Central Coherence and its Relationship to some Language Skills among Children with Mild Mental Disabilities

Dr. Amira E. Masoud
Associate Professor, Department of Special Education
Faculty of Education, Al Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia
amira_1700@yahoo.com

Received: 23-10-2023 Revised: 27-11-2023 Accepted: 7-12-2023
Published: 8-3-2024

DOI: 10.21608/jsre.2023.244320.1612
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_332876.html

Abstract

The study aimed to reveal the relationship between central coherence and language skills in children with mild mental disabilities, in addition to verifying the differences in central coherence and language skills according to the gender variable (male - female) and the possibility of predicting language skills through central coherence in children with mental disabilities. Mini. The number of participants in the study was (100) children with mild mental disabilities, whose ages ranged between (9-12) years, with an arithmetic mean of (10.95) and a standard deviation of (0.64). To collect data, two scales of central coherence and language skills were prepared. The results revealed that there is a significant and positive correlation between central coherence and language skills among children with mild mental disabilities. In children with mild mental disabilities.

Keywords**:** *Central coherence, language skills, mental disability*.

التماسك المركزي وعلاقته ببعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

د. أميرة السيد مسعود حسن
أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية
amira_1700@yahoo.com

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، هذا بالإضافة إلى التحقق من الفروق في التماسك المركزي والمهارات اللغوية تبعـًا لمتغير النوع (ذكور - إناث) وإمكانية التنبؤ بالمهارات اللغوية من خلال التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (١٠٠) طفلا من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١٠,٩٥) وانحراف معياري قدره (٠,٦٤). ولجمع البيانات، تم إعداد مقياسي التماسك المركزي والمهارات اللغوية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا في التماسك المركزي والمهارات اللغوية في ضوء متغير النوع لصالح عينة الإناث، وأنه يمكن التنبؤ بالمهارات اللغوية من خلال التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

الكلمات المفتاحية: التماسك المركزي، المهارات اللغوية، الإعاقة الفكرية.

التماسك المركزي وعلاقته ببعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

المقدمة:

لقد نال مجال الإعاقة الفكرية في السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا، سواء من الناحية الطبية، أو البحثية أو البرامج الإرشادية، لأن عملية إعداد الطفل ذو الإعاقة لمواجهة الحياة بمتغيراتها، تتطلب إكسابه أكبر قدر ممكن من الخبرات والمهارات، من خلال تفاعله مع مختلف مواقف الحياة، لكى تؤهله إلى العيش في المجتمع والاندماج معه، فذوي الإعاقة الفكرية مواطنون لهم إمكاناتهم ومن حقهم أن يعيشوا، وأن يحصلوا على حقوقهم، كغيرهم من العاديين، ولابد من إكسابهم الخبرات والمهارات التي تفيدهم في الاعتماد على أنفسهم والتفاعل مع الآخرين.

ويوجد في كل مجتمع عدد غير قليل من ذوي الإعاقة، الذين يعتبرون عالة على المجتمع، وقد لوحظ أن نسبة المعاقين بصفة عامة والإعاقة الفكرية على وجه الخصوص يمثلون نسبة غير قليلة من أبناء المجتمع على المستوى العالمي، حتى وإن تفاوتت هذه النسبة من مجتمع لآخر (Fiasse & Nader-Grosbois, 2018).

وتعد أوتا فريث رائدة في البحث في مجال ضعف التماسك المركزي، حيث قامت بنشر أولى الدراسات في هذا الشأن عام (١٩٨٩). وكانت تلك النظرية في بداية الأمر قائمة على افتراضية أن ضعف التماسك المركزي يمثل قصورًا أساسيًا لدى المصابين بالاضطرابات النمائية، ثم أجريت بعد التعديلات التي من أهمها كون ضعف التماسك المركزي أحد أبرز أوجه القصور لدى الأفراد المصابين بالاضطراب النمائية وليس عرضا جوهريا من أعراض الاضطراب.(South et al., 2007)

وتشير نظرية التماسك المركزي التي ظهرت على يد Frith (1989) أن الأفراد العاديين لديهم استعداد لمعالجة المثيرات في إطار يتسم بالتماسك الذي يضفي عليها نوعـًا من التكامل. وهذا الميل يتم وصفه بالقدرة على الدمج الذي يجعل الفرد قادرًا على التعميم والربط بين العديد من السياقات كلما أمكن ذلك. واعتبر Rajendran & Mitchell (2007) أن الأفراد غير ذوي الإعاقات غالبًا ما يهتمون بمعالجة المعلومات بشكل تكاملي سعيًا لاشتقاق المعنى الكامل أو ما يسمى "بالخلاصة". وأضافت Frith (1989) أن هذا النمط من المعالجة المعرفية يزيد من القدرات التوافقية إلى أقصى حد، وذلك نظرًا لأنه يجعل الفرد متمتعًا بالقدرة على الربط بين المواقف التي يتعرض لها في حياته اليومية بشكل يضفي عليها معنى متكاملًا.

وتحتل اللغة أهمية كبيرة بين أفراد الجنس البشري، حيث تستخدم في مختلف مواقف حياتهم لأغراض التحدث مع الآخرين، والتفكير، والتعليم، والترفيه، والتحية، وجذب الانتباه، وطلب المساعدة، والتعبير عن المشاعر والانفعالات في المواقف الاجتماعية والتأثير على الآخرين، وتشكيل اتجاهاتهم وآرائهم. كما تستخدم اللغة في تبادل الرسائل بين الأفراد، وتبادل المعلومات والمعارف، والحصول على الأخبار؛ ونظراً لأهمية اللغة فقد اهتم كثير من العلماء والباحثين بدراستها من حيث متطلباتها، واكتسابها، ونموها، وقواعد استخدامها (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٩، ص ص ٢٢-٢٣).

ويشير دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصاءها الطبعة الخامسة (2013) DSM-5 إلى أن القصور اللغوي يعتبر من السمات الأكثر انتشارًا والمرتبطة باضطراب التواصل الاجتماعي؛ ويتسم ذلك القصور اللغوي بوجود تاريخ من التأخر في معرفة الأنساق الرئيسية للغة ووجود مشكلات في بنية اللغة، كما أن الأفراد ذوي اضطراب التواصل قد يعزفون عن التفاعلات الاجتماعية، كما أن اضطراب التواصل ينتشر بشكل كبير بين الأفراد ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والمشكلات السلوكية، ويصنف اضطراب التواصل إلى اضطراب اللغة، اضطراب صوت الكلام، البدء الطفلي لاضطراب الطلاقة (التأتأة)، اضطراب التواصل (العملي)، اضطراب التواصل غير المحدد.

وتتمثل اللغة الاستقبالية في قدرة الدماغ البشري على استقبال الرسائل اللغوية من قنوات الحس المختلفة ومن ثم تحليلها وفهمها واستيعابها، ويرتكز الدماغ في ذلك على مخزون وافر في الذاكرة من الرموز اللغوية وما تعبّر عنه من أشياء ومفاهيم وغيرها، ومن ثم يقوم بربط الكلمات المسموعة بما تعبّر عنه من أشياء، وأعمال وخبرات (Reed, 2005) .

بينما تمثل اللغة التعبيرية في قدرة الدماغ البشري على إنتاج الرسائل اللغوية المناسبة لإتمام عملية التواصل، ويتم ذلك عن طريق تحديد الرسائل المناسبة، ومن ثم إرسالها إلى العضلات المسؤولة لتظهر في النهاية على شكل كلمات، أو غيرها، وباختصار فإنها تمثل قدرة الفرد على التعبير عما يريده باستخدام الكلام (Reed, 2005).

ويتضمن الاستخدام الاجتماعي للغة مهارات القدرة على إحداث درجة من التكامل بين اللغة والمعلومات الموجودة في السياق الاجتماعي كخطوة أساسية لحدوث التواصل الفعال، والتي تعتمد على مدى معرفة الفرد وإدراكه لقواعد اللغة. وبعبارة أكثر تحديداً، تتمثل اللغة البرجماتية في القدرة على انتاج وحدات كلامية منظمة ومترابطة مثل المحادثات والروايات او القصص، ومن ثم استخدام القصص لأغراض مختلفة، والقدرة على فهم واستيعاب ما يريده الطرف الآخر في الحوار (أسامة النبراوي، صباح عبد اللاه، ٢٠١٨، ص ٧٧).

ونظرا للأهمية الحيوية للتماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كان الاهتمام البالغ بدراستها، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي في محاولة للتعرف على علاقة التماسك المركزي ببعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسه فى وجود قصور في التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ويبدو ذلك واضحًا في عدم قدرتهم فهم انفعالات الأخرين وكذلك عدم قدرتهم على توظيف اللغة بما يتناسب مع المواقف الإجتماعية المختلفة مما يفقد الطفل كثيرًا من قدرته على التواصل والتفاعل الجيد مع الأخرين حيث أن قدرته على التماسك المركزي واكتساب وفهم المهارات اللغوية، وكذلك قدرته على التعبير من خلال النطق الصحيح لا تكتمل الا حين يستطيع الطفل استخدام هذه اللغه بالشكل المناسب والذى يتلاءم مع الحدث الذى يمر به وأن يستطيع تركيب الجمل المناسبة والملائمة لما يرغب في التعبير عنه وكذلك اختيار الوقت والمكان المناسب لتوظيف الكلمات بما يفى بالغرض من استخدام اللغة، وتتضح مشكلة الدراسة في القصور الواضح لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في التماسك

المركزي مما قد يتسبب في عدم قدرتهم على تحسين بعض المهارات اللغوية لديهم سواء على نطاق الأسرة أو المجتمع الخارجي مما يتسبب لهم في العديد من المشكلات التى تعوق نموهم النفسي والإجتماعي وكذا قدرتهم على التواصل الجيد مع أقرانهم واكتسابهم الثقة بالنفس وبناء علاقات طيبة مع الأخرين، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Burnette et al., 2005)، دراسة (Lee, 2005).

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- هل توجد علاقة بين التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؟
٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في التماسك المركزي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (ذكور واناث)؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (ذكور واناث)؟
٤- هل يمكن التنبؤ بالمهارات اللغوية من خلال التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١) التعرف على العلاقة بين بين التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٢) التعرف على الفروق في التماسك المركزي لدي ذوي الإعاقة الفكرية (ذكور واناث) في التماسك المركزي لدي الذكور والإناث.
٣) التعرف على الفروق في المهارات اللغوية لدي ذوي الإعاقة الفكرية (ذكور واناث).
٤) التعرف على إمكانية التنبؤ بالمهارات اللغوية من خلال التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية: يمكن تحديد أهمية البحث النظرية في النقاط التالية:

- هناك دراسات عديدة تناولت التماسك المركزي في علاقته ببعض المتغيرات لكن لم تكن هناك دراسة عربية في حدود علم الباحثة تربط بين التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.
- تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب النظري في مجال التماسك المركزي والمهارات اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية.
- تفيد الدراسة الحالية الباحثين في ميدان التربية الخاصة في اجراء مزيد من الدراسات حول موضوع التماسك المركزي.

ثانياً: الاهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للبحث في:

- مساعدة أصحاب القرار حول توفير قدر مناسب من البيانات والمعلومات حول الدور الذي يمكن أن يقوم به التماسك المركزي في التحسين من المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- تسهم في تقديم برامج تربوية لحث الوالدين على اعادة النظر في تحسين التماسك المركزي لدى الابناء لكي نصل بهم إلى اعلي مستوي في توجيه السلوك الانساني.

المفاهيم الإجرائية للدراسة

١ـ الإعاقة الفكرية:

تعد فئة ذي الإعاقة الفكرية من ضمن فئات ذي الاحتياجات الخاصة التي نالت قدر من الاهتمام والتي تعرف في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الخامس (DSM–5, 2013, 33) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي Association American Psychiatric (APA) بأنها اضطراب يبدأ خلال فترة النمو يتمثل في العجز في الأداء الذهني والتكيف في مجال المفاهيم والمجالات الاجتماعية والعملية، ويجب أن تتحقق المعايير الثلاثة الآتية:

أ- قصور في الوظائف العقلية، مثل التفكير، وحل المشكلات، والتخطيط، والتفكير المجرد، والتعلم الأكاديمي، والتي أكدها كلٍ من التقييم السرير واختبار الذكاء المعياري الفردي.
ب - يؤدي القصور في وظائف التكيف إلى عدم القدرة على تلبية المعايير التطورية والاجتماعية والثقافية لاستقلال الشخصية والمسئولية الاجتماعية ودون الدعم الخارجي المستمر، فالعجز في التكيف يحد من الأداء في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية مثل التواصل، والمشاركة الاجتماعية، والحياة المستقلة، عبر بيئات متعددة، مثل البيت والمدرسة والعمل والمجتمع.
جـ- بداية العجز العقلي والتكيف خلال فترة التطور.

٢ـ التماسك المركزي

تعرف الباحثة التماسك المركزي إجرائيًا بأنه القدرة على التحليل والتكامل البصري الحركي للأشياء، وهو الدرجة التى يحصل عليها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس التماسك المركزي المعد في البحث الحالي.

٣ـ المهارات اللغوية تعرف الباحثه المهارات اللغوية اجرائيا بأنها أحد أساليب التواصل الأساسية التى تمكن الأفراد من استخدام وتوظيف اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة بشكل ملائم وفعال في المواقف

الاجتماعية المختلفة، وهي الدرجة التي يحصل عليها الأطفال المعاقين فكريا على مقياس المهارات اللغوية المعد في البحث الحالي.

محددات الدراسة

أ- المحددات الزمنية

تم تطبيق أدوات الدراسة في عام ٢٠٢٢.

ب- المحددات المكانية

تم تطبيق الأدوات في مدرسة التربية الفكرية بمدينة الزقازيق.

جـ المحددات البشرية

تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفلا من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسطة، وتراوحت أعمار الأطفال المشاركون فى الدراسة ما بين (٩-١٢) عامًا.

٤- المحددات المنهجية

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن.

الإطار النظري للبحث:

أولا: التماسك المركزي

يعرف قصور التماسك المركزي بأنه محدودية القدرة الإدراكية - المعرفية المتعلقة بفهم السياق العام كإدراك الصورة الكاملة لأمر ما أو إطلاق مصطلح غابة على مجموعة من الأشجار، وهذا القصور إنما ينتج عن التحيز في تركيز الانتباه أو اقتصار المعالجة على التفاصيل أو الأجزاء دون إحداث تكامل بينها (Happe & Frith, 2006).

وتعد أوتا فريث رائدة في البحث في مجال ضعف التماسك المركزي لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث قامت بنشر أولى الدراسات في هذا الشأن عام (١٩٨٩). وكانت تلك النظرية في بداية الأمر قائمة على افتراضية أن ضعف التماسك المركزي يمثل قصورًا أساسيا لدى المصابين باضطراب طيف التوحد، ثم أجريت بعد التعديلات التي من أهمها كون ضعف التماسك المركزي أحد أبرز أوجه القصور لدى الأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد وليس عرضا جوهريا من أعراض الاضطراب (South et al., 2007).

وتشير نظرية التماسك المركزي التي ظهرت على يد (Frith, 1989) أن الأفراد العاديين لديهم استعداد لمعالجة المثيرات في إطار يتسم بالتماسك الذي يضفي عليها نوعا من التكامل. وهذا الميل يتم وصفه بالقدرة على الدمج الذي يجعل الفرد قادرًا على تعميم الربط بين العديد من السياقات كلما أمكن ذلك،

واعتبر (Rajendran & Mitchell, 2007) أن الأفراد العاديين غالبا ما يهتمون بمعالجة المعلومات بشكل تكاملي سعيا لاشتقاق المعنى الكامل أو ما يسمى "بالخلاصة".

واعتبر (Long & Lea, 2005) أن الباعث على التماسك المركزي يحدث على مستوى اللاشعور، وذلك لأن عمليات التنشيط الأولية للخلفية المعرفية المتعلقة بالمثيرات موضوع المعالجة والتي تعد ضروية لإحداث التماسك تتم بشكل لا شعوري.

وهناك ظاهرة ترتبط بقصور التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وهي المعروفة اصطلاحا "بالانتقائية المفرطة للمثير، ومن خلال اختبار أداء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على العديد من المهام البصرية المكانية (Shah & Frith, 1983)، والمهام اللفظية (Frith & Snowling, 1983)، توصلت فريث إلى افتراضية قصور التماسك المركزي والذي يتبدى من خلال إدراك الأفراد للعالم من حولهم على أنه مكون من أجزاء منفصلة عن بعضها، وأن هؤلاء الأفراد لديهم الميل نحو تركيز الانتباه بشدة على المكونات الجزئية وليس الإطار العام للمثيرات من حولهم، وفسرت هذا في ضوء قصور القدرة على استخلاص الشكل العام فيما يطلق عليه "قصور التماسك المركزي".

ومنذ ظهور نظرية قصور التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، أجريت العديد من الدراسات في هذا الصدد من أجل التحقق من تلك الافتراضية، ومن خلال تحليل نتائج تلك الدراسات، قاما (Happe & Frith, 2006) بإجراء بعض التعديلات على النظرية الأولى للتماسك المركزي لفريث وجاء ذلك على النحو التالي:

أولًا: بدلًا من الافتراض بأن ضعف التماسك المركزي يمثل قصورًا أساسيا في المعالجة المركزية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، والذي يُفسر من خلاله فشلهم في استخلاص المعنى العام، تم اعتباره مخرجا ثانويا لما يطلق عليه سيطرة القدرة على المعالجة الجزئية أو المعالجة المتمركزة حول التفاصيل.

ثانيا: بدلًا من الافتراض بأن ضعف التماسك المركزي يمثل قصورًا جوهريا لا يمكن التغلب عليه، تم تصنيفه على أنه نوع من التحيز المعرفي أو أحد أنماط المعالجة التي يمكن التغلب عليها من خلال تدريب الفرد على القيام بالمعالجة الكلية للمعلومات.

ثالثا: تم دحض الافتراض القائل بأن ضعف التماسك المركزي هو السبب الرئيس الذي يكمن خلف القصور الاجتماعي. وبناءً **على** ذلك، تم اعتباره ظاهرة جنبا إلى جنب مع القصور الاجتماعي.

قياس قصور التماسك المركزي

أ) **أدوات القياس الخاصة بالمجال البصري-المكاني**

يعد اختبار الأشكال المطمورة (Witkin et al., 1971)، واختبار الشكل- الأرضية، واختبار تصميم المكعبات من أشهر الاختبار المستخدمة لقياس ضعف التماسك المركزي على المستوى البصري-المكاني. وفيما يلي تناول تلك الاختبارات بشئ من التفصيل:

١) اختبار الأشكال المطمورة The Embedded Figures Test

أعد هذا الاختبار كل من (Witkins et al., 1971)، وهناك نسخة من هذا الاختبار تطبق على الأطفال وهي من إعداد (Karp & Konstadt, 1971)، ونسخة أخرى خاصة بالأطفال في مرحلة رياض الأطفال قام بإعدادها (Coates, 1972). ويستخدم الاختبار بمختلف أشكاله التي تتفق وطبيعة المرحلة النمائية للتحقق من افتراضية قصور التماسك المركزي لدى الأفراد، وأثناء الاختبار، يعرض على المفحوصين شكلًا بسيطا (الهدف)، ثم يطلب منهم العثور عليه في إحدى التصميمات المركبة كبيرة الحجم، والتي يكون فيها هذا الشكل مطمورًا، وذلك في أسرع وقت. ويستدل من خلال العثور على الهدف بسهولة على التحيز في المعالجة الجزئية للتفاصيل والتي يمكن من خلالها الحكم بقصور التماسك المركزي.

٢) اختبار الشكل – الأرضية The Figure- Ground Test

ينتمي هذا الاختبار لقائمة الاختبارات النمائية للإدراك البصري التي أعدها (Hammill et al., 1993). وفيه يُطلب من المفحوصين تحديد عدد الأشكال المعروضة (المثلثات ، المربعات، الدوائر)، أو الموضوعات (كصورة ما) المتضمنة في إحدى الخلفيات المركبة من العديد من الأشكال. وهذا الاختبار يقوم على أساس التحليل الإدراكي أو القدرة على اكتشاف كل صورة متضمنة في الشكل المركب من العديد من الصور بتفاصيلها. ومن أجل تحقيق أداء أفضل على هذا الاختبار، ينبغي التخلي عن المعالجة الكلية والارتكان إلى التفاصيل الجزئية التي تعكس التحيز الذي مؤداه ضعف التماسك المركزي، والذي يستدل عليه من خلال الدرجات المرتفعة على الاختبار.

٣) اختبار تصميم المكعبات Block Design Test

هناك العديد من اختبارات تصميمات المكعبات التي تستخدم لقياس التماسك المركزي. وطبقا لهذا الاختبار، يتم عرض إحدى الصور لشكل معين، ويُطلب من المفحوصين تكوين تلك الصورة باستخدام المكعبات ويستدعي الأداء الأفضل على هذا الاختبار استكمال تكوين العديد من الأشكال باستخدام المكعبات في فترة زمنية محددة، وكلما كان الأداء على المهمة أسرع وأدق، كلما ارتفعت الدرجات التي يمكن الحصول عليها، والتي بدورها تعطي دلالة على ارتفاع القدرة على المعالجة التفصيلية.

٤) اختبار تكملة الأشكال Form Completion Test

يعتبر اختبار تكملة الأشكال من الاختبارات الشائعة الاستخدام لقياس التماسك المركزي. وفي هذا الاختبار يتم إعطاء المفحوصين أحد الكروت التي تحمل صور مقسمة على عدد أجزاء (كصورة لحصان موزعة على ثلاث أجزاء)، ويُطلب منهم إيجاد الصور الكامل في إحدى المجالات البصرية (صورة كاملة لحصان في مزرعة). ومن خلال ما سبق، يمكن القول بتدني قدرات التماسك المركزي لدى ذوي الإعاقة الفكرية، طبقا لمستويات الأداء الخاصة بهؤلاء على اختبارات المهام البصرية-المكانية السالف ذكرها (اختبار الأشكال المطمورة؛ اختبار الشكل –

الأرضية؛ اختبار تصميم المكعبات؛ اختبار تكملة الأشكال)، ويمكن سرد الأدلة على قصور التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على النحو التالي:

١) ارتفاع قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على المهام البصرية-المكانية التي تتطلب معالجة إدراكية متمركزة حول التفاصيل.
٢) انخفاض أداء هؤلاء الأطفال على الاختبارات غير اللفظية التي تتطلب نوعا من الاستدلال المجرد أو تكوين مفاهيم عامة.

ب) أدوات القياس الخاصة بمجال التواصل اللغوي

ويري Jolliffe & Baron-Cohen (1999 - 2000) أن أدوات القياس الخاصة بمجال التواصل البصري هي:

أ) المهام اللغوية الكتابية

وهي تجربة مفادها فحص قدرة التماسك المركزي اللغوي لدى الراشدين ذوي الإعاقة الفكرية، أو متلازمة اسبرجر وهم ذوي الأداء الوظيفي المرتفع، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من العاديين كعينة ضابطة، وتم ذلك من خلال تقصي قدرة هؤلاء المفحوصين على القيام بعمل استدلالات تتسم بالترابط بعد قراءة جملتين، إحداهما لوصف أحد المواقف؛ والأخرى لوصف موقف آخر "نتيجة"، وأُخبر المشاركون بأن هناك جملة ثالثة مفقودة تمثل الرابط بين الجملتين المذكورتين سلفا، وبعدئذٍ، طلب منهم اختيار واحدة من بين ثلاث جمل بحيث يمكن من خلالها إيجاد معنى متكامل لما سبق (جملة الموقف – جملة النتيجة).

ب) المهام اللغوية السمعية

وهي التحقق من قدرة المصابين باضطرابي التوحد ومتلازمة اسبرجر – مقارنة بالعاديين – على إحداث تكامل بين المثيرات اللغوية السمعية. وقام المشاركون بالاستماع إلى عبارتين، تتسم الثانية منهما بالغموض إما على المستوى المفرداتي أو النحوي، والتي يمكن تفسير معناها من خلال السياق الخاص بالجملة الأولى، وتم تصنيف الاستجابات الصحيحة في ضوء كونها إما نادرة، أو شائعة. ومثال ما سبق، قد تكون الجملة التي تتسم بالغموض على المستوى المفرداتي (.He drew a gun) والتي تعني إما أن الفرد قام برسم بندقية أو قام بحملها، بينما تدل الجملة الغامضة على المستوى النحوي (The man was ready to lift.) إما على كون الفرد جاهزًا لحمل شئ ما، أو كونه هو جاهزًا لأن يُحمل. وتم تدريب المشاركين على اختيار الاستجابات الصحيحية في هذا الصدد. وبالنسبة للنتائج، فقد أوضحت انخفاض معدلات الدقة وبطء زمن الاستجابة لدى المجموعتين الأولى والثانية مقارنة بالمجموعة الضابطة (مجموعة العاديين). وكانت معدلات

القصور في معدلات الدقة المتعلقة بالتكامل اللغوي مرتفعة لدى المصابين باضطراب التوحد مقارنة بالمصابين بمتلازمة اسبرجر، ولم ينطبق هذا على النتائج الخاصة بزمن الرجع. وبصفةٍ عامة، تدعم النتائج السابقة افتراضية قصور التماسك المركزي لدى المصابين باضطراب طيف التوحد، وذلك نظرًا لضعف قدرتهم على إحداث التكامل بين المعلومات المتاحة من أجل التوصل إلى المعني العام لها.

جـ) المهام اللغوية القائمة على السرد القصصي

تستهداف الكشف عن مستوى التماسك المركزي لدى ذوي الإعاقة الفكرية في الإطار اللغوي، واشتملت العينة في تلك الدراسة على مجموعة من ذوي الإعاقة الفكرية مقارنةً بمجموعة ضابطة من العاديين. وفي التجربة الأولى، طُلب من المشاركين ترتيب مجموعة من الجمل من أجل تكوين قصة متكاملة، وجاءت القصص المستهدف تكوينها على النحو التالي:

١) قصص يشتمل تكوينها على أحداث يمكن ترتيبها طبقا لفترات زمنية محددة على مستوى الفترات الزمنية اليومية، فقد تشير الجملة الأولى إلى انتهاء الفرد من أحد المهام قبل حلول وقت الغداء، والجملة الثانية على أحد المهام التي تم إنجازها في المساء. وهنا، يتوجب على المشاركين القيام بالمعالجة الجزئية القائمة على الكشف عن التسلسل الزمني للأحداث من أجل القيام بالربط بينها بطريقة صحيحة.

٢) قصص لا تنطوي على فترات زمنية، وهنا يكون على المشاركين الكشف عن الموضوع العام للقصة من أجل التوصل إلى ترتيب أحداثها بشكل مناسب. ومثال ذلك، أن يطلب من المشاركين ترتيب الخطوات المتبعة لبناء منزل.

وقد اتفقت نتائج تلك الدراسة مع الافتراض العام لقصور التماسك المركزي لذوي الإعاقة الفكرية، حيث كان هناك تشابه بين الثلاث مجموعات فيما يتعلق بالمعالجة الجزئية للأحداث الزمنية، الأمر الذي يعطي دلالة على عدم قصور القدرة على المعالجة الجزئية للمعلومات لدى ذوي الإعاقة الفكرية أو متلازمة اسبرجر. وعلى النقيض انخفضت معدلات الدقة الخاصة بالمعالجة الكلية لموضوع القصة غير المستند لأحداث زمنية لدى المجموعتين الإكلينيتين مقارنة بمجموعة العاديين. ونظرًا لزيادة معدلات القصور في التماسك المركزي لدى ذوي الإعاقة الفكرية عن المصابين بمتلازمة اسبرجر، افترضت الدراسة وجود علاقة بين شدة أعراض الاضطراب وشدة القصور في التماسك التمركزي.

د) المهام اللغوية القائمة على الاستدلال

وهي قيام المشاركين بالاستماع إلى مجموعة من القصص القصيرة، ثم طُلب منهم الاستجابة على مجموعة من الأسئلة التي تستهدف قياس مدى قدرتهم على القيام بعمل استدلالات عامة حول المسببات التي تُعزي إليها أحداث معينة. وقد بدأت كل واحدة من القصص عينة الدراسة بإخبار المشاركين الهدف الذي يسعى بطل القصص لتحقيقه، وفي أثناء سرد القصة،

عرض أحد الأحداث الفرعية التي يمكن خلالها تحقيق الهدف العام السابق، وحدث آخر لا يخدم هذا الهدف. وبعد الانتهاء من سماع القصة، يوجه للمشاركين سؤالين من النوع مفتوح النهايات أحدهما عن أسباب اختيار بطل القصة لأحد الحدثين دون الآخر، ثم الاستجابة عن أحد الأسئلة الخاصة بالفهم السماعي ثم طُلب منهم استدعاء القصة من الذاكرة. وفيما يتعلق بالسؤال الثاني فقد استهدف الكشف عن القدرات الخاصة بعمل استدلال عام ومتكامل من خلال إحداث نوع من التكامل بين المعلومات الراهنة والسابقة التي تم الاستماع إليها. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق فيما يتعلق بأسئلة الفهم السماعي والذاكرة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في السؤال الخاص بالقدرة على الاستدلال العام، حيث انخفضت قدرة المجموعتين الإكلينيكيتين في هذا الصدد مقارنة بمجموعة العاديين. وبالرغم من انخفاض أداء مجموعة من ذوي الإعاقة الفكرية عن مجموعة المصابين بمتلازمة اسبرجر، لم يصل هذا إلى مستوى الدلالة

الإحصائية. وانتهت الدراسة إلى القول بإمكانية تمثيل القدرة على إحداث التكامل اللغوي العام (التماسك المركزي اللغوي) على متصل، والقول بأن قصور التماسك المركزي يمثل نوعا القصور النسبي وليس قصورًا مطلقا في تلك القدرة.

هـ) المهام اللغوية القائمة على الاستدعاء القائم على السياق المفرداتي

وهي السياق في الذاكرة لدى الراشدين ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين كمجموعة ضابطة. وانخرط أفراد كلتا المجموعتين في اختبار "الذاكرة الزائفة/الخاطئة"، وذلك من خلال الاستماع لتسجيلات صوتية تشتمل على مجموعة قوائم مكونة من (٢٤) من الكلمات وطُلب منهم تحديد الكلمات من قائمة جديدة تحتوي على تشتمل على اثنين من الكلمات تنتميان للقائمة الأصلية، واثنين من الكلمات المتباعدة لا تنتميان للقائمة الأصلية، واثنين من الكلمات غير المترابطة ولا تنتميان أيضا للقائمة الأصلية. وتجدر الإشارة إلى احتواء قائمة الاختبار على مفردات تتشابه في المعنى مع كلمات في القائمة الأصلية. وطلب من المشاركين تحديد الكلمات التي تنتمي إلى القائمة الأصلية. وبصفة عامة، اتسقت النتائج الخاصة بتلك الدراسة مع افتراضية قصور التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، حيث كان هؤلاء أقل تأثرًا بالسياق المفرداتي مقارنة بأقرانهم من العاديين وذلك فيما يتعلق باستدعاء المعلومات في ضوء السياق المفرداتي الحالي.

ومن خلال العرض السابق يمكن القول بقصور التماسك المركزي بصفةٍ عامة وفي المجال اللغوي بصفةٍ خاصة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهو ما ظهر جليا من خلال عجزهم عن القيام استدلالات تتسم بالتكامل أثناء القيام بالعديد من المهام اللغوية مثل ملء الفراغات، ترتيب الجمل، الإجابة على الأسئلة الاستدلالية، واستخلاص المعنى العام للقصة، واستخدام السياق اللفظي في استدعاء المعلومات.

ثانيا: المهارات اللغوية

تحتل اللغة أهمية كبيرة بين أفراد الجنس البشري، حيث تستخدم في مختلف مواقف حياتهم لأغراض التحدث مع الآخرين، والتفكير، والتعليم، والترفيه، والتحية، وجذب الانتباه، وطلب المساعدة، والتعبير عن المشاعر والإنفعالات في المواقف الإجتماعية والتأثير على الآخرين، وتشكيل اتجاهاتهم وآرائهم. كما تستخدم اللغة في تبادل الرسائل بين الأفراد، وتبادل المعلومات والمعارف، والحصول على الأخبار؛ ونظراً لأهمية اللغة فقد اهتم كثير من العلماء والباحثين بدراستها من حيث متطلباتها، واكتسابها، ونموها، وقواعد استخدامها (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٩، ص ص ٢٢-٢٣).

ويشير دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصاءها الطبعة الخامسة DSM-5 إلى أن القصور اللغوي يعتبر من السمات الأكثر انتشارا والمرتبطة باضطراب التواصل الاجتماعي؛ ويتسم ذلك القصور اللغوي بوجود تاريخ من التأخر في معرفة الأنساق الرئيسية للغة ووجود مشكلات في بنية اللغة، كما أن الأفراد ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي قد يعزفون عن التفاعلات الاجتماعية، كما أن اضطراب التواصل الاجتماعي ينتشر بشكل كبير بين الأفراد ذوي أضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والمشكلات السلوكية، ويصنف اضطراب التواصل الاجتماعي إلى اضطراب اللغة، اضطراب صوت الكلام، البدء الطفلي لاضطراب الطلاقة (التأتأة)، اضطراب التواصل الاجتماعي (العملي)، اضطراب التواصل غير المحدد (DSM-5, 2013).

وذكر حلمي خليل (٢٠٠٠، ص ٤٥) أن اللغة ظاهرة إنسانية غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات عن طريق نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية.

وذكرت زينب شقير (٢٠٠٦، ص ١٦٣) أن اللغة بنوعيها اللفظية وغير اللفظية هى الوسيلة الجوهرية للاتصال الاجتماعي والعقلي والثقافي وهي بصورتها الكتابية السجل الحافل لثقافة النوع الإنساني، وتنطوي عليها هذه الثقافة في آثار عقلية معرفية معنوية مادية فهي لهذا كله إحدي الدعائم القوية لكسب المعرفة وارتياد آفاق هذا العالم المجهول، وهي بصورتها اللفظية مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي - الحركي ووسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتذكر ... ثم أوضحت أن اللغة تعني كل الوسائل الممكنة، لفظية كانت أو غير لفظية للتفاهم بين الكائنات الحية، وبذلك تكون حركة اليد لغة وإيماءة الوجه لغة وحركة الشفة فالإشارة التى تؤدي إلى فهم معني ما تخدم الغرض نفسه الذي تسعي إلى تحقيقه.

وترى الباحثة أن اللغة أهم أشكال التواصل المعتمد على استخدام الكلمات وغيرها من الرموز لتمثيل الأشخاص والأحداث والأشياء من حولنا وهي الوسيلة التي يتم استخدامها لتنظيم الأفكار وللتعبير عن الحاجات.

مقومات اكتساب اللغة

تقوم نشأة اللغة ونموها على عوامل أساسية هي كالآتي:

١. سلامة القنوات الحسية ووظيفة الحواس:

المقصود بهذه القنوات حاسة السمع أساسا بالإضافة إلى حواس اخرى مثل حاسة البصر والحس العميق، بالإضافة إلى جانب الإحساس هناك عملية اخرى وهى الإدراك تنطوي على فك رموز الرسالة اللغوية من أجل فهم كلى، والسمع هو أهم طريقة حسية تؤثر على اللغة ويتطلب سلامة وظيفة الأذن والمسارات السمعية والمراكز السمعية القشرية.

٢. سلامة وظيفة الدماغ:

تعد الكلمة هى الوحدة اللغوية الأساسية التي تشارك مشاركة فعالة في تكوين معارف الإنسان ونقل أفكاره ومشاعره ويحتاج فهم وتكوين الكلمات وظيفة دماغية سليمة من حيث النشاط الحسي العصبي والقدرة حيث إن الدماغ هو موضع إدراك وفهم وتداخل عمليات الكلام.

٣. الصحة النفسية:

وتتضمن علاقة الطفل مع البيئة وتفاعله العاطفي وتوافقه معها وتصوره لها ولنفسه.

٤. البيئة المنبهة:

هي بيئة الطفل التى تلعب دورا مهما في نمو لغته، وتظهر البراهين أن الأطفال الذين يمدهم آباؤهم بقدر كبير من الكلمات يكتسبون اللغة بسرعة أكثر من هؤلاء الذين لا يفعل آباؤهم ذلك، وقد وجد أن الأطفال الذين يصاحبون البالغين يستخدمون جملا أكثر وأطول تعقيدا من هؤلاء الذين يصاحبون

أقرانهم، وإن غياب واحدة أو أكثر من هذه المقومات يؤثر سلبا على اكتساب اللغة ونضجها، ويسبب ما يعرف بتأخر نمو اللغة، فيكون بذلك المتأخر لغويا هو من يتخلف عن مراحل اكتساب اللغة عن الطفل الطبيعي (محمد النحاس، ٢٠٠٦، ص ص ١٨- ١٩).

تعريف المهارات اللغوية

ذكر هيام (Hayam, 2009, p. 12) أن اللغة هي دراسة مقدرة مستخدمي لغة ما على ربط الجمل بالسياقات التي تعتبر هذه الجمل مقبولة أو ملائمة فيها, وتشمل اللغة ثلاثة أوجة هى:

١. دراسة الحوار ومهارات الحوار.
٢. دراسة التواصل الاجتماعي بأوجة اللغة الأخرى.
٣. دراسة عوامل الموقف التى تحدد استخدام اللغة.

وعرفها محمد يوسف وآخرون (٢٠١٠، ص ١٠) على أنها أداء يتم بسرعة ودقة ونوع الأداء وكيفيته ويختلف باختلاف المجال اللغوي وأهدافه وطبيعته.

وذكر ماريا البشراوي وآخرون (٢٠١٢، ص ٧) بأنها تساعد الإنسان على تحصيل المعلومات, والقدرة على استخدام الألفاظ والكلمات والجمل والتعبير عن الأفكار والرغبات.

وعرفها دورشه و باهرلوي (Dorcheh and Baharlooie, 2016, p. 152) بأنها القواعد التي تحكم استخدام اللغة في السياق أي إلى أين يمكن أن نقول وماذا نقول.

بينما عرفها فولو و جوفمان (Vuolo and Goffman, 2018) بأنها أحد أساليب التواصل الأساسية التى تمكن الأفراد من استخدام وتوظيف اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة بشكل ملائم وفعال في المواقف الاجتماعية المختلفة.

تصنيف المهارات اللغوية

١- مهارة الاستماع:

هو عملية معقدة في طبيعتها تشتمل على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، وفهم مدلول هذه الرموز، وإدراك الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، وتفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، ونقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك، وهو الحرص على استقبال الذبذبات الصوتية، وتوصيلها إلى عصب السمع مع اهتمام الفرد بما يسمع من حديث، وهو وظيفة عقلية تعنى بفهم المسموع واستيعابه وتقويمه، وهو نشاط مكتسب له مهاراته، وهو في حاجة إلى تعلم وتدريب موجة ونشط (وسام حسين، ٢٠١٠، ص ٢١).

ونظرًا لقصور التدريب على مهارة الاستماع في المدارس نجد كثيرا من المتعلمين ولكن قدرتهم على الفهم ضعيفة، فهم قادرون على إدراك الأصوات، وإدراك متابعة الأصوات دون فهم تفسير لها، ويشكو كثير من المعلمين من عجز طلابهم عن متابعتهم والكتابة وراءهم، وقد يكون لهذا أسباب كثيرة، ولكن من الأسباب القوية التي لا يمكننا تجاهلها هي أن كثيرا من الطلاب لم يهيؤوا لهذه المواقف الاستماعية الطويلة، ولم يتعهدهم معلموهم بالتدريب على الاستماع وتلخيص ما يسمعون؛ ولأهمية الاستماع في العملية التعليمية فقد أجريت دراسات كثيرة في هذا المجال، ومن ذلك بحث استطلع رأي المعلمين في نسبة ما يتعلمه الأطفال عن طريق الاستماع (جمال الزغاط، ٢٠٠٥، ص ٢٢).

٢- مهارات التحدث:

هو شكل من أشكال التواصل مع الآخرين يعتمد بشكل أساسي على اللغة أو الصوت المنطوق، والمحادثة كوسيلة اتصال هي الأكثر تكرارا وممارسة واستعمالا في مختلف المواقف الحياتية، ويرى كثير من المربين أن المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية في أشكال النشاط اللغوي، ومن بين أشكال المناط اللغوية التي يحتاجها الإنسان في حياته، ثم تليها أهمية القراءة والكتابة (عبد المنعم العميري، ٢٠١٣، ص ٦).

ويعتبر الكلام المهارة الثانية من فنون اللغة، والكلام بمعناه الحقيقي يصدر من الإنسان ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع أو على الأقل من ذهن المتكلم.وأشارت هدى الناشف (٢٠٠١، ص ص ١٢٧ - ١٢٨) أن مهارة التحدث تمثل الجانب الإيجابي في التواصل عن طريق اللغة ويبدأ الطفل في اكتسابها بعد نطقه الكلمة الأولي، وتشير هذه المهارة إلى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وأفكاره في شكل رموز وكلمات وألفاظ.

٣- مهارة القراءة:

تشير أسماء عبد الحميد (٢٠٠٩، ص ٣٩) في دراستها أن العلاقة بين القراءة والاستماع إلى أنه إذا أراد الفرد أن يكون قادرا على قراءة الكلمات والجمل والعبارات المكتوبة، لابد له من أن يستمع إلى نطقها نطقا سليما من قبل، والفهم القرائي يعتمد على الفهم الكلامي، فالاستماع يساعد على إثراء الثروة اللفظية للفرد الذي من خلال الاستماع يتعلم الكثير من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة وأن الطفل لكي يصل إلى مرحلة الاستعداد للقراءة فإنه يمر بمرحلة تسمي مراحل ما قبل القراءة وهى كالتالي:

- مرحلة تناول اليد.
- مرحلة تسمية الأشياء.
- مرحلة الإشارة إلى الصور.
- مرحلة ارتباط الصور بالأحداث.
- مرحلة التعبير في جملة بسيطة.
- مرحلة التعرف على المعاني.
- مرحلة ملاحظة الحروف واكتساب المهارات.
- مرحلة التمييز بين ما هو حقيقي وما هو خيال.
- مرحلة الاستعداد للقراءة.

٤ـ مهارة الكتابة:

عرف تمبل وناثان وبوريس وتمبل (Temple et al., 2008, p. 2) الكتابة بأنها وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للطفل أن يعبر عن أفكارة، إن اكتساب الطفل لمهارة الكتابة إنما هو ناتج لحفاز الاتصال والتواصل الذي دفع الأطفال للتعبير عن أنفسهم سواء شفهيا أو تصويريا وإذا قدمت الأدوات والدعم الملائم للطفل نجد أن كل الأطفال يمرون بنفس تتابع المراحل في تعليم أنفسهم أن يكتبوا.وذكرت أسماء عبد الحميد (٢٠٠٩، ص ٣٩) أن هناك مهارات ممهدة لعملية الكتابة وفي مقدمتها رسم الأشكال المختلفة والخطوط الرأسية والأفقية المنحنية والمنكسرة بدون قيود، أي ليس على سطر أو داخل مربعات صغيرة ولكن بشكل حر لتنمية المهارات الدقيقة لأنامل اليد وتحقيق التآزر العصبي والعضلي بين حره العين واليد وأن عملية التهيئة للكتابة تتضمن الخطوات التالية:

١. توفير المثيرات التربوية المناسبة للنمو العقلي للطفل.
٢. تدريب الذاكرة لدى الطفل عن طريق حفظ الأناشيد.
٣. تدريب الطفل على تشكيل الحروف من المعجون والصلصال.
٤. تدريب الطفل على الرسم على الخطوط المتعرجة لتهيئة عضلات اليد الدقيقة.
٥. استخدام الوسائل السمعية والبصرية.
٦. إدراك أشكال الحروف الهجائية.
٧. إثارة اهتمام الطفل بالصور والرسوم والكتب المصورة.

وتعتبر اللغة التحريرية هي مجال منهجي بسبب صعوبة بالغة وبدون التدخل المباشر قد لا نستطيع تنمية مهارات الكتابة اللازمة للتواصل بفعالية من خلال اللغة التحريرية، ويعتبر التخطيط الدقيق وتنفيذ برامج اللغة التحريرية ضروريا لتحسين مهارات الكتابة، وتسمح اللغة الشفهية للمتحدثين بتكرار العبارات

والكلمات بدون فقدان للقدرة على التواصل، ولكن اللغة التحريرية لا تسمح بذلك لأنها أكثر تعقيدا من اللغة الشفهية ويجب أن يوصل الكتاب أفكارهم بطريقة محكمة بدون تكرار مناسب أو غير ضروري للأفكار والكلمات، ولا يتوافر في اللغة التحريرية كثير مما يحدث لتسهيل التواصل الفعال في اللغة الشفهية (الإماءات والإشارات والعلامات والتغذية الراجعة) من قبل الحاضرين لمراقبة فهم المستمع، وتتطلب اللغة التحريرية أيضا أن يكون المتعلم أكثر وعيا بالمخططات التنظيمية الخاصة التي تشكل أساس تأليف الجمل والقصص والأوصاف وفقرات المقارنة والنثر التوضيحي وتتحد كل هذه العوامل لتجعل اللغة التحريرية مهارة ليست معقدة فقط ولكن يجب تعليمها بشكل مباشر إذ كان يجب إكسابها (لوكاند هاريدي وآخرون، ٢٠١٠، ص ١٥٨).

ثالثا: التماسك المركزي وعلاقته بالمهارات اللغوية

ذكرت (Frith, 1989) أن قصور التماسك المركزي يؤدي إلى العديد من المشكلات الاجتماعية واللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك نظرًا لما يحدثه من اضطرابات في مهام "نظرية العقل" لديهم، والتي من خلالها يمكن استخلاص معتقدات وأفكار واتجاهات وانفعالات

الآخرين، ما سبق يشير إلى أحد الافتراضات الأساسية التي قامت عليها نظرية فريث، والتي مؤداها كون قصور التماسك المركزي اضطرابا معرفيا جوهريا، ولكن هذا الافتراض تم تعديله ليتم النظر إلى قصور التماسك المركزي باعتباره نوع من التحيز في المعالجة المعرفية تجاه التفاصيل، أو التحيز في الانتباه الانتقائي لها، ومن هذا المنطلق، يمكن القول بأن قصور التماسك المركزي لا يُعزى إليه قصور مهام نظرية العقل، وذلك باعتبارهما كل منهما مكون معرفي مستقل بذاته، بالرغم من إمكانية التفاعل بينهما (Happe & Frith, 2006).

وبالرغم مما سبق، يمكن القول بوجود أثر لقصور التماسك المركزي في الأداء الوظيفي الاجتماعي واللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال ميكانزمات أخرى غير مهام نظرية العقل. فعلى سبيل المثال، قد تزيد المستويات المرتفعة من القلق لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من أثر قصور التماسك المركزي، الأمر الذي ينعكس سلبا في المهارات اللغوية لديهم (Niditch et al., 2012).

وظهر نموذج الأداء الوظيفي الإدراكي الأفضل على يد (Mottron & Burack, 2001)؛ وتم تطويره على يد كل من (Mottron et al., 2006)، وهو يعتبر ثاني التصورات النظرية المعرفية (بعد افتراضية قصور التماسك المركزي) التي وجهت لتفسير التحيز القائم على التركيز على المعالجة الجزئية للتفاصيل.

ويفترض هذا النموذج أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يظهرون مستويات مرتفعة من القدرة على معالجة الجزئية لتفاصيل الأشياء، وهذه نقطة اتفاق بين النموذج الحالي وافتراضية قصور

التماسك المركزي، وعلى النقيض، يختلف هذا النموذج مع افتراضية قصور التماسك المركزي في في تأكيده على أن التحيز القائم على المعالجة التفصيلية للمثيرات لا يتم على حساب المعالجة الكلية لها، وعليه، يؤكد النموذج على أن المعالجة التفصيلية هي الافتراض الأساسي بالنسبة لذوي الإعاقة الفكرية، ومع هذا، نجد هؤلاء غير مضطرين لاستخدام استراتيجيات المعالجة التفصيلية للمثيرات عندما تكون المعالجة الكلية لها أكثر نفعا، ما سبق يتناقض مع ما سائد بالنسبة للعاديين، حيث تسبق المعالجة الكلية للمثيرات المعالجة التفصيلية لها (Mottron et al., 2006).

دراسات سابقة

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تحدثت عن المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومن هنا قسمت الباحثة الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور وكذلك على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت التماسك المركزي مع ذوي الاحتياجات الخاصة:

دراسة (Pellicano et al., 2006)

استهدفت الدراسة التحقق من افتراضية قصور التماسك المركزي لدى ذوي المشكلات النمائية من ذوي قدرات معرفية متعددة. ولتحقيق هدف الدراسة، قامت مجموعتي الدراسة التي اشتملت إحداهما على أطفال ذوي الإعاقات النمائية، والأخرى تكونت من أطفال عاديين بالاستجابة على اختبارات التماسك

البصري المكاني (لقياس التماسك المركزي)، فهم المعتقدات الخاطئة (لقياس نظرية العقل) والضبط التنفيذي (لقياس الوظائف التنفيذية). وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٥) أطفال من ذوي الإعاقات النمائية، و (٧) أطفال من العاديين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة في جميع متغيرات الدراسة المعرفية الثلاثة، حيث سادت المعالجة الجزئية للمعلومات في اختبارات التماسك المركزي في مجموعة من ذوي المشكلات النمائية، بينما ظهرت مشكلات عزو المعتقدات الخاطئة ومكونات الأداء الوظيفي التنفيذي لدى عدد قليل من الذاتويين. وعلاوة على ما سبق، لم توجد علاقة بين قصور التماسك المركزي وفهم المعتقدات الخاطئة، بينما ارتبطت أبعاد التماسك المركزي المرتبطة بالتكامل بمظاهر الضبط التنفيذي.

دراسة (Powell, 2012)

حاولت الدراسة تقصي التطور النمائي المتعلق بضعف التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي المشكلات النمائية في مرحلة الروضة، وذلك من خلال قياس الكشف عن مدى التغيرات الطارئة في البروفيلات المعرفية لهؤلاء الأطفال باستخدام المقاييس الفرعية المختصرة للذكاء لـ Leiter-R. وقد استخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (١٤) طفلا، وأشارت النتائج إلى عدم وجود تمايز (سواء في الاتجاه السالب أم الموجب) في البروفيلات المعرفية لدى الأطفال الأصغر سناً في مرحلة الروضة، بينما أسفر القياس الثاني بعد مرور (١٨) عشر شهراً (متوسط الأعمار = ٥٩,٧ شهراً) عن وجود بعض مظاهر القوة في مهارات الإدراك غير اللفظي مقابل الضعف في مهارات التصور غير اللفظية والتي تشير إلى ضعف التماسك المركزي لديهم.

دراسة (Aljunied & Frederickson, 2013)

حاولت الدراسة تقصي العلاقة بين التماسك المركزي ومؤشرات التعلم الدينامية، وذلك من خلال تحليل استجابات (٥٢) من الأطفال ذوي الإعاقات النمائية على أحد اختبارات التماسك المركزي ومهام القياس الدينامي. وقد استخدمت المنهج الوصفي، وبالنسبة للنتائج، فقد أظهر جميع المشاركين تحسنًا على مهام القياس الدينامي، ولكن مع انخفاض نسبة التحسن في الأداء لدى أولئك الذين لديهم قصوراً في التماسك المركزي.

دراسة (Skorich et al., 2016)

حاولت الدراسة تقصي العلاقة بين القصور الكائن في كل من نظرية العقل والتماسك المركزي لدى (٦) أطفال من الأطفال الذكور ذوي اضطراب التوحد. ولتحقيق ذلك، تم عرض مجموعة من المعلومات الاجتماعية بشكل جزئي، كلي، أو كلاهما، وطلب من أفراد العينة استدلال الحالات الانفعالية الخاصة بالشخصيات التي تم عرضها، مع قياس معامل الذاتوية لدى المشاركين في الدراسة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين معامل الذاتوية ودرجة معالجة المعلومات الاجتماعية على المستوي الجزئي أو الكلي، والتي يمكن من خلالها التنبؤ بنمط الاستدلال الخاص بالحالات الانفعالية. ومن خلال تلك النتائج يمكن الحصول على دليلاً أولياً للعلاقة السببية بين التماسك المركزي ونظرية العقل.

دراسة تهاني منيب وآخرون (٢٠٢١)

هدفت الدراسة الحالية إلي إعداد برنامج مقترح قائم على التماسك المركزي وأثره في تحسين الإدراك البصري لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والتحقق من استمرار فعالية هذا البرنامج بعد انتهائه، وسوف تتكون عينة الدراسة من ١٠ أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، من عمر (١٢:٩) عاما، المسجلين بمدرسة التربية الفكرية ببني سويف، على أن تكون معاملات ذكائهم من (٥٠: ٧٠) على مقياس إستنافورد بنية، وسوف تتمثل أدوات الدراسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تقنين: محمود أبو النيل، ٢٠١١)، ومقياس تشخيص التماسك المركزي (إعداد عبد الرحمن سيد سليمان وأخرون ٢٠١٨)، ومقياس الإدراك البصري المصور للأطفال، وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت عن وجود فروق دالة احصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأسفرت أيضا عن أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي.

المحور الثاني: دراسات تناولت المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة الفكرية

دراسة (Vandereet et al., 2011)

كان الهدف من تلك الدراسة هو تحديد درجة اعتمادية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على الإشارات اليدوية أثناء اكتسابهم للمهارات اللغوية وعلاقة ذلك ببعض خصائص الطفل وغيرها من العوامل الاجتماعية - البيئية. وقد تم تقصي اكتساب المفردات اللغوية والإشارات اليدوية لمدة عامين لدى (٢٣) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام التقارير الوالدية، كما تم قياس المهارات المعرفية والتواصلية والفهم المفرداتي في بداية الدراسة. أسفرت النتائج عن وجود أربعة بروفيلات خاصة باكتساب بعض المهارات اللغوية لدى أفراد العينة، وإلى انخفاض معدل اكتساب المفردات التعبيرية في القياس التتبعي لدى أولئك الأطفال ذوي المستويات المرتفعة من التأخر المعرفي والتواصلي والفهم المفرداتي في القياس الأولي، ومع ذلك لم ترتبط تلك المتغيرات بدرجة اعتمادية الأطفال على الإشارات اليدوية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين مجموعة محددة من المهارات المعرفية والتواصلية والفهم واكتساب الإشارات اليدوية.

دراسة (Vandereet et al.,2011)

حاولت تلك الدراسة تقصي التغيرات النمائية في النطق واستخدام الإيماءات، بالإضافة إلى تقصي دور الجمع ما بين الكلمات - الإيماءات في ظهور الكلام المكون من كلمتين لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في استخدام النطق والإيماءات عند إصدار الطلب والتعليقات الخاصة بهؤلاء الأطفال. بلغ عدد المشاركين في تلك الدراسة (١٦) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية (٨ ذكور + ٨ إناث)، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية عند بداية الدراسة ما بين (٣,١) إلى (٥,٧)، وأعمارهم العقلية ما بين (١,٥) إلى (٣,٣). وقد تم أخذ العينات الخاصة بإصدار الطلبات أو التعليقات لدى هؤلاء الأطفال كل أربعة أشهر على مدار عامين من خلال التفاعلات المقننة. وكان من أدواتها مقياس النطق، وأشارت النتائج إلى أنه بالرغم من استخدام الأطفال للكلمات المنطوقة بالإضافة إلى زيادة وتنوع المفردات المستخدمة بمرور الوقت، إلا أن معدل استخدام الإيماءات كان أكثر ثباتاً. كما كان الجمع بين الكلمات – الإيماءات سابقاً (وليس تالياً) للكلام المكون من كلمتين. وأخيراً، كان معدل استخدام الإيماءات أكثر ارتباطاً

بالطلبات أكثر من التعليقات.

دراسة (Coppens-Hofman et al., 2013)

هدفت الدراسة إلى تحديد اضطرابات النطق لدى الراشدين ذوي الإعاقة الفكرية، مع التركيز بصفة خاصة على اضطرابي التلعثم والتبعثر الكلامي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨) من الراشدين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، والذين تراوحت أعمارهم ما بين ١٨-٤٠ عاماً، ونسبة ذكاؤهم ٤٠-٧٠. وممن أعرب مقدمي الرعاية لهم بعدم وضوح ما يتلفظون به من كلام. وتم تحليل الكلام التلقائي لهؤلاء باستخدام معايير الكلام الخاصة بالأطفال والراشدين من العاديين. وبالنسبة للنتائج، وكان من أدواتها مقياس اضطرابات النطق، فقد أسفرت النتائج عن معاناة ٢٢ (٧٥٪) من المشاركين من قصور كلامي اكلينيكي، ومن هؤلاء تم تشخيص (٢١٪) باضطراب التبعثر الكلامي، و(٢٩٪) باضطراب التبعثر الكلامي-التلعثم، و(٢٥٪) باضطراب التبعثر الكلامي الواضح، بينما لم تظهر أي سمات تشخيصية لاضطراب التلعثم. وأخيراً، يمكن القول بأن هناك سمات خاصة بالقصور الكلامي لدى الراشدين ذوي الإعاقات الفكرية وعدم الوضوح الكلامي.

دراسة (Donohue et al., 2015)

استهدفت الدراسة تقصي نوعية العلاقة بين عدم الوضوح الكلامي والتأخر الحركي وأربعة من العوامل الاجتماعية الاقتصادية متمثلة في عمر مقدم الرعاية، ومستوى تعليمه، والدخل الأسري و/أو حجم الأسرة. وقد أجريت تلك الدراسة على مجموعة من المعاقين عقليًا بدولة جنوب افريقيا، حيث أكمل مقدمي الرعاية (١٤٥) لهؤلاء الأطفال المقاييس الخاصة بما سبق ذكره من متغيرات أسرية، وكان من أدواتها مجموعة من المقاييس المتعلقة بأوجه القصور الكلامي أو الحركي. أسفرت النتائج عن كون حجم الأسرة منبئاً ذو دلالة بوضوح الكلام لدى المعاقين عقليًا، حيث انخفضت احتمالية وضوح الكلام لدى الأطفال المتواجدين في أسر كبيرة الحجم مقارنة بغيرهم.

دراسة (Poloczek et al., 2016)

استهدفت الدراسة تقصي التسميع اللفظي لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية. وقد تشكلت عينة تلك الدراسة من (٩٠) من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة و(٩٠) من العاديين من نفس العمر العقلي، كمجموعة ضابطة. وبصفة خاصة، حاولت الدراسة الكشف عن أثر طول الكلمة في الاستدعاء غير اللفظي، وتحديد مدى استخدام أفراد العينة للاستراتيجيات اللفظية عند تذكر مجموعة من الصور. وبالنسبة للنتائج، فلم توجد أية فروق ذات دلالة بين المجموعتين فيما يتعلق بأثر طول الكلمة على الاستدعاء، بما يشير إلى استخدام أفراد كلتا المجموعتين لاستراتيجيات لفظية متشابهة من المحتمل أن تكون التسجيل الفونولوجي لأسماء الصور. وأسفرت النتائج عن عدم قصور استخدام الاستراتيجيات اللفظية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ومناسبتها للعمر العقلي بما يدعم المنظور النمائي.

دراسة (Mungkhetklang et al., 2016)

حاولت الدراسة تقصي مدى إسهام الذاكرة والمفردات على القدرة اللغوية غير اللفظية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية. وتكونت العينة من (١٧) من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية و (٣٩) من العاديين من نفس العمر العقلي، وتم تطبيق اختبارات القدرة اللغوية غير اللفظية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات غير اللفظية أو المفردات الخاصة باللغة الاستقبالية، ووجود فروق دالة إحصائياً في مفردات اللغة التعبيرية.

دراسة (Stavroussi et al., 2016)

كان الهدف من تلك الدراسة هو تقصي الطلاقة اللفظية والذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى (١٢) من الراشدين ذوي متلازمة داون، و(١٢) من الراشدين ذوي الإعاقة الفكرية غير المحددة. وقد تم التكافؤ بين أفراد كلتا المجموعتين في المفردات الاستقبالية والعمر الزمني. وتم قياس أداء المشاركين في موقفين باستخدام اختبار الطلاقة اللفظية (طلاقة المعاني والطلاقة الفونيمية). وبالإضافة إلى قياس عدد الكلمات الصحيحة، تم تقييم استخدام استراتيجيات Clustering & Switching. وبالنسبة للعلاقة ما بين الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والطلاقة اللفظية، فقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة بين مجموعة الكلمات المنطوقة في اختبارات الطلاقة اللفظية وعدد التنقلات الفونيمية والذاكرة اللفظية قصيرة المدى في مجموعة متلازمة داون، بينما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين انتاجية الكلمات في اختبار الطلاقة اللفظية وعدد التنقلات الفونيمية في كلتا المجموعتين.

دراسة (Coppens-Hofman et al., 2017)

حاولت الدراسة تقصي الخصائص الكلامية ومدي وضوح الكلام لدى الراشدين ذوي الإعاقة الفكرية. ولتحقيق هذا، تم تسجيل الكلام التلقائي ومهام تسمية الصور لدى (٣٦) من الراشدين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة. وقد تم الحكم على الوضوح الكلامي الخاص بتسجيلات الكلام التلقائي من قبل (٢٥) من المستمعين العاديين، بينما تم تحليل الأداء الخاص بتسمية الصور من خلال تحليل الخطأ الفونولوجي phonological error analysis استناداً إلى أحكام الخبراء في المجال. وبالنسبة للنتائج، فقد أسفرت تحاليل الخطأ الفونولوجي عن وجود العديد من العيوب الكلامية على المستويين الفونيمي والمقطعي، ووجود علاقة بين تكرار أنواع متعددة من الأخطاء ومدى جودة الكلام ووضوحه. ويمكن تفسير هذه المشكلات الكلامية في ضوء القدرة على الضبط الحركي الكلامي ومشكلات تخطيطية.

دراسة رشا حجازي، محمد حمدان (٢٠٢٢)

استهدفت بيان أثر التفاعل بين استراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين والقياسين القبلي - البعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (١٠) تلاميذ، وضابطة (١٠) تلاميذ، كما تحددت مواد الدراسة في قائمة المهارات اللغوية، وقد توصلت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ

المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وأيضا وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية التفاعل بين استراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وفي ضوء النتائج وضعت مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

ثالثًا: دراسات تناولت مهام التماسك المركزي وعلاقتها ببعض المهارات اللغوية

دراسة (Burnette et al., 2005)

سعت تلك الدراسة إلى التحقق من افتراضية ضعف التماسك المركزي لدى (١٢) طفلا من الأطفال ذوي الأداء الوظيفي المرتفع، وكذلك العلاقة بين تقصي التماسك المركزي ونظرية العقل والأداء الوظيفي الاجتماعي- الانفعالي لدى هؤلاء الأطفال. وقد استخدمت المنهج الوصفي، وكان من أدواتها مقياسي التماسك المركزي والأداء الوظيفي المرتفع، وأشارت النتائج إلى دعم غير حاسم لافتراضية ضعف التماسك المركزي لدى أفراد العينة، بالرغم من وجود علاقة متوسطة بين ضعف التماسك المركزي اللفظي ونظرية العقل. وأخيراً، لم توجد أية نتائج ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بضعف التماسك المركزي وعلاقته بالأداء الوظيفي الاجتماعي-الانفعالي.

دراسة (Lee, 2005)

هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين ضعف التماسك المركزي والأداء الوظيفي الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الأداء الوظيفي المرتفع. وتكونت العينة من (١٣) طفلا من ذوي الأداء المرتفع، واستخدمت الدراسة بعدي الإدراك البصري واللغوي لمقياس التماسك المركزي بالإضافة لمقياس المهارات الاجتماعية. وأسفرت النتائج عن ضعف التماسك المركزي على مهام المهارات اللغوية دون مهام الإدراك البصري لدى أفراد العينة. ومع هذا، لم توجد علاقة متسقة بين ضعف التماسك المركزي في المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية. وانتهت الدراسة إلى القول بوجود عوامل أخرى يمكنها توسط العلاقة بين ضعف التماسك المركزي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الأداء الوظيفي المرتفع.

دراسة (Nuske & Bavin, 2011)

استهدفت الدراسة تقصي العلاقة بين قصور التماسك المركزي وعمليات المعالجة الخاصة بالفهم والاستدلال المتعلقة بالسرد القصصي اللفظي، وذلك في عينة قوامها (١٤) من الأطفال ذوي الأداء الوظيفي المرتفع من ذوي اضطراب التوحد، بمتوسط عمري (٦,٧) عام (١٣ ذكور + أنثى)، والذين تم التكافؤ بينهم وبين (١٤) طفلاً من العاديين (متوسط أعمارهم= ٤,١٠ عاماً؛ ٧ ذكور + ٧ إناث) من خلال مهمتي اللغة الاستقبالية واستكمال الصور. وتمت قراءة القصص لهؤلاء الأطفال ثم وجهت لهم بعض الأسئلة حولها. وأوضحت النتائج انخفاض قدرات الأطفال في عمل استدلالات قائمة على الأحداث، وبالرغم من تشابه أداء كلتا المجموعتين في الإجابة على الأسئلة الخاصة بالفكرة الأساسية للقصة، كان أداء الأطفال العاديين أفضل في استخلاص الفكرة الرئيسية من خلال سرد القصة والذي ارتبط بأدائهم في جميع مهام الفهم الأخرى. وقد استخدمت المقابلات الشخصية والأنشطة القصصية، والخلاصة، قدمت الدراسة الحالية

دليلاً على قصور التماسك المركزي لدى الأطفال، والذي يتمثل في قصور قدرتهم على القيام بالتكامل بين المعلومات من أجل القيام بالعمليات الاستدلالية الخاصة بتلك المعلومات، وهذا قد يفسر في ضوءه بعض مشكلات التواصل لدى هؤلاء الأطفال. وأوصت الدراسة بضرورة القيام ببحوث مستقبلية من أجل تقصي العلاقة بين التماسك والمركزي والفهم التواصلي.

دراسة (Varanda & Fernandes, 2011)

حاولت الدراسة تقصي الوعي التركيبي، التماسك المركزي، الذكاء غير اللفظي، النمو الاجتماعي والتواصلي واهتمامات وسلوكيات الاطفال الذاتويين، بالإضافة إلى تقصي العلاقة بين المتغيرات المذكورة سلفاً. واشتملت عينة الدراسة على (١٠) من المصابين بالذاتوية (١٠ ذكور + ٢ إناث) في الفئة العمرية من (٤- ٩) أعوام، والذين يستخدمون اللغة اللفظية في التواصل. واستخدمت الدراسة اختبار الوعي التركيبي، أحجية الصورة المقطعة ممن لها صورة وخلفية أو خلفية فقط، اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون بالإضافة إلى قيام أولياء الأمور بالاستجابة على النسخة المعدلة للبروتوكول الخاص بالمقابلة التشخيصية. وبالنسة للنتائج، فقد كان الأداء الخاص بالوعي التركيبي لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية مشابهاً لأداء الأطفال العاديين في سن السادسة، كما أظهر (٦٠٪) من أفراد العينة ذكاءً غير لفظي عند المستوى العالي أو المتوسط، ولم توجد علاقة بين الأداء في اختبار الوعي التركيبي والأداءات الخاصة باختبارات التماسك المركزي، الذكاءغير اللفظي، وقصور التفاعل الاجتماعي وصعوبات التواصل ومحدودية الاهتمامات، بما يعطي دلالة على أن المسار النمائي الخاص بالوعي التركيبي لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية يأخذ المسار الطبيعي للأطفال في سن السادسة ولكنه يشوبه بعض التأخر.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة أنها ركزت على جوانب مختلفة فيما يتعلق بكل متغير من متغيرات الدراسة، وأهملت جوانب أخرى مهمة، وما الدراسة الحالية إلا محاولة لسد هذه الثغرات، وإكمال لمسيرة البناء المتتالية على مدى السنوات السابقة حتى الوقت الحالي، كما تمت الملاحظة من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذلك فى حدود اطلاع الباحثة، كما أن كل الدراسات التي اهتمت بدراسة التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة دراسات أجنبية، وذلك في حدود اطلاع الباحثة. ومن خلال النظرة الكلية لنتائج الدراسات والبحوث السابقة، وجدت الباحثة أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يعانون من قصور واضح في التماسك المركزي والمهارات اللغوية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن خفض التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ونظرًا لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع – في حد اطلاع الباحثة، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلى أن ندرة الدراسات العربية التي تناولت التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، يمثل مؤشرا لضرورة الاهتمام بدراستها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت في التعقيب على الدراسات بهدف الوصول إلى نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن

الدراسات السابقة في حداثة موضوعها، واختيار عيناتها التى هي في أمس الحاجة ألى المساندة من قبل الآخرين، وقد استفادت الباحثة من البحوث والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج في صياغة فروض الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وتحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، هذا بالإضافة إلى سعي الباحثة نحو الحرص على التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالدراسة، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولاً إلى المستوي المنشود وفقًا للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع العربي.

فروض الدراسة

١. توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التماسك المركزي لدى الذكور والإناث.
٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المهارات اللغوية لدى الذكور والإناث.
٤. يمكن التنبؤ بالمهارات اللغوية من خلال التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن.

عينة الدراسة:

أُجريت الدراسة على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العلية البسيطة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (٥٠) طفلا من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ - ١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١٠,٢٥) وانحراف معياري قدره (٠,٨٤).

٢- العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (١٠٠) طفلا من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة منهم (٥٠) ذكور و (٥٠) إناث، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١٠,٩٥) وانحراف معياري قدره (٠,٦٤).

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة فى دراستها الأدوات التالية:

١- مقياس التماسك المركزي (إعداد: الباحثة).

مبررات إعداد المقياس:

١) معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة الدراسة.
٢) معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًّا يؤدى إلى ملل وتعب هؤلاء الأفراد.
٣) معظم المفردات والأبعاد فى المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة الدراسة.
٤) يتناول البحث الحالي مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس التماسك المركزي.

وبناءً على ما سبق قامت الباحثة بإعداد مقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ولإعداد مقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قامت الباحثة بالآتي:

أ- الإطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التى تناولت التماسك المركزي.
ب- تم الإطلاع على عدد من المقاييس التى استُخدِمت لقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
جـ - في ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، مكونًا من (٢٥) مفردة.

وقد اهتمت الباحثة بالدقة فى صياغة عبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة، مع مراعاة صياغة العبارات في الاتجاه الموجب.

الخصائص السيكومترية لمقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

أولاً- حساب صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية بمختلف الجامعات، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠٪) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناء على ذلك لم يتم حذف أي مفردة لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠٪).

٢ ـ الصدق التمييزى (المقارنة الطرفية):

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًّا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) صدق المقارنة الطرفية لمقياس اللغة البراجماتية

الإرباعى الأعلى ن=١٣		الإرباعى الأدنى ن=١٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٥٩,١٩	٣,٢١	٣١,٤٧	١,٤٩	١٢,٣٧٩	٠,٠١

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزى قوى.

ثانياً- ثبات المقياس:

١ ـ طريقة إعادة التطبيق:

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت معاملات الارتباط (٠,٧٧٩) وهي دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة.

٢ ـ طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ وكانت القيمة (٠,٨١٣) وهي مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣ـ طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٢):

جدول (٢) مُعاملات ثبات مقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بطريقة التجزئة النصفية

سبيرمان - براون	جتمان
٠,٨٢١	٠,٧٠٦

يتضح من جدول (٢) أنَّ معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للتماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ثالثا- الاتساق الداخلي:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٦٢	٨	**٠,٥٧٨	١٥	**٠,٦٣٣	٢٢	**٠,٤٥٤
٢	**٠,٥٧٨	٩	**٠,٥٦٢	١٦	**٠,٥٢١	٢٣	**٠,٥٣٢
٣	**٠,٦٢٣	١٠	**٠,٤٨٢	١٧	**٠,٥٧٥	٢٤	**٠,٥٧٩
٤	**٠,٥٧٤	١١	**٠,٦٢٨	١٨	**٠,٤٦٥	٢٥	**٠,٤٨٢
٥	**٠,٤٩٦	١٢	**٠,٧١٦	١٩	**٠,٥٠٥		
٦	**٠,٥٠٨	١٣	**٠,٥٤٦	٢٠	**٠,٥٧٤		
٧	**٠,٦٦٣	١٤	**٠,٧١١	٢١	**٠,٦٠٠		

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أنَّ كل مفردات مقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

الصورة النهائية لمقياس التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٢٥) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات.

تعليمات المقياس:

١) يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع من يقوم بتطبيق المقياس، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.

٢) يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.
٣) يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية فى الإجابة.
٤) يجب الإجابة عن كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها انخفضت دقة النتائج.

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٧٥)، كما تكون أقل درجة (٢٥)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٢- مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيط (إعداد: الباحثة).

مبررات إعداد المقياس:

١) معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة الدراسة.
٢) معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًّا يؤدى إلى ملل وتعب هؤلاء الأفراد.
٣) معظم المفردات والأبعاد فى المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة الدراسة.
٤) يتناول البحث الحالي مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيط.

وبناءً على ما سبق قامت الباحثة بإعداد مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ولإعداد مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قامت الباحثة بالاتى:

أ- الإطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التى تناولت المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
ب- تم الإطلاع على عدد من المقاييس التى استُخدِمت لقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
جـ - في ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في صورته الاولية، مكونًا من (٣٠) مفردة.

وبناءً على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التى تناولت المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بصفة عامة.

ومن خلال ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتى اشتملت على ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: اللغة الاستقبالية

البعد الثاني: اللغة التعبيرية

البعد الثالث: الاستخدام الاجتماعي للغة

وترتبط هذه الأبعاد التى تم تحديدها بطبيعة وفلسفة وأهداف الدراسة حيث يشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على مؤشرات وعبارات محصلتها النهائية قياس كل بعد على حدة.

وبناء على ذلك تمت صياغة العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس وذلك قبل التحكيم وهى أن كل بعد يتكون من (١٠) مفردات:

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

أولاً- حساب صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بكلية التربية بمختلف الجامعات، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠٪) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناء على ذلك لم يتم حذف أي مفردة لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠٪).

٢- الصدق العاملى:

تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملى للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية من نفس مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة الأساسية، والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤) التحليل العاملي لأبعاد مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
اللغة الاستقبالية	٠,٨٣٥	٠,٦٩٨
اللغة التعبيرية	٠,٧٢٥	٠,٥٢٦
الاستخدام الاجتماعي للغة	٠,٨١٩	٠,٦٧٠
الجذر الكامن	١,٨٩٤	
نسبة التباين	٦٣,١٣٣	

يتضح من جدول (٤) تشبع أبعاد مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٦٣,١٣٣)، والجذر الكامن (١,٨٩٤) مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد الثلاثة التى تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدًا عن عامل واحد هو المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الذي وضع المقياس لقياسها بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

٣ ـ الصدق التمييزى (المقارنة الطرفية):

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًّا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

الأبعاد	الإرباعى الأعلى ن=٨				الإرباعى الأدنى ن=٨				قيمة z	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
اللغة الاستقبالية	٢٦,٠٠	١,٦٩	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	١٤,٥٠	١,١٩	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٤٠١	٠,٠١
اللغة التعبيرية	٢٨,٠٠	٠,٧٥	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	١٥,٨٧	١,٣٥	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٤٠٣	٠,٠١
الاستخدام الاجتماعي للغة	٢٤,٦٢	٠,٩١	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	١١,٧٥	١,٣٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٤٠١	٠,٠١
الدرجة الكلية	٧٨,٦٢	١,١٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٤٢,١٢	١,١٢	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٤٠٩	٠,٠١

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات الأطفال ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعنى تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزى قوى.

ثانياً- ثبات المقياس:

١ ـ طريقة إعادة التطبيق:

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦) نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق فى المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
اللغة الاستقبالية	٠,٧٨٤	٠,٠١
اللغة التعبيرية	٠,٨٩٥	٠,٠١
الاستخدام الاجتماعي للغة	٠,٨٨٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٠٦	٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا - كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس لعينة الأطفال وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٧):

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
١	اللغة الاستقبالية	٠,٧٦٩
٢	اللغة التعبيرية	٠,٧٨٢
٣	الاستخدام الاجتماعي للغة	٠,٧٥٧
	الدرجة الكلية	٠,٨٠١

يتضح من خلال جدول (٧) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًّا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٨):

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان ـ براون	جتمان
١	اللغة الاستقبالية	٠,٨٣٣	٠,٧١٥
٢	اللغة التعبيرية	٠,٨٤١	٠,٧٠٦
٣	الاستخدام الاجتماعي للغة	٠,٨٢٩	٠,٧٥٩
	الدرجة الكلية	٠,٨٢٤	٠,٧٥٤

يتضح من جدول (٨) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان ـ براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ثالثاـ الاتساق الداخلي:

١ـ الاتساق الداخلى للمفردة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول (٩) يوضح ذلك

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد على مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

اللغة الاستقبالية		اللغة التعبيرية		الاستخدام الاجتماعي للغة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٨٥	١	**٠,٦١٧	١	**٠,٦٢٢
٢	**٠,٥٤٥	٢	**٠,٥٣٢	٢	**٠,٥٧٩
٣	**٠,٦٦٦	٣	**٠,٥٥٨	٣	**٠,٦٠٥
٤	**٠,٥٧٤	٤	**٠,٤٨٧	٤	**٠,٥٤١
٥	**٠,٥٢١	٥	**٠,٥٦٦	٥	**٠,٥٣٢
٦	**٠,٥٩٨	٦	**٠,٦٠٩	٦	**٠,٥٩٨
٧	**٠,٥٧٤	٧	**٠,٥٤٦	٧	**٠,٥٠٦
٨	**٠,٦٦٣	٨	**٠,٥٨٩	٨	**٠,٦٦٦
٩	**٠,٥٠٤	٩	**٠,٦٠٨	٩	**٠,٦١٤
١٠	**٠,٥٨٩	١٠	**٠,٥٧٢	١٠	**٠,٤٩٨

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أنَّ كل مفردات مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢ـ طريقة الاتساق الداخلى للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) مصفوفة ارتباطات مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

م	أبعاد المقياس	١	٢	٣	الكلية
١	اللغة الاستقبالية	-			
٢	اللغة التعبيرية	**٠,٦٢٥	-		
٣	الاستخدام الاجتماعي للغة	**٠,٧٤١	**٠,٦٦٣	-	
	الدرجة الكلية	**٠,٦٤٢	**٠,٦٢٥	**٠,٥٢٩	-

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلى.

الصورة النهائية لمقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٣٠) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات موزعة على الأبعاد الثلاثة على النحو التالى:

البعد الاول: اللغة الاستقبالية (١٠) مفردات.

البعد الثاني: اللغة التعبيرية (١٠) مفردات.

البعد الثالث: الاستخدام الاجتماعي للغة (١٠) مفردات.

وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية لمقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بصورة دائرية، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هى (٩٠)، وأدنى درجة هى (٣٠)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ويوضح جدول (١١) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (١١) أبعاد مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمفردات التى تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	اللغة الاستقبالية	١ ـ ٤ ـ ٧ ـ ١٠ ـ ١٣ ـ ١٦ ـ ١٩ ـ ٢٢ ـ ٢٥ ـ ٢٨	١٠
٢	اللغة التعبيرية	٢ ـ ٥ ـ ٨ ـ ١١ ـ ١٤ ـ ١٧ ـ ٢٠ ـ ٢٣ ـ ٢٦ ـ ٢٩	١٠
٣	الاستخدام الاجتماعي للغة	٣ ـ ٦ ـ ٩ ـ ١٢ ـ ١٥ ـ ١٨ ـ ٢١ ـ ٢٤ ـ ٢٧ ـ ٣٠	١٠

تعليمات المقياس:

١) يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع من يقوم بتطبيق المقياس، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.
٢) يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.
٣) يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية فى الإجابة.
٤) يجب الإجابة عن كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها انخفضت دقة النتائج.

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٩٠)، كما تكون أقل درجة (٣٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنَّه " **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والجدول (١٢) يوضح النتيجة.

جدول (١٢) قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد كل من مقياس التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن =١٠٠)

المهارات اللغوية	عينة الدراسة	ن	التماسك المركزي
اللغة الاستقبالية	الذكور	٥٠	٠,٨٩٥**
	الإناث	٥٠	٠,٧٥٤**
	العينة ككل	١٠٠	٠,٨٠٦**
اللغة التعبيرية	الذكور	٥٠	٠,٦٦٩**
	الإناث	٥٠	٠,٧٨٤**
	العينة ككل	١٠٠	٠,٧٣٣**
الاستخدام الاجتماعي للغة	الذكور	٥٠	٠,٨٦٥**
	الإناث	٥٠	٠,٧٩٥**
	العينة ككل	١٠٠	٠,٧٤٢**

المهارات اللغوية	عينة الدراسة	ن	التماسك المركزي
الدرجة الكلية	الذكور	٥٠	٠,٩٤٦**
	الإناث	٥٠	٠,٩٧٨**
	العينة ككل	١٠٠	٠,٩٨٣**

**** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مقياس التماسك المركزي والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة قد تحقق.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنَّه **"توجد فروق بين متوسطي درجات التماسك المركزي لدى الذكور والإناث"**. وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) t-test للمجموعتين، والجدول (١٣) يوضح النتيجة.

جدول (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت في التماسك المركزي لدى مجموعتى الذكور والإناث

الذكور (ن = ٥٠)		الإناث (ن = ٥٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٣٧,٣٨	٢,٣٩	٥٨,٨٨	٤,٤٩	٤٢,١٩٧	٠,٠١

بالنظر فى جدول (١٣) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه الإناث، حيث كانت قيمة (ت) = (٤٢,١٩٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يكون الفرض الثاني للدراسة قد تحقق.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنَّه **"توجد فروق بين متوسطي درجات المهارات اللغوية لدى الذكور والإناث"**.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) t-test للمجموعتين، والجدول (١٤) يوضح النتيجة.

جدول (١٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت في المهارات اللغوية (وأبعاده الثلاثة) لدى مجموعتى الذكور والإناث

الأبعاد	الذكور (ن = ٥٠)		الإناث (ن = ٥٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اللغة الاستقبالية	١٥,٩٤	١,٥٧	٢٥,٨٤	٢,١٤	٣٧,١٤٩	٠,٠١
اللغة التعبيرية	١٤,٦٦	١,٢٣	٢٧,٦٤	٠,٨٢	٨٧,٥٧٦	٠,٠١
الاستخدام الاجتماعي للغة	١٠,٩٦	٢,٣٥	٢٠,٢٤	٢,٣٩	٢٧,٦٦٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٤١,٥٦	٣,٠٢	٧٣,٧٢	٢,٩٧	٧٥,٨٢٧	٠,٠١

بالنظر فى جدول (١٤) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه الإناث في المهارات اللغوية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، حيث كانت قيمة (ت) على التوالي = (٣٧,١٤٩، ٨٧,٥٧٦، ٢٧,٦٦٤، ٧٥,٨٢٧) في اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، الاستخدام الاجتماعي للغة، والدرجة الكلية للمهارات اللغوية، وهي جميعًا دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يكون الفرض الثالث للدراسة قد تحقق.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه **"يمكن التنبؤ بالمهارات اللغوية من خلال التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة"**.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط وطريقة الانحدار المستخدمة وهي طريقة Enter، وذلك بهدف تحديد مدى اسهام التماسك المركزي في التنبؤ بمستوى المهارات اللغوية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٥):

جدول (١٥) التنبؤ بمستوى المهارات اللغوية من خلال مستوى التماسك المركزي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	
المهارات اللغوية	B الحد الثابت غير المعياري	التماسك المركزي
قيمة المعامل	١٦,٤٥١	١,٤٩٣
قيمة اختبار (T)	٩,٩٢٥	٤٩,٢٢٤
مستوى الدلالة (T)	٠,٠١	٠,٠١
قيمة اختبار (F)	٢٤٢٢,٩٦١	
مستوى الدلالة (F)	٠,٠١	
(R) الارتباط	٠,٩٨٣	
(R2) التحديد	٠,٩٦٦	
التحديد المصحح (R_2)	٠,٩٦٦	

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة (F) بلغت (٢٤٢٢,٩٦١) وهي قيمة داله احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يؤكد تأثير التماسك المركزي على المهارات اللغوية، كما يتضح أن قيمة (ت) في المتغير

المستقل (التماسك المركزي) دالة عند مستوى (٠,٠١) حيث يوجد تأثير معنوي في نموذج الانحدار حسب اختبار (t)، وأن قيم معامل الارتباط الثلاثة وهي معامل الارتباط البسيط R قد بلغ (٠,٩٨٣) بينما بلغ معامل التحديد R_2 (٠,٩٦٦) في حين كان معامل التحديد المصحح -R_2 (٠,٩٦٦) مما يعني بأن المتغير المستقل (التماسك المركزي) استطاع أن يفسر (٠,٩٦٦) من التغيرات الحاصلة في (المهارات اللغوية) المطلوبة وهو ارتباط موجب أي كلما زاد التماسك المركزي زادت المهارات اللغوية، وكلما قل التماسك المركزي قلت المهارات اللغوية كما يتضح إن معادلة خط انحدار (التماسك المركزي) على (المهارات اللغوية) هي: المهارات اللغوية = ١٦,٤٥١ + التماسك المركزي (١,٤٩٣).

مناقشة نتائج الدراسة:

بعد العرض السابق لنتائج الدراسة يمكن مناقشتها وتفسيرها في ضوء الفروض والدراسات السابقة وذلك على النحو التالي:

أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التماسك المركزي والهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيًّا في التماسك المركزي، والمهارات اللغوية لصالح عينة الإناث، كما تحقق بالفرض الثاني والثالث، وأنه ينمن التنبؤ بمستوى المهارات اللغوية من مستوى التماسك المركزي كما جاء في نتائج الفرض الرابع.

وهذا ما أشارت إليه كثير من الدراسات، هذا وقد أكدت الدراسات على أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم مشكلات واضحة في التماسك المركزي والمهارات اللغوية والتي منها دراسة (Burnette et al., 2005)، دراسة (Lee, 2005)، دراسة (Nuske & Bavin, 2011)، دراسة (Varanda & Fernandes, 2011).

ملخص النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية دالة عند (٠,٠١) بين التماسك المركزي والمهارات اللغوية، كما أسفرت عن وجود فروق دالة احصائيا عند (٠,٠١) بين كل من الذكور والإناث في التماسك المركزي والمهارات اللغوية لصالح الإناث، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى المهارات اللغوية من خلال مستوى التماسك المركزي.

توصيات الدراسة:

توصي الباحثة استنادًا إلى ما كشفت عنه الدراسة الحالية بما يلى:-

١- الاهتمام بسيكولوجية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٢- إدخال التدريب على التماسك المركزي في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة كأسلوب أساسي في عملية تعليمهم وذلك لما له من أثر ايجابي على التفاعل الاجتماعي والتي تشكل مشكلة أساسية لديهم.
٣- تبني فلسفة تقوم على إيجاد برامج متطورة ومحوسبة مستندة إلى التدريب على التماسك المركزي.

٤- اعتبار تدريبات التماسك المركزي محورًا أساسيًّا في بناء برامج لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

دراسات مقترحة:

استنادًا إلى الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من الموضوعات البحثية التى تحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على نتائجها:

١) فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تحسين التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٢) فعالية برنامج للتدخل المبكر فى تحسين التماسك المركزي وأثره في المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٣) فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٤) فعالية برنامج تدريبي باستخدام القصة الحركية في تحسين التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أسامة عادل النبراوي، صباح محمود عبد اللاه (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية اللغة البرجماتية لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *المؤتمر الدولي الأول لكلية علوم الإعاقة والتأهيل في الفترة من ٢٨ – ٢٩ يوليو*، ٧٣ – ١١٠.

أسماء حسين عبد الحميد (٢٠٠٩). مدي فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية عند عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون *[رسالة ماجستير]*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

تهاني محمد منيب، ولاء ربيع علي، رويدا محمد حسن (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التماسك المركزي وأثره في تحسين الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، ١٨* (١٠٤)، ١٥١ – ١٧٤.

جمال الزغاط (٢٠٠٥). تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع. *المؤتمر العلمي السابع عشر، جمعية المناهج المصرية*، ١٠٥٠ - ١٠٨٧.

حلمي خليل (٢٠٠٠). *اللغة والطفل*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

رشا صبحي حجازي، محمد حسين حمدان (٢٠٢٢). أثر التفاعل بين إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٩٦*، ٥٦٠ – ٦١٢.

زينب محمود شقير (٢٠٠٦). *اضطرابات اللغة والتواصل*. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٩). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم. القاهرة: مكتبة الطبري.

عبد المنعم العميري (٢٠١٣). الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير مهارتي الاستماع والتحدث موسوعة التدريب والتعليم. موسوعة التعليم والتدريب.

لوكاندهاريدي، ر. رامر، أ. كوسوما (٢٠١٠). بطيئو التعلم " خصائصهم النفسية وتعليمهم". ترجمة، محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، عَمان: دار الفكر.

ماريا البشراوي، محمد عبد الرزاق هويدي، السيد سعد الخميس (٢٠١٢). العلاقة بين مهارات قراءة العقل والمهارات اللغوية لدى كل من الأطفال التوحديين وذوي متلازمة اسبرجر والمُعاقين ذهنيًا. *مجلة كلية التربية، جامعة الاسماعلية*, ٢٤ ، ١ – ٤٤.

محمد محمود النحاس (٢٠٠٦). سيكولوجية التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة لأنجلو المصرية.

محمد يوسف، حماده محمد إبراهيم، إبراهيم يوسف محمود (٢٠١٠). فاعلية بعض استراتيجيات التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات اللغوية وأثر ذلك على مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*, ١٤٤، ١ – ١١٢.

هدى محمود الناشف (٢٠٠١). *استراتيجية التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

وسام علي حسين (٢٠١٠). الإدراك اللغوي لدى الأطفال الاعتياديين وأقرانهم من بطئي التعلم: دراسة مقارنة. عَمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

English References:

Aljunied, M., & Frederickson, N. (2013). Does central coherence relate to the cognitive performance of children with autism in dynamic assessments. Autism, 17(2), 172-183.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Beversdorf, D. Q., Smith, B. W., Crucian, G. P., Anderson, J. M., Keillor, J. M., Barrett, A. M. et al. (2000). Increased discrimination of "false memories" in autism spectrum disorder. Proceedings of the National Academy of Sciences, 97, 8734-8737.

Burnette, C. P., Mundy, P. C., Meyer, J. A., Sutton, S. K., Vaughan, A. E., & Charak, D. (2005). Weak central coherence and its relations to theory of mind and anxiety in autism. Journal of autism and developmental disorders, 35(1), 63-73.

Chouinard, P.A., Noultym W.A., Sperandio, I., & Landry, O. (2013). Global recessing during the Muller-Lyer illusion is distinctively affected by the degree of autistic traits in the typical population. Experimental Brain Research, 230, 219-231.

Coates, S.W. (1972). Manual for the Preschool Embedded Figures Test. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Coppens-Hofman, M. C.; Ter band, H.; Sink, A. M.; Maassen, B. A. (2017). Speech Characteristics and Intelligibility in Adults with Mild and Moderate Intellectual Disabilities. Folia Phonier Logo p, 68(4), 175-182.

Coppens-Hofman, M. C., Ter band, H. R., Maassen, B. A., van Shorenstein Landman-De, H. M., van Zaalen-op't Hof, Y., & Snik, A. F. (2013). Dysfluencies in the speech of adults with intellectual disabilities and reported speech difficulties. Journal of communication disorders, 46(5), 484-494.

Donohue, D. K., Bornman, J., & Granlund, M. (2015). Household size is associated with unintelligible speech in children who have intellectual disabilities: A South African study. Developmental neurorehabilitation, 18 (6), 402-406.

Dorcheh, H., & Baharlooie, R. (2016). Development of pragmatic competence. Journal of Language Teaching and Research, 7 (1), 152-157. DOI.10.17507/jltr.0701.17.

Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2018). Perceived social acceptance, theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities. Res Dev Disabil, 33 (6),1871- 1880.

Frith, U. (1989). Autism: Explaining the enigma. Malden, MA: Blackwell.

Frith, U., & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. British Journal of Developmental Psychology, 1, 329-342.

Happe, F., & Frith, U. (2006). The weak central coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(1), 5-25.

Hayam, A. (2009). Assessment of Pragmatics (Master Thesis), Faculty of Medicine, Ain Shams University.

Jolliffe, T., & Baron-Cohen, S. (1999). A test of central coherence theory: Linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger's syndrome: Is local coherence impaired? Cognition, 71, 149-185.

Jolliffe, T., & Baron-Cohen, S. (2000). Linguistic processing in high-unctioning adults with autism or Asperger's syndrome: Is local coherence impaired? Psychological Medicine, 30, 1169-1187.

Karp, S., & Konstadt, N. (1971). The Children's Embedded Figures Test (CEFT). In H. A. Witkin, P. K. Oltman, E. Raskin, & S. A. Karp (Eds.), Manual for the Embedded Figures Test (pp. 21-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Lee, P.S. (2005). An examination of weak central coherence in individuals with autism and its relationship to social functioning, (Doctoral Dissertation). George Mason University, United States.

Long, D. L., & Lea, R. B. (2005). Have we been searching for meaning in all the wrong places? Defining the "search after meaning" principle in comprehension. Discourse Process, 39, 279-298.

Mottron, L., & Burack, J.A. (2001). Enhanced perceptual functioning in the development of autism. In J.A. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P.R. Zelazo (Eds.), The Development of Autism: Perspectives from Theory and Research (131-148). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mungkhetklang, C., Bavin, E. L., Crewther, S. G., Goharpey, N., & Parsons, C. (2016). The contributions of Memory and Vocabulary to non-Verbal ability scores in adolescents with intellectual Disability. Frontiers in Psychiatry, 7.

Niditch, L. A., Varela, R. E., Kamps, J. L., & Hill, T. (2012). Exploring the association between cognitive functioning and anxiety in children with autism spectrum disorders: The role of social understanding and aggression. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 41(2), 127-137.

Nuske, H. J. Bavin, E. L. (2011). Narrative comprehension in 4-7-year-old children with autism: testing the Weak Central Coherence account. International Journal of Language & Communication Disorders 46(1), 108-119.

Pellicano, E., Maybery, M., Durkin, K., & Maley, A. (2006). Multiple cognitive capabilities/deficits in children with an autism spectrum disorder: "Weak" central coherence and its relationship to theory of mind and executive control. Development and psychopathology, 18(1), 77-98.

Poloczek, S., Henry, L. A., Danielson, H., Büttner, G., Mähler, C., Messer, D. J., ... & van der Molen, M. J. (2016). Strategic verbal rehearsal in adolescents with mild intellectual disabilities: A multi-centre European study. Research in Developmental Disabilities, 58, 83-93.

Powell, K. K. (2012). Weak Central Coherence in Autism over the Preschool Years, (Doctoral Dissertation). American University.

Rajendran, G., & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. Developmental Review, 27 (2), 224-260.

Reed, V. (2005). An Introduction to Children with Language Disorders. (3rded), Boston: Allyan & Bacon, USA.

Skorich, D. P., May, A. R., Talipski, L. A., Hall, M. H., Dolstra, A. J., Gash, T. B., & Gunningham, B. H. (2016). Is social categorization the missing link between weak central coherence and mental state inference abilities in autism? Preliminary evidence from a general population sample. Journal of autism and developmental disorders, 46(3), 862-881.

South, M., Ozonoff, S., & Mcmahon, W. M. (2007). The relationship between executive functioning, central coherence, and repetitive behaviors in the high-functioning autism spectrum. Autism, 11(5), 437-451.

Stavroussi, P., Andreou, G., & Karagiannopoulou, D. (2016). Verbal Fluency and Verbal Short-Term Memory in Adults with Down Syndrome and Unspecified Intellectual Disability. International Journal of Disability, Development and Education, 63(1), 122-139.

Temple, C., & Nathan, R., Burris, N., & Temple, F. (2008). The beginning of writng. New york, Allyn and bacon.

Vandereet, J., Maes, B., Lembrechts, D., & Zink, I. (2011). Expressive vocabulary acquisition in children with intellectual disability: Speech or manual signs? Journal of Intellectual and Developmental Disability, 36(2), 91-104.

Vandereet, J., Maes, B., Lembrechts, D., & Zink, I. (2011). The role of gestures in the transition from one to two-word speech in a variety of children with intellectual disabilities. International journal of language & communication disorders, 46(6), 714-727.

Varanda, C. D. A., & Fernandes, F. D. M. (2011). Syntactic awareness: Probable correlations with central coherence and non-verbal intelligence in autism. Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 23(2), 142-151.

Vuolo, J., & Goffman, L. (2018). Language Skill Mediates the Relationship Between Language Load and Articulatory Variability in Children with Language and Speech Sound Disorders. Journal of Speech, Language and Hearing Research (Online); Rockville, 61 (12), 3010-3022. DOI.10.1044/2018_JSLHR-L-18-0055.

Witkin, H., Oltman, P., Raskin, E. & Jarp, S. (1971). A Manual for the Embedded Figures Test. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Translation of Arabic References:

Osama Adel Al-Nabawi, Sabah Mahmoud Abdullah (2018). The effectiveness of a training program for developing pragmatic language in children with autism spectrum disorder. The First International Conference of the College of Disability and Rehabilitation Sciences, July 28-29, 73-110.

Asmaa Hussein Abdel Hamid (2009). The effectiveness of a training program for developing language skills among a sample of children with Down Syndrome] Master's thesis[, Institute of Educational Studies, Cairo University.

Tahani Muhammad Munib, Walaa Rabie Ali, Ruwaida Muhammad Hassan (2021). The effectiveness of a proposed training program based on central coherence and its impact on improving visual perception in children with mild intellectual disability. Journal of the Faculty of Education at Beni Suef University, 18 (104), 151-174.

Jamal Al-Zaghat (2005). Evaluating the performance of middle school students in light of standard levels of listening. The Seventeenth Scientific Conference, Egyptian Methodology Association, 1050-1087.

Helmy Khalil (2000). Language and the child. Alexandria: University Knowledge House.

Rasha Sobhi Hegazy, Muhammad Hussein Hamdan (2022). The effect of the interaction between the thinking studio strategies and cognitive stimulants in developing the language skills of primary school students with mental disabilities. Sohag University Educational Journal, 96, 560 – 612.

Zainab Mahmoud Shuqair (2006). Language and communication disorders. Cairo: Arab Nahda Library.

Abdul Aziz Al-Sayyid Al-Khashar (2009). Children with special needs and methods of caring for them. Cairo: Al-Tabari Library.

Abdel Moneim Al-Amiri (2013). Strategies used to develop listening and speaking skills, Encyclopedia of Training and Education. Encyclopedia of education and training.

Lokandharidi, R. Ramer, A. Kusuma (2010). Slow learners: their psychological characteristics and education. Translated by Mahmoud Awadallah Salem, Majdi Muhammad Al-Shahat, Amman: Dar Al-Fikr.

Maria Al-Bishrawi, Muhammad Abdel-Razzaq Huwaidi, Al-Sayyid Saad Al-Khamis (2012). The relationship between mind-reading skills and language skills among autistic children, those with Asperger syndrome, and the mentally disabled. Journal of the College of Education, Ismailia University, 24, 1-44.

Muhammad Mahmoud Al-Nahhas (2006). Communication psychology for people with special needs. Cairo: Anglo Egyptian Library.

Muhammad Youssef, Hamada Muhammad Ibrahim, Ibrahim Youssef Mahmoud (2010). The effectiveness of some electronic training strategies in developing language skills and its impact on the self-concept of children with mental disabilities who are capable of learning. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 144, 1 – 112.

Hoda Mahmoud Al-Nashif (2001). Early childhood teaching and learning strategy. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Wissam Ali Hussein (2010). Linguistic perception among normal children and their slow-learning peers: a comparative study. Amman: Dar Ghaida for Publishing and Distribution.