم علوم اللغة، فهو علم مستقل قائم بذاته مثله مثل علم التراكيب أو النحو، أو علم الأصوات، أو علم الصرف وغيرها من العلوم اللغوية، وقد حظت الدراسات والبحوث الدلالية باهتمام كبير من الباحثين والدارسين منذ القدم، فكان اهتمامهم بعلم الدلالة والمعنى واضح في جُل مؤلفاتهم، وكان موضوع العلاقة ما بين اللفظ ومعناه من أولى الموضوعات التي اولها العلماء اهتماما كبيراً، فاللغة وضعت للتعبير عما في نفس مكلمها، وإلا كانت لغة بلا معنى، لا قيمة ولا جدوى لها، فكل الجوانب اللغوية هدفها، توضيح المعنى على نسق بسيط سهل الفهم (عبد الرحمن الهاشمي وعطية محسن، ٢٠٠٩؛ محمود عكاشة، ٢٠٠٥).

مفهوم المستوى الدلالي للغة:

يعرف علم الدلالة بأنه: هو العلم الذي يهتم بدراسة معاني الكلمات، وعلاقتها ببعضها البعض داخل البناء اللغوي، وعلاقتها بالمفاهيم، أو الموضوعات، أو الاحداث التي تمثلها، من خلال الربط بين اجزاء الجملة (Hulti, 2000; Romero, 2002)

أو "هو ذلك العلم الذي يبحث في معاني الكلمات والجمل، أي في معنى اللغة، ويطلق عليه "علم المعنى" (محمد الخولي، ٢٠٠١، ص. ٣٧).

كما يقصد بالمستوى الدلالي: "هو ذلك العلم الذي يبحث في معاني الألفاظ، والجمل، والعبارات، ويعني بالتطور الدلالي للكلمة، وأسبابه، وقوانينه، وأنواعه" (عبد الرحمن الهاشمي، ٢٠٠٩، ص. ١٢٩).

الظواهر اللغوية الدلالية:

حدد عبد الغفار هلال (٢٠١٢) ثلاث ظواهر لغوية دلالية وهي:

أ. الترادف: هو دلالة لفظين، أو أكثر على معنى واحد، مثل (أسد- ليث- ضرغام)، يطلق على الحيوان المفترس.

ب. التضاد: هو دلالة اللفظ على معنين متقابلين بمساواة بينهما مثل كلمة «جلل» تطلق ويراد بها «كبير» أو « صغير» وهما لفظين متقابلين.

ج. الاشتراك: هو دلالة اللفظ الواحد على معنيين، أو أكثر على التساوي، مثل كلمة «العين» لها أكثر من معنى فقد يراد بها: الجاسوس، أو عين الجيش، أو الباصرة، أو عين النفس وغيرها.

أهمية علم الدلالة:

١- للمعاني اهمية كبيره في اللغة والتواصل بين الأفراد في شتى جوانب الحياة، ووجود خلل في فهم معاني الالفاظ والعبارات، يؤدي إلى خلل في عملية التواصل.

٢- يساعد المستوى الدلالي الأطفال على فهم معاني الكلمات والجمل، وإدراك العلاقات التي تربطها ببعضها.

٣- للمستوى الدلالي دور حيوي في تنظيم الذكريات والمعارف لدى الاطفال.

٤- يساعد علم المعاني الأطفال على تكوين جمل مفيدة ذا معنى.

٥- من خلال فهم المعنى، يستطيع الفرد فهم طبيعة اللغة، وذلك لما للمعنى من دور في التحليل اللغوي، وتطبيقات علم اللغة.

٦- يساعد المستوى الدلالي الاطفال على فهم اوسع للمفاهيم اللغوية المختلفة.

المؤشرات الدالة على الاضطراب الدلالي عند الاطفال:

يشير كلا من إيهاب الببلاوي (٢٠١٠)؛ إبراهيم الزريقات (٢٠٠٥)، أمل زكي (٢٠١٠) إلى اهم المؤشرات الدالة على الاضطراب الدلالي عند الاطفال في التالي:

١. بطء شديد في اكتساب الكلمات ومعانيها.
٢. لا يعرف الكلمة، ومضادها، أو الكلمة، ومرادفها (معناها).
٣. يعاني من عجز في فهم التراكيب اللغوية.
٤. الاستخدام الخاطئ للكلمات من حيث المعنى.
٥. يتعلم الكلمات البسيطة أكثر من المعقدة.
٦. لديه صعوبة في تفسير أشياء الجمل المرتبطة بالزمن والمكان.
٧. يعاني من عجز في تذكر المصطلحات، وتوضيح علاقات السبب والنتيجة.
٨. يكتسب الكلمات المحسوسة أسرع من الكلمات المجردة.
٩. صعوبة التداعي اللغوي لديه.

١٠. عدم قدرته على ربط الجمل ببعضها، وإدراك العلاقات بين الجمل، من حيث اعتماد جملة على اخرى، أو نفي جملة لأخرى.
١١. لديه صعوبة في تذكر الكلمات.
١٢. تأخر الطفل في اكتساب الكلمات الأولى في عمر السنتين أو الثلاثة سنوات الأولى.
١٣. لديه عجز في تطور مفرداته اللغوية بشكل طبيعي.
١٤. عدم قدرته على إدراك المتشابهات في ضوء السياقات المختلفة الواردة فيها.
١٥. قد تقتصر مفرداته على القليل من أسماء الأشياء، والأشخاص، أو الكلمات المجردة وسرعان ما يفقدها.

ومن الجدير بالذكر أن هذا الاضطراب إذا لم يعالج في مراحل عمر الطفل الاولى، سوف يؤثر بالسلب عليه في مرحلة المدرسة اللاحقة، وربما يمتد إلى فترة المراهقة.

المستوى الدلالي للغة عند الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي:

تعتبر البداية المتأخرة للاكتساب الدلالي المعجمي للمفردات لدى الاطفال هي العلامة الاولى على اضطراب اللغة النمائي، ويتضح التأخر الدلالي عند هؤلاء الأطفال من خلال تأخر كلماتهم الاولى (حوالي ٢٤ شهراً)، وحدوث الانفجار المعجمي (٣٦/٢٤) شهراً للمفردات الصغيرة، والوقفات المتكررة، واستخدام الكلمات الشائعة، أو أحرف الإبدال، والتكرارات، والتدخلات، وأخطاء التسمية أثناء تسمية الكائنات، وتسمية الأشياء، وصعوبة إعادة سرد قصة، حتى عندما يستطيع تكوين اسماً صحيحاً، فإنه يستغرق وقتا أطولاً مقارنة بأقرانه، كما أن لديهم معاجم اصغر من أقرانهم في العمر، كل ما سبق يعد علامة على وجود اضطراب دلالي لدى مجتمع (DLD)(Brackenberry & Pye, 2005; Guo et al., 2008) .

وقد تعددت الدراسات التي تناولت الصعوبات الدلالية لدى الاطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي منها:

(١) اضطراب في فهم معاني/ دلالات الكلمات:

يواجه الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي(DLD) مشكلات في فهم معاني الالفاظ والجمل، وإدراك العلاقات التي تربط بين الالفاظ أو الجمل، وبالتالي يصعب عليهم فهم علاقات الترادف، viiالتضاد، والفئات (الملابس، الالوان، الأغذية)، ولديهم قصور في الربط بين الكلمات ومدلولها، وهو ما يؤثر سلباً على تعلمهم للكلمات الجديدة، كما يجدون صعوبة في تكوين جمل تامه ذات معنى، واستخدامها في التعبير عن حاجاتهم، ولديهم عجز في فهم معاني المفاهيم والمصطلحات الجديدة، ويصعب عليهم فهم المعنى الضمني للكلام (Ingram, 2007; Joffer, et al., 2008; Merkel- Piccini, 2001)

وقامت دراسة Mainela-Arnold et al (2010) بشرح الاضطراب الدلالي لدى الاطفال ذوي الإعاقات اللغوية، ودور الذاكرة العاملة والتشابه الصوتي في تطوير اللغة، وتكونت عينة الدراسة من ١٦ طفلا من المضطربين لغويا، و١٦ طفلا عاديا، ويتروح اعمارهم من ٣ -٨ سنوات ، إلى جانب تجانس العينتين في العمر الزمني ودرجة الذكاء غير اللفظي، وإجراء اختبار فحص السمع للتأكد من سلامة أعضاء النطق، واستبعاد من يعاني من مشكلات نفسية او حركية، كما تم تطبيق اختبار بطارية اللغة الموحدة للأطفال، وتم استخدم مجموعة من الأدوات للكشف عن الضعف اللغوي لديهم، منها الرسومات والعروض التي توضح معاني الكلمات، واستخدام المجموعات الضمنية، ومحاولة التلاعب في اسماء الصور، وأثبتت نتائج الدراسة وجود صعوبات في اللغة لدى الاطفال، وبالتالي وجود مشكلات في التعرف على معاني الكلمات، وفهم معناها، وقلة حجم المفردات، وعجز في التنظيم المعجمي الدلالي، وصعوبة تكوين جمل تامه ذا معنى، وصعوبة التعرف على الكلمات، وفهم مدلولها.

(٢) عجز التنظيم المعجمي الدلالي للكلمات:

توضح الدراسات السابقة أن التمثيل المعجمي الدلالي للكلمات يشتمل على معلومات عن معنى الكلمة، وتركيبها، وكيفية نطقها، وطريقة إنتاجها، ومعلومات عن أصواتها، وكل ذلك يتوقف على تمثيل واستقبال المعلومات، وأن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي(DLD) يظهرون عجز في التمثيل المعجمي الدلالي للكلمات، نتيجة لما يواجهون من صعوبات في إنتاج وفهم الكلام، وهذا يؤدي إلى عجز في القدرة على وصف الصورة الذهنية المتعلقة بالمفاهيم التي تم تعلمها

من قبل، ويؤدي أيضاً إلى صعوبة في استدعاء الكلمات، نتيجة عدم قدرتهم على تخزين الكلمات، والاحتفاظ بها، وذلك يرجع إلى أن عملية فهم الكلمات لديهم غير مكتملة، وبالتالي لا يستطيع الطفل استرجاعها عند الحاجه إليها، حيث افترض بعض الباحثون أن مشاكل استرجاع الكلمات عند هؤلاء الأطفال إنما تعود إلى مظاهر التطور اللغوي البطيء بشكل عام، والتمثيلات الدلالية الضعيفة في الذاكرة المعجمية طويلة المدى بشكل خاص (Botting, et al., 2013; Coady, 2013; Guornera, et al., 2013; Scbucbardl, et al., 2013).

كما أثبتت نتائج دراسة Chiou, (2018) أن الاطفال ذوي الاعاقات اللغوية يعانون من صعوبات في التصنيف المعجمي الدلالي للمفردات ، وافترضت الدراسة وجود اتصال داخل دماغ الطفل للتمثيل المعجمي الدلالي للمفردات، والاقتران بينها للتشابه في اشياء معينة، كتشابه طفاية الحريق مع اللون الاحمر، وتوصلت نتائج الدراسة الي ان المفاهيم ذات الصلة المتشابه أسهل في اقترانها داخل المخ ، أكثر من تلك المفاهيم المجردة التي تكون بعيدة في المعنى عن بعضها البعض، واشارت الدراسة أن الاقتران المرتبط بالمعنى اكثر دقة من الاقتران المرتبط بالألوان، ومع ذلك فإن كلا الجانبين يحققان التدقيق للمعنى، كما اشارت الدراسة أيضاً إلى أن الاستعانة بالمهارات الدلالية لتوصيل المعنى ، يؤدي إلى فهم أوسع واعمق للمفاهيم المختلفة.

(٣) **الفشل في تعلم الكلمات الجديدة**:

هذا وقد اوضحت نتائج الدراسات التدريبية أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يواجهون صعوبات في تعلم الكلمات الجديدة، وتظهر هذه الصعوبات جلياً في سياقات التعلم التي يتم فيها اختبار الأطفال على فهم الكلمات، وإنتاجها بعد الحد الأدنى من التعرض للكلمات المستهدفة، وأظهرت نتائج هذه الدراسات ضعف تعلم دلالات الكلمات الجديدة عند الاطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي، على سبيل المثال وجد تعلم ضعيفاً للسمات الدلالية للكائنات(مثل اللون- النمط- لون العينين) مقارنة بأقرانهم ممن هم في نفس اعمارهم، حيث اظهروا تعلماً أدنى لمعاني الكلمات، ونظراً لضعف التعليم الدلالي لدى أطفال(DLD)، فمن المنطقي التنبؤ بتمثيلات دلالية ضعيفة للكلمات المخزنة في ذاكرتهم، بالتالي يصبح من الصعب عليهم استرجاع هذه الكلمات (Alt & Plante, 2006; Alt, et al., 2004) .

وأكدت نتائج دراسة كلاً من Brooks et Archibald & Gathercole, (2006); Coady, (2013); Frizelle et al., (2017) ; al., (2015) أن الاطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يعانون من عجز واضح في القدرة على اكتساب المفردات اللغوية، وضعف في تعلم الكلمات الجديدة، وقد يرجع ذلك لعدم قدرتهم على الاحتفاظ بالشكل الصوتي والخصائص الدلالية للمفردات الجديدة في مخزونهم اللغوي، ولذا فإن المحصول اللغوي لديهم محدود، كما يصعب عليهم إضافة مفردات جديدة لقاموسهم اللغوي، وبالتالي فهم لا ينوعون في استخدام الكلمات والافعال في حديثهم اليومي مقارنة بأقرانهم العاديين.

(٤) **أخطاء في التسمية ومهارة التعريف**:

استهدفت دراسة McGregor, et al., (2002) التعرف على التمثيل الدلالي والتسمية عند الأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة النمائي(DLD) ، قام الباحثون بمقارنة ١٦ طفلاً (DLD))بمتوسط عمر = (٢ ;٦ ب١٦ من زملائهم في نفس العمر الذين يتطورون بشكل طبيعي قام الاطفال بتسمية أشياء مناسبة لأعمارهم، أشارت النتائج أن مجموعة (DLD) ارتكبت المزيد من الأخطاء في التسمية، وكان الخطأ الدلالي والاستجابات غير المحددة هي أنواع الخطأ السائدة، تم استكشاف مساهمة التمثيل الدلالي المحدودة في أخطاء التسمية هذه، وأظهر المشاركون معرفة دلالية متفرقة لما يقرب من نصف جميع الأخطاء الدلالية، وحوالي ثلث جميع الاستجابات غير المحددة، وتوضح هذه الدراسة أن درجة المعرفة الممثلة في المعجم الدلالي للطفل تجعل الكلمات أكثر أو أقل عرضه لفشل الاسترجاع، وأن المعرفة الدلالية المحدودة تساهم في أخطاء التسمية المتكررة للأطفال.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث.

عينة الخصائص السيكومترية: تكونت عينة البحث من (٧٠) طفلاً وطفلة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من العاديين وذوي اضطراب اللغة النمائي، منقسمين إلى (٣٨) من الذكور بنسبة (٥٧,٥٪) من اجمالي العينة، وعدد (٣٢) من الاناث بنسبة (٤٢,٥٪) من اجمالي العينة الكلية، وقد امتد مستوي ذكائهم من (٩٠) إلى

(١١٠) بمتوسط (١٠١,٠٢) وانحراف معياري قدره (٤,٧٢٥)، بينما امتدت أعمارهم من (٨) عام إلى (٩) عام بمتوسط عمر (٨,٤٥٠) وانحراف معياري قدره (٠,٢٥٧٢).

بناء مقياس المستوى الدلالي للغة:

هدف المقياس:

أعدت الباحثة هذا المقياس بهدف قياس المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.

مبررات بناء المقياس:

ومن المبررات التي دعت الباحثة لإعداد هذا المقياس ما يلي:

١. ندرة أو قلة المقاييس العربية – في حدود إطلاع الباحثة- المصممة لتقييم المستوى الدلالي للغة، كما أن المقاييس الموجودة لا تناسب عينة البحث ولا المرحلة العمرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.
٢. الحاجة لمقياس له خصائص سيكومترية مقبولة عند استخدامه وتطبيقه مع الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.

خطوات إعداد مقياس المستوى الدلالي للغة:

أولاً: الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على بعض الأدبيات والدراسات السابقة العربية منها والاجنبية والمقاييس التي تضمنت أبعاداً أو بنوداً تسهم في إعداد المقياس تمهيداً لإعداد الصورة الأولية للمقياس، وكان التركيز بدرجة كبيرة على المقاييس العربية نظراً لتباين المقاييس الأجنبية عن العربية، ومن ثمة وجدت الباحثة ندرة في مقاييس المستوى الدلالي للغة المشخصة لتلك الفئة من الأطفال، وهذا ما استدعى الباحثة للقيام بإعداد هذا المقياس، ومن المقاييس التي استفادت منها الباحثة ما يلي:

- مقياس الذاكرة الدلالية إعداد عبد العزيز سعد (٢٠١١): هو عبارة عن مجموعة من الاختبارات اللغوية مقتبسة من مقاييس اختبارات القدرات اللغوية ويتكون المقياس من ثمانية أبعاد هي: التكرار الدلالي للكلمات، التكرار الدلالي للأرقام، التركيب الإيقاعي الدلالي، الإحساس والتمييز الفونولوجي، فهم المفردات، بند تسمية الصور، بند التصنيف والترتيب الدلالي، بند الفهم والربط الوظيفي للجمل.

- اختبار المستوى الدلالي للغة عند الطفل (سنة ثانية من التعليم الابتدائي) إعداد (اليهم صبرينه، ٢٠١٤): ويتكون المقياس من أربعة بنود هي: بند شرح الكلمات، بند تكملة الجمل، بند الكلمة الدخيلة، بند ملأ الفراغات.
- مقياس المستوى الدلالي للغة للأطفال المضطربين لغوياً من سن (٦-٧) سنوات إعداد (شيماء لطفي، ٢٠٢١) ، ويتكون هذا المقياس من ستة أبعاد هي: التسمية والوظيفة، نشاط أكمل الصور، تصنيف المجموعات، الفهم الدلالي للجمل، استخدام العلاقات، فهم الإشارات والإيماءات.

ثانياً: الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ومنها:

دراسة كلا من Alt & Plante, (2006) ; Alt et al., (2004) ; Archibald & Gathercole, (2006) ; Boyakova et al (2017) ; Botting et al., (2013) ; Brackenbury et al, (2005) ; Coady, (2013) ; Guornera et al., (2013) ; Frizelle et al., (2017) ; lngram, (2007) ; Joffer, et al., (2008) ; Marinellie & Johnson, (2002) ; McGregor, (2010) .Scbucbardl et al., (2013)

ثالثاً: وضع الصورة الأولية للمقياس:

بعد اطلاع الباحثة على بعض مقاييس المستوى الدلالي للغة، تمكنت الباحثة من وضع الصورة الأولية لمقياس المستوى الدلالي للغة التي تكونت من (٥٨) مفردة تعليمية في سبعة بنود: بند تسمية المفردات وشرحها يشتمل على (١٥) مفردة، بند تصنيف المجموعات ويشتمل على (٩) مفردة، بند فهم الجملة ويشتمل على (١٠) مفردة، بند إدراك العلاقات بين المفردات ويشتمل على (٦) مفردة، بند الترتيب الدلالي للجمل ويشتمل على (٦) مفردة، بند الربط الوظيفي للجمل ويشتمل على (٥) مفردة، بند فهم علاقات الزمان والمكان ويشتمل على (٩) مفردة.

وقد راعت الباحثة الآتي:

١. مناسبة المقياس للأطفال العاديين والأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في المرحلة العمرية من (٨-٩) سنوات.
٢. الا يكون المقياس طويلاً، وأن يسهل تطبيقه.
٣. أن تكون عبارات المقياس واضحة ومفهومه.

رابعاً: تحكيم مقياس المستوى الدلالي للغة:

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على السادة المحكمين من كليتي التربية وعلوم ذوي الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق، وذلك بهدف الحكم على المقياس والتعرف على آراءهم حول بنود ومفردات المقياس واقتراح التعديلات اللازمة، وقد تم الاتفاق بين السادة المحكمين على جميع بنود المقياس، ولكن هناك بعض المفردات تم حذفها وعددها (٢)، ومفردات آخري تم إضافتها وعددها (٤)

جدول رقم (١)

يوضح المفردات التي تم تعديلها بناء على آراء السادة المحكمين.

المفردات في صورتها الأولية	المفردات بعد التعديل
١ – السمكة بتعيش في..... والأسد بيعيش في..... ٢ – التلاجة بنحفظ فيها..... والغسالة بنغسل فيها.....	تم الحذف التركيب اللغوي غير سليم.
. علاقة الاشتمال ٣ – من أنواع الحيوانات المفترسة..... ٤ – من أنواع نباتات الزينة.....	إضافتها لبند إدراك العلاقات بين المفردات.
. علاقة الجزء من الكل ٥ – الجد جزء من..... ٦ – المثلث جزء من.....	إضافتها لبند إدراك العلاقات بين المفردات.

. بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين، تم إعداد المقياس في صورته النهائية والتي تضمنت (٦٠) مفردة تعليمية موزعين على سبعة بنود: بند تسمية المفردات وشرحها يشتمل على (١٥) مفردة، بند تصنيف المجموعات ويشتمل على (٩) مفردة، بند فهم الجملة ويشتمل على (٨) مفردة، بند إدراك العلاقات بين المفردات ويشتمل على (٨) مفردة، بند الترتيب الدلالي للجمل ويشتمل على (٦) مفردة، بند الربط الوظيفي للجمل ويشتمل على (٥) مفردة، بند فهم علاقات الزمان والمكان ويشتمل على (٩) مفردة.

خامساً: الخصائص السيكومترية لمقياس المستوي الدلالي للغة:

تم تطبيق الصورة الأولية لمقياس المستوي الدلالي للغة على العينة السيكومترية المكونة من (٧٠) طفلاً وطفلة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من العاديين وذوي اضطراب اللغة النمائي، وذلك بهدف **حساب بعض الخصائص السيكومترية للمقياس**، وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج(jMetrik) الإحصائي لحساب مستوي الصعوبة والتمييز، وبرنامج (SPSS) لحساب الثبات والاتساق الداخلي، وبرنامج (AMOS) لحساب الصدق التوكيدي.

ـ معامل السهولة والصعوبة لمفردات مقياس المستوي الدلالي للغة:

تم حساب معامل الصعوبة والتمييز لكل مفردة من مفردات مقياس المستوي الدلالي للغة وذلك كما بالجدول (٢).

جدول (٢)

معامل الصعوبة والتمييز لمفردات مقياس المستوي الدلالي للغة

الابعاد الفرعية	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الابعاد الفرعية	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
تسمية المفردات	١	٠,٩٢٥	٠,٧٣٥٤	تصنيف المجموعات	١٦	٠,٨٢٥	٠,٧١٤
	٢	٠,٨٧٥	٠,٧٥٨		١٧	٠,٧٠٠	٠,٨٧٤
	٣	٠,٧٥٠٠	٠,٨٤٣		١٨	٠,٨٠٠	٠,٦٩٩
	٤	٠,٧٧٥	٠,٦٢٠١		١٩	٠,٧٧٥	٠,٧٦٣٤
	٥	٠,٨٠٠	٠,٦٥٣٧		٢٠	٠,٧٥٠٠	٠,٧٤٢١
	٦	٠,٧٥٠	٠,٦٨٥		٢١	٠,٧٧٥	٠,٨٥٥٤
	٧	٠,٧٥٠	٠,٨٥٧		٢٢	٠,٨٠٠	٠,٧٥٧٨
	٨	٠,٨٧٥	٠,٦٦٢		٢٣	٠,٧٧٥	٠,٧٧٣٤
	٩	٠,٧٧٥	٠,٨٤٤٥		٢٤	٠,٨٢٥	٠,٧٩٧
	١٠	٠,٧٧٥	٠,٧٥٤٩٣	فهم الجملة	٢٥	٠,٥٢٥	٠,٦٩٣٣
	١١	٠,٦٥٠	٠,٧٩٨٦		٢٦	٠,٥٧٥	٠,٧٧٣
	١٢	٠,٧٠٠	٠,٦٧٦		٢٧	٠,٦٠٠	٠,٦٠٤٧
	١٣	٠,٧٧٥	٠,٧٥٥٦		٢٨	٠,٥٧٥	٠,٦٤٩
	١٤	٠,٧٧٥	٠,٧٩٨		٢٩	٠,٦٠٠	٠,٦٩٣
	١٥	٠,٨٠٠	٠,٨٦٧		٣٠	٠,٦٠٠	٠,٦٦٤
إدراك العلاقات بين المفردات	٣٣	٠,٥٥٠	٠,٧٧٥		٣١	٠,٥٥٠	٠,٧٠٥٣
	٣٤	٠,٦٠٠	٠,٦٦٦		٣٢	٠,٦٠٠	٠,٧٣٧
	٣٥	٠,٥٥٠	٠,٨٢٧	الترتيب الدلالي للجملة للجمل للجمل	٤١	٠,٨٢٥	٠,٨٧٨
	٣٦	٠,٦٠٠	٠,٥٩٢٠		٤٢	٠,٨٢٥	٠,٨٤٤
	٣٧	٠,٥٧٥	٠,٦٠٤		٤٣	٠,٧٠٠	٠,٦٧٤
	٣٨	٠,٦٠٠	٠,٦٧٠		٤٤	٠,٧٧٥	٠,٨٣٣
	٣٩	٠,٥٧٥	٠,٧٣٩		٤٥	٠,٧٠٠	٠,٨٠٤
	٤٠	٠,٥٧٥	٠,٦٧٤٣		٤٦	٠,٨٢٥	٠,٧٩٤
الربط الوظيفي للجمل	٤٧	٠,٧٧	٠,٧٤٢	فهم علاقات الزمان والمكان	٥٢	٠,٥٠٠	٠,٦٢٦
	٤٨	٠,٧٠٠	٠,٨٦٠		٥٣	٠,٥٥٠	٠,٦١٥
	٤٩	٠,٧٠٠	٠,٦٩٩		٥٤	٠,٥٠٠	٠,٧٧٢
	٥٠	٠,٧٠٠	٠,٧٦٦		٥٥	٠,٦٠٠	٠,٤٨٨
	٥١	٠,٦٥٠	٠,٧٨٥		٥٦	٠,٥٠٠	٠,٦١٠
					٥٧	٠,٤٥٠٠	٠,٧٩٧
					٥٨	٠,٥٠٠	٠,٧٥٧
					٥٩	٠,٥٠٠	٠,٧٩٠
					٦٠	٠,٥٢٥	٠,٧٣٢

تعتبر قيمة لمعامل الصعوبة هي (٠,٥)، وبما أن من الصعب أن تكون جميع المفردات بهذا المستوي من الصعوبة، فإن أي فقرة ضمن توزيع معاملات الصعوبة تمتد من (٠,٢٠-٠,٨٠) بمتوسط (٠,٥) يمكن أن تكون مقبولة، وفى ضوء ذلك يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الصعوبة امتدت من (٠,٤٥٠) إلي (٠,٩٢٥) بمتوسط قدره (٠,٦٨٠٣)، وقد تم حذف المفردة (٨،٢،١) ببعد تسمية المفردات؛ حيث كانت مؤشرات صعوبتها أعلي من (٠,٨) مما يعبر عن سهولتهم، كما يشير التمييز إلي قدرة المفردة التميزية بين من يمتلكون المعرفة ومن لا يمتلكونها في اختيار البديل الصحيح، ويعتبر أنسب القيم لمعامل التمييز هي القيم التي تمتد من (٠,٢) إلي (١)، واذا قل التمييز عن (٠,٢) يكون ضعيفاً، وكلما زاد عن ذلك يعتبر مقبول ويمكن الابقاء عليه بالمقياس، ومن خلال ما تقدم ومراجعة قيم معاملات التمييز يتضح امتداد قيم معاملات التمييز بين (٠,٤٨٨) إلي (٠,٨٧٨)؛ مما يشير إلي أن جميع قيم مؤشرات التمييز تقع في المدي المثالي.

ثانياً: ثبات مفردات مقياس المستوي الدلالي للغة.

(أ) **حساب الثبات**:

تم حساب معامل ثبات مقياس المستوي الدلالي للغة وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ «كرو نباخ» Cronbach›s Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات ألفا لـــ» كرو نباخ « لثبات مقياس المستوي الدلالي للغة وأبعاده الفرعية

الابعاد الفرعية	السؤال	معامل ألفا			معامل ألفا	الابعاد الفرعية	السؤال	معامل ألفا
تسمية المفردات	٣	٠,٩٤٣	١٦	تصنيف المجموعات	٠,٩٢٨	فهم الجملة	٢٥	٠,٨٧٥
	٤	٠,٩٥٠	١٧		٠,٩٢٤		٢٦	٠,٨٦٣
	٥	٠,٩٤٩	١٨		٠,٩٣٥		٢٧	٠,٨٨٣
	٦	٠,٩٤٨	١٩		٠,٩٣١		٢٨	٠,٨٨٥
	٧	٠,٩٤٤	٢٠		٠,٩٢٨		٢٩	٠,٨٧٥
	٩	٠,٩٤٥	٢١		٠,٩٢٦		٣٠	٠,٨٨٥
	١٠	٠,٩٤٨	٢٢		٠,٩٢٨		٣١	٠,٨٧١
	١١	٠,٩٤٥	٢٣		٠,٩٢٨		٣٢	٠,٨٦٦
	١٢	٠,٩٥١	٢٤		٠,٩٢٦			
	١٣	٠,٩٤٨	٣٣		٠,٨٧٩	الترتيب الدلالي للجملة	٤١	٠,٨٩٨
	١٤	٠,٩٤٥	٣٤	إدراك العلاقات بين المفردات	٠,٨٨٥		٤٢	٠,٩١٤
	١٥	٠,٩٤٤	٣٥		٠,٨٧١		٤٣	٠,٩٢٥
			٣٦		٠,٩٠٠		٤٤	٠,٩١٤
			٣٧		٠,٨٩٢		٤٥	٠,٩٠٨
			٣٨		٠,٨٩٢		٤٦	٠,٩١٤
			٣٩		٠,٨٧٨			
			٤٠		٠,٨٨٨			
الربط الوظيفي للجمل	٤٧	٠,٨٦٧				فهم علاقات الزمان والمكان	٥٢	٠,٩١٦
	٤٨	٠,٨٤٤					٥٣	٠,٩١٥
	٤٩	٠,٨٦٤					٥٤	٠,٩١٠
	٥٠	٠,٨٥٩					٥٥	٠,٩٢١
	٥١	٠,٨٥٦					٥٦	٠,٩١٧
							٥٧	٠,٩٠٦
							٥٨	٠,٩٠٣
							٥٩	٠,٩٠٦
							٦٠	٠,٩٠٣

جدول (٤)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس المستوي الدلالي للغة

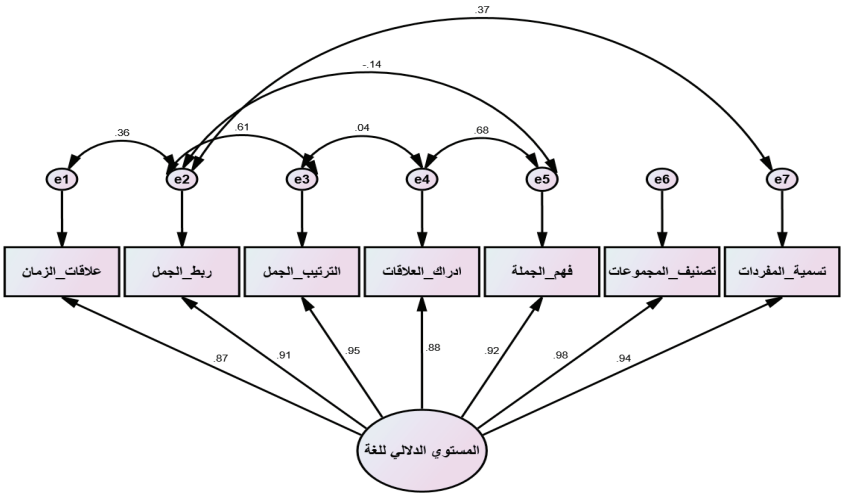
أبعاد مقياس المستوي الدلالي للغة	ألفا لـ كرونباخ	ألفا لـ كرونباخ بعد الحذف	جتمان
تسمية المفردات	٠,٩٥٣	٠,٩٥١	٠,٩٥٣
تصنيف المجموعات	٠,٩٣٦	٠,٩٣٦	٠,٩٣٧
فهم الجملة	٠,٨٨٩	٠,٨٨٩	٠,٨٩٤٣
إدراك العلاقات بين المفردات	٠,٨٩٩	٠,٩٠٠	٠,٩٠٣
الترتيب الدلالي للجمل	٠,٩٢٦	٠,٩٢٦	٠,٩٢٨
الربط الوظيفي للجمل	٠,٨٨٤	٠,٨٨٤	٠,٨٨٦
فهم علاقات الزمان والمكان	٠,٩٢٠	٠,٩٢٠٤	٠,٩٢٠٤
الثبات الكلي	٠,٩٨٥	٠,٩٨٦	٠,٩٨٧

يتضح من الجدول (٤):

أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس ماعدا المفردة (٣٦) ببعد ادراك العلاقات بين المفردات، وذلك لان معامل ثبات البعد حال حذفها أكبر من معامل الثبات الكلي للبعد، وقد تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس المستوي الدلالي للغة**، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها بطرقتين **الأولى**: هي حساب معامل ألفا لـ «كرونباخ»، **والثانية**: هي حساب معامل الثبات جتمان، فكانت النتائج كما بالجدول (٤) **وقد اتضح** أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات لمقياس المستوي الدلالي للغة له مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس المستوي الدلالي للغة، وكذلك المقياس ككل.

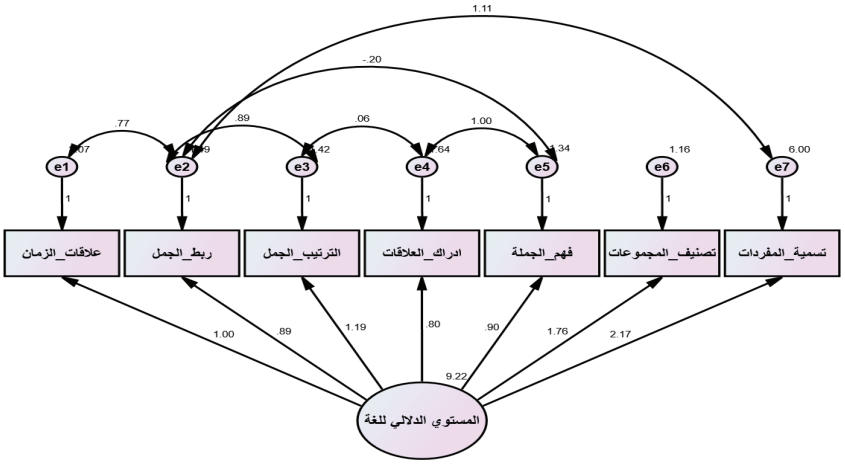
ب) حساب الصدق:

الصدق العاملي: تم حساب الصدق العاملي للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي أموس AMOS نسخة اصدار (٢٠)، وذلك للتأكد من صدق من صدق البناء الكامن للمقياس. كما هو موضح بالشكل (١) والشكل (٢)



شكل (١)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المستوي الدلالي للغة باستخدام برنامج الاموس (الأوزان الانحدارية المعيارية)



شكل (٢)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المستوي الدلالي للغة باستخدام برنامج الاموس (الأوزان الانحدارية المعيارية)

جدول (٥)

الاوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمقياس المستوي الدلالي للغة

العامل الكامن	الأوزان الانحدارية اللامعيارية				الأوزان الانحدارية المعيارية
	المتغير المشاهد	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	القيمة الحرجة ومستوى الدلالة	التشبع
المستوي الدلالي للغة	فهم علاقات الزمان والمكان	١,٠٠			٠,٨٦٦
	الربط الوظيفي للجمل	٠,٨٨٨	٠,٠٨٥	١٠,٤١١	٠,٩١١
	الترتيب الدلالي للجمل	١,١٨٦	٠,١٢٨	٩,٢٧٤	٠,٩٤٩
	إدراك العلاقات بين المفردات	٠,٧٩٥	٠,١٠١	٧,٨٧٤	٠,٨٨٤
	فهم الجملة	٠,٨٩٦	٠,١٠٤	٨,٦١١	٠,٩٢٠
	تصنيف المجموعات	١,٧٥٩	٠,١٧٥	١٠,٠٦٢	٠,٩٨٠
	تسمية المفردات	٢,١٤٧	٠,٢٤٢	٨,٩٩٧	٠,٩٣٨

يتضح من الجدول (٥) أن جميع تشعبات مفردات لمقياس المستوي الدلالي للغة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على الصدق العاملي لمكونات مقياس المستوي الدلالي للغة

مؤشرات حسن المطابقة للبيانات لمقياس المستوي الدلالي للغة

جدول (٦)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس المستوي الدلالي للغة لتلاميذ ذوي اضطراب اللغة النمائي

المؤشر	الاسم المختصر للمؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
اختبار مربع كاي	X^2	٧,٤٤٨	أن تكون غير دالة
درجات الحرية	Df	٨	
النسبة مربع كاي	df/X^2	٠,٩٣١	١-٥
مؤشر حسن المطابقة	GFI	٠,٩٤٩	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	٠,٨٢٢	٠-١
معيار معلومات أكيك	AIC	٤٧,٤٤٨	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٥٦,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك	CAIC	١٠١,٢٢٦	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (١٣١,٢٨٩)
الصدق الزائف المتوقع	ECVI	١,٢١٧	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (١,٤٣٦)
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	٠,٩٨٤	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المقارن	CFI	١,٠٠	٠-١
مؤشر المطابقة النسبي	RFI	٠,٩٥٩	٠-١
مؤشر المطابقة التزايدي	IFI	١,٠٠	٠-١
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة	PGFI	٠,٢٧١	٠-١
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	RMSEA	٠,٠٠	٠-٠,١
جذر متوسط مربع البواقي	RMSR	٠,١	٠-٠,١

يتضح من الجدول السابق (٦) وقوع جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة فى المدى المثالى للمؤشر التابع له مما يدل على حسن مطابقة البيانات للنموذج

(ج) الاتساق الداخلي:

- تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس المستوي الدلالي للغة عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٧) ذلك:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية له لمقياس المستوي للغة

الابعاد الفرعية	السؤال	معامل الارتباط			معامل الارتباط	الابعاد الفرعية	السؤال	معامل الارتباط
تسمية المفردات	٣	٠,٩٤٣**	تصنيف المجموعات	١٦	٠,٩٢٨**	فهم الجملة	٢٥	٠,٨٧٥**
	٤	٠,٩٥٠**		١٧	٠,٩٢٤**		٢٦	٠,٨٦٣**
	٥	٠,٩٤٩**		١٨	٠,٩٣٥**		٢٧	٠,٨٨٣**
	٦	٠,٩٤٨**		١٩	٠,٩٣١**		٢٨	٠,٨٨٥**
	٧	٠,٩٤٤*		٢٠	٠,٩٢٨**		٢٩	٠,٨٧٥**
	٩	٠,٩٤٥**		٢١	٠,٩٢٦**		٣٠	٠,٨٨٥**
	١٠	٠,٩٨٤**		٢٢	٠,٩٢٨**		٣١	٠,٨٧١**
	١١	٠,٩٤٥**		٢٣	٠,٩٢٨**		٣٢	٠,٨٦١**
	١٢	٠,٩٥١**		٢٤	٠,٩٢٦**			
	١٣	٠,٩٤٨**	إدراك العلاقات بين المفردات	٣٣	٠,٨٧٩**	الترتيب الدلالي للجملة	٤١	٠,٨٩٨**
	١٤	٠,٩٤٥**		٣٤	٠,٨٨٥**		٤٢	٠,٩١٤**
	١٥	٠,٩٤٤**		٣٥	٠,٨٧١**		٤٣	٠,٩٢٥**
				٣٧	٠,٩٠٠**		٤٤	٠,٩١٤**
				٣٨	٠,٨٩٢**		٤٥	٠,٩٠٨**
				٣٩	٠,٨٧٨**		٤٦	٠,٩١٤**
				٤٠	٠,٨٨٨**			
الربط الوظيفي للجمل	٤٧	٠,٨٦٧**				فهم علاقات الزمان والمكان	٥٢	٠,٩١٦**
	٤٨	٠,٨٤٤**					٥٣	٠,٩١٥**
	٤٩	٠,٨٦٤**					٥٤	٠,٩١٠**
	٥٠	٠,٨٥٩**					٥٥	٠,٩٢١**
	٥١	٠,٨٥٦**					٥٦	٠,٩١٧**
							٥٧	٠,٩٠٦**
							٥٨	٠,٩٠٣**
							٥٩	٠,٩٠٦**
							٦٠	٠,٩٠٣**

يتضح من الجدول (٨): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس المستوي الدلالي للغة، وجميع أبعاده الفرعية.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس المستوي الدلالي للغة.

أبعاد مقياس المستوي الدلالي للغة	الدرجة الكلية
تسمية المفردات	٠,٩٥٤**
تصنيف المجموعات	٠,٩٧٣**
فهم الجملة	٠,٩٣٥**
إدراك العلاقات بين المفردات	٠,٩١٠**
الترتيب الدلالي للجمل	٠,٩٥٦**
الربط الوظيفي للجمل	٠,٩٤٧**
فهم علاقات الزمان والمكان	٠,٨٩٦**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٩): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس المستوي الدلالي للغة داله إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع مفردات لمقياس المستوي الدلالي للغة ككل وأبعاده الفرعية (تسمية المفردات، تصنيف المجموعات، فهم الجملة، إدراك العلاقات بين المفردات، الترتيب الدلالي للجمل، الربط الوظيفي للجمل، فهم علاقات الزمان والمكان)

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من ثبات وصدق مقياس المستوي الدلالي للغة والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس المستوي الدلالي للغة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب اللغة النمائي، حيث يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٦) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية ومن ثم تكون الدرجة العليا على الاختبار (٨٩) والدرجة الدنيا (٠)

جدول (١٠)

توزيع مفردات اختبار المستوي الدلالي للغة على أبعاده الفرعية في الصورة النهائية.

م	الأبعاد الفرعية لاختبار المستوي الدلالي للغة	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	تسمية المفردات	١٢	٣ – ٤ – ٥ – ٦ – ٧ – ٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥
٢	تصنيف المجموعات	٩	١٦ – ١٧ – ١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٤
٣	فهم الجملة	٨	٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٠ – ٣١ – ٣٢
٤	إدراك العلاقات بين المفردات	٧	٣٣ – ٣٤ – ٣٥ – ٣٧ – ٣٨ – ٣٩ – ٤٠
٥	الترتيب الدلالي للجمل	٦	٤١ – ٤٢ – ٤٣ – ٤٤ – ٤٥ – ٤٦
٦	الربط الوظيفي للجمل	٥	٤٧ – ٤٨ – ٤٩ – ٥٠ – ٥١
٧	فهم علاقات الزمان والمكان	٩	٥٢ – ٥٣ – ٥٤ – ٥٥ – ٥٦ – ٥٧ – ٥٨ – ٥٩ – ٦٠
	العدد الكلي للمفردات	٥٦	

نتائج الدراسة:

أثبتت نتائج البحث أن المقياس له فاعلية كبيرة، ويمكن تطبيقه على فئة ذوي اضطراب اللغة النمائي، ويتمتع بخصائص سيكومترية عالية، ويمكن للباحثين والعاملين في مجال التخاطب الاستفادة منه لما له من أهمية علمية ونظرية

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، وما توصلت إليه الدراسات السابقة يمكن صياغة بعض التوصيات على النحو التالي:

١. ضرورة الاهتمام بمتغير المستوى الدلالي للغة لأهميته للأطفال اضطراب اللغة النمائي.
٢. استخدام المقياس لقياس مدى التقدم الذي تحققه البرامج والخطط التدريبية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.
٣. إجراء مزيد من البحوث والدراسات عن الخصائص السيكومترية لمقياس المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي

بحوث مقترحة:

يمكن عرض بعض الدراسات المقترحة في ضوء البحث الحالي:

١. الخصائص السيكومترية لمقياس المستوى الدلالي للغة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي اضطراب اللغة النمائي.
٢. المستوى الدلالي للغة وعلاقته بالفهم القرائي.
٣. الكفاءة السيكومترية لمقياس المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال المعاقين عقلياً.
٤. الكفاءة السيكومترية لمقياس المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

إيهاب عبد العزيز الببلاوي. (٢٠١٠). **اضطرابات التواصل (ط ٤)**. دار الزهراء: القاهرة.

عبد الباري مايح الحمداني. (٢٠١٣). بعض الخصائص السيكومترية لمعايير اتحاد الجامعات المصرية، كمقياس لاستخراج مؤشرات الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٧(١٦)، ١٨٥-٢٠٠.

محمد على الخولي. (٢٠٠١). **علم الدلالة (علم المعنى) (ط ١)**. دار الفلاح.

إبراهيم عبد الله الزريقات. (٢٠٠٥). **اضطرابات الكلام واللغة (التشخيص والعلاج) (ط ١)**. دار الفكر.

عبد الرحمن الهاشمي، ومحسن علي عطية. (٢٠٠٩). **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية وتطبيقية (ط ١)**. دار صفاء للنشر والتوزيع.

شيماء لطفي حسن. (٢٠٢١). **فعالية برنامج تعليمي قائم على نظرية الحقول الدلالية في تحسين المستوى الدلالي للغة لدى الأطفال المضطربين لغويا (رسالة ماجستير)**. جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة والتأهيل.

أمل عبد المحسن زكي. (٢٠١٠). **صعوبة التعبير الشفهي (التشخيص والعلاج)**. المكتب الجامعي الحديث.

عبد العزيز سعد. (٢٠١٨). مستويات التحليل اللغوي ونموها عند الاطفال. **مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، ٩**(٤)،١٧-٣٥. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/69935

اليهم صبرينة. (٢٠١٤). **تقييم المستوى المورفوتركيبي والدلالي عند الطفل (سنة ثانية من التعليم الابتدائي) (رسالة ماجستير)**. جامعة العربي بن مهيدي. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

سامية عرعار، إكرام هاشمي. (٢٠١٦). اضطرابات اللغة والتواصل: التشخيص والعلاج. **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، ٢٤، ١-١٤. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=122014

تيسير مفلح كوافحة. (٢٠١٠). **القياس والتشخيص في التربية الخاصة (ط ٣)**. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الغفار حامد هلال. (٢٠١٣). **علم الدلالة اللغوي (ط ١)**. دار الكتاب الحديث.

Alt, M., Plante, E. & Creusere, M. (2004).Semantic features in fast-mapping: Performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47(2), 407–420. https://doi.org/10.1044/1092-4388

Alt, M. & Plante, E. (2006). Factors That Influence Lexical and Semantic Fast Mapping of Young Children With Specific Language Impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 64(8), 3359-2909. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/068)

American Psychiatric Association, (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition. Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association, (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Archibald, L. M. & Gathercole, S. E. (2006). Short-term and working memory in Specific Language Impairment. International Journal of Language & Communication Disorders, 41(6), 675-693. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/033)

Arosio, F., Foppolo, F., Pagliarini, E., Pagliarini, M. & Guasti, M. T. (2017). Semantic and Pragmatic abilities can be Spared in ltalion children with SLI. Language Learning and Development, 13(4), 418-429. https://doi.org/10.1080/15475441.2017.1308254

Betz, S. K., Eickhoff, J. R. & Sullivan, S. F. (2013). Factors influencing the selection of standardized tests for the diagnosis of specific language impairment. Journal of Language, Speech and Hearing Services in Schools, 44(2), 133-146. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/12-0093)

Bishop, D. (2004). Identifying Children With Specific Language Impairment (Ph.D thesis, University of Oxford). Oxford, England.

Botting, N., Psarou, P., Caplin, T., & Nevin, L. (2013). Short-term memory skills in children with specific language impairment:

The effect of verbal nonverbal task content. Journal of Top Language Disorders, 33(4), 313-327. https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/6184

Boyakova, E. V., Lykova, I.A., Stukalova, O.V. & Gaysina, O.V. (2017). Learning the Semantic Analysis by 3-5 Year- old children when working with an lllustrated Book. Revista Espacios, 38(25), 6.

Brackenbury, T. & Pye, C.(2005). Sementic Deficits in Children With Language Impairment: Issues for Clinical. Assessment Language, and Hearing Services in Schools, 36(1), 5-16. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/002)

Brooks, P. J., Seiger-Gardner, L., Obeid, R. & Machesney, B. (2015). Phonological priming with nonwords in children with and without specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58(4), 1210-1223. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0212

Brumbach, A. C. D. & Goffman, L. (2014). Interaction of language processing and motor skill in children With Specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*(1), 158-171. https://doi.org/10.1044%2F1092-4388(2013%2F12-0215)

Chiou, R., Humphreys, G. F., Jung, J. & Ralph, M. A. L. (2018). Controlled Semantic Cognition relies upon dynamic and flexible interactions between the executive semantic control› and hub-and-Spoke› Semantic representation› Systems. Cortex, 103, 100-116.

https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.02.018

Coady, J. (2013). Rapid naming by children with and with and without specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56(2), 604-617. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/10-0144)

Confessore, R. (2010). The Comparison of Retrieval Abilities Between Children with Specific Language Impairment and Typically Developing Children(Master thesis). William Paterson University of New Jersey.

Croteau, C., Mcmahon-Morin, P., Morin, C., Julia's, B., Trudeau, N. & Dorze, G. (2015). Life habits of school-aged children with specific language impairment as perceived by their parents and by school professionals. Journal of Communication Disorders, 58, 21-34. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.07.005

Durkin, K. & Conti-Ramesden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. Journal of Child Language Teaching and Therapy, 26(2), 105-121. https://doi.org/10.1177%2F0265659010368750

Frizelle, P., Harte, J., Sullivan, K., Fletcher, P., & Gibbon, F. (2017). The relationship between information carrying words, memory and language skills in school age children with specific language impairment. Journal of public Library of Science (PLOSONE), 3, 1-16.

Grady, W., O. (2005). How Children Learn Language. Cambridge University Press.

Guarnera, M., Commodore, E. & Pearson, C. (2013). Rotation and generation of mental imagery in children with Specific Language Impairment. Acta Paediatrica, 102(5), 539-543. https://doi.org/10.1111/apa.12162

Guo, L.Y., Tomblin, J. B. & Samelson, V. (2008). Speech disruptions in the narratives of English- Speaking children with specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51(3), 722-38. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/051)

Ingram, J (2007). Neurolinguistics: An introduction to spoken language processing and its disorders. New York: Cambridge University press.

Joffe, V., Cruise, M. & Chiao, S. (2008). Language disorders in children and adults: New issues in research and practice. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing.

Kail, M., & Hickmann, M. (2010). Language Acquisition across Linguistic And cognitive systems. John Benjamins publishing company. https://doi.org/10.1080/13682820600693013

Larsen, V. L. & Mckinley, N. L. (2003). Communication Solution for older Students: Assessment and Intervention Strategies. Euclidean, WI. Thinking Publication.

Levy, Y. & Schaeffer, J. (2003). Language Competence Across

PPopulation: Toward a Definition of Specific Language Impairment. New Jersey. London.

Mackie, C., Dockrell, J. & Lindsay, G. (2013). An evalution of the written texts of children with SLI: the contributions of oral language, reading and Phonological short-term memory. Journal of Reading and writing skills, 26(6), 865-888. http://dx.doi.org/10.1007/s11145-012-9396-1

Mainela-Arnold, E., Evans, J. L. & Coady, J. A. (2010). Explaining Lexical-Semantic deficits in Specific Language Impairment: The role of phonological similarity, phonological working memory, and lexical competition. journal of Speech, Language, and Hearing Research.53(6), 1742-1756. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/08-0198)

Marinellie, S., A., & Johnson, C., J. (2002). Definitional skill in school – Age children with Specific Language Impairment. Journal of Communication Disorders. 35(3), 241-259. https://doi.org/10.1016/S0021-9924(02)00056-4

Marinis, T. (2011). On the Nature and Cause of Specific Language Impairment: A View from Sentence Processing and Infant Research. Lingua, 121, 463-464.

McGregor, K., K., Newman, R., m., Reilly, R., M. & Capone, N., C. (2002) Sematic representation and naming in children with Specific Language Impairment. Journal of Speech Language, and Hearing Research, 45(5), 1014-998. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/081)

Merkel-Puccini, R. (2001). Specific Language Impairment. Available at: WWW. Superduperinc.com.

Norbury, C., Tomblin, B. & Bishop, D. (2008). Understanding Developmental Language Disorders: From Theory to Practice. New York: Psychology Press.

O›Handley, R. D., Radley, K. C. & Lum, J. D. (2016). Promoting Social Communication in a child With Specific Language Impairment.

Communication Disorders Quarterly, 37(4), 199-210. https://doi.org/10.1177%2F1525740115595346

Owens, R. E. (2012). Language development: An introduction. 8 th ed, Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, New Jersey.

Owens, R. E., Farinella, K. A. & Metz, D. E. (2015). Introduction to communication Disorders. Pearson Education: England.

Peach, R. & Shapiro, L. (2012). Cognition and acquired Language disorders: An information processing approach. Mosby, an imprint of Elsevier Inc, United States of America.

Rice, M. L., & Warren, S. F. (Eds.). (2004). language disorders From phenotypes to etiologies. Mahwah, NJ: Erlbaum

Rice, M. L. (2013) Language growth and genetics of specific language impairment. International Journal of Speech-language pathology, 15(3), 223-233. https://doi.org/10.3109/17549507.2013.783113

Rossi, J. P. (2008). Psychologio de la Comprehension du Language. Be Boeck universitie. Bruxelles.

Scbucbardt, K., Bockmann, A., Boreanaz, G. & Maebler, C. (2013). Working memory functioning in children with language Disorders and specific language impairment. Top Language Disorders, 33(4), 298-312.

Schwartz, R. G., Scheffer, L. V. & Lopez, K. (2013). Speech perception and Lexical Effects in Specific Language Impairment. Clinical Linguistics & Phonetics, 27(5), 339-354. https://doi.org/10.3109/02699206.2013.763386

Sheng, L. & McGregor, K., K. (2010). Lexical – semantic organization in Children with Specific Language Impairment. Journal of speech, Language, and Hearing Research, 53(1), 146-159. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0160)

Smith-Lock, K. M., Leitao, S., Lambert, L. & Nickels, L. (2013). Effective intervention for expressive grammar in children with Specific Language Impairment. International Journal of Language & Communication Disorders, 48(3), 265-282. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12003

Spaulding, T. J. Plante, E. & Farinella, K. A. (2006). Eligibility Criteria for Language Impairment: Is the Low end of normal always appropriate? Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37(1), 61-72.

https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/007)

Ullman, M. & Pierpont, E. (2005). Specific Language Impairment is not specific to Language: The procedural deficit hypothesis. Cortex Journal, 41(3), 399-433. https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70276-4

Williams, G. J., Larkin, R. F. & Blaggan, S. (2013). Written language skills in children with Specific language impairment. International Journal of Language & Communication Disorders, 48(2), 160-171. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12010

Washington, K., N. & Warr- Leeper, G., A. (2013). Visual Support in Intervention for Preschoolers with Specific Language Impairment. Topics in Language Disorders, 33(4), 0271-8294. https://www.learntechlib.org/p/158452

Wittke, K., Spaulding, T. & Schechtman, C. (2013). Specific Language Impairment and executive functioning: Parent and teacher ratings of behavior. American Journal of Speech- Language Pathology, 22, 161-172. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0052)

Yew, S. G. K. & O' Kearney, R. (2013). Emotional and behavioral outcomes laterin childhood and adolescents for children with specific language impairment: Ment analysis of controlled prospective studies. Journal of psycholo child.

مقياس المستوى الدلالي للغة للأطفال من عمر (٨-٩) سنوات:

اسم ولقب الطفل: **السن:**

الصف الدراسي: **تاريخ إجراء المقياس:**

طريقة تصحيح المقياس:

تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع المستوى الدلالي للغة عند الطفل، أما الدرجة المنخفضة تشير إلى اضطراب دلالي عند الطفل، وهو مقياس متدرج ثلاثي، وتم تصميم المقياس بمفتاح تصحيح كالآتي: الإجابة الخطأ تأخذ (صفر)، واذا وجد خطأ واحد تأخذ(١)، والإجابة الصحيحة تأخذ (٢).

١ ـ بند تسمية المفردات وشرحها:

. **نوع النشاط: فردي.**

. **نص النشاط:** سوف أعرض عليك صوراً لمجموعة من المفردات، قم بتسميتها وحاول أن تشرح لي معناها، ويحصل الطفل على درجة (صفر) عند الإجابة الخطأ وعلى درجة (١) عند الإجابة باسم الشئ، وعلى درجة (٢) عند الإجابة بشرح معنى هذا الشئ.

بند	م	المفردة	الدرجات		
			صفر	١	٢
تسمية المفردات وشرحها	١	حلاق			
	٢	جاكيت			
	٣	فهد			
	٤	قرنبيط			
	٥	مركب			
	٦	لمبة			
	٧	طباخ			
	٨	صيدلي			
	٩	بوت			
	١٠	جوافة			
	١١	طيارة			
	١٢	مرآة			

٢ـ بند التصنيف (**تصنيف المجموعات**):

. **نوع النشاط**: **فردي**.

. **نص النشاط**: سوف أعرض عليك مجموعة من الصور التى تعبر عن مجموعة من المفردات، وعليك أن تكتشف الصورة التي لا تنتمي إلى المجموعة، مع ذكر اسم المجموعة التي تنتمي إليها الصور، ويحصل الطفل على درجة (صفر) عند الإجابة الخطأ، وعلى درجة (١) اذا استبعد الصورة التي لا تنتمي للمجموعة، وعلى درجة (٢) اذا ذكر اسم المجموعة التى تنتمي إليها الصور.

البند	م	النشاط	الدرجات		
			صفر	١	٢
بند التصنيف (تصنيف المجموعات)	١	منشار– شاكوش– سماعة– مسمار .			
	٢	زرافة– مطرقة– فهد–حصان .			
	٣	مطر– برق– عاصمة– رعد .			
	٤	خباز– طباخ– هضبة– طبيب .			
	٥	شتاء– ربيع– سفر– خريف .			
	٦	تفاح– خيار– موز– مشمش .			
	٧	ورقة– قلم– قطار– مقلمة .			
	٨	خلاط– غسالة– مركب– مكنسة .			
	٩	الفول– العدس– المانجا– البازيلاء .			

٣ـ بند فهم الجملة:

. **نوع النشاط**: **فردي**.

. **نص النشاط**: سوف أعرض عليك مجموعة من الجمل غير التامة، مع توضيح الصورة الخاصة بكل جملة، وعليك إكمالها بما يناسبها، ويحصل الطفل على درجة (صفر) عند الإجابة الخطأ، وعلى درجة (١) اذا أجاب إجابة صحيحة.

البند	م	النشاط	الدرجات	
			صفر	١
بند فهم الجمل	١	. نتناول الطعام باستعمال.....و.....		
	٢	. انظف أسناني ب.....و....		
	٣	. نقرأ الأخبار في.....		
	٤	. نرمي الفضلات في.....		
	٥	. نذهب للبحيرة لكي نصطاد.....		
	٦	. للإنسان..... حواس		
	٧	. يعالج الطبيب..... ويقود الطيار		
	٨	. يزرع المزارع.....		

٤ـ بند إدراك العلاقات بين المفردات:

نوع النشاط: **فردي**.

نص النشاط: سوف أعرض عليك مجموعة من العلاقات(ترادف، تضاد، إشتمال، الجزء من الكل)، ويحصل الطفل على درجة(صفر) عند الإجابة الخطأ وعلى درجة(١) عند الإجابة الصحيحة.

البند	م	النشاط	الدرجة	
			١	٢
إدراك العلاقات بين المفردات		أولاً: علاقة الترادف		
	١	. مرادف (ينفق)		
	٢	. مرادف (ارتدى)		
		ثانيا: علاقة التضاد		
	٣	. مضاد (بارد)		
	٤	. مضاد (بطيء)		
		ثالثاً: علاقة الإشتمال		
	٥	. من أنواع الحيوانات المفترسة.....		
	٦	. من أنواع نباتات الزينة.....		
		رابعاً: علاقة الجزء من الكل		
	٧	. الجد جزء من.....		
	٨	. المثلث جزء من.....		

٥ـ بند الترتيب الدلالي للجمل:

. **نوع النشاط**: فردي

. **نص النشاط**: سوف أعرض عليك مجموعة من الجمل على شكل صور، وحاول أن ترتبها، ويحصل الطفل على درجة (صفر) عند الإجابة الخطأ، وعلى درجة (١) اذا وجد خطأً واحد، وعلى درجة (٢) إذا أجاب إجابة صحيحة.

البند	م	النشاط	الدرجة		
			صفر	١	٢
بند الترتيب الدلالي للجمل	١	. صنع بيت خشبي. . القيام بتلوين البيت الخشبي . تعلق الفتاة البيت الخشبي على الشجرة. . يأتي العصفور ويسكن في البيت الخشبي.			
	٢	. غسل الأسنان بالفرشة والمعجون. . الذهاب إلى السرير. . يأتي الاب ليقرأ قصة للبنت. . تخلد البنت إلى النوم.			
	٣	. ملئ الاناء بالماء. . وضع النبته في الأناء. . إحضار سمكة صغيرة. . وضع الطعام للسمكة في الاناء.			
	٤	. تكتب البنت الجواب. . تضع الجواب في الظرف. . تضع الظرف في البريد. . يُحضر ساعي البريد الجواب.			
	٥	. الذهاب إلى الصيد. . يصطاد الرجل السمك. . تذهب المرأة الى المتجر لشراء السمك. . تطهو المرأة السمك.			
	٦	. الاستيقاظ مبكرا من النوم. . عمل تمارين الصباح. . غسل الأسنان بالفرشة والمعجون. . يرتدي الولد ملابسه. . تناول وجبة الإفطار. . يذاكر الولد دروسه.			

٦ـ الربط الوظيفي للجمل:

نوع النشاط: فردي.

نص النشاط: سوف أعرض عليك خمس جمل تمثل الصورة التى أمامك، وهناك اربعة جمل صحيحة وواحدة خاطئة، حدد لي الجمل الصحيحة التي تعبر عن الصورة، ويحصل الطفل على درجة (صفر) إذا لم يجيب، وعلى درجة (١) إذا استطاع تحديد الجمل الصحيحة التى تعبر عن الصورة، وعلى (٢) إذا استطاع تحديد الجمل الصحيحة والخاطئة.

البند	م	النشاط	الدرجة		
			صفر	١	٢
بند الربط الوظيفي للجمل	١	. الصورة لحيوان أليف. . يعيش في المنزل والشارع. . يحب الفئران. . لديه مخالب. . يأكل اللحوم والاسماك			
	٢	. هو جزء من المعدن. . يستعمل في فتح الأبواب. . هو وسيلة لقطع الأشجار. . يوجد منه أنواع كهربائية. . يستخدمه النجار في عمله.			
	٣	. لونها الداخلي أصفر. . يمكن أكلها بقشرها. . هي من أنواع الخضار. . تظهر في فصل الشتاء. . يمكن صنع عصير طازج منها.			
	٤	. يستخدم لإجراء المكالمات مع الاخرين. . مكون من المعدن. . يمكن استخدامه في خضر الطعام. . يمكن استخدامه في الإتصال بالإنترنت. . يصدر رنات وأصوات.			
	٥	. تعيش في المياة. . لها زعانف وخياشيم. . هى من أنواع الحشرات. . يمكن أكلها. . توجد في البحار والمحيطات.			

٧ـ بند فهم علاقات الزمان والمكان:

نوع النشاط: فردي.

نص النشاط: أكمل الجمل بما يناسبها من ظرف الزمان أو المكان، ويحصل التلميذ على درجة (صفر) عند الإجابة الخطأ، وعلى درجة (١) عند الإجابة الصحيحة.

البند	م	النشاط	الدرجات	
			صفر	١
بند فهم علاقات الزمان والمكان	١	. اليوم هو السبت والأحد هو.....		
	٢	. اغسل أسناني..... النوم		
	٣	. نتناول طعام الإفطار.....		
	٤	. يمكنك أن ترى القمر.....		
	٥	. تنام القطة..... الشجرة.		
	٦	. يوجد نادي..... البيت.		
	٧	. وقف الطالب ..... العلم.		
	٨	. يوجد قلم..... الطاولة.		
	٩	. جرى الطفل. . . الكرة.		