

"فاعلية برنامج قائم على التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال زارعي القوقعة"

إعداد

الباحثة/ سناء فراج بدير يوسف*

ملخص البحث باللغة العربية

مقدمة

يمثل السمع إحدى الحواس الأساسية للإنسان، حيث يلعب دوراً محورياً في اكتساب اللغة. بالنسبة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، فإن فقدان السمع يُعد من أكثر التحديات تأثيراً على تطورهم، وفي السنوات الأخيرة، أصبحت زراعة القوقعة الإلكترونية حلاً فعالاً لتحسين حياة الأطفال المعاقين سمعياً، حيث تساعد هذه التقنية على استعادة السمع وتطوير الكلام، مما يُمكن الأطفال من التفاعل مع بيئتهم وتنمية مهاراتهم اللغوية. ورغم التحسن الكبير الذي تُحدثه زراعة القوقعة، إلا أن الأطفال زارعي القوقعة غالباً ما يعانون من صعوبات في الوصول إلى مستوى أقرانهم ذوي السمع الطبيعي، مما يستدعي تدخلات تربوية متخصصة.

يُعد التقييم الدينامي أحد الأساليب الحديثة في قياس قدرات الأطفال زارعي القوقعة، على عكس التقييم التقليدي الذي يركز على المقارنة بين الطفل وأقرانه. حيث يهتم التقييم الدينامي برصد التغيرات في الأداء المعرفي والسلوكي للطفل على مدار الوقت، مما يُمكن من تقديم خطط تعليمية تناسب احتياجاته الفردية. ويتميز هذا النوع من التقييم بالمرونة، حيث يُطبق على مختلف الفئات مثل ذوي الإعاقات السمعية وصعوبات التعلم.

نظراً لأهمية مرحلة الطفولة في تشكيل المهارات الأساسية، فإن تطوير برامج متخصصة لرعاية الأطفال زارعي القوقعة يُعد ضرورياً. وتهدف هذه البرامج إلى تعزيز المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية)، مما يُساعد الأطفال على تحقيق الاستقلالية والتفاعل الإيجابي مع مجتمعهم.

* باحثة دكتوراه- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة

مشكلة البحث

تحدد مشكلة البحث في التساولين التاليين:

1. ما فاعلية برنامج قائم على التقييم الدينامي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة؟
2. ما مدى استمرارية فاعلية برنامج قائم على التقييم الدينامي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة بعد مرور شهر من تطبيقه.

أهداف البحث

- أ- الكشف عن فاعلية البرنامج القائم على التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى عينة الدراسة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة.
- ب- التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج القائم على التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى عينة الدراسة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة .

أهمية البحث

1- الأهمية النظرية

يسهم البحث الحالي في التأصيل لمتغيرات البحث المتمثلة في التقييم الدينامي وزراعة القوقعة والمهارات اللغوية.

2- الأهمية التطبيقية

- مساعدة العاملين في مجال التربية الخاصة وتزويدهم باستراتيجيات لتنمية المهارات المعرفية واللغوية وذلك من خلال تصميم برنامج لتنمية المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال زارعي القوقعة باستخدام استراتيجيات التقييم الدينامي.
- بناء مقياس للمهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) للأطفال زارعي القوقعة لمساعدة المعلمين والأخصائيين ومقدمي الرعاية في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطفل.

فروض البحث

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية لصالح القياس البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية، وذلك بعد مرور شهر من إنتهاء تطبيق البرنامج .
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية لصالح القياس البعدي وذلك بعد تطبيق البرنامج.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية، وذلك بعد مرور شهر من إنتهاء تطبيق البرنامج.

منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، والذي يقوم على التصميم ذي المجموعة الواحدة.

عينة البحث

تكونت عينة البحث الأساسية من (5) أطفال زارعي القوقعة بمركز كيدز للتخاطب والتأهيل السمعي بمحافظة الغربية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (5:7) سنوات، ولديهم قصور في المهارات اللغوية.

أدوات البحث

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية في البحث:

1. مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية للأطفال زارعي القوقعة (5-7) سنوات (إعداد: الباحثة).
2. مقياس المهارات اللغوية التعبيرية للأطفال زارعي القوقعة (5-7) سنوات (إعداد: الباحثة).
3. برنامج قائم على التقييم الدينامي في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية للأطفال زارعي القوقعة من سن (5-7) سنوات (إعداد الباحثة).

الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية لتقنين وإعداد أدوات البحث للتحقق من صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة وذلك من خلال حساب ثبات وصدق المقاييس، علاوة على استخدامها للتحقق من صحة فروض البحث والوصول إلى نتائج البحث بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية SPSS ، ومن أهم هذه الأساليب الإحصائية المستخدمة ما يلي:

- 1- حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للقياس القبلي والبعدي والتتبعي.

2- الاختبار اللابارامتري (ويلكوكسون) Wilcoxon (W) وقيمة (Z) لقياس الفروق بين مجموعتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية للقياس القبلي والبعدي والتتبعي.

نتائج البحث

أسفرت نتائج البحث عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لصالح القياس البعدي. مما يشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية). مما يشير إلى ثبات أثر البرنامج المستخدم في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية :

التقييم الدينامي – المهارات اللغوية – الأطفال زارعو القوقعة

"The Effectiveness of a Program Based on Dynamic Assessment in Developing Some Language Skills Among Cochlear Implant Children"

1. Introduction

Hearing is one of the essential human senses, playing a pivotal role in language acquisition and the development of cognitive and social skills. For preschool children, hearing loss is among the most impactful challenges affecting their development, as it directly influences their ability to learn and communicate. In recent years, cochlear implantation has emerged as an effective solution for improving the lives of children with hearing impairments. This technology helps restore hearing and facilitates speech development, enabling children to interact with their environment and enhance their cognitive and linguistic abilities. Despite the significant progress enabled by cochlear implants, children with such implants often face difficulties in reaching the same developmental levels as their peers with normal hearing, necessitating specialized educational interventions.

Dynamic assessment is one of the modern methods for evaluating the abilities of children with cochlear implants. Unlike traditional assessments that compare a child to their peers, dynamic assessment focuses on tracking changes in a child's cognitive and behavioral performance over time, allowing for the development of tailored educational plans. This type of assessment is characterized by flexibility, making it applicable to various groups, including children with hearing impairments and learning difficulties.

Given the critical importance of childhood in shaping fundamental skills, developing specialized programs for the care of children with cochlear implants is essential. These programs aim to enhance linguistic skills (receptive and expressive) and cognitive skills (such as memory and classification), helping children achieve independence and interact positively with their communities.

2. Research Problem

Children with cochlear implants suffer from deficiencies in linguistic and cognitive skills, despite their gradual progress compared to peers with normal hearing. This deficiency is evident in lower performance in cognitive skills such as sequencing, ordering, and comparison, as well as limited receptive and expressive language capacity, coupled with inadequate auditory and rehabilitative training. There is a need for modern assessment techniques, such as dynamic assessment, which emphasize interaction and feedback to improve fundamental skills.

Based on the aforementioned issues and recommendations from previous studies—such as Huber & Kipman (2012), Noha Ahmed (2023), Hani Mohamed (2019), and Amal Qasmi (2019)—there is a clear necessity to develop training programs for children with cochlear implants to enhance their cognitive and linguistic skills. The current study addresses this problem by investigating the following questions:

1. How effective is a dynamic assessment-based program in developing certain cognitive and linguistic skills in a sample of children with cochlear implants?
2. To what extent does the effectiveness of a dynamic assessment-based program in developing certain cognitive and linguistic skills persist after one month of its application?

3. Objectives of the Study

The current study aimed to achieve the following:

- Validate the effectiveness of a dynamic assessment-based program in developing certain cognitive and linguistic skills in the experimental sample of children with cochlear implants.
- Verify the sustainability of the effectiveness of the dynamic assessment-based program in developing cognitive and linguistic skills in the experimental sample of children with cochlear implants.

4. Significance of the Study

- a. Assisting special education professionals by equipping them with strategies to enhance cognitive and linguistic skills through the design of a program tailored for children with cochlear implants using dynamic assessment strategies.
- b. Developing a cognitive skills scale for children with cochlear implants to help teachers, specialists, and caregivers identify strengths and weaknesses in the child.
- c. Developing a receptive and expressive language skills scale for children with cochlear implants to aid teachers, specialists, and caregivers in identifying linguistic strengths and weaknesses.

5. Hypotheses of the Study

Based on the theoretical framework and previous studies, the researcher formulated the following hypotheses:

- a. There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group's scores on the pretest and posttest of the cognitive skills scale, favoring the posttest after applying a dynamic assessment-based program.
- b. There are no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group's scores on the posttest and follow-up test of the cognitive skills scale after one month of completing the dynamic assessment-based program.
- c. There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group's scores on the pretest and posttest of the receptive language skills scale, favoring the posttest.
- d. There are no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group's scores on the posttest and follow-up test of the receptive language skills scale after one month.

- e. There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group's scores on the pretest and posttest of the expressive language skills scale, favoring the posttest.
- f. There are no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group's scores on the posttest and follow-up test of the expressive language skills scale after one month.

6. Methodology and Study Procedures

▪ Study Sample

The study sample consisted of five children with cochlear implants, aged between 5 and 7 years, with a mean age of 5.8 years and a standard deviation of 0.837. Their IQ scores ranged between 90 and 109, with a mean of 96.4 and a standard deviation of 4.722. The participants were matched in terms of chronological age, IQ, and pretest performance on cognitive, receptive, and expressive language skills using the study's assessment tools.

▪ Study Tools

- a. Cognitive skills scale for children with cochlear implants (ages 5–7), developed by the researcher.
- b. Receptive language skills scale for children with cochlear implants (ages 5–7), developed by the researcher.
- c. Expressive language skills scale for children with cochlear implants (ages 5–7), developed by the researcher.
- d. Dynamic assessment-based program for developing cognitive and linguistic skills in children with cochlear implants (ages 5–7), developed by the researcher.

▪ Results

The program demonstrated a clear effectiveness in improving cognitive and language skills in children with cochlear implants. The sustained positive impact of the program was confirmed during the follow-up period, reflecting the effectiveness of dynamic assessment as both a diagnostic and therapeutic tool.

The study showed a set of important results reflecting the effectiveness of the dynamic assessment-based program in improving the cognitive and language skills of children with cochlear implants. The results are detailed as follows:

a. Improvement in Cognitive Skills of Children with Cochlear Implants

The results showed a significant improvement in cognitive skills, with statistical tests revealing significant differences between pre-test and post-test results in favor of the post-test in the following dimensions:

- **Correspondence** : Children's ability to establish relationships between items based on shared characteristics such as color or size increased.
- **Classification**: Children demonstrated a better ability to organize items into homogeneous groups.

- **Seriation** : Children showed development in arranging objects in ascending or descending patterns.
- **Comparison:** Children's ability to identify similarities and differences between items improved.

b. **Improvement in Receptive and Expressive Language Skills**

◦ **Receptive Language:**

Auditory discrimination: Children's ability to perceive differences between various sounds improved.

Auditory memory: There was a significant improvement in retaining and recalling auditory information.

Vocabulary comprehension: Children showed noticeable progress in understanding word meanings.

Syntax and grammar understanding: Children's ability to understand grammatical structures and linguistic rules developed.

◦ **Expressive Language:**

Naming: Children's ability to use appropriate words to express concepts and objects increased.

Use of syntax and grammar: Children showed improvement in constructing grammatically correct sentences.

Social language use: Children improved in using language to express their needs and emotions in various social contexts.

c. **Sustainability of the Training Effect (Follow-up Measurement)**

When comparing the post-test results with the follow-up measurement (after one month), the results showed that the improvements gained in both cognitive and language skills were sustained. There were no statistically significant differences between the post-test and follow-up measurements, indicating the continuity of the program's effect and the sustainability of the improvement.

These results confirm the importance of the program in enhancing the cognitive and language skills of children with cochlear implants, and the effectiveness of dynamic assessment as a continuous tool in the therapeutic process.

9. **Conclusion**

The study confirmed the importance of early intervention using dynamic assessment strategies to develop cognitive and linguistic skills in children with cochlear implants. Expanding the use of this approach in special education centers and providing training for educators and specialists are recommended.

Keywords:

Dynamic Assessment – Language Skills – Children with Cochlear Implants

"فاعلية برنامج قائم على التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال زارعي القوقعة"

مقدمة

في الآونة الأخيرة انتشرت عمليات زراعة القوقعة الإلكترونية، والتي تُساعد الأطفال المعاقين سمعياً على استعادة السمع وتطوير مهارات الكلام وذلك بعد تنمية مهاراتهم السمعية واللغوية، مما يمكنهم من التفاعل مع بيئتهم بشكل أفضل. ورغم الفوائد الكبيرة، لا يزال الأطفال زارعو القوقعة بحاجة إلى دعم لتقييم أدائهم وتحديد نقاط القوة والضعف، خصوصاً لأنهم قد يواجهون صعوبة في تقويم أنفسهم.

في هذا السياق، تزايد الاهتمام في مجال التربية الخاصة بتطوير برامج التقييم والتشخيص لضمان تحسين جودة حياة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة زارعي القوقعة. وقد ظهر اتجاه حديث في التقييم يختلف عن التقييم التقليدي يسمى بالتقييم الدينامي. ويُعد التقييم الدينامي من الأساليب الحديثة التي تركز على قياس تطور المهارات (المعرفية والسلوكية والانفعالية) وتقييم أداء الطفل بمقارنته بنفسه على مدار الوقت بدلاً من مقارنته بمعايير ثابتة، مما يجعله أداة فعالة في تحسين مهارات الأطفال المعاقين سمعياً.

وجاءت دراسة كلا من Hasson, & Joffe, (2007) والتي أكدت على فاعلية التقييم الدينامي عن طريق اختبار الأطفال المعاقين خاصة ضعف السمع من خلال نفس وسيلة التدريب والتأهيل يتيح للطفل ضعيف السمع القدرة على اكتساب المهارات اللغوية بشكل أكثر فاعلية.

كما هدفت دراسة Hasson, Camilleri, Jones, Smith, & Dodd, (2013) التعرف على فاعلية التقييم الدينامي في فحص قدرة الأطفال على تعلم اللغة (تعلم المفردات وبنية الجملة والأصوات). حققت المجموعة التجريبية نتائجاً أعلى في تعلم المفردات الاستقبالية، وفي اختبار بناء الجملة مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما كانت أخطاء المجموعة التجريبية في الأداء الصوتي في التقييمات النهائية أقل من التقييمات الأولية. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة كل من Hunt, Nang, Meldrum, & Armstrong, (2022).

وهدف دراسة (Orellana, Wada, & Gillam, 2019) إلى التعرف على دور التقييم الدينامي لتشخيص اضطرابات اللغة لدى الأطفال ثنائيي اللغة. تضمنت مجالات اللغة التي تم تقييمها تسمية الكلمات المفردة، وتعلم قواعد الصرف (المورفولوجيا)، والقدرة على تعلم الكلمات غير المألوفة، والسرد القصصي، أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية التقييم الدينامي في تشخيص اضطرابات اللغة لدى الأطفال ثنائيي اللغة.

أما دراسة (Alony & Kozulin 2007) فقد هدفت إلى استكشاف دور استراتيجيات التقييم الدينامي لتطور اللغة الاستقبالية للأطفال تتراوح أعمارهم بين (3:7) سنوات، وأشارت النتائج إلى أنه حتى الحد الأدنى من الوساطة في شكل "التركيز" يحسن الأداء اللغوي الاستقبالي للأطفال مقارنة بالتقييم التقليدي.

. وبما أن مرحلة الطفولة مرحلة حرجية، حيث تشهد أسرع نمو في شتي المجالات، خاصة تطور ونمو المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية)، والذي يسبب فقدان السمع للطفل قصوراً واضحاً في هذه المهارات. ومن هذا المنطلق، لا بد من توفير برامج لرعاية الأطفال زارعي القوقعة لتنمية مهاراتهم اللغوية لرفع كفاءتهم وهم في سن صغيرة لكي يتمكنوا من التفاعل والتواصل مع الآخرين بطريقة إيجابية.

مشكلة الدراسة

السمع هو المدخل الرئيس لاكتساب اللغة والقدرات المعرفية؛ ومن ثم فإن فقدان السمع يحد ويقلل من الخبرات اللغوية والمعرفية التي يكتسبها الأطفال الصم زارعي القوقعة. ويمتد هذا القصور في اكتساب اللغة إلى صعوبة فهم ما يقرأ، وفهم استخدامات اللغة بشكل طبيعي، وكذلك محدودية الحصيلة اللغوية، وتدني المهارات المعرفية. فمن المهم تذكر أن الطفل بعد زراعة القوقعة لن يتمكن من التعرف على الأصوات البيئية المختلفة، وإدراك كلام الناس بسهولة مثل أي شخص آخر، لأن هذا يتطلب وقتاً، وشروطاً طبية، ونفسية، وتربوية وتأهيلية (Sadikovna, 2023, 333).

وهذا ما أكد عليه هاني محمد (2019) أن النمو اللغوي هو أكثر الجوانب تأثراً بالإعاقة السمعية فكما زادت شدة الضعف السمعي كلما قلت الحصيلة اللغوية التي يكتسبها المعاق سمعياً مع الأخذ في الاعتبار توقيت الإصابة بالضعف السمعي: هل أصيب به الطفل قبل تعلم اللغة أم بعد تعلم اللغة فالطفل الذي أصيب بالضعف السمعي بعد نمو اللغة سوف يحتفظ بقدرة لغوية لا يتمكن منها طفل آخر أصيب بالضعف السمعي منذ الولادة.

وإلى جانب القصور الذي يحدث للطفل بسبب ضعف التدريب السمعي التخاطبي، ينتج القصور أيضاً من الاعتماد على التقييم التقليدي فقط في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الأطفال بعد زراعة القوقعة، وأثناء فترة التدريب. ولذلك يحتاج الطفل زارع القوقعة إلى بيئة تقييم ديناميكية لا تتوقف فقط عند مستوى الطفل، بل تمتد خلال مراحل تدريب الطفل. وفي هذا السياق جاءت دراسة أسماء سيد، و هبة إبراهيم (2021) حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التقييم الدينامي في تنمية المرونة العقلية للأطفال الروضة المعاقين سمعياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن درجات أطفال الروضة المعاقين سمعياً في كل

من المرونة التكيفية، والمرونة التلقائية بعد تطبيق البرنامج بالإضافة إلى استمرار أثر البرنامج بعد مرور وقت من تطبيقه.

كما هدفت دراسة كلا من (Asad, Hand, Fairgray, & Purdy, 2013) إلى التعرف على أثر استخدام فنيات التقييم الدينامي مع الأطفال المصابين بضعف السمع لتنمية بعض القدرات اللغوية التعبيرية باستخدام الوساطة. أظهر أفراد العينة تحسينات كبيرة في قدراتهم على التعبير، وأشارت النتائج إلى فاعلية الوساطة كأحد استراتيجيات التقييم الدينامي لتنمية قدرة الأطفال ضعاف السمع في مهارة اللغة التعبيرية.

كما جاءت دراسة (Mann, Pena, & Morgan, 2014) للتعرف على أهمية دور الوساطة كأحد الاستراتيجيات التقييم الدينامي مع الأطفال الصم مستخدمين لغة الإشارة لتعلم بعض المفردات. أظهرت النتائج أن التقييم الدينامي في سياق المفردات كان مفيداً حيث أظهرت عينة الدراسة تحسناً ملحوظاً فيما يتعلق بوتيرة التعلم واستيعاب المعلومات والجهد المطلوب من قبل الوسط. وهذا ما أكدته دراسة Peña, E. D., Reséndiz, M., & Gillam, R. B. (2007) أنه يمكن للوساطة كأحد استراتيجيات التقييم الدينامي تنمية وتطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال وتطبيقها في المهام المتعلقة بمهارات اللغة.

ولذلك يعد التقييم الدينامي أداة متممة للتقييم التقليدي، لأنه يقيس ليس فقط المهارات التي تم تنميتها، ولكن يقيس أيضاً المهارات التي يجب تنميتها، كما يركز أيضاً على تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل عن طريق استخدام أشكال التقييم الدينامي الأكثر استخداماً في البحوث التربوية سواء (نموذج اختبار، تدريب: تغذية راجعة أو وساطة، إعادة الاختبار)، أو الشكل الثاني نموذج الاختبار ضمن التدريب وإجراء الاختبار التالي (Peña, Gillam, & Bedore, 2014, 2209).

ويأتي اهتمام الباحثة بتلك المشكلة من خلال عملها الميداني في مدارس التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم المصرية، حيث لاحظت أن هؤلاء الأطفال زارعي القوقعة يعانون من قصور في بعض المهارات اللغوية، واستناداً إلى ما سبق، وأخذاً بتوصيات بعض الدراسات التي أوصت بضرورة الاهتمام بإعداد برامج لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال زارعي القوقعة، لذا فإننا في حاجة إلى التعرف على دور التقييم الدينامي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال زارعي القوقعة لقياس مستوى القصور في المهارات اللغوية، وتقييمها وتنميتها لدى هؤلاء الأطفال.

من هنا، يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية كما يلي:

1. ما دور التقييم الدينامي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة ؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي :

1. التحقق من فاعلية برنامج قائم على التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة.
2. التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج القائم على التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى عينة الدراسة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي :

1- الأهمية النظرية :

يسهم البحث الحالي في ضبط أسباب وعوامل القصور في بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال زارعي القوقعة من خلال دور التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى هذه الفئة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- الأهمية التطبيقية

أ. مساعدة العاملين في مجال التربية الخاصة وتزويدهم باستراتيجيات لتنمية المهارات اللغوية وذلك من خلال تصميم برنامج لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال زارعي القوقعة باستخدام استراتيجيات التقييم الدينامي.

ب. بناء مقياس للمهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) للأطفال زارعي القوقعة لمساعدة المعلمين والأخصائيين ومقدمي الرعاية للأطفال زارعي القوقعة في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطفل.

المصطلحات والمفاهيم الإجرائية

زراعة القوقعة Cochlear Implant

هي جهاز إلكتروني صغير يتم تركيبه للشخص ذي الصمم الشديد أو الشديد جدًا، وهي تتكون من جزأين أحدهما خارجي يزرع تحت الجلد خلف الأذن، والآخر داخلي يتم وضعه في القوقعة بالقرب من العصب السمعي، فترسل الإشارات من الجزء الخارجي إلى الأذن الداخلية وتحولها لنبضات كهربائية في مناطق مختلفة في العصب السمعي(أشرف عبد الحميد، وإيهاب الببلاوي، 2014، 4).

الأطفال زارعو القوقعة Cochlear Implant Children

تعرف الباحثة الأطفال زارعي القوقعة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنهم " هؤلاء الأطفال المصابين بصمم شديد جدًا في كلتا الأذنين، والذين تم زراعة القوقعة الإلكترونية لهم كجهاز تعويضي، والذين تتراوح أعمارهم من (5-7) سنوات، والذين سوف تطبق عليهم جلسات البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لتنمية بعض المهارات اللغوية.

التقييم الدينامي Dynamic Assessment

عرفه كلا من (Elliott , Resing , & Beckman 2018) بأنه مصطلح شامل يشير إلى مجموعة من الأساليب التي يتجلى فيها توفير التعليمات والتغذية الراجعة كأحد فنيات التقييم الدينامي والذي يسعى إلى ربط التقييم بالتدخل.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه " مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات (كالتدريب والتغذية الراجعة والوساطة) التي تقدمها الباحثة في البرنامج للأطفال زارعي القوقعة لتنمية بعض المهارات اللغوية، وذلك عن طريق تدريب الطفل على الاستفادة من خبرات التعلم التي تتاح له والتعديل والتحسين من قدراته اللغوية في نطاق موقف الاختبار نفسه".

المهارات اللغوية Language Skills

المهارات اللغوية عند الأطفال هي " القدرة على الاستقبال أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية من الآخرين، وفهمها، وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوي صحيح من حيث النطق، والمعنى والتركيب، والاستخدام، والطلاقة (عبد الفتاح مطر، وعلي مسافر، 2017، 127).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها " قدرة الطفل زارع القوقعة على فهم واستقبال الرموز الصوتية التي يصدرها الآخرون، والقدرة على إرسالها في سياق لغوي صحيح، والتعبير عن أفكاره ومشاعره باستعمال الكلمات والجمل بشكل سليم، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس المهارات اللغوية المستخدم في الدراسة الحالية، وهو مكون من مقياسين هما:

1. المقياس الأول اللغة المستقبلية: وهي قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من أصوات وكلام الآخرين والاستجابة لها بشكل سليم ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس اللغة المستقبلية، ويتكون من أربعة أبعاد وهي (التمييز السمعي، التذكر السمعي، فهم المفردات، فهم القواعد والتراكيب).

2. المقياس الثاني اللغة التعبيرية: وهي قدرة الطفل على استخدام اللغة بطريقة صحيحة للتعبير عن مشاعره واحتياجاته بطريقة لفظية وغير لفظية، ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس اللغة التعبيرية، ويتكون من (التسمية، استخدام القواعد والتراكيب، والاستخدام الاجتماعي للغة).

الإطار النظري

المحور الأول: زراعة القوقعة

عرفها كلا من أشرف عبد الحميد، وإيهاب الببلاوي (2014) بأنها "جهاز إلكتروني صغير يتم تركيبه للشخص ذي الصمم الشديد أو الشديد جدًا، وهي تتكون من جزأين أحدهما خارجي يزرع تحت الجلد خلف الأذن، والآخر داخلي يتم وضعه في القوقعة بالقرب من العصب السمعي، فترسل الإشارات من الجزء الخارجي إلى الأذن الداخلية وتحويلها لنبضات كهربائية في مناطق مختلفة في العصب السمعي."

ويعرفها كلا من Li, Zhao, Tao, Zhang, Yao, & Zheng (2020) بأنها "عبارة عن طرف صناعي سمعي يستقبل الإشارات الصوتية من خلال ميكروفون، وتحول هذه الإشارات إلى نبضات تحفيز كهربائي تمر عبر سلسلة من الأقطاب إلى القوقعة."

أهمية زراعة القوقعة الإلكترونية

تكمن أهمية زراعة القوقعة في زيادة معدلات تعلم اللغة والكلام وزيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال الزارعين، ؛ مما يؤدي إلى تحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وتحسين مهارات استقبال وإنتاج الكلام (نور عبد الحافظ، 2018، 184).

وتري كلا من El-Horbety,et.al,(2023) أنه كلما كان عمر الطفل صغيرًا أثناء إجراء عملية زراعة القوقعة، كلما كانت النتائج أفضل، حيث أن الأطفال الذين تم الزراعة لهم قبل سن الثانية كان أدائهم أفضل بكثير من الذين أجريت لهم في عمر أكبر. وهذا ما اكدت عليه دراسة كل من : Li, Zhao, Tao, (2020) ; Zhang, Yao, & Zheng (2023) ; Asghari ,Et,al, (أن التعرض المبكر للإشارات السمعية أدى إلى تحسين الاستجابة السمعية، وتطور واضح في إدراك الكلام عند سن 5 سنوات، وذلك نتيجة إجراء الجراحة قبل الفترة الحرجة لاكتساب اللغة وتعرضهم للتدخل المبكر لتنمية المهارات السمعية واللغوية بعد إجراء زراعة القوقعة الصناعية.

المحور الثاني: التقييم الدينامي Dynamic Assessment

التقييم الدينامي يختلف عن التقييم التقليدي (الذي يهدف إلى اختبار مستوى الأداء الحالي)، حيث أن العنصر الأساسي القائم عليه التقييم الدينامي هو تقييم إمكانيات التعلم الفردية، وأن أفضل طريقة للقيام بهذا هو إدراج عناصر التعلم التفاعلية في إجراءات التقييم.

ويعرف كلا من (Elliott, et.al 2018) التقييم الدينامي أنه مصطلح شامل يشير إلى مجموعة من الأساليب التي يتجلى فيها توفير التعليمات والتغذية الراجعة كجزء من التقييم الدينامي والذي يسعى إلى ربط التقييم بالتدخل.

أما إيمان خليل (2022) عرفته بأنه " أحد أساليب التقييم الحديثة غير المتحيزة تقوم على تغيير طريقة تفكير الطفل لكي يكون نشطاً وفعالاً، ويقوم على مبدأ الفروق الفردية، ويركز على العملية بدلاً من النواتج، ولا يتوقف على المستوى الحالي للطفل بل يتقدم بشكل تلقائي على المستوى الفردي".

المفاهيم الرئيسة للتقييم الدينامي

برز التقييم الدينامي كأحد التطبيقات التربوية للنظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي، والذي يعتبر المفهوم الأساسي لهذه النظرية هو مفهوم حيز النمو الممكن Zone of Proximal Development، والذي يقع بين مستوى النمو الفعلي ومستوى النمو المحتمل. حيث يرى فيجوتسكي أن التطور المعرفي يتم من خلال مستويين للقدرة على التعلم عند الطفل: **مستوي النمو الفعلي** أو مستوى القدرة النمائية الحالية، وهو ما تقيسه الاختبارات التقليدية حيث تقيس ما يستطيع الطفل القيام به بمفرده. **مستوى النمو المحتمل** وهو مستوى النمو الحقيقي الذي يقيس ما يستطيع الطفل القيام به بمساعدة الآخرين، أي يقيس القدرات التي لم تتضح بعد، وهذا ما يقوم به القياس الدينامي ويمكن تعديلها عن طريق الوساطة المتعمدة (نوره الملحم، 2023، 164 ؛ Tzuriel.2021, 54).

ولخصت كل من حنان الشيخ (2004)، ورشا حسن (2022) مراحل حيز النمو الممكن (ZPD) Zone of Proximal Development في مراحل أربع هي: **مرحلة تلقي المساعدة من الآخرين** حيث يعتمد المتعلم على دعم الأشخاص الأكثر خبرة (مثل المعلمين أو الوالدين أو الأقران)، **مرحلة الأداء الذاتي** فيها يبدأ المتعلم بالاعتماد على نفسه باستخدام المهارات المكتسبة، **مرحلة تثبيت الأداء**: حيث تتحول المعرفة المكتسبة إلى جزء من ذات المتعلم، ويصبح أدؤه مستقلاً ومتقناً. وأخيراً **مرحلة العودة لمنطقة النمو الممكن**

(ZPD): حيث يطبق المتعلم الخطوات السابقة لتطوير مهارة جديدة أو تحسين مهارة مكتسبة، ويصبح هو نفسه قادرًا على مساعدة الأطفال الآخرين الأقل منه في بعض المهارات التي تحسن أدائه فيها. وقد دعا فيجوتسكي لتشخيص القدرات عن طريق تقديم الوساطة عمدًا عندما يواجه الأفراد صعوبات في إكمال المهمة، حيث أن الوساطة هي العملية التي يزود بها البالغون الأطفال بالأدوات الآلية، والأدوات النفسية (كاللغة، واستراتيجيات التفكير، وأساليب تقوية الذاكرة وغيرها). ويكتسب الأطفال هذه الأدوات ويتقنونها أثناء استخدامها تحت إشراف الكبار، ثم يصبحوا قادرين على استخدام هذه الأدوات بعد ذلك دون مساعدة الكبار، ثم تقوم هذه الأدوات بدور الوساطة بعد ذلك في العمليات العقلية (Poehner, et.al., 2015, 339 ؛ Tzuriel, 2021, 53).

واتفقت دراسة سلوى محمد (2020، 472) مع دراسة (Mann, Pena, & Morgan, 2014) على أهمية التعلم بالوساطة كأحد الاستراتيجيات التقييم الدينامي. كما أكدت نتائج دراسة (Martin 2015) على فاعلية اجراءات التقييم الدينامي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا. أشارت نتائج الدراسة أن الأطفال يتعلمون التحدث بشكل أوضح بعد جلستي تدخل قائمة على الوساطة إحدى استراتيجيات التقييم الدينامي.

مكونات التقييم الدينامي

قام فيروشتاين بتطوير مفهوم التقييم الدينامي، إلا أن المفهوم يعتمد على آراء فيجوتسكي حول التعلم، حيث يرى أن الأطفال يتعلمون من خلال التفاعل مع البالغين الأكثر معرفة، وطور فيروشتاين مفهوم تجربة التعلم عبر الوسيط وأشار إلى التفاعل بين الوسيط والطفل والذي يسمح للطفل بالوصول إلى مستوى أعلى من القدرة على التعلم (Asad, Hand, Fairgray & Purdy. 2013 , 323).

والتقييم الدينامي يضم عدة مكونات رئيسة حددها فيروشتاين هي: **القصدية أو النية Intentionality** وهي مكون رئيس من مكونات التقييم الدينامي، لأن الوسيط (المعلم) يدرس عدة احتمالات، وي طرح أسئلة، ويمنح المتعلم بعض من التلميحات والنصائح والقرائن التي تسعى إلى دعمه ومساعدته على أداء مهمة ما داخل منطقة التطور الأقرب (ZPD)، والتي لا يمكن للمتعم للقيام بها بمفرده دون مساعدة المعلم (الوسيط)، وهذه القصدية إحدى ضرورات التقييم الدينامي لأنها تحقق للوسيط رؤية أكثر تفصيلاً وتكاملاً لقدرات المتعلم المحتملة، وتمكنه أيضاً من تعزيز تطور المتعلم عن طريق الربط بين طرق التدريس والاختبارات في وقت واحد (Bavali, Yamini, & Sadighi, 2011, 898 ; Martin, 2015, 3).

المكون الثاني هو **التبادل Reciprocity** ، والتبادل هو استجابة المتعلم بصورة ملائمة لوساطة المعلم، وذلك بطريقة تسمح للمعلم بأن يحدد بدقة مقدار وجودة الوساطات المقدمة للمتعلم، وهذا الأمر الذي ينتج عنه تغييرات معرفية ذات مغزي في أداء المتعلم، حيث أن التبادل ينطوي علي علاقة ثلاثية متداخلة بين المعلم والمتعلم والوسيط (Bavali, Yamini, & Sadighi, 2011, 898).

والمكون الثالث يسمى **تجاوز التوقعات Transcendence** وهو التطبيق الواعي للاستراتيجيات والمعرفة المكتسبة حديثاً في سياقات حقيقية أومتخيلة، وذلك عن طريق تعميم استراتيجية التعلم بدلاً من تعميم المحتوى على مهمة مماثلة، وتطبيق شكل أو محتوى الهدف في سياقات جديدة، أو تطبيق وظيفة الهدف في سياقات جديدة (3, 2015, Martin).

وتحقيق التوقعات السابقة يتوقف على توسيع نطاق التفاعل بين المعلم والمتعلم إلى ما وراء الأغراض الحالية، وتجاوزها إلى أغراض أخرى أبعد منها زماناً ومكاناً، فهو الهدف النهائي لعملية التعلم بالوساطة وعندما يتحقق هذا الهدف، يحدث التطور المرجو منها (محمد سالم، وفيصل المطيري، 2019 ، 166 - 168).

أنواع التقييم الدينامي

هناك نوعان أو طريقتان أساسيتان للتقييم الدينامي وهما التقييم التفاعلي والتقييم التدخل:

1- التقييم الدينامي التفاعلي Interactionist Dynamic Assessment

ابتكر هذا النوع فيريشتاين الذي أكد على ضرورة الدمج بين عمليتي التقييم والتدريس، وأنه لا يغني أحدهما عن الآخر، وآمن بأن قدرات المتعلم ليست ثابتة، وأنه يمكن تحسينها باستخدام التدخلات المناسبة من قبل المعلم. ويتم تغيير طريقة الاستجابة التحفيزية لقدرات المتعلم بطريقة مثمرة يتعاون فيها المتعلم مع وسيط (المعلم) أكثر درايه منه (محمد سالم، و فيصل المطيري، 2019، 169).

وفي التقييم الدينامي التفاعلي تكون المساعدة أو الوساطة مستمدة من تفاعل المعلم والمتعلم، والتي تهدف إلى تطوير المتعلم على المستوى الشخصي والاجتماعي بغض النظر عن الجهد المطلوب ودون تخطيط مسبق للأسئلة أو التلميحات أو المساعدة، فأن الوساطة مستمدة من التفاعل التعاوني في شكل حوارات (بوساطة) يستجيب فيها المعلم لاحتياجات الممتحن مع تغيير الوساطة باستمرار واتخاذ الإجراء المناسب (رشا حسن، 2022، 84).

ويركز التقييم الدينامي التفاعلي على تطوير قدرات المتعلم بشكل فردي أو مجموعة من المتعلمين بغض النظر عن الجهد المطلوب دون الاهتمام بنقطة نهاية محددة مسبقاً، فهو لا يهتم بسرعة وكفاءة المتعلم بقدر اهتمامه بمساعدة المتعلم على وضع مسار جديد يؤدي إلى التغيير (Lantolf, & Poehner, 2004, 54).

2- التقييم الدينامي التدخلّي Interventionist Dynamic Assessment

ابتكر هذا النوع براون، ويعتمد على عدد التدخلات المطلوبة للحصول على الإجابة المرغوب فيها، والتي تيسر انتقال المتعلم من مهمة إلى مهام أخرى. وهذا النوع يختلف عن التقييم الدينامي التفاعلي في أن الوساطة تأخذ شكلاً ضمناً وليس صريحاً، وإذا لم يتمكن المتعلم من استكمال المهمة بنجاح يقوم المعلم بإجراء عدد من التدخلات اللازمة (محمد سالم و فيصل المطيري، 2019، 169). فهو يهتم بالقياس الكمي (باعتباره مؤشراً لسرعة التعلم)، وهو مقدار المساعدة المطلوبة للوصول بسرعة وكفاءة إلى نقطة النهاية المحددة مسبقاً، فهو يهتم بسرعة وكفاءة التعلم (Lantolf, & Poehner, 2004, 54).

نماذج التقييم الدينامي التدخلّي

هناك نموذجان رئيسان للتقييم الدينامي التدخلّي جرى تطبيقهما لسنوات في السياقات التجريبية، النفسية والتربوية، وهما: نموذج Sandwich Model ونموذج Layer Cake Model. وفيما يلي عرضاً لهما كالتالي:

1. نموذج الساندوتش Sandwich Model

يتكون نموذج الساندوتش من ثلاث مراحل هي مرحلة: ما قبل الاختبار، الوساطة، ما بعد الاختبار، فهو نموذج اختبار - تدخل (وساطة) - إعادة الاختبار، ويهدف إلى تقييم التطور في أداء المتعلمين بين الاختبارين نتيجة لتدريب وقدرتهم على التعلم، حيث يقوم المعلم بتدريب الأطفال بعد انتهائهم من الاختبار القبلي على الاستراتيجيات المساعدة لحل الاختبار، ثم يطبق الاختبار البعدي وهو اختبار مكافئ للاختبار القبلي. والوساطة فيه هي سلسلة من التلميحات القياسيةضمنية أو صريحة (Hosseini, & Ghonsooly, 2017, 11; Peña, Gillam & Bedore, 2014, 2211-2209). وقد استعانت عدة دراسات بهذا النموذج كدراسة كل من: (Hasson, Camilleri, Jones, Smith, & Dodd, 2013؛ شيرين دسوقي، 2015؛ أسماء سيد، و هبة إبراهيم، 2021؛ Al-Hroub, 2021؛ Quinga, et, al. 2021).

2. نموذج الكعكة Layer Cake Model

يهتم هذا النموذج بالاجراءات الخاصة بتقديم الوساطة للمتعلم ضمن التدريب وإجراء الاختبار التالي، فعندما يخطئ المتدرب في حل بنود الاختبار يتم التدخل الفوري، إما في شكل تعليمات أو في شكل تغذية راجعة أو تلميحات تعليمية. كما يتم الربط بين التدخل والتقييم بشكل كبير، ويجب أن يكون التدخل موجزاً ومركزاً في مجال الاهتمام، إذ أنه محدد بعامل الوقت ويتم تقديم الوساطة أو التدخل للمتعلم بصورة متدرجة (المطيري، 2019، 168؛ رحاب عثمان، 2020).

المحور الثالث : المهارات اللغوية

تعريف المهارات اللغوية

تعددت تعريفات المهارات اللغوية وتنوعت. حيث يري جمال نافع (2009) أن المهارات اللغوية أداء يتم في سرعة ودقه ونوع الأداء وكيفيته، ويختلف باختلاف المجال اللغوي وأهدافه وطبيعته.

وصف كل من (Law,et al (2021 المهارات اللغوية بأنها "مجموعة الأداءات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية والتي تشمل الفهم والإدراك والتمييز والاستيعاب للأشياء والمكونات والرموز المحيطة بالفرد، والتي يمكنه التدريب عليها بهدف التعبير عن احتياجاته وأفكاره ومشاعره أو تنفيذ ما يوجه له من أوامر بصورة لفظية أو غير لفظية".

وعرف كل من (Vyshedskiy, & Khokhlovich (2022 المهارات اللغوية أنها مجموعة من المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية وتعمل كنظام مكون من رموز (مسموعة ومنطوقة ومكتوب) أى يمكن تقسيمها إلى نوعين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية".

وأشار كل من أديب النوايسة، وإيمان القطاونه (2015، 21) أن المهارات اللغوية تنقسم إلى مظهرين رئيسين هما: اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. ويمكن عرض مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية كما يلي:

مهارات اللغة الاستقبالية Receptive Language

اللغة الاستقبالية تتضمن قدرة الدماغ البشري على استقبال الرسائل اللغوية من قنوات الحس المختلفة، ومن ثم تحليلها وفهمها واستيعابها، ومن ثم يقوم بربط الكلمات المسموعة بما تعبر عنه من أشياء وأعمال وخبرات (فراس الطقاطقة، 2018، 134).

وعرف (Law, Charlton, Dockrell, Gascoigne, McKean, & Theakston 2017) اللغة الاستقبلية أنها "القدرة على فهم ما يقال للطفل، و التمييز بين ما يفهمه الأطفال عند التعامل مع أشخاص مألوفين وما يمكنهم فهمه بأنفسهم".

وأشارت إيناس عليّات، وميرفت الفايز (2012) أن اللغة الاستقبلية تنقسم إلى ثلاثة مجالات رئيسية كما يلي:

1. **الأسماء:** وتتضمن تعرف الطفل على مسميات الأشياء من حوله مثل أعضاء الجسم، والفواكه والخضروات، والحيوانات، والألوان، والأشكال الهندسية، والأدوات والمهن، وفصول السنة، وغيرها.
- 2- **الأفعال:** تضمن فهم الطفل لمعنى الفعل، وهناك العديد من الأفعال التي يمكن تقسيمها إلى مجموعات وفقاً لموضوعها

3- **فهم تركيب الجمل:** تتضمن العديد من المظاهر مثل إدراك الشكل اللغوي للجملة ووضع الروابط اللغوية داخل الجملة مع فهم دلالتها مثل حروف الجر وظروف المكان والزمان والضمائر والمهارات العددية، واستيعاب السرد القصصي.

وأشار قحطان الظاهر (2010) أن اللغة الاستقبلية تتطور بشكل أسرع من اللغة التعبيرية، فنجد أول ما يفهم الطفل الإيماءات، أما الكلام فيبدأ فهمه عند عمر (6: 9) أشهر، وأول الكلمات التي يستجيب لها الطفل هو اسمه ولفظة (بابا وماما) ولفظة (لا) . وفي نهاية السنة الأولى يبدأ فهم (باي باي)، كما يستجيب لبعض الجمل البسيطة، ويستطيع في عمر (18) شهر أن يتعرف على الأشياء المألوفة كالقلم، والأنف والوجه والأيدي، ثم تزداد حصيلة المفردات التي يفهمها الطفل.

مهارات اللغة التعبيرية Expressive Language

اللغة التعبيرية هي قدرة الدماغ البشري على إتباع الرسائل اللغوية المناسبة لإتمام عملية التواصل، عن طريق تحديد الرسائل المناسبة، ومن ثم إرسالها إلى العضلات المسؤولة لتظهر في النهاية على شكل كلمات، فهي تمثل قدرة الفرد على التعبير عما يريد باستخدام الكلام (فراس الطقاطقة، 2018، 134). ويرى محمود ملكاوي، وإبراهيم أبو عليم (2010) أن مهارات اللغة التعبيرية تتمثل في:

- **إصدار الأصوات:** هي قدرة الطفل على نطق وإصدار بعض الحروف المختلفة.
- **إصدار الكلمات:** قدرة الطفل على نطق بعض أسماء الأشياء المختلفة الموجودة في البيئة المحيطة واستخدامها.

- **تركيب الكلمات:** قدرة الطفل على نطق حمل بسيطة مكونة من كلمتين للتعبير عن الأشياء للتعبير عن الأشياء الموجودة من حوله.
- **المحادثة اللغوية:** قدرة الطفل على التحدث عن نفسه أو عن الآخرين بجملة بسيطة مكونة من كلمتين مع قدرته على إنهاء الحوار.

وأشارت عبير عبد الرحيم (2010) أن هناك ثلاثة أبعاد لمهارات اللغة التعبيرية وهي: التعبير غير اللفظي والمتمثل في حركات الجسم والإيماءات والتي تعطي معاني غير مكتوبة أو مسموعة. والتعبير اللفظي ويتضمن استخدام اللغة في المواقف المختلفة من أجل التفاعل مع الآخرين. والتعبير اللفظي الحركي: وهو ما يتضمن كلا من البعدين السابقين، أي طريقة التواصل الكلي، أي قدرة الطفل على استخدام اللغة مصحوبة بالإيماءات والحركات.

فروض الدراسة

من خلال العرض السابق للإطار النظري وبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، استخلصت الباحثة الفروض التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية لصالح القياس البعدي وذلك بعد تطبيق البرنامج القائم على التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبقي على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية وذلك بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج القائم على التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية لصالح القياس البعدي وذلك بعد تطبيق البرنامج القائم على التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبقي على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية وذلك بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج القائم على التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة.

منهج وإجراءات الدراسة

أ. منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة، والذي يُعد أكثر التصميمات المناسبة لطبيعة عينة الدراسة الحالية. من أهم مزايا هذا التصميم أن المجموعة التجريبية هي نفس المجموعة الضابطة مما يؤدي إلى تجانسها حيث أن الفرد يناظر نفسه قبل إدخال العامل التجريبي وبعده، مما يجعل هذا التصميم يمتاز بتوفير الوقت والجهد والتجانس شبه الكامل بين الأفراد قبل وبعد التجربة.

ب. عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (5) أطفال زارعي القوقعة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (5:7) سنوات، بمتوسط عمري (5,80) سنة، وانحراف معياري (0,837). وتراوحت نسبة الذكاء لهم ما بين (90-109)، بمتوسط (96,40)، وانحراف معياري (4,722). تم تحقيق التجانس بين أفراد عينة الدراسة من حيث العمر الزمني، ونسبة الذكاء، والقياس القبلي لكل من: المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية.

ج. أدوات الدراسة

4. مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية للأطفال زارعي القوقعة (5-7) سنوات (إعداد: الباحثة).
 5. مقياس المهارات اللغوية التعبيرية للأطفال زارعي القوقعة (5-7) سنوات (إعداد: الباحثة).
 6. برنامج قائم على التقييم الدينامي في تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال زارعي القوقعة من سن (5-7) سنوات (إعداد الباحثة).
 7. مقياس استنفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة.
- وفيما يلي عرضاً موجزاً يشمل علي وصف مقياس المهارات اللغوية للأطفال زارعي القوقعة بقسمية (مقياس اللغة الاستقبالية) والثاني (مقياس اللغة التعبيرية) ومصادره ومبررات إعداد، بالإضافة إلى الكفاءة السيكومترية للمقياس من حيث حساب الصدق والثبات:

أ- أهداف المقياس

قامت الباحثة بإعداد مقياس المهارات اللغوية للأطفال زارعي القوقعة من سن (5-7) سنوات بقسميه: الأول (مقياس اللغة الاستقبالية)، والثاني (مقياس اللغة التعبيرية)، وذلك للوقوف على المستوى

الفعلي لكل طفل زارع قوقعة حيث يتم تقييم الطفل بشكل فردي، ليكون هناك دقة في تحديد الأهداف الإجرائية للجلسات الفردية، وكذلك لتتمكن الباحثة من تطبيقه على عينة الدراسة بعد انتهاء فترة البرنامج.

ب- مبررات إعداد المقياس

1. عدم وجود مقياس للمهارات اللغوية للأطفال زارعي القوقعة يتناول أبعاد المقياس مجتمعة - في حدود علم الباحثة- حيث معظم المقاييس التي تناولت المهارات اللغوية إما أنها تناولت الجزء الاستقبالي فقط، أو الجزء التعبيري فقط كمقياس الخصائص السيكومترية لمقياس تطور النمو اللغوي للأطفال ما قبل المدرسة (إعداد: إبراهيم قشقوش، و هبة سامي، 2016).
2. المقاييس التي تناولت القسمين الاستقبالي والتعبيري لا تتناسب مع عينة الدراسة كمقياس تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية (REAL SCALE) (إعداد: داليا مصطفى) حيث وضع شرط تطبيق المقياس أن يكون العمر اللغوي للطفل (5) سنوات.
3. احتوت المقاييس التي تناولت البعدين الاستقبالي والتعبيري على مصطلحات و صور قديمة لم تعد تستخدم في الوقت الحالي كمقياس (نهلة الرفاعي)، ومقياس الإلينيوي للقدرة النفس لغوية، و حذف العبارات أو تغييرها يخل بالخصائص السيكومترية للمقياس.
4. كثرة عدد بنود بعض المقاييس كإختبار اللغة المعرب (إعداد د. أحمد أبو حسيبة) وعدم إحتوائها على بعض الأبعاد المرتبطة بالطفل زارع القوقعة التي ترغب الباحثة في قياسها كبعد التمييز السمعي، والتذكر السمعي، والاستخدام الاجتماعي للغة.

ج - مصادر اشتقاق المقياس

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من المراجع والمقاييس واختبارات المهارات اللغوية والتي استفادت منها الباحثة في إعداد المقياس، وتم وصفها في الجدولين (1)، و(2) كالتالي:

جدول (1) المراجع التي تم الإستعانة بها في تحديد أبعاد ومفردات مقياس المهارات اللغوية

م	المؤلف	المرجع	سنة النشر
1	إبراهيم عبدالله الزريقات	اضطرابات اللغة والكلام	2005
2	حمدي علي الفرماوي	نيوروسيكولوجيا (معالجة اللغة وإضطرابات التخاطب)	2006
3	كريمة خدوسي	اضطراب نمو اللغة (الديسغازيا)	2019

جدول (2) المقاييس والاختبارات التي تم الاستعانة بها لتحديد أبعاد وبنود مقياس المهارات اللغوية

المقياس	المؤلف وسنة النشر	عدد الأبعاد و العبارات وأسمائها	معدل العمر	ملاحظات
مقياس تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية (REALSCALE)	داليا مصطفى عثمان (2014)	10 اختبارات فرعية هي: المفردات الاستقبالية، فهم الجمل المسموعة، فهم التعليمات الشفوية، فهم الفقرات المسموعة، المفردات التعبيرية، بناء الكلمة والنحو، إعادة الجمل المسموعة، بناء الجمل.	من عمر 13:5 سنة	يطبق بشرط أن يكون العمر اللغوي للطفل أكثر من خمس سنوات
اختبار اللغة المعرب للأطفال ماقبل المدرسة	ترجمة وتقنين أحمد أبو حسيبة	بعدين هما : بعد اللغة الاستقبالية وبعد اللغة التعبيرية (62) عبارة للبعد الاستقبالي، و 71 للبعد التعبيري	من عمر 7-5 سنوات	يستخدم مع الأطفال والمتأخرين لغويا
الخصائص السيكومترية لمقياس تطور النمو اللغوي لأطفال ماقبل المدرسة	إبراهيم قشقوش، وهبة سامي (2016)	(4) أبعاد وهي الاستيعاب السمعي والطلاقة اللغوية، والمفردات، التراكيب. (36) بند صورة ولي الأمر، (26) بند صورة الطفل	من عمر 6 : 4 سنوات	للأطفال العاديين سن ماقبل المدرسة
اختبار اللغة العربية لتقويم لغة الطفل	نهلة الرفاعي (1994)	يقيس الاختبار خمسة أبعاد: درجة الانتباه - التقليد المجموعات الضمنية اللغة الاستقبالية - اللغة التعبيرية	من عمر 7 : 2 سنوات	يستخدم مع الأطفال المتأخرين لغويًا
مقياس اللوتس	مؤسسة اللوتس (2020)	5 محاور هي اللغة الداخلية ومضمون اللغة و تقييم قواعد اللغة وتقييم البراجماتيقا (البلاغة). يتكون من 380 سؤال لقياس 50 بند	من عمر (8-2) سنوات	يستخدم مع العاديين والمتأخرين لغويًا

د. وصف مقياس المهارات اللغوية بقسميه (الاستقبالية والتعبيرية)

يتكون مقياس المهارات اللغوية للطفل زارعي القوقعة من سن (5-7) سنوات من قسمين كالتالي:

المقياس الأول: مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية: ويتكون من (40) بندًا مقسمة على (4) أبعاد فرعية تقيس بعض مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال زارعي القوقعة من سن (5-7) سنوات. ويتكون من أربعة أبعاد فرعية هي :

• البعد الأول: التمييز السمعي

هو القدرة على تمييز الأصوات واستقبال المثيرات السمعية (تمييز وتنفيذ الأوامر). ويتكون من (10) فقرات، كل فقرة 3 عبارات يحصل المفحوص على درجة (0 أو 1) لكل عبارة، بحيث يكون مجموع درجات البعد الأول (30) درجة.

• البعد الثاني: التذكر السمعي

هو قدرة الطفل على تذكر ما سمعه من أصوات، وحروف وكلمات وجمل، وأرقام، ويذكرها بنفس التسلسل. ويتكون من (9) فقرات، كل فقرة 3 عبارات يحصل المفحوص على درجة (0 أو 1) لكل عبارة، بحيث يكون مجموع درجات البعد الثاني (28) درجة.

• البعد الثالث: فهم المفردات

هو قدرة الطفل على استيعاب وفهم ما يسمعه من الآخرين كاستيعاب أسماء الأشياء مثل : الألعاب ، وأسماء الطعام والخضار والفاكهة، والملابس، والممتلكات الشخصية، وأسماء الحيوانات والأفعال والصفات لوصف الأشياء والأشخاص، والكلمات المرتبطة بثقافة الطفل. ويتكون من (12) فقرة، كل فقرة 3 عبارات يحصل المفحوص على درجة (0 أو 1) لكل عبارة، ويكون مجموع درجات البعد الثالث (36) درجة.

• البعد الرابع: فهم القواعد

هو قدرة الطفل على فهم واستيعاب القواعد المستخدمة في لغته الدارجة (العامية) مثل فهم الضمائر والمعكوسات، وزمن الفعل وغيرها. يتكون من (10) فقرات، كل فقرة 3 عبارات يحصل المفحوص على درجة (0 أو 1) لكل عبارة، وبذلك يكون مجموع درجات البعد الرابع (30) درجة. وبذلك يكون مجموع فقرات مقياس اللغة الاستقبالية يتراوح ما بين (0 - 120) درجة. تعبر الدرجات المرتفعة على مستوى عال من اللغة الاستقبالية، بينما تعبر الدرجات المنخفضة على تدني مستوى مهارات اللغة الاستقبالية.

المقياس الثاني: مقياس المهارات اللغوية التعبيرية:

ويتكون من (31) بنداً مقسمة على (3) أبعاد فرعية تقيس بعض مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي الوقعة من (5 - 7) سنوات، وهذه الأبعاد هي:

البعد الأول: التسمية

هو قدرة الطفل على التعبير عن أسماء الأشياء كأسماء الألعاب، وأسماء الطعام، وأسماء الخضار والفاكهة، وأسماء الحيوانات والملابس والممتلكات الشخصية، والأفعال، والصفات لوصف

الأشياء والأشخاص , والكلمات المرتبطة بثقافة الطفل ومجتمعه. ويتكون البعد الأول من (12) فقرة, كل فقرة 3 عبارات يحصل المفحوص على درجة (0 أو 1) لكل عبارة, ويكون مجموع درجات البعد الأول (36) درجة.

• البعد الثاني: استخدام القواعد والتراكيب

هي قدرة الطفل على استخدام القواعد في اللغة الدارجة (العامية) مثل استخدام الضمائر والمعكوسات وزمن الفعل وغيرها. يتكون من (9) فقرات, كل فقرة 3 عبارات يحصل المفحوص على درجة (0 أو 1) لكل عبارة, وبذلك يكون مجموع درجات البعد الثاني (28) درجات.

• البعد الثالث: الاستخدام الاجتماعي للغة

هو قدرة الطفل على إلقاء التحية والسلام على الآخرين، والاستئذان بطرق مناسبة، والتعبير عن الجمل المركبة العامية وشرح الإنفعالات البسيطة. ويتكون من (10) فقرات, كل فقرة 3 عبارات يحصل المفحوص على درجة (0 أو 1) لكل عبارة, وبذلك يكون مجموع درجات البعد الرابع (30) درجات. ويكون مجموع الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاستقبالية يتراوح ما بين (0 - 93) درجة. وتشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى عال من اللغة التعبيرية, بينما تعبر الدرجات المنخفضة عن تدني اللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة من سن (5-7) سنوات.

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات اللغوية

للتأكد من صلاحية مقياس المهارات اللغوية للأطفال زارعي القوقعة من سن (5 - 7) سنوات، قامت الباحثة بحساب الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال حساب ما يلي:

أولاً : حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية)

قامت الباحثة بالتحقق من صلاحية مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية على عينة الكفاءة السيكومترية (ن = 30) طفلاً وطفلة، وذلك من خلال حساب مايلي:

أ. صدق مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس من خلال ما يلي :

• الاتساق الداخلي للمفردات مع الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية)

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمفردات مع الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية (استقبالي) للأطفال زارعي القوقعة، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس. وأشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً ومقبولة بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاستقبالية، حيث تراوحت ما بين $(-0,662 - 0,942)$ وجميعها دالة عند مستوى $(0,01)$.

• الاتساق الداخلي للمفردات مع الأبعاد لمقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية)

كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمفردات مع درجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية)، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. وأشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً ومقبولة بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية) للأطفال زارعي القوقعة من سن $(5 - 7)$ سنوات، حيث تراوحت ما بين $(-0,706 - 0,912)$ وجميعها دالة عند مستوى $(0,01)$.

• الاتساق الداخلي للأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاستقبالية

كما قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للأبعاد مع بعضها البعض من ناحية، ومع الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاستقبالية. وأشارت النتائج أن معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد الأربعة ببعضها البعض من جهة وبين الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاستقبالية من جهة أخرى، تراوحت ما بين $(-0,863 - 0,973)$ وهي دالة عند مستوى $(0,01)$ ، وهذا يشير إلى التماسك الداخلي للمقياس، وأن عباراته وأبعاده تشترك في قياس شيء واحد، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق.

ب. ثبات مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية

للتأكد من ثبات مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية للأطفال زارعي القوقعة من سن $(5 - 7)$ سنوات على عينة الدراسة الحالية، قامت الباحثة بحساب ما يلي:

• حساب معامل كرونباخ ألفا Cronbach's - Alpha

تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية) للأطفال زارعي القوقعة من سن $(5 - 7)$ ، ومعامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس.

وأشارت النتائج أن جميع معاملات الثبات لأبعاد مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية ودرجته الكلية مرتفعة ومقبولة حيث تراوحت ما بين (0,916 - 0,981) (لأبعاد ، (0,980) للدرجة الكلية. وهذا يدل على أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات، مما يطمئن على استخدامه في الدراسة الحالية.

• حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار Test-Retest

تم حساب الثبات من خلال التطبيق وإعادة تطبيق مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية للأطفال زارعي القوقعة على نفس عينة حساب الكفاءة السيكومترية لمقاييس الدراسة (ن = 30) طفلاً وطفلة، بفواصل زمني قدره (15) يوماً من التطبيق الأول، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني. وأشارت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني لمقياس المهارات اللغوية الاستقبالية (الأبعاد) تراوحت ما بين (0,730 ، 0,874)، والدرجة الكلية (0,910)، وجميعها دالة عند مستوى (0,01) مما يدل على تمتع المقياس المستخدم في هذه الدراسة بدرجة مناسبة من الثبات.

ثانياً: حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس المهارات اللغوية التعبيرية

قامت الباحثة بالتحقق من صلاحية مقياس المهارات اللغوية التعبيرية للأطفال زارعي القوقعة على عينة الكفاءة السيكومترية (ن = 30) طفلاً وطفلة، وذلك من خلال حساب ما يلي:

أ. صدق مقياس المهارات اللغوية التعبيرية

تم التحقق من صدق مقياس المهارات اللغوية التعبيرية للأطفال زارعي القوقعة من خلال ما يلي:

• الاتساق الداخلي للمفردات مع الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية (التعبيرية)

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمفردات مع الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية التعبيرية للأطفال زارعي القوقعة، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس. وأشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً ومقبولة بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية (التعبيرية) للأطفال زارعي القوقعة، حيث تراوحت ما بين (0,665 - 0,944) وجميعها دالة عند مستوى (0,01).

• الاتساق الداخلي للمفردات مع الأبعاد لمقياس المهارات اللغوية التعبيرية

كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمفردات مع درجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس المهارات اللغوية التعبيرية. حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. وأشارت النتائج إلى وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً ومقبولة بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس المهارات اللغوية التعبيرية، حيث تراوحت ما بين (0,732 - 0,942) وجميعها دالة عند مستوى (0,01).

• الاتساق الداخلي للأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية التعبيرية

كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للأبعاد مع بعضها البعض من ناحية، ومع الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية التعبيرية للأطفال زارعي القوقعة من سن (5-7)، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس. وأشارت النتائج أن معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد الأربعة ببعضها البعض من جهة وبين الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية (تعبيري) من جهة أخرى، تراوحت ما بين (0,908 - 0,989) وهي دالة عند مستوى (0,01)، وهذا يشير إلى التماسك الداخلي للمقياس، وأن عباراته وأبعاده تشترك في قياس شيء واحد، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق.

ب. ثبات المقياس

للتأكد من ثبات مقياس المهارات اللغوية التعبيرية على عينة الدراسة الحالية، قامت الباحثة بحساب ما يلي:

• حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's - Alpha

تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاد مقياس المهارات اللغوية التعبيرية والدرجة الكلية. وأشارت النتائج أن جميع معاملات الثبات لأبعاد مقياس المهارات اللغوية التعبيرية ودرجته الكلية مرتفعة ومقبولة حيث تراوحت ما بين (0,946 - 0,971) للأبعاد، و(0,985) للدرجة الكلية. وهذا يدل على أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات، مما يطمئن على استخدامه في الدراسة الحالية.

• حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار Test-Retest

تم حساب الثبات من خلال التطبيق وإعادة تطبيق مقياس المهارات اللغوية التعبيرية على نفس عينة حساب الكفاءة السيكومترية لمقاييس الدراسة (ن=30) طفلاً وطفلة، بفواصل زمني قدره (15) يوماً من التطبيق الأول. تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني. وأشارت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني لمقياس المهارات اللغوية التعبيرية (الأبعاد) تراوحت ما بين (0,895 ، 0,916)، والدرجة الكلية (0,960)، وجميعها دالة عند مستوى (0,01)، مما يدل على تمتع المقياس المستخدم في هذه الدراسة بدرجة مناسبة من الثبات.

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من صدق وثبات المقياس، وأنه يمكن تطبيقه على الأطفال عينة الدراسة الحالية والوثوق في البيانات التي يتم الحصول عليها. ويصبح مقياس المهارات اللغوية التعبيرية للأطفال زارعي القوقعة من سن (5-7) المستخدم في الدراسة الحالية في صورته النهائية مكوناً من (31) عبارة، يتراوح مجموع درجات المقياس في صورته النهائية ما بين (0 - 93) درجة، حيث تشير الدرجات المرتفعة

إلى إرتفاع مستوى مهارات اللغة التعبيرية، بينما الدرجات المنخفضة تشير إلى مستوى أقل في مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة من سن (5-7) سنوات عينة الدراسة. بعد التحقق من صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطبيق البرنامج القائم على التقييم الدينامي لتنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال زارعي القوقعة من سن (5-7) سنوات.

نتائج الدراسة

نتيجة الفرض الأول :

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية (الأبعاد والدرجة الكلية)، وجدول (3) يوضح النتائج:

جدول (3) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي (ن = 5)

الأنبعاد والدرجة الكلية	قياس قبلي		قياس بعدي	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التمييز السمعى	10,80	0,836	20,80	2,167
التذكر السمعى	9,20	0,447	17,00	2,738
فهم المفردات	13,20	0,836	22,20	2,489
فهم القواعد والتراكيب	9,60	0,547	15,60	0,894
الدرجة الكلية	42,80	1,303	75,60	6,913

في ضوء نتائج جدول (3) يتضح أن: جميع المتوسطات الحسابية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر منها في القياس القبلي على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية (الأبعاد والدرجة الكلية). حيث تشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى أعلى من المهارات اللغوية الاستقبالية لدى الأطفال زارعي القوقعة عينة الدراسة.

كما تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الاختبار اللابارامتري (ويلكوكسون) Wilcoxon (W) وقيمة (Z) لقياس الفروق بين مجموعتين مرتبطتين. وجدول (4) يوضح النتائج:

جدول (4) نتائج اختبار (ويلكوكسون) Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية (الأبعاد والدرجة الكلية) (ن=5)

الأبعاد والدرجة الكلية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
التمييز السمعي	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	2,032	0,05
	الرتب الموجبة	5	3,00	15,00		
	الرتب المتعادلة	0	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
التذكر السمعي	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	2,023	0,05
	الرتب الموجبة	5	3,00	15,00		
	الرتب المتعادلة	0	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
فهم المفردات	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	2,023	0,05
	الرتب الموجبة	5	3,00	15,00		
	الرتب المتعادلة	0	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
فهم القواعد والتراكيب	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	2,060	0,05
	الرتب الموجبة	5	3,00	15,00		
	الرتب المتعادلة	0	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	2,023	0,05
	الرتب الموجبة	5	3,00	15,00		
	الرتب المتعادلة	0	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				

من نتائج جدول (4) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة في القياسين القبلي (قبل تطبيق البرنامج) والبعدي (بعد تطبيق البرنامج) على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد لصالح القياس البعدي. وبهذه النتيجة تتحقق صحة الفرض الأول.

نتيجة الفرض الثاني:

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للقياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية (الأبعاد والدرجة الكلية)، وجدول (5) يوضح النتائج:

جدول (5) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين البعدي والتتبعي (ن=5) أطفال

قياس تتبعي		قياس بعدي		الأبعاد والدرجة الكلية
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
21,00	2,000	20,80	2,167	التمييز السمعي
16,80	3,033	17,00	2,738	التذكر السمعي
22,60	2,607	22,20	2,489	فهم المفردات
15,80	0,447	15,60	0,894	فهم القواعد والتراكيب
76,20	6,760	75,60	6,913	الدرجة الكلية

كما تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الاختبار اللابارامتري (ويلكوكسون) Wilcoxon (W) وقيمة (Z) لقياس الفروق بين مجموعتين مرتبطتين. وجدول (6) يوضح النتائج:

جدول (6) نتائج اختبار (ويلكوكسون) Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية (الأبعاد والدرجة الكلية) (ن=5) أطفال

الأبعاد والدرجة الكلية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
التمييز السمعي	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	1,000	0,317 غير دالة
	الرتب الموجبة	1	1,00	1,00		
	الرتب المتعادلة	4	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
التذكر السمعي	الرتب السالبة	1	2,00	2,00	0,447	0,655 غير دالة
	الرتب الموجبة	1	1,00	1,00		
	الرتب المتعادلة	3	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
فهم المفردات	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	1,414	0,157 غير دالة
	الرتب الموجبة	2	1,50	3,00		
	الرتب المتعادلة	3	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
فهم القواعد والتراكيب	الرتب السالبة	1	4,00	4,00	0,378	0,705 غير دالة
	الرتب الموجبة	3	2,00	6,00		
	الرتب المتعادلة	1	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	1	3,00	3,00	0,756	0,450 غير دالة
	الرتب الموجبة	3	2,33	7,00		
	الرتب المتعادلة	1	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				

جدول (6) يتضح أن جميع الفروق غير دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من القياس البعدي) على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد. وهذا يشير إلى استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على التقييم الدينامي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية بعض المهارات اللغوية الاستقبالية لدى الأطفال زارعي القوقعة وهذه المهارات هي (التمييز السمعي، التذكر السمعي، فهم المفردات، وفهم القواعد والتراكيب). وبهذه النتيجة تتحقق صحة الفرض الثاني.

نتيجة الفرض الثالث :

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية (الأبعاد والدرجة الكلية)، وجدول (7) يوضح النتائج:

جدول (7) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية على

مقياس المهارات اللغوية التعبيرية (الأبعاد والدرجة الكلية)

في القياسين القبلي والبعدي (ن = 5) أطفال

قياس قبلي		قياس بعدي		الأبعاد والدرجة الكلية
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
13,00	0,707	22,20	1,788	التسمية
9,20	0,447	15,80	1,483	استخدام القواعد
10,20	0,447	17,60	1,516	استخدام الاجتماعي للغة
32,40	1,140	55,60	4,393	الدرجة الكلية

في ضوء نتائج جدول (7) يتضح أن: الأطفال زارعو القوقعة عينة الدراسة التجريبية حققوا تقدماً ملحوظاً في المهارات اللغوية التعبيرية مقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي، حيث جاءت جميع المتوسطات الحسابية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر منها في القياس القبلي على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية. والدرجات المرتفعة تشير إلى مستوى أفضل في أداء الأطفال على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية. كما تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات

المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الاختبار اللابارامتري (ويلكوكسون) Wilcoxon (W) وقيمة (Z) لقياس الفروق بين مجموعتين مرتبطتين. وجدول (8) يوضح النتائج:

جدول (8) نتائج اختبار (ويلكوكسون) Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية (الأبعاد والدرجة الكلية) (ن=5)

الأبعاد والدرجة الكلية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
التسمية	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	2,023	0,05
	الرتب الموجبة	5	3,00	15,00		
	الرتب المتعادلة	0	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
استخدام القواعد	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	2,041	0,05
	الرتب الموجبة	5	3,00	15,00		
	الرتب المتعادلة	0	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
استخدام اجتماعي للغة	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	2,060	0,05
	الرتب الموجبة	5	3,00	15,00		
	الرتب المتعادلة	0	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	2,023	0,05
	الرتب الموجبة	5	3,00	15,00		
	الرتب المتعادلة	0	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				

يتضح من نتائج جدول (8) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة في القياسين القبلي (قبل تطبيق البرنامج) والقياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج) على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد لصالح القياس البعدي. وبهذه النتيجة تتحقق صحة الفرض الثالث.

نتيجة الفرض الرابع:

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للقياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية (الأبعاد والدرجة الكلية)، وجدول (9) يوضح النتائج:

جدول (9) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين البعدي والتتبعي (ن=5) أطفال

الأبعاد والدرجة الكلية	قياس بعدي		قياس تتبعي	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التسمية	22,20	1,788	22,40	2,073
استخدام القواعد	15,80	1,483	16,00	1,224
استخدام اجتماعي للغة	17,60	1,516	18,00	1,870
الدرجة الكلية	55,60	4,393	56,40	4,277

في ضوء نتائج جدول (9) يتضح أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من القياس البعدي) على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد.

كما تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام الاختبار اللابارامتري (ويلكوكسون) (Wilcoxon (W وقيمة Z) لقياس الفروق بين مجموعتين مرتبطتين. وجدول (10) يوضح النتائج:

جدول (10) نتائج اختبار (ويلكوكسون) Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية (الأبعاد والدرجة الكلية) (ن=5)

الأبعاد والدرجة الكلية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
التسمية	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	1,000	0,317 غير دالة
	الرتب الموجبة	1	1,00	1,00		
	الرتب المتعادلة	4	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
استخدام القواعد	الرتب السالبة	1	1,00	1,00	0,447	0,655 غير دالة
	الرتب الموجبة	1	2,00	2,00		
	الرتب المتعادلة	3	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
استخدام اجتماعي للغة	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	1,414	0,157 غير دالة
	الرتب الموجبة	2	1,50	3,00		
	الرتب المتعادلة	3	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	0,00	0,00	1,633	0,102 غير دالة
	الرتب الموجبة	3	2,00	6,00		
	الرتب المتعادلة	2	0,00	0,00		
	الإجمالي	5				

من جدول (10) يتضح أن جميع الفروق غير دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من القياس البعدي) على مقياس المهارات اللغوية التعبيرية في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد. وهذا يشير إلى استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على التقييم الدينامي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية بعض المهارات اللغوية

التعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة وهذه المهارات هي (التسمية، استخدام القواعد، والاستخدام الاجتماعي للغة). وبهذه النتيجة تتحقق صحة الفرض الرابع.

فيما يلي عرضاً مفصلاً لتفسير النتائج:

أ. تفسير نتيجة أبعاد مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية:

تفسير نتيجة البعد الأول (التمييز السمعي)

يتضح أن المجموعة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة قد أظهروا تحسناً وارتفاعاً ملحوظاً في مستوى الأداء في مهارة التمييز السمعي في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج مقارنة بأدائهم في القياس القبلي. وترجع الباحثة هذا التحسن في مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارة التمييز السمعي إلى حقيقة تعرض الأطفال لجلسات البرنامج المستخدم بما يحتويه من استراتيجيات وفنيات وأنشطة المختارة لتحقيق أهداف تنمية مهارة التمييز السمعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال تفاعل الأطفال مع الأنشطة أثناء الجلسات مثل: الانتباه لوجود صوت، التمييز بين الأصوات المختلفة، التمييز بين أصوات البيئة المحيطة، والتدريب على تنفيذ الأوامر السمعية، وكذلك التعرف على الأصوات المتطابقة وغير المتطابقة في بداية الكلمات، وتتفق نتيجة البعد الأول مع دراسة كلا من أشرف عبد الحميد، وإيهاب الببلاوي (2014)، ودراسة خيرى الحمراوي (2020).

تفسير نتيجة البعد الثاني (التذكر السمعي)

يتضح أن أطفال عينة الدراسة التجريبية قد أظهروا تفوقاً في مستوى الأداء في مهارة التذكر السمعي في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في القياس القبلي. وترجع الباحثة هذا التحسن في مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارة التذكر السمعي إلى مشاركة الأطفال أفراد المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج، والاستفادة من الاستراتيجيات التي تبنتها الباحثة كالتعزيز بأنواعه المختلفة، بالإضافة إلى الأنشطة المختارة لُبُعد (التذكر السمعي)، والتي تهدف إلى تحسين قدرة الطفل على التذكر مثل: تذكر الحروف والأرقام والكلمات بنفس التسلسل، وتذكر الكلمة الأخير في الجملة، وتذكر الكلمة المحذوفة من بين ثلاث كلمات، الأمر الذي ساهم في تحسن واضح في مستوى الأطفال في مهارة التذكر السمعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إيمان عثمان (2022).

تفسير نتيجة البُعد الثالث (فهم المفردات)

يتضح أن الأطفال زارعو القوقعة قد أظهروا تحسناً وارتفاعاً في مستوى الأداء في مهارة فهم المفردات في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج مقارنة بأدائهم في القياس القبلي. وترجع الباحثة هذا التحسن في مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارة فهم المفردات إلى مشاركة الأطفال أفراد المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج، والاستفادة من الاستراتيجيات التي تبنتها الباحثة ، بالإضافة إلى الأنشطة المختارة لُبعد (فهم المفردات) مثل : التعرف على المجموعات الضمنية من خلال استخدام الباحثة لبعض الأدوات مثل المجسمات والصور، ومقاطع الفيديو الأمر الذي ساهم في تحسن واضح في مستوى الأطفال في مهارة فهم المفردات مقارنة بالقياس القبلي لهذا البعد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من حمدي الفرماوي(2006)، نهى حسين (2016)، وسمر محمود (2018).

تفسير نتيجة البعد الرابع (فهم القواعد والتراكيب)

يتضح أن المجموعة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة قد أظهروا تحسناً وارتفاعاً ملحوظاً في مستوى الأداء في مهارة فهم القواعد والتراكيب في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج مقارنة بأدائهم في القياس القبلي. وترجع الباحثة هذا التحسن في مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارة فهم القواعد والتراكيب إلى مشاركة الأطفال أفراد المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج، والاستفادة من الاستراتيجيات التي تبنتها الباحثة، بالإضافة إلى الأنشطة المختارة لُبعد (فهم القواعد والتراكيب) مثل: التدريب على الضمائر الشخصية، والتعرف على صيغة الجمع، وفهم المعكوسات.

وترجع الباحثة هذه الفروق في تحسن مستوى المهارات اللغوية الاستقبالية(التمييز السمعي، التذكر السمعي، فهم المفردات، وفهم القواعد والتراكيب) لدى عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج إلى حرص واعتماد الباحثة في بناء البرنامج على مجموعة من الإجراءات الفعالة ابتداءً من التعرف على احتياجاتهم ونقاط ضعفهم المتمثلة في تنمية المهارات اللغوية الاستقبالية وحرصها على تنفيذ الأطفال لتلك الإجراءات بدون كلل أو ملل. ومحاولة الباحثة خلق بيئة تتسم بالراحة النفسية والتنوع والمنافسة. وذلك عن طريق استخدام استراتيجيات التقييم الدينامي لتنمية المهارات اللغوية الاستقبالية كالتعلم بالوساطة حيث كان لها دور في تحقيق أهداف البرنامج، حيث قام الطفل بالتفاعل مع الوسيط المتمثل

في الباحثة أو الطفل الأكثر مهارة، واتفق هذا مع دراسة كلا من (Tzuriel, 2021)، خاصة عند استخدام فنية التعزيز بأنواعه المختلفة سواء التعزيز المادي أو التعزيز المعنوي. مما دفع الأطفال للاستجابة الصحيحة للحصول على المعزز، والذي كان بمثابة الحافز للأطفال، حيث إنه كان يُقدم بهدف بث روح المشاركة بين الأطفال خاصة في الجلسات الجماعية أو بعد مراجعة الواجبات المنزلية من قبل الباحثة في بداية كل جلسة.

وكذلك حرص الباحثة على التدرج من السهل إلى الأصعب أثناء عرض التدريبات على الطفل لما له من تأثير في قدرة الطفل على اكتساب المهارات المراد التدريب عليها بكل سهولة. ويتفق هذا مع دراسة كلا من سمر مرسى (2022)، ودراسة نجلاء أو العلا (2023)، ومما ساعد أيضًا هذا التدرج إلى رفع قدرة الطفل على الوصول لمستوي الكفاءة والقدرة على التعقيم في مواقف أخرى مشابهة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة (Peña, et.al (2014)، ودراسة (Poehner, et.al (2015) والتي أكدت على دور الوساطة كأحد استراتيجيات التقييم الدينامي، حيث أدت إلى تحسن ملحوظ في مهارات الاستماع (المفردات والقواعد والصوتيات) لدى الأطفال بعد خضوعهم للبرنامج القائم على التقييم الدينامي وذلك عن طريق استخدام التدريبات اللغوية للتمييز السمعي لأصوات البيئة المحيطة مثل تمييز أصوات الحيوانات، وأصوات الطيور، وأصوات وسائل المواصلات، وغيرها من الأصوات التي يسمعها الطفل خارج وداخل المنزل .

وكذلك حرص الباحثة على تنوع استخدام نماذج التقييم الدينامي في التدريب سواء نموذج التفاعلي الساندوتش القائم على نموذج اختبار - تدخل (وساطة) - إعادة الاختبار. ويتفق هذا مع دراسة شيرين دسوقي (2015)، أسماء سيد، و هبة إبراهيم (2021)، أو استخدام نموذج الكعكة الذي يهتم بالربط بين التدخل والتقييم بشكل كبير التدخل الفوري أما في شكل تعليمات أو في شكل تغذية راجعة أو تلميحات تعليمية كالتالي استخدمتها رحاب عثمان (2020).

وتتفق نتائج الفرض الثالث مع بعض الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات اللغة الاستقبالية كدراسة إيناس عليما، وميرفت الفايز (2012)، ودراسة سومة الحضري (2016)، ودراسة ريم فوده (2019)، ودراسة (Välimaa , et.al (2022)، Vyshedskiy (2022).

ب. تفسير نتيجة أبعاد مقياس المهارات اللغوية التعبيرية:

تفسير نتيجة البعد الأول (التسمية)

يتضح أن المجموعة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة قد أظهروا تحسناً وارتفاعاً ملحوظاً في مستوى الأداء في مهارة التسمية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج مقارنة بأدائهم في القياس القبلي. وترجع الباحثة هذا التحسن في مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارة التسمية إلى مشاركة الأطفال في جلسات البرنامج المستخدم بما يحتويه من استراتيجيات وفنيات وأنشطة مختارة لتحقيق أهداف تنمية مهارة التسمية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال تفاعل الأطفال مع الأنشطة أثناء الجلسات مثل: التدريب على ذكر أسماء بعض أجزاء الجسم، وذكر بعض أسماء المجموعات الضمنية كالحيوانات والطيور والفواكه والخضروات، والأشياء المحيطة في بيئة الطفل، وتتفق نتيجة البعد الأول مع دراسة كلا من سمر محمود (2018)، ودراسة نهى حسين (2016).

تفسير نتيجة البعد الثاني (استخدام القواعد)

يتضح أن أطفال عينة الدراسة التجريبية قد أظهروا تفوقاً في مستوى الأداء في مهارة استخدام القواعد في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في القياس القبلي. وترجع الباحثة هذا التحسن إلى مشاركة الأطفال أفراد المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج، والاستفادة من الاستراتيجيات التي تبنتها الباحثة، بالإضافة إلى الأنشطة المختارة لُبعد استخدام القواعد، والتي تهدف إلى تحسين قدرة الطفل على الاستخدام الصحيح للقواعد الأساسية البسيطة في اللغة مثل: التدريب على التعبير عن الفعل المضارع والقدرة على ربطه بالمذكر والمؤنث مثل: (ولد يلعب - بنت تلعب)، والتدريب على الضمائر المتصلة والمنفصلة مثل: (قطه - قطتها) ، وكذلك التدريب على التعبير عن المفرد والجمع، والتعبير عن النفي.. الأمر الذي ساهم في تحسن واضح في مستوى الأطفال في مهارة استخدام القواعد وتتفق نتائج هذا البعد مع دراسة كلا من فاطمة بركات (2017) ، أبو بكر عزازي، وسليمان سليمان، وهبة أبو النيل(2019).

تفسير نتيجة البُعد الثالث (الاستخدام الاجتماعي للغة)

من نتائج الجدولين (37) و (38) يتضح أن الأطفال زارعو القوقعة قد أظهروا تحسناً وارتفاعاً في مستوى الأداء في مهارة الاستخدام الاجتماعي للغة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج مقارنة بأدائهم في القياس القبلي. وترجع الباحثة هذا التحسن في مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارة الاستخدام الاجتماعي للغة إلى مشاركة الأطفال أفراد المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج، والاستفادة من الاستراتيجيات التي تبنتها الباحثة، بالإضافة إلى الأنشطة المختارة لُبعد الاستخدام الاجتماعي للغة مثل: التدريب على إلقاء التحية والترحيب مثل: السلام عليكم- أهلا - اتفضل)، واستخدام عبارات الشكر، وعبارات الاعتذار، والتعبير عن الإنفعالات لفظياً أو بالإيماءات مثل: (زعلان - فرحان) الأمر الذي ساهم في تحسن واضح في مستوى الأطفال في مهارة الاستخدام الاجتماعي للغة مقارنة بالقياس القبلي لهذا البعد وتتفق نتيجة هذا البعد مع دراسة عبير عبد الرحيم (2010)، (Välímää,et.al, 2022).

وترجع الباحثة فاعلية البرنامج المستخدم إلى مراعاة مراحل حيز النمو، والتي هي جوهر التقييم الدينامي والتي لخصتها كل من حنان الشيخ (2004)، ورشا حسن (2022) كالتالي: المرحلة الأولى **مرحلة المساعدة من الآخرين** : والتي يتلقى فيها الطفل المساعدة من وسيط أعلى منه قدرة سواء كان الباحثة أو الطفل الأكثر خبرة، سواء طفل من أطفال العينة تم تدريبه على الهدف المطلوب وأتقنه أو طفل آخر لا ينتمي لعينة الدراسة تم الاستعانة به للقيام بدور الوسيط. وظهر ذلك جلياً أثناء التدريب على التسمية والرد على الأسئلة وعمل جمل من كلمتين وثلاث كلمات والتدريب على الاستخدام الاجتماعي للغة (كالسلام، ورد التحية وعبارات الطلب، وعبارات الشكر).

المرحلة الثانية: مرحلة الأداء الذاتي، وهي مرحلة مساعدة الفرد نفسه حيث يتم فيها زيادة المهارات والاستراتيجيات المساعدة السابقة التي حصل عليها الفرد، حيث أصبح الطفل قادر على الأداء بمفرده بدون وجود الوسيط كقدرة الطفل أن يفرق بين الصوت الأول من الكلمة أو يتذكر الأوامر السمعية بدون تذكير.

المرحلة الثالثة **مرحلة تثبيت الأداء**: وهي المرحلة التي يطور الطفل فيها قدرته الكاملة لأداء المهمة، والسيطرة على تقديمها في مختلف السياقات التفاعلية، وفي أي موقف جديد بصورة إبداعية، وتظهر ذاتية المتعلم للتعلم الجديد بطريقة مختلفة عن تعلمها أول مرة، وظهر ذلك في استخدام اللغة الاجتماعي بشكل صحيح ومناسب في المواقف والسياقات المختلفة بمفرده، مع تطور قدرته على التعميم.

المرحلة الرابعة **مرحلة العودة لمنطقة النمو الممكن (ZPD)** وفيها يكون الطفل قادراً على تقديم المساعدة للآخرين الأقل منه قدرة أو مهارة، أي يكون هو الوسيط الذي استعانت به الباحثة في المرحلة الأولى حيث تستخدم الباحثة الطفل الذي أتقن المهارة لتدريب الطفل الأقل مهارة، مما يدل على فاعلية وديناميكية دورة النمو، فعندما تم اتقان أحد الأطفال مهارة الرد على الأسئلة البسيطة بجملة من كلمتين بالعامية تم الاستعانة به من قبل الباحثة كنموذج لتدريب الطفل الأقل مهارة، وهذا يعكس أهمية خبرة التعلم الواسطي التي تعرض لها الأطفال زارعو القوقعة أثناء التدريب والتي قامت على التفاعل النشط بين الطفل والوسيط، سواء كان هذا الوسيط طفل آخر أو الباحثة نفسها، والذي يُعد التفاعل هو العنصر الأساسي في عملية الوساطة.

وترجع الباحثة هذه الفروق في تحسن مستوى المهارات اللغوية التعبيرية لدى عينة الدراسة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، إلى مشاركة أفراد المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج والاستفادة من الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في تحسين المهارات اللغوية التعبيرية مثل: فنية التعميم، والتعزيز والنمذجة، والتكرار، والتغذية الراجعة وغيرها.

تعد فنية التعميم من الفنيات المهمة التي أثبتت فاعليتها حيث قامت الباحثة بتعميم ما تدرب عليه الطفل مع زملائه أفراد العينة، والحرص على تنفيذها في المنزل والبيئة المحيطة، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة للتعرف على نقاط الضعف وتحسينها ونقاط القوة وتأكيدا. حيث تُعد فنية التغذية الراجعة من الفنيات الهامة التي اعتمدت عليها الباحثة بشكل كلي والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقييم الدينامي. حيث حرصت الباحثة على تقويم مستوى الطفل في نهاية كل جلسة على الهدف الذي تم التدريب عليه أثناء الجلسة. وذلك عن طريق إعطائه بعض أوراق العمل والشيتات المشابهة للهدف الذي تم التدريب عليه للقيام به دون مساعدة من الآخرين للوقوف على مستوى أداء الطفل للمهارة.

ومن الفنيات الهامة التي استخدمتها الباحثة فنية التكرار والتي تعتبر هامة جدا لطبيعة الأطفال المعاقين بوجه عام والأطفال زراعي القوقعة بوجه خاص حيث كانت الباحثة تقوم الباحثة بشرح وتكرار تعليمات كل نشاط أكثر من مرة حتى يتمكن الطفل من اتقان المهارة المطلوبة. وهذا يتفق مع دراسة أميمة لقمة (2016) , و دراسة سومة الحضري(2016), ودراسة فاطمة بركات (2017), و دراسة Law, et al(2017), و دراسة ريم فودة(2019), ودراسة أبو بكر عزازي وآخرين (2019).

المراجع :

1. أديب النوايسة، وإيمان طايح (2015). النمو اللغوي والمعرفي للطفل. (ط2)، عمان: دار الإعمار للنشر والتوزيع.
2. أروي أخضر، ومحمد العلياني (2016). مدى رضا أسر الصم وضعاف السمع عن زراعة القوقعة لأطفالهم بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، السعودية، 4، (13)، 118-146.
3. أسماء سيد، و هبة إبراهيم (2021). فاعلية برنامج قائم على التقييم الدينامي في تنمية المرونة العقلية لدى أطفال الروضة المعاقين سمعياً. المجلة المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد، 31، (111)، 73-122.
4. أشرف عبد الحميد، وإيهاب الببلاوي (2014). فعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية. مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، 8، (1)، 308-362.
5. إيمان خليل (2022). الاتجاهات الحديثة لاضطرابات الوظائف المعرفية لدى الأطفال: رؤية مستقبلية. المجلة الدولية لدراسات المرأة والطفل، 2، (2)، 1-26.
6. إيناس عليمات، وميرفت الفايز (2011). أثر برنامج تدريبي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى اطفال ماقبل المدرسة من ذوي الاضطرابات اللغوية في عينة أردنية. المجلة الأردنية في العلوم والتربية، 8، (1)، 35-46.
7. جمال نافع (2009). التنمية اللغوية لدى فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الطبرى.
8. حنان الشيخ (2004). دراسة في المقارنة بين التقييم الدينامي والتقليدي باستخدام نظرية باس للذكاء لتقدير أداء عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي السلوك الاندفاعي. القاهرة: التراك للنشر والتوزيع.
9. رهاب عثمان (2020). فعالية برنامج قائم علي التقييم الدينامي في تنمية بعض المهارات الحسية لدي الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعليم. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، جامعة بني سويف، 2، (3)، 696-787.

10. رشا حسن (2022).فاعلية برنامج البورتاج واستخدام التقييم الدينامي لتنمية بعض القدرات النمائية للأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية, رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية للطفولة المبكرة , جامعة القاهرة.
11. سلوى محمد (2020). فعالية برنامج تدريبي لتحسين بعض المهارات المعرفية وأثر ذلك على السلوك الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين. مجلة البحث العلمي في الآداب, (21), 2, 446-478.
12. عبد الفتاح مطر، وعلى مسافر (2017). نمو المفاهيم و المهارات اللغوية لدى لأطفال. الرياض: دار النشر الدولي.
13. عبير محمد (2010). فاعلية برنامج تدريبي بإستخدام الحاسب الألي في تنمية بعض مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة عين شمس.
14. فراس الطقاطقة (2018) فاعلية برنامج التأهيل السمعي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية , لدى الأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة, المجلة الدولية للعلوم وذوي الاحتياجات الخاصة, الاكاديمية العربية للعلوم الانسانية والتطبيقية, (9), 124-168.
15. قحطان الظاهر (2010). اضطرابات اللغة والكلام . عمان : وائل للنشر والتوزيع.
16. محمد سالم، وفيصل المطيري (2019). التقييم الديناميكي التفاعلي وأثره في تحسين الكتابة الإقناعية الأكاديمية لدي غير الناطقين بالعربية من الكبار. المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية، 11-13 أبريل 2019، 160-178.
17. محمود ملكاوي، إبراهيم أبوعليم (2010). فاعلية برنامج حاسوبي للتدريب النطق بالطريقة اللفظية لضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال. مجلة جامعة دمشق، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بالقصيم 26، (3)، 783 - 817.
18. نور عبد الحافظ (2018). فعالية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 6، (5)، 177-212.
19. نوره الملحم (2023). أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد للطالبات الموهوبات. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 39، (1)، 161-185.
20. هاني محمد (2019). مستوى اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال زراعي القوقعة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة العريش.

21. Al-Hroub, A. (2021). Utility of Psychometric and Dynamic Assessments for Identifying Cognitive Characteristics of Twice-Exceptional Students. **Frontiers in Psychology**, 12, 747872.
22. Alony, S., & Kozulin, A. (2007). Dynamic assessment of receptive language in children with Down syndrome. **Advances in Speech Language Pathology**, 9(4), 323-331.
23. Asad, A. N., Hand, L., Fairgray, L., & Purdy, S. C. (2013). The use of dynamic assessment to evaluate narrative language learning in children with hearing loss: Three case studies. **Child Language Teaching and Therapy**, 29,(3), 319-342 .
24. Asghari, A., Daneshi, A., Farhadi, M., Ajalloueyan, M., Rajati, M., Hashemi, S. B., ... & Bayat, A. (2023). Complications and outcomes of cochlear implantation in children younger than 12 months: A multicenter study. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, 167, 111495. [https:// doi.org/10.1016/j.ijporl.2023.111495](https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2023.111495)
25. Bavali, M., Yamini, M., & Sadighi, F. (2011). Dynamic Assessment in Perspective: Demarcating Dynamic and Non-dynamic Boundaries. **Journal of Language Teaching & Research**, 2(4). 895-902 .
26. Elliott, J. G., Resing, W. C., & Beckmann, J. F. (2018). Dynamic assessment: A case of unfulfilled potential?. **Educational Review**, 70(1), 7-17.
27. Hasson, N., & Joffe, V. (2007). The case for dynamic assessment in speech and language therapy. **Child Language Teaching and Therapy**, 23(1), 9-25
28. Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., & Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. **Child language teaching and therapy**, 29(1), 57-75.
29. Hunt, E., Nang, C., Meldrum, S., & Armstrong, E. (2022). Can dynamic assessment identify language disorder in multilingual children? Clinical applications from a systematic review. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 53(2), 598-625.
30. Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. **Journal of Applied Linguistics**, 1(1), 49-72.

31. Law, J., Charlton, J., Dockrell, J., Gascoigne, M., McKean, C., & Theakston, A. (2017). **Early Language Development: Needs, provision and intervention for pre-school children from socio-economically disadvantaged backgrounds. London Education Endowment Foundation.** [99F15C18-813F-4447-BE90-0BBDAA211E0C-libre.pdf](https://www.leefoundation.org.uk/wp-content/uploads/2017/09/99F15C18-813F-4447-BE90-0BBDAA211E0C-libre.pdf) (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)
32. Li, G., Zhao, F., Tao, Y., Zhang, L., Yao, X., & Zheng, Y. (2020). Trajectory of auditory and language development in the early stages of pre-lingual children post cochlear implantation: A longitudinal follow up study. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, 128, 109720
33. Mann, W., Pena, E. D., & Morgan, G. (2014). Exploring the use of dynamic language assessment with deaf children, who use American Sign Language: Two case studies. **Journal of communication disorders**, 52, 16-30.
34. Martin, D. (2015). Dynamic assessment of language disabilities. **Language Teaching**, 48(1), 51-68
35. Orellana, C. I., Wada, R., & Gillam, R. B. (2019). The use of dynamic assessment for the diagnosis of language disorders in bilingual children: A meta-analysis. **American Journal of Speech-Language Pathology**, 28(3), 1298-1317.
36. Peña, E. D., Gillam, R. B., & Bedore, L. M. (2014). Dynamic assessment of narrative ability in English accurately identifies language impairment in English language learners. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 57(6), 2208-2220.
37. Peña, E. D., Reséndiz, M., & Gillam, R. B. (2007). The role of clinical judgements of modifiability in the diagnosis of language impairment. **Advances in Speech Language Pathology**, 9(4), 332-345.
38. Poehner, M. E., Zhang, J., & Lu, X. (2015). Computerized dynamic assessment (C-DA): Diagnosing L2 development according to learner responsiveness to mediation. **Language Testing**, 32(3), 337-357.
39. Quinga, Y., Pilataxi, N., Carvajal, V., & Ocaña, M. (2021). Virtual activities to strengthen basic math skills in children. In **XV Multidisciplinary International Congress on Science and Technology** (173-185). Cham: Springer International Publishing.

-
40. Sadikovna, R. K. (2023). Features of cochlear implantation rehabilitation. **Galaxy International Interdisciplinary Research Journal**, 11(1), 333-336.
 41. Saunders, J. J. (2018). **Age Related Differences in the Dynamic Assessment of Working Memory When Predicting Reading and Math Outcomes**. University of California, Riverside.
 42. Tzuriel, D. (2021). **Mediated learning and cognitive modifiability**. New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75692-5>.
 43. Vyshedskiy, A., & Khokhlovich, E. (2022). **Pretend play predicts receptive and expressive language trajectories in young children with autism** (p. 2022.04.04.22273397). medRxiv.