برنامج قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية وعلاقته بتحسين مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم

* د/ منى جابر رضوان.*

ملخص البحث :

استهدف البحث الحالي التحقق من فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية، كما استهدف البحث قياس العلاقة بين تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وتحسن مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، وقد اتبع البحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة ،حيث طبق البرنامج والأدوات على عينة قوامها(١٥) طفلاً وطفلةً من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، وتم اختيار العينة بطريقةٍ عمديةٍ من روضة معهد فتيات الزهور التجريبي بمحافظة بورسعيد، واستخدمت الباحثة مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة)، مقياس مستوى الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة)، البرنامج التدريبي المقترح

** مدرس علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية -كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ (إعداد/ الباحثة). توجد علاقة ارتباطية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على كلٍ من (مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور) ومقياس الوعي المورفولوجي، وقد أثبتت نتائج البحث فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية، كما تحققت النتائج من وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وتحسن مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

A program based on a brain-based learning strategy to develop communicative language skills and its relationship to improving the level of morphological awareness of language in preschool children with learning difficulties

Dr. Mona Gaber Radwan. *

Abstract:

The current research aimed to verify the effectiveness of a program based on a brain-based learning strategy for developing communicative language skills. The research also aimed to measure the relationship between developing communicative language skills and improving

*** Lecturer, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

the level of morphological awareness of language in pre-school children with learning difficulties. The research followed the quasi-experimental approach. One group, where the program and tools were applied to a sample of (15) pre-school children with learning difficulties, and the sample was deliberately chosen from the kindergarten of the experimental flower girls institute in Port Said governorate, and the researcher used the communicative language skills scale for preschool children with difficulties Learning (preparation / researcher), morphological awareness level measure for preschool children with learning difficulties (preparation / researcher), proposed training program based on brain-based learning strategy (preparation / researcher). There is a correlative relationship between the scores of the children of the experimental group on both the (illustrated communicative language skills scale) and the morphological awareness scale. The results of the research demonstrated the effectiveness of the program based on the brain-based learning strategy for developing communicative language skills. The results also verified the existence of a positive correlation between development. Communicative language skills and improvement of the level of morphological awareness of language among preschool children with learning difficulties.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.
Brain-based learning strategy
- المهارات اللغوية الاتصالية. Communicative language skills
- الوعي المورفولوجي للغة.
Morphological awareness of language
- أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
Preschool children with learning difficulties

مقدمة:

لاقت صعوبات التعلم اهتماماً كبيراً من الباحثين نظراً لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها، كما أن صعوبات التعلم تمثل مشكلة تقلق المتعلم وتتراكم حولها العديد من المشكلات ، وتعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم ، وقد اتضح ذلك عندما وضع Segmon مفهوم صعوبات التعلم، حيث أشار إلى أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة في فهم الرموز اللغوية. وقد ذكر Makgrad أن أكثر الحالات شيوعاً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي المهارات اللغوية الاتصالية المشوهة ، حيث أن نسبة تصل إلى ٥٠ % من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية ، والصعوبات اللغوية لها آثارها السلبية الثابتة على التحصيل الدراسي الأكاديمي.
(العوامرة، ٢٠١٣، ١)

وقد اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات التي تقف خلف صعوبات التعلم ، وقد أخذت البحوث والدراسات

أشكالاً متنوعةً في تفسير صعوبات التعلم، وعليه فقد تنوعت الأساليب التربوية التي تهدف إلى علاج صعوبات التعلم عند الأطفال ، وقامت كثير من الأساليب على أساس علاج جوانب القصور التي تؤدي إلى المشكلات الدراسية مثل القصور في الفهم واللغة؛ وذلك بهدف تحسين المستوى الأكاديمي لدى أطفال هذه الفئة (عيسى ، ٢٠١٧ ، ص١٠٩).

وتعتبر اللغة في هذا الجانب مرتكزاً أساسياً لتنمية شتى المهارات التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه ، كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة ، فأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى ، وتتكون اللغة بصفةٍ عامةٍ من مجموعة من المهارات الأساسية وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (القحطاني ، ٢٠١٨ ، ٥).

فاللغة نظام رمزي صوتي تتفق عليه جماعة معينة من الناس للتفاهم والتواصل، وتعتبر الشكل الأساسي الذي يستخدمه الفرد في تواصله مع الآخرين حيث تخرج على شكل كلام يسمعه الآخرين ويفهمونه ، فمن خلال اللغة يستطيع الفرد التواصل مع البيئة المحيطة به (حسين، ٢٠١٥، ٢).

كما تعد اللغة وسيلةً فعالةً في التواصل الفكري والاجتماعي والثقافي مع الآخرين ، فعن طريقها يستطيع الفرد التعبير عن ميوله ورغباته في إطار حركة تفاعله مع الآخري (al-hawarneh,2016) ، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في اللغة تظهر لديهم صعوبة في المستوى المورفولوجي للغة، حيث تظهر صعوبةً خاصةً في مورفولوجيا الأسماء والأفعال وتحديد العلاقات وإدراك علامات الجمع والنصب واللواحق (lukacs;leonared,&kas,2010, 145-161)

وهذا ما أكدته دراسة (Ann j., &Julia, c,2015)من أن التلاميذ الذين يعانون من صعوباتٍ لغويةٍ في وقتٍ مبكرٍ أكثر عرضةً لضعف

مهارات القراءة عن غيرهم ، كما أن هناك علاقة بين مستوى الوعي المورفولوجي ومهارة القراءة . ودراسة ream al ghanem.,& Devin) (kearns,2015 التي أظهرت نتائجها وجود علاقة قوية بين مستوى الوعي المورفولوجي للغة ومهارة القراءة في المرحلة الابتدائية، كما أشارت دراسة (pasquarella,et al,2011)إلى أن المستوى المورفولوجي للغة يؤدي دوراً هامًا في زيادة الحصيلة اللغوية والفهم القرائي ونمو القدرة على القراءة والكتابة.

وبذلك يمكن القول أنه لكي نستطيع تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (القراءة ، الكتابة ، الاستماع، التحدث) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فإنه ينبغي الاعتماد على المداخل والنظريات التي تهتم بنشاط المتعلم وقدراته وإمكاناته العقلية ومكوناته الشخصية، ومن هذه النظريات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والتي تعد أحد الأساليب الحديثة والمهمة في رفع مستويات التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين ويؤدي إلى الاستقرار النفسي والاجتماعي ، ما يترتب عليه تحقيق الأهداف التربوية بسهولة.
(أحمد، ٢٠١٧، ٤٤٨)

وترى هذه النظرية أن التعلم المستند إلى الدماغ يحدث طالما أن الدماغ لم يمنع من إنجاز عملياته الطبيعية ، كما تؤكد أن استخدام إستراتيجيات وطرق وأساليب وتنظيم مواقف التعلم لابد أن يتم وفق بنى وطبيعة عمل الدماغ ، ومن ثم فإنها لا تقدم طريقةً محددةً لاتباعها في عملية التعلم والتعليم بل تدفع إلى مراعاة طبيعة الدماغ في كل ما يخص هذه العملية ، وترى أنه من خلال توظيف ما نعرفه عن الدماغ تستطيع اتخاذ قرارات أفضل في مواقف التعلم وتحقيق نواتج التعلم بأقل درجة من الاخفاق.
(إبراهيم ، ٢٠١٥، ٤٠٩).

كما أكدت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على أن كل فرد قادر على التعلم اذا توافرت لديه بيئة تعليمية نشطة تحفز المتعلمين ، حيث يولد كل شخص ولديه دماغ يعالج المعلومات والأفكار ، ولكن التعلم التقليدي يعمل غالباً على الحد من قدرة الدماغ عن طريق التثبيط والتجاهل أو المعاقبة والتخويف. (funderstanding,2011).

ومن الدراسات التي أكدت على فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم وتنمية المهارات اللغوية دراسة (أبو زيد، ٢٠١١) التي أسفرت نتائجها عن فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية السيطرة الدماغية في تنمية بعض المهارات اللغوية (القراءة والكتابة)، ودراسة(سعيد، ٢٠١٤) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وما يؤكد أيضاً أهمية وفاعلية توظيف التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم اللغة بصفة عامة نتائج الدراسات والبحوث التي وظفت مباديء النظرية في تعليم اللغة وفروعها ومهاراتها مثل دراسة (الشافعي، ٢٠١٣)، ودراسة(EVA,2010) .

وترى الباحثة أن استخدام برامج قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحقق تعلم ذا معنى من خلال توظيف أساليب تدريسية متنوعة تراعي أنماط تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وربط ما تعلموه بخبراتهم الحياتية وتحسين مثيرات الدماغ في بيئة تعلم مملوءة بالتحدي والإثارة والمتعة والتشويق .

ونظراً لأهمية المهارات اللغوية الاتصالية في حياة الفرد بشكلٍ عامٍ وتحسين المستوى المورفولوجي للغة في جميع النواحي الأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة بوجهٍ خاصٍ، ولتلافي

الآثار المترتبة على تدني التحصيل الأكاديمي للمجالات المتعلقة بالقراءة والكتابة والاستماع والتحدث، كان لابد من تسليط الضوء على هذه المهارات (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة).

وبهذا يمكن القول أن البحث الحالي يسعى إلى القيام بخطوةٍ أبعد لما انتهت إليه الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا المجال ، ولعل الدافع الذي جعل الباحثة تتناول هذا الموضوع هو ندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولته لسد النقص في هذا المجال.

مشكلة البحث وأسئلته:

إن الاهتمام باكتساب اللغة عند الأطفال بصفةٍ عامةٍ وذوي صعوبات التعلم بصفةٍ خاصةٍ يعد موضوعاً حيوياً للغاية ، والمهارات اللغوية الاتصالية من أكثر المظاهر تأثيراً في تطور الأطفال ذوي صعوبات التعلم لغوياً فهي الطريق الأنجح استخداماً في التواصل الاجتماعي، لذلك فإن ضعف تلك المهارات عند الأطفال يسبب تأخراً في تطور المهارات اللغوية القادرة على التواصل لديهم، وغالباً سيواجه صعوبات لغوية ومشكلات تربوية وأكاديمية .

ويعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في الاستخدامات الآلية والميكانيكية للغة ، حيث نجدهم يواجهون مشكلات تتعلق بتكوين الجمل ومعانى الكلمات ودلالاتها ، بالإضافة إلى المشكلات التي تتعلق بالجانب المورفولوجي للغة أي بالقدرة على تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية ثم دمج تلك الأصوات معاً حتى لا يتمكن الطفل بذلك من تكوين الكلمات . ومن هنا فهناك حاجة ماسة إلى تطوير العديد من البرامج لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ لما

لصعوبات التعلم آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية فيما بعد في المراحل التعليمية اللاحقة.

ولذا لابد من تسليط الضوء على هذه الفئة وإعطائها اهتمام؛ لأن لها مشكلات عديدة بحاجةٍ ماسة إلى التغلب عليها وعلاجها ، وذلك بابتكار أساليب وإستراتيجيات غير تقليدية تساعدهم على تنمية مهاراتهم اللغوية الاتصالية، وذلك من خلال برامج تدريبية مختلفة تهدف إلى مساعدتهم ، وهذا ما دفع الباحثة إلى تناول هذا الموضوع .

وفي هذا الصدد يشير يوسف(٢٠٠٧، ١٢٢) إلى أنه يجب بذل مزيد من الجهد في تبنى برامج قائمة على أساس التكامل بين نصفي المخ الكروبين؛ وذلك لتقليل عدد المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والانتقال بهم من دافعية سالبة معطلة إلى دافعية موجبة نشطة ترفع مستوى التحصيل الدراسي.

كما يشير كلٌ من (Vannes,2011) و (Lombardi,2014) إلى أن عملية التدريس والتعلم المستند إلى الدماغ يتيح مشاركة الأطفال في عملية التعلم وتقديم مهام تعلم حقيقية يقوم بها الأطفال بأنفسهم ، كما توفر بيئة صفية تسمح بالتحدي، وبذلك يمكن لكل طفل أن يتعلم الى أقصى حدٍ ممكن.

ونظراً لخطورة قصور المهارات اللغوية الاتصالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان من الضروري البحث عن إستراتيجيات غير تقليدية يمكن أن تسهم في تحسين المستوى المورفولوجي للغة ، ومن بين هذه الإستراتيجيات التي تسهم في ذلك إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ، ومن هنا يحاول البحث الحالي معرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند

إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية التواصلية وعلاقته بتحسين المستوى المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث الحالي وسعت إلى البحث عن إستراتيجية تعليمية مناسبة لبيئة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، وهي مرحلة لها أهمية خاصة ألا وهي التعلم المستند إلى الدماغ التي تحقق تفاعلاً يجعل الأطفال أكثر مشاركة في العملية التعليمية، وتزيد القدرة على اكتساب المهارات اللغوية الاتصالية وتحسين المستوى المورفولوجي للغة لديهم، وبناءًا على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الاجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية التواصلية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بتحسين المستوى المورفولوجي للغة لديهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

-ما المهارات اللغوية الاتصالية اللازمة لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات؟

-ما مستوى الوعي المورفولوجي المناسب لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات؟

-ما الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) في القياس القبلي والبعدي على مقياسي المهارات اللغوية الاتصالية والمستوى المورفولوجي للغة ؟

-ما الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) في القياس البعدي والتتبعي على مقياسي المهارات اللغوية الاتصالية والمستوى المورفولوجي للغة ؟

-ما محتوى البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم؟
-ما أثر البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم؟
- هل توجد علاقة بين المهارات اللغوية الاتصالية والمستوى المورفولوجي للغة ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
٢. التعرف على أثر تنمية المهارات اللغوية الاتصالية على تحسين المستوى المورفولوجي للغة لدى عينة البحث.
٣. تسليط الضوء على أهمية استخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم ذوي صعوبات التعلم وتحفيز دافعيتهم للتعلم بعيداً عن الملل والشرود في المواقف التعليمية.
٤. إعداد برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

٥. معرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح باستخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على تحسين المستوى المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
٦. تزويد المعلمين والمشرفيين التربويين بفئة ذوي صعوبات التعلم بإستراتيجيات تعليمية مستقاة من نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم فئة ذوي صعوبات التعلم.
٧. الكشف عن العلاقة بين استخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ومدى التحسن الأكاديمي الذي قد يطرأ على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المهارات اللغوية الاتصالية والمستوى المورفولوجي للغة.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١. يأتي هذا البحث في محاولة منها لمواكبة نتائج الأبحاث والمستجدات في مجال الدماغ والدعوة إلى اختبار فاعلية هذه النتائج في ميدان التربية الخاصة مع ذوي صعوبات التعلم من أجل تعلم فعال نظراً لقلة هذا النوع من الدراسات في هذا الجانب.
٢. كما تبرز أهمية هذا البحث أيضاً في أنها تلبي دعوة الاتجاهات التربوية الحديثة بالاهتمام بفئات بذوي الاحتياجات الخاصة بشكلٍ عامٍ وبذوي صعوبات التعلم بشكلٍ خاصٍ.
٣. يقدم البحث الحالي إطاراً نظرياً حول مفهوم المهارات اللغوية الاتصالية وأهمية تنميتها، وإستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وأهميته والعوامل المؤثرة فيه، وكيفية توظيفه في التعلم ودوره في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وتحسين المستوى المورفولوجي للغة.

٤. توجه أنظار مؤلفي ومطوري المناهج الخاصة بتعليم فئة صعوبات التعلم إلى العناية بالمهارات اللغوية الاتصالية، بحيث تساعد على تنميتها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتسهم في تفعيل المداخل والنظريات الحديثة في التدريس والتي تعتمد على إمكانات المتعلم وخاصةً إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.
٥. قد يكون هذا البحث نواة لدراسات جديدة في مجال إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في المجالات الأكاديمية الأخرى في ضوء مداخل ونظريات أخرى غير إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.

مصطلحات البحث:

-البرنامج Program :

هو برنامج يقدم للأفراد بهدف تنمية مهاراتهم على أسس ومباديء تتحدد في تدرج التدخل والاستجواب التدريجي الذي يقوم على التدرج في تعليم الطلاب المعرفة والسلوكيات الصحيحة والخاطئة في إطار صيغ استفهامية. (نبهان، ٢٠١٠، ١٥٩)

ويقصد بالبرنامج في البحث الحالي : بأنه خطة تعليمية مُعَدة وفق أسس تعتمد على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ بهدف تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وتحسين المستوى المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

- إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ :
Brain Based Learning Strategy

مجموعة من الخبرات التعليمية المنظمة والمترابطة التي تقدَم في صورة مواقف تعليمية، حيث يقوم المخ بمعالجتها وربطها بالخبرات الحياتية

الواقعية، مما يحقق التعلم ذا المعنى والفهم العميق للمحتوى الذي يقدَم للأطفال (أبو زيد، ٢٠١٤، ٢٠).

وتعرف الباحثة إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ إجرائياً بأنه : مجموعة من الأنشطة التعليمية المُقدَمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء مباديء إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتحقيق تعلم ذا معنى من أجل تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وتحسين المستوى المورفولوجي للغة لديهم.

-المهارات اللغوية الاتصالية: Communication language skills

هي أداء يتم في سرعة ودقة ويختلف نوع الأداء وكيفيته باختلاف المجال اللغوي وأهدافه وطبيعته (القحطاني ،٢٠١٨ ، ٨).

وتعرف الباحثة المهارات اللغوية الاتصالية إجرائياً بأنها: مجموعة من الأنشطة يمارسها الطفل من أجل الاستماع والتلقي والتحدث وإفهام الآخرين ما يريد التعبير عنه، وتشتمل على جانبين: جانب استقبالي متمثل في (مهارة الاستماع والقراءة)، وجانب تعبيري متمثل في (مهارة التحدث والكتابة).

-مستوى الوعي المورفولوجي للغة : Awarenes Morohology

هو قدرة الطفل على إدراك بناء الفونيمات بوضع الأصوات في قوالب مورفولوجية مثل الأسماء والأفعال والصفات ، أدوات الربط وغيرها من الصيغ كل منها يعبر عن حالةٍ معينةٍ من حالات مقامات الاتصال اللغوي، والقدرة على بناء الكلمة وتناسق الوحدات الصوتية ليحولها إلى كلمات (مورفيمات)، بحيث تعطي معنى وصياغة الكلمات في جمل مفهومة.
(البلاوي وآخرون ، ٢٠١٩ ، ٧٦).

وتعرف الباحثة مستوى الوعي المورفولوجي للغة إجرائياً بأنه: قدرة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم على تشكيل (اشتقاق) الكلمة واستخدام الضمائر وأدوات الربط والزمان والمكان عند استخدام المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

-الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

Children at risk of learning difficulties

يعرف بيتمان Baeman الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم : الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، ولديهم تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي ، والذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو قد لا تكون مصحوبةً بقصورٍ واضحٍ في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وليست ناتجة عن تخلف عقلي أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس (البطانية، ٢٠١٥، ٣١).

وتعرف الباحثة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم: هم الأطفال الذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات تعليمية و يظهرون قصوراً في إحدى المجالات الأكاديمية مما يظهر أثره في انخفاض أدائهم الأكاديمي المدرسي .

الأساليب الاحصائية:

لتحقيق أهداف البحث سيتم استخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V(20) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كالتالي:

١-اختبار (ويلككسون Wiloxon Test) للمجموعات المرتبطة: للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي، والبعدي والتتبعي على عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج .

٢-معامل (ألفا كرونبا Cronach, Alpha): لحساب درجة ثبات مقياس المهارات اللغوية التواصلية ومقياس مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

٣-معامل ارتباط بيرسون Person Correlation : لحساب صدق مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ومقياس مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

٤-معامل ارتباط بيرسون Person Correlation: لحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليها؛ وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداتي البحث (الصدق البنائي).

٥-معامل مربع إيتا (n2): لحساب حجم الأثر للبرنامج المقترح للتأكد من حجم الفروق باستخدام اختبار (ت) كونها فروق حقيقية تعود إلى متغيرات البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المحور الأول: إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ :

يتشكل الدماغ فطرياً من مجموعة من القدرات الكامنة: منها القدرة على تحليل البيانات، والتنظيم الذاتي، والتأمل الذاتي. وينظر إلى الدماغ على أنه جهاز حيوي معقد ومتعدد الأنظمة لأنه يتشكل، ويعيد تشكيل نفسه بفعل الخبرات الحياتية، وأصبح ينظر إلى الانفعالات على أنها حاسمة للتعلم. ومن هنا فإن أدمغتنا تعمل بشكل كلي ومترابط، وعلى الرغم من أن هناك عدة وحدات دماغية ذات وظائف محددة: كالتفكير، والانفعالات، والرياضة، وطبيعة تفاعلاتنا مع الآخرين، وحتى الوقت والبيئة التي نتعلم فيها؛ فإن هذه الوحدات غير منفصلة في الدماغ بل تتم معالجتها جميعًا في الوقت نفسه مما يؤثر في كيفية تعلمنا، وفيما نتعلمه (werbos,2009,200).

واستناداً إلى نتائج أبحاث الدماغ وعلوم الأعصاب برزت نظرية التعلم المستند على الدماغ (Brain-Based Learning Theory) عام ١٩٩١ لصاحبها "كين" و"كين التي تستند إلى بناء الدماغ ووظيفة أجزائه، وتؤكد على أن كل فرد قادر على التعلم بطبيعته، وعلى ضرورة تصميم بيئة تعلم تعمل على استغراق التعلم في الخبرة التعليمية، وزيادة الدافعية الذاتية، والسماح له بالمعالجة النشطة للمعلومات، وربط التعلم بالخبرات الحياتية والواقعية (عيسى، ٢٠١٧ ، ١١١).

مفهوم إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ: هي تلك الإستراتيجية التي تهتم بكيفية عمل الدماغ الذي يبحث عن المعنى والأنماط والترابطات والاحتفاظ بالمعلومات الجديدة، وتكوين معنى للخبرات المادية والانفعالية والعقلية التي تخزن في الذاكرة ومن خلاله يمكن تحقيق حد أقصى للتعليم والتعلم، وتبحث عن الطرق التي تتعلم بها أدمغتنا بصورةٍ أفضل (محمد ، ٢٠١٩، ٩٨٥).

وتعرف السلطي (٢٠٠٤) إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ بأنها: أسلوب أو منهج شامل للتعليم التعلم يستند إلى افتراضات علم الأعصاب الحديثة التي توضح كيفية عمل الدماغ بشكلٍ طبيعيٍ وإلى التركيب التشريحي للدماغ البشري، وأدائه الوظيفي في مراحل تطوره المختلفة.

ويشير إليها المطرفي (٢٠١٤، ١٥٢) بأنها: مدخل شامل للتعلم على أسس علم الاعصاب . كما تعرفها عز الدين (٢٠١٥، ٥٣) بأنها: تعلم الدماغ مع حضور الذهن وفق إنجاز عملياته الطبيعية.

ويرى Jensen (2007) أن التعلم المستند للدماغ يهتم بتطبيق المباديء والإستراتيجيات التي تظهر متناغمة مع ما تم اكتشافه من أبحاث الدماغ، ويشمل العديد من الإستراتيجيات لتزويد الأطفال بظروف وخبرات

لإحداث حالة الوعي والإدراك في نصفي الدماغ، بما يسمح بالتعلم والتدريس الأفضل.

وكذلك تعرف على أنها: تلك النظرية التي تهتم بالخصائص المميزة للأفراد الذين لديهم رغبة في الاعتماد بدرجةٍ كبيرةٍ على أيٍ من وظائف النصفين الكرويين بالمخ في عملية توظيف وتشغيل المعلومات؛ حيث يكون الجانب الأيمن من الدماغ مسيطراً على الجزء الأيسر من الجسم وهو مرتبط بالتفكير البصري وغير اللفظي والمكاني والمتشعب والحدسي، ويكون الجانب الأيسر من الدماغ مسيطراً على الجزء الأيمن من الجسم، وهو مسئول عن التفكير المتقارب والتصنيفي والمنطقي واللفظي(محمد ، ٢٠١٩، ٩٨٥).

وتعتبر هذه النظرية أن التعلم هو الوظيفة العظمى للدماغ، فيظل الدماغ متعلماً حتى نهاية عمر الإنسان، وتظل الشبكات والشجيرات العصبية تنمو ما دامت البيئة ثرية، ويتفاعل فيها الفرد بالطريقة التي تتناسب وتتواءم مع هذا الدماغ واستعداداته وتجهيزاته، الأمر الذي يجعل مواقف التعلم أكثر سهولةً ومرونةً وعمقاً.

ومن خلال التعريفات المسابقة لنظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، فإنه يمكن التوصل إلى تعريفها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها: نظرية تعليمية تقوم على الاعتماد على جانبي الدماغ الأيمن والأيسر لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، بحيث يعملان بشكلٍ متكاملٍ حتى يتم تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لديهم من خلال استخدام وأنشطة تعليمية لتنشيط جانبي الدماغ الأيمن والأيسر لدى هؤلاء الأطفال.

فوائد إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

تظهر فوائد إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب الفرد أساليب مختلفة ومتنوعة تسمح للمتعلم أن يربط تعلمه بخبرات الحياة، ومن هذه الأساليب، كما يحددها (٢٠٠٢) Spears في الآتي:

- التعلم المتقن Mastery Learning.
- أساليب التعلم Styles learning.
- أنواع الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences.
- التعلم التعاوني Cooperative learning.
- المحاكاة العملية Practical Simulation.
- التعلم التجريبي Learning Experimental.
- التربية الحركية Movement Education.
- التعلم المبني على المشكلات Problem Based Learning.

أهمية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

تكمن أهمية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في العملية التربوية فيما يلي (الزهيري، ٢٠١٥، ٢٣٥):

- يمكن المتعلم من حل المشكلات بطرائقٍ مختلفةٍ.
- يعمل على تنمية الحوار والمناقشة في غرفة الصف.
- يدفع المتعلم إلى المشاركة في صنع القرارات.
- يساهم في تكوين خبرات للمتعلمين.
- يوجع عملية التعلم من أجل الفهم.
- يمكن المتعلم من التعامل مع أكثر من عمل في الوقت ذاته نظراً لقدرة الدماغ الديناميكية.

مباديء نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

يذكر Laine&Caine أن نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ تعتمد على مجموعة من المباديء يمكن حصرها فيما يلي(عيادة ، ٢٠١١، ٥٥) :

- الدماغ نظام ديناميكي معقد.
- الدماغ (العقل) ذو طبيعة اجتماعية.
- البحث عن المعنى أمراً فطرياً في الدماغ.
- البحث عن المعنى يحدث من خلال الترميز.
- الانفعالات حاسمة من أجل الترميز.
- كل دماغ (عقل) يستقل وينتج أجزاء وكليات بشكلٍ متزامنٍ.
- تتضمن عملية التعلم كلاً من الانتباه المركز والإدراك المحيطي.
- التعلم يشمل عمليات الوعي واللاوعي.
- يوجد أكثر من طريقة لتنظيم الذاكرة.
- التعلم له صفة التطور.
- ينمو التعلم المعقد بالتحدي ويُعاق بالتهديد.
- كل دماغ منظم بطريقةٍ فريدةٍ .

التطبيقات التربوية لمباديء إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ :

من خلال الاطلاع على البحوث والكتابات التي تناولت إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ، يمكن تحديد التطبيقات التربوية التالية (أحمد ، ٢٠١٧، ٤٥١):

- التنويع في استخدام طرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية .
- تقديم معلومات عن الدماغ وتركيبة وكيفية عمله .

- إتاحة الفرصة للأطفال للتعاون معًا في حل المشكلات واتخاذ القرارات .
- توفير أماكن للعمل في مجموعات صغيرة .
- تقديم أنشطة ومشكلات مرتبطة بحياة الطفل واهتماماته.
- توفير بيئة تعلم غنية بالمثيرات تحفز الأطفال على التفكير والتساؤل .
- مراعاة المعلمة المشاعر الأطفال واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم.
- إثارة دافعية الأطفال للتعلم من خلال تعليق لوحات وإشعارات تحفيزية في الممرات والأماكن العامة في الروضة .
- الاهتمام بتصميم أنشطة متكاملة تتيح للدماغ التعامل مع الموقف بشكلٍ كليٍ.
- تشجيع الطفل على التأمل والتفكير في كل ما يتعلمه وأن يكون على وعي به.
- العمل على ربط كل ما يتعلمه الطفل بخبراته السابقة من أجل ترابط
- المعلومات وتكاملها .
- توفير بيئة تعلم هادئة ومريحة ومشجعة ومحفزة للتحدي.
- غياب التهديد وتوفير الأمن النفسي للطفل.
- تشجيع كل طفل على التعبير عن نفسه بالطريقة التي يفضلها .
- تنويع أماكن التعلم ما بين أماكن تعلم داخل قاعة النشاط وخارجها ، وأماكن تعلم داخل الروضة وخارجها .
- التنويع في استخدام إستراتيجيات التدريس لجذب اهتمام الأطفال ومن هذه الإستراتيجيات (لعب الأدوار ، التعلم باللعب ، مسرحية المناهج ، الرحلات الميدانية ، العمل في مجموعات ، النمذجة ، المحاكاة ، الخرائط الذهنية المشاريع ، توظيف الذكاءات المتعددة) .

أسس إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

تتحدد أسس إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ فيما يلي (محمد ، ٢٠١٩، ٩٨٦):

- ينمو الدماغ بجانبيه الأيمن والأيسر إذا تعرض المتعلم إلى مواقف وخبرات تعليمية مرتبطة بالبيئة المحيطة به.
- يتصف دماغ المتعلم بخصائص تتفق مع طبيعته، فالدماغ لا تجد روابط بين الخبرات السابقة واللاحقة إذ لم يكن للخبرات السابقة وجود في البنية المعرفية.
- ينمو الدماغ ويتطور من خلال التفاعل والتعاون مع الآخرين، فيتفاعل المتعلم مع أقرانه ليكتسب علاقات اجتماعية وقدرات تفكيرية تسمح بتوسيع سعة الدماغ.
- يتصف النظام الدماغي للمتعلم بالحركة والنشاط، فالسعة الدماغية تفرض أنماطاً من التفاعل الديناميكي الذي يمكن استيعابه من خلال نشاط المتعلم.
- يستطيع الدماغ البشري أن ينمذج الخبرات ويسميها لإدراك معناها وسهولة فهمها.
- يختلف الدماغ البشري في تكوينه وخبراته وقدراته وسعته من متعلم لآخر، فكل متعلم له صفات دماغية خاصة به.
- ينمو الدماغ عند المتعلم كلما انتقل من صف لآخر ، وتتحسن السعة الدماغية كلما كان المتعلم أكثر نضجاً.
- يفقد دماغ المتعلم المعنى إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها أعلى أو أقل من مستواه.
- يقوم كل جانب من جانبي الدماغ بمهام تعليمية خاصة، فيقوم الجانب الأيمن بقراءة الأفكار الرئيسة، وتذكر الصور، والكتابة الخيالية، والإبداع،

ويقوم الجانب الأيسر بقراءة التفاصيل واسترجاع الكلمات، والكتابة الوظيفية، وتذكر الأسماء، وتجميع الأشياء.

- يتأثر نمو الدماغ بالمواقف التي تهدد كيان المتعلم، وبالتالي ينبغي أن يتعرض المتعلم لهذه المواقف حتى ينمو الدماغ.

مراحل إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

يوجد خمس مراحل أساسية تعتمد عليها إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ (الجوراني ، ٢٠٠٨، ٣٨) وهي :

- **مرحلة الإعداد :** وفيها يتم إعطاء الطفل فكرة عامة عن الموضوع المراد تعلمه ، وكلما زادت خلفية الطفل عن الموضوع كلما أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها وسهل عليه عملية التعلم .
- **مرحلة الإكساب :** وتتنوع مصادر الاكساب فمنها (المنافسة ، والمحاضرة ، والأدوات البصرية ، المثيرات البيئية ، والخبرات المتنوعة، ولعب الأدوار والمشاريع الجماعية)، وتؤكد هذه المرحلة على الخبرة السابقة أو القبلية.
- **مرحلة التفعيل (الإسهاب) :** وفي هذه المرحلة يتم إدماج الأطفال في أنشطة أكثر من أجل تحقيق فهم أعمق للموضوع مع توفير التغذية الراجعة لهم .
- **تكوين الذاكرة :** تهدف هذه المرحلة إلى تقوية التعلم واسترجاع المعلومات بصورةٍ أفضل من خلال إعطاء الأطفال وقت للراحة ليقوم الدماغ بتنظيم المعلومات التي تعلمها .
- **التكامل الوظيفي :** حيث يتم في هذه المرحلة تطبيق التعلم على مواقف جديدة.

ومما سبق ترى الباحثة أن إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ يعد مدخلاً تدريسياً علاجياً ناجحاً يمكن الاعتماد عليه في تنمية المهارات الأكاديمية والنمائية، حيث أن معظم الدراسات التي اعتمدت على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ كمدخل تدريسي علاجي اهتمت بتحسين المهارات الأكاديمية بشكلٍ عامٍ.

المحور الثاني : المهارات اللغوية الاتصالية:

اللغة العربية لغة عالمية تكفل الله بحفظها بما لا يتيح مجالاً لتهميشها، وبما يثير الدافعية المستمرة تجاه مسؤولية نشرها لسموها وارتباطها بقدسية الكتاب الحكيم . واللغة العربية في هذا العصر تجتذب أعداداً متزايدةً من طالبي تعلمها و الراغبين في إتقانها للاستفادة منها في التجارة والاستفادة منها في الأمن القومي ،والتعرف على الحضارة العربية و الثقافة العربية الإسلامية و أهداف أخرى كثيرة ، بعد أن غدت معتمدةً في كثيرٍ من المنظمات الدولية كالأمم المتحدة واليونسكو . وحظي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعنايةٍ خاصةٍ من المهتمين بتعليمها ، وقد تعددت الجهات التي تعني بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد سعت المؤسسات الحكومية والخاصة إلى تعليمها وتذليل الصعاب التي تواجه اكتسابها ولا سيما للناطقين بغيرها.واللغة العربية بمهاراتها : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ، وحدة متكاملة وأن تفرد كل منها بمهاراته المميزة له (مندور، ٢٠٢٠ ، ٣٠).

وينظر للغة على أنها وسيلة للتفكير، والتعبير، والتعليم، ولحفظ التراث الثقافي، كما تعد وسيلة التفاهم والتخاطب بين البشر، وهي مفتاح المعرفة والوسيلة الرئيسة للتواصل الفكري والثقافي، ويعتمد عليها الإنسان بشكلٍ كاملٍ للتعبير عن أفكاره، ومشاعره، وأغراضه وأحاسيسه، وهي وسيلة

الحركة الفكرية والترابط الوجداني بين أبناء الأمة الواحدة، والهدف الأساسي من اللغة على صعيد التعليم هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح، والسليم وكل محاولة لتدريس اللغة يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف. والاتصال اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلمٍ ومستمعٍ أو بين كاتبٍ وقارئٍ، وعلى هذا الأساس فإن للغة فنون ومهارات أربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة .

وامتلاك المهارات اللغوية الاتصالية الأربعة للغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) مطلب جوهري لتحقيق التواصل اللغوي الفعال، ضمن إطار شمولي متكامل، فإذا وُجِد ضعف في إحداها فإنه يؤثر سلباً في الأخرى، وأن تنمية أي مهارة تؤثر إيجاباً في المهارات الأخرى ، وتمثل كل مهارة من المهارات الاتصالية اللغوية أهميةً خاصةً بذاتها وأهمية بالنسبة للمهارات الأخرى، وتتكامل المهارات في عملية الاتصال اللغوي، وتمثل العمليات العقلية قاسماً مشتركاً فيما بينها، فضلاً عن أن اللغة هي ميدان ممارستها (الضوالحة، ٢٠٢٠ ، ٦٠٣).

أولاً: مهارة الاستماع لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

الاستماع هو حاسة من حواس الإنسان التي وهبها الله له ليستقبل بها عالم اللغة من حوله قال تعالى: "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون".

فهو يعني التعرف على الأصوات ، والفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والتقدير والتقويم للمادة المسموعة ، فإن الإنصات هو تركيز الانتباه ، يسمع الإنسان من أجل تحقيق هدفٍ معينٍ(عبد الباري، ٢٠١١، ١٦).

ويعرف الاستماع بأنه : استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصدٍ وانتباهٍ، وهو الوسيلة الأكثر استخداماً بين وسائل الاتصال البشري المختلفة. (عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي ، ٢٠١٧)

ويرى قورة (٢٠١١) أن الاستماع فن تعتمد عليه كل مهارات اللغة من تحدثٍ وقراءةٍ وكتابةٍ ، لذا لابد من الاهتمام بالمهارات والخبرات التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع بوصفه وسيلة أساسية في التفاعل مع الآخرين ، حيث يقضي المتعلمون معظم أوقاتهم في الاستماع إلى معلميهم أو زملائهم.

وتتلخص أهمية الاستماع لطفل ما قبل المدرسة في النقاط التالية (عبد الرحمن، ٢٠١٩، ٣٦):

- تنمية اللغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها من قدرة على التعبير، وصياغة الجمل الصحيحة والنطق الصحيح و ترتيب الأفكار وتنظيمها.
- تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات، والحروف، والكلمات تمييزاً صحيحاً.
- إثراء حصيلة الطفل اللغوية بالعديد من الألفاظ ، والأساليب، والعبارات الجديدة ، أو تصحيح ما هو خطأ.
- مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره بصورة مرتبة ومتسلسلة.
- مساعدة الطفل على التخيل.
- تنمية التفكير النقدي لدى الطفل من خلال ما يسمعه من آراء ، وأفكار متفقة، أو مختلفة حول موضوع معين.
- تنمية الذاكرة السمعية لدى الطفل، وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

- زيادة مدى الانتباه لدى الطفل من خلال التدرج في استماعه للموضوعات، أو الأناشيد، أو القصص.

وتؤكد دراسة كلٍ من خنجر (٢٠١٢)، وخميس (٢٠٠٩) على أهمية الاستماع في زيادة مدة الانتباه والإصغاء من خلال التدرج في استماعه للأناشيد والقصص والبرامج الاذاعية.

أركان عملية الاستماع:

يوجد للاستماع أربعة أركان أشار إليها (سيف الدين ، ٢٠١٧) وهي:

- فهم المعنى الإجمالي.
- تفسير الكلام والتفاعل معه.
- تقويم الكلام ونقده.
- ربط المضمون المقبول بالخبرات الشخصية.

معوقات عملية الاستماع:

أشار طعيمة ومناع (٢٠١٦) إلى وجود معوقات لعملية الاستماع تتمثل في:

- الشرود الذهني لدى المستمع.
- الضجر والملل من المادة المسموعة.
- ضعف طاقة المستمع عند الاستماع.
- التربص بالمتحدث وحب النقد.

أنواع الاستماع:

- **الاستماع الهادف** : ويكون غرض المستمع فيه الحصول على المعلومات، واكتساب المعارف ، وتذكر ما قيل مع محاولة جمع معلومات إضافية ، كالاستماع إلى المعلم في الفصل أو الاستماع إلى الأخبار المهمة.
- **الاستماع التحليلي:** يتطلب هذا النوع من الاستماع يقظة المستمع ، و الرغبة في تحليل وتحديد النقاط التي تتطلب إيضاحًا أو تفسيرًا من المتحدث، والتعرف على لغة الحديث ، ومعاني الكلمات وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع المستمع إليه.
- **الاستماع المتبادل أو المستجيب:** ويحدث عندما يشترك عدداً من الأفراد في المناقشة حول موضوع ما ، فيتكلم واحد ويستمع الباقون ، ثم يتحدث غيره، وفي أثناء المناقشة تُثار التساؤلات حول ما يقوله المتحدث والذي بدوره يقوم بالرد عليها وتوضيحها.
- **الاستماع من أجل المتعة** : والغرض منه هو الاستمتاع و الانسجام بالمادة المسموعة ، كالاستماع إلى قصيدة شعرية أو أنشودة.
- **الاستماع الهامشي (غير المركز):** وهذا النوع لا يركز فيه المستمع على المضمون المعرفي للمادة المسموعة بل يركز على الأشياء الثانوية مثل طريقة كلام المتحدث وشكله مثلاً(فلاتة ، ٢٠١٥، ٥٩).
- **الاستماع من أجل الحصول على المعلومات:** ويتم اللجوء لهذا النوع من الاستماع لاكتساب المعرفة أو لتحصيل معلومات، كالاستماع إلى المحاضرات والدروس والحوارات والمناقشات مع الشخصيات المهمة والبرامج الثقافية بالإذاعة والتلفزيون (أحمد، والمرسي، ٢٠١٤، ٧٤).

مهارات الاستماع التي تناسب طفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

- التمييز السمعي: قدرة الطفل على تحليل الكلمات إلى عناصره الصوتية، وتمييز المتشابهات والاختلافات في الكلمات، وتمييز المقاطع الصوتية المتقاربة.
- تمييز صوت محدد في الكلمة.
- تمييز أصوات الحروف المتشابهة.
- تحديد مصادر الصوت.
- تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها نفس الايقاع.
- تعرف الشيء من وصفه (سيد ، ٢٠١٢، ٤٥).

خطوات لتدريب طفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم على تنمية مهارة الاستماع:

١-إجلاس الطفل في أماكن ملائمة خالية من الضوضاء .

٢-توجيه الأطفال ودعوتهم إلى الاستماع حيث يقول : أرجو عدم التحدث مع زميلك.

٣-التدريج في التدريب على مواقف الاستماع، كأن يسألهم عن أسمائهم، وعن اليوم أو عن أشكال التحية ، و المجاملات العادية و التهنئة في المناسبات . مثلاً يقول: صباح الخير أيها الأطفال. كيف حالكم؟ ،أرجو أن تكونوا بخير.

٤-تهيئة الأطفال لسماع قصة سهلة ، ومفهومة،وشائقة وقياس مدى فهمهم لها.

٥-مساعدة الطفل على إدراك الهدف من الاستماع ، وخلال الحكاية قد يوجه بعض الأسئلة، مثلاً يسأل بعض الأسماء التي ذكر فيها.

٦-ربط المادة المسموعة بخبرات الأطفال وتوضيح معاني الكلمات الجديدة وإلقاء الأسئلة المثيرة.
٧-تحديد بعض البرامج الاذاعية أو التلفازية المناسبة للمنهج لتكون مجالاً لنشاطات لغوية . وتنشر الإذاعات و القنوات العربية برامج عديدة قد يشير المدرس على المتعلمين إليها، وإن كان لديه إلمام بالوقت فيمكن أن يذكر لهم ذلك.
٨-أقراص سمعية وبصرية: إذا توفر لدى المعلمة أقراصاً خاصةً بتعلم اللغة العربية فيمكن أن تمنحها للطفل لبعض الوقت للاستماع إليها ، وفي حين أن أعادتها قد تسألهم ماذا سمعوا؟ وماذا تعلموا؟(طيب ، ٢٠١٥ ، ٤٨) .

وتؤكد دراسة خنجر (٢٠١٢) على أهمية تنمية مهارة الاستماع لدى طفل ما قبل المدرسة وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة قدرتهم اللغوية والمعرفية في المراحل التعليمية اللاحقة .

ومن هذا المنطلق تتضح أهمية الاستماع كفن ومهارة من مهارات اللغة يجب التدريب عليه وتنمية لدى الطفل بصفةٍ عامةٍ وطفل ما قبل المدرسة حتى يصبح مستمعاً جيداً.

ثانياً: مهارة التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

يعد التحدث وسيلةً للتعبير عن معانٍ وأفكارٍ و عواطفٍ و أحاسيسٍ تختلج في نفوس البشر ، وتتناسق دلالته و تتلاقى معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل. فقد عرف الإنسان الكلام والتحدث قبل أن يعرف الكتابة، والأسوياء من الناس يتحدثون لغاتهم الأم دون أدنى صعوبة، في حين أن نسبةً لا يُستهان بها منهم قد لا يجيدون الكتابة مطلقاً، والأطفال يجيدون استخدام اللغة في التواصل مشافهةً قبل أن يتعلموا الكتابة في المدارس

النظامية، فالكلام هو المظهر الرئيس للغة، واللغات تتمايز بمدى قدرتها على الانتشار بين قاعدة من المتكلمين قابلةً للاتساع المطرد، واللغة العربية يتواصل بها ملايين الناس في العالم، وهي مرشحة لبلوغ مكانة مرموقة بين سائر اللغات الأكثر تداولاً إذا ما عني بتدريس الجانب الشفهي منها على النحو الأمثل. ولعل التركيب الحواري هو الأشهر بين القوالب الكلامية؛ إذ إنه يمد الطفل بألوانٍ من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات التي يحتاج إليها في سياقات مختلفة، وأن المتعلم يضم بعض التركيبات النحوية في حواره؛ مما يعني أن هذا التدريب يمكن الطفل من ممارسة اللغة بمعظم عناصرها ومكوناتها التي تجري على لسانه، لكي ينشأ عن طريقها جسوراً للتواصل مع الأفراد والجماعات (Al-Bashir,and Al-Waili،2011).

فالتحدث عملية مركبة و معقدة تؤثر عليها عوامل كثيرة منها : الحالة النفسية و الموقف الاجتماعي ، فالتحدث يمر بعملية عقلية كالاستقبال وتنظيم وبناء ، وعرض فهو العملية التي تترجم بها الصورة الذهنية التي تكونت في عقل المتعلم ، ولإنتاج اللغة الشفوية تتطلب مستلزمات معينة وهي مزيج من العوامل الداخلية والخارجية التي تجعل الفرد متمكناً من إنتاج أفكار مع تقديمها في قوالبٍ لفظيةٍ وسياقةٍ تعبيريةٍ ، فالتحدث مهارة مركبة يسهم فيها إتقان اللغة و القدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها والمرونة في تبديل مواقع الكلام ، فضلاً عن القدرة على توظيف حركات الوجه ، واليدين في أداء المعنى وتوكيدها(ناصري ، واقور، ٢٠١٣ ، ١٤).

ويشير بشارة (٢٠١٠) إلى أن مهارة التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي، كونها وسيط التواصل اللغوي بين البشر قبل القراءة والكتابة وهي مهارة ترتبط بكيفية التعامل مع الفرد أو الجماعة ، ويكتسب الطفل من خلالها آداب المخاطبة ولباقة التصرف واحترام الآخرين والتعاون معهم.

كما يعرف التحدث بأنه: القدرة على التعبير عن اللغة المستهدفة بطلاقةٍ وبشكلٍ مناسبٍ باستخدام هيئاتٍ مركبةٍ من النمط النحوي والمفردات والجمل والمعاني (sijali.keshab kumar,2017,62).

وتفيد دراسة حسن ، وعبد الوهاب (٢٠١٤) أن الاستماع يسبق عملية التحدث وهو ضروري لإتمامها ولا تواصل اجتماعي بدونهما ، وتعتمد عملية التحدث على ما يتلقاه الطفل من خبرات بالاستماع، والدليل على ذلك أن المُصاب بالصمم الكلي منذ الولادة لا يستطيع الكلام على الرغم من سلامة جهازه الصوتي، وكما أن الاستماع يزيد من الثروات اللغوية للطفل والتي تساعده على التحدث .

كما أوضحت دراسة البطاح(٢٠١٢) أن مهارات الاستقبال والإرسال ترتبط فيما بينها ارتباطاً قوياً ، فيعكس المتحدث في كلامه اللغة التي يسمعها بمهارة الاستماع، وكذلك فإن لغة المتحدث وطلاقته تؤثر في المستمع فتدفعه لاستخدامها .

ومن هنا ترى الباحثة أن مهارة التحدث مكملة لعملية الاستماع ، حيث لا تواصل بدون متحدث ومستمع ، فبواسطة التواصل اللغوي يعبر الفرد بصفةٍ عامةٍ والطفل بصفةٍ خاصةٍ عن مشاعره وانفعالاته وأفكاره .

مكونات مهارة التحدث:

تتكون مهارة التحدث من الخطوات الآتية :

١ – **الاستثارة** : فلابد من وجود مثير يدفع المتحدث للحديث ، سواء كان هذا المثير داخليًا أو خارجيًا ، والمثير الداخلي مثل : أن تلح عليه فكرة يريد التحدث عنها ، والمثير الخارجي مثل : أن يجيب على سؤال طُرِحَ عليه ، فمن دون هذا المثير قد يصبح الحديث ركيكًا أو بلا هدف .

٢-**التفكير** : وفي هذه الخطوة يبدأ المتحدث في التفكير فيما سيتحدث به ، فيحدد موضوعه ثم يختار الأفكار المناسبة ويرتبها ، ويجمع المعلومات التي تمده بالحديث من خلال مصادرها المتنوعة .

٣-**الصياغة** : وفي هذه الخطوة يختار المتحدث المفردات والأساليب والعبارات المناسبة لطبيعة الموضوع والمستمعين .

٤- **النطق:** وهي الخطوة الأخيرة والمكملة لما قبلها من خطوات ، وهي المظهر الخارجي لمهارة عملية التحدث حيث يجب أن يكون النطق سليمًا خاليًا من الأخطاء ، مع مراعاة التلوين وفقًا للمعاني (الفهيد ، الزهراني ، ٢٠١٤ ، ٤٣) .

مهارات عملية التحدث اللازمة لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

تتضمن مهارات التحدث اللازمة لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم المهارات الآتية:

١) القدرة على تحديد الأفكار التي يريد أن يتحدث عنها.
٢) القدرة على عرض الأفكار في تسلسلٍ منطقيٍ مترابطٍ .
٣) القدرة على نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا.
٤) التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة (ذ – ز)، وكذلك الأصوات المتجاورة (ب–ت –ث) تمييزًا واضحًا.
٥) التمييز عند النطق بين ظواهر المد والشدة.
٦) التمييز عند النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة.
٧) القدرة على استخدام التراكيب اللغوية الفصيحة.
٨) القدرة على استخدام عبارات الشكر والتحية والاعتذار(عبد الحميد ، السيد، ٢٠١٧).

أهمية تنمية مهارة التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

- يعد التحدث وسيلةً لتنفيس الطفل عما يعانيه ؛لأن تعبير الطفل عن نفسه يخفف من حدة المواقف التي تعترضه.
- التحدث نشاط إنساني يتيح للفرد فرصة للتعامل مع الآخرين ، والتعبير عن مطالبه الضرورية.
- التحدث وسيلة ضرورية لتنفيذ العملية التعليمية في مختلف المراحل ، ولكل العاملين بالعملية التعليمية من معلم ، ومدير(إسماعيل ، ٢٠١٣ ، ١٩٧).
- تنمية مهارة التحدث لدى طفل ما قبل المدرسة يجعله معتادًا على الطلاقة في التعبير عن أفكاره ، والقدرة على مواجهة الآخرين.
- التحدث وسيلة ضرورية لتنفيذ العملية التعليمية في مختلف المراحل ، ولكل العاملين بالعملية التعليمية من معلمٍ و مديرٍ.
- التحدث مؤشر صادق للحكم على المتحدث ومعرفة مستواه الثقافي.
- التحدث وسيلة للإقناع والفهم والإفهام ما بين المتحدث والسامع، ويرى الباحثون أن أهمية تعليم وتعلم التحدث تظهر من خلال أهمية هذه المهارة ذاتها ، ومن الأهداف الأساسية لتعليم اللغة العربية بشكلٍ خاصٍ هو تمكين المتعلمين من الكلام وتنمية قدرتهم على التعبير والحديث السليم(المهتدي، عبد ربه ، الحسنات ،٢٠١٧ ، ٩٩).

خطوات لتدريب طفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم على تنمية مهارة التحدث:

- إعطاء الطفل فرصة للحديث عن الرحلات الأسرية والمتنزهات ، وغيرها من الأنشطة الاجتماعية.

- تشجيع الطفل على إعادة سرد القصص المصورة المعروضة عليه مع تقليد حركات وأصوات الحيوانات والطيور الواردة فيها.
- استغلال أنشطة البرنامج اليومي في الروضة ، فيمكن للطفل وصف الأنشطة المختلفة التي شارك فيها مثل وصف الأعمال الفنية و الألوان وأدوات الرسم ، ووصف الألعاب التي اشترك فيها.
- استغلال مسرح الروضة لتمثيل بعض القصص والمسرحيات ، وعمل العروض لأعمال مختلفة مما يساعد على التحدث بطلاقةٍ.
- إتاحة الفرصة للأطفال لممارسة الألعاب اللفظية التي تعتمد على المفردات.

وعلى المعلمة في مرحلة ما قبل المدرسة أن:

- تراعي الفروق الفردية بين الأطفال.
- تتحدث بوضوح دائمًا إلى الأطفال وتستمع إليهم.
- تبدي المعلمة سعادتها دائمًا لمجهود الأطفال في التواصل (فلاتة ،٢٠١٥، ٧٢).

وفي هذا الصدد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بصفةٍ خاصةٍ في مرحلة ما قبل المدرسة مثل دراسة الغزولي (٢٠١٩) التي استهدفت تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية باستخدام برنامج قائم على الفنون الأدائية .

ودراسة الشمري والقيسي (٢٠١٨) التي استهدفت معرفة مهارة التحدث لدى أطفال الروضة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق في مهارة التحدث لدى أطفال الرياض تبعًا لمتغير الجنس (ذكور ، وإناث)، وأوصت نتائجها بتشجيع الأطفال على التعبير بحرية في ما يودون التحدث به، وعلى معلمة

الروضة إعطاء الأهمية لكلام الأطفال والإصغاء الجيد لهم، بالإضافة إلى إعداد مجموعة من الأنشطة المتنوعة في الرياض والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارة التحدث لدى الأطفال.

كما قام كلٌ من عيسى والحفناوى (٢٠١٤) بدراسة هدفت التعرف على أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية في ضوء المعايير وحاجات الأطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لديهم.

في حين قام محروس وآخرون (٢٠١٩) بدراسة استهدفت تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لدى أطفال الروضة، باستخدام إستراتيجية (فكر –زاوج –شارك) من خلال تحقيق بعض مؤشرات منهج الروضة (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر. وقد دلت النتائج التي توصلت إليها الدراسة على تحسنٍ واضحٍ في نمو مهارات التواصل الشفوي لدى مجموعة الدراسة التجريبية.

المؤشرات الدالة على القصور اللغوي لمهارتي الاستماع والتحدث لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

- يتحدث بجملٍ غير مفهومةٍ.
- صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة.
- تكرار الكثير من الكلمات.
- استخدام جمل متقطعة وأحياناً تكون دون معنى.
- صعوبة في استخراج الكلمات والمصطلحات .
- صعوبة في تسمية الأشياء.
- قصور في تذكر بعض الأسماء أو الأحداث.

- عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة قد تطول قصتهم دون إعطاء إجابة وافية (السعيد ، ٢٠١٠ ،٧٠).
- عدم التمكن من تفسير المثيرات السمعية.
- صعوبة إدراك التتابع والتسلسل السمعي.
- عدم تذكر ما يُقال أمامه وما يُوجه إليه.
- عدم القدرة على تذكر التعليمات الخاصة بلعبةٍ ما.
- عدم تذكر بعض الأحداث القريبة التي وقعت أمامه.
- يعانى مشكلة في اتباع سلسلة من التعليمات (العدل ، ٢٠١٦، ٥٩).

ومما سبق ترى الباحثة أن مهارتي الاستماع والتحدث هما من أهم المهارات إن لم يكونا أهمها على الاطلاق التي تُبنى عليها مهارات التعلم في حياة الطفل ، فهما مهارتان أساسيتان في تطور الوظائف اللغوية لدى الطفل و التواصل اللغوي بين الطفل وبيئته المحيطة به ، كما أنهما يسبقان مرحلة تعليم القراءة والكتابة ، فأي خلل في إتقان مهارتي الاستماع والتحدث يترتب عليه خلل في مهارات التعلم الاخرى وخاصةً مهارتي القراءة والكتابة .

ثالثاً: مهارة القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

تعد القراءة المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية خارج الصف، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة، وينبغي أن تقدم القراءة للمتعلم المبتديء بشكلٍ متدرجٍ انطلاقًا من الكلمة المفردة، فالجملة ذات التركيب المبسط، ثم الجملة المركبة من مفردات أكثر، ثم يقرأ المتعلم الفقرة التي تتألف من بعض الجمل المتحدة في سياقها، وبعدها ينتقل إلى النص الطويل المكون من فقرات متعددة تنتظم تحت عنوان واحد، وتتناول كل واحدة فكرة جزئية، ومن البديهي أن يواجه المتعلم في باديء الأمر

صعوبات فيما يتعلق بالقراءة الجهرية؛ كالتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، والحروف التي تُردد أحياناً صوائت وأخرى صوامت. وللقراءة مهارتان أساسيتان؛ هما: التعرف، والفهم، ويُقصد بالتعرف ربط الصوت بالرمز المكتوب والتحليل البصري لأجزاء الكلمات، والتمييز بين أسماء الحروف وأصواتها. أما الفهم فهو محاولة إقامة علاقة بين الألفاظ والمعاني للتوصل إلى إدراك الوحدات الفكرية للنص، والتنظيم الذي اتبعه الكاتب، واستنتاج الأفكار العامة (Kandari،2010).

وتعد مهارة القراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي التي يمارسها الطفل ، وهي من أدوات التواصل بنتاج العقل البشرى ، فلا يمكن أن يؤدي الطفل ما هو مطلوب منه بصورةٍ جيدةٍ ، إلا اذا أتقن هذه المهارة كونها تحقق التواصل بين أفراد المجتمع الواحد من خلال الوقوف على فكر الآخرين واتجاهاتهم (داود، والمواضية، ٢٠١٩ ، ٨٣).

رابعاً: مهارة الكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

يأتي دور مهارة الكتابة متأخراً في تدريس مهارات اللغة؛ لأنها تمثل المحصلة النهائية لما استوعبه الطفل واختزنه من العناصر اللغوية، فهو سيخط بقلمه ما استمع إليه، وتحدث عنه بالتدريب على رسم الحروف العربية مفردة أو موصلة في مواضعها المختلفة من الكلمة، ووضع الحركات، ومعرفة كيفية التهجئة، ووظائف علامات الترقيم، وبقية القواعد المتعلقة بالجانب الشكلي لعملية الكتابة، الذي قد يتسبب إسقاطه أحياناً في حدوث لبس في المعنى، أما الجانب العقلي للكتابة، فهو يختص بالمعرفة الجيدة بالألفاظ ومعانيها، وقواعد النحو والتراكيب.

(Ashour,and Al-Hawamdeh،2010)

والكتابة مهارة متعلمة يمكن أن يتقنها الطفل بوصفها نشاطاً ذهنياً يقوم على التفكير ، وهي مثل أي لغة معرفية تتطلب أعمال التفكير ، وتتميز اللغة المكتوبة على درجةٍ عاليةٍ من التعقيد؛ لأنها تتضمن التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية ، وهذه المحاور تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة (داود، والمواضية، ٢٠١٩ ، ٨٣).

ومن هنا فإنه يلاحظ أن الطرق الاعتيادية في التعليم لم تعد قادرةً على تأدية الدور المطلوب في توصيل المهارة والمعرفة للطفل وتنمية تفكيره ومهاراته واتجاهاته، كما أنها لم تعد كافيةً لمواكبة التغير السريع الذي فرض على المؤسسات التربوية أن تقوم بمهام جديدة مكلفة بها استجابة لتلك التغيرات مستعينةً بوسائل التكنولوجيا في عملية التدريس؛ لأن الميادين المستحدثة في العلم تضاعفت بسرعةٍ كبيرةٍ، ومن ثم أصبحت المؤسسات التربوية عاجزة إزائها عن استيفاء المعلومات والمعارف كما كان يحدث في الماضي. وسعياً إلى الإرتقاء بمستوى العملية التعليمية والمهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة فقد دعت الحاجة إلى البحث عن طرائق تدريس تعني بتنمية المهارات اللغوية الاتصالية، لذا حاول هذا البحث الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

المحور الثالث: الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

يعد الوعي المورفولوجي جزءًا أساسياً من مكونات اللغة، وهو ذلك المستوى الذي يتعلق بالتغييرات التي تدخل على مصادر الكلمات لتحديد أشياء كالزمن، أو الموضع، أو الضمير .

والمورفولوجيا أو علم الصرف مصطلح لساني حديث مأخوذ من الكلمة اليونانية Morf بمعنى شكل أو صورة k ومن هذا المعنى أطلق الدارسون المحدثون الغربيون المورفولوجيا على الدراسة الصرفية.

فالمورفولوجيا فرع من فروع اللسانيات التي تهتم بدراسة بنية الكلمات ، اذ تتعلق بدراسة أصغر الوحدات من حيث الشكل والمعنى والتي هي (المورفيمات)، وكذلك تهتم ببناء وتنظيم الكلمات والجمل. (Huaart,2016,6)

وفي علم اللسانيات تعرف المورفولوجيا على أنها: دراسة البنية الداخلية للكلمات ، وترتكز على المورفيوم(Morpheme).
(شنافي، ٢٠١٩، ١٥٠).

ويعرف المورفيم بأنه: أصغر وحدة ذات معنى ومتميزة في الصرف، وأن فكرة المورفيم هي فكرة توزيعية، قائمة على تحديد العناصر اللغوية طبقاً الوظائفها النحوية والصرفية والدلالية (عمراني، ٢٠١٩، ٦٣).

أنواع المورفيم (Morpheme) :

للمورفيم أنواع عديدة أهمها:

١-قد يكون عنصراً صوتياً، وهذا العنصر الصوتي قد يكون صوتاً واحداً كالضمة أو الحركة عموماً أو حرف العلة والتنوين أو مقطعاً (مورفيم المقطع الواحد) مثل (ما، من، عن) أو عدة مقاطع نحو (الهمزة، السين، التاء) الدالة على الصيرورة.
٢-أن يكون المورفيم من طبيعة العناصر الصوتية المعبرة عن المعنى أو التصور أو الماهية أو من ترتيبها.

٣-القسم الثالث من(المورفيم) ذاته وهو الموضع الذي يحتله من الجملة كل عنصر من العناصر الدالة على المعنى.

ويرى أكثر المحدثين النحويين أن المورفيمات تتكون من نوعين:

١-**المورفيم الحر (Free Morpheme) أو المستقل:** وهو الذي يمكن أن يوجد بمفرده كوحدة مستقلة في استعماله بحرية كوحدة مستقلة في اللغة مثل (رجل، نام، كبير، إلى، فوق... إلخ). ويعرف بأنه: تعريف الشكل الذي يمكن أن يكون قولاً كاملاً يسمى حراً والذي ليس حراً يُسمى مقيدة. على هذا فالأشكال (كتاب، الرجل من الأشكال الحرة. أما (ون) من (مؤمنون) أو (ات) من (مؤمنات)، فهي تنطوي ضمن الأشكال المقيدة. أطلق عليها اسم الكلمة الحرة وهي التي تحمل المعنى الأساسي. وسميت بهذا الاسم لأنها يمكن أن تُستعمل منفردة. ونجد بعض اللغويين المحدثين يفضلون استعمال المصطلح (formant) للمورفيم الحر، مخصصين المصطلح مورفيم للنوع المتصل فقط أو الذي يمكن أن يوصف بأنه يدل على فكرة إضافية (٢٠١٠ ,Cristial).

٢-**المورفيم المقيد (Bound Morpheme):** فهو الذي لا يمكن استخدامه منفرداً، بل يجب أن يتصل بمورفيم حر أو مقيد آخر، وأمثلة هذا النوع الألف والنون للدلالة على معنى المثنى كما في كلمة (مدرسان)، والواو والنون للدلالة على معنى الجمع والتذكير كما في كلمة (مدرسون)، والتاء المربوطة للدلالة على معنى التأنيث كما في كلمة (صغيرة)، والألف والتاء للدلالة على معنى التأنيث والجمع كما في كلمة (مدرسات).. إلخ وغيرها كثير في اللغة العربية.(Al ghazal, 2005) .

وتقسم المورفيمات المقيدة إلى نوعين رئيسين هما:

- **المورفيم الاشتقاقي:** هو الذي يدخل في الاشتقاق، ومن ذلك ما يطرأ على الفعل المجرد في اللغة العربية من إضافات وتغيرات لينتج منها ما تسمى بالأفعال المزيدة مثل (قاتل من قتل)، (انفجر من فجر)، (علم من علم)، ومثل ذلك أيضاً ما يطرأ على الجذر من تغيرات وزيادات لكي تكون عدداً من الأسماء المشتقة مثل المصدر، اسم المرة، اسم الهيئة، اسمي الزمان والمكان، صيغ المبالغة.. إلخ).
- **المورفيم التصريفي:** وهو ما يطرأ على الأفعال والأسماء والصفات حسب موقعها في الجملة (الألف والنون، الواو والنون، التاء المربوطة، الألف والتاء) وتدخل كلها في باب التصريف ، أي أنها متصلة اتصالاً وثيقاً بعلم الصرف والنحو(الهوارنة، ٢٠١٩، ٢٦٢) .

وظائف المورفيمات في اللغة:

تنحصر وظائف المورفيمات في اللغة بثلاث مهماتٍ رئيسةٍ هي:

١) التعريف أو التحديد.(Identification) .

٢) التصنيف(Classifica) .

٣) التوزيع.(Distribution).

وهذا يعني أن إضافة مورفيم إلى مورفيمٍ آخرٍ أو نزعه منه أو مقابلة مورفيم بآخر، كل ذلك يؤدي إلى:

١-تحديد هذه المورفيمات في أية لغة وتصنيفها، فليس المقصود بالتحديد والتصنيف معنى الحصر العددي الدقيق للمورفيمات؛ لأن ذلك قد يشمل جميع المفردات في هذه اللغة، أي يشمل معجم هذه اللغة، بالإضافة إلى

الأدوات الأخرى مثل حروف الجر، وأدوات النصب والجزم، كما في اللغة العربية.

٢-تحديد الأنواع العامة للمورفيمات من حيث الوصول إلى طبيعة المورفيمات في هذه اللغة أو تلك، وهذا يؤدي إلى تحديد بنية المورفيم أو صورته الصوتية، كما يؤدي إلى تحديد معنى هذه البنية سواء أكانت وظيفية أم دلالية.

٣-التوزيع الذي يقوم على فكرة الإبدال أو الإحلال (Substitution) والذي يتم فيه استبدال وحدة لغوية محل وحدة لغوية أخرى في بيئة لغوية أكبر، مثل فونيم في مورفيم، أو مورفيم في جملة مثال ذلك:

-استبدال (ق) في المورفيم (قام) ب(ن) في (نام).

-إحلال (رجل) محل (فرس) مثل جملة(رأيت فرسا) (Al ghazal,2005.).

نمو وتطور الوعي المورفولوجي:

الوعي المورفولوجي مهم جداً في تطور اللغة؛ لأنه يساعد في اكتساب كلمات جديدة وفي تركيب الجمل ، كما يتناول الظرف المبني الداخلي للكلمات ، والعناصر الصغيرة ذات المعنى (المورفيمات التي تكون الكلمات المركبة) ، ولم يحظ موضوع نمو الوعي المورفولوجي نصيباً من الدراسة في أي لغة كانت إلا بصفةٍ متأخرةٍ مقارنةً باكتساب الطفل للوعي المورفولوجي، فغالبية المعطيات المتحصل عليها مستخلصة من الأبحاث التي أُقيمت في اللغات الرومانية وفي اللغة الإنجليزية، وفي المقابل وعلى حد علم الباحثة لا توجد دراسات في اللغة العربية تناولت تحسين وتنمية الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم(شنافي،٢٠١٩، ١٥٥).

وفي هذا الصدد فقد أجريت دراسات متعددة تناولت الوعي المورفولوجي لدى الأطفال حيث هدفت دراسة الهوارنة (٢٠١٩) إلى دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة.

أما دراسة ليستير والما وهولم lyster,alma&hulme(2016) فقد هدفت إلى تقييم الأثر طويل المدى لتدريب الوعي المورفولوجي المُقدَم في مرحلة ما قبل المدرسة في القدرة على القراءة، على عينة مكونة من (١١٥) طفلاً في عمر(٥-٦)، سنوات ، وأظهرت نتائج الدراسة أن أطفال المجموعة التجريبية التي تم تقديم التدريب المورفولوجي لها قد حققت درجات مرتفعةً في الفهم القرائي مقارنةً بنتائج المجموعة الضابطة.

وكذلك دراسة شقير (٢٠١٦) التي سعت إلى دراسة المستوى المورفولوجي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين. في حين استهدفت دراسة ناصر (٢٠١٢) تنمية المهارات المورفولوجية والتحقق من أثرها على بعض مهارات القراءة والكتابة لمرحلة التعليم الأساسي.

بينما هدفت دراسة علي (٢٠١٠) إلى تنمية المستوى المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ، ودراسة مطر والعابد (٢٠١٤) التي استهدفت الوقوف على فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الوعي المورفولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

واستهدفت دراسة (Pittas,Evdokia.,&NunesTerezinha,2014) التعرف على تدني الوعي المورفولوجي، وعلاقته بالقراءة، والهجاء باللغة اليونانية، طبقت الدراسة على (٤٠٤) طفلاً وطفلةً من الأطفال الذين تتراوح

أعمارهم ما بين (٦-٩) سنوات، وأظهرت النتائج أن الوعي المورفولوجي يساعد في التنبؤ بالقراءة، والهجاء، وتحسن اللغة، وزيادة المفردات، والذكاء اللفظي عند القراءة بعد ثمانية أشهر، وتوصي الدراسة بالتدخل المبكر لإثبات هذه العلاقة، فضلاً عن زيادة المهارات الإملائية.

كما توصلت دراسة (Erin,2014) إلى أن الأطفال العاديين أقل عرضةً للضعف المورفولوجي عن أقرانهم المضطربين لغوياً، وهذا يثبت الرأي القائل بأن المورفولوجيا النحوية هي المنطقة الوسطى من العجز اللغوي، حيث بحثت دراسة القواعد المورفولوجية النحوية لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي ممن تتراوح أعمارهم ما بين ما بين (٤-١٤) سنة، للكشف عن أسباب الأخطاء المورفولوجية؛ حيث أن سبب الأخطاء المورفولوجية غير معروف، وبعد الانتهاء من الدراسة الطولية ثبت أن تلقي الأطفال تدريباً للمفردات المورفولوجية يساعد في قلة الأخطاء مع التقدم في السن، وأوضحت الدراسة أثر العمر الزمني فكلما تقدم الطفل في العمر قلت أخطاءه المورفولوجية.

وهدفت دراسة كلاوتير (Cloutier, 2002) إلى وصف المهارات الإنتاجية للمورفولوجيا لدى الأطفال الذين لديهم اضطرابات حادة في المستوى الصوتي، فيما يتعلق بإدراك الطفل للفونيمات وتقبل المعرفة المورفولوجية، وتكونت العينة من (١٠) أطفالاً بعمر (٤) سنوات، وكانوا من المتحدثين باللغة الإنكليزية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:وجود علاقة دالة بين إدراك طفل ما قبل المدرسة للفونيمات، ووعيه المورفولوجي، ومهارات الإنتاج المورفولوجية وبين تأخر الحديث لديه. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن معظم الأطفال الذين يعانون من تشوشٍ في النظام الصوتي

لديهم يعانون كذلك من عجزٍ في المجال المورفولوجي ومن أخطاءٍ في الكلام.

أسباب اضطرابات وظائف المورفيم لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

ترجع أسباب اضطراب وظائف المورفيم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة في معظمها إلى:
مجموعة اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي Central " Neurological System"Disorders، فليس هناك سبب واحد من هذه الاضطرابات يعد مسؤولاً عن مشكلات استخدام المورفيم في اللغة، بل تتضافر مجموعة عوامل عصبية وظيفية فيما بينها وتقود إلى تلك المشكلات، والبحث في هذه الأسباب يقع في حقل الطب النفسي و طب الأعصاب، فالتطور الحادث في هذين المجالين الطبيين من حيث أدوات الكشف والتشخيص، انعكس على نتائج البحث والدراسة للأسباب العصبية التي تقف خلف تطور صعوبات التعلم، ولا سيما النمائية منها.

ويشير هالهان وآخرون (٢٠٠٥) أن التلف الذي يصيب أي جزء من المخيخ "Cerebellum "يمكن أن ينعكس على تلك السلوكيات التي ترتبط بالحركات (كالتوازن والجري) واللغة الشفهية والتحدث وحركة العين، كما أن الاضطرابات النمائية التي تصيب الفصوص الأمامية للقشرة المخية "Frontal Lobes of the Cerebral Contex"، ينتج عنها اضطراب في السلوك الانفعالي ، كعدم الشعور بالمسؤولية والسلوك الطفلي وعدم المشاركة الانفعالية مع الآخرين، والتي تعد كلها من أهم خصائص ذوي صعوبات التعلم، كما أن اضطراب الفصوص الأمامية من القشرة المخية يكون مسؤولاً عن اضطراب الوظيفة التقينية الذي يتمثل في عدم قدرة الطفل

على تحديد حاجاته من المهارات والإستراتيجيات اللازمة لأداء مهمة معينة، وعدم قدرته على تنظيم أدائه، ورصد الأداء وتصويره، وعمل المواصات اللازمة إذا ما بدأ في ارتكاب بعض الأخطاء في الأداء. كما أن الفصوص الجدارية للقشرة المخية ""Parietal Lobes of the Cerebral Cortex" تكون مسؤولةً عن حدوث التكامل بين الإحساسات الجسمية والإدراكات البصرية، ولها أهميتها في إدرك الأشياء كوحدات أو كيانات متكاملة، وإن حدوث أي اضطراب نمائي في الفصوص الجدارية، يمكن أن يكون سببًا في اضطراب عمليات الإدراك المكاني البصري، أو يكون سبباً في اضطراب عمليات التكامل والتنسيق الإدراكي للإحساسات السمعية والبصرية معًا. كما أن الفصوص القذالية للقشرة المخية " Occipital Lobes of the"Cerebral Cortex تكون مسؤولةً عن الجوانب المختلفة للإدراك البصري، ويمكن أن يؤدي تلف تلك المناطق إلى حالةٍ تُعرف بالعمى البصري"Visual Agnosia" ، والتي تعني عدم قدرة الطفل أو عجزه عن إدراك الأشياء العامة حتى وإن كان يتمتع بحدة إبصار عادية. أما القصوص الصدغية اللقشرة المخية ' Temporal Lobes of the "Cerebral Cortex تقوم بمجموعة من الوظائف المهنة التي ترتبط بالتعلم، حيث تكون مسؤولةً عن الانتهاء والذاكرة واللغة إصداراً واستقبالاً، ونظراً لأهمية تلك العمليات بالنسبة للتعلم، كان هناك اعتقاد كبير بناءًا على تلك الأدلة بأن الفصوص الصدغية هي المسؤولة عن صعوبات التعلم.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى اختلافات بين أدمغة ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، وهذه الاختلافات ترتبط بالعقدة القاعدية 'Basal Ganglion" والفص الدماغي الأمامي "Frontal Lobes"، وقد بينت الدراسات أن العقدة القاعدية ذات العلاقة بالأنشطة المتلوكية الروتينية تكون أصغر حجماً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أما الفصل الصدغي

الأمامي ذي العلاقة بالتنظيم والانتباه يكون أقل نشاطاً لديهم. كما ركزت بعض الدراسات الأخرى على دراسة المنطقة الصغيرة المسطحة "Plenum Temporal"، ذات العلاقة باللغة والموجودة في نصفي الكرة النمائيين، وقد توصل الباحثون إلى أن هاتين المنطقتين لهما حجم متماثل لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، أما لدى الأطفال العاديين فإن هاتين المنطقتين تختلفان جوهريًا في الحجم، حيث أن المنطقة اليسرى أكبر حجماً من المنطقة اليمنى، وبناءًا على ذلك تأسس اعتقاد بأن صعوبات القراءة والرياضيات واللغة قد تكون مرتبطةً بهذه الاختلافات.
(شقير ، ٢٠١٦، ٤٨).

فروض البحث:

١. توجد علاقة ارتباطية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على كلٍ من (مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور) ومقياس الوعي المورفولوجي .
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث التجريبية) على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم قبل/ بعد تطبيق برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث التجريبية) على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث التجريبية) على مقياس الوعي

المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم قبل/ بعد تطبيق برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لصالح القياس البعدي.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث التجريبية) على مقياس الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (١٥) طفلاً وطفلةً من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، وتم اختيار العينة بطريقةٍ عمديةٍ من روضة معهد فتيات الزهور التجريبي بمحافظة بورسعيد.

وتم اختيار العينة وفقاً للأطفال الذين ينطبق عليهم الشروط التالية:

١ - أن يتراوح العمر الزمني لكل أطفال العينة مابين ٥ إلى٦ سنوات.
٢ - أن يكون الأطفال من ذوي صعوبات التعلم بناءاً على مؤشرات نتائج بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم.
(إعداد: أ. د/ عادل عبدالله).
٣ - ألا تقل نسبة الذكاء الأطفال عن ٩٠ درجة على مقياس ستانفورد بينيه – الصورة الخامسة.
٤ - أن يكون أطفال العينة ممن يلتزمون الحضور إلى الروضة .

ولإيجاد التجانس بين أطفال العينة قامت الباحثة بايجاد التكافؤ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني ودرجة الذكاء باستخدام اختبار كا ٢ كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١)
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة
العمر الزمني	١,٠٠٠	غير دالة
درجة الذكاء	١,٢٠٠	غير دالة

ويتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني ودرجات الذكاء مما يشير إلى تكافؤ العينة.

ثانيًا: منهج البحث:

بما أن هدف المنهج هو قياس مدى فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، فقد كان الاعتماد على المنهج شبه التجريبي Quasi Experiment Approach نظراً لأنه الأنسب مع متغيرات البحث الحالي، حيث يختبر فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ (كمتغير مستقل) وتنمية المهارات اللغوية الاتصالية وعلاقته بتحسين مستوى الوعي المورفولوجي (كمتغير تابع) ، وقد تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (قبلي / بعدي)، نظراً لصغر حجم العينة المتاحة من ذوي صعوبات التعلم.

ثالثًا: أدوات البحث:

للإجابة على أسئلة البحث وتحقيق ما يرمي إليه من أهدافٍ، قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

١. مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة).
٢. مقياس مستوى الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة).
٣. البرنامج التدريبي المقترح القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ (إعداد/ الباحثة).

أولاً : مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم المصور:

مبررات إعداد مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور لقياس مستوى الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

١. تيسير إجراءات قياس مهارات اللغة الاتصالية (الاستماع والتحدث- القراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ؛ حيث إنه من خلال هذا المقياس يقاس كل مهارة من المهارات السابقة على حدى ، ومن ثم يتم تنمية كل مهارة من هذه المهارات عند الطفل ذوي صعوبات التعلم.
٢. تقديم أداة تساعد على تنمية مهارات اللغة الاتصالية (الاستماع والتحدث- القراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم؛ للحد من التعرض لخطر صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية، حيث إنه مقياس مصور يناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات .

خطوات بناء مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

تضمن بناء مقياس مهارات اللغة الاتصالية (الاستماع والتحدث- القراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم عدة خطوات يمكن إجمالها فيما يأتي:

- استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض المقاييس السابقة.
- تصميم مقياس المهارات اللغوية الاتصالية في صورته الأولية.
- عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال لتحكيمه.
- إعداد المقياس في صورته النهائية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الخطوات:

استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض المقاييس السابقة:

من استقراء التراث النظري ، والاطلاع على الأطر النظرية ، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة ، وبعض الاختبارات والمقاييس لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم تبين أن معظمها يستخدم الصور لمناسبة ذلك لهذه المرحلة العمرية من الناحية اللغوية ؛ ونظراً لأن المقياس يرتبط بالمهارات اللغوية الاتصالية (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، فقد رأت الباحثة أنه من المناسب عرض صور مبسطة تناسب المهارات المحددة ، وبذلك أمكننا الوقوف على النواحي الفنية لبناء هذا النوع من المقاييس لتتحقق الفائدة المرجوة منها ، وكذلك تسهيل مهمة الباحثين الآخرين ليستفيدوا منها في أبحاثهم القادمة.

تصميم مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور في صورته الأولية:

تم بناء مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد من الخطوات كالآتي:

تحديد الهدف من المقياس :

تم تصميم هذا المقياس كوسيلة للكشف عن بعض القدرات والمهارات اللغوية الاتصالية الكامنة لدى طفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، وبيان القدرات والمهارات التي تحتاج إلى تطوير، مما يساعد الطفل على الاستعداد لتعلم القراءة والحد من خطر التعرض لصعوبات تعلم القراءة في المرحلة اللاحقة.

تحديد أبعاد المقياس:

يتكون هذا المقياس من مجموعة من الأسئلة الخاصة بمهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقد بلغ عدد الأسئلة (٦٠) سؤالاً ، وكل سؤال من الأسئلة يمثل مهارةً فرعيةً من مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقد تم تقسيم هذا المقياس إلى بُعدين:

- البُعد الأول: مهارة الاستماع وتتكون من (١٥) سؤالاً.
- البُعد الثاني: مهارة التحدث وتتكون من (١٥) سؤالاً.
- البُعد الثالث: مهارة القراءة وتتكون من (١٥) سؤالاً.
- البُعد الرابع: مهارة الكتابة وتتكون من (١٥) سؤالاً.

وذلك بعد الاستفادة من استقراء التراث النظري ، والأبحاث والدراسات السابقة ، وبعض من المقاييس السابقة.

ج. صياغة مفردات المقياس :

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع – التحدث– القراءة– الكتابة) المقترح قياسها وتنميتها ، واختارت الباحثة نوع الاختبار الموضوعي لتناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال ما قبل المدرسة، لذا فقد اعتمد المقياس على مفردات اختبارية مصورة، وقد تم صياغة مفردات كل مهارة من المهارات الأربعة السابقة على حدى، وقد روعي الآتي :

- أن تكون مفردات كل مهارة واضحةً ومناسبةً لمستوى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم .
- أن تكون مفردات المقياس خاليةً من المصطلحات غير المألوفة أو الغامضة أو أن تحمل أكثر من معنى.
- أن يحدد المطلوب من كل سؤالٍ بوضوح.

د. صياغة تعليمات المقياس:

تمت صياغة تعليمات المقياس حيث تعتبر تعليمات المقياس عنصرًا ضروريًا ، لذا فقد صاغت الباحثة تعليمات المقياس وراعت فيها الوضوح والبساطة بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس ، وتضمنت تعليمات المقياس العناصر الآتية:

- خلق جو نفسي قبل تطبيق المقياس وفي أثنائه.
- وجود مساعد أو إثنين لمساعدة الأطفال حينما يُطبق عليهم المقياس.
- كتابة بيانات الطفل في المكان المخصص لذلك.
- قراءة أسئلة المقياس بطريقةٍ جيدةٍ ومبسطةٍ حتى يستطيع الطفل الإجابة على السؤال بطريقةٍ صحيحةٍ، والإجابة تكون في نفس ورقة الأسئلة .

- إذا رغب الطفل في تغيير إجابته ؛ فيجب التأكد منه أنه قد محي إجابته السابقة تمامًا.

عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة:

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة بلغ عددهم (١٠) ، وقد رأى الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس والمختصين حذف بعض الأسئلة وتعديل بعض الصور ، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

هـ.إعداد المقياس في صورته النهائية:

بناءًا على آراء السادة المحكمين أجريت بعض التعديلات اللازمة على بعض الفقرات وحذف بعضها، ثم وضع المقياس في صورته النهائية .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: ثبات المقياس Reliability :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين كالتالي:

معامل ألفا (كرونباخ):

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbachs Alpha"a لقياس مدى ثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طفلاً وطفلةً، وقد تم استبعادها من العينة الأساسية للبحث، والجدول التالي يوضح الإجراء الإحصائي .

جدول (٢)
معاملات ثبات مفردات مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم بطريقة ألفا كرونباخ
(ن= ٣٠)

البُعد	عدد الأسئلة	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الأول: مهارة الاستماع	١٥	*٠,٨١٨
الثاني: مهارة التحدث	١٥	*٠,٨٢٦
الثالث: مهارة القراءة	١٥	*٠,٩٢٠
الرابع:مهارة الكتابة	١٥	*٠,٧٩٨
الثبات الكلي للمقياس	٦٠	*٠,٩٧١

ويتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات العام لأبعاد المقياس مرتفع حيث بلغ (٠,٩٧١*) لإجمالي فقرات المقياس الستون ، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٧٩٨*) كحد أدنى وبين(٠,٩٢٠*) كحد أعلى ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد ٠,٧٠ كحد أدنى للثبات.

(٢) طريقة إعادة الاختبار :

تم إعادة تطبيق مقياس المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع- التحدث- القراءة – الكتابة) على عينة التقنين بفاصل زمني قدره أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيقين ، وجاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات ثبات مفردات مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم بطريقة إعادة الاختبار

مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الأول: مهارة الاستماع	٠,٥٨٢	٠,٠١
الثاني: مهارة التحدث	٠,٦١٨	٠,٠١
الثالث: مهارة القراءة	٠,٧٩٢	٠,٠١
الرابع:مهارة الكتابة	٠,٥٩٩	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٩٢	٠,٠١

ثانياً: صدق المقياس Validity :

لتحديد مدى صدق محتوى المقياس استخدمت الباحثة في بحثها طريقتين لحساب الصدق:

(١) صدق المقارنات الطرفية:

تم حساب الصدق الكلي لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية لدى عينة التقنين (ن= ٣٠) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية ، حيث تم ترتيب درجات الأطفال على الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية ترتيبًا تنازليًا بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى ورتبة أصغر درجة الأخيرة ، ثم تم فصل نسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأعلى ، ونسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأدنى ، فأكثر التقسيمات تمييزاً لمستويات الامتياز والضعف هي التي تعتمد على تقسيم

درجات الميزان إلى طرفين الأعلى والأدنى بحيث يتألف الإرباعي الأعلى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الممتاز ، ويتألف الإرباعي الأدنى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الضعيف. وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على كل بُعد من أبعاد المقياس، وكانت النتائج على النحو التالي ، كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعة الطرفية لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية لدى عينة التقنين

المتغير	الفئة العليا			الفئة الدنيا			قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري		
	٨	٢٦,٠٠	٠,٧٥٥	٨	٥٧,٦٢	١,٥٩	-٣,٤٠٠	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بمستوى دلالة (٠،٠٠٠) بين متوسط الفئة العليا ومتوسط الفئة الدنيا على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لصالح متوسط الفئة العليا لدى العينة الكلية ، وهذا يدل على الصدق التمييزى للمقياس، مما يشير إلى أن مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي المهارات اللغوية الاتصالية.

(٢) طريقة الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الارتباطات الداخلية للأبعاد الأربعة للمقياس، كما تم حساب ارتباطات الأبعاد الأربعة بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

درجة الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (ن= ٣٠)

أبعاد المقياس	مهارة الاستماع	مهارة التحدث	مهارة القراءة	مهارة الكتابة	الدرجة الكلية
الأول: مهارة الاستماع	–	–	–	–	–
الثاني: مهارة التحدث	**٠,٤٢٠	-	-	–	–
الثالث: مهارة القراءة	**٠,٤٨٠	**٠,٦٩٩	-	–	–
الرابع:مهارة الكتابة	*٠,٣٩٢	**٠,٦٠٨	**٠,٧٦٦	–	–
الدرجة الكلية	**٠,٦٩٦	**٠,٨٥٢	**٠,٩٠٠	**٠,٨٥٤	**٠,٨٥٢

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ن=٣٠ ≥ ٠,٤٤٩ وعند مستوى ٠,٠٥ ٠.≥ ٠,٠٣٤٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بثبات الاتساق الداخلي.
كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه كالتالي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

مهارة الاستماع		مهارة التحدث		مهارة القراءة		مهارة الكتابة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
(١)	**٠,٥٨١	(١)	**٠,٦٦٧	(١)	**٠,٥٥٨	(١)	**٠,٦٠٦
(٢)	**٠,٦٣٥	(٢)	**٠,٦١٦	(٢)	**٠,٦١٤	(٢)	**٠,٦٤٢
(٣)	**٠,٧٧٤	(٣)	**٠,٦٣٤	(٣)	**٠,٦٣٤	(٣)	**٠,٦٧٣
(٤)	**٠,٦٢٤	(٤)	**٠,٦٥٣	(٤)	**٠,٦٥٧	(٤)	**٠,٦٦٧
(٥)	**٠,٧٨٤	(٥)	**٠,٧٧٤	(٥)	**٠,٩٢٥	(٥)	**0.574
(٦)	**٠,٦٠٠	(٦)	**٠,٦٣١	(٦)	**٠,٩٩٥	(٦)	**٠,٥٥٤
(٧)	**٠,٦١٩	(٧)	**٠,٦٩٢	(٧)	**٠,٦٤١	(٧)	**٠,٦٥٣
(٨)	**٠,٧٧١	(٨)	**٠,٧٥٣	(٨)	**٠,٥١٤	(٨)	**٠,٦٤٧
(٩)	**٠,٥٠٦	(٩)	**٠,٥٩٠	(٩)	**٠,٩٢١	(٩)	**٠,٦٥٨
(١٠)	**٠,٨٠٦	(١٠)	**٠,٦٥١	(١٠)	**٠,٥٢٥	(١٠)	**٠,٩٧٤
(١١)	**٠,٧٧٨	(١١)	**٠,٧٥٣	(١١)	**٠,٦٣٥	(١١)	**٠,٥٦٨
(١٢)	**٠,٥٩٩	(١٢)	**٠,٨٠٢	(١٢)	**٠,٥٤٢	(١٢)	**٠,٥٧٤
(١٣)	**٠,٦١٩	(١٣)	**٠,٥٦٢	(١٣)	**٠,٧٥٣	(١٣)	**٠,٦٨٨
(١٤)	**٠,٨٨١	(١٤)	**٠,٦٤٢	(١٤)	**٠,٥٦٢	(١٤)	**٠,٦٠٩
(١٥)	**٠,٧٨٥	(١٥)	**٠,٦٣٥	(١٥)	**٠,٥١٧	(١٥)	**٠,٦٦١

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ن=٣٠ ≥ ٠,٤٤٩ وعند مستوى ٠,٠٥ ≥٠.٠ ٠,٠٣٤٩

ويتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت ما بين (٠,٥١٤**- ٠,٩٩٥**)، وهذه المعاملات كانت دالة عند مستوى ٠,٠١.

وبذلك تأكدت الباحثة من تمتع مقياس المهارات اللغوية الاتصالية بدرجة مرتفعة من الثبات على عينة التقنين للبحث الحالي.

ثانياً: مقياس مستوى الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم المصور:

مبررات إعداد مقياس الوعي المورفولوجي المصور لقياس مستوى (الفورنيمات الحرة- الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

- تيسير إجراءات قياس مستوى الوعي المورفولوجي (الفورنيمات الحرة- الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ؛ حيث أنه من خلال هذا المقياس يُقاس كل مجالٍ من المجالين السابقين على حدى، ومن ثم يتم تنمية كل مهارة من المهارات الفرعية المندرجة تحتها عند الطفل ذوي صعوبات التعلم.
- تقديم أداة تساعد على تنمية مستوى (الفورنيمات الحرة- الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم للحد من التعرض لخطر صعوبات التعلم في المراحل التعليمية اللاحقة، حيث أنه مقياس مصور يناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات.

خطوات بناء مقياس الوعي المورفولوجي المصور لقياس مستوى (الفورنيمات الحرة– الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

تضمن بناء مقياس مستوى الوعي المورفولوجي (الفورنيمات الحرة– الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم عدة خطوات يمكن إجمالها فيما يأتي:

- استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض المقاييس السابقة.
- تصميم مقياس مستوى الوعي المورفولوجي في صورته الأولية.
- عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة لتحكيمه.
- إعداد المقياس في صورته النهائية.
- الخصائص السيكومترية للمقياس.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الخطوات:

-استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض المقاييس السابقة :

من استقراء التراث النظري ، والاطلاع على الأطر النظرية ، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة ، وبعض الاختبارات والمقاييس لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم تبين أن معظمها يستخدم الصور لمناسبة ذلك لهذه المرحلة العمرية من الناحية اللغوية ؛ ونظراً لأن المقياس يرتبط بالوعي المورفولوجي للغة (الفورنيمات الحرة– الفورنيمات المقيدة) ، فقد رأت الباحثة أنه من المناسب عرض صور مبسطة تناسب المهارات المحددة، وبذلك أمكننا الوقوف على النواحي الفنية لبناء هذا النوع من

المقاييس لتتحقق الفائدة المرجوة منها ، و كذلك تسهيل مهمة الباحثين الآخرين ليستفيدوا منها في أبحاثهم القادمة.

- تصميم مقياس الوعي المورفولوجي المصور لقياس مستوى (الفورنيمات الحرة- الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم في صورته الأولية:

تم بناء مقياس الوعي المورفولوجي للغة لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد من الخطوات كالآتي:

أ.تحديد الهدف من المقياس:

تم تصميم هذا المقياس كوسيلة لتحديد مستوى الوعي المورفولجي للغة لدى طفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من سن (٥-٦) سنوات ، وذلك كأحد المتطلبات الفرعية لتحقيق أهداف البحث الحالي مما يساعد الطفل على الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة والحد من خطر التعرض لصعوبات تعلم في المرحل التعليمية اللاحقة.

ب. تحديد أبعاد المقياس:

يتكون المقياس من (٣٢) مفردةً موزعةً بالتساوي على مجالين كما يلي:

المجال الأول (المورفيمات الحرة) :

ويتكون من أربعة أبعاد فرعية هي:

- **أسماء الإشارة :** ويضم المفردة (١-٢-٣-٤) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بأسماء الإشارة.
- **أسماء المكان:** ويضم المفردة (٥-٦-٧-٨) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بأسماء المكان.

- **أحرف الجر:** ويضم المفردة (٩-١٠-١١-١٢) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بأحرف الجر.
- **الضمائر المنفصلة:** ويضم المفردة (١٣-١٤-١٥-١٦) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بالضمائر المنفصلة.

المجال الثاني (المورفيمات المقيدة) :

ويتكون من أربعة أبعاد فرعية هي:

- **التذكير والتأنيث :** ويضم المفردة (١-٢-٣-٤) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته باستخدام التذكير والتأنيث.
- **التثنية والجمع:** ويضم المفردة (٥-٦-٧-٨) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بالتثنية والجمع.
- **زمن الفعل:** ويضم المفردة (٩-١٠-١١-١٢) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بزمن الفعل.
- **الضمائر المتصلة:** ويضم المفردة (١٣-١٤-١٥-١٦) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بالضمائر المتصلة.

والدرجة الكلية للمقياس هي (٣٢) حيث تأخذ (١) للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخاطئة وفق مفتاح التصحيح الذي أعدته الباحثة.

ج. صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء (الفورنيمات الحرة- الفورنيمات المقيدة) المقترح قياسها وتنميتها ، واختارت الباحثة نوع الاختبار الموضوعي لتناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال ما قبل المدرسة، لذا فقد اعتمد المقياس على مفردات اختبارية مصورة وقد تم صياغة مفردات كل بُعد من الأبعاد السابقة على حدى، وقد روعي الآتي:

- أن تكون مفردات كل مهارة واضحة ومناسبة لمستوى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
- أن تكون مفردات المقياس خالية من المصطلحات غير المألوفة أو الغامضة أو أن تحمل أكثر من معنى.
- أن يحدد المطلوب من كل سؤالٍ بوضوح.

د. صياغة تعليمات المقياس:

تمت صياغة تعليمات المقياس حيث تعتبر تعليمات المقياس عنصرًا ضروريًا ، لذا فقد صاغت الباحثة تعليمات المقياس وراعت فيها الوضوح والبساطة بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس، وتضمنت تعليمات المقياس العناصر الآتية :

- خلق جو نفسي قبل تطبيق المقياس وفي أثنائه.
- وجود مساعد أو اثنين لمساعدة الأطفال حينما يُطبق عليهم المقياس.
- كتابة بيانات الطفل في المكان المخصص لذلك.
- قراءة أسئلة المقياس بطريقةٍ جيدةٍ ومبسطةٍ حتى يستطيع الطفل الإجابة على السؤال بطريقةٍ صحيحةٍ، والإجابة تكون في نفس ورقة الأسئلة.
- إذا رغب الطفل في تغيير إجابته ؛ فيجب التأكد منه أنه قد محي إجابته السابقة تمامًا.

هـ.عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة:

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة بلغ عددهم (١٠) ، وقد رأى الأساتذة وأعضاء

هيئة التدريس والمختصين حذف بعض الأسئلة وتعديل بعض الصور ، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون .

و .إعداد المقياس في صورته النهائية :

بناءًا على آراء السادة المحكمين أجريت بعض التعديلات اللازمة على بعض الفقرات وحذف بعضها، ثم وضع المقياس في صورته النهائية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا": ثبات المقياسReliability :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين كالتالي:

معامل ألفا (كرونباخ):

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbachs Alpha"a لقياس مدى ثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طفلاً وطفلةً، وقد تم استبعادها من العينة الأساسية للبحث، والجدول التالي يوضح الإجراء الإحصائي.

جدول (٧)

معاملات ثبات مفردات مقياس مستوى الوعي المورفولوجي لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم بطريقة ألفا كرونباخ(ن= ٣٠)

المجال	البعد	عدد الأسئلة	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المورفيمات الحرة	أسماء الاشارة	٤	*٠,٨١٨
	اسماء المكان	٤	*٠,٨٢٦
	أحرف الجر	٤	*٠,٩٢٠

	الضمائر المنفصلة	٤	*٠,٧٩٨
	المورفيمات الحرة ككل	١٦	*٠,٨٨١
المورفيمات المقيدة	التذكير والتأنيث	٤	*٠,٨٢٤
	التثنية والجمع	٤	*٠,٨١٣
	زمن الفعل	٤	*٠,٨٧٠
	الضمائر المتصلة	٤	*٠,٩١١
	المورفيمات المقيدة ككل	١٦	*٠,٩٠٠
الثبات الكلي للمقياس		٣٢	*٠,٩٧١

ويتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات العام لأبعاد المقياس مرتفع حيث بلغ (٠,٩٧١*) لاجمالى فقرات المقياس الاثنان وثلاثون ، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٧٩٨*) كحد أدنى وبين(٠,٩٢٠*) كحد أعلى ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد ٠,٧٠ كحد أدنى للثبات.

طريقة إعادة الاختبار:

تم إعادة تطبيق مقياس الوعي المورفولوجي (الفورنيمات الحرة– الفورنيمات المقيدة) على عينة التقنين بفاصلٍ زمني قدره أسبوعين ، وتم

حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيقين ، وجاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨)

معاملات ثبات مفردات مقياس الوعي المورفولوجي لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم بطريقة إعادة الاختبار

مقياس الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة	الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المورفيمات الحرة	أسماء الإشارة	٠,٥٨٢	٠,٠١
	أسماء المكان	٠,٦١٨	٠,٠١
	أحرف الجر	٠,٧٩٢	٠,٠١
	الضمائر المنفصلة	٠,٥٩٩	٠,٠١
المورفيمات المقيدة	التذكير والتأنيث	*٠,٩٢٥	٠,٠١
	التثنية والجمع	*٠,٧٢٢	٠,٠١
	زمن الفعل	*٠,٦٩٩	٠,٠١
	الضمائر المتصلة	*٠,٧٥٦	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس		*٠,٨٩٢	٠,٠١

ثانياً :صدق المقياسValidity :

لتحديد مدى صدق محتوى المقياس استخدمت الباحثة في بحثها طريقتين لحساب الصدق:

(١) صدق المقارنات الطرفية:

تم حساب الصدق الكلي لمقياس الوعي المورفولوجي لدى عينة التقنين (ن= ٣٠) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية، حيث تم ترتيب درجات الأطفال على الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية ترتيباً تنازلياً بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى ورتبة أصغر درجة الأخيرة ، ثم تم فصل نسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأعلى ، ونسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأدنى ، فأكثر التقسيمات تمييزاً لمستويات الامتياز، والضعف هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان إلى طرفين الأعلى والأدنى بحيث يتألف الإرباعي الأعلى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الممتاز ، ويتألف الإرباعي الأدنى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الضعيف.

وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على كل بعد من أبعاد المقياس، وكانت النتائج على النحو التالي، كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعة الطرفية لمقياس الوعي المورفولوجي لدى العينة الاستطلاعية

المتغير	الإرباعي الأعلى			الإرباعي الأدنى			قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري		
مقياس الوعي المورفولوجي للغة	٨	١٦,٠٠	٤٦٢.٠	٨	٢٧,٦٢	٠,٠٠٠	- ٣,٣٤٦	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) بين متوسط الفئة العليا ومتوسط الفئة الدنيا على مقياس مستوى الوعي المورفولوجي لصالح متوسط الفئة العليا لدى العينة الكلية ، وهذا يدل على الصدق التمييزي للمقياس، مما يشير إلى أن مقياس الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي القدرات المورفولوجية للغة.

(٢) طريقة الإتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الارتباطات الداخلية للأبعاد الثمانية للمقياس كما تم حساب ارتباطات الأبعاد الأربعة بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠)

درجة الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس مستوى الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم

(ن= ٣٠)

أبعاد المقياس	أسماء الإشارة	أسماء المكان	أدوات الجر	الضمائر المنفصلة	التذكير والتأنيث	التثنية والجمع	زمن الفعل	الضمائر المتصلة	الدرجة الكلية
أسماء الإشارة	–	–	–	–	–	–	–	–	–
أسماء المكان	٠،٤٢٠**	–	–	–	–	–	–	–	–
أدوات الجر	٠،٤٨٠**	٠،٦٩٩**	–	–	–	–	–	–	–
الضمائر المنفصلة	٠،٣٩٢*	٠،٦٠٨**	٠،٧٦٦**	-	–	–	–	–	–
التذكير والتأنيث	٠،٩٢١**	٠،٨٨٨**	٠،٧٧٧**	٠،٧٦٦**			–	–	–

أبعاد المقياس	أسماء الإشارة	أسماء المكان	أحرف الجر	الضمائر المنفصلة	التذكير والتأنيث	التثنية والجمع	زمن الفعل	الضمائر المتصلة	الدرجة الكلية
التثنية والجمع	٠،٧٣٤**	٠،٧٧٣**	٠،٨٥٩**	٠،٦٥٥**	٠،٧٦٦**	٠،٨٦٥**	-	-	-
زمن الفعل	٠،٦٦٦**	٠،٦٣١**	٠،٧٣٢**	٠،٦١٦**	٠،٨١٤**	٠،٨١٢**	-	-	-
الضمائر المتصلة	٠،٦٧٩**	٠،٨١١**	٠،٦٧٧**	٠،٨٥٤**	٠،٦٧٧**	٠،٧٣٣**	٠،٦٦٦**	-	-
الدرجة الكلية	٠،٦٥٦**	٠،٨١٢**	٠،٩٠٠**	٠،٨٥٥**	٠،٦٧٧**	٠،٧٣٣**	٠،٧٧٧**	٠،٨٥٤**	٠،٧٢٢**

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ن=٣٠ ≥ ٠,٤٤٩ وعند مستوى ٠,٠٥ ٠.٠≥ ٠,٠٣٤٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بثبات الاتساق الداخلي.
كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه كالتالي:

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

أسماء الاشارة		أسماء المكان		أحرف الجر		الضمائر المنفصلة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
(١)	**٠,٥٨١	(٥)	**٠,٦٦٧	(٩)	**٠,٥٥٨	(١٣)	**٠,٦٠٦
(٢)	**٠,٦٣٥	(٦)	**٠,٦١٦	(١٠)	**٠,٦١٤	(١٤)	**٠,٦٤٢
(٣)	**٠,٧٧٤	(٧)	**٠,٦٣٤	(١١)	**٠,٦٣٤	(١٥)	**٠,٦٧٣
(٤)	**٠,٦٢٤	(٨)	**٠,٦٥٣	(١٢)	**٠,٦٥٧	(١٦)	**٠,٦٦٧
التذكير والتأنيث		التثنية والجمع		زمن الفعل		الضمائر المتصلة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
(١)	**٠,٥٨١	(٥)	**٠,٦٦٧	(٩)	**٠,٥٥٨	(١٣)	**٠,٦٠٦
(٢)	**٠,٦٣٥	(٦)	**٠,٦١٦	(١٠)	**٠,٦١٤	(١٤)	**٠,٦٤٢
(٣)	**٠,٧٧٤	(٧)	**٠,٦٣٤	(١١)	**٠,٦٣٤	(١٥)	**٠,٦٧٣
(٤)	**٠,٦٢٤	(٨)	**٠,٦٥٣	(١٢)	**٠,٦٥٧	(١٦)	**٠,٦٦٧

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ن=٣٠ ≤ ٠,٤٤٩ وعند مستوى ٠,٠٥ ٠.٠ ≤ ٠,٠٣٤٩

ويتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت ما بين (٠,٥٥٨**-٠,٧٧٤**)، وهذه المعاملات كانت دالة عند مستوى ٠,٠١.

وبذلك تأكدت الباحثة من تمتع مقياس الوعي المورفولوجي للغة بدرجة مرتفعة من الثبات على عينة التقنين للبحث الحالي.

ثالثاً: برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم: (إعداد/ الباحثة)

قامت الباحثة ببناء برنامج قائم على نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ تكون من (٤٠) جلسةً لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات ، وقد تم بناء البرنامج وفقاً لمجموعة من الأسس وعدد من الخطوات كالتالي :

أسس بناء البرنامج:

اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأسس لبناء البرنامج وهي كالتالي:

- **أسس مرتبطة بخصائص واحتياجات وميول أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:** حيث أنه من الضروري أن يتم بناء البرنامج في ضوء الخصائص العقلية والجسمية والحركية والاجتماعية والانفعالية، وفي ضوء الميول والاحتياجات العقلية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
- **أسس مرتبطة بنظريات تعليم وتعلم أطفال ما قبل المدرسة:**

حيث روعي في بناء البرنامج نظريات تعليم وتعلم أطفال ما قبل المدرسة وما تناولته فيما يتعلق بنظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وتنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة).

- **أسس تنمية المهارات اللغوية الاتصالية:**

روعي في بناء البرنامج طبيعة مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وأساليب تنمية كل منهما ومعايير الأنشطة التي تهدف إلى تنميتها، وقد تم بناء البرنامج في ضوء مجموعة أنشطة متنوعة.

خطوات بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج بالخطوات التالية:

١ –تحديد الأهداف العامة والفرعية للبرنامج:

يمثل تحديد الأهداف العامة purposes والأهداف طويلة المدى ضرورة قصوى لأي برنامج في مرحلة ما قبل المدرسة ، حيث أنها تعتبر بمثابة موجهات للمعلمة ، وفي ضوء الهدف الرئيسي للبحث وأسس بناء البرنامج تمت صياغة الهدف العام للبرنامج الحالي كالتالي:

يهدف برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم إلى تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لديه، والتي حددتها الباحثة في البحث الحالي بمهارات (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وكذلك التعرف على علاقته بتحسين مستوى الوعي المورفولوجي للغة.

ولتحقيق ذلك الهدف هناك عدة أهداف عامة فرعية متمثلة في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وهي :

- تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
- تنمية مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
- تنمية مهارات القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
- تنمية مهارات الكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

ولتحقيق الأهداف العامة لابد من تحقيق الأهداف الفرعية والتي منها ما يأتي:

- تنمية قدرة الطفل على التمييز السمعي.

- تنمية قدرة الطفل على الترتيب والتسلسل السمعي.
- تنمية قدرة الطفل على الفهم السمعي.
- تنمية قدرة الطفل على تمييز الاصوات والحروف والكلمات تمييزاً صحيحًا.
- تنمية قدرة الطفل على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة والنطق الصحيح.
- تنمية قدرة الطفل على نطق وإخراج الحروف العربية من مخارجها الصحيحة.
- تنمية قدرة الطفل على كتابة الكلمات بطريقة صحيحة.

٢- اختيار محتوى البرنامج:

تم اختيار محتوى البرنامج في ضوء المعايير التالية:

- أن يكون ملائماً للأهداف الإجرائية.
- أن يكون ملائماً لنمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم وميولهم ، وقادراً على تنمية الأطفال من جميع الجوانب.
- أن يكون مواكباً للمعرفة العلمية المعاصرة بحيث يكون ملائماً للنظريات العلمية الحديثة والتقدم التكنولوجي السريع.

٣-بناء أنشطة البرنامج:

في ضوء الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها تم تحديد (٣٠) نشاطاً يهدف لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، وتم وضع الأهداف الاجرائية لكل نشاط ، وتضمن كل نشاط العناصر التالية :اسم

النشاط– زمن النشاط– الأهداف الإجرائية – المواد المستخدمة – المهارة التي ينميها النشاط– إجراءات التنفيذ – التقييم .

٤ – إعداد البرنامج في صورته الأولية :

تم تصميم هذا البرنامج بعد اطلاع الباحثة على التراث النظري الخاص بالموضوع، وما توفر من برامج بالدراسات السابقة لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

٥ –إعداد المواد والموارد المستخدمة:

وتشمل كافة المواد والموارد المستخدمة في تنفيذ الأنشطة بهدف تعميق استفادة الأطفال من محتوى البرنامج المستهدف تطبيقه ، وقد تم الإعداد المسبق لهذه المواد والموارد المستخدمة والتجهيزات التي يتطلبها تنفيذ البرنامج، وإعداد تلك المواد والموارد المستخدمة قبل التنفيذ لضمان الاقتصاد في الوقت أثناء عملية تنفيذ الأنشطة والإسهام في تحقيق الأهداف المرجوة ، لذا فقد تم تحديد المواد والموارد المستخدمة والتي تمثلت في: (خامات وموارد تنفيذ النشاط –– بطاقات مصورة – وسائط متعددة– قصص مصورة – آلات موسيقية).

٦ –إعداد أدوات التقويم:

يعتبر التقويم من الخطوات الأساسية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم أي برنامج؛ لأنه يوضح نتائج التعلم الذي حققه الطفل و الفرق بين مستواه قبل التعرض لأنشطة برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وبعده و تظهر أغراض تقويم البرنامج الحالي فيما يلي :

١-التأكد من فاعلية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع- التحدث- القراءة – الكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
٢-التعرف على الصعوبات التي يواجهها الأطفال أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.و قد روعي في بناء أدوات تقويم البرنامج التنوع والاستمرارية.
٣-التأكد من مدى مناسبة الأنشطة المقترحة لقدرات و حاجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
٤-التأكد من مدى ترابط وتكامل عناصر الأنشطة التعليمية القائمة على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ بالبرنامج.

ويستخدم في البرنامج ثلاث أساليب للتقويم هي:

١-**التقويم القبلي:** وهو يتم قبل تطبيق البرنامج وذلك بتطبيق مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ومقياس الوعي المورفولوجي على أطفال المجموعة التجريبية، وتسجيل درجات الأطفال على المقياسين بهدف تحديد مستوى تطور وتقدم المهارات اللغوية الاتصالية والوعي المورفولوجي لدى الأطفال .

٢-**التقويم البنائي:** و يتم فيه تقويم الطفل بشكل مستمر منذ بداية البرنامج و حتى نهايته، و يتم ذلك بشكل يومي أثناء أو بعد تقديم النشاط من خلال بطاقات تقدم للأطفال يومياً كتطبيق على النشاط، و يمكن تسميتها (بالتقويم الفردي)؛ لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأطفال بعد التعرض لأنشطة برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ومقارنة ذلك بدرجاتهم قبل التعرض للبرنامج.

٣-التقويم البعدي: و يستخدم هذا النوع من التقويم بعد انتهاء من تطبيق أنشطة البرنامج؛ لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأطفال بعد التعرض لأنشطة البرنامج ومقارنة ذلك بدرجاتهم قبل التعرض للبرنامج، ويتم بإعادة تطبيق مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ومقياس الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

٧-إعداد البرنامج في صورته النهائية:

حيث أنه في ضوء الخطوات السابقة أصبح البرنامج معداً في صورته النهائية .

نتائج البحث :

- **الفرض الأول ونتائجه :**

ينص الفرض الأول على أنه:

"توجد علاقة ارتباطية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على كلٍ من (مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور) ومقياس الوعي المورفولوجي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الارتباط بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مجموع درجات مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ككل ودرجاتهم على مقياس الوعي المورفولوجي باستخدام معامل ارتباط بيرسون person correlation وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٢)
دلالة الارتباط بين كلٍ من (مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ومقياس الوعي المورفولوجي) لدى أطفال المجموعة التجريبية.

المجموعة	العدد	قيمة معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٥	٠،٩٨	دالة عند مستوى ٠,٠١

وتوضح بيانات الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغت ٠،٩٨ وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الأول للبحث الحالي.

- **الفرض الثاني ونتائجه:**

ينص الفرض الثاني على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية في القياسين القبلي والبعدي قبل/ بعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ، لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول رقم(١٣)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية للعينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

الأبعاد	رتب متغير مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	العدد (ن)	القياس القبلي / البعدي		قيمة z	دلالتها الاحصائية
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
مهارات الاستماع	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	– ٣,٤٣٠	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	15	8	120		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	15				
مهارات التحدث	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	– ٣،٤٤٩	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	15	8	120		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	15				
مهارات القراءة	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	– ٣،٤٢١	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	15	8	120		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	15				
مهارات الكتابة	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	– ٣،٤٢٩	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	15	8	120		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	15				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	– ٣,٢٩٧	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	15	7.50	105		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	15				

من خلال الجدول (١٣) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ، وعند حساب الفرق بين رتب القياسين بلغت قيمة الفروق(-٣,٢٩٧) ، وهي قيمة دالة إحصائياً ، مما يدل على فعالية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي ، وبذلك تحققت صحة الفرض الثانى للبحث .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج المستخدم القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ، كما أن الباحثة قد راعت تنوع وزيادة وسائل التقويم ، وقد شارك الأطفال بفاعلية في البرنامج ، ويتفق ذلك مع نتيجة البرنامج حيث أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

ومما سبق نجد أن البرنامج له تأثير إيجابي وفعال في مساعدة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (عينة البحث التجريبية) في التغلب على ضعف المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة)؛ وذلك للحد من خطر صعوبات التعلم في المراحل التعليمية اللاحقة.

كما قامت الباحثة بايجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية بأبعاده الأربعة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم كما يتضح في جدول (١٤).

جدول (١٤)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ككل وأبعاده الأربعة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم

أبعاد مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
البعد الأول: الاستماع	6.0667	11.933	٪39.10
البعد الثانى: التحدث	6.666	11.866	٪34.66
البعد الثالث: القراءة	6.000	11.666	٪37.77
البعد الرابع: الكتابة	5.1333	11.266	٪40.88
المقياس ككل	24.466	46.642	٪36.96

ومن نتائج الجدول السابق رقم (١٤) نجد أن البرنامج له تأثير إيجابي وفعال في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة)، ومساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم عينة البحث التجريبية في التغلب على المشكلات اللغوية للتغلب على خطر صعوبات التعلم حيث بلغت نسبة التحسن ما بين (٣٤,٦٦٪-٤٠,٨٨٪).

ولبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ) في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحجم الأثر ($\eta 2$) وذلك كما يوضحه الجدول التالي.

والجدول (١٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية الاتصالية وذلك في القياسين القبلي والبعدي.

الأبعاد	القياس القبلي ن=١٥		القياس البعدي ن=١٥		(η2)	المستوى
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري		
مهارات الاستماع	6.0667	1.099	11.933	1.437	٠,٩٣٣	مرتفع
مهارات التحدث	6.666	0.899	11.866	1.060	٠,٨١٧	مرتفع
مهارات القراءة	6.000	0.985	11.666	1.447	٠,٩٦٦	مرتفع
مهارات الكتابة	5.1333	1.060	11.266	0.9611	٠,٩٨٣	مرتفع
الدرجة الكلية	24.466	2.133	46.642	4.199	٠,٩٩٤	مرتفع

ويتضح من الجدول (١٥) ارتفاع المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي للمهارات اللغوية الاتصالية مقارنة بالقياس القبلي.

- **الفرض الثالث ونتائجه:**

ينص الفرض الثالث على أنه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في القياس البعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول رقم (١٦)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية للعينة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

ن=(١٥)

المتغيرات	القياس البعدي/ التتبعي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠،٠٠	−1.732	0.083 غير دالة
	الرتب الموجبة	3	2.00	6.00		
	الرتب المحايدة	١٢				
	المجموع	١٥				

ويتضح من جدول (١٦) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة (-1.732) z وهي غير دالة إحصائياً ، وهذا يعني أن الدرجات التي حصل عليها الأطفال في

القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار أثر البرنامج بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثالث للبحث.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار أثر البرنامج التدريبى القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية في القياسين البعدي والتتبعي.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ خلال فترة المتابعة ، واستفادة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من الأنشطة المقدمة في البرنامج ، والذي ينجم عنه تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على الرغم من إعادة القياس التتبعي بعد شهر من القياس البعدي مما يدل على بقاء أثر البرنامج.

والجدول (١٧) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية الاتصالية وذلك في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (١٧)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية

مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	القياس القبلي ن=١٥		القياس البعدي ن=١٥	
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	46.600	4.0496	46.8000	4.0567

ويتضح من الجدول (١٧) تقارب المتوسط الحسابى لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في المهارات اللغوية الاتصالية ككل.

- **الفرض الرابع ونتائجه:**

ينص الفرض الرابع على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس الوعي المورفولوجي في القياسين القبلي والبعدي قبل/ بعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ،لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج ، ومتوسطى رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول رقم (١٨)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الوعي المورفولوجي للعينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

المجال	الأبعاد	رتب متغير مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	العدد (ن)	القياس القبلي / البعدي		قيمة z	دلالتها الاحصائية
				متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الموفيمات الحرة	أسماء الاشارة	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣٦٢٤	٠,٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				

	أسماء المكان	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٥٣٣	٠،٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
	أحرف الجر	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٥٢٠	٠،٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
	الضمائر منفصلة	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٦٢٤	٠،٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٥٤٢	٠،٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
المورفيمات المقيدة	التذكير والتانيث	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣,٤٩٥	٠،٠٠١
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
	التثنية والجمع	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٤٧٧	٠،٠٠١
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				

		المجموع الكلي	15				
	زمن الفعل	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٤٧٧	٠،٠٠١
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
	الضمائر المتصلة	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٥٠٨	٠،٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
الدرجة الكلية		الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٤٣٦	٠،٠٠١
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				

من خلال الجدول (١٨) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية على مجالات وأبعاد مقياس الوعي المورفولوجي ، وعند حساب الفرق بين رتب القياسين بلغت قيمة الفروق(-٣،٤٣٦) ، وهي قيمة دالة إحصائياً ، مما يدل على فاعلية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية في تحسن مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي ، وبذلك تحققت صحة الفرض الرابع للبحث .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج المستخدم القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ، كما أن الباحثة قد راعت تنوع وزيادة

وسائل التقويم ، وقد شارك الأطفال بفاعلية في البرنامج ، ويتفق ذلك مع نتيجة البرنامج حيث أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

ومما سبق نجد أن البرنامج له تأثير إيجابي وفعال في مساعدة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (عينة البحث التجريبية) في تحسين مستوى الوعي المورفولوجي لديهم.

كما قامت الباحثة بايجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم كما يتضح في جدول (١٩).

جدول (١٩)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي المورفولوجي ككل وأبعاده الفرعية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم

المجال	أبعاد مقياس الوعي المورفولوجي الفرعية	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
المورفيمات الحرة	أسماء الاشارة	1.400	3.466	٪51.65
	أسماء المكان	1.600	3.533	٪48.32
	أحرف الجر	1.000	3.4000	٪60.00
	الضمائر المنفصلة	1.1333	3.2000	٪46.67
	الدرجة الكلية للمجال	**5.133**	**13.466**	**٪52.08**
المورفيمات المقيدة	التذكير والتأنيث	2.000	3.666	٪41.65
	التثنية والجمع	1.733	3.666	٪48.32
	زمن الفعل	0.533	3.600	٪76.67
	الضمائر المتصلة	0.466	3.200	٪68.35
	الدرجة الكلية للمجال	**4.733**	**14.200**	**٪59.16**
المقياس ككل		**9.866**	**27.666**	**٪55.62**

ومن نتائج الجدول السابق رقم (١٩) نجد أن البرنامج له تأثير إيجابي وفعال في تحسين مستوى الوعي المورفووجى (المورفيمات الحرة– المورفيمات المقيدة)، ومساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم عينة البحث التجريبية في التغلب على مشكلات اللغة للتغلب على خطر صعوبات التعلم حيث بلغت نسبة التحسن ما بين (٤١,٦٥٪–٧٦,٦٧٪).

ولبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ) في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحجم الأثر (η2) وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

والجدول (٢٠) يوضح دلالة الفروق بين المتوسط والإنحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية في مستوى الوعي المورفولوجي وذلك في القياسين القبلي والبعدي.

جدول (٢٠)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وحجم الأثر في القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية

الأبعاد	القياس القبلي ن=١٥		القياس البعدي ن=١٥		(η2)	المستوى
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري		
أسماء الاشارة	1.400	0.5070	3.466	0.5164	٠,٩١١	مرتفع
أسماء المكان	1.600	0.5070	3.533	0.5164	٠,٩١٥	مرتفع

الأبعاد	القياس القبلي ن=١٥		القياس البعدي ن=١٥		(η2)	المستوى
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري		
أحرف الجر	1.000	0.000	3.4000	0.5070	٠,٩٦٠	مرتفع
الضمائر المنفصلة	1.1333	0.3518	3.2000	0.4140	٠,٩٨٣	مرتفع
التذكير والتأنيث	2.000	0.000	3.666	0.4879	٠,٨٧٦	مرتفع
التثنية والجمع	1.733	0.4577	3.666	0.4879	٠,٩٠٠	مرتفع
زمن الفعل	0.533	0.5333	3.600	0.5164	٠,٨٧٠	مرتفع
الضمائر المتصلة	0.466	0.5164	3.200	0.4140	٠,٩٦٨	مرتفع
الدرجة الكلية	9.866	1.245	27.666	1.9518	٠,٩٩٤	مرتفع

ويتضح من الجدول (٢٠) ارتفاع المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمستوى الوعي المورفولوجي مقارنة بالقياس القبلي.

- **الفرض الخامس ونتائجه:**

ينص الفرض الخامس للبحث على أنه:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس الوعي المورفولوجي في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في القياس البعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول رقم (٢١)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الوعي المورفولوجي للعينة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعين=(١٥)

المتغيرات	القياس البعدي/ التتبعي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مقياس الوعي المورفولوجي ككل	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠،٠٠٠	-1.342	0.180 غير دالة
	الرتب الموجبة	2	1.50	3.00		
	الرتب المحايدة	13				
	المجموع	**١٥**				

ويتضح من جدول (٢١) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة (-1.342) z وهي غير دالة إحصائياً ، وهذا يعني أن الدرجات التي حصل عليها الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار أثر البرنامج بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الخامس للبحث.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار أثر البرنامج التدريبى القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس الوعي المورفولوجي في القياسين البعدي والتتبعي.

وترجع الباحثة هذه النتيجة الى استمرار فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ خلال فترة المتابعة ، واستفادة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من الأنشطة المقدمة في البرنامج ، والذي ينجم عنه تحسين مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، على الرغم من إعادة القياس التتبعي بعد شهر من القياس البعدي مما يدل علي بقاء اثر البرنامج.

والجدول (٢٢) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية في الوعي المورفولوجي وذلك في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (٢٢)
المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية

مقياس الوعي المورفولوجي	القياس القبلي ن=١٥		القياس البعدي ن=١٥	
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	27.666	1.951	27.866	1.922

ويتضح من الجدول (٢٢) تقارب المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مستوى الوعي المورفولوجي .

مناقشة نتائج البحث:

أولاً: مناقشة النتائج الخاصة بتنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

أوضحت نتائج البحث الحالي فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، كما اتضح من نتائج الفرض الأول من فروض البحث ، وهذا يعكس التحسن الملموس في (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) التي يقيسها مقياس المهارات اللغوية الاتصالية عند تطبيق البرنامج ، وهذا يدل على جدوى البرنامج في تنمية مهارات (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة).

ولعل اعتماد البرنامج على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، قد زاد من فاعلية البرنامج المستخدم ، كما أن مراعاة خصائص العينة في إعداد البرنامج قد زاد من فاعليته أيضاً، كما أنها تتمتع بمستوى ذكاء يقع في المدى المتوسط ، وبالتالي عندما هيئت لهم بيئة تعليمية مناسبة تمكنهم من الاستفادة من قدراتهم أسفرت عن تعلمهم، كما بدا في تحسن مستوى مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لديهم بعد تطبيق البرنامج.

كما أن ما احتواه البرنامج من فنيات متعددة قد زاد من وعي الطفل بالمهارات اللغوية ، فضلاً عن أن البرنامج المقترح بأنشطته المتنوعة القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ كان يخاطب أكثر من حاسة لدى الطفل ذوي صعوبات التعلم ، مما زاد من فعالية البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما قدمه التراث النظري والدراسات السابقة حول البرامج التي تقدم لفئة ذوي صعوبات التعلم، والتي تعمل على تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) مع ضرورة التأكيد على إثراء البيئة المحيطة بالطفل بالموارد والإمكانات التي تساعده على إثارة دافعيته للتعلم وتنميه مهاراته اللغوية الاتصالية.

ولقد أكدت الدراسات السابقة والأطر النظرية على استفادة أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من البرامج المقدمة لهم وخاصةً في مجال اللغة، وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة محروس وآخرون (٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لدى أطفال الروضة، باستخدام إستراتيجية فكر –زاوج –شارك ودراسة الغزولي (٢٠١٩) والتي استهدفت تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية باستخدام برنامج قائم على الفنون الأدائية ، ودراسة الشمري والقيسي (٢٠١٨) التي

استهدفت معرفة مهارة التحدث لدى أطفال الروضة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق في مهارة التحدث لدى أطفال الرياض تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث). وبذلك اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج تلك الدراسات ودراسة مندور (٢٠٢٠) التي استهدفت تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم باستخدام لغة الجسد، ودراسة الصوالحة (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

وتفسر الباحثة فاعلية برنامج البحث الحالي لتضمنه إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ والتي من شأنها إثارة وتنشيط قدرات الطفل اللغوية وتفعيل دوره ، مما يترتب عليه زيادة دافعية الطفل للبحث عن المعرفة مستخدما" في ذلك مهاراته اللغوية الاتصالية بصورة نشطة وذات كفاءة مرتفعة.

وتتضح فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في الحد من صعوبات التعلم في هذا البحث من خلال التحسن الذي طرأ على المستوى اللغوي الاتصالي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكان ذلك من خلال مقياس المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع– التحدث – القراءة– الكتابة) التي أشارت نتائجه إلى تحسن أداء الأطفال في القياس البعدي ، ويعزى هذا التحسن اللغوي الاتصالي لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى كونهم قد تأثروا بالبرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ الذي كان يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية الاتصالية.

ونظراً لما قدمه البرنامج من إثارة لدافعية للطفل وزيادة رغبته في البحث عن المعرفة ، وبالتالي تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لديه التي أدت إلى تحسن مستوى مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لأطفال الروضة

ذوي صعوبات التعلم ، فإن برنامج البحث من شأنه تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة، وذلك اعتماداً على البطاقات المصورة ، مما يؤكد على فاعلية برنامج البحث الحالي.

وترجع الباحثة تحسن أداء الأطفال في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة نتيجة للبرنامج الذي يعتبر وسيلة مهمة اعتمد عليها برنامج البحث الحالي لدعم القدرات الكلامية والاستماعية والكتابية والقرائية موضوع البحث.

وتفسر الباحثة التحسن في أداء الأطفال بعد البرنامج نظراً لمراعاة الخصائص العقلية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، حيث اعتمد برنامج البحث على جلسات جماعية تحتوي على مجموعات صغيرة ؛ وذلك لتدريب الطفل على التفاعل الاجتماعي والتخلص من القلق وزيادة الثقة بالنفس ، وبذلك فإن اعتماد جلسات البرنامج على أنشطة جماعية من العوامل التي ساعدت على فاعلية البرنامج الحالي وتحسن أداء الأطفال في اكتساب مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

كما ترى الباحثة إرجاء فاعلية البرنامج إلى مراعاته للتدرج الزمني لكل جلسة وفقاً لقدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولاحظت الباحثة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يملون بمرور الوقت ولا يشتت انتباهم، كما ورد بالتراث النظري عن تشتت انتباه الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لأن الجلسات تضمنت أنشطة متنوعة تفعيل دور الطفل بإيجابية بحيث يصبح مشاركاً في عملية التعلم يبتعد عن التلقين أو أن يكون دوره متلقياً سلبيا."

وقد روعي أيضاً في أنشطة البرنامج التنوع والبساطة والاعتماد على المحسوسات والسرعة في الزمن طبقاً لخصائص مرحلة طفل الروضة حيث يقل تركيزه كلما طالت مدة النشاط، مما أدى إلى اكتساب الطفل الثقة بالنفس وزيادة مستوى دافعيته للتعلم.

وقد أشارت نتائج الفروض إلى نجاح البرنامج المستخدم في البحث الحالي في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية الأربعة (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود آثار ايجابية للبرنامج في توفير الخبرات والممارسات اللغوية الاتصالية التي أدت إلى تحسن مستوى الوعي المورفولوجي للغة، مما يمكن أن يؤدي إلى الكثير من الآثار الايجابية على أطفال ما قبل المدرسة. لذا كان منطقياً أن يظهر الأطفال من أفراد المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً بعد تعرضهم لبرنامج البحث القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.

ثانياً: مناقشة النتائج الخاصة بمستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ قد أشارت نتائج البحث الحالي إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح من نتائج الفرض الرابع والخامس من فروض البحث، وهذا يعكس التحسن الملموس في مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال المجموعة التجريبية بحيث ظهر هذا التحسن من خلال القياس القبلي، والبعدي والمقارنة بين القياسين، وكان هذا التحسن لصالح القياس البعدي، كما ظهر في شبه ثبات، و جاء في نتيجة الفرض

الخامس وذلك في النسبة بين القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يشير إلى أن البرنامج المستخدم في البحث كان فاعلاً في تنمية مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى الأطفال صعوبات التعلم، والذين قد طبق عليهم البرنامج التدريبي، وتبينت الباحثة أن هذه النتائج المُشار إليها في الفروض السابقة ترجع إلى ما يلي:

الطريقة التي تم من خلالها تقديم أنشطة المحتوى التدريبي، حيث تم تقديم البرنامج من خلال العديد من المؤثرات البصرية والمادية من الصور والرسوم والنصوص المكتوبة وغير ذلك من المثيرات التي تعمل على جذب الانتباه نحو المحتوى التعليمي المقدم مثل التركيز على الانتباه والتقليد ولعب الدور، والتعرف على أسماء الاشارة وأسماء الأماكن وأحرف الجر والضمائر المتصلة والمنفصلة، بالإضافة إلى التذكير والتأنيث والتثنية والجمع وزمن الفعل.

التدرج في تقديم المحتوى التعليمي من خلال تقديم محتوى بسيط يناسب فئة أطفال ما قبل المدرسة من ذوي صعوبات التعلم والتدرج معهم حسب قدراتهم على الاستقبال والاستيعاب والتقدم خلال البرنامج.
بالإضافة الى استخدام الحواس والتي تتيح فرصا أكبر للتعلم.

اكتسابهم الكثير من مستويات الوعي المورفولوجي للغة وهو الأمر الذي من شأنه أن يزيد من تنمية المهارات اللغوية الاتصالية ، وهذا ما ركز عليه البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية، وبالتالي تحسين مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال المجموعة التجريبية، والتي قد نالت قدراً من التدريب على اكتساب الوعي المورفولوجي في القدرة على التعرف على أسماء الإشارة وأسماء الاماكن وأحرف الجر والضمائر المنفصلة (الفورنيمات الحرة)

وكذلك في القدرة على التذكير والتأنيث والتثنية والجمع وزمن الفعل والضمائر المتصلة (المورفيمات المقيدة).

كما أن البرنامج التدريبي راعى توفير العوامل التي تجعل من التدريب فعالاً مثل استخدام الأنشطة الحسية المصورة و استخدام المعززات والمكافآت.

كذلك يرجع التحسن الملحوظ في مستوى الوعي المورفولوجي للغة الى إكساب الأطفال (الفونيمات الحرة– الفورنيمات المقيدة) خلال التدريب عليها ومساعدتهم على الاحتفاظ بها من خلال استمرارية عملية التدريب ، إضافةً إلى هذا فإن فنيات التعزيز والتدعيم، والواجبات المنزلية، المحاكاة، والحث والتلقين المستخدمة اثناء جلسات البرنامج كان لها دوراً فعالاً في تحسين مستوى الوعي المورفولوجي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، حيث أن التعزيز المادي والمعنوي لهما أثراً واضحاً بالنسبة للطفل ذوي صعوبات التعلم ، إلى جانب الواجبات المنزلية التي أنجزت من خط تعاون الأمهات مع أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، والتي ترتب عليها تحسناً ملحوظاً في نمو وعيهم المورفولوجي ، ويتطلب تلك اتباع مجموعة من القواعد أو الخطوات وتعتمد على التفاعل بين الأطفال لتحقيق الأهداف.

ومن حيث ثبات المستوى بين القياسين البعدي والتبعي، كما جاء في نتيجة الفرض الخامس وهذا يعني أن البرنامج أسهم في تحسين أداء أطفال المجموعة التجريبية في مستوى الوعي المورفولوجي للغة، وبقي هذا الأثر بعد تطبيق البرنامج بمدة شهر من تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ، مما يؤكد أن البرنامج لم يكن له أثراً رجعياً بسبب عامل الزمن، وأن البرنامج حقق درجةً من النجاح في رفع مستوى الوعي المورفولوجي استمر عبر الزمن، ومن أهم العوامل التي ساهمت في

بقاء أثر التعلم والتي ترجعها الباحثة إلى متابعة الأسرة بالمنزل لأطفالهم وتزويدهم بالمهارات والتقنيات اللازمة حتى يتمكنوا من تدريب أطفالهم بالمنزل وتقديم تدريب بشكل مستمر، والتركيز على استمرارية تقديم التعزيزات المائدية واللفظية، مما كان له الأثر في بقاء أثر التعلم والحفاظ على مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

ومما سبق نجد أن البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ و الخاص بتنمية المهارات اللغوية الاتصالية كان فاعلاً ، وحقق الغرض الذي وُضِع لأجله وهو تحسين مستوى الوعي المورفولوجي ، وكان السبب الرئيسي الذي ساعد في ذلك هي تلك الأسس والتي اعتمد عليها في بناء البرنامج التدريبي، وكذلك الفنيات المستخدمة والخطوات التي اتبعت في تطبيقه، بالإضافة إلى مراعاة خصائص الفئة التي أُعِد لأجلها البرنامج وهي فئة ذوي صعوبات التعلم والتي تعتبر من الفئات الخاصة التي تحتاج إلى طرق وأساليب مختلفة للتعامل معها.

وتتفق نتائج البحث فيما يخص فروض مستوى الوعي المورفولوجي للغة ودراسة الهوارنة (٢٠١٩) التي هدفت إلى دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة، ودراسة ليستير والما وهولم lyster,alma&hulme(2016) والتي هدفت إلى تقييم الأثر طويل المدى لتدريب الوعي المورفولوجي في مرحلة ما قبل المدرسة في القدرة على القراءة ، وكذلك دراسة شقير (٢٠١٦) التي سعت إلى دراسة المستوى المورفولوجي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين، ودراسة ناصر (٢٠١٢) التي استهدفت تنمية المهارات

المورفولوجية والتحقق من أثرها على بعض مهارات القراءة والكتابة لمرحلة التعليم الأساسي، ودراسة علي (٢٠١٠) التي هدفت تنمية المستوى المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ، ودراسة مطر والعابد (٢٠١٤) التي استهدفت الوقوف على فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الوعي المورفولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وبذلك فقد تحققت فروض البحث الحالي حول فاعلية البرنامج الحالي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وذلك اتفاقاً مع ما سبق من تفسير لهذه النتائج ومراعاتها للتراث النظري والنظريات المتنوعة للتعلم.

وبذلك تشير كل نتائج البحث الحالي إلى أن جميع الفروض التي حاولت الباحثة أن تجيب عليها في البحث الحالي قد تحققت وهي جميعها تهدف إلى التحقق من تأثير البرنامج التدريبى القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بتنمية مستوى الوعي المورفولوجي للغة للحد من صعوبات التعلم في المراحل التعليمية اللاحقة ، وتتضح النتائج من خلال المقارنة بين استجابات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

وهذه النتائج مفردة ومجتمعة تؤكد فاعلية البرنامج المستخدم القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وعلاقته بتنمية مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى الأطفال، وبذلك

تتفق هذه النتائج مع الخلفية العلمية للدراسة سواء من حيث النظريات والتفسيرات النظرية في ميدان صعوبات القراءة أو من حيث نتائج الدراسات السابقة التي توفرت للباحثة.

وبناءاًعلى ما سبق ومن خلال قبول فروض البحث الخمس قد نجح البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، وتأثره على مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج، ومن هنا تتأكد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات اللغة الاتصالية (الاستماع – التحدث– القراءة– الكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية للاستفادة منها:

١–يراعى عند تصميم البرامج التربوية لأطفال ما قبل المدرسة أن تتنوع الأنشطة الفعالة للبرنامج لهذه الفئة من الأطفال ذوي مشكلات في المهارات اللغوية الاتصالية، والأنشطة المصممة خصيصاً ذات المكافآت والتي تعمل على مساعدتهم على تحسين مستوى الوعي المورفولوجي لديهم؛ وذلك لمراعاة خصائص طفل ما قبل المدرسة.

٢–البُعد عن طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين دون اعتبار للمتلقي ، والتي يمكن أن تترك أثراً سلبياً في تعلم طفل ما قبل المدرسة في حين تتمكن طرق التعلم الحديثة والتي تعطي قدراً أكبر للمتعلم بالمشاركة في الأنشطة والتي تعتمد على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، والتي تتناسب مع هذه الفئة من الأطفال.

٣-ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة على استخدام نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في الممارسات التعليمية وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة لها.
٤-تشجيع معلمات رياض الأطفال على التنويع في إستخدام إستراتيجيات التدريس؛ لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال لجعل كل طفل يتعلم وفق أسلوب التعلم المفضل لدي؛ه وتمكينهم من انتقاء الأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم ومواهبهم.
٥-توعية الأهل بوسائل الاهتمام بالنمو العقلي والمعرفي للطفل؛ لما له من آثار إيجابية على الوعي المورفولوجي للغة، ومن ثم المهارات اللغوية الاتصالية بشكلٍ عامٍ.
٦-الانتباه لوجود تأخر في اكتساب مستوى الوعي المورفولوجي للغة بشكل واضح، والاستعانة باختصاصي اللغة والكلام حتى يتم معالجة المشكلة.

البحوث المقترحة:

من خلال نتائج البحث الحالي اقترحت الباحثة البحوث الآتية:

١-فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لتنمية المهارات المورفولوجية للغة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٢-فاعلية برنامج قائم على تحليل المهمة لتنمية الوعي المورفولوجي للغة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
٣- المهارات اللغوية الاتصالية وعلاقتها بالوعي المورفولوجي لدى الأطفال في مراحل عمرية متتالية ، دراسة مقارنة بين الذكور والإناث.

٤-فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية العمليات النمائية السمعية والبصرية لتنمية مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٥-فعالية برنامج قائم على بعض العمليات النمائية (الانتباه- الإدراك السمعي والبصري) لتنمية مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- إبراهيم ، هبة إبراهيم أحمد (٢٠١٥) . برنامج قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات النحو لدى طلاب المرحلة الثانوية . *مجلة البحث العلمي في التربية* ، ع (١٦) . كلية التربية. جامعة عين شمس.

- أبو زيد، إيناس (٢٠١٤). *فاعلية برنامج مقترح لتدريس العلوم في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي* . (رسالة دكتوراه). كلية التربية. جامعة الفيوم.

- أبو زيد، شريف مختار محمد (٢٠١١). *فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية السيطرة الدماغية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* . (رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة بني سويف.

- أحمد ، إيمان أحمد عبدالله(٢٠١٧). فاعلية بعض إستراتيجيات إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الدبلوم العام في التربية . *مجلة كلية التربية*، ع(١٧٤)،ج(٢). جامعة الأزهر.

- أحمد ، سمير عبد الوهاب؛ المرسي ، محمد حسن (٢٠١٤). *توجهات تربوية في تعليم اللغة العربية* . دمياط : مكتبة نانسي.

- أحمد، يمنى سمير عبدالوهاب. (٢٠١٧). أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية عادات العقل لدى الأطفال المتفوقين في مرحلة رياض الأطفال. *مجلة كلية رياض الأطفال*: جامعة بورسعيد – كلية رياض الأطفال، ع١١.

- إسماعيل، سحر فؤاد (٢٠١٣) . فاعلية الانشطة اللاصفية في تنمية مهارات التحدث لدي طلاب الصف الثاني الإعدادي في ضوء نظرية التعلم ذي المعنى.*رابطة التربويين العرب*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،ج (٤)،ع (٣٩).

- البيلاوي، إيهاب عبد العزيز؛ محمد، عطية عطية؛ الأسود، صفاء حسن إبراهيم (يناير،٢٠١٩). الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات

القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغوياً . *مجلة التربية الخاصة* ، مج(٨)، ع(٢٦).

- بشارة ، جبرائيل (أكتوبر، ٢٠١٠) . إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم (الحوار وإكساب التلاميذ مهاراته الحياتية) . *دراسة مقدمة لمؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر المنعقد في كلية التربية بجامعة دمشق* في الفترة من (٢٥-٢٧).

- البطاح ، عبدالله أحمد (٢٠١٢). *أثر إستراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب الصف التاسع* . (رسالة دكتوراة غير منشورة) . كلية التربية. جامعة تبوك.

- البطانية، أسامة محمود (٢٠١٥). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. دار المسيرة: عمان.

- الجوراني ، يوسف أحمد خليل (٢٠٠٨)*.تصميم تعليمي وفقاً لنظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الأحياء وتنمية تفكيرهم العلمي* .(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. جامعة بغداد.

- حسين، إيمان خيرو (٢٠١٥). *فاعلية برنامج تدريبي سمعي لفظي في اكتساب اللغة لدى الأطفال زارعي الحلزون في مرحلة الطفولة المبكرة*. (رسالة ماجستير).كلية التربية. جامعة دمشق.

- خميس، هناء أبو دية (٢٠٠٩) . *برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة* . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية . الجامعة الاسلامية.

- خنجر ، زينب مزيد(٢٠١٢). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، *مجلة الأستاذ* ،ع(٢٠٣). العراق.

- داود، أحمد عيسى، و المواضية، رضا سلامة. (٢٠١٩). أثر الألعاب اللغوية في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدي مرحلة رياض الأطفال في الأردن. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*: جامعة عمان الأهلية – عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، مج٢٢، ع١ ،

- الزهيري ، حيدر عبد الكريم (٢٠١٧). *الدماغ والتفكير : أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية* . الأردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- سعيد، فاطمة(٢٠١٤). *برنامج مقترح قائم على نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وعادات العقل*

المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي .(رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة أسيوط.

- السعيد، هلا(٢٠١٠). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج* . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

- السلطي، ناديا سميع أمين (٢٠٠٢). *أثر برنامج تعليمي تعلمي مبني على نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال* . (رسالة دكتوراه منشورة). كلية الدراسات التربوية. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- سيف الدين ، هند (٢٠١٧). *الاتصال الإنساني بين اللغة وحوار الجسد* . مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة.

- الشافي، أسماء (٢٠١٣). *فاعلية برنامج معد وفق نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي* .(رسالة دكتوراه). كلية التربية . جامعة أسوان.

- شقير، مدلين شفيق(٢٠١٦). *دراسة المستوى المورفولوجي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين*. (رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة دمشق.

- شناقي ، عبد المالك(٢٠١٩). *دراسة تأثير الوعي بالمعارف الفونولوجية والمورا شتقاقية في اكتساب القراءة في اللغة العربية (دراسة مقارنة بين أطفال لديهم صعوبات تعلم في القراءة وأطفال عاديين)*. أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراة علوم في فرع الارطوفونيا. جامعي سطيف(٢) . الجزائر.

- الصوالحة، علي سليمان. (٢٠٢٠). *فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة رياض الأطفال*. دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، مج٤٧، ع٢.

- طعيمة ، رشدي ؛ ومناع ، محمد (٢٠١٦). *تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب* . دار الفكر العربي : القاهرة.

- طيب، عبيد الرحمن (٢٠١٥). *ضرورة تنمية مهارة الاستماع لمتعلمي اللغة العربية : خطوات وتقنيات* . الجامعة السلفية – دار التأليف و الترجمة . صوت الأمة ، مج (٤٧) ، ع (١).

- عبد الباري ، ماهر (٢٠١١). *مهارات الاستماع النشط* . دار المسيرة للنشر والتوزيع : عمان.

- عبد الحميد، محمد إبراهيم ، فكري ، إيمان جمال محمد ، جودة ، آية محمد عبد الباقي السيد (٢٠١٧) . برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات

التحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي . جامعة بورسعيد – كلية رياض الأطفال . *مجلة كلية رياض الأطفال*، ع (١٠).

- عبد الهادي ، نبيل؛ وأبو حشيش، عبد العزيز ؛ وبسندي، خالد (٢٠١٧). *مهارات في اللغة والتفكير* . دار المسيرة : عمان.

- عبدالرحمن، آيات عبدالرحمن مصطفى؛ و الماحي، عوض حسان. (٢٠١٩). *فاعلية القصة في تنمية مهارة الاستماع لطفل التعليم قبل المدرسي من وجهة نظر المعلمات*: ولاية الخرطوم – محلية الخرطوم – وحدة الخرطوم شرق (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم.

- العدل، عادل محمد (٢٠١٦). *تشخيص وتقييم صعوبات التعلم* . مصر: دار عالم الكتب.

- عز الدين ، سحر (٢٠١٥).*التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم* . الأردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- علي ، نشوة سمير (٢٠١٠). *فعالية برنامج إثرائي في تنمية المستوى المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بالعريش. جامعة قناة السويس.

- عمراني ، حميدة (٢٠١٩). *فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفو اشتقاقي لدى التلاميذ المعشرين قرائياً* . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي.

- العوامرة، حمزة محمد حسن (٢٠١٣).*فاعلية برنامج مستند إلى القصص القرآني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.* (رسالة دكتوراه).كلية الدراسات العليا. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن.

- عيادة ، عبد الرازق محمد (٢٠١١) أثر استخدام نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي ، *مجلة ديالي*، ع (٥٣).

- عيسى، سامي عبد الحميد محمد؛ و الحفناوي، أحمد محمد محمد السيد. (٢٠١٤). أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية في ضوء المعايير وحاجات الأطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال لتنمية مهارتي الإستماع والتحدث لديهم. *دراسات تربوية واجتماعية*: جامعة حلوان – كلية التربية، مج٢٠، ع٤.

- عيسى، يسري أحمد سيد. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة السمعية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج٦، ع١.

- الغزولي ، آية محمد أحمد (٢٠١٩) .*فعالية الفنون الأدائية في تنمية مهارتى الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية* . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية النوعية.جامعة بنها.

- فلاتة، أحمد بكر آدم (٢٠١٥). *مهمات تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة في أداء معلم اللغة الإنجليزية* . (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

- القحطاني ، هنادي حسين آل هادي (٢٠١٨). فعالية برنامج تدخل مبكر قائم على مهارات الانتباه المشترك في بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر.

- قورة ، علي (٢٠١١). مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة : دراسة تحليلية، *مجلة كلية التربية و جامعة المنصورة*، ٢(٧٥).

- القيسي، خولة عبد الوهاب عبد اللطيف؛ و الشمري، مروة صالح علوان كاظم. (٢٠١٨). مهارة التحدث لدى أطفال الرياض. *مجلة البحوث التربوية والنفسية:* جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية، ع٥٦.

- محروس، محروس محمود؛ رضوان، شادية محمد الجامع عبد الحميد؛ أبو زيد، لمياء شعبان أحمد؛ وعبدالقادر، محمود هلال عبد الباسط. (٢٠١٩). فاعلية استخدام إستراتيجية "فكر، زاوج، شارك" في تدريس تنفيذ منهج رياض الأطفال المطور على تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى أطفال الروضة. *المجلة التربوية*: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٦٣ .

- محمد، إيمان شعبان السيد؛ يوسف، ماجي وليم؛ المنسي، محمود عبدالحليم؛ و منتصر، شادية عبدالعزيز مهتدي. (٢٠١٩). تنمية بعض العمليات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ. *مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٢٠، ج١١.

- مطر، عبد الفتاح رجب علي؛ العايد، واصف محمد سلامة. (٢٠١٦). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي المورفولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. بحث

منشور في مجلة العلوم الإنسانية والتربوية. العدد. (٢). المجلد.(١). جامعة الطائف. الطائف: المملكة العربية السعودية.

- المطرفي، غازي بن صلاح هلال (٢٠١٤).*فاعلية إستراتيجية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب مساق (١)*. علوم بجامعة أم القرى بالسعودية ، مجلة التربية بنها.ع (٩٩) مج(١).

- مندور ، زينب علي عبد الرحمن (٢٠٢٠) . *فعالية برنامج باستخدام لغة الجسد لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة بورسعيد.

- المهتدي، ريهام محمد ؛ أبو عمر، ريما أسعد ؛ الحسنات ،حسن عبد ربه (٢٠١٧).*درجة امتلاك الصف الثاني الأساسي لبعض مهارات التحدث في ضوء المحتوى التعليمي*. جامعة الحسين بن طلال للبحوث . مج(٣) ، ع(١).

- ناصر، فريد. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات المورفولوجية والتحقق من أثره على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى ذوي*

صعوبات التعلم بمرحلة الصف الثاني. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة: مصر.

- ناصري ، صافية ؛واقور، نبيلة (٢٠١٣).*دور مهارة التحدث في تطوير الكفاءة التواصلية لدى طلبة قسم اللغة العربية وآدابها* . (رسالة ماجستير) . جامعة بجاية .كلية الآداب واللغات .

- نبهان ، بديعة حبيب (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي في السلوكيات الأمنية لتنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الأطفال المعاقين عقليً القابلين للتعلم . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، المجلد ٢٥، العدد ٦٨.

- الهوارنة، معمر نواف. (٢٠١٩). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة: دراسة حالة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية:* جامعة اليرموك – عمادة البحث العلمي، مج١٥، ع٣.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Al ghazal, S. (2005). *In the Arabian movement system. Tunisia*: The Tunisian University Annuals.
- Al-Hawarneh, M. (2010). *Children language and communication disorder*. The phenomenon and the cure.

Damascus, Ministry of Culture: The Syria Public Organization for Books.

- Anna J., & Julia, C. (2015) .*Early predictors of phonological and morphological awareness and the link with reading: Evidence from children with different patterns of early deficit.* Applied Psycholinguistics. 36(3), 509-531.
- Ashour. Rateb and Al-Hawamdeh, Mohammed (2010). *Methods of teaching Arabic language: between theory and practice*. (3), Jordan,Amman: Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing
- Cloutier, G. (2002). *Phonemic perception, receptive morphology and productive morphology skills of speech delayed preschoolers,* The University of Calgary.
- comprehension. *US National Library of Medicine National Institutes of Health*. 29. 1269. 1288
- Cristial, D. (2010) . *linguistics definition,* 1s ed, Alexandria: the Egyptian Book Organization Publications.
- Eva .pp(2010). *Brain – based learning theory the incorporation of of Movement to increase the learning of grammar by high school students*, PHD, Liberty :at available , 2013/3/15: IN VISITED ,

cgi.viewcontent/cgi/edu.liberty.digitalcommons://http PM 15:5: AT.

- Funderstanding. (2011) . *Brain-based Learning, available on line at :* http:// www. Funderstanding .com/theory/brain-basedlearning/brain-based-learning/ . (Accessed 8 Octopar, 2014) .
- Jensen, E. (2007). *Introduction to brain – compatible learning (2nd ed)*. California: Crowin Press.
- Journal of Education, 144 (7), 21—30.
- Kandari, Abdullah (2010). *Teaching reading according to American nternational standards for teaching languages in Kuwait*
- Laxman, K., & Chin, Y. K. (2010). Brain-Based Education: Its Pedagogical Implications and Research Relevance. *Journal On Educational Psychology*, 4(2), 1-5.
- Lombardi ,j(2011).*positive effects of brain-based education on teacher performance assessment outcomes., education as change*,dec,v.15,i.2,pp225-238.
- Lukacs,A; Leonard,L., & Kas,B.(2010). Use of noun morphology by children with language impairment: the case of Hungarian. *international journal of language & Communication Disorders* .45(2) ,145-161.

- Lyster, S.; Alma, L.; A. & Hulme, C. (2016).*Preschool morphological training produces long- term improvements in reading comprehension.* US National Library of Medicine National Institutes of Health. 29. 1269. 1288
- Pasquarella, A.; Chen, X.; Lam, K.; Luo, Y. & Ramirez, G. (2011). Cross-language transfer of morphological awareness in Chinese- English bilinguals. *Journal of Research in Reading.* 34(1), 23- 42..
- Pittas, Evdokia., & Nunes, Terezinha (2014). *The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: A longitudinal study.* Reading and Writing.27(8), 1507-1527.
- Ream, G., and Devin,K.(2015).*Orthographic phonological, and morphological skills and children's word reading in Arabic: A literature review*.
- Spears, W. (2002). *Brain-Based Learning*. Hilghlights.
- Vanes ,f(2011).mathematics education and neurosciences ;towards interdisciplinary insights into the development of young children's mathematical abilities., *educational philosophy and theory*,v,43,n.1,p75-81.