فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأهيل التخاطبي للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة

د. رضا توفيق عبدالفتاح أحمد

مدرس المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة حلوان

المستخلص:

هدف البحث إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأهيل التخاطبي للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة على عينة قوامها (٢٠) معلمة من معلمات الروضة واستخدم البحث أداتين، هما: (مقياس مهارات التخاطب لمعلمات الروضة، والبرنامج التدريبي القائم على التأهيل التخاطبى)(إعداد: الباحث)، واعتمد البحث على المنهج الوصفي والتجريبي للتحقق من فاعلية البرنامج، وقد أشارت نتائج البحث إلى أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين القبلي، والبعدي لمهارات التخاطب المعرفية في اتجاه القياس البعدي، كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين القبلي، والبعدي لمهارات التخاطب الأدائية في اتجاه القياس البعدي، وتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات التخاطب لمعلمات الروضة فى اتجاه القياس البعدي، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث ترجع إلى عامل (المؤهل– ونوع المؤهل– والخبرة).

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي - التخاطب- اضطرابات اللغة والكلام – معلمات الروضة.

The Effectiveness of a Training Program Based on Speech Rehabilitation of Female Teachers on Reducing Speech and Language Disorders for Kindergarten Children

Dr. Reda Tawfik Abdel Fatah Ahmed

Lecturer of Curriculm and Instruction of Special Education

Faculty of Education, Helwan University

Abstract

The objective of the research was to measure the effectiveness of a training program based on speech rehabilitation of female teachers and its impact on reducing speech and Language disorders among kindergarten children through a sample of(20) female teachers of kindergarten. The research used tools: (speech skills scale for kindergarten teachers, and the training program based on speech rehabilitation) (Prepared by the researcher), and the research relied on the descriptive and experimental method to verify the effectiveness of the program. The results of the research indicated that: There are statistically significant differences between kindergarten female teacher's mean scores on the pre-/post- measurements of the cognitive speech skills in favour of the post-measurement. There are also statistically

significant differences between kindergarten female teacher's mean scores on the pre-/post- measurements for the total score of the cognitive speech skills scale in favour of the post-measurement. There are statistically significant differences between kindergarten female teacher's mean scores returns to the factor such as qualification, kind of qualification, and experience.

Keywords: Training program - speech – speech and Language disorders – kindergarten female teachers.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأهيل التخاطبي للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة

د. رضا توفيق عبدالفتاح أحمد

مدرس المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة حلوان

مقدمة:

لا تزال مرحلة الطفولة تمثل محورًا أساسيًا مهمًا لكثير من الدراسات، حيث إن مرحلة الطفولة هي المرحلة التي تتم فيها فرص النمو المتكامل والمتوازن للطفل، والذي يؤهله للقيام بدوره علي نحو أمثل وتعد تلك المرحلة الأساس الجوهري في حياته اللغوية، فاللغة هي أداة التخاطب والتفاهم، وهي مجموعة رموز للتواصل الاجتماعي والتواصل العقلي مع الآخرين.

كما أن هذه المرحلة تشكل العالم الخاص للأطفال بكل ما فيها من خبرات تؤدي إلى تنمية جميع جوانب النمو المختلفة لديهم، بما فيها النمو اللغوى، الادراكي، الانفعالي والاجتماعي، مما ينمي قدرة الطفل على التخيل والابتكار والتفكير غير المحدود، ففي القرن الحادي والعشرين أصبح الاهتمام بالطفولة المبكرة من أولويات الأهداف التربوية والتعليمية، على المستوى الدولي والعربي(آمال عبد العزيز، ٢٠١٨، ص ٥).

ومن بين جوانب النمو لدى الطفل التي تسعى الروضة إلى تنميتها، يحتل جانب النمو اللغوي بما فيه من مشاكل مكانة عالية؛ وذلك للوظائف المهمة التي تؤديها اللغة للطفل، فهي أداة اتصال وتفاهم كما أنها أداة مهمة لتكوين المفاهيم، وأداة للتعبير عن النفس(كريمان بدير، إيميلي صادق، ٢٠٠٠ ، ص٧).

وانتقال الطفل من بيئة المنزل إلى بيئة الروضة حدثٌ عظيم فى حياة الطفل، فإما أن يكون النمو اللغوىLinguistic development لديه سليم ولكن يحتاج إلى الاهتمام بهذا الجانب من أجل إثراءه وتحفيزه، أو يكون نموًا مضطربًا يعاني فيه الطفل من اضطرابات في عملية اللغة والكلام، ويحتاج معه إلى علاج وتحسين وتخفيف من حدة هذه الاضطرابات وهنا يظهر دور معلمة الروضة.

وتسهم معلمة الروضة بدور مهم فى حياة الطفل، فهي تحتل المرتبة الثانية بعد الأبوين وأفراد الأسرة المباشرين، وما تقوم به معلمة الروضة ليس عملاً تعليميًا فحسب بل تُعد هى المسئولة عن نمو الطفل نموًا متوازنًا جسديًا، وعاطفيًا، واجتماعيًا، وعقليًا، وخلقيًا، ولغويًا مع تزويده بقدر من المعلومات التى تجعله أقدر على متابعة التعلم في المرحلة الابتدائية، ويتأثر الطفل بقيم ومعتقدات وميول واتجاهات هذه المعلمة، إذا ينعكس كل ذلك على شخصية الطفل ونموه العقلي والمعرفي(عصام نصار، ٢٠١٥، ص٣).

وبما أن اللغة والكلام يعدان من أكثر الأساليب انتشارًا في التواصل بين الأفراد، وبخلاف أساليب التواصل الأخري فإن اللغة والكلام لهما تأثيرهما الخاص، وقوتهما، وفائدتهما في توصيل الأفكار، والآراء والمشاعر بصورة يمكنهم فهمهما، وبما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم العقلية والثقافية والاجتماعية، كما تعد اللغة والكلام وسيلتان أساسيتان لتنمية شتى المهارات الأخرى وخاصة في مرحلة الروضة(عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣، ص ١٦).

وعليه تكون معلمة الروضة هي المسئول الثانى بعد الأبوين في تكوين جانب النمو اللغوي لدى أطفال الروضة، إذا يقع على عاتقها بناء حصيلتهم اللغوية، كما يقع على عاتقها علاج اضطرابات اللغة والكلام التي يعانون منها، وبناءً عليه يجب تأهيل هذه المعلمة بالقدر الذي يجعلها قادرةً على القيام بدورها الأساسي والمهم، وهو تحسين الجانب اللغوى (اللغة والكلام) لدى أطفال الروضة.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث: أن بناء برنامج تدريبي قائم على التأهيل التخاطبي للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى عينة من أطفال الروضة ربما يكون له دور كبير في تحسين مهارات الأداء التدريسي وكفايات المعلمات من مهارات التخاطب، مما يترتب عليه خفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفالهنْ.

مشكلة البحث:

إن مشكلة اضطرابات اللغة والكلام تعد تحديًا كبيرًا للمعلمات في مجال التربية الخاصة(مجال التخاطب) في مرحلة الروضة، وهذا لما لها من آثار على تأخرهم اللغوي، وكذلك على سلوكياتهم في كل المجالات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، وتعد اضطرابات اللغة والكلام هي الأكثر شيوعًا من بين فئات التربية الخاصة، وبالرغم من حجم المشكلة الكبير فإن الدراسات تؤكد جهل كثير من الناس بأغلب اضطرابات اللغة والكلام وبالأسباب المؤدية إليها، ويكثر تفسيرها بالخرافات والمعتقدات الخاطئة، وهناك بعض الأدلة على أن معتقدات المعلمات ومعرفتهنْ لها تأثير عميق في القرارات التي يتخذونها فيما يتعلق بتعليمهنْ، وبالتالي ممارساتهنْ وتواصلهنْ في البيئة الصفية (Malone, 2013).

كما يشير كل من مكورماك، ماكلويد، مكاليستر، وهاريسون(McCormack, McLeod, McAllister, & Harrison, ,2009, p 98) إلى أن اضطرابات اللغة والكلام هي أكثر الاضطرابات شيوعًا لدى الأطفال فى مرحلة الروضة؛ حيث تؤثر على حوالى (١٠٪) إلى(١٥٪) من الأطفال فى سن ما قبل المدرسة، وعلى(٦٪) من الأطفال فى سن المدرسة، فى حين أشارت دراسة كل من جوزي، مردوخ، أوزان، تشنغ، هيل، جيبون(Goozée, Murdoch, Ozanne, Cheng, Hill, & Gibbon, 2007) إلى أن اضطرابات اللغة والكلام تنتشر لدى الأطفال بنسبة (٩,٢ %)، وتمثلت أهم توصياتها فى ضرورة التدخل فى مرحلة الروضة لخفض هذه الاضطرابات، أما

دراسة كل من لويس، فريبيرن، هانسن، شتاين، شريبيرج، ينجار، وتايلور (Lewis,Freebairn, Hansen, Stein, Shriberg, Iyengar, & Taylor, 2006) فقد أشارت إلى أن(١٥٪) من الأطفال في الطفولة المبكرة يعانون من اضطربات متعددة فى اللغة والكلام، ودراسة ميميسيفيتش وهادزيتش (Memisevic & Hadzic,2013) التى أوضحت أن نسبة اضطرابات اللغة والكلام تصل إلى حوالى(٣٤,٤٪) لدى أطفال ما قبل المدرسة (أطفال الروضة)، ومما تقدم يتضح ضرورة الاهتمام بخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى هؤلاء الأطفال لما تمثله من مشكلة كبيرة، وذلك من خلال الاهتمام بإعداد معلمة الروضة إعدادًا يؤهلها للتعامل مع هذه الاضطرابات.

ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات التى تم عرضها سابقًا والدراسات التي تناولت مهارات معلمات الروضة ومن أهمية امتلاك المعلمات للمهارات والكفايات التدريسية التخاطبية اللازمة لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويًا وذوي اضطرابات اللغة والكلام، ومدى احتياجات المعلمات اتضح وجود عجز كبير فى البرامج التدريبية والتأهيلة في جانب النمو اللغوي للأطفال في برامج المعلمات، ومن هذه الدراسات: دراسة حمدة السعدية(٢٠١٤) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال، ودراسة رحاب برغوث(٢٠١٥) التي هدفت إلى رصد لأهم الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في فصول الدمج من وجهة نظرهن، ودراسة جمال عنب(٢٠١٨) التي هدفت إلى قياس أثر برنامج إرشادي للمعلمات قائم على القصص التفاعلية في خفض اضطرابات النطق والكلام وتنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة في إطار الدمج التربوي، ودراسة كل من خلود الشمري وحمود العليمات(٢٠١٩) التى هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات الاستعداد اللغوي. ودراسة مصطفى رجب، ورجب سلطان، وسماح

عبد الرازق (٢٠١٧) التى أوصت بضرورة توفير أخصائي تخاطب بالروضة لملاحظة الطفل ومدى تقدمه في النمو اللغوي. والعمل على تأسيس قسم التخاطب داخل كليات التربية. وإدخال تخصص مدربي النطق في الجامعات وكليات التربية في قسم التربية الخاصة إلى جانب التخصصات الأخرى.

وتوضح الدراسات السابق عرضها أن واقع إعداد معلمات الروضة غير كاف لتلبية المتطلبات التربوية المعاصرة ومواجهة التحديات التي تحيط بالأطفال؛ حيث تحتاج المعلمات إلى تطوير فى مهارتهنْ وكفاياتهنْ التدريسية، وأن معظم الدراسات العربية كانت تهتم بدراسة واقع المعلمات وحاجاتهنْ التدريبية في أثناء الخدمة، والقليل منها توجه نحو التدريب أثناء الخدمة. ويأتي هذا البحث للوقوف على تنمية مهارات معلمات الروضة التخاطبية، باعتبار ذلك مدخلاً لتحقيق التغيير المنشود، وصولاً إلى تحسين المهارات اللغوية للأطفال.

في ضوء ما تقدم تمثلت مشكلة البحث في ضعف مهارات التخاطب (المعرفية والأدائية) لدى معلمات الروضة، مما يترتب عليه عدم قدرة هؤلاء المعلمات على خفض اضطرابات اللغة والكلام الشائعة في مرحلة الطفولة، والعمل على تحسين القدرات اللغوية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، التى تحتاج إلى معاملة مهنية سليمة تساعد على خفض مثل هذه الاضطرابات لدى الأطفال، وتحسين قدراتهم اللغوية.

وقد حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات التخاطب اللازمة للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة؟
٢. ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على التأهيل التخاطبي للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة؟
٣. ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التخاطب المعرفية لمعلمات الروضة؟

٤. ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التخاطب الأدائية لمعلمات الروضة؟

٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الروضة ترجع للعوامل التالية(المؤهل – ونوع المؤهل – والخبرة)؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١. تحديد مهارات التخاطب اللازمة للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة.

٢. وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التخاطب المعرفية والأدائية لمعلمات الروضة.

٣. قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التخاطب المعرفية والأدائية لمعلمات الروضة.

٤. تحديد مدى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين معلمات الروضة التي ترجع للعوامل التالية (المؤهل – ونوع المؤهل – والخبرة).

أهمية البحث:

يمكن لنتائج هذا البحث أن تفيد الجهات التالية:

١. قد تفيد المعلمات في رفع كفاءتهنّ وتحسين أداء عملهنّ من خلال التأهيل التخاطبي.

٢. قد تفيد المسئولين في وزارة التربية والتعليم، والقائمين على برامج التدريب؛ حيث إن اطلاع المسئولين على مهارات التخاطب، وكيفية تحسين مستوى المعلمات قد تفيدهم في النواحي التالية:

- إعداد المعلمات قبل الخدمة، وبعد الخدمة.
- وضع تصورات لبرامج تدريبية بصورة أفضل في المستقبل.
- الوقوف على الجوانب الإيجابية وتدعيمها، أما السلبية منها فيتم تلافيها.

٣. قد تفيد الباحثين في فتح المجال لدراسة جوانب أخرى تتعلق بالبحث.

٤. تسهم نتائج هذا البحث في إثراء المكتبة العربية بالدراسات المتعلقة بهذا المجال.

٥. كما تأتي أهمية هذا البحث من خلال محاولة الباحث إعداد أداة البحث المتمثلة في مقياس مهارات التخاطب لمعلمات الروضة.

خطوات البحث وإجراءاته:

سار البحث وفقًا للخطوات والإجراءات الآتية:

أولًا: دراسة نظرية تتضمن: مراجعة البحوث، والدراسات، والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث.

ثانيًا: دراسة تجريبية تتضمن:

١. إعداد قائمة بمهارات التخاطب المعرفية، والأدائية لمعلمات الروضة.

٢. إعداد مقياس مهارات التخاطب لمعلمات الروضة.

٣. بناء البرنامج التدريبي القائم على التأهيل التخاطبي للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة.

٤. التطبيق القبلي لمقياس مهارات التخاطب لمعلمات الروضة على عينة البحث.

٥. إجراء تجربة البحث، وتطبيق البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الأداء التخاطبي للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة.

٦. التطبيق البعدي لمقياس مهارات التخاطب لمعلمات الروضة على عينة البحث.

٧. رصد النتائج، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء فروض البحث، وتقديم التوصيات، والبحوث المقترحة.

مصطلحات البحث:

١. **البرنامج التدريبى:(Training program)**

يمكن تعريف البرنامج التدريبي إجرائيًا بأنه: مجموعة من الإجراءات، والمفاهيم، والخطوات المنظمة والمخططة بناءً على أسس علمية تتضمن مجموعة من المهارات، والأنشطة، والخبرات والتقنيات التي تساعد فى إعداد وتأهيل معلمات الروضة لتنمية مهارات التخاطب(المعرفية- الأدائية) لديهنْ، خلال فترة زمنية محددة؛ مما يسهم فى خفض اضطرابات النطق والكلام لدى أطفال الروضة.

٢. مهارات التخاطب:(Speech Skills)

يعرف الباحث مهارات التخاطب لدى معلمات الروضة إجرائيًا على أنها: ما تمتلكه معلمات الروضة من معارف تتعلق باللغة والكلام واضطرابات النطق، وأداءات تتعلق بإعداد جلسة التخاطب، وتنفيذها، وتقويمها مع أطفال الروضة للتواصل مع الآخرين؛ سواءً على مستوى الاستيعاب، أو الاستقبال، أو التعبير اللفظي.

٣. اضطرابات اللغة والكلام:(Speech and Language Disorders)

يعرفها الباحث إجرائيًا على أنها: وصف لما يعاني منه الأطفال في مرحلة الروضة من مشاكل خاصة بإنشاء، أو تكوين أصوات اللغة والكلام الضروريّة للتواصل مع الآخرين.

٤. معلمات الروضة:(Kindergarten Female Teachers)

يمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: كل من تتولى رسميًا عملية تعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة(الروضة)؛ بهدف إكساب الأطفال بعض المهارات اللغوية، ومهارات الاستعداد للتعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : التأهيل التخاطبى Speech Rehabilitation

تعرف رابطة الكلام واللغة والسمع الأمريكية (American speech – Language- Hearing Association) اضطرابات التخاطب على أنها قصور

الفرد أو عدم قدرته على استقبال، وإرسال ومعالجة وفهم مفاهيم أو رموز اللغة سواء كانت لفظية أو غير لفظية(حمدي الفرماوي، ٢٠٠٦، ص١٤٣).

وعليه يمكن توضيح بعض المفاهيم المرتبطة بالتأهيل التخاطبى، حتى يمكن الوقوف بشكل صحيح على ما تحتاج إليه معلمة الروضة، وتستطيع من خلاله خفض ما يعاني منه الأطفال بالروضة من اضطرابات اللغة والكلام.

١. العلاقة بين التواصل واللغة والتخاطب The relationship between communication, language and speech:

يتطلب البحث في علم التخاطب ابتداءً البحث في مفهوم التواصل وعلاقته بالتخاطب. إذ العملية التخاطبية لا يمكن أن تتم دون تواصل بين طرفي الخطاب، وتوفر كل شروط النجاح لتلك العملية.

ويتم التواصل بين الأفراد من خلال الألفاظ، والتعبير عما يريده بالكلام المباشر وغير المباشر- والمكتوب-، وبالتالى كانت اللغة هي واسطة هذا التواصل. ولا ريب أن يعرفها ابن جني بأنها من هذا الجانب "حدها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"(أبو الفتوح ابن جني،٢٠١٠، ص ٣٣). ويُعرّفها علي مدكور(٢٠٠٧، ص ١١١) بأنها: "نظام صوتي رمزي دلالي، تستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والاتصال".

ويشير مصطلح التواصل Communication إلى عملية التفاعل بين الأفراد بهدف نقل المعلومات والمفردات، والتعبير عن الحاجات والرغبات، وقد يكون التواصل لفظيًاVerbal Communication أو غير لفظيNon-Verbal وذلك من خلال الإيماءات، أو الصور، أو اللغة المكتوبة، أو لغة الإشارة (زياد كامل، وشريفة الزبيري، وصائب كامل، وفوزية الجلامده، ومأمون جميل، ووائل الشرمان، ووائل أمين، ويحيى القبالي، ويوسف العايد ، ٢٠١١، ص ٣١٠). ويرى الطيب محمد (٢٠١٤، ص ٦١) أن

التواصل هو قدرة الطفل على استخدام الألفاظ في التعبير عن احتياجاته، ورغباته، ومتطلباته، وكذلك فهم الأوامر اللفظية من المحيطين به؛ بما يحقق التواصل اللفظي مع المعلم، والأقران، والأسرة.

كما أنه لا يتوقف معنى الاتصال على توجيه رسالة من شخص لآخر، وإنما الاتصال تبادل بين طرفين، ويتلقى الطرف الأول ردًا عن موضوع الاتصال سواء كان هذا الرد بشكل سريع، أو يتم تأجيله لوقت آخر، وإذا كانت الرسالة موجهة لطرف ولا ننتظر ردًا لهذه الرسالة فإنها تصبح بثًا أحاديًا(زينب شقير، ٢٠٠١، ص ١٥).

ويذكر عبد العزيز الشخص(٢٠٠٦، ص ١٨) أن التواصل هو: "تلك العملية الفنية الشاملة التي تتضمن تبادل الأفكار، والآراء، والمشاعر بين الأفراد بشتى الوسائل والأساليب مثل: الإشارات والإيماءات، وتعبيرات الوجه، وحركات اليدين، والتعبيرات الانفعالية، فضلاً عن اللغة، وتُعد اللغة المنطوقة (الكلام) أحد أشكال التواصل التي تتيح للفرد نقل المعلومات بصورة دقيقة ومفصلة".

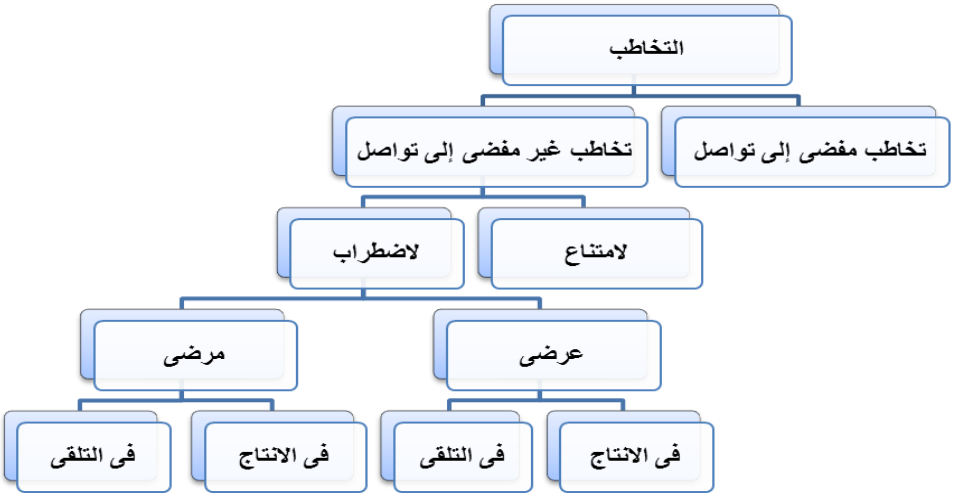
ويوضح كريم أحمد(٢٠٠٩، ص ص ١٧-١٨) أن التواصل الإنساني ذو طبيعة معقدة؛ وهذا ما جعل من الصعب وجود تعريف موحد عالمي؛ لذا اعتمد البعض على تحديد خصائص عملية التواصل كالتالي:

- التواصل عملية تبادل معلومات.
- تكنيك لتبادل الأفكار بكفاءة.
- عملية تبادل رسائل شفهية، أو غير شفهية ومكتوبة.
- عملية يتم خلالها تبادل المعاني بين الأفراد عن طريق رسائل رمزية، متعارف عليها لفظية كانت أو غير لفظية.

ويرى موزاكيتس (Mouzakitis 2012,P4) أن التواصل الفعالEffective communication يعني أن الفرد يفهم المتحدث معه من خلال الرسائل اللفظية

Verbal messages عن طريق الرموز، أو الأنظمة اللغوية linguistic systems التي تمثل فكرة، أو مفهوم، أو تجربة.

وقد عدّ أحمد المتوكل (٢٠١١، ص ص ١٥-١٦) العملية التخاطبية Speech Process عملية تواصل، وحد التخاطب أنه: " كل عملية اتصال تتم بين متكلم ومخاطب فى مقام معين، عبر قناة معينة قد تكون لغة (ملفوظة / أو مكتوبة)، أو إشارة، أو صورة، أو غير ذلك". وصنفه إلى تخاطبين : تخاطب يفضي إلى تواصل، وتخاطب لا يفضي إلى تواصل. وأشار أن التخاطب المفضي إلى التواصل لا يتم ولا يحصل إلا حين يفهم المخاطب تمام الفهم المتكلم من حيث: فحواه، ومن حيث مقصده معًا، أما التخاطب غير المفضي إلى تواصل، فإنه يحدث فى حالتين؛ الأولى امتناعًا؛ حين لا يتقاسم المتخاطبان الأداة المتواصل بها، والثانية حين يشوب الخطاب اضطراب ما في مقوماته البنيوية نفسها، أو فى مطابقته لمقام التخاطب عادية، أو مرضى ناتج عن خلل نفسى، أو عقلى لدى المتكلم أو المخاطب. ولخص هذا التصنيف في الشكل التالي:



شكل (١)

التخاطب حسب ما يفضى إليه المصدر (أحمد المتوكل، ٢٠١١، ص ١٦)

ومما تقدم يجب على معلمات الروضة أن يكنْ على دراية كاملة بالفروق بين هذه المصطلحات التى تمثل الأساس في بناء المهارات اللغوية للأطفال بمرحلة الطفولة، فيجب التفريق بين مصطلح اللغة ومصطلح الكلام، ومصطلح التواصل، والتخاطب؛ حتى يستطعنْ فيما بعد بناء برنامج، ووضع أهداف صحيحة للبرامج اللغوية المقدمة للأطفال الذين يعانون من مشاكل في اللغة والتواصل.

٢. مفهوم التخاطبSpeech concept:

تتعدد تعريفات التخاطب حيث يعرف التخاطب بأنه: "القدرة على توظيف المهارات اللفظية، واللغوية، والصوتية، ومهارات الفصاحة للتواصل مع الآخرين؛ سواء على مستوى الاستيعاب، أو التعبير. كما أن عملية التخاطب عملية معقدة؛ يشترك فيها المرسل والمستقبل، ولكي تتم يجب توفير الآتي: القدرة السمعية – القدرة العضلية – القدرة العصبية – القدرة العقلية – القدرة التنفسية – قوة اندفاع هواء الزفير(عبد الله السنجري، ٢٠١٨، ص ١٠٩).

ويعرف أخصائي التخاطب بأنه الشخص الذي يقوم بتدريب الطفل على عملية النطق والكلام وغير مسئول تمامًا عن أي تشخيص أو تصنيف لحالة الطفل؛ فهو القائم على التدريب على مخارج الأصوات والكلمات والجمل .... وغيرها، أما التشخيص والتصنيف فمسئولية متخصصين آخرين، وفريق عمل متكامل كأخصائي الاختبارات، وطبيب المخ والأعصاب، وطبيب الأنف والأذن والحنجرة ومتخصص الجراحة أو جراحة الفم والأسنان.(آية مصطفى، ٢٠١٧، ص ٦).

ويجب أن تمتلك معلمة الروضة خصائص وسمات أخصائى التخاطب ومهارته، وذلك يرجع إلى سببين أولهما: أنها تتعامل مع مرحلة الطفولة التى فيها يتم بناء اللغة، وتكوين الحصيلة اللغوية لدى هؤلاء الأطفال، وثانيها: أن مرحلة الطفولة والروضة يكثر فيها اضطرابات اللغة والكلام والنطق، فهناك أطفال لديهم تشوه، وإبدال وحذف فى

الكلام، وهناك أطفال آخرون لديهم تأخر لغوي، ولجلجة أثناء الكلام، وهو ما يوضح أهمية امتلاك معلمة الروضة لتلك المهارات.

٣. أهمية التأهيل التخاطبي The Importance of Speech Rehabilitation:

التأهيل التخاطبي هي طريقة تدريبية علاجية تركز على مساعدة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات ومشاكل فى اللغة والكلام، بهدف تحقيق التواصل الفعال مع الآخرين، وخفض حدة الآثار السلبية التي قد تنجم عن تلك المشاكل اللغوية (Haldin, Loevenbruck, Hueber, Marcon, Piscicelli, Perrier & Baciu, 2020)

ويلعب التأهيل التخاطبيSpeech Rehabilitation دورًا حاسمًا في علاج وخفض حدة اضطرابات اللغة والكلام في العديد من المهارات المتعلقة بالتواصل، سواءً الشفوي أو المكتوب؛ حيث يساعد التأهيل التخاطبي الطفل على بناء العلاقات السليمة، بل ويمكن أن يحسن نوعية الحياة بشكل عام، وفي هذا الإطار يوضح وونغ (Wong, 2020,p 79)أهمية التأهيل التخاطبي في النقاط التالية:

- يعمل التأهيل التخاطبي على تنمية المهارات للأطفال، كما يمكن أن يساعد في تعليم مهارات، مثل: مطابقة العواطف مع الوجوه أثناء المحادثة؛ كما أنه يتناول مهارات أكثر تجريدًا مثل فهم لغة الجسد، وهذا الدعم يمكن أن يساعد الطفل أو حتى الكبار في بناء علاقات أقوى مع الآخرين وأكثر إشباعًا. فالأطفال الذين يجدون صعوبة في التفاعلات الاجتماعيةSocial interactions غالبًا ما يكافحون من أجل بناء هذه الروابط والعلاقات الاجتماعية التي يستطيع الأطفال العاديون بنائها دون عناء؛ وهذا يمكن أن يؤدي إلى الشعور بالوحدةLoneliness والاكتئاب depression، وهنا يأتي الدور المهم للتأهيل التخاطبي الذي يمكن الطفل من التواصل الفعال مع الآخرين.

- يساعد التأهيل التخاطبي الأطفال في تطوير طرق للتواصل تمكنهم من تلبية احتياجاتهم ورغباتهم وقد يكون هذا التواصل غير لفظي، مثل: الإيماءات، أو تعبيرات الوجه، أو لغة الإشارة، أو استخدام نظام تبادل الصور، أو يمكن تعليم الأطفال استخدام أصوات بسيطة أو تقريبية لطلب ما يريدون أو يحتاجون إليه إذا لم يتمكنوا بعد من قول كلمات أو جمل كاملة.
- التأهيل التخاطبي يحسن القدرات المعرفيةCognitive abilities بشكل عام؛ وذلك لأن الكلام والتواصل هما مفتاح التطور المعرفي Cognitive development.
- يساعد في تحسن مهارات القراءة والكتابة Literacy skills لدى الأطفال.
- يعمل التأهيل التخاطبي على بناء ثقة الطفل بنفسه Self- confidence عندما يتمكن من التواصل مع الآخرين بشكل طبيعي.

ومما تقدم يمكن النظر إلى أهمية التأهيل التخاطبى لمعلمات الروضة بأنه الوسيلة التى تستطيع من خلالها المعلمات تنمية مهارات أطفال الروضة اللغوية والاجتماعية، حيث يساعد تأهيل المعلمات على اكسابهنْ مهارات معرفية تتعلق باضطرابات اللغة والكلام التى تنتشر بدرجة كبيرة فى تلك المرحلة، كما يساعد فى تنمية المهارات الأدائية المتعلقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم الجلسات التى تعقد لهؤلاء الأطفال سواءًا كانت فردية أو جماعية، مما يسهم فى تحسين مهاراتهم وخفض اضطراباتهم.

ثانيًا: اضطرابات اللغة والكلامSpeech and Language Disorders:

تعد اضطرابات اللغة والكلام من الاضطرابات التي تحدث لدى الأطفال في مرحلة الروضة نتيجة أخطاء في إخراج أصوات الكلام من مخارجها الصحيحة، وعدم تشكيل هذه الأصوات بالصورة المقبولة وعدم الوعي من قِبل القائمين، وتختلف درجات الاضطرابات من مجرد اضطراب بسيط إلى الاضطرابات الحادة، حيث الإبدال Commutation والحذفOmission والإضافةAddition والتشويهDistortion.

وتُعد اضطرابات اللغة والكلام أحد الاضطرابات النمائية Developmental Disorders الأكثر شيوعًا في فترة الطفولة المبكرة؛ حيث تمثل نسبة انتشار هذه الاضطرابات حوالي ٦٪، وتحدث حوالي ٦٠٪ من مشاكل اللغة بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٢-٣ سنوات، كما قد تسبب المشاكل اللغوية Linguistics Proplems آثارًا ضارة في وقت لاحق إذا لم يتم علاج هذه المشاكل في وقت مبكر، لذلك يعد من الأهمية وجود الكادر المؤهل والقادر على تنمية مهارات اللغة Language Skills لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال (ASHA, 2018).

وغالبًا ما ينتج عن هذه الاضطرابات مشاكل لدى الأطفال فقد أثبتت دراسة (Ratul, D et al, 2017) أن الاضطرابات فى عمليات الكلام تعيق بشكل كبير القدرة على التواصل، وتؤثر سلبًا على الاتصال الاجتماعي والنفسي للطفل، وقد يسهم القائمون على تربية الطفل سواءً الأبوين أو المعلمة دون وعي بتفاقم هذه الاضطرابات إذا لم يتم وضع برامج علاجية قائمة على أسس علمية صحيحة.

١. تعريف اضطرابات اللغة والكلام:

تتعدد تعريفات اضطرابات اللغة والكلام، ومنها تعريف إيهاب الببلاوي (٢٠٠٦، ص ١١) حيث عرف اضطرابات اللغة والكلام بأنها عبارة عن عجز الطفل عن نطق بعض الأصوات اللغوية، ويبدو ذلك في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية: حذف صوت أو أكثر من الكلمة، أو تحريف الصوت بصورة تقربه من الصوت الأصلي غير أنه لا يماثله تمامًا، أو إبدال نطق صوت بدلاً من صوت آخر أو إضافة صوت زائد إلى الكلمة.

واضطرابات اللغة والكلام هو مصطلح شامل يشير إلى مزيج من الصعوبات في الإدراكperception والإنتاج الحركيMotor production والتمثيل الصوتي لأصوات وشرائح الكلام (بما في ذلك القواعد الصوتية التي تحدد شكل وتركيب وضغط

المقطع الصوتي، وكذلك التي تؤثر على وضوح الكلام (Nussipzhanova, Berdibayeva, Garber, Tuyakova, Mursaliyeva, & Baizhumanova, 2018,p 2574).

وتعرف الجمعية الأمريكية للسمع والكلام (ASHA, 2018) اضطراب اللغة والكلام على أنه: "ضعف في نطق الطفل لأصوات الكلام، والطلاقة، والصوت، والفهم، واستخدام أنظمة الرموز المنطوقة أو المكتوبة".

كما تعرف بأنها: "صعوبات فى مظاهر الإنتاج الحركي للكلام، أو عدم القدرة على إنتاج أصوات كلامية محددة، فهي أخطاء كلامية تنتج عن أخطاء في حركة الفك واللسان، أو عدم تسلسلها بصورة مناسبة؛ مما يحدث تشويهًا، أو إضافة، أو حذفًا، وهذه الاضطرابات قد لا ترجع إلى أسباب عضوية ظاهرة ولكن ترجع إلى الحرمان البيئي Environmental deprivation والمشاكل الانفعالية Emotional Problems ومشاكل الطفولة وتأخر النمو (Keegstra, Post & Goorhuis-Brouwer, 2010, p 184).

ويعرف عبدالعزيز الشخص(٢٠١٣، ص ١٩٨) اضطرابات اللغة والكلام بأنها: "عدم القدرة على إصدار أصوات الكلام بصورة سليمة، نتيجة لمشاكل في التناسق العضلي، أو عيب في مخارج أصوات الحروف، أو لفقر في الكفاءة اللغويةLanguage proficiency، أو خلل عضوي، ولكي يتم التعرف على هذه الحالة واعتبارها عيبًا أو اضطرابًا فإنها يجب أن تعوق عملية التواصل Hinder communication process، أو أن تسترعي اهتمام الشخص المتحدث، أو أن تفضي إلى معاناة الفرد من القلق وسوء التوافق الاجتماعي من جراء ذلك.

ويرى عبدالعزيز الشخص، والسيد يس(٢٠٠٩، ص ص ١٧-١٨) أنه لابد من توافر ثلاثة محكات كي يمكن الحكم على الكلام بأنه مضطرب، تشمل:

– الاختلاف عن الكلام العادي بصورة ملحوظة.

– تشويه الرسالة التي ينقلها للآخرين، أو الإخفاق في ذلك.

– أن يصل الاختلاف والتشويشDisruption درجة تعوق عملية التواصل، نظرًا للتأثير السلبي لكلام الفرد المضطرب على المستمع.

فى حين يعرف قاموس الرابطة الأمريكية لعلم النفس اضطرابات الكلام على أنها: "اضطراب في الكلام ينطوي على الاستبدال، أو الحذف، أو التشويه، أو إضافة أصوات الكلام(صوتيات)(VandenBos, 2015, P 77)، ويعرفها جاري فاندنبوس (٢٠١٥، ص ٤٧٧) على أنها: "أي اضطراب في اللغة يشمل الاستبدال، أو الإبعاد، أو التشويه، أو إضافة الأصوات".

ومما تقدم يمكن إجمال ذلك فى أن الطفل في مرحلة الروضة عندما يعاني من حذف بعض الأصوات من كلامه، أو إبدال حرف مكان حرف أخر، أو إضافة حرف جديد للكلمة المنطوقة وغيرها من المظاهر، فإنه بالتالي يعاني من اضطرابات في النطق والكلامSpeech and Articulation Disorders ، ويحتاج إلى معلمة لديها من الإتقان، والممارسة، والدراية الكفاية في مجال التخاطب ولديها من التأهيل المهني Vocational Rehabilitation ما يؤهلها للتعامل مع مثل هذه المظاهر.

٢. اضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال Speech and Language disorders:

ويشير كل من سهلي وشاهين وبلجين (Şahlı, Şahin, & Belgin, 2018, p 475) أن قصور اللغة والكلام يعني أن الطفل يقوم بتطوير الكلام أو اللغة بالتسلسل الصحيح ولكن بوتيرة أبطأ من المتوقع، في حين يشير اضطراب اللغة language disorderأو الكلام إلى أن قدرة الطفل على الكلام تختلف من حيث النوع عن النمو النموذجي. ويعتبر تأخر ونمو التواصل اللفظي أحد أكثر العلامات المعروفة للأطفال المصابين باضطرابات اللغة والكلام. ويمكن أن يكون مستوى نمو اللغة لدى الطفل أفضل دليل على اضطراب النمو اللغوي (Canadian Association of

Speech–Language Pathologists and Audiologists, 2018). كما أفاد المركز الوطني للإعلام للأطفال والشباب ذوي الإعاقة بأن واحدًا من كل عشرة أشخاص في الولايات المتحدة الأمريكية يعاني من مشكلة في اللغة والتواصل، وأن أكثر من مليون طفل في المدارس لديهم نوع واحد من اضطرابات اللغة والكلام (NICHCY, 2018).

كما أن أطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من اضطرابات اللغة (الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و ٦ سنوات) قد يواجهون مشاكل تتعلق باللغة الاستقبالية Receptive Language ، والإدراك السمعيAuditory Perception ، ومهارات اللغة التعبيرية Expressive Language . وعادة ما يواجه الأطفال الذين يعانون من قصور اللغة الاستقبالية في فترة ما قبل المدرسة صعوبات في فهم معاني الإيماءاتGestures ، واتباع الإرشادات Instructions، والإجابة عن الأسئلة، ووصف الصور والأشياء، وأخذ الأدوار أثناء المحادثة. من ناحية أخرى، يعاني الأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة التعبيرية Expressive Language Disorder (الكلام) من مشاكل في طرح الأسئلة، واستخدام الإيماءات، وتركيب الجمل النحوية، وتعلم الإيقاع والأغاني، وبدء المحادثات واستمرارها (Brown, Beck, Steuerwald, Alexander, Samaan, Kahn, &Mansour,.2016, p138).

وتؤكد الجمعية الأمريكية للسمع والكلام (ASHA, 2018) أن التدخل المبكر يساعد في خفض مشاكل اللغة والكلام، كذلك في المشاكل التي قد تترتب على التأخر اللغوي، مثل: مشاكل القراءة والكتابة، كذلك قد يساعد التدخل المبكر الطفل أن يكون أكثر نجاحًا في العلاقات الشخصية، ولعل هذا دليل على أهمية توجيه الاهتمام بالأطفال في مرحلة رياض الأطفال.

وفي إطار التقييم اللغوي Linguistic Evaluation يرى سهلي (Sahli, 2017,p 395) أن اختبارات اللغة والكلام لها دور مهم في تقييم تطور اللغة والكلام

لدى الأطفال. فعادة ما يتم تقييم تطور الكلام للأطفال بالمعلومات المقدمة من الوالدين في عمر السنتين. بعد السنتين، يتم استخدام الاختبارات للتقييمات المتعلقة بتطور اللغة لدى لأطفال، وتستخدم الاختبارت التي تقيس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

ويوضح كل من ستوركل، كوميسيدو، فليمينج، ورومين (Storkel, Komesidou, Fleming, & Romine, 2017, p 113) أن هناك بعض المؤشراتIndicators المبكرة خلال مرحلة الطفولة التي قد تنذر بتشخيص لاحق لاضطراب اللغة والكلام، ومن الأمثلة على ذلك الانسحاب، والعزلة، وعدم الاهتمام بالمشاركة في الأنشطة مع الأطفال ممن هم في سنه، عدم استخدام الإيماءات، الثرثرة غير المفهومة، اختلاف الإنتاج اللغوي كمًا ونوعًا عن الأطفال ذوي النمو اللغوي العادي.

في حين يشير بيتر، بوتر ، ديفيس، دونينفيلد بيليد، فينيستاك، ستويل جامون، ويوكوياما (Peter, Potter, Davis, Donenfeld-Peled, Finestack, Stoel-Gammon, & Yokoyama, 2020,p 32) إلى أنه يمكن الحكم على وجود اضطرابات في الكلام من خلال بعض المحكات، التي يمكن ذكرها على النحو التالي:

- صعوبة سماع الكلام، أو خروجه بشكل مشوش.
- صعوبة فهم الكلام المنطوق أي أنه غير واضح يشوبه الغموض.
- خلل ومشاكل في إنتاج الأصوات وتشكيلها.
- اختيار ألفاظ غير مناسبة للسياق.
- كثرة الأخطاء في تركيب الأصوات لتكوين الكلمات (إبدال- إدغام- حذف).
- أخطاء وعيوب لغوية وإيقاعية في نبرة الكلام.
- لا يتناسب الكلام مع سن وجنس الطفل.

ويرى نوسيزيهانوفا وآخرون (Nussipzhanova, et al, 2018,p 2575) أن اضطرابات اللغة والكلام عند الأطفال قد تظهر في صعوبات نطق أصوات

معينة بالكلمات، وهذا يمكن أن يجعل من الصعب فهم كلامهم، ومن ناحية أخرى قد يكون لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة والكلام مهارات لغوية جيدة، أي أنهم يفهمون الكلمات والجمل بشكل جيد، ويمكنهم صياغة الجمل بشكل صحيح. وتشمل اضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال مجموعة متنوعة من الحالات التي تعيق قدرة الأطفال على التواصل. وتعتبر اضطرابات اللغة والكلام الحادة خطيرة بشكل خاص؛ حيث تمنع، أو تعوق مشاركة واندماج الأطفال في الأسرة والمجتمع، كذلك تؤثر على تحصيلهم الدراسي Academic Achievment.

تلخيصًا لما سبق عرضه يمكن القول إن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة والكلام لديهم صعوبات في فهم ما يقال لهم، ويواجهون صعوبات في التعبير عن أفكارهم، ولديهم مشاكل اتباع التوجيهات وتذكر المعلومات، وصعوبات في إنتاج الأصوات التي هي واضحة ومفهومة، ومشاكل تتعلق بالتفاعل واللعب مع الآخرين، كذلك يواجهون صعوبات في القراءة والكتابة.

ثالثًا: معلمات الروضة: kindergarten female teachers

إذا كان الطفل هو الأمل الوحيد للأبوين، وهو مستقبلهما الذي ينتظراه، فإن معلمة الروضة هي صانعة الأمل وصانعة هذا المستقبل، فهي أهم شيء في حياة الطفل بعد الأبوين، وهي مصدر الإلهام الحقيقي له، والمصدر الذي يعتمد عليه في تكوين شخصيته.

١. معلمة الروضة:

تعرف معلمة الروضة بأنها: "المسئولة عن تربية الأطفال داخل غرف النشاط وخارجها من خلال تعايشها مع الأطفال، وتهدف من خلال عملها إلى تحقيق الأهداف التربوية للروضة، وهي: التي تقوم بتربية الطفل، وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج، مع مراعاة الخصائص العمرية لتلك الفئة، كما أنها تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه، فضلاً عن تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية

والتربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى"(خالد عثمان، ٢٠١٧، ص ١٤٩).

كما تعرف بأنها: "المعلمة المتخصصة التي تقوم على تربية، وتعليم، ورعاية وتنشئة الأطفال وتقدم لهم الخبرات والمهارات بما يتناسب مع خصائصهم، وتسهم في تنمية جميع جوانب الطفل جسميًا وعقليًا، وانفعاليًا، واجتماعيًا، ولغويًا، وسلوكيًا، ودينيًا(علي عتمان، ٢٠١٨، ص ٢٠٩).

وعليه فإن معلمة الروضة تعتبر المسئولة مسئولية كاملة عن جوانب النمو المختلفة، ومنها الجانب اللغوى، وعلاج جوانب القصور فيه، كما أنها لابد أن تقوم بمراعاة خصائص نمو الأطفال، ومراعاة احتياجاتهم وقدراتهم، فضلاً عن كونها متخصصة مؤهلة بشكل جيد لرعاية وتعليم هؤلاء الأطفال، وهو ما يعني أن تكون معلمة الروضة مؤهلة في مهارات التخاطب، ولديها من الخبرة ما يؤهلها لعلاج جوانب القصور في شخصية الأطفال.

٢. أهمية إعداد معلمات رياض الأطفال ودورهنْ Importance and role of kindergarten teachers:

يعد نجاح المعلمة في عملها نجاحًا للروضة في تحقيق أهدافها؛ وذلك لما تقوم به المعلمة من دور واضح في تهيئة المجال للطفل لاكتساب خبرات تزيد من قدرته على توجيه مسار حياته، سواءً كان ذلك من خلال تفاعلها مع الأطفال، أو من خلال تنظيمها للبيئة، وتخطيطها للأنشطة، فالأدوار التي تقوم بها معلمة رياض الأطفال تختلف عن الأدوار التي تقوم بها المعلمة في المراحل العمرية الأخرى، نظرًا لأهمية مرحلة ما قبل المدرسة، وما تتركه من أثر على حياة الطفل المستقبلية. فدورها يتعدى تعليم الأطفال إلى كونها مسئولة عن توجيه عملية نمو كل طفل من الأطفال في مرحلة شديدة الحساسية

من حياتهم، وذلك يعني أنها مسئولة عن جميع جوانب النمو التي يمر بها الطفل (هدى الناشف، ٢٠٠٥، ص١٨)

كما تقوم معلمة الروضة بعدة أدوار مهمة ورئيسة، ومن بينها دورها كداعمة لنمو وتعلم الأطفال وذلك من خلال ما تقدمه من أنشطة، وخبرات، ووسائل متنوعة، تساهم في إثارة دافعية الطفل للتعلم، ومن خلال قدرتها على ملاحظة نمو الطفل، والاستفادة من هذه الملاحظة في التعرف على قدراته، والعمل على تطويرها(هدى الناشف، ٢٠٠٥، ص ص١٧٧- ١٧٤)

ويشير كل من آسين وسادوني (Aasen, & Sadownik,2019) أن لمعلمات رياض الأطفال دورًا مهمًا وحاسمًا في تطور النمو اللغوي لدى الأطفال، ومن ثم تقع عليهم مسئولية كبيرة في اكتشاف الأخطاء اللغوية والاضطرابات الكلامية لدى أطفال الروضة، لذلك يرى كل من آسين وسادوني Aasen, & (Sadownik,2019,p 5) أن أدوار معلمات الروضة فيما يخص مجال النمو اللغوي يجب أن تتضمن ما يلي:

- دعم وتطوير لغة الطفل من خلال نمذجة النطق الصحيح للكلمة التي يقولها الطفل بشكل غير صحيح، ثم جعل الطفل يكرر تلك الكلمة بشكل صحيح.
- دعم تطوير لغة الأطفال من خلال إعادة صياغة فكرة الطفل في الشكل النحوي الصحيح، وجعل الطفل يكررها
- دعم تطوير لغة الأطفال من خلال إعطاء الطفل وقتًا إضافيًا للرد على الأسئلة.
- يجب على المعلمات دعم تطوير لغة الأطفال من خلال إعادة صياغة المعلومات المعقدة في شكل أبسط.
- تطوير لغة الأطفال من خلال تدريب الطفل في المحادثات مع أقرانه.
- تطوير لغة الأطفال من خلال شرح مفردات جديدة قبل قراءة النص.
- تطوير لغة الأطفال عن طريق طرح أسئلة نعم/لا بدلًا من الأسئلة المفتوحة.

ويشير كل من بريد كامب وكوبل (Bredekamp & Copple, 2020, 38)أن لمعلمات رياض الأطفال الدور الأكبر لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، فقد يشعر الأطفال الذين يفتقرون إلى الخبرة الاجتماعية بالإحباط لعدم قدرتهم على مواكبة زملائهم في الصف. ويمكن تطوير النمو الاجتماعي واللغوي للطفل من خلال اللعب الخيالي. يمكن للمعلمة أن تساعد في تصميم هذا من خلال النمذجة وإعطاء إشارات لفظية مثل :" أنت الأم، وسأكون ابنتك الصغيرة. هل يمكنني مساعدتك في تحضير العشاء يا أمي؟"يحتاج بعض الأطفال إلى تذكير مستمر لإبقائهم يركزون على أدوارهم. قد يحتاج آخرون إلى مساعدة لقراءة المشاعر على وجوه الناس. "انظر إلى وجه نيك Nick. إنه حزين لأنك سحبت القبعة منه."لأن الأطفال الصغار ليس لديهم مفردات كبيرة بما يكفي للتعبير عن أنفسهم، يمكن للمعلمات مساعدتهم في العثور على كلمات للتعبير عن مشاعرهم مثل، "كنت تشعر بالإحباط. دعونا نذهب لنجد لغز مع عدد أقل من القطع.

ويرى كل من رايت، وجوتفريد ولو (Wright, Gottfried, & Le, 2017) أنه يمكن تلخيص الأدوار الرئيسة لمعلمات رياض الأطفال في النقاط التالية:

- المساعدة في تصميم وإعداد خطة تدريس كاملة.
- الالتزام بخطة التدريس.
- تعليم الحروف الهجائية.
- تنمية المهارات اللغوية وعلاج جوانب قصورها.
- تعليم الأرقام.
- تنمية المهارات الشخصية، والاجتماعية، والعاطفية للأطفال.
- استخدام وتنظيم المواد التعليمية.
- استخدم الأغاني، والقصص، والألعاب؛ لتحفيز الأطفال على المشاركة.

- التواصل بانتظام مع أولياء الأمور؛ لمناقشة كل الأمور المتعلقة بالطفل.
- تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى عمل إضافي ودعم.
- تقييم أداء الأطفال بالطرق المناسبة لإمكاناتهم.
- الالتزام بمعايير التدريس، وأنظمة السلامة في مرحلة رياض الأطفال.

ونتيجة لما يقع على عاتق معلمة الروضة من مهام وأدوار مهمة، كونها تشارك مع الأبوين بشكل رئيس في بناء القاعدة النفسية والمعرفية والخبرات التي يمر بها الطفل فى مرحلة الروضة، حيث تقوم بتربية الطفل وتعليمه، سعيًا وراء النمو المتكامل، بدءًا بمحتوى علمي يتضمن أفكارًا، وقيمًا، تنظمها وتنفذها لتعطي المعارف، وتكسب المهارات، وتنمي الاتجاهات، وليس هذا بهين؛ فضلاً عن علاج جوانب القصور، وخفض اضطرابات الكلام والتخاطب، التى أشارت الدراسات إلى أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يعانون منها، حيث يتطلب ذلك أن تمتلك مهارات عامة وخاصة فى كل من عملية: التخطيط والتنفيذ، والتقويم لجلسة التخاطب، وجميعها تقع ضمن كفايات معلمة الروضة التدريسية والمهنية والمستخدمة لنجاحها في الميدان التربوي.

رابعًا: دراسات سابقة:

١. دراسة محمد النحاس، وسليمان رجب(٢٠٠٨): هدفت هذه الدراسة إلى عرض لأهم الاتجاهات الحديثة فى التأهيل التخاطبى للأطفال، وقد قدم الباحثان أهم الاضطرابات المتعلقة بالنطق والكلام(اللدغات بأنواعها(الرائية - والسينية – واللدغة الخلفية الأمامية)- الخنف – الحبسة الكلامية – التلعثم- والحذف والإبدال والتحريف والإضافة)، وفى ضوء هذا العرض قدم الباحثان مجموعة من التوصيات مؤداها:

- الاهتمام بتخريج أخصائى التخاطب المؤهل للتعامل مع الأطفال.
- الاهتمام بالإرشاد الأسرى للاكتشاف المبكر لاضطرابات النطق والكلام واكتشاف الإعاقة مبكرًا.

- الاهتمام ببرامج الاكتشاف والتدخل والتدريب لتوفير الوقت والجهد والمال.

٢. دراسة زبرون ومحوت وموسينجافي(Zebron Mhute & Musingafi, 2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على تحديات الفصل الدراسي: العمل مع التلاميذ ذوي اضطرابات التواصل. وكان التحدي المتمثل في إشراك الأطفال ذوي اضطرابات التواصل بشكل فعال في أنشطة التعليم الرسمية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى بعض التحديات والمشاكل المرتبطة بالأطفال ذوي اضطرابات التواصل في الفصل، حيث هدفت هذه الدراسة إلى مساعدة المعلمين في الحصول على فهم أساسي للتلاميذ ذوي اضطرابات التواصل؛ حتى يتم إشراكهم في مناهجهم التعليمية على هذا النحو، فتأكد هذه الورقة البحثية ببساطة على اشراك الأطفال الذين لديهم اضطرابات في عملية التواصل بشكل كامل وفعال في أنشطة التعلم الصفية، وبما أن التدريس والتعلم وجهان لعملة واحدة. يستنتج الباحثون من ذلك أنه عندما يتحدث الأفراد عن فعالية المعلمين، فإنهم يتحدثون عن تعلم الأطفال الفعلي، ويرون أن هناك طريقتين فى التدريس والتعلم في الأساس: الفلسفة التقليدية المتمحورة حول المعلم، والفلسفة المعاصرة المتمحورة حول الطفل، ففي العالم الحديث، المعيار الأكثر قبولًا لقياس تعليم جيد هو معدل ومستوى التعلم الذي يحدث بين الأطفال. وقد ثبت أن الأفراد يتعلمون إلى حد كبير عن طريق القيام بذلك، وبالتالي الاعتقاد السائد على نطاق واسع بين الفلسفتين أعلاه، أن النهج المتمحور حول الطفل هو الأفضل، هذه الورقة تشير أنه إذا كان هذه هى الحالة، فإن ثم هناك خطر من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل الذين يتم استثناؤهم من التعلم الفعال بشكل مستمر، ما لم يتم اتخاذ تدابير للتأكد من المشاركة بشكل كامل وفعال في عملية التعلم .

٣. دراسة ياسر الناطور وآخرون (٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على قدرة المعلمين على تحديد الطلبة الذين يعانون من اضطرابات النطق واللغة في المدارس التي شملتها الدراسة (٦٠٠) طالبٍ وطالبة من ٥٦ مدرسة، موزعين على المراحل الدراسية من رياض الأطفال إلى الصفوف الثانوية)، وتحويلهم إلى أخصائي النطق واللغة؛ بهدف تشخيصهم، هدفت الدراسة كذلك إلى بحث انتشار اضطرابات النطق واللغة بين الطلبة المحولين عبر المراحل الدراسية المختلفة، وقد توصلت الدراسة إلى أن (٣٢٤) (٥٤٪) من الطلبة الذين تم تحويلهم (٢١٤ ذكور، ١١٠ إناث) يحتاجون إلى خدمات العلاج النطقي واللغوي. وتوزعت اضطرابات النطق واللغة عند الطلبة المحولين على النحو التالي: اضطرابات نطقية ٥٣٪، تأخر لغوي ٢١٪، ضعف سمع ١٣٪، اضطرابات طلاقة كلامية (تأتأة) ١٢٪، اضطرابات صوت ١٪، وجدت الدراسة أيضًا أن من أسباب التأخر اللغوي عدم استخدام عدد غير قليل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية (٣٣٪) لمعيناتهم السمعية بشكل دائم والحاجة إلى توفير بيئة أكثر تحفيزًا لتطور اللغة عند الأطفال الذين يعانون من التأخر اللغوي. خلصت الدراسة إلى ضرورة تزويد المعلمين بالأساليب العلمية، والفحوص السمعية التي يستطيعون من خلالها تحديد الطلبة الذين قد يعانون من اضطرابات النطق واللغة، وتمكنهم من تطوير مهارات اللغة والنطق عند هؤلاء الطلبة، وخلصت الدراسة أيضًا إلى أنه يمكن التغلب على بعض مشاكل الكلام عن طريق تكاتف جهود أخصائي النطق واللغة، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي المدارس وأهالي الطلبة.

٤. دراسة أكميس وكيهان .(Akmese & Kayhan, 2016) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على برامج تدريب معلمى ذوى الحاجات في تركيا والدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي من حيث تطوير اللغة وتعليم التواصل.حيث يرى الباحث أن هناك اختلاف فى الشروط الأكاديمية وفترات الدورات المتعلقة بتطوير اللغة والتواصل بشكل كبير في برامج هذه الدول. وقد هدفت هذه الدراسة إلى فحص

محتويات واعتمادات الاتصال ودورات تطوير اللغة في برامج تعليم المعلمين. وقد تم استخدام طريقة البحث الوصفي، وتم جمع البيانات من مصادر هى (تركيا والدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي). وفُحصت الدورات في برامج التعليم في مرحلة البكالوريوس لمؤسسات التعليم العالي في كل بلد من خلال تقارير تصف نظام التعليم فيها. في حين أن هناك برامج البكالوريوس لمدة أربع سنوات من الدراسة المتعلقة بكل نوع من أنواع الإعاقة في تركيا، فقد لوحظ أن قسم تدريب المعلمين ضعاف السمع هو القسم الذي يشمل أساسًا دورات تنمية المهارات اللغوية والتواصل بين البرامج المذكورة. وتقدم دول مثل لوكسمبورغ والسويد واليونان وبلجيكا وأيرلندا وفنلندا وايرلندا وليتوانيا دورات مشتركة لقسم التربية الخاصة للمعلمين في ٦ إلى ٧ من الأقسام الأكاديمية.

٥. دراسة مصطفى محمد وآخرون(٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المتطلبات التربوية لأخصائي التخاطب. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة ومنهج البحث الاثنوجرافي لتحليل الوحدات الصغرى. وتكونت مجموعة الدراسة من مجموعة من أخصائيين التخاطب العاملين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض المحافظات. وطبقت عليهم أداة الدراسة والتي تتمثل في استبانة للتعرف على واقع المتطلبات التربوية لأخصائي التخاطب للعمل في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة. وكذلك التعرف على نواحي القصور في برامج إعداد أخصائي التخاطب في الجهات المعنية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها. وجود قصور في جوانب إعداد أخصائي التخاطب بالبرامج المقدمة لإعداده في الجهات المعنية بإعداده للعمل في مجال التأهيل التخاطبي. من بينها القصور في جانب الإعداد المهني والتربوي لأخصائي التخاطب. والقصور في جانب الإعداد الأكاديمي والثقافي. وقصور في توفير وتحقيق المتطلبات التربوية ضمن برامج

الإعداد المقدمة لإعداد أخصائي التخاطب التي تتمثل في المتطلبات التربوية الخاصة بمجال إعداد برامج التخاطب والتخطيط لها وتنفيذها. وخرج البحث بمجموعة من التوصيات من أهمها. ضرورة توفير أخصائي تخاطب بالروضة لملاحظة الطفل ومدى تقدمه في النمو اللغوي. والعمل على تأسيس قسم التخاطب داخل كليات التربية. وإدخال تخصص مدربي النطق في الجامعات وكليات التربية في قسم التربية الخاصة إلى جانب التخصصات الأخرى.

٦. دراسة جمال عنب (٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى قياس أثر برنامج إرشادي للمعلمات قائم علي القصص التفاعلية في خفض اضطرابات النطق والكلام، وتنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة في إطار الدمج التربوي على عينة قوامها (٢٥) معلمة من معلمات الروضة، وعدد(١٠) أطفال من أطفال الروضة، واستخدمت الدراسة أداوات: (مقياس الحصيلة اللغوية المصور لطفل الروضة ومقياس اضطرابات النطق والكلام لطفل الروضة، واختبار لمعلمات الروضة لقياس اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال، ومقياس القصة التفاعلية المصور لطفل الروضة، وبرنامج الدراسة القائم على القصة التفاعلية) (إعداد: الباحث)، واعتمدت على المنهج التجريبي، وتوصلت للنتائج الآتية: فاعلية البرنامج الإرشادي للمعلمات القائم على القصص التفاعلية في خفض اضطرابات النطق والكلام وتنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة.

٧. دراسة خلود الشمري وحمود العليمات(٢٠١٩): هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمهارات الاستعداد اللغوي، وتكونت عينة الدراسة من سبع دور رياض أطفال حكومية تابعة لمنطقة العاصمة التعليمية، اختيرت عشوائيًا، واختير كذلك، سبع معلمات من كل روضة بطريقة عشوائية، ممن يدرسن المستوى الثاني لرياض الأطفال. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثان بطاقة ملاحظة، تكونت من (٥٧) فقرة؛ لقياس ممارسة معلمات رياض

الأطفال لمهارات الاستعداد اللغوي أثناء الموقف التعليمي، جرى التحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت يمارسنْ مهارات الاستعداد اللغوي بدرجة متوسطة وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في درجة الممارسة، ولصالح من لديهنْ خبرة تدريسية أكثر من عشر سنوات.

٨. دراسة صابرين لبيب (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتحسين الأداء المهني والشخصي لمعلمة الروضة في ضوء توجهات المملكة لرؤية ٢٠٣٠ ، والوقوف بشكل عام على واقع النمو الشخصي والمهني لمعلمة الروضة في ضوء مهارات المستقبل إعمالًا بما جاء برؤية ٢٠٣٠ واللازمة لمواكبة مستجدات العصر، واستخدام البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي نظرًا لملائمته لطبيعة الموضوع المطروح؛ حيث يقوم هذا المنهج على بيان الحقائق الراهنة والمتعلقة بطبيعة القضية المثارة في صورة تفسير وتحليل لما هو كائن. ووظفت الدراسة مجموعة من الأدوات، منها: مقياس التطور المهني والشخصي لمعلمة الروضة، والتصور للخطة المقترحة لتنمية أداء معلمة رياض الأطفال مهنيًا. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال وغير المؤهلات علميًا على مقياس التطور المهني والشخصي لصالح المعلمات المؤهلات علميًا خريجات كليات التربية: رياض أطفال، وطفولة مبكرة أو دبلوم سنتين، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال من ذوي عدد سنوات الخبرة القليلة وبين ذوي عدد سنوات الخبرة الكثيرة في النمو المهني والشخصي لصالح الأخيرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة تبين ما يأتي:

١. حاجة معلمات الروضة لوجود برامج تدريبية تأهيلية خاصة على مهارات التخاطب، ومهارات التعامل مع ذوي اضطرابات اللغة والكلام.

٢. قلة الدراسات التي تناولت تنمية المهارات المختلفة للمعلمة، وبالأخص المهارات التي تعتني بتأهيل المعلمات تخاطبيًا.

٣. قصور في مهارات المعلمات، وتعدد الاحتياجات التدريبية والتأهيلية.

٤. تنوع الأدوات المستخدمة في قياس مستوى أداء المعلمات بين(مقاييس– وبطاقات ملاحظة – واختبارات معرفية – ومقاييس اضطرابات نطق وكلام- واستبيانات).

٥. اختلاف عدد عينة التطبيق بين أعداد قليلة، وأعداد كبيرة وفقًا للهدف.

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأسئلته صِيغت فروض البحث كما يلي:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين القبلي، والبعدي لمهارات التخاطب المعرفية في اتجاه القياس البعدي.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين القبلي، والبعدي لمهارات التخاطب الأدائية في اتجاه القياس البعدي.

٣. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات التخاطب ككل لمعلمات الروضة في اتجاه القياس البعدي.

٤. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث ترجع إلى عامل (المؤهل – ونوع المؤهل – والخبرة).

منهج البحث وإجراءات تطبيقه:

أولاً: منهج البحث:

لتحقيق هدف البحث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي والتجريبي، وذلك في اختيار التصميم التجريبي المناسب وتنفيذه ؛ لضبط متغيرات البحث، مع التطبيقين: القبلي، والبعدي على عينة البحث وذلك لتعرف مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التخاطب للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من معلمات الروضة، ولذلك استعان الباحث بعينة من أفراد مجتمع البحث قوامها (٢٠) معلمة من معلمات الروضة، بمنطقة أطفيح محافظة الجيزة، وذلك من (حضانة التفوق النموذجية بأطفيح- وحضانة المدينة المنورة بأطفيح)، وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التأهيل التخاطبي للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لديهنْ.

خطوات اختيار العينة:

١. قام الباحث بعدد من الزيارات لعدد من الحضانات التي يوجد بها عدد كبير من معلمات الروضة وذلك بتاريخ ٢٠١٩/٩/١٦م.
٢. استقر اختيار الباحث على ست حضانات، تم استخدام عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من أربع حضانات، هي: (حضانة طلائع الإيمان – حضانة الرواد النموذجية – حضانة أجيال للغات – حضانة مجمع بلال)، وتم استخدم حضانة (المدينة المنورة، وحضانة التفوق النموذجية) لعينة التطبيق.
٣. تم الاجتماع مع أفرد عينة البحث، والتأكيد عليهنْ بالالتزام بالحضور.
٤. شرح الباحث للمعلمات طبيعة البرنامج التدريبي، وأهميته، ثم طلب منهنْ إبداء الرأي حول مدى استعدادهنْ للمشاركة في البرنامج.

وفيما يلي توضيح لتوزيع أفراد عينة البحث وفقًا لعدد من المتغيرات.

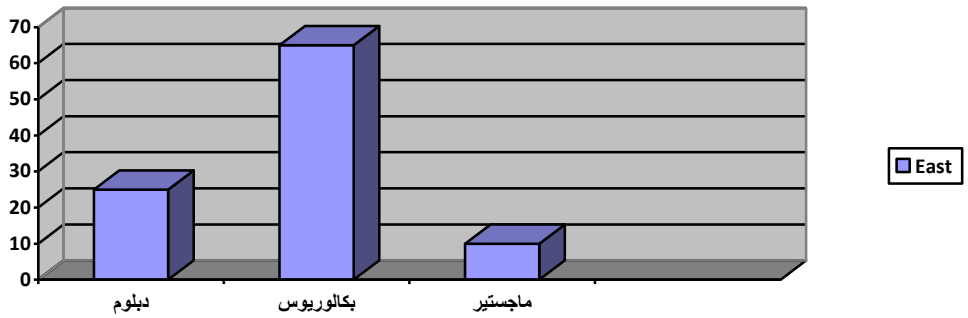
- **المؤهل العلمي للمعلمات:**

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكررات	النسبة المئوية
دبلوم	٥	٢٥٪
بكالوريوس	١٣	٦٥٪
ماجستير	٢	١٠٪
الإجمالي	٢٠معلمة	١٠٠٪

يتضح من جدول (١) أن (٥) معلمات يمثلنْ ما نسبته (٢٥٪) يحملنْ مؤهل درجة الدبلوم، وأن (١٣) معلمة يحملن درجة البكالوريوس يمثلنْ ما نسبته(٦٥٪)، في حين اثنتين فقط يحملنْ درجة الماجستير وهو ما يمثل نسبة(١٠٪).



شكل رقم (٢)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

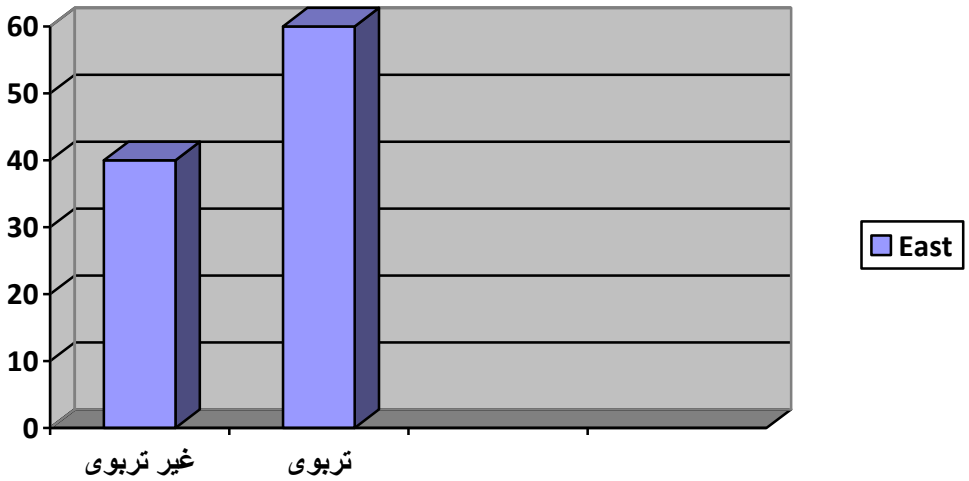
- **نوع المؤهل العلمي :**

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

نوع المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية
غير تربوي	٨	٤٠ %
تربوي	١٢	٦٠٪
الإجمالي	٢٠معلمة	١٠٠٪

يتضح من جدول (٢) أن (٨) معلمات يمثلنْ مـا نسبته (٤٠٪) يحملـن مؤهـل غير تربوي، وأن (١٢) معلمة يمثلنْ ما نسبته (٦٠٪) يحملنْ مؤهل تربوي.



شكل رقم (٣)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي

- **سنوات الخبرة في التعليم:**

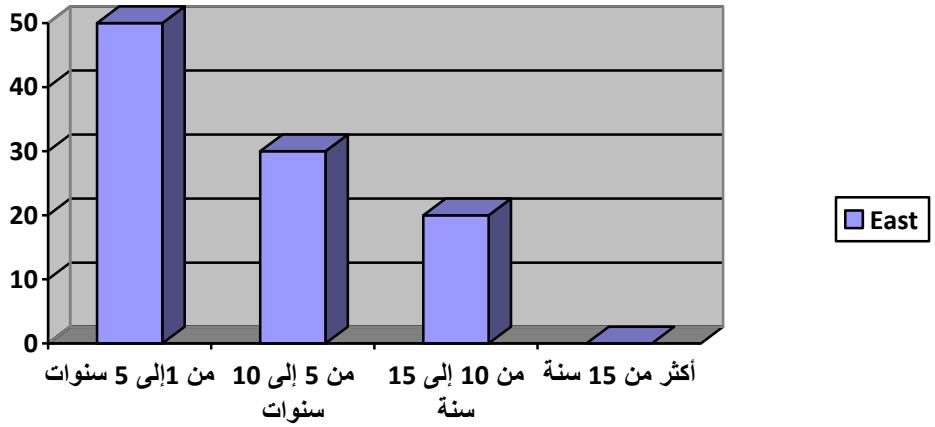
جدول (٣)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير سنوات الخبرة في التعليم

عدد سنوات الخبرة	التكررات	النسبة المئوية
من ١ إلى ٥ سنوات	١٠	٥٠٪
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦	٣٠٪
من ١٠ إلى ١٥ سنة	٤	٢٠٪
الإجمالي	٢٠معلمة	١٠٠٪

يلاحظ من جدول (٣) أن غالبية المعلمات عينـة البحـث (١٠) معلمـات خبـرتهنْ في التعليم فى الروضة (من ١ - ٥ سنوات)، وذلك بنسـبة قـدرها (٥٠ %)، فـي حـين

أن (٦) معلمات سنوات خبرتهنْ في التعليم (أكثر من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات)، ويمثلنْ ما نسبته (٣٠ %)، بينما (٤) معلمات فقط من عينة البحث سنوات خبرتهنْ في التعليم (من ١٠ – ١٥ سنة)، ويمثلنْ ما نسبته (٢٠٪).



شكل رقم (٤)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير سنوات الخبرة في التعليم

ثالثًا: إعداد قائمة مهارات التخاطب لمعلمات الروضة :

في سبيل الوصول إلى قائمة بمهارات التخاطب التى تحتاج إليها معلمات الروضة، لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفالهنْ، أعد الباحث قائمة وفق الخطوات الآتية:

- مسح الأبحاث والدراسات السابقة (عربية وأجنبية) التي أجريت في مجال مهارات التخاطب، وكيفية إعداد القوائم، والاطلاع على تصنيف تلك المهارات، التي تم عرضها سابقًا، ومنها: دراسة مالون (Malone, 2013) ، ودراسة حمدة السعدية(٢٠١٤)، ودراسة ياسر الناطور وآخرين (٢٠١٦)، آية مصطفى (٢٠١٧)، ودراسة جمال عنب (٢٠١٨)، ودراسة عبد الله السنجري(٢٠١٨)، ودراسة آمال مسعود(٢٠١٨)، ودراسة آسين وسادوني (Aasen, & Sadownik,2019).

الاطلاع على الأدبيات والمراجع المتخصصة في مجال تنمية مهارات التخاطب لمعلمات الروضة التي تم عرضها سابقًا، مثل: زينب شقير (٢٠٠١)، حمدي الفرماوي (٢٠٠٦)، عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦)، عبد العزيز الشخص (٢٠١٣)، عبد العزيز الشخص والسيد التهامي (٢٠٠٩)، برون(Brown, 2016)، وسهلي وآخرون (Şahlı.,et al, 2018).

- طبيعة معلمات الروضة وخبرتهنْ، وطبيعة الأطفال ذوي اضطرابات اللغة والكلام وخصائصهم وقدراتهم.
- وجهة نظر بعض المتخصصين، وأعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة ورياض الأطفال.
- **وصف القائمة:** من المصادر السابقة تم إعداد قائمة بمهارات التخاطب لمعلمات الروضة، وقد اشتملت القائمة على المهارات التالية :

جدول(٤)

مهارات التخاطب الرئيسة والفرعية لمعلمات الروضة

م	أبعاد مهارات التخاطب	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
أولاً	مهارات التخاطب المعرفية	١. مهارات ترتبط بعملية الكلام.	٧
		٢. مهارات ترتبط باضطرابات النطق والكلام.	٧
		٣. مهارات ترتبط باضطرابات اللغة.	٧
ثانيًا	مهارات التخاطب الأدائية	٤. مهارات ترتبط بتخطيط جلسة التخاطب	١٠
		٥. مهارات ترتبط بتنفيذ جلسة التخاطب	١٠
		٦. مهارات ترتبط بتقويم جلسة التخاطب	١٠
	بعدان	٦ مهارات رئيسة	(٥١) مهارة فرعية

- ضبط القائمة بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء في تخصص المناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، ورياض الأطفال ؛ للتأكد من مناسبة المهارات، ودقة صياغتها، ثم إجراء التعديلات اللازمة التي أوصى بها المحكمون، والخبراء في هذا المجال.
- وبذلك تم إعداد قائمة نهائية لمهارات التخاطب لمعلمات الروضة*.
- ومن هنا يمكن القول بإنه تمت الإجابة عن السؤال الأول في البحث وهو: ما مهارات التخاطب اللازمة للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة؟

رابعًا: مقياس مهارات التخاطب لمعلمات الروضة.(إعداد الباحث)

أعد الباحث مقياسًا في مهارات التخاطب لمعلمات الروضة التي هدف البحث إلى تنميتها لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة؛ ولمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي في تنميتها، وقد صار بناء المقياس طبقًا لما يلي:

أ-هدف المقياس:

هدف المقياس إلى تحديد مستوى مهارات التخاطب لمعلمات الروضة، والمتمثلة فى الأبعاد التالية:

أولاً: المهارات المعرفية.

١. مهارات ترتبط بعملية الكلام.
٢. مهارات ترتبط باضطرابات النطق والكلام.
٣. مهارات ترتبط باضطرابات اللغة.

ثانيًا: المهارات الأدائية.

١. مهارات ترتبط بتخطيط جلسة التخاطب

* ملحق (٢) قائمة مهارات التخاطب لمعلمات الروضة.

٢. مهارات ترتبط بتنفيذ جلسة التخاطب.

٣. مهارات ترتبط بتقويم جلسة التخاطب.

ب-مصادر إعداد المقياس:

اعتمد الباحث في إعداد المقياس على مجموعة من المصادر المتعددة المتنوعة، منها:

- اطلع الباحث في حدود ما توفر له على ما في التراث السيكولوجي من أطر نظرية تناولت مهارات التخاطب، وما يتضمنه هذا التراث من مفاهيم، وتعريفات، وأبعاد مختلفة لمهارات التخاطب لمعلمات الروضة، وتحديد التعريف الإجرائي لها ، ومنها: (إيهاب الببلاوي ،٢٠٠٦؛ عبد العزيز الشخص، والسيد يسن، ٢٠٠٩؛ عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣؛Brown, et al,2016 ؛ sahli, 2017 ؛ Haldin, et al, ؛Şahlı, et al,2018 ؛Nussipzhanova, et al, 2018 2020؛ Wong, 2020).
- بعض مقاييس التخاطب واضطرابات اللغة والكلام ومنها : (مقياس تشخيص اضطرابات اللغة والكلام/ فوليت فؤاد ٢٠١٥م - استبانة التعرف على واقع المتطلبات التربوية لأخصائي التخاطب/مصطفى محمد وآخرون(٢٠١٧)، مقياس اضطرابات النطق والكلام لطفل الروضة / جمال عنب٢٠١٨ م - واختبار معلمات الروضة لقياس اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال/ جمال عنب ٢٠١٨م).
- المراجع العربية والأجنبية في مجال قياس وتقويم مهارات التخاطب لمعلمات الروضة.
- آراء بعض المتخصصين في مجال مهارات التخاطب لمعلمات الروضة.

ج-تحديد متغيرات المقياس:

بعد أن حدد الباحث مهارات التخاطب لمعلمات الروضة، التي هدفت جلسات البرنامج إلى تنميتها فقد اقتصر المقياس على هذه المهارات.

حيث يتألف هذا المقياس من (٥١) عبارة، تتوزع على ستة أبعاد على النحو التالي:

المهارات المعرفية: وشملت (٢١) مفردة موزعة كالتالي:

١. مهارات ترتبط بعملية الكلام، ويشمل (٧) مفردات.
٢. مهارات ترتبط باضطرابات النطق والكلام، ويشمل (٧) مفردات.
٣. مهارات ترتبط باضطرابات اللغة، ويشمل (٧) مفردات.

ثانيًا: المهارات الأدائية: وشملت (٣٠) مفردة موزعة كالتالي:

١. مهارات تخطيط جلسة التخاطب، ويشمل (١٠) مفردات.
٢. مهارات تنفيذ جلسة التخاطب، ويشمل (١٠) مفردات.
٣. مهارات تقويم جلسة التخاطب، ويشمل (١٠) مفردات.

د-صياغة مفردات المقياس:

راع الباحث عند صياغة عبارات المقياس مجموعة من الاعتبارات، هي:

١. أن تكون المفرادات واضحة، وبعيدة عن الكلمات التي لها أكثر من معنى.
٢. أن لا تتحمل أكثر من تفسير.
٣. أن يتجنب الحشو، وما هو بعيد عن موضوع المقياس.
٤. أن يقيس مجموع المفردات مهارات التخاطب المستهدفة.
٥. الابتعاد عن العبارات المعقدة.

وتأسيسًا على ما سبق فقد تم وضع المقياس، وتكون المقياس من (٥١) مفردة.

ه-الخصائص السيكومترية للمقياس(الصدق والثبات):

ونتناولهما فيما يلي بشيء من التفصيل:

- **حساب ثبات مقياس مهارات التخاطب.**

يقصد بثبات المقياس وفقًا لجيلفورد النسبة بين التباين الحقيقى إلى التباين المشاهد (الكلي) لدرجات الاختبار، وهو من أهم الشروط السيكومترية للمقياس بعد الصدق؛ لأنه يتعلق بمدى دقة المقياس في قياس ما يدعي قياسه (علي ماهر خطاب ، ٢٠٠٨ ، ١٦٣).

واستخدم الباحث الطرق التالية لحساب ثبات المقياس:

١- طريقة ألفا كرونباخ (علي ماهر خطاب ، ٢٠٠٨ ، ٢٢٥).

٢- طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان براون ، وجوتمان(علي ماهر خطاب ، ٢٠٠٨ ، ١٧٩).

وفيما يلي توضيح لكل هذه الطرق:

١- طريقة ألفا كرونباخ: قام الباحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ للتأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٤٠) معلمة، ويوضح الباحث معاملات الثبات للأبعاد الستة، وللمقياس ككل من خلال جدول (٥) التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات أبعاد مقياس التخاطب والمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ.

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول	٧	٠,٥٧٨
البعد الثاني	٧	٠,٨١٧
البعد الثالث	٧	٠,٧٨١
البعد الرابع	١٠	٠,٨٧٣
البعد الخامس	١٠	٠,٧٦٨
البعد السادس	١٠	٠,٨١٠
المقياس ككل	٥١	٠,٨٢٣

معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٢) مما يؤكد ثبات المقياس.

٢- طريقة التجزئة النصفية.

قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٤٠) معلمة، وحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس (الزوجي، والفردي) (للمقياس ككل)،

وكذلك لكل بعد من الأبعاد باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS حيث تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) باستخدام معادلة جوتمان، وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون، وفيما يلي توضيح من خلال جدول (٦) التالي:

جدول (٦)

معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس التخاطب ككل ولكل بعد من الأبعاد باستخدم معادلة جوتمان وسبيرمان براون.

أبعاد المقياس	باستخدام معادلة جوتمان	باستخدام معادلة سبيرمان براون
البعد الأول	٠,٦٧٠	٠,٧٠٥
البعد الثاني	٠,٨٣٧	٠,٨٧٦
البعد الثالث	٠,٨٢٧	٠,٨٦٣
البعد الرابع	٠,٨٥٥	٠,٨٨٩
البعد الخامس	٠,٧٩٩	٠,٨٥١
البعد السادس	٠,٨٣٤	٠,٨٧٦
المقياس ككل	٠,٨٢٩	٠,٨٦٦

معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٦) مما يؤكد ثبات المقياس.

يتضح من الجداول السابقة أن المقياس يستند على معامل ثبات مرتفع؛ مما يطمئن لاستخدامه.

- **صدق المقياس:** ويُقصد به مدى تمثيل المقياس للجوانب التي وُضع لقياسها، ويطلق عليه الصدق المنطقي Logical Validity فصدق المحتوى يرتبط بمدى ملائمة محتوى المقياس للمجال الذي يقيسه.

وهناك عدة طرق لحساب الصدق استخدمها الباحث كما يلي:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين* ؛ لإبداء آرا ئهم، وللحكم على مدى صلاحية المقياس، والتأكد من:
  - سلامة تعليمات المقياس، ووضوحها.
  - قدرة مفردات المقياس على قياس مهارات التخاطب.
  - ملائمة المقياس للتطبيق على عينة البحث.
  - صحة الصياغة اللغوية.
- وفي ضوء آراء المحكمين تم العمل على تلافي أوجه القصور في المقياس؛ بحيث أصبح المقياس في صورته النهائية*، ودل هذا على صدق المحتوى للمقياس.
- **حساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التخاطب.**

تم التحقق من الاتساق الداخلى لمقياس مهارت التخاطب وذلك من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٤٠) معلمة، كما يلي:

أ) حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس مهارات التخاطب والدرجة الكلية للمقياس(*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١	**٠,٥٨٧	٠,٠١	٢٧	**٠,٥٩٩	٠,٠١
٢	**٠,٥٢٧	٠,٠١	٢٨	**٠,٥٤٦	٠,٠١

* ملحق رقم (١) السادة المحكمون.

* ملحق رقم (٣) مقياس التخاطب لمعلمات رياض الأطفال

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعًا للمقياس ككل في صورته النهائية.

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
٣	**٠,٦١٠	٠,٠١	٢٩	**٠,٦٢٤	٠,٠١
٤	**٠,٦٠٧	٠,٠١	٣٠	**٠,٦٠٠	٠,٠١
٥	**٠,٥٤٨	٠,٠١	٣١	**٠,٥٤٨	٠,٠١
٦	**٠,٤٦٨	٠,٠١	٣٢	**٠,٦١٥	٠,٠١
٧	**٠,٥٤٩	٠,٠١	٣٣	**٠,٤٥٧	٠,٠١
٨	**٠,٤٧٨	٠,٠١	٣٤	**٠,٤٨٧	٠,٠١
٩	**٠,٥٢٧	٠,٠١	٣٥	**٠,٥١٨	٠,٠١
١٠	**٠,٥٥٠	٠,٠١	٣٦	**٠,٥٥٩	٠,٠١
١١	**٠,٥٤٠	٠,٠١	٣٧	**٠,٥٦٠	٠,٠١
١٢	**٠,٥٤٣	٠,٠١	٣٨	**٠,٦٥٧	٠,٠١
١٣	**٠,٦٢٣	٠,٠١	٣٩	**٠,٦٢٤	٠,٠١
١٤	**٠,٤٥٨	٠,٠١	٤٠	**٠,٥٠٥	٠,٠١
١٥	**٠,٥٦٤	٠,٠١	٤١	**٠,٤٢٢	٠,٠١
١٦	**٠,٥٥٦	٠,٠١	٤٢	**٠,٥١٨	٠,٠١
١٧	**٠,٥٧٨	٠,٠١	٤٣	**٠,٥٢٩	٠,٠١
١٨	**٠,٤٨٧	٠,٠١	٤٤	**٠,٧٥٥	٠,٠١
١٩	**٠,٥٦٦	٠,٠١	٤٥	**٠,٥١٧	٠,٠١
٢٠	**٠,٥٠٧	٠,٠١	٤٦	**٠,٥٨٦	٠,٠١

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
٢١	**٠,٤٢٠	٠,٠١	٤٧	**٠,٥١١	٠,٠١
٢٢	**٠,٤٤١	٠,٠١	٤٨	**٠,٦٢٧	٠,٠١
٢٣	**٠,٥٢١	٠,٠١	٤٩	**٠,٧٢٨	٠,٠١
٢٤	**٠,٦٢٠	٠,٠١	٥٠	**٠,٧٠٨	٠,٠١
٢٥	**٠,٥٥٢	٠,٠١	٥١	**٠,٦٥٤	٠,٠١
٢٦	**٠,٤٢٦	٠,٠١			

ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس التخاطب والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول	**٠,٦٨٧	٠,٠١
البعد الثاني	**٠,٧٨٠	٠,٠١
البعد الثالث	**٠,٧٥٤	٠,٠١
البعد الرابع	**٠,٦٢٨	٠,٠١
البعد الخامس	**٠,٧٢٤	٠,٠١
البعد السادس	**٠,٦٧٧	٠,٠١

ج) حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد والدرجة الكلية للبعد.

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد (*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
١	**٠,٦٠٧	٠,٠١
٢	**٠,٥٤٢	٠,٠١
٣	**٠,٤٨٨	٠,٠١
٤	**٠,٥٤٩	٠,٠١
٥	**٠,٤٨٠	٠,٠١
٦	**٠,٥٠٩	٠,٠١
٧	**٠,٥٥٣	٠,٠١

- **حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد.**

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد (*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٨	**٠,٥١٤	٠,٠١
٩	**٠,٤٩١	٠,٠١
١٠	**٠٥٤٨	٠,٠١
١١	**٠,٥٢٧	٠,٠١
١٢	**٠,٤٨٤	٠,٠١
١٣	**٠,٥١٧	٠,٠١
١٤	**٠,٦٤١	٠,٠١

- **حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد.**

(*) رقم المفردة ف٧ى الجدول يشير إلى رقمها تبعًا للمقياس ككل في صورته النهائية.

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعًا للمقياس ككل في صورته النهائية.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد (*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
١٥	**٠,٦١٤	٠,٠١
١٦	**٠,٥٤٢	٠,٠١
١٧	**٠,٤٩٧	٠,٠١
١٨	**٠,٥٧٠	٠,٠١
١٩	**٠,٤٨٧	٠,٠١
٢٠	**٠,٥٣٤	٠,٠١
٢١	**٠,٥٠٧	٠,٠١

- **حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد.**

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد (**).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٢٢	**٠,٥٧٨	٠,٠١
٢٣	**٠,٤٩٩	٠,٠١
٢٤	**٠,٦٥٧	٠,٠١
٢٥	**٠,٧١٩	٠,٠١

(*) رقم المفردة في الجدول يشير إلى رقمها تبعًا للمقياس ككل في صورته النهائية .
(**) رقم المفردة في الجدول يشير إلى رقمها تبعًا للمقياس ككل في صورته النهائية.

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٢٦	**٠,٥٦٦	٠,٠١
٢٧	**٠,٦١٧	٠,٠١
٢٨	**٠,٤٧٩	٠,٠١
٢٩	**٠,٥٤٤	٠,٠١
٣٠	**٠,٦٠٥	٠,٠١
٣١	**٠,٥٨٨	٠,٠١

- **حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد.**

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد (*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٣٢	**٠,٥١٨	٠,٠١
٣٣	**٠,٧١٨	٠,٠١
٣٤	**٠,٥٢٩	٠,٠١
٣٥	**٠,٥٠٧	٠,٠١
٣٦	**٠,٥٤٤	٠,٠١
٣٧	**٠,٦٠٤	٠,٠١
٣٨	**٠,٤٩٦	٠,٠١
٣٩	**٠,٥٤٥	٠,٠١
٤٠	**٠,٦٢٤	٠,٠١
٤١	**٠,٥٤٨	٠,٠١

- **حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد السادس والدرجة الكلية للبعد.**

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعًا للمقياس ككل في صورته النهائية.

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد السادس والدرجة الكلية للبعد (*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٤٢	**٠,٦٥٧	٠,٠١
٤٣	**٠,٥٩٥	٠,٠١
٤٤	**٠,٥٧٤	٠,٠١
٤٥	**٠,٦٥٢	٠,٠١
٤٦	**٠,٤٩٩	٠,٠١
٤٧	**٠,٥٠٨	٠,٠١
٤٨	**٠,٥٧١	٠,٠١
٤٩	**٠,٤٨٠	٠,٠١
٥٠	**٠,٤٧٥	٠,٠١
٥١	**٠,٦٢٦	٠,٠١

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات، والأبعاد، والدرجة الكلية؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلى.

رابعًا: البرنامج التدريبي القائم على التأهيل التخاطبى لمعلمات الروضة:

هدف البحث إلى بناء برنامج تدريبي تأهيلي على مهارات التخاطب لمعلمات الروضة، وهذا لما تمثله مهارات اللغة من أهمية خاصة للأطفال؛ حيث تزداد فرص الإصابة باضطرابات اللغة والكلام في مرحلة ما قبل المدرسة وفقاً لما أشارت إليه الدراسات سابقًا، ولأنها تمثل الوسيلة الحقيقية التي من خلالها تتمكن معلمات الروضة

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

من تعليم الأطفال التواصل مع الآخرين، وفهمهم فهمًا صحيحًا. ولتلك الأمور مجتمعة كان لابد من بناء برنامج تدريبي، تتوافر فيه الاحتياجات التدريبية للمعلمات الروضة ومتطلبات عملهنْ من خلال تبسيط، وتنسيق، وترتيب طريقة عرض المادة وفق فنيات، وطرق تتناسب وطبيعتهنْ التدريبية.

١. منطلقات بناء البرنامج التدريبي:

رُوعي عند وضع البرنامج التدريبي الخاص بتنمية مهارات التخاطب لمعلمات الروضة، تحديد المنطلقات التي يستند إليها هذا البرنامج، وهي:

- نتائج البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث(تم عرضها سابقًا).
- الإطار النظري للبحث (معلمات الروضة– مهارات التخاطب – اضطرابات اللغة والكلام).
- طرائق التدريس، واستراتيجياته، وفنياته، وما يرتبط بها من مناشط تعليمية، ومصادر تعلم تساعد في تنمية مهارات التخاطب.
- مهارات التخاطب لمعلمات الروضة التي حددها الباحث.

٢. أسس بناء البرنامج:

روعي عند بناء البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التخاطب لمعلمات الروضة، تحديد الأسس التي يستند إليها البرنامج، وتتمثل فيما يلي:

✓ **أسس ترتبط بأهداف جلسات البرنامج:**

من الأسس التي تستند إليها أهداف البرنامج أن:

- ترتبط بكل من: أهداف برامج تدريب معلمات الروضة، وأهداف المتدربات أنفسهنْ، فضلًا عن ارتباطها بمحتوى البرنامج.
- تصاغ في صورة إجرائية، تتصف بالتنوع، والشمول، والتدرج.
- تناسب حاجات المتدربات، وخصائصهنْ.

- ترتبط بأهداف تعليم أطفال الروضة، وخفض الاضطرابات التخاطبية لديهم.
- تشمل جوانب النمو الثلاث (المعرفية، والوجدانية، والمهارية).

✓ **أسس ترتبط بمحتوى جلسات البرنامج :**

يتضمن المحتوى: جوانب معرفية تهدف إلى إكساب المتدربات بعض المعارف، والمعلومات المرتبطة بمهارات التخاطب، كما يتضمن محتوى البرنامج جوانب أدائية، تركز على تدريب معلمات الروضة على مهارات تطبيق أساليب تنمية مهارات التخاطب لأطفالهنْ، من خلال شرح بعض التطبيقات وعلى هذا فإنَّ الأسس المرتبطة بمحتوى البرنامج، تتمثل في أن:

- تستخدم العروض، والرسوم التوضيحية في عرض المحتوى.
- يكون المحتوى أكثر ثراءً.
- ترابط جلسات البرنامج.
- يتضمن المحتوى مناشط، وتدريبات تكسب المتدربات مهارات تخطيط جلسات التخاطب وتنفيذها، وتقويمها.
- تنظيم المحتوى بطريقة تتسم بالتتابع، والتدرج في عرض المهارات، والشمولية، والاستمرارية.
- ينظم المحتوى على نحو يوضح كيفية تنمية مهارات التخاطب.

✓ **أسس ترتبط بطرائق التدريس واستراتيجياته المستخدمة بالجلسات:**

من الأسس التي ترتبط بطرائق التدريس واستراتيجياته المستخدمة بالجلسات أن تتصف بأنها:

- مناسبة لأهداف الجلسة، ومحتواها، وطبيعة المتدربات.
- متنوعة؛ بما يتلائم مع طبيعة الهدف.
- مسهمة في تحقيق التفاعل بين المتدربات .

- معتمدة على مصادر تعلم متنوعة، واستخدام التكنولوجيا الحديثة.
- مرنة؛ بحيث يمكن للباحث إجراء أية تعديلات عليها.
- تتناسب مع الزمن المتاح، والموارد المتاحة.
- تتسم بالإثارة، والتشويق، والقدرة على جذب انتباه المتدربة.
- متعددة ؛ حيث تستخدام أكثر من طريقة، وذلك تبعًا للأهداف، وطبيعة التدريب.

✓ **أسس ترتبط بمصادر التعلم والمناشط التعليمية المستخدمة في الجلسات التدريبية:**

من الأسس التي ترتبط بمصادر التعلم، والمناشط التعليمية المستخدمة في الجلسات التدريبية أن:

- تتناسب مع أهداف الجلسة.
- تتناسب مع طبيعة المتدربات، وخصائصهنْ.
- تتنوع بما يجذب انتباه المتدربات، وتشويقهنْ؛ حيث يستعان فيها بالصور، والرسوم، وأجهزة الكمبيوتر، والعرض بأنواعها المختلفة.
- تخاطب أكثر من حاسة (سمعية - بصرية - سمعية بصرية) لدى المتدربات.
- تتيح فرصة العمل الجماعي، والعلاقات التبادلية بين المتدربات من خلال توزيع الأدوار واشتراكهنْ في إعدادها.

✓ **أسس ترتبط بأدوات التقويم، وأساليبه المتبعة في جلسات البرنامج:**

من الأسس التي ترتبط بأدوات التقويم، وأساليبه المتبعة في جلسات البرنامج أن:

- ترتبط بالأهداف، والمحتوى.
- تتسم بالشمول لجميع عناصر البرنامج.
- تستمر قبل عملية التعليم والتعلم الخاصة بجلسات البرنامج، وفي أثنائها، وبعدها.
- تكون صادقة؛ بحيث تقيس ما وضعت من أجل قياسه.
- تتصف بالثبات؛ بحيث تعطي النتائج نفسها عند تطبيقها أكثر من مرة.

- تكون مناسبة من حيث الوقت، والجهد، والتكاليف.
- تصاغ تعليمات أسئلتها بصورة واضحة ومحددة.
- تقدم تغذية راجعة؛ للوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمة المحددة سابقًا.

✓ **أسس ترتبط بمراعاة المتدربات :**

من الأسس التي ترتبط بمراعاة المتدربات، أن يراعى في البرنامج:

- اختيار الأوقات المناسبة للتدريب، نظرًا لانشغال بعض من المتدربات.
- خبرات المتدربات، واستعدادهنْ للتدريب.
- استخدام كافة أنواع التعزيز: المادي، والمعنوي؛ لجذب انتباه المتدربات.
- الاستعانة بالتقنية الحديثة في عرض موضوعات البرنامج.

٣. أهداف البرنامج:

هدف هذا البرنامج إلى قياس فاعلية برنامج تدريبى قائم على التأهيل التخاطبى للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة من خلال مجموعة من الجلسات والأنشطة التدريبية التي تقدم لهنْ، ويمكن تقسيم أهداف البرنامج التدريبي إلى:

أ- **<u>الأهداف العامة:</u>** هدف البرنامج التدريبي إلى تقديم جلسات تأهيلية لمعلمات الروضة أثناء الخدمة بحيث تقوم هذه الجلسات على تنمية مهارات التخاطب (المعرفية والأدائية) لمعلمات الروضة؛ مما يسهم في خفض اضطرابات اللغة والكلام لأطفالهنْ.

ب- **<u>الأهداف السلوكية(الإجرائية) للبرنامج التدريبى:</u>**

تتمثل الأهداف السلوكية الخاصة بتنمية مهارات التخاطب فى أن تكون معلمة الروضة قادرةً على أن:

<u>المهارات المعرفية.</u>

البعد الأول: مهارات ترتبط بعملية الكلام.

- تعرف مفهوم عملية الكلام.
- تُميز بين مفاهيم (التواصل- اللغة- الكلام- النطق- أصوات الكلام).
- تعرف مكونات تشريح الجهاز الكلامي.
- تُحدد مراحل عملية الكلام (مرحلة الاستقبال – مرحلة المعالجة – مرحلة الإرسال (التعبير).
- تُميز مراحل النمو اللغوي عند الأطفال.
- تُحدد مخارج عملية نطق أصوات الكلام بشكل صحيح.
- تُصنيف أصوات الحروف- ومراكز جهاز الكلام.

البعد الثانى: مهارات ترتبط باضطرابات النطق والكلام.

- تعرف مفهوم اضطرابات النطق والكلام.
- تُحدد مظاهر اضطرابات النطق (الحذف، الإبدال، الإضافة، التشويه، اللجلجة)
- تعرف اللدغات بأنواعها.
- تُعالج مظاهر اضطرابات النطق والكلام.
- تعرف اضطرابات اللجلجة وصورها.
- تُحدد أسباب اضطرابات اللجلجة عند الأطفال.
- تُعد برنامج لعلاج اضطرابات اللجلجة.

البعد الثالث: مهارات ترتبط باضطرابات اللغة.

- تعرف مفهوم اضطرابات اللغة.
- تٌميز خصائص اضطرابات اللغة.
- تُحدد مظاهر اضطرابات اللغة(التأخر اللغوي – العي).
- تعرف أسباب التأخر اللغوي عند الأطفال.
- تُحدد مظاهر التأخر اللغوي عند الأطفال.
- تُعد برنامج علاجي للتأخر اللغوي للأطفال.
- تُفرق بين اضطرابات اللغة واضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال.

المهارات الأدائية:

البعد الأول: مهارات تخطيط جلسة التخاطب.

- تُراعي مستويات التخطيط الثلاثة لجلسة التخاطب: طويلة المدى، ومتوسطة، وقصيرة.
- تُحدد متطلبات تنفيذ جلسة التخاطب.
- تُصنف معارف جلسة التخاطب.
- تشتق أهداف جلسة التخاطب بطريقة سلوكية صحيحة من الهدف العام.
- تُنوع أهداف جلسة التخاطب.
- تُحدد أساليب تهيئة الطفل لجلسة التخاطب.
- تُراعى المعايير اللازمة لاختيار الأنشطة في جلسة التخاطب.
- تُحدد الأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف جلسة التخاطب.
- تُحدد الوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف الجلسة.
- تُحدد أساليب التكليفات المنزلية المناسبة لجلسة التخاطب.

البعد الثاني: مهارات تنفيذ جلسة التخاطب.

- تُمهد لجسلة التخاطب بأساليب مناسبة.
- تعرض سيناريو الجلسة طبقًا للأهداف المحددة.
- تتحدث باللغة المناسبة للطفل أثناء جلسة التخاطب.
- تربط بين عناصر جلسات التخاطب المختلفة.
- تُثير دافعية الطفل للتعلم والتدريب أثناء جلسة التخاطب.
- تُنوع فى استخدام الأنشطة التعليمية الهادفة في جلسة التخاطب.
- تُشجع الطفل على المشاركة في الأنشطة التعليمية.

- تستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لعرض جلسة التخاطب.
- تعرض جلسة التخاطب بصورة واضحة ومفهومة.
- تُزود الطفل بالتغذية الراجعة المناسبة أثناء جلسة التخاطب.

البعد الثالث: مهارات تقويم جلسة التخاطب.

- تستخدم وسائل تقويمية متنوعة لجلسة التخاطب.
- تستخدام أسئلة تقويم تؤدى إلى تفاعل الطفل أثناء جلسة التخاطب.
- توظف التكنولوجية التعليمية في تقويم تعلم الأطفال بالجلسة.
- تستخدم أدوات تقييم مناسبة لقدرات الطفل بالجلسة.
- تربط بين الأسئلة التقويمية والأهداف الخاصة بكل جلسة تخاطب.
- تُتابع الواجبات والتكليفات المنزلية باستمرار.
- تستخدم الحوافز التي تعزز استجابات الأطفال.
- تُقيم تعلم الطفل بصورة مستمرة.
- تستخدم نتائج التقويم في معالجة مواطن الضعف عند الطفل.
- تستفيد من نتائج التقويم فى تحسين أدائه.

٤. الزمن المحدد للبرنامج :

يتكون البرنامج من إحدى عشر يومًا تدريبيًا، وتسير أيام التدريب كالتالي:

- اليوم التعريفي للبرنامج:
- تسعة أيام تدريبية، بواقع جلستين لكل يوم تدريبي، ومدة كل يوم تدريبي (٣) ساعات.
- اليوم الختامي للتدريب.

٥. **أساليب تقويم البرنامج:**

يستخدم البرنامج الأساليب التالية في التقويم:

- التقويم القبلي، والبعدي؛ من خلال تطبيق مقياس مهارات التخاطب لمعلمات الروضة (من إعداد الباحث)، وملاحظة الفروق في درجات المعلمات قبل، وبعد تطبيق البرنامج.
- التقويم البنائي؛ وذلك أثناء جلسات البرنامج؛ وذلك للحصول على التغذية الراجعة التي قد تفيد في تصحيح الأخطاء, وكذلك مساعدة الباحث في اتخاذ القرارات المناسبة بالنسبة لجلسات البرنامج.

خامسًا: مرحلة الدراسة الميدانية:

١. **تطبيق أداة البحث (مقياس مهارات التخاطب) تطبيقًا قبليًا:** هدف التطبيق القبلي لأداة البحث إلى تحديد مستوى معلمات الروضة في مهارات التخاطب (المعرفية والأدائية)، وقد تم التطبيق القبلي لأداة البحث على عينة من معلمات الروضة (٢٠) معلمة، يومي٢ و٣ أكتوبر ٢٠١٩م، وتم تصحيح أوراق الإجابة باستخدام قواعد التصحيح التي حددها الباحث سابقًا، وتم رصد النتائج.

٢. **تنفيذ جلسات البرنامج:** بدأ الباحث في تطبيق جلسات البرنامج القائم على التأهيل التخاطبي، وقد استغرق تطبيقها فترة زمنية قدرها شهرين تقريبًا، وذلك في(حضانة التفوق النموذجية بأطفيح)، حيث قام الباحث بتجميع معلمات الروضة من حضانتي التفوق النموذجية، والمدينة المنورة بأطفيح وتطبيق جلسات البرنامج عليهنْ، في الفترة ما بين ٧ أكتوبر ٩١٠٢م، حتى٤١ يناير ٢٠٢٠م.

٣. **تطبيق أداة البحث (مقياس مهارات التخاطب لمعلمات الروضة) تطبيقًا بعديًا:** حيث طُبق مقياس مهارات التخاطب لمعلمات الروضة بعديًا؛ وذلك يوم ٦١ يناير ٢٠٢٠م، ومن ثم قياس فاعلية البرنامج القائم على التأهيل التخاطبي في تنمية

متغيرات البحث التي سعى لتحقيقها (مهارات التخاطب)، وذلك تمهيدًا لاستخلاص النتائج، ومعالجتها إحصائيًا، ومناقشتها، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة. وفيما يلي وصف تفصيلي لذلك.

سادسًا: نتائج البحث ومناقشتها:

نتناول فيما يلي عرضًا للنتائج التى أسفرت عنها تجربة البحث الميداني، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة كل فرض من فروض البحث، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة؛ وذلك بهدف التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم التأهيل التخاطبي للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الروضة، وهي كما يلي:

١. التحقق من صحة الفرض الأول.

الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين: القبلي، والبعدي لمهارات التخاطب المعرفية في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (ت)، ومدى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين: القبلي، البعدي لمقياس مهارات التخاطب في الجانب المعرفى. وجدول(١٥) التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

قيم "ت" ومستوي دلالتها للفروق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات التخاطب(الجانب المعرفي) (ن=٢٠)

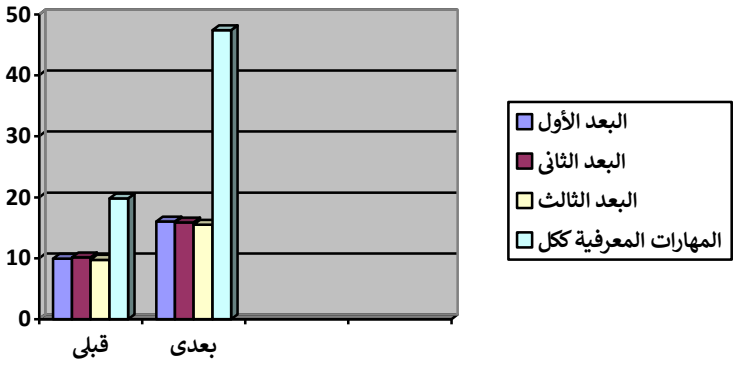
مهارات المقياس	التطبيق	عدد المعلمات	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي للفروق (م ف)	الخطأ المعياري لمتوسط الفرق	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η2)	حجم التأثير
البعد الأول	القبلي	٢٠	٩,٩٥	١,٤٦٨	٦,١٠٠	٠,٤٨٦	١٩	١٢,٥٤٨	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٩	كبير
	البعدي	٢٠	١٦,٠٥	١,٢٨٦							
البعد الثاني	القبلي	٢٠	١٠,١٥	١,٧٥٥	٥,٧٥٠	٠,٤٤٦	١٩	١٢,٨٧٩	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٩	كبير
	البعدي	٢٠	١٥,٩٠	١,٢١٠							
البعد الثالث	القبلي	٢٠	٩,٧٥	١,٣٣٣	٥,٧٥٠	٠,٢٨٩	١٩	١٩,٥٩٢	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٥	كبير
	البعدي	٢٠	١٥,٥٠	١,٠٥١							
المهارات المعرفية ككل	القبلي	٢٠	٢٩,٨٠	٣,٣٩٧	١٧,٦٥٠	٠,٨٤١	١٩	٢٠,٩٩٥	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٦	كبير
	البعدي	٢٠	٤٧,٤٥	٢,٦٠٥							

قيمة ت الجدولية عند مستوى (٠,٠١) لدرجة حرية (١٩) تساوي ٢,٥٣٩

يتضح من جدول (١٥) السابق ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لمعلمات الروضة في مقياس مهارات التخاطب في جانب المهارات المعرفية؛ حيث حصلت المعلمات في التطبيق القبلي على متوسط (٢٩,٨٠)، بانحراف معياري (٣,٣٩٧)، وفي التطبيق البعدي على متوسط (٤٧,٤٥) بانحراف معياري (٢,٦٠٥).
- قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين: القبلي والبعدي لمقياس مهارات التخاطب في جانب المهارات المعرفية، التي بلغت (٢٠,٩٩٥) دالة عند مستوى (٠,٠١).
- قيمة مربع إيتا (η2) " لمقياس مهارات التخاطب في جانب المهارات المعرفية" هو (٠,٩٦) وهذا يعنى أن نسبة (٩٦٪) من التباين الحادث في مهارات التخاطب في جانب المهارات المعرفية يرجع إلى استخدام البرنامج التدريبي القائم على التأهيل التخاطبي، وهي تعبر عن حجم تأثير كبير.

ويمكن توضيح نتيجة التحقق من صحة هذا الفرض في الشكل الآتي:



شكل (٥)

الفروق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات التخاطب(الجانب المعرفي) (ن=٢٠)

- وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين: القبلي، والبعدي لمهارات التخاطب المعرفية في اتجاه القياس البعدي. ويعني هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث، كما أنه يجيب جزئيًاعن السؤال الثالث الذي ورد فى مشكلة البحث، وهو: ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التخاطب المعرفية لمعلمات الروضة؟

٢. التحقق من صحة الفرض الثاني.

الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين: القبلي، والبعدي لمهارات التخاطب الأدائية في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (ت)، ومدى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس مهارات التخاطب في جانب المهارات الأدائية. وجدول(١٦) التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧)

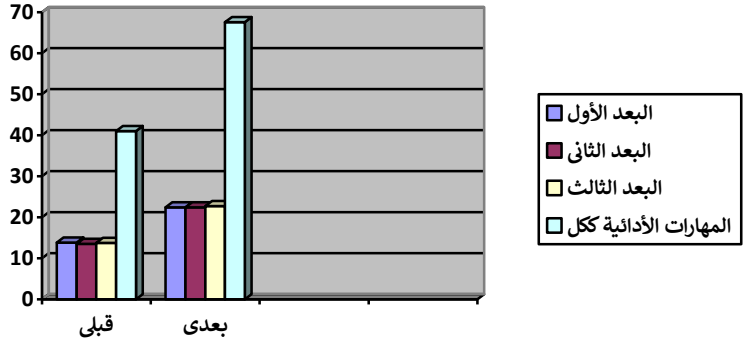
قيم "ت" ومستوي دلالتها للفروق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات التخاطب(الجانب الأدائي) (ن=٢٠)

مهارات المقياس	التطبيق	عدد المعلمات	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي للفروق (م ف)	الخطأ المعياري لمتوسط الفرق	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η2)	حجم التأثير
البعد الأول	القبلي	٢٠	١٣,٨٠	١,٣٩٩	٨,٦٥٠	٠,٥١٩	١٩	١٦,٦٥١	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٣	كبير
	البعدي	٢٠	٢٢,٤٥	١,٦٠٥							
البعد الثاني	القبلي	٢٠	١٣,٥٥	١,٤٣٢	٨,٩٠٠	٠,٥٨٩.	١٩	١٥,١١٢	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٢	كبير
	البعدي	٢٠	٢٢,٤٥	١,٩٨٦							
البعد الثالث	القبلي	٢٠	١٣,٧٥	١,٦٨٢	٨,٩٥٠	٠,٣٩٤	١٩	٢٢,٧٢٣	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٦	كبير
	البعدي	٢٠	٢٢,٧٠	١,٤٩٠							
المهارات الأدائية ككل	القبلي	٢٠	٤١,٠٠	٢,٦٧٥	٢٦,٦٠٠	٠,٩٦٦.	١٩	٢٧,٥٢٨	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٧	كبير
	البعدي	٢٠	٦٧,٦٠	٣,٩٦٦							

قيمة ت الجدولية عند مستوى (٠,٠١) لدرجة حرية (١٩) تساوى ٢,٥٣٩

يتضح من جدول (١٦) السابق ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لمعلمات الروضة في مقياس مهارات التخاطب في جانب المهارات الأدائية، حيث حصلت المعلمات في التطبيق القبلي على متوسط (٤١,٠٠)، بانحراف معيارى (٢,٦٧٥)، وفي التطبيق البعدي على متوسط (٦٧,٦٠) بانحراف معياري (٣,٩٦٦).
- قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين: القبلي والبعدي لمقياس مهارات التخاطب في جانب المهارات الأدائية، التي بلغت (٢٧,٥٢٨) دالة عند مستوى (٠,٠١).
- قيمة مربع إيتا (η2) " لمقياس مهارات التخاطب في جانب المهارات الأدائية" هو (٠,٩٧)، وهذا يعني أن نسبة (٩٧٪) من التباين الحادث في مهارات التخاطب في جانب المهارات الأدائية يرجع إلى استخدام البرنامج التدريبي، وهي تعبر عن حجم تأثير كبير.
- ويمكن توضيح نتيجة التحقق من صحة هذا الفرض في الشكل الآتي:



شكل (٦)

الفروق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات التخاطب(الجانب الأدائي) (ن=٢٠)

- وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين: القبلي، والبعدي لمهارات التخاطب الأدائية في اتجاه القياس البعدى. ويعني هذا قبول الفرض الثاني من فروض البحث، كما أنه يجيب جزئيًاعن السؤال الرابع الذي ورد فى مشكلة البحث، وهو : ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التخاطب الأدائية لمعلمات الروضة؟

٣. التحقق من صحة الفرض الثالث.

الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين: القبلي، والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات التخاطب لمعلمات الروضة في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (ت)، ومدى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياس البعدي لمقياس مهارات التخاطب. وجدول(١٧) التالي يوضح ذلك:

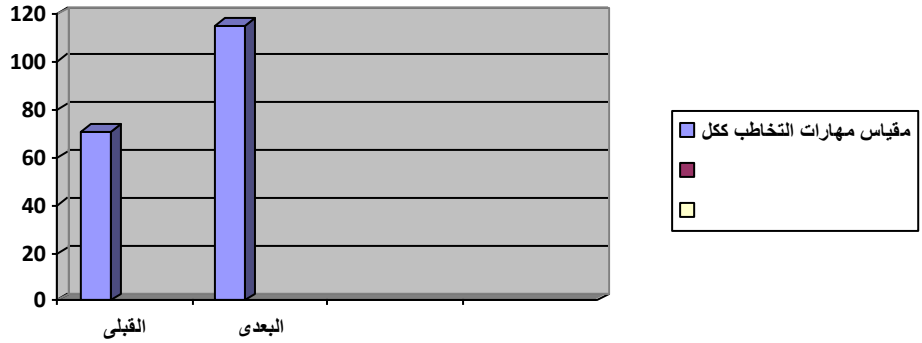
جدول (١٨)
قيم "ت" ومستوي دلالتها للفروق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات التخاطب(ككل) (ن=٢٠)

المقياس	التطبيق	عدد المعلمات	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي للفروق (م ف)	الخطأ المعياري لمتوسط الفرق	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η2)	حجم التأثير
المقياس ككل	القبلي	٢٠	٧٠,٨٠	٤,٨١٩	٤٤,٢٥٠	١,٤١٠	١٩	٣١,٣٧٧	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٨	كبير
	البعدي	٢٠	١١٥,٠٥	٥,٥٢٠							

قيمة ت الجدولية عند مستوى (٠,٠١) لدرجة حرية (١٩) تساوى ٢,٥٣٩

يتضح من جدول (١٧) السابق ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لمعلمات الروضة في مقياس مهارات التخاطب ككل، حيث حصلت المعلمات في التطبيق القبلي على متوسط (٧٠,٨٠) بانحراف معيارى (٤,٨١٩)، وفي التطبيق البعدي على متوسط (١١٥,٠٥)، بانحراف معياري (٥,٥٢٠).
- قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين: القبلي والبعدي لمقياس مهارات التخاطب ككل، والتي بلغت (٣١,٣٧٧) دالة عند مستوى (٠,٠١).
- قيمة مربع إيتا (η2) " لمقياس مهارات التخاطب ككل." هو (٠,٩٨) وهذا يعني أن نسبة (٩٨٪) من التباين الحادث في مهارات التخاطب ككل. (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام البرنامج التدريبي (المتغير المستقل)، وهى تعبر عن حجم تأثير كبير.
- ويمكن توضيح نتيجة التحقق من صحة هذا الفرض في الشكل الآتي:



شكل (٧)

الفروق بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات التخاطب(ككل) (ن=٢٠)

- وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة في القياسين: القبلي، والبعدي لمهارات التخاطب ككل في اتجاه القياس البعدي. ويعنى هذا قبول الفرض الثالث من فروض البحث، كما أنه يجيب جزئيًا عن السؤالين الثالث والرابع ككل اللذين وردا في مشكلة البحث.

٤. التحقق من صحة الفرض الرابع.

الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمات الروضة على مقياس مهارات التخاطب ككل وأبعاده تعزى إلى (المؤهل – نوع المؤهل – الخبرة) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين المتعدد بحسب متغيرات (المؤهل – نوع المؤهل – الخبرة) بينها جميعًا في تباين الدرجات التي حصلت عليها معلمات الروضة على مقياس مهارات التخاطب ككل وأبعاده، والذى يتضح فى الجدولين (١٨)، (١٩)، التاليين.

جدول (١٩)

الإحصاء الوصفي لعينة البحث وفقًا لمتغيرات (المؤهل – نوع المؤهل – الخبرة)على مقياس مهارات التخاطب ككل وأبعاده لمعلمات الروضة.

جوانب المقياس	الخبرة	المؤهل	نوع المؤهل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد المعلمات
المهارات المعرفية	١-٥ سنوات	بكالوريوس	تربوي	٤٧,٠٠	.	١
			غير تربوي	٤٦,٣٣	٠,٥٧٧	٣
			Total	٤٦,٥٠	٠,٥٧٧	٤
		دبلوم	غير تربوي	٤٤,٨٠	٢,٩٥٠	٥
			Total	٤٤,٨٠	٢,٩٥٠	٥
		ماجستير	تربوي	٥٠,٠٠	.	١
			Total	٥٠,٠٠	.	١
		Total	تربوى	٤٨,٥٠	٢,١٢١	٢

			غير تربوى	٤٥,٣٨	٢,٣٨٧	٨
			Total	٤٦,٠٠	٢,٥٨٢	١٠
	١٠-١٥ سنوات	بكالوريوس	تربوى	٤٨,٦٧	٤,٥٢٨	٣
			Total	٤٨,٦٧	١,٥٢٨	٣
		ماجستير	تربوى	٥٠,٠٠	.	١
			Total	٥٠,٠٠	.	١
		Total	تربوى	٤٩,٠٠	١,٤١٤	٤
			Total	٤٩,٠٠	١,٤١٤	٤
	٥-١٠ سنوات	بكالوريوس	تربوى	٤٨,٨٣	٢,٠٤١	٦
			Total	٤٨,٨٣	٢,٠٤١	٦
		Total	تربوى	٤٨,٨٣	٢,٠٤١	٦
			Total	٤٨,٨٣	٢,٠٤١	٦
	Total	بكالوريوس	تربوى	٤٨,٦٠	١,٧٧٦	١٠
			غير تربوى	٤٦,٣٣	٠,٥٧٧	٣
			Total	٤٨,٠٨	١,٨٤٧	١٣
		دبلوم	غير تربوى	٤٤,٨٠	٢,٩٥٠	٥
			Total	٤٤,٨٠	٢,٩٥٠	٥
		ماجستير	تربوى	٥٠,٠٠	٠,٠٠٠	٢
			Total	٥٠,٠٠	٠,٠٠٠	٢
		Total	تربوى	٤٨,٨٣	١,٦٩٣	١٢
			غير تربوى	٤٥,٣٨	٢,٣٨٧	٨
			Total	٤٧,٤٥	٢,٦٠٥	٢٠
المهارات الأدائية	١-٥ سنوات	بكالوريوس	تربوى	٦٧,٠٠	.	١
			غير تربوى	٦٦,٠٠	١,٠٠٠	٣
			Total	٦٦,٢٥	٠,٩٥٧	٤
		دبلوم	غير تربوى	٦٣,٨٠	٣,٨٩٩	٥
			Total	٦٣,٨٠	٣,٨٩٩	٥
		ماجستير	تربوى	٧٤,٠٠	.	١
			Total	٧٤,٠٠	.	١
		Total	تربوى	٧٠,٥٠	٤,٩٥٠	٢

			غير تربوى	٦٤,٦٣	٣,٢٠٤	٨
			Total	٦٥,٨٠	٤,١٠٤	١٠
	١٥-١٠ سنوات	بكالوريوس	تربوى	٦٨,٣٣	٢,٥١٧	٣
			Total	٦٨,٣٣	٢,٥١٧	٣
		ماجستير	تربوى	٧٥,٠٠	.	١
			Total	٧٥,٠٠	.	١
		Total	تربوى	٧٠,٠٠	٣,٩١٦	٤
			Total	٧٠,٠٠	٣,٩١٦	٤
	١٠-٥ سنوات	بكالوريوس	تربوى	٦٩,٠٠	٢,٦٠٨	٦
			Total	٦٩,٠٠	٢,٦٠٨	٦
		Total	تربوى	٦٩,٠٠	٢,٦٠٨	٦
			Total	٦٩,٠٠	٢,٠٨	٦
	Total	بكالوريوس	تربوى	٦٨,٠٠	٣,٣٦٦	١٠
			غير تربوى	٦٦,٠٠	١,٠٠٠	٣
			Total	٦٨,٠٠	٢,٣٨٠	١٣
		دبلوم	غير تربوى	٦٣,٨٠	٣,٨٩٩	٥
			Total	٦٣,٨٠	٣,٨٩٩	٥
		ماجستير	تربوى	٧٤,٥٠	٠,٧٠٧	٢
			Total	٧٤,٥٠	٠,٧٠٧	٢
		Total	تربوى	٦٩,٥٨	٣,١٤٧	١٢
			غير تربوى	٦٤,٦٣	٣,٢٠٤	٨
			Total	٦٧,٦٠	٣,٩٦٦	٢٠
المقياس ككل	١-٥ سنوات	بكالوريوس	تربوى	١١٤,٠٠	.	١
			غير تربوى	١١٢,٣٣	١,٥٢٨	٣
			Total	١١٢,٧٥	١,٥٠٠	٤
		دبلوم	غير تربوى	١٠٨,٦٠	٢,٥١٠	٥
			Total	١٠٨,٦٠	٢,٥١٠	٥
		ماجستير	تربوى	١٢٤,٠٠	.	١
			Total	١٢٤,٠٠	.	١
		Total	تربوى	١١٩,٠٠	٧,٠٧١	٢
			غير تربوى	١١٠,٠٠	٢,٨٢٨	٨

			Total	١١١,٨٠	٥,١١٦	١٠
	١٠-١٥ سنوات	بكالوريوس	تربوى	١١٧,٠٠	٢,٦٤٦	٣
			Total	١١٧,٠٠	٢,٦٤٦	٣
		ماجستير	تربوى	١٢٥,٠٠	.	١
			Total	١٢٥,٠٠	.	١
		Total	تربوى	١١٩,٠٠	٤,٥٤٦	٤
			Total	١١٩,٠٠	٤,٥٤٦	٤
	٥-١٠ سنوات	بكالوريوس	تربوى	١١٧,٨٣	٣,٦٥٦	٦
			Total	١١٧,٨٣	٣,٦٥٦	٦
		Total	تربوى	١١٧,٨٣	٣,٦٥٦	٦
			Total	١١٧,٨٣	٣,٦٥٦	٦
	Total	بكالوريوس	تربوى	١١٧,٢٠	٣,٢٢٥	١٠
			غير تربوى	١١٢,٣٣	١,٥٢٨	٣
			Total	١١٦,٠٨	٣,٥٧٠	١٣
		دبلوم	غير تربوى	١٠٨,٦٠	٢,٥١٠	٥
			Total	١٠٨,٦٠	٢,٥١٠	٥
		ماجستير	تربوى	١٢٤,٥٠	٠,٧٠٧	٢
			Total	١٢٤,٥٠	٠,٧٠٧	٢
		Total	تربوى	١١٨,٤٢	٤,٠٧٨	١٢
			غير تربوى	١١٠,٠٠	٢,٨٢٨	٨
			Total	١١٥,٠٥	٥,٥٢٠	٢٠

جدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين المتعدد وفقا لمتغيرات (المؤهل – نوع المؤهل – الخبرة) على مقياس مهارات التخاطب ككل وأبعاده.

مصدر التباين	أبعاد مقياس مهارات التخاطب	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئي
الخبرة	المهارات المعرفية	٢,٣٢١	٢	١,١٦١	٠,٢٤٨	٠,٧٨٤	٠,٠٣٧
	المهارات الأدائية	٤,٢٢٦	٢	٢,١١٣	٠,٢٥١	٠,٧٨٢	٠,٠٣٧
	المقياس ككل	١٢,٨١٠	٢	٦,٤٠٥	٠,٧٥٢	٠,٤٩١	٠,١٠٤

المؤهل	المهارات المعرفية	١٠,٢٠٧	٢	٥,١٠٣	١,٠٨٨	٠,٣٦٦	٠,١٤٣
	المهارات الأدائية	٦٢,٢٢٢	٢	٣١,١١١	٣,٦٩٥	٠,٠٥٤	٠,٣٦٢
	المقياس ككل	١١٨,٦,٦	٢	٥٩,٣٠١	٦,٩٦٤	٠,٠٠٩	٠,٥١٧
نوع.المؤهل	المهارات المعرفية	٠,٣٣٣	١	٠,٣٣٣	٠,٠٧١	٠,٧٩٤	٠,٠٠٥
	المهارات الأدائية	٠,٧٥٠	١	٠,٧٥٠	٠,٠٨٩	٠,٧٧٠	٠,٠٠٧
	المقياس ككل	٢,٠٨٣	١	٢,٠٨٣	٠,٢٤٥	٠,٦٢٩	٠,٠١٨
الخبرة * المؤهل	المهارات المعرفية	٠,٨٣٣	١	٠,٨٣٣	٠,١٧٨	٠,٦٨٠	٠,٠١٣
	المهارات الأدائية	٠,٠٣٣	١	٠,٠٣٣	٠,٠٠٤	٠,٩٥١	٠,٠٠٠
	المقياس ككل	١,٢٠٠	١	١,٢٠٠	٠,١٤١	٠,٧١٣	٠,٠١١
الخبرة * نوع.المؤهل	المهارات المعرفية	٠,٠٠٠	٠	.	.	.	٠,٠٠٠
	المهارات الأدائية	٠,٠٠٠	٠	.	.	.	٠,٠٠٠
	المقياس ككل	٠,٠٠٠	٠	.	.	.	٠,٠٠٠
المؤهل * نوع.المؤهل	المهارات المعرفية	٠,٠٠٠	٠	.	.	.	٠,٠٠٠
	المهارات الأدائية	٠,٠٠٠	٠	.	.	.	٠,٠٠٠
	المقياس ككل	٠,٠٠٠	٠	.	.	.	٠,٠٠٠
الخبرة * المؤهل * نوع.المؤهل	المهارات المعرفية	٠,٠٠٠	٠	.	.	.	٠,٠٠٠
	المهارات الأدائية	٠,٠٠٠	٠	.	.	.	٠,٠٠٠
	المقياس ككل	٠,٠٠٠	٠	.	.	.	٠,٠٠٠
الخطأ	المهارات المعرفية	٦٠,٩٦٩	١٣	٤,٦٩٠			
	المهارات الأدائية	١٠٩,٤٦٧	١٣	٨,٤٢١			
	المقياس ككل	١١٠,٧٠٠	١٣	٨,٥١٥			
كلي	المهارات المعرفية	٤٥١٥٩,٠٠٠	٢٠				
	المهارات الأدائية	٩١٦٩٤,٠٠٠	٢٠				
	المقياس ككل	٢٦٥٣٠٩,٠٠٠	٢٠				

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس مهارات التخاطب لبعد المهارات الأدائية لمتغير المؤهل دالة عند ٠,٠٥ ، وأن قيمة (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس مهارات التخاطب ككل لمتغير المؤهل دالة عند ٠,٠١..

ويعنى هذا قبول الفرض الرابع جزئيًا حيث ظهرت عدم الدلالة عند متغير الخبرة ونوع المؤهل، كما أنه يجيب عن السؤال الخامس الذي ورد في مشكلة البحث، وهو:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الروضة ترجع للعوامل التالية(المؤهل – ونوع المؤهل – والخبرة)؟

ويرى الباحث أنه يمكن إرجاع سبب ذلك إلى أن :

١. المؤهل (دبلوم – بكالوريوس – ماجستير) هناك فروق دالة والسبب هنا هو المستوى العقلى والاستيعابى لدى المعلمات والخلفية العلمية المتعلقة بطريقة التعامل مع الأطفال، حيث أنه كلما ارتفع المستوى التعليمى للمعلمات كانت النتائج أفضل على مقياس مهارات التخاطب.

٢. نوع المؤهل (تربوى – وغير تربوى) والخبرة لا توجد فروق دالة والسبب يمكن أن يكون محتوى البرنامج التدريبى لمهارات التخاطب، حيث تلقت جميع المعلمات نفس البرنامج التدريبى وتم قياس مستوى الأداء عليهنْ،وهو ما يعنى أن تكون النتائج متقاربة لجميع المعلمات؛ حيث كانت خلفية المعلمات على مهارات التخاطب للجميع قبل تطبيق البرنامج التدريبى ضعيفة، وقد تحسن مستوى الأداء للجميع بعد تطبيق البرنامج على عينة البحث.

٣. الاهتمام الشديد من قبل المعلمات عينة البحث على تحصيل أكبر قدر من المعارف والمعلومات المتضمنة فى البرنامج التدريبى.

٤. درجة اهتمام الباحث أثناء تطبيق البرنامج التدريبى على المعلمات جميعًا حيث كان لا يفرق بينهنْ ودرجة اهتمامه واحدة بهنْ جميعاً.

٥. السبب الأخير وهو حرص البحث على تقويم أداء عينة البحث عقب كل جلسة تدريبية ولقاء يومى، وهو ما يعنى التأكل من تحصيل المعارف والمعلومات والأداءات المتضمنة فى جلسات البرنامج التدريبى.

مناقشة نتائج البحث:

يعزو الباحث التحسن الذي طرأ على معلمات الروضة اللاتي تم تطبيق البرنامج عليهنْ إلى محتوى الجانب المعرفي من البرنامج، وما تضمنه من خلفية معرفية حول مهارات التخاطب، بالإضافة إلى مستوى برنامج التدريب على مهارات التخاطب من الناحية الأدائية للمعلمات، التى تضمن: تخطيط وتنفيذ، وتقويم جلسة التخاطب، حيث لوحظ بعد تطبيق البرنامج أن هناك تحسنًا ملحوظًا في كل جانب من جوانب هذه المهارات، الذي ظهر من خلال قياس أداء المعلمات، وتقييم مستوى أدائهنْ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التخاطب لمعلمات الروضة.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج العديد من الدراسات السابقة والتى أكدت على فاعلية البرامج التدريبية فى إعداد وتدريب معلمات الروضة ومنها: دراسة مصطفى محمد رجب ، ورجب صديق سلطان، وسماح عبد الرازق عبد الحميد(٢٠١٧): التى هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المتطلبات التربوية لأخصائي التخاطب. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها. وجود قصور في جوانب إعداد أخصائي التخاطب بالبرامج المقدمة لإعداده في الجهات المعنية بإعداده للعمل في مجال التأهيل التخاطبي. من بينها القصور في جانب الإعداد المهني والتربوي لأخصائي التخاطب. والقصور في جانب الإعداد الأكاديمي والثقافي. وقصور في توفير وتحقيق المتطلبات التربوية ضمن برامج الإعداد المقدمة لإعداد أخصائي التخاطب التي تتمثل في المتطلبات التربوية الخاصة بمجال إعداد برامج التخاطب والتخطيط لها وتنفيذها. وأوصت بضرورة توفير أخصائي تخاطب بالروضة لملاحظة الطفل ومدى تقدمه في النمو اللغوي. والعمل على تأسيس قسم التخاطب داخل كليات التربية. وإدخال تخصص مدربي النطق في الجامعات وكليات التربية في قسم التربية الخاصة إلى جانب التخصصات الأخرى، ودراسة جمال عنب(٢٠١٨) والتى هدفت إلى قياس فعالية برنامج إرشادي للمعلمات قائم على القصص التفاعلية في خفض اضطرابات النطق والكلام وتنمية الحصيلة اللغوية لدي أطفال

الروضة في اطار الدمج التربوي، ودراسة آسين وسادوني (Aasen, & Sadownik,2019) التى أشارت إلى أن لمعلمات رياض الأطفال دورًا مهمًا وحاسمًا في تطور النمو اللغوي لدى الأطفال، ومن ثم تقع عليهنْ مسئولية كبيرة في اكتشاف الأخطاء اللغوية والاضطرابات الكلامية لدى أطفال الروضة، ويرا أنه يجب أن تتضمن أدوار المعلمات والتى يعانون فيها من قصور دعم وتطوير لغة الطفل من خلال نمذجة النطق الصحيح للكلمة التي يقولها، ودراسة صابرين لبيب (٢٠٢٠) التى هدفت إلى وضع تصور مقترح لتحسين الأداء المهني والشخصي لمعلمة الروضة في ضوء توجهات المملكة لرؤية ٢٠٣٠ م، والوقوف بشكل عام على واقع النمو الشخصي والمهني لمعلمة الروضة في ضوء مهارات المستقبل إعمالًا.

ويرجع الباحث فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم، ودوره الإيجابي في تنمية مهارات التخاطب إلى اعتماده على العديد من الطرق، والاستراتيجيات، والفنيات التدريبية المناسبة، وكذلك الأنشطة. فطرق واستراتيجيات التدريب التي استخدمت تمثلت فيما يلي: المحاضرة، والعصف الذهني، والمناقشة والحوار قد سمحت للمعلمات بالتعبير عن وجهات نظرهنْ في جو من الحرية، دون الشعور بالقلق، كما إن إتاحة الفرصة لكل معلمة للاشتراك في مناقشات متبادلة قد أكسبتهنْ الثقة في النفس، وحققت لهنْ تصورًا أوضح وأشمل للموضوعات المطروحة للبحث.

وقد استفادت عينة البحث أيضًا من أوراق العمل والنشرات التعليمية التي أعدها الباحث لهنْ ضمن جلسات البرنامج، والكتب المقدمة لهنْ، كل هذا ساعد في إثراء معلومات المعلمات، وزيادة حصيلتهنْ المعرفية حول مهارات التخاطب لأطفال الروضة، والمداخل التعليمية المختلفة لهنْ، وسبل تعليمها لأطفال هذه الفئة بشكل لائق.

كما اعتمد البرنامج التدريبي على استخدام طريقة المناقشة والحوار (المناقشات الجماعية) التي ساعدت على تحقيق التواصل الفكري، واللغوي، والحوار الفعال بين

الباحث والمعلمات، حيث تم من خلالها تبادل الآراء، والأفكار، والخبرات بين الباحث والمعلمات بحرية، وهي ضرورية لتعميق وإيضاح بعض المفاهيم والموضوعات التي تحتاج إلى توضيح، ومنها الفروق بين العديد من المصطلحات، مثل (الكلام – اللغة – النطق – الجهاز الصوتي - .... وغيرها من المفاهيم، وتمتاز هذه الطريقة بأنها توفر الفرصة للمتدربات المعلمات للتعبير عن أنفسهنْ، كما أن لها أهمية كبيرة في تدعيم، وتعميق استيعاب المتعلمات للمادة العلمية، وكذلك تزيد من فاعلية واشتراك المتعلمات في الموقف التدريبي، وقد ساعدت هذه الطريقة أيضًا على إقامة نوع من التفاعل بين المعلمات والباحث، وبين المعلمات مع بعضهنْ البعض في تبادل المعلومات، وهي بالتالي ساعدت على تنمية روح التعاون والتنافس، وكذلك ساعدتهنْ على استثارة أفكار جديدة.

واعتمد البرنامج التدريبي على استخدام طريقة العصف الذهني التي كان لها دور فعال في تحسين هذه المهارات، حيث إن هذه الطريقة تساعد على توليد الأفكار، وفيها تطرح المعلمات أفكارًا حول مشكلة أو سؤال، أو موقف مطروح عليهنْ، ومن ثم تنقح هذه الأفكار؛ للوصول إلى أفضل الحلول، فقد عملت هذه الطريقة على التعرف على اتجاهات المعلمات عند معالجتهنْ لمشكلة معينة من مشاكل اضطرابات النطق والكلام، وكذلك إظهار القدرات الإبداعية عند طرح الأفكار والحلول، وتصحيح الأخطاء، والتعرف على التصورات البديلة في ذهن المعلمات، وتقييمها.

كما اعتمد البرنامج التدريبي أيضًا على استخدام التعزيز بنوعيه (المادي – المعنوي)، فكان بمثابة حافز للمعلمات، وقدم لبث روح المشاركة، وكذلك إجراء المسابقات بين المجموعات يُعطي المعزز للمجموعة التي تقدم أفضل عرض، في جو من الدعابة والمرح، وكل هذا من أجل بث روح التنافس وتشجيع المعلمات على الإبداع، والمزيد من بذل الجهد؛ لكي ترتقي المجموعة بكاملها للمستوى المطلوب في تحقيق أهداف البرنامج.

وقد استفادت المعلمات من الطرق والفنيات التي استخدمت في البرنامج، وكذلك من الأنشطة التي كانت تقدم أثناء جلسات البرنامج سواء من خلال استماعهنْ واهتمامهنْ لما يقوله الباحث أثناء تقديم تلك الجلسات، وأيضًا من خلال كتابة ملخصات عن الجلسات المقدمة، وقد ساعد على اكتساب المهارات أيضًا استخدام الحاسب الآلي، والكتب التي قدمت لهنْ أثناء عرض الجلسات، وغيرها من النشرات التعليمية التى ساعدت فى ايضاح المعلومة.

كما أن تنوع استخدام الوسائل، والأنشطة التعليمية التي تباينت ما بين جهاز العرض، والصور الفوتوغرافية، وأوراق العمل، والأوراق الإثرائية؛ أدى إلى توضيح المعلومة بصورة أفضل وأيسر، كما ساعد أيضًا في التخفيف من حدة الاستخدام اللفظي للمعلومة، وجعلها في صورة مشوقة، ومثيرة للانتباه والتركيز، مما جعل معلمات الروضة أكثر إيجابية، وتشوقًا لتلقي المعلومة.

ويعزو الباحث التحسن الذي طرأ على مهارات التخاطب لمعلمات الروضة إلى محتوى البرنامج التدريبي في ضوء أبعاد مهارات التخاطب، التي تم اختيارها، بداية من المهارات المعرفية للتخاطب وجانب تنمية مهارات التخاطب بشكل أدائي، وكذلك اختيار الوسائل التعليمية ... ، حيث إن الطرق والاستراتيجيات والأنشطة التي استخدمها الباحث في البرنامج، أتاحت الفرصة للمعلمات لاستثارة، واستغلال نقاط القوة لديهنْ، ومحاولة تنمية نقاط الضعف من خلال استفادتهنْ بما يقدم لهنْ أثناء جلسات البرنامج، وما تضمنته تلك الجلسات من أنشطة، ومهام، وإجراءات تم تطبيقها باستخدام استراتيجيات، وطرق تدريب مناسبة.

ومن الجدير بالذكر أن الباحث قد واجه بعض الصعوبات في تعامله مع المعلمات أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض وعيهن، وإدراكهن بموضوعات ومجالات التخاطب، ولكن بفضل رغبتهنْ فى التعلم والتدريب، ساعدهنْ

الباحث أثناء تطبيق البرنامج، وأمدهن بالعديد من الكتب والمراجع ذات العلاقة بمجال البحث، والاتجاهات الحديثة في التخاطب، بالإضافة إلى المذكرات الخارجية، والمعلومات الإضافية التي حصلت عليها المعلمات (أفراد عينة البحث) من شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت"؛ كل ذلك زاد من وعيهنْ واستجاباتهنْ لكل ما حفل به البرنامج التدريبي.

ويرى الباحث أن هذه النتائج يمكن إرجاعها إلى ما يلي:

- ربط ما تحتاجه معلمات الروضة من مهارات مهنية تؤهلها لأداء وظيفتها على أكمل وجه، وكذلك مواجهة الصعوبات، وإيجاد حلول لها.
- معرفة أحدث البرامج التي تؤهلهنْ للتعامل مع الأطفال في مرحلة الروضة.
- تعزيز المعلمات، وتشجيعهنْ المستمر أثناء التدريب على مهارات التخاطب أدى إلى ابتكار طرق جديدة، وزيادة دافعيتهنْ للتعلُّم والانجاز.
- ساعد استخدام العديد من الوسائط البصرية، مثل: الصور، عرض فيديوهات، عرض أدوات على جذب انتباه المعلمات، وتقديم محتوى عملي للجلسات.
- اعتماد الأنشطة داخل الجلسات على استخدام طرق متنوعة ساعد في اكتساب مهارات التخاطب.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، ومن خلال معايشة الباحث لتجربة البحث، يمكن أن يُقدِّم بعض التوصيات التي من شأنها أن تعمل على معالجة أوجه القصور ونواحي الضعف فى برامج تأهيل معلمات الروضة للأطفال ذوي اضطرابات اللغة والكلام، ومنها:

١. ضرورة استضافة الخبراء التربويين في مجال التعليم؛ لتدريب المعلمين والمعلمات على المفاهيم الأساسية للتخاطب، والاستراتيجيات، والأساليب، والأنشطة الخاصة بتعليم الأطفال اللغة والنطق السليم.
٢. تدريب معلمات الروضة على صياغة خطة التأهيل الفردية في عدد معين من الجلسات، بما يتلاءم مع الأهداف الموضوعة لعلاج اضطرابات اللغة والكلام.
٣. عقد دورات تدريبية تنشيطية لمعلمات الروضة؛ لإطلاعهنْ على أبرز المستجدات، وأحدث الأساليب والبرامج التربوية في مجال التخاطب.
٤. زيادة وعي معلمات الروضة نحو أهمية تطوير ذاتهنْ مهنيًا، وتزويدهنْ بمهارات التخاطب اللازمة لتدريب الأطفال على استخدام اللغة، وتحسين الكفاءة اللغوية.
٥. حفز وتشجيع القائمين على تصميم برامج تدريب معلمات الروضة بالتركيز على مهارات التخاطب واضطرابات النطق والكلام، وذلك ضمن إعداد برامج تدريبية تناسب أسلوب العمل داخل فصول الروضة.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث، يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١. فاعلية برنامج لتنمية مهارات التخاطب لدى معلمات الأطفال المتأخرين لغويًا.
٢. برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأداء التدريسي التخاطبي لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
٣. برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التدريسية التخاطبية لمعلمي ذوي الإعاقة العقلية.
٤. برنامج تدريبي قائم على النشاط الترويحي لتحسين القدرات التخاطبية للأطفال المتأخرين لغويًا.
٥. برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة اللغوية لأطفال الروضة المعاقين قائم على استخدام اللغة الوظيفية.
٦. برنامج تدريبي لمعلمات الروضة قائم على استخدام برامج المحاكاة فى تحسين القدرات اللغوية للأطفال.
٧. تصميم برامج تدريبية جديدة مقترحة؛ لإعداد معلمات الأطفال ذوي اضطرابات اللغة والكلام للعمل في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

مراجع البحث

أولًا: المراجع العربية:

أبو الفتوح عثمان ابن جنى الموصلي.(٢٠١٠). *الخصائص* . ط٤. الهيئة المصرية للكتاب: المكتبة الشاملة.

أحمد المتوكل (٢٠١١). *الخطاب الموسط*، الجزائر: منشورات دار الاختلاف.

آمال عبد العزيز مسعود.(٢٠١٨). مهارات التواصل لدى طفل الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية،البحرين*، مج(١٩)، ع(١)، ص ص ٣٠٥- ٣٢٩.

آية مصطفى.(٢٠١٧). من هو أخصائي التخاطب. *مجلة خطوة التابعة للمجلس العربى للطفولة والتنمية*، ع(٣٠)، ص ص ٤-٦.

جارى فاندنبوس.(٢٠١٥).*القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية*(ج.٢). ترجمة: أيمن عامر وآخرون. القاهرة: المركز القومى للترجمة.

جمال إبراهيم عبد العزيز عنب.(٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي للمعلمات قائم على القصص التفاعلية في خفض اضطرابات النطق والكلام وتنمية الحصيلة اللغوية لدي أطفال الروضة في اطار الدمج التربوي. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية ، جامعة المنصور.

حمدة بنت حمد السعدية.(٢٠١٤). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، مج (١١)، ع(٢)، ص ص ٣١٧- ٣٦١.

حمدي علي الفرماوي.(٢٠٠٦). *نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

خالد عثمان.(٢٠١٧). *العقد العربي للمعاقين*. جامعة الملك عبد العزيز: كلية المعلمين بمحافظة جدة.

خلود فارس محمد الشمري وحمود محمد العليمات.(٢٠١٩). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمهارات الاستعداد اللغوي. *مجلة النجاح للأبحاث : العلوم الإنسانية*، مج(٣٣)، ع(٥)، ص ص ٨٧٧- ٩٠٧.

رحاب صالح برغوث.(٢٠١٥). تصوّر مقترح للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في فصول الدمج في ضوء معوقات التطبيق من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية*. ع(٢٤)، ج(١)، ص ص ١٥- ١٢٢.

زياد كامل اللالا، وشريفة عبد الله الزبيري، وصائب كامل اللالا، وفوزية عبد الله الجلامده، ومأمون محمد جميل، ووائل محمد الشرمان، ووائل أمين العلى، ويحيى أحمد القبالي، ويوسف محمد العايد.(٢٠١١). *أساسيات التربية الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

زينب محمود شقير.(٢٠٠١). *اضطرابات اللغة والتواصل*. القاهرة: النهضة المصرية.

صابرين عبد العاطى لبيب.(٢٠٢٠). تصور مقترح لتحسين الأداء المهني والشخصي لمعلمة الروضة في ضوء توجهات رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية : دراسة وصفية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، مج (٤)، ع(١٤)، ص ص ٢٥٣- ٢٧٨.

الطيب محمد يوسف.(٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي للأطفال معلمي المستقبل مسار التوحد بجامعة القصيم لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي (التواصل البصري- التواصل اللفظي- التواصل غير اللفظي) لدى أطفال التوحد. *مجلة التربية- جامعة الأزهر*،مج٢ ، ع(١٥٩)، ص ص ٥١-١٠٧.

عبد العزيز السيد الشخص.(٢٠٠٦). *اضطرابات النطق واللغة*. الرياض: الصفحات الذهبية.

عبد العزيز السيد الشخص.(٢٠١٣). *اضطرابات النطق والكلام خلفيتها – تشخيصها – أنواعها – علاجها*. ط٨. الرياض: شركة الصفحات الذهبية للطباعة والنشر.

عبد العزيز السيد الشخص، والسيد يس التهامي.(٢٠٠٩). *(مداخل وفنيات علاجية) اضطرابات الكلام واللغة*. القاهرة: مركز الطبري.

عبدالله عبد النبى عبدالله السنجري.(٢٠١٨). فاعلية التدخل المبكر في خفض وعلاج اضطرابات التخاطب والنطق والكلام لتحقيق عملية الدمج لدى الأفراد المعاقين ذهنيًا (القابلين للتعلم). *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع(٦)، ص ص ١٠٠- ١٢٢.

عصام جمعة نصار.(٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي للمعلمات فى كيفية تخفيف اضطراب الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال الروضة والاتجاه نحوهم. *جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، ع (٥٠)، ص ١- ٢٣.

على عبد التواب عتمان.(٢٠١٨). اتجاهات معلمات وأسر الأطفال نحو الدمج التربوي فى رياض الأطفال. *المؤتمر الدولى الأول: بناء طفل لمجتمع أفضل في ظل المتغيرات المعاصرة، كلية رياض الأطفال، جامعة أسيوط ، فبراير* ، ص ص ٢٠٢- ٢٢٥.

علي أحمد مدكور.(٢٠٠٧). *طرق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار المسيرة.

علي ماهر خطاب.(٢٠٠٨). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية* . ط٧. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كريم أحمد محمد.(٢٠٠٩). *التواصل الإنساني* . القاهرة: دار الأمين للنشر والتوزيع.

كريمان بدير، إيميلي صادق.(٢٠٠٠م). *تنمية المهارات اللغوية للطفل*. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد محمود النحاس، وسليمان رجب سيد.(٢٠٠٨). الاتجاهات الحديثة فى التأهيل التخاطبى للأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة، *المؤتمر الدولى السادس(تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة) رصد الواقع واستشراق المستقبل* فى الفترة من ١٦-١٧ يوليو ، ص ص ٨٦٩- ٩٠٠.

مصطفى محمد رجب ، ورجب صديق سلطان، وسماح عبد الرازق عبد الحميد(٢٠١٧). المتطلبات التربوية لأخصائي التخاطب للعمل في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، س ١٨، عدد ١١٨، ص ص ٢٧- ٥٨.

هدى الناشف.(٢٠٠٥م). *رياض الأطفال*. ط٤. القاهرة: دار الفكر العربي.

ياسر سعيد الناطور، فاطمة أحمد الكعبي، عمر بنى مصطفى، أحمد عادل أبو شريحة. (٢٠١٦). قدرة المعلمين على تحديد الطلبة الذين يعانون من اضطرابات النطق واللغة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، مج ٤٠، ع ١، ص ص ٨٤- ١٠٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Aasen, W., & Sadownik, A. R. (2019). Does the New Kindergarten Teacher Education Program in Norway Provide Good Conditions for Professional Kindergarten Teachers?. *Online Submission*, 7, 1-7.

Akmese, P., P. & Kayhan, N. (2016).An Examination of the Special Education Teacher Training Programs in Turkey and European Union Member Countries in Terms of Language Development and Communication Education, Cypriot *Journal of Educational Sciences* Volume 11, Issue 4, 185-194

ASHA (American Speech-Language-Hearing Assosiation). (2018). what is language, what is speech? Retrived from: *http://www.asha.org/public/speech/development/language_speech/, date of access:* 16 January 2018.

Bredekamp, S., & Copple, C. (2020) ,Developmentally appropriate practice for early childhood programs. *Revised edition. Washington*, DC: NAEYC.

Brown, C. M., Beck, A. F., Steuerwald, W., Alexander, E., Samaan, Z. M., Kahn, R. S., & Mansour, M. (2016). Narrowing care gaps for early language delay: a quality improvement study. *Clinical pediatrics*, 55(2), 137-144.

Canadian Association of Speech–Language Pathologists and Audiologists (CASLPA). (2018). Speech and language disorder prevalence. Retrived from: https://www.sac-oac.ca/, date of access: 15 January 2018.

Goozée, J., Murdoch, B., Ozanne, A., Cheng, Y., Hill, A., & Gibbon, F. (2007). Lingual kinematics and coordination in speech disordered children exhibiting differentiated versus undifferentiated lingual gestures*. International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(6), 703-724.

Haldin, C., Loevenbruck, H., Hueber, T., Marcon, V., Piscicelli, C., Perrier, P., ... & Baciu, M. (2020). Speech rehabilitation in post-stroke aphasia using visual illustration of speech articulators: A case report study. *Clinical linguistics & phonetics*, 1-24.

Keegstra, A. L., Post, W. J., & Goorhuis-Brouwer, S. M. (2010). The discrepancy hypothesis in children with language disorders: Does it work? *International journal of pediatric otorhinolaryngology, 74(*2), 183-187.

Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Hansen, A. J., Stein, C. M., Shriberg, L. D., Iyengar, S. K., & Taylor, H. G. (2006). Dimensions of early speech sound disorders: A factor analytic study. *Journal of communication disorders*, 39(2), 139-157.

Malone, M. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users*. Language Testing, 30*(3), 329-344.

McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L., & Harrison, L. J. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across the lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology, 11(2),* 155-170.

Memisevic, H., & Hadzic, S. (2013). The relationship between visual-motor integration and articulation disorders in preschool children. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention,* 6(1), 23-30.

Mouzakitis, G. S. (2012). Language Disabilities: Myths and Misconceptions vs.Reality. In Wichian Sittiprapaporn (Ed.), *Learning Disabilities* (pp. 343-364). Croatia: In Tech.

NICHCY [National Information Center for Children and Youth with Disabilities] (2018). Categories of disability under idea, national dissemination center for children with Retrivedfrom:https://www.parentcenterhub.org/wpcontent/uploads/repo_it ems/gr3.pdf, date of access: 27 June December 2018.

Nussipzhanova, B., Berdibayeva, S., Garber, A., Tuyakova, U., Mursaliyeva, A., & Baizhumanova, B. (2018). Cognitive development of pre-school children with language and speech disorders. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences,* 21(1), 2570-2583.

Peter, B., Potter, N., Davis, J., Donenfeld-Peled, I., Finestack, L., Stoel-Gammon, C., & Yokoyama, H. (2019). Toward a paradigm shift from deficit-based to proactive speech and language treatment: Randomized pilot trial of the Babble Boot Camp in infants with classic galactosemia. *F1000Research*, 8(271), 271.

Şahlı, A. S., Şahin, F. M., & Belgin, E. (2018). An analysis of language and speech disorders in preschool children in Turkey:

The case of Beypazarı. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 474-484.

Sahli, A.S. (2017). Hearing loss in babies and children and its effects, In: Basic Audiology II, (Erol Belgin& A. Sanem Sahli, Ed.), (pp. 391–405). Ankara: Guneş Tıp Publishing.

Storkel, H. L., Komesidou, R., Fleming, K. K., & Romine, R. S. (2017). Interactive book reading to accelerate word learning by kindergarten children with specific language impairment: Identifying adequate progress and successful learning patterns*. Language, speech, and hearing services in schools*, 48(2), 108-124.

VandenBos, G. R. (2015). APA dictionary of psychology (2nded.). Washington, DC: American Psychological Association.

Wong, A. V. (2020). Systemic Equity of Access to Speech-Language Rehabilitation for Ontarians With Communicative Disabilities. *. Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology (CJSLPA).* Volume 44, No. 2.

Wright, A., Gottfried, M. A., & Le, V. N. (2017). A kindergarten teacher like me: The role of student-teacher race in social-emotional development. *American Educational Research Journal,* 54(1_suppl), 78S-101S.

Zebron, S., Mhute, I., & Musingafi, M. C. C. (2015). Classroom Challenges: Working with Pupils with Communication Disorders. Journal of Education and Practice, 6(9), 18-22.