A Training Program Based on Some Executive Functions to Develop the Use of Verbal Context in Improving Oral Conversation Skills for Children with Developmental Language Disorder

Dr. Eman M. Awed
Lecturer, Department of Language and Speech Disorders
Faculty of Special Need Science, Beni Suef University, Egypt
Eman25678@yahoo.com

Received: 26-10-2023 Revised: 28-11-2023 Accepted: 5-12-2023
Published: 18-1-2024

DOI: 10.21608/JSRE.2023.244898.1614
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_332875.html

Abstract

The current research aims to identify the effectiveness of some executive functions in developing the use of verbal context in improving oral conversational skills for children with developmental language disorder. The sample consisted of (20) children with developmental language disorder who were divided into two groups, experimental and control, their ages ranged between (4-6) years, and their intelligence quotients ranged between (90-110) degrees on the Stanford-Binet scale. The scale of the level of development of executive functions in children (preparation / Abdulaziz Al-shakhsi, et al,2013), Diagnosing developmental language disorder (preparation / Abdulaziz Al-shakhsi, et al,2018), Using verbal context (researcher), Oral conversational skills (researcher), and the training program (researcher). The research results found that there were statistically significant differences in the use of verbal context and oral conversational skills for children with developmental language disorder in the pre and post measurements of the experimental group in favor of the post measurement, and there were no statistically significant differences in verbal context and oral conversational skills for children with developmental language disorder in the post and follow-up measurements of the program. Hence, the research points to the importance of executive functions in children with developmental language disorder to develop verbal context and oral conversational skills. In light of these results, the researcher proposed a number of recommendations and future studies.

Keywords: *Developmental language Disorder, Oral conversation skills, Verbal context, Executive functions.*

بِرنامج تدريبي قائم علي بعض الوَظائف التنفيذية في تنمية استخدام السِياقُ اللَفظي لتحسين مَهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي

د. إيمان مسعد عوض
مدرس، قسم اضطرابات اللغة والتخاطب
كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف، جمهورية مصر العربية
Eman25678@yahoo.com

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية بعض الوظائف التنفيذية في تنمية استخدام السياق اللفظي لتحسين مهارات المحادثة الشفهية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النمائي . وقد تكونت العينة من (٢٠) طفلًا من ذوى اضطراب اللغة النمائي تم تقسيمهم لمجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٦) سنوات ، كما تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠-١١٠) درجة على مقياس ستانفورد – بينيه ، وقد استخدمت الباحثة مقياس مستوي نمو الوظائف التنفيذية لدي الأطفال (إعداد/ عبدالعزيز الشخص وآخرون ، ٢٠١٣م)، ومقياس تشخيص اضطراب اللغة النمائي (إعداد / عبدالعزيز الشخص وآخرون ، ٢٠١٨ م) ، ومقياس استخدام السياق اللفظي (إعداد / الباحثة) ، ومقياس مهارات المحادثة الشفهية (إعداد / الباحثة) ، و البرنامج التدريبي (إعداد/ الباحثة). وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام السياق اللفظي ومهارات المحادثة الشفهية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النمائي في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي ، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى السياق اللفظي ومهارات المحادثة الشفهية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النمائي في القياسين البعدي و التتبعي للبرنامج ، ومن هنا يشير البحث إلى أهمية الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النمائي لتنمية السياق اللفظي ومهارات المحادثة الشفهية لديهم . وفى ضوء تلك النتائج اقترحت الباحثة عددًا من التوصيات والدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب اللغة النمائي، مهارات المحادثة الشفهية، السياق اللفظي، الوظائف التنفيذية.

بِرنامج تدريبي قائم علي بعض الوَظائف التنفيذية في تنمية استخدام السِياقُ اللَفظي لتحسين مَهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي

المقدمة:

اللُغة من الخَصائص التى اختص بها الله بني البَشر ، لينفردوا بها عن سائر مَخلوقاته ، وتحتل اللغة أهمية كبيرة بين أفراد الجنس البشري ؛ حيث تستخدم فى مختلف مواقف حياتهم لأغراض التحدث مع الآخرين ، والتفكير ، والتعليم ، والترفيه ، والتحية ، وجذب الانتباه ، وطلب المساعدة ، والتعبير عن المشاعر والانفعالات فى المواقف الاجتماعية والتأثير على الآخرين ، وقد تقرر عند علماء اللغة في بدء بحثهم لملمح السياق اللغوي أن اللغة ظاهرة اجتماعية ، وأنها نشأت لحاجة الإنسان لتؤدي دورًا في التفاهم ، كما قرروا أن اللغة هي أرقى نظام من العلامات التعبيرية ، وأن الصلة بين اللفظ والمعنى اعتباطية عرفية (الشخص،١٩٩٧) .

وعلى الرغم من التطورات الكبيرة في مجال علاج الاضطرابات اللغوية لدي الأطفال ، إلا أن الواقع يشير إلى استمرار عجز الكثير منهم في الحديث الشفهي والاسترسال في الكلام والاتصال بالآخرين ، كما أن أي قصور في النمو اللغوي يؤثر بالسلب علي الطفل من كافة النواحي المعرفية والاجتماعية والأكاديمية ، واضطراب اللغة النمائي هو أحد أوجه هذا القصور والذي يتميز بقصور وخلل في مهارات المحادثة الشفهية والسياق اللفظي (الجرف، ٢٠٢١).

ويعد اضطراب اللغة النمائي (DLD) حالة تتميز بعدم تعلم الطفل اللغة بنفس سرعة تعلمها لدي أقرانه العاديين ، فهو يتعلم اللغة بنفس الترتيب والتسلسل لدى أقرانه من ذوي النمو اللغوي العادي ولكن بسرعة أبطأ وأقل ، مع اضطراب تطور المفردات اللغوية لديهم رغم تمتعهم بمستوي من الذكاء متوسط أو أعلي من المتوسط ، مع عدم وجود اضطرابات حسية أو عصبية أو نفسية (سليم ، ٢٠١١) .

وقد أشارت العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى أن نمو مهارات المحادثة الشفهية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يعد أمرًا ضروريًا للتواصل الجيد مع الآخرين، فهي من المهارات المهمة للطفل والتي يسعى دائمًا لإتقانها ، فهي غاية ووسيلة في نفس الوقت ؛ غاية لأنها الأساس لمحتوي الكلام والحديث من جمل وتعبيرات وألفاظ وأصوات يحتاجها الطفل ، ووسيلة لأن الطفل يوظف التراكيب النحوية والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة يعتمد عليها في تكوين التراكيب اللغوية ، فيستطيع الطفل بذلك التواصل بشكلٍ جيد (Kirkham , 2017;Weismer,2007;Weyandt,2015).

ويؤدي استخدام السياق اللفظي دورًا بارزًا في تحديد معاني المفردات اللغوية ؛ فدلالة الكلمة لا تنكشف إلا من خلال تسييق المفردة اللغوية ، أي وضعها في سياقات مختلفة تتمثل في نوعية العبارة والجملة وموقع الكلمة في هذه الجملة ، ولا يقل أهمية في تحديد معاني الكلام ما يشير إليه سياق الحال ؛ والذي يشمل كل الظروف والمواقف التي تحيط باللغة والتي يمكن أن تقع فيها الكلمة من أحوال المخاطبين النفسية والعلمية والثقافية وعلاقة المتكلم بالمخاطب وما إلى ذلك (Hassanati et al ,2023).

وقد أشارت دراسة كلٍ من (Perrotta ,2019 ; Saluja , 2022) إلى أن الكلمة يتحدد معناها من خلال السياق التي ترد فيه ، والأطفال قبل سن السادسة ممن يُعانون من اضطراب اللغة النمائي لديهم مُشكلات في استخدام السياق اللفظي ، فهم يجدون صعوبة في فهم ما يقال لهم من كلمات ، وتحديد دلالة الكلمات والجمل السابقة واللاحقة لهذه الكلمة والنص الذي ترد فيه هذه الكلمة ، لذا فتنمية استخدام السياق اللفظي يساعد في نمو مهارات المحادثة الشفهية لدى هؤلاء الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .

وتتدخل الوظائف التنفيذية بشكل كبير في تطور مهارات المحادثة الشفهية لدى الأطفال قبل سن السادسة ؛ حيث توجد علاقة وثيقة بين نمو الوظائف التنفيذية ونمو المهارات اللغوية ، والذي يساعد علي نمو الحصيلة اللغوية والتراكيب النحوية وتحديد دلالة المفردات في سياق الجملة والنص الذي ترد فيه ، والذي يتوقف علي نسق منظم لعمل هذه الوظائف التنفيذية بشكل سليم ؛ حيث تشمل تلك الوظائف التنفيذية مجموعة من العمليات المعرفية التي غالبًا ما تساهم في نمو مهارات اللغة بشكل سليم لدى الأطفال (Marisa et al, 2023).

لذا فإن محاولات التدخل بالبرامج التدريبية التي تعتمد على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل الوظائف التنفيذية (ضبط التثبيط – المرونة المعرفية – التخطيط والتنظيم – الذاكرة العاملة – الطلاقة) تُعد وَسيلةٌ جيدةٌ لإكساب الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي الأداء اللغوي الجيد وذلك لجعلهم يستخدمون السياق اللفظي بشكل سليم مما ينمي لديهم مهارات المحادثة الشفهية اللازمة لعملية التواصل الفعال مع المحيطين .

ولهذا فقد يكون هذا البحث محاولةٌ لتنمية استخدام السياق اللفظي الضرورية لاكتساب الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مهارات المحادثة الشفهية باستخدام الوظائف التنفيذية .

مشكلة البحث :

التمست الباحثة مشكلة البحث من خلال اطلاعها على أدبيات التربية الخاصة ، وخاصةً مع الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي . فاكتساب الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مهارات المحادثة الشفهية يتم عن طريق الاستماع إلي مفردات اللغة من الآخرين ، حيث تعد مهارات المحادثة الشفهية من المهارات اللغوية التي يكتسبها الطفل بعد الاستماع للغة ومحاكاتها ، فهي الإطار العام الذي يوظف أصوات اللغة في انتاج كلمات وجمل ذات معني تساعده في فهم واستخدام السياق اللفظي للنص والجملة الموجود بها الكلمة المسموعة بشكلٍ جَيد لتحقيق التواصل الفَعال مع الآخرين .

وفي ضوء ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة من أن اضطراب اللغة النمائي من أكثر الاضطرابات الشائعة في مرحلة الطفولة ، حيث يعاني الأطفال من الاضطرابات اللغوية (الإستقبالية – والتعبيرية) رغم أنهم أصحاء نفسيًا وبدنيًا ، والأطفال- بين الرابعة والسادسة – حَساسون لمفردات اللغة ؛ يقلدون الأنماط اللغوية التي يسمعونها مِنَ الكبار حولهم خلال فترة طفولتهم المبكرة ، وسرعان ما تتحول هذه المفردات التي اكتسبوها إلي جملٌ قصيرةٌ ، ثم تتحول إلي جُمل مُركبة في وقتٍ قصيرٍ ، والأنشطة التي يمارسها الأطفال تتيح لهم فُرصًا مُتعددة لإثارة دوافعهم الفطرية وحُبهم إلي الاستماع والتعبير عن ذواتهم واستخدامها في سياقٍ لغويٍ سَليم (الحسن ،٢٠٠٠ ؛ و مسعد، ٢٠١٤ ؛ و الناشف ، ٢٠٠٧) .

وما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة من أن مَرحلة الطفولة تَتميز بنضوج بعض القُدرات العقلية اللازمة لنمو اللغة ، وأن الدماغ بمكوناته المعقدة مركزًا لمختلف العمليات العقلية والعمليات الإدراكية مثل التفكير المجرد ، والتصور ، والتذكر، ومن بين هذه العمليات العقلية الوظائف التنفيذية التي تتمثل في (الكف - والمرونة الذهنية - والتخطيط - والذاكرة - والادراك) . وهذه العمليات تساعد في تكوين المفاهيم والتجريد والتعميم والتخطيط والتمييز والتنظيم . كما يستطيع الطفل فى هذه المرحلة أن يفكر تفكيراً مُجردًا يقوم على إدراك المعاني العَامة والربط بين نتائج الأحداث ومسبباتها (Cost ,2014 ; Garon , 2009 .; Lawson ,2015)

وما أشارت اليه بعض الدراسات والبحوث السابقة أيضًا من أن مهارات المحادثة الشفهية من ضروريات التواصل اللفظي للطفل ، ومن أساسيات التفكير ، وأن الوظائف التنفيذية تسمح بالبدء بتنفيذ سَلاسِل جديدة من المهام ، عن طريق كبح الاستجابات غير الملائمة للسياق اللفظي ، مع تكييف ومراقبة السلوك اللفظي ، وتنسيق ومراقبة تنفيذ عدة مهام في آن واحد وذلك بتوزيع موارد الانتباه ، كما تسمح بالمرونة المعرفية اللازمة لنمو مهارات المحادثة الشفهية ؛ والتي تعد نسقًا من الاشارات والرموز تشكل أداة من أدوات المعرفة ، وبدونها يتعذر نشاط الإنسان المعرفي ، كما ترتبط اللغة بالتفكير ارتباطًا وثيقًا ، فأفكار الانسان تصاغ دائمًا في قالب لُغوي ، لِذلك فالطفل ذي اضطراب اللغة النمائي يُعاني من اضطراب الوظائف التنفيذية (باظة ، ٢٠٠٧ ؛ و مرسي ، ٢٠١٨ ؛ وهاشم و شريط ، ٢٠١٧) .

مما سبق تري الباحثة أنه لتنمية استخدام السياق اللفظي وجعل عملية المحاثة الشفهية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي تتم بشكل جيد ، يجب استعمال أساليب واستراتيجيات تتفق مع ميول التلاميذ واحتياجاتهم المختلفة . كما تري أن تَنمية الوظائف التنفيذية تساعد الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي على استخدام السياق اللفظي بشكل سَليم ، فتنمي لديهم مهارات المحادثة الشفهية التي تساعد على التواصل اللفظي والتفاعل مع الآخرين .

مما دفع الباحثة إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على بعض الوظائف التنفيذية (ضبط التثبيط – المرونة المعرفية – التخطيط – الذاكرة العاملة – الطلاقة) لهؤلاء الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي لتنمية استخدام السياق اللفظي ومهارات المحادثة الشفهية لديهم ، وُصولًا لمستوى أفضل يُساعد على النهوض بهؤلاء الأطفال نَفسيًا واجتماعيًا وأكاديميًا ، مِمَا يُساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من برنامج الوظائف التنفيذية .

ومِن هُنا يُمكن صِياغة مُشكلة البحث في السُؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم علي بعض الوظائف التنفيذية في تنمية استخدام السياق اللفظي لتحسين مهارات المحادثة الشفهية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ؟ **ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية :**

١- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس السِياق اللّفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ؟
٢- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ؟
٣- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس السِياق اللّفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ؟

٤- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ؟
٥- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس السِياق اللّفظي لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ؟
٦- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي؟

أهداف البحث :

يسعي البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التَعرف علي أثر تنمية الوظائف التنفيذية علي استخدام السِياق اللّفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .
٢- التعرف علي أثر تنمية الوظائف التنفيذية علي مهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .
٣- إلقاء الضُوء علي طرائق التَدخل التي تهدف إلى تعديل بعض الاضطرابات في الوظائف التنفيذية ، والسِياق اللفظي ، ومهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي وذلك في ضوء الإطار النظري الذي تَتبناه الباحثة ونتائج البحث الحالي.
٤- التحقق من فعالية البرنامج التدريبي فى تحسين مهارات المحادثة الشفهية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النمائي .
٥- التحقق من فعالية البرنامج التدريبي فى تنمية السِياق اللفظي لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النمائي .
٦- التعرف علي أثر البرنامج التدريبي في خفض اضطراب اللغة النمائي لدي الأطفال .

أَهَمية البحث :

تتبلور أهمية البحث الحالي فيما يلى:

أَولًا : الأَهمية النظرية :

أَشارت الأدبيات الحديثة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يُواجهون العديد من الاضطرابات اللغوية ومنها اضطراب اللغة النمائي ، والذي يؤثر بِدوره على الاستخدام الجيد للسياق اللفظي لديهم ، وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي من أكثر الفئات التي تعاني اضطراب الوظائف التنفيذية ، والتي تعد عملية عقلية مهمة لنمو العمليات المعرفية ، والادراكية اللازمة لنمو مهارات المحادثة الشفهية لديهم (Hassanati , 2023 ; Marisa , 2023)، لذلك يمكن أن نُرجع الأهمية النظرية للبحث الحالي إلى ما يلي :

١- الإسهام في زِيادة الوعي بفئة الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، ولفت أنظار الأخصائيين إلى ضرورة الإهتمام بهم وتطبيق أحدث الفنيات معهم لتحقيق النتائج المَرجوة.

٢- إلقاء الضوء على أهمية الوظائف التنفيذية في تنمية مهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .
٣- توجيه نظر المهتمين بالمجال من معلمين وأخصائيين إلى الطرق والاستراتيجيات المختلفة المستخدمة في تنمية استخدام السِياق اللفظي ومهارات المُحادثة الشَفهية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .

ثانيًا : الأَهمية التطبيقية :

تتبلور الأهمية التطبيقية للبحث الحالي فيما يلي :

١- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في اختيار الاستراتيجيات الفَعالة في مجال تحسين استخدام السِياق اللّفظي و مَهارات المُحادثة الشَفهية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .
٢- محاولة تحديد أوجه القصور في الوظائف التنفيذية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، والتدخل بالتدريب لتحسين هذا القصور .
٣- إضافة مقياسين جديدين للمكتبة العربية ؛ هما : مقياس استخدام السِياق اللّفظي ، ومقياس مَهارات المُحادثة الشَفهية .
٤- تصميم برنامج تدريبي قائم على بعض الوظائف التنفيذية بما يتماشى مع الخصائص النمائية لهؤلاء الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في مثل هذه المَرحلة العُمرية الهامة ، مِمَا يساعد علي نُموهم اللغوي والنفسي والإجتماعي والأكاديمي السوي .
٥- فتح المجال لمزيد من الدراسات في مجال اضطراب اللغة النمائي .

مصطلحات البحث الإجرائية:

أ) اضطراب اللغة النمائي Developmental language Disorder :

عَرَفَ الشَّخص وآخرون (٢٠١٨) اضطراب اللغة النمائي بأنه : اضطراب لُغَوي نِمائي يَتِسم فيه الأطفال بمستوي نمو طبيعي في جوانب النمو المختلفة ، ولكنهم يعانون انحرافًا / شذوذًا في المعدل الطبيعي للنمو اللغوي و / أو المراحل التي يمر بها النمو اللغوي (أي اختلاف في المسار الطبيعي لنمو اللغة الإستقبالية والتعبيرية) عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين ، حيث نجد أن الأطفال ذوو اضطراب اللغة النمائي لا يُنتجون أَيَة كلمة حتي سِن العامين تقريبًا ، فهم يُعانون من مشكلات في فَهم وانتاج اللغة ، دُون وجود إعاقة سَمعية أَو عَقلية أَو اضطرابات عَصبية أَو اضطرابات نِمائية أخرى ، أَو خلل في أجزاء جِهاز النطق والكلام ، كما يقيسه المقياس المستخدم في البحث الحالي .

ب) مَهارات المُحادثة الشَفهية Oral conversation skills

عَرَّفَتها البَاحثة اجرائيًا بأنها : قُدرة الطِفل عَلي أداء مَهارات اللغة الداخلية ، وتوظيف المفردات اللُغوية ، وبِناء الجُمل، وامتلاك القُدرة علي الوَصف ، والسَرد ، والإجابة علي الأسئلة ، والطَلب ، و تبادل الأدوار والأفكار والمشاعر والرغبات والاتجاهات بِجرأة واتقان ، في سِياق لُغَوي سَليم مِمَا يُعزز الاتصال بينه وبين الآخرين ، كما يقيسه المقياس المستخدم فى البحث الحالي .

ج) السِياقُ اللفظي Verbal context

عَرَّفَته الباحثة اجرائيًا بأنه : النْظم اللفظي للكلمة وموقعها من ذلك النْظم ، والذي يَشمل الأَصوات والكلمات والجُمل الحقيقية السَابِقة واللاحقة لها ، والنَص الذي تَرِد فيه ، وما يُحيط بَها من تَوجيه دَلالي زَماني والذي يُساعد علي فَهم مَعني هذه الكَلمات والجُمل ؛ كما يقيسه المقياس المستخدم في البحث الحالي.

د) الوَظَائِف التنفيذية Executive functions

عَرَّفَها الشَّخص وآخرون (٢٠٢٠) : بِأَنها العَمليات العَقلية التي تُؤدي دَورًا إِشْرافيًا عَلي التفكير والسُلوك ؛ إذ تَتَضمن عددًا من العمليات النَفسية العَصبية التي تَعمل مَعًا لتوجيه وتنسيق جهد الطفل لتحقيق الهدف المنشود ، وهي بذلك تُؤثر علي السُلوك التَكيفي والآداء الأكاديمي للطِفل ، كما يقيسه المقياس المستخدم في البحث الحالي .

د) البرنامج التدريبي The training program

عَرَّفَته البَاحثة إجرائيًا بأنه : مَجموعة من الخِبرات التَربوية والمَفاهيم والمهارات المُصَممة بطريقة مُتكاملة ، فى ضُوء خِطة مَرسومة ومنظمة ، قَائمة على بعض الوظائف التنفيذية المُستمدة من أسس علمية لتحسين استخدام السياق اللفظي لجميع أفراد عينة الدراسة من الأطفال ذَوي اضطراب اللغة النمائي ، و التي تُقَدَم على مَدى زَمني مُحدد ، بهدف مُساعدتهم على تَنمية مَهارات المُحادثة الشفهية للتواصل الجيد مع الآخرين .

مُحددات البحث :

تَحدد مجال البحث بالمحددات التالية:

١ – المُحددات المَنهجية :

أ- **مَنهج البحث** : استخدمت الباحثةُ في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ؛ حيث تم تقسيم أطفال العينة إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين أحدهما تجريبية ، والأخرى ضابطة.

ب-**عينة البحث الأساسية** : تتكون عينة الدراسة من (٢٠) طِفلًا من ذَوي اضطراب اللغة النمائي ، تَراوحت أعمارهم الزَمنية ما بين (٤ – ٦) سَنوات ، كما تراوح مُعامل ذكائهم ما بين (٩٠- ١١٠) درجة على مقياس ستانفورد – بينيه .

ج- **أدوات البحث** : استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية :

- مقياس نمو الوظائف التنفيذية لدى الأطفال. { اعداد / عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٣ } .
- مقياس تشخيص اضطراب اللغة النمائي . { اعداد / عبدالعزيز الشخص ، ٢٠١٨} .
- مقياس استخدام السِياق اللّفظي. {اعداد/ الباحثة} .
- مقياس مَهارات المُحادثة الشَفهية . {اعداد/ الباحثة} .
- البرنامج التدريبي . { إعداد / الباحثة } .

د- **الأسلوب الاحصائي المستخدم في البحث** :

قامت الباحثة بمُعَالجة البيانات التي تم الحُصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية بالاعتماد علي حِزمة البِرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، وهي :

- اختبار ويلكوكسون لدِلالة الفُروق بين المجموعات المُرتبطة لاختبار صحة فروض البحث .
- اختبار مان-ويتني Man-Whitney لدلالة الفروق بين المجموعتين المستقلتين .

٢ ـ **المُحددات المكانية** : تم تطبيق أدوات البحث علي أطفال رَوضة مدرسة بهاء الدين ، ومركز تواصل ، والمركز النموذجي لذوي الاحتياجات الخاصة ـ بمحافظة الدقهلية.

٣ ـ **المُحددات الزَمانية** : استغرقت المدة الزمنية لتطبيق أدوات البحث الحالي أربعة أشهر خلال العام الدراسي (٢٠٢٢ م-٢٠٢٣م).

الإطار النظري ودراسات سابقة :

أولًا : الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي :

يُعد اضطراب اللغة النمائي أَحد اضطرابات اللغة الذي يتميز بنقصٍ وَاضح ودَال لدى الأطفال في فَهم اللغةُ والتعبير بِها ، مع وجود نَقص في الحصيلة اللغوية ، فهو اضطراب تواصل واسع الانتشار يتسم بنقص في المَهارات اللغوية ، رَغْم مَا يَتمتع بِه الأَطفال مِن قُدرات عَقلية عَادية (Bishop ,2006) .

وقَد ظَهر اضطراب اللغة النمائي في الثمانينات من القرن العشرين ، حيث لاحظ المتخصصين في مجال اضطرابات النطق واللغة وجود مَجموعة من الأطفال يُعَانون من صُعوبات في اكتساب اللغة مع تَمتعهم بمستويات ذكاء طبيعية مع عدم وجود خَلل واضح في اعضاء النطق والكلام ، ولكنهم يُعانون قُصورًا في المهارات اللغوية . واستمر النَهج حتي مُنتصف التسعينات مع أن نسبة غَير قليلة مِن هَؤلاء الأطفال يُعانون مِن اضطراب لُغَوي نِمَائي فِيما يتعلق بتركيب وبناء الجُملة ، مما يُؤثر علي فَهم وانتاج اللغة (Washington , 2007) .

وللتعرف علي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي تم استخدام مَحكات التَباعد والاستبعاد ؛ حيث يتم استبعاد الأطفال الذين يُعانون من مُشْكلات حِسية ، مِثل : الاعاقة الفِكرية ، او الاعاقة السَمعية ، أو البَصرية ، أو ذوي اضطراب طِيف التوحد . بينما يتضمن مَحك التَباعد : وجود مستوى مقبول من الذكاء (٩٠) درجة أو أكثر علي اختبارات الذكاء المُقننة ، ومُستوى آداء لُغَوي لا يتناسب مع مُستوي العُمر الزَمني لديهم علي واحد من اختبارات اللغة (Paul & Norbury , 2000) .

وقد عَرَّفَ Taal (2013) اضطراب اللغة النمائي بأنه : قُصور في نُمو اللغة وتَطور مَهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال رغم تمتعهم بمستوي متوسط من الذكاء ، وقدرات سَمعية وبَصرية عادية ، مع عَدم وجود قُصور في النَواحي العَصبية ، أو البَدنية ، أو الانفعالية ، و هذا الاضِطراب لا يقتصر فقط علي اللغة بل يمتد ليَشْمل النَواحي المَعرفية غير اللُغوية مثل مشكلات التفاعل الاجتماعي ، والمشكلات السلوكية ، ومشكلات القراءة والكتابة .

بينما تم تعريف اضطراب اللغة النمائي في الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية الخامس (DSM-V)(٢٠١٣) بأنه : خلل مستمر ومتكرر أو سائد في اكتساب أو فهم أو انتاج اللغة (اللفظية او غير اللفظية) والذي ينشأ خلال فترة النمو ، وبالتحديد خلال فترة الطفولة المبكرة ، مما يؤدي إلى قصور ملحوظ في قدرة الطفل على التواصل . كما يلاحظ أن قدرة الطفل علي فَهم أو انتاج أو استخدام اللغة أقل بشكل ملحوظ مما هو متوقع بالنظر إلى عمر الطفل ومستوى أدائه العقلي . كما لا يُفَسر العَجز اللُغوي بُوجود اضطراب عَصبي تطوري أو ضَعف حِسي أو حالة عَصبية مع استثناء الطَفرة الانتقائية .

مِن خِلال عَرض التعريفات السابقة لاضطراب اللغة النمائي تَوصَلت الباحثة إلى أن اضطراب اللغة النمائي : هو اضطراب لُغوي يَظهر لدي الطفل في مرحلة الطفولة المُبكرة ، و يتميز بُقُصور وَاضِح في استخدام السِياق اللفظي و مَهارات المُحادثة الشفهية مُقارنة بأقرانه مِمَن هم في مِثل سِنَه ، مع تمتع الطفل بمستوي ذكاء متوسط وعدم وجود اضطرابات حِسية أو عَصبية أو نَفسية مُصَاحِبة .

العَوامل والأسباب المُفسرة لاضطراب اللغة النمائي :

هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى حُدوث اضطراب اللغة النمائي ومنها ما يلي :

أ- العوامل الوِراثية :

للعوامل الوِراثية دَورًا مُهمًا في حدوث اضطراب اللغة النمائي ، حيث يُعَتقد بأن التاريخ الأُسَري للأطفال ذوو اضطراب اللغة النمائي يُظهر وجود حالات تُعاني من الاضطرابات اللُغوية وصُعوبات في التَعلم ، وتَزداد نسبة الانتشار لدى الذُكور بمعدل كبير عن الإناث في اضطراب اللغة النمائي (سليم ،٢٠١١) .

وقد أشارت دراسة Moyle (2011) إلى أن اضطراب اللغة النمائي ينتج عن خلل في جين بالكروموزوم السَابع ، وهو المسئول عن تنظيم عمل مناطق الدِماغ ، كما يُعْتقَد أنها لها دُور مِهم في الآليات المَعرفِية والتي تدخل في تَعلم اللغة والكلام ، وتَشمل القِشرة المُخية ومَنطقة المِهاد والعُقد العَصبية . ولكنها ليست العوامل الوحيدة التي تقف خلف أسباب اضطراب اللغة النمائي .

ب- العَوامل المَعرفية :

من العوامل التي يُمكن أن يَرجع اضطراب اللغة النمائي إليها بعض مُشكلات المُعالجة المعرفية وما يرتبط بها من آليات وقدرات وذلك علي النحو التالي :

- الإدراك :

القُدرة علي فَهم الكلام لها دُور مُهم في تَعلم واكتساب اللغة ، وتتضمن مهارات ادراك وفهم الكلام ؛ القدرة علي فَهم المَعني ، والتمييز بين الأصوات ، وسُرعة ودِقة عَمليات المُعالجة . ويُعاني الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي من قُصور في قُدراتِهم علي تَمييز أصوات الكلام في لغتهم ومن ثم يُعانون من قُصور وَاضح في المَهارات اللغوية وادراك الكلام (Reed , 2009) .

- سُرعة المُعَالجة :

تَتميز المُثيرات السَمعية بسرعة التلاشي ، ومِن ثَم يَصبح طَبيعي اعتبار المُعالجة الفعالة للمثيرات السَمعية التي تُعرض علي نَحو سَريع أحد العَمليات المَعرفية المُهمة في نُمو وتطور المَهارات اللُغوية ، حيث يُعتبر الضَعف والقُصور في سُرعة عَمليات المُعالجة للمثيرات السمعية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي هي السبب الفعلي فِيما يُعانيه هؤلاء الأطفال من قُصور في مَهارات المُحادثة الشَفهية (Lawson , 2014) .

- الذَاكرة اللَفظية قَصيرة المَدي :

الذَاكرة اللفظية هي مُكون مِن مُكونات المُعالجة اللُغوية للذاكرة العَاملة ، وتُعد المَسؤولة عَن الإحْتفاظ بالمُحتوي اللَفظي لفترة قصيرة من الوقت في الذَاكرة ، ومِن ثَم يتم قياس قُدرة الذاكرة اللفظية من خِلال مُهمة تِكرار مَجموعات مِن الكَلمات والتي لا يَكون لها مَعني في اللغة ، والتي تتراوح في طولها من مَقطع إلى أربعة أو خمسة مقاطع صوتية أو أكثر . وهي لها دور مُهم في تَطور اللغة ، ويُعد القُصُور في القُدرة عَلي مُعَالجة المَعلومات الصَوتية وتَخزينها مِن أَهم أَسباب القُصور في اكتساب المُفردات اللُغوية ومَهارات المُحادثة الشَفَهية ، ويُعاني الأطفال ذَوو اضطراب اللغة النِمائي من قُصور مَلحوظ في آداء الذَاكرة اللفظية قَصيرة المَدي (Lourent , 2011) .

وقد هَدفت دِراسة Fahiem & Mohammed (2020) إلى التَعرف علي القُدرات المَعرفية ، والإدراكية اللفظية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، وتكونت عينة الدِراسة من (٣٩) طِفلًا من ذَوي اضطراب اللغة النمائي ، وتَراوحت أعمارهم بين (٢ – ٨) سَنوات ، وأَسْفرت نتائج الدِراسة عن أن الأنواع الفَرعية لعِلم الأَصْوات النِحوية والبِراغماتية الفَرعية لاضطراب اللغة النِمائي تَظهر اختلافًا في دَرجة التأثر بالقُدرات المَعرفِية غَير اللفظية .

مما سَبق تري الباحثة أن هناك العديد من الأسباب التي قد تؤدي إلى حدوث اضطراب اللغة النوعي ، وبمراجعة الدراسات السابقة وأدبيات البحث فان جميعها يتلخص في إحتمالية وجود بعض الأسباب الجينية والوراثية ، أو تجمع بعض العوامل معًا من بينها قصور الذاكرة العاملة والقدرة علي المُعالجة وقُصور الوظائف التنفيذية .

تشخيص ذوي اضطراب اللغة النمائي :

للتعرف علي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي تم استخدام محكات التباعد ، والاستبعاد ؛ حيث تم استبعاد الأطفال الذين يُعانون من إعاقات أُخرى مِثل : الإعاقة العَقلية ، أو الإعاقة السَمعية ، أو البَصرية ، أو اضطراب طيف التوحد . بينما تضمن مَحك التباعد وجود مستوى مَقبول من الذكاء (٩٠) درجة أو أكثر علي اختبارات الذَكاء المُقننة ، ومستوى آداء لُغوي لا يتناسب مع مستوى العُمر الزمني لديهم علي واحد من اختبارات اللغة (Paul &Norbury, 2012).

وقد أشارت الجَمعية الأمريكية في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-IV) عام (٢٠٠٠) إلى أن محكا الإستبعاد والتباعد اللازمة لتشخيص اضطراب اللغة النمائي هي :

١- أن لا يرجع اضطراب اللغة لديهم إلى أي من المسببات المَعرفية للاضطرابات اللغوية الأخري .
٢- أن يَكون أداء الطفل علي إختبار اللغة مقنن مُنخفض مُقارنة بالعمر الزمني له .
٣- أن يوجد تَباعد ، واختلاف بين مَهارات الطِفل اللُغوية وقُدراته العَقلية ، أي مستوى الذكاء.
٤- أن تؤثر المُشكلات اللُغوية التي يُعاني منها الطِفل ذِي اضطراب اللغة النمائي علي أدائه الأكاديمي ، أو تقدمه الوظيفي المهني ، وقُدراته علي التَواصل الاجتماعي مع غيره.

خَصائص الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي :

يتميز الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي بمجموعة من الخصائص منها ما يلي :

أ- الخصائص العقلية والمعرفية :

رغم تمتع الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي بمستوي ذكاء متوسط ، إلا انهم يُعانون من قصور في القدرة علي تَخزين المَعلومات اللفظية في الذاكرة قصيرة المدي ، وقصور في مُعالجتها في الذاكرة طويلة المدي ، كما يُعانون هَؤلاء الأطفال من قُصور مَلحوظ في سُرعة اكتسابهم وتعلمهم المفردات اللُغوية الجَديدة والتي يُعتَمد تَعلمها علي المُعالجة البَصرية للمعلومات اللفظية ، والتي تُعد إحدى المكونات الهامة في عمليات اكتساب اللغة ، حيث أن ربط الكلمات الجديدة بمدلولاتها يُعتبر أمرًا سهلًا عندما يكون المُتعلم قادرًا علي الإحتفاظ بالصورة البصرية للشيء المُشار إليه ، واستدعائها عند الحَاجة ، ومن ثَم سُهولة تَسمية الأشياء وتَذكر الكلمات وتَعلمها بِشكل صَحيح (Reichebach , 2016) .

وتؤثر الخصائص العقلية والمعرفية علي مهارات المُحادثة الشَفهية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ؛ حيث تشير القدرة العقلية إلى الطاقة المطلوبة لإجراء مَهام الوظائف التنفيذية العقلية والتي تتضمن مَجموعة من العَمليات المَعرفية مثل : سُرعة المُعالجة ، والانتباه ، والذاكرة العَاملة والذاكرة البصرية المكانية ، وتخزين ومُراجعة المَعلومات . والقُصور في هذه الجوانب يُعِيق التطور والنمو الطبيعي لمهارات المُحادثة الشَفهية والتي تتضمن مجموعة من القواعد التي تَعتمد علي بعضها البعض ، ومن ثم تكون لدى الطفل القدرة علي أن يبني ويضيف لما عنده من مَعلومات ، كما يكون لديه القدرة علي الرَبط بين هذه المعلومات بشكلٍ دائم ، وهذا يعني أن اللغة مُرتبطة ومُتفاعلة مع المهارات العقلية والمعرفية والوظائف التنفيذية (Armonia , 2015) .

ب- الخصائص الإجتماعية :

يُعاني الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي قُصورًا وضَعفًا في مَهارات المُحادثة الشَفهية مما يؤثر سَلبًا في قدرتهم علي التواصل والتفاعل بكفاءة مع الآخرين ، فتبادل الحديث شفهيًا مع الآخرين يتطلب من المتحدث الربط بين مُعالجة المعلومات الدلالية والتركيبية والصوتية والنحوية والصِرفية ، بالإضافة إلى المعلومات غير اللفظية التي ترتبط بسياق الحديث ، فهي بذلك عملية تتطلب مراحل متعددة من المُعالجة والانتباه والإنصات للمعلومات ، وهذا ما يجد فيه الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي صُعوبة بالغة ، كما أن هؤلاء الأطفال لديهم صُعوبات في فَهم اللغة واستخدامها في السِياق الإجتماعي ، وفي فَهم المعني الضِمني غير الصريح وفي الاستفادة من الإشارات والتلميحات اللُغوية المستخدمة بالفعل في المُحادثات من أَجل الوصول إلى المَعني الذي لم يقوله المُتحدث بشكل مُباشر (Bishop & Leonard , 2014) .

ج- الخَصائص الأكاديمية :

نظرًا لأن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يُعانون من قُصور في مُعالجة قواعد اللغة مع ضَعف مَهارات المُحادثة الشفهية ، فهم عُرضة للإخفاق في النواحي الأكاديمية نظرًا لعدم امتلاكهم المهارات اللغوية الأساسية اللازمة للقراءة والكتابة ، وكذلك الإلمام بالمفاهيم والمصطلحات الرياضية والعلمية (Owens,2012) .

حيث يُواجه الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي صُعوبات من حَيث فَهم واكتساب الخَصائص الصَوتية والدلالية ، وبالتالي فَهُم عُرضَة لظهور صُعوبات القراءة والتي تظهر في صورة قصور في مَهارات التَهجئة ، وفَهم مَعاني الكلمات أو الفَهم القِرائي ، كما يُظهر هؤلاء الأطفال قُصورًا في مهارات الكتابة ، حيث تفتقر موضوعاتهم إلى التنظيم والتنوع نظرًا لأنهم يُعانون صُعوبة في اختيار الكلمات المناسبة واستدعائها من الذاكرة (Reed , 2009) .

وقد أشارت دراسة Chein (2014) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يُعانون قُصورًا في القُدرة علي تَخزين الكلمات بالإضافة إلى الرَبط بين الكلمات ومدلولها وخصائصها الصوتية في الذاكرة ، مما قد يؤدي إلى صُعوبة في استدعاء الصورة الذِهنية والتركيب الصوتي لهذه الكلمات من الذاكرة ، ومن ثَم تَبدوا الكلمات وكأنها بِشكل فَردي دون مُحاولة تفسير الجُملة كَكُل ، وقد يمنعهم ذلك من استخدام السِياق اللفظي لفَهم دَلالة الكلمة داخل الجُملة ، والتي قد يستخدمونها في فهم وتفسير باقي الكلمات الأكثر تعقيدًا والتي لا يعرفونها ، وذلك بمساعدة برامج التدخل والتي تستهدف تنمية مَهارات المُحادثة الشَفهية بصورة تُقارب أقرانهم العاديين بِشكل كبير .

ونظرًا لأن هؤلاء الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يُعانون ضَعفًا في مَجالات مُتعددة من الأداء اللُغوي ، مع ضَعف وقُصور في الذاكرة العَاملة ، وكذلك قُصور في الوظائف التنفيذية بصفة عامة ، فمن الممكن أن يعانون قصورًا في مهارات المُحادثة الشفهية حيث أن مَحدودية الحصيلة اللغوية تجعل الفرد يعاني صُعوبة بالغة في اختيار الكلمة المناسبة ، وكذلك استدعاء الكلمات من الذاكرة فلا ينوع الطفل في استخدام الكلمات حيث يختار كلمة غير ملائمة للموضوع (Williams , 2013) .

د- الخَصائص اللُغوية :

يُظهر الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي قُصورًا في مُختلف جَوانب اللغة من حيث الجانب الفونولوجي فهم يُظهرون قُصورًا في نُطق أصوات الكلام بشكل صحيح ، كما يعانون صعوبة التمييز بين الأصوات المتشابهة ، وفي تجزأة الكلمات إلى الأصوات المكونة لها ، ومن حيث القواعد اللُغوية ، فهم يُعانون صُعوبة في فَهم زمن حدوث الفعل ، وفي التعبير بالجمع ، إلى جانب أخطاء في استخدام الضمائر وحروف الجر ، كما يجدون صُعوبة في فَهم وتكوين الجُمل المُركبة . ومن حيث الجانب السيمانتي فانهم يجدون صعوبة في الرَبط بين الكلمة ومدلولها مما يؤثر سَلبًا علي تعلمهم للكلمات الجديدة ، وقصور في فَهم المعني الضمني للكلام المنطوق ، بالإضافة إلى صعوبة في استخدام مهارات المُحادثة الشَفهية للتعبير عن أنفسهم وآرائهم . ومن حيث الجانب البراجماتي فإنهم يُعانون من صُعوبة في استخدام اللغة بشكل ملائم في التواصل مع الآخرين ، ويعانون بطأ في تذكر الكلمات واستدعائها (Dittrich & Tutt , 2008) .

كما أشَار الببلاوي (٢٠٠٦) إلى أنهم يُعانون من التأخر في نمو المُفردات الأولية والأساسية مع أخطاء في مَعني ودلالة الكلمة وضَعف في الاستخدام المُناسب للكلمات بما يتناسب مع السِياق والموقف ، ويبذلون معاناة شديدة في التواصل ، ويحذفون عناصر أساسية تخص قواعد اللغة والمعني .

وقد هَدفت دراسة كمال (٢٠١٧) إلى تحسين ممارسة المهارات اللُغوية في سن مُبكر للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، وتوظيفها في التفاعل الاجتماعي السليم مع الآخرين . وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي عددهم (١٠) أطفال ممن يتراوح معامل ذكائهم ما بين (٩٠ – ١١٠) وأعمارهم الزمنية بين (٥ – ٧) سنوات ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية وجدوي البرنامج المستخدم في علاج اضطراب اللغة النمائي لدي الأطفال وتحسين تفاعلهم الإجتماعي.

مما سبق تري الباحثة أن هناك مجموعة من المؤشرات والمظاهر التي تميز الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ؛ وقد ساعد ذلك الباحثة في اختيار عينة البحث بشكل دقيق من خلال تطبيق هذه المؤشرات والمظاهر ، وهي :

- وجود قصور في استخدام الأفعال بشكل صحيح ، مع عدم فهم الأنماط اللغوية المعقدة ، خاصة إذا كان المتكلم يتحدث بسرعة .
- صعوبة تنظيم الأفكار ومتابعة الحديث .
- صعوبات في القراءة والكتابة .
- وجود أخطاء في استخدام الأزمنة ، مع استخدام تراكيب لغوية بسيطة ، مع تنظيم الكلمات مع بعضها البعض في جمل قصيرة ومختصرة وغير صحيحة لغويًا .
- انخفاض الحصيلة اللغوية من حيث الفهم والاستخدام .
- التأخر في البدء في الكلام .
- اضطراب تشكيل ونطق أصوات الكلام وعدم نضج عملية النطق والكلام .
- وجود قصور في الذاكرة اللفظية قصيرة المدي .
- القصور في مهارات المحادثة الشفهية فلا يستطيعون قول ما يريدونه .
- القصور في السياق الطبيعي لتطور اللغة بما يعني أن لغتهم لا تماثل لغة اقرانهم في مثل عمرهم الزمني .

ثانيًا : مَهارات المُحادثة الشَفهية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي :

يُعاني الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي انخفاضًا في جميع جوانب اللغة ، أو في واحدة منها ومن هذه الجوانب ؛ فَهم معاني الكلمات ، الجوانب الفونولوجية ، والتراكيب اللُغوية ، والجوانب النحوية للغة ، وبناء الجمل ، وفي استعمال اللغة في التواصل وفي المواقف الإجتماعية ، ومن ثم فَهُم عُرضَةٌ لأن يُعانوا من صعوبة في تعلم واكتساب مِهارات المُحادثة الشَفهية .

وقد أشار الروسان (١٩٩٦) إلى أن اللغة تظهر بأشكال مختلفة كالمُحادثة الشَفهية والاستماع والقراءة والكتابة، ويُعتبر الاستماع أكثر أشكال اللغة ظهورا ثم المحادثة الشفهية ومن ثم تتراكم الخبرات لتصل إلى اللغة المكتوبة، فالخبرة اللُغوية المُبكرة تُشكل القَاعدة المتينة للقراءة ومع تَراكم الخِبرة واستمرارها يتشكل لدى الطفل الأُلفة في البِناء اللُغوي، كما تتوسع دائرة مُفرداته ويصبح لديه المعرفة بالأنماط المختلفة للجُملة ، وهكذا نجد أن تشكيل اللغة يتبع نَسق وترتيب مُعين يتمثل في الاستماعListening ، المُحادثة الشَفهية Conversation، القراءةReading ، الكتابة Writing

مفهوم مَهارات المُحادثة الشَفهية :

عَرَّفَت مُنظمة الصِحة العالمية (٢٠٠٠) مهارات المُحادثة الشَفهية بأنها : تبادل الأدوار والأفكار والمشاعر بين شخصين أو أكثر مما يؤدى إلى فهم مواقف الأشخاص المعنيين وتعزيز الاتصال فيما بينهم.

كما أشار البيلاوي (٢٠٠٦) إلى أن مهارات المحادثة الشفهية هي العنصر الثاني من عناصر الاتصال البشري بعد مهارات الاستماع ، وهي ترجمة اللسان لما تعلمه عن طريق القراءة والاستماع والكتابة، كما تُعد من العَلامات التي تميز شخصيه الفرد ، وتنمو القُدرة على المُحادثة الشَفهية في سن مبكرة من حياة الطفل إذ يبدأ مُعظم الأطفال تكوين جملة من كلمتين في عمر الثانية ، وحتى السادسة يتعلم الطفل الكثير من الكلمات التي تساعدهم على المُحادثة الشَفهية والتَعبير عن حاجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم .

أما عبدالباري (٢٠١١) فقد عَرَّفها بأنها عَملية عَقلية ، إدراكية تتضمن دافعًا واستثارة نفسية لدى المتحدث، ثم فِكرة يعبر عنها، ثم نظامًا لُغويًا ناقلا لهذه الفكرة أو التصور، تُتَرجَم هذه الفِكرة في شَكل كلام منطوق .

بينما عَرفتها مكاحلي (٢٠١٥) بأنها : أحد المهارات النامية من التدريب والممارسة المنظمة والخبرة التي يحقق بها الطفل الرضا عن نفسه من نجاحه في التفاعل مع الآخرين نتيجة تمكنه من إبراز مهاراته وقدراته وما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس بشجاعة وملكة على المفردات، وهي تشتمل على أنواع وأشكال مختلفة مثل المناقشة والحوار والأسئلة والأجوبة.

أما محفوظ (٢٠١٧) فعَرَّفها بأنها : نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني، والأفكار والأحداث من المُتحدث إلى الآخرين بطلاقة مع صِحة التَعبير وسلامة الأداء، وينطوي هذا التعريف على عنصرين، هما التوصيل، والصحة اللغوية والنطقية وهما قوام مهارات المحادثة الشفهية .

من خلال عرض التعريفات السابقة لمهارات المُحادثة الشَفهية توصلت الباحثة إلى وضع تعريفًا إجرائيًا لها ؛ بأنها : قدرة الطفل علي أداء مهارات اللغة الداخلية ، وتوظيف المفردات اللغوية ، وبناء الجمل، وامتلاك القدرة علي الوصف ، والسرد ، والإجابة علي الأسئلة ، والطلب ، و تبادل الأدوار والأفكار والمشاعر والرغبات والاتجاهات بجرأة واتقان ، في سِياق لُغوي سليم مما يُعزز الاتصال بينه وبين الآخرين.

أهمية مهارات المُحادثة الشَفهية :

ذَكر كل من الدوايدة و خليل (٢٠١١) أهمية مَهارات المُحادثة الشَفهية في الآتي:

- تُقوي شخصية الطفل ،وتُجنبه مظاهر الخوف وفقدان الثقة والخجل.
- إعداد الطفل للمواقف الخطابية.
- إتاحة الفرصة للمعلم لاكتشاف عيوب التفكير والتعبير لدى بعض الطلاب .
- وتعد من وسائل الارتقاء بالمستوى الثقافي عند الأطفال.
- تدريب الأطفال على الاستماع الجيد .

أهداف مهارات المُحادثة الشَفهية :

أشار طعيمة (٢٠١٤) إلى أن تنمية مهارات المُحادثة الشَفهية يهدف إلى :

- تهيئة الطفل نفسيًا واجتماعيًا.
- تمكين الطفل من التعبير عما يدور حوله من موضوعات.
- أن ينطق الطفل أصوات اللغة العربية ، ويؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة.
- أن ينطق الطفل الأصوات المتجاورة والمتشابهة.
- أن يدرك الطفل الفرق بين الحركات الطويلة والقصيرة.
- أن يُعبر الطفل عن أفكاره مستخدمًا النظام الصحيح لتركيب الكلمة والجملة العربية.
- أن يستخدم الطفل خصائص اللغة في التعبير الشفهي مثل: التذكير والتأنيث....الخ .
- أن يعبر الطفل عن نفسه تعبيرًا واضحًا ومفهومًا في مختلف المواقف.
- تزويد الأطفال بأفكار قيمة تتناسب مع مستواهم العقلي.
- تزويد الأطفال بثروة لُغوية من الألفاظ والتراكيب اللغوية.
- تقوية ملاحظات الطفل ومعالجة العيوب النفسية كالخجل والتردد وعدم الثقة بالنفس.

أَبْعاد مَهارات المُحادثة الشَفهية :

حَدد Miller(2002) أبعاد مهارات المُحادثة الشَفهية فيما يلي :

- الإنتاج اللغوي والتعبيري : امتلاك الطفل المُفردات اللُغوية التي تُمكنه من صِياغة أفكاره صِياغة لُغوية سَليمة .
- المعنى العام وما يحتويه من آراء: فالطفل القادر على التعبير عن انفعالاته ومشاعره بمستوى متزن بعيدًا عن الشحن العاطفي الزائد يجد عادة تقبلا من الآخرين أثناء عملية التواصل الاجتماعي، كما يستخدم القوالب والرموز اللُغوية بشكل يتسم بالمرونة في التعبير .

- تركيب الجملة: المُحادثة الشَفهية تمر بمرحلتين هما مرحلة الجملة القصيرة ومرحلة الجملة الطويلة الكاملة، ويتحدد مستوى القوالب اللُغوية التي يستخدمها الطفل في أي منهما من المعنى العام الذي يحاول التعبير عنه أو يقصده في تلك الجملة.
- معنى الكلمات: لا يختصر الحديث هنا على الناحية الكمية للقاموس اللغوي الذي يمتلكه الطفل وإنما يتعدى ذلك إلى الناحية الكيفية والتي تشمل استخدام هذا القاموس اللغوي لتلبية المعنى الذي يقصده في سِياقات لُغوية مُختلفة ، وهذا لا يتأتى للطفل إلا إذا تعرف على خصائص وصِفات الكلمات ومجالات استخدامه.

كما حَدد كلٍ من سليمان و علي (٢٠١٦) أبعاد مَهارات المُحادثة الشَفهية في العناصر التالية :

- الإلقاء الجيد : والذي يتمثل في تجسيد المعاني وترجمة المواقف والانفعالات والتحكم في نغم الكلام .
- الضبط النَحوي والصِرفي : والذي يتعلق بالأداء اللُغوي ، وتغيير حركة واحدة من حركات الكلمة قد يؤدي إلى تغيير معناها ،كما أن المعنى مرتبط بالضبط الصِرفي والنَحوي .
- توظيف المفردات اللغوية : حيث أن الألفاظ قوالب المعاني، ويمكن أن يؤدي اللفظ الواحد معاني متعددة مثال: العين اسم مدينة في دولة الإمارات العربية، والعين نبع الماء، والعين شخص في مجلس الأعيان ، ولا يستطيع الفرد أن يُدرك معنى كلمة العين إلا من خلال التعامل مع السِياق اللفظي .
- التأثير القوي في السامعين : وإثارتهم وشد انتباههم وذلك بحُسن العَرض وقوة الأداء وسلامة التعبير.

من العرض السابق توصلت الباحثة إلى تحديد أبعاد مهارات المُحادثة الشَفهية ، والتي صاغتها من خلال أبعاد مقياس المحادثة الشفهية والمستخدام في البحث الحالي .

أساليب تنمية مهارات المُحادثة الشَفهية :

أشار(2012)Owens إلى أن مَهارات المُحادثة الشَفهية تَعتمد بِشكل أساسي على المهارات اللُغوية (استقبالية – تعبيرية) ، وهي تتطور لدى الطفل مع تطور قدرته علي استخدام السِياق اللفظي والاجتماعي والثقافي ، والذي يخضع لقواعد محددة تتمثل في النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والمحتوى، والسياق .

كما ذكر(2013) Kover أن اللغة الإستقبالية والتي تشير إلى قدرة الطفل على فهم ما يقال له، وهي مهمة لنمو مهارة الاستماع ، و التي تمكن الطفل من تلقي الرسالة وفهمها على نحو صحيح ، وهنا تكون أولى مراحل اكتساب مهارات المُحادثة الشَفهية .

أما دراسة خيال(٢٠٠٨) فقد أوضحت أنه يلي استقبال وفهم اللغة قدرة الطفل على نطق مجموعة من الكلمات والمفاهيم والتعبير عنها بطريقة لفظية سليمة ، كأن ينطق اسمه واسم والده واخوته والذي يعرف بالمُحادثة الشَفهية ، ويلي ذلك قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره بكلمات منطوقة ، و استخدام الكلمات أو العبارات أو الجمل في سياقات لفظية مختلفة .

بينما أوضحت دراسة Ramirez (2018) أن تنمية مهارات المُحادثة الشَفهية مع الأطفال يتم من خلال:التواصل المُستمرّ مع الطفل؛ حيث يُنصح الوالدان بالتحدث مع طفلهما بشكل متواصل، حتى إن لم يفهم الطفل معنى ما يقولان، واستخدام أساليب المحادثة المختلفة ، وقراءة القصص القصيرة ؛ والتي تساعد على تعليم الطفل وإكسابه بعض المفردات والكلمات الجديدة، والانتباه إلى كلام الطفل أكثر من التركيز على كيفية نطقه للكلام .

بينما ركزت دراسة كل من (الحضري ، ٢٠١٦ ؛ و الطقاطقة و القرني ، ٢٠٢٠ ؛ و مسعد، ٢٠١٨)على أن مهارات المُحادثة الشَفهية يمكن تنميتها من خلال تنمية مجموعة من المهارات الأساسية كالعناية بالذات والعلاقات الاجتماعية واللغة والاتصال والمهارات الحركية والمجال المعرفي، كما اهتمت بتأثير الأُسرة كمدعم أو معوق لتنمية هذه المهارات بالإضافة إلى تنمية المهارات العقلية واكساب الأطفال مفاهيم الكم والحجم والترتيب المتسلسل والتصنيف والمناظرة والإدخال والثبات وغيرها بهدف زيادة عدد المفردات اللغوية ومهارات التواصل اللفظي وادراك المفاهيم العقلية ومهارة الإعداد للكتابة والتهيؤ للقراءة.

كما أشارت دراسة البشراوي (٢٠٠٩) إلى أن استخدام مهارات المُحادثة الشفهية يُعد مشكلة لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النمائي ، حيث نجد أن أهم ما يميز هؤلاء الأطفال هو افتقارهم إلى إنتاج الجُمل وتركيبها، إضافة إلي أنهم يتوقفون فجأة، ويتحدثون فجأة، كما يتميز حديثهم بأنه مُبهم وغير واضح ، ومن الصعب أن يُفهم، كما يفتقرون إلى مهارات الحوار وما يستخدم به من كلمات ، لذلك قد يبدو عليهم الغضب في غير مَحله، أو يطلقون كلمات لا يقصدون معناها .

مما سبق نستنتج أن مهارات المحادثة الشفهية نشاط عقلي وأسلوب تواصل يتضمن تبادل الأفكار وتفاعل الخبرات بين الأفراد ، ويعتبر طريقة فعالة للتفاهم والتعامل مع الآخرين فى المواقف المختلفة ، وتلعب هذه المهارات دورًا أساسيًا فى تنمية قدرات الأطفال على استخدام السِياق اللُغوي والفكري والثقافي والاجتماعي ، مما ينمي لديهم القدرة على التفكير والتحليل والاستدلال والوعي بالمفاهيم والمعاني اللغوية .

ويقوم السياق بقرائنه اللفظية بتحديد الألفاظ وتوضيح معانيها النهائية ، فالكلمات في التراكيب اللغوية تكتسب قيمتها من مقابلتها لما يسبقها أو يلحقها من كلمات ، أو ما يسمى بالمُصاحبات اللغوية ، إذ لا تتضح القيمة التعبيرية للفظة أو التركيب اللغوي بشكل نهائي إلا بتحديد علاقتها بمجاورتها لما يسبقها أو يلحقها من ألفاظ في العبارة أو في النص أو في الكتاب كله ؛ لأن الحُكم على دلالة اللفظ في نص ما أدق وأوثق مما لو استقيناه من المعاجم وحدها . ولأن معنى الكلمة هو مجموع السِياقات التي تشكل الكلمة جزءاً منها ؛ لذا فسوف تقوم الباحثة بعرض تفصيلي لمتغير السِياق اللفظي ودوره في تنمية مهارات المُحادثة الشَفهية .

ثالثًا : السِياق اللَفظي :

تُقابل كلمة السِياق في اللغة الإنجليزية كلمة (Context) التي تتكون في أصلها الاشتقاقي من كلمة لاتينية (con) بمعني " مع " وكلمة (text) بمعني " النص " أي تلك المجموعات من الجُمل المتراصة مكتوبة كانت أو مقروءة ، وقد اهتم بهذا المصطلح كثير من العلماء مثل الدلاليين واللغويين والسلوكيين من وجهات نظر مختلفة ، فدرس استخراج السياق من البني المختلفة للرِسالة اللُغوية ، واهتم الدلاليون بالمعني السِياقي قصدًا به المعني الذي يستخرجه المخاطَب من الكلام استنادًا إلى السِياق ، وأبرز السلوكيون علاقة الأسلوب بمقتضيات السِياق المَقامي ، وعلي رأسها الإطار النفسي للحديث ، فالسياق عامل مهم في كشف معني

الرسالة اللغوية ، ولا يستطيع الطفل أن يُدرك فحوي الكلام إدراكًا تامًا إلا بعد استيعاب القرائن والسياق المُصاحب له ، وذلك لأن معظم الوحدات الدلالية تقع في مُجاورة وحدات أخرى ، وأن معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها (سيف ، ٢٠٠٥) .

لذلك فقد فرق بن منظور(٢٠٠٣) بين السِياق لغتًا واصطلاحًا فيما يلي :

-السِياق لغتًا : من الجذر اللغوي (س و ق) ، سوق ، سقته ، سوقًا ، ورأيته يسوق ، سياقًا أي ينزع نزعًا عند الموت .

-السِياق اصطلاحًا : هو الذي يساعد في كشف معني الكلمة نتيجة الوضع المتفق عليه بين المتكلم والسامع .

وقد عرفت الطلحي (٢٠٠٥) السِياق بأنه : البيئة اللغوية التي تحيط بالكلمة أو العبارة أو الجملة وتستمد أيضًا من السياق الإجتماعي ، وسياق الموقف وهو المقام الذي يقال فيه الكلام بجميع عناصره من متكلم ومستمع وغير ذلك ، من الظروف المحيطة ، والمناسبة التي قيل فيها الكلام .

كما فرق حسان (٢٠٠٠) بين المعني المعجمي والمعني السِياقي للكلمة ؛ فالمعني المعجمي يشير الى معني المفردة خارج السِياق في حال إفرادها ، وهو يعد ثمرة اشتقاقها وصياغتها الصِرفية ، وهو يعطي للمفردة اتجاهات متعددة وعامة ، بخلاف المعني السِياقي للكلمة الذي يُحدد المعني ويُخَصصه ، فاذا دخلت الكلمة في السِياق فقدت صفة العُموم التي في المعني المعجمي .

وقد أوضح علماء اللغة أهمية السِياق في اشتراطهم مُطابقة الكلام لمقتضى الحال ، واشتهرت مقولاتهم أنّ : (لِكل مَقامٍ مَقال) و(لكل كلمة مع صاحبتها مَقام) ، والتي تُعبر عن ذلك ، إذ لا يقتصر المعنى على السِياق اللفظي (المقال) ، بل يتجاوزه إلى سِياق الحال (المقام)(الصافي ، ٢٠٠٩) .

كما أشار كل من (بلعيد ، ٢٠٠٤ ؛ و Saluja ,2022) إلى أن السِياق يمكن تقسيمه إلى قسمين رئيسين هما : السِياق اللفظي والذي يُقصد به موقع الكَلمة من النَص الذي ترد فيه . والكلمات والجمل الحقيقية السابقة واللاحقة للكلمة ، مما يفيد في الكشف عن المعنى الوظيفي لهذه الكلمة .و السِياق المقامي ويسمى أيضاً بسياق الموقف أو سياق الحال أو السياق الخارج عن النص أو السياق الاجتماعي . ويقصد به السياق الخارجي للغة ، الذي يمكن أن تقع فيه الكلمة ، ويشمل كل ما يحيط باللفظة من عناصر غير لغوية تتصل بالعَصر أو نوع القول أو جِنسه أو المُتكلم أو المخاطَب أو الايماءات أو أية اشارة عضوية أثناء النطق ، تعطي للفظة دلالتها ، ففي بعض الأحيان لا يمكن العثور على الدليل الذي يرشدنا إلى المعنى الصحيح لمصطلح لغوي داخل الجملة نفسها ، بل نستمد ذلك من مجمل المحادثة ، فيؤدي المحيط الخارجي عن الكلام وظيفة الإيضاح للكلام نفسه .

مفهوم السِياق اللَفظي :

عَرَّف حسان (١٩٩٣) السِياق اللَفظي بأنه : دراسة النص من خلال علاقات ألفاظه بعضها ببعض والأدوات المُستعملة للربط بين هذه الألفاظ ، وما يترتب علي تِلك العلاقات من دلالات جُزئية وكلية .

اما أحمد (٢٠٠٧) فعَرَّف السِياق اللفظي بأنه محيط المعني وجمع لنسيج من النص الكُلي الذي يحيط بالعنصر اللغوي (كلمة ، جملة ، مقطع من عبارة) وفي تبعية لمعناه وقيمته ويشكل ممرًا لنقل المعني عبر هذا السِياق .

كذلك عَرَّف بصل (٢٠١٤) السِياق اللفظي بالوعاء النَحوي والبلاغي الذي جاءت فيه الكلمة أو العبارة في فهم المعني بالنظر إلي ما قبلها وما بعدها من الكلام ، ونحن نقصد به المعني النَحوي أو الوظيفي للجملة التي قد تكون لها أكثر من معني محتمل ، وهنا يأتي الأسلوب اللغوي الذي سِيق فيه النص فيحدد المعني المراد مع الاستعانة بباقي القرائن السياقية فيفهم معني الكلمة بصورة متكاملة في ظل النص كله .

كما عرف Hassanati (2023) السِياق اللفظي بأنه الأصوات والكلمات والجمل التي تأتي مُتتابعة في حدث كلامي معين أو نص لغوي ، فالأصوات مثلًا تكون عادة خاضعة للسِياق الذي تتركب فيه فيتأثر كل صوت بما يتقدمه أو يأتي بعده من أصوات ، وكذلك الكلمات والجمل.

مما سبق توصلت الباحثة لوضع تعريف اجرائي للسِياق اللَفظي بأنه : النَظْم اللفَظي للكلمة وموقعها من ذلك النَظْم ، والذي يشمل الأصوات والكلمات والجُمل الحقيقية السابقة واللاحقة لها ، والنص الذي ترد فيه ، وما يحيط بها من توجيه دلالي زماني والذي يساعد علي فَهم معني هذه الكلمات والجُمل .

أهمية السِياق اللفظي :

نظرًا لأهمية السِياق اللفظي في توضيح معني الكلمة المُفردة داخل جُملتها ، ونظرًا لأن عملية الكشف عن المعني من الاهتمامات الأساسية للمفسرين والبلاغيين واللغويين ، فلذلك سعوا جاديين في استخدامه استخدامًا كبيرًا وبمصطلحات متنوعة .

فنجد اللغويين قد اهتموا اهتمامًا كبيرًا بتركيب الألفاظ بعضها ببعض ، فقد تطرق سيبويه في " الكتاب " ترجمة هارون (١٩٩٧) إلى قضية الإستقامة والإحالة في الكلام بعنوان (هذا باب الإستقامة من الكلام والإحالة) ، هذه التراكيب التي لها صلة بالسِياق تعددت في لغتنا وتباينت فيما بينها ، تبعًا لطبيعة ذلك التراصف وملابسات السياق ، مما استدعي ظهور أنماط تركيبية يقبل بعضها ويرفض بعضها الآخر ، وقد تكفل سيبويه بعضًا منها بإعطاء أمثلة كلامية قوامها الكلم العربي .

ومن بين العلماء البلاغيين الذين بينوا أهمية السِياق اللفظي الجرحاتي الذي أَسهب في الحديث عن نظريته في النَظْم وما يتعلق بها من قضايا نحوية وسِياقية من أجل معرفة المعني من خلال التراكيب اللُغوية ، فقد اتضح اتضاحًا لا يدع للشك مَجالًا أن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مُجردة ، ولا من حيث هي كَلِم مُفَردة وأن الألفاظ تثبت لها الفضيلة وخلافها في ملائمة معني اللفظة التي تليها أو ما أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللفظ ، فالكلمة في السِياق تتعلق بما يُجَاورها ، فلا نَظْم في الكَلِم حتي يتعلق بعضها ببعض ، وعلي بعض ويبني بعضها علي بعض ، ويجعل هذا بسبب من تلك ، وهذا بمراعاة أحكام النحو ومعانيه والاختيار الدقيق في التعلق ، والنَظْم ليس قواعد نحوية خالصة ، وإنما هو سِياق ترتيبي يتعلق بمعاني النحو ووضعها ، ولا بمعرفة مصطلحات الصَرف والنحو واتقان قواعدها ، وعليه فانه يعتبر الباحثين القدامى الذين أشاروا إلى أهمية السِياق وذلك من خلال الربط بين عِلمَي النحو والمعاني ، وهذا الاجتهاد كان سَندًا متينًا للباحثين المعاصرين (الجرحاتي ، ١٩٩٩) .

أبعاد السِياق اللفظي :

أ-السِياق المُقَيد والسِياق الحُر :

ان السِياق المُقَيد ما كان منتخبًا من عبارات وأقوال جَاهزة قيلت في مُناسبات ، وصدرت عن فُصحاء أو بُلغاء أو اِناس مشهورين بالقول الصائب ، أما السِياق الحُر فهو يشير إلى جُمل وعِبارات يُنشئها المؤلف لتفسير معني لفظ او ازالة إبهام ، أو التعليق علي رأي . وتسمي حُرة من باب المجاز علي اعتبار ان قائلها حُر في الابتداء والانتهاء ، واختيار ما يناسب من المُفردات والتراكيب المطلوب تعريفها ، شَرط استيفاء الغرض من انشائها (حسين ، ٢٠٠٨) .

ب-السِياق اللفظي والنظام الصَوتي :

يتحديد الصَوت سِياقيًا تبعًا للنظام الكلي للأصوات ، و لقد أدرك ياكبسون التَبعية اللُغوية لتلك المعاني الجزئية للسياق ، ومن ثم البحث عن المعني الثابت الذي يحدده عنصر الفصيلة أو الفصيلة الكلية بوضوح ويحدده عن الفصائل الجزئية الأخرى ، وقد حولت طريقته المنهجية فيما بعد بمفهوم جدلي إلى تحليل السِمات أي من خلال الوصف بمجموعات مؤتلفة من السِمات بَدلًا من معني كلي ليست له إلا خاصية العنوان في الغالب (حسان ، ٢٠٠٠) .

وتشير دراسة زين (٢٠١٥) إلى أن المَوقعية التي تَدرس سُلوك الأصوات وِفق سِياق نُطقي يُعالج الظواهر الصوتية كظاهرة الادغام . فوضع الأصوات داخل الكلمة يتغير حسب السِياق ؛ فالراء تنطق بطريقتين مختلفتين (مُرققة – مُفخمة) وذلك حسب السِياق ، وهنا السِياق يكون حَسب الحَركات السابقة أو التابعة للراء فالكسرة تؤثر في نطقها في اتجاه الترقيق (حرمان) ، أما الفتحة والضمة توجه هذا النطق نحو التفخيم (رام-رمان) ، بينما الحروف المُستعلية (ط -ظ-ص-ض-ق-خ-غ) فتؤثر علي النطق بها في اتجاه التفخيم (عرض) .

ج-السِياق الحِواري والسِياق التَداولي :

وَرد علي المصطلح في كتابات بول ريكور (P.ricoeur) أن السِياق الصوتي والسِياق التَداولي يُحيطان بالمُحادثة الشَفهية ، ويمكن ابراز معالمهما من ايماءة ، أو اشارة اصبع ، أو يمكن أن يستدل عليهما من الخِطاب نَفسه علي نحو ظاهري من خِلال الإحالة الغامضة لتلك المُؤشرات اللُغوية التي تتضمن أسماء الاشارة وظروف الزمان والمكان ، وأزمنة الفعل اللُغوية (الغانمي ، ٢٠٠٣) .

وقد أشارت دراسة Saluja et al (2022) إلى أن السِياق التداولي من أهم ما يميز المُحادثة الشَفهية ، والذي يُحَدد في شروط تكون مناسبة مقتضي الحال فيما يخص التلفظ بعبارات اللغة الطبيعية إن نظرنا إليها كأفعال كلام ، وكذلك قد وقع التأكيد كثيرًا علي التلفظ بعبارات اللغة الطبيعية يمكن من الوجهة الصِرفية النظرية أن تعاد صِياغته ، وهيكلته باعتبار متواليات من الجمل تكون فيها الخواص المورفولوجية ، والوظيفة الفونولوجية ، والتركيبية والدلالية معتبرة في علاقاته مع خواص جمل أخرى وعلاوة علي هذا التعرف والاعتراف بدور هذه المتوالية في سِياق شفهي .

د-السِياق اللفظي وتحديد معني الزمن النَحوي :

السِياق أو القرينة اللفظية تشمل أجزاء الوحدات اللغوية المستعملة في النص ، مثل الأصوات والكلمات والتراكيب ، فيدل هذا السِياق علي معني من معاني الزمن النحوي . والسِياق اللفظي في بحث الدلالة الزمنية يتمثل كثيرًا في الكلمات والتراكيب ، فتدخل في الكلمات الظروف الزمنية ، والنواسخ ، والحروف ، وتدخل في التراكيب تراكيب النواسخ والحروف (منظور ،٢٠٠٣) .

وقد اشارت دراسة عارف الدين (٢٠١٨) إلى أن التعبير عن الزمن في اللغة العربية له مستويان لغويان في الأداء والبحث هما المستوي الصِرفي و المستوي النَحوي ، ففي المستوي الأول يُسمى الزَمن زَمنًا صَرفيًا ، وهو الزمن الذي يُعَبَر عنه بالأفعال مفردة خارجة عن السِياق اللُغوي والمَقامي ؛ فالزمن الماضي تعبر عنه بصيغة الفعل الماضي ، والزمن الحالي تدل عليهما صيغة الفعل المضارع ، بينما تدل على الزمن المستقبل صيغة فعل الأمر . أما المستوي الثاني فهو الزمن النَحوي ، وهو من وظيفة السِياق اللفظي والمقامي ، وطرائق التعبير عنه تتنوع في الأفعال والصفات والمصادر والأدوات مثل أحرف المعاني وادوات الشرط والتي تحدد زمن الفعل وتعطي دلالة علي أي زمن ينتمي إلي الحدث الفعلي .

هـ-الروابط والأفعال السِياقية :

كما أشارت دراسة Hassanati et al (2023) إلى أن وجود أدوات الربط في المُحادثة الشَفهية ضَروري لإحداث الدلالة اللفظية ؛ فالروابط تُعطي معلومات أومعارف حول طريقة إنشاء السِياق وطريقة جذب المضامين السياقية للعبارة ، كما تشير إلى أن المواقف هي قضية توازن بين الجهود المعرفية والأفعال السِياقية ، وأن أكثر الألفاظ التي تتطلب جُهودًا مَعرفية هي الأقل توافقًا وأكثر الألفاظ انتاجًا للأفعال السِياقية هي الأكثر توافقًا .

من العرض السابق توصلت الباحثة إلى تحديد مهارات السِياق اللفظي ، والتي صاغتها من خلال أبعاد مقياس السِياق اللفظي والمستخدام في البحث الحالي .

النظريات المفسرة لكيفية تَعلم اللُغة من السِياق :

هناك عدة نظريات لها صلة بالسِياق نذكر منها أهم نظريتين تخدم جانب مهارات المُحادثة اللُغوية ، وهما :

١-نظرية الكتائِب :

تنسب هذه النظرية إلي الباحثين مارسان ، و لسنوتايل (Marslen ; tyler ;Wilson) وتشير هذه النظرية إلى أن مصادر المعرفة اللغوية (الدلالية والقواعدية والاشتقاقية) تتفاعل جميعها لتحليل الكلام المنطوق ، وتعتمد علي افتراضات منها : لدى سماع الكلمة وفي المراحل المبكرة تنشط جميع الكلمات التي يعرفها السامع والتي تبدأ بتلك الأصوات مثلا : لنفترض أنك سمعت صوت (أ) فان جميع الكلمات التي تبدأ بحرف (أ) سوف تنشط في ذهن الطفل مثل :"ألوان ، أرنب ... وغيرها " ، فتشكل هذه الكلمات الكتيبة الأولي ، فاذا سمعنا بعدها صوت /س/ فان " ألوان وأرنب " وما يماثلها تستثني أو تسقط من المجموعة أو الكتيبة من خلال نقطة التفرد وهي /س/ (سيف، ٢٠٠٥) .

وتشكل هذه الكلمات الكتيبة الأولى Word-initial cohort ، ويجري إهمال الكلمات التي لا تتفق مع المعلومات الجديدة (كما هو موضح في المثال الأعلى) الناجمة عن استمرار النطق بالأجزاء الأخري من الكلمة أو حذفها عندما تتناقض مع السِياق الدلالي ، ويستمر تحليل الكلمة حتي تصبح المعلومات من الكلمة ومن السِياق كافية لاستثناء جميع الكلمات في الكتيبة سُوى الكلمة الهدف ، وتُدَعي هذه المرحلة مرحلة التعرف Recognition ، أو نقطة التفرد Uniqueness point وهي المرحلة التي يميز فيها السامع تفرد الكلمة عن غيرها (نور الهدى ، ٢٠٢١) .

٢-نظرية الأثر :

أشار الزرقاني (٢٠٠٤) إلى أن الباحثان مكليلاند و المان (Elman ; Meclelland) طرحى نظرية شبكية في إدراك الكلام ، وتستند هذه النظرية علي مسلمات منها : ربط مفاصل السمات المميزة بمفاصل الصوتيات وربط مفاصل الصوتيات بمفاصل الكلمات ، تعمل الروابط بين المستويات في جميع الاتجاهات وهي تسهيلية في الأساس Faciliatatory .

كما أشارت زين (٢٠١٥) إلى أن هناك روابط بين المفاصل علي المستوى نفسه ، وتعمل الروابط علي كَف الاجابة وكبحها Inhobotory ، وتؤثر المفاصل في بعضها البعض ويعتمد مقدار التأثير علي مقدار قوة الارتباطات المُتبادلة ، وينتشر بذلك التنشيط أو الأثر يتم التعرف علي الكلمة من خلال مستوى التنشيط الذي تناله الكلمات المرشحة المحتملة .

وكشرح أكثر لكلمة المفاصل التي استخدمت في الفئة السابقة ، فالمقصود بها ثلاثة مفاصل أو وحدات في ثلاثة مُستويات مُختلفة وهي : السِمات المميزة (كالجَهر والهَمس ، والتي تخص مخارج النطق وغيرها) ، الصوتيات وتعني الكلمات ، ومثال عن نظرية الأثر فقد استخدم الباحثان مارسلن وولسن وزملاؤه (١٩٩٦) كلمتين يكون الصوتيم الأول فيها يقع بين صوتيمين مثل (B) و (p) كما في (Blank ; Plank) حيث تعني الأولى مسطرة وتعني الثانية صفحة بيضاء أو خالية من الكتابة ، فكان الصوتيم يطلق بصيغة قريبة من (P) أو (B) لكي يدرس تأثيره ويتحقق الباحثون حول ما اذا كان منشطًا لإحدي الكلمتين ، وتتنبأ نظرية الأثر أن الصوتيم سيؤدى إلي تسهيل ظهور الكلمة بسبب انتشار التنشيط (حسان ، ٢٠٠٠) .

السِياق اللفظي ودوره في تنمية مهارات المُحادثة الشَفهية :

هناك ارتباط وثيق بين النُضج العَقلي للطفل وبين الإستفادة من السِياق اللفظي ؛ فإن " الطفل يجد كلمة يعرف معناها جيدًا مثل باخرة ، ويعرفها الطفل بأنها وسيلة مواصلات تسير في الماء ، اعرض الكلمة نفسها في سِياق آخر كأن نقول : كلنا في باخرة واحدة ، واسأله عن معني هذه الكلمة في الجملة التالية ، تعد هذه الطريقة بمثابة تشجيع لطفلك علي إيجاد كلمة جديدة كل يوم ، أو كلمة قديمة في سِياق جديد (بن منظور، ٢٠٠٣).

وتُعد هذه المرحلة بداية النمو اللغوي الحقيقي للطفل ، وتمتد بين السنة الأولى وحتى الشهر الثامن عشر من العُمر ، وتُسمى اللغة في هذه المرحلة بالتعبير المُختَزل ، حيث تشكل الكلمة جملة بحد ذاتها لتدل علي المعني الكلي الذي يسعي الطفل ايصاله للآخرين ، لذلك لابد من تحديد ومعرفة السِياق الذي يحدث فيه

الكلام من أجل فهم المعني الذي يقصده الطفل . مثال ذلك قد يقول الطفل كلمة " مم " والمقصود بها الاشارة إلي مكان الطعام أو إلى وجود الطعام أو حاجتة إلى الطعام(حسين ، ٢٠٠٨) .

والسِياق اللفظي في المراحل الأولي من حياة الطفل يساعده علي اكتشاف الكلمة ، ويدعم مكتسباته اللغوية ، وهذا النوع من السِياقات يُعد وسيلة بيداغوجية مفيدة في اكتساب الأصوات التي تتفق تمامًا مع طبيعة الطفل في هذه المرحلة ، ومن خصائص هذه المرحلة أيضًا مراعاة الجانب الحِسي في التعلم ، وهي من المبادىء المعروفة في تعلم المَعارف عامة والمهارات اللُغوية خاصة (حجازي ،١٩٩٧) .

كما يُراعي أثناء تعليمه اللغة التدرج من الأسهل الى الأصعب ، ومن البسيط إلى المُركب ، ومن الجزء إلى الكل ، من اكتشاف الحرف مثلًا إلى اكتشاف الكلمة " فلا بد من تدريب الطفل على هذه المَهارة ، مهارة التعرف علي الكلمة وفهم معناها من خلال السِياق العام للجملة ، حتي لا تعترض الأطفال كثيرًا من الصُعوبات ، لذلك يجب أن نقدم الكلمات الجديدة في مناهج اللغة العربية للأطفال بطريقة تدريجية ، بحيث لا تزيد الكلمات غير المعروفة للطفل عن واحدة في كل عِدة جُمل (الصافي ، ٢٠٠٩) .

وقد أشارت دراسة مسعد (٢٠١٤) إلى أن استخدام الكلمة في جملة من أهم الوسائل التي تؤكد علي فهم الأطفال لمعناها ، وعليه يجب أن يعطي المعلم المفردات حقها من الشرح بوضعها في جمل أو وضع مرادفاتها في جُمل ، ومُطالبة الأطفال بعكس الكلمة ومفردها اذا كانت جمعًا ، أو جمعها اذا كانت مفردة ، وهكذا يقتصر التسجيل علي السبورة لبعض الكلمات الجديدة التي لم يتعرض لمعناها الكتاب المدرسي ، ومن أجل التأكد من فهم الأطفال للموضوع ، وحُسن قِراءته صَامتًا يأتي عن طريق أسئلة جزئية تشمل جميع أجزاء الموضوع .

كما أشار عمر (١٩٩٨) إلى أن آلية السِياق تمس الأنشطة اللُغوية وخصوصًا التي لها علاقة بالفهم ، وقد أشرنا من قبل إلى وجود الفَهم من خِلال تحويله أنشطة الطفل إلى عمل سلوكي ، مثل التمارين التي تتوج دروس القراءة وما إلى ذلك ، و ذلك للتأكد من فهم مضمونه ، وتكون الإجابة عنها بجملة بسيطة يمكن للطفل أن يستقيها من النص نفسه ، وهذا النوع من التدريبات يتعلق بتوظيف السياق اللفظي كاختيار الكلمة التي تصلح لإكمال جملة ناقصة سواء أكان هذا النقص داخل الجملة أو في آخرها ، وهذه العمليات جميعها تتطلب من الطفل فهم معاني الجمل والتوفيق بين معني الجملة ومعني الكلمة التي تكملها .

وينمو استخدام السِياق اللفظي لدى الطفل بتعلم أشباه الجمل ثم بالجمل المكونة من كلمتين، ومع تقدم الطفل في اتقان أشباه الجمل من هذا المستوى فإننا ننتقل إلى مستويات أعلى فنزيد عدد الكلمات المستخدمة في جمل الطفل، ومن ثم فهي تهيئه لتعلم أدوات الصرف والنحو في اللغة ، ثم يتم تدريبه على استخدام الأدوات الصِرفية كاستخدام الضمائر وأحرف الجر والعطف، وجمل النفي وغيرها من التراكيب النحوية، كما يساعد نمو السِياق اللفظي في تعزيز كلام الطفل ومهارات الحِوار و المحادثة المناسبة في الأوضاع الطبيعية. واستخدام العبارات الوصفية ، والمبادرة بالحديث، والمحافظة على موضوع المحادثة الشفهية ، وأخذ الدور في المُحادثة الشفهية ، بالإضافة إلى تعليم مهارة سرد القصص . ولن يتم تعليم الطفل تلك المهارات إلا باستخدام استراتيجيات وأساليب وطرق تدريس خاصة ، وتعد الوظائف التنفيذية من أفضل الاستراتيجيات التدريسية الفعالة مع السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، إذ تعمل الوظائف التنفيذية على تعليم المهارات للأطفال، وإكسابهم سُلوكيات جديدة والحفاظ على سُلوكياتهم المَرغوبة والحد من سلوكياتهم الداخلية ، والعمل على ضبطها (الزريقات ، ٢٠١٨) .

وقد اشارت نتائج دراسة بصل (٢٠١٤) إلى أن استخدام السِياق اللفظي يكون علي مستويين عند الاستخدام اللغوي هما : التساوي ، والتساوق . فالتساوي يمس الخط الأفقي للكلمات ويعكس فكرة البناء ، وهو يعني رفقة الكلمات أو جيرتها لكلمات أخرى في السِياق الطبيعي مثل : كذبة ابريل ، حللت سهلًا ، صلاة التراويح ، ينسب ببنت شفه ، أي أن المفهوم يعني دخول الكلمة في سياق مقبول مع كلمة أو كلمات اخري . أما التساوق فهو شبيه بالتساوي من حيث الاستواء الأفقي للتراكيب ، فالفعل (أطلق) مثلًا يمكن أن يتساوق مع العناصر التالية : أطلق لحيته (جعلها تنمو) ، أطلق ساقيه للريح (ولي هاربًا) ، أطلق له الحبل علي الغارب (ترك له حرية التصرف) ، إلى آخر ذلك من تساوقات ، ولكن أطلق لا تتساوق في قولنا : (أطلق محاضرة) بمعني ألقي محاضرة . فالتساوق يمكن استخلاصه من العلاقات الأفقية ما بين الكلمات ، وليس من الربط بين الكلمات ومفاهيمها .

أما دراسة الكيكي (٢٠١٩) فاشارت إلى أن الكلمة لا قيمة لها إلا في استخدامها ؛ إذ نحن نقول للكلمة الواحدة عدة معاني ، وفي كثير من الاستعمالات ننخدع بتلك المعاني ، ومن بين تلك المعاني المختلفة لا يظهر في الشعور إلا معني حدده السِياق ، بينما سائر المعاني الأخرى تزول وتنطفئ ، ولم يعد لها وجود " ، وهذا معناه أن الكلمة لا قيمة لها إذا كانت وحدها ، فتعدد استخداماتها في سياقات عديدة لها دلالات كثيرة ، ويتم ذلك في إطار لغوي يحكمه السِياق دَومًا ، بينما المُعالجة اللِسانية للسِياق اللَفظي تكون لُغوية صِرفة .

من العرض السابق تري الباحثة أن صورة الفَهم لدي الطفل تأخذ شكلًا حِسيًا يَخضع لمُحيطه ؛ فخزانة المال قد تعني عنده الثلاجة ، فمفاهيم الأطفال لكثير من الكلمات تختلف في مضمونها عن مفاهيم الكبار لذات الكلمات وفي الوقت نفسه قد يعرف الطفل معني الكلمة في سياق معين واذا ما تغير السِياق وبقيت الكلمة نفسها فانه قد يجهل معناها ، ولهذا فمن المستحسن أن يحتوي قاموس الأطفال علي الكلمات ومعانيها ويفضل أن يكون لكل مرحلة من مراحل العمر قاموس لغوي خاص بها .

كما تري أن التقدم في مهارات المُحادثة الشَفهية يرتبط بالفَهم ؛ فبقدر ما يفهم التلميذ المعني تزداد حصيلته اللُغوية ، زيادة علي حسية الكلمات ، لما لهذه الأخيرة من علاقة بالفهم ، وهذا معناه أن للمحسوسات دورًا كبيرًا في نمو المفردات اللُغوية مما يؤدي إلى زِيادة مَهارات المُحادثة الشَفهية . وعملية استكشاف المعني هذه عملية مُعقدة لأنها تشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعني وايجاد المعني من السِياق ، واختيار المعني المناسب ، وتنظيم الأفكار واستخدامها فيما بعد في أنشطة الحوار والمحادثة . واحتفاظ الطفل بالمفردة لاستخدامها في سياقات مختلفة يأتي عن طريق استراتيجيات وفنيات تمنح الأطفال آلية الاحتفاظ بالمعني مثل الوظائف التنفيذية ، ولهذا سوف نتطرق للوظائف التنفيذية وعلاقتها باستخدام السياق اللفظي ونمو مهارات المحاثة الشفهية فيما يلي .

رابعًا : الوظائف التنفيذية :

تُعد الوظائف التنفيذية من المفاهيم الحديثة نِسبيًا في مجال علم النفس المعرفي والمجال النفسي ؛ وهو ما يُفسر الاهتمام الواضح الذي لقيه هذا المفهوم في الفترة الوجيزة التي ظهر فيها باعتبارها من الوظائف المعرفية التي تتكون من مجموعة من القدرات تمكن الطفل من الانخراط في سلوك فعال يخدم الذات بنجاح .

وقد ظهر مصطلح الوظائف التنفيذية لأول مرة في منتصف القرن العشرين لشرح الوظائف المرتبطة بالقشرة الأمامية للمخ ، حيثٌ كانت دِراسة الفَص الجَبهي ذات أهمية للعديد من الباحثين، فقد لوحظ أن تلف الفص الجَبهي كان مُرتبطًا بضعف الوظائف المنفصلة، مِثل التَخطيط والتنظيم الذاتي، على الرغم من أن الأداء العقلي العام ظل سليما في الغالب. مما أدي إلى استنتاجات مفادها أن الفص الجَبهي له دور أساسي في تنظيم الوظائف العُليا (Barkley , 2012) .

وتُعتبر الوظائف التنفيذية مسئولة عن التحكم المعرفي وتنظيم السُلوك والأفكار ؛ وذلك لبدأ ومراقبة وإنهاء أي نشاط يقوم به الطفل ، كما أنها تقوم بوصف وتحديد مجموعة من العمليات المعرفية المسئولة عن التخطيط والمرونة المعرفية ، والتفكير المجرد واكتساب القواعد ، واختيار القيام بالأفعال والتصرفات المناسبة ، والامتناع عن القيام بالتصرفات غير المناسبة ، وانتقاء ما يرتبط بتلك العمليات من معلومات حسية (Heney , 2012) .

فالوظائف التنفيذية تجعل التحكم عقليًا بالأفكار ممكنًا ، كاتخاذ الوقت الكافي للتفكير قبل التصرف ومواجهة المواقف غير المتوقعة ، ومقاومة المثيرات ، والحِفاظ علي التركيز ، فالمكونات الأساسية الفعالة للوظائف التنفيذية هي تثبيط الإستجابة ، والتَحكم الذاتي ، ومُقاومة المُثيرات ، ومُقاومة السُلوكيات الإندفاعية ، وضَبط التداخلات " الانتباه الانتقائي " ، والتثبيط المَعرفي ، والذاكرة العاملة والمرونة المَعرفية ، والتفكير الابداعي " خارج الصندوق " ، والمرونة في التعامل مع الظروف المتغيرة (Diamond , 2013) .

وعلى ذلك يجب التمييز بين مفهوم الوظيفة أو العملية والقدرة وغيرها من المفاهيم التي قد يحدث بينها وبين مفهوم "الوظيفة" قَدر من التداخل، حيث تهتم الوظيفة التنفيذية بكيفية استخدام وتوظيف مختلف المعلومات التي توافرت لدى الفرد من خلال مُختلف الحَواس، ومن خلال مَخازن الذاكرة، وإجراء عديد من العمليات عليها مثل التخطيط والتنظيم والمُراقبة وتقييم السُلوك، أكثر من اهتمامها بعمليات مثل الإدراك والذاكرة وغيرها (Rodrigueze , 2017) .

وقد عَرَّف Wittke (2013) الوظائف التنفيذية بأنها مجموعة من القُدرات المَعرفية ذات المستوى العالي والتي تتمثل في المُبادأة والمُراقبة الذاتية والتنظيم والتخطيط والضَبط الإنفعالي والحديث الذاتي وغيرها من القُدرات التي تُمكن الفَرد من الوصول إلى تحقيق هَدفه .

أما Fox (2015) فقد عَرَّف الوظائف التنفيذية بأنها الوظائف التي تُحقق التكامل والتنظيم لدى الفرد، وأنها قدرة الطفل في كَف السُلوك غَير المَرغوب والبدء أو المُبادأة بالسلوك المُناسب ، وتوجيه وتنظيم سلوكه لتحقيق الهدف بالاعتماد على مجموعة من عمليات التحكم المعرفية مثل (الكف/ التحكم- الضبط الانفعالي- التحويل- الذاكرة العاملة- المُراقبة الذاتية -التخطيط- المُبادأة- تنظيم الحاجات) والتي لها دور مُهم في أنشطة الحياة اليومية والتفاعل الاجتماعي.

بينما رأي كل من Oberer & Reobers (2018) أن الوظائف التنفيذية تُعد المسئولة عن "السُلوكيات الذكية"، أي القدرة على اختيار الخِيار الأنسب من بين مجموعة من الخِيارات ، والقُدرة على كَف السُلوكيات غير المُناسبة وتركيز الانتباه على الهدف - والمعلومات ذات الصلة، والقُدرة على ضبط السلوك ديناميًا في بيئة متغيرة.

وقد عَرَّفها الشَّخص وآخرون (٢٠٢٠) بأنها قُدرة الطفل على كَف السُلوك غَير المَرغوب و البدء بالسُلوك المناسب ، وتوجيه وتنظيم السُلوك لتحقيق الهدف، والتي تعتمد في ذلك على العديد من الوظائف المعرفية كالانتباه والإدراك والذاكرة العاملة ، وفي نفس الوقت تؤثر فيها وتُوَجِهَهَا ، كما أن لها دورًا هامًا في أنشطة الحياة اليومية والتفاعل الاجتماعي.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة ترى الباحثة أنه على الرغم من اختلافها وتنوعها إلا أن جميعها تدور حول نقطة رئيسة وهي أن الوظائف التنفيذية تشير إلى العمليات التي تُساعد الفَرد على التَحكم والضَبط للعمليات المعرفية مثل الذاكرة ، والتخطيط والتنفيذ ، والمُرونة المَعرفية ، وحل المشكلات ، والتخطيط لأداء مَهامَه بِكفاءة ، والقدرة على كَف الاستجابات غير الملائمة، والتحكم في توقيت بدء تنفيذ المهام، كما تُمكن الطفل من سهولة الانتقال من نشاط لآخر بسهولة مع تقبل التغيير، و تعديل وتصويب ما قد يكون فيه خطأ للوصول إلى أفضل أداء للمَهام ، والاضطراب فيها يجعل الطفل غير قادر علي التكيف مع الوضعيات الجديدة .

أهمية الوظائف التنفيذية:

تتمثل أهمية الوظائف التنفيذية في أنها تُحرك وتُدير الأفكار والأفعال، ويمكن إرجاع تلك الأهمية إلى تحكمها في التوجيه والتخطيط والأداء العقلي المناسب. حيث تُعد الوظائف التنفيذية ضَابطًا عَامًا للسُلوكيات الإنسانية المُعقدة التي تُمكن الطِفل من تقييم أدائه السُلوكي الوظَيفي من خِلال تَنظيم وتَوجيه سُلوكه وأفكاره والتخطيط لبدء وإنهاء نشاط أو سُلوكٍ ما بطريقةً مَرنةً ، وارتباط الوظائف التنفيذية بالفُصوص الأمامية للمُخ ، أدى إلى تشابه الوظائف حينما تعمل بشكل طبيعي، فإنها تتيح للطفل القدرة على التعامل مع المُشكلات وحلها، وبالتالي تحقيق الهدف (كحلة ، ٢٠١٢).

وقد أشارت دراسة Cuperus (2014) إلى أهمية الوظائف التنفيذية فيما يلي : تشكيل الأفكار للقيام بالفعل ، وبدء إجراء الفعل ، وتبديل السلوكيات للقيام بالخطوة التالية المطلوبة ، والتنظيم والسيطرة ، والتخطيط ، و وضع التفاصيل في الذاكرة العاملة ، وضبط الانفعالات ، و التفكير المجرد.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة Marisa et al (2023) من أن الوظائف التنفيذية تُسهم في تنمية المهارات اللُغوية وذلك عن طريق تحقيق التوافق النفسي والمَعرفي والاجتماعي مع مثيرات البيئة المُحيطة ، كما تُسهم في عمليات التنظيم والتوجيه الذاتي لمجموع الأنشطة الانفعالية، والضَبط المعرفي لأنظمة مُعالجة المعلومات، وتنظيم الأفكار، والاستجابات السُلوكية، بالإضافة إلى تنشيط وتوجيه وتوظيف العمليات والأساليب والاستراتيجيات المَعرفية على نحو أكثر إنتاجية ومرونة واتساقًا مع متطلبات المَهام والمواقف المَعرفية المُختلفة.

مما سبق يتضح لنا أهمية الوظائف التنفيذية وما لها من دور في فهم و تنمية العمليات المعرفية و المهارات اللفظية وغير اللفظية ، والمهارات الاجتماعية كالعلاقة بين الأقران والقدرات الأكاديمية والذي قد يرجع إلى تضمنها العديد من العمليات المعرفية المعقدة المتكاملة مع بعضها البعض مثل الانتباه والذاكرة العاملة ومراقبة الذات وسرعة تجهيز المعلومات لدى الأطفال ، وخاصة الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات السابقة .

فقد بينت نتائج دراسة Heney (2012) وجود قصور ملحوظ لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مقارنة بالأطفال العاديين في ست مهارات من أصل عشر مهارات للوظائف التنفيذية ، وذلك بعد ضبط العمر الزمني ومعدل الذكاء غير اللفظي وهي الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية ، الطلاقة اللفظية وغير اللفظية ، التثبيط غير اللفظي ، التخطيط غير اللفظي مع استمرار انخفاض أداء الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في مهارات الوظائف التنفيذية عند ادراج معدل الذكاء اللفظي في معاملات الإنحدار .

كما أشارت نتائج دراسة Rodriguez (2017) بأن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي آدائهم أكثر سوءًا من الأطفال العاديين في المهارات اللغوية والتعبيرية والوظائف التنفيذية ، كما أنهم يعانون قصورًا ملحوظًا في اللغة التعبيرية والنَحوية و الطلاقة اللفظية والذاكرة اللفظية والمكانية علي حدٍ سَواء ، كما أن الاضطراب لديهم لا يقتصر علي المَهام اللفظية ، وإنما يَمتد إلى المهام غير اللفظية ، والذي يمكن أن يدل علي وجود قصور معرفي بصورة عامة ، إلى جانب انخفاض في مهارات المُحادثة الشَفهية .

مُكونات الوظائف التنفيذية:

تُعتبر الوظائف التنفيذية المُكون المَعرفي الذي يُستخدم لوصف السُلوكيات الموجهة نحو الهدف، والتي يُعتقد أنها تتم بواسطة الفُصوص الجَبهية ، وتَشمل عمليات مثل اختيار الهدف، والتخطيط، والمراقبة، والتعاقب في الخطوات، وكف الاستجابات المسيطرة، والمُرونة، والبحث المنظم والذاكرة وعمليات مُلاحظة أخرى تسمح للفرد بفرض التنظيم والتخطيط على بيئته (عبد الحافظ ، ٢٠١٦).

ونظرًا لتعدد الوظائف التنفيذية تستخلص الباحثة فيما يلي الوظائف التنفيذية الأكثر شيوعًا والتي تناولتها العديد من الدراسات على النحو التالي:

١- المبادأة Initiative: ويُقصد بِها قدرة الطفل على بدء الحوار والمُحادثة للإجابة على سؤال معين أو للاستفسار على شيء معين من تلقاء نفسه ، بطريقة فعالة و في الوقت المناسب . وتشمل هذه الوظيفة القدرة على بدء نشاط وتوليد الأفكار بشكل مستقل لحل مشكلة ما بشكل مستقل، والعمل على إنتاج وتوليد الأفكار والاستجابات ، وكذلك إيجاد استراتيجيات لحل المشكلات (Serpell & Esposito, 2016) .

٢- الطلاقة Fluency : تُعَرف الطلاقة بأنها القدرة على تعدد الأفكار، والسهولة والسُرعة اللتين يتم بهما استدعاء تداعيات مُعينة ، وتتنوع أشكال الطلاقة ما بين الطلاقة اللفظية والشكلية والتعبيرية (إبراهيم، ٢٠٢٠). كما تعني القدرة على الإنتاج الوفير من الاستجابات المُناسبة لحل المشكلة خلال فترة زمنية مُحددة ؛ لذلك تهتم الطلاقة بالدقة والسرعة ؛ فالدقة تعني الاستجابة الصحيحة، والسُرعة تعني الفترة الزمنية التي تنقضي بين بدء الاستجابة ونهايتها، حيثُ يُمكن وَصف الطلاقة بأنها سِلسلة متدفقة من الاستجابات المناسبة، مما يسمح للأفراد بالأداء الفعال في حياتهم، وتعد مناطق القشرة الأمامية اليسرى بما في ذلك منطقة (بُروكا) هي المسئولة عن الطلاقة، والمُخيخ أثناء التفكير في الكلام الصامت (Lopez & Lai, 2005) .

وقد أظهرت نتائج دراسة Heney (2012) وجود قصور في الطلاقة اللفظية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يظهر لديهم في صُعوبة العُثور علي الكلمات ، وقد يَرجع هذا القُصور في الاجراءات اللفظية للذاكرة العاملة التنفيذية اللفظية لدى هؤلاء الأطفال ، كما يشمل القُصور في بِناء الجُملة ومهارات الإستماع ، والتي تعتمد علي مَهارات المُعالجة والتخزين المتزامن مع المهارات اللفظية .

كما أظهرت نتائج دراسة Lukacs (2010) وجود صعوبات لدى مجموعة الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في الاختبارات اللفظية للمَهام المُعقدة (مُهمة سِعة الاستماع) والطلاقة ، ولم تظهر صعوبات لديهم في ضَبط التثبيط ، وذلك بمقارنتهم بأقرانهم في نفس العمر، بعد استبعاد الفروق بين المجموعتين في جميع المَهام غير اللفظية ، كما وَجد أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يعانون من قصور في العديد من المقاييس اللفظية للوظائف التنفيذية .

٣- ضبط التثبيط :Inhibitory Control : هو القدرة علي التَحكم في انتباه الطفل وسلوكه وتفكيره وانفعالاته ، ليتجاوز ميلًا داخليًا قويًا أو مثيرًا خَارجيًا ، فبدلًا من ذلك القيام بما هو أكثر ملاءمة أو حاجة إليه. فهو عملية تنطوي علي كَف الاستجابات المسيطرة ، ومقاومة التداخل من خلال الأحداث المتنافسة ، ورفض الاتجاه التلقائي في موقف مُعين ، كما يمكن التمييز بين أنواع مختلفة من التثبيط مثل تثبيط الاستجابة أو رَد الفِعل ، التثبيط المَعرفي ، التحكم الداخلي ، تثبيط التحفيز ، تثبيط الانتباه التلقائي (Change , 2018).

وقد بينت العديد من الدراسات والبحوث السابقة العلاقة بين التثبيط واضطراب اللغة النمائي ، فأوضحت نتائج دراسة كل من ا(Lopez,2005 ; Benzing,2019) أن أداء الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يتسم بالمزيد من الأخطاء في مهام تثبيط الاستجابة التلقائية مقارنة بأقرانهم العاديين ، وهي مهام تثبيط الاستجابات البصرية البسيطة ، والتي تتطلب من أفراد العينة تثبيط النظر للتلميحات المُقدمة قبل الهدف ، فأشارت مُعظم الأبحاث إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يُظهرون قُصورًا في التثبيط والذي يبدو أنه يُؤثر على كل من مقاييسهم البَصرية واللَفظية .

بينما أسفرت نتائج دراسة Armonia (2015) عن توافر تحسن دال في المُرونة المعرفية ، وكذلك وجد ميل ايجابي للتخزين البصري – المكاني والتثبيط والذاكرة العاملة للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي بعد سِتة أَشهر من المُتابعة، كما أفادت النتائج بوجود تَحسن دَال في الانتباه المُستمر وضَبط الانتباه وتقدير سلوك الانتباه المُقَدر من قِبل الوَالدين والمُعلمين .

وقد بينت العديد من الدراسات والبُحوث العلاقة بين التثبيط واضطراب اللغة النمائي فأضحت (Bolter,2006 ; Kapa ,2016) فيما يتعلق بقدرة الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي علي ضبط التثبيط ؛ أن آدائهم أسوأ وذلك بعد ضبط العُمر ، فالأطفال اللذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣ – ٦ سنوات ولديهم اضطراب لغة نمائي كان آدائهم يتسم بالمزيد من الأخطاء في مهام تثبيط الإستجابة التلقائية مُقارنة بأقرانهم العاديين ، وهي مَهام تثبيط الاستجابات البصرية البسيطة ، والتي تتطلب من أفراد العينة تثبيط النظر للتلميحات المُقدمة قبل الهدف ، فأشارت معظم الأبحاث إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يُظهرون قُصورًا في التثبيط والذي يبدو أنه يُؤثر علي كل من مقاييسهم البَصرية واللفظية .

٤- التخطيط والتنظيم Planning and Organization: يُعرف التخطيط بأنه التفكير المُسَبق والتأمل والتنظيم التمهيدي بأسلوب منطقي للعناصر المُرتبطة بحل مشكلة ما للوصول إلى هدف ما ؛ وبذلك فهو وسيلة لتحقيق الأهداف بأسلوب علمي يوفر الوقت والجهد، واختيار أفضل أساليب تحقيق الأهداف. كما يتضمن وضع التسلسل اللازم لخطوات تنفيذ أي مهمة في الوقت المناسب لها وتجهيز المعلومات وتنظيمها لتحقيق هَدفًا ما ، وكذلك إدراك الاختيارات والقيام بها وتنظيم الأفكار المتعاقبة والقديمة والتي تُساهم في نمو المفاهيم اللازمة للخطة الموضوعة ، كما يُعد التخطيط عملية ديناميكية معقدة تتضمن سِلسلة من الأفعال المُخططة تتم مُراقبتها وإعادة تقييمها وتحديثها باستمرار(Hill, 2004) .

وقد أشارت دراسة Roello (2015) إلى أن الاطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي لديهم قصور في مقاييس تمثيل المشكلة ومهارات التخطيط واستخدام القواعد عند مقارنتهم بالأطفال العاديين ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن قصور الوظائف التنفيذية واضح خلال مرحلة ما قبل المدرسة ، وعلي الرغم من أن الأطفال الأكبر سِنًا كان آدائهم أفضل من آداء الأطفال الصغار ، لكن لا يزال آدائهم يتسم بالقصور مقارنة بأقرانهم العاديين .

٥- الذاكرة العاملة Working Memory: يشير مصطلح الذاكرة العاملة إلى القدرة على تخزين ومعالجة المعلومات لفترات زمنية قصيرة ، وتنقسم الذاكرة العاملة من حيث المحتوي إلى الذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة العاملة غير اللفظية (البصري – المكاني) ، وتعد الذاكرة العاملة أمرًا بالغ الأهمية لإدراك أي شيء يتكشف مع مرور الوقت ؛ حيث يتطلب دائمًا مراعاة ما حدث سابقًا وربط ذلك بما سيحدث لاحقًا ، لذلك فمن الضروري فَهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة سَواء كانت جُملة أو فقرة ، وكذلك إعادة ترتيب العَناصر الذِهنية مثل إعادة تنظيم قَائمة المَهام ، وترجمة التعليمات إلي خطط عَمل ، وإدراج معلومات جديدة في تفكيرك وإعادة النظر في البدائل لاستخلاص مبدأ عام أو لرؤية العلاقات بين العناصر أو الأفكار ، فالتفكير لن يكون ممكنًا بدون الذاكرة العاملة ، لذلك فمن أهمية الذاكرة العاملة القدرة علي رؤية الروابط بين الأشياء التي تبدو غير ذات صلة ، وتجنب العناصر غير ذات الصلة لتكوين رؤية متكاملة وبالتالي الإبداع في اتخاذ القرار (Diamond , 2013) .

وقد أشارت نتائج دراسة (٢٠٠٦) Im_Bolter عند استخدامهم لعينات أكبر قصور أداء الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في المهارات البصرية الحركية وآداء الذاكرة العاملة التنفيذية اللفظية . حيث كشفت تحليلات الإنحدار عن وجود علاقة متبادلة بين الذاكرة الصوتية قصيرة المدي ومقاييس القراءة والكتابة والمُحادثة الشَفهية ، فقد ساهمت الذاكرة الصوتية قصيرة المدى بشكل ملحوظ في مهارات المحادثة الشفهية ومهارات القراءة الأساسية ، فقصور الذاكرة العاملة الصوتية مُتعلق بالمَلفَات التعريفية التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .

كما أشارت نتائج دراسة Marton (2008) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يتسم آدائهم بالقصور في مهام الانتباه التي تتطلب مهارات الذاكرة العاملة ، فعند تقييمهم للانتباه لم يظهر أي فروق بينهم وبين الأطفال العاديين في مهام الانتباه البسيطة حيث كان علي الأطفال اكتشاف هيئة أو وجود مثيرات ، وبالرغم من ذلك فان مهام الانتباه البصري المستمر والانتباه الانتقائي والتي تتطلب مستويات عالية من الذاكرة العاملة كان أداء الأطفال فيها يتسم بالقصور حيث أن هذه المهام تتطلب مستويات عالية من الذاكرة العاملة .

كما قامت دراسة Vugs (2015) بتقييم مهام الذاكرة العاملة للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي من خلال نموذج يحتوي علي أربعة مكونات منفصلة ، ولكنها متفاعلة وهي التخزين اللفظي والتخزين البصري – المكاني ، والمنفذ المَركزي اللفظي ، والمنفذ المَركزي البصري – المكاني ، فأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق جوهرية بين المكونات الأربعة للذاكرة العاملة بالنسبة لهؤلاء الأطفال وأقرانهم العاديين ، ومع ذلك أظهرت المكونات الفردية للذاكرة العاملة وجود ارتباطات متفاوتة مع القدرات اللُغوية لديهم ، فكان المنفذ المَركزي اللفظي في الذاكرة العاملة مرتبطًا بشكل معتدل بجميع القُدرات اللُغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، وهي المُفردات الإستقبالية والمُفردات التعبيرية والفَهم اللفظي والتطوير النَحوي ، والتي تحد من قدرتهم علي تخزين ومعالجة المعلومات اللفظية وإكتسابهم لمهارات المُحادثة الشَفهية .

٦- المُرونةُ المَعرفيةCognitive flexibility: تعني المُرونة أن ينتقل المُتعلم من نشاط إلى نشاط آخر، أو من أحد جَوانب المشكلة إلى الجانب الآخر حَسب ما يقتضي الموقف أو المُهمة التعليمية، فهي تنطوي علي تغيير طريقة التفكير في شيء ما (التفكير خارج الصندوق) ، ويؤدي الاضطراب في هذه العملية إلى تَمسك الأطفال بنقاط مُحددة أو عناصر مُحدودة في الموقف التعليمي بنظرة غير منفتحة ، وعدم الانتقال إلى عناصر أخرى في موقف التعلم ، وتعتمد المرونة المعرفية علي كلا من التثبيط والذاكرة العاملة (الطيباني، ٢٠٢١).

وقد أشارت نتائج دراسة Fang (2017) إلى أن الوظائف التنفيذية تنطوي علي ثلاثة مكونات فرعية هي التثبيط والذاكرة العاملة والمُرونة المَعرفية ، ولكن هناك بعض البُحوث تناولت العلاقة بين التثبيط والذاكرة العاملة ومهارات تكامل الادراك البصري للحَركة ، في حين كان هناك القليل الذي تناول المُرونة المَعرفية ، وقد يرجع ذلك إلى أن المُرونة المَعرفية لا تتوافر في حد ذاتها ولكنها إلى حد ما تحتوي علي التثبيط والذاكرة العاملة ، ونتيجة لذلك تُعد المُرونة المَعرفية من السمات المميزة للعمليات المعرفية عند الأطفال ، حيث تمثل القدرة علي تبني وتكييف الأفكار والاستجابات والسلوكيات وفقًا لمتطلبات المهام المتباينة .

مراحل نمو الوظائف التنفيذية:

حدد Goldstein (2014) مراحل نمو الوظائف التنفيذية في خمسة مراحل هي كالتالي :

١- المَرحلةُ الأُولى: تبدأ هذه المرحلة في السنة الأولى من عمر الطفل وتتضمن تطوير خلايا جذع الدماغ مثل نظام التنشيط الشبكي.
٢- المَرحلةُ الثانيةُ: تبدأ خلال السنة الثانية من العُمر وتتضمن هذه المَرحلة تفعيل المناطق الحسية الأساسية للرؤية والسمع والإدراك السمعي والحركة.
٣- المَرحلةُ الثالثةُ: تبدأ هذه المرحلة من (٣-٦) سَنوات وتتضمن هذه المرحلة تطوير طُرق مُختلفة في مناطق الارتباط الثانوي للدِماغ. حيث يتعرف عقل الطفل على مواد رَمزية مُختلفة ويعيد إنتاجها ويطور القدرة على نمذجة الحركة الجسدية .
٤- المَرحلةُ الرابعةُ: تبدأ هذه المرحلة من (٧-٨) سنوات مع تنشيط المناطق الثلاثية في الفصوص الجدارية. خلال هذه المرحلة، يبدأ عقل الطفل في فهم المدخلات الحسية. والتحفيز البيئي مهم بشكل خاص لتنمية هذه القدرات العقلية المعقدة ، ولذلك تنمو مهارات المحادثة الشفهية في هذه المرحلة .
٥- المَرحلةُ الخامسةُ: خلال هذه المرحلة، ينشط الدماغ ابتداء من سن ٨ سنوات تقريبًا من خلال مرحلة المراهقة والبلوغ ، وتشمل هذه العملية الفصوص الأمامية. تعد المنطقة الأمامية من التلم (الشق المركزي المخي) المركزي حاسمة لتنمية القدرات العقلية المعقدة التي تنطوي على التفكير المجرد والذاكرة القصدية، وكذلك مراقبة الأداء و تقييمه.

علاقة الوظائف التنفيذية بتنمية استخدام السِياق اللَفظي لتحسين مَهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي :

حدد كُلٍ من هلال و عثمان (٢٠٢١) الدور الذي تلعبه الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات المعرفية المختلفة التي تساعد في نمو القدرة علي استخدام السِياق اللَفظي ومهارات المُحادثة الشفهية في النقاط التالية:

١. التَنسيق بين مُدخلات الذاكرة قصيرة المَدى والذاكرة العَاملة.
٢. إدارة مخزون المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
٣. الاسترجاع المُباشر للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى.
٤. مراقبة وتنظيم سُرعة عملية معالجة المعلومات .
٥. تَبادل الإشراف على عملية معالجة النماذج والتفصيلات.
٦. كف الاستجابات السلوكية.
٧. توجيه وتقوية الانتباه من أجل الوقاية من التداخل بين المثيرات.
٨. تنظيم السِياق الاجتماعي.
٩. المُساعدة على المُراقبة الذاتية والتحليل الذاتي للسلوك.
١٠. تطبيق الإدراك المتأخر والبصيرة في عملية معالجة المعلومات.
١١. التغيير في المُخرجات الحَركية والأداء المُتصل بها اعتمادًا على التَغذية المُرتدة.

وقد أشارت نتائج دراسة Maricle (2012) إلى أنه يمكن تنمية الوظائف التنفيذية وعلاج اضطراباتها بالطرق التالية : العِلاج النفسي: يمكن عِلاج الصُعوبات التنفيذية المرتبطة بالآداء اللُغوي والأكاديمي والإجتماعي عن طريق التدخلات القائمة على العلاجات النفسية ، والعِلاج السلوكي: والذي يُعد من العِلاجات الفعالة في علاج اضطراب الوظائف التنفيذية وذلك عن طريق تحديد السلوكيات غير المَرغوبة لدى الطفل وتعديلها بسلوكيات أخرى مَرغوبة من خلال التدريب عليها في مواقف تعليمية، وذلك من خلال التدخلات البيئية لتحقيق مزيد من التوافق بين الفرد والبيئة الاجتماعية ، والتنمية اللغوية: والتي تَستخدم المَهارات اللغوية ومنها استخدام السِياق اللَفظي ومهارات المُحادثة الشفهية في التنبؤ بنمو الوظائف التنفيذية وخاصة الذاكرة العاملة .

بينما أشارت نتائج دراسة Miram (2013) إلى أن قصورالوظائف التنفيذية يؤثر بشكل سلبي علي تطور مهارات المُحادثة الشفهية ، ومهارات الانتباه ذات الكفاءة تساعد في تعلم اللغة بشكل أفضل، والذي تظهر في القصورللوصول إلى المُفردات والدلالات اللفظية ، فعندما يَسمع الطفل كلمة منطوقة يتم تنشيط عدد من المُدخلات المُعجمية ، حيث يتطلب التعرف علي الكلمة تفعيل التثبيط وتغيير طبقة الصُوت بحيث يتم كف الاستجابات غير الصَحيحة حتى يتم زيادة الفروق بين ذلك التثبيط لصالح الادراج الصحيح ، وقصور الوظائف التنفيذية يحول دون تحقيق ذلك .

أَما دراسة Wittke (2013) فقد أشارت نتائجها إلى أنه عندما تم تقييم الوظائف التنفيذية من قبل الآباء والمعلمين للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي فكانوا أسوأ من أقرانهم العاديين ، كما أن هناك ارتباط بين للوظائف التنفيذية للأطفال والقدرات اللغوية البراجماتية لديهم والتي تتمثل في السِياق اللَفظي وسِياق الحَال ، كما ارتبط ادراك الآباء والمعلمين للوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مع نتائج

القصورفي الوظائف التنفيذية التي تم توثيقها من التقييمات النفسية العصبية والمهام التجريبية ، بالإضافة إلى ذلك قدمت النتائج أدلة داعمة للعلاقة بين مهارات المُحادثة الشفهية والوظائف التنفيذية في مراحل النمو المبكرة للأطفال .

كما أشارت نتائج دراسة Visser (2015) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في مرحلة الطفولة المبكرة يُظهرون صعوبات في قراءة الكلمات و الذاكرة العاملة والتثبيط والتحويل ، والذي يتضح في المقاييس المُستندة إلى الأداء والتقديرات السلوكية ، مما يشير إلى أن هناك علاقة معقدة ومتبادلة بين اللغة والوظائف التنفيذية خلال النمو .

أما نتائج دراسة كل من Bruce & Ann Bell (2022) فأشارت إلى أن اضطراب اللغة النمائي لدى الأطفال يؤثر بالسلب علي نمو الوظائف التنفيذية لديهم ، حيث يُقدم هؤلاء الأطفال أنماطًا مختلفة من الاستدعاء عن أقرانهم العاديين يتضح فيه القصور المبدئي، فلم يكن هؤلاء الأطفال قادرين علي تبديل انتباههم بين الترميز والمراجعة ، فهم إما يتم تدريبهم علي المثيرات الأولية أو يتم التركيز علي المعلومات الجديدة الواردة ، وهذه النتائج تشير إلى وجود قُصور في المُعالجة المتزامنة للمعلومات.

بينما أفادت نتائج دراسة كل من Shokrkon & Nicoledis (2022) أنه لا توجد تبعات سلبية مباشرة على المستوي المعرفي بين مهارات المُحادثة الشفهية ومهارات الوظائف التنفيذية ، لكن عوامل الخطر الجِينية المشتركة يمكن أن تفسر العلاقة بين هذه المهارات لدى الأطفال الصغار ، فقد يؤثر تأخر تطور الفصوص الجبهية علي مناطق الدماغ المهمة بالنسبة للوظائف التنفيذية ، وكذلك في المناطق المجاورة المتضمنة العَمليات اللُغوية .

تَعقيب عام علي أدبيات البحث :

استفادت الباحثة من خلال العرض السابق لمحاور البحث والتي تناولت (اضطراب اللغة النمائي ، ثم استخدام السِياق اللفظي ، ثم مهارات المُحادثة الشفهية ، والوظائف التنفيذية) ؛ التأكد من وجود علاقة قوية بين هذه المتغيرات بَعضهم البعض ، من خلال عرض البحث لمجموعة من الدراسات السابقة التي كشفت عن هذه العلاقة . كما استفادت الباحثة من هذا العرض النظري لمتغيرات البحث ؛ حيث خَلُصت إلي أهمية اكتساب الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي لاستخدام السِياق اللفظي ومهارات المُحادثة الشفهية ، واستطاعت الباحثة أن تحدد أبعاد مقياسي السِياق اللفظي ، ومهارات المحادثة الشفهية ، والتعرف علي طرق تشخيص الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.

وتأمل الباحثة أن تُراعي برامج التدخل التي تستهدف تنمية مهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ما يلي :

- أن السياق هو المُكون الأساسي في تحديد معاني الزمن النحوي ، سواء كان السياق لغويًا أم مقاميًا ، فالسياق اللفظي يتمثل في الأدوات وتراكيب الجمل التي كثيرًا ما يتوافق فيه دلالة الزمن الصرفي ودلالة الزمن النحوي ، أما السياق المقامي فقد تتفق وتختلف الدلالتان .
- توافر أدلة جوهرية من حيث الارتباط الايجابي بين الوظائف التنفيذية ومهارات المحادثة الشفهية خاصة في مرحلة الطفولة البكرة للطفل .

- لتنمية استخدام السياق اللفظي لدى الطفل ينبغي تنمية الصيغ والأشكال اللغوية بشكل سليم ومعرفة الدلالة اللغوية للكلمة .
- لتنمية مهارات المُحادثة الشفهية لدى الطفل يجب تنمية قواعد بناء الجملة ، ونطق أصوات الكلام ، وتصريف الأفعال ، واستخدام اللغة بشكل سليم وفقًا لقواعد اللغة ، البعد عن الكلام المختصر .
- الاستفادة القصوى من كلام الطفل وحديثه التلقائي ؛ ومن ثم المساعدة في تحديد القواعد اللغوية المراد التركيز عليها وتعلمها للطفل فيستخدمها الطفل بشكل جيد في كلامه .
- استبدال الصيغ والأنماط اللغوية البسيطة التي ينطقها الطفل بصيغ وانماط لغوية أكثر نضجًا من خلال قيام المُعالج بالنطق بطريقة تماثل البالغين .

ومن خلال الإطار النظري والدراسات السابقة وضع البحث الحالي الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي السِياق اللفظي (في الاتجاه الأفضل) لصالح أفراد المجموعة التجريبية .
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي مهارات المُحادثة الشفهية (في الاتجاه الأفضل) لصالح أفراد المجموعة التجريبية .
٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوي استخدام السِياق اللفظي (في الاتجاه الافضل) لصالح القياس البعدي .
٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوي مهارات المُحادثة الشفهية (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي .
٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي لمستوي استخدام السِياق اللفظي .
٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي لمستوي مهارات المُحادثة الشفهية .

مَنهج و إجراءات البحث :

يتناول هذا الجزء من البحث عرضًا لمنهج البحث والعينة ، ووصفًا لأدوات البحث والتأكد من صلاحيتها ، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها .

أولًا : منهج البحث :

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي فى إجراءات بحثه ، ومن ثم التعرف علي فعالية البرنامج التدريبي القائم علي بعض الوظائف التنفيذية (متغير مستقل) في تنمية استخدام السِياق اللفظي (متغير تابع

أول) لتحسين مهارات المُحادثة الشفهية (متغير تابع ثاني)، واختيار عينة مناسبة من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، وأدوات البحث ، واستخدام أساليب إحصائية مناسبة فى معالجة بيانات البحث .

ثانيًا : عينة البحث :

أُجْرِيَ البحث الحالي على عَينة من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي من الذكور والاناث تتراوح أعمارهم الزمنية من (٤ : ٦) سنوات ، وقُسِمت عينة البحث إلى مجموعتين :الأولي عينة الكفاءة السيكومترية ، والثانية عينة البحث .

-عينة الكفاءة السيكومترية :

تكونت عينة الكفاءة السيكومترية من (٦٠) طِفلًا من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي المُلتحقين بروضة مَدرسة بهاء الدين الابتدائية ، ومركز تواصل ، والمركز النموذجي لذوي الاحتياجات الخاصة – محافظة الدقهلية ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤ : ٦) سَنوات ، كما تراوح معامل ذكائهم ما بين (٩٠-١١٠) درجة ، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية ووفقًا لآراء الاخصائيين النفسيين والمعلمين.

-عينة البحث الأساسية :

تكونت عينة البحث الأولية من (٥٠) طفلًا من الأطفال الملتحقين بروضة مدرسة بهاء الدين الابتدائية ، ومركز تواصل ، والمركز النموذجي لذوي الاحتياجات الخاصة – محافظة الدقهلية ،(٢٠ ذكور ، و ٣٠ اناث) ، وقد تَراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤ - ٦) سنوات ، كما تراوح مُعامل ذَكائهم ما بين (٩٠-١١٠) دَرجة ، ووضعت الباحثة عِدة شُروط لانتقاء العَينة النِهائية من بين أفراد العَينة الأولية ، وهذه الشروط هي :

١- تم استطلاع رأي الاخصائيين النفسيين والمُعلمات حول الأطفال اللذين يعانون من مشكلات في التواصل اللغوي وقد حددوا عدد (٤٠) طفلًا من الذكور والاناث .
٢- تم تطبيق مقياس اضطراب اللغة النمائي اعداد : عبدالعزيز الشخص وآخرون (2018) وقد تبين أن معايير القياس تنطبق علي (٣٢) طِفلًا وطفلة منهم هُم من يعانون من اضطراب اللغة النمائي .
٣- تم مراجعة معاملات ذكاء هؤلاء الأطفال والمُدونة بِسجلاتهم الخاصة بهم ، وقد تم استبعاد ثلاثة أطفال معامل ذكائهم أقل من (٩٠) درجة علي مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء ، فَأصبح عددهم (٢٩) طِفلًا وطِفلة .
٤- تم استبعاد الأطفال الذين يُعانون من أي اعاقات حِسية ، أو حَركية ، أو اضطرابات انفعالية ، أو سلوكية مصاحبة ، فأصبح عددهم (٢٨) طِفلًا و طِفلة .
٥- ثم تطبيق مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية (اعداد / الباحثة)، واستبعاد الاطفال اللذين حصلوا على درجات أعلي من (١٦٠) درجة على مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية ، فأصبح عددهم (٢٥) طِفلًا و طِفلة .
٦- ثم تم تطبيق مقياس استخدام السِياق اللَفظي (اعداد / الباحثة) ، واستبعاد اللذين حصلوا علي درجات أعلي من (٤٥) درجة علي مقياس استخدام السِياق اللفظي ، فأصبح عددهم (٢٠) طِفلًا و طِفلة .

وفي ضُوء تطبيق تلك الشروط أصبح عدد أفراد عينة البحث النهائية (٢٠) طِفلًا وطِفلة من ذوي اضطراب اللغة النمائي (١٢ ذكور ، ٨ إناث) ، بمحافظة الدقهلية ، أعمارهم الزمنية تتراوح ما بين (٤ : ٦) سَنوات ، كما تراوح معامل ذكائهم ما بين (٩٠ – ١١٠) درجة بمتوسط قدره (١٠٠,٢٥) ، وانحراف معياري قدره (٧,٢٩٠) ، وقد تم تقسيمهم لمجموعتين إحداهما تجريبية (١٠) أطفال من ذوي اضطراب اللغة النمائي وخضعت هذه المجموعة للبرنامج التدريبي ، والأخرى ضابطة (١٠) أطفال من ذوي اضطراب اللغة النمائي ولم تخضع هذه المجموعة لإجراءات البرنامج التدريبي .

-تَجانس أفراد العَينة :

قَامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين (التَجريبية – الضَابطة) في مجموعة من المتغيرات (العُمر الزمنى ، معامل الذكاء ، المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي ، استخدام السِياق اللفظي ، مهارات المُحادثة الشفهية) . وقد استخدمت الباحثة لاختبار التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة الأساليب الاحصائية اللابارامترية وتحديدا اختبار" مان – ويتنى " Man Whitney لاختبار الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعات غير المترابطة، وفيما يلى توضيح ذلك

جَدول (1)
نتائج اختبار مان – ويتنى Mann–Whitney لدراسة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المُتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	تجريبية	١٠	١١,٢٥	١١٥	٠,٧٠٨	غير دالة
	ضابطة	١٠	٩,٥٠	٩٥		
معامل الذكاء	تجريبية	١٠	٩,٧٥	٩٧	٠,٢٢٧	غير دالة
	ضابطة	١٠	١١,٢٠	١١٢		
المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي	تجريبية	١٠	٩,١٤	٩٥	٠,٤٨٢	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٢,٢٥	١٢٢		
استخدام السياق اللفظي	تجريبية	١٠	٩,٧٥	٩٧	٠,٦٧٠	غير دالة
	ضابطة	١٠	١١,٢٠	١١٢		
مهارات المحادثة الشفهية	تجريبية	١٠	٩,٠٥	١٠٠	٠,٠٩٧	غير دالة
	ضابطة	١٠	١١,٠١	١١٩		

يتضح من جدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: العُمر الزمنى ، مُعامل الذكاء ، المُستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي ، ومستوي استخدام السِياق اللفظي ، ومستوى مهارات المُحادثة الشفهية ، وهذا يَدل على تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلى ، الأمر الذى يُمهد للتطبيق العملى بصورةٌ منهجيةُ صَحيحةُ.

أدوات البحث :

إستخدمت الباحثة في هذا البحث مجموعة من المقاييس ، سواء لتحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، أو لقياس متغيرات البحث ، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي ، وفيما يلي عرضًا لهذه الأدوات :

١- أدوات ضبط العينة :

أ-مقياس المستوي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي . { اعداد/ محمد بيومي ، ٢٠٠٠ } .
ب-مقياس نمو الوظائف التنفيذية لدى الأطفال. { اعداد / عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٣ } .
ج-مقياس تشخيص اضطراب اللغة النمائي . { اعداد / عبدالعزيز الشخص ، ٢٠١٨} .

٢- أدوات القياس :

أ-مقياس استخدام السياق اللفظي. {اعداد/ الباحثة}
ب-مقياس مهارات المحادثة الشفهية . {اعداد/ الباحثة}
ج-البرنامج التدريبي . { إعداد / الباحثة } .

وسَوف تقتصر البَاحثة في هذا البحث على شَرح أدوات القياس، وذلك كما يلي :

[أ] مِقياس استخدام السِياق اللَفظي .

{ إعداد: الباحثة }.

الهدف من المقياس:

تم إعداد هذه الآداة بغرض استخدامها في تحديد مستوي استخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي اللذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤ : ٩) سنوات . حيث لا توجد آداة مصرية لقياس استخدام السِياق اللفظي (في حُدود عِلم البَاحثة) ، ويتم استخدام هذا المقياس في التقييم القبلي والبعدي والتتبعي . وأثناء إعداد المقياس رُوعِيت الاجراءات التَالية :

- الاطلاع على التُراث السَيكولوجي والدِراسات المُتاحة العَربية والأجنبية في مجال قياس استخدام السِياق اللفظي لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .
- وفي ضُوء الإطار النظري والمقاييس السَابقة ، خَلُصت الباحثة إلى تحديد (7) أبعاد لاستخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، تتضمن عددًا من العِبارات وعددًا من الاستجابات ، ومن ثم وضَعت الباحثة تعريفًا إجرائيًا لاستخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، وأيضًا لكل بُعد على حِدة ، والتي تَمثلت كالتالي : مُستوى السِياق الصَوتي ، ومُستوى التَوافق السِياقي ، ومُستوى التَوازُن السِياقي ، ومُستوى السِياق التَحويلي ، ومُستوى سِياق الدَلالة الزَمنية ، ومُستوى سِياق المُتشابه اللفظي ، ومُستوى سِياق أنشطة الإثراء اللُغوي .

وَصف المِقياس :

يتكون المقياس من (٧٠) عِبارة مُوزعة على سَبعة أَبعاد كما هومبين في الجَدول التالى:

جَدول (2)
مقياس استخدام السِياق اللّفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي وتَوزيع العِبارات في كل بعد

م	الأبعاد	عدد العبارات	الدرجة	
			العظمى	الصغرى
١	مستوى السياق الصوتي	١٠	١٠	٠
٢	مستوي التوافق السياقي	١٠	١٠	٠
٣	مستوي التوارد السياقي	١٠	١٠	٠
٤	مستوي السياق التحويلي	١٠	١٠	٠
٥	مستوي سياق الدلالة الزمنية	١٠	١٠	٠
٦	مستوي سياق المتشابه اللفظي	١٠	١٠	
٧	مستوي سياق أنشطة الاثراء اللغوي	١٠	١٠	٠
	الدرجة الكلية	٧٠	٧٠	٠

يَتضح من الجَدول السَابق أن المِقياس فى صُورته النِهائية يتكون من (٧) أبعاد يندرج تحت كلٍ مِنها مَجموعة من المُفردات ، تقيس مُستوى استخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي . ويتم الإجابة علي مفردات المقياس في ضوء المطلوب من كل سؤال ، ويتم تطبيق المقياس على الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي من عُمر(٤ : ٩) سَنوات بصورة فردية .

الخَصائص السَيكومترية للمقياس:

أَولًا : <u>صِدق المقياس:Validity</u>

وللتأكد من صِدق المقياس الحَالى قامت الباحثة بالاعتماد على بَعض الطُرق الوَصفية والإحصائية التالية.

١- الصِدق الظاهري (صِدق المحكمين):

ويختص بالمَظهر العَام أو الصُورة الخَارجية للأداة من حيث نُوع البنود وكيفية صِياغتها ومَدى وُضُوحها وبمدى دِقة تَعليمات الأداة ودَرجة ما تَتمتع به من مَوضُوعِية ، وفي هذا الإطار قامت الباحثة بالاعتماد على رَأي المُحكمين المتخصصين في عِلم النَفس والصِحة النَفسية والتَربية الخَاصَة بالجامعات المِصرية (عين شمس – بني سويف –الزقازيق – أسيوط) الذين اتفقوا على أن عِبارات المِقياس مُتصلة وتَنتمي إلى الأَبعاد التي تقيسها ، إلى جَانب ما أَسفر عَنه التجريب المبدئي من وُضُوح العِبارات وقُدرتِها على التمييز بين استجابات المفحوصين ، وقد أخذت الباحثة العِبارات التي كان عليها نسبة اتفاق ٨٠% فأعلى. هذاما اقترح المحكمون بعد التعديلات.

وبفحص المرغوبية الإجتماعية لهذا المِقياس والتي ترتبط بالجوانب الشخصية للمَفحوص ، وذلك من خلال حصر آراء المحكمين علي مقياس (استخدام السِياق اللّفظي) ؛ اتفق المحكمين علي أن هذا المقياس لا يمس سمات وِجدانية في شخصية الفرد ، كما كانت نسبة المحكمين علي بعض عبارات هذا المقياس لا تتعدي المرغوبية الإجتماعية لها عن ٢ % .

٢- صِدق المفردات :

تم حِساب صِدق مُفردات مِقياس استخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي عن طريق حساب مُعامل الارتباط بين درجة المُفردة والدَرجُة الكُلية للمَهارة التي تنتمي إليها المفردة بعد حَذف دَرجة المُفردة من الدرجة الكُلية للمَهارة التي تنتمي إليها، وذلك باعتبار بقية مُفردات المهارة مَحكًا للمُفردة (الاتساق الداخلي) ، وَوُجِد أن جميع مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا ، واستخرجت مستويات الدلالة الإحصائية ، وذلك كما هو موضح بالجدول (3)

جَدول (3)
مُعاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكُلية لمقياس استخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي (ن= ٦٠ طفلًا)

السياق الصوتي		التوافق السياقي		التوارد السياقي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٩٣	١١	**٠,٥٥٥	٢١	**٠,٨٠٢
٢	**٠,٣٣٣	١٢	**٠,٣٤٣	٢٢	*٠,٤٠٦
٣	**٠,٥٢٩	١٣	**٠,٦٠٣	٢٣	**٠,٧٦٦
٤	**٠,٦٨٦	١٤	*٠,٣٢٣	٢٤	**٠,٥٨٧
٥	**٠,٤٦١	١٥	**٠,٦٥٦	٢٥	*٠,٣٣٨
٦	**٠,٨٢٧	١٦	**٠,٦٤٢	٢٦	**٠,٦٢٥
٧	**٠,٧٨٠	١٧	**٠,٧٩١	٢٧	**٠,٧١٨
٨	**٠,٥٩١	١٨	**٠,٥٧٢	٢٨	**٠,٥٥٣
٩	**٠,٤٩٥	١٩	**٠,٤٩٩	٢٩	**٠,٧٢٢
١٠	**٠,٧٨٣	٢٠	**٠,٦٣١	٣٠	**٠,٥١١

السياق التحويلي		سياق الدلالة الزمنية		سياق المتشابه اللفظي		سياق الاثراء اللغوي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٣١	**٠,٦٧٤	٤١	**٠,٥٦٦	٥١	**٠,٦٦٠	٦١	**٠,٤٨٣
٣٢	*٠,٥٧٣	٤٢	**٠,٦٠٩	٥٢	*٠,٣٩٧	٦٢	*٠,٣٨٧
٣٣	**٠,٧٧١	٤٣	**٠,٨١٢	٥٣	**٠,٧٠٦	٦٣	*٠,٣٥٩
٣٤	*٠,٣٧٩	٤٤	**٠,٦٤٤	٥٤	**٠,٥٥٨	٦٤	**٠,٧٠٤
٣٥	**٠,٨٧٧	٤٥	**٠,٧٧٠	٥٥	*٠,٣٨٩	٦٥	*٠,٤٢٦
٣٦	**٠,٥٠١	٤٦	**٠,٥٥٠	٥٦	**٠,٥٦٦	٦٦	**٠,٦٢٦
٣٧	**٠,٨١١	٤٧	**٠,٨٠٣	٥٧	**٠,٨٤٤	٦٧	**٠,٨٣٦

٣٨	**٠,٨٣٢	٤٨	**٠,٧١٣	٥٨	**٠,٥٤٨	٦٨	**٠,٧٣٣
٣٩	**٠,٨٠٠	٤٩	**٠,٧٧٧	٥٩	**٠,٥٤٥	٦٩	**٠,٥٥٧
٤٠	**٠,٦٣١	٥٠	**٠,٦٢٨	٦٠	**٠,٤٨٩	٧٠	**٠,٥٥٥

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ،** دال عند مستوي٠,٠١

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا.

ثانيًا : ثبات المقياس:Reliability

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية(المكونة من ٦٠ طفلًا) ، وحُسب الثبات كما يلي:

(ا)معامل ألفا كرونباخ

حُسب معامل ألفا للبعد، وحُسبت معاملات ألفا(مع حذف درجة المفردة) ،والنتائج كما يلي:

جدول (4)
معاملات ألفا (كرونباخ) لمقياس استخدام السياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي
(ن= ٦٠ طفلًا)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٥٦	٢٥	٠.٣٧٥	٤٩	٠.٦٣٠
٢	٠.٤٠٠	٢٦	٠.٦١٥	٥٠	٠.٦٠٦
٣	٠.٦٨١	٢٧	٠.٦٩٩	٥١	٠.٥٩٥
٤	٠.٥٧٧	٢٨	٠.٥٦٧	٥٢	٠.٣٩٤
٥	٠.٥٣٠	٢٩	٠.٦٤٣	٥٣	٠.٧١٠
٦	٠.٧٨٨	٣٠	٠.٥٣٤	٥٤	٠.٦٦٦
٧	٠.٦٨٢	٣١	٠.٦٣١	٥٥	٠.٣٥٣
٨	٠.٥٥٦	٣٢	٠.٥٦٧	٥٦	٠.٥٨٧
٩	٠.٤٩٨	٣٣	٠.٧٢٢	٥٧	٠.٦٩٠
١٠	٠.٧٣٠	٣٤	٠.٣٩٩	٥٨	٠.٦٢٦
١١	٠.٥٥٩	٣٥	٠.٧١٠	٥٩	٠.٥٧٠
١٢	٠.٤٩٣	٣٦	٠.٥٨٩	٦٠	٠.٥٤١
١٣	٠.٥٦٤	٣٧	٠.٧٠٦	٦١	٠.٥٤١
١٤	٠.٤٣٦	٣٨	٠.٧٤٦	٦٢	٠.٤٦٣
١٥	٠.٥٣٥	٣٩	٠.٧٣٢	٦٣	٠.٥٧٦
١٦	٠.٥٦٩	٤٠	٠.٥٧٦	٦٤	٠.٦٩٤
١٧	٠.٦٣٧	٤١	٠.٧٨١	٦٥	٠.٥١٨
١٨	٠.٤٩٩	٤٢	٠.٦١٠	٦٦	٠.٥٧٨
١٩	٠.٤٨٣	٤٣	٠.٨٠١	٦٧	٠.٨٠٠
٢٠	٠.٥٥٥	٤٤	٠.٦٧٥	٦٨	٠.٦٩٣
٢١	٠.٨٤٢	٤٥	٠.٦٨٣	٦٩	٠.٥٣٩

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٢٢	٠.٤٧٣	٤٦	٠.٤٩٤	٧٠	٠.٥٥٧
٢٣	٠.٦٢٩	٤٧	٠.٧٣١		
٢٤	٠.٦٠٩	٤٨	٠.٦٨٣		
معامل ألفا للمقياس ككل = ٠ .٨٤٨					

يتضح من الجَدول (4) أن جميع مُعاملات ألفا(مع حذف درجة المُفردة) أقل من أو تُساوي مُعامل ألفا للمقياس .

(ب) ثَبات الأبعاد: تم حِساب مُعاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، والنتائج كما يلي:

جِدول (5)
مُعاملات الارتباط بين دَرجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي (ن= ٦٠ طفلًا)

الأبعاد	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
البُعد الأول	**٠.٧٩٦
البُعد الثاني	**٠.٥١٥
البُعد الثالث	**٠.٦٠٨
البُعد الرابع	**٠.٥٧٣
البُعد الخامس	**٠.٦٦٢
البُعد السادس	**٠.٧٣٦
البُعد السابع	**٠.٥٩٩

* دَال عند مستوي ٠,٠٥** دال عند مستوي ٠١.

يتضح من الجدول (5) أن جَميع مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا ، مما يَدل على ثَبات جَميع الأبعاد.

(ج) الثَبات الكُلي للمِقياس بالتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات للمقياس كَكُل بطريقة التجزئة النصفية ، وكانت النتائج على النحو التالي:

(١) مُعامل الثَبات للمِقياس بمعادلة سبيرمان/ براون = ٠,٨٢٠
(٢) مُعامل الثَبات للمِقياس بمعادلة جِتمان = ٠,٨١٧

وهذه القيم لمُعاملات الثبات بطريقتي: سبيرمان / براون ، و جتمان قيم مُرتفعة مما يدل على ثبات المقياس ككل.

ثالثًا : الاتساق الداخلي:

تم حساب مُعاملات الارتباط بين درجات المُفردات والدرجات الكلية للمقياس، والنتائج كما يلي:

جَدول (6)
مُعاملات الارتباط بين درجات المُفردات والدرجات الكلية
لمقياس استخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي(ن= ٦٠ طفلًا)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٧٧**	٢٥	٠.٣٩١**	٤٩	٠.٥٤٦**
٢	٠.٤٩٣*	٢٦	٠.٥٨٣**	٥٠	٠.٧٣٠**
٣	٠.٥٨٧	٢٧	٠.٦٢٧*	٥١	٠.٥٤١
٤	٠.٦٧٠	٢٨	٠.٥٩١**	٥٢	٠.٣٠٦**
٥	٠.٦٠٧**	٢٩	٠.٦٤١*	٥٣	٠.٧٩٤**
٦	٠.٦٩٥**	٣٠	٠.٤٨٩*	٥٤	٠.٥٩١**
٧	٠.٥٥٤**	٣١	٠.٥٧١**	٥٥	٠.٤٠٤**
٨	٠.٤٤٦*	٣٢	٠.٥٣١**	٥٦	٠.٦٩٣**
٩	٠.٣٣٨*	٣٣	٠.٧٤٤**	٥٧	٠.٥١٦**
١٠	٠.٦٨١**	٣٤	٠.٣٦٢**	٥٨	٠.٥٦٠
١١	٠.٦٤٧**	٣٥	٠.٦١٩**	٥٩	٠.٦٩٨**
١٢	٠.٥٩٦**	٣٦	٠.٧٠١**	٦٠	٠.٥٤٥**
١٣	٠.٥٨٦**	٣٧	٠.٦٦٦**	٦١	٠.٦٤٢**
١٤	٠.٥٠٧**	٣٨	٠.٨٣٩**	٦٢	٠.٥٤٢**
١٥	٠.٦٠٠**	٣٩	٠.٦٧٣	٦٣	٠.٥٦٩**
١٦	٠.٤٤١*	٤٠	٠.٦٧٦**	٦٤	٠.٧٤٣**
١٧	٠.٥٤٢*	٤١	٠.٦٩٠**	٦٥	٠.٦٥٩**
١٨	٠.٥٢١**	٤٢	٠.٥٩٤**	٦٦	٠.٤٣٤*
١٩	٠.٤٥٦**	٤٣	٠.٧٤٠*	٦٧	٠.٨٢٠**
٢٠	٠.٥٣١**	٤٤	٠.٦٢٩*	٦٨	٠.٦٦٦**
٢١	٠.٦٣٢**	٤٥	٠.٥٨١	٦٩	٠.٦٦٢**
٢٢	٠.٤٥٠**	٤٦	٠.٥٠٩**	٧٠	٠.٦٣٢**
٢٣	٠.٦٠٥**	٤٧	٠.٨٥٢**		
٢٤	٠.٥٦٣**	٤٨	٠.٧٧٠**		

* دَال عند مستوي ٠,٠٥** دال عند مستوي ٠١. ٠

يتضح من الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا .

ومن الإجراءات السابقة تأكد ثبات وصِدق مقياس استخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي وصَلاحيته للاستخدام في البحث العلمي.

تصحيح المقياس:

اعتمدت طريقة التصحيح على وَضع الدرجات (١ - صفر) حسب اجابة المفحوص على بنود الاختبار ، وذلك في كل مُفردة من مُفردات المقياس. وبذلك نجد أن درجة الطفل قد تتراوح ما بين (٠ – ٧٠) درجة في المقياس ككل. ويتم جمع درجات كل مهارة على حِدة للحصول على الدرجة الكلية لاستخدام السِياق اللفظي ، وقد تم حساب المئينيات للمقياس لمَعرفة دَلالة الدرجة الكلية التى يحصل عليها الطفل ذوي اضطراب اللغة النمائي في المقياس كالتالى: أَقل من (٣٠) درجة يكون مستوى استخدام السياق اللفظي ضعيف ، الدرجة من (٣١ – ٤٥) يكون مستوى استخدام السِياق اللفظي متوسط ، الدرجة من (٤٦ – ٦٠) يكون مستوى استخدام السِياق اللفظي مُرتفع ، الدرجة أكبر من (٦٠) يكون مستوى استخدام السِياق اللفظي مُرتفع جدًا.

[ب] مِقياس مَهارات المُحادثة الشَفهية .

{ إعداد: الباحثة }.

الهدف من المقياس:

تم إعداد هذه الآداة بغرض استخدامها في تحديد مستوي مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٤ :٩) سَنوات . حيث لا توجد آداة مِصرية لقياس مهارات المُحادثة الشَفهية (في حُدود علم الباحثة) ، ويتم استخدام هذا المِقياس في التقييم القَبلي والبَعدي والتتبعي للبحث الحالي . وأثناء إعداد المِقياس رُوعِيت الاجراءات التالية :

- الاطلاع على التراث السيكولوجي والدراسات المُتاحة العَربية والأَجنبية في مَجال قِياس مَهارات المُحادثة الشَفهية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .
- وفي ضوء الإطار النظري والمقاييس السَابقة ، خَلُصَت الباحثة إلى تحديد (٤) أبعاد لمهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، تتضمن عَددًا من العبارات وعددًا من الاستجابات ، ومن ثم وَضْعت الباحثة تَعريفًا إجرائيًا لمهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، وأيضًا لكل بُعد على حدة ، والتي تمثلت كالتالي : مستوي مهارات ما قبل المُحادثة الشَفهية ، ومستوي مَهارات توظيف المُفردات اللُغوية ، ومُستوي مَهارات بِناء الجُملة ، ومُستوي مَهارات الحِوار والمُحادثة.

وصف المقياس :

يتكون المقياس من (١٦٠) عِبارة مُوزعة على أَربعة أَبعاد كما هومُبين في الجَدول التالى:

جَدول (7)

مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي وتوزيع العبارات في كل بُعد

م	الأبعاد	عدد العبارات	الدرجة	
			العظمى	الصغرى
١	مستوى مهارات ما قبل المحادثة الشفهية	٢٤	٤٨	٠
٢	مستوي مهارات توظيف المفردات اللغوية	٥٢	١٠٤	٠
٣	مستوى مهارات بناء الجملة	٦٠	١٢٠	٠
٤	مستوى مهارات الحوار والمحادثة	٢٤	٤٨	٠
	الدرجة الكلية	١٦٠	٣٢٠	٠

يتضح من الجدول السابق أن المقياس فى صُورته النِهائية يتكون من (٤) أبعاد يَندرج تحت كلٍ منها مَجموعة من المُفردات ، تقيس مُستوى مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي وهي : مستوي مهارات ما قبل المُحادثة الشَفهية ، ومستوى مهارات توظيف المُفردات اللُغوية ، ومستوى مَهارات بِناء الجُملة ، ومُستوى مَهارات الحِوار والمُحادثة . ويتم الإجابة عن مفردات المِقياس في ضُوء المَطلوب من كل سُؤال ، ويتم تطبيق المقياس على الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي من عمر(٤ : ٩) سنوات بصورة فردية .

الخَصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا : **صدق المقياس:Validity**

وللتأكد من صِدق المقياس الحَالى قامت البَاحثة بالإعتماد على بعض الطرق الوصفية والإحصائية التالية.

١- الصِدق الظاهري (صِدق المحكمين):

ويختص بالمظهر العَام أو الصُورة الخَارجية للأداة من حيث نوع البنود وكيفية صِياغتها ومدى وضوحها وبمدى دِقة تَعليمات الأداة ودرجة ما تتمتع به من موضوعية ، وفي هذا الإطار قامت الباحثة بالاعتماد على رأي المُحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بالجامعات المِصرية (عين شمس – بني سويف –الزقازيق – أسيوط) الذين اتفقوا على أن عبارات المقياس مُتصلة وتنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها إلى جانب ما أسفر عنه التجريب المبدئي من وضوح العِبارات وقدرتها على التمييز بين استجابات المفحوصين ، وقد أخذت الباحثة العِبارات التي كان عليها نِسبة اتفاق ٨٠% فأعلى. هذاما اقترح المُحكمون بعد التَعديلات.

وبفحص المرغوبية الإجتماعية لهذا المِقياس والتي ترتبط بالجوانب الشخصية للمَفحوص ، وذلك من خلال حصر آراء المحكمين علي مقياس (مهارات المُحادثة الشَفهية) ؛ اتفق المحكمين علي أن هذا المقياس لا يمس سمات وِجدانية في شخصية الفرد ، كما كانت نسبة المحكمين علي بعض عبارات هذا المقياس لا تتعدي المرغوبية الإجتماعية لها عن ٢ % .

٢- صِدق المفردات :

تم حساب صِدق مُفردات مقياس مهارات المُحادثة الشفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي عن طريق حساب مُعامل الارتباط بين درجة المُفردة والدَرجة الكُلية للمَهارة التي تنتمي إليها المُفردة بعد حذف دَرجة المُفردة من الدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وذلك باعتبار بقية مُفردات المَهارة مَحكًا للمُفردة (الاتساق الداخلي) ، ووجد أن جميع مُعاملات الارتباط دَالة إحصائيًا ، واستخرجت مُستويات الدلالة الإحصائية ، وذلك كما هو موضح بالجدول (8).

جَدول (8)
مُعاملات الارتباط بين درجات المُفردات والدرجات الكلية لمِقياس مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي (ن= ٦٠ طفلًا)

البعد الاول: مهارات ما قبل المحادثة الشفهية				البعد الثاني : مهارات توظيف المفردات اللغوية			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٤٢	١٩	**٠,٦٩٣	٢٥	**٠,٥٦١	٤٣	**٠,٤٥٥	٦١	**٠,٧٠١
٢	**٠,٦٩١	٢٠	**٠,٤٣٣	٢٦	**٠,٧٢٧	٤٤	**٠,٤٤٣	٦٢	*٠,٤٥٦
٣	**٠,٧٧٢	٢١	**٠,٧٢٨	٢٧	**٠,٧٨٣	٤٥	**٠,٧٠٣	٦٣	**٠,٧٧٧
٤	**٠,٦٩٣	٢٢	**٠,٦٧٦	٢٨	**٠,٦٩٣	٤٦	*٠,٥٢٣	٦٤	**٠,٧٨٧
٥	**٠,٤٣٣	٢٣	**٠,٥٦١	٢٩	**٠,٤٩٥	٤٧	**٠,٧٥٦	٦٥	*٠,٤٤٨
٦	**٠,٧٢٨	٢٤	**٠,٧٢٧	٣٠	**٠,٥٨٣	٤٨	**٠,٦٤٢	٦٦	**٠,٧٢٥
٧	**٠,٦٧٦			٣١	**٠,٧٨٣	٤٩	**٠,٦٩١	٦٧	**٠,٨١٦
٨	**٠,٥٦١			٣٢	**٠,٦٩٣	٥٠	**٠,٧٧٢	٦٨	**٠,٦٧٣
٩	**٠,٧٢٧			٣٣	**٠,٤٩٥	٥١	**٠,٤٩٩	٦٩	**٠,٥٨٢
١٠	**٠,٧٨٣			٣٤	**٠,٥٦١	٥٢	**٠,٥٦١	٧٠	**٠,٤٨١
١١	**٠,٦٩٣			٣٥	**٠,٧٢٧	٥٣	**٠,٦٧٦	٧١	**٠,٦٩٣
١٢	**٠,٤٩٥			٣٦	**٠,٧٨٣	٥٤	**٠,٥٦١	٧٢	**٠,٤٩٥
١٣	**٠,٥٨٣			٣٧	**٠,٦٩٣	٥٥	**٠,٧٢٧	٧٣	**٠,٥٨٣
١٤	**٠,٧٨٣			٣٨	**٠,٤٩٥	٥٦	**٠,٧٨٣	٧٤	**٠,٧٨٣
١٥	**٠,٦٩٣			٣٩	**٠,٥٨٣	٥٧	**٠,٦٩٣	٧٥	**٠,٦٩٣
١٦	**٠,٤٩٥			٤٠	**٠,٧٨٣	٥٨	**٠,٤٩٥	٧٦	**٠,٤٩٥
١٧	**٠,٥٨٣			٤١	**٠,٦٩٣	٥٩	**٠,٥٨٣		
١٨	**٠,٧٢٨			٤٢	**٠,٤٩٥	٦٠	**٠,٧٨٣		
البعد الرابع : مهارات الحوار والمحادثة				البعد الثالث : مهارات بناء الجملة			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١٣٧	**٠,٥٧٤	١٥٧	**٠,٦٦٦	٧٧	**٠,٧٢٧	٩٧	**٠,٥٠٠	١١٧	**٠,٥٤٣
١٣٨	*٠,٦٣٣	١٥٨	**٠,٥٩٩	٧٨	**٠,٧٨٣	٩٨	*٠,٣٩٧	١١٨	*٠,٣٩٧
١٣٩	**٠,٦١١	١٥٩	**٠,٧١٢	٧٩	**٠,٦٩٣	٩٩	**٠,٧٩٦	١١٩	*٠,٧٥٩
١٤٠	*٠,٤٧٣	١٦٠	**٠,٧٤٤	٨٠	**٠,٤٩٥	١٠٠	**٠,٦٥٨	١٢٠	**٠,٦٠٤
١٤١	**٠,٧٧٧			٨١	**٠,٥٨٣	١٠١	*٠,٤٨٩	١٢١	*٠,٤٢٦

١٤٢	**٠,٤٩١			٨٢	**٠,٧٨٣	١٠٢	**٠,٥٥٦	١٢٢	**٠,٦٢٦
١٤٣	**٠,٨١١			٨٣	**٠,٦٩٣	١٠٣	**٠,٨٠٤	١٢٣	**٠,٧٣٦
١٤٤	**٠,٥٣٢			٨٤	**٠,٤٩٥	١٠٤	**٠,٧٤٨	١٢٤	**٠,٧٣٣
١٤٥	**٠,٦٩٣			٨٥	**٠,٥٦١	١٠٥	**٠,٥٤٥	١٢٥	**٠,٥٤٧
١٤٦	**٠,٧١١			٨٦	**٠,٧٢٧	١٠٦	**٠,٤٩٩	١٢٦	**٠,٤٣٥
١٤٧	**٠,٧٢٧			٨٧	**٠,٧٢٧	١٠٧	**٠,٧٢٧	١٢٧	**٠,٧٢٧
١٤٨	**٠,٧٨٣			٨٨	**٠,٧٨٣	١٠٨	**٠,٧٨٣	١٢٨	**٠,٧٨٣
١٤٩	**٠,٦٩٣			٨٩	**٠,٦٩٣	١٠٩	**٠,٦٩٣	١٢٩	**٠,٦٩٣
١٥٠	**٠,٤٩٥			٩٠	**٠,٤٩٥	١١٠	**٠,٤٩٥	١٣٠	**٠,٤٩٥
١٥١	**٠,٥٨٣			٩١	**٠,٥٨٣	١١١	**٠,٥٨٣	١٣١	**٠,٥٨٣
١٥٢	**٠,٧٨٣			٩٢	**٠,٧٨٣	١١٢	**٠,٧٨٣	١٣٢	**٠,٧٨٣
١٥٣	**٠,٦٩٣			٩٣	**٠,٦٩٣	١١٣	**٠,٦٩٣	١٣٣	**٠,٦٩٣
١٥٤	**٠,٤٩٥			٩٤	**٠,٤٩٥	١١٤	**٠,٤٩٥	١٣٤	**٠,٤٩٥
١٥٥	**٠,٥٦١			٩٥	**٠,٥٦١	١١٥	**٠,٥٦١	١٣٥	**٠,٥٦١
١٥٦	**٠,٧٢٧			٩٦	**٠,٧٢٧	١١٦	**٠,٧٢٧	١٣٦	**٠,٧٢٧

* دَال عند مستوي ٠,٠٥ ،** دال عند مستوي٠,٠١

يتضح من الجدول (8) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا.

ثانيًا : ثَبات المقياس:Reliability

تَم تِطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية(المكونة من ٦٠ طفلًا), وحُسب الثبات كما يلي:

(ا)معامل ألفا كرونباخ

حُسب معامل ألفا للبعد، وحُسبت معاملات ألفا(مع حذف درجة المفردة), والنتائج كما يلي:

جدول (9)
مُعاملات ألفا (كرونباخ) لمقياس مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي
(ن= ٦٠ طفلًا)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٩٦	٤١	٠.٦١٣	٨١	٠.٥٧٥	١٢١	٠.٥٣٣
٢	٠.٥٦٩	٤٢	٠.٥٢٦	٨٢	٠.٧١١	١٢٢	٠.٦٦٦
٣	٠.٦٨١	٤٣	٠.٥٠٠	٨٣	٠.٥٢٣	١٢٣	٠.٦٩٥
٤	٠.٥٠٧	٤٤	٠.٥٨٧	٨٤	٠.٦٤٢	١٢٤	٠.٦٩٤
٥	٠.٥٣٠	٤٥	٠.٦١٠	٨٥	٠.٥٤٣	١٢٥	٠.٦١٣
٦	٠.٦٨٨	٤٦	٠.٦٢٦	٨٦	٠.٦٣٢	١٢٦	٠.٥٢٦
٧	٠.٦٨٠	٤٧	٠.٦١٣	٨٧	٠.٧٤٣	١٢٧	٠.٧٠٠
٨	٠.٤٥٦	٤٨	٠.٧٢٦	٨٨	٠.٥٧٠	١٢٨	٠.٦٨٧

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٩	٠.٦٢٨	٤٩	٠.٧٠٠	٨٩	٠.٦٢٢	١٢٩	٠.٦١٠
١٠	٠.٦٣٠	٥٠	٠.٦٨٧	٩٠	٠.٥١٣	١٣٠	٠.٤٢٦
١١	٠.٥٤٩	٥١	٠.٥١٠	٩١	٠.٥٦٣	١٣١	٠.٦٧٥
١٢	٠.٤٤٣	٥٢	٠.٦٢٦	٩٢	٠.٦٩٩	١٣٢	٠.٧٠١
١٣	٠.٥٢٧	٥٣	٠.٦٣٠	٩٣	٠.٥٨٦	١٣٣	٠.٦٤١
١٤	٠.٦٣٦	٥٤	٠.٦٨٨	٩٤	٠.٥٤٦	١٣٤	٠.٥٦٣
١٥	٠.٥٣٥	٥٥	٠.٦٨٠	٩٥	٠.٦٣٢	١٣٥	٠.٥٧٣
١٦	٠.٥٩٩	٥٦	٠.٦٥٦	٩٦	٠.٦٧٦	١٣٦	٠.٦٣٤
١٧	٠.٤٩٧	٥٧	٠.٦٢٨	٩٧	٠.٥٨١	١٣٧	٠.٧٠٨
١٨	٠.٦٩٩	٥٨	٠.٥٣٠	٩٨	٠.٤١٧	١٣٨	٠.٥٧٨
١٩	٠.٥٧٣	٥٩	٠.٤٤٩	٩٩	٠.٦١١	١٣٩	٠.٥٨٠
٢٠	٠.٥٢٥	٦٠	٠.٦٤٣	١٠٠	٠.٥٧٥	١٤٠	٠.٤٩٣
٢١	٠.٧١٧	٦١	٠.٧٢٧	١٠١	٠.٥٣٣	١٤١	٠.٦٣٢
٢٢	٠.٧٥١	٦٢	٠.٥٣٠	١٠٢	٠.٤٩٣	١٤٢	٠.٥٥٣
٢٣	٠.٦٠٠	٦٣	٠.٦٨٨	١٠٣	٠.٧٥١	١٤٣	٠.٧٣٠
٢٤	٠.٦٩٩	٦٤	٠.٦٨٠	١٠٤	٠.٦٦٦	١٤٤	٠.٦٨٨
٢٥	٠.٦٧٥	٦٥	٠.٤٥٦	١٠٥	٠.٦٣٠	١٤٥	٠.٦٨٠
٢٦	٠.٧١١	٦٦	٠.٦٢٨	١٠٦	٠.٤٨٨	١٤٦	٠.٦٥٦
٢٧	٠.٥٢٣	٦٧	٠.٧٣٠	١٠٧	٠.٦٨٠	١٤٧	٠.٦٢٨
٢٨	٠.٧٤٢	٦٨	٠.٦٤٩	١٠٨	٠.٦٥٦	١٤٨	٠.٦٣٠
٢٩	٠.٤٤٣	٦٩	٠.٤٤٣	١٠٩	٠.٦٢٨	١٤٩	٠.٦٤٩
٣٠	٠.٥٣٢	٧٠	٠.٤٢٧	١١٠	٠.٤٣٠	١٥٠	٠.٤٤٣
٣١	٠.٦٤٣	٧١	٠.٦٣٠	١١١	٠.٤٤٩	١٥١	٠.٥٢٧
٣٢	٠.٥٧٠	٧٢	٠.٤٨٨	١١٢	٠.٧٤٣	١٥٢	٠.٧٤٣
٣٣	٠.٤٢٢	٧٣	٠.٤٨٠	١١٣	٠.٦٢٧	١٥٣	٠.٥٣٢
٣٤	٠.٥١٣	٧٤	٠.٦٥٦	١١٤	٠.٥٤٣	١٥٤	٠.٧٤٣
٣٥	٠.٦٦٣	٧٥	٠.٦٢٨	١١٥	٠.٥٣٢	١٥٥	٠.٥٧٠
٣٦	٠.٧٩٩	٧٦	٠.٤٣٠	١١٦	٠.٧٤٣	١٥٦	٠.٧٢٢
٣٧	٠.٥٨٦	٧٧	٠.٦٤٩	١١٧	٠.٥٧٠	١٥٧	٠.٥٩٣
٣٨	٠.٥٤٦	٧٨	٠.٦٤٣	١١٨	٠.٤٢٢	١٥٨	٠.٥٦٣
٣٩	٠.٦٣٢	٧٩	٠.٧٢٧	١١٩	٠.٧١٣	١٥٩	٠.٦٨٨
٤٠	٠.٦٧٦	٨٠	٠.٤٨٠	١٢٠	٠.٥٦٣	١٦٠	٠.٦٨٠
معامل ألفا للمقياس ككل = ٠.٧٨٩							

يتَضح من الجَدول (٩)أن جَميع مُعاملات ألفا(مع حَذف درجة المفردة) أقل من أو تساوي مُعامل ألفا للمقياس .

(ب) ثَبات الأبعاد: تم حِساب مُعاملات الارتباط بين درجات الأَبعاد والدرجة الكلية للمقياس, والنتائج كما يلي:

جدول (10)
مُعاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي (ن= ٦٠ طفلًا)

الأبعاد	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
البُعد الأول	٠.٦٩٦**
البُعد الثاني	٠.٧١٠**
البُعد الثالث	٠.٥٨٨**
البُعد الرابع	٠.٦٥٣**

* دال عند مستوي ٠,٠٥** دال عند مستوي ٠١.

يتضح من الجدول (10) أن جميع مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًا, مما يدل على ثبات جميع الأبعاد.

(ج) الثَبات الكُلي للمقياس بالتجزئة النصفية:

تَم حِساب الثبات للمقياس ككل بِطريقة التجزئة النصفية ، وكانت النتائج على النحو التالي:

(١) مُعامل الثبات للمقياس بمعادلة سبيرمان/ براون = ٠,٧٨٨
(٢) مُعامل الثبات للمقياس بمعادلة جتمان = ٠,٧٧٩

وهذه القيم لمُعاملات الثبات بطريقتي: سبيرمان / براون ، و جتمان قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس ككل.

ثالثًا : الإتساق الداخلي:

تم حساب مُعاملات الارتباط بين درجات المُفردات والدَرجات الكلية للمقياس، والنتائج كما يلي:

جَدول (11)
مُعاملات الارتباط بين درجات المُفردات والدرجات الكلية
لمقياس مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي(ن= ٦٠ طفلًا)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٠٧**	٣٦	٠.٦٤٤**	٧١	٠.٦٤٤**	١٠٦	٠.٤٩٢**	١٤١	٠.٦٤٣**
٢	٠.٥٢٦*	٣٧	٠.٥٦٠**	٧٢	٠.٥٦٠**	١٠٧	٠.٧٨٣**	١٤٢	٠.٦٠٠**
٣	٠.٦٤٧	٣٨	٠.٥١٩**	٧٣	٠.٥١٩**	١٠٨	٠.٦٢٢*	١٤٣	٠.٦٦٦
٤	٠.٦٠٠	٣٩	٠.٧٧١**	٧٤	٠.٦٧١**	١٠٩	٠.٥٨١**	١٤٤	٠.٦٥٦**
٥	٠.٦١٧**	٤٠	٠.٦٦٦**	٧٥	٠.٦٦٦**	١١٠	٠.٤٤٢*	١٤٥	٠.٦٩٤**

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٦	٠.٥٥٥**	٤١	٠.٧٣٩**	٧٦	٠.٤٣٩**	١١١	٠.٥٢٠*	١٤٦	٠.٥٧١**
٧	٠.٦٧٤**	٤٢	٠.٥٣٣	٧٧	٠.٦٣٣	١١٢	٠.٧١١**	١٤٧	٠.٦٤٤**
٨	٠.٤٤٦*	٤٣	٠.٥٧٧**	٧٨	٠.٧٧٧**	١١٣	٠.٦٩١**	١٤٨	٠.٥٩٣**
٩	٠.٥٣٨*	٤٤	٠.٤٩٩**	٧٩	٠.٦٩٩**	١١٤	٠.٦٤٤**	١٤٩	٠.٦١١**
١٠	٠.٦٤١**	٤٥	٠.٦٩٤**	٨٠	٠.٤٩٤**	١١٥	٠.٥٦٠**	١٥٠	٠.٤٢٢
١١	٠.٥٤٧**	٤٦	٠.٦٥٠*	٨١	٠.٤٥٠*	١١٦	٠.٥١٩**	١٥١	٠.٥٩٨**
١٢	٠.٥٨٦**	٤٧	٠.٦٤٤**	٨٢	٠.٦٤٤**	١١٧	٠.٥٧١**	١٥٢	٠.٦٤٩**
١٣	٠.٥٨٦**	٤٨	٠.٦٦٠**	٨٣	٠.٥٦٠**	١١٨	٠.٥٦٦**	١٥٣	٠.٥٤٢**
١٤	٠.٦٥٧**	٤٩	٠.٧١٩**	٨٤	٠.٥١٩**	١١٩	٠.٧٣٩**	١٥٤	٠.٤٤٢**
١٥	٠.٥٤٤**	٥٠	٠.٦٧١**	٨٥	٠.٦٧١**	١٢٠	٠.٥٣٣	١٥٥	٠.٥٤٩**
١٦	٠.٥٤٤*	٥١	٠.٥٦٦**	٨٦	٠.٦٦٦**	١٢١	٠.٥٧٧**	١٥٦	٠.٨٤٣**
١٧	٠.٥٤٢*	٥٢	٠.٦٣٩**	٨٧	٠.٧٣٩**	١٢٢	٠.٦٩٩**	١٥٧	٠.٥٥٩**
١٨	٠.٧٢١**	٥٣	٠.٦٣٣	٨٨	٠.٥٣٣	١٢٣	٠.٦٩٤**	١٥٨	٠.٤٢٧*
١٩	٠.٦٦٦**	٥٤	٠.٦٧٧**	٨٩	٠.٦٧٧**	١٢٤	٠.٥٥٠*	١٥٩	٠.٧٢٢**
٢٠	٠.٦٣١**	٥٥	٠.٦٩٩**	٩٠	٠.٤٩٩**	١٢٥	٠.٥٩٠*	١٦٠	٠.٥٩١**
٢١	٠.٧٣٢**	٥٦	٠.٦٩٤**	٩١	٠.٦٩٤**	١٢٦	٠.٥٢١		
٢٢	٠.٦٥٤**	٥٧	٠.٥٥٠*	٩٢	٠.٥٥٠*	١٢٧	٠.٦٩٩**		
٢٣	٠.٥٥٥**	٥٨	٠.٦٤٤**	٩٣	٠.٦٤٤**	١٢٨	٠.٧٣٢**		
٢٤	٠.٥٤٣**	٥٩	٠.٤٦٠**	٩٤	٠.٥٦٠**	١٢٩	٠.٦٧٥**		
٢٥	٠.٦٤٤**	٦٠	٠.٥١٩**	٩٥	٠.٥٩٠**	١٣٠	٠.٤٥٠*		
٢٦	٠.٦٦٠**	٦١	٠.٧٧١**	٩٦	٠.٦٧١**	١٣١	٠.٦٤٤**		
٢٧	٠.٥١٩**	٦٢	٠.٦٠٦**	٩٧	٠.٦٦٦**	١٣٢	٠.٦٦٠**		
٢٨	٠.٨٧١**	٦٣	٠.٧٣٩**	٩٨	٠.٥٣٩**	١٣٣	٠.٥٦٩**		
٢٩	٠.٤٦٦**	٦٤	٠.٦٣٣	٩٩	٠.٦٣٣	١٣٤	٠.٦٧١**		
٣٠	٠.٥٣٩**	٦٥	٠.٤٧٧**	١٠٠	٠.٥٧٧**	١٣٥	٠.٦٦٦**		
٣١	٠.٦٣٣	٦٦	٠.٥٩٩**	١٠١	٠.٤٩٩**	١٣٦	٠.٦٣٩**		
٣٢	٠.٥٧٧**	٦٧	٠.٧٩٤**	١٠٢	٠.٤٩٤**	١٣٧	٠.٧٣٠		
٣٣	٠.٤٩٩**	٦٨	٠.٦٥٠*	١٠٣	٠.٧٥٠*	١٣٨	٠.٥٧٧**		
٣٤	٠.٥٩٤**	٦٩	٠.٥٣٩**	١٠٤	٠.٧٧١**	١٣٩	٠.٤٩٩**		
٣٥	٠.٥٥٠*	٧٠	٠.٤٣٣	١٠٥	٠.٦٦٦**	١٤٠	٠.٥٣٩**		

* دَال عند مستوي ٠,٠٥** دال عند مستوي ٠١. ٠

يَتضح من الجدول (11) أن جَميع مُعاملات الارتباط دَالة إحصائيًا .

ومن الإجراءات السَابقة تأكد ثَبات وصِدق مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي وصَلاحيته للاستخدام في البحث العلمي.

تَصحيح المقياس

اِعتمدت طَريقة التصحيح على وضع الدرجات (٢ او ١ أو صفر) حَسب اجابة المفحوص على بنود الاختبار ، وذلك في كل مفردة من مُفردات المقياس. وبذلك نجد أن درجة الطفل قد تتراوح ما بين (٠ – ٣٢٠) درجة في المقياس ككل. ويتم جَمع درجات كل مهارة على حدة للحصول على الدرجة الكلية لمهارات المُحادثة الشَفهية ، وقد تم حساب المئينيات للمِقياس لمَعرفة دَلالة الدَرجة الكلية التى يحصل عليها الطفل ذوي اضطراب اللغة النمائي في المقياس كالتالى : أقل من (٨٠) درجة يكون مستوى مهارات المُحادثة الشَفهية ضَعيف ، الدرجة من (٨١ – ١٦٠) يكون مُستوى مهارات المُحادثة الشَفهية متوسط ، الدرجة من (١٦١ – ٢٤٠) يكون مستوى مهارات المُحادثة الشَفهية مُرتفع ، الدرجة أكبر من (٢٤٠) يكون مستوى مَهارات المُحادثة الشَفهية مُرتفع جِدًا.

[ج] البِرنامج التدريبي . { إعداد:الباحثة } .

بَعد مُراجعة الأُطر النَظرية التى اهتمت بكيفية إعداد وتَصميم البرامج للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، ومُراجعة الدراسات السَابقة التى اهتمت بتنمية استخدام السِياق اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي وكذلك التي اهتمت بتنمية مهارات المُحادثة الشَفهية ، قَامت الباحثة باعداد جَلسات البرنامج التدريبي القائم على الوظائف التنفيذية لتنمية استخدام السِياق اللفظي في تحسين مهارات المُحادثة الشَفهية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي من (٤ – ٦) سنوات .

١- الهَدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية استخدام السِياق اللفظي في تَحسين مَهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي من (٤ - ٦) سنوات ، وذلك باستخدام الوظائف التنفيذية .

٢- أُسس البرنامج :

- تم بناء البِرنامج على أُسس عِلمية من خِلال الدِراسات السَابقة والإطار النظري والإطلاع على البرامج التى اهتمت بتنمية استخدام السِياق اللَفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .
- تَم وَضع تَصور مَبدئي للإطار العام للبِرنامج المُستخدم , بحيث يتضمن الأهداف والفئة المُستهدفة بالإضافة إلى مُحتوى الأنشطة التدريبية والمَهام المُقترحة للأهداف الفَرعية .
- تم استخدام عِدة استراتيجيات لترجمة أهداف البِرنامج إلى سُلوكيات وممارسات .

٣- الفَنيات المُستخدمة في البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية استخدام السياق اللفظي لتحسين مهارات المحادثة الشفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي (٤-٦) سَنوات ، وعلى ذَلك يمكن الإعتماد على فنيات النَظرية السُلوكية عِند تَنفِيذ البِرنامج ، ومن هذه الفنيات :

- **التَدعيم أو التعزيز :** ويقصد به تدعيم السُلوك عن طريق الاثابة ماديًا أو معنويًا ، وذلك لتثبيت السُلوك المَرغوب وتكراره ، فالتعزيز الايجابي يعزز من أداء الطفل وقيامه بباقي الأنشطة ،

وعندما يُخطىء الطِفل يتم تَوجيهه بالطريقة الصَحيحة بدون عِقاب أو تَوبيخ قد يُؤثر بالسَلب عليه (زهران ، ٢٠٠٣).

- **الحِوار والمُناقشة :** يتم التركيز فيها علي ما يقوله الطِفل أكثر من تَمثيل الطفل لسُلوك ما ، حيث تُتِيح للطِفل التَحدث وابداء الرأي والمُشاركة في الحِوار والمُناقشة فيما يستمع له ، مما يُتِيح له الفُرصة أن يتحدث دُون خَجَل أَو خَوف ، ويُعبر عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه بِحُرية وطلاقة (طعيمة ، ٢٠١٥) .
- **الاسترخاء:** هي عِبارة عن تمارين ذات أسلوب خاص ، تؤدي الي التخلص من التوتر العضلي ، ويتم الاسترخاء في عدة جلسات أو بداية كل جلسة ، والاسترخاء هو تدريب الطفل علي ضبط اعصابه واعطائها فرصة للاسترخاء ، فأثناء الاسترخاء يمكن للطفل ان يفكر بمشاعر سارة تبعث علي الشعور بالهدوء ، وهذا ما يسمي بالتخيل الايجابي ، مما يساعد الطفل علي خفض القلق والتوتر (الزريقات ، ٢٠١٨) .
- **النَمذجة**: تقوم النمذجة على استخدام المُلاحظة والتقليد والتدعيم كخطوات لتعديل السلوك ، وبالتالي يتعلم الطفل بتقليد النموذج سواء كان هذا النموذج الذي يتم عَرضه من جانب الآباء أو المُعلمين أو الأقران أو الوسائط التربوية الأخرى (العدل ، ٢٠٠٠).
- **لعب الدور :** إن فنية لعب الدور من الفنيات ذات الأثر الإيجابي بالنسبة للأطفال بشكل عام والأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي بشكل خاص, حيث يترك للطفل حرية اتخاذ أي دور سواء كان لشخصية واقعية مثل طفل بمدرسة, أو خيالية مثل الأب أو الأم, ومن هنا يمكن أن نقيس تقدم الطفل من خلال مايقوم به من أدوار ، شريطة أن يكون المكان الذي يتم التدريب فيه مُمْتعًا للطفل وأن يكون شُركاؤه مِمَن يُحبهم (العتوم ، ٢٠١٤) .
- **السلوك التوكيدي :** هي قُدرة الشَخص علي التَعبير بشكل مُلائم عن انفعالاته ، سَواء كانت بالاتجاه الايجابي أَو السلبي دُون خَوف من الآخرين ، واقناع الآخرين والتأثير فيهم والتأثر بهم (عارف الدين ، ٢٠١٨) .
- **العَصف الذِهني :** هو أحد أساليب الإبداع الجَماعي حيث تحاول المجموعة إيجاد حل لمُشكلة ما عن طريق تَجميع قَائِمة من الأفكار والحُلول التي يساهم بها أفراد المجموعة بشكل عفوي (بلعيد ، ٢٠٠٤) .
- **التَغذية الرَاجعة :** هي تَعبير لَفظي مُبَاشر يُقدَم لأفراد المجموعة بعد اتمام نشاط مُعين ، وهي نوعان تغذية راجعة ايجابية وهي تهدف لتعزيز الإجابة الصَحيحة وتشجع الأفراد للإستمرار عليها ، أما النوع الثاني فهي التغذية الراجعة التصحيحية فيتم فيها تعديل الاستجابة الخاطئة مع إعطاء مُقترحات بِهدف الحُصول علي الاستجابة الصَحيحة والاستمرار عليها (الزيقات ، ٢٠١٨) .
- **الواجب المنزلي :** يهدف إلي نقل وتعميم تغيرات الطفل الإيجابية الجديدة إلى المواقف الحياتية ، لكي تُقوي أفكاره ومعتقداته الجديدة ، ويتم ذلك بتشجيعه علي تنفيذ الواجبات المنزلية ، والتي تُعد بطريقة خاصة حيث تكون مُرتبطة بأهداف الجَلسات ، والواجب المَنزلي من اجراءات الجَلسة فتقوم الباحثة بِتوجيه وَلي الأَمر لِمُتابعة الطِفل ، وتَطبيق الأنشطة والأهداف التي تناولها

الطفل داخل الجلسات ، وذلك لتطبيقها علي الطفل ومُراجعتها له بالمنزل ، وقبل بِداية الجلسة التالية يتم مُراجعة الواجب والتأكد من اتقان الطفل للهدف مع تقديم التعزيز المناسب (الغانمي ، ٢٠٠٣) .

٤- **مُدة البرنامج :** أَربعة أَشهر علي مَدار الفصل الدِراسِي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٢- ٢٠٢٣).

٥- **طَريقة تنفيذ البرنامج :**

- تم تَطبيق مِقياس استخدام السِياق اللّفظي ومِقياس مَهارات المُحادثة الشَفهية على أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي قبل تطبيق البرنامج .
- ثم تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبيى القائم على الوظائف التنفيذية بواقع أربع جَلسات أُسبوعيًا.

٦- **تَقييم البرنامج :**

- تم تَطبيق مقياس استخدام السِياق اللّفظي ومقياس مَهارات المُحادثة الشَفهية على أفراد المَجموعة التَجريبية من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي بعد تطبيق البرنامج ، كما تم حِساب الفرق بين القِياسين القبلي والبعدي . كما تَم إعادة تَطبيق المِقياسين على عينة الدِراسة بَعد شَهر للوقوف على ثبَات تأثير البرنامج على أفراد العينة .

جَلسات البرنامج :

جَدول (12)

مُلخص جَلسات برنامج التدريب القَائم الوظائف التنفيذية لتنمية استخدام السِياق اللّفظي في تحسين مَهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي

وحدات البرنامج	عدد الجلسات		الهدف من الجلسة	الأنشطة	الفنيات	الأدوات
المرحلة الأولى: التعارف والتهيئة	(٢)جلسة (١ – ٢) زمن الجلسة ٣٥ دقيقة		– التعارف بين الباحثة والاطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي. – خلق جو من الألفة والمودة . -يتعرف الأطفال علي بعضهم البعض ويذكر كل طفل اسم صديقه . -يتعرف الاطفال علي البرنامج والانشطة والتدريبات الموجودة به .	– غناء . -استماع للموسيقي	– التعزيز – النمذجة -الحوار والمناقشة .	– حلوي – كمبيوتر – ألعاب
المرحلة الثانية: مرحلة التدريب	(٤٢) جلسة (٣: ٤٤)	(٣ : ٨) تنمية السياق الصوتي خلال مرحلة	- يميز بين الاصوات المختلفة (حيوانات .... الخ) - يتعرف علي اصوات الحروف واشكالها - يربط بين شكل الحرف وصوته	-تدريب الطفل علي التعرف علي الصوت من الناقص	– التعزيز -النمذجة – الحث – تحليل المهمة	- حلوى – صور للحروف والحيوانات

وحدات البرنامج	عدد الجلسات		الهدف من الجلسة	الأنشطة	الفنيات	الأدوات
	زمن الجلسة ٤٠ دقيقة	ضبط التثبيط	- يميز بين اصوات الحروف المتشابهة واشكالها المختلفة	خلال سياق الكلمة . مثال : ال...لام عليكم ...باح الخير	-التصحيح المباشر للاخطاء -التنظيم -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	والطيور . ..الخ -حروف مجسمة -لوحة وبرية ولوحة مغناطيس يية واحرف ممغنطة
		(١٤:٩) تنمية التوافق السياقي خلال مرحلة المرونة المعرفية	– يقسم الجملة الى كلمات . -يجزأ الكلمة الى مقاطع صوتية -يحلل الكلمة الي اصوات -التدريب على التعرف والتسمية للمجموعات الضمنية . – التدريب على التعرف على الافعال من خلال الصور والكروت الملونة . -يدمج اصواتًا ليكون كلمات -يصنف الاشكال المختلفة وفقًا للشكل -يستبدل أصواتًا بالكلمة للحصول علي كلمة جديدة	– ايجاد الصفة التي تساعد علي الترابط والتوافق الضمني بين اجزاء الجملة لازالة الغموض بها -ايجاد (الضمير واسم الموصول والمفعول المطلق)التي تساعد علي الترابط والتوافق الضمني بين اجزاء الجملة لازالة الغموض بها .	– النمذجة -التعزيز – الحث والتلقين – التوجيه -تحليل المهمة -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	- صلصال-كروت مصورة – صور ملونة – CD مسجل عليها صور للمجموعات الضمنية والأفعال
		(٢٠:١٥) تنمية التوازن السياقي خلال مرحلة التخطيط والتنظيم	– التدريب على ذكر زمن الفعل من خلال سماع وصفه . -يرتب كلمات لصياغة جملة دالة علي الصورة . -يرتب اصواتًا لتكوين كلمة دالة علي الصورة .	-انشطة ايجاد التناسب بين حروف المعاني او الادوات (امام – من – أن – في – الى ....الخ) المختلفة في الجملة	– التعزيز – النمذجة – التوجيه المباشر – الحث والتلقين -تبادل الادوار -التنظيم -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	-صور ملونة - المجموعات الضمنية -CD

وحدات البرنامج	عدد الجلسات		الهدف من الجلسة	الأنشطة	الفنيات	الأدوات
	(٢١:٢٦) تنمية السياق التحويلي خلال مرحلة التخطيط والتنظيم		-يرتب صورًا وفقًا لتسلسل الاحداث . يرتب المقاطع الدالة علي الصورة من بين مجموعة من المقاطع . التدريب علي مكونات الجملة (المفرد والجمع .... الخ) .	-انشطة اختيار كلمة من العمود الاول تتناسب مع كلمة من العمود الثاني والثالث لتكون جملة مفيدة .	– التعزيز – النمذجة – التوجيه المباشر – الحث والتلقين -تبادل الادوار -التنظيم -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	صور ملونة - المجموعات الضمنية CD-
	(٢٧:٣٢) تنمية سياق الدلالة الزمنية خلال مرحلة الذاكرة العاملة		-يتذكر كلمات تبدأ بصوت حرف معين . -يتذكر كلمات تنتهي بصوت حرف معين . -يستدعي كلمات ذات سجع متماثل . -يتذكر الكلمة المحذوفة في سلسلة من الكلمات او الجمل . -يتبع الاوامر السمعية وينفذها بنفس الترتيب . -يكمل الجملة بكلمات مناسبة .	-استخدام كلمات الوعاء الزماني للفعل (غدًا – امس – الان) التي تحدد زمن الفعل في الجملة -استخدام ادوات احرف المعاني (قد – لام الابتداء – السين – سوف) - تنمية القدرة على الاستجابة الصحيحة "نعم او لا .	– التعزيز – النمذجة -التنظيم -التسميع -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	– صور – كمبيوتر – مجسمات CD-
	(٣٣:٣٨) تنمية سياق المتشابه اللفظي خلال مرحلة الطلاقة		-يدمج كلمات ليكون جملة مفيدة . -يصف احداث صورة معينة .	-التدريب علي ايجاد معاني مختلفة لنفس اللفظ .	– التعزيز – النمذجة -التنظيم -المكان والموقع – الحث والتلقين – التوجيه -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	– صور -استيكر مجسمات -حلوي

وحدات البرنامج	عدد الجلسات	الهدف من الجلسة	الأنشطة	الفنيات	الأدوات
	(٣٩:٤٤) الاثراء اللغوي خلال مرحلة الطلاقة	-يسرد قصة مسلسلة . -يجري حوار او محادثة تليفونية مع احد الاشخاص .	-التدريب علي تحديد الوقوع المشترك والمصاحب للكلمات المرتبطة ببعضها من حيث المناسبة والسياق .	– التعزيز – النمذجة -التنظيم -المكان والموقع – الحث والتلقين – التوجيه -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	– صور -استيكر مجسمات -حلوي
المرحلة الثالثة: مرحلة إعادة التدريب	(٣) جلسات (٤٥: ٤٧) زمن الجلسة ٤٥ دقيقة	– تثبيت المهارة التي تم التدريب عليها في المرحلة السابقة.	– التنظيم والتبادلية	التعزيز -التنظيم -التسميع -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	– حلوي – صور CD-
الجلسة الختامية	جلسة واحدة (٤٨) زمن الجلسة ٤٠ دقيقة	– تقديم الشكر والثناء للحالات. – تطبيق بعدي لمقياس استخدام السياق اللفظي ومقياس مهارات المحادثة الشفهية .	– الاجابة على بنود المقياس.	– التعزيز.	– هدايا – حلوى

نَتائج البحث :

تحقيقًا لأهداف البحث فقد جَرت مُعالجة بيانات البَحث إحصائيًا وفيما يلى عَرضًا لما تم التوصل إليه من نتائج .

أَولًا : اختبار صِحة الفَرض الأَول ومُناقشة نتائجه :

١- نَص الفَرض وأساسه النظري :

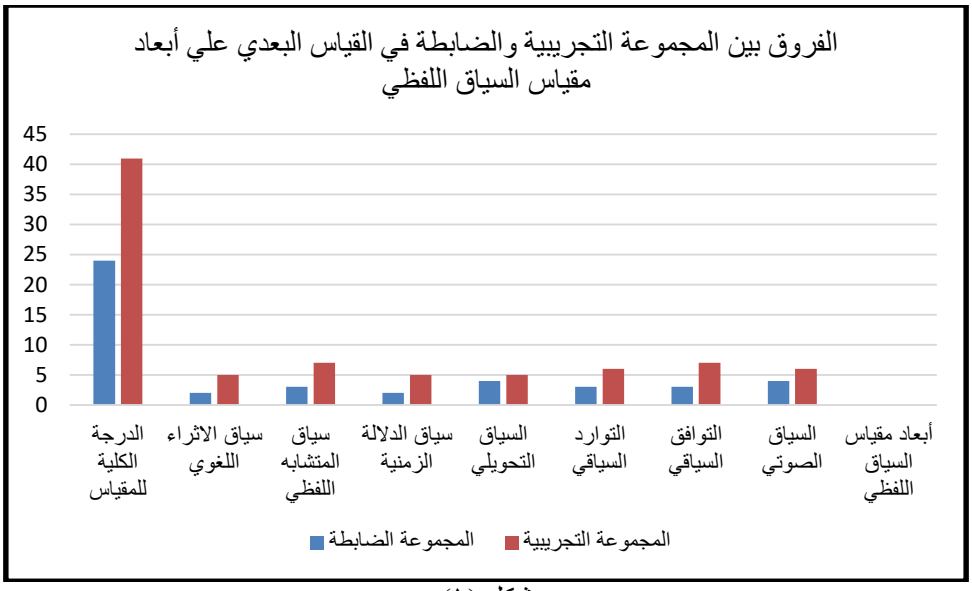
يَنُص الفَرض على أنه: **" تُوجد فُروق ذَات دَلالة إحصائية بين مُتوسطي رُتب دَرجات الأَطفال ذَوي اضطراب اللغة النمائي في المَجموعتين التَجريبية والضَابطة في القِياس البَعدي لمُستوى السِياق اللفظي (في الاتجاه الأفضل) لِصَالح المَجموعة التجريبية ".**

وللتحقق من صِحة هذا الفَرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني لدى عينتين مستقلتين ، والنتائج مُوَضَحة في الجدول التالي :

جَدول (13)
دَلالةالفروق بين متوسطي رُتب دَرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القِياس البَعدي على مِقياس السِياق اللّفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
مُستوى السِياق الصوتي	التجريبية	١٠	١٢.٩٠	١٢٩	١.٨٤٤	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٨.١٠	81		
مُستوي التوافق السياقي	التجريبية	١٠	١٢.٨٥	١٢٨.٥٠	١.٨١٩	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٨.١٥	٨١.٥٠		
مُستوي التوارد السياقي	التجريبية	١٠	١٢.٦٥	١٢٦.٥٠	١.٦٥٣	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٨.٣٥	٨٣.٥٠		
مُستوي السياق التحويلي	التجريبية	١٠	١٣.٦٥	١٣٦.٥٠	٢.٤٢٠	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٧.٣٥	٧٣.٥٠		
مُستوي سياق الدلالة الزمنية	التجريبية	١٠	١٣	130	٢.٠١٤	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٨	٨٠		
مُستوي سياق المتشابه اللفظي	التجريبية	١٠	١٢.٣٠	١٢٣	١.٤٧٧	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٨.٧٠	٨٧		
مُستوي سياق أنشطة الاثراء اللغوي	التجريبية	١٠	١٢.٦٥	١٢٦.٥٠	١.٦٥٣	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٨.٣٥	٨٣.٥٠		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٠	١٣.٨٠	١٣٨	٢.٥٠٨	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٧.٢٠	٧٢		

يتضح من الجدول (13) وجود فرق دَال إحصائيًا بين مُتوسطى رُتب الدَرجات المُكتسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القِياس البَعدي ، حيث كان الفرق دالًا عند مستوى (٠,٠١) على مِقياس السِياق اللّفظي لِصالح المجموعة التجريبية ، وبذلك يتم قَبول الفَرض الأول المُوَجَه. والشكل البياني التالي يوضح ذلك .



شكل (١)

الفروق بين مُتوسطي دَرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القِياس البَعدي علي أَبعاد مقياس السِياق اللّفظي

٢ـمُناقشة نتائج الفَرض الأَول :

أشارت نتائج الفرض الأول بوجهٍ عَام إلى حُدوث تَحسن في السِياق اللّفظي لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد المُشاركة في البرنامج التدريبي ، مُقارنة بأفراد المَجموعة الضابطة التي لم تُشارك في البرنامج التدريبي المُستخدم ، مِمَا أَشار إلى فَعالية البرنامج التدريبي لتحسين السِياق اللّفظي وتأثيره على أفراد المجموعة التجريبية (أبعاده والدَرجة الكلية له) بالمُقارنة بالمجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج .

حيث بدأت الباحثة بتحديد نقاط القوة والضعف في استخدام السِياق اللّفظي لدي كل طِفل علي حِدة للوصول إلى أقصي دَرجة من الإستفادة ، وكذلك في ضُوء ما تَم مُمَارسته من فنيات واستراتيجيات الوظائف التنفيذية خِلال مراحل مُتدرجة من الأَسهل للأَصعب ، واتاحة الفُرصة أمام المجموعة التجريبية للإشتراك في جلسات البرنامج التدريبي وتدريبهم على استخدام العديد من الفنيات مِثل النَمذجة ، التَعزيز، والتنظيم ، والحِوار والمُناقشة ، والتحليل المُباشر للأخطاء ، وتَحليل المُهمة ، والتَعرف اللفظي مِن خِلال الصور ، والتغذية الراجعة ، وآداء الواجبات المَنزلية التي تُعْطَي لَهُم ، مِمَا كان له أثر إيجابي في قُدرتهم على استخدام السِياق اللفظي التي تأثرت باصابتهم باضطراب اللغة النمائي ، وذلك على عكس المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي المستخدم . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (حسان ، ٢٠٠٠ ؛ وحسين ، ٢٠٠٨ ؛ والغانمي ، ٢٠٠٣) والتي أشارت جميعها إلى وجود تأثير إيجابي للوظائف التنفيذية في تنمية السياق اللفظي .

ومِمَا سَاعد أيضًا في تَحقيق الهَدف الإيجابى للبحث الحالي استخدام الباحثة الكمبيوتر بشكل أساسي في البرنامج ، وكذلك استخدام أدوات وألعاب مُختلفة مما أَدى لِجذب انتباه الطفل ، كما نَمَّي لديهم الوَعي بِالأَصوات مع التركيز علي الشَكل والصورة ، و كذلك تَقليد ما يسمعونه من كلماتٍ وجمل وتمييز ما يُشاهدونه والتي كانت تَختلف حَسب الهدف من الجَلسة ، فكل ما اشتملت عليه جَلسات البرنامج من أنشطة

ومُشوِقات وألعاب ومُعزِزَات ساعد في زِيادة القدرة على استخدام السِياق اللَفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي (أعضاء المجموعة التجريبية) ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍ من (الصافي ، ٢٠٠٩ ؛ والطلحي ، ٢٠٠٥) .

كما تُرجِع الباحثة التَحسن الذي طَرأ على المَجموعة التجريبية ، إلى أن البرنامج التدريبي كان يسير ضِمن خطوات معرفية تَراكمية تعمل على زِيادة وتَحسين استخدام السِياق اللَفظي لديهم ، اضافَةً إلى استخدام بعض النشاطات العِلاجية القَائِمة على ضَبط التَثبيط ، والمُراقبة الذاتية ، والمُرونَةُ المَعرفية ، والذَاكِرة العَامِلة والتي تعمل علي المساهمة الايجابية لاستعداد الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي لاستخدام السِياق اللَفظي ، وجَاءت هذه النتيجة مُتَفِقةٌ مع دِراسة كلٍ من (حسان ، ١٩٩٣ ؛ و سيف ، ٢٠٠٥ ؛ ومختار،١٩٩٨).

ثَانيًا : اختبار صِحة الفَرض الثاني ومُناقشة نَتائِجه :

١- نَص الفَرض وأَساسه النَظري :

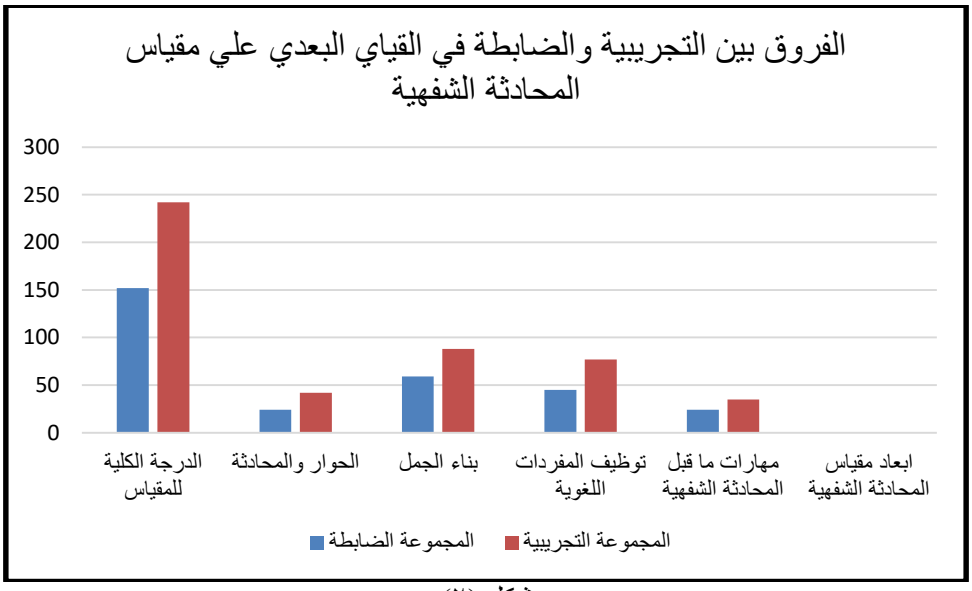
يَنُص الفَرض على أَنه: " **تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في المجموعتين التجريبية والضابطة في القِياس البَعدي لمُستوى مَهارات المُحادثة الشَفهية (في الاتجاه الأفضل) لِصَالح المَجموعة التجريبية** ".

وللتحقق من صِحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني لدى عينتين مستقلتين ، والنتائج مُوضَحة في الجدول التالي :

جدول (14)
دَلالةالفروق بين متوسطي رُتب دَرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القِياس البَعدي على مِقياس مَهارات المُحادثة الشَفهية

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
مُستوى مهارات ما قبل المحادثة الشفهية	التجريبية	١٠	٩.٥٠	٥٧	٢.٨٨٢	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٣.٥٠	21		
مُستوي توظيف المفردات اللغوية	التجريبية	١٠	14	130	٢.٠١٤	٠.٠١
	الضابطة	١٠	9	90		
مُستوي بناء الجملة	التجريبية	١٠	١١.٣٠	121	١.٤٧٧	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٨0.٧	89		
مُستوي الحوار والمحادثة	التجريبية	١٠	١٢.٥5	١٢٦.٥٠	١.٦٥٣	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٨.٣٥	٨٣.٥٠		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٠	١١.٨٠	147	٢.٥٠٨	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٧.٢٠	81		

يَتضح من الجدول (١١) وجود فرق دَال إحصائيًا بين متوسطى رُتب دَرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القِياس البعدي ، حيث كان الفرق دَالًا عند مستوى (٠,٠١) على مقياس مَهارات المُحادثة الشَفهية لصالح المجموعة التجريبية ، وبذلك يتم قبول الفرض المُوجه. والشكل البياني التالي يوضح ذلك.



شكل (٢)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي أبعاد مقياس مَهارات المُحادثة الشَفهية

٢ – مُناقشة نتائج الفَرض الثاني :

كان الهدف من هذا الفَرض التَعرف على مَدى نَجاح البرنامج التدريبي في تَحسين مُستوى مَهارات المُحادثة الشَفهية لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وذلك من خِلال المقارنة بين المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة (التي لم تتلقى أي برنامج) في القياس البعدي على اختبار مَهارات المُحادثة الشَفهية بعد تطبيق البرنامج ، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية فكانت الفروق جوهرية وهذا ما يُحقق صِحة الفَرض الثَاني ، حيث أَظهر أفراد المجموعة التجريبية ارتفاعاً في مستوى مهارات المُحادثة الشَفهية لديهم . ويمكن تفسير ذلك بأن برنامج الوظائف التنفيذية المُستخدم كان له أثر ايجابي في زيادة مستوى مهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في المجموعة التجريبية ، نظرا لتدريب هؤلاء الأطفال على البرنامج المستخدم فى الدراسة .

وتُفسر الباحثة ذلك بأن زِيادة مهارات المُحادثة الشَفهية يرجع إلى إجراءات تَطبيق البرنامج وتنوع أَنشطته بما يجعل الطفل يُقبِل على التدريب حيث كانت الباحثة تتعمد استثارة دَافعية الطفل للتعلم واعطاء الوقت الكافي للتَحدث والمُناقشة وطَرح الأَسئلة ، مِمَا مَكن الطِفل من امتلاك حَصيلةٌ لُغوية جَيدة وكذلك القدرة علي توظيف هذه الحَصيلة اللُغوية في مَواقف مُختلفة . والتَفكير في الكَلمات ومَعانيها المُختلفة في سِياق الجُملة أو النَص التي تَرد فيه ، ويتفق ذلك مع نَتائج دِراسة كلٍ من (Fox,2015; Wittke,2013 ; Cuperus ,2014) .

ويأتي هذا الفرض ليُعزز الفَرض الأَول ، حيث تؤكد نتائج هذا الفرض على فعالية برنامج الوظائف التنفيذية فى زيادة مهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، كما قام البرنامج على مجموعة من الفنيات مثل النِمذجة ، والحِوار والمُناقشة ، والتَغذية الراجعة التي عملت علي تدعيم الاستجابات الصَحيحة ، وكذلك التصحيح المُباشر للأخطاء والتلقين والتوجيه وقد صَاحب البرنامج التعزيز المادي والمعنوي الذي أَدى لزيادة مهارات المُحادثة الشَفهية لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال إشباع حاجاتهم وتدريبهم علي مهارات الوظائف التنفيذية ، و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دِراسة كلٍ من (Change,2018 ; Diamond,2013 ; Heney,2012 ;Ramirez,2018) .

وتُرجع الباحثة فعالية برنامج الوظائف التنفيذية المُستخدم فى الدراسة الحالية ودورة الإيجابي والفَعال فى زيادة مهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي فى المجموعة التجريبية إلى مُراعاة المبادئ العامة للبرنامج والأُسس النَفسية ، والاجتماعية ، والسلوكية ، ومُراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ، وتقديم النماذج التطبيقية ، وإثارة الدافعية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ومراعاة الفروق الثقافية والاجتماعية بينهم ، ومُشاركة أولياء الأمور في جلسات البرنامج من خلال تطبيق فنية الواجب المنزلي حيث طلبت الباحثة منهم ضرورة المتابعة معها والإهتمام بجلسات البرنامج ، والإستمرار في إجراء حِوارات ومُناقشات مع الطِفل في المَنزل ، مع ابلاغها باستمرار بتطور حالة الطفل مع ضرورة تَجنب الطفل لأي صُعوبات أَو مُشكلات أُسرية . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍ من (Benzing,2019 ; Hill,2004 ; Roello,2015) .

ثالثًا : اختبار صِحة الفَرض الثالث ومُناقشة نَتائجه :

١- نص الفرض وأساسه النظري :

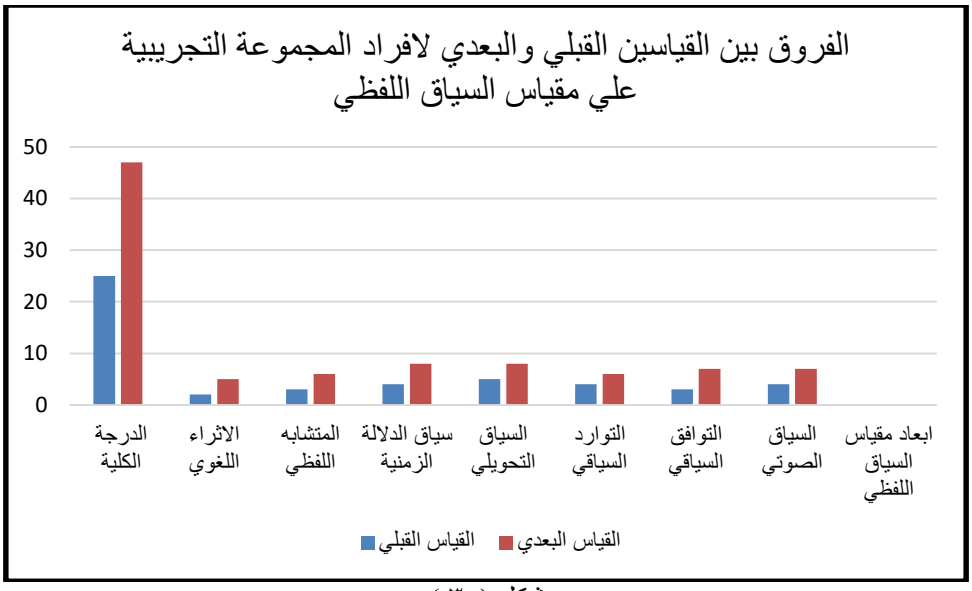
يَنُص الفَرض على أنه: **" تُوجد فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطي رُتب دَرجات الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمُستوى استخدام السِياق اللَفظي (في الاتجاه الأفضل) لصِالح القياس البعدي "**.

وللتحقق من صِحة هذا الفرض تَم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للعينات المرتبطة للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب القياسين (القبلي والبعدي)، و الجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (15)
دَلالة الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة التجريبية على مقياس استخدام السِياق اللَفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي

المتغيرات	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مُستوى السياق الصوتي	-	صفر	صفر	صفر	٢,٢٢٢	٠.٠١
	+	10	٣.٥٠	٢١		
	=	صفر	-	-		
مُستوي التوافق السياقي	-	صفر	صفر	صفر	١,٩٨٧	٠.٠١
	+	8	٣.٥	٢١		
	=	2	-	-		
مُستوي التوارد السياقي	-	صفر	صفر	صفر	٢,٠٦٧	٠.٠١
	+	9	٣	١٥		
	=	١	-	-		
مُستوي السياق التحويلي	-	صفر	صفر	صفر	٢,٦٧٥	٠,٠١
	+	٧	٤	٢٠		
	=	٣	-	-		
مُستوي سياق الدلالة الزمنية	-	صفر	صفر	صفر	٢.٢٢٦	٠.٠١
	+	٩	٣.٥	٢١		
	=	١	-	-		
مُستوي سياق المتشابه اللفظي	-	صفر	صفر	صفر	٢.٠٣٢	٠.٠١
	+	١٠	٣	١٥		
	=	صفر	-	-		
مُستوي سياق انشطة الاثراء اللغوي	-	صفر	صفر	صفر	٢,٠٤٥	٠,٠١
	+	٩	٣,٤	١٧		
	=	١	-	-		
الدرجة الكلية للمقياس	-	صفر	صفر	صفر	٢,٣٠١	٠.٠١
	+	١٠	٣.٥	٢١		
	=	صفر	-	-		

يتضح من الجدول (15) وجود فروق دَالة احصائيًا بين متوسطي رُتَب دَرجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ، حيث كان الفرق دالًا عند مستوى (٠.٠١) على أبعاد مِقياس استخدام السِياق اللَفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي والدرجة الكلية لصالح القياس البَعدي ، وهذا يؤدى إلى تحقيق الفرض الثالث للدراسة . والشكل البياني التالي يوضح ذلك.



شكل (٣)

الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعتين التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي أبعاد مِقياس استخدام السِياق اللّفظي

٢ـمُناقشة نَتائج الفَرض الثالث :

نُلاحظ من العرض الإحصائي السابق أن قيمة Z فى اختبار ويلكوكسون هي (٢,٣٠١) وبالتالي الفرق بين مُتوسطي رُتب دَرجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس استخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي دَال عند (٠.٠١) وفى اتجاه القياس البعدي ، مِمَا يُشير بشكل عام إلى حدوث تَحسن في مُستوى استخدام السِياق اللفظي لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي لِتنمية استخدام السِياق اللّفظي ، مُقَارنَة بالقياس القبلي لنفس المجموعة قبل أن تتعرض لأي برنامج ، كما يُشير إلى وجود تأثير إيجابي لإستخدام الوظائف التنفيذية المُستخدمة في البِرنامج التَدريبي ، وكذلك التأثير الإيجابي لأنشطة وفنيات البرنامج ، والذي انعكس تأثيره على استخدام السِياق اللفظي لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد مُشاركتهم في البرنامج .

وتَتفق هذه النتيجة السابقة مع التوجهات النظرية والاتجاه العام السائد لنتائج البُحوث والدراسات السابقة في هذا المَجال ؛ حيث اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة Serpell(2016) والتي أكدت أن القصور في قُدرة الأفراد على استخدام الوظائف التنفيذية وخاصة ضَبط التثبيط والذاكرة العاملة يؤثر بشكل مباشر على مُستواهم وقُدرتِهم على استخدام السِياق اللفظي .

وتتفق أيضًا مع دراسة الطيباني (٢٠٢١) والتي أشارت لوجود علاقة ايجابية بين نمو الذاكرة العاملة ، والمُرونةُ المَعرفيةُ لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ونمو مَهاراتهم وقدراتهم على استخدام السِياق اللفظي .

وتري الباحثة أن حصول عينة الدراسة التجريبية على التطور المَلحوظ يعود إلى أن القدرة العقلية والمَعرفية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي تُمكنه من التوارد السِياقي ، والتوافق السِياقي، والقدرة على استخدام السِياق التحويلي، ثم توظيفها والذي يوفره السِياق اللفظي والوظائف التنفيذية التي تم تدريبهم باستخدامها ، ومن المُمكن تَعليمه عن طَريق الصُور والقِصص المُصورة وجو المَرح ، كل ذلك أدي إلى

هذا التطور إضافة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يمكن تعليمهم عن طريق استخدام الفنيات السلوكية مثل ؛ الانتباه والتقليد ، والمُحاكاة والتعزيز والنمذجة .ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلٍ من (Benzing,2019 ; Fox,2015 ; Marton,2008) .

كما لاحظت الباحثة التطور المَلحوظ فى مهارات السِياق اللفظي ومنها سِياق أنشطة الإثراء اللُغوي و سِياق المُتشابه اللفظي، وقد يَرجع هذا التَحسن إلى تقسيم البرنامج إلى مَراحل مُتدرجة لمهارات الوظائف التنفيذية والتي تُعد في حَد ذاتها مُكملة ومترابطة مع بعضها البعض ، حيث أن البرنامج في مرحلة ضبط التثبيط والتي كان الهدف منها كَف الطفل عن تقديم الاستجابات غير الصحيحة ، كما دعمت الاستجابات الصحيحة وأدت إلى تكوين المُراقبة الذاتية للطفل في تصحيح الأخطاء ، وتمييز الاستجابات المناسبة ثم تلاها مَرحلة المُرونة المَعرفية التي تتطلب تحويل وتبديل انتباه الطفل من مُثير إلى آخر ومن استجابة إلى أخرى ، فعملت علي اكسابه العديد من الكلمات والقدرة علي تحليل السِياق ، ثم مرحلة التنظيم والتخطيط التي هَدفت إلي تنمية سِياق الدَلالة الزَمنية والتوافق السِياقي ، ثُم مَرحلة الذَاكرة العَاملة التي تُعد مرحلة مِحورية في البرنامج حيث تعمل علي تأكيد تمكن الطفل من تدريبات المَراحل السابقة وتنمية استعداده للمرحلة الأخيرة وهي الطلاقة والتي ساعدت في نمو سياق أنشطة الإثراء اللُغوي بطريقة تلقائية وتوظيفها في التفاعل الإجتماعي مع البيئة المحيطة ، وهذا ما أَكدته نتائج بعض الدراسات مِثل دِراسة كُلٍ من (Kover,2013 ; Miller,1960 ; Owens,2012 ; Ramirez,2018) .

كما تَعزو الباحثة تفوق أطفال المجموعة التجريبية ذوي اضطراب اللغة النمائي في مستوى سِياق الدَلالة الزَمنية ، وتُعلمهم الكثير من المُفردات اللُغوية التي تدل علي الوِعاء الزَماني (غدًا – أمس – الآن) ، وكذلك أدوات أحرف المَعاني (قد – لام الابتداء – السين – سوف – أدوات الشرط) التي تساعدهم في تحديد زَمن الفِعل وتُعطي دَلالة علي أي زمن ينتمي للحَدث الفِعلي ، إلي اختيار مَجموعُة من الوسائل التعليمية والأدوات المُساعدة في ضُوء أهداف البرنامج والمحتوى بحيث تجذب انتباه الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، وتحقيق مبدأ تكامل الخِبرة الحِسية من خِلال فَنيات الوظائف التنفيذية ، فلا يقتصر حِس الفَرد على الاستماع فقط أو النَظر فقط أو اللمس فقط ، فقد تم استخدام وسائل لفظية مثل " الشَرح للمواقف ، واستخدام الأمثلة " ، كما تم استخدام وسائل سمعية مثل " التسجيلات الصوتية لبعض الأصوات والأشياء " ، واستخدام وسائل بصرية مثل " الرسوم والبطاقات المُصورةُ ، والرُسُوم التَوضِيحيةُ " ، واستخدام وسائل حِسية مثل: أقلام ، والأوراق ، وبطاقات لِصور المجموعات الضِمنيةُ...الخ " ، فالاستعانة بهذه الوسائل سَاعد في تَحسين استخدام السِياق اللَفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي بشكل مَلحوظ . وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دِراسة كُلٍ من (حسان , ٢٠٠٠ ؛ والطيب , ٢٠١٥ ؛ والغانمي ,٢٠٠٣) والتي أشارت إلى أن الخِبرات والمُمَارسات والتدريبات اللُغوية التي تتضمنها برامج عِلاج سُوء استخدام السِياق اللفظي ، تُعد بُعداً أَساسيًا في نُمو قُدرات الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، التي يِستند عليها البناء العِقلي المِعرفي و اللُغوي لهم ، فالنمو العَقلي كغيره من أَنماط السلوك الإنساني ، يخضع لتفاعل كل من العوامل الوراثية وعوامل البيئة الثقافية المحيطة ، وذلك وفقاً لنسق من التكامل والتفاعل في المهام والأدوار والجُهود التي تُبْذَل في إعداد البرامج التربوية والتدريبية ذات التوجهات العَملية والتَطبيقية المنشودة.

رابعا: اختبار صِحة الفَرض الرَابع ومُناقشة نتائجه :

١- نَص الفَرض وأساسه النظري :

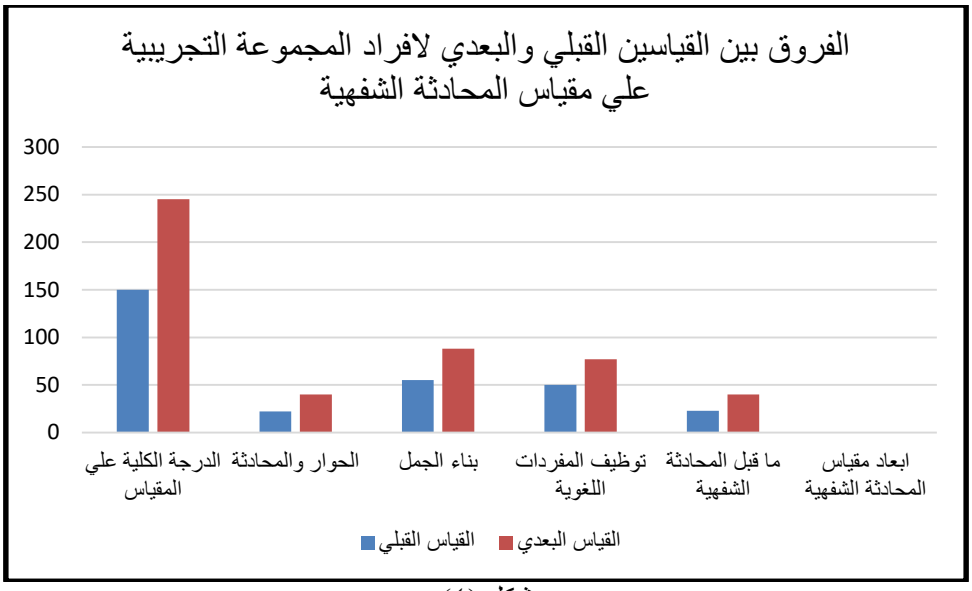
ينَص الفرض على أنه: **" توجد فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهارات المُحادثة الشَفهية (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي ".**

وللتَحقق من صِحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للعينات المُرتبطة للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب القياسين (القبلي والبعدي)، و الجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (16)
دَلالة الفروق بين متوسطي رُتب درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية

البعد	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مُستوى مهارات ما قبل المحادثة الشفهية	-	صفر	صفر	صفر	٢.٢٠١	٠.٠١
	+	١٠	٣,٥٠	٢١		
	=	صفر	-	-		
مُستوي توظيف المفردات اللغوية	-	صفر	صفر	صفر	١,٠٨٧	٠.٠١
	+	١٠	٣.٥	٢١		
	=	صفر	-	-		
مُستوي بناء الجملة	-	صفر	صفر	صفر	٢,٣٢٤	٠.٠١
	+	١٠	٣.٥	٢١		
	=	صفر	-	-		
مُستوي الحوار والمحادثة	-	صفر	صفر	صفر	١,٨٤٥	٠.٠١
	+	١٠	٣.٥	٢١		
	=	صفر	-	-		
الدرجة الكلية للمقياس	-	صفر	صفر	صفر	٢,٤٢٢	٠.٠١
	+	١٠	٣.٥	٢١		
	=	صفر	-	-		

يتضح من الجدول (16) وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي رُتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ، حيث كان الفرق دَالًا عند مستوى (٠.٠١) على أبعاد مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية والدرجة الكلية لصالح القياس البَعدي ، وهذا يُؤدى إلى تَحقق الفرض الرابع للدراسة. والشكل البياني التالي يوضح ذلك .



شكل (٤)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي أبعاد مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية

٢ـمُناقشة نتائج الفَرض الرابع :

نُلاحظ من العَرض الإحصائي السابق أن قيمة Z فى اختبار ويلكوكسون هي (٢,٤٢٢) وبالتالي الفرق بين متوسطي رُتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي دَال عند (٠.٠١) وفى اتجاه القياس البعدي ، مِمَا يشير بشكل عام إلى حدوث تَحسُن في مستوى مهارات المُحادثة الشَفهية لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التَعرض للبرنامج التدريبي القائم علي الوظائف التنفيذية ، مُقارنة بالقياس القَبلي لِنفس المَجموعة قبل أن تتعرض لأي بِرنامج ، كما يُشير إلى وجود تأثير إيجابي لأبعاد وفنيات الوظائف التنفيذية المُستخدمة في البرنامج التدريبي ، وكذلك التأثير الإيجابي لأنشطة وفنيات البرنامج ، والذي انعكس تأثيره على مهارات المُحادثة الشَفهية لأفراد المجموعة التجريبية بعد مشاركتهم في البرنامج .

وتتفق هذه النتيجة السَابقة مع التوجهات النظرية والإتجاه العام السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المَجال ؛ حيث اتفقت نتائج هذا الفَرض مع نتائج دِراسة سليمان و علي (٢٠١٦) التي أكدت أن القصور في قُدرة الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي على الوظائف التنفيذية يؤثر بِشكلٍ مُباشر علي مَهارات المُحادثة الشَفهية لديهم . كما تتفق أيضًا مع دِراسة Owens(2012) التي أشارت لوجود علاقة إيجابية بين نمو الوظائف التنفيذية لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ومستوي مَهارات المُحادثة الشَفهية لديهم .

كما نُلاحظ التطور الملحوظ فى مهارة توظيف المفردات اللُغوية وبناء الجملة ، وقد يرجع هذا التحسن إلى استخدام البرنامج التدريبي لفنية الحوار والمناقشة ، حيث أن قيام الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي بمهارات استراتيجيات الوظائف التنفيذية مثل ضبط التثبيط والمرونة المعرفية والذاكرة العاملة والطلاقة تأثيره سيكون كبيرًا وواضحًا علي مَهارات المُحادثة الشَفهية لدى الطفل ، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات مثل (Fang,2017; Im-Bolter,2006 ; Lopez,2005) .

خَامسًا : اختبار صِحة الفَرض الخَامس ومناقشة نتائجه :

١- نص الفرض وأساسه النظري :

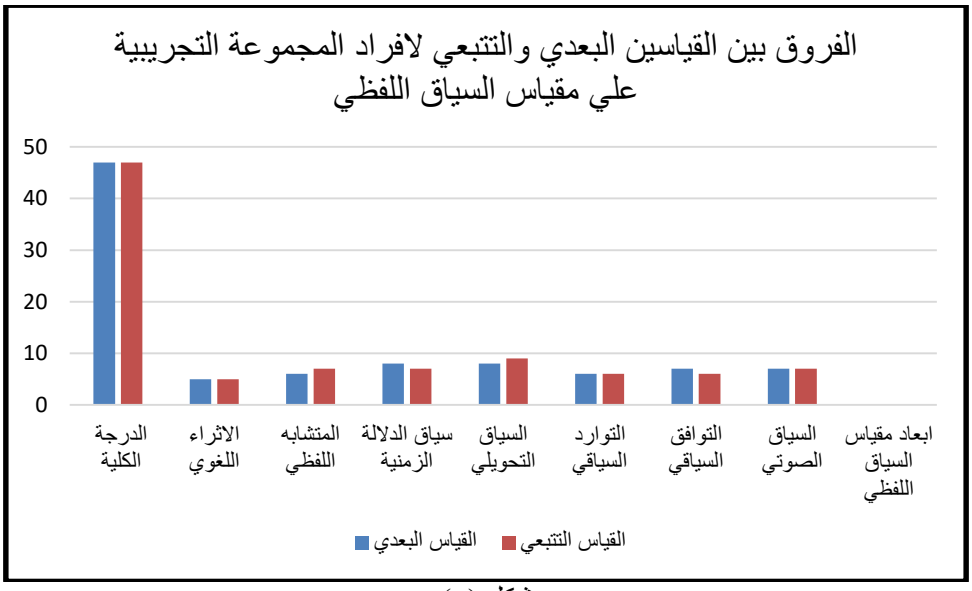
يَنُص الفَرض على أنه: **" لا توجد فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطات رُتب دَرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى استخدام السِياق اللفظي "**.

وللتحقق من صِحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للعينات المُرتبطة للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رُتب القياسين (البعدي والتتبعي)، ويتضح ذلك في الجدول التالى:

جدول (17)
دَلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية على مقياس استخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي

المتغيرات	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مُستوى السياق الصوتي	-	١	٢	٢	٠.٥٧٧	غير دالة
	+	٨	2	٤		
	=	١	-	-		
مُستوي التوافق السياقي	-	صفر	صفر	صفر	١.٤١٤	غير دالة
	+	٨	١.٥	٣		
	=	٢	-	-		
مُستوى التوارد السياقي	-	صفر	صفر	صفر	صفر	غير دالة
	+	صفر	صفر	صفر		
	=	١٠	-	-		
مُستوي السياق التحويلي	-	١	٢	٤	٠.٥٧٧	غير دالة
	+	٩	٢	٢		
	=	صفر	-	-		
مُستوي سياق الدلالة الزمنية	-	صفر	صفر	صفر	صفر	غير دالة
	+	صفر	صفر	صفر		
	=	١٠	-	-		
مُستوي سياق المتشابه اللفظي	-	صفر	صفر	صفر	١.٤١٤	غير دالة
	+	٩	١.٥	٣		
	=	١	-	-		
مُستوي سياق أنشطة الاثراء اللغوي	-	صفر	صفر	صفر	١,٢١٣	غير دالة
	+	١٠	٢	٤		
	=	صفر	-	-		
الدرجة الكلية للمقياس	-	٢	٣.٧٥	٧.٥٠	صفر	غير دالة
	+	٧	٢.٥٠	٧.٥٠		
	=	١	-	-		

يتضح من الجدول (17) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رُتب دَرجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية ، حيث كان الفرق غير دَال على أبعاد مقياس استخدام السِياق اللفظي لأفراد العينة ذوي اضطراب اللغة النمائي والدرجة الكلية ، وهذا يعني استمرارية الأَثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية استخدام السِياق اللّفظي بعد فَترة من انتهائه ، وبذلك يتم قَبول الفَرض الخَامس. والشكل البياني التالي يوضح ذلك .



شكل (٥)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية علي القياسين البعدي والتتبعي علي أبعاد مقياس استخدام السِياق اللفظي

٢ـمُناقشة نتائج الفَرض الخامس :

نُلاحظ من العَرض الإحصائي السابق أن قيمة Z فى إختبار ويلكوكسون هي (صفر) وبالتالي عدم وجود فرق دَال إحصائيًا بين متوسطي رُتب دَرجات القياسين البعدي و التتبعي على مقياس استخدام السِياق اللفظي للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي . مما يشير بشكل عام إلى عدم وجود فروق بين درجات القياس البعدي والذي تم مُباشرَة بعد انتهاء البرنامج ، والقياس التتبعي الذي تم تطبيقه بعد إنتهاء البرنامج ومرور أسبوعين على تطبيقه ، وهذا يُؤكد على استمرار تأثير البرنامج حتى بعد الإنتهاء منه بفترة .

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة في ضُوء فعالية البرنامج التدريبي القَائم على الوظائف التنفيذية وتأثيره على تَنمية استخدام السِياق اللفظي لدي أفراد العينة التجريبية ، حيث استمر تأثيره الإيجابي في قُدرتهم على استخدام السِياق اللّفظي ، وكذلك فقد كان للبرنامج التدريبي فَعالية من خِلال ما تضمنه من تدريبات عديدة شَملت مهارات استخدام السِياق اللفظي وذلك عن طريق قدرة الأفراد على استخدام السِياق التحويلي من خلال مجموعة من الأصوات ، و التعرف علي الكلمات وتوظيفها داخل جُمل مُفيدة من خِلال الصُور ، واستخدام السِياق التوافقي من خلال وظائف الأشياء واستخدام أدوات الرَبط والتَصنيف والتَعرف على المُفرد والجَمع والمُذكر والمُؤنث وظَرف الزمان ، وسِياق الإثراء اللفظي من خِلال ترتيب الأحداث وسرد القصص ، والرد على الأسئلة الآلية ، وعليه فخلال فترة المُتابعة والتي كانت بمثابة تجربة عملية لأفراد

المجموعة التجريبية ، أكدت على أن المهارات والمعارف الجديدة التي اكتسبوها خلال مشاركتهم في البرنامج أدت بدورها إلى مساعدتهم في تنمية استخدام السياق اللفظي لديهم .

وتتفق هذه النتيجة مع الاتجاه السائد لنتائج البُحوث والدراسات السابقة في هذا المجال ، حيث أشارت نتائج دراسة كلٍ من (زيدان ،٢٠٠٣ ؛ والطلحي ،٢٠٠٥ ؛ Roello,2015 ؛ وBenzing,2019) إلى استمرار أثر التدريب على استراتيجيات الوظائف التنفيذية من خِلال البرامج المُختلفة التي استهدفت تنمية استخدام السِياق اللفظي من خلالها ، والذي يُعاني أفراد المجموعة التجريبية من انخفاضها بعد انتهاء البرنامج ، وخلال فترة المُتابعة .

كما إن إجراء تقويم مَرحلي في نِهاية كل جلسة وإجراء تقويم نَهائي بعد الانتهاء من التدريب على كل بعد في البرنامج القائم علي الوظائف التنفيذية كان له أثرًا إيجابيًا في تحسين مستوى استخدام السِياق اللفظي لدي الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، حيث تم إعادة تدريب أفراد عينة الدراسة التجريبية على تلك الأنشطة والمَهام 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 برنامج الوظائف التنفيذية وخلال فترة المتابعة.

وتُرجِع الباحثة استمرار التحسن بل وزيادته نسبيا لدى أفراد المَجموعة التجريبية في فترة المُتابعة إلى كَفاءة البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة لما احتواه البرنامج من تنوع في الأنشطة والمداخل والفنيات، ومناسبة الوسائل وحسن استخدامها ، هذا إلى جانب مُساعدة الأُسرة في ترسيخ الكلمات المُتعلمة وكيفية تَوظيفها وبناء الجمله والحوار والمحادثة ، واهتمامها بمشاركة الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في التدريب في المنزل واتباع الارشادات التي تقدمها الباحثة بما يتناسب مع أهداف كل جلسة ، وإتاحة الفرصة للطفل أن يتفاعل في الأنشطة المختلفة داخل المنزل وخارجه . وأيضًا اشتمال البرنامج التدريبي على أنشطة أَعدتها الباحثة بعنايَّة شديدٌة بما يتفق مع إمكانيات وقدرات الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي . وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كُلٍ من (الحضري ، ٢٠١٦ ؛ ومسعد ، ٢٠١٨ ؛ وRamirez,2018 ؛ وOwens,2012) .

سَادسًا : اختبار صِحة الفَرض السَادس ومُناقشة نتائجه :

١- نص الفرض وأساسه النظري :

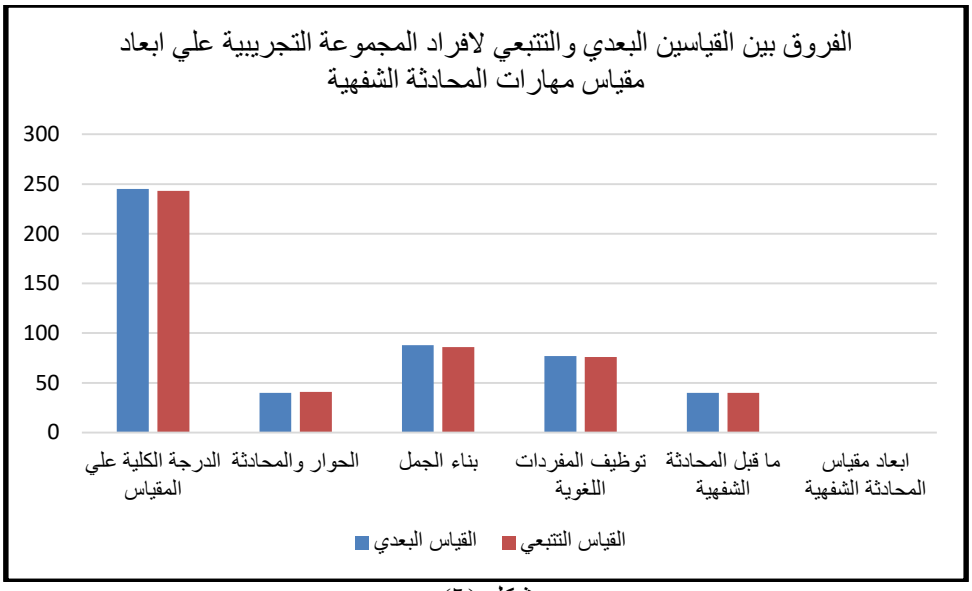
ينص الفرض على أنه: **" لا توجد فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى مهارات المُحادثة الشَفهية "**.

وللتحقق من صِحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للعينات المُرتبطة للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رُتب القياسين (البعدي والتتبعي)، ويتضح ذلك في الجدول التالى:

جدول (18)
دَلالة الفروق بين متوسطي رُتب درجات القياسين (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية على مقياس مَهارات المُحادثة الشَفهية

البعد	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مُستوى مهارات ما قبل المحادثة الشفهية	-	صفر	صفر	صفر	٢.٢٠١	غير دالة
	+	١٠	٣.٥٠	٢١		
	=	صفر	-	-		
مُستوي توظيف المفردات اللغوية	-	صفر	صفر	صفر	صفر	غير دالة
	+	صفر	صفر	صفر		
	=	١٠	-	-		
مُستوي بناء الجملة	-	صفر	صفر	صفر	١.٤١٤	غير دالة
	+	٩	١.٥	٣		
	=	١	-	-		
مُستوي الحوار والمحادثة	-	صفر	صفر	صفر	١,٢١٣	غير دالة
	+	٨	٢	٤		
	=	٢	-	-		
الدرجة الكلية للمقياس	-	٢	٣.٧٥	٧.٥٠	صفر	غير دالة
	+	٧	٢.٥٠	٧.٥٠		
	=	١	-	-		

يتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق دَالة إحصائيًا بين متوسطى رُتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية ، حيث كان الفرق غير دَال على أبعاد مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية لأفراد العينة ذوي اضطراب اللغة النمائي والدرجة الكلية ، وهذا يعني استمرارية الأثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية مهارات المحادثة الشفهية بعد فترة من انتهائه ، وبذلك يتم قبول الفرض السادس. والشكل البياني التالي يوضح ذلك .



شكل (٦)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية علي القياسين البعدي والتتبعي علي أبعاد مقياس مهارات المُحادثة الشَفهية

٢ – مُناقشة نتائج الفَرض السُادس :

كان الهدف الأساسي من هذا الفرض بيان مدى استمرارية فعالية برنامج الوظائف التنفيذية في تحسين مهارات المُحادثة الشَفهية لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وذلك من خلال المُقارنة بين نتائج القِياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية التي تَلقت البرنامج التدريبي على مِقياس مَهارات المُحادثة الشَفهية بعد مُرور شَهر من إنتهاء تطبيق البرنامج ، و أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مُتوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمَهارات المُحادثة الشَفهية وهذه النتيجة تُحقق صِحة الفَرض السِادس . وتُفسر الباحثة استمرار فعالية البرنامج في تَحسين مُستوى مَهارات المُحادثة الشَفهية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى المُشاركة الإيجابية لأسر الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دِراسة كُلٍ من (الطقاطقة و القرني ، ٢٠٢٠ ؛ ومحفوظ ، ٢٠١٧) والتي أشارت إلى أهمية دُور الأُسرة فى استخدام تَوظيف المُفردات اللُغوية وبناء الجملة والحوار والمحادثة وأثره فى تحسين مهارات المُحادثة الشَفهية لديهم .

ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضُوء نتائج الدراسات التي أكدت على أن هذه التدريبات والخبرات والأنشطة التي تعتمد على استراتيجيات الوظائف التنفيذية تستمر فَعاليتها ، حيث تُؤثر على قُدرة الأفراد اللُغوية ، و كلما كان هناك ارتباط بين ما يكتسبه الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي وما يوجد داخل بنائهم المَعرفي ، ساعد هذا على سرعة وتثبيت ما يتعلمه ويكتسبه هؤلاء الأطفال داخل بنائهم المعرفي ، ويحتفظ به العقل لمدةٌ طويلةٌ فى أغلب الأحيان ، ويكون من الصعب نِسيانه وفقدانه ، وهذا ما راعته الباحثة فى اختيار التدريبات والخبرات و الأنشطة التربوية المناسبة لهؤلاء الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي ، والتي إعتمدت علي مهام الوظائف التنفيذية من ضبط التثبيط والمُرونة المَعرفية والذاكرة العاملة ، مِمَا يَجعل لهذه الخِبرات والمُمَارسات

والمضامين دَوراً مُهماً فى بِناء دَعائم الشَخصية وتحسين مهارات المُحادثة الشَفهية لديهم ، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كُلٍ من (Visser,2015 ; Wittke,2013) .

كما اتفقت الباحثة مع دراسة كُلٍ من (Bishop,2013 ; Gooch,2016) من أن استخدام إجراءات برنامج الوظائف التنفيذية المُستخدم و فنياته قد سَاعد أفراد المجموعة التجريبية علي المُحافظة على مُستوى مهارات المُحادثة الشَفهية بل وقد تَحسنت لديهم ، حيث ساعدت التدريبات والأنشطة التي اعتمدت علي المُرونة المعرفية والذاكرة العاملة وضبط التثبيط والطلاقة فى تحسين مهارات المُحادثة الشَفهية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي من حيث توظيف المُفردات اللُغوية للمَجموعات الضِمنية ، والفَهم والتعبير لِطُول الجملة وقواعد اللغة .

كما تُرجِع الباحثة استمرار التحسن بل وزيادته نِسبيًا لدى أفراد المجموعة التجريبية في فترة المتابعة إلى كفاءة البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة لما احتواه البرنامج من تنوع في الأنشطة والمداخل والفنيات السلوكية ، ومُناسَبة الوسائل وحسن استخدامها لما أُعدت إليه إلى جانب مُساعدة الأسرة في ترسيخ الكلمات و اللغة واهتمامها بمشاركة أطفالهم ذوي اضطراب اللغة النمائي في التدريب على الواجب المنزلي الذي تُقدمه الباحثة بما يناسب أهداف كل جلسة ، وإتاحة الفرصة للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي أن يتحاوروا ويتفاعلوا في الأنشطة المختلفة داخل المنزل وخارجه ، بالإضافة إلى إعطاء الباحثة للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي بعض المُعززات الهادفة . كما سَاعد على تحسن مهارات المُحادثة الشَفهية إشتمال البرنامج التدريبي أَنشطة أَعدتها الباحثة بعناية شديدة بما يتفق مع إمكانيات وقدرات الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مع حُسن تَعاونهم مع الباحثة في الإعداد للجَلسة التَالية والإلتزام بموعد الجلسات وحِرصهم على التحسن وقد اتفق ذلك مع نتائج دِراسة كُلٍ من (Benzing,2019 ; Diamond,2013 ; Fox,2015 ; Kover,2013 ; Lopez,2005)

وفى ضُوء ما سَبق نَجد أن نتائج هذا الفرض يُؤكد على استمرارية فعالية برنامج استخدام الوظائف التنفيذية المُستخدم فى الدراسة لتحسين مهارات المُحادثة الشَفهية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.

تَوصِيات البحث :

١- تَفعيل دُور استراتيجيات الوظائف التنفيذية للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي.
٢- الإهتمام بإستخدام السِياق اللفظي كأساس للتعامل اليومي بين الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي و المحيطين به في بيئته .
٣- ضَرورة مُراعاة الفروق الفردية فى البرامج المقدمة لهذه الفئة من الأفراد من حيث تخطيطها وتنفيذها لتحقيق الرعاية الفريدة لكل فرد على حده .

بُحوث مُقترحة :

إستكمالًا للجهد الذي بدأه البحث الحالي وفي ضوء ما انتهى إليه هذا البحث من نتائج ، استطاعت الباحثة تقديم بعض الموضوعات التي لازالت في حاجة إلي مزيد من البحث والدراسة وهي :

(١) فعالية برنامج للتدخل المبكر قائم على استخدام السياق اللفظي لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .

(٢) فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات المحادثة الشفهية لتنمية التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي .

(٣) فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي في تحسين التواصل اللفظي لديهم .

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبو الحسن ، سميرة ؛ وعبدالصمد ، داليا ؛ و السيد ، محمد (٢٠١٦) . *برنامج ارشادي للأمهات لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أطفالهن المعاقين عقليًا القابلين للتعلم* . القاهرة : دار القاهرة .

باحويرث ، تهاني (٢٠٠٧) . أثر دلالة السياق القرآني في توجيه معني المتشابه اللفظي في القصص القرآني (**رسالة ماجستيرغير منشورة**) . كلية الدعوة واصول الدين جامعة أم القري .

باظة ،آمال (٢٠٠٧) . ***اضطرابات التواصل وعلاجها*** (ط٢) .مكتبة الانجلو المصرية .

البيلاوي ، إيهاب (٢٠٠٦) . **اضطرابات التواصل** . دار الزهراء الرياض .

البشراوي ، مارية (٢٠٠٩) . العلاقة بين مهارات اللغة ومهارات قراءة العقل لدي كل من أطفال الاعاقة الذهنية البسيطة واضطراب التوحد ومتلازمة اسبرجر (**رسالة ماجستيرغير منشورة**) . جامعة الخليج العربي .

بصل ، محمد ،و بله ، فاطمة (٢٠١٤) . ملامح نظرية السياق في الدرس اللغوي الحديث . **مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها** ، فصيلة محكمة ، العدد ١٨ .

بلعيد ، صالح (٢٠٠٤) . **نظرية النظم** . دار هومة الجزائر .

بن منظور ، أبو الفضل (٢٠٠٣) **. لسان العرب** . دار الحديث القاهرة .

الجرح ، ريما (٢٠٢١) . مهارات تحليل السياق في كتب القراءة لمراحل التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية . **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ٧١-٩٧ .

الجرحاني ، عبدالقادر (١٩٩٩) **. دلائل الاعجاز***(ط٣)* . دار الكتاب العربي بيروت .

حجازي ، محمود (١٩٩٧) . **مدخل الى علم اللغة** . دار قباء القاهرة .

حسام ، حسام (٢٠٠٧) . **تحويلات الطلب ومحددات الدلالة** . دار الآفاق العربية مصر .

حسان ، تمام (١٩٨٦) . **مناهج البحث واللغة** . دار الثقافة المغرب .

حسان ، تمام (١٩٩٣) . **البيان في روائع القرآن – دراسة لغوية للنص القرآني** . عالم الكتاب القاهرة.

حسان، تمام (٢٠٠٠) . **اللغة بين المعيارية والنصية** (ط٤) . عالم الكتاب القاهرة .

الحسن ، هشام (٢٠٠٠) . **طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة** . الدار العلمية الدولية للنشر عمان .

حسين ، نشوة (٢٠٠٧) . **الأسس النفسية العصبية للوظائف التنفيذية تطبيقات علي بعض الاضطرابات عند كبار السن** . القاهرة .

الحضري ، سومة (٢٠١٦) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية وتحسين فاعلية الذات لدى عينة من الاطفال ضعاف السمع . **مجلة الارشاد النفسي** ،(٤٥) ، ٣٠٠-٣٥٥ .

خيال ، محمود (٢٠٠٨) . مدى فاعلية برنامج التدخل المبكر في تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية لأطفال متلازمة داون . **مجلة كلية التربية جامعة بنها** ، ١٩(٧٨) ، ٢٠٢-٢٣٨ .

الدوايدة ، أحمد و خليل , ياسر(٢٠١١) . **مقدمة في اضطرابات التواصل** . دار الناشر الدولي الرياض.

الروسان ، فاروق (١٩٩٦). **أساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة**. دار القلم الاردن.

الزرقاني ، محمد (٢٠٠٤) . **مناهل العرفان في علوم القران** . دار السلام القاهرة .

الزريقات ، ابراهيم (٢٠١٨) . **اضطرابات الكلام واللغة – التشخيص والعلاج**(ط٢) ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

زهران ، حامد (٢٠٠٣) . **علم النفس الاجتماعي** (ط٦) . عالم الكتاب القاهرة ،.

زيدان ، محمود (٢٠٠٣) . ***في فلسفة اللغة*** . دار الوفاء مصر .

زين ، فتحية (٢٠١٥) . الملامح السياقية في قصيدة " انك الان حي " من ديوان حديث الجرح والكبرياء لعبدالملك بو منجل (**رسالة ماجستير غير منشورة**) . كلية الاداب العربية والفنون جامعة مستغانم .

سعد ، عطيات (٢٠١٧) . برنامج لاكساب طفل الروضة بعض مهارات الحوار قائم علي التعلم النشط (**رسالة ماجستير غير منشورة**) .كلية رياض الاطفال جامعة الازهر .

سليم ، عبدالعزيز (٢٠٠٩). فعالية برنامج علاجي في خفض حدة الاعاقة النمائية للغة واثره في تحسين جودة الحياة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (**رسالة دكتوراه غير منشورة**) . كلية التربية بدمنهور .

سليم ، عبدالعزيز (٢٠١١) . **الاضطرابات النفسية لدى الأطفال** . دار المسيرة عمان.

سليمان ، محمد ،وعلي ، منال (٢٠١٦) . أثر استخدام نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة علي نظرية العقل في المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة . **مجلة العلوم التربوية** ، كلية التربية بقنا ، ٢٩(٢٩) ، ١٦-٤٤ .

سيبويه (١٩٧٩) . **الكتاب** (ترجمة هارون , عبدالسلام ؛ ط٢) . الهيئة المصرية للكتاب .

سيف ، محمد (٢٠٠٥) . **البحث الدلالي عند الشوكاني** ، مكتبة المعارف بيروت .

الشتوي ، فهد (٢٠٠٥) . **دلالة السياق وأثرها في توجيه المتشابه اللفظي** . المكتبة المركزية ، السعودية.

الشخص ، عبدالعزيز (١٩٩٧) . **اضطرابات النطق والكلام " خلفيتها – تشخيصها – أنواعها – علاجها "** . زهراء الشرق القاهرة.

الشخص ، عبدالعزيز ؛ و مرسي , هيام (٢٠١٣) . بناء مقياس الوظائف التنفيذية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة . **مجلة الأرشاد النفسي** ، جامعة عين شمس، ج٢ ، ع٣٧ .

الشخص ، عبدالعزيز ؛ و كمال ، زينب (٢٠١٨) . مقياس تشخيص اضطرابات اللغة النمائي لدى الأطفال . **مجلة القراءة والمعرفة** ، كلية التربية جامعة عين شمس . الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،(٢٠٣) ، ١٤٥-١٧٧ .

شقير ، زينب (٢٠٠٧). **اضطرابات اللغة والتواصل للطفل الفصامي**(ط٤). مكتبة النهضة القاهرة.

طعيمة ، رشدي (٢٠١٤) . **المهارات اللغوية . مستوياتها – تدريسها – صعوباتها** . دار الفكر العربي القاهرة .

الطقاطقة ، فراس ؛ و القرني ، أحمد (٢٠٢٠) . فعالية برنامج قائم علي فنيات التحليل السلوك التطبيقي في تنمية اللغة التعبيرية لذوي الاعاقة الفكرية وأثره في استخدام اللغة . **مجلة التربية الخاصة والتأهيل** ، ١٠ (٣٦) .

الطلحي ، ردة الله (٢٠٠٥) . **دلالة السياق** . مكتبة الملك فهد السعودية .

الطيب ، يوسف (٢٠١٥) . فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض اضطرابات النطق لدي الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم . **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية** ، كلية التربية جامعة الأزهر .

الطيباني ، محمد (٢٠٢١) . برنامج العاب الكترونية لتحسين بعض الوظائف التنفيذية للاطفال ذوي الشلل الدماغي . **مجلة بحوث ودراسات الطفولة** ، ٣(٦) ، ٦٣٦-٧١٥ .

عارف الدين (٢٠١٨) . دلالات السياق علي معاني الزمن النحوي : دراسة نحوية دلالية . **مجلة الدراسات اللغوية والادبية اندونسيا** ، ١(١٠) .

عبدالباري ، ماهر (٢٠١١) . **مهارات التحدث – العملية والاداء** . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبدالحافظ ، ثناء (٢٠١٦) . **الانتباه التنفيذي والوظائف التنفيذية** . دار المحيط للنشر والتوزيع القاهرة.

العتومي ، عدنان (٢٠١٤) . ***علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*** . دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الاردن .

العدل ، عادل (٢٠٠٠) . فاعلية الأسلوب المعرفي واستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة . **مجلة كلية التربية** ، جامعة عين شمس .

العدل ، عادل (٢٠١٤) . فاعلية برنامج في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم علي تنمية الوظائف التنفيذية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم . **المجلة الجزائرية للطفولة والتربية** ، جامعة البليدة .

الغانمي ، سعيد (٢٠٠٣) . **نظرية تأويل الخطاب وفائض المعني** . المركز الثقافي العربي المغرب .

القواقزة ، محمد (٢٠٠٨) . الزمن الماضي في اللغة العربية دراسة لسانية . **مجلة مجمع اللغة العربية الاردني** ، عمان ، ع(٨٣) .

كحلة ، ألفت (٢٠١٢) . **علم النفس العصبي** . مكتبة الانجلو المصرية القاهرة .

الكفوري ، صبحي (٢٠٢٠) . مستوي اللغة التعبيرية لدي أطفال الاعاقة العقلية البسيطة . **مجلة كلية التربية** ، جامعة كفر الشيخ ، ٢٠ (٤) ، ٣٨٩ – ٤١٠ .

كمال ، زينب (٢٠١٧) . برنامج لعلاج اضطراب اللغة النمائي لدي الاطفلال في تحسين تفاعلهم الاجتماعي (**رسالة ماجستيرغير منشورة**) .كلية التربية جامعة عين شمس .

الكيكي ، عباس (٢٠١٩) . توظيف السياق القرآني لتحديد دلالة المشترك اللفظي . *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية* ، جامعة دهوك ، ع٢، ٣٧-٥٢ .

المتوكل ، أحمد (١٩٩٥) . ***قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية*** . مكتبة الامنية الرباط .

محفوظ ، ابتسام (٢٠١٧) . **اضطرابات التخاطب (الكلام – النطق -اللغة – الصوت)** . دار التدميرية الرياض .

مرسي ، هيام (٢٠١٨) . **قصور الوظائف التنفيذية المنبئة بصعوبات تعلم الحساب والقراءة** . مكتب التربية العربي لدول الخليج السعودية .

مسعد ، إيمان (٢٠١٤) . فعالية برنامج تدريبي لتنمية الادراك السمعي-البصري في زيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا (**رسالة ماجستير غير منشورة**) . كلية التربية جامعة الزقازيق .

مسعد ، إيمان (٢٠١٨) . فعالية برنامج تدريبي لخفض اضطراب المصاداة في تنمية اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (**رسالة دكتوراه غير منشورة**) . كلية التربية جامعة الزقازيق .

مكاحلي ، السعدية (٢٠١٥) . استخدام الالعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي (**رسالة ماجستير غير منشورة**) . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بغداد .

منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٠) . المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض icd-10 لتصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية ، الاوصاف الاكلينيكية . والدلائل الارشادية التشخيصية (ترجمة وحدة الطب النفسي) .جامعة عين شمس ، (المكتب الاقليمي لشرق البحر المتوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية الاسكندرية).

الناشف ، هدى (٢٠٠٧) . **تنمية المهارات اللغوية لاطفال ما قبل المدرسة** . دار الفكر عمان .

نور الهدى ، ذيب (٢٠٢١) . السياق ودلالاته في توجيه المتشابه اللفظي في القرآن الكريم – نماذج مختارة –(**رسالة ماجستيرغير منشورة**) . كلية الاداب واللغات جامعة أم البواقي .

هاشم ، آمال ،و شريط ، سارة (١٠١٧) . استكشاف الوظائف التنفيذية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات الكتابة (**رسالة ماجستير غير منشورة**) . كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة الوادي .

هلال ، أحمد ،و عثمان ، شهدان (2021) . **الضبط التنفيذي والوظائف التنفيذية** ، دار الكتاب الحديث القاهرة.

الهوارنة ، معمر (٢٠١٢) . دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة . **مجلة دمشق للعلوم التربوية والنفسية** ، ٢٨(١) ٧١-١١١.

English References:

Annereboul &Armand colin (1998). Pragmatique du discours , Paris,P91.

Armand colin (1985) . Syntexe generale , and remartinet .paris ,P65.

Armonia,A.,Mazzega,L.,Pinto,F.,Souza,A.,Perissinoto,j.,&Tamanaha,A. (2015). Relationship between receptive and expressive vocabulary in children with specific language impairment Journal of speech language ,Hearing Scincses and Education,17 (3) , 759-795 .

Barbosa ,T . and Santos ,R.F .(2009) . Phonological working memory , phonological awareness and language in literacy difficulties in Braziliian children . *Springer Science and Business Media .22,201-218.*

Barkley,R.,A.(2012) . Executive functions : What they are , How they work ,and Why they evolved . New York : The Guilford press .

Benzing , V ., & Schmidt , M, (2019) . The effect of exergaming on executive functions in children with ADHD P: arandomized clinical trial . Scandinavian journal of medicine & science in sports , 29(8) , 1243-1253 .

Bishop,D.V.M.,Adams,C.,&Norbury,C,F(2006). Distinct genetic influences on grammar and phonological short-term memory deficits Evidences from 6-year-old twins.Genes Brain &Behavior,5,158-169.

Bishop,D.,&Leonard,B. (2014) . Speech and language impairments in children.Causes ,characteristics,intervention and outcome. (2nd Ed) ,New York : psychology press .

Brown , T .E . (2006) . Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder . Implications of two conflicting views . *International Journal of Disability , Development and Education , 53(1),35-46* .

Change ,M.and Gub,X.(2018) . The role of executive function in linking fundamental motor skills and reading proficiency in socioeconomically disadvantaged kindergarteners .*Learning and Individual Differences . 61,250-255.*

Chein.j.&Morrison .A.(2014). Expanding the minds workspace : training and transfer effects with a complex working memory span task . psychonomic Bulletin & Review,17(2).193-199.

Cost L. C., (2014): The Relations among the Development of Written Language and Executive Functions in Elementary Aged Student. PHD, the faculty of the University of North Carolina, Chapel Hill. partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the School of Education .

Cuperus,J,;Vugs ,B ,;Scheper ,A. and Hendriks ,M.(2014). Executive function behaviours in children with specific Language impairment (SLI) .International Journal of Developmental Disabilities . 60(3),132-143.

Diamond ,A.(2013) . Executive Function.Annu Rev Psychol .64,135-168. Doi: 1146\annurev-psych-113011-143750.

Dibbets ,P.; Bakker , K. and Jolles ,J. (2006) . Functional MRI of Task Switching in Children with Specific Language Impairment (SLI) . *Neurocase . 12(1), 71-79.*

Dittrich W.,&Tutt,R. (2008) . Educating children with complex conditions . Understanding overlapping and co-existing .

DSM-V (2013). Diagnostic and statistical manual of mental intellectual developmental disorder (DSM-V). Washington: Published by the American Psychiatr.

Fahiem,R Mohammed ,H., (2020) . Panorama of the Non-Verbal Cognitive Abilities Among Children with SLI Medical Studies Department for Children Faculty of postgraduate Childhood Studies Department for children , Faculty of postgraduate childhood studies , 21 (3) , 3-15 .

Fang , Y; Wang , J; Zhang , Y. and Qin , J. (2017). The relationship of motor coordination , visual perception , and executive function to the development of 4-6 year-old Chinese preschoolers visual motor intergration skills . *Biomed Research International , 1-8.*

Fox,A,(2015) . Phonological Awareness and Executive Function in Children with Speech Sound Impairment . PHD Tthesis , Arizona State university .

Garon, N., Bryson, S. E., &Smith, l. M. (2009): Executive function in preschoolers: A revives using an integrative framework. Psychological Bulletin, 134, 31-160 .

Goldstein , S,., Naglieri. J.,A, (2014) . Handbook of Executive Functioning . Springer Science Business Media New York .

Gooch ,D ;Thompson ,P; Nash, H,M ;Snowling ,M,J .and Hulme , C.(2016) . The development of executive function and language skils in the early school years . *Journal of child psychology and psychiatry . 57(2), 180-187* .

Hassanati F , Jafari S , Nilipour R, Sadeghi Z , Ghoreishi ZS.(2023) . The Effect of Semantic Context on Lexical Access in Children With and Without Developmental Language Disorder. *Iranian Rehabilitation Journal* . 21(1) : 167-176.http:// dx.doi.org/10.32598/irj.21.1.678.2.

Harmon ,J,Hedrick,W,and Fox ,E. (2000) . A content analysis of vocabulary in social studies textbooks for grades 4-8 . Elementary School journal ; 100,3,253 -71 .

Heney,L,;A,;Messer,D.,J.and Nash,G.(2012) . Executive functioning in children with specific language impairment .*journal of children psychology and psychiatry,53(1),37-45.*

Hill ,E. (2004) . Executive dysfunction in autism . Trends in Cognitive Sciences .44 (8) ,26-32 .

Im-Bolter,N.;Johnson,J. and Pascual-Leone m J.(2006) . Processing Limitations in Children with Specific Language Impairment : The Role of Executive Function . Children Development .77(6),1822-1841.

Kaushanskaya ,M; Park , J., S.,; Gangopadhyay , I.; Davidson , M. and Weismer , S., E. (2017) . The Relationship Between Executive Functions and Language Abilities in Children : A Latent Variables Approach . *Journal of Speech , Language ,and Hearing Research . 59, 1-14.*

Kirkham, P. (2017). The line between intervention and abuse' - autism and applied behavieanalysis, History of the Human Sciences; London. 30, (2): 107-126.

Knowland, V., C.; Evans, S., Snell, C, and Rosen, S. (2016). Visual Speech Perception in Children with Language Learning Impairments. *Journal of Speech, language, and Hearing Research .59,1-14.*

Kove r, S. T., Mcduffice, A.S., Hagerman, R, J., &A bbeduto, L. (2013). Receptive vocabulary in boys with autism spectrum disorder: Cross-sectional developmental trajectories. Journal of Autism and Developmental Disorders,43(11),12696-709.

Laurent et al.(2011).Assessment of quality of life in stroke patients with hemiplegia.Annals of physical and rehabilitation medicine .54,376-390.

Lawson, A., Papadakis, A., Higginson, I., Barnett, E., Wills, C., Strang, F. (2015): Specific executive function impairments predict comorbid psychopathology in autism spectrum and attention deficit/hyperactivity disorders. *Neuropsychology*, (29), 445-453.

Lopez, B.R, Lincoln, A, J., Ozonoff, S., & Lai, Z. (2005). Examining the relationship between executive functions and restricted m repetitive symptoms of autistic disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 35(4), 445-460.*

Lukacs m A.G., Leonard, L. B., & Kas, B. (2010). Use of noun morphology by children with Language impairment: The case of Hungarian. *International Journal of Language & Communication Disorders, 45(2), 145-161.*

Maricle D.E.,Avirett E.(2012) . The role of cognitive and intelligence tests in the assessment of executive functions , in Contemporary Intellectual Assessment : Theories , Tests Mand Issues , 3rd Edn., eds Flanagan D.P.,Harrison P.L.(New York : Guilford press) , 820-838 .

Marisa G . Filipe , Andreia S.Veloso2 , and Sonia Frota . (2023) . Executive Functions and Language Skills in Preschool Children : The Unique Contribution of Verbal Working Memory and Cognitive Flexibility .Brain Sci . 13, 470 . https://doi.org/10.3390/brainsci 13030470 .

Marton , K,.(2008) . Visuo-spatial processing and executive functions in children with specific language impairment . *Int J Lang Commun Disorder .43(2),181-200* .

Miller,G.,Galanter,E.,&Pribram,K.(٢٠٠٢). Plans and the structure of behavior New York , Holt ,Rinehart,&Winston .

Mirman ,D. and Britt, A.E. (2013). What we talk about when we talk about access deficits . Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences . 1634(369) , 1-14 .

Moyle , M,J.,Karasinski , C.,Ellis Weismer ,S.,& Gorman , B. (2011) . Grammatical morphology in school-age children with and without language impairment . A discriminant function analysis . language , Speech,and Hearing Services in Schools , 42, 550- 560 .

Oberer,N.,Gashaj,V.and Recobers,C.,M.(2018) . Executive functions m visual-motor coordination , physical fitness and academic achievment : Longitudinal relations in typically developing children .*Human Movvement Science.58,69-79.*

Owens,R.,&Norbury,C. (2012) . Language development .An introduction. (8th Ed),Upper Saddle River ,New jersey .Pearson Education , Inc .

Paul,R.,&Norbury ,C. (2012) . Language Disorders from Infancy through Adolescence . Listening , Speaking ,Reading . Writing . and Communicating . (4th Ed.),United states . Mosby , an imprint of Elsevier Inc.

Perrotta D G . (2019) . Executive Functions : Definitition ; Contexts and Neuropsychological Profiles . Depertment of Criminal and Investigative Psychology UNIFEDER, Italy .

Ramirez NF,Lytle SR , Fish M et al . (2018) . Parent coaching at 6 and 10 months improves language outcomes at 14 months : a randomised controlled trial . Developmental Science 3-22 .

Reichebach,K,Bastian,L,Rohrbach,S,Gross,M.,&Sarrar,L,(2016).Cognitive functions in preschool children with specific language impairmentinternational,Journal.ofpediatric,otorhinolaryngology,86,22-26.

Reed,M. (2009) . Chilren and language . Development , impairment and taining . New York . Nova Science publishers Inc.

Roello ,M.;Ferretti , M., L.;Colonnello m V . and Levi , G . (2015) . When words lead to solutions : Executive function deficits in preschool children with specific language impairment . *Research in Developmental Disabilities . 37,216-222.*

Rodriguez,V.,A,;Santana,G.,M,and Exposito,S.,H.(2017) . Executive functions and language in children with different subtypes of specific language impairment . *Neurologia,32(6),355-362.*

Saluja S , Chan K , Lynch T , Stevenson RJ . (2022) . What’s in name ? Role of verbal context in touch . R. Soc . Open Sci . 9:221147 .

Serpell , Z.N., & Esposito , A.G. (2016) . Development of Executive Functions : Implications for Educational Policy and Practice . Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences .3(2),203-210.

Taal.M.N.,Rietman,A.BMeulen,S.V.D,,Schtpper.M,,&Dejonckere,P.H.(2013).Children with specific language impairment show d.fficult.es sensory modulation .Loyopedics Phoma tries Vocologym38,70-78.

Visser ,C;Koolem,S;Hermans , D ; Scheper , A and Knoors , H . (2015) . Executive functioning in preschoolers with specific language impairment . *Frontiers in Psychology .6,1-8* .

Vugs , B ,; Knoors , H,; Cuperus ,J.;Hendriks ,M, and Verhoeven , L., (2015) . Interactions between working memory and Language in young children with specific language impairment . Children Neuropsychology : A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence.22(8),955-978.

Washington,K.(2007).Exploring the impact of two direct treatment programs for the remediation of expressive grammar deficts inpreschool and kindergarten children with specific language impairment Ph.D.tgesis. Faculity of Graduate Studies . The University of Western Ontaria.Canada .

Weyandt, A.(2015). The effectiveness of specialized applied behavior analysis (ABA) on daily living skills for individuals with autismand related disorders ages 8 to 19. Alliant International University, Fresno, ProQuest Dissertations Publishing.

Weismer, S. E., (2007), Typical Talkers, Late Talkers, and Children with Specific Language Impairment: A Language Endowment Spectrum? In R.Paul (ed.), Language Disorders from a Developmental Perspective. (Mahwah, N.J.: Erlbaum), pp. 83-101.

Williams ,G.Larkin,R&Blaggan,S (2013) . Written language skills in children with specific language impairment . International Journal of language & Communication Disorders . 48(2) ,160-171.

Willinger,U.,Schmoeger,M.,Deckert,M.,Eisenwort,B.,Loader,B,Hofmair,A.,&Auff,E. (2017) . Screening for specific language impairment in preschool children . Evaluating a screening procedure including the Token Test . Journal of psycholinguistics Research, 46, 1-11.

Wittke,K.;Spaulding,Tmand Schechtman,C,(2013) . Specific Language Impairment and Executive Functioning : Parent and Teacher Ratings of Behavior . *American Journal of Speech-Language Pathology , 22,161-172.*

Translation of Arabic References:

Abu Al-Hasan, Samira, Abdel-Samad, Dalia, and El-Sayed, Mohamed (2016). Guidance program for mothers to enhance verbal communication skills in their intellectually disabled and trainable children. Cairo: Dar Al-Qahira.

Bazah ,Amaal Abdel Samei (2007). Communication disorders and their treatment (2nd ed.). Anglo Egyptian Library.

Ba-Hawairth, Tahani Bint Salem (2007). The impact of Quranic contextual implications in guiding the meaning of lexical ambiguity in Quranic stories (Unpublished Master's Thesis). College of Daa'wah and Usul Ad-Din, Umm Al-Qura University.

Al Biblawi, Ihab (2006). Communication disorders. Dar Al Zahraa, Riyadh.

Al Bashraawi, Mariah Hussein (2009). The relationship between language skills and reading the mind skills in children with mild mental disabilities, autism spectrum disorder and Asperger's syndrome (Unpublished Master's Thesis). Arabian Gulf University.

Basal, Muhammad and Belh, Fatima (2014). Features of context theory in modern linguistics. Journal of Arabic Language and Literature Studies, peer-reviewed journal, issue 18.

Belaid, Salih (2004). Systems theory. Dar Houma, Algeria.

Ibn Manzur, Abu Al Fadl (2003). Lisan al Arab. Dar Al Hadith, Cairo.

Al Jarh, Reem Saad (2021). Context analysis skills in reading books for stages of girls' public education in Saudi Arabia. Curriculum and Teaching Methods Journal, College of Education, Ain Shams University, 71-97.

Al Jarhani, Abdulqader (1999). Evidence of Miracles (3rd ed.). Dar Al Kitab Al Arabi, Beirut.

Hijazi, Mahmoud Fahmi (1997). Introduction to Linguistics. Dar Quba, Cairo.

Hesham, Hesham Ahmed (2007). Request Transforms and Determinants of Meaning. Dar Al Afaq Al Arabiya, Egypt.

Hassan, Tammam (1986). Research and Language Methodologies. Dar Al Thaqafa, Morocco.

Hassan, Tammam (1993). Rhetoric in the Masterpieces of the Quran - A Linguistic Study of the Quranic Text. Alam Al Kutub, Cairo.

Hassan, Tammam (2000). Language between Standard and Text (4th ed.). Alam Al Kutub, Cairo.

Al Hasan, Hisham (2000). Methods of Teaching Children Reading and Writing. International Scientific House for Publishing, Amman.

Hussein, Noshwa Abdel-Tawab (2007). Neuropsychological Foundations of Executive Functions: Applications to Some Disorders in the Elderly. Cairo.

Al Hadhri, Souma Ahmed (2016). Effectiveness of a training program for developing receptive and expressive language skills and improving self-efficacy in a sample of hearing-impaired children. Psychological Counseling Journal, (45), 300-355.

Khayal, Mahmoud Ahmed (2008). Effectiveness extent of early intervention program in developing receptive and expressive language for children with Down Syndrome. Faculty of Education Journal, Benha University, 19(78), 202-238.

Al-Dawaidah, Ahmed and Khalil, Yasser (2011). Introduction to Communication Disorders. International Publisher House, Riyadh.

Al-Roussan, Farouq (1996). Measurement and Diagnosis Methods in Special Education. Al-Qalam House, Jordan.

Al-Rais, Sana (2011). Grammatical tense and morphological tense. Journal of the House of Arabic Language Sciences, Literature and Islamic Studies, Cairo, (39).

Al-Zarqani, Mohamed Abdulazim (2004). Manahil Al-Irfan in Quranic Sciences. Dar Al-Salaam, Cairo.

Al-Zureiqat, Ibrahim Abdullah (2018). Speech and Language Disorders - Diagnosis and Treatment (2nd ed.). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Zaharan, Hamed Abdelsalam (2003). Social Psychology (6th ed.). Alam Al-Kutub, Cairo.

Zidan, Mahmoud Fahmy (2003). Philosophy of Language. Dar Al-Wafa, Egypt.

Zain, Fatihah (2015). Contextual Features in the Poem "You Are Now Alive" from the Diwan "Talk of Wounds and Pride" by Abdelmalik Boumangal (Unpublished Master's Thesis). Faculty of Arabic Arts and Literature, University of Mostaganem.

Saad, Atiyat Mohamed (2017). A Kindergarten Child Acquisition Program for Some Dialogue Skills Based on Active Learning (Unpublished Master's Thesis). Faculty of Kindergartens, Al-Azhar University.

Saleim, Abdelaziz Ibrahim (2009). Effectiveness of a treatment program in reducing the severity of developmental language disorders and its impact on improving the quality of psychological life in a sample of elementary school students (Unpublished PhD Thesis). Faculty of Education, Damanhour.

Saleim, Abdelaziz Ibrahim (2011). Psychological Disorders in Children. Dar Al Masira, Amman.

Suleiman, Mohamed Nasser and Ali, Manal (2016). The effect of using video modeling in a virtual learning environment based on mind theory on the expressive and receptive language skills of children with mild mental disabilities. Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, Qena, 29(29), 16-44.

Sibawayh (1979). Al-Kitab (Translation by Harun, Abdulsalam; 2nd ed.). Egyptian Book Organization.

Saif, Mohamed Abdullah (2005). Semantic research according to Al-Shokani. Al-Maaref Library, Beirut.

Al-Shitwi, Fahd (2005). Context implication and its impact on guiding lexical ambiguity. Central Library, Saudi Arabia.

Al-Shakhs, Abdulaziz (1997). Speech and language disorders - background - diagnosis - types - treatment. Zahraa Al-Sharq, Cairo.

Al-Shakhs, Abdulaziz and Mursi, Hiyam (2013). Building an executive functions scale for normal and special needs children. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, Vol. 2, Issue 37.

Al-Shakhs, Abdulaziz and Kamal, Zeinab Reda (2018). Developmental language disorder diagnosis scale for children. Reading and Knowledge Journal, Faculty of Education, Ain Shams University, Egyptian Society for Reading and Knowledge, (203), 145-177.

Shakir, Zeinab Mahmoud (2007). Language and Communication Disorders in Schizophrenic Children (4th ed.). Al-Nahda Library, Cairo.

Taeima, Rushdi Ahmed (2014). Language Skills. Levels - Teaching - Difficulties. Dar Al Fikr Al Arabi, Cairo.

Al-Taqateqa, Firas and Al-Qarni, Ahmed (2020). Effectiveness of a program based on applied behavior analysis techniques in developing expressive language for the intellectually disabled and its impact on language use. Journal of Special Education and Rehabilitation, 10(36).

Al-Tulahi, Reda-Allah (2005). Context Implication. King Fahd Library, Saudi Arabia.

Al-Tayeb, Youssef (2015). Effectiveness of a training program to improve some speech disorders in trainable mentally disabled children. Journal of Education for Educational, Psychological and Social Research, Faculty of Education, Al-Azhar University.

Al-Taybani, Mohamed Zaki (2021). Electronic games program to improve some executive functions for children with cerebral palsy. Childhood Research and Studies Journal, 3(6), 636-715.

Arifu-Eddin (2018). Implications of context on the meanings of grammatical tense: A semantic grammatical study. Journal of Linguistic and Literary Studies Indonesia, 1(10).

Abdelbari, Maher Shaban (2011). Speaking Skills - Process and Performance. Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Abdel-Hafez, Thana Abdel-Wadoud (2016). Executive attention and executive functions. Muhit House for Publishing and Distribution, Cairo.

Al-Otoum, Adnan Youssef (2014). Cognitive Psychology Theory and Application. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman Jordan.

Al Adl, Adel Mohamed (2000). Effectiveness of the cognitive method and information processing strategy on working memory. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University.

Al Adl, Adel Mohamed (2014). Effectiveness of a program in self-regulated learning strategies on developing executive functions of students with learning disabilities. Algerian Childhood and Education Journal, University of Blida.

Al Ghanimi, Saeed (2003). Discourse Interpretation Theory and Surplus Meaning. Arab Cultural Center, Morocco.

Al Quwaqizah, Mohamed Hassan (2008). Past tense in Arabic: A linguistic study. Jordanian Arabic Language Academy Journal, Amman, Issue 83.

Kahela, Alfat Hussein (2012). Neuropsychology. Anglo-Egyptian Library, Cairo.

Al Kafouri, Subhi Abdelfattah (2020). The level of expressive language in children with mild intellectual disabilities. Faculty of Education Journal, Kafr El Sheikh University, 20(4), 389–410.

Kamal, Zeinab Reda (2017). A program to treat developmental language disorders in children to improve their social interaction (Unpublished Master's Thesis). Faculty of Education, Ain Shams University.

Al Kaiky, Abbas (2019). Employing the Quranic context to determine the significance of lexical ambiguity. Journal of Humanities and Social Sciences, University of Duhok, 2, 37-52.

Al Mutawakkil, Ahmed (1995). Issues of the Arabic language in functional linguistics. Al-Omnia Library, Rabat.

Mahfouz, Ibtisam (2017). Communication disorders (speech - pronunciation - language - voice). Dar Al Tadmuriya, Riyadh.

Mursi, Hayam Fathi (2018). Executive function deficits predictive of difficulties in learning arithmetic and reading. Arab Bureau of Education for the Gulf States, Saudi Arabia.

Mosaad, Iman (2014). Effectiveness of a training program for developing audio-visual perception in increasing the linguistic outcome of linguistically delayed children (Unpublished Master's Thesis). Faculty of Education, Zagazig University.

Mosaad, Iman (2018). The effectiveness of a training program to reduce language pragmatics disorder in the expressive language development of children with autism spectrum disorder (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Zagazig University.

Makahli, Al-Saadia (2015). The use of language games in developing speaking skills among first-grade elementary students (Unpublished master's thesis). College of Humanities and Social Sciences, Baghdad.

World Health Organization (2000). Tenth revision of the International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10): Clinical descriptions and diagnostic guidelines (Translated by the Psychiatric Medicine Unit). Ain Shams University, Regional Office for the Eastern Mediterranean of the World Health Organization, Alexandria.

Al-Nashif, Huda Mahmoud (2007). Developing language skills in pre-school children. Dar Al-Fikr, Amman.

Nour Al-Huda, Dhaib (2021). Context and its implications in guiding lexical homonyms in the Holy Quran - Selected models - (Unpublished master's thesis). College of Arts and Languages, Umm Al-Bawaqi University.

Hashem, Amal and Shareit, Sarah (1017). Exploring executive functions of fifth-grade students with writing difficulties (Unpublished master's thesis). College of Social and Human Sciences, Al-Wadi University.

Hilal, Ahmed and Othman, Shahdan (2021). Executive control and executive functions. Dar Al-Kutub Al-Hadith, Cairo.

Al-Hawarna, Muammar Nawaf (2012). Study of some variables related to Language Development in kindergarten children. Damascus Journal of Educational and Psychological Sciences, 28(1), 71-111.