المجلد (١٣)، العدد (٤٦)، الجزء الأول، يناير ٢٠٢٢، ص ص ١١٩ – ١٦٤

درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال بمدينة الرياض

إعداد

خلود بنت سالمين عيظه النهدي
ماجستير صعوبات التعلم

د/ نورة بنت علي الكثيري
أستاذ التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال بمدينة الرياض

إعداد

خلود بنت سالمين عيظه النهدي (*) & د/ نورة بنت علي الكثيري (**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة إلى التعرف على "درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال بمدينة الرياض" وتم استخدام المنهج (الوصفي) وتكونت أداة الدراسة (استبانة) من (٢٤) عبارة موزعة على محورين وهما: اضطرابات اللغة الاستقبالية، واضطرابات اللغة التعبيرية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمة رياض أطفال في مدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي: أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية جاءت بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة المعلمات إلى حد ما على كل من: يواجه بعض الأطفال مشكلة في الإصغاء إلى حديث المعلمة في غرفة الصف أو في غيرها، عدم قدرة بعض الأطفال معرفة مصدر الصوت، مثلًا: الإشارة إلى صورة قطار بعد سماع صوته، عدم تعرف بعض الأطفال على الأشياء المألوفة بالمطابقة مثل: (شكل مثلث)، أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التعرف على أصوات في البيئة مثل: (أصوات الحيوانات)، أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التعرف على بعض أجزاء الجسم، أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية جاءت بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة المعلمات على كل من: استخدام بعض الأطفال جملا ناقصة عند التحدث، أن بعض الأطفال يظهر عليهم انخفاض في نبرة الصوت، أن بعض الأطفال لا يشاركون في المناقشات الصفية، أن بعض الأطفال لا يتفاعلون مع أسئلة المعلمة في الصف، أن بعض الأطفال يخفقون في سرد قصة بشكل مفهوم للآخرين، أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة لدى الأطفال جاءت بدرجة عالية، حيث تأتي درجة معرفة المعلمات باضطرابات اللغة التعبيرية بالمرتبة الأولى، يليها المعرفة باضطرابات اللغة الاستقبالية.

الكلمات المفتاحية: معلمات رياض الأطفال، اضطرابات اللغة الاستقبالية، اضطرابات اللغة التعبيرية.

(*) ماجستير صعوبات التعلم.

(**) أستاذ التربية الخاصة – جامعة الملك سعود.

Kindergarten teacher's knowledge degree of receptive and expressive language disorder of children in Riyadh

By
Khoulod salimeen Alnahdi & Dr. Nora Ali Alkhathiri

Abstract

The study aimed to recognize Kindergarten teachers' knowledge degree of receptive and expressive language disorder of children in Riyadh and the teachers may intervene in kindergarten stage if they have knowledge of these disorders, then accordingly avoiding the continuation and increasing of this disorder and reading disorders and make good children future in reading learning. According to the nature and goals of the study which the researcher aims to achieve, she used the descriptive methodology. The study tool is questionnaire which consists of (24) items distributed in two aspects which are: receptive language disorders and expressive language disorders. The study sample consists of (50) kindergarten teachers in Riyadh. The study got many findings, the most important as following: the knowledge degree of kindergarten teachers of receptive language disorders is medium degree; which is represented in fairly agreement of teachers on: many children face problem in listening to teacher speech in classroom, disability of children to identify the source of the voice for example referring to train picture after hearing its voice, disability of children recognizing familiar things by conformity like (Triangle picture), many children have difficulty in recognizing voices in nature like (animal voice), many children have difficulty in recognizing many of body parts. The kindergarten teachers' knowledge degree of expressive language disorders is high which is represented in teachers' agreement on all of: children use incomplete sentences during

talking, decrease in tone of voice appears on many children, many children don't participate in summer discussions, many children don't interactive with teacher questions in classroom, many children fail in telling story understandably to others. The kindergarten teachers' knowledge degree of children language disorders is high as the teachers' knowledge degree of expressive language disorders is in the first rank then knowledge of receptive language disorders is in second rank.

1- There are not statistical differences between the averages of sample people's response about the kindergarten teachers' knowledge degree of receptive and expressive language disorders in difference of specialty variable.
2- There are not statistical differences between the averages of sample people's response about the kindergarten teachers' knowledge degree of receptive and expressive language disorders in difference of academic experience years variable.
3- There are not statistical differences between the averages of sample people's response about the teachers' knowledge degree of expressive language disorders in difference of academic qualification variable.
4- There are statistical differences in the level of (0.05) between the average of sample people's response about: (teachers' knowledge degree of receptive and expressive language – total teachers' knowledge degree of children language disorders) in the difference of academic qualification variable, and that is in favor of teachers whose academic qualification is graduate studies.

المقـــدمـــــة:

إن اكتساب اللغة تعد من أهم المهارات الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة خلال الخمس سنوات الأولى من عمر الطفل، حتى تتكون لديه حصيلة لغوية ويقوم باستخدام اللغة في التواصل والتعبير عن الذات، وتعتبر عاملًا أساسيًا في عملية التعلم وتساعد على النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والتكيف السليم مع المجتمع. (الحربي،٢٠١٢).

وذكر (Sangster, 2008) في دراسته أن في أواخر الستينيات (١٩٦٠)، تأسست العلاقة بين اللغة الشفوية والقراءة من خلال البحوث. وأكدت الدراسة أن هناك علاقة بين اللغة الشفوية والنجاح في القراءة، وأنها تحتاج إلى معرفة المعلمين ببنية اللغة والتطوير المهني لهم في إجراء تقييمات اللغة الشفوية لدى الأطفال.

صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال تعتبر تحديًا كبيرًا للمعلمين، حيث يحدد السن الذي يتم عنده اكتشاف الصعوبة نوع الصعوبة وشدتها، وكلما كان الكشف مبكرًا عن صعوبة اللغة الشفهية في مرحلة رياض الأطفال كلما كان التغلب على الصعوبة أفضل والتقليل من ظهورها في المستقبل. (الحربي،٢٠١٢).

وهناك علاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أوضحت لنا دراسة (lonigam,puranik,2012) أن الأطفال في سن الروضة إذا كانوا يعانون من ضعف اللغة الشفهية فإنهم قد يتعرضون إلى صعوبات الكتابة وصعوبات القراءة المبكرة، فيتبين لنا أهمية اللغة الشفهية في مرحلة الطفولة وتأثيرها الكبير على المهارات الأكاديمية: القراءة والكتابة.

تعتبر اللغة الشفهية من أهم وسائل التواصل والتعبير عن الأفكار للآخرين. وهى تحتاج إلى مهارات لابد أن تدرب معلمة الروضة الطفل عليها خصوصا وأن مرحلة الروضة من (٤- ٦) يطلق عليها البعض أنها مرحلة السؤال فهي مرحلة نمو لغوي كبير للطفل، وفي هذه المرحلة يكون الطفل شغوفا باستخدام اللغة في الاستفسار عما حوله، واستطلاع كل مجهول وغامض لديه. ومن أهم مهارات اللغة التي يجب أن تدرب المعلمة أطفالها عليها هي ما يلي: مهارة اللغة الاستقبالية الشفهية، ومهارة اللغة التعبيرية الشفهية. وبذلك يستطيع الطفل أن يستخدم اللغة للاتصال والتواصل. (المشرفي، الجرواني،٢٠١٠).

ونظرًا لأهمية اللغة الشفهية في مرحلة رياض الأطفال، وأهمية التعرف عليها حتى يتم اكتساب اللغة بشكل فعال وناجح، ودور معلمات رياض الأطفال في التعرف على اضطرابات اللغة الشفهية والمتمثلة في (اضطرابات اللغة الاستقبالية) و (اضطرابات اللغة التعبيرية)، لتفاديها قبل أن تؤثر على تعلم القراءة. فسوف تقوم هذه الدراسة بإبراز مفهوم اضطرابات اللغة الشفهية، وسوف تعمل على استعراض درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واضطرابات اللغة التعبيرية لدى أطفال الروضة.

مشكلة الدراسة

بأن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية من ضمنها اللغة، وصعوبات التعلم الأكاديمية والتي من ضمنها القراءة والكتابة، فإن الأسس النمائية تشكل المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي، فالقدرة على فهم واستخدام اللغة وهي جانب نمائي تعد متطلبًا سابقًا لتعلم القراءة، وهي الجانب الأكاديمي. وتقدر بعض الدراسات أن حوالي (٥٠%) من ذوي صعوبات التعلم يعانون من خلل في اللغة الشفوية. (السويري،٢٠٠٦).

معلمة رياض الأطفال هي الركيزة في العملية التعليمية، تمثل أهمية كبيرة لكل النظم التعليمية على مستوى العالم، وتعتبر ركنًا أساسيًا في مجموعة العمل التي تهدف لمساعدة الطفل ذو الصعوبة التعليمية على اكتشافه والتغلب على آثار صعوباته، ولذا كان من المهم معرفتها ودرايتها بالصعوبات النمائية التي يعاني منها الأطفال ومنها اضطرابات اللغة الشفهية والمتمثلة في (اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية)، لأداء عملها على أكمل وجه والتغلب على قصور التحصيل الأكاديمي الذي قد ينتج جراء إهمالنا للصعوبات التعلم النمائية.

ولن تتحقق هذه العلاقة إلا إذا أدركت معلمة رياض الأطفال أهمية التعرف المبكر لصعوبات اللغة الشفهية ومدى تأثيرها على العملية التعليمية بشكل عام، وتعليم ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، فقد اتفق المهنيون في مجال التربية الخاصة على التعرف بأسرع وقت ممكن على الأطفال الذين يتأخر نموهم بشكل ملحوظ عن أقرانهم، وأن فاعلية التعرف على هؤلاء الأطفال هو التنبؤ بالصعوبة التي من المحتمل أن تترك أثرًا على مستقبل الطفل الأكاديمي. (الحربي، ٢٠١٢)

لا يمكن أن تتحقق أهداف التعرف على صعوبات اللغة الشفهية بالشكل المطلوب دون مشاركة قوية من قبل معلمات رياض الأطفال. وإن معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الشفهية بات أمرًا ضروريًا من أجل النجاح والنهوض بالعملية التربوية والتعليمية، لأن حياة الطفل في رياض الأطفال لا تنفصل عن حياته الدراسية، وبناء على ما عايشته الباحثتان أثناء عملهن في الميدان في مجال تعليم طالبات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والآثار الناجمة عن اضطرابات اللغة الشفهية وتأثيرها على تعلم القراءة لطالبات صعوبات التعلم. فإن هذا يتطلب الوقوف على حقيقة الأمر للتحقق من درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بالأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة الشفهية في مجال (اضطرابات اللغة الاستقبالية و اللغة التعبيرية). ومحاولة التعرف على العوامل التي تسهم في زيادة معرفتهم باضطرابات اللغة الشفهية لدى الأطفال. وبناء على ذلك فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

- ما درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال؟

أسئلة الدراسة:

والتحقق من سؤال الدراسة الرئيسي بالإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، تعزى إلى متغير التخصص؟

٢- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسية؟

٣- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي؟

أهـــداف الـــدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال من خلال التعرف على الأهداف التالية:

١- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية تعزى إلى المتغيرات التالية: التخصص-سنوات الخبرة التدريسية – المؤهل التعليمي.

٢- التعرف على أبرز مظاهر اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى أطفال الروضة.

٣- التعرف على العوامل التي تساعد معلمات رياض الأطفال للتعرف على خصائص الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة الاستقبالية واضطرابات اللغة التعبيرية.

أهميـــة الـــدراســـة:

وتنبع أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١- إلقاء الضوء على المفاهيم ذات العلاقة باضطرابات اللغة الشفهية في مجال (اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية)، لدى تعليم الاطفال.

٢- قلة الدراسات العربية على حسب علم الباحثة التي تناولت موضوع اضطرابات اللغة الشفهية لدى الأطفال وبالتحديد في درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، من أجل تفادي الصعوبات الأكاديمية فيما بعد.

٣- فتح الباب أمام باحثين آخرين لدراسات مشابهة لهذه الدراسة، تعالج الموضوع من جوانب أخرى.

٤- تحديد العوامل المهمة التي تساهم في زيادة معرفة معلمات رياض الأطفال بمجال تعليم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة الشفهية والمتمثلة في (اضطرابات اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية).

حدود الدراسة: **تنحصر الدراسة الحالية في الحدود التالية:**

الحدود الموضوعية: التركيز على درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، ومدى تأثيرها على تعلم القراءة.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تمت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧ هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت حدود هذه الدراسة على جميع الروضات التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

درجـــة المعـــرفـــة:

وفي اللغة: يقصد بالمعرفة إدراك الشيء على حقيقته، ومعرفة الأشياء على حقيقتها.

ويقصد بها في الدراسة: هي الحصيلة المعلوماتية التي تمكن من الإحاطة، والإدراك بفئة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة الشفهية، في مجال (اضطرابات اللغة الاستقبالية) و(اضطرابات اللغة التعبيرية)، ومدى تأثير اللغة الشفهية على تعلم القراءة، وخصائصهم، وطرق الكشف عنهم، والبرامج المقدمة لهم. (بالحمر، بخيت،٢٠١٣)

اللغـــة الشفهيـــة:

تشير (زينب شفير) إلى أن اللغة الشفهية هي وسيلة لنقل الأفكار من الشخص إلى الشخص المتلقي، ويكون هذا اللفظ منطوقًا فيتلقاه الشخص المتلقي بحاسة السمع. (بودينار، ٢٠١٤)

اضطرابات اللغة الشفهية: المقصود بها عدم انتظام الوظيفة اللفظية حيث تظهر الكلمات غير واضحة، ويكون هناك قصور في تركيب الجمل، فاللغة الشفوية للطفل لا توافق عمره الزمني، فتصاب لغته الشفهية بالاضطرابات التالية:

- **اضطرابات اللغة الاستقبالية:** يتمكن الطفل من سماع الآخرين ولكن يفشل في فهم معنى ما يقال، ويواجه صعوبة في فهم الكلمات المجردة.
- **اضطرابات اللغة التعبيرية:** عدم قدرة الطفل على التعبير عن نفسه من خلال الكلام، وعدم قدرته على استخدام جمل طويلة ومعقدة. (بودينار،٢٠١٤)

الإطـــار النظـــري

تم تناول الإطار النظري من خلال أربعة محاور: المحور الأول: أهمية مرحلة رياض الأطفال وذلك لكون الدراسة تركز على معلمات رياض الأطفال، ثم تطرقت الباحثتان للمحور الثاني: النمو اللغوي لدى الأطفال، ثم عرجت الباحثتان على المحور الثالث: الصعوبات النمائية لدى الأطفال. ثم اختتم المحور الرابع: باضطرابات اللغة الشفهية: (اضطرابات اللغة الاستقبالية واضطرابات اللغة التعبيرية لدى الأطفال).

المحور الأول: أهمية مرحلة رياض الأطفال

مؤسسات رياض الأطفال هي تلك المؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية التي تقوم بقبول الأطفال دون سن الدخول للمدرسة الابتدائية، وتقوم بتقديم البرامج التربوية لهم بهدف إعدادهم وإكسابهم بعض القدرات والمهارات المعرفية والاجتماعية واستعداداتهم. ويشمل اهتمامها نواحي نموهم المختلفة من لغوية وبدنية واجتماعية ونفسية وإدراكية وانفعالية وتعليمية وترويحية وغيرها، مما يحقق توفير بيئة أفضل تمكن من النمو السليم المتوازن في هذه النواحي. (مهودر، ٢٠١٢).

نظرًا للاهتمام المتزايد بمرحلة الطفولة، التي تعد أساسًا في نمو الجوانب والمهارات النمائية الأساسية فتهتم رياض الأطفال بتنمية الطفل اجتماعيًا ومعرفيًا وانفعاليًا ولغويًا، والتي يتعلم من خلالها الأطفال. وإن الهدف الرئيس لتربية الطفل هو إتاحة الفرصة أمامه للنمو الشامل، وأن يكون النمو في جميع الجوانب؛ لأن كل جانب يؤثر في بقية جوانب النمو الأخرى ويتأثر بها. (أبو جابر والطباخي، ٢٠٠٩).

وتوصف المرحلة الأولى من حياة الطفل في اكتسابه للمهارات اللغوية بمرحلة التعلم المنبثق أو الناشئ للقراءة والكتابة Emergent Literacy. ويؤكد منحى التعلم اللغوي الناشئ أن المهارات اللغوية تنمو وتنمى بشكل متزامن ومترابط حيث يكون لكل مهارة منها دور مهم في تنمية المهارات الأخرى. ونظرًا لوجود هذا التداخل بين المهارات اللغوية فإنه لا يمكن فصل الجانب اللغوي من برامج الطفولة عن جوانب النمو الأخرى كالنمو الاجتماعي والعقلي والحركي والمعرفي، فالنمو اللغوي والتنمية اللغوية للطفل في رياض الأطفال تحدث في جميع فترات البرنامج وفي كل المواقف أثناء

التفاعل مع من حوله من المعلمات والأقران وأثناء الأنشطة التعليمية في البيئة التعليمية، وهذا يعرف بالمنهج المتداخل Integrated Curriculm فاللغة تستخدم في جميع جوانب العملية التعليمية بشكل مباشر وغير مباشر. (العبدالكريم، الفارس، النصار، الحوامدة، والخضير، ٢٠١٥).

وتؤكد الدراسات أهمية توافر ثلاثة عناصر أساسية في أي منهج تعليم لغوي في برامج الطفولة المبكرة.وهي فهم اللغة المنطوقة، وإدراك الصوتيات، ومعرفة اللغة المكتوبة (Neuman,Layzer,2002). فالطفل في هذه المرحلة الأولية من التعلم اللغوي بحاجة إلى تعرف الحروف الهجائية وأصواتها. وتركيب الكلمات وتحليلها إلى أصواتها الأولية ومعانيها، بالإضافة إلى تركيب الجمل، ووظائف اللغة واستخداماتها، ومبادئ الكتابة. هذه المهارات والمفاهيم اللغوية أدرجتها رابطة (NAEYC,2007) في وثيقة معايير الجودة في رياض الأطفال، وذلك لأهمية الجانب اللغوي في مرحلة رياض الأطفال. (العبدالكريم وآخرون،٢٠١٥)

معلمة رياض الأطفال:

تعتبر معلمة رياض الأطفال حجر الزاوية داخل الروضة، فهي أول من يتعامل مع الطفل، وتلعب دورًا هامًا في حياة الطفل، وتقع على عاتقها مسئولية تنشئة الأطفال تنشئة تربوية ونفسية سليمة. لذلك من الشروط الأساسية لنجاح أي عمل يتم النهوض به في مرحلة رياض الأطفال، هو حسن اختيار المعلمات والعمل على إعدادهن ثم تدريبهن أثناء الخدمة في مستوى جيد. (عبدالحليم، ٢٠١٠)

وبالرغم من الاهتمام المتزايد الذي حظي به التعليم ما قبل المدرسة في الآونة الأخيرة، فإن الناظر للممارسات التعليمية التقليدية لمعلمات رياض الأطفال يلحظ أن ثمة حاجةً لتحسين أدائهن وخاصة فيما يتعلق بتنمية المهارات اللغوية. ذلك أن الأبحاث النفسية والتربوية التي أجريت في مجال تنمية اللغة الشفوية (الاستماع والحديث) واللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) بينت بوضوح أن الأطفال الصغار يظهرون سلوكيات القراءة والكتابة في سن مبكرة، وأنهم يكتسبون اللغة الشفوية واللغة المكتوبة في تزامن وترابط إذا ما وجدوا في بيئات متعلمة، فضلاً عن أنهم يكتسبون القدرة على تكوين مفاهيم القراءة والكتابة المبكرة بشكل تلقائي وطبيعي دون أن يتلقوا تدريساً رسمياً للقراء والكتابة. (Strickland & Morrow, 1989; Durkin, 1993; Justice, 2007)

فمرحلة رياض الأطفال من أهم مراحل النمو اللغوي، حيث يمثل النمو اللغوي جزءاً هاماً من النمو العقلي للأطفال، ويساعد كذلك على تطورهم المعرفي. فسماع الطفل لكلام الآخرين (اللغة الشفوية) أو رؤيته للمواد المطبوعة (اللغة المكتوبة) يكون باعثاً على التفكير، والتفكير يتبعه تعبير أي تتبعه لغة، فضلاً على توسع مداركه وتصوراته للعالم المحيط به. فالأطفال يحتاجون لتنمية لغتهم المحكية والمقروءة إلى فرص الاتصال بغيرهم ومساعدة الكبار على إتاحة الفرص الوفيرة لهم. (جميعان، الخوالدة، احميدة،٢٠١١)

المحور الثاني: النمو اللغوي لدى الأطفال

اكتساب الطفل للغة

تعتبر اللغة مهمة للطفل لأنها هي الوسيلة لاتصاله بالعالم الخارجي، وهي الأداة التي من خلالها يكتسب المهارات الأخرى التي يتواصل بها ويعرف الأشياء والمفاهيم ويكتشف خصائص البيئة من حوله، فبواسطة اللغة يتمكن الطفل من التفاعل مع الآخرين يستمع إليهم ويفهم أفكارهم ومشاعرهم وعندما يستمع الطفل لمن خاطبه يكتسب مفردات لغوية ويستطيع من خلالها التعبير والتفاهم معهم. كما أن اللغة عامل في تفاعل الطفل مع البيئة والتعامل والتعلم لذلك نجد أن لغة الطفل تتطور وتتحسن بعلاقته مع الآخرين، وأن كثرة استعماله المفاهيم والمدركات من خلال خبراته التعليمية في الأسرة، وفي رياض الأطفال ثم في المدرسة الابتدائية، ذلك يؤدي إلى تقدمه في استخدام اللغة، وزيادة مفرداته اللغوية، وأساليب التركيب اللغوي، والتعابير المتنوعة في جمل أكثر تعقيدًا وتركيبًا وتنوعيًا. (شحاتة، ٢٠١١).

مراحل التطور اللغوي عند الأطفال

تتطور لغة الأطفال بشكل سريع خلال السنوات الأولى من أعمارهم، حيث يتقن الأطفال الكثير من المهارات اللغوية عند بلوغهم عمر (٥-٦سنوات). والتطور ينطوي على مهارتي الاستقبال (الفهم)، والتعبير (الإنتاج). وتتسم سرعة التطور اللغوي عند الأطفال بالتباين الشديد من طفل إلى آخر، فكثيرًا ما يصل بعض الأطفال إلى عمر الثلاث سنوات ولا يزالون لا يتقنون سوى

بضعة كلمات محدودة، بينما نجد طفل عمره سنتين أو أقل يتحدث بجمل واضحة ومفهومة. ويمكن تفسير ذلك التباين من خلال العوامل التي تؤثر على التطور اللغوي، وبالتحديد العوامل البيئية، والعوامل الذاتية الخاصة بالطفل كالذكاء وسلامة أجهزة النطق. (بطرس، ٢٠٠٩)

المحور الثالث: صعوبات التعلم لدى الأطفال

صعوبات التعلم لدى الأطفال من الأهمية اكتشافها والعمل على علاجها، حيث يتعرض الأطفال لأنواع مختلفة من الصعوبات تقف عقبة في طريق تقدمهم العملي مؤدية إلى الفشل التعليمي والتسرب من المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها. (الطواب ومحمد، ٢٠١٢)

فالأطفال يكونون بحاجة إلى دعم من المعلمة، فكلما اكتسبت المعلمة القدرة على فهم أطفالها ومستوياتهم الذهنية والمعرفية ومشكلاتهم الادراكية، فإن ذلك يجعل منها أكثر فهمًا، ومعرفة وتمييز للفئات المختلفة من الأطفال وتقديم المساعدة المناسبة لهم. لذا فعلى معلمة رياض الأطفال اكتساب الادراك والفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم، يعتبر أمر ضروري وهام جدًا، لأن المعلمة هي أول شخص تتعامل مباشرة مع الطفل، وأول من تستطيع أن تلاحظ ما يحدث معهم من أحداث وتطور وتقدم تعلمي، ومن ثم تتصل بالجهة المعنية، لكي تقوم باتخاذ الإجراءات اللازمة. (نصر الله ومزعل، ٢٠١١).

٣:٣ تصنيف صعوبات التعلم للأطفال

يكاد يكون هناك اتفاق بين المتخصصين بمجال صعوبات التعلم على تصنيف هذه الصعوبات تحت تصنيفين رئيسيين، فعملت اللجنة الوطنية (١٩٩٤) NJCLD على تصنيف الصعوبات ضمن مجموعتين وهي:

١- صعوبات التعلم النمائية: Developmental Learning Disabilities:

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. ومن ثم فإن أي

اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يعزز بالضرورة إلى العديد من الصعوبات الأكاديمية، ولذلك يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها. (السويري، ٢٠٠٦: ص١٥)

وهذه الصعوبات يمكن أن تقسم إلى نوعين فرعيين، وهما:

أ) **صعوبات أولية:** مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة.

ب) **صعوبات ثانوية:** مثل التفكير، والكلام، والفهم واللغة الشفهية.

وتوجد صعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات أساسية هي:

- النمو اللغوي.
- النمو المعرفي.
- نمو المهارات البصرية الحركية. (الطواب، محمد، ٢٠١٢: ص٢٠)

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disabilities:

ويقصد بها صعوبات التعلم في الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والتهجي والتعبير والرياضيات وتتفاعل الصعوبات النمائية مع الصعوبات الاكاديمية منتجة اضطرابات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي. في هذه الدراسة سيتم التعرف على درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الشفهية في مجال اضطرابات اللغة الاستقبالية واضطرابات اللغة التعبيرية باعتبارهم من صعوبات التعلم النمائية التي قد تؤثر على الصعوبات الأكاديمية لدى الأطفال، فيأتي أهمية الكشف المبكر عنها من قبل معلمات رياض الأطفال حتى يتم تفاديها بشكل مبكر. (السويري، ٢٠٠٦: ص١٥)

٤:٣ العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية:

توجد علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، أي أن الصعوبات الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وتنتج عنها، فقد يكون عجز الطالب في القراءة كصعوبة أكاديمية راجعة إلى عدم قدرته على تركيب الأصوات وجمعها في كلمة واحدة، فإن العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية علاقة سبب ونتيجة.

وبذلك يمكن أن نقول صعوبات التعلم النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية والسبب الرئيسي لها، فبينهم علاقة وثيقة فهما غي مستقلين تمامًا، فالطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم نمائية لابد أن يؤدي ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية حيث تشكل الأسس النمائية الجانب الرئيسي للتعلم الأكاديمي.

تشير نتائج الدراسات المتعلقة بعلاقة صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، أنه يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من صعوبات التعلم النمائية. وأن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيرًا وأهمية متعلقة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة. (Kirk و Chalfant، ٢٠١٢)، (العدل، ٢٠١٢)، (السويري،٢٠٠٦)

ستركز الدراسة الحالية على (الجانب اللغوي) لمدى أهميته في اكتساب المعارف وارتباطه الوثيق بجميع المجالات. ولكي نصل بفاعلية لعلاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الحد الأقصى يجب أن يكون التركيز على الوقاية، والتدخل المبكر بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية. وهذا يتمثل في دور مرحلة رياض الأطفال ومعرفة المعلمات في هذه المرحلة بصعوبات التعلم النمائية واكتشافها ومعالجتها حتى لا تأثر على الأطفال في المراحل الدراسية اللاحقة.

أهمية التعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

- الغاية الرئيسية من التعرف المبكر هو التعرف بأسرع وقت على الأطفال الذين ينحرفون نموهم أو يتأخر بشكل ملحوظ عن نمو الأطفال الأخرين.
- التعرف المبكر ليس تشخيصًا ولكنه وسيلة للتعرف على انحراف النمو.
- الهدف من الكشف المبكر هو التنبؤ بالإعاقة أو المشكلة التي من المحتمل أن تترك أثر كبير على نمو الطفل ومستقبله.
- يعتبر الكشف المبكر الخطوة الأولى والتمهيدية لخطوات لاحقة تشتمل على التقييم الشامل لأداء الطفل في مجالات النمو (النمو المعرفي، والنمو الحركي، والنمو اللغوي، والنمو الاجتماعي الانفعالي)
- المعلمة هي أكثر الأشخاص وعيًا بالمظاهر والخصائص السلوكية للأطفال من حيث وجود الصعوبات، وتعتبر معلمة الروضة أكثر العناصر إسهامًا في الكشف المبكر عن

ذوي صعوبات التعلم وفي وضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهم من خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل الفصل، وتقويم مدى فاعلية تلك البرامج.

- دور معلمة رياض الأطفال للكشف عن صعوبات التعلم أن تعمل على اكتشاف نواحي القوة والضعف لدى الأطفال، وأن تعد البرامج الإثرائية لتقوية جوانب الضعف.
- التعرف على استراتيجيات التعلم التي يستعملها الأطفال وتدريبه على استخدامها، بالإضافة إلى تعليمه استخدام استراتيجيات تناسب قدراته. من (الطواب ومحمد، ٢٠١٢)، (العريشي، رشاد، وعلي، ٢٠١٢)، (نصر الله و مزعل، ٢٠١١).

المحور الرابع: اضطرابات اللغة الشفهية لدى الأطفال:

- لقد تمثلت اضطرابات النمو اللغوي عند الأطفال في مشكلات تتعلق بعلم أصوات الكلام، وعلم الصرف وبناء الجملة وتركيبها، وتطورها، وفي المحتوى والشكل والاستخدام. ويعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من بعض المشكلات اللغوية أو جميعها، فقد تصيب اللغة الداخلية أي اللغة التي يتحدث بها الطفل مع نفسه، أو القدرة الاستقبالية للغة أو اللغة الاستيعابية، أو القدرة التعبيرية للغة أي إمكانية الطفل من التعبير عن نفسه بيسر وسهولة بشكل مفهوم من المستمع. ويذكر كلًا من (Kirk و Chalfant، ٢٠١٢)، (بودينار، ٢٠١٤) تصنيف اضطرابات اللغة على أنها اضطرابات في: اللغة الاستقبالية الشفهية، واللغة التكاملية، واللغة التعبيرية الشفهية.

والكثير من المراجع تخلص إلى أن هذه المشكلة تتمحور في مشكلتين أساسيتين: واضطرابات اللغة الاستقبالية، اضطرابات اللغة التعبيرية.

إن النمو اللغوي عند الطفل يعتبر جانبًا مهمًا من جوانب النمو، كالنمو الجسمي المعرفي والعصبي فأي اختلال في جوانب النمو لدى الطفل ينعكس سلبًا على النمو اللغوي، مما يسبب مشاكل في اكتساب لغة سليمة وخاصة اللغة الشفهية ولذا عمدت الباحثة إلى اعتماد هذا التقسيم للتعرف على درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بهذه الاضطرابات التي يمكن أن يصاب بها الأطفال. والاضطرابات التالية هي:

مفهـــوم اللغـــة الاستقبـــاليـــة :

تعرف أنها مجموعة من المهارات وتشمل سماع وفهم وتنفيذ اللغة، وهي قدرة الشخص على فهم التواصل وهو ما يعرف بالاستيعاب أو اللغة الاستقبالية، وهي فهم الكلمات والأفكار المنطوقة، ومعالجة المعلومات السمعية. وتركز اللغة الاستقبالية على الاستماع وفهم الرسالة التي تنقل إلينا بشكل صحيح.

اضطـــرابـــات اللغـــة الاستقبـــاليـــة :

يتمكن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية من سماع كلام الآخرين ولكنهم لا يفهمون معنى ما يقال. وتسمى هذه الحالة بالحبسة الاستقبالية، وعدم القدرة على فهم المعاني اللفظية السمعية، ويعتبر عدم القدرة على استقبال وتفسير اللغة المنطوقة الخاصية الأساسية في صعوبة اللغة الشفهية الاستقبالية.

مظاهر اضطرابات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال تظهر في:

- صعوبة في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والخبرات والمشاعر.
- صعوبة في تعلم الكلمات وفهم التراكيب وإتباع التعليمات.
- فهم الاتجاهات وتمييزها.
- ظهور الطفل وكأنه غير منتبه، ويبدو للآخرين أنه لم يسمع ما يطلب إليه علمًا أن سمع طبيعي.
- إظهار الطفل صعوبة في فهم الكلمات المجردة.
- يستخدم الطفل ظرف الزمن استخدامًا خاطئًا، كأن يقول ذهبنا إلى السوق غدًا. (السويري،٢٠٠٦)، (بودينار،٢٠١٤)

مفهـــوم اللغـــة التعبـــيريـــة :

عرفها الروسان (٢٠٠٠) أنها تلك اللغة التي تتمثل في قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابتها. وعرفها زريقات (٢٠٠٤) اللغة التعبيرية أنها تلك اللغة التي تتمثل على التعبير عن أفكانا بكلمات منطوقة، والنطق هو: القدرة على لفظ كل كلمة بوضوح. من (السويري،٢٠٠٦).

اضطرابات اللغة التعبيرية:

هي عدم القدرة على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، ويواجهون صعوبة في استخدام الجمل المجردة، واستخدام القواعد اللغوية الصحيحة، ولا يستطيعون التواصل أو التفاعل اجتماعيًا ولا يتكلمون في الصف.

ويشير عدد من الباحثين (السويري، ٢٠٠٦)، (بودينار، ٢٠٠٩)، (Kirk و Chalfant, 2012) إلى:

مظاهر اضطرابات اللغة التعبيرية لدى الأطفال تظهر في:

صعوبة في اختيار واسترجاع الكلمات المناسبة للموقف، أو إعادة ما تم سماعه ويعزى إلى صعوبة في الذاكرة السمعية، وصعوبة في بناء الجمل وعجز في تركيبها، صعوبة في بناء الجمل وعجز في تركيبها، حذف وتبديل الكلمات أثناء الكلام، **يظهر الطفل مقاومة للمشاركة في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة، حيث يرفض الطفل الكلام عندما يطلب إليه ذلك.**

المحدودية في عدد المفردات التي يستخدمها الطفل، بحيث يظهر كلامه أقل من عمره الزمني.

ويظهر لنا أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يظهر لديهم صعوبات في عملية التواصل ونجد أن بعض الأطفال يعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية، أو اضطرابات في اللغة التعبيرية، فتؤثر على اكتساب اللغة بشكل صحيح وتعيق عليهم تعلم القراءة. والبعض الآخر قد يجتمع لديهم اضطرابات من نوعي اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

وذكر (Dahmer, 2010) أن مهارات القراءة المكتسبة خلال رياض الأطفال تعتبر ضرورية، لتعلم القراءة الأساسية الناجحة في المرحلة الابتدائية في وقت لاحق، فتعتبر اللغة الشفهية دعامة لاكتساب مهارات القراءة. ويجب الاهتمام بها من مرحلة رياض الأطفال.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات موضوع اضطرابات اللغة الاستقبالية واضطرابات اللغة التعبيرية لدى الأطفال، من حيث تناول بعضها برامج لغوية لمعالجة اضطرابات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال، وتناول البعض الآخر التعرف على اضطرابات اللغة الاستقبالية واضطرابات اللغة التعبيرية الأكثر

شيوعًا لدى أطفال صعوبات التعلم ومقارنتها بالعاديين، وأيضًا علاقة الاضطرابات اللغوية بصعوبات التعلم لدى الأطفال، ومنها من تناول تصورات ومعتقدات معلمات رياض الأطفال اتجاه أهمية الوعي الصوتي واللغة الاستقبالية واعتبارها مهارة القراءة الأساسية، واتجاه معلمات رياض الأطفال نحو أهمية المهارات اللغوية، ودور المشرفين التربويين في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية، والعلاقة بين اللغة الشفهية في رياض الأطفال والنجاح في تعلم القراءة في الصفوف الدراسية، وذلك على المستويين المحلي والدولي.

هناك دراسة قام بها (Costantino, 2013) والتي بعنوان: تصورات معلمي رياض الأطفال للعلاقة بين اللغة الشفهية وتحصيل قراءة طلبة رياض الأطفال، وتأثير معايير السياسة التعليمية في الدولة على رياض الأطفال، أجريت في ولاية كاليفورنيا، من جامعة Azusa pacific، هدفت إلى التعرف على العلاقات بين مفاهيم المعلمين ومدى ملائمة معايير السياسة التعليمية (ايلا) وأثرها على تطوير اللغة الشفهية في رياض الأطفال وتحقيق القراءة لاحقًا. وكانت العينة من ١٠٩ معلم عمل مسح لتصوراتهم من خلال الاستبيان و ١٢ معلما للمقابلة. الذين شملهم الاستطلاع معلمي المدارس العامة في ولاية كاليفورنيا فقط، واستخدم استبيان ومقابلة، والمنهج الوصفي لوصف العلاقة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن التقدم في القراءة كان راجع إلى كفاءة الطالب في اللغة الشفهية في بداية العام وهذا الذي مكنه من تجاوز معايير السياسة التعليمية (ايلا) التي كانت تركز على القراءة في مرحلة رياض الأطفال، وكشفت النتائج عن معتقدات المعلمين ان المنهج (ايلا) غير مناسب للطلاب الذين يعانون من اضطرابات اللغة الشفهية. وأوصت الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة الشفهية لابد أن يستفيدون من برامج رياض الأطفال، ويجب أن يكون هناك تبادل معلومات بين معلمي رياض الأطفال للاستفادة من التجارب والخبرات وهذا ضروري للتخطيط الفعال لمنهج فعال يدعم تنمية مهارات اللغة الشفهية، يجب الاهتمام بالأنشطة واللعب مع الأطفال لإكسابهم اللغة، وعلى معلمين رياض الأطفال اتباع معايير الدولة الحالية في التعليم بشأن المناهج الدراسية التي تشجع على تطور اللغة الشفهية لأن القراءة واللغة الشفهية لديها علاقة متبادلة. مؤكدًا أن اللغة الشفهية في رياض الأطفال من الممكن أن تعزز القراءة والانجاز لاحقًا في المراحل الدراسي، وإدراج هذه الانشطة في رياض الأطفال التقليدية.

وقام كلًا من (عليمات، الفايز،٢٠١٢) بدراسة وهدفت إلى استقصاء فعالية برنامج تدريبي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال من ذوي الاضطرابات اللغوية.

وتكونت عينة الدراسة من أطفال ما قبل المدرسة، تكونت العينة من ٢٠ طفلًا، موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية تخضع لبرنامج تنمية مهارات اللغة الاستقبالية، وعينة ضابطة تتلقى علاجها في المركز الأردني لتقويم النطق واللغة. أعمارهم تتراوح من ٣–٥ سنوات، وذكائهم متوسط، والاضطراب لا يرتبط بأي إعاقة، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وتم استخدام المنهج الكمي والتصميم شبه تجريبي، والاختبار القبلي والبعدي. وأدوات الدراسة عبارة عن (مقياس اللغة الاستقبالية، إعداد فارس، ٢٠٠٥) واستخدم البعد اللغوي في المقياس لقياس المفردات اللغوية، وبعد تركيب الجمل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج العلاجي التجريبي كان أكثر فاعلية في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية من البرنامج المعتاد استخدامه في المركز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والبعدي فيما يتعلق بتركيب الجمل بصالح الإناث، وفهم المفردات لصالح المجموعة التجريبية، ومهارة فهم تكوين الجمل لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية. وهذا يدلنا على أن تدريب الأطفال في المركز والمبني على أسس نظرية علمية، والموجه بطريقة محددة يؤدي إلى تطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال.

وفي دراسة قام بها كلًا من (جميعان، الخوالدة، احميده ٢٠١١) والتي هدفت إلى التعرف على دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة مكونة من ٢١٣ معلمة رياض أطفال، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من ٣٦ فقرة، خمسة مجالات لمعرفة آراء معلمات رياض الأطفال بدور المشرف في تحسين ممارساتهن التعليمية فيما يتعلق بالمهارات ومن ضمنها تنمية مهارات الأطفال اللغوية. أظهرت النتائج أن دور المشرف في تحسين الممارسات متدني على معظم المجالات، وعدم وجود فروق دالة احصائيًا بين آراء المعلمات حول دور المشرف تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والموقع. وأن نتائج الدراسة في مجال

النمو المهني لمعلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية احتلت المرتبة الخامسة والأخيرة، هذا مما يدل على أن معظم المشرفين لا يحملون مؤهلات علمية في تربية الطفولة والتخصصات التربوية مثل التربية الخاصة، وهذا لا يساعد المعلمات في التعرف على الأساليب والممارسات التعليمية في مجال تنمية مهارات الأطفال اللغوية.

وهناك دراسة قام بها (Dahmer, 2010) وهدفت إلى وصف تصورات وسلوكيات معلمات رياض الأطفال فيما يتعلق الاستخدام للوعي الصوتي في تجربة الفصول الدراسية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكذلك جمعت بين طرق المسح والارتباط، ومن بين المشاركين في الدراسة معلمات رياض الأطفال البالغ عددهم ٢٤٣من ٨٥ مدرسة ابتدائية في أونتاريو، وجاءت النتائج بأنه توجد علاقة بين سنوات الخبرة وتفعيل المعلمات للوعي الصوتي للأطفال البالغة أعمارهم من ١-٥ سنوات باعتبارها المهارة الأساسية للقراءة، وأهمية التركيز على التعليمات الصوتية والأنشطة التي تركز على اللغة الاستقبالية وتنميتها لدى الأطفال لتمكنهم من القراءة بشكل صحيح.

وجاءت دراسة قام بها كلًا من (أبوجابر، الطباخي، ٢٠٠٩) والتي هدفت إلى معرفة معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة، والتي تبرز في مرحلة الطفولة المبكرة، وتكونت العينة من ٦٥٧ معلمة رياض أطفال حكومية و١٧٢٨ معلمة رياض أطفال أهلية ومن ضمنهم ٣ معلمات رياض أطفال لذوي الاحتياجات الخاصة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخدام الاستبانة، وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية: أن معتقدات المعلمات حول أهمية المهارات كانت مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات حول أهمية المهارات تعزى للمؤهل العلمي أو الخبرة أو الحالة الاجتماعية. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات حول أهمية المهارات تعزى للجهة المشرفة لصالح رياض الأطفال الخاصة، ولصالح معلمات عمان الغربية.

ومن الدراسات التي توضح لنا العلاقة بين اللغة الشفهية والقراءة، دراسة (Sangster, 2008) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اللغة الشفهية ومستويات طلاب الصف الأول في القراءة، والمشاركين في برنامج التدخل للقراءة، واستخدم الباحث في دراسته تسجيل قراءة الطلاب،

واستخدم القصة لتقييم بنية اللغة الشفهية، بطارية مسح لمراقبة التقدم والنجاح في نهاية البرنامج. وتوصل إلى نتائج وهي: وجود علاقة إيجابية بين مهارات اللغة الشفهية ومستوى القراءة. وكان الارتباط بين اللغة الشفهية وعدد الدروس لاستكمال برنامج القراءة بنجاح، وتم السيطرة على الوعي الصوتي، وأكدت الدراسة أن هناك اتساق وارتباط كبير بين بنية اللغة الشفهية والقراءة الناجحة والحاجة إلى مزيد من التفاعل بين المعلمين الكلام، ومعلمي الصفوف، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي القراءة للاهتمام ببنية اللغة الشفهية. وتوصل إلى أن هناك حاجة إلى التطوير المهني في إجراء تقييمات اللغة الشفهية وتطبيق نتائج البحوث في تعليم الأطفال. ومن التوصيات ينصح بعمل دراسات أثر تعليم اللغة الشفهية والنجاح في القراءة.

ومن الدراسات التي بحث في مجال علاقة الاضطرابات اللغوية بصعوبات التعلم، دراسة (عزام، ٢٠٠٨)، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى وطبيعة العلاقة بين الاضطرابات اللغوية (المتغير المستقل) وصعوبات التعلم لدى الأطفال (المتغير التابع)، ومحاولة التعرف على مدى تأثير كل من الذكور والإناث بالاضطرابات اللغوية وعلاقتها بصعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالب وطالبة ١٥ من الذكور و١٥ من الإناث، من ذوي صعوبات التعلم ،وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية منتظمة. وأدوات الدراسة عبارة عن: مقياس بينيه المعرب لقياس الذكاء، واستبيان للأهل والمدرسة يقيس الاضطرابات اللغوية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تبين أهمية اللغة في العملية التعليمية وان الاضطرابات اللغوية التي قد يعاني منها الأطفال قد تؤثر بالسلب على المستوى الأكاديمي، وأن العلاقة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم واضحة لدى الذكور، وأن الفروق واضحة بين التلاميذ في فهم اللغة الاستقبالية.

وفي دراسة قام بها (السويري، ٢٠٠٦) والتي تهدف إلى التعرف على أبرز مظاهر صعوبات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي صعوبات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللغوية (المتغيرات التابعة)، ومقارنتها مع الطلبة العاديين وعلاقتهما بمتغير الجنس والعمر (المتغيرات المستقلة). والعينة كانت من الأطفال صعوبات التعلم والعاديين والبالغ عمرهم من ٧-١٢سنة، عينتين مستقلتين. واستخدم الباحث في دراسته استبانة مكونة من

بعدين بعد اللغة الاستقبالية وبعد اللغة التعبيرية ومكونات البعد من ٢١فقرة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج: أنه تم التعرف على الاضطرابات التي يعاني منها طلاب صعوبات التعلم، وأنه توجد فروق دالة احصائيًا في الأداء على بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح الطلبة العاديين، وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا على بعد اللغة الاستقبالية تعزى إلى متغير الجنس، وأنه توجد فروق دالة احصائيًا لصالح الإناث على بعد اللغة التعبيرية يعزى إلى متغير العمر، وكذلك وجود فروق دالة احصائيًا في الأداء على بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية بين الأطفال من العمر ٧-٨ سنوات والفئة العمرية من ١١-١٢ سنة لصالح الفئة العمرية من ١١-١٢ سنة، وجود فروق دالة احصائيًا في الأداء على بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية بين الأطفال من العمر ٧-٨ سنوات والفئة العمرية من ١١-١٢ سنة لصالح الفئة العمرية من ١١-١٢ سنة.

منهجية الدراسة والاجراءات

تناول الباحثتان عرضاً لمنهج الدراسة، وكذلك تحديد مجتمع وعينة الدراسة، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، ثم عرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة والتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

اولاً: منهج الدراسة:

بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم استخدام المنهج (الوصفي) كونه يجيب عن أسئلة الدراسة وملائماً لموضوعها وأهدافها، وبغرض وصف واستكشاف الظاهرة المراد دراستها (درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واضطرابات اللغة التعبيرية لدى الأطفال بمدينة الرياض).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يعرف المجتمع بأنه: مجموعة من الناس، أو الوثائق، أو الأشياء المحددة تحديدًا واضحًا، والتي تتم دراستها وتعميم نتائج البحث عليها. وفي ضوء ذلك، فإن المجتمع الأصل يتحدد بطبيعة البحث وأغراضه. (مطاوع، الخليفة، ٢٠١٤: ص١٤٣).

وبناءً على ما سبق فإن مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية يتكون من جميع معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الروضات التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٦٦١٦) معلمة، للعام الدراسي١٤٣٧هـ.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تعرف العينة بأنها: مجموعة من الناس، أو الوثائق، أو الأشياء المشتقة من المجتمع الأصل، ويفترض أنها تمثل المجتمع الأصل تمثيلًا حقيقيًا صادقًا، أي تتمثل في العينة المتغيرات موضع الدراسة بنفس قيمها ومستوياتها التي توجد في المجتمع الأصل. (مطاوع، الخليفة، ٢٠١٤: ص١٤٣).

وبناءاً على ما سبق فقد قامت الباحثتان باختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في الروضات التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض بلغ عددها (٥٠) معلمة.

رابعاً: خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية نوضحها فيما يلي:

٤-١ التخصص

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

	التكرارات	النسبة المئوية
رياض أطفال	٣٧	٧٤,٠
آخر	١٣	٢٦,٠
الإجمالي	٥٠	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة تخصصهن رياض أطفال بتكرار (٣٧) معلمة وبنسبة (٧٤,٠%)، في حين أن هناك (١٣) معلمة بنسبة (٢٦,٠%) تخصصهن آخر.

٤-٢ المؤهل التعليمي

- تم دمج فئة دكتوراه مع فئة ماجستير بفئة واحدة (دراسات عليا)، وذلك لاحتواء فئة دكتوراه على استجابتين فقط.

جـــدول رقـــم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي

	التكـــرارات	النسبـــة المئـــويـــة
ثانوية	٢	٤,٠
بكالوريوس	٣٥	٧٠,٠
دراسات عليا	١٣	٢٦,٠
الإجمالي	٥٠	١٠٠,٠

يوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي، حيث أن هناك (٣٥) معلمة بنسبة (٧٠,٠%) مؤهلهن العلمي بكالوريوس، في حين أن هناك (١٣) معلمة بنسبة (٢٦,٠%) مؤهلهن العلمي دراسات عليا، وهناك (٢) معلمة بنسبة (٤,٠%) مؤهلهن العلمي ثانوية.

٤-٣ سنـــوات الخـــبرة التـــدريسيـــة

جـــدول رقـــم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية

	التكـــرارات	النسبـــة المئـــويـــة
أقل من ٥ سنوات	٢٥	٥٠,٠
٥ إلى ١٠ سنوات	١١	٢٢,٠
١٠ سنوات فأكثر	١٤	٢٨,٠
الإجمالي	٥٠	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن نصف أفراد عينة الدراسة خبرتهن التدريسية (أقل من ٥ سنوات) بتكرار (٢٥) معلمة وبنسبة (٥٠,٠%)، في حين أن هناك (١٤) معلمة بنسبة (٢٨,٠%) خبرتهن التدريسية (١٠ سنوات فأكثر)، وهناك (١١) معلمة بنسبة (٢٢,٠) تتراوح سنوات خبرتهن التدريسية ما بين (٥ إلى ١٠ سنوات).

خامساً: أداة الدراسة:

وتعرف الاستبانة بأنها: هي إحدى أدوات جمع البيانات الميدانية، وتتكون من مجموعة من الفقرات المصوغة في صورة سؤال، يقوم كل مشارك في عينة البحث بالإجابة عنها بنفسه دون مساعدة من أحد. (مطاوع، الخليفة، ٢٠١٤: ص١٥٩)

تتمثل أداة البحث في استبانة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واضطرابات اللغة التعبيرية لدى الأطفال بمدينة الرياض، والتي اعدت بهدف استقصاء آراء العينة، حيث قامت الباحثة بتصميم الاستبانة وفقًا لأسئلة البحث والمنهج المستخدم فيه، واستنادًا على الإطار النظري المتمثل في الدراسات السابقة والمراجع العلمية التي تناولت موضوع البحث، وبعد ذلك تم تحديد عدد أبعاد الاستبانة وعباراتها حيث تتألف الاستبانة من جزأين هما:

الجزء الأول: يمثل البيانات الأولية لعينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال (التخصص، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة التدريسية).

الجزء الثاني: عبارات تقيس درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واضطرابات اللغة التعبيرية لدى الأطفال والتي تتضمن محورين والتي تمت صياغتها في (٢٤) عبارة وبيان ذلك فيما يلي:

- **المحور الأول:** يتناول مفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية، وهو يتكون من (١٢) فقرة.
- **المحور الثاني:** يتناول مفهوم اضطرابات اللغة التعبيرية، وهو يتكون من (١٢) فقرة.

سادساً: صدق الاداة

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق " يعني صدق الاختبار قدرته على قياس السمة التي وضع لقياسها، وليس شيئًا اخر مختلفًا عنها. (مطاوع، الخليفة، ٢٠١٤، ١٨٢). وقد قامت الباحثتان بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، تم (بعد استكمال بناء أداة الدراسة) عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وذلك للاسترشاد بآرائهم.

وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. (ملحق رقم (١) قائمة بأسماء المحكمين ووظائفهم).

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثتان بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية ملحق رقم (٢).

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثتان بتطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات العينة قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جـــدول رقـــم (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور

اضطـرابـات اللغـة الاستقبـاليـة		اضطـرابـات اللغـة التعبـيريـة	
الفقـرة	معـامـل الارتبـاط	الفقـرة	معـامـل الارتبـاط
١	**٠,٥٨٧	١	**٠,٥٣٦
٢	**٠,٦٥٢	٢	**٠,٧٢٥
٣	**٠,٧٥٠	٣	**٠,٧٦٣
٤	**٠,٨٣٠	٤	**٠,٧٨٩
٥	**٠,٧٧٩	٥	**٠,٧١٥
٦	**٠,٧٣٦	٦	**٠,٨٠٩
٧	**٠,٨١٤	٧	**٠,٦٤١
٨	**٠,٦٦٦	٨	**٠,٥١٧
٩	**٠,٦٦٥	٩	**٠,٦١٢
١٠	**٠,٧٩٥	١٠	**٠,٧٩٤
١١	**٠,٧١١	١١	**٠,٧٩٤
١٢	**٠,٧٨٢	١٢	**٠,٧٠٥

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدولين رقم (٤) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

سابعاً: ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، ١٤١٥هـ: ص٤٣٠)، وقد قامت الباحثتان بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ، والجدول رقم (٥) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٥)

معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	اضطرابات اللغة الاستقبالية	١٢	٠,٩٢١
٢	اضطرابات اللغة التعبيرية	١٢	٠,٩٠١
	الثبات الكلي	**٢٤**	٠,٩٣٩

يوضح الجدول رقم (٥) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٣٩) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٩٠١، ٠,٩٢١)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثامناً: الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٣-١=٢)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٢ = ٠,٦٦) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى ١,٦٦ يمثل درجة استجابة (لا أوافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣ يمثل درجة استجابة (أوافق إلى حد ما) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢,٣٤ إلى ٣,٠ يمثل درجة استجابة (أوافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، وكذلك تحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها الدراسة.

٢- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.

٣- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

٤- المتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٥- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور

الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

٦- تم استخدام اختبار مان ويتني "Mann-Whitney" بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى فئتين، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير (التخصص).

٧- تم استخدام اختبار كروسكال واليس "kruskall-wallis" بديلاً عن تحليل التباين الأحادي (One Way One) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغيرات (المؤهل التعليمي – سنوات الخبرة التدريسية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول هذا الفصل عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال؟

للتعرف على درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وذلك على النحو التالي:

أولاً: اضطـــرابـــات اللغـــة الاستقبـــاليـــة

جـــدول رقـــم (٦)

يوضح التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري

لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية

م	الفقـــــــرات	درجـــة المـــوافقـــة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	لا ينظر بعض الاطفال إلى المعلمة عندما تتحدث له.	٢٣	٤٦,٠	٢١	٤٢,٠	٦	١٢,٠	٢,٣٤	٠,٦٩	٥
٢	يظهر على بعض الأطفال مستوى متدني في استيعاب معاني الكلمات.	٢٩	٥٨,٠	٢٠	٤٠,٠	١	٢,٠	٢,٥٦	٠,٥٤	١
٣	يواجه بعض الأطفال صعوبة في التعرف على أصوات في البيئة مثل: (أصوات الحيوانات)	١٩	٣٨,٠	٢١	٤٢,٠	١٠	٢٠,٠	٢,١٨	٠,٧٥	٩
٤	يواجه بعض الأطفال صعوبة في التعرف على الصور المألوفة.(صورة أرنب).	١٦	٣٢,٠	١١	٢٢,٠	٢٣	٤٦,٠	١,٨٦	٠,٨٨	١٢
٥	لا يتعرف بعض الأطفال على الأشياء المألوفة بالمطابقة مثل: (شكل مثلث).	١٨	٣٦,٠	٢٣	٤٦,٠	٩	١٨,٠	٢,١٨	٠,٧٢	٨
٦	يواجه بعض الأطفال مشكلة في الإصغاء إلى حديث المعلمة في غرفة الصف أو في غيرها.	٢١	٤٢,٠	٢٢	٤٤,٠	٧	١٤,٠	٢,٢٨	٠,٧٠	٦
٧	يواجه بعض الأطفال صعوبة في تصنيف الأشياء ضمن مجموعات متجانسة، مثل: تصنيف الألوان.	١٦	٣٢,٠	٢٢	٤٤,٠	١٢	٢٤,٠	٢,٠٨	٠,٧٥	١١
٨	لا يفرق بعض الأطفال بين مفهومي (المفرد–الجمع).	٢٨	٥٦,٠	١٦	٣٢,٠	٦	١٢,٠	٢,٤٤	٠,٧٠	٣
٩	يواجه بعض الأطفال صعوبة في اتباع الإرشادات.	٢٣	٤٦,٠	٢٣	٤٦,٠	٤	٨,٠	٢,٣٨	٠,٦٤	٤
١٠	يواجه بعض الأطفال صعوبة في التعرف على بعض أجزاء الجسم.	٢٠	٤٠,٠	١٩	٣٨,٠	١١	٢٢,٠	٢,١٨	٠,٧٧	١٠
١١	يواجه بعض الأطفال صعوبة في الاستجابة للأوامر بالاتجاه يمينًا أو يسارًا.	٢٧	٥٤,٠	١٩	٣٨,٠	٤	٨,٠	٢,٤٦	٠,٦٥	٢
١٢	لا يستطيع بعض الأطفال معرفة مصدر الصوت، مثلًا: الإشارة إلى صورة قطار بعد سماع صوته.	٢٠	٤٠,٠	٢١	٤٢,٠	٩	١٨,٠	٢,٢٢	٠,٧٤	٧
	المتوسط الحسابي العام							**٢,٢٦**	**٠,٥٢**	–

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن محور درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية يتضمن (١٢) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (١,٨٦، ٢,٥٦)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٢٦)، وهذا يدل على أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية جاءت بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة المعلمات إلى حد ما على كل من (يواجه بعض الأطفال مشكلة في الإصغاء إلى حديث المعلمة في غرفة الصف أو في غيرها، وكذلك عدم قدرة بعض الأطفال معرفة مصدر الصوت، مثلًا: الإشارة إلى صورة قطار بعد سماع صوته، إضافة إلى عدم تعرف بعض الأطفال على الأشياء المألوفة بالمطابقة مثل: (شكل مثلث)، وأن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التعرف على أصوات في البيئة مثل: (أصوات الحيوانات)، وكذلك أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التعرف على بعض أجزاء الجسم).

والفقرات التالية تناقش بنوع من التفصيل درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال، وذلك على النحو التالي:

١- جاءت الفقرة رقم (٢) وهي (يظهر على بعض الأطفال مستوى متدني في استيعاب معاني الكلمات) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (٢,٥٦ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٥٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يظهر عليهم مستوى متدني في استيعاب معاني الكلمات.

٢- جاءت الفقرة رقم (١١) وهي (يواجه بعض الأطفال صعوبة في الاستجابة للأوامر بالاتجاه يمينًا أو يسارًا) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (٢,٤٦ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في الاستجابة للأوامر بالاتجاه يمينًا أو يسارًا.

٣- جاءت الفقرة رقم (٨) وهي (لا يفرق بعض الأطفال بين مفهومي (المفرد-الجمع) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (٢,٤٤ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٧٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال لا يفرقون بين مفهومي (المفرد-الجمع).

٤- جاءت الفقرة رقم (٩) وهي (يواجه بعض الأطفال صعوبة في اتباع الإرشادات) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (٢,٣٨ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٦٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في اتباع الإرشادات.

٥- جاءت الفقرة رقم (١) وهي (لا ينظر بعض الاطفال إلى المعلمة عندما تتحدث له) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (٢,٣٤ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال لا ينظرون إلى المعلمة عندما تتحدث لهم.

٦- جاءت الفقرة رقم (٦) وهي (يواجه بعض الأطفال مشكلة في الإصغاء إلى حديث المعلمة في غرفة الصف أو في غيرها) بالمرتبة السادسة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (٢,٢٨ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٧٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يواجهون مشكلة في الإصغاء إلى حديث المعلمة في غرفة الصف أو في غيرها.

٧- جاءت الفقرة رقم (١٢) وهي (لا يستطيع بعض الأطفال معرفة مصدر الصوت، مثلًا: الإشارة إلى صورة قطار بعد سماع صوته) بالمرتبة السابعة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (٢,٢٢ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٧٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال لا يستطيعون معرفة مصدر الصوت، مثلًا: الإشارة إلى صورة قطار بعد سماع صوته.

٨- جاءت الفقرة رقم (٥) وهي (لا يتعرف بعض الأطفال على الأشياء المألوفة بالمطابقة مثل: (شكل مثلث) بالمرتبة الثامنة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (٢,١٨ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال لا يتعرفون على الأشياء المألوفة بالمطابقة مثل: (شكل مثلث).

٩- جاءت الفقرة رقم (٣) وهي (يواجه بعض الأطفال صعوبة في التعرف على أصوات في البيئة مثل: (أصوات الحيوانات) بالمرتبة التاسعة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (٢,١٨ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٧٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التعرف على أصوات في البيئة مثل: (أصوات الحيوانات).

١٠-جاءت الفقرة رقم (١٠) وهي (يواجه بعض الأطفال صعوبة في التعرف على بعض أجزاء الجسم) بالمرتبة العاشرة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (٢,١٨ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٧٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التعرف على بعض أجزاء الجسم.

١١-جاءت الفقرة رقم (٧) وهي (يواجه بعض الأطفال صعوبة في تصنيف الأشياء ضمن مجموعات متجانسة، مثل: تصنيف الألوان) بالمرتبة الحادية عشر بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (٢,٠٨ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٧٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في تصنيف الأشياء ضمن مجموعات متجانسة، مثل: تصنيف الألوان.

١٢-جاءت الفقرة رقم (٤) وهي (يواجه بعض الأطفال صعوبة في التعرف على الصور المألوفة.(صورة أرنب) بالمرتبة الثانية عشر بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط حسابي (١,٨٦ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التعرف على الصور المألوفة. (صورة أرنب).

ثانياً: اضطـرابـات اللغـة التعبيـريـة

للتعرف على درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية لدى الأطفال، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وذلك على النحو التالي:

جـــدول رقـــم (٧)

يوضح التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري

لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية

م	الفقـــــــرات	درجـة المـوافقـة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يظهر على بعض الأطفال انخفاض في نبرة الصوت.	٣٨	٧٦,٠	١١	٢٢,٠	١	٢,٠	٢,٧٤	٠,٤٩	٢
٢	يظهر بعض الأطفال مستوى متدني من الحصيلة اللغوية.	٣١	٦٢,٠	١٨	٣٦,٠	١	٢,٠	٢,٦٠	٠,٥٣	٧
٣	لا يتفاعل بعض الأطفال مع أسئلة المعلمة في الصف.	٣٣	٦٦,٠	١٧	٣٤,٠	٠	٠,٠	٢,٦٦	٠,٤٨	٤
٤	يستخدم بعض الأطفال جملا ناقصة عند التحدث.	٣٩	٧٨,٠	١٠	٢٠,٠	١	٢,٠	٢,٧٦	٠,٤٨	١
٥	يفتقر بعض الأطفال إلى استخدام الضمائر (أنا، أنت، هو، هي، هم) في كلامه.	٣٠	٦٠,٠	١٤	٢٨,٠	٦	١٢,٠	٢,٤٨	٠,٧١	١١
٦	يخفق بعض الأطفال في تسمية الاتجاهات.	٣٣	٦٦,٠	١٦	٣٢,٠	١	٢,٠	٢,٦٤	٠,٥٣	٦
٧	لا يستطيع بعض الأطفال تسمية الأفعال عندما تعرض له المعلمة الصور، مثل: (يرسم، يصلي).	٢٠	٤٠,٠	٢١	٤٢,٠	٩	١٨,٠	٢,٢٢	٠,٧٤	١٢
٨	قد يواجه بعض الأطفال صعوبة في نطق الأحرف المكتوبة.	٢٨	٥٦,٠	٢٠	٤٠,٠	٢	٤,٠	٢,٥٢	٠,٥٨	١٠
٩	بعض الأطفال لا يشارك في المناقشات الصفية.	٣٥	٧٠,٠	١٤	٢٨,٠	١	٢,٠	٢,٦٨	٠,٥١	٣
١٠	يخفق بعض الأطفال في سرد قصة بشكل مفهوم للآخرين.	٣٧	٧٤,٠	٩	١٨,٠	٤	٨,٠	٢,٦٦	٠,٦٣	٥
١١	عدم وضوح الكلمات عند الكتابة لدى بعض الأطفال.	٣١	٦٢,٠	١٧	٣٤,٠	٢	٤,٠	٢,٥٨	٠,٥٧	٨
١٢	يظهر على بعض الأطفال صعوبة في تذكر الكلمة المناسبة ليعبر بها عما يريد.	٣١	٦٢,٠	١٦	٣٢,٠	٣	٦,٠	٢,٥٦	٠,٦١	٩
	المتوسط الحسابي العام							**٢,٥٩**	**٠,٤٠**	–

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن محور درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية يتضمن (١٢) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٢٢، ٢,٧٦)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٥٩)، وهذا يدل على أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية جاءت بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة المعلمات على كل من (استخدام بعض الأطفال جملا ناقصة عند التحدث، وكذلك أن بعض الأطفال يظهر عليهم انخفاض في نبرة الصوت، إضافة إلى أن بعض الأطفال لا يشاركون في المناقشات الصفية، وأن بعض الأطفال لا يتفاعلون مع أسئلة المعلمة في الصف، وكذلك أن بعض الأطفال يخفقون في سرد قصة بشكل مفهوم للآخرين).

والفقرات التالية تناقش بنوع من التفصيل درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية لدى الأطفال، وذلك على النحو التالي:

١- جاءت الفقرة رقم (٤) وهي (يستخدم بعض الأطفال جملا ناقصة عند التحدث) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٧٦ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٤٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يستخدمون جملا ناقصة عند التحدث.

٢- جاءت الفقرة رقم (١) وهي (يظهر على بعض الأطفال انخفاض في نبرة الصوت) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٧٤ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٤٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يظهر عليهم انخفاض في نبرة الصوت.

٣- جاءت الفقرة رقم (٩) وهي (بعض الأطفال لا يشارك في المناقشات الصفية) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٦٨ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٥١)، وهذا

يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال لا يشاركون في المناقشات الصفية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (عزام، ٢٠٠٨م) والتي توصلت إلى أهمية اللغة في العملية التعليمية، وأن الاضطرابات اللغوية التي قد يعاني منها الأطفال تؤثر بالسلب على المستوى الأكاديمي للطلاب.

٤- جاءت الفقرة رقم (٣) وهي (لا يتفاعل بعض الأطفال مع أسئلة المعلمة في الصف) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٦٦ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٤٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال لا يتفاعلون مع أسئلة المعلمة في الصف.

٥- جاءت الفقرة رقم (١٠) وهي (يخفق بعض الأطفال في سرد قصة بشكل مفهوم للآخرين) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٦٦ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يخفقون في سرد قصة بشكل مفهوم للآخرين.

٦- جاءت الفقرة رقم (٦) وهي (يخفق بعض الأطفال في تسمية الاتجاهات) بالمرتبة السادسة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٦٤ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٥٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يخفقون في تسمية الاتجاهات.

٧- جاءت الفقرة رقم (٢) وهي (يظهر بعض الأطفال مستوى متدني من الحصيلة اللغوية) بالمرتبة السابعة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٦٠ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٥٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يظهرون مستوى متدني من الحصيلة اللغوية.

٨- جاءت الفقرة رقم (١١) وهي (عدم وضوح الكلمات عند الكتابة لدى بعض الأطفال) بالمرتبة الثامنة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية

عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٥٨ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٥٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على عدم وضوح الكلمات عند الكتابة لدى بعض الأطفال.

٩- جاءت الفقرة رقم (١٢) وهي (يظهر على بعض الأطفال صعوبة في تذكر الكلمة المناسبة ليعبر بها عما يريد) بالمرتبة التاسعة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٥٦ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٦١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يظهر عليهم صعوبة في تذكر الكلمة المناسبة ليعبر بها عما يريد.

١٠- جاءت الفقرة رقم (٨) وهي (قد يواجه بعض الأطفال صعوبة في نطق الأحرف المكتوبة) بالمرتبة العاشرة بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٥٢ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٥٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال قد يواجهون صعوبة في نطق الأحرف المكتوبة، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Sangster,2008) والتي توصلت إلى أن هناك اتساق وارتباط كبير بين بنية اللغة الشفهية والقراءة الناجحة لدى الطلاب.

١١- جاءت الفقرة رقم (٥) وهي (يفتقر بعض الأطفال إلى استخدام الضمائر (أنا، أنت، هو، هي، هم) في كلامه) بالمرتبة الحادية عشر بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٤٨ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٧١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال يفتقرون إلى استخدام الضمائر (أنا، أنت، هو، هي، هم) في كلامه.

١٢- جاءت الفقرة رقم (٧) وهي (لا يستطيع بعض الأطفال تسمية الأفعال عندما تعرض له المعلمة الصور، مثل: (يرسم، يصلي) بالمرتبة الثانية عشر بين الفقرات الخاصة بدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة التعبيرية عند الأطفال بمتوسط حسابي (٢,٢٢ من ٣,٠) وانحراف معياري (٠,٧٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على أن بعض الأطفال لا يستطيعون تسمية الأفعال عندما تعرض له المعلمة الصور، مثل: (يرسم، يصلي).

ومن خلال العرض السابق لاضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال، نجدها جاءت كما يلي:

جـــدول رقـــم (٨)

درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة لدى الأطفال

م	اضطرابات اللغة	متوسط حسابي	انحراف معياري	الترتيب
١	اضطرابات اللغة الاستقبالية	٢,٢٦	٠,٥٢	٢
٢	اضطرابات اللغة التعبيرية	٢,٥٩	٠,٤٠	١
المتوسط الحسابي العام		٢,٤٣	٠,٤٢	–

يتضح من خلال الجدول (٨) أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة لدى الأطفال جاءت بدرجة عالية بمتوسط عام (٢,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٤٢)، حيث تأتي درجة معرفة المعلمات باضطرابات اللغة التعبيرية بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٢,٥٩) وبانحراف معياري (٠,٤٠)، يليها المعرفة باضطرابات اللغة الاستقبالية بمتوسط عام (٢,٢٦) وبانحراف معياري (٠,٥٢).

السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، تعزى إلى متغير التخصص؟

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية باختلاف متغير التخصص، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير التخصص، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٩)

جـــدول رقـــم (٩)

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية باختلاف متغير التخصص

الأبعـــــاد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة الاستقبالية	رياض أطفال	٣٧	٢٣,٥٨	٨٧٢,٥٠	١,٥٧٩-	٠,١١٤
	آخر	١٣	٣٠,٩٦	٤٠٢,٥٠		
مدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة التعبيرية	رياض أطفال	٣٧	٢٥,٤٢	٩٤٠,٥٠	٠,٠٦٧-	٠,٩٤٧
	آخر	١٣	٢٥,٧٣	٣٣٤,٥٠		
الدرجة الكلية لمدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة لدى الأطفال	رياض أطفال	٣٧	٢٤,٥٨	٩٠٩,٥٠	٠,٧٥٥-	٠,٤٥٠
	آخر	١٣	٢٨,١٢	٣٦٥,٥٠		

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية باختلاف متغير التخصص باختلاف متغير التخصص، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحاور على التوالي (٠,١١٤، ٠,٩٤٧)، وللدرجة الكلية (٠,٤٥٠)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة تخصصهن رياض أطفال، الأمر الذي يجعلهن متجانسات من حيث التخصص، مما يجعل هناك تقارب في مستوى معرفتهم بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال.

السؤال الثالث: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسية؟

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية

باختلاف متغير سنوات الخبرة التدريسية، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) بديلاً عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير سنوات الخبرة التدريسية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٠).

جـــدول رقـــم (١٠)

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)

للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية باختلاف متغير سنوات الخبرة التدريسية

الأبعـــــاد	سنوات الخبرة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
مدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة الاستقبالية	أقل من ٥ سنوات	٢٥	٢٥,٧٦	٥,٠٠٤	٠,٠٨٢
	٥ إلى ١٠ سنوات	١١	٣٢,٥٥		
	١٠ سنوات فأكثر	١٤	١٩,٥٠		
مدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة التعبيرية	أقل من ٥ سنوات	٢٥	٢٣,٥٨	١,٥٤٨	٠,٤٦١
	٥ إلى ١٠ سنوات	١١	٣٠,٠٩		
	١٠ سنوات فأكثر	١٤	٢٥,٣٢		
الدرجة الكلية لمدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة لدى الأطفال	أقل من ٥ سنوات	٢٥	٢٤,٩٦	٣,٦٣٢	٠,١٦٣
	٥ إلى ١٠ سنوات	١١	٣٢,٢٣		
	١٠ سنوات فأكثر	١٤	٢١,١٨		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية باختلاف متغير سنوات الخبرة التدريسية باختلاف متغير سنوات الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحاور على التوالي (٠,٠٨٢، ٠,٤٦١)، وللدرجة الكلية (٠,١٦٣)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

وتعزو الباحثتان النتيجة السابقة إلى أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة خبرتهن أقل من ٥ سنوات، مما يجعل هناك تقارب في خبرتهن العملية، مما يعكس تقارب في مستوى المعرفة بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى المعلمات.

السؤال الرابع: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي؟

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية باختلاف متغير المؤهل التعليمي، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) بديلاً عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير المؤهل التعليمي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١١).

جـــدول رقـــم (١١)

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)

للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية باختلاف متغير المؤهل التعليمي

الأبعـــاد	المـؤهـل التعليمـي	العـدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
مدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة الاستقبالية	ثانوية	٢	٣٥,١٩	١٠,٧٢٦	٠,٠٠٥
	بكالوريوس	٣٥	٢١,١٣		
	دراسات عليا	١٣	٣٩,٠٠		
مدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة التعبيرية	ثانوية	٢	٢٥,٥٠	١,٨٤٢	٠,٣٩٨
	بكالوريوس	٣٥	٢٣,٧٧		
	دراسات عليا	١٣	٣٠,١٥		
الدرجة الكلية لمدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة لدى الأطفال	ثانوية	٢	٢٩,٧٥	٥,٩٨٨	٠,٠٤٩
	بكالوريوس	٣٥	٢٢,٢٤		
	دراسات عليا	١٣	٣٣,٦٢		

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة التعبيرية باختلاف متغير المؤهل التعليمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٣٩٨)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من (مدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة الاستقبالية – الدرجة الكلية لمدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة لدى الأطفال) باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المعلمات ممن مؤهلهن العلمي دراسات عليا بمتوسط رتب (٣٩,٠) لمحور مدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة الاستقبالية، وبمتوسط (٣٣,٦٢) للدرجة الكلية لمدى معرفة المعلمات باضطرابات اللغة لدى الأطفال، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات ممن مؤهلهن العلمي دراسات عليا لديهن معرفة بدرجة أكبر بكل من (اضطرابات اللغة الاستقبالية – الدرجة الكلية لاضطرابات اللغة التعبيرية)، وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى دور تكملة الدراسات العليا (ماجستير – دكتوراه) في تنمية المستوى المهارى والمعرفي لدى المعلمات، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Dahmer,2010) والتي توصلت إلى تأثير سنوات الخبرة على تفعيل المعلمات للوعي الصوتي للأطفال البالغة أعمارهم من (١–٥) سنوات باعتبارها المهارة الأساسية للقراءة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثتان بما يلي:

١– ضرورة الاهتمام من قبل معلمات رياض الأطفال بمعرفة الصعوبات النمائية المتعلقة بالاضطرابات اللغوية لدى الأطفال في مرحلة الروضة، لما لذلك من تأثير على المراحل التعليمية اللاحقة من حياة الطفل.

٢– التأكيد على عملية الدمج بين الأطفال المتأخرين لغويًا وأقرانهم العاديين حيث تعتبر الوسيلة المثلى لتمكين الأطفال المتأخرين لغويًا من تحدثهم بأسرع وقت ممكن.

٣– ضرورة إعداد برامج لغوية علاجية تستهدف جميع أنواع الاضطرابات اللغوية.

٤– إلحاق معلمات رياض الأطفال بالدورات التدريبية في مجال اضطرابات اللغة الاستقبالية، حيث أوضحت النتائج أن درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية جاءت بدرجة متوسطة.

رابعاً: مقترحات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثتان بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، والتي نأمل أن تساهم في إثراء الميدان التربوي في ذلك المجال، وذلك على النحو التالي:

١- إجراء دراسة حول المعوقات التي تحد من معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال.

٢- إجراء دراسة مقارنة حول مدى معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال بالروضات الحكومية والأهلية.

٣- إعداد دراسات تلقي الضوء بشكل مركز على أحد جوانب اضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، لزيادة العمق الأكاديمي في دراسة هذه الاضطرابات.

المـــراجـــع

أولاً: المـراجـع العـربيـة:

- Samuel A, Kirk، و James C, Chalfant. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. (زيدان أحمد السرطاوي، وعبدالعزيز مصطفى السرطاوي، المترجمون) الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.
- أبو جابر، ماجدة؛ والطباخي، عالية. (٢٠٠٩). معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة (دراسة استقصائية). *مجلة الطفولة العربية*.
- بالحمر، تهاني عبدالرحمن؛ وبخيت، صلاح الدين فرح. (٢٠١٣). *درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات بفئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم*. المجلة العربية لتطوير التفوق. (٧)، ص٣١-٥٩.
- بطرس، حافظ بطرس. (٢٠٠٩). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم* (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بودينار، ليندة. (٢٠١٤). *اضطرابات اللغة الشفهية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم*. جامعة مولود معمري تيزي وزو. الجزائر. ص ١٩٩.
- جميعان، إبراهيم فالح؛ والخوالدة، مصطفى فنخور؛ واحميدة، فتحي محمود. (٢٠١١). دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن. *مجلة جامعة دمشق*.
- الحربي، آلاء محمد حسن. (٢٠١٢). *أثر برنامج تدريبي في علاج بعض مظاهر صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة الروضة*. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.
- السويري، عبدالعزيز محمد. (٢٠٠٦). *مشكلات اللغة التعبيرية و الاستقبالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- شحاتة، حسن. (٢٠١١). *المرجع في رياض الأطفال توجهات عالمية وتطبيقات عملية* (الطبعة الأولى). القاهرة: دار العالم العربي.

- الطواب، سيد محمود؛ ومحمد، أحمد شعبان. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم في رياض الأطفال* (الطبعة ١). الإسكندرية، الأزاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عبدالحليم، طارق حسن. (٢٠١٠). *تطوير التعليم في مرحلة رياض الأطفال*. دار العلوم للنشر والتوزيع.
- العبدالكريم، سارة عمر؛ والفارس،حصة عبدالعزيز؛ والنصار، محمد عبدالعزيز؛ والحوامدة، محمد فؤاد؛ والخضير، أمل عبدالله. (٢٠١٥). *تعليم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال*. (أحمد علي الأخشمي، المحرر) المملكة العربية السعودية، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- العدل، عادل محمد. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العريشي، جبريل حسن؛ ورشاد، وفاء؛ وعلي، عيد عبدالواحد. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية* (الطبعة الأولى). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عزام، شريف أمين. (٢٠٠٨). الاضطرابات اللغوية وعلاقتها بصعوبات التعلم عند الأطفال. *بحث مقدم من مركز المهارات لتنمية القدرات الذهنية والعلاج النفسي التربوي*.
- عليمات، إيناس والفايز، ميرفت. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاضطرابات اللغوية في عينة أردنية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد٨، عدد١، ص٣٥-٤٦.
- المشرفي، انشراح؛ والجرواني، هالة. (٢٠١٠). *إعداد الطفل لمرحلة الروضة*. ص١٤٢.
- مطاوع، ضياء الدين محمد؛ والخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٤). *مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية* (الطبعة الأولى). المملكة العربية السعودية، الدمام: مكتبة المتنبي.
- مهودر، هيفاء نجيب. (٢٠١٢). دور التعليم في رياض الأطفال. *مجلة الخليج العربي* (العدد١-٢).
- نصرالله، عمر عبدالحليم؛ ومزعل، عمر مسعود. (٢٠١١). *صعوبات التعلم ومشكلات اللغة طبيعتها، تشخيصها وعلاجها* (الطبعة الأولى). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المـراجـع الأجنبيـــة:

- Costantino-Lane, Tina.(2013). Kindergarte teachers' perceptions of the relationshi between oral language and reading achievement of kindergarten students and the impact of state standards and educational policy. Azusa Pacific University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Dahmer, Margaret. (2010). Phonological awareness in the kindergarten classroom: How do teachers perceive this essential link from oral communication to reading skill development. Liberty University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Fukuda, Corrie Mieko. (2013). Evaluation of a Phonological Awareness Intervention for Kindergarten and First Grade Students. University of California, Riverside, ProQuest Dissertations Publishing.
- Puranik, Cynthia S.; Lonigan, Christopher J.(2012). Early Writing Deficits in Preschoolers with Oral Language Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, v45 n2 p179-190 Mar-Apr 2012.
- Sangster, Mary B. (2008). Oral language structure: Success for first grade students in a reading intervention program. Colorado State University, ProQuest Dissertations Publishing.