كلية التربية للطفولة المبكرة
إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

فاعلية برنامج قائم على الازدهار النفسي لتنمية التواصل اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

إعـــداد

د./ غادة صابر أبو العطا

أستاذ مساعد الصحة التفسية

كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة مطروح

{العدد الحادى والعشرون– الجزء الثانى– أبريل٢٠٢٢م}

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية التواصل اللغوي والاجتماعي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم باستخدام برنامج قائم على الازدهار النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلا، تراوحت أعمارهم ما بين (٦- ٩) عامًا، بمتوسط عمرى قدره (٨,٠١) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠,٨١٦), وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (١٥) طفلا، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار المسح النيورولوجى السريع (تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩)، اختبار ستانفورد – بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل, ٢٠١١)، مقياس التواصل اللغوي، مقياس التواصل الاجتماعي، والبرنامج القائم على الازدهار النفسي، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على الازدهار النفسي في تنمية التواصل اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أسفرت عن فاعلية إستمرارية البرنامج في تنمية التواصل اللغوي والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية:

الازدهار النفسي – التواصل اللغوي والاجتماعي – صعوبات التعلم.

The Effectiveness of A Program Based on Psychological Prosperity for Developing Language and Social Communication Among Children with Learning Disabilities

Abstract:

The current study aimed to develop language and social communication among children with learning disabilities using a program based on psychological prosperity. The study sample consisted of (30) children, their ages ranged between (6-9) years, with an average age of (8.01) years, and a standard deviation Its value is (0.816), and the sample was divided into two equal groups, experimental and control, each consisting of (15) children. Legalization: Mahmoud Abu El-Nile, 2011), the linguistic communication scale, the social communication scale, and the program based on psychological prosperity. Development of language and social communication.

Keywords:

Psychological prosperity – linguistic and social communication – learning disabilities**.**

المقدمة:

يتسم الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالقصور الواضح في استخدام اللغة والكلام فهو يتأخر في اكتساب النمو اللغوي بصورة واضحة وفي إخراج الأصوات ونطقه الكلمات واستخدام الجمل والتعبير اللفظي عن الأفكار والمشاعر فتظهر هذه العمليات في عمر متأخر ويتشابه تتابع مراحل النمو اللغوي لدي ذوى صعوبات التعلم والطفل السوي إلا أن معدل النمو لدي الطفل ذوى صعوبات التعلم يكون أبطأ وتكون عيوب النطق والكلام أكثر وضوحا كما يتصف بالنقص في مستوي التعبير.

ويعاني ذوى صعوبات التعلم من نقص عام في النمو اللغوي والمشكلات الخاصة باستخدام اللغة وإضطرابات النطق والكلام وضآلة في البيئة والمحتوي اللغوي، ويعزي هذا القصور إلي بطء النمو العقلي، وعلي ذلك تكون مهاراتهم اللغوية من أكثر المشاكل التي تواجههم في محاولاتهم أن يكونوا جزءا من المجتمع (هند امبابي، ٢٠١٠، ٦٥).

فالطفل الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه وعما يدور بينه وبين الآخرين والتواصل معهم بسبب اضطراب نطقه قد يؤدي به إلي العديد من المشكلات النفسية والسلوكية؛ نتيجة لما يعانيه من اضطراب النطق والتي منها: الخجل والإحباط والانطواء وتصرفات أخرى غير سوية مثل السلوك العدواني تجاه الآخرين أو النشاط الزائد، والسلوك الانسحابي وذلك لما يتعرض له من سخرية واستهزاء من الأطفال الآخرين، فإعاقة عملية التواصل يترتب عليها مشكلات اجتماعية ونفسية للطفل تؤثر في نموه اللغوي وتعد الخصائص اللغوية والمشكلات المرتبطة بها مظهرا مميزا لذوى صعوبات التعلم لأنها تؤثر سلبا علي القدرة التواصلية، فالغة ذوى صعوبات التعلم تتطور ببطء وتتسم بعدم النضج وكلامه غالبا ما يكون مضطربا من حيث الطلاقة، أو النطق، أو الصوت (Demirel, 2010, 64–91).

ويري كمال مرسي (١٩٩٦، ٤١٨) أن من أهم أهداف رعاية وتربية ذوى صعوبات التعلم تتمثل في زيادة حصيلتهم اللغوية وتحسين قدرتهم علي النطق والكلام مما يجعلهم قادرين علي التعبير عن أنفسهم والتواصل مع الآخرين.

وقد أكد هذا الاستنتاج دراسات عديدة أجريت علي ذوى صعوبات التعلم يعانون من حذف الحروف وإبدالها وعدم وضوح مخارج الألفاظ ويميل إلي استخدام التعبير اللفظي بجزء من جملة للتعبير عن احتياجاته كما يشيع لديه عيوب الكلام كالتهتهة واللجلجة مما يعرضه للإحباط المتكرر فيتجنب الآخرين لأنه لا يستطيع التواصل مع الأقران والأسرة مما يؤدي إلي العزلة الاجتماعية.

وذكر صالح السويلم (٢٠١٠، ٣٣-٣٤).أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم عرضة للشعور بالإحباط نتيجة تعرضهم المستمر لمواقف الفشل، كما أن عدم قدرتهم علي التعبير عن حاجاتهم، وعدم قدرتهم علي الاتصال بالآخرين يجعلهم عرضة للانسحاب الاجتماعي والقلق والعدوان الذي يتجه نحو الآخرين أو الذات بهدف جذب الانتباه إليهم

هذا و يغلب علي سلوك ذوى صعوبات التعلم بصفة عامة التبلد الانفعالي واللامبالاة وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، أو الاندفاعية وعدم التحكم في الانفعالات كما يؤثرون الانعزال والانسحاب في المواقف الاجتماعية وعدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية، والنزعة العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع وسهولة الانقياد وسرعة الاستهواء، هذا بالإضافة إلي الشعور بالدونية والإحباط وضعف الثقة بالنفس والرتابة وسلوك المداومة والتردد وبطء الاستجابة والقلق والوجوم.

وتؤثر مشكلات التواصل اللغوي علي الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون منها بصورة واضحة، فنجدهم يحجمون عن الاختلاط بالآخرين بسبب طريقة كلامهم، وتصبح مشكلات التواصل اللغوي التي يعاني منها الطفل بمثابة عبء لا يمكنه تحمله، ولذلك نجده يشعر بالإحراج، والارتباك، مما يجعله ينسحب بعيدا عن أقرانه، وينطوي علي نفسه ويؤثر العزلة ويفضل أن يختلي بنفسه علي الدوام ويصبح أقل كفاءة اجتماعية.

وينتج عن مشكلات التواصل اللغوي ظاهرة في سلوك الطفل تنعكس على تعامله مع من حوله ومن أهمها ضعف التواصل الاجتماعي وعدم توافق اجتماعي وهذا ما أشارت إليه، دراسة (Gibbon & Paterson, 2006, 218).

كل هذا يؤدي إلى مشكلات في التواصل الاجتماعي الذي يعد من أبرز السلوكيات اللا توافقية التي تصيب الأطفال، وهم صغار بسبب عدم محاكاتهم وعدم تقليدهم للآخرين فنجدهم غالبا ما ينسحبون وينعزلون عن العاديين وهذا الانسحاب والتجنب الذي يعيش فيه هؤلاء الأطفال يعمل علي عدم نضجهم اجتماعيا ويسبب لهم تأخر عن من هم في مثل عمرهم.

ويقع الازدهار النفسي تحت مظله علم النفس الإيجابى ويعتبر هو الهدف الرئيسى لعلم النفس الايجابى الذى يسعى لدراسه القوى الانسانيه دون إغفال للقصور والضعف الإنساني؛ وفى ظل التطور والتغير المستمر والتنافس الذى يغزو العالم أجمع، أصبح البشر قوه حاسمه في ميزان القوى، فمجرد السواء لم يعد مرضيا فعندما يكون الفرد لايعانى من مرض عقلى فهذا لايعنى أنه مزدهر ولكنه فى حدود السواء أو الصحه النفسيه المعتدله (Schotanus-Dijkstra, et al., 2016, 1352).

ويعنى الازدهار العيش ضمن المدى المثالي للأداء البشري، ويشير إلى مفهوم بنائي يعبر عن اكتمال الصحة النفسية، ويتناقض مفهوم الازدهار مع مفهوم الوهن، والذي يعد اضطرابا متوسطا في الصحة النفسية يخبره الأفراد الذين يشعرون بأن حياتهم جوفاء أو فارغة (Keyes, 2002, 208).

ويتعلق الازدهار بكون الفرد إنسانا كاملا؛ أي أنه يعيش في أفضل حالة ممكنة، ولديه القدرة على الصمود وتحقيق الذات والتكيف مع متطلبات الحياة (Coddington, 2007, 29).

ومن هذا المنطلق بدأ الاهتمام يتزايد بفئة ذوى صعوبات التعلم، التي تحتاج إلي رعاية وتدريب، بل تحتاج إلي سرعة التدخل ليس فقط باكتشافهم، ولكن بتقديم برامج تدريبية إرشادية تأهيلية لرفع وتحسين كفاءتهم وهم في مرحلة مبكر ليستطيعوا مواجهة الحياة بصورة أسهل، لكي يستطيع هؤلاء الأطفال التوافق مع أنفسهم، ومع الآخرين، ومع المجتمع.

مشكلة الدراسة:

إن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتصفون بنقص في المفردات اللغوية وكذلك نقص في المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية ولذلك وجدت الباحثة أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى برامج علاجية للأطفال تقوم على مدخل الازدهار النفسي باستخدام فنيات تتناسب مع أعمار هؤلاء الأطفال وذلك لتنمية التواصل اللغوي والاجتماعي لديهم وكذلك يحتاجون إلى برامج تقوم على النمذجة والمحاكاة وغيرها من الفنيات المستقاة من المدارس العلاجية المختلفة وذلك لمساعدة الأطفال على التخلص من اضطرابهم في المهارات اللغوية وتنمية عملية اللغة وتنمية المفردات اللغوية لديهم. وهذا ما أشارت إليه دراسة Cardillo et al. (2018)، دراسة Ronimus et al. (2019)، دراسة Cancer et al. (2020)، دراسة Caldani et al. (2020).

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في مجموعة من الأسئلة التالية:

١-هل يوجد اختلاف بين أطفال المجموعة الضابطة وأطفال المجموعة التجريبية فى التواصل اللغوى بعد تطبيق البرنامج؟

٢-هل يوجد اختلاف فى التواصل اللغوى قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى أطفال المجموعة التجريبية؟

٣-هل يوجد اختلاف بين أطفال المجموعة الضابطة وأطفال المجموعة التجريبية فى التواصل الاجتماعى بعد تطبيق البرنامج؟

٤-هل يوجد اختلاف فى التواصل الاجتماعى قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى أطفال المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

١-الكشف عن الفروق بين أطفال المجموعة الضابطة وأطفال المجموعة التجريبية فى التواصل اللغوى بعد تطبيق البرنامج؟

٢-الكشف عن الفروق فى التواصل اللغوى قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى أطفال المجموعة التجريبية؟

٣- الكشف عن الفروق بين أطفال المجموعة الضابطة وأطفال المجموعة التجريبية فى التواصل الاجتماعى بعد تطبيق البرنامج؟

٤- الكشف عن الفروق فى التواصل الاجتماعى قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى أطفال المجموعة التجريبية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية قيمة وأهمية تستمد أولاً من العينة التى تجرى عليها، وثانيًا من المضمون التربوى والتجريبى لها، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص في التواصل اللغوي والاجتماعي، ويمكن للباحثة توضيح هذه الأهمية من خلال نقطتين رئيستين:

أ- **الأهمية النظرية:** تكمن أهمية الدراسة في الفئة التي تتعامل معها من ذوى صعوبات التعلم ومحاولة التعرض لأحد السلوكيات السلبية التي تعتريهم وهو خفض التواصل اللغوي والاجتماعي والبرنامج الذي تقدمه الدراسة لتحسين التواصل اللغوي والتواصل الاجتماعى.

ب- **الأهمية التطبيقية:** الأهمية التطبيقية تفيد الدراسة الحالية كلا من مخططي ومنفذي مناهج ذوي صعوبات التعلم من حيث أنها توضح طبيعة الأطفال ذوى صعوبات التعلم وخصائصهم وما يتصفون به من مشكلات في التواصل اللغوي والاجتماعي بصوره ومظاهره، وتقدم لهم برنامجا تدريبيا قائما علي أسس وفنيات مختلفة لتدريب هؤلاء الأطفال علي التواصل اللغوي والاجتماعي، وتفيد أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم خاصة في ظل حاجاتهم إلي الكثير من المعلومات الأساسية في معرفة القصور الطبيعي لمهارات اللغة والتواصل واستراتيجيات اكتسابها وتعليمها لأطفالهم وكيفية تعديل هذه السلوكيات لديهم.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

الازدهار النفسي Psychological Flourishing: يتضمن القدرة على التسامي، والقدرة على الدخول في حالات عالية من السعادة، والقدرة على استثمار الأنشطة اليومية والأحداث والعلاقات مع الإحساس بما هو مقدس، والقدرة على استخدام المصادر الروحية في مواجهة المشاكل اليومية، والقدرة على الاندماج في السلوكيات الفاضلة.

البرنامج القائم علي الازدهار النفسي: تعرفه الباحثة على أنه عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التجريبية) من خلال العديد من الأنشطة المتنوعة التي تقوم علي الازدهار النفسي والتي تساعد في تحسين مهارات التواصل اللغوي والاجتماعي لديهم.

التواصل اللغوي: هو قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين باستخدام الرموز اللغة المنطوقة. وهذة المهارات تتضمن الاستماع ثم الفهم ثم التفكير ثم الاستماع مرة أخري وهكذا، ولا تكتسب هذة المهارات في المعتاد إلا ببلوغ الطفل عام ونصف إلى عامين، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس التواصل اللغوي المعد في الدراسة الحالية.

التواصل الاجتماعى: هو التفاعل الذي بين الفرد والمحيطين به فى الإطار الاجتماعي من تقبل المعايير الاجتماعية والقيم وممارستها مثل لترحيب أو الاعتذار أو التعامل مع الفئات السنية المختلفة سواء الأكبر منه أو الأصغر منه والاتجاهات نحو الأخريين، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس التواصل الاجتماعي المعد في الدراسة الحالية.

الأطفال ذوي صعوبات التعلم: هم من يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويتضح هذا الاضطراب في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو التكلم، أو القراءة، أو التهجئة، أو الحساب. ويشمل هذا الاضطراب حالات مثل الإعاقات الإدراكية، والتلف الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام.

دراسات سابقة:

أولا: دراسة تناولت التدخل القائم على بعض مهارات الازدهار النفسي لذوي صعوبات التعلم

سعت دراسة Humphries et al. (1992) نحو التحقق من فعالية العلاج القائم على الازدهار والتدريب على المهارات الإدراكية الحركية في مهارات الأداء الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتمثلت عينة الدراسة في (١٠٣) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وقصور الأداء الحسي الذين تراوحت أعمارهم من (٦٨ – ١٠٧) شهرًا، والذين تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تدربت طبقـًا لمدخل الازدهار والأخرى تلقت التدريب على المهارات الإدراكية الحركية. وتكون التدخل من (٧٢) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات أسبوعية. وأوضحت النتائج فعالية كل التدخلين في تحسين مهارات الأداء الحركي وخصوصـًا المهارات الحركية الدقيقة. وأظهر أفراد مجموعة التدريب القائم على الازدهار تحسنـًا دالًا في التخطيط الحركي. ولم توجد فروق دالة بين أفراد كلتا المجموعتين فيما يتعلق بتحسن الإدراك البصري، الاستعداد الكتابي، القدرة على النسخ، المهارات المعرفية، الأكاديمية، اللغوية والانتباه ومفهوم الذات.

وهدفت دراسة Scurfield–Harris (2006) إلى التحقق من فعالية البرنامج "Language" اللغوي القائم على المدخل المتعدد في تحسين الأداء القرائي لذوي صعوبات التعلم. وشارك بالدراسة (١٤٣) من الأطفال ذوي العسر القرائي الذين يمثلون مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها (٧٣) والأخرى ضابطة قوامها (٧٠) من التلاميذ بالفرق الدراسية من الأولى إلى الثالثة بالمرحلة الابتدائية. وتم القياس بواسطة اختبار قياس القراءة النمائية واختبار IOWA للمهارات الأساسية. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيـًا بين مجموعتي الدراسة في الأداء الدراسي كما تم قياسه بوساطة اختبار المهارات الأساسية وكذلك المهارات القرائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

واستهدفت دراسة Heo (2007) تقصي فعالية أحد البرامج القائمة علي الوسائط المتعددة في مجال اللغة في زيادة الدافعية للتعلم والإنجاز الأكاديمي لدي مجموعة من

الاطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الصف الرابع. شملت عينة الدراسة ٨٠ طالباً تم اخيارهم عشوائياً بواسطة اثنين من المعلمين (٢٨ طالب ذوي صعوبات تعلم). اشتمل البرنامج التدريسي علي مجموعات من الفيديوهات التعليمية والأنشطة الأصيلة والتشجيع علي المناقشة والتواصل بين المجموعات التعليمية وإتاحة الفرصة للطلاب في اختيار الأنشطة التعليمية وغيرها من الاستراتيجيات التعليمية التي تقوم علي التكنولوجيا والتعلم الفعال. استندت الدراسة إلي المنهج شبه التجريبي القائم علي المقارنة بين المجموعات. أشارت النتائج إلي فعالية برنامج الدراسة في تحسين مستوي الدافعية والتعلم من الأقران وخفض مستوي الانسحاب لدي أفراد المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلي تقارب الدرجات الخاصة بالدافعية والإنجاز الأكاديمي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين بعد انتهاء البرنامج.

وهدفت دراسة Joly–Pottuz et al. (2008) إلى التحقق من التدريب على المعالجة السمعية والإخراج الصوتي في تحسين القصور الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي. وتمثلت عينة الدراسة في (١٩) من الأطفال ذوي العسر القرائي الذين تراوحت أعمارهم من (٧,٢) إلى (١٠,٩) عامـًا، والذين تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (١٠) أفراد والأخرى ضابطة مكونة من (٩) أفراد. وشارك هؤلاء في التدخل القائم على المعالجة السمعية والمكون من (٦) أسابيع، وكان هذا التدخل يحدث بشكل يومي من خلال التدريب على المهارات السمعية سعيـًا لتحسين الوعي الصوتي الصريح والضمني. كما تلقى هؤلاء بعض الجلسات التدريبات على المظاهر الحسية الحركية للإخراج الصوتي خلال الأسبوع الأول من التدريب السمعي. وشمل القياس مهارات التكرار الصوتي، الوعي الفونولوجي، القراءة والهجاء. وكانت أبرز النتائج ممثلة في تحسن مهارات الوعي الصوتي والقرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة Germano & Capellini (2008) إلى تحديد فعالية برنامج علاجي قائم المعالجة السمعية – البصرية باستخدام الحاسب الآلي في الأداء اللغوي المعرفي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي في ضوء الأداء الخاص بأقرانهم المصنفين على أنهم من ذوي الأداء القرائي الجيد. وتم تقسيم أفراد عينة الدراسة (ن= ٢٠) إلى أربعة مجموعات على

النحو التالي:- ١) مجموعة تجريبية من ذوي العسر القرائي (ن= ٥)، ٢) مجموعة تجريبية من العاديين (ن= ٥)، ٣) مجموعة ضابطة من ذوي العسر القرائي (ن= ٥)، ٤) مجموعة ضابطة من العاديين (ن= ٥). وأشارت النتائج فعالية التدريب على على المعالجة السمعية – البصرية في تحسين الأداء القرائي لذوي العسر القرائي، كما تم الاستدلال عليه من خلال تشابه الأداء القرائي بين المجموعة التجريبية المكونة من التلاميذ ذوي العسر القرائي بأقرانهم العاديين.

وسعت دراسة Törmänen & Takala (2009) نحو التحقق من فعالية التدريب غير اللفظي على مهام المطابقة السمعية – البصرية في تحسين المهارات القرائية لدى الاطفال ذوي العسر القرائي. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٤١) من التلاميذ الذين تراوحت أعمارهم من (٧) إلى (١٢) عامـــًا. وتكون التدريب من جلستين في الأسبوع بواقع (١٥) دقيقة في الجلسة الواحدة على مدار شهرين. وبينت النتائج تحسن مهارات المطابقة السمعية البصرية لأفراد العينة والذي بدوره انعكس بشكل إيجابي على الأداء القرائي من خلال تحسن درجات المشاركين بالبرنامج على الاختبارات القرائية وخصوصـًا الطلاقة القرائية والكلمات التي ليس لها معنى.

واستهدفت دراسة Pinheiro & Capellini (2010) التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على المعالجة السمعية في المهارات القرائية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم. وبلغ عدد المشاركين بالدراسة (٤٠) طفل من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، والذين تم توزيعهم على أربعة مجموعات اثنين منهما للتجريب قوام كل منهما (١٠) من ذوي صعوبات التعلم وأمثالهم العاديين ممن شاركوا بالتدخل التجريبي، واثنين منهما للضبط قوام كل منهما (١٠) من ذوي صعوبات التعلم والعاديين. وأوضحت النتائج فعالية التدريب على مهارات المعالجة السمعية في تحسين الأداء القرائي والوعي الصوتي لدى المشاركين بالتدخل التدريبي عن أقرانهم العاديين.

وهدفت دراسة Malekian & Askari (2013) إلى استقصاء أثر برنامج قائم على الألعاب التعليمية متعددة الحواس في خفض العسر القرائي, وأجريت الدراسة على عينة

مكونة من (٤٠) طفل ذوي العسر القرائي (جميعهم ذكور)، والذين تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة كل منهما (٢٠) طفل. وتم جمع البيانات باستخدام اختبار العسر القرائي. وتوصلت الدراسة بشكل عام إلى فعالية التدخل القائم على الألعاب التعليمية متعددة الحواس في خفض المشكلات القرائية لدى المشاركين بالمجموعة التجريبية؛ حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيـًا بين أفراد كلتا مجموعتي الدراسة في الأداء القرائي لصالح أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

وهدفت دراسة Meng et al. (2014) إلى التحقق من فعالية برنامج للتدريب على مهارات التمييز البصري في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي النمائي. وتمثلت عينة الدراسة في عينة قوامها (١٨) طفل من ذوي العسر القرائي وأمثالهم من العاديين المكافئين لهم في السن ومعامل الذكاء. واستكمل هؤلاء التلاميذ سلسلة من المقاييس القرائية قبل وبعد برنامج التدريب على مهارات التمييز البصري. وكشفت النتائج تحسن الأداء القرائي (الطلاقة القرائية) لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي واستمرار هذا الأثر حتى مرور شهرين من انتهاء التدخل.

واستهدفت دراسة Krishnaswamy et al. (2014) التحقق من فعالية برنامج تدريبي بواسطة الإنسان الآلي في تحسين المهارات البصرية الحركية، وذلك في عينة مكونة من (٢٥) طفلا ذوي صعوبات التعلم وذوي القصور البصري الحركي الذين تراوحت أعمارهم من (٥ – ١١) عامـًا. وتم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين إحداها تلقت التدريب بوساطة الإنسان الآلي والأخرى تلقت التدريب على نحو تقليدي. ولجمع البيانات، تم استخدام اختبار التكامل البصري الحركي. وأوضحت النتائج تحسن المهارات البصرية الحركية لدى مجموعة التدريب بوساطة الإنسان الآلي عن المجموعة التي تلقت التدريب التقليدي على نحو دال.

وسعت دراسة Fusco et al. (2015) تحديد فعالية التدخل القائم على المهارات الإدراكية والمهارات البصرية–الحركية لدى الاطفال ذوي العسر القرائي. وتمثلت عينة الدراسة في (٢٠) طفل من الفرق الدراسية من الثالثة إلى الخامسة بإحدى المدارس الحكومية بساوباولو، والذين تراوحت أعمارهم من (٤–١١,١١) عامـًا. وتم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (١٠) أطفال.

واشتمل البرنامج التدخلي على تدريب التناسق البصري–الحركي، التمييز البصري، الذاكرة البصرية، العلاقات البصرية–المكانية، ثبات الشكل، تتابع الذاكرة، تناسق الشكل والخلفية والإغلاق البصري. وتم جمع البيانات باستخدام اختبار المهارات الإدراكية البصرية، واختبار الصعوبات الكتابية. وبينت النتائج فعالية التدريب على المهارات الإدراكية والمهارات البصرية – الحركية في تحسين مهارات الإدراك البصري ونوعية الكتابة لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي.

وحاولت دراسة Ikeshita–Yamazoe & Miyao (2016) التحقق من فعالية التدريب البصري في تنمية القدرة على إدراك وفهم الرموز الكتابية الصينية لدى الأطفال ذوي العسر القرائي. وشارك بالدراسة (٦) من الأطفال اليابانيين في الفئة العمرية من (٧ – ١١) عامـاً كمجموعة تجريبية، و(٥٨) من أقرانهم العاديين في الفئة العمرية من (٧ – ٨) عامـاً. وبينت النتائج فعالية مدخل التدريب البصري في تنمية القدرة على إدراك وفهم الرموز الكتابية الصينية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهو ما اتضح من خلال وجود فروق دالة إحصائيـاً في القياسين القبلي والبعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر).

واستهدفت دراسة Franceschini et al. (2017) إلى التحقق من أثر برنامج قائم على ألعاب الحركة عبر الفيديو في تحسين المهارات القرائية، والذاكرة العاملة الفونولوجية، والانتباه البصري المكاني لدى عينة من الاطفال ذوي العسر القرائي من متحدثي اللغة الإنجليزية. وتم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين تبعـاً لنوعية الألعاب المتضمنة (ألعاب الحركة عبر الفيديو – ألعاب فيديو غير الحركية). وأشارت النتائج إلى تحسن سرعة التمييز المفرداتي، والترميز الفونولوجي، والانتباه البصري الحركي، وتحويل الانتباه البصري إلى السمعي لدى المشاركين بألعاب الحركة. كما ساهم هذا البرنامج العلاجي القرائي غير التقليدي في تحسين الذاكرة العاملة قصيرة المدة ومهارات المزج الفونيمي.

وكان الهدف من دراسة Ouherrou et al. (2018) هو الكشف عن فعالية إحدى الألعاب التعليمية في تحسين مهارات اللغة العربية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأجريت

الدراسة على عينة مكونة من (١١) من الأطفال ذوي العسر القرائي، في الفئة العمرية من (٨) إلى (١٢) عامـًا. وتم تقييم فعالية اللعبة من قبل مجموعة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة. وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال قد عايشوا المزيد من خبرات البهجة والإثارة أثناء أداء اللعبة المقترحة، كما كانت تقييمات الخبراء إيجابية فيما يتعلق بفعالية اللعبة كأداة ناجحة في مساعدة الأطفال ذوي العسر القرائي من أجل التغلب على الصعوبات القرائية واللغوية وتعزيز المخرجات القرائية لهم ومن ثم توجيههم نحو التعلم الفعال.

وسعت دراسة Alenizi (2019) نحو تحديد فعالية برنامج قائم على المتدخل متعدد الحواس في تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال ذ ذوي صعوبات التعلم. وتمثلت عينة الدراسة في (٦٠) من أطفال الفرقتين الثالثة والرابعة ذوي صعوبات التعلم، والذين تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن= ٣٠) والأخرى ضابطة (ن= ٣٠). وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيـــًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الإدراك البصري لصالح المجموعة التدريبية، الأمر الذي يعطي دلالة على فعالية المدخل متعدد الحواس في تنمية الإدراك البصري ومن ثم القرائية لذوي صعوبات التعلم.

واستهدفت دراسة Wang et al. (2019) التحقق من أثر برنامج للتدريب على المعالجة البصرية والسمعية في تحسين المهارات القرائية لدى الأطفال ذوي العسر القرائي. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٩) من الاطفال ذوي العسر القرائي بالصين بالفرق الدراسية من الثالثة وحتى السادسة. وتم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة التدريب على المعالجة السمعية، مجموعة التدريب على المعالجة البصرية، ومجموعة ضابطة. وتلقى أفراد المجموعتين الأولى والثانية التدريب القائم على إما المعالجة السمعية أو البصرية بواقع ثلاث أو أربع جلسات أسبوعية بواقع (٣٠ – ٤٠) دقيقة بالجلسة. وأشارت النتائج إلى فعالية التدريب على المعالجة السمعية أو البصرية في تحسين المهارات القرائية، والتسمية الفورية وغيرها من المهارات المرتبطة بالقراءة.

وهدفت دراسة Zhao et al. (2019) إلى التحقق من فعالية برنامج للتدريب على الانتباه البصري في تحسين الأداء القرائي لدى الاطفال ذوي العسر القرائي. وشارك بالدراسة مجموعتين إحداهما من أطفال ذوي العسر القرائي النمائي (ن= ٣٠) والأخرى قوامها (١٤)

من أقرانهم العاديين. واستكمل جميع المشاركين إحدى المهام القرائية، وإحدى المهام البصرية من أجل استقصاء القدرات البصرية المكانية. واستهدف البرنامج التدريبي تحسين الأداء على مهام المسح البصري، والتتبع البصري، والتقدير المكاني، وتحويل الانتباه من الخاص إلى العام، وضبط الحركات البصرية. وكشفت النتائج عن فعالية التدخل في تحسين مهارات الانتباه البصري والأداء القرائي وهو ما انعكس على نحو موجب في الطلاقة القرائية.

وهدفت دراسة García–Redondo et al. (2019) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الانتباه لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) من الاطفال ذوي صعوبات التعلم الذين تراوحت أعمارهم من (٦ – ١١) عامـًا، والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن= ٢٤) والأخرى ضابطة (ن= ٢٠). وتم قياس الانتباه من خلال الأداء على المهام المتعلقة بالانتباه بالإضافة إلى الملاحظات الصفية. وتكون التدخل من (٢٨) جلسة تدريبية قائمة على (١٠) ألعاب تعليمية تم إعدادها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. وأشارت النتائج تحسن أداء المجموعة التجريبية على مهام الانتباه البصري في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة Franceschini & Bertoni (2019) التحقق من أثر برنامج قائم على ألعاب الحركة عبر الفيديو في تحسين سرعة الترميز الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى لدى الأطفال ذوي العسر القرائي النمائي. وشارك بالدراسة مجموعة من الاطفال ذوي العسر القرائي النمائي. وبينت النتائج تحسن قدرات المعالجة السمعية والبصرية والذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى لدى المشاركين بالدراسة. وتم عزو تحسن المخرجات القرائية سالفة الذكر إلى المشاركة بالتدخل القائم على ألعاب الفيديو المستخدمة بالدراسة.

وهدفت دراسة Ronimus et al. (2019) إلى التحقق من فعالية إحدى الألعاب الرقمية "GraphoLearn" في تحسين الأداء القرائي للأطفال ذوي العسر القرائي. وشارك بالدراسة (٣٧) من تلاميذ الفرقة الثانية الابتدائية ذوي العسر القرائي. وتم توزيع هؤلاء المشاركين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وشارك أفراد المجموعة

التجريبية في التدخل القائم اللعبة الرقمية سالفة الذكر لمدة (٦) أسابيع بالمدرسة تحت إشراف المعلمين والمنزل تحت إشراف أولياء الأمور. وأشارت النتائج إلى تحسن الأداء القرائي لدى المشاركين بالمجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة. وأمكن عزو النتائج إلى ارتفاع مستوى المشاركة المعرفية والذي ساهم في تعزيز الطلاقة القرائية على مستوى المفردة والجملة طبقاً لملاحظات المعلمين وأولياء الأمور.

وسعت دراسة Cancer et al. (2020) نحو المقارنة بين فعالية برنامجين أحدهما قائم على القراءة الإيقاعية والآخر قائم على ألعاب الفيديو لخفض العسر القرائي. وشارك بالدراسة مجموعة من الاطفال ذوي العسر القرائي الذين تراوحت أعمارهم من (٨) إلى (١١) عاماً بإيطاليا. واستغرق تطبيق البرنامج (١٣) ساعة على مدار (٩) أيام. وأشارت النتائج إلى فعالية كلا التدخلين في تحسين السرعة والدقة القرائية لدى المشاركين. وكانت هناك فروق في نوعية المخرجات المترتبة على المشاركة بكليهما؛ إذ كان التدخل القائم على القراءة الإيقاعية أكثر فعالية في تحسين السرعة القرائية، بينما كان التدخل القائم على ألعاب الفيديو أكثر فعالية في تحسين الدقة القرائية بشكل عام.

وهدفت دراسة Zare et al. (2020) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تنمية القدرات الهجائية في اللغة الفارسية لدى الاطفال ذوي العسر القرائي. وتبنت الدراسة المدخل شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (٣٠) طفلا ذوي العسر القرائي بالفرق الدراسية من الثانية إلى الخامسة الابتدائية، والذين تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتم القياس بواسطة أحد اختبارات الهجاء. وشارك أفراد المجموعة التجريبية في التدخل القائم على (١١) لعبة تعليمية بواقع (٤٠) دقيقة في كل جلسة لتحسين الهجاء المفرداتي. وأوضحت النتائج ان البرنامج المقترح قد ساهم في تحسين القدرات الهجائية للاطفال المشاركين بالمجموعة التجريبية، وهو ما يعطي دلالة على فعالية الألعاب في تحسين الهجاء للاطفال ذوي العسر القرائي.

وهدفت دراسة Caldani et al. (2020) إلى التحقق من فعالية التدريب على الانتباه البصري في تحسين المهارات القرائية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم القرائية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية – ضابطة) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم

القرائية بواقع (٢٥) طفلًا بكل مجموعة، مع مراعاة التكافؤ في معامل الذكاء، والنوع، والسن. وأجري القياس القبلي والبعدي والتتبعي باستخدام إحدى المهام القرائية التي تم تسجيلها. واشتمل التدريب القائم على الانتباه البصري الحركي على العديد من المهام البصرية الحركية، ومهام المسح البصري. وأشارت النتائج إلى فعالية التدريب على الانتباه البصري الحركي في تحسين المهارات القرائية ممثلة في زيادة السرعة القرائية وانخفاض فترة التثبيت البصري.

ثانيا: دراسات تناولت التواصل اللغوي لدى ذوي صعوبات التعلم

استهدفت دراسة McGhee (2011) التحقق من القصور الكلامي واللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية ذوي صعوبات التعلم. وتمثلت عينة الدراسة من (١٤) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية، ممن يتلقون خدمات التربية الخاصة بمراكز التربية الخاصة بجامعة تكساس. وتم جمع البيانات من خلال السجلات الطلابية الخاصة باللغة الشفهية والمهارات اللغوية لهؤلاء الأطفال. ومن أبرز نتائج الدراسة إجماع أولياء الأمور والمعلمين على معاناة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من العديد من المشكلات التواصلية.

واستهدفت دراسة Bishara & Kaplan (2016) تحديد مستوى الوظائف التنفيذية والفهم اللغوي المجازي لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠) من الاطفال ذوي صعوبات التعلم و(٢١) ممن لا يعانون من صعوبات التعلم، وجميعهم من طلاب الفرقتين الرابعة والخامسة، وتتراوح أعمارهم من (١٠ – ١١) عامـــًا.وتم جمع البيانات باستخدام اختبار جلانتز Glantz (2010) للمهارات المعرفية من أجل استقصاء التفكير المجرد، ومجموعة من المفردات الوهمية من إعداد Hadad (2010)، واستبيان المعاني المتعددة للمفردة، واختبار الطلاقة الدلالية واختبار الطلاقة الصوتية لقياس الوظائف التنفيذية، ومقياس التعبيرات والمصطلحات العامية، واختبار الاستعارة المصور لقياس الفهم المجازي. وأوضحت النتائج قصور الوظائف التنفيذية واللغة المجازية لذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين. كما أشارت النتائج أن

نمو الكفاءة اللغوية بمختلف مظاهرها يسهم في تحسين قدرات التخطيط، والمرونة والذاكرة العاملة والطلاقة، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين مهارات التفكير المجرد والابتكاري.

واستهدفت دراسة Abdoola et al. (2017) تحديد فعالية لعب الدور كمدخل علاجي لتحسين مهارات التواصل البرجماتي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتألفت عينة الدراسة من (٨) من االاطفال ذوي صعوبات التعلم. وتم جمع البيانات باستخدام الإصدار الرابع من التقييم الإكلينيكي لأساسيات اللغة، والبروفيل البرجماتي، ومهام استكمال الحوار، والتسجيلات الصوتية للجلسات. وبينت النتائج تحسن مهارات أسلوب التواصل البرجماتي وطلب التوضيح أثناء الحوار بعد المشاركة بالتدخل.

وهدفت دراسة Cardillo et al. (2018) إلى التحقق من قصور مهارات التواصل البرجماتي ونظرية العلاقة لدى الأطفال ذوي العسر القرائي، وصعوبات التعلم غير اللفظية مقارنة بالعاديين المكافئين لهم في السن والنوع. وأشارت النتائج إلى تدني مهارات التواصل البرجماتي ونظرية العقل لدى الأطفال ذوي العسر القرائي وذوي صعوبات التعلم غير اللفظية عن أقرانهم العاديين، وهو ما اتضح من خلال أدائهم على مهام التواصل البرجماتي ونظرية العقل المستخدمة بالدراسة. وكانت درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية أفضل من ذوي العسر القرائي على المهام سالفة الذكر.

ثالثا: دراسات تناولت التواصل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم

هدفت دراسة Sánchez, (2000) إلى الكشف عن الاضطرابات الانفعالية وجودة العلاقات الاجتماعية المدركة لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم بالفرقتين الرابعة والخامسة واستخدمت الدراسة مقياس أعراض الاضطراب الانفعالي للاطفال، ومقياس جودة العلاقات الاجتماعية المدركة. وأشارت النتائج إلى ارتفاع معدلات الاضطراب الانفعالي لدى أفراد العينة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في اعراض الاضطراب الانفعالي وجودة العلاقات الاجتماعية تبعًا لمتغير النوع؛ حيث ارتفعت معدلات الاضطراب الانفعالي وانخفضت جودة العلاقات الاجتماعية لدى الإناث مقارنة بالذكور.

واستهدفت دراسة Berman (2001) الكشف عن الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم طبقًا لمتغير الوضع التربوي (الدمج – العزل). وشارك في الدراسة (٥١) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفرقتين الدراسيتين الرابعة والخامسة وتم الحصول على العينة من مدرستين إحداهما تمثل برنامج العزل التربوي لذوي صعوبات التعلم والأخرى تقوم على استراتيجيات الدمج. واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد. كما تم قياس الفروق في الإنجاز الرياضي باستخدام مقياس ستانفورد للتحصيل (Sat–9). وانتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي وكذلك التحصيل الأكاديمي في مادتي القراءة والرياضيات تعزى لمتغير الوضع التربوي (الدمج – العزل).

واستهدفت دراسة Whitley (2006) الكشف عن نوعية العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية ومفهوم الذات العامة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين. وبالنسبة للاطفال ذوي صعوبات التعلم، اشتمل القياس علي متغيرات وضع الدراسة والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية والعلاقة بين المدرس – الطالب والتوقعات الأكاديمية للطفل من قبل الآباء والمكانة الاقتصادية– الاجتماعية والنوع. أما بالنسبة للعاديين فقد تم استبعاد متغير وضع الدراسة. أشارت النتائج إلي وجود أثر سالب وغير مباشر ومتوسط الشدة للوضع الدراسي علي مفهوم الذات العامة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهذه العلاقة يتوسطها متغيرات مفهوم الذات الاجتماعية والعلاقة بين المدرس – الطالب والتوقعات الأكاديمية للطفل من قبل الآباء. وأخيراً، وجدت فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين الطالب – المدرس والمهارات الاجتماعية والنوع والمكانة الاقتصادية – الاجتماعية.

وحاولت دراسة Ortiz (2009) التحقق من طبيعة العلاقة بين تحديد الذات والمهارات الاجتماعية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من العاديين. واستجاب أفراد العينة على مقياس ARC لتحديد الذات ومقياس نقدير المهارات الاجتماعية. وبينت النتائج أن ارتباط المستويات المرتفعة من تحديد الذات بالسلوكيات المقبولة

اجتماعيـاً، كما بينت النتائج انخفاض مستويات تنظيم الذات والاستقلالية لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى انخفاض مستويات المهارات الاجتماعية لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم تبعـاً لتقديرات المعلمين.

وسعت دراسة Braccio (2009) نحو استقصاء العلاقة بين المهارات الاجتماعية، الصمود النفسي والأداء الوظيفي الأكاديمي (الإنجاز القرائي والحسابي) لذوي صعوبات التعلم. وتمثلت عينة الدراسة في (٦٦) طفلا ذوي صعوبات التعلم بالفرق الدراسية من الابتدائية وحتى الثانوية (حضر). وتم القياس بواسطة مقياس تقدير المهارات الاجتماعية، مقياس الصمود النفسي للطلاب غير العاديين واختبار فلوريدا الشامل للإنجاز الأكاديمي. وأوضحت النتائج إمكانية التنبؤ بالأداء الوظيفي الأكاديمي (الإنجاز القرائي والحسابي) من خلال المهارات الاجتماعية وليس الصمود النفسي. وبناء عليه، أكدت نتائج الدراسة على ضرورة الكشف عن العوامل غير المعرفية المؤثرة في الأداء الوظيفي الأكاديمي.

واستهدفت دراسة Ball (2012) الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، وذلك في ضوء خمس متغيرات ديموجرافية (السن – العرق – اللغة – النوع – والفرقة الدراسية). وانطوت عينة الدراسة على (٦٧) طفلامن ذوي صعوبات التعلم من أطفال الفرقتين الرابعة والخامسة. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس الكفاءة الاجتماعية، واستمارة البيانات الديمحرافية المذكورة سلفاً. وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائيـاً بين مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية، وكان هناك ارتباط دال إحصائيـاً بين متغير النوع (ذكور – إناث) بفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية، ووجدت علاقة بين متغير اللغة الإنجليزية ومفهوم الذات الأكاديمي.

وحاولت دراسة Sharabi & Margalit (2011) تحديد العوامل المرتبطة بالوحدة لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٧١٦) من الاطفال ذوي صعوبات التعلم (ن= ٣٣٤) وأقرانهم من العاديين (ن= ٣٨٢) بالفرق الدراسية من الرابعة حتى السادس الابتدائي. وتم تقسيم مجموعة ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعات فرعية تبعـاً لشدة الإعاقة. وتم استخدام خمس أدوات لقياس الخصائص الاجتماعية–الانفعالية

للمشاركين ممثلة في الوحدة، التواصل عبر الانترنت، الحالة المزاجية، الدافعية المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي والاجتماعي. وكشفت النتائج عن أن التواصل عبر الانترنت مع الأصدقاء منبئـًا ذا دلالة بالمستويات المنخفضة من الوحدة، بينما كان التواصل مع الأصدقاء الافتراضيين الذي يعرفهم الفرد عبر الانترنت فقط منبئـًا بالمستويات المرتفعة من الوحدة. وأمكن التنبؤ بالوحدة من خلال الحالة المزاجية الموجبة والسالبة والدافعية. وأخيرًا، كانت شدة صعوبات التعلم منبئ بالمستويات المرتفعة من مشاعر الوحدة.

واستهدفت دراسة Baum (2016) الكشف عن العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي، والاجتماعي والانفعالي لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على (٨) أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (٩) إلى (١٢) عام، واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة مع هؤلاء الاطفال. وأشارت النتائج إلى ما يلي: أدرك المشاركون أنهم كانوا مختلفين عن أقرانهم على المستوى الأكاديمي قبل التشخيص بصعوبات التعلم، وأن تعلم القراءة بالنسبة لهم كان مزعجًا من المنحى الانفعالي، ولم يكن التشخيص بصعوبات التعلم لهم صادمًا، ولكن كان هناك ارتباكًا دائمًا يتعلق بما تعنيه صعوبات التعلم بالنسبة لهم وما أثرها في حياتهم، وكان تواجدهم في صفوف العاديين مصدرًا للشعور بالخزي والدونية، ولكن مع حضورهم لصفوف خاصة بذوي صعوبات التعلم كان له أثر إيجابي في حياتهم ومدركاتهم الذاتية وتقديرهم لذواتهم. وبصفة عامة، توصلت الدراسة إلى القول بوجود أثر سالب لصعوبات التعلم في مفهوم الذات وتقدير الذات خلال مرحلة الطفولة.

رابعا: دراسات تناولت العلاقة بين التواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم

استهدفت دراسة Eden & Heiman (2011) تحديد دور التواصل (الإيميل – الرسائل الفورية) عبر الحاسب الآلي في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) من ذوي صعوبات التعلم و(٣٦٤) من أقرانهم العاديين. وأشارت النتائج إلى تفضيل الطلاب للرسائل النصية باعتبارها وسيلة فاعلة لتلقي الدعم الاجتماعي، والأيميل باعتباره وسيلة فاعلة لتلقي النصح. ووجدت علاقة

موجبة دالة إحصائيـاً بين التواصل عبر الحاسب الآلي وزيادة مستوى التواصل الاجتماعي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة أنها ركزت على جوانب مختلفة، دون جوانب أخري مهمة، وما الدراسة الحالية إلا محاولة لسد هذه الثغرات، وإكمال لمسيرة البناء المتتالية على مدي السنوات السابقة حتى وقتنا الراهن، كما تمت الملاحظة من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة الازدهار وبعض المداخل التي أدت إلى تحسين المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل عام والتواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي، وذلك فى حدود اطلاع الباحثة، كما أن معظم الدراسات التي اهتمت بدراسة الازدهار وبعض المداخل الأخرى والتواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي دراسات أجنبية، ولكن هناك دراسات تناولت مدخل الازدهار النفسي والتواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي لدى ذوى صعوبات التعلم بشكل عام ولم تتناول أنماطه بشكل خاص مثل الانتباه والتمييز السمعي والفهم السمعي والإغلاق الصوتي للمثيرات المسموعة والتنظيم وإدراك العلاقات اللفظية والتذكر اللفظي للمثيرات، الا بعض الدراسات الأجنبية، وذلك فى حدود إطلاع الباحثة، وهذه الدراسات هي دراسة Humphries et al. (1992)، دراسة Scurfield-Harris (2006)، دراسة Heo (2007)، دراسة Joly-Pottuz et al. (2008)، دراسة Germano & Capellini (2008)، دراسة Törmänen & Takala (2009)، دراسة Pinheiro & Capellini (2010)، دراسة Malekian & Askari (2013)، دراسة Meng et al. (2014)، دراسة Krishnaswamy et al. (2014)، دراسة Fusco et al. (2015)، دراسة Ikeshita-Yamazoe & Miyao (2016)، دراسة Franceschini et al. (2017)، دراسة Ouherrou et al. (2018)، دراسة Alenizi (2019)، دراسة Wang et al. (2019)، دراسة Zhao et al. (2019)، دراسة García-Redondo et al. (2019)، دراسة Franceschini & Bertoni (2019)، دراسة Ronimus et al. (2019)، دراسة Cancer et al. (2020)، دراسة Zare et al. (2020)، دراسة Caldani et al. (2020)، وقد أكدت كثير من الدراسات

السابقة على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات واضحة في التواصل اللغوي ومن أهم هذه الدراسات دراسة McGhee (2011)، دراسة Bishara & Kaplan (2016)، دراسة Abdoola et al. (2017)، دراسة Cardillo et al. (2018)، وهناك كثير من الدراسات أكدت على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات واضحة في التواصل الاجتماعي ومن أهم هذه الدراسات دراسة Sánchez, (2000)، دراسة Berman (2001)، دراسة Whitley (2006)، دراسة Ortiz (2009)، دراسة Braccio (2009)، دراسة Ball (2012)، دراسة Sharabi & Margalit (2011)، دراسة Baum (2016)، كما أنه توجد علاقة بين التواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما أشارت إليه دراسة Eden & Heiman (2011).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن انخفاض التواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي، ونظرا لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع – على حد إطلاع الباحثة، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلي أن ندرة الدراسات العربية التي تناولت التواصل اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يمثل مؤشرا لضرورة الاهتمام بدراستها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت في التعقيب على الدراسات بهدف الوصول إلي نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلي اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حداثة موضوعها، واختيار عيناتها التى هى فى حاجة ماسة إلى المساندة من قبل الآخرين، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج في صياغة فروض الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وتحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، هذا بالإضافة إلي سعي الباحثة فى الحرص على التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالدراسة، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولا إلي المستوي المنشود وفقا للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع المصرى، وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في الآتي:

تحديد حجم العينة المختارة: حيث اختارت الباحثة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة عينة مناسبة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم من (٦ –٩) عاما ومعامل الذكاء لديهم والمسح النيورولوجى السريع.

تحديد الأساليب الإحصائية: نظرا لصغر حجم العينة قد تناولت الباحثة الإحصاء اللابارامتري وهو ما يتلاءم مع الدراسة الحالية، فقد تم الاستعانة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط واختبار مان ويتنى للعينات المستقلة، واختبار ويلككسون للعينة الواحدة.

تحديد متغيرات الدراسة: في تناول الباحثة وتحليلها للدراسات والبحوث السابقة استطاعت حصر متغيرات الدراسة في ثلاثة متغيرات وهي: المتغير المستقل (البرنامج القائم على الازدهار النفسي)، المتغير التابع (التواصل اللغوي، التواصل الاجتماعي).

ثانيًا: فروض الدراسة

١. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين رتب متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التواصل اللغوي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس التواصل اللغوي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين رتب متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي في مقياس التواصل اللغوي لدى المجموعة التجريبية.
٤. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين رتب متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التواصل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس التواصل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٦. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين رتب متوسطى درجات القياسين البعدي والتتبعي في مقياس التواصل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبى وذلك للتحق من الهدف الرئيسى للدراسة وهو تحسين التواصل اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبي القائم على الازدهار النفسي.

عينة الدراسة:

أُجريت الدراسة على عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- **عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:** تكونت عنية التحقق من الكفاءة السيكومترية من (٥٠) من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (٦ – ٩) عاما.

٢- **العينة الأساسية:** تم اختيار هذه المجموعة من اجمالي عينة تكونت من (٢١٣) طفلا، حيث تم تطبيق مقياسي التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي عليهم فتم استبعاد (١٧١) طفلا ترتفع لديه درجة التواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي، ومن هنا بقي (٤٢) طفلا تم تطبيق اختبار الذكاء عليهم فتم استبعاد من هم أقل من (٩٠) وأكبر من (١١٠) درجة، وبالتالى تم استبعاد (٣) أطفال، وأصبح العينة تتكون من (٣٩) طفلا، ومن هنا تم تطبيق اختبار المسح النيرولوجى السريع عليهم فتم استبعاد (٩) أطفال ليس لديهم صعوبات تعلم، فبقي (٣٠) طفلا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مدرسة طارق بن زياد الابتدائية بدمياط، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٦ – ٩) عاما،

بمتوسط عمرى قدره (٨,٠١) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠,٨١٦) تم الاعتماد عليهم في الدراسة الحالية، وقد تم تقسيم العينة إلى:

١- المجموعة التجريبية، وعددهم (١٥) طفلا.

٢- المجموعة الضابطة، وعددهم (١٥) طفلا.

*** التكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية :**

قامت الباحثة بعمل تكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى متغيرات (العمر الزمنى، ومعامل الذكاء، والمسح النيورولوجي، التواصل اللغوي، والتواصل الاجتماعي) ولتحقيق ذلك تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة " Z " لدرجات المجموعتين للمتغيرات، ويتضح ذلك من الجدولين التاليين:

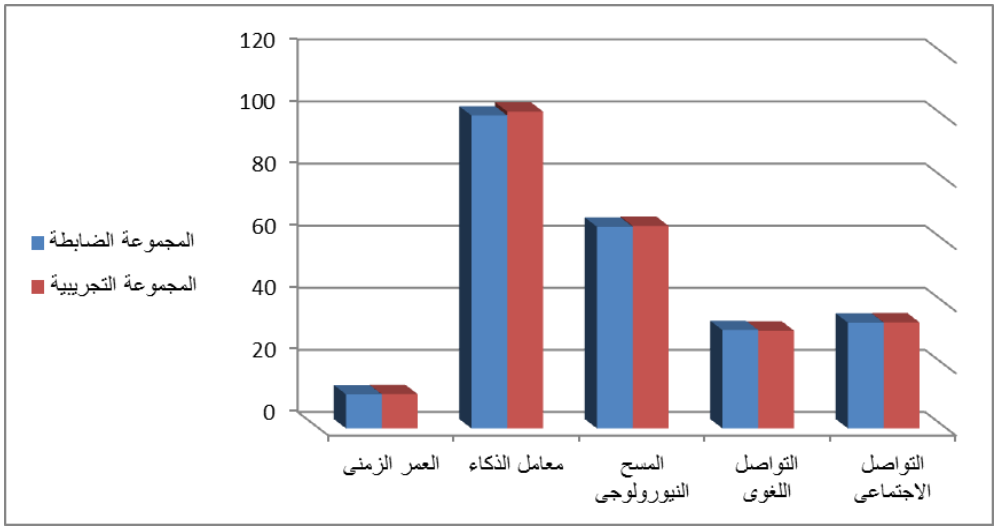
جدول رقم (١)

دلالة الفروق بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٥	١١,٠٤	٠,٨٦	١٦,١٣	٢٤٢,٠٠	٠,٣٩٨	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٠,٩٨	٠,٧٩	١٤,٨٧	٢٢٣,٠٠		
معامل الذكاء	التجريبية	١٥	١٠٢,٠٠	٢,٤٤	١٧,٦٠	٢٦٤,٠٠	١,٣٢١	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٠٠,٧٣	٢,٤٦	١٣,٤٠	٢٠١,٠٠		
المسح النيورولوجى	التجريبية	١٥	٦٥,٢٠	٢,٣٦	١٥,٧٧	٢٣٦,٥٠	٠,١٧٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	٦٤,٩٣	١,٩٤	١٥,٢٣	٢٢٨,٥٠		
التواصل اللغوى	التجريبية	١٥	٣١,٤٦	١,٣٠	١٤,٨٧	٢٢٣,٠٠	٠,٤٠٧	غير دالة
	الضابطة	١٥	٣١,٦٦	١,٢٣	١٦,١٣	٢٤٢,٠٠		
التواصل الاجتماعى	التجريبية	١٥	٣٤,١٣	١,١٨	١٥,٧٠	٢٣٥,٥٠	٠,١٣٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	٣٤,٠٦	١,٢٢	١٥,٣٠	٢٢٩,٥٠		

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (العمر الزمنى، ومعامل الذكاء، والمسح النيورولوجي، التواصل اللغوي، والتواصل الاجتماعي)، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين

(التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي, الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.



*أدوات الدراسة

(١) اختبار المسح النيورولوجى السريع The Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T) (تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩):

الهدف من المقياس: رصد الملاحظات الموضوعية للتعرف على ذوى صعوبات التعلم، ويوضح الاختبار هل هناك عيب أو خلل عصبي يؤدي إلي اضطراب المخرجات التربوية للطفل، ويخدم ذلك المقياس في سرعة التنبؤ والكشف عن هؤلاء الأطفال.

وصف المقياس: أعده أ. موتى وآخرون Mutti, M., et al., 1978 وعربه وقننه على البيئة المصرية عبد الوهاب كامل ١٩٨٩ وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي فى علاقته بالتعلم، ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوى صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرين دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي (مرتفع – مشتبه –عادي) (عبد الوهاب كامل، ١٩٨٩: ١ – ٣).

***الخصائص السيكومترية للمقياس:**

الصدق:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات ١٦١ تلميذ وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره –٠,٦٧٤ : –٠,٨٧٤ بدلالة إحصائية ٠,٠١ ، وقد تمخض عن استخدامه للصدق العاملى على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات ٥٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع والخامس الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان يتراوح ما بين –٠,٢٠٤ : –٠,٦٢٧ بدلالة إحصائية ٠,٠١.

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠,٦٧ الي ٠,٩٢ وهى مرتفعة، وتم حساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ١٤ يوماً، وخلص إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره ٠,٩٤ وهو مرتفع جداً، وذلك على عينة قوماها ٥٠ تلميذاً و تلميذة، ومن معادلة ألفا كرونباخ وتم التوصل إلى معامل ارتباط قدرة ٠,٧٩ وهي قيمة مرتفعة.

(٢) اختبار ستانفورد – بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل, ٢٠١١):

تهدف الصورة الخامسة للمقياس إلي قياس خمسة عوامل أساسية هي, الاستدلال السائل, المعرفة, الاستدلال الكمي, المعالجة البصرية – المكانية, والذاكرة العاملة. ويتوزع كل عامل من هذه العوامل علي مجالين رئيسيين: المجال اللفظي والمجال غير اللفظي.

وصف الاختبار: تتكون الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد – بينيه الصورة الخامسة من عشرة اختبارات فرعية, موزعه علي مجالين رئيسيين (لفظي وغير لفظي) بحيث يحتوي كل مجال علي خمسة اختبارات فرعية, ويتكون كل اختبار فرعي من مجموعه من الاختبارات المصغرة متفاوتة الصعوبة (تبدأ من الأسهل إلي الأصعب). ويتكون كل واحد من الاختبارات المصغرة – بدورها – من مجموعه من ٣ إلي ٦ فقرات أو مهام ذات مستوي صعوبة متقارب, وهي الفقرات او المهام والمشكلات التي يتم اختبار المفحوص فيها بشكل مباشر.

ثبات وصدق الاختبار: تم حساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصفية المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بين ٠,٨٣٥ و ٠,٩٨٨, كما تراوحن معاملات بطريقة التجزئة النصفية بين ٠,٩٥٤ و ٠,٩٩٧, ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين ٠,٨٧٠ و ٠,٩٩١.

وتشير النتائج إلي أن المقياس يتسم بثبات مرتفع سواء عن طريق إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون, فقد تراوحت معاملات الثبات علي كل اختبارات المقياس ونسب الذكاء والعوامل من ٨٣ إلي ٩٨.

كما تم حساب صدق المقياس بطريقتين: الأولي هي صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة علي التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوي ٠,٠١, والثانية هي حساب معامل ارتباط نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين ٠,٧٤ و ٠,٧٦. وهي معاملات صدق مقبولة بوجة عام وتشير إلي ارتفاع مستوي صدق المقياس.

(٣) مقياس التواصل اللغوي (إعداد: الباحثة):

لإعداد مقياس التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قامت الباحثة بالاتى:

أ- الإطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التى تناولت التواصل اللغوي.

ب- تم الإطلاع على عدد من المقاييس التى استُخدِمت لقياس التواصل اللغوي والتي منها مقياس معالجة المعلومات لـ (عبدالعزيز الشخص وآخرون، ٢٠١٥)، (أحمد أبو حسيبة، ٢٠١٥)، (Heiman et al., 2008)، (O'Neill, 2007)، (Sparrow et al., 1984).

جـ – فى ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس التواصل اللغوي في صورته الأولية، مكونًا من (٢٨) مفردة.

وقد اهتمت الباحثة بالدقة فى صياغة أبعاد وعبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة.

وبناء على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التى تناولت التواصل اللغوي بصفة عامة.

ومن خلال ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتى اشتملت على بعدين هما:

البعد الأول: مهارات التواصل اللغوي التعبيري: يتمثل هذا البعد فيما يمتلكه الطفل ذو صعوبات التعلم من مهارات تواصلية لفظية تمكنه من اجراء المحادثات بشكل سليم وهادف ممثلة في التعبير عما يريد ووصف مختلف خبراته ومشاعره، وتقديم التساؤلات والإجابة عليها، واختيار مفردات وعبارات مناسبة وسليمة وواضحة، وانتظار دوره في الحوار، هذا بالإضافة إلى استخدامه الإيماءات والتعبيرات الوجهية في التواصل.

البعد الثاني: مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي: يتمثل هذا البعد فيما إلى قدرة الطفل ذي صعوبات التعلم على الانتباه والتمييز السمعي، للمثيرات السمعية الاستقبالية المتعددة، فضلًا عن إدراكه للإيماءات والتعبيرات الجسدية.

وترتبط هذه الأبعاد التى تم تحديدها بطبيعة وفلسفة وأهداف الدراسة حيث يشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على مؤشرات وعبارات محصلتها النهائية قياس كل بعد على حدة، وقبل حساب الخصائص السيكومترية للأدوات قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين للمقياس حيث تمَّ عرضه فى صورته الأولية على عدد من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس بكليات التربية، وتم إجراء التعديلات المقترحة

بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناء على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%) في أي عبارة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل اللغوي:

أولا: حساب الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من اتساق المقياس داخلياً، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وبين درجة بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس فى صورته الأولية (٢٨ مفردة) على عينة الدراسة الاستطلاعية، كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد (ن = ٥٠)

مهارات التواصل اللغوي التعبيري				مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤١٠**	٩	٠,٤٧٣**	١	٠,٨٢٠**	٩	٠,٤٢١**
٢	٠,٧٣٨**	١٠	٠,٥٥٣**	٢	٠,٧٣٤**	١٠	٠,٤٨٧**
٣	٠,٥٢٦**	١١	٠,٤٧٣**	٣	٠,٧٢٤**	١١	٠,٥٣٢**
٤	٠,٦٦٤**	١٢	٠,٥١٩**	٤	٠,٧٤٦**	١٢	٠,٢٢٩*
٥	٠,٥١٧**	١٣	٠,٥٣٩**	٥	٠,٥٧٤**	١٣	٠,٣٩٥**
٦	٠,٦٤٥**	١٤	٠,٤٥٤**	٦	٠,٥٣٢**		
٧	٠,٥٩٥**	١٥	٠,٥٢٥**	٧	٠,٦٥٩**		
٨	٠,٤٦٧**			٨	٠,٢١٢*		

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس(ن = ٥٠)

البعد	معامل الارتباط
مهارات التواصل اللغوي التعبيري	٠,٦٠٨**
مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	٠,٦٩٥**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

ثانيا: حساب صدق المقياس:

- **صدق المحك الخارجي:** تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس الحالى (إعداد الباحثة) ودرجاتهم على المقياس اللغوي المعرب لاطفال ما قبل المدرسة إعداد: أحمد أبو حسيبة (٢٠١٥) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٢٤) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثا: حساب ثبات المقياس:

١-**طريقة إعادة التطبيق:** وذلك من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على العينة الاستطلاعية، وتم استخراج معاملات الثبات باستخدام معامل بيرسون (Pearson)٠

٢-**طريقة التجزئة النصفية:** وذلك عن طريق تجزئة المقياس إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية٠ومعالجة ذلك بمعادلة سبيرمان – براون٠

٣-**طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:** تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس التواصل اللغوي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ٠ ويتضح ذلك من الجدول التالى:

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس التواصل اللغوى

م	أبعاد المقياس	طريقة إعادة التطبيق	طريقة التجزئة النصفية	طريقة معامل ألفا كرونباخ
١	مهارات التواصل اللغوي التعبيري	٠,٨٥٤**	٠,٧٧٩**	٠,٧٣٢
٢	مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	٠,٧٩٣**	٠,٩٣٩**	٠,٧٨٤
	الدرجة الكلية	٠,٨٣٥**	٠,٩٥٠**	٠,٨٤١

** دالة عند مستوى ٠,٠١

وبذلك أصبحت الصورة النهائية لمقياس التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تتضمن (٢٨) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاثة استجابات موزعة على بعدين، وذلك على النحو التالى:

البعد الاول: مهارات التواصل اللغوي التعبيري (١٥) مفردة.

البعد الثاني: مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي (١٣) مفردة.

***طريقة تصحيح المقياس:** حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائما – أحيانا – نادرا) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣ – ٢ – ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٨٤)، كما تكون أقل درجة (٢٨)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التواصل اللغوي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

(٤) مقياس التواصل الاجتماعي (إعداد: الباحثة):

لإعداد مقياس التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قامت الباحثة بالاتى:

أ- الإطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التى تناولت اللغة بشكل عام والتواصل الاجتماعي.

ب- تم الإطلاع على عدد من المقاييس التى استُخدِمت لقياس التواصل الاجتماعي والتي منها مقياس التواصل الاجتماعي لـ (براء عزام القواقنة، ٢٠٢٠) ,.Anme et al) (2010، (Epps et al., 2003)، (Hamid et al., 2019)، (Hussein, 2010)، (Lanciano et al., 2017)، (Rodebaugh et al., 2006).

جـ – فى ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى صورته الاولية، مكونًا من (٢٩) مفردة.

وبناء على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التى تناولت التواصل الاجتماعي بصفة عامة.

ومن خلال ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتى اشتملت على أربعة أبعاد هى:

البعد الأول: ضبط الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي: ويشير إلى قدرة التلميذ على تنظيم سلوكياته أثناء التواصل الاجتماعي مع الآخرين كانتظار الدور، والاستئذان، والتروي، والثبات الانفعالي وطاعة الأوامر.

البعد الثاني: تأكيد الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي: ويشير إلى قدرة التلميذ على تحمل المسئولية، والاعتذار عن ارتكاب الأخطاء، والدفاع عن الذات والمطالبة بالحقوق.

البعد الثالث: التواصل مع الأقران: ويشير إلى نوعية التواصل الاجتماعي للطفل مع أقرانه والتي تكون إما مقبولة بحيث يساعد أقرانه ويتعاطف معهم ويتقبلهم، أو غير مقبوله بحيث تقوم على العدوانية بمختلف أشكالها.

البعد الرابع: التواصل الصفي/المشاركة الصفية: ويشير إلى مستوى التواصل الصفي للطفل متمثلًا في السؤال عما لا يعرفه والإجابة على التساؤلات الصفية والمشاركة في الأنشطة المدرسية.

الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل الاجتماعي:

أولا: حساب الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من اتساق المقياس داخلياً، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وبين درجة بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس فى صورته الأولية (٢٩ مفردة) على عينة الدراسة الاستطلاعية، كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد (ن = ٥٠)

ضبط الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي		تأكيد الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي		التواصل مع الأقران		التواصل الصفي/ المشاركة الصفية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢٦**	١	٠,٤٤٦**	١	٠,٦٢٥**	١	٠,٥٦٢**
٢	٠,٢٢٧*	٢	٠,٢٠٦*	٢	٠,٤١٧**	٢	٠,٤٣٦**
٣	٠,٤٨٦**	٣	٠,٦٣٨**	٣	٠,٥٢٣**	٣	٠,٣٧٢**
٤	٠,٥٢٤**	٤	٠,٢٠٧*	٤	٠,٢٢١*	٤	٠,٥٥٣**
٥	٠,٥٠١**	٥	٠,٣٦٦**	٥	٠,٥٢٣**	٥	٠,٦٣١**
٦	٠,٤٣٠**	٦	٠,٥٢٦**	٦	٠,٦٣٧**	٦	٠,٥٠٥**
		٧	٠,٥٦٨**	٧	٠,٥٨٣**	٧	٠,٦٦٤**
				٨	٠,٥٧٣**		
١				٩	٠,٥٢٩**		

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس(ن = ٥٠)

البعد	معامل الارتباط
ضبط الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	٠,٥٠٩**
تأكيد الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	٠,٤٩٤**
التواصل مع الأقران	٠,٥٧٣**
التواصل الصفي/ المشاركة الصفية	٠,٤٩٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

ثانيا: حساب صدق المقياس:

- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس الحالى (إعداد الباحثة) ودرجاتهم على مقياس التواصل الاجتماعي إعداد: براء عزام القواقنة (٢٠٢٠) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٩١) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثا: حساب ثبات المقياس:

١-**طريقة إعادة التطبيق:** وذلك من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على العينة الاستطلاعية، وتم استخراج معاملات الثبات باستخدام معامل بيرسون (Pearson)٠

٢-**طريقة التجزئة النصفية:** وذلك عن طريق تجزئة المقياس إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية٠ومعالجة ذلك بمعادلة سبيرمان – براون٠

٣-**طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:** تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس التواصل اللغوي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ٠ ويتضح ذلك من الجدول التالى:

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس التواصل الاجتماعى

م	أبعاد المقياس	طريقة إعادة التطبيق	طريقة التجزئة النصفية	طريقة معامل ألفا كرونباخ
١	ضبط الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	٠,٨١١	٠,٨٣١	٠,٨١٤
٢	تأكيد الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	٠,٧٣٢	٠,٧٩٦	٠,٧٦٥
٣	التواصل مع الأقران	٠,٨٢٢	٠,٨٣٢	٠,٧٩٣
٤	التواصل الصفي/ المشاركة الصفية	٠,٧٨١	٠,٨٢٤	٠,٧٨٢
	الدرجة الكلية	٠,٧٧٦	٠,٨١٧	٠,٧٩٣

** دالة عند مستوى ٠,٠١

وبذلك أصبحت الصورة النهائية لمقياس التواصل الاجتماعى لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تتضمن (٢٩) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاثة استجابات موزعة على بعدين، وذلك على النحو التالى:

البعد الأول: ضبط الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي (٦) مفردات.

البعد الثانى: تأكيد الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي (٧) مفردات.

البعد الثالث: التواصل مع الأقران (٩) مفردات.

البعد الرابع: التواصل الصفي/ المشاركة الصفية (٧) مفردات.

***طريقة تصحيح المقياس:**

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائما، أحياناً، نادرا) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣ – ٢ – ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٨٧)، كما تكون أقل درجة (٢٩)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التواصل الاجتماعي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض التواصل الاجتماعي.

(٥) البرنامج القائم على الازدهار النفسي (إعداد: الباحثة):

أولا: الإطار النظرى للبرنامج:

بناء على اطلاع الباحثة على التراث النظري والدراسات السابقة، فقد اتضح أهمية البرامج المتعلقة بالمهارات الازدهار النفسي واللغة لهذه الفئة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بهدف تحقيق التوافق والتكيف والتواصل الاجتماعي مع المجتمع الذي يعيشون فيه كمحاولة لإكساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم نفس السلوكيات ولكن بصورة مباشرة وقد اختارت الباحثة مجموعة السلوكيات التي أجمعت الدراسات العربية والأجنبية على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز رئيسي في أدائها بشكل جيد وهذه السلوكيات مثل الازدهار النفسي واللغة مع الأطفال الآخرين بشكل صحيح ولا شك أن ذوي صعوبات التعلم وما تحدثه من اضطرابات اخرى يحدث خللاً فى الأداء اللغوى لدى الطفل، وهذا بدوره يؤدى إلى حدوث خلل فى مهارات اخرى ويؤثر ذلك على علاقة الطفل بأقرانه، وهذا ما

أشارت إليه العديد من نتائج البحوث والدراسات من أن الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة فى الازدهار النفسي فتوثر على طريقه الكلام لديهم، ويعجز المجتمع عن إيجاد آلية للتواصل مع هؤلاء الأطفال، وكثيراً ما يكون ذلك نتيجة لعدم معرفتهم لطبيعة هذا الاضطرابات وكيفية مواجهتها، والطرق التى يستطيع الطفل أن يتعلم بها وتتحسن من خلالها قدراته.

وبناء على ماسبق، فلابد من تدريب الأطفال على فنيات وسلوكيات ومهارات يمارسونها مع من حولهم، والتى تؤدى بدورها إلى تحسن بعض مهارات الازدهار النفسي واللغة لهؤلاء الأطفال، ويركز البرنامج الحالي على استخدام أنشطة وأدوات تجعل من الجلسات مواقف وفرص للتعلم بمرح لزيادة رغبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم دافعيتهم للتعلم مثل الألعاب اللغوية باستخدام الصور الملونة والمكعبات، والتركيز كذلك على تحقيق أهداف تتعلق بمهارات التواصل والانتباه والتقليد والاستماع واللغة.

أهداف البرنامج:

الهدف العام: التدريب على بعض المهارات مهارات الازدهار النفسي والتواصل لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم؛ ومن خلال هذا الهدف يمكن تحديد مجموعة أخرى من الأهداف الفرعية (المعرفية والوجدانية) التى يسعى البرنامج الحالي إلى تنميتها لدى أفراد المجموعة التجريبية وهى:

الأهداف الاجرائية للبرنامج الحالى:

١- تنمية السلوك الاجتماعي المرغوب من خلال التعامل المباشر مع الآخرين.

٢- مساعدة الطفل على تكوين بعض المهارات والمفاهيم اللغوية الصحيحة مثل الانتباه والانصات والتواصل.

٣- مساعدة الطفل على النجاح فى استيعاب الكلام بشكل طبيعى والتعبير اللفظى السليم.

٤- تدريب الطفل على تميز الأصوات المختلفة في بيئات مختلفة.

٥- تدريب الطفل على مهاره الذاكرة.

٦- تدريب الطفل على مهاره التتبع.

٧- تدريب الطفل على سرد مجموعة من القصص البسيطة مكونه من ثلاث أو أربع جمل.

٨- مساعدة الطفل على الارتقاء بالحصيلة اللغوية.

٩- تنمية قدرة الطفل على التعبير عما تعلمه من معلومات واستخدامها فى المواقف الاجتماعية المختلفة بصوره مقبولة.

١٠- زيادة مهارات اتخاذ الدور أثناء الحديث مع الآخرين.

١١- تشجيع الطفل على الحديث عن ذاته وما يدور فى حياته اليومية بكلامات أو جمل بسيطه.

١٢- تشجيع الطفل على قراءة، وسرد القصص البسيطة والخالية من الألفاظ الصعبة بطريقة بسيطة وواضحة.

١٣- تشجيع الطفل على التفاعل مع الآخرين من خلال اللعب أثناء وقت الراحة.

١٤- أن يخرج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الحصيلة اللغوية لديهم بطريقة مقبولة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

١٥- إكساب الأخصائيين الجدد معلومات عن خصائص الطفل ذى صعوبات التعلم، التي يمكن من خلالها معرفة الطريقة المثلى للتعامل معه وتنمية مهاراته.

١٦- إكساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم مهارة اللغة.

فنيات البرنامج: استخدمت الباحثة الفنيات الملائمة للإجراءات المنهجية للجلسات وهى:

(١) **فنية التشكيل:** يُعرّف التشكيل على أنه الإجراء الذي يشمل على التعزيز الايجابى المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئا من السلوك النهائى, بهدف إيجاد سلوك غير موجود حالياً.

(٢) **فنية التسلسل:** سلوكيات الإنسان نادراً ما تتكون من استجابة واحدة، فمعظم السلوكيات الإنسانية مجموعة من الاستجابات المرتبطة بعضها (على شكل حلقات) مع بعض من خلال مثيرات محدده وتنتهي بالتعزيز، وتشكل هذه الحلقات المترابطة السلاسل السلوكية (فسلوكيات القراءة والكتابة والعزف والطباعة جميعها مكونه من حلقات سلوكية مترابطة مع بعضها البعض) ويسمى الإجراء الذي نستطيع من خلاله مساعدة الفرد على تأدية السلسلة السلوكية على نحو متتال بـ "التسلسل".

(٣) **لعب الدور:** إتاحة الفرصة للطفل أن يتعلم من خلال مشاهدة الاخصائى وهو يقوم بأداء المهام المطلوبة ثم يقوم بتكرارها.

(٤) **التعزيز:** تعزيز السلوك المناسب لزيادة احتمال حدوثه من خلال إضافة مثيرات إيجابية أو إبعاد مثيرات سلبية منفرة.

(٥) **النمذجة:** هنا تقوم الباحثة بعرض نموذج من المهارة المطلوب أداؤه، فتقوم الباحثة بتنفيذ الفنية أو عرضها من خلال الكمبيوتر، ثم الطلب من الأطفال تنفيذ الفنية، ومن ثم تطلب من أحد الأطفال الذين يتوقعون أنهم أتقنوا المهارة بتنفيذ نفس المهارة أمام الاطفال، مع استمرار الباحثة فى تقديم التوجيهات والملاحظات وكل أشكال الفنيات المستخدمة فى البرنامج.

(٦) **التلقين والتوجيه:** أي قيام الباحثة بتقديم المساعدات اللفظية أو الجسمية أو البصرية للطفل حتى يشجعه على إظهار المهارة المطلوبة.

(٧) **المدح:** يقصد به مدح الطفل وتشجيعه عند أدائه للأنشطة فالتدعيم الايجابي يعزز أداء الطفل على باقي الأنشطة، وينبغي على الباحثة عندما يخطئ الطفل أن تصحح له بدون توبيخ أو عقاب، وكلما يتقدم الطفل على البرنامج تقدم الباحثة له معززات معنوية أو مادية أو رمزية محببة إليه حتى يشجعه ذلك على استكمال البرنامج.

(٨) **المحاضرة:** هي عمليّة تواصل شفهيّ من جانب واحد، يقوم خلالها المعلّم بإلقاء معلومات على مسامع المتعلّمين بشكل منظّم، مع مراعاةقواعد الألقاء واستخدام الوسائل

المعينة تتنوّع أشكال هذه الطريقة: عرض معلومات، سرد قصّة، خبر، معلومة، عرض تجربة، وصف ظاهرة أو شيء.

(٩) **المناقشة والحوار**: تهدف هذه الفنية الي تقديم الدعم والنصح للمشاركين والرد عل استفساراتهم حول موضوع الجلسة، لكي يتم توضيح الأفكار والأهداف مما يؤدي إلي تغيير المعارف بشكل دينامي وتعديل الأفكار الخاطئة للمجموعة الأرشادية وتحقيق مزيد من التفاعل الأجتماعي بين الأفراد.

(١٠) **تبادل الأدوار**: فنية تساعد الطفل علي احترام الدور، وتشجعيه علي تخطي دوره بمهارة مما يساعد علي تنفيذ الهدف في نفس الوقت استخدام معزز تخطي الدور بمهارة.

(١١) **الواجبات المنزلية**: حيث يتم توجيه وتشجيع الأفراد علي تنفيذ بعض المهام خارج الجلسات الإرشادية، وذلك للتدريب علي الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تعلموها خلال الجلسات، وحتي يتمكنوا من تطبيق هذه الخبرات المتعلمة في حياتهم العامة.

الخطوات الإجرائية للدراسة

في إطار القيام بالجانب التطبيقي من الدراسة الحالية، قامت الباحثة باتباع الخطوات الأتية:

١- أُجريت زيارات ميدانية إلي مدرسة طارق بن زياد الابتدائية بدمياط، لاختيار العينة الاستطلاعية التى تم استخدامها فى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسي التواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي، والعينة الأساسية للدراسة (التجريبية التي سيطبق عليها البرنامج، والضابطة).

٢- تم إعداد مقياسي التواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتحقق من خصائصهما السيكومترية.

٣- تم تطبيق المقياسين على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية.

٤- تم تصحيح نتائج استجابات الأطفال علي المقاييس.

٥- تم اختيار (٣٠) طفلا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم علي مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها (١٥) طفلا لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على الازدهار النفسي عليها، ومجموعة ضابطة قوامها (١٥) طفلا لم يطبق البرنامج عليها.

٦- تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

٧- تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على الازدهار النفسي على المجموعة التجريبية.

٨- تم إخضاع درجات أفراد العينة للتحليل الإحصائي المناسب، للوصول إلى نتائج الدراسة.

٩- القياس البعدي لمقياسي التواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي.

١٠- القياس التتبعي في فترة المتابعة وذلك بعد (٣٠) يوم من الانتهاء من تنفيذ البرنامج لمقياسي التواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي.

عاشرًا: نتائج الدراسة وتفسيرها:

١-الفرض الأول:

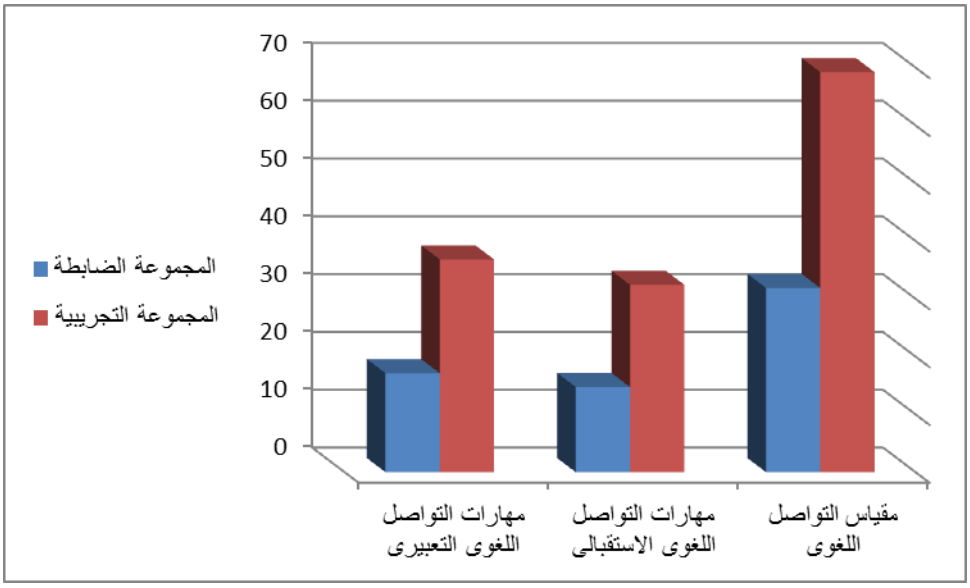
الذى ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين رتب متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التواصل اللغوي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية** "٠

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويتضح ذلك من الجدول التالى

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التواصل اللغوي

المقياس وأبعاده	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
مهارات التواصل اللغوي التعبيري	التجريبية	١٥	٣٦,٨٠	٣,٢٣	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٧١٣	٠,٠١
	الضابطة	١٥	١٧,١٣	٠,٩١	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	التجريبية	١٥	٣٢,٤٠	٢,٠٩	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٦٩٩	٠,٠١
	الضابطة	١٥	١٤,٧٣	١,٠٩	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
مقياس التواصل اللغوى	التجريبية	١٥	٦٩,٢٠	٣,٩٦	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٦٨٨	٠,٠١
	الضابطة	١٥	٣١,٨٦	١,٣٠	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		

يتضح من الجدول (٨) أن قيم " z " دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فروق جوهرية بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي على مقياس التواصل اللغوي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية استخدام البرنامج القائم على الإزدهار النفسى في تحسين التواصل اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم٠



٢-الفرض الثانى:

الذى ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس التواصل اللغوي لأطفال المجموعة التجريبية في إتجاه القياس البعدي** "٠

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإستخدام اختبار " **ويلكوكسن** " **WelCoxon** للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما يوضح ذلك جدول رقم (٩، ١٠)٠

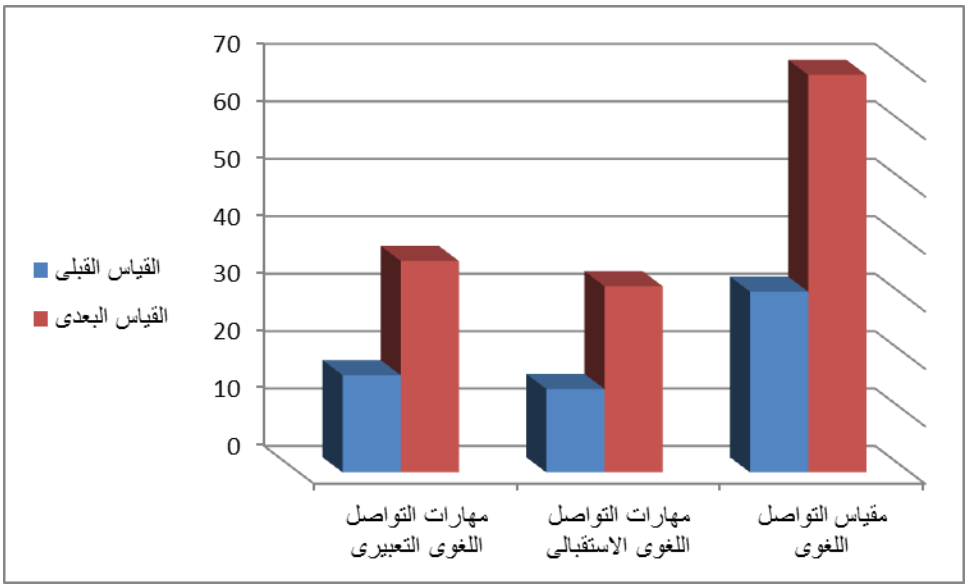
جدول رقم (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس التواصل اللغوى

	القياس القبلى		القياس البعدى	
	م	ع	م	ع
مهارات التواصل اللغوي التعبيري	١٦,٩٣	٠,٩٦	٣٦,٨٠	٣,٢٣
مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	١٤,٥٣	٠,٩١	٣٢,٤٠	٢,٠٩
مقياس التواصل اللغوى	٣١,٤٦	١,٣٠	٦٩,٢٠	٣,٩٦

جدول رقم (١٠) دلالة الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل اللغوى (ن=١٥)

مقياس التواصل اللغوى وأبعاده		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
مهارات التواصل اللغوي التعبيري	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤٣٣	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤١٧	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
مقياس التواصل اللغوى	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤١٧	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				

يتضح من الجدول (٩) أن قيم (Z) دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، مما يدل على فعالية استخدام البرنامج القائم على الإزدهار النفسى في تحسين التواصل اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم٠



٣-الفرض الثالث:

الذى ينص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعى على مقياس التواصل اللغوي لأطفال المجموعة التجريبية** "٠

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإستخدام اختبار " **ويلكوكسن** " **WelCoxon** للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين القياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما يوضح ذلك جدول رقم (١١، ١٢)٠

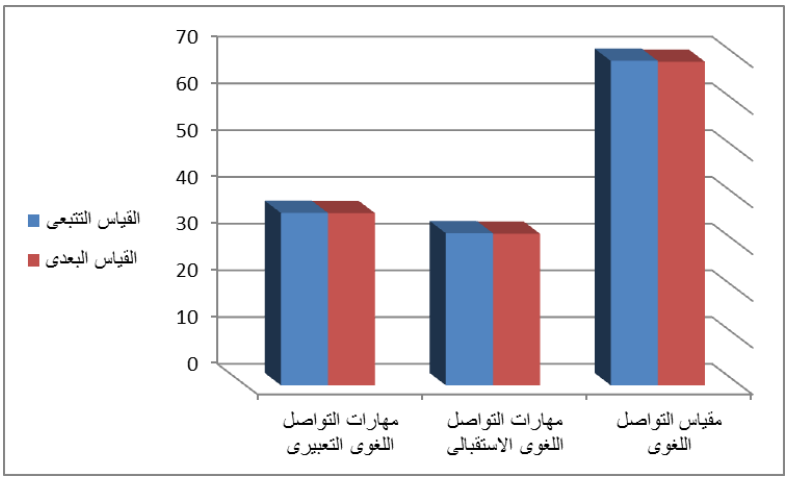
جدول رقم (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس التواصل اللغوى

	القياس البعدى		القياس التتبعى	
	م	ع	م	ع
مهارات التواصل اللغوي التعبيري	٣٦,٨٠	٣,٢٣	٣٦,٨٦	٣,٦٠
مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	٣٢,٤٠	٢,٠٩	٣٢,٥٣	١,٩٥
مقياس التواصل اللغوى	٦٩,٢٠	٣,٩٦	٦٩,٤٠	٤,٦٤

جدول رقم (١٢) دلالة الفروق بين القياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل اللغوى (ن=١٥)

مقياس التواصل اللغوى وأبعاده		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
مهارات التواصل اللغوي التعبيري	الرتب السالبة	٧	٧,٠٠	٤٩,٠٠	٠,٢٤٣	غير دال
	الرتب الموجبة	٧	٨,٠٠	٥٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١				
مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	الرتب السالبة	٧	٦,٥٠	٤٥,٥٠	٠,٤٧٤	غير دال
	الرتب الموجبة	٧	٨,٥٠	٥٩,٥٠		
	الرتب المتعادلة	١				
مقياس التواصل اللغوى	الرتب السالبة	٧	٨,٠٠	٥٦,٠٠	٠,٢٣٨	غير دال
	الرتب الموجبة	٨	٨,٠٠	٦٤,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم (Z) غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين القياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، مما يدل على استمرارية فعالية استخدام البرنامج القائم على الإزدهار النفسى في تحسين التواصل اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم٠



٤.-الفرض الرابع:

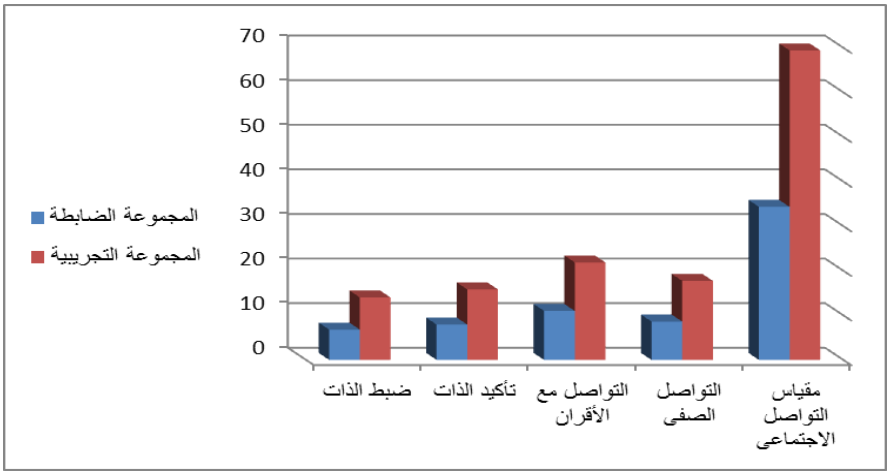
الذى ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين رتب متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التواصل الاجتماعى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية** "٠

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويتضح ذلك من الجدول التالى:

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التواصل الاجتماعى

المقياس وأبعاده	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
ضبط الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	التجريبية	١٥	١٤,٠٠	١,١٩	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٧٤٣	٠,٠١
	الضابطة	١٥	٦,٨٠	٠,٧٧	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
تأكيد الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	التجريبية	١٥	١٥,٨٠	١,٦٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٧٧٠	٠,٠١
	الضابطة	١٥	٧,٩٣	٠,٥٩	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
التواصل مع الأقران	التجريبية	١٥	٢١,٨٦	١,١٨	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٧٤٧	٠,٠١
	الضابطة	١٥	١١,٠٠	٠,٨٤	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
التواصل الصفي/ المشاركة الصفية	التجريبية	١٥	١٧,٧٣	١,٢٢	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٧٨٣	٠,٠١
	الضابطة	١٥	٨,٦٠	٠,٥٠	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
مقياس التواصل الاجتماعى	التجريبية	١٥	٦٩,٤٠	٢,٧٩	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٧١٧	٠,٠١
	الضابطة	١٥	٣٤,٣٣	١,٣٤	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم " z " دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فروق جوهرية بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي على مقياس التواصل الاجتماعى لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية استخدام البرنامج القائم على الإزدهار النفسى في تحسين التواصل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم٠



٥-الفرض الخامس:

الذى ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس التواصل الاجتماعى لأطفال المجموعة التجريبية في إتجاه القياس البعدي** "٠

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإستخدام اختبار " **ويلكوكسن** " **WelCoxon** للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما يوضح ذلك جدول رقم (١٤، ١٥)٠

جدول رقم (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس التواصل الاجتماعى

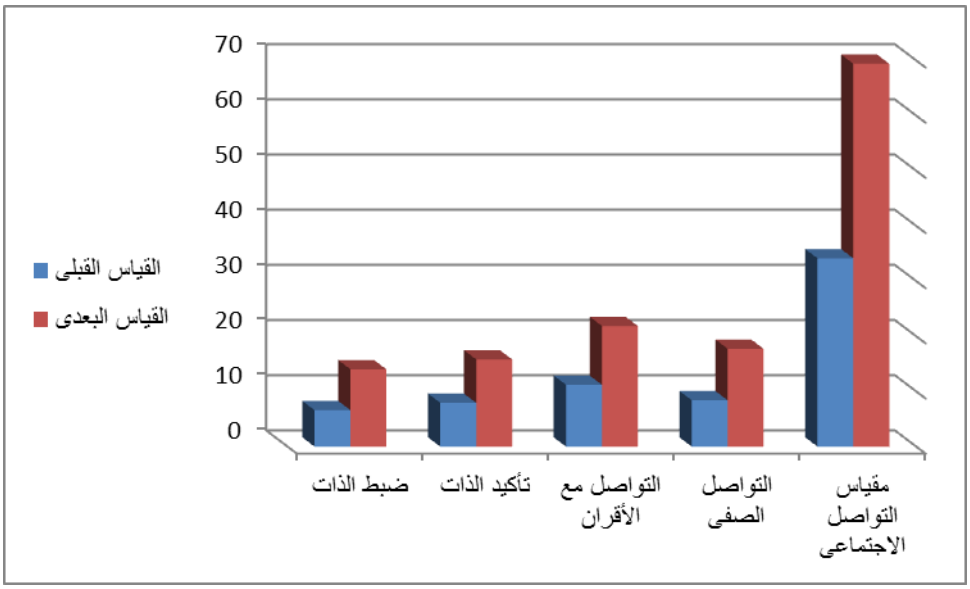
المقياس وأبعاده	القياس القبلى		القياس البعدى	
	م	ع	م	ع
ضبط الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	٦,٦٠	٠,٦٣	١٤,٠٠	١,١٩
تأكيد الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	٧,٩٣	٠,٧٩	١٥,٨٠	١,٦٥
التواصل مع الأقران	١١,٢٠	٠,٨٦	٢١,٨٦	١,١٨
التواصل الصفي/ المشاركة الصفية	٨,٤٠	٠,٦٣	١٧,٧٣	١,٢٢
مقياس التواصل الاجتماعى	٣٤,١٣	١,١٨	٦٩,٤٠	٢,٧٩

جدول رقم (١٥) دلالة الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل الاجتماعى (ن=١٥)

مقياس التواصل الاجتماعى وأبعاده		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
ضبط الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤٥١	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
تأكيد الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤٥٠	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
التواصل مع الأقران	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤٥٥	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
التواصل الصفي/ المشاركة الصفية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤٣٩	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
مقياس التواصل الاجتماعى	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤١٧	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				

يتضح من الجدول (١٥) أن قيم (Z) دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس

التواصل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، مما يدل على فعالية استخدام البرنامج القائم على الإزدهار النفسى في تحسين التواصل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.



٦-الفرض السادس:

الذى ينص على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعى على مقياس التواصل الاجتماعى لأطفال المجموعة التجريبية** ".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإستخدام اختبار " **ويلكوكسن** " **WelCoxon** للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين القياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما يوضح ذلك جدول رقم (١٦، ١٧).

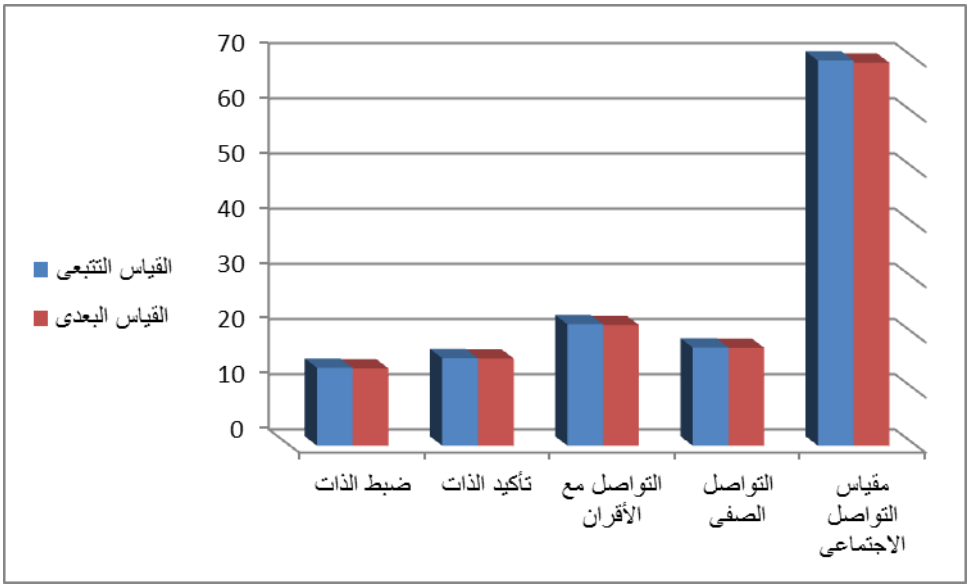
جدول رقم (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس التواصل الاجتماعى

	القياس البعدى		القياس التتبعى	
	م	ع	م	ع
ضبط الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	١٤,٠٠	١,١٩	١٤,١٣	١,١٢
تأكيد الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	١٥,٨٠	١,٦٥	١٥,٨٦	١,٨٠
التواصل مع الأقران	٢١,٨٦	١,١٨	٢٢,٠٠	١,٢٥
التواصل الصفي/ المشاركة الصفية	١٧,٧٣	١,٢٢	١٧,٨٠	١,٠٨
مقياس التواصل الاجتماعى	٦٩,٤٠	٢,٧٩	٦٩,٨٠	٣,٣٨

جدول رقم (١٧) دلالة الفروق بين القياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل الاجتماعى (ن=١٥)

مقياس التواصل الاجتماعى وأبعاده		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
ضبط الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	الرتب السالبة	٧	٧,٥٠	٥٢,٥٠	٠,٤٧١	غير دال
	الرتب الموجبة	٨	٨,٤٤	٦٧,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
تأكيد الذات أثناء مواقف التواصل الاجتماعي	الرتب السالبة	٧	٧,٠٠	٤٩,٠٠	٠,٢٤٣	غير دال
	الرتب الموجبة	٧	٨,٠٠	٥٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١				
التواصل مع الأقران	الرتب السالبة	٧	٧,٥٠	٥٢,٥٠	٠,٤٧١	غير دال
	الرتب الموجبة	٨	٨,٤٤	٦٧,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
التواصل الصفي/ المشاركة الصفية	الرتب السالبة	٧	٧,٠٠	٤٩,٠٠	٠,٢٤٣	غير دال
	الرتب الموجبة	٨	٨,٠٠	٥٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
مقياس التواصل الاجتماعى	الرتب السالبة	٧	٧,٠٠	٤٩,٠٠	٠,٦٥٥	غير دال
	الرتب الموجبة	٨	٨,٨٨	٧١,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				

يتضح من الجدول (١٧) أن قيم (Z) غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين القياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس التواصل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، مما يدل على استمرارية فعالية استخدام البرنامج القائم على الإزدهار النفسى في تحسين التواصل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.



*مناقشة نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة الحالية على أن البرنامج القائم على الازدهار النفسي له أثر واضح فى تنمية التواصل اللغوي وتحسين التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم فى المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحا في نتائج الفرض الأول والرابع حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في الفرض الثاني والخامس حيث كان هناك فرق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك وضحت فاعلية البرنامج القائم على الازدهارا لنفسي من الفرض الثالث والسادس حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي التواصل اللغوي والتواصل الاجتماعي، وتفسر

الباحثة تنمية تنمية التواصل اللغوي والاجتماعي عند المجموعة التجريبية، أن البرنامج التدريبي باستخدام الازدهار النفسي المستخدم بنى على اشراك أفراد العينة من صعوبات التعلم في أنشطه فنيه، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية التواصل اللغوي الاجتماعي لدى مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واستمرار فاعليته إلى ما بعد انتهاء قترة المتابعة وبهذا فأنة ما توصلت إلية الدراسة الحالية يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت على تنمية التواصل اللغوي والاجتماعي كدراسة McGhee (2011)، دراسة Bishara & Kaplan (2016)، دراسة Abdoola et al. (2017)، دراسة Cardillo et al. (2018)، وكذلك الدراسات التي تناولت التفاعل الاجتماعي كدراسة Sánchez, (2000)، دراسة Berman (2001)، دراسة (Whitley 2006)، دراسة Ortiz (2009)، دراسة Braccio (2009)، دراسة Ball (2012)، دراسة Sharabi & Margalit (2011)، دراسة Shany et al. (2012)، دراسة وتظهر فعالية واهمية التدريب في تنمية التواصل اللغوي والاجتماعي، وتم التركيز فى البرنامج التدريبي على الأهداف التى صاغتها الباحثة فى الجلسات التدريبية، والمرتبطة بشكل مباشر بتنمية التواصل اللغوي والاجتماعي، تشجيع الأطفال على تنمية التواصل اللغوي والاجتماعي؛ كما يعود نجاح البرنامج فى هذا الشأن على اعتماد أساليب ارتفاع مستوى التواصل اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك نظراً لاعتماد البرنامج على فنيات متعددة لارتفاع مستوى التواصل اللغوي والاجتماعي كالنمذجة، والتعليمات، والحث، والتلقين، كما أن هذه الفنيات تتيح للطفل أن يفعل بعض السلوكيات المرغوب فيها من خلال هذه الفنيات بالإضافة إلى فنية لعب الدور؛ كما يلاحظ أن الطفل فى هذه العمر من (٦-٩) هوعمر العينة الحالية لديه ميل إلى التعلم والتجاوب مع من حوله من الآخرين والتعبير عن نفسه بشتى الطرق والتجاوب مع الآخرين، ويتعلم كيفية أداء بعض الجمل وتقطيعها وتقسيم الكلمات إلى أصوات مع مساعدة الباحثة له، فيشعر دائماً بعدم الثقة تجاه معرفته للأصوات المختلفة ويحتاج إلى من يقدم له المساعدة، وأحيانا يتعمق لدية الشعور بالعجز وعدم القدرة على التعرف على الأصوات؛ وبذلك فإن التواصل اللغوي والاجتماعي المقدمة له من خلال البرنامج التدريبى باستخدام الازدهار النفسي ومساعدة الباحثة له تتيح

الفرصة له أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة فى الذات وسط بيئة مشجعة وودودة وهى جلسة التدريب لأجل رفع مستوى التواصل، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من زملاءه العاديين؛ ولذلك يجب مساعد الطفل ذوي صعوبات التعلم على ملاحظة أخطاءة والتعرف عليها وسؤال القرين عنها فاللغة والقراءة تكتسب من خلال المحيط الطبيعي للأطفال بسهولة ويسر؛ كما يمكن التأكد على صحة هذه النتائج بالنظر إلى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث معامل الذكاء على مقياس سيتانفورد بينية إلى جانب معالجة المعلومات والطلاقة اللفظية موضع الدراسة الحالية فإنهم متساويين فى كل من الذكاء والتواصل اللغوي والاجتماعي وهذا يدل على أن التقدم الذى تم من خلال جلسات البرنامج التدريبى باستخدام الازدهار النفسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم فى المجموعة التجريبية، وما تضمنه من مهارات ومواقف توجيهية وإرشادية حيث ارتفعت متوسطات المجموعة التجريبية على مقياسي التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق ويؤكد فاعلية البرنامج لهؤلاء الأطفال.

التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تقدم الباحثة بعض التوصيات التالية:

١) الاستفادة التربوية من نتائج الدراسة الحالية فى تحسين التواصل اللغوي والاجتماعي من خلال برنامج الازدهار النفسي بينهم ومن الآخرين فى المواقف المختلفة.
٢) الاهتمام بسيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٣) إظهار جوانب القوة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتنميتها حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم.

بحوث مقترحة:

أثار ما جاء في الدراسة الحالية من عرض للإطار النظري وتحليل للدراسات السابقة ذات الصلة، فضلاً عن نتائج الدراسة الحالية، العديد من التساؤلات التي تحتاج إلى إجراء بعض الدراسات للإجابة عنها، وفيما يلي تعرض الباحثة بعض الدراسات التي تري إمكانية إجرائها في المستقبل:

١) فاعلية برنامج قائم على الازدهار النفسي لتنمية معالجة المعلومات وأثره في التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢) فاعلية برنامج قائم على الازدهار النفسي لتنمية التواصل اللغوي وأثره في التوافق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٣) فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذاكرة العاملة لتنمية التواصل اللغوي وأثره في التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أحمد أبو حسيبة (٢٠١٥). *المقياس اللغوي المعرب لاطفال ما قبل المدرسة*. مكتبة الأنجلو المصرية.

براء عزام القواقنة (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب صعوبات التعلم في مدارس محافظة عجلون. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١١)، ٤٩-٦٦.

ستانفورد – بينيه (٢٠١١). *مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة), مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص*. (ط٢)، اقتباس وإعداد محمد طه محمد وعبد الموجود عبد السميع ومراجعة وإشراف محمود السيد أبو النيل, القاهرة: المؤسسة العربية لاعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

صالح سالم السويلم (٢٠١٠). فاعلية برنامج ارشادى لخفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال القابلين لتعلم من المعاقين عقليا. *رسالة دكتوراه*، معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة.

عبدالعزيز الشخص، محمود طنطاوي، رضا خيري (٢٠١٥). مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال. *مجلة الإرشاد النفسي بكلية التربية – جامعة عين شمس، ٣٩*، ٢٠ – ٤٠.

عبدالوهاب محمد كامل (١٩٨٩). *اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال*. كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٦). *مرجع في علم التخلف العقلي*. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

هند امبابي (٢٠١٠). *التخاطب واضطرابات النطق والكلام*. مركز التعليم المفتوح: جامعة القاهرة.

Abdoola, F., Flack, P. S., & Karrim, S. B. (2017). Facilitating pragmatic skills through role-play in learners with language learning disability. *South African Journal of Communication Disorders*, *64*(1), 1-12.

Alenizi, M. A. K. (2019). Effectiveness of a program based on a multi-sensory strategy in developing visual perception of primary school learners with learning disabilities: a contextual study of Arabic learners. *International Journal of Educational Psychology*, *8*(1), 72-104.

Anme, T., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tong, L., Tanaka, E., Watanabe, T., ... & Japan Children's Study Group. (2010). Interaction Rating Scale (IRS) as an evidence-based practical index of children's social skills and parenting. *Journal of Epidemiology*, *20*(Supplement_II), S419-S426.

Ball, R. W. (2012). *The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents* (Doctoral dissertation). Fielding Graduate University.

Baum, N. (2016). *Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study* (Doctoral Dissertation). William James College.

Berman, M. S. (2001). *Self-concept and academic differences between students with learning disabilities in inclusive and non-inclusive classrooms* (Doctoral Dissertation). Temple University.

Bishara, S., & Kaplan, S. (2016). Executive Functioning and Figurative Language Comprehension in Learning Disabilities. *World Journal of Education*, *6*(2), 20-32.

Braccio, J. A. (2009). *Teacher ratings of resilience, social skills, and reading and math achievement in Hispanic male learning disabled students* (Doctoral Dissertation). Walden University

Caldani, S., Gerard, C. L., Peyre, H., & Bucci, M. P. (2020). Visual Attentional Training Improves Reading Capabilities in Children with Dyslexia: An Eye Tracker Study During a Reading Task. *Brain Sciences*, *10*(8), 558.

Cancer, A., Bonacina, S., Antonietti, A., Salandi, A., Molteni, M., & Lorusso, M. L. (2020). The effectiveness of interventions for developmental dyslexia: Rhythmic reading training compared with

hemisphere-specific stimulation and action video games. *Frontiers in Psychology*, *11*.

Cardillo, R., Garcia, R. B., Mammarella, I. C., & Cornoldi, C. (2018). Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal learning disabilities. *Applied Neuropsychology: Child*, *7*(3), 245-256.

Coddington, J. A. (2007). *Toward a theory of thriving*. Doctoral dissertation: Capella University.

-Demirel, M. (2010). Primary school curriculum for educable mentally retarded children, A Turkish case. *USA -China Education Review*, *7* (3), 64-91.

Eden, S., & Heiman, T. (2011). Computer mediated communication: Social support for students with and without learning disabilities. *Journal of Educational Technology & Society*, *14*(2), 89-97.

Franceschini, S., & Bertoni, S. (2019). Improving action video games abilities increases the phonological decoding speed and phonological short-term memory in children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, *130*, 100-106.

Franceschini, S., & Bertoni, S. (2019). Improving action video games abilities increases the phonological decoding speed and phonological short-term memory in children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, *130*, 100-106.

Franceschini, S., Trevisan, P., Ronconi, L., Bertoni, S., Colmar, S., Double, K., ... & Gori, S. (2017). Action video games improve reading abilities and visual-to-auditory attentional shifting in English-speaking children with dyslexia. *Scientific Reports*, *7*(1), 1-12.

Fusco, N., Germano, G. D., & Capellini, S. A. (2015). Efficacy of a perceptual and visual-motor skill intervention program for students with dyslexia. *CoDas*, *27*(2), 128-134).

García-Redondo, P., García, T., Areces, D., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2019). Serious games and their effect improving attention in students

with learning disabilities. *International journal of environmental research and public health*, *16*(14), 2480.

Germano, G. D., & Capellini, S. A. (2008). Efficacy of an audio-visual computerized remediation program in students with dyslexia. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, *20*(4), 237-242.

-Gibbon, f.;& Paterson, L. (2006). A survey of, speech language therapists, views on electropalatography therapy outcome Scotland. *Journal of child language teaching & therapy*, *2* (22), 275-292.

Hamid, S., Jabeen, A., & Mahmood, Z. (2019). The Development of a Social Skills Scale for Adolescents. *Clinical and Counseling Psychology Review*, *1*(1), 15-27.

Heiman, T., Zinck, L. C., & Heath, N. L. (2008). Parents and youth with learning disabilities: Perceptions of relationships and communication. *Journal of Learning Disabilities*, *41*(6), 524-534.

Heo, Y. (2007). *The impact of multimedia anchored instruction on the motivation to learn of students with and without learning disabilities placed in inclusive middle school language arts classes* (Unpublished Dissertation). University of Texas.

Humphries, T., Wright, M., Snider, L., & McDOUGALL, B. E. T. H. (1992). A comparison of the effectiveness of sensory integrative therapy and perceptual-motor training in treating children with learning disabilities. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *13*(1), 31-40.

Hussein, M. H. (2010). Evaluation of an Arabic Version of Children's Self-Report Social Skills Scale (CS 4) Based on Item Response Theory. *Online Submission*.

Ikeshita-Yamazoe, H., & Miyao, M. (2016). A visual training tool for teaching kanji to children with developmental dyslexia. *Computer Assisted Language Learning*, *29*(1), 88-102.

Joly-Pottuz, B., Mercier, M., Leynaud, A., & Habib, M. (2008). Combined auditory and articulatory training improves phonological deficit in

children with dyslexia. *Neuropsychological rehabilitation*, *18*(4), 402-429.

Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 207-222.

Krishnaswamy, S., Shriber, L., & Srimathveeravalli, G. (2014). The design and efficacy of a robot- mediated visual motor program for children learning disabilities. *Journal of Computer Assisted Learning*, *30* (2), 121-131.

Lanciano, T., Cassibba, R., Elia, L., & D'Odorico, L. (2017). The social behavior scale for preschool children: Factorial structure and concurrent validity. *Current Psychology*, *36*(4), 801-811.

Malekian, F., & Askari, B. (2013). Investigating the effect of multi-sensory games on decrease of male students' dyslexia (Based on Goodman Theory) specified for elementary school second grade in Aligudarz city. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *82*, 796-802.

McGhee, B. M. D. (2011). *Profiles of elementary-age English Language Learners with reading-related learning disabilities (LD) identified as speech and language impaired prior to, at, or after identification as LD* (Doctoral dissertation). The University of Texas at Austin.

Meng, X., Lin, O., Wang, F., Jiang, Y., & Song, Y. (2014). Reading performance is enhanced by visual texture discrimination training in Chinese-speaking children with developmental dyslexia. *PLoS One*, *9*(9), e108274.

O'Neill, D. K. (2007). The language use inventory for young children: A parent-report measure of pragmatic language development for 18-to 47-month-old children. *Journal of speech, language and hearing research*, *50*(1), 214-228.

Ortiz, L. D. (2009). *A study of self-determination and social skills in adolescents with and without learning disabilities* (Master dissertation). University of Calgary.

Ouherrou, N., Elhammoumi, O., Benmarrakchi, F., & El Kafi, J. (2018). A Heuristic Evaluation of an Educational Game for Children with Dyslexia. In *2018 IEEE 5th International Congress on Information Science and Technology (CiSt)* (pp. 386-390). IEEE.

Pinheiro, F. H., & Capellini, S. A. (2010). Auditory training in students with learning disabilities. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, *22*(1), 49-54.

Rodebaugh, T. L., Woods, C. M., Heimberg, R. G., Liebowitz, M. R., & Schneier, F. R. (2006). The factor structure and screening utility of the Social Interaction Anxiety Scale. *Psychological Assessment*, *18*(2), 231.

Ronimus, M., Eklund, K., Pesu, L., & Lyytinen, H. (2019). Supporting struggling readers with digital game-based learning. *Educational Technology Research and Development*, *67*(3), 639-663.

Sánchez, R. (2000). *Internalizing Symptomatology and Perceived Interpersonal Relations among Middle School Students Identified by Their School District as Having a Learning Disability* (Doctoral dissertation). University of Iowa.

Schmidt, M., Prah, A., & Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, *40*(4), 407-422.

Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M. E., Drossaert, C. H. C., Westerhof, G. J., de Graaf, R., Have, M. T., Walburg, J. A., & Bohlmeijer, E. T. (2016). What factors are associated with flourishing? Results from a large representative national sample. *Journal of Happiness Studies, 17*, 1351–1370.

Scurfield-Harris, I. D. (2006). *The effects of a multi -sensory language - based program on students who exhibit characteristics of dyslexia* (Doctoral dissertation).University of Louisiana

Sharabi, A., & Margalit, M. (2011). The mediating role of internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among students with and without learning disabilities in different educational environments. *Journal of learning Disabilities*, *44*(3), 215-227.

Sparrow, S. S., Balla, D. A., and Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales.* American Guidance Service (AGS).

Törmänen, M. R., & Takala, M. (2009). Auditory processing in developmental dyslexia: An exploratory study of an auditory and visual matching training program with Swedish children with developmental dyslexia. *Scandinavian Journal of Psychology*, *50*(3), 277-285.

Wang, L. C., Liu, D., & Xu, Z. (2019). Distinct effects of visual and auditory temporal processing training on reading and reading-related abilities in Chinese children with dyslexia. *Annals of dyslexia*, *69*(2), 166-185.

Whitley, J. L. (2006). *A model of general self -concept for students receiving services for a learning disability: Does class placement play a role?* (Unpublished Dissertation). University of Alberta, Canada.

Zare, M., Amani, M., & Sadoughi, M. (2020). The role of Persian-language word exercise games in improving spelling of students with dyslexia: Word exercise games in improving spelling. *Journal of Computer Assisted Learning*, *36*(3), 315-322.

Zhao, J., Liu, H., Li, J., Sun, H., Liu, Z., Gao, J., ... & Huang, C. (2019). Improving sentence reading performance in Chinese children with developmental dyslexia by training based on visual attention span. *Scientific reports*, *9*(1), 1-19.