فعالية برنامج لتحسين قصور اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي

د. حنان ناجي عبد النعيم*

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تحسين قصور اللغة البراجماتية لدى بعض الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي، وتكونت عينة البحث من (٥) أطفال من ذوي اضطراب اللغة النوعي، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين(٥-٧) سنوات، وبمتوسط عمري(٥,٨٠) سنة، واستخدم البحث الأدوات الآتية: اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن (تقنين أمينة كاظم وآخرون، ٢٠٠٥)، مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال (إعداد عبد العزيز الشخص، ومحمود الطنطاوي، ورضا خيري، ٢٠١٥)، مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي(إعداد عبد العزيز الشخص، ومحمد عبده حسيني، وزينب رضا، ٢٠١٨)، البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج المستخدم في تحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي؛ وكذلك تحسين القدرة على استخدام قواعد اللغة بشكل صحيح داخل السياق الاجتماعي، أوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول فعالية تحسين اللغة البراجماتية في علاج اضطراب اللغة النوعي، الاهتمام ببرامج تدريب الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعي، تنظيم دورات تعتني بتقديم كل ما هو جديد من طرق وأساليب وفنيات التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.

الكلمات المفتاحية: قصور اللغة البراجماتية، اضطراب اللغة النوعي، الأطفال.

مقدمة:

تأخذ اللغة أهمية كبيرة لدى البشر، فاللغة تستخدم في شتى مناحي الحياة سواء للتحاور مع الآخرين، والتفكير، والتعليم، والترفيه، والتعبير عن المشاعر والانفعالات في المواقف الاجتماعية والتأثير على الآخرين، وتشكيل اتجاهاتهم وآرائهم. كما تستخدم اللغة في تبادل المعلومات والمعارف والخبرات والرسائل، نقل الخبرة بين الأفراد والجماعات والمجتمعات والحفاظ عليها(باظة، ٢٠١٠، ص. ٣٧-٣٨).

ويذكر (خليفة، ٢٠٠٦، ص.٤١) أن اللغة تعكس حالة الفرد النفسية والعقلية والاجتماعية والثقافية، فهي وسيلته لنقل ما بداخله إلى الآخرين، كذلك هي المفتاح للدخول في ثقافة المجتمع؛ ومن ثم تبرز حاجة بني البشر للتواصل اللغوي من أجل إشباع حاجاتهم وتحقيق أهدافهم.

و اللغة تتكون من مجموعة من العناصر الأساسية تتمثل في (الشكل، والمحتوى، والاستخدام) وهي ليست مستقلة تمامًا عن بعضها. وفي الواقع فإن جوانب الشكل مثل الإعراب وتركيب الجمل، والصرف

* مدرس الموهبة و صعوبات التعلم- كلية التربية الخاصة - جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا - جمهورية مصرالعربية
البريد الإلكتروني: hanan.abdo@must.edu.eg

تنعكس على معنى الجملة ومحتواها. فنحن نختار عناصر الجملة(الكلمات) بما يناسب الحديث(Bernstein, D. K., & Tiegerman-Farber, E., 2009: 7- 10).

كما تعتبر مكونات اللغة عوامل تدل على كفاءة التواصل، و وجود أي مشكلة في أي مكون من هذه المكونات يؤثر بشكل سلبي على الجانب اللغوي لدى الطفل؛ فإذا كان يطور كفاءته اللغوية العامة من خلال نمو تلك المكونات الأساسية للغة؛ فمن المؤكد أن الخلل في نمو واحدة أو أكثر من هذه المكونات قد يؤدي إلى إصابته باضطراب اللغة (Helland, W. A., & Helland, T, 2017)

ويمكن تصنيف اضطرابات اللغة وفقًا للجمعية الأمريكية للسمع والكلام واللغة American Association Speech Language- Hearing إلى خمسة أنساق للغة هي: الأصوات الكلامية phonology، والبنية والشكل(أشكال الكلمات) Morphology، وبناء الجملة وترتيب الكلمات Syntax، ودلالات الألفاظ ومعانيها Semantics، والجانب البراجماتي(الوظيفية أو الاستخدام الاجتماعي للغة) Pragmatics، ومن الملاحظ أن أي صعوبة في أحد هذه الأبعاد الخمسة للغة تصاحبها في الغالب صعوبة في بُعد واحد أو أكثر من الأبعاد الأخرى(دانيال هالاهان وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨: ٤٩٣؛ de Marchena, 2013).

ويعتبر اضطراب اللغة النوعي أحد صور اضطرابات اللغة، وهو يشير إلى قصور واضح في المهارات اللغوية بشقيها الاستقبالي والتعبيري؛ يتضمن مجموعة متنوعة وغير متجانسة من المشكلات في مهارات اللغة، تتمثل في: قصور القدرة على تنظيم أصوات الكلام في اللغة مع بعضها البعض على نحو سليم، وبناء وتكوين الجمل، والفهم والاستخدام الصحيح لقواعد النحو والصرف، وفهم معاني الألفاظ والعبارات والتراكيب اللغوية، وتوظيف اللغة في السياق الاجتماعي(الجانب البراجماتي) على الرغم من تمتع أفراد هذه الفئة بقدرات معرفية، وحسية، وحركية طبيعية. (Bishop, D. V.,2006; Corrivea et al,2007; Moyle et al,2011; Pizzioli, F., & Schelstraete, M. A.,2011)

ويعتبر مصطلح اضطراب اللغة النوعي مصطلح واسع يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد الذين يعانون من قصور في العديد من المجالات اللغوية، حيث أشارت بعض الدراسات مثل دراسة (Arosio, F., et al 2017)، دراسة (Davies, C., et al ,2016) ، دراسة (Helland, W. A., & Helland, T. ,2017) إلى أن هناك مجموعة فرعية من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي تعاني من قصور براجماتي على الرغم من أن قدراتهم اللغوية جيدة مثل بناء الجملة.

كما أوضحت نتائج بعض الدراسات أن قصور الجانب البراجماتي ينعكس سلبيًا على مهاراتهم الاجتماعية، كما اتفقت تلك الدراسات على ضرورة وجود برامج تدريبية لتحسين مستوى اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي .(Osman, D. M., Shohdi, S., & Aziz, A. A. 2011; Katsos, N.et al .2011; Blom, E., Vasić, N., & Baker, A. 2015; O'Handley, R. D., et al.2016; Helland, W. A., & Helland, T. 2017).

وهكذا يبدو أن هناك حاجة ماسة إلى إجراء بحوث تتضمن برامج تدريبية لتحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.

مشكلة الدراسة:

أن اللغة أعلى مستويات التواصل، وهي واحدة من أهم المهارات النمائية للأطفال، والتي من الممكن أن يؤدي أي ضعف فيها إلى اضطراب ملحوظ في تنميتها وربما في وقت لاحق يؤدي إلى صعوبات تعلم (Finestack, L. H., & Abbeduto, L. 2010:1).

ومن ضمن اضطرابات اللغة اضطراب اللغة النوعي والذي يشمل قصورًا في المهارات اللغوية والتواصلية مثل: المحادثة، تبادل الأدوار، التفسير الحرفي للغة، سوء صياغة الموضوع، بالإضافة إلى أوجه القصور الأساسية في الإدراك الاجتماعي(الجانب الاجتماعي أو البرجماتي للغة) مثل: تقدير الأفكار والمشاعر من الآخرين (Osman, D. M., 2011).

كما أن القصور البراجماتي لدى الأطفال من ذوي اضطراب اللغة النوعي يقودهم إلى التحول المفاجئ للموضوعات، واستخدام محتوى من اللغة غير ملائم اجتماعيًا، والإخفاق في التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بينهم وبين شركاء التواصل، والحديث المتكرر حول موضوع معين، والانخراط في الأسئلة المستمرة والتكرارية، والفشل في تغيير ومواءمة الكلام والسلوك بما يتطلبه الموقف الاجتماعي (Arosio, F., et al, 2017 ،Paul, R., et al., 2009; Katsos, N., et al, 2011)

وفي إطار محاولة الوصول لطبيعة التواصل البراجماتي لدى ذوي اضطراب اللغة النوعي؛ أفادت دراسة Ryder, N., et al(2008) أنهم يواجهون صعوبة عند استخدام السياق اللفظي عند الإجابة عن الأسئلة الواقعية، لديهم تأخر نمو في استنتاج المعلومات من السياق ودمجها، كما توصلت دراسة Osman, D. M., et al(2011) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي يعانون من قصور في مهارات(المحادثة، وصف الأشياء، سرد القصص)، ولعل ذلك يرجع إلى قصورهم في مهارات اللغة البراجماتية، كما أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي لديهم مهارات اجتماعية ضعيفة، ويعانون من صعوبات سلوكية وانفعالية أثناء تكوين علاقات مع الأقران، وأيضًا أشارت دراسة Mäkinen, L., et al(2014) إلى أن إنتاج الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي للقصص كان عبارة عن مقاطع قصص قصيرة مقارنة بأقرانهم العاديين، وكذلك كانت المعاني الموجودة في قصصهم أقل، لديهم صعوبات في مهارة سرد القصص وذلك يرجع لوجود صعوبات براجماتية لديهم.

كما يعاني الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي قصورًا ملحوظًا في اكتساب قواعد اللغة، خاصة ما يتعلق ببناء الجمل وتركيبها، وهذا القصور يمكن أن يؤثر سلبًا في قدرة هؤلاء الأطفال على التواصل والتفاعل بكفاءة مع الآخرين؛ فعلى سبيل المثال: من الصعب أن يشارك الطفل مع آخرين أحداث قصة مر بها دون الاستخدام الصحيح للأزمنة للاشارة إلى زمن وقوع الأحداث، أو استخدام الضمائر بشكل صحيح عند الإشارة إلى شخصيات هذه الرواية (Smith-Lock, K. M., et al.2013).

كما أثبتت دراسة O'Handley, R. D., et al (2016) أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي يعانون أو يظهروا صعوبات اجتماعية وانفعالية وسلوكية متزايدة، فقد يظهر هؤلاء الأطفال قصورًا في أخذ أدوار المحادثة، ومعدلات منخفضة من التواصل اللفظي مع أقرانهم، وانخفاض اللعب التفاعلي، وتجاهل الأقران.

فيما ذكرت دراسة Helland, W. A., & Helland, T (2017) أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي أكثر عرضة لخطر التباعد الاجتماعي وانخفاض التحصيل الدراسي، ومشكلات في التعبير عن المشاعر والانفعالات والمهارات السلوكية، حيث أن حوالى ٣٥-٥٠٪ من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي يعانون من مشكلات في التعبير عن المشاعر والانفعالات والمهارات السلوكية.

يتضح من العرض السابق أن الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعي لديهم صعوبات تكمن في استخدام واكتساب اللغة ويواجهون قصورًا في المهارات الاجتماعية والمهارات السلوكية وكذلك مهارات التواصل ويرجع ذلك القصور إلى ضعف في مهارات اللغة البراجماتية لديهم، ومن ثم يصعب عليهم التعبير عن أنفسهم أو استخدام قواعد اللغة بشكل صحيح داخل السياق الاجتماعي، فيصعب عليهم التواصل والتفاعل مع الآخرين، وتكوين علاقات جيدة مع الأقران؛ فقد وجدت دراسة Laws, G., & Bishop, D. V. (2004) أن ذوي اضطراب اللغة النوعي يعانون من قصور في اللغة البراجماتية يؤدي إلى سلبية تكوين العلاقات الاجتماعية وانخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم مقارنة بالعاديين، كما توصلت دراسة Helland, W. A., & Helland, T. (2017) إلى أن صعوبات(مشكلات) اللغة البراجماتية تؤثر بشكل سلبي على الاحتياجات الانفعالية والمهارات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.

وقد تناولت بعض الدراسات برامج تدريبية لتحسين اللغة البراجماتية لدى هؤلاء الأطفال، فقد أشارت نتائج دراسة O'Handley, R. D., et al (2016) إلى أن التدريب على اللغة البراجماتية يُحسن بشكل فعال مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وصياغة الموضوع والمحادثة ومهارات تبادل الأدوار في المحادثة، كما لوحظ تحسن في المهارات البراجماتية والاجتماعية لدى الطفل ذي اضطراب اللغة النوعي، كما أوصت نتائج الدراسة بأهمية استخدام التدخلات السلوكية متعددة المكونات لمعالجة المهارات البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.

و هدفت دراسة Adams, C., et al., (2006) إلى معرفة فعالية تحسين اللغة البراجماتية على عملية التواصل لدى الأطفال، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي فعالية التدخل المرتكز على اللغة البراجماتية في تحسين التواصل والسلوكيات اللغوية لدى جميع الأطفال، كما أوضحت النتائج أيضًا أن هؤلاء الأطفال قد أظهروا تغيرًا ملحوظًا على مقاييس المحادثة واختبارات اللغة المعيارية.

بينما استهدفت دراسة Adams, C., & Lloyd, J. (2007) إلى معرفة فعالية برنامج قائم على فنيات علاج الكلام واللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية، وقد ركز البرنامج العلاجي على المحادثةConversation، والاستدلالInference، والسردNarrative. أوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تحسين مهارات اللغة والتواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية.

كما توصلت دراسة Blom, E., et al (2015) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي يمكن تحسين قدرتهم على إنشاء الجمل واستخدامها في الحوار من خلال تحسين اللغة البراجماتية لديهم وذلك من خلال البرامج التدريبية المناسبة ولاسيما التي تركز على الخصائص اللغوية لهؤلاء الأطفال والتي من بينها أنهم يحذفون الكلمات والجمل بشكل متكرر في سياقات محددة أو غير محددة، أخطاء الاستبدال والإغفال.

كما أشارت دراسة Davies, C., et al (2016) إلى أنه يمكن حل قصور اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي من خلال تقديم البرامج التدريبية المناسبة لهؤلاء الأطفال، والتي تركز على ما يجدونه من صعوبات في استخدام السياق اللغوي.

وانطلاقًا مما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يتضح أهمية الدور الذي يلعبه الجانب البراجماتي للغة في تنمية المهارات التواصلية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي، وبناءً على ذلك يتضح أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي يعانون من مشكلات وصعوبات في اللغة بصفة عامة، وصعوبات ومشكلات لغوية براجماتية بصفة خاصة، ولذلك فإنهم يحتاجون إلى إعداد برامج تدريبية تساعدهم على علاج تلك المشكلات.

ومن هنا تسعى الباحثة إلي إعداد برنامج تدريبى لتحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي؛ ومن ثم تنمى لديهم القدرة على استخدام قواعد اللغة بشكل صحيح داخل السياق الاجتماعي. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل التالي:

ما مدى فعالية برنامج لتحسين قصور اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي؟.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق عدة أهداف تتمثل فيما يلي: تحسين قصور اللغة البراجماتية لدى بعض الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي؛ ومن ثم تنمو لديهم القدرة على استخدام قواعد اللغة بشكل صحيح داخل السياق الاجتماعي.

أهمية البحث:

يمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظري والتطبيقي على النحو الآتي:

أ-الأهمية النظرية:

١. تناول مشكلة اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي، وتأثيره السلبي على التواصل الاجتماعي.
٢. تزويد المكتبة العربية بإحدى البحوث التي تتصدى لدراسة اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي؛ حيث اتضح قلة البحوث العربية- في حدود اطلاع الباحثة- التي تناولت هذا الموضوع.
٣. الإسهام في زيادة كم المعلومات والحقائق عن اضطراب اللغة النوعي، اللغة البراجماتية.

ب- الأهمية التطبيقية:

١. استخدام مهارات اللغة البراجماتية مع الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي، حيث لم تستخدم تلك المهارات في تدريبهم في الدراسات والبحوث العربية رغم استخدامها في البحوث الأجنبية.

٢. توفير برنامج معد على أساس علمي دقيق من شأنه تحسين اللغة البراجماتية لدى لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.

مصطلحات البحث الإجرائية:

اضطراب اللغة النوعي(Specific Language Impairment(SLI:

يُعرف الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعي في هذا البحث على أنهم: "الأطفال الذين يتسمون بمستوى نمو طبيعي في جوانب النمو المختلفة، ولكنهم يعانون انحرافًا/ شذوذًا في المعدل الطبيعي للنمو اللغوي و/ أو المراحل التي يمر بها النمو اللغوي، دون وجود إعاقة عقلية أو سمعية أو اضطرابات عصبية أو اضطرابات نمائية أخرى، أو خلل في أجزاء النطق والكلام".

اللغة البراجماتيةPragmatic Language Disorder:

يُعرف اضطراب اللغة البراجماتية إجرائيًا على أنه قصور في الاستخدام الفعلي للغة في المواقف الاجتماعية وكذلك استخدامها في التواصل مع الآخرين، وقصور في مهارات المحادثة، وتبادلية الحديث، ومبادأة الحديث، والتواصل البصري، والتواصل غير اللفظي، كما تتضمن الإخفاق في استخدام اللغة في السياق الاجتماعي؛ لأن الطفل قد يستخدم الكلمات في مواقف أو سياقات لا تناسبها تلك الكلمات أو العبارات، كما تتضمن جوانب القصور التفسير الحرفي للغة، واستخدام تعليقات غير ملائمة اجتماعيًا، واستخدام لغة نمطية أو خاصة بالطفل نفسه.

محددات البحث:

تتمثل محددات البحث الحالي بموضوعه المتمثل في" فعالية برنامج لتحسين قصور اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي"، وبمكان تطبيقه في مدرسة الزمالك الابتدائية المشتركة، إدارة غرب القاهرة التعليمية بمحافظة القاهرة، وبزمان تطبيقه العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وبأدواته المتمثلة في اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن (تقنين أمينة كاظم وآخرون)، مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال (إعداد عبد العزيز الشخص، ومحمود الطنطاوي، ورضا خيري)، مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي(إعداد عبد العزيز الشخص، ومحمد عبده حسيني، وزينب رضا)، البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)، ، كما تتحدد بالمنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي.

الإطار النظري:

أولًا: اضطراب اللغة النوعي

١. تعريف اضطراب اللغة النوعي:

تُعرف منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) (1992) اضطراب اللغة النوعي بأنه اضطراب نمائي يتميز بقصور ملحوظ في مهارات اكتساب اللغة منذ مراحل النمو الأولى. ولا يرجع إلى خلل في النواحي العصبية أو الحسية أو خلل في أجزاء جهاز النطق، ولا إلى الإعاقة العقلية أو العوامل البيئية.

ويشار لاضطراب اللغة النوعي بأنه اضطراب أو تأخر في نمو اللغة التعبيرية والاستقبالية والذي لا يصاحبه الإعاقات المعرفية أو الحركية أو السمعية الأخرى، ويؤثر ذلك الاضطراب أيضًا على التأخر في إنتاج وفهم البنية الصرفية(الجانب المورفولوجي)، والأصوات(الجانب الفونولوجي)، والمفردات (Katsos, N., et al,2011).

كما يعرف اضطراب اللغة النوعي على أنه قصور في فهم أو إنتاج اللغة أو كليهما، دون وجود إعاقة سمعية أو تأخر نمائي عام أو اضطراب طيف التوحد، كما يعاني الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعي قصور في جوانب مختلفة من اللغة: الجانب الفونولوجي الصوتي، والجانب المورفولوجي(أي أخطاء في تصريف الأفعال، واستخدام الأزمنة)، بناء الجمل وتركيبها، والجانب الدلالي للغة(فهم معاني الكلمات والجمل)، واستخدام اللغة في التفاعل الاجتماعي، ويتم تشخيصه لدى الأطفال بداية من عمر ٥ أو ٦ سنوات (Vandewalle, E., 2012)

وعلى صعيد آخر يشير Reilly, S., et al (2014) و Davies, C., et al (2016) إلى أن اضطراب اللغة النوعي ليس اضطرابًا في النطق ولكنه اضطراب لغوي نمائي خاص يؤثر سلبًا على كلًا من مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، مع التنوع في درجات الشدة، ويتسم هذا الاضطراب بوجود ضعف ملحوظ في الحصيلة اللغوية، وقصور في القدرة على استدعاء وتذكر الكلمات، وصعوبة في تعلم الكلمات الجديدة، وقصور في فهم وإنتاج الجمل ذات التراكيب اللغوية المعقدة أو الجمل المركبة(مثل المبنى للمجهول)، وغالبًا ما يُفضل أطفال هذه الفئة التعبير بجمل أو مقاطع لفظية قصيرة، وربما يكونون عُرضة لأن يظهروا قصورًا فيما يتعلق بمهارات القراءة والكتابة، كما يستمر هذا الاضطراب حتى مرحلة المراهقة أو البلوغ، ولا يرجع اضطراب اللغة النوعي إلى قصور في النواحي العصبية، أو الحسية، أو الحركية، أو العقلية أو الاجتماعية والانفعالية والسلوكية، أي أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي يتمتعون بمستوى ذكاء عادي _ أو ربما أعلى من العادي _ وصحة جيدة، فهم ليسوا غير أكفاء أو تنقصهم القدرة أو غير راغبين في التفاعل اجتماعيًا مع الآخرين، بل إن القصور في مهاراتهم اللغوية هو الذي يؤثر سلبًا على نمو حصيلتهم اللغوية، وعلى قدرتهم على اكتساب القواعد اللغوية، وعلى مهارات الحديث والتفاعل مع الآخرين.

يعرف O'Handley, R. D., et al (2016) و Arosio, F., et al (2017) اضطراب اللغة النوعي على إنه اضطراب لغوي نمائي يؤدي إلى قصور شديد في اللغة، والذي لا يرجع إلى أي سبب أو أساس معرفي أو جسدى أو عصبي واضح.

يُعرف اضطراب اللغة النوعي بأنه اضطراب نمائي عصبي، يؤثر على المهارات اللغوية وينتشر بين الأطفال بنسبة ٥-٧٪، وعلى الرغم من عدم وجود معيار محدد لتشخيص اضطراب اللغة النوعي، إلا أن هذا هو المصطلح الأكثر شيوعًا لوصف هؤلاء الأطفال الذين ينمون بشكل عادي، ولكن يظهروا قصورًا كبيرًا في القدرات اللغوية دون سبب معروف، ومن المهم أن نلاحظ أن ذوي اضطراب اللغة النوعي يشكلون فئة غير متجانسة إلى حد ما بل فئة تختلف في كل من شدة ونوع الاضطراب (Helland, W. A., & Helland, T, 2017)

٢. تشخيص اضطراب اللغة النوعي:

يتم التعرف على الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي عندما لا يتبع الأطفال مسار(مستوى) النمو اللغوي بشكل طبيعى وبدون أسباب واضحة، ويتم ذلك التعرف بناءً على معايير معينة والتى تشمل درجات اختبارات اللغة، ومستوى ذكاء ٨٥ أو أعلى، عدم وجود دليل على وجود إعاقات أخرى لديهم مثل نوبات الشلل الدماغى (Osman, D. M., 2011).

وعلى الرغم من أن معظم حالات الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي يتم تشخيصها في مرحلة الطفولة إلا أن هؤلاء الأطفال لا يتغلبون على صعوبات اللغة لديهم، بل تستمر الغالبية منهم في مواجهة الصعوبات اللغوية طويلة الأمد حتى مرحلة البلوغ (Helland, W. A., & Helland, T, 2017)

خصائص الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي:

- انخفاض الحصيلة اللغوية من الكلمات فهمًا واستخدامًا، قصور في استخدام الأفعال بشكل صحيح، صعوبة في فهم الأنماط اللغوية المعقدة، خاصة إذا كان المتحدث يتكلم بسرعة.
- تأخر في البدء بالكلام؛ حيث أن كلماتهم الأولى قد لا تظهر حتى سن عامين أو بعد ذلك، فنجد لديهم اضطراب في تشكيل ونطق أصوات الكلام، وعدم نضج عملية النطق والكلام خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، يظهرون مشكلات في إنتاج اللغة المنطوقة.
- صعوبة في الانضمام إلى جماعات الأقران والعمل أو اللعب معهم، كما أنهم عرضة لأن يظهروا مشكلات سلوكية، إلى جانب الرفض من الآخرين، والميل إلى الانطواء والانسحاب.
- قصور في الذاكرة اللفظية قصيرة الأمد؛ ويظهر ذلك في المهام التي تتطلب تكرار الكلمات أو الجمل حرفيًا(كما تم نطقها أو قولها بالضبط)، صعوبة استدعاء الكلمات المناسبة من قاموسه اللغوي رغم أنه قد يعرف الكلمات المقصودة، كذلك صعوبة في تسمية الأشياء بدقة.
- لديهم مستوى ذكاء عادي؛ فبالرغم من أنهم قد لا يفهمون معنى كثير من الكلمات التي يسمعونها، إلا أنه يمكنهم ملاحظة ومتابعة المواقف وإدراك وفهم ما يحدث خلالها فهم يجدون صعوبة في متابعة حديث الآخرين عندما يتحدثون بجمل طويلة.
- يحتاجون إلى طرق خاصة لتعلم اللغة، فهم بحاجة مستمرة إلى الدعم الملائم حتى يمكنهم التعلم والتقدم إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم، حيث لا يسير الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي في تعلمهم للغة على نفس النمط المعتاد لأقرانهم، فكثيرًا ما يُشار إليهم على أن لديهم انحراف في السياق الطبيعى لتطور اللغة.
- يستخدمون تراكيب لغوية مبسطة، مع كلمات تنتظم مع بعضها البعض في جمل قصيرة ومختصرة وغير صحيحة لغويًا، إلى جانب أخطاء في استخدام الأزمنة.
- يعانون من صعوبة في التعلم داخل غرفة الدراسة، بالرغم من أن مهارات تفكيرهم ومستوى استعدادهم الأكاديمى كثيرًا ما يماثل أقرانهم من نفس عمرهم الزمني.
- يمكنهم التعبير بجمل، ولكنها غير مفهومة، صعوبة في تنظيم الأفكار، عادة لا يستطيعون قول ما يريدون بالرغم من أن لديهم أفكار واضحة (أي صعوبة في التعبير عن الأفكار الموجودة في أذهانهم)؛ وبالتالي يصعب متابعة حديثهم.

(Reilly et al., 2014; Grist et al., 2012: 8-9; Bragard, et al. 2012; Bishop, 2006)

٣. خصائص الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي:

الخصائص اللغوية:

يمكن تحديد الخصائص اللغوية المميزة للأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي فيما يأتي:

- تأخر فهم وإنتاج اللغة، وهذا القصور في الأداء اللغوي يظهر لديهم في مراحل عمرية مختلفة ويستمر طوال المرحلة النمائية إذا لم يتم تقديم برامج التدخل العلاجي الملائمة لهم Guarnera et al, (2013; Smith-Lock, K. M., et al.2013)
- التأخر في اكتساب أصوات اللغة، والمقاطع، والأجزاء المكونة للكلمة، كما أنهم يمارسون أخطاءًا أكثر في نطق الأصوات عند مقارنتهم بالعاديين، وتظهر هذه الأخطاء في صورة حذف بعض مقاطع من الكلمة أو حذف الصوت الأخير.(Archibald, L. M., & Gathercole, S. E. 2006)
- تأخر في البدء بالكلام؛ حيث إن كلماتهم الأولى قد لا تظهر حتى سن عامين أو بعد ذلك، وغالبًا ما تكون المقاطع اللفظية التي يكونوها أقصر من تلك التي ينتجها أقرانهم ممن هم في مثل عمرهم الزمني، كما إنهم يعانون صعوبة في وصف الصور، وتكوين قصص من الصور وإعادة سرد أحداث القصة، بالرغم من كونهم يعرفون مغزى وهدف القصة، وكذلك بمكونات القصة وبترتيب أحداثها ولكن تكمن الصعوبة في عدم قدرتهم على تنظيم محتوى القصة وفي استخدام التراكيب اللغوية المناسبة((Smith-Lock, K. M., et al.2013
- قصور في القدرة على اكتساب المفردات اللغوية وتعلم الكلمات الجديدة؛ حيث إنهم كثيرًا ما يعانون من صعوبة في الاحتفاظ بالشكل الصوتي والخصائص الدلالية للكلمات الجديدة في قاموسهم اللغوي؛ لذلك غالبًا ما يكون لديهم حصيلة لغوية محدودة في أي مرحلة من مراحل النمو، وصعوبة في إضافة كلمات جديدة إلى قاموسهم اللغوي؛ وبالتالي لا ينوعون في استخدامهم للكلمات أو الأفعال مقارنة بأقرانهم ممن هم في مثل عمرهم الزمني (Archibald, L. M., & Gathercole, S. E. 2006; Coady, J. A. 2013; Brooks et al.2015; Frizelle et al.,2017)
- قصور في نطق أصوات الكلام بشكل صحيح وفي الطلاقة اللفظية، وفي اكتساب قواعد اللغة وفهمها؛ فهم يعانون من مشكلات في الجانب المورفولوجي للغة(أي: مشكلات في استخدام الأزمنة بشكل صحيح مثل: التعبير بالماضى عند الحديث عن الحاضر)، كما يظهرون قصورًا في الجوانب التركيبية – الدلالية للغة(على سبيل المثال: صعوبة في الاستخدام الصحيح للأفعال، وترتيب الكلمات بشكل صحيح لبناء جمل مفيدة)؛ وبالتالي يمكن أن يعانوا من صعوبة في القراءة وإنتاج النصوص المكتوبة، إلى جانب القصور في اللغة البراجماتية(أي صعوبة في استخدام اللغة في التواصل الاجتماعي) وصعوبة في فهم الخطاب (Washington, K. N ,2007; Ebbels, S. H.,2005; Moyle, J., et al.2011; Yarbay Duman, T., et al.2015; Gregl, A., et al.2014; Critten, et al.2014)
- لديهم المؤشرات النمائية الضرورية التي تمكنهم من اكتساب اللغة بصورة طبيعية، ولكن رغم ذلك يظهروا قصورًا في المهارات اللغوية، ويظهر ذلك القصور في صورة خلل في النظام الخاص بقواعد اللغة(Levy, Y. & Schaeffer, J.; 2003: 112)

- يعانون قصورًا في قدرتهم على استمرارية التركيز، والتحكم في مستوى الانتباه مما يؤثر سلبًا على أدائهم اللغوي؛ حيث يؤثر تشتت الانتباه سلبًا على إدراك الكلام، وتعلم الكلمات، وتذكر الحديث، كما يعانون قصورًا في قدرتهم على استدعاء المعلومات اللغوية التي تم اختزانها من قبل في الذاكرة (Washington,2007; Guarnera et al.,2013; Gregl, A., et al.2014)

ثانيًا: اللغة البراجماتية

١. تعريف اللغة البراجماتية:

تُعرف اللغة البراجماتية بأنها مجال لغوي يتعلق باستخدام اللغة خلال سياقات اجتماعية متعددة والتي توفر للمستمع تفسيرًا دقيقًا لمقاصد ورسائل المتحدث

(Gleason, J. B. 2005 ; Marasco, K., et al., 2004)

البراجماتية هي دراسة القواعد التي تحكم استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية، والتي تركز بشكل كبير على استخدامات اللغة داخل السياق، وتشمل وسائل التواصل غير اللفظية مثل(التواصل البصري، وتعبيرات الوجه)، ومهارات المحادثة، والقدرات السردية، و تضم أيضًا الدلالات، وعلم الأصوات، والقواعد النحوية، ويضم هذا البعد مجموعة كبيرة من المهارات مثل: المهارات اللغوية غير اللفظية، فهم ووصف وظيفة الأشياء، مهارات المحادثة، وتسمية الأشياء، والتعبير عن المشاعر، والقدرة على سرد القصص (Osman, D. M., et al, 2011).

كما تعتبر اللغة البراجماتية من المجالات اللغوية التي تشير إلى الاستخدام الوظيفي للغة ضمن السياقات الاجتماعية، والقدرة على استخدام اللغة بكفاءة؛ وذلك لتحقيق أهداف معينة، وتهتم اللغة البراجماتية بكيفية عمل تواصل اجتماعي فعال؛ وذلك مع اختلاف البيئات والسياق الاجتماعي المستخدمة فيه، وكيفية انتقال الرسائل المختلفة بشكل مناسب (Koch, G. 2012; de Marchena,2013)

يشير Simmons, E. S., et al (2014) إلى تعريف الجمعية الأمريكية للغة والتخاطب والسمع للغة البراجماتية والتي تعرفها على إنها الاستخدام الفعال والمناسب للغة لتحقيق أهداف اجتماعية، وضبط الأدوار والموضوعات خلال المحادثة، والوعي بالأدوار الاجتماعية، وتقدير احتياجات الآخرين للتحدث.

ويمكن تعريف البراجماتية على أنها القدرة على استخدام وفهم اللغة داخل السياق الاجتماعي، وهي بذلك أبعد أو أكثر من فهم معنى الكلمة والتعبير عنها في أشكالها الصوتية والنحوية الصحيحة Helland, W. A., & Helland, T, 2017).

٢. محكات تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية:

يمكن التعرف على ذوي اضطراب اللغة البراجماتية من خلال محكات التشخيص الخاصة التي أُدرجت في الطبعة الخامسة من دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسى (2013).American Psychiatric Association ، والتي تتضح على النحو التالي:

أ. الصعوبات المستمرة في الاستخدام الاجتماعي للتواصل اللفظي وغير اللفظي والذي يتضح في:

١. أوجه القصور في استخدام التواصل للأغراض الاجتماعية مثل: التحية وتبادل المعلومات، بطريقة مناسبة للسياق الاجتماعي.
٢. ضعف القدرة على تطويع التواصل لمطابقة السياق أو احتياجات المستمع مثل: التحدث بشكل مختلف في الفصل الدراسي عن في الملعب، والتحدث بشكل مختلف مع الطفل عن الكبار، وتجنب استخدام اللغة الرسمية بشكل مفرط.
٣. الصعوبات في اتباع قواعد المحادثة ورواية القصص، مثل التناوب في المحادثة، وإعادة الصياغة عند إساءة فهمها، ومعرفة كيفية استخدام الإشارات اللفظية وغير اللفظية لتنظيم التفاعل.

ب. ينتج عن أوجه القصور قيود وظيفية في التواصل الفعال أو المشاركة الاجتماعية أو العلاقات الاجتماعية أو التحصيل الدراسي أو الأداء المهني، بشكل فردي أو جماعي.

ج. تكون بداية الأعراض في فترة النمو المبكرة(ولكن قد لا تظهر أوجه القصور بشكل كامل حتى تتجاوز متطلبات التواصل الاجتماعي القدرات المحدودة).

٣. اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي:

إن اضطراب اللغة النوعي هو اضطراب لغوي نمائي يعيق قدرة الأطفال على التمكن من اكتساب مهارات اللغة بالرغم من كونهم لا يعانون من قصورًا في النواحي الحسية أو العقلية أو الجسمية أو الانفعالية، ويظهر الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي قصورًا فيما يتعلق باللغة الاستقبالية(فهم اللغة)، واللغة التعبيرية أو مهارات الحديث وإتقان لغة الكلام(التعبير والنطق الصحيح للغة)؛ فهم يعانون قصورًا في الجوانب البنائية للغة(المعرفة بالمفردات، قواعد بناء وتركيب الجمل، وإتقان قواعد نطق الكلام)، وكل ذلك يؤدي بدوره إلى قصور في الجوانب البراجماتية للغة، وفي عملية التواصل(أي قصور في استخدام وتوظيف اللغة بشكل ملائم في المواقف الاجتماعية)، مما يؤثر سلبًا على نمو مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين(Vydrova, R, et al. 2015; Lukács, Á, et al., 2017)

ومن ناحية أخرى يُعرف Katsos, N.,et al (2011) اضطراب اللغة النوعي بأنه قصور في اللغة، وخاصة في القواعد مصحوبًا بقصور أو ضعف في اللغة البراجماتية.

وتؤكد دراسة O'Handley, R. D., et al (2016) على أن المهارات الاجتماعية والبراجماتية تمثل مجال رئيسٍ للقلق بالنسبة لذوي اضطراب اللغة النوعي بالإضافة إلى اضطرابات اللغة والكلام لديهم، حيث يؤدي الانسحاب الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي عن أقرانهم ورفضهم لتكوين علاقات اجتماعية مع الأقران إلى الحد من فرصهم لاكتساب المهارات البراجماتية المناسبة.

وقد أوضحت دراسة(Lockton, E., et al (2016) أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي لديهم قصور في اللغة البراجماتية حيث لديهم وعي بقواعد البراجماتية ومع ذلك لا يوظفونها في الحوار وفي المشاركات الاجتماعية والتواصل اللفظي.

كما أثبتت بعض الدراسات مثل دراسة Helland, W. A., & Helland, T. (2017) أن مشكلات أو صعوبات اللغة البراجماتية قد يكون لها آثار سلبية على تنمية العلاقات بين الأقران، وبالتالي يجب أن نعتبر هذه المشكلات عامل مساهم في المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي كما يمكن أن يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي أثناء التحاقهم بالمدارس.

كما يواجه الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي العديد من المشكلات في العديد من جوانب اللغة مثل: الجانب الدلالي، والجانب المورفولوجي، والجانب النحوى، وصعوبات في التفاعل الاجتماعي، وصعوبات في استخدام اللغة داخل السياق الاجتماعي(الجانب البراجماتي) (Katsos, N.,et al, 2011; Mäkinen, L., 2014)

كما يعاني معظم الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي من صعوبات براجماتية والتي غالبًا ما يتم تجاهلها أو إغفالها أثناء تقييم مهارات التواصل لديهم، رغم أنها تمثل الصعوبات البراجماتية لدى هؤلاء الأطفال السمة الأكثر ظهورًا بالنسبة للغة(Osman, D. M., et al, 2011).

وفي نفس السياق يشير Katsos, N.,et al (2011) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي يعانون من قصور في الفهم المعرفي الاجتماعي، وقصور في الكفاءة اللغوية البراجماتية، والمهام البراجماتية التي تتطلب تحليل السياق اللغوي مثل: الاستدلال وحل الغموض.

ويظهر القصور البراجماتي لدى ذوي اضطراب اللغة النوعي عند استخدام اللغة بشكل مناسب لتلبية احتياجاتهم والتفاعل مع الآخرين، فنجدهم يواجهون صعوبة في معالجة المعلومات الاستقبالية، حيث يميلون إلى التركيز على التفاصيل أكثر من التركيز على استخلاص المعنى المقصود من الحدث أو الموقف، حيث في معظم الأحيان يظهر الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي صعوبات في إجراء المحادثة مع الآخرين بطريقة فعالة، فغالبًا لا يفهمون تبادل الأدوار في الحديث أثناء المحادثة، وفي بعض الأحيان يتحدثون بنبرة صوت أعلى من الآخرين المشاركين لهم في المحادثة، أو يستجيبون لما يقوله الآخرون بصمت غير لائق أو بصوت هادىء جدًا، أو قد يقاطعون الآخرين بشكل مفرط، ويتحدثون بأشياء ليس لها علاقة بالحديث الذي يتحدثه الآخرون، كما يمكنهم الاستمرار في سرد القصص لفترة طويلة جدًا أو يذكروا بعض التفاصيل التي تبدو بالنسبة للمستمع غير مهمة (Osman, D. M., et al, 2011)

وتشير دراسة Davies, C (2016) إلى أن التقييم المبكر للصعوبات البراجماتية يسمح بالكشف المبكر عن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي وبالتالي يتيح فرصة للتدخل المبكر لتحسين اللغة البراجماتية لدى هؤلاء الأطفال.

ومن ناحية أخرى نجد الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي يعانون من مشكلات في فهم بعض الأسئلة خاصة تلك التي تتضمن(كيف، لماذا) كما أنهم يعانون من صعوبات في التعبير عن الانفعالات والمشاعر، وفي المهارات التعبيرية وذلك يؤثر بشكل سلبي على تسمية الأشياء، كما أن لديهم صعوبات في وصف الأحداث ويستخدموا عبارات قصيرة ونقص في استخدام الضمائر، وتلك المشكلات قد تكون مرتبطة جزئيًا بالصعوبات اللغوية بدلًا من أن تعزي فقط إلى الصعوبات البراجماتية، كما أنهم يعانون من صعوبات في الوقوف على النقاط الرئيسة في المحادثة أو القصة، فيهتمون بالتفاصيل أكثر من الفكرة الرئيسة (Osman, D. M., et al,2011).

كما أوصت دراسة Helland, W. A., & Helland, T. (2017) بأن يكون التقييم الشامل للحاجات الانفعالية والسلوكية والقدرات اللغوية البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي جزء لايتجزأ من إجراء التقييم، حيث يرتبط التواصل والتفاعل الاجتماعي وكذلك التعبير عن المشاعر

والانفعالات لدى هؤلاء الأطفال بكفاءة التواصل، وكذلك تعتمد قدرة هؤلاء الأطفال على تكوين الصداقات بشكل كبير على كفاءتهم اللغوية.

ويشير كل من Katsos, N.,et al (2011) ; Blom, E., et al (2015) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي قد يواجهون مشكلات في الجوانب البراجماتية للغة، حيث يظهر ذلك في المستوى العام في اللغة وخاصة في مهارات سرد القصة، وبالتالي نجد أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي هم أقل مهارة من أقرانهم ممن هم في نفس عمرهم الزمني في استخدام المهارات السياقية لحل الغموض المعجمي وفهم الاستعارات بسبب مهاراتهم اللغوية المنخفضة، وبالتالي يعتمد الجانب البراجماتي للغة لدى هؤلاء الأطفال على فهم حالة معرفة المستمع أكثر من فهمه للسياق اللغوي، وبالتالي نجد أن العديد من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي يواجهون صعوبات في اللغة البراجماتية والتي يصعب من خلالها الوصول إلى القدرات اللغوية الأخرى.

وعلى الرغم من أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي يعانون قصورًا في المهارات البراجماتية إلا أن تشير نتائج بعض الدراسات كدراسة (O'Handley, R. D., et al,2016) إلى أنه يمكن تحسين مهارات تبادل الأدوار أثناء المحادثة اللفظية وغير اللفظية أي مهارات اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي من خلال إعداد برامج تدريبية قائمة على تنمية المهارات الاجتماعية لديهم، كما أوصت الدراسة على أن التدريب على المهارات البراجماتية أمرًا مهمًا لتعزيز النتائج الاجتماعية الحسنة وذلك لأن المهارات البراجماتية الضعيفة لدى هؤلاء الأطفال قد تؤدى إلى نتائج سلبية طويلة الأمد، ضرورة زيادة البحث لتقييم التدخلات اللغوية البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.

تعقيب عام على البحوث والدراسات السابقة:

يظهر الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعي صعوبات تكمن فى استخدام واكتساب اللغة ويواجهون قصورًا فى المهارات الاجتماعية والمهارات السلوكية وكذلك مهارات التواصل ويرجع ذلك القصور إلى ضعف فى مهارات اللغة البراجماتية لديهم، ومن ثم يصعب عليهم التعبير عن أنفسهم أو استخدام قواعد اللغة بشكل صحيح داخل السياق الاجتماعي التواصلي، فيصعب عليهم التواصل والتفاعل مع الآخرين، وتكوين علاقات جيدة مع الأقران.

ويتضح مما سبق أن الدراسات التى تم استعراضها قد ركزت بشكل واضح على معرفة طبيعة اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي، ومنها بعض الدراسات التى تناولت البرامج التدريبية لتحسين اللغة البراجماتية لدى هؤلاء الأطفال، وكذلك أوصت على ضرورة إعداد برامج تدريبية لتحسين مستوى اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.

فرضيات البحث:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال في اتجاه القياس القبلي.
٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي في اتجاه القياس البعدي.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي(بعد مرور شهر) على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي.
٥. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين أداءات الأطفال على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال و على مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي.

الخطوات الإجرائية للبحث:

منهج البحث:

المنهج شبه التجريبي هو المنهج المستخدم في البحث الحالي وذلك نظرًا لأن البحث الحالي تستهدف اختبار فعالية برنامج في تحسين اللغة البراجماتية، فإن المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، هو المنهج المناسب.

عينة البحث:

اشترك في هذا البحث مجموعة واحدة قوامها(٥) أطفال ولاختيار الأطفال المشاركون في البحث تم اتباع الخطوات التالية:

١. زيارة بعض من المدارس التي تضم مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية وهي مدرسة الزمالك الابتدائية المشتركة، بإدارة غرب القاهرة التعليمية، مدرسة طارق بن زياد الرسمية للغات بإدارة الشيخ زايد، مدرسة بنت الصديق بإدارة الشيخ زايد، حيث أتضح أن هذه المدارس تضم عدد (٣٢٧) طفلاً وطفلة مقيدين بالمرحلة الثانية من رياض الأطفال والصف الأول والثاني الابتدائي.
٢. تطبيق مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي(إعداد: عبد العزيز الشخص، ومحمد عبده حسيني، وزينب رضا، ٢٠١٨)، على عدد (٣١٢) طفلًا وطفلة بالمرحلة الثانية من رياض الأطفال والصف الأول والثاني الابتدائي، وقد تم تحديد (٧٩) طفل وطفلة ممن لديهم انخفاض واضح في الأداء على مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي.
٣. تطبيق مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال(إعداد/ عبد العزيز الشخص، ومحمود الطنطاوي، ورضا خيري، ٢٠١٥)، وقد تم تحديد (٥٦) طفل وطفلة ممن لديهم انخفاض واضح في الأداء على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية.
٤. تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة المطور لرافن (تقنين/ أمينة كاظم وآخرون، ٢٠٠٥)، حيث تم من خلال تطبيقه تحديد (٢٣) طفلًا وطفلة معاملات ذكائهم ما بين(٩٠-١١٠)، وأعمارهم الزمنية ما بين(٥-٧) سنوات.
٥. تم استبعاد الأطفال ممن رفض والديهم المشاركة في البرنامج و كذلك استبعاد غير المنتظمين في الحضور إلى المدرسة؛ وبذلك تكونت العينة النهائية من (٥) أطفال من من ذوي اضطراب اللغة النوعي ويعانون من قصور في اللغة البراجماتية، ممن تراوحت معاملات ذكائهم ما بين(٩٠-١١٠)، وأعمارهم الزمنية ما بين(٥-٧) سنوات.

أدوات البحث:

وفيما يلى تفصيل لكل أداة من هذه الأدوات:-

١. اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن J. C. RAVEN (تقنين – أمينة كاظم وآخرون، ٢٠٠٥)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات، أي معرفة الجزء الناقص من الأشكال، وينظر لهذا الاختبار على أنه اختبار للملاحظة والتفكير الواضح المرتب، والفكرة الرئيسة التي يقوم عليها هذا الاختبار هي التفكير، بمعنى أن الاختبار عبارة عن جزء علوي به شكل غير كامل أي أخفيت منه قطعة فتركت فراغًا. وفي الجزء السفلي يوجد عددًا من القطع الصغيرة كل منها يمكنه أن يملأ الفراغ الموجود في الجزء العلوي وعلى الطفل أن يختار جزءًا من الأجزاء السفلية ليكمل الجزء العلوي.

ويتكون هذا الاختبار من خمسة اختبارات فرعية س، ص، ع، ل، م متدرجة حسب الفئة العمرية؛ بحيث يناسب الاختبار الفرعي س الأعمار من(٦- ٩) سنوات، والاختبار الفرعي ص الأعمار من(٦- ١١) سنة، والاختبار الفرعي ع الأعمار من(٧- ١٣) سنة، والاختبار الفرعي ل الأعمار من(٩- ١٣) سنة، والاختبار الفرعي م الأعمار من(١٠- ١٣)، وقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار الفرعي س فقط؛ نظرًا لوقوع عينة الدراسة في بؤرة الفئة العمرية لهذا الاختبار، وطبيعة الاضطراب لدى هذه العينة. وقد كان مفتاح التصحيح كالتالي: يحصل الفرد على درجة واحدة عند اختياره الإجابة الصحيحة للمفردة وصفر لغير ذلك وتكون الدرجة مقدرة بوحدة المنف(•)، وبالرجوع إلي معايير الرتب المئينية والدرجات التائية ومستوى الذكاء عند كل شريحة عمرية على الاختبار يمكن معرفة ما يعادل هذه الدرجة من مستوى ذكاء.

ثبات الاختبار:

تم حساب معاملات ثبات هذا الاختبار في كثير من البحوث التي أجريت لتقدير ثبات المصفوفات المتتابعة، فقد قامت أمينة كاظم وآخرون(٢٠٠٥) بحساب ثبات هذا الاختبار على عينة قوامها ١٤١١ طفلًا من الجنسين تتراوح أعمارهم الزمنية من عمر ٦ سنوات إلى عمر ١٣ سنة و١١ شهر؛ وذلك من خلال تحليلات نظرية الاستجابة المفردة والتي توصلت إلى أن قيمة معامل الثبات قد بلغ٠,٩٨.

٢. مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال(إعداد/ عبد العزيز الشخص، ومحمود الطنطاوي، ورضا خيري، ٢٠١٥).

- الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

• المنف هو معيار خاص يستخدم في هذا الاختبار.

- وصف المقياس:

يتألف المقياس من(٦٥) عبارة موزعة على خمسة أبعاد فرعية على النحو التالي:

أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال:

البُعد الأول: البداية غير الملائمة للحديث.

البُعد الثاني: ضعف التماسك المركزي.

البُعد الثالث: اللغة النمطية.

البُعد الرابع: قصوراستخدام السياق الحواري(أثناء الحديث).

البُعد الخامس: عدم الألفة أثناء المحادثة.

- تصحيح المقياس:

يتألف المقياس من(٦٥) عبارة، وتتم الاستجابة على المقياس من خلال ميزان ثلاثي(لا يحدث مطلقًا، يحدث أحيانًا، يحدث دائمًا) تأخذ الدرجات)١، ٢، ٣) علي التوالي وتتراوح الدرجات غلى هذا المقياس من(٦٥) إلى(١٩٥) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع معاناة الطفل من اضطراب اللغة البراجماتية بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض معدلات الاضطراب في هذا الشأن بما يعني يتمتع الطفل بمهارات اللغة البراجماتية.

- إجراءات تقنين المقياس:

قام معدوا المقياس باتخاذ الإجراءات التالية لتقنين المقياس:

أ-عينة التقنين:

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها ١٢٧٧ طفلًا وطفلة من أطفال المرحلة الابتدائية ملتحقين بالصف الأول حتى الصف السادس الابتدائي من بعض مدارس محافظات القاهرة والجيزة والقليوبية(•)، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٦- ١٢ سنة بمتوسط عمري قدره(٨,٤٨) سنة، وانحراف معياري قدره(١,٧٣) سنة.

ب- صدق المقياس:

١. صدق المحكمين:

قام الباحثون بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في ميادين التربية الخاصة والصحة النفسية([١]) للتأكد من صحة وصياغة العبارات. وقد تم استبعاد العبارات التي قرر المحكمون عدم

• يشكر الباحث طلاب الدبلوم العام نظام العام الواحد للعام الجامعي ٢٠١٤- ٢٠١٥ على مشاركاتهم في تطبيق المقياس وجمع بياناته.

([١]) ملحق (١) قائمة بأسماء السادة محكمي المقياس مع بيان درجاتهم العلمية.

صلاحيتها، والإبقاء على العبارات التي قرر ٨٠٪ منهم صلاحيتها، وكذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة لبعض العبارات.

٢. الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي؛ وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية((AMOS 21، وقد أُجرى هذا التحليل استنادًا إلى طريقة الأرجحية القصوى؛ وذلك بافتراض أن بنية هذا المقياس تتكون من خمسة عوامل تندرج تحت عامل واحد. وقد أظهرت النتائج أن النموذج المفترض مطابق لبيانات المقياس وفقًا لمؤشرات حسن المطابقة Goodness of Fit Index؛ حيث كان مؤشر GFI = ٠,٩٥(كلما اقتربت القيمة من ١ كانت في مداها المثالي)، كما كان مؤشر AGFI = ٠,٨٥(كلما اقتربت القيمة من ١ كانت في مداها المثالي)، كما كان مؤشر CFI = ٠,٩٥(كلما اقتربت القيمة من ١ كانت في مداها المثالي)، كما كان مؤشر NFI = ٠,٩٥(كلما اقتربت القيمة من ١ كانت في مداها المثالي)، كما كان مؤشر RMSEA = ٠,١٦(كلما اقتربت القيمة من صفر كانت في مداها المثالي)، مما يدل على صدق المقياس.

ج- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين التاليتين:

١. الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث اتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة؛ حيث تراوحت من(٠,٧٥٦) إلى(٠,٨٥٩) بالنسبة للمحاور الفرعية، أما قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس فكانت(٠,٩٣٣)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٢. الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث اتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة؛ حيث تراوحت من(٠,٧٥٧) إلى(٠,٨٠٨) بالنسبة للمحاور الفرعية، أما قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس فكانت(٠,٨٨٢)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٣. مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي(إعداد: عبد العزيز الشخص، ومحمد عبده حسيني، وزينب رضا، ٢٠١٨).

- الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى تشخيص اضطراب اللغة النوعي من سن(٥-٧) سنوات.

- وصف المقياس:

يتألف المقياس من(١٠٢) عبارة موزعة على بعدين على النحو التالي:

أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي:

البُعد الأول: اللغة الاستقبالية.

البُعد الثاني: اللغة التعبيرية.

- إجراءات تقنين المقياس:

قام معدوا المقياس باتخاذ الإجراءات التالية لتقنين المقياس:

أ-عينة التقنين:

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها ٣١٣ طفلًا وطفلة من أطفال المرحلة الابتدائية ملتحقين بالصف الأول حتى الصف السادس الابتدائي من بعض مدارس محافظة القاهرة، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين٥-٧سنة بمتوسط عمري قدره(٥,٦٤) سنة، وانحراف معياري قدره(٠,٧٠) سنة.

ب- صدق المقياس:

١. صدق المحكمين:

قام الباحثون بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في ميادين التربية الخاصة والصحة النفسية([٢]) للتأكد من صحة وصياغة العبارات. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على بنود المقياس ما بين ١٠٠٪ و ٩٠% منهم صلاحيتها، وكذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة لبعض العبارات.

٢. الاتساق الداخلي لبنود المقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لبنود المقياس عن طريق حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة، ثم حساب قيمة معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية بعضها مع بعض، ودرجات المحاور بالدرجة الكلية للمقياس.

ج- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين التاليتين:

٣. الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث اتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة؛ حيث تراوحت من(٠,٨٨٨) إلي(٠,٩٣٤) بالنسبة للمحاور الفرعية، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٤. الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث اتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة؛ حيث تراوحت من(٠,٨٢٣) إلى(٠,٩٠٧) بالنسبة للمحاور الفرعية، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

([٢]) ملحق (١) قائمة بأسماء السادة محكمي المقياس مع بيان درجاتهم العلمية.

٤. البرنامج (إعداد الباحثة):

١. التعريف بالبرنامج :

هو برنامج تم تصميمه وتخطيطه في ضوء الأسس النظرية والعملية؛ وذلك لتحسين اضطراب اللغة البراجماتية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.

٢. أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى علاج قصور التواصل البراجماتي لدى الأطفال من ذوي اضطراب اللغة النوعي.

٣. الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

- الاعتماد على المجسمات والصور عند تعلم الطفل المهمة؛ لأنها تعطي نتيجة فعالة معه، وأن تتدرج المهارة من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد بقدر الإمكان.
- الاهتمام بفنية التعزيز الفوري بنوعيه لما له من دور كبير في حث الطفل على تكراره للسلوك ومن ثَمَّ تقوية هذا السلوك، كذلك تنويع التعزيز، والمكافئات المحسوسة ، وعدم الإفراط فيه حتى لا يفقد التعزيز قيمته لدى الطفل.
- على الأسرة إدماج الطفل في مزيد من الأنشطة الجماعية؛ وذلك لتنمية التفاعل الاجتماعي لديهم.
- الاهتمام بفنية الواجب المنزلي أثناء تطبيق جلسات البرنامج التدريبي لما له من أثر كبير في تعميم السلوك.
- الاهتمام بتدريب الأطفال على مهارة المبادأة بإلقاء التحية أو الرد على تحية الآخرين أو مصافحة الآخرين، وتدريبهم على أنشطة الحياة اليومية.
- عرض الأنشطة للطفل بشكل جذاب وبألوان زاهية تلفت الانتباه وأن تكون المواد المصنوعة منها جيدة تتناسب مع الطفل.
- النمذجة من خلال الفيديو لما لها أثر ملموس في علاج اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.
- الاهتمام بالقصص الاجتماعية المصورة في علاج اضطراب اللغة البراجماتية لما لها أثرًا كبيرًا في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.

محتوي البرنامج:

تم انتقاء محتوى جلسات البرنامج من خلال الدراسة الاستطلاعية، وبناءً على الأهداف التي تم تحديدها في البرنامج، وكذلك الإجراءات العملية بما تضمنه من فنيات واستراتيجيات ووسائل مستخدمة، بلغ عدد جلسات البرنامج(56)جلسة بواقع أربع جلسات في الأسبوع، ويتراوح زمن الجلسة(40:30) دقيقة، وتم تطبيق البرنامج في مدة(14) أسبوع.

جدول ١

ملخص الجلسات التدريبية للبرنامج التدريبي

الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الفنيات المستخدمة
١	جلسة تمهيدية وتعريف بالبرنامج.	- أن يعرف الأطفال نظام العمل والمشاركة.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التكرار.
٢	المبادأة بإلقاء التحية على الآخرين.	- تنمية مهارة المبادأة.	التعزيز الفوري بنوعيه- التعلم بالنموذج- المحاكاة- التكرار- التعميم- الواجب المنزلي.
٣	رد التحية على الآخرين.	- تنمية مهارات الاستجابة للآخرين.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التكرار- التعلم بالنموذج- المحاكاة- الواجب المنزلي.
٤	تحية الآخرين عند الانصراف.	- تنمية مهارة تحية الآخرين عند الانصراف.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- المحاكاة- التعلم بالنموذج- التكرار- التعميم- الواجب المنزلي.
٥	مهارة توديع الآخرين مع الابتسام.	- أن يعرف الطفل أن الابتسام في وجوه الآخرين يزيد من التقارب بينهم.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- تحليل المهمة- التعميم- الواجب المنزلي.
٦	المبادأة بطلب اللعب مع الآخرين.	- تنمية مهارة المبادأة.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- لعب الدور- قلب الدور- الحث- أنشطة اللعب- الواجب المنزلي.
٧	إجابة الدعوة للعب مع الآخرين.	- تنمية مهارة المبادأة.	التعزيز الفوري بنوعيه- التعلم بالنموذج- المحاكاة- لعب الدور- الواجب المنزلي.
٨	طلب المساعدة من الآخرين.	- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث - القصة الاجتماعية- التعلم بالنموذج- المحاكاة- الواجب المنزلي.
٩	الاستئذان من الآخرين.	- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التعميم- الواجب المنزلي.
١٠	تنمية مهارة المشاركة والتفاعل مع الآخرين.	- أن يتمكن الطفل من مشاركة الآخرين في بعض الأنشطة.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التكرار- التعميم- الواجب المنزلي.
١١	التواصل بالإشارات والإيماءات.	- أن يعرف الطفل بعض الإشارات والإيماءات.	التعلم بالنموذج – التعزيز الفوري بنوعية– المحاكاة – الحث- التكرار – الواجب المنزلي.
١٢	التعرف على أجزاء الجسم.	- أن يشير الطفل إلى بعض أجزاء من جسمه. - أن يعرف الطفل بعض الإشارات الوصفية.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- التكرار- الحث- الواجب المنزلي.
١٣	التمييز بين الجنسين	أن يتمكن الطفل من التمييز بين الذكور والإناث من خلال الأسماء والملابس.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- القصة الاجتماعية- الحث- الواجب المنزلي.
١٤	الخضروات	أن يتمكن الطفل من التعرف على الخضروات والتمييز بينها.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- القصة الاجتماعية- الحث- التكرار-الواجب المنزلي.
١٥	تسمية الخضروات	تحسين قدرة الطفل على تسمية الخضروات ووصفها	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- القصة الاجتماعية- الواجب المنزلي.
١٦	الفاكهة	أن يتمكن الطفل من التعرف على الفاكهة والتمييز بينها.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث – التعلم بالنموذج – المحاكاة- التكرار- الانطفاء- الواجب المنزلي.

الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الفنيات المستخدمة
١٧	تسمية الفاكهة	تحسين قدرة الطفل على تسمية الفاكهة ووصفها	التعزيز الفوري بنوعيه- التعلم بالنموذج- المحاكاة- الحث- التكرار- الانطفاء- الواجب المنزلي.
١٨	حيوانات المزرعة	أن يتمكن الطفل من التعرف على حيوانات المزرعة والتمييز بينها.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التعميم- التكرار- الواجب المنزلي.
١٩	تسمية حيوانات المزرعة	تحسين قدرة الطفل على تسمية حيوانات المزرعة المختلفة والتمييز بينها.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث -التعميم- الواجب المنزلي.
٢٠	حيوانات الغابة	أن يتمكن الطفل من التعرف على حيوانات الغابة والتمييز بينها.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التعلم بالنموذج- المحاكاة- التكرار- الواجب المنزلي.
٢١	تسمية حيوانات الغابة	أن يتقن الطفل تسمية حيوانات الغابة ووصفها	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- المحاكاة- التعلم بالنموذج- الواجب المنزلي.
٢٢	الطيور	أن يتمكن الطفل من التعرف على الطيور والتمييز بينها.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التعميم- الواجب المنزلي.
٢٣	تسمية الطيور	تحسين قدرة الطفل على تسمية الطيور ووصفها	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- القصة الاجتماعية- الحث- الواجب المنزلي.
٢٤	وسائل المواصلات	أن يتمكن الطفل من التعرف على وسائل المواصلات والتمييز بينها.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- القصة الاجتماعية- الحث- التكرار-الواجب المنزلي.
٢٥	تسمية وسائل المواصلات	أن يتقن الطفل تسمية وسائل المواصلات والتميز بينها.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- القصة الاجتماعية- الواجب المنزلي.
٢٦	الملابس	أن يتمكن الطفل من التعرف على الملابس والتمييز بينها.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث – التعلم بالنموذج – المحاكاة- التكرار- الانطفاء- الواجب المنزلي.
٢٧	تسمية الملابس	تحسين قدرة الطفل على تسمية الملابس المختلفة والتمييز بينها.	التعزيز الفوري بنوعيه- التعلم بالنموذج- المحاكاة- الحث- التكرار- الانطفاء- الواجب المنزلي.
٢٨	الأجهزة الكهربائية	أن يتمكن الطفل من التعرف على الأجهزة الكهربائية والتمييز بينها.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التعميم- التكرار- الواجب المنزلي.
٢٩	أدوات المنزل والمطبخ	تحسين قدرة الطفل على تسمية أدوات المنزل والمطبخ ووصفها	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التعميم- الواجب المنزلي.
٣٠	أثاث المنزل	أن يتمكن الطفل من التعرف على الأثاثات المنزلية والتمييز بينها.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- القصة الاجتماعية- الحث- الواجب المنزلي.
٣١	الأطعمة والمشروبات المختلفة	أن يتقن الطفل تسمية الأطعمة والمشروبات المختلفة والتميز بينها.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- القصة الاجتماعية- الحث- التكرار-الواجب المنزلي.
٣٢	الألوان	أن يتمكن الطفل من التعرف على الألوان والتمييز بينها.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- القصة الاجتماعية- الواجب المنزلي.
٣٣	الأشكال الهندسية	أن يتقن الطفل تسمية الأشكال الهندسية ووصفها	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث – التعلم بالنموذج – المحاكاة- التكرار- الانطفاء- الواجب المنزلي.
٣٤	وصف الأفعال	أن يتمكن الطفل من التعرف على الأفعال والتمييز بينها.	التعزيز الفوري بنوعيه- التعلم بالنموذج- المحاكاة- الحث- التكرار- الانطفاء- الواجب المنزلي.
٣٥	المهن	تحسين قدرة الطفل على تسمية المهن ووصفها	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التعميم- التكرار- الواجب المنزلي.

الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الفنيات المستخدمة
٣٦	فهم الانفعالات.	- فهم الانفعالات الإنسانية المختلفة.	التعزيز الفوري بنوعيه- التعلم بالنموذج- الحث- المحاكاة- القصة الاجتماعية- الواجب المنزلي.
٣٧	فهم المشاعر استناداً إلى الموقف.	- أن يتعرف الطفل على مشاعر الآخرين من خلال المواقف المختلفة.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- القصة الاجتماعية- الحث- الواجب المنزلي.
٣٨	إدراك الضمير(أنا).	- أن يتعرف الطفل على الضمير الشخصي (أنا).	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث – التعلم بالنموذج – المحاكاة- التكرار- الانطفاء- الواجب المنزلي.
٣٩	إدراك الضمير"أنت".	- أن يتعرف الطفل على الضمير الشخصي"أنت".	التعزيز الفوري بنوعيه- التعلم بالنموذج- المحاكاة- الحث- التكرار- الانطفاء- الواجب المنزلي.
٤٠	إدراك أسماء الإشارة هذا/ هذه.	- أن يتعرف الطفل على أسماء الإشارة هذا/هذه.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التعميم- التكرار- الواجب المنزلي.
٤١	وظائف الأشياء.	- أن يتعرف الطفل على استخدامات الأشياء.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- الواجب المنزلي.
٤٢	فهم التعليمات اللغوية البسيطة.	- أن يفهم الطفل بعض التعليمات البسيطة لتنفيذها. - أن يتمكن الطفل من فهم كلام الآخرين.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث -التعميم- الواجب المنزلي.
٤٣	فهم التعليمات اللغوية المعقدة.	- أن يفهم الطفل بعض التعليمات المركبة لتنفيذها.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التعلم بالنموذج- المحاكاة- التكرار- الواجب المنزلي.
٤٤	المفاهيم المكانية.	- أن يفهم الطفل معاني الكلمات التالية: تحت- فوق- أمام- وراء- يمين- شمال. - تنمية القدرة التعبيرية لدى الطفل على استخدام هذه المفاهيم.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- المحاكاة- التعلم بالنموذج- الواجب المنزلي.
٤٥	المفاهيم الكمية.	- أن يعرف الطفل الأحجام المختلفة.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعميم- أنشطة اللعب- الواجب المنزلي.
٤٦	المعكوسات.	- أن يعرف الطفل معكوسات الأشياء.	التعزيز الفوري بنوعيه- التعلم بالنموذج- الحث- المحاكاة- الواجب المنزلي.
٤٧	إعطاء تفسيرات.	- تنمية قدرة الطفل على مهارة الوصف.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- التكرار- الواجب المنزلي.
٤٨	اللغة التعبيرية.	- تنمية قدرة الطفل على فهم السؤال والإجابة بشكل صحيح .	التعزيز الفوري بنوعيه- التعلم بالنموذج- المحاكاة- التكرار- أخذ الدور- قلب الدور- الواجب المنزلي.
٤٩	التواصل مع الآخرين من خلال الهاتف المحمول.	- استثارة دافعية الطفل على التحدث والتواصل مع الآخرين.	التعلم بالنموذج- التكرار- المحاكاة- أنشطة اللعب- الواجب المنزلي.
٥٠	الأسلوب المهذب أثناء الحديث.	- أن يستطيع الطفل استخدام اللغة بشكل مناسب للحديث.	التعزيز الفوري بنوعيه- التعميم- الحث- الواجب المنزلي.
٥١	طلب التوضيح والتصحيح للآخرين.	- أن يسأل الطفل عن بعض الأشياء الجديدة أو غير المألوفة.	التعلم بالنموذج- المحاكاة- التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- الواجب المنزلي.
٥٢	أخذ الدور أثناء الحديث.	- أن يتعلم الطفل أن لكل فرد دوراً أثناء الحديث.	التعزيز الفوري بنوعيه- - الحث- التكرار- التعلم بالنموذج- المحاكاة- الواجب المنزلي.
٥٣	سرد قصة من خلال الصور.	- أن يتدرب الطفل على ترتيب قصة من خلال مجموعة من الصور.	التعلم بالنموذج – التعزيز الفوري بنوعية– المحاكاة – الحث- الواجب

الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الفنيات المستخدمة
			المنزلي.
٥٤	إعادة سرد قصة قصيرة(١).	- أن يتدرب الطفل على إعادة سرد قصة قصيرة.	التعزيز الفوري بنوعيه- الحث- القصة الاجتماعية- الواجب المنزلي.
٥٥	إعادة سرد قصة قصيرة(٢).	- أن يسرد الطفل جزءاً من قصة قصيرة معبراً بكلمات صحيحة.	لعب الدور- أنشطة لعب- الواجب المنزلي.
٥٦	تقييم أثر البرنامج التدريبي على الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.	- أن يقوم المدرب بتقييم أثر البرنامج التدريبي على الأطفال.	التعزيز الفوري بنوعيه.

نتائج الدراسة:

١. نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال في اتجاه القياس القبلي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ، بمتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج؛ وذلك على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال، وقد استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول٢

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده؛ وذلك على أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال ودرجته الكلية(ن = ٥)

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z •	مستوى الدلالة	حجم التأثير
البداية غير الملائمة للحديث	الرتب السالبة	5	4,00	28,00	2,379	دالة عند مستوى 0,05	1 حجم تأثير قوي جدًا
	الرتب الموجبة	0	0	0			
	الرتب المتعادلة	0					
	الإجمالي	5					
ضعف التماسك المركزي	الرتب السالبة	5	4,00	28,00	2,371	دالة عند مستوى 0,05	1 حجم تأثير قوي جدًا
	الرتب الموجبة	0	0	0			
	الرتب المتعادلة	0					
	الإجمالي	5					
اللغة النمطية	الرتب السالبة	5	4,00	28,00	2,384	دالة عند مستوى 0,05	1 حجم تأثير قوي جدًا
	الرتب الموجبة	0	0	0			
	الرتب المتعادلة	0					
	الإجمالي	5					
قصور استخدام	الرتب السالبة	5	4,00	28,00	2,388	دالة عند	1

• تعتبر قيمة(Z) المحسوبة دالة عند مستوى ٠,٠١ إذا ساوت أو تعدت قيمتها ٢,٥٨، وتكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ إذا ساوت أو تعدت قيمتها ١,٩٦، وتكون غير دالة إذا قلت قيمتها عن ١,٩٦.

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z •	مستوى الدلالة	حجم التأثير
السياق الحواري(أثناء الحديث	الرتب الموجبة	0	0	0		مستوى 0,05	حجم تأثير قوي جدًا
	الرتب المتعادلة	0					
	الإجمالي	5					
عدم الألفة أثناء المحادثة	الرتب السالبة	5	4,00	28,00	٢,٤٥٦	دالة عند مستوى 0,05	1 حجم تأثير قوي جدًا
	الرتب الموجبة	0	0	0			
	الرتب المتعادلة	0					
	الإجمالي	5					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	5	4,00	28,00	٢,٣٧١	دالة عند مستوى 0,05	1 حجم تأثير قوي جدًا
	الرتب الموجبة	0	0	0			
	الرتب المتعادلة	0					
	الإجمالي	5					

يتضح من جدول٢ وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده؛ على أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس في اتجاه القياس القبلي؛ مما يعني تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد مشاركاتهم في جلسات البرنامج، وهذا يحقق الفرض الأول للدراسة.

ولحساب حجم تأثير البرنامج على المجموعة التجريبية، فقد اعتمدت الباحثة في حسابه على ما أشار إليه عزت عبد الحميد(٢٠١١: ٢٧٩-٢٨٠) أنه عند استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة، وحين تسفر النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين رتب الأزواج المرتبطة من الدرجات أو بين رتب القياسين القبلي والبعدي، فإنه يمكن معرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation الذي يُحسب من المعادلة التالية:

$$r = 4(T1)/ n(n+1) -1 \quad ..... (1)$$

؛ حيث r = قوة العلاقة(معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).

T1= مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة.

n = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير(r) كما يلي:

- إذا كان:(r) < ٠,٤ فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: ٠,٤ ≤(r) < ٠,٧ فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: ٠,٧ ≤(r) < ٠,٩ فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.
- إذا كان:(r) ≤ ٠,٩ فيدل على علاقة قوية جدًا أو حجم تأثير قوي جدًا.

نلاحظ مما سبق أن القانون رقم(١) يعتمد على مجموع الرتب الموجبة كما ذكر من قبل؛ نظرًا لأنه يُستخدم في حال حصول الطلاب على درجات أعلى في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي(في حالة تنمية متغير ما)؛ وذلك على عكس الدراسة الحالية والتي تحاول فيها الباحثة تحسين قصور اللغة البراجماتية،

لذلك يفترض أن يكون درجات التطبيق البعدي أقل من درجات التطبيق القبلي، لذا سوف تستخدم الباحثة مجموع الرتب السالبة بدلًا من مجموع الرتب الموجبة.

ولحساب حجم التأثير نقوم بالتعويض في المعادلة(١) على النحو التالي:

$$r = 4(28)/ 7(7+1)-1= 1$$

٢. نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض علي أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده؛ وذلك علي مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي، وقد استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

ويوضح جدول٣ التالي ماتم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول٣

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده؛ وذلك علي أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي ودرجته الكلية(ن=٥).

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z[٣]	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المعالجة السمعية	الرتب السالبة	0			2.023	دالة عند مستوى 0,05	1 حجم تأثير قوى جدًا
	الرتب الموجبة	5	3	15			
	الرتب المتعادلة	0	0				
	الإجمالي	5					
المعالجة البصرية	الرتب السالبة	0	0		2.06	دالة عند مستوى 0,05	1 حجم تأثير قوى جدًا
	الرتب الموجبة	5	3	15			
	الرتب المتعادلة	0	0				
	الإجمالي	5					
المعالجة السمعية البصرية	الرتب السالبة	0	0		2.06	دالة عند مستوى 0,05	1 حجم تأثير قوى جدًا
	الرتب الموجبة	5	3	15			
	الرتب المتعادلة	0					
	الإجمالي	5					
اللغة التعبيرية	الرتب السالبة	0			2.031	دالة عند مستوى 0,05	1 حجم تأثير قوى جدًا
	الرتب الموجبة	5	3	15			
	الرتب المتعادلة	0					
	الإجمالي	5					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	0	0	2.032	دالة عند مستوى 0,05	1 حجم تأثير قوى جدًا
	الرتب الموجبة	5	3	15			
	الرتب المتعادلة	0					
	الإجمالي	5					

[٣]- تعتبر قيمة (Z) المحسوبة دالة عند مستوى ٠,٠١ إذا ساوت أو تعدت قيمتها ٢,٥٨ ، وتكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ إذا ساوت أو تعدت قيمتها ١,٩٦.

يتضح من جدول٣ وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده؛ علي أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي؛ مما يعني تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد مشاركتهم في جلسات البرنامج التدريبي، وبهذا يتحقق الفرض الأول للبحث.

٣. نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي(بعد مرور شهر) على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، بمتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج؛ وذلك على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال، وقد استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي.

ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول٤

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؛ وذلك على أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال ودرجته الكلية (ن = ٥)

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
البداية غير الملائمة للحديث	الرتب السالبة	2	2,00	6.00	1.633	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب المتعادلة	3				
	الإجمالي	5				
ضعف التماسك المركزي	الرتب السالبة	2	1,50	3.00	1.414	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب المتعادلة	3				
	الإجمالي	5				
اللغة النمطية	الرتب السالبة	2	2,00	6.00	1.732	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب المتعادلة	3				
	الإجمالي	5				
قصور استخدام السياق الحواري(أثناء الحديث	الرتب السالبة	2	1,50	3.00	1.414	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب المتعادلة	3				
	الإجمالي	5				
عدم الألفة أثناء المحادثة	الرتب السالبة	2	2,00	6.00	1.633	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب المتعادلة	3				
	الإجمالي	5				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	2	2.50	10.00	1.841	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب المتعادلة	3				
	الإجمالي	5				

يتضح من جدول٤ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة على أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس؛ مما يعني استمرار تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة، وهذا يحقق الفرض الثالث للدراسة.

٤. نتائج التحقق من الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض علي أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وبعد شهر من تطبيق البرنامج التدريبي؛ وذلك علي مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي، وقد استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي، ويوضح جدول٥ التالي ماتم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول٥

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؛ وذلك علي أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي ودرجته الكلية(ن=٥).

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المعالجة السمعية	الرتب السالبة	1	1	1	1	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	0				
	الرتب المتعادلة	4				
	الإجمالي	5				
المعالجة البصرية	الرتب السالبة	3	2.67	8	1.134	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	1	2	2		
	الرتب المتعادلة	1				
	الإجمالي	5				
المعالجة السمعية البصرية	الرتب السالبة	3	2.5	7.5	1	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	1	2.5	2.5		
	الرتب المتعادلة	1				
	الإجمالي	5				
اللغة التعبيرية	الرتب السالبة	2	3.13	12.5	1.414	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	3	2.5	2.5		
	الرتب المتعادلة	0				
	الإجمالي	5				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	2	2.5	10	1.826	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	0				
	الرتب المتعادلة	3				
	الإجمالي	5				

يتضح من جدول٥ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة علي أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس؛ مما يعني استمرار تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية حتي فترة المتابعة، وهذا يحقق الفرض الثاني للبحث.

٥. نتائج التحقق من الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين أداءات الأطفال على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال و على مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي ".
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال ودرجاتهم على مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي.

جدول٦ معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال ودرجاتهم على مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي(ن = ٥)

متغيرات الدراسة	البداية غير الملائمة للحديث	ضعف التماسك المركزي	اللغة النمطية	قصور استخدام السياق الحواري(أثناء الحديث	عدم الألفة أثناء المحادثة	الدرجة الكلية للمقياس
المعالجة السمعية	.429**	.267**	.244**	.189*	.190*	.288**
المعالجة البصرية	.434**	.216**	.253**	.234**	.193*	.305**
المعالجة السمعية البصرية	.490**	.248**	.260**	.231**	.188*	.325**
اللغة التعبيرية	.520**	.341**	.343**	.295**	.247**	.401**
الدرجة الكلية	.518**	.297**	.306**	.260**	.220**	.367**

**** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال ودرجاتهم على مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعي جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

تفسير النتائج:

١. فعالية البرنامج في علاج قصور اللغة البراجماتية لدي الأطفال:

يمكن إرجاع التحسن الذي طرأ على اللغة البراجماتية لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى محتوى البرنامج وتنوع وتعدد أنشطته وثرائها؛ فهذه الأنشطة تساعد على التواصل والمبادأة بإلقاء التحية على الآخرين، ورد التحية ومصافحة الآخرين، والمبادأة بطلب اللعب مع الآخرين، والاستئذان من الآخرين، وأخذ الدور أثناء الحديث، والتواصل بالإشارات والإيماءات، وفهم الانفعالات المختلفة، وطلب التوضيح والتصحيح للآخرين، والتواصل مع الآخرين تليفونيًا، وسرد قصة بنفس ترتيب أحداثها، ومتى نبدأ وننتهي من الحديث لكي نتمكن من الاستماع إلى الآخر، والتحكم في معدل الكلام، وإظهار نغمة صوت غير ملائمة أثناء الحديث، والاستجابة الفورية للآخرين أثناء الحديث، وترابط الكلام، واستخدام ضمائر الغائب وأسماء الإشارة بشكل مناسب، وبناء جملة وترتيب كلماتها وفقًا لقواعد ثابتة دون تغيير، وفهم معاني الكلمات ودلالاتها؛ وكان لاستعانة الباحثة في البرنامج بالأنشطة القصصية والنمذجة من خلال الفيديو لما لهما أثر ملموس في علاج قصور اللغة البراجماتية، وقد اتفق ذلك مع نتائج دراسة (Adams, C., et al., 2006) ، ودراسة (Adams, C., & Lloyd, J. 2007)

وقد ركز البرنامج على الأنشطة الجذابة والمتنوعة مثل الأنشطة الفنية التي اعتمدت على رسم وتلوين بعض الصور التوضيحية المتصلة بمحتوى الجلسات، واللعب مع الأقران، وأنشطة(سماع الأغاني، وعرض مقاطع فيديو على الكمبيوتر)، وكذلك القصص الاجتماعية المصورة، وأفلام كرتونية، ومواقف حياتية مصورة، وألعاب مشوقة، مما يلقى القبول من جانب هؤلاء الأطفال ويزيد من دافعيتهم في

التنفيذ والاشتراك في هذه الأنشطة في ظل وجود معززات فورية، وتشجيع مستمر، وخطوات متتابعة من السهل إلى الصعب، مع التكرار الدائم للمهارات المقدمة للتأكد من اكتساب الطفل هذه المهارات، وكذلك فنية النمذجة التي استفاد منها الأطفال في استيضاح السلوكيات المستهدفة، المطلوب منهم أدائها بطرق إجرائية يسهل عليهم الاقتداء بها وتقليدها.

و ركز التدريب على حث الأطفال على المبادرة بالانضمام إلى الأنشطة الجماعية، ويتضح أثر التحسن من خلال قدرتهم على تحية الآخرين عند الحضور، والانصراف بناءً على التوجيه اللفظي وقدرتهم على اللعب المشترك مثل لعبة البالون المتطاير، واللعب بالكرة والتلوين معًا، كما اشتمل البرنامج علي القصص والأنشطة وإجراءات وروتين العمل اليومي كما في دراسة(Mansfield, R. 2013) و تضمن البرنامج الأنشطة الجماعية مثل توجيه(إرشاد) الأقران، ومجموعات المهارات الاجتماعية، والنمذجة بالفيديو وهو ما اتفق مع دراسة(Tierney, Ch., et al 2014) .

أما بالنسبة للجلسات التي تضمنت التدريب على فهم تعبيرات وإيماءات وانفعالات الوجه المختلفة، وكذلك التعرف على الحالة الانفعالية التي يوجد عليها الآخرون من خلال ملاحظة انفعالاتهم، وتدريب الأطفال على التعبير عن أنفسهم من خلال الإيماءات؛ حيث كانت هناك صعوبة في فهم تلك الانفعالات والإيماءات، ولكن بعد تكرار ذلك عدة مرات أصبح الأطفال يميزوا بين الحالات الانفعالية المختلفة، وكذلك التعبير عن أنفسهم من خلال الإيماءات، وهذا يرجع إلى أنشطة البرنامج التدريبي التي ركزت على فهم الانفعالات من خلال فهم المواقف من الصور، وتنمية الخيال من خلال المشاهد التمثيلية وسرد القصص المصورة وإعادة سرد أحداث قصة، والتعرف على الصور والتعليق عليها، وتم ذلك من خلال استخدام الباحثة للعديد من الفنيات السلوكية كالتعزيز، والتعلم بالنموذج، والحث، والانطفاء، والتشكيل، والواجب المنزلي وغيرها، وقد تنوعت الفنيات والاستراتيجيات التي استخدمتها الباحثة في البرنامج حيث جمع البرنامج بين المعالجة الغوية والبراجماتية والفهم الاجتماعي في أنشطة علاجية فردية مع التواصل والتوجيه المباشر والمستمر للوالدين، وهو ما اتفق مع دراسة (Meadan, H., et al 2014)، ودراسة (Adams, C., et al 2015)

٢. فعالية البرنامج في علاج اضطراب اللغة النوعي:

الأنشطة والمهارات التي يتضمنها البرنامج قد أدت إلى إنماء كل من النضج العقلي المعرفي، والتمييز السمعي والبصري والتذكر السمعي والبصري والفهم والإدراك، وذلك بأسلوب بسيط ومشوق وجذاب، فبعضها اعتمد علي استخدام لوحة المفاتيح، وبعضها على استخدام الفأرة، والبعض الآخر على الكروت والبطاقات والتقليد والتوصيل والاختيارات؛ مما أدى إلى تنمية الرغبة في التعلم.

كما أن تنوع الوسائل والأدوات التعليمية المستخدمة في البرنامج قد أدى إلى تحقيق الأهداف المرجوة، فمنها الوسائل السمعية والبصرية التي تؤدي إلى نقطة الوصل بين النشاط والفكر لدى الطفل، كما تؤدي إلى تزويد الخبرات المحسوسة وفرص الاستماع إلى مفردات اللغة وتقليدها.

تعزو الباحثة التحسن الذي طرأ على أطفال المجموعة التجريبية إلى محتوى البرنامج وتنوع وتعدد أنشطته وثرائها؛ حيث استخدمت الباحثة فنيات النمذجة و التعزيز،(حتى يتم تدعيم تشجيع هؤلاء الأطفال على تثبيت المهارات المتعلمة)، كما كان لاستعانة الباحثة في البرنامج العلاجي بالأنشطة القصصية والنمذجة وإعادة الصياغة واستراتجيات الحث وتوجيه الانتباه أثرًا ملموسًا في علاج اضطراب اللغة

النوعي، وهو ما اتفق مع دراسة (Munro, N., et al., 2008)، كما كان لقراءة القصص القصيرة، أنشطة الحديث الشفهية تأثير واضح على اكتساب المفردات اللغوية(Storkel, H. L., et al.2016)

كما تم التركيز في البرنامج على تسلسل المحادثة، وصياغة الموضوع، وعلى مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وصياغة الموضوع والمحادثة ومهارات تبادل الأدوار فى المحادثة، وقد أثر تدخل المهارات الاجتماعية في البرنامج على أوجه القصور فى اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي وهو ما يتفق مع نتائج دراسة(O'Handley, R. D., et al 2016).

كما أن استخدام تدريبات تركز على فهم اللغة واكتساب قواعدها يسهم في تحسن اللغة وفي علاج القصور البراجماتي ويحسن من اللغة التعبيرية الاجتماعية وهو ما اتفق مع نتائج دراسة كلًا من : Desmarais, C., et al.,2013 ودراسة (Smith-Lock, K. M., et al. 2013)، ودراسة (Yoder, P. J., et al., 2011) ، ودراسة (Gallagher, A. L., & Chiat, S. 2009)، ودراسة(Pesco,2007)

توصيات البحث:

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول فعالية تحسين اللغة البراجماتية في علاج اضطراب اللغة النوعي.
- ينبغي الاهتمام بعمل دورات تدريبية للمعلمين القائمين بالتدريس في مجال التربية الخاصة أثناء الخدمة لإنعاش معلوماتهم ومعارفهم وتزويدهم بأحدث ما توصلت إليه الدراسات والبحوث في هذا المجال.
- إعطاء مزيد من الاهتمام لبرامج رعاية وتدريب الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعي.
- تنظيم دورات وندوات وورش عمل التي تعتني بتقديم كل ما هو جديد من طرق وأساليب وفنيات التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.
- الاهتمام بتدريب الأخصائيين على طرق إجراء وتطبيق الاختبارات والمقاييس المختلفة بشكل دقيق لما لذلك من أثر في تحديد درجة أو شدة الإصابة بالاضطراب؛ لأن دقة التشخيص لها أثر بالغ في تقديم العلاج المناسب لكل حالة.

البحوث المقترحة :

- برنامج إرشادي للوالدين لتنمية مهارات اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي.
- برنامج تدريبي لعلاج اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة .
- برنامج تدريبي لعلاج اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي متلازمة اسبرجر.
- العلاقة بين اضطراب اللغة النوعي والقصور في أداء الوظائف التنفيذية.
- برنامج قائم على مهام التماسك المركزي في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مـــــــــراجـــــــــع البحث

باظة، آمال عبد السميع(٢٠١٠). *اضطرابات التواصل وعلاجها*.ط٢، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

هالاهان، رضا؛ كوفمان، جيمس (ترجمة) عبد الله، عادل (٢٠٠٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم*، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الشخص، عبد العزيز السيد؛ الطنطاوى، محمود محمد؛ عبد العزيز ، رضا خيرى (٢٠١٥). *مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال*. مجلة كلية التربية: كلية التربية - جامعة عين شمس ع ٣٩، ج، ٤- ه، ص ص١٧٥- ٢٧٥.

كمال الدين ، زينب رضا (٢٠١٨). *مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعى لدى الأطفال*. مجلة القراءة والمعرفة،ع ١٨(الجزء الأول سبتمبر)، ص ص ١٤٥-١٧٧.

خليفة، وليد السيد (٢٠٠٦).*المهارات اللغوية والتخلف العقلى(في ضوء علم النفس المعرفي)*. القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

Adams, C., & Lloyd, J. (2007). The effects of speech and language therapy intervention on children with pragmatic language impairments in mainstream school. British Journal of Special Education, 34(4), 226-233.

Adams, C., Gaile, J., Lockton, E., & Freeda, J. (2015). Integrating Language, Pragmatics, and Social Intervention in a Single- Subject Case Study of a Child with a Developmental Social Communication Disorder. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 46(4), 294–311.

Adams, C., Lloyd, J., Aldred, C., & Baxendale, J. (2006). Exploring the effects of communication intervention for developmental pragmatic language impairments: a signal-generation study. International Journal of Language & Communication Disorders, 41(1), 41-65.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.

Archibald, L. M., & Gathercole, S. E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. International Journal of Language & Communication Disorders, 41(6), 675-693.

Arosio, F., Foppolo, F., Pagliarini, E., Perugini, M., & Guasti, M. T. (2017). Semantic and pragmatic abilities can be spared in Italian children with SLI. Language Learning and Development, 13(4), 418-429.

Bernstein, D. K., & Tiegerman-Farber, E. (2009). Language and communication disorders in children. Pearson College Division.

Bishop, D. V. (2006). What causes specific language impairment in children? Current directions in psychological science, 15(5), 217-221.

Bishop, D. V., Adams, C. V., & Rosen, S. (2006). Resistance of grammatical impairment to computerized comprehension training in children with specific and non-specific language impairments. International Journal of Language & Communication Disorders, 41(1), 19-40.

Blom, E., Vasić, N., & Baker, A. (2015). The pragmatics of articles in Dutch children with specific language impairment. Lingua, 155, 29-42.

Bragard, A., Schelstraete, M. A., Snyers, P., & James, D. G. (2012). Word-finding intervention for children with specific language impairment: A multiple single-case study. Language, Speech, and Hearing Services in Schools.

Brooks, P. J., Seiger-Gardner, L., Obeid, R., & MacWhinney, B. (2015). Phonological priming with nonwords in children with and without specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58(4), 1210-1223.

Coady, J. A. (2013). Rapid naming by children with and without specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research.

Corriveau, K., Pasquini, E., & Goswami, U. (2007). Basic auditory processing skills and specific language impairment: a new look at an old hypothesis. Journal of Speech, Language, and Hearing Research.

Critten, S., Connelly, V., Dockrell, J. E., & Walter, K. (2014). Inflectional and derivational morphological spelling abilities of children with Specific Language Impairment. Frontiers in Psychology, 5, 948.

Davies, C., Andrés-Roqueta, C., & Norbury, C. F. (2016). Referring expressions and structural language abilities in children with specific language impairment: A pragmatic tolerance account. Journal of Experimental Child Psychology, 144, 98-113.

de Marchena Ph D, A. B. (2013). Executive and nonverbal contributions to pragmatic language in autism spectrum disorder.

Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P., & Maxès-Fournier, C. (2013). Intervention for improving comprehension in 4–6-year-old children with specific language impairment: Practicing inferencing is a good thing. Clinical Linguistics & Phonetics, 27(6-7), 540-552.

Ebbels, S. H. (2005). Argument structure in Specific Language Impairment: From theory to therapy (Doctoral dissertation, University of London).

Finestack, L. H., & Abbeduto, L. (2010). Expressive language profiles of verbally expressive adolescents and young adults with Down syndrome or fragile X syndrome. Journal of Speech, Language, and Hearing Research.

Frizelle, P., Harte, J., O'Sullivan, K., Fletcher, P., & Gibbon, F. (2017). The relationship between information carrying words, memory and language skills in school age children with specific language impairment. PloS one, 12(7), e0180496.

Gallagher, A. L., & Chiat, S. (2009). Evaluation of speech and language therapy interventions for pre-school children with specific language impairment: a comparison of outcomes following specialist intensive, nursery-based and no intervention. International journal of language & communication disorders, 44(5), 616-638.

Gleason, J. B. (2005). The development of language, 6/e.

Gregl, A., Kirigin, M., Bilać, S., Sućeska Ligutićić, R., Jakšić, N., & Jakovljević, M. (2014). Speech comprehension and emotional/behavioral problems in children with specific language impairment (SLI). Collegium antropologicum, 38(3), 871-877.

Grist, M., Knowles, L., Lascelles, L., & Huneke, A. (2012). The SLI Hand Book. ICAN and Afasic; London.

Guarnera, M., Commodari, E., & Peluso, C. (2013). Rotation and generation of mental imagery in children with specific language impairment. Acta Paediatrica, 102(5), 539-543.

Helland, W. A., & Helland, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. Research in Developmental Disabilities, 70, 33-39.

Katsos, N., Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C., & Cummins, C. (2011). Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? Cognition, 119(1), 43-57.

Koch, G. (2012). Theory of Mind, Pragmatic Language, and Social Skills in Male Adolescents with Autism Spectrum Disorders.

Laws, G., & Bishop, D. V. (2004). Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: a comparison with Down's syndrome and specific language impairment. International Journal of Language & Communication Disorders, 39(1), 45-64.

Levy, Y., & Schaeffer, J. C. (Eds.). (2003). Language competence across populations: Toward a definition of specific language impairment. Psychology Press.

Lockton, E., Adams, C., & Collins, A. (2016). Do children with social communication disorder have explicit knowledge of pragmatic rules they break? A comparison of conversational pragmatic ability and metapragmatic awareness. International Journal of Language Communication Disorders, 51(5), 1-10.

Lukács, Á., Kemény, F., Lum, J. A., & Ullman, M. T. (2017). Learning and overnight retention in declarative memory in specific language impairment. PloS one, 12(1), e0169474.

Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. Clinical linguistics & phonetics, 28(6), 413-427.

Mansfield, R. (2013). Outcomes of an Emotion Word Intervention for Children with Social Communication Impairments. Unpublished master's dissertation, Department of Communication Disorders, Brigham Young University.

Marasco, K., O'Rourke, C., Riddle, L., Sepka, L., & Weaver, V. (2004). Pragmatic language assessment guidelines: A best practice document. Early Childhood Intervention Council of Monroe County, 2-8.

Meadan, H., Angell, M., Stoner, J., & Daczewitz, M. (2014). Parent Implemented Social-Pragmatic Communication Intervention a Pilot Study. Hammill Institute on Disabilities. 29(2) 95–110.

Moyle, J., Stokes, S. F., & Klee, T. (2011). Early language delay and specific language impairment. Developmental disabilities research reviews, 17(2), 160-169.

Munro, N., Lee, K., & Baker, E. (2008). Building vocabulary knowledge and phonological awareness skills in children with specific language impairment through hybrid language intervention: a feasibility study. International journal of language & communication disorders, 43(6), 662-682.

O'Handley, R. D., Radley, K. C., & Lum, J. D. (2016). Promoting social communication in a child with specific language impairment. Communication disorders quarterly, 37(4), 199-210.

Osman, D. M., Shohdi, S., & Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 75(2), 171-176.

Paul, R., Orlovski, S. M., Marcinko, H. C., & Volkmar, F. (2009). Conversational behaviors in youth with high-functioning ASD and Asperger syndrome. Journal of autism and developmental disorders, 39(1), 115-125.

Pesco, D. (2007). Peer Talk: Children with Specific Language Impairment in Dyadic and Group Interactions. ProQuest.

Pizzioli, F., & Schelstraete, M. A. (2011). Children with specific language impairment: The effect of argument-structure complexity on auditory sentence comprehension. Clinical linguistics & phonetics, 25(1), 1-22.

Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., ... & Wake, M. (2014). Specific language impairment: a convenient label for whom? International Journal of Language & Communication Disorders, 49(4), 416-451.

Ryder, N., Leinonen, E., & Schulz, J. (2008). Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment. International Journal of Language & Communication Disorders, 43(4), 427-447.

Simmons, E. S., Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing pragmatic language in autism spectrum disorder: The Yale in vivo Pragmatic Protocol. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57(6), 2162-2173.

Smith-Lock, K. M., Leitao, S., Lambert, L., & Nickels, L. (2013). Effective intervention for expressive grammar in children with specific language impairment. International Journal of Language & Communication Disorders, 48(3), 265-282.

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.

Tierney, Ch., Kurtz, M., Panchik, A., & Pitterle, K. (2014). Look at me when I am talking to you evidence and assessment of social pragmatics interventions for children with autism and social communication disorders. Current Opinion in Pediatrics, 26 (2), 264-259.

Vandewalle, E., Boets, B., Ghesquiere, P., & Zink, I. (2012). Auditory processing and speech perception in children with specific language impairment: Relations with oral language and literacy skills. Research in Developmental Disabilities, 33(2), 635-644.

Vydrova, R., Komarek, V., Sanda, J., Sterbova, K., Jahodova, A., Maulisova, A., ... & Kyncl, M. (2015). Structural alterations of the language connectome in children with specific language impairment. Brain and language, 151, 35-41.

Washington, K. N. (2007). Exploring the impact of two direct treatment programs for the remediation of expressive grammar deficits in preschool and kindergarten children with specific language impairment. ProQuest.

World Health Organization. (1992). International statistical classification of diseases and related health problems: 10th revision (ICD-10). http://www.who. int/ classifications/ apps/ icd/icd.

Yarbay Duman, T., Blom, E., & Topbaş, S. (2015). At the intersection of cognition and grammar: deficits comprehending counterfactuals in Turkish children with specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58(2), 410-421.

Yoder, P. J., Molfese, D., & Gardner, E. (2011). Initial mean length of utterance predicts the relative efficacy of two grammatical treatments in preschoolers with specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research.

A program to improve pragmatic language deficiencies in children with specific language Impairment

Hanan N. Abd El Naiem Abdo

Abstract:

The current research aimed to evaluate the efficacy of a training program at improving pragmatic language deficiencies in children with SLI. The research sample consisted of (10) children with specific language disorder, and their ages ranged from 5 to 7, with an average age of (5.80) years. The following tools were used in the study: The Raven's Progressive Matrices (translated by Amina Kazem et al., 2005); the pragmatic language disorder diagnosis scale for children (Prepared by Abdul Aziz Al-Shakhas, Mahmoud Al-Tantawi, and Reza Khairy, 2015); the SLI Scale (Prepared by Abdul Aziz Al-Shakhas, Muhammad Abdo Hosseini, and Zainab Reda, 2018); and the training program (Prepared by the researcher). The results of the research study showed the effectiveness of the program at improving pragmatic language in children with SLI, as well as enhancing the ability of children to use grammar correctly within the social context. The study recommended researchers to conduct more research studies on improving pragmatic language in treating specific language disorder; to conduct training programs for children with specific language disorder; and to organize training programs that provide the new methods and techniques for dealing with children with SLI.

Keywords: pragmatic language deficiency, specific language Impairment, children.