فعالية استخدام الاركان التعليمية لخفض بعض اضطرابات النطق وتحسين اللغة البراجماتية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم

أ.د/ أماني عبدالمقصود عبدالوهاب
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة– قسم العلوم التربوية والنفسية– كلية التربية النوعية جامعة المنوفية

أسماء إبراهيم محمود ابراهيم
باحثة ماجستير

المخلص

هدف البحث إلى الكشف عن فعالية استخدام الاركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية لخفض بعض اضطرابات النطق وتحسين اللغة البراجماتية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف البحث، وذلك على عينة قوامها (١٠) من الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦–٨) سنوات، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة باستخدام الادوات التالية: مقياس اضطرابات النطق (إعداد إيهاب الببلاوي ٢٠٠٧)، ومقياس اضطرابات اللغة البراجماتية (إعداد عبد العزيز الشخص ٢٠١٥)، الصورة الخامسة لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) إعداد أبو النيل (٢٠١٢) إضافة إلى البرنامج التدريبي إعداد الباحثة. وتوصل البحث للنتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس اضطرابات النطق في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس اضطرابات النطق. كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس اضطرابات اللغة البراجماتية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على اضطرابات اللغة البراجماتية.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات النطق، اضطرابات اللغة البراجماتية، البرنامج التدريبي– الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم.

The effectiveness of using educational pillars in light of behavioral Theory to reduce some speech disorders and improve pragmatic Language among intellectually disabled primary school Educable

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of using educational pillars in light of behavioral theory to reduce some speech disorders and improve pragmatic language among intellectually disabled primary school students who are capable of learning. The researcher used the quasi-experimental approach to achieve the objectives of the study. The study sample consisted of 10 intellectually disabled children who were capable of learning, their ages ranged between (6-8) years. To achieve the objectives of the study, the researcher used the following tools: Speech Disorders Scale (prepared by Ihab Al-Beblawi 2007).), and the Pragmatic Language Disorders Scale (prepared by Abdel Aziz Al-Khass, 2015), the fifth picture of the Stanford-Binet Intelligence Scale (fifth picture), prepared by Abu El-Nil (2012), in addition to the training program prepared by the researcher. The study reached the following results: There are statistically significant differences between the average scores of students in the experimental group and the control group on the speech disorders scale in the post-measurement in the direction of the experimental group. There are no statistically significant differences between the average ranks of the experimental group's students' scores in the post- and follow-up measurements on the speech disorders scale. There were also statistically significant differences between the average scores of students in the experimental group and the control group on the pragmatic language disorders scale in the post-measurement in favor of the experimental group. There are no statistically significant differences between the average ranks of the experimental group's students' scores in the post- and follow-up measurements on pragmatic language disorders.

Keywords: Speech disorders, Pragmatic language disorders, The training program - Intellectually disabled children who are capable of learning.

مقدمة

يُعد ميدان التربية الخاصة أحد الميادين الحديثة التي لاقت اهتماماً متزايداً من قبل المتخصصين والعاملين في مختلف المجالات المهنية، وقد شهد تطور هذا المجال انطلاقة قوية وسريعة نتيجة لعدة عوامل منها ما هو إنساني أو اجتماعي أو أخلاقي أو تشريعي وكلها تنادي من أجل العمل على تقديم الخدمات والبرامج من أجل هؤلاء الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، وصولاً بهم لاستغلال أكبر قدر من إمكاناتهم وطاقتهم مقارنة بأقرانهم من الأسوياء (سماح عبد اللطيف، ٢٠٠٧، ١٢).

وتؤثر الإعاقة الفكرية تأثيراً كبيراً على الخصائص اللغوية، ولذا نرى أن المعاقين فكريا يكون أدائهم ومستواهم اللغوي أقل من أقرانهم العاديين؛ فالأسباب المؤدية إلى ذلك ترجع إلى انخفاض مستوى الذكاء لدى الأطفال المعاقين عقليًا في الدرجة الأولى، وهذه الأسباب تؤدي إلى استخدامهم للغة بمستوى أقل من العادين، كما أنه نادراً ما تخلو لغة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من اضطرابات لغوية (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ٦٨).

ويستخدم الأطفال الصغار اللغة لإنجاز مهام أساسية مثل التسمية، أو الاحتجاج، أما الأطفال الأكبر سناً فيستخدمون اللغة في وظائف معقدة ومتنوعة مثل التخيل، والإعلام، والتفاوض، في الوقت الذى يستخدم الأطفال في سنوات عمرهم المتقدمة اللغة لإنجاز مهام أكثر تعقيداً مثل التسلط أو السيطرة، والدفاع، والإجبار، كما أن القصور في أي من المجالات السابقة قد يؤدى إلى اضطراب اللغة البراجماتية، علاوة على ذلك فالإخفاق في نمو مهارات اللغة قد يؤدى إلى الفشل الأكاديمي والحرمان الاجتماعي الثقافي(Wray, 2011, 79).

وتعتبر مهارات اللغة البراجماتية مهمة في كلاً من الجانب الأكاديمي في مواقف التعلم الجماعي، وكذلك في المناسبات الاجتماعية، فالأطفال القادرون على تطوير هذه المهارات هم أكثر نجاحاً في تفاعلاتهم الاجتماعية مع الأقران، والأسرة، والمعلمين(Leonard, Milich, & Lorch, 2011, 568).

ونظراً لارتفاع اضطرابات التخاطب والنطق والكلام لدى الأطفال المعاقين فكريا عن أقرانهم العاديين مما يؤدي إلى عدم تواصلهم مع الآخرين في المجتمع، ذلك أن اللغة تحتاج لقدرة ذهنية تمكن الفرد من فهم ما يسمع واختيار ما ينطق به من كلمات، ومن هنا فإن قدرة الأطفال المعاقين عقليا على التواصل اللفظي أقل من أقرانهم من الأطفال العاديين، وذلك لما لديهم من قصور في القدرات العقلية المرتبطة ارتباطا وثيقا بالقدرة على الكلام ولاسيما ارتباطها بأهم مراحل عملية الكلام وهي مرحلة المعالجة والتي تتم في المخ (عبد الله عبد النبي السنجري، ٢٠١٨، ١٠٤).

ومن هنا ارتبط القصور في التواصل ارتباطا وثيقا بالقصور في الوظيفة العقلية، حتى صار أحد مؤشرات الحكم على التخلف العقلي باعتباره أحد جوانب السلوك، كما جاء في تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي(American Psychiatric Association APA, 1994).

وتعتبر مهارات اللغة البراجماتية مهمة في كلاً من الجانب الأكاديمي في مواقف التعلم الجماعي، وكذلك في المناسبات الاجتماعية، فالأطفال القادرون على تطوير هذه المهارات هم أكثر نجاحاً في تفاعلاتهم الاجتماعية مع الأقران، والأسرة، والمعلمين (Leonard, Milich, & Lorch, 2011, 568).

وأكدت دراسة (Adams, Lioyd, Aldred, & Baxendale (2006 أن قضية علاج مشكلات اللغة البراجماتية تُعد من القضايا المهمة التي تقع على عاتق المتخصصين الذين يعملون مع الأطفال ذوي اضطرابات التواصل، وقد توصلت نتائجها إلى فاعلية علاج اللغة والكلام في تحسين مشكلات اللغة البراجماتية لدى الأطفال.

وتمثل الأركان بيئة تعليمية تشمل أنواعًا متعددة من مصادر المعلومات يتعامل معها المتعلم وتنتج له فرص اكتساب المهارات والخبرات وإثراء معارفه من خلال التعلم الذاتي والجماعي. حيث تقوم الأركان التعليمية في المدرسة بدور حيوي في استثارة دوافع الأطفال وتحفزهم على التعلم الذاتي والعمل على اكتساب المفاهيم والمهارات المختلفة من خلال تفاعلهم الايجابي مع البيئة التعليمية سابقة الإعداد ومع أقرانهم فرادي وجماعات ومع المعلمة التي تتيح الفرص لمزيد من الارتقاء بإمكانات واستعدادات وقدرات الأطفال باستخدام حواسهم الخمس والتي تعد أبواب المعرفة (هيام عاطف، ٢٠٠١، ١٢٢، ١٢٣).

وتأسيسا على ما تقدم جاءت هذه الدراسة للكشف عن فعالية استخدام الأركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية لخفض بعض اضطرابات النطق وتحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين فكريا المدمجين.

مشكلة البحث

أكدت دراسة (Adams, Lioyd, Aldred, & Baxendale, 2006) أن قضية علاج مشكلات اللغة البراجماتية تُعد من القضايا المهمة التي تقع على عاتق المتخصصين الذين يعملون مع الأطفال ذوي اضطرابات التواصل، وقد توصلت نتائجها إلى فاعلية علاج اللغة والكلام في تحسين مشكلات اللغة البراجماتية لدى الأطفال.

ومن خلال احتكاك الباحثة ببعض الأسر التي لديها أطفال معاقين فكريا في مدارس الدمج ويعانون من قصور في اللغة البراجماتية وجد أن هذه الأسر تشكو من عدم توافر البرامج التي تساعدهم على تحسين مستوى اللغة البراجماتية لدى أبنائهم.

وعليه فقد حاول البحث الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

- ما فعالية استخدام الأركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية لخفض بعض اضطرابات النطق وتحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين فكريا المدمجين؟

ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية أخرى منها:

١- ما فعالية استخدام الأركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية لخفض بعض اضطرابات النطق (الحذف والتشويه) وتحسين اللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية المعاقين فكريا؟

٢- هل تستمر فعالية استخدام الأركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية لخفض بعض اضطرابات النطق (الحذف والتشويه) وتحسين اللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية المعاقين فكريا خلال فترة المتابعة؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١- محاولة الكشف عن فعالية استخدام الأركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية لخفض بعض اضطرابات النطق (الحذف والتشويه) وتحسين اللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية المعاقين فكريا.

٢- فهم وتفسير استمرار فعالية استخدام الأركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية لخفض بعض اضطرابات النطق (الحذف والتشويه) وتحسين اللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية المعاقين فكريا خلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الاعتبارات النظرية والتطبيقية التالية:

الأهمية النظرية:

١- قد يسهم البحث الحالي في زيادة كم المعلومات والحقائق عن الأطفال المعاقين عقليًا في مدارس الدمج وخصائص اللغة البراجماتية لديهم.

٢- إلقاء الضوء على اللغة البراجماتية وتأثيرها السلبي على جوانب النمو المختلفة وخاصة الجانب الاجتماعي.

٣- مسايرة الاتجاهات العالمية المعاصرة في الاهتمام بقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة، والاهتمام بدمجه في المجتمع لا عزلهم عنه.

٤- توجيه نظر الباحثين على أهمية الأركان التعليمية كاستراتيجية تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها خاصة لدى المعاقين فكريا نظرا لتنوع الانشطة التي يتم تناولها وما يمكن أن تستثيره من حواس لدى الطفل بهدف خفض اضطرابات النطق واستخدام اللغة في سياقها الاجتماعي.

الأهمية التطبيقية:

١- يعتبر البرنامج بمثابة نموذج يمكن الاقتداء به في تصميم برامج متنوعة لتحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين فكريا في مدارس الدمج مع أقرانهم العاديين، مع جعل هذه البرامج ضمن البرنامج المدرسي اليومي، حيث أن ذلك يسهم في نجاح الدمج الاجتماعي، مما يسهم في نجاح الدمج.

٢- يتخذ البحث الحالي منهجا تدريبيا عمليا يوضح بالخطوات المتسلسلة مهارات تدريب أطفال الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم على تصحيح اضطراباتهم النطقية المتمثلة؛ بالإبدال، والحذف، والتقديم والتأخير، والإضافة.

التعريفات الإجرائية بمتغيرات البحث:

١- الأطفال المعاقين فكريا المدمجين

هم مجموعة الأطفال الذي تتراوح أعمارهم من (٦-٨) عاما ويتمتعون بنسبة الذكاء تتراوح بين (٥٥-٧٠) درجة في اختبارات الذكاء، ومسجلون في الدراسة في مدرسة السلام الإبتدائية بالمهندسين وهم في هذه الدراسة الأطفال المعاقون فكريا القابلون للتعلم والذين يدرسون في تلك المدارس للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣(الباحثتان).

٢- اللغة البراجماتية

هي استخدام الطفل للغة في المواقف الاجتماعية لأغراض مختلفة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس تقدير اللغة البراجماتية المستخدم في البحث الحالي.

٣- اضطرابات النطق

ترى الباحثة اضطراب النطق بأنه خلل في طريقة نطق بعض أصوات حروف اللغة نتيجة عدم القدرة على إخراجها من مخارجها الصحيحة، ويبدو ذلك في صورة إبدال صوت حرف بصوت حرف أخر، أو حذف صوت الحرف تماما، أو نطق صوت الحرف بطريقة مشوهة وغير مفهومة، أو إضافة أصوات حروف غير موجودة في الكلام المنطوق.

٤- الأركان التعليمية :

هو تنظيم مخطط لقاعة نشاط الطفل بحيث تقسيم إلى مساحات تعليمية هادفة تتضمن مواد وخامات مفتوحة يتفاعل معها الطفل بطريقة نشطة تثري نموه وتدعم تعلمه الذاتي.

محددات البحث: يتحدد البحث الحالي بالمحددات الأتية:

المحددات البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أطفال مدارس الدمج مكونة من (١٠) طفلا، والذين تتراوح اعمارهم ما بين (٦-٨) عاما يتم اختيارهم وفق متغيرات الدراسة الاتية: مستوى الذكاء العام (٥٥-٧٠).

المحددات المكانية للدراسة: تم تطبيق الدراسة على مدرسة السلام الإبتدائية بالمهندسين.

المحددات الزمانية للدراسة: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال العام (٢٠٢٣م).

الإطار النظرى والمفاهيم الأساسية:

أولاً: الأركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية:

تعتبر بيئة الأركان التعليمية من التوجهات الحديثة في تنظيم بيئة الطفل، حيث تهتم بتنظيم بيئة الطفل وتقسيمها إلى أركان تعليمية يكون محور التعلم فيها هو الطفل نفسه، فالطفل يتعلم بنفسه ويشبع حاجاته واهتماماته من خلال الأنشطة التي يمارسها داخل الأركان، فمن خلالها يتدرب الطفل على ممارسات وسلوكيات ويتعرض لمواقف مختلفة ومتنوعة يكتسب من خلالها الخبرات المختلفة، ويكتسب عادات سلوكية واتجاهات إيجابية نحو العمل والتعلم، كما يكتسب من خلال الأركان قيم ومهارات اجتماعية مثل التعاون والنظام والتقاعد مع الآخرين ومع الأشياء المحيطة بهم.

وتعرف الأركان التعليمية بأنها "مساحات محددة يتم الفصل بينها بحواجز طبيعية وتخصص كل مساحة لممارسة نشاط معين، وتزود المعلمة كل ركن بالمواد والوسائط والأدوات التي ترتبط بموضوع الركن، وتقوم بعرضها بشكل جذاب يحقق تفاعل الأطفال معها " (عاطف عدلي فهمي، ٢٠٠٧ ، ١٥).

وتعرف إجرائيًا بأنها "بيئة تعليمية تتضمن مجموعة من الأركان المزودة بمجموعة من الأدوات والمواد التعليمية وتتعدد أنواع هذه الأركان فمنها ركن العلوم وركن الأسرة وركن القصة، وركن الفن وركن الرياضيات وركن الاكتشاف والتجريب ويمارس فيها تلاميذ المدرسة الإبتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم بعض الأنشطة التي تساعدهم على خفض اضطرابات النطق وتحسين اللغة البراجماتية ويكون دور المعلمة تجهيز الركن باحتياجاته، وملاحظة نشاط الأطفال في الركن مع النصح والتوجيه والإرشاد".

الفلسفة التي تقوم عليها الأركان التعليمية:

تقوم فلسفة الأركان التعليمية على أهداف التربية الحديثة التي تركز على بناء الشخصية العقلية التي يمكنها أن تتناول المعارف وتضيف إليها أو تغيرها أو تفرضها، ولا تركز على اكتساب الطفل قدر من المعارف، كما أنها تتيح للطفل حرية اختيار النشاط، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بما تشتمل عليه من خامات وأدوات منتقاة من قبل المعلمة (منى محمد على جاد، هبه حسين، ٢٠٠٧، ٢٠٩).

فالطفل داخل بيئة الأركان لا يكتسب المعرفة كما هي بل يكتسبها بناءا على فهم واقتناع وبالطريقة والسرعة التي تناسبه، فيستطيع أن يجرب ويحاول حتى يصل إليها بنفسه، ويستخدم أدوات ويمارس أنشطة أخرى حتى يضيف لها أو يعدل فيها.

وفكرة وجود الأركان التعليمية ترتبط بمبدأ التعلم الذاتي، وإتاحة الفرصة للأطفال لعمل اختيارات في إطار تعلم شامل بنظام اليوم المتكامل، ومن الصعب الاستفادة من الأركان التعليمية بالشكل المطلوب ما لم تكن المعلمة مدركة للفلسفة التي تعمل في ظلها، فالأركان ليست بناء ثابت بل يمكن تغيير محتوياتها وأهدافها بناءا على طبيعة الخبرة المقدمة وطبيعة الأطفال واحتياجاتهم المتغيرة (هدى محمود الناشف، ٢٠٠٩، ١١٦).

وتقوم فلسفة الأركان التعليمية على أهداف التربية الحديثة للطفل وهي التنمية الشاملة المتكاملة لكل طفل، مع الأخذ ببعض الاعتبار الفروق الفردية وتنمية مهاراته وتلبية حاجاته ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة، وتنمية إمكانات وقدرات الأطفال إلى أقصى درجة ممكنة وإعطائهم الفرصة لكي يكونوا إيجابيين في عملية التعلم (عبد المجيد سيد منصور، ٢٠٠٣، ١٥٥).

ثانيا: اضطرابات النطق Articulation Disorders

تحدث اضطرابات النطق في بداية مرحلة الطفولة غالباً، وهو ما يؤثر سلبياً في النمو النفسي للطفل بحيث تؤثر في تفكير الطفل وشخصيته بشكل عام، وتشمل آلياته (ميكانيزماته) توافقات عصبية دقيقة ومركبة يتحكم فيها مركز الكلام في الدماغ الذي يسيطر على مجموعة أعصاب معينة؛ وبواسطتها يقوم بتحريك العضلات التي تعمل على إخراج الصوت، فإذا ما فشلت هذه العملية في أي مرحلة من مراحلها تظهر حينها اضطرابات النطق بأشكالها المختلفة (الحذف والإضافة، والإبدال والتشويه) (حسن الشهوبي، ٢٠١٦، ٥٩).

وقد تظهر اضطرابات النطق لدى بعض الأطفال أثناء نموهم، وهذا أمر طبيعي، وهذه الاضطرابات تختفي عادة مع النمو، أما إذا استمرت وظهرت في شكل مرضي فقد تحد من قدرة الطفل على التحصيل الدراسي في المستقبل، وهنا يجب التدخل العلاجي، وهذا ما أكدته دراسة كاراس وآخرون(karras, walden, conture, graham, Arnold, Hartfield & schwenk, 2006)، بأن اضطرابات النطق واللغة لا تؤثر فقط على تحصيل اللغة بل تؤثر على تحصيل المواد الدراسية الأخرى، كما أشارت دراسة (Giffin, 2006) إلى أن من خصائص الأفراد الذين يعانون من اضطراب النطق واللغة هو ضعف التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية.

ويعرف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦، ٤٦) النطق بأنه: "الكلام المشوه أو غير المميز الناتج عن إخفاق الفرد أو عدم قدرته على النطق، أو تشكيل الأصوات الأساسية اللازمة للكلمة بصورة سليمة".

ويعرف أسامة فاروق سالم(٢٠١٤، ١٦٩) اضطرابات النطق بأنها عدم قدرة الفرد على التواصل اللفظي السليم مع الآخرين, نتيجة الحذف أو الإبدال أو التشويه, مما يترتب عليه عدم النطق السليم للكلام, وعدم فهم الآخرين لمعنى الكلام.

بينما يعرف أديب عبد الله النوايسه وإيمان طه القطاونه (٢٠١٥، ٦٨) اضطرابات النطق بأنه مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة, ويمكن أن تحدث عيوب النطق في الحروف المتحركة أو الساكنة، ويمكن أن يشمل الاضطراب بعض الأصوات أو جميعها في أي موضوع من الكلمة، كما يعرف اضطراب النطق على أنه عدم قدرة الطفل على نطق بعض الأصوات اللغوية، والذي يبدو في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية: إبدال نطق صوت بدلا من صوت أخر، أو حذف صوت أو أكثر من الكلمة، أو تحريف (تشويه) الصوت بصورة تقربه من الصوت الأصلي غير أنه لا يماثله تماما، أو إضافة حرف أو أكثر للكلمة المنطوقة، وتتمثل هذه المظاهر في اضطرابات النطق (الإبدال– الحذف– التشويه– الإضافة) (أحمد فوزي جنيدي، وسعيد عبد الرحمن محمد، وهبه عطية التباع، ٢٠١٥، ٣٦٨).

اضطرابات النطق لدى المعاقين فكريا القابلين للتعلم:

اضطرابات النطق هو خلل في نطق الطفل لبعض الاصوات اللغوية يظهر في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية: إبدال (نطق صوت بدلا من صوت أخر)، أو حذف (نطق كلمه ناقصه صوتا أو أكثر)، أو تحريف وتشويه (نطق الصوت بصورة تشبه الصوت الاصلي لكنها لا تماثله تماما)، أو إضافه (وضع صوتا زائدا إلي الكلمة) (إيهاب الببلاوي، ٢٠٠٥، ٣٦).

كما أن المهارات الكلامية لدي الاطفال المعاقين عقليا تماثل تلك المهارات الموجودة لدي العاديين الذين يماثلون في العمر العقلي، وليس في العمر الزمني، بل إن بعض الحالات تظهر نموا في تلك المهارات اقل من مستواه مما هو عليه، لدي من يماثلونهم في العمر العقلي من الافراد العاديين، وتزداد هذه الاضطرابات بازدياد درجه الإعاقة، أي أن الإعاقة بين درجه اضطراب النطق ودرجة الإعاقة الفكرية طردية (إيهاب الببلاوي،٢٠٠٥:٤١).

فالطفل المعاق فكريا يتأخر في الاستجابة للأصوات والتفاعل معها، كما يتأخر في إصدار الأصوات والمقاطع الصوتية، ويبدي أمارات عدم فهم الكلام وكذلك عدم القدرة على المحاكاة فضلا عن ضحالة الحصيلة اللغوية ومن ثم ضعف الانتاج الثقافي والابتكاري للكلام ويأتي كلامه مفككا وغير مفهوم وملئ بالأخطاء، فتشيع اضطرابات النطق من ابدال وتحريف وحذف، كما تشيع اضطرابات الصوت، حيث نجد صوت المتخلف عقليا يسير علي وتيرة واحدة ويتسم بالنمطية، وهو صوت مزعج غير سار لدي كثيرا منهم. وبصوره عامه ترتبط اضطرابات النطق والكلام كما وكيفا بدرجه الإعاقة الفكرية، حيث تقل لدى افراد الفئة البسيطة وتزداد مع زيادة الإعاقة الي المتوسطة، ثم الشديدة حتى تضطرب تماما لدي أفراد فئة الإعاقة الفكرية الحادة (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٧:١٨٠).

ثالثا: اللغة البراجماتية Pragmatic Language

لقد جذب القصور الواضح لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مهارات اللغة البراجماتية اهتمام كثير من الباحثين، كما هو الحال في دراسة (Mervis & John, 2010) حيث أكدت أن الأطفال ذوي متلازمة وليامز يعانون من قصور واضح في مهارات اللغة البراجماتية والذاكرة قصيرة المدى وقدراتهم النحوية تتناسب مع القدرة العقلية العامة لديهم.

وتعني اللغة البراجماتية: مقدرة مستخدمي لغة ما على ربط الجمل المنطوقة بالسياقات التي تكون هذه الجمل مقبولة أو ملائمة فيها، ومن ثم يمكن القول أن البراجماتية هي معرفة المعنى الذي يقصده المتكلم أو المقصود من العبارة المنطوقة من خلال السياق، ومعرفة النواحي الضمنية أو الإيحاءات التي تحملها الجمل المنطوقة بعيدا عن المعنى الحرفي لها، واستنتاج الحقائق الخاصة بالعلاقات المكانية، والزمانية، والاجتماعية بين المتحدثين، ومعتقداتهم ومقاصدهم (أحمد الخطيب، ٢٠٠٩).

وتعرف مهارة اللغة البراجماتية Pragmatic language skill بأنها معرفة الفرد تلميحات السياق الاجتماعي للغة الفهم ومعرفة ما يعنيه المتكلم، دون نطقه صراحة، ويكون التواصل سبيلا لتحقيق أهداف اجتماعية (Murphy, et al., 2014, 278).

وعرف (Dorcheh, & Baharlooie, 2015, 152) اللغة البراجماتية بأنها القواعد التي تحكم استخدام اللغة في السياق أي إلى أين يمكن أن نقول وماذا نقول.

اضطراب اللغة البراجماتية: Pragmatic Language Disorder

عرف اضطراب اللغة البراجماتية بانه الصعوبة في الاستخدام والتفسير المناسب للغة في السياق الاجتماعي(Adams & Lioyd, 2007, 230). وذكر أيضا أن اضطراب اللغة البراجماتية هو الصعوبة في استخدام اللغة والتواصل بشكل ملائم ضمن السياق الاجتماعي الذي يوجد فيه الفرد (Emily., 2011).

ومن منظور سريري يمكن القول أن الأطفال الذين يعانون من قصور في اللغة البراجماتية لديهم تطور لغوي طبيعي ظاهريا ،ولكن حديثهم ينطوي على تراكيب لغوية غير عادية ،ويواجهون صعوبة في استيعاب التلميحات، وصعوبة في تناوب ادوار الحديث، وصعوبة بالغة في فهم وادراك المغزي التواصلي للحديث. (Gina, et al., 1999).

كما عرف اضطراب اللغة البراجماتية بأنه: قصور دائم في استخدام الفرد للغة لأغراض اجتماعية، والفشل في تكييف اللغة والكلام بما يلاءم السياق والموقف والمكان واحتياجات وطبيعة المستمع، وصعوبة إتباع قواعد المحادثة، وفهم معاني الكلام الذي لم يذكر صراحة أو المعاني المتعددة للكلام التي تعتمد على السياق ونبرة الصوت، وفهم المزاح والفكاهة والاستعارات واستنتاج المعلومات المكانية، والزمنية، والاجتماعية وغيرها من سياق الكلام (رضا مسعد الجمال، ٢٠١٨، ١١٢).

قصور اللغة البراجماتية لدى الاطفال المعاقين فكريا:

أظهرت دراسة (Laws & Bishop, 2004; Philofsky, Fidler, & Hepburn, 2007)أن الأطفال ذوي متلازمة وليامز في سن المدرسة يعانون من قصور في اللغة البراجماتية وقصور في العلاقات الاجتماعية، وكان أداء هؤلاء الأطفال مماثلة لأداء الأطفال التوحديين.

وأكدت دراسة كلاً من(Sullivan, Winner, & Tager-Flusberg, 2003) ، ودراسة (Lacroix, et al, 2010)أن الأطفال ذوي متلازمة وليامز لديهم قصور في اللغة البراجماتية متمثل في عدم القدرة على فهم اللغة والفشل في تفسير النكات الساخرة (ويفسر النكات على أنها أكاذيب).

كما أكدت دراسة (Estigarribia, et al, 2011) أن الأطفال ذوي متلازمة داون لديهم قصور في سرد أحداث القصة، وأثناء المحادثات، وأسفرت دراسة كلاً من (Belser & Sudhalter, 2001; Sudhalter & Belser, 2001)، أن الأولاد ذوي متلازمة داون في المجموعة التجريبية بهد تطبيق البرنامج يستخدمون اللغة المنحرفة وتعليقات غير ملائمة اجتماعياً أكثر من المجموعة الضابطة، وأكدت دراسة (Comblain & Elbouz, 2002) أن الأولاد ذوي متلازمة داون أقل كفاءة من الأطفال العاديين في تنظيم المعلومات القديمة والجديدة أثناء مهام التواصل المرجعي.

توظيف النظرية السلوكية في تحسين اللغة البراجماتية لدى المعاقين فكريا القابلين للتعلم:

أظهرت بعض الدراسات وجود قصور في اللغة البراجماتية في عدد من المتلازمات المرتبطة بالإعاقة العقلية مثل دراسة (Papagno & Vallar, 2001) التي أوضحت أن الأطفال ذوي متلازمة داون لديهم قصور في فهم الاستعارات والتعابير، كما أكدت دراسة (Estigarribia, et al, 2011)أن الأطفال ذوي متلازمة أكس الهش لديهم قصور في سرد أحداث القصة، واضطراب النطق أثناء المحادثات، وأسفرت دراسة كلاً من (Belser & Sudhalter, 2001; Sudhalter & Belser, 2001). ومن ثم يمكن الاعتماد على فلسفة العلاج السلوكي ومنطلقاته النظرية وفنياته المتنوعة كالتعزيز والإثابة، والتي تساعد في تكرار السلوك، وأن القاعدة الأساسية في الاتجاه السلوكي هي أن السلوك تحكمه نتائجه، بمعنى أن النتيجة التي تعود على الفرد بفائدة تضمن للسلوك أن يصدر عن الفرد مرة أخرى والنتيجة التي لا تعود عليه بفائدة أو تعود عليه ببعض الألم تجعله لا يميل إلى تكرار هذا السلوك.

ولقد أكدت نتائج عدد من الدراسات فعالية العلاج السلوكي في علاج اضطراب اللغة البراجماتية كما فى دراسة (2007) Adams & Lioyd والتي هدفت إلى تحديد مدى فاعلية برنامج قائم على علاج الكلام واللغة المكثف للأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية في مدارس الدمج شمال غرب انجلترا، وأسفرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج العلاجي المكثف في تحسين مهارات اللغة والتواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية. ودراسة حسام

سالم(٢٠١٨) موضوعها" برنامج تدريبي لتحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في مدارس الدمج"، بهدف تحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين عقليا في المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج من خلال برنامج تدريبي. وأسفرت النتائج عن تحسين اللغة البراجماتية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

دراسات سابقة وفروض الدراسة:

أولا: دراسات وبحوث سابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة العربية والأجنبية إلى ثلاث محاور، وفيما يلي تناول كل محور بالتفصيل وهي:

المحور الأول: دراسات وبحوث سابقة تناولت البرامج الخاصة بخفض اضطرابات النطق لدي الاطفال المعاقين فكريا على النحو التالي:

قامت مها أحمد (٢٠١٦) بدراسة موضوعها" فعالية برنامج تدريبي في علاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية"، بهدف معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي في علاج بعض اضطرابات النطق لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وكذلك إعداد مقياس لتقييم النطق لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. وذلك على عينة قوامها (١٦) من المعاقين عقليا ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من مدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، تراوحت أعمارهم بين (٩.٨١ –١٢.٨٢) عاما بمتوسط قدره (١١.٢٨) وتراوحت نسبة الذكاء بين (٥٧ –٦٥) بمتوسط قدره (٦٠.٣٤) تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة كلا منها (٨) معاقين عقليا. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعى على مقياس اضطرابات النطق.

وقام محمد العمرات (٢٠١٦) بدراسة موضوعها" فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تصحيح اضطرابات النطق لدى أطفال الإعاقة العقلية القابلين للتعليم"، بهدف الكشف عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتصحيح اضطرابات النطق لدى أطفال الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، والتأكد من استمرارية فاعليته خلال فترة المتابعة البالغة (٣) أسابيع بعد انتهاء تقديم البرنامج، على عينة مكونة من (٢٠) طفلا من أطفال الإعاقة العقلية القابلين للتعليم والمسجلين في مركز

المنار التنمية الفكرية، إربد، الأردن، قسمت بالتساوي إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس لاضطرابات النطق الأساسية، برنامج معرفي سلوكي. وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تصحيح اضطرابات النطق لدى أفراد المجموعة التجريبية واستمرار تأثير البرنامج إلى وقت إجراء اختبار المتابعة.

وقام نعيم موسى(٢٠١٧) بدراسة موضوعها" فاعلية برنامج تدريبي لعلاج اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم"، بهدف معرفة فاعلية برنامج تدريبي في علاج اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين فكرياً في الأردن. على عينة قوامها (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تتراوح أعمارهم بين (٥-٨) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة؛ كل منها (١٠) من الأطفال (٥) ذكور و(٥) إناث. تم إعداد برنامج للتدخل لعلاج الاضطرابات النطق، ومقياس للكشف عن اضطرابات النطق لديهم. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لاختلاف الجنس. وانتهت الدراسة إلى بعض التوصيات تتعلق باستخدام البرامج الاختصاصية في التعامل مع اضطرابات اللغة لدى الأطفال "المعاقين فكرياً" بعد تدريب المعلمين على ذلك، إضافة إلى تبصير أولياء الأمور بتلك البرامج وضرورة التعاون بين كافة الأطراف لتحقيق أفضل النتائج.

وقام عبد الله السنجري (٢٠١٨) بدراسة موضوعها" فاعلية التدخل المبكر في خفض وعلاج اضطرابات التخاطب والنطق والكلام لتحقيق عملية الدمج لدى الأفراد المعاقين ذهنياً"، بهدف التعرف على فاعلية التدخل المبكر في خفض وعلاج اضطرابات التخاطب والنطق والكلام لتحقيق عملية الدمج لدى الأفراد المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم). مستخدما أدوات تمثلت في استمارة متابعة، واستمارة تقييم النطق، والبرنامج، وتم تطبيقهم على عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا ممن لم يتجاوز سنهم السادسة من العمر من الأطفال المترددين على جمعية التأهيل الاجتماعي للمعاقين بمحافظة الشرقية. وقد أوصي البحث بتغيير نظرة المجتمع للأطفال المعاقين ذهنيا لأن جزء من هذا المجتمع لهم حقوق عليهم وواجبات وذلك كل حسب إمكانياته وقدراته، والكشف الطبي المبكر على الأطفال لاكتشاف الإعاقة في وقت مبكر حتى يتم التدخل المبكر لتأهيل الأطفال المعاقين ذهنيا ودمجهم داخل المجتمع.

المحور الثاني : دراسات وبحوث سابقة تناولت البرامج الخاصة بتحسين اللغة البراجماتية على النحو التالي:

قام (Estigarribia, et al, 2011) بدراسة موضوعها" مهارة السرد لدي الأولاد ذوي متلازمة فراجيل أكس مع أو بدون اضطراب التوحد"، وهدفت دراسة إلى التعرف على مهارة السرد لدي الأولاد ذوي متلازمة فراجيل أكس مع أو بدون اضطراب التوحد، على عينة مكونة من١٢٩ ولد وتنقسم عينة الدراسة إلى ٢٩ ولد من ذوي متلازمة فراجيل أكس بدون اضطراب التوحد تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٢, ٦: ١٠,١٥) سنة، و٢٨ ولد من ذوي متلازمة فراجيل أكس مع اضطراب التوحد تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤, ٦: ٦,١٥) سنة، و٣٣ ولد من ذوي متلازمة داون تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٣, ٦: ١١,١٥) سنة، و٣٩ ولد من العاديين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤, ٣: ٩,٧) سنة، استخدمت الدراسة جدول الملاحظة لتشخيص التوحد، واختبار ذاكرة الكلمات الطبعة الثالثة لجونسون ودكوك للقدرات المعرفية (WJ-III)، وقائمة بناء الجملة(IPSYN) ، واستخدمت النسخة الأمريكية اختبار قصة الأتوبيس لتقييم مهارة سرد القصة1994 Glasgow, & (Crowley)، واسُتخدم ميكروفون وكاميرا ديجيتال سوني وأسطوانات للتسجيل. وأسفرت النتائج أنه لا توجد اختلافات في المهارات السردية للقصة للأولاد ذوي متلازمة فراجيل أكس بدون اضطراب التوحد والأولاد ذوي متلازمة داون، وأن الأولاد ذوي متلازمة فراجيل أكس مع اضطراب التوحد اظهروا انخفاضاً في المهارة السردية للقصة عن أقرانهم العاديين، وأن وجود اضطراب التوحد له تأثير سلبي على مهارة سرد القصة.

وقام (Martin, et al, 2013) بدراسة موضوعها" مجالات إنتاج اللغة (المفردات، وبناء الجملة، والبراجماتية) لدى ذوي متلازمة فراجل أكس الهش مع وبدون التوحد والأطفال ذوي متلازمة داون والأولاد العاديين"، بهدف المقارنة بين ثلاثة مجالات في إنتاج اللغة (المفردات، وبناء الجملة، والبراجماتية) لدى الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش مع وبدون التوحد والأولاد ذوي متلازمة داون والأولاد العاديين، على عينة مكونة من ٢٩ من الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش، و٤٠ من الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش التوحدي، ٣٤ من ذوي متلازمة داون و٤٨ ذوي الاطفال العاديين من الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية اللغة المحكية لجميع الأطفال، واستخدمت الدراسة الاختبارات الفرعية القائمة على التقييم الشامل للغة البراجماتية وكانت تطبق سنوياً على مدار ثلاث سنوات، وأسفرت الدراسة أن الأولاد العاديين كانوا أعلى من كل أفراد العينة الثلاثة، وسجل الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش مع وبدون التوحد أعلى من الأولاد ذوي متلازمة داون في بناء الجملة، وسجل الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش أعلى من الأولاد ذوي متلازمة

فراجل أكس الهش التوحدي قصوراً أعلى في اللغة البراجماتية، وأن الأولاد العاديين أظهروا تغيراً كبيراً مع مرور الوقت أكثر من كل أفراد العينة، وتشير النتائج إلى أن مهارات اللغة التعبيرية هي أكثر قصوراً لدى الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش ومتلازمة داون على أساس العمر العقلي غير اللفظي، وأن الأولاد ذوي متلازمة داون لديهم قصور في بناء الجملة على أساس الإعاقة العقلية، وأن التوحد يؤثر على اللغة البراجماتية في الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش.

كما قام (Klusek, Martin, & Losh, 2014) بدراسة موضوعها" الأولاد التوحديين والأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش في اللغة البراجماتية"، الهدف منها المقارنة بين الأولاد التوحديين والأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش في اللغة البراجماتية، على عينة قوامها ٢٩ ولد توحدي في سن المدرسة، و ٣٨ ولد من ذوي متلازمة فراجل أكس الهش توحدي، و١٦ ولد من ذوي متلازمة فراجل أكس الهش بدون التوحد، و٢٠ ولد من ذوي متلازمة داون بلغت أعمارهم الزمنة ١١ سنة، و٢٠ طفلاً من العاديين لديهم نفس القصور في اللغة البراجماتية بلغ عمرهم الزمني ٥ سنوات، واستخدمت الدراسة اختبار صورة المفردات الطبعة الثالثة–PPVT) (III، جداول الملاحظة لتشخيص التوحد(ADOS) ، واختبار الكلمات التعبيرية(EVT) ، ومقياس تقدير البراجماتية في سن المدرسة(PRS–SA) ، والاختبار الشامل لتقييم اللغة البراجماتية المنطوقة(CASL–PJ)، ومقياس ليتر المنقح(Leter-R) . أسفرت النتائج أن الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش التوحدي والأولاد التوحديين لديهم قصور في اللغة البراجماتية أكثر من باقي أفراد عينة الدراسة على اختبار(CASL–PJ) ، أن الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش لديهم قصور في اللغة البراجماتية أقل من الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش التوحدي والأولاد التوحديين، وأن الأولاد ذوي متلازمة داون لديهم نفس القصور في اللغة البراجماتية للأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش، وأن الأطفال العاديين لديهم قصور أقل في اللغة البراجماتية عن باقي أفراد عينة الدراسة.

وقام حسام سالم (٢٠١٨) بدراسة موضوعها" برنامج تدريبي لتحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في مدارس الدمج"، بهدف تحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين عقليا في المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج. على عينة مكونة من (٢٠) طفلًا وطفلة من المعاقين عقليًا في المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج، الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩.٣: ١٢.٧) سنوات، ومتوسط أعمارهم الزمنية (١٠.٩) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين

متكافئتين تجريبية وضابطة. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (إعداد رافين، تقنين عماد أحمد حسن، ٢٠١٦)، ومقياس تقدير اللغة البراجماتية للأطفال المعاقين عقليًا (إعداد الباحث)، وبرنامج تدريبي (إعداد الباحث). وأسفرت النتائج عن تحسين اللغة البراجماتية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

المحور الثالث: دراسات وبحوث سابقة تناولت استخدام الاركان التعليمية:

قامت غادة مخلوف (٢٠١٢) بدراسة موضوعها" فعالية استخدام الأركان التعليمية في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى أطفال الرياض"، بهدف تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية عن طريق استخدام الأركان التعليمية، على عينة قوامها(٧٥) طفلا وطفلة مقسمين إلى مجموعتين: تجريبية تتكون من (٣٥)، وضابطة تتكون من (٤٠) طفل وطفلة. وأشارت نتائج إلى: ١- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية المصور لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية استخدام الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال ما قبل المدرسة. ٢- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية استخدام الأركان التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال ما قبل المدرسة. ٣- فعالية استخدام الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

وقام على الورداني (٢٠١٦) بدراسة موضوعها" فاعلية استخدام استراتيجية الأركان التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، بهدف قياس فاعلية استخدام استراتيجية الأركان التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مستخدمه المنهج التجريبي. وتكونت أدوات الدراسة من دليل المعلم وكتاب الطالب لاستراتيجية الأركان التعليمية، واختبار التحصيل المعرفي، ومقياس التفكير الناقد. وأظهرت فاعلية استخدام استراتيجية الأركان التعليمية في تدريس وحدة المادة بمقرر العلوم للصف الرابع الابتدائي في زيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة التي درست نفس الوحدة بالطريقة المعتادة في التدريس، ويرجع تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست

باستخدام استراتيجية الأركان التعليمية علي طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التحصيل إلي عدد من الأسباب ومنها، فاعلية استراتيجية الأركان التعليمية حيث يكون الطالب دور فعال في عملية التعلم، ولا يقتصر دوره علي الاصغاء السلبي كما هو في الطريقة المعتادة؛ ولذا فإن المعلومات تكون أبقي أثراً في ذهن التلميذ نتيجة تعلمها بطريقة وظيفية. وأوصت الدراسة بالعمل على توفير دورات تدريبية لمعلمي المراحل التعليمية الأولى على استراتيجية الأركان التعليمية، وتوفير أدلة للمعلمين تشرح كيفية تطبيق هذه الاستراتيجية.

ثانيا: فروض الدراسة

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطرابات النطق لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اضطرابات النطق لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب النطق لدى الاطفال المعاقين فكريا.

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اللغة البراجماتية لصالح القياس البعدي.

٥-توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطتي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس اللغة البراجماتية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اللغة البراجماتية لدى الاطفال المعاقين فكريا.

منهج وإجراءات الدراسة:

-المنهج المستخدم:

تم استخدام المنهج التجريبي، باعتباره تجربة هدفها الأساسي يتمثل في التعرف على فعالية استخدام الأركان التعليمية(متغيرمستقل) لخفض بعض اضطرابات النطق(متغير تابع أول) وتحسين اللغة البراجماتية (متغير تابع ثاني)، لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم. حيث استخدم التصميم التجريبي ذو المجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

عينة البحث:

تكونت العينة من (١٠) من تلاميذ المدرسة الإبتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم بمدرسة السلام بالمهندسين الابتدائية، والمرتفعين في مستويات اضطرابات النطق والمنخفضين في مستويات اللغة البراجماتية من (٢٢) طفلا هم الموجودين بهذه المدرسة، ثم تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بعد استخدام أدوات ضبط العينة لضمان تقارب المجموعتين في الخصائص والسمات، كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعة	ن	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة W	قيمة U	مستوى الدلالة
العمر الزمني بالشهور	التجريبية	٥	٨١.٢٠	٤.٦٥	٥.٦٠	٢٨.٠٠	٠.١٠٦	٢٧.٠٠	١٢.٠٠	غير دال
	الضابطة	٥	٨١.٦٠	٥.٤١	٥.٤٠	٢٧.٠٠				
الذكاء	التجريبية	٥	٥٧.٨٠	١.٧٨	٥.٦٠	٢٨.٠٠	٠.١٠٦	٢٧.٠٠	١٢.٠٠	غير دال
	الضابطة	٥	٥٨.٠٠	٢.٧٣	٥.٤٠	٢٧.٠٠				
اضطرابات النطق	التجريبية	٥	٢٣.٠٠	١.٨٧	٥.٥٠	٢٧.٥٠	٠.٠٠	٢٧.٥٠	١٢.٥٠	غير دال
	الضابطة	٥	٢٣.٠٠	١.٨٧	٥.٥٠	٢٧.٥٠				
اضطراب اللغة البراجماتية	التجريبية	٥	١٦١.٠٠	١.٥٨	٥.١٠	٢٩.٥٠	٠.٤٣	٢٥.٥٠	١٠.٥٠	غير دال
	الضابطة	٥	١٦٢.٠٠	١.٥١	٥.١٠	٢٥.٥٠				

يتضح من جدول (١) أن أعمار عينة البحث تراوحت ما بين (٦-٨) سنوات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المدرسة الإبتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر الزمني، والذكاء، واضطرابات النطق، واضطرابات اللغة البراجماتية مما يشير إلى تجانس عينة البحث في المتغيرات سابقة الذكر، حيث جاءت قيمة مان ويتني جميعها غير دالة إحصائيا.

أدوات البحث:

١- مقياس اضطرابات النطق (إعداد إيهاب الببلاوي، ٢٠٠٧):

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى اضطرابات النطق لدى الأطفال. حيث قام إيهاب عبد العزيز الببلاوي باختيار ثلاث كلمات لكل صوت، تعبر عن مواضع الكلمة الثلاثة (البداية الوسط. (النهاية) فتجمع لديه (٨٤) كلمة والصور الدالة عليها، مرفق به استمارة تحدد نوع الاضطرابات التي يعاني منها الطفل (إبدال، حذف تشويه، إضافة) ومدى قدرته على نطق الصوت بمفرده، أو بمساعدة المقدر.

وقد استخدم معد المقياس عدة أساليب للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس كفاءة النطق وهي: الصدق: حيث استخدم صدق المحكمين، وصدق المقارنة الطرفية مما يعطي مصداقية لقياس الاختبار لما وضع من اجله. والثبات: تم حساب معامل الثبات وقد بلغ (٠.٠٩٦٨) وهو دال عند (٠.٠١).

- **التحقق من ثبات المقياس في البحث الحالي:**

تم تطبيق المقياس الحالي على عينة مكونة من (٣٤) تلميذا من تلاميذ المدرسة الإبتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم وخارج العينة الأساسية مرتين متتاليتين بفارق زمني (٣٠) يوما وجاء معامل الارتباط بين درجات هؤلاء التلاميذ على التطبيقين (٠.٧٨) عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يشير إلى ثبات المقياس المستخدم ومناسبته للبحث الحالي.

٢- مقياس اضطرابات اللغة البراجماتية للأطفال (إعداد عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٥):

يستخدم مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال في تقييم الجوانب المختلفة التي تنطوي عليها مهارات اللغة البراجماتية، ويتألف المقياس من (٦٥) عبارة موزعين على (٥) أبعاد فرعية (يمثل كل منها إحدى مهارات اللغة البراجماتية) على مقياس ليكارت الثلاثي وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود مستويات مرتفعة في اضطراب اللغة البراجماتية والعكس، ويمكن توضيح تلك الأبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: البداية غير الملائمة للحديث ويشمل (١١) عبارة.

البعد الثاني: ضعف التماسك المركزي، ويشمل (١٧) عبارة.

البعد الثالث: اللغة النمطية، ويشمل (٨) عبارات.

البعد الرابع: قصور استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث)، ويشمل (١٦) عبارة.

البعد الخامس عدم الألفة أثناء المحادثة ويشمل (١٣) عبارة.

وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق الاتساق الداخلى وكذلك التحقق من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام الفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٩٧٥)، وهو معامل ثبات مرتفع. والطريقة الأخرى هى التجزئة النصفية Split-Half حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠.٩١٩) للبعد الأول (عدم الألفة أثناء المحادثة) و (٠.٩٦٦) للبعد الرابع (قصور استخدام السياق الحواري). في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٩٨٧)، وهو معامل ثبات مرتفع.

التحقق من ثبات المقياس في البحث الحالي:

تم تطبيق المقياس الحالي على عينة مكونة من (٣٤) تلميذا من تلاميذ المدرسة الإبتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم وخارج العينة الأساسية مرتين متتاليتين بفارق زمني (٣٠) يوما وجاء معامل الارتباط بين درجات هؤلاء التلاميذ على التطبيقين (٠.٨١) عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يشير إلى ثبات المقياس المستخدم ومناسبته للدراسة الحالية.

٣- البرنامج التدريبي

يهدف البرنامج إلى خفض بعض اضطرابات النطق وتحسين اللغة البراجماتية لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم. حيث تضمن البرنامج عددا من الفنيات والمهام المختلفة التي تعمل على من خفض بعض اضطرابات النطق وتحسين اللغة البرجماتية لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم أفراد المجموعة التجريبية، فضلا عن الألعاب والأنشطة التعليمية التي تم إعدادها من أجل تحقيق الهدف من البرنامج.

أبعاد الإطار المرجعي للبرنامج:

حددت سعدية بهادر(٢٠٠٣: ٥) أبعاد الإطار المرجعي للبرنامج من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

أ- لمن؟ To Who: سيتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط، حيث ضمت عينة الدراسة (١٢) طفلا معاق فكريا قابل للتعلم، من الذين لديهم بعض اضطرابات النطق وقصور في اللغة البراجماتية، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٧- ٨) عاما، من الأطفال المقيدين بإحدى مدارس الدمج.

ب -لماذا؟ why: يهدف البرنامج إلى:

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- يتدرب الطفل علي تشكيل سلوكه بشكل منتظم.
- ينظر إلى شيء معين عندما يطلب منه ذلك.
- يستمر في الجلوس بهدوء لدقائق عدة في وقت محدد.
- ينصت الطفل جيدا للآخرين.
- يؤدي الطفل عمل أو نشاط معين بعد سماع التعليمات.
- يتنبه ويلزم تجاه القواعد المحددة.
- ينتبه الطفل لإيجابية تعبيرات الجسم.
- يدرب على إتباع التعليمات وزيادة التركيز.
- تدريب الطفل علي بعض تمرينات التنفس والاسترخاء وعلاج لبعض أعضاء النطق كاللسان والحنك وغيرهما.
- يتدرب الطفل علي الثبات وإتباع التعليمات.
- تدريب الطفل على الانتباه لبناء علاقات طيبة مع الزملاء.
- يتمكن الطفل من إيجابية تعبيرات الوجه حيث النظر للآخرين.

ج – ماذا؟ :What يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة المختلفة بحسب فلسفة الأركان التعليمية والنظرية السلوكية في تربية الطفل والتي تناسب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.

د– كيف؟ :How تتضمن الإجابة على هذا السؤال تحديد الأدوات التي يجب تطبيقها.

هـ– متى؟ :When تحتاج هذه الدراسة لتطبيق البرنامج مدة حوالي (١٢) أسبوع، بواقع ٣ أيام في الأسبوع، تتراوح مدة الجلسة من (٤٥) دقيقة، مع مراعاة المرونة في الوقت إذا احتاج النشاط أكثر أو أقل.

الأساس النظري للبرنامج وفلسفه إعداده:

تتمثل فلسفة الأركان التعليمية فيما يلي:

أ– أن يتناسب محتوي البرنامج مع أهدافه ومع المجتمع الذي وضع من أجله.

ب– أن يراعي محتوي البرنامج الفروق الفردية بين الاطفال قد البحث.

ج– أن يراعي البرنامج خصائص المرحلة السنية قيد البحث.

د – أن يتصف البرنامج بالمرونة أثناء التطبيق العلمي لرفع كفاءة الأطفال.

هـ – أن يتدرج البرنامج بالبساطة والتنوع والشمول لإشباع حاجات الأطفال من الحركة والنشاط.

محتوى البرنامج التعليمي:

يحتوي البرنامج التعليمي المقترح علي مجموعة من الاركان التعليمة قيد البحث وهي:

أ– ركن البناء أو المكعبات.

ب– ركن اللعب الإيهامي.

ج– ركن البحث والاكتشاف.

الإمكانيات اللازمة لتنفيذ البرنامج:

أ– صالة تتوافر فيها كل الإمكانيات التعليمية والصحية والتدريبية والأدوات المساعدة.

ب– جهاز فيديو عرض وتسجيل.

ج– ساعات إيقاف.

د– ادوات مختلفة لممارسة الالعاب.

مدة البرنامج ومحتوى الجلسات:

اشتمل البرنامج على (٣٦) جلسة بواقع ثلاثة جلسات في الأسبوع مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، على مدار (١٢) أسبوع، ويبدأ البرنامج بالجلسة الأولى وهي جلسة تعارف وتهيئة للتحدث عن أهمية البرنامج وفوائده ومعرفة أهم احتياجات الحالات وتوزيع التعليمات على

الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، والجلسات التالية عبارة عن أنشطة تدريبية مشتقه من طريقة منتسوري والفلسفة التي قامت عليها والأهداف التي سعت لتحقيقها وصولا للهدف العام من الدراسة الحالية وهو خفض بعض اضطرابات النطق وتحسين اللغة البرجماتية لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم والجلسة (٣٦) هي الجلسة الختامية، ويتم فيها تقديم الهدايا لأطفال المجموعة التدريبية وكذلك القياس البعدي لأدوات الدراسة مقياس بعض اضطرابات النطق ومقياس اللغة البرجماتية للتعرف على فعالية البرنامج المستخدم، وبعد نهاية البرنامج بشهر كامل يتم تطبيق القياس التتبعي.

جدول (٦) ملخص جلسات البرنامج القائم على استخدام الأركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات والخامات المستخدمة	زمن الجلسة
١	– التعارف – القياس القبلي لأدواتِ البحث	-التعرف على أسماء الأطفال. -إظهار الود والمحبة للأطفال لبناء الثقة بينهم وبين الباحثة. -التعرف على أمهات الأطفال. -إعطاء فكرة مبسطة عن طبيعة البرنامج التدريبي القائم على طريقة منتسوري ومدته وخطواته. -إعطاء الأمهات فكرة عن الأشياء التي من الممكن استخدمها في المنزل لبقاء أثر البرنامج -التعرف على الأشياء التي يحبها الطفل لاستعمالها في التعزيز.	الحواروالمناقشة	لعبة سيارة ورق واقلام لوحة تتضمن اسم البرنامج والهدف منه المذكرات الشخصية.	(٤٥) دقيقةً.
٢	الإعاقة الفكرية: المفهوم، الأسباب	-مفهوم الإعاقة الفكرية. -أنواع الإعاقة الفكرية. -أسباب الإعاقة الفكرية. -تشجيع الأطفال على التعاون	المناقشة والحوار والشرح المبسط	سبورة الشرح وجهاز الكمبيوتر	(٤٥) دقيقةً.
٣	-اضطرابات النطق المفهوم والأسباب وتأثيره على المعاق فكريا القابل للتعلم	-مفهوم اضطرابات النطق. -أنواع اضطرابات النطق. -أثر اضطرابات النطق على الإعاقة الفكرية. -تشجيع الأطفال والامهات على التعاون	-المناقشة والحوار والشرح المبسط	سبورة شرح وكمبيوتر	(٤٥) دقيقةً.

٤	-اللغة البراجماتية المفهوم والأسباب وتأثيره على المعاق فكريا القابل للتعلم	-مفهوم اللغة البراجماتية. -أهمية اللغة البراجماتية. -تشجيع الأطفال والامهات على التعاون	-المناقشة والحوار والشرح المبسط	سبورة شرح وكمبيوتر	(٤٥) دقيقةً.
٥	- التفاعل الاجتماعي	-أن ينظر الطفل للآخرين اثناء اداء التمرين ومشاركة الآخرين في التطبيق. -أن يتفاعل الطفل مع المعلمات ومع أقرانهم من خلال اللعب أثناء تنفيذ الأنشطة. -أن يتعلم الطفل اهمية التواصل مع الآخرين.	التعزيز، النمذجة، التدريب بالمحاولات المنفصلة،لعب الدور، سرد القصة.	العاب ودمى مختلفة، قصة قصيرة ملونة ومصورة.	(٤٥) دقيقةً.
٦	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-جلسة تدريبية خاصة بعملية التنفس. -ضبط عملية النفس وتنظيم عملية الشهيق والزفير. -تشجيع الأطفال والامهات على التعاون	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	بالونات، ورق، شمعة، عطور، حبل.	(٤٥) دقيقةً.
(٧-٨)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-جلسة تدريبية خاصة بالشفتين. -مساعدة الطفل على أن يدرب شفتيه على تغيير شكلهما من استدارة وانفراج وانطباق وفتح وإغلاق وتثبيت مما يساعد على نطق الأصوات اللغوية الخاصة بالشفتين. -تشجيع الأطفال والامهات على التعاون	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	خافض لسان، مرآه.	(٤٥) دقيقةً.
(٩-١٠)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-جلسة تدريبية خاصة باللسان. -تقوية عضلات اللسان وتدريبه حتى يكون في المكان السليم في الفم حتى لا يندفع إلى الأمام أو إلى الخلف. -تشجيع الأطفال والامهات على التعاون	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	طبق، حلوى، مرآه.	(٤٥) دقيقةً.

(١١-١٢)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-جلسة تدريبية خاصة بالفم (الحنك، الأحبال الصوتية، التجويف الأنفي، الحلق). -تقوية عضلات الفم والتحكم في حركتها. -تشجيع الأطفال والامهات على التعاون	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	مرآه، علكة، أصوات حيوانات، ووسائل نقل.	(٤٥) دقيقةً.
١٣	تحسين بعض المهارات الاجتماعية	-أن يتم استخدام المفردات اللغوية في سياقها الاجتماعي. -دعم الطفل اجتماعيا من خلال حضور امهاتهم. -تعليم بعض الحركات الرياضية على أنغام قطعة موسيقية بشكل جماعي. -تنمية قدرة الطفل على تبادل الأدوار. -زيادة التواصل البصري لدى الطفل. -أن يتعلم الطفل الايماءات ولغة الجسم عند الحاجة.	التعزيز، النمذجة والتقليد، التدريب بالمحاولات المنفصلة، التغذية الراجعة، لعب الأدوار، تعزيز الذات.	العاب ودمى مختلفة، قصة قصيرة ملونة ومصورة.
(١٤-١٥)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-أن ينطق الطفل الصوت اللغوي (ب، م) في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بشكل. -أن يتعرف الطفل على شكل الصوت اللغوي المستهدف. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في مقاطع لا معنى لها. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمة واحدة. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمتين أو أكثر. -تشجيع الطفل على نطق كلمات تحتوي على الصوت اللغوي المستهدف. -تشجيع الأطفال والامهات على التعاون.	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	صور، بطاقات، ساعة موصولة بالحاسوب، بالونات، فيديو أنشودة حرف الباء والميم.

١٦	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-أن ينطق الطفل الصوت اللغوي (و) في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بشكل. -أن يتعرف الطفل على شكل الصوت اللغوي المستهدف. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في مقاطع لا معنى لها. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمة واحدة. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمتين أو أكثر. -تشجيع الطفل على نطق كلمات تحتوي على الصوت اللغوي المستهدف. -تشجيع الأطفال والامهات على التعاون مع الباحثتان.	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	صور، بطاقات، سماعة موصولة بالحاسوب، بالونات، فيديو أنشودة حرف الواو.
١٧	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-أن ينطق الطفل الصوت اللغوي (ف) في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بشكل. -أن يتعرف الطفل على شكل الصوت اللغوي المستهدف. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في مقاطع لا معنى لها. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمة واحدة. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمتين أو أكثر. -تشجيع الطفل على نطق كلمات تحتوي على الصوت اللغوي المستهدف. -تشجيع الأطفال والامهات على التعاون.	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	صور، بطاقات، سماعة موصولة بالحاسوب، بالونات، فيديو أنشودة حرف الفاء.

(١٨-١٩)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-أن ينطق الطفل الصوت اللغوي (ث، ذ) في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بشكل. -أن يتعرف الطفل على شكل الصوت اللغوي المستهدف. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في مقاطع لا معنى لها. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمة واحدة. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمتين أو أكثر. -تشجيع الطفل على نطق كلمات تحتوي على الصوت اللغوي المستهدف.	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	صور، بطاقات، سماعة موصولة بالحاسوب، بالونات، فيديو أنشودة حرف ث، ذ.
٢٠	تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي	-التدريب على بعض اللعب الجماعية وسط الاطفال. -عمل حركات رياضية بالقدمين والقفز داخل دوائر مرسومه على الارض. -على بعض الحركات الرياضية على أنغام قطعة موسيقية بشكل جماعي. -تنمية قدرة الطفل على تبادل الأدوار. -زيادة التواصل البصري لدى الطفل. -أن يتعلم الطفل الايماءات ولغة الجسم عند الحاجة.	التعزيز، النمذجة والتقليد، التدريب بالمحاولات المنفصلة، التغذية الراجعة، لعب الأدوار، تعزيز الذات.	رسوم لدوائر ملونه على الارض، معززات متنوعة.
(٢١-٢٢)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-أن ينطق الطفل الصوت اللغوي (ت، ص) في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بشكل. -أن يتعرف الطفل على شكل الصوت اللغوي المستهدف. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في مقاطع لا معنى لها. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمة واحدة. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمتين أو أكثر. -تشجيع الطفل على نطق كلمات تحتوي على الصوت اللغوي المستهدف.	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	صور، بطاقات، سماعة موصولة بالحاسوب، بالونات، فيديو أنشودة حرفي ت، ص.

(٢٣-٢٤)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-أن ينطق الطفل الصوت اللغوي (ط ، ز) في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بشكل. -أن يتعرف الطفل على شكل الصوت اللغوي المستهدف. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في مقاطع لا معنى لها. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمة واحدة. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمتين أو أكثر. -تشجيع الطفل على نطق كلمات تحتوي على الصوت اللغوي المستهدف.	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	صور، بطاقات، سماعة موصولة بالحاسوب، بالونات، فيديو أنشودة حرفي ت، ص.
(٢٥-٢٦)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-أن ينطق الطفل الصوت اللغوي (د،ض) في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بشكل. -أن يتعرف الطفل على شكل الصوت اللغوي المستهدف. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في مقاطع لا معنى لها. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمة واحدة. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمتين أو أكثر. -تشجيع الطفل على نطق كلمات تحتوي على الصوت اللغوي المستهدف.	المناقشة والحوار والمناقشة والشرح المبسط.	صور، بطاقات، سماعة موصولة بالحاسوب، بالونات، فيديو أنشودة حرفي د، ض.

(٢٨-٢٩)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-أن ينطق الطفل الصوت اللغوي (ل، س) في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بشكل. -أن يتعرف الطفل على شكل الصوت اللغوي المستهدف. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في مقاطع لا معنى لها. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمة واحدة. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمتين أو أكثر. -تشجيع الطفل على نطق كلمات تحتوي على الصوت اللغوي المستهدف.	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	صور، بطاقات، سماعة موصولة بالحاسوب، بالونات، فيديو أنشودة حرفي (ل، س).
(٣٠-٣١)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-أن ينطق الطفل الصوت اللغوي (ن، ر) في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بشكل. -أن يتعرف الطفل على شكل الصوت اللغوي المستهدف. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في مقاطع لا معنى لها. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمة واحدة. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمتين أو أكثر. -تشجيع الطفل على نطق كلمات تحتوي على الصوت اللغوي المستهدف.	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	صور، بطاقات، سماعة موصولة بالحاسوب، بالونات، فيديو أنشودة حرفي (ن، ر).

(٣٢-٣٣)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-أن ينطق الطفل الصوت اللغوي (ج ، ش) في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بشكل. -أن يتعرف الطفل على شكل الصوت اللغوي المستهدف. أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في مقاطع لا معنى لها. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمة واحدة. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمتين أو أكثر. -تشجيع الطفل على نطق كلمات تحتوي على الصوت اللغوي المستهدف.	المناقشة والحوار والشرح المبسط. -	صور، بطاقات، سماعة موصولة بالحاسوب، بالونات، فيديو أنشودة حرفي (ج ، ش).
(٣٤-٣٥)	تدريب جهاز النطق وتهيئة الجهاز السمعي	-أن ينطق الطفل الصوت اللغوي (أ ، هـ) في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بشكل. -أن يتعرف الطفل على شكل الصوت اللغوي المستهدف. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في مقاطع لا معنى لها. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمة واحدة. -أن ينطق الطفل الصوت اللغوي المستهدف بشكل سليم في كلمتين أو أكثر. -تشجيع الطفل على نطق كلمات تحتوي على الصوت اللغوي المستهدف.	المناقشة والحوار والشرح المبسط.	صور، بطاقات، سماعة موصولة بالحاسوب، بالونات، فيديو أنشودة حرفي (أ ، هـ).
٣٦	تشجيع الاطفال على التفاعل الاجتماعي	-التأكيد عَلَى الالتزامِ بالفنيات والانشطة التي تم استخدامها في الجلساتِ وإحرازُ التقدُّمِ المستمرِ. -توزيعُ الحلوى ومكافآتِ للأطفالِ. -تطبيق مقاييسِ الدراسةِ لتقييمِ البرنامجِ، وأثرُهُ فِي خفض بعض مشكلات النطق موضوع الدراسة، وتحسينُ اللغة البراجماتية. -تشجيع العينة عَلَى الاستمرارِ ،واتباعُ التعليماتِ والأنشطةِ الَّتِي نُفِّذَتْ فِي البرنامجِ.	التعزيز، النمذجة، والتقليد، التغذية الراجعة،لعب الأدوار.	العاب مختلفة، معززات متنوعة، حلوى محببه للأطفال. -

خطوات وإجراءات الدراسة:

تلخصت إجراءات البحث في مجموعة من الخطوات التي يمكن تحديدها فيما يلي:

١- الاطلاع على الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة: الاركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية، واضطرابات النطق، واللغة البراجماتية، والاعاقة الفكرية، والاستفادة منها في كتابة الإطار النظري للدراسة، واختيار الأدوات المناسبة وفق خصائص وسمات عينة الدراسة، وإعداد الأدوات الأخرى في ضوء تلك الدراسات.

٢- حساب الصدق والثبات لمقياس اضطرابات النطق، ومقياس اللغة البراجماتية في الدراسة الحالية.

٣- ضبط عينة الدراسة الأساسية في ضوء عدة متغيرات: العمر الزمني، والذكاء العام، مستوى اضطرابات النطق، ومستوى اللغة البراجماتية.

٤- تطبيق القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطرابات النطق، ومقياس اللغة البراجماتية.

٥- تطبيق البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة) بعدد ٣٦ جلسة لمدة ١٢ أسبوع على المجموعة التجريبية فقط.

٦- تطبيق القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطرابات النطق، ومقياس اللغة البراجماتية.

٧- تطبيق القياس التتبعي للمجموعة التجريبية فقط بعد فترة زمنية قدرها ٣٠ يوما على مقياس اضطرابات النطق، ومقياس اللغة البراجماتية.

٨- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

٩- وضع مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

أ- اختبار (مان ويتني) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وغير مرتبطتين.

ب- اختبار (ويلكوكسون) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الاول ومناقشته:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطرابات النطق لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق باستخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين في اضطرابات النطق، كما يتضح من الجدول (٧).

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اضطرابات النطق ن= ٥

اضطرابات النطق	القياس	م	ع	الرتب السالبة والموجبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	٢٣,٢٠	١,٨٧	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٦	٠,٠١
				الرتب الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	بعدي	٦٦,٢٠	١,٣٠	الرتب المتعادلة	٠				
				الاجمالي	٥				

يتضح من جدول (٧) أن قيمة ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اضطرابات النطق دالة إحصائياً، كما أن الفروق بين متوسطات رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اضطرابات النطق جاءت لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة Z الخاصة بالمقارنة (٢,٠٦) للدرجة الكلية لمقياس اضطرابات النطق وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٢- نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

ينص هذا الفرض على أنه" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اضطرابات النطق لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتني لعينتين غير مرتبطتين في اضطرابات النطق، كما يتضح من الجدول (٨).

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاضطرابات النطق ن= ١٠

اضطراب النطق	المجموعة	ن	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة W	قيمة u	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	التجريبية	٥	٦٦,٢٠	١,٣٠	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٦٢	١٥,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٥	٢٥,٤٠	١,١٤	٣,٠٠	١٥,٠٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) للفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس اضطرابات النطق دالة إحصائياً، كما أن الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اضطرابات النطق جاءت لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة Z الخاصة بالمقارنة (٢,٦٢) للدرجة الكلية لمقياس اضطرابات النطق وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

من نتائج الفرض الأول والثاني يتضح فعالية استخدام الاركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية لخفض بعض اضطرابات النطق لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية والتي تم تطبيق البرنامج عليها. حيث سجل أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج التدريبي خفضا في مستوى بعض اضطرابات النطق.

وترجع ذلك في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية إلى استخدام الاركان التعليمية؛ نظرا لأنها تمكن التلاميذ من الاستفادة من كافة الحواس، إذ يتعلم الأطفال في مثل هذه السن من مصادر التعلم المرتبطة بالحواس. وأشار البعض إلى أن التعلم بالحواس المتعددة يكسب الطفل القدرة على حل المشكلات المتعلقة بالتعليم، كما أن الطفل يكون أكثر فاعلية في تعلمه عندما يستخدم أكبر قدر من الحواس. مع الاحترام الكامل لفردية وخصوصية كل تلميذ وأن لكل متعلم طريقة وخصوصية في استقبال المعلومة وفهمها، مما يؤكد إغناء البيئة بالمثيرات الحسية، وقد ترجع هذه النتيجة كذلك إلى البيئة التي تم تجهيزها بطريقة جيدة؛ إذ وفرت هذه الاركان للتلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم خبرات لغوية حسية ممتعة، تحاكي حواسهم مما ساعد على إيجاد بيئة تعلم محفزة وداعمة لتعلمهم الذاتي، إذ تشكل الحواس كما هو معلوم عند الكثير من التربويين منافذ المعرفة. وقد برهنت هذه الطريقة أن لها تأثيرا إيجابا في تحسين قدرة الطفل على التعلم من خلال النتائج. ومن خلال المشاهدات التي تم رصدها خلال حضور الحصص، كما كان هناك ملاحظات إيجابية من قبل المعلمة المنقذة تعود للاستراتيجية.

وهو ما يتفق ونتائج دراسة حنان محمد الحداد (٢٠١٦م) التي أشارت إلى كفاءة استخدام معلمات رياض الأطفال الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة، ودراسة إبراهيم الصادق سالم، (٢٠١٧م) التي توصلت إلى أن للأركان التعليمية دور فاعل في بناء شخصية الطفل، ودراسة ولاء فهدي سبكي (٢٠١٩م) التي أشارت إلى دور الأركان التعليمية في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية ، ودراسة أمير بلال دفع الله الزبير (٢٠٢٣) التي أكدت نتائجها على دور الأركان التعليمية الافتراضية في النمو اللغوي للأطفال.

٣- نتائج الفرض الثالث ومناقشته:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطرابات النطق.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق باستخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين في اضطرابات النطق، كما يتضح من الجدول (٩).

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في اضطرابات النطق ن= ٥

اضطرابات النطق	القياس	م	ع	الرتب السالبة والموجبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بعدي	٦٦,٢٠	١,٣٠	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
				الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	تتبعي	٦٦,٠٠	١,٠٠	الرتب المتعادلة	٤				
				الاجمالي	٥				

يتضح من جدول (٩) أن قيمة ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في اضطرابات النطق غير دالة إحصائياً. حيث بلغت قيمة Z الخاصة بالمقارنة (١,٠٠) للدرجة الكلية لمقياس اضطرابات النطق.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة في ضوء نتائج اشتراك وانتظام الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في جلسات البرنامج التدريبي القائم والذي كان لفنياته المستخدمة معنى ومغزى في حياة هؤلاء الأطفال، وقد استمرت آثارها حتى بعد انتهاء البرنامج وأثناء فترة المتابعة وإجراء قياسها التتبعي، والتي قدرت بـ (٣٠) يوما.

كما تنوع الأدوات المستخدمة في الأركان التعليمية مع الفنيات السلوكية التي استخدمت من تعزيز ونمذجة قد ثبتت الاستمرار في تصحيح بعض اضطرابات النطق، بحيث أن ما تم اكتسابه من هذه السلوكيات من خلال جلسات البرنامج، مكنتهم من استخدام وتطبيق ما تعلمه في بيئته المعاشه، حيث أن استخدام التلميذ المعاق فكريا لفنية النمذجة رسخت التعلم لدي الطفل بطريقة التقليد عن طريق ملاحظة النموذج وتقليده، وتظهر الاستجابات للتعلم ليس بصورة فورية بل لاحقة، وهو ما تحقق في القياس التتبعي، وهو ما يتفق مع ما رآه فاروق الروسان (٢٠١٤، ١٢٥) في أن النمذجة أسلوب للتعلم عن طريق التقليد، أو التعلم بالملاحظة، والنمذجة أحد أساليب تعديل السلوك عن طريق ملاحظة النموذج أو تقليده، وقد يحدث التعلم دون أن نظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية، بل قد تحدث لاحقا.

٤- نتائج الفرض الرابع ومناقشته:

ينص هذا الفرض على أنه" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اللغة البراجماتية لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق باستخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين في اضطرابات النطق، كما يتضح من الجدول (١٠).

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اللغة البراجماتية الأبعاد والدرجة الكلية ن= ٥

اضطراب اللغة البراجماتية	القياس	م	ع	الرتب السالبة والموجبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الأول	القبلي	٢٧.٠٠	١.٠٠	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٠٦	٠.٠١
				الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	البعدي	١٦.٠٠	٠.٧٠	الرتب المتعادلة	٠				
				الاجمالي	٥				
البعد الثاني	القبلي	٤٣.٢٠	١.٤٨	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٠٤	٠.٠١
				الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	البعدي	٢٥.٢٠	٠.٤٤	الرتب المتعادلة	٠				
				الاجمالي	٥				
البعد الثالث	القبلي	١٨.٨٠	٠.٨٣	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٠٤	٠.٠١
				الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	البعدي	١١.٨٠	٠.٨٣	الرتب المتعادلة	٠				
				الاجمالي	٥				
البعد الرابع	القبلي	٣٩.٨٠	٠.٨٣	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٠٦	٠.٠١
				الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	البعدي	٢٢.٨٠	٠.٨٣	الرتب المتعادلة	٠				
				الاجمالي	٥				
البعد الخامس	القبلي	٣٢.٢٠	١.٣٠	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٠٣	٠.٠١
				الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	البعدي	٢٠.٠٠	٠.٧٠	الرتب المتعادلة	٠				
				الاجمالي	٥				
الدرجة الكلية	القبلي	١٦١.٠	١.٥٨	الرتب السالبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٠٣	٠.٠١
				الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	البعدي	٩٥.٨٠	١.٣٠	الرتب المتعادلة	٠				
				الاجمالي	٥				

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اضطراب اللغة البراجماتية الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً، كما أن الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اضطراب اللغة البراجماتية جاءت لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة Z الخاصة بالمقارنة (٢.٠٦) للبعد الأول، (٢.٠٤) للبعد الثاني، (٢.٠٤) للبعد الثالث، (٢.٠٦) للبعد الرابع، (٢.٠٣) للبعد الخامس، (٢.٠٣) للدرجة الكلية للمقياس وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة(٠,٠١).

٥- نتائج الفرض الخامس ومناقشته:

ينص هذا الفرض على أنه" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اضطراب اللغة البراجماتية لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتني لعينتين غير مرتبطتين في اضطراب اللغة البراجماتية.

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاضطراب اللغة البراجماتية ن= ١٠

اضطراب اللغة البراجماتية	المجموعة	ن	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة W	قيمة u	مستوى الدلالة
البعد الاول	التجريبية	٥	١٦.٠٠	٠.٧٠	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٧	١٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	الضابطة	٥	٢٦.٢٠	١.٠٩	٨.٠٠	٤٠.٠٠				
البعد الثاني	التجريبية	٥	٢٥.٢٠	٠.٤٤	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٧١	١٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	الضابطة	٥	٤٢.٤٠	١.٣٤	٨.٠٠	٤٠.٠٠				
البعد الثالث	التجريبية	٥	١١.٨٠	٠.٨٣	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٤	١٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	الضابطة	٥	١٨.٢٠	٠.٨٣	٨.٠٠	٤٠.٠٠				
البعد الرابع	التجريبية	٥	٢٢.٨٠	٠.٨٣	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٣	١٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	الضابطة	٥	٣٨.٨٠	١.٤٨	٨.٠٠	٤٠.٠٠				
البعد الخامس	التجريبية	٥	٢٠.٠٠	٠.٧٠	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٧	١٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	الضابطة	٥	٣١.٠٠	٠.٧٠	٨.٠٠	٤٠.٠٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	٥	٩٥.٨٠	١.٣٠	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٥	١٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١
	الضابطة	٥	١٥٦.٦٠	٢.٣٠	٨.٠٠	٤٠.٠٠				

يتضح من الجدول (١١)، حيث يتضح منهما أن قيم (**Z**) للفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاضطراب اللغة البراجماتية الابعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠,٠١)، كما أن الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اضطراب اللغة البراجماتية الأبعاد والدرجة الكلية جاءت لصالح المجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة **Z** الخاصة بالمقارنة (٢.٦٧) للبعد الأول، (٢.٧١) للبعد الثاني، (٢.٦٤) للبعد الثالث، (٢.٦٣) للبعد الرابع، (٢.٦٧) للبعد الخامس، (٢.٦٥) للدرجة الكلية للمقياس وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة(٠,٠١)، حيث ان الدرجة المرتفعة تعني ارتفاع اضطراب اللغة البراجماتية كما هو الحال في القياس البعدي للمجموعة الضابطة مما يشير إلى انخفاض مستويات اضطراب اللغة البراجماتية الأبعاد والدرجة الكلية في المجموعة التجريبية والتي طبق عليها البرنامج.

ومن نتائج الفرض الرابع والخامس يتضح فعالية استخدام الاركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية في تحسين اللغة البراجماتية لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية والتي تم تطبيق البرنامج عليها. حيث سجل أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج تحسنا في اللغة البراجماتية الأبعاد، والدرجة الكلية.

ويرجع التحسن الحاصل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية المعاقين فكريا القابلين للتعلم في اللغة البراجماتية وزيادة الحصيلة اللغوية في سياقها الاجتماعي، وتعلمهم الكثير من المفردات التي تساعدهم على تسمية الأشياء والتعبير عن الأفكار والرغبات والمشاعر، و قدرتهم على تكوين الجملة وتطور تركيبها وتعقيدها إلى انسجام ذلك مع طريقة منتسوري التي تؤكد على التعامل الايجابي مع الطفل، ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم، والحديث إليهم بصوت واضح ومسموع، وملاحظة استجاباتهم، والاستماع اليهم في أثناء حديثهم، أو تكرار الكلمات التي تلقى عليهم، حتى يتمكنوا من سماعها بشكل صحيح، والتعامل مع هؤلاء التلاميذ برفق وحنان، وخلق بعض الحوارات حول موضوعات ايجابية، والاستعانة بالصور والمجسمات كوسائل معززة لعملية التعلم، كما أن استخدام المعززات من قبل الباحثة في البرنامج التدريبي القائم على الاركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية أدت إلى ضبط سلوك الطفل للتركيز في تعلم واكتساب السلوكيات الإيجابية وخفض السلبية منها، وسط حالة من القبول والرضا للتعلم، ومن ثم تكراره مستقبلا لما تعلمه بنجاح، وهو ما قد حدث بالفعل في القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وذلك يتفق مع ما رآه فيصل الزراد(٢٠٠٩، ١٧٤) في أن التعزيز الإيجابي وسيلة

ناجحة للتحكم بسلوك الطفل وضبط عملية التوجيه والإرشاد لديه، فإذا قام الطفل بسلوك حسن وكوفئ بمعزز فإنه تتبعه حالة من الرضا وبالتالي يميل الطفل إلى تكرار السلوك، وتدريجيا يتعلم الطفل التمييز Discrimination بين السلوك الذي يؤدي إلى المكافأة (أو إلى تلبية حاجة الطفل) والسلوك الذي لا يؤدي إلى المكافأة.

كما أن طريقة الأركان التعليمية تعتمد على مجموعة من الأنشطة التي تخدم الطفل مجالات مختلفة حيث تقلل الأنشطة المتنوعة من حدة الضغوط التي يتعرض لها الطفل المعاق فكريا وتعطي الفرصة للتعبير عن النفس، وذلك من خلال المشاركة الإيجابية للطفل في هذه الأنشطة من ناحية، ولما تتيحه هذه الأنشطة من فرصة لتنمية السلوكيات والمهارات المختلفة، حيث يستطيع الطفل من خلالها أن ينمي تفكيره وانتباهه عن طريق ما يقوم به من أنشطة، وكذلك تنمية وتحسين الجوانب السلوكية لديه. وتنقسم غرفة الأركان التعليمية إلى عدة أركان فهناك:

- ركن التعبير الفني: وهو من الأركان المحببة للأطفال، حيث يسمح له بممارسة الأنشطة الفنية والتشكيلية الممتعة بأنواعها المختلفة: كالرسم الحر، والتلوين، والقص واللصق والطباعة والخياطة والنسج والتشكيل بالصلصال والعجائن المختلفة، ويفضل أن يكون الركن بالقرب من مصدر الماء، ليغسل يديه كلما احتاج إلى ذلك بعد استخدام العجين أو الدهان، ويهدف هذا الركن إلى تنمية الحس الفني وأهمية أعماله وانجازاته الفنية إضافة إلى دوره في التنفيس عن انفعالات الطفل من خلال إسقاط مشاعره على رسوماته (جيهان لطفي محمد وخديجة عبد الله بصفر، ٢٠٢٠، ١٩٧).
- ركن المكتبة: وتكمن حيوية هذا الركن في التخيل ونمو الذاكرة والاستعداد لاكتساب مهارات الاستماع والحديث والطلاقة، ويهدف هذا الركن إلى تنمية وإشباع القدرة على التعبير عن أفكاره، وتحسين التعبير اللغوي والتتابع المنطقي للأفكار، إضافة إلى القدرة على التواصل الذهني لدى الطفل (ابراهيم سالم، ٢٠١٨، ٣٠٢).
- ركن التخطيط: ويعد هذا الركن تمهيداً لممارسة الكتابة في المراحل العمرية المقبلة، ويتم ذلك عن طريقة التدرج في تعلم الطفل مبادئ الكتابة ابتداءً بأنواع الخطوط (مائلة، مستقيمة، متقطعة عمودية أفقية ويحاول الطفل نسخ اسمه وكتابة بعض الحروف حسب درجة صعوبتها واستيعاب الطفل لها (محمد جرادات، ٢٠١٥، ١٠٧)، ويهدف هذا الركن إلى تطوير مهارات الأطفال في القراءة والكتابة، كما يساعد على إمداد الطفل بحصيلة لغوية عن الخطوط ومسمياتها، وأنواعها وألفاظ الحروف والكلمات (جيهان لطفي محمد وخديجة عبد الله بصفر، ٢٠٢٠، ١٩٢).

- ركن الاسرة: ويعد هذا الركن من الأركان المحببة للطفل، حيث يتقمص فيه أدوار أفراد الاسرة، ويكتسب من خلاله بعض المفاهيم والقيم والخبرات، مثل (الأخذ والعطاء، التعامل الإنساني مع الآخرين إضافة إلى كيفية حل المشكلات البسيطة، ويكتسب فيه اللغة من خلال اللعب، ويتميز بأنه من الأركان المتغيرة بتغير الوحدات (محمد جرادات، ٢٠١٥، ١٠٧)، ويهدف هذا الركن إلى تحقيق التعلم من خلال اللعب، إضافة إلى تطوير مهارات الطفل الاجتماعية والتواصل مع الآخرين، كما يعد وسيلة لتنفيس الطفل عن مشاعره وانفعالاته المكبوتة (جيهان لطفي محمد وخديجة عبد الله بصفر، ٢٠١٦، ١٩٤).
- ركن البناء والهدم: ويعد هذا الركن من الأركان الصاخبة والثابتة على مدار السنة، ويجهز بعدد من المكعبات الخشبية الصلبة ذات الأحجام والأشكال الهندسية المتفاوتة ولا يقل عددها عن (٣٠٠) قطعة وتوضع في رفوف خاصة بها، ويمكن إضافة إشارات مرور، ووسائل نقل، وصناديق كرتون أو علب فارغة، حيوانات المزرعة، أشجار بلاستيكية، إشارات مرور (جيهان لطفي محمد وخديجة عبد الله بصفر، ٢٠٢٠، ٢٠٠).

هذه الأسباب السابقة ساعدت أفراد المجموعة التجريبية علي تحسين التوافق النفسي وثبات ذلك عملية التعلم، ومن ثم المشاركة الاجتماعية الإيجابية مع الأطفال المشاركين في البرنامج والباحثة والقائمين على رعايتهم مما عمل على تنمية وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم كعوامل داعمة للغة البراجماتية التي تخدم عملية الاندماج والتفاعل الاجتماعي للطفل. وهو ما يتفق مع دراسة كل مها أبو هزيم (٢٠١١)، ودراسة أثير عائض سالم الغامدي (٢٠٢٣)، ودراسة أمير بلال دفع الله الزبير (٢٠٢٣) والتي أشارت إلى الدور الكبير للأركان التعليمية في تنمية الوعي اللغوي لدى الأطفال والذي يسهم بدور فعال في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطفل الذي يعد الأساس في تحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم.

٦- نتائج الفرض السادس ومناقشته:

ينص هذا الفرض على أنه"لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب اللغة البراجماتية.

للتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق باستخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين في القياس البعدي لاضطراب اللغة البراجماتية، كما يتضح من الجدول (١٢):

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية تشتت الانتباه وفرط الحركة الأبعاد والدرجة الكلية ن= ٥

اضطراب اللغة البراجماتية	القياس	م	ع	الرتب السالبة والموجبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الاول	البعدي	١٦.٠٠	٠.٧٠	الرتب السالبة	٠	٣.٠٠	١٥.٠٠	١.٠٠	غير دالة
				الرتب الموجبة	١	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التتبعي	١٦.٢٠	٠.٤٤	الرتب المتعادلة	٤				
				الاجمالي	٥				
البعد الثاني	البعدي	٢٥.٢٠	٠.٤٤	الرتب السالبة	٠	٣.٠٠	١٥.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
				الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التتبعي	٢٥.٢٠	٠.٤٤	الرتب المتعادلة	٥				
				الاجمالي	٥				
البعد الثالث	البعدي	١١.٨٠	٠.٨٣	الرتب السالبة	٠	٣.٠٠	١٥.٠٠	١.٠٠	غير دالة
				الرتب الموجبة	١	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التتبعي	١٢.٠٠	٠.٨٣	الرتب المتعادلة	٤				
				الاجمالي	٥				
البعد الرابع	البعدي	٢٢.٨٠	٠.٨٣	الرتب السالبة	٠	٣.٠٠	١٥.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
				الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التتبعي	٢٢.٨٠	٠.٨٣	الرتب المتعادلة	٥				
				الاجمالي	٥				
البعد الخامس	البعدي	٢٠.٠٠	٠.٧٠	الرتب السالبة	٠	٣.٠٠	١٥.٠٠	٠.٠٠	غير دالة
				الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التتبعي	٢٠.٠٠	٠.٧٠	الرتب المتعادلة	٥				
				الاجمالي	٥				
الدرجة الكلية	البعدي	٩٥.٨٠	١.٣٠	الرتب السالبة	٠	٣.٠٠	١٥.٠٠	١.٤١	غير دالة
				الرتب الموجبة	٢	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التتبعي	٩٦.٢٠	١.٠٩	الرتب المتعادلة	٣				
				الاجمالي	٥				

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اضطراب اللغة البراجماتية الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً، كما أن الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في اضطراب اللغة البراجماتية جاءت غير دالة احصائيا، حيث بلغت قيمة Z الخاصة بالمقارنة (١.٠٠) للبعد الأول، (٠.٠٠٠) للبعد الثاني، (١.٠٠) للبعد الثالث، (٠.٠٠) للبعد الرابع، (٠.٠٠) للبعد الخامس، (١.٤١) للدرجة الكلية للمقياس وكانت جميعها غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض السادس في ضوء نتائج اشتراك وانتظام التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم في جلسات البرنامج التدريبي القائم على الأركان التعليمية حيث كان لتلك الفنيات المستخدمة في البرنامج معنى ومغزى في حياة هؤلاء الأطفال، وقد استمرت آثارها حتى بعد انتهاء البرنامج وأثناء فترة المتابعة وإجراء قياسها التتبعي، والتي قدرت بـ (٣٠) يوما.

كما يرجع التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية، والذي استمر أثره بعد انتهاء البرنامج الى أن البرنامج التدريبي كان يسير ضمن خطوات معرفية سلوكية تراكمية تعمل على زيادة وتجسين المهارات اللغوية لديهم، اضافة الى استخدام بعض النشاطات العلاجية القائمة على الأركان التعليمية المتنوعة الانشطة، كما تفسر الباحثة استمرار فعالية البرنامج في تحسين مستوى اللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية إلى المشاركة الإيجابية للأسرة وأولياء الأمور والمعلمين، كما أن أفراد المجموعة التجريبية قد حافظوا إلى حد كبير علي المستوي الذي وصلوا إليه في القياس البعدي، حيث تحسن مستوى اللغة البراجماتية بشكل دال مقارنة بالقياس القبلي، وقد استمرت هذه الزيادة في القياس التتبعي، وهذا يدل على استمرارية فعالية استخدام الاركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية في تحسين اللغة البراجماتية لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية المعاقين فكريا القابلين للتعلم واستراتيجياتها و فنياتها، حيث ساعدت التدريبات والأنشطة المستخدمة في تنمية وتحسين اللغة البراجماتية للأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (Mcdonald.,2009)، و مها أبو هزيم (٢٠١١)، وحسين الأحمد (٢٠١٢)، ودراسة هبة سليمان أبو عمرة (٢٠١٩)، ودراسة أماني بكري صادق (٢٠٢٠)، والتي أكدت على استمرار فعالية الأنشطة والاركان التعليمية في تنمية وتحسين المهارات الاكاديمية ومهارتي التحدث والاستماع لدى الأطفال، كما إن إجراء تقويم مرحلي في نهاية كل جلسة وإجراء تقويم نهائي بعد الانتهاء من التدريب على كل بعد، ومهارة متضمنة في البرنامج المستخدم كان له أثرا إيجابيا في تحسين مستوى اللغة البراجماتية لدي الأطفال، حيث تم إعادة

تدريب أفراد عينة الدراسة التجريبية على تلك الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج، وما تم تنميته من مهارات خلال المرحلة السابقة من البرنامج، مما ساهم في استمرار أثر التعلم وعدم حدوث انطفاء للمهارات المتعلمة بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة.

التوصيات التربوية:

١- عقد دورات وندوات للأسر والأقران والمعلمين لتعريفهم باضطراب اللغة البراجماتية, والفنيات والتدريبات المستخدمة لتحسين اللغة البراجماتية.

٢- اختيار المعلمين الذين تتوفر فيهم الكفايات المهنية والشخصية التي تؤهلهم للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير اعتماد عالمية معتمدة من قبل الهيئة القومية للاعتماد وضمان الجودة.

٣- تزويد معلمي المواد غير المؤهلين للعمل في مدارس الدمج بالدورات والبرامج التدريبية المتخصصة تحت إشراف الأكاديمية المهنية للمعلمين؛ لتتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لتعريفهم بأهم المشكلات التي تواجههم ومنها اضطرابات النطق المختلفة.

٤- تشجيع مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في التوعية بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والتأثير السلبي لاتجاه العزل على جوانب حياة الأطفال وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥- التوعية بأهمية نشر التعليم بطريقة الاركان التعليمية في باعتبارها من أهم الطرق التي تجذب الاطفال وتساعد على تنمية مهاراته وسلوكه بطريقة غير تقليدية.

البحوث والدراسات المقترحة:

من منطلق تراكمية المعرفة ومحاولة لتحقيق أهداف العلم في فهم وتفسير الظواهر ومن ثم ضبطها والتحكم في المشكلات الناجمة عنها يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

١- فاعلية استخدام الاركان التعليمية في ضوء النظرية السلوكية في تحسين الكفاءة اللغوية لدى الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم.

٢- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاركان التعليمية في علاج مشكلة التواصل لدى الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم.

٣- دراسة مقارنة بين البرامج الموضوعة بطريقة الاركان التعليمية والبرامج الموضوعة بالطرق التقليدية في تنمية المهارات المعرفية لدى الاطفال المعاقين فكريا.

٤- فعالية اللعب والانشطة الموسيقية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض بعض السلوكيات المضطربة لدى الأطفال المعاقين فكريا.

المراجع

١-إبراهيم الصادق سالم (٢٠١٧م) دور الأركان التعليمية لرياض الأطفال في بناء شخصية الطفل (٢٠١٧م، العدد (٢٧)، **مجلة تأصيل المعرفة**، إدارة تأصيل المعرفة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السودان. ص: ٢٩١-٣٢٨).

٢-ابراهيم سالم (٢٠١٨). فلسفة الأركان التعليمية في بناء شخصية الطفل. **مجلة تأصيل العلوم**، (١٥)، ٢٩١-.٣١٩

٣-أحمد فوزي جنيدي, وسعيد عبد الرحمن محمد, وهبه عطية التباع (٢٠١٥). اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في ضوء بعض المتغيرات بوادي الدواسر " دراسة ميدانية. **مجلة التربية الخاصة**, كلية التربية بالزقازيق, ١٠: ٣٦٠-٤٠٢.

٤-أديب النوايسه، وإيمان القطاونه (٢٠١٥). **النمو اللغوي والمعرفي للطفل**. عمان: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

٥-أريج عبدالعزيز (٢٠١٦): برامج ركن الحاسب الآلي ودورها في إكساب طفل الروضة مهارات القراءة والكتابة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها - كلية التربية، مج٢٧, ع١٠٩، ٣٠٨ - ٤٠٥.

٦-أثير عائض سالم الغامدي. (٢٠٢٣). دور الأركان التعليمية في تنمية الاستعداد اللغوي لدى الطفل من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. **المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل**، ع٢٤ ، ٣٢٩ - ٣٦٢.

٧-أسامة فاروق سالم (٢٠١٤). **اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٨-أسامة محمد البطانية ، ومالك أحمد الراشدان،وعبيد عبد الكريم السبايلة، وعبد المجيد محمد الخطاطبة (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، (ط٣). عمان: دار المسيرة.

٩-أماني بكري عبدالرسول صادق، محمد عيسى محمد سالم ، و عصام محمد زيدان (٢٠٢٠). فعالية استراتيجية قائمة على الأركان التعليمية في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ع١١٢, ج٤ ، ٢٢٣١ - ٢٢٦٤.

١٠-جيهان لطفي محمد، و خديجة عبد الله بصفر(٢٠٢٠). **طرق تدريس رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة**، (ط٢). مكتبة الرشد للنشر.

١١-حسام سالم(٢٠١٨) برنامج تدريبي لتحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في مدارس الدمج، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع١٦، ١٠٢ - ١٣٧.

١٢-حسن الشهوبي (٢٠١٦). اضطرابات النطق لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى لمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته. جامعة المرقب، كلية التربية بالخمس، **مجلة التربوي**، ع٩، ص ٧٢-٥٨.

١٣-حنان محمد الحداد (٢٠١٦م) . تقويم استخدام معلمات رياض الأطفال الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة، **رسالة ماجستير** في مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر.

١٤-رضا مسعد الجمال(٢٠١٨) . فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الذات في خفض إضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي إضطراب فرط الحركة وتشتت الإنتباه، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط - كلية التربية، مج٣٤, ع٤، ٩٩ - ١٤٥.

١٥-سعدية محمد بهادر (٢٠٠٣). **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، التعليم المنزلي، التعلم.** القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٦-سماح عبد اللطيف(٢٠٠٧). **الرعاية الثقافية والاجتماعية للمعاقين.** القاهرة: الدار العربية للكتاب.

١٧-عاطف عدلي فهمي (٢٠٠٧). **تنظيم بيئة تعلم الطفل.** عمان - الأردن: دار المسيرة.

١٨-عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦). **اضطرابات النطق والكلام** ، ط٣. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

١٩-عبد الله عبد النبي السنجري (٢٠١٨). فاعلية التدخل المبكر في خفض وعلاج اضطرابات التخاطب والنطق والكلام لتحقيق عملية الدمج لدى الأفراد المعاقين ذهنياً (القابلين للتعلم)، **المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع٦، ١٠٠ - ١٢٢.

٢٠-عبد المجيد سيد منصور (٢٠٠٣). **أسس تنمية الطفل.** موسوعة تنمية الطفل. القاهرة: دار القباء.

٢١-علي الورداني (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية الأركان التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج١٩, ع٢، ١١٣ - ١٤٠.

٢٢-غادة مخلوف (٢٠١٢) فعالية استخدام الأركان التعليمية في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى أطفال الرياض، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، جامعة المنصورة - كلية التربية، ع ٨٠, ج ١، ١٩٧ - ٢٢١.

٢٣-فاروق الروسان (٢٠٠١). **مقدمة في الإعاقة العقلية**، ط٢، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٤-عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦). **اضطرابات النطق والكلام**، ط٣، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

٢٥-عبد الله عبد النبي السنجري (٢٠١٨) فاعلية التدخل المبكر في خفض وعلاج اضطرابات التخاطب والنطق والكلام لتحقيق عملية الدمج لدى الأفراد المعاقين ذهنياً (القابلين للتعلم)، **المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع٦، ١٠٠ – ١٢٢.

٢٦-عبد المجيد سيد منصور (٢٠٠٣). **أسس تنمية الطفل**. موسوعة تنمية الطفل. القاهرة: دار القباء.

٢٧-علي الورداني (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية الأركان التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج١٩, ع٢، ١١٣ – ١٤٠.

٢٨-غادة مخلوف (٢٠١٢). فعالية استخدام الأركان التعليمية في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى أطفال الرياض، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، جامعة المنصورة – كلية التربية، ع ٨٠, ج ١، ١٩٧ – ٢٢١.

٢٩-فاروق الروسان (٢٠٠١). **مقدمة في الإعاقة العقلية**، ط٢. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٠-فيصل محمد خير الزراد (٢٠٠٩). **اللغة واضطرابات النطق والكلام**. الرياض: دار المريخ.

٣١-محمد جرادات (٢٠١٥). **رياض الأطفال ودورها في تنشئة الطفل "الواقع والمسؤولية"**. دار الخليج للنشر والتوزيع.

٣٢-محمد العمرات (٢٠١٦). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تصحيح اضطرابات النطق لدى أطفال الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس – كلية التربية – **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ع١٧٢، ٢٧٨ – ٣١٠.

٣٣-محمد عبدالظاهر الطيب (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي سلوكي للتخفيف من بعض اضطرابات النطق والكلام لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ – كلية التربية، ع١٠٣، ٣٦٩ – ٤١٥.

٣٤-منى محمد على جاد وهبه حسين طلعت (٢٠٠٧).. **مرشد معلم الروضة للعمل مع الأطفال**. عمان. الأردن: دار المسيرة – للطباعة والنشر..

٣٥-مها أحمد (٢٠١٦) فعالية برنامج تدريبي في علاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٣, ع١٢، ٦٤ – ١٠٣.

٣٦-نعيم موسى (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في علاج إضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، مج٣١, ع١٢٤، ١٩٩ – ٢٣٤.

٣٧-هدى محمود الناشف (٢٠٠٣). **تصميم البرامج التعلمية لأطفال ما قبل المدرسة**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٣٨-هيام عاطف (٢٠٠١) **الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣٩-ولاء فهد سبكي (٢٠١٩م). دور الأركان التعليمية في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة بالروضات الحكومية في مدينة مكة المكرمة، **المجلة العربية للتربية النوعية**، العدد (٨)، مصر ١-١٨

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

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

42-American Psychiatric Association (1994). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 4th ed.. DSM-IV. Washington. DC. Author.

43-Belser, R. C. & Sudhalter, V.(2001). Conversational characteristics of children with fragile X syndrome: Repetitive speech. **American Journal on Mental Retardation**, 106(1), 28-38.

44-Bottini, Michael, Grossman, Sue(2005). The Effects of Learning Centers on Young Children Growth and Development, **Childhood Education**, Vol.(81), No.(5).

45-Comblain, A., & Elbouz, M. (2002). The fragile-X syndrome: What about the deficit in the pragmatic component of language?**Journal of Cognitive Education and Psychology**, 2(3), 244–265.

46-Cosgrove, M.S. (2002). **Inside Learning Centers, Restreved**, June 27, from the World Wide Web.

47-Emily,M.,Zarybnisky(2011). Aray of Light: Amixed- methods Approach to Understanding Why Parents Choose Montessori Education,**PhD**,The faculty of the Graduate College, University of Nebraska.

48-Estigarribia, B., Martin, G. E., Roberts, J. E., Spencer, A., Gucwa, A., & Sideris, J. (2011). Narrative skill in boys with fragile X syndrome with and without autism spectrum disorder. **Applied Psycholinguistics**, 32, 359–388.

49-Giffin,K. (2006). **A theory of self – confidence in interpersonal communication**. Research monograph, k/8, 24-30.

50-Karrass, J., Walden, T, Conture, D., Graham, C., Arnold, H., Hartfield, K.& Schwenk,K.(2006). Relation of emotional reactivity and regulation ti childhood stuttering. **Hournal of communication disorders**,39 (6), 402-423.

51-Kendra Marasco, Carol O'Rourke, Laura Riddle, Laura Sepka,Vicki Weaver (2004). **Assessment Guidelines A Best Practice Document**.

52-Klusek, J., Martin, G. E., & Losh, M. (2014). A comparison of pragmatic language in boys with autism and fragile X syndrome. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 57(5), 1692-1707.

53-Lacroix, A., Aguert, M., Dardier, V., Stojanovik, V.& Laval,V. (2010). Idiom comprehension in French-speaking children and adolescents with Williams's syndrome. **Research in Developmental Disabilities**, 31(2), 608–616.

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

55-Leonard, A., Milich, R.& Lorch, P. (2011). The role of pragmatic language use in mediating the relation between hyperactivity and inattention and social skills problems. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 54(2), 567-579.

56-Marion Dowling (2000). **Young Children's Personal Social and Emotional Development**, London, Paul Champan.

57-Marok Hara (2000). **Teaching (3- 8) Meeting the Standards for Initial Teacher Training and Indication**, London and New York, Continuum.

58-Martin, E., Losh, M., Estigarribia, B., Sideris, J.& Roberts, J. (2013). Longitudinal profiles of expressive vocabulary, syntax and pragmatic language in boys with fragile X syndrome or Down syndrome. **International Journal of Language & Communication Disorders**, 48(4), 432-443.

59-Mechling, L. C., Pridgen, L. S., & Cronin, B. A. (2005). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to verbally respond to questions and make purchases in fast food restaurants. **Education and Training in Developmental Disabilities**, 40, 47–59.

60-Mervis, C. B.& John, A. E. (2010). Cognitive and behavioral characteristics of children with Williams syndrome: Implications for intervention approaches. **American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics**, 154(2), 229–248

61-Palmer, J. and Yantis (l999). **Survery of Communication Disorders**. U.S. A.: Williams & Wilkins.

62-Papagno, C.& Vallar, G. (2001). Understanding metaphors and idioms: A single-case neuropsychological study in a person with Down syndrome. **Journal of the International Neuropsychological Society**, 7(4), 516–527.

63-Sullivan, K., Winner, E.& Tager-Flusberg, H. (2003). Can adolescents with Williams syndrome tell the difference between lies and jokes? **Developmental Neuropsychology**, 23(2), 85-103.

64-Wray, E. A. (2011). The relationship between pragmatic language skills and depressive symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorder. **Ph.D**. Thesis. University of Florida.