برنامج مقترح قائم على الوظائف التنفيذية فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى

إعداد

أ.د.تهانى محمد عثمان منيب
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية– جامعة عين شمس

د. رضا خيري عبد العزيز
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية– جامعة عين شمس

أ.فاطمة السيد عبد المقصود الجارحى
المدرس المساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة عين شمس

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تقديم تصور لبرنامج قائم على الوظائف التنفيذية فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، ويتكون البرنامج من ٦٠ جلسة ويتم تنفيذه على عدة مراحل تشمل التمهيد والتنفيذ والتقييم، ويستخدم فى تنفيذه الوظائف التنفيذية وهى نشاطاً معرفياً يستخدم لوصف مجموعة من المكونات وهى: كف السلوك، والمبادأة، والمرونة المعرفية، والتخطيط، والذاكرة العاملة، والضبط الانفعالى، وتنظيم الأدوات، والمراقبة؛ وذلك حتى يستطيع الطفل ذوى اضطراب اللغة النوعى من التواصل الاجتماعى وتحسُّن القدرة على الفهم القرائى والتعبير الكتابى، بالإضافة إلى بعض الفنيات والأنشطة الأخرى كاللعب، وبعض مقاطع الفيديو، والمجسمات، والكروت المصورة، والقصص.

الكلمات المفتاحية: الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى– الفهم القرائى– التعبير الكتابى– الوظائف التنفيذية.

مقدمة:

لقد نال مجال تربية ذوى الاحتياجات الخاصة اهتماماً بالغاً فى السنوات الأخيرة ويرجع هذا الاهتمام إلى الإقتناع المتزايد فى المجتمعات المختلفة بأن ذوى الاحتياجات الخاصة لهم الحق فى الحياة، وفى النمو إلى أقصى ماتُمكنهم به امكانياتهم وقدراتهم.

فالتواصل هو جزء حيوى ومهم لحياة الإنسان؛ فهو مهم لنمو الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة، وهو أداة رئيسية للتعلم والتفاعل مع الآخرين، وتعد اللغة الوسيلة الأساسية للتواصل والتعبير عن الذات فهى مصدر أساسى لثقافة الأمم، ومن المكونات المهمة للتواصل الفعال.

وفى هذا الصدد تتكون اللغة من مجموعة من العناصر الأساسية تتمثل فى(الشكل، والمحتوى، والاستخدام) وهى ليست مستقلة تماماً عن بعضها، وفى الواقع فإن جوانب الشكل مثل الإعراب وتراكيب الجُمل، والصرف تنعكس على معنى الجُملة ومحتواها(ابراهيم الزريقات،٢٠١٤: ١١٠).

لذلك تعد مكونات اللغة عوامل تدل على كفاءة التواصل، ووجود أي مشكلة في أي مكون من هذه المكونات يؤثر بشكل سلبي على الجانب اللغوي لدى الطفل؛ فإذا كان تطور كفاءة الطفل اللغوية من خلال نمو تلك المكونات الأساسية للغة؛ فمن المؤكد أن الخلل في نمو واحدة أو أكثر من هذه المكونات قد يؤدي إلى إصابته باضطراب اللغة (Helland,W.A.,&Helland, T, 2017).

ويعد اضطراب اللغة النوعي أحد صور اضطرابات اللغة، وهو يشير إلى قصور واضح في المهارات اللغوية بشقيها الاستقبالي والتعبيري؛ حيث يتضمن مجموعة متنوعة وغير متجانسة من المشكلات في مهارات اللغة، تتمثل في: قصور القدرة على تنظيم أصوات الكلام في اللغة مع بعضها البعض على نحو سليم، وبناء وتكوين الجُمل، والفهم والاستخدام الصحيح لقواعد النحو والصرف، وفهم معاني الألفاظ والعبارات والتراكيب اللغوية، وتوظيف اللغة في السياق الاجتماعي(الجانب البراجماتي) على الرغم من تمتع أفراد هذه الفئة بقدرات معرفية، وحسية، وحركية طبيعية(Bishop, D. V.,2006; Moyle et al.,2011).

كما يعانى الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى من قصور فى اكتساب مكونات اللغة اللفظية التى تتعلق بالجانب الدلالى والبنائى للغة؛ حيث تتعلق مشكلات القراءة لديهم بفهم أو انتاج الأصوات أى أن الصعوبة لديهم تكمن فى عدم قدرتهم على فهم معانى الكلمات

وليس فى قراءتها، وذلك لمحدودية الكلمات فى قاموسهم اللغوى، ويمكننا استخلاص أن الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى يواجهون صعوبات فيما يتعلق بالفهم القرائى أى فهم معانى الكلمات وفى محدودية الحصيلة اللغوية لديهم كما أن صعوبة الفهم القرائى إحدى المشكلات الرئيسية فى القراءة؛ حيث تظهر بشكل بسيط فى مرحلة الطفولة المبكرة، لكنها تتفاقم مع اكتساب مهارات اللغة الأكثر صعوبة، كالقواعد اللغوية والفهم القرائى ، كما أنهم يعانون من صعوبات فى التعبير عن أنفسهم وعن أفكارهم بوضوح، ولا يستطيعون استعمال المفرادات اللغوية والكلمات فى التعبير عن أفكارهم وشرحها من خلال المحادثات، كما أنهم لا يستطيعون فهم الأفكار التى يشرحها الآخرون لهم، والسبب هو ليس عدم سماعهم لتلك الأفكار، بل هو القصور فى قدرتهم على معالجة واستيعاب المعلومات (Palikara et al., 2011; Adlof, S. M. ,2017; Graham, S. et al., 2020; Song, D. & Yim, D. ,2020)

كما يذكر كلاً من Vugs, B. et al. ؛ Vissers, C. et al., (2015) (2014) أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى يعانون من قصور فى الوظائف التنفيذية؛ حيث أظهروا أداءاً منخفضاً فى مهام الوظائف التنفيذية مقارنة بأقرانهم من الأطفال العاديين، ويظهر ذلك القصور فى عدد من مهام الوظائف التنفيذية على سبيل المثال:(المرونة المعرفية– الضبط الانفعالى– التخطيط– التنظيم– كف الاستجابة) ، لذلك يصبح من الضرورى أن تركز برامج التدخل اللغوى المستخدمة مع هؤلاء الأطفال على تنمية وتحسين أداء الوظائف التنفيذية بما فى ذلك الذاكرة العاملة، وذلك بهدف مساعدتهم على اكتساب مهارات اللغة التى تستهدف تحسين مهارات المعالجة اللغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى.

فقد أسفرت نتائج دراسة(Vugs, B., et al.,(2017 عن مدى فاعلية تدريب الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، وأوضحت نتائج الدراسة تحسُّن ملحوظ فى جميع مهام الوظائف التنفيذية التى تم التدريب عليها، وأظهر الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى تحسناً ملحوظاً فى التحكم فى الانتباه، وكذلك تأثير االتدريب على الوظائف التنفيذية على تحسُّن اضطراب اللغة النوعى لدى هؤلاء الأطفال.

ومن هذا المنطلق تسعى الباحثة إلى استخدام الوظائف التنفيذية، وأيضاً استخدام فنيات التعزيز، والنمذجة، والمحاكاة، ولعب الدور وغيرها من فنيات تعديل السلوك فى تحسين الفهم

القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، وذلك فى ضوء خصائص الفئة واحتياجاتها.

ويعد البحث الحالى محاولة لتقديم تصورمقترح لتحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى؛ وذلك من خلال برنامج قائم على الوظائف التنفيذية.

مشكلة البحث:

يعانى الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى من صعوبة شديدة فى اكتساب اللغة التعبيرية أو اللغة الاستقبالية، ولكنهم قد يماثلوا أقرانهم العاديين فى النواحى النمائية الأخرى: السمعية، والانفعالية، والسلوكية، ومستوى الذكاء، ونمو الجهاز العصبى (زينب كمال الدين، ٢٠١٧: ٥).

وقد أشار عدد من الباحثين إلى أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى يعانون من قصور فى سرعة عمليات المعالجة لديهم، والانتباه الانتقائى، والذاكرة العاملة؛ وهذا ما يُفسر القصور الذى يُعانيه أطفال هذه الفئة فى مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، لذلك نجد أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى كما أشارت العديد من الدراسات يعانون من قصور ملحوظ فيما يتعلق بأداء الوظائف التنفيذية مقارنةً بالأطفال العاديين؛ لذلك يجب توجيه الانتباه إلى القصور فى الوظائف التنفيذية عند الكشف والتعرف على الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم ليصبح التدخل العلاجى لمساعدتهم فعالاً؛ لذلك يجب أن تهتم برامج التدخل المقدمة لهؤلاء الأطفال بتنمية مهاراتهم اللغوية و تحسين قدراتهم المعرفية؛ بما فى ذلك الذاكرة العاملة، وسرعة المعالجة، ومهارات التنظيم، والتخطيط، والانتباه، والادراك؛ مما يؤثر بالإيجاب على قدرتهم على تعلم واكتساب اللغة ويُعزز تقدمهم فى مختلف الجوانب المعرفية، واللغوية، والاجتماعية، والأكاديمية(Im-Bolter, N., et al.,2006;Marton, K. ,2008; Huges et al.,2009; Henry, L. A., et al. ,2012).

وفى هذا الصدد أسفرت نتائج دراسة Vugs,B.,et al.,(2017) عن مدى فاعلية برنامج تدريب الوظائف التنفيذية فى تحسين القدرات المعرفية بما فى ذلك الذاكرة العاملة، ومهارات التنظيم، والانتباه، والتخطيط لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى.

وعلى صعيد آخر أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى لديهم قصور فى الفهم القرائى والتعبير الكتابى؛ حيث توصلت نتائج دراسة Coloma, C. J.,et al.,(2015) إلى أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى أظهروا صعوبات في الفهم القرائى على مستوى فهم الجُملة، بالإضافة إلى أن أداؤهم كان أسوأ على مستوى فهم القصة، وكذلك الإنتاج السردي للقصة، كما أشارت النتائج إلى أن القدرات اللغوية تلعب دورًا رئيسيًا في الفهم القرائى لدى هؤلاءالأطفال.

ومن ناحية أخرى أوضحت دراسة Kang, S. N. et al.,(2018) طبيعة عملية القراءة و الفهم القرائى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى مقارنةً بالأطفال العاديين من خلال مهارة جذب الانتباه، ومهام الوظائف التنفيذية؛ حيث أسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى يستغرقون وقتاً أطول للقراءة مقارنةً بالأطفال العاديين، وأن لديهم أداء منخفض بشكل ملحوظ فى مستوى الفهم القرائى، كما أن الفهم القرائى ارتبط ارتباطًا وثيقًا باللغة الاستقبالية والتعبيرية لديهم.

فى حين أشارت دراسة Song, D. & Yim, D. (2020) إلى أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى لديهم قصور فى الفهم القرائى على مستوى الجُملة، وعلى مستوى فهم القصة، ولديهم قصور فى الوظائف التنفيذية مقارنةً بأقرانهم العاديين فى نفس العمر الزمنى والمهارات اللغوية.

كما أسفرت نتائج دراستى كلاً من Connelly, V.,et al.,(2012) ; Graham, S. et al.,(2020) عن أن الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى لديهم صعوبات فى الكتابة والتعبيرالكتابى نتيجة القصور فى مهام الذاكرة العاملة والقصور فى بعض الجوانب والمهارات اللغوية التى تؤثر على صياغة وسلاسة الجُملة وتنظيم الأفكار وكذلك فى المهارات الأساسية للقراءة مقارنة بأقرانهم من الأطفال العاديين فى نفس العمر الزمنى والقدرات اللغوية.

وعلى صعيد آخر توصلت نتائج بعض الدراسات إلى بعض الأساليب العلاجية التى أثبتت فاعلية فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، ومن هذه الأساليب والاستراتيجيات التدخل باستخدام الصورة الذهنية فى تحسين مهارات الفهم القرائى للنص، و مستوى فهم القصة لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، **وكذلك** استراتيجية التفكير بصوت عال التى أثبتت فاعلية فى تحسين الفهم القرائى لدى هؤلاء الأطفال،

كما أثبتت استراتيجية التنظيم الذاتى فعالية فى تحسُّن التعبيرالكتابى والتخطيط لدى هؤلاءالأطفال (De la Paz, S.,2001; Joffe, V. L., et al.,2007; McClintock, B.,et al.,2014).

ورغم اهتمام البحوث والدراسات الأجنبية باضطراب اللغة النوعى من حيث التشخيص وأساليب التدخل والعلاج إلا أن البحوث والدراسات العربية لم توليه اهتماماً، لذلك نحن بحاجة إلى تدخل من خلال برنامج قائم على الوظائف التنفيذية فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى هؤلاء الأطفال.

وفى ضوء ذلك يمكن بلورة مشكلة البحث الحالى فى السؤال التالى:

ما مدى إمكانية تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى من خلال برنامج مقترح قائم على الوظائف التنفيذية ؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى من خلال تقديم برنامج مقترح قائم على الوظائف التنفيذية.

أهمية البحث:

بصورة عامة يمكن إيجاز أهمية البحث الحالى على النحو التالى:

١- إلقاء الضوء على اضطراب اللغة النوعى وتعريفه وتشخيصه لدى هؤلاء الأطفال.

٢- إلقاء الضوء على الوظائف التنفيذية وعلاقاتها بتحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى.

٣- إلقاء الضوء على الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى.

٤- تزويد المكتبة بأحد البحوث التى تتصدى لدراسة أثربرنامج قائم على الوظائف التنفيذية فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى.

٥- توفير برنامج قائم على الوظائف التنفيذية فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى.

٦- ارشاد الوالدين والمعلمين إلى كيفية التعرف على هؤلاء الأطفال والتعامل المناسب معهم فى مرحلة مبكرة من حياتهم.

مصطلحات البحث:

أ- اضطراب اللغة النوعى Specific language Impairment:

يعرف بأنه "قصور لغوى يؤثر بصورة سلبية على مجالات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والذى لا يرجع إلى القصور فى السمع، أو البنية الوظيفية اللفظية، أو الذكاء العام ويشمل ذلك القصور اللغوى كل من شكل اللغة(الفونولوجى ، المورفولوجى، القواعد)، ومكونات اللغة(الدلالات،والاستخدامات)؛ ويظهرهذا القصوربدرجة كبيرة فى النحو والقواعد حيث لايراعى الأطفال الذين يعانون من ذلك الاضطراب القواعد النحوية المناسبة للسياق والجُمل والأفعال"(السيد التهامى وخالد عاصى ونعيمة محمد،٢٠١٧: ٣٢٥).

ب- الوظائف التنفيذية Executive Functions:

اعتمدت الباحثة على تعريف ايمان كاشف، و الزهراء عبد الحليم (٢٠٢٢: ٥-٦) للوظائف التنفيذية الذي عُرف اجرائيا على أنه " نشاطاً معرفياً يستخدم لوصف مجموعة من المكونات وهى : كف السلوك، والمبادأة، والمرونة المعرفية، والتخطيط، والذاكرة العاملة، والضبط الانفعالى، وتنظيم الأدوات، والمراقبة، وذلك حتى يستطيع الطفل إدارة وتنظيم مهام حياته اليومية، وتحسين مهارات التواصل الاجتماعى، والأداء الأكاديمي للطفل، وتتضمن ثمانية أبعاد يمكن تعريفها اجرائيا على النحو التالي:

البعد الأول: كف الاستجابة:

هي عبارة عن قدرة الطفل على منع الاستجابة غير المرغوب فيها واختيار الاستجابات المناسبة والتركيز عليها. .

البعد الثاني: المبادأة:

هي قدرة الطفل على بدء الحديث أو الإجابة عن سؤال أو بدء نشاط من تلقاء نفسه دون مساعدة من الآخرين، وكذلك البدء فى التفاعل الاجتماعى مع الآخرين .

البعد الثالث: المرونة المعرفية:

هى قدرة الطفل على تغيير المهام وفقاً لمتطلبات الموقف والتكيف مع هذه المتطلبات التى تم تغييرها.

البعد الرابع: التخطيط/ التنظيم:

هي قدرة الطفل على تحقيق متطلبات مهمة محددة من خلال عدة خطوات وهى وضع الهدف وتحديد الأسلوب المناسب وتحديد الأدوات اللازمة قبل تنفيذ المهمة والالتزام بالوقت المحدد لإنجاز هذه المهمه.

البعد الخامس: الذاكرة العاملة:

قدرة الطفل على الاحتفاظ بالمعلومات فى الذهن واستخدامها فى انجاز مهمة محددة.

البعد السادس: الضبط الإنفعالي:

قدرة الطفل على ضبط أومنع أو تعديل الاستجابات الانفعالية غير المناسبة، والقدرة على مواجهة المواقف المفاجئة من خلال التحكم فى المشاعر والأفعال والامتثال للأوامر المصاحبة للموقف.

البعد السابع: تنظيم الأدوات:

قدرة الطفل على تنظيم أغراضه والحفاظ عليها واستخدامها فى المهام المطلوبه وتنفيذ النشاط بطريقة منظمة.البعد الثامن: المراقبة:

قدرة الطفل على التحقق من أدائه سواء أثناء أو بعد الانتهاء من النشاط بوقت قصير، وذلك لضمان تحقيق الهدف من النشاط ، وكذلك مراقبة سلوكياته واكتشاف أخطائه.

ج-الفهم القرائى Reading Comprehension:

يُعرف الفهم القرائى إجرائياً بأنه "عملية عقلية معرفية تتضمن قدرة الطفل على استخلاص المعنى مما يقرأ من خلال مهارات الفهم المباشر، ويقصد بها المهارات التى تتضمن: تحديد معنى ومضاد الكلمة، وتحديد المفرد والجمع، وتحديد الشخصيات، والإجابة عن الأسئلة المباشرة، ثم مهارات الفهم الاستنتاجى التى تتضمن استنتاج العنوان المناسب، وترتيب الأحداث، واستنتاج العاطفة، وأوجه الشبه والاختلاف وعلاقات السبب والنتيجة، ثم مهارات الفهم النقدى ويقصد بها المهارات التى تتضمن تمييز الصواب من الخطأ والتمييز بين مايتصل وما لايتصل بالموضوع"(عبد الرحمن سليمان والشيماء الوكيل وهناء أحمد،٢٠٢٣: ٥).

د- التعبير الكتابى Written Expression:

يُعرف التعبير الكتابى إجرائياً بأنه"عملية فكرية لغوية تتضمن قدرة الطفل على التعبير عن الصور بجُمل مفيدة وفقاً لمحتوى الصورة وما تحمله من معان وأفكاروفقاً لقدراته، والتعبير عن الذات، والتعبير عن أحداث متسلسلة، وكتابة وصف مكان، وكتابة رسالة، وكتابة مقال مصغر، وكتابة قصة قصيرة"(هناء أحمد،٢٠٢٢: ١٠).

الإطار النظرى للبحث:

اضطراب اللغة النوعى.

لقد كانت بداية التعرف على اضطراب اللغة النوعى منذ حوالى قرنين؛ حيث يعدGall من أوائل الباحثين الذين قدموا تقريراً عن الأطفال الذين يعانون من مشاكل فى اللغة وذلك دون عرض خصائص الاضطرابات الأخرى المعروفة، وفى النصف الثانى من القرن العشرين، أصبحت المصطلحات المنطبقة على هؤلاء الأطفال قد تضمنت كلمة(لغة) ومعها صفة تحمل معنى الاضطراب مثل: عجز تعلم اللغة، اضطراب تعلم اللغة، اللغة المتأخرة، اضطراب اللغة النمائى، اضطراب اللغة النوعى(Leonard L. B. ,2014: 7-10).

فقد استخدمت الجميعة الأمريكية للطب النفسى فى دليل تشخيص الاضطرابات النفسية(DSM-5-TR) مصطلح اضطراب اللغة ليتم تمييزه عن اضطراب التواصل الاجتماعى واضطراب الكلام(American Psychiatric Association,2022:47).

أما التصنيف الدولى للأمراض قد استخدم مصطلحى اضطراب اللغة التعبيرى، واضطراب اللغة الاستقبالى ، وعلى الرغم من كثرة المصطلحات التى أطلقت على هؤلاء الأطفال إلا أن مصطلح اضطراب اللغة النوعى أصبح هو المصطلح الأكثر شيوعاً واستخداماً فى الدراسات البحثية(World Health Organization,2016: 332).

أولاً: تعريف اضطراب اللغة النوعى:

هناك العديد من التعريفات لاضطراب اللغة النوعى لعل من أهمها وأكثرها شيوعاً:

تعريف منظمة الصحة العالمية فى التصنيف الدولى العاشر الذى يُعرف اضطراب اللغة النوعى بأنه اضطراب نمائى يتسم بقصور ملحوظ فى مهارات اكتساب اللغة منذ الطفولة المبكرة، ولا يرجع ذلك إلى قصور فى النواحى العصبية، أو الحسية، أو العقلية، أو خلل فى أجزاءجهاز النطق أو العوامل البيئية ويؤثر هذا الاضطراب بالسلب على نمو الحصيلة اللغوية

واكتساب القواعد اللغوية، بالإضافة إلى أن هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات فى القراءة والتهجئة ، والتفاعل الاجتماعى، والاضطرابات السلوكية والانفعالية(World Health Organization,2016: 332).

ومن ناحية أخرى عرفه المعهد القومى للصم واضطرابات التواصل الأخرى National Institute on Deafness and Other Communications Disorders(NIDCD) بأنه اضطراب فى التواصل ومهارات النمو اللغوى التى تؤثر على اللغة الاستقبالية والتعبيرية والقراءة والكتابة، وهو أحد اضطرابات اللغة، والذى ينتشر على ما يقرب من ٧: ٨% من الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال، وعادة ما يستمر تأثير اضطراب اللغة النوعى فى مرحلة المراهقة (NIDCD,2019: 11).

كما تم تعريفه وفقاً للتعريف الذى اقترحته الجمعية الأمريكية للسمع والكلام (ASHA) بأنه اكتساب أو فهم أو تعبير غير طبيعى للغة المكتوبة أو المنطوقة، وقد يشمل القصور جميع المكونات الصوتية أو المورفولوجية أو الدلالية أو النحوية أو البراجماتية للنظام اللغوى، أو أحد هذه المكونات أو بعضها، وغالباً ما يواجه هؤلاء الأطفال مشكلات فى معالجة اللغة أومشكلات فى استنتاج معلومات ذات مغزى لتخزينها واسترجاعها من خلال الذاكرة قصيرة الأمد أو طويلة الأمد(Molina Tamayo, E. ,2020:10).

كما عرفته الجمعية الأمريكية للطب النفسى(DSM-5TR) بأنه شكل من أشكال اضطرابات اللغة الذى ينتج عنه صعوبات فى التواصل الاجتماعى وبعض الصعوبات الاجتماعية، ومع ذلك فإنه لايرتبط بالتواصل غير اللفظى ولابوجود سلوكيات نمطية متكررةو يختلف عن الاضطرابات الأخرى ولايرجع إلى قصور فى النواحى العصبية أواضطراب طيف التوحد أو الإعاقة العقلية(American Psychiatric Association,2022:67).

ثانياً:سمات الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى:

١- السمات العقلية المعرفية:

يتسم الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يعانون من قصور فى القدرة على تخزين المعلومات اللفظية فى الذاكرة قصيرة الأمد؛ وبالتالى قصور فى معالجتها فى الذاكرة العاملة؛ مما يؤدى إلى قصور فى تعلم تلك المعلومات اللفظية واسترجاعها من الذاكرة طويلة الأمد. كما يُظهر الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى قصوراً

ملحوظاً فى سرعة ودقة عمليات المعالجة السمعية والبصرية وتزداد حدة القصور إذا تطلبت المهمة استخدام مهارات المعالجة السمعية والبصرية معاً، مما يؤثر سلباً على سرعة اكتسابهم وتعلمهم للكلمات الجديدة؛ فالمعالجة البصرية للمعلومات اللفظية تُعد احدى المكونات الهامة فى عملية اكتساب اللغة؛ حيث أن ربط الكلمات الجديدة بمدلولها يُعد أمراً يسيراً عندما يكون المتعلم قادراً على الاحتفاظ بالصورة البصرية للشئ المشار إليه واستدعائها عند الحاجة؛ وبالتالى سهولة تسمية الأشياء وتذكر الكلمات وتعلمها بشكل صحيح(Santiago, E.et al.,2008; Kaganovich, N.,et al .,2014; Reichenbach, K.,et al.,2016).

ومن ضمن السمات المعرفية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى القصور فى الوظائف التنفيذية ؛ حيث تعد الوظائف التنفيذية من العمليات المهمة التى يستخدمها الطفل لأغراض مختلفة، وتؤثر فى مدى واسع من مهارات المستويات العقلية العليا عبر المجالات المعرفية المختلفة، وتؤثر فى جميع مظاهر السلوك والمهارات الاجتماعية(Lukács, Á.,et al.,2016).

فالأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى يتسم أداؤهم بالقصور فى مهام الانتباه التى تتطلب مهارات الذاكرة ، فعند تقييمهم للانتباه لم يظهر أى فروق بين الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى وأقرانهم العاديين فى مهام الانتباه البسيطة، وعلى الرغم من ذلك فإن مهام الانتباه البصرى المستمر التى تتطلب مستويات عالية من الذاكرة العاملة، فالأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى يرتكبون المزيد من الأخطاء مقارنة بالأطفال العاديين، لذا استنتجوا أن الانتباه الانتقائى المستمريكون قاصراً بشكل خاص لديهم عندما تتطلب المهام مستويات عالية من الذاكرة العاملة(Marton, K. ,2008).

وقد بينت العديد من الدراسات والبحوث العلاقة بين الوظائف التنفيذية واضطراب اللغة النوعى، فأوضحت نتائج دراسة (2017) ,.Kapa, L. L.,et al ;(2006),.Im-Bolter, N.et al فيما يتعلق بقدرة الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى أن أداءهم أسوأ؛ حيث أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٧-١٢ سنه مما يعانون من اضطراب اللغة النوعى كان أداؤهم يتسم بمزيد من الأخطاء فى مهام الوظائف التنفيذية ككف الاستجابة التلقائية والذاكرة العاملة مقارنة بأقرانهم العاديين.

كما أظهر الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى أداءاً أقل فى تحديد الألوان باستخدام نموذج معالجة مزدوج حتى عندما لم تكن هناك حاجة إلى استجابة لفظية؛ حيث اشتملت الدراسة على ٦ مهام مع شرطين للتذكر (اللفظى والمكانى)، بمعدل للعرض (بطئ وسريع)، فأسفرت النتائج عن أن القصور فى الذاكرة العاملة واضح لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، والذى لا يقتصر على المجال اللفظى، فهؤلاء الأطفال يجدون صعوبة فى تنسيق وظائف المعالجة والتخزين فى مختلف المجالات، كما استنتجوا أنهم غير قادرين على تفعيل المعالجة، مما يشير إلى وجود قصور فى الوظائف التنفيذية (Hoffman, L. M. and Gillam, R. B. ,2004).

فى حين أوضحت بعض النتائج عن وجود علاقة متبادلة بين الذاكرة الصوتية قصيرة المدى، ومقاييس القراءة والكتابة واللغة، وقد ساهمت الذاكرة الصوتية قصيرة المدى بشكل ملحوظ فى المهارات اللغوية التعبيرية ومهارات القراءة الأساسية، وقصورالذاكرة العاملة الصوتية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى(Conti-Ramsden,G ., et al.,2014).

وفى هذا الصدد قام (Vugs,B.,et al.,(2015 بتقييم مهام الذاكرة العاملة للأطفال من خلال نموذج يحتوى على أربعة مكونات منفصلة، ولكنها متفاعلة وهى التخزين اللفظى والتخزين البصرى- المكانى، والمنفذ المركزى اللفظى، والمنفذ البصرى – المكانى؛ حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية فى الارتباطات بين المكونات الأربعة للذاكرة العاملة بالنسبة للأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى وأقرانهم العاديين، ورغم ذلك أظهرت المكونات الفردية للذاكرة العاملة وجود ارتباطات متفاوتة مع القدرات اللغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، فكان المنفذ المركزى اللفظى فى الذاكرة العاملة مرتبط بشكل معتدل بجميع القدرات اللغوية لدي هؤلاء الأطفال، وهى المفردات الاستقبالية والمفردات التعبيرية والفهم اللفظى والنحوى، فهذه النتائج تبين أن المنفذ المركزى اللفظى يشارك فى مجموعة واسعة من المهارات اللغوية، والتى تحد من قدرتهم على تخزين ومعالجة المعلومات اللفظية واكتسابهم للقدرات اللغوية فى نفس الوقت، وكذلك إلى قصور الذاكرة العاملة الذى يمكن أن يساهم فى صعوباتهم اللغوية.

ومن هذا المنطلق فقد قيمت العديد من الدراسات قدرات الذاكرة العاملة للأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى كدراسة Henry, L. A.,et al.,(2012) التى تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين

٨-١٣ سنة، ودراسة(Duinmeijer, I.,et al.,(2012 والتى تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٦-٩ سنوات، ودراسة (Vugs,B.,et al.,(2014 والتى تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٤-٥ سنوات، فأظهرت هذه الدراسات دليلاً على أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى يظهرون قصوراً واضحاً فى الذاكرة العاملة عن أقرانهم العاديين فى نفس عمرهم الزمنى، وذلك فى مهام الذاكرة العاملة التى تتطلب تخزين ومعالجة المعلومات السمعية، فاتضح أن الأطفال فى سن المدرسة والأطفال فى سن ماقبل المدرسة من ذوى اضطراب اللغة النوعى يعانون من قصور فى المهام كالمعالجة السمعية، واستدعاء الأرقام التى تتطلب الاحتفاظ بمعلومات سمعية فى الذاكرة (الكلمات أو الأرقام) أثناء إكمال العمليات الأخرى، كالحكم على دقة الجُملة أو العد بصوت عال، كما تم إثبات وجود قصور فى الذاكرة العاملة الصوتية لدى هؤلاء الأطفال ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٦-٩ سنوات.

وعلى هذا الأساس يرى الباحثون أن هناك ارتباط وثيق بين الوظائف التنفيذية واضطراب اللغة النوعى؛ حيث تستخدم الوظائف التنفيذية لإنتاج وتمييز الأصوات، والكلمات، والجُمل، بالإضافة إلى القدرة على تنظيم الحوار السردى، وذلك من خلال المستوى اللغوى كامل الجوانب، واختيار الكلمات المناسبة من الناحية اللغوية، وبالتالى أى قصور فى الوظائف التنفيذية يؤدى إلى قصور فى اللغة، بالإضافة إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور فى كبح استجابتهم، وبالتالى لا يستطيعون عزل المثيرات غير ذات الصلة بالمثيرات ذات الصلة بالمهمه الحالية، كما أنهم يعانون من قصور فى قدرتهم على ربط الخبرات المتعلمه جديداً بالخبرات الحالية والتى اكتسبوها مسبقاً، وفى قدرتهم على استدعاء المعلومات اللغوية من الذاكرة العاملة، وبالتالى يؤدى إلى قصور فى مهارات اللغة الاستقبالية ومهارات اللغة التعبيرية، كما يعانى هؤلاء الأطفال من قصور فى التخطيط ، فهم لايستطيعون تحديد الأهداف ، وتوليد الأفكار ، كما يعانى هؤلاء الأطفال من قصور فى المرونه والتحول بين مختلف المهارات اللغوية، مما قد يؤثر على مهارات الحديث لديهم، وكذلك لديهم قصور فى ضبط وتنظيم انفعالاتهم ومشاعرهم، وكل ذلك يؤثر على الجانب الاجتماعى والأكاديمى لديهم ويواجهون صعوبات فى الفهم القرائى والتعبير الكتابى ممايؤثر على المستوى الأكاديمى لدى هؤلاء الأطفال.

٢- السمات اللغوية:

يعانى الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى من قصور لغوى يتضح فى مجالات الأصوات، والمفردات، والدلالات، والقواعد؛ ولا يستطيعون استخدام الأزمنة(مضارع، ماضى،مستقبل)، وجُمل المبنى للمجهول، وظرف المكان، وصيغ الجمع، والأسئلة بصورة صحيحة، وكذلك الإتيان بالكلمة وعكسها، وكذلك صعوبة فى تنظيم واستنتاج الأحداث عند الاستماع لقصة أو عندما يقومون بسردها، وكذلك صعوبة فى المحافظة على موضوع المحادثة مع الآخرين (Hamann, C. ,2015).

كما أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى يظهرون قصوراًفى الجوانب الرئيسية للغة وذلك على النحو التالى:

- الجانب الفونولوجى(الصوتى): حيث نجد الطفل لديه صعوبة فى التمييز بين الأصوات المتشابهة، وكذلك صعوبة فى تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية.
- الجانب التركيبى(النحوى):حيث نجد أن الطفل يواجه صعوبة فى استخدام الأزمنة والجمع والكلمة وعكسها، كما أن لديه صعوبة فى استخدام الضمائر وحروف الجر، وأيضاً فى الفهم واستخدام الجمل المركبة.
- الجانب الدلالى(السيمانتى): حيث نجد أن الطفل لديه قصور فى الاحتفاظ بالمصطلحات الجديدة، كما يواجه صعوبة فى إدراك معنى المفاهيم الجديدة، وأيضاً لديه صعوبة فى التعبير عن أفكاره.
- الجانب البراجماتى: حيث نجد الطفل يواجه صعوبة فى فهم كيفية توظيف اللغة فى المواقف الاجتماعية(Dittrich, W. H., & Tutt, R. ,2008 ; Brouwer, K. L. ,2010).

٣- السمات الاجتماعية:

يعانى الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى قصوراً فى مهارات اللغة مما يؤثر سلباً فى قدرتهم على التواصل والتفاعل بكفاءة مع الآخرين؛ حيث يجد هؤلاء الأطفال صعوبة بالغة فى معالجة المعلومات والانتباه لها، كما أن لديهم صعوبات فى فهم اللغة فى السياق الاجتماعى والاستفادة من التلميحات اللغوية المستخدمة بالفعل فى المحادثات من أجل الوصول إلى المعنى الذى لم يقوله المتحدث بشكل مباشر (Bishop, D., & Leonard, B. ,2014: 147-148).

وقد أشارت دراسة Paula, E. M. D., & Befi-Lopes, D. M. (2013) إلى أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى يواجهون صعوبة فى حل المشكلات ويعتمدون فى حلها بصورة أساسية على الاستراتيجيات والحلول الفردية من جانبهم فقط دون مشاركة الآخرين فى الحل والتغلب على المشكلات التى يتعرضون لها.

٤- السمات الانفعالية والسلوكية:

يعانى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى من صعوبة تقبلهم فى المجتمع الذى يعيشون فيه، وقد يكون ذلك من قبل الأسرة، والمعلمين، والأقران، الأمر الذى يجعلهم أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والتى تكون أكثر وضوحاً لدى الإناث مقارنةً بالذكور، كما يعانون من المشكلات السلوكية بصورة أكبر من أقرانهم العاديين، ومن أكثر هذه الاضطرابات والمشكلات اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد(Di Pretoro, N. ,2016).

وقد يحد اضطراب اللغة النوعى من القدرةعلى التعبير عن المشاعر والاحتياجات الأمر الذى يؤثر بصورة سلبية على العلاقات مع الآخرين وزيادة خطر التعرض لمشكلات المعارضة، والتحدى، والعدوان، والانسحاب الاجتماعى، والقلق الاجتماعى، وتميل المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى إلى زيادة حدوثها مع التقدم فى العمر، وقد أشارت العديد من البحوث والدراسات إلى زيادة المشكلات السلوكية والانفعالية لدى هؤلاء الأطفال خلال مرحلة الطفولة وسنوات المدرسة مثل المشكلات مع الأقران(Puglisi, M L.,et al.,2016).

٥- السمات الأكاديمية:

يتسم الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى بصعوبات فى فهم واكتساب السمات الصوتية والدلالية اللازمة لتعلم الكلمات؛ مما ينتج عنه صعوبات فى مهارات القراءة تظهر فى صورة قصور فى مهارات التهجئة، وفهم معانى الكلمات أو الفهم القرائى، كما أن لديهم قصور فى مهارات الكتابة؛ حيث تفتقر موضوعاتهم إلى التنظيم والتنوع نظراً لأنهم يعانون من صعوبات بالغة فى اختيار الكلمات المناسبة واستدعائها من الذاكرة، لذلك لا يرجع القصور فى المهارات الأكاديمية لدى هؤلاء الأطفال إلى القصور فى معدل الذكاء، ولكنه يرجع إلى القصور فى عملية معالجة المعلومات السمعية والبصرية لديهم. وبالتالى ينخفض أداء هؤلاء الأطفال للمهام التى تتطلب التركيز على محتوى قصة معينة أو اعادة سرد أحداث القصة مرة أخرى، كما

يواجهون صعوبة فى الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بتفاصيل محددة فى القصة التى تم الاستماع إليها ومشاهدتها من خلال الصور؛ حيث ترتبط هذه المهام بشكل مباشر بقدرة الطفل على مواصلة الانتباه وقدرته على تذكر الكلمات من خلال الذاكرة العاملة (Perfetti, C. A.,et al.,2013; Williams, G. J.,et al,.2013; Molina Tamayo, E.,2020).

ومن ضمن جوانب القصور لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى مشكلات فى الفهم القرائى والتعبير الكتابى، وذلك لمحدودية الكلمات فى قاموسهم اللغوى، ولكنهم لا يعانون قصوراً فى الجانب الفونولوجى الصوتى للقراءة، ولا فى ربط الحروف أو الكلمات المطبوعة أمامهم بأصواتها؛ بل أنها ليس لها مدلول فى مخزونهم اللغوى، فهم فى عملية تعلم الكلمات لا يحتفظون بالتمثيلات الصوتية والدلالية للكلمة(أى عدم الربط بين صوت الكلمة ومعناها والشئ الذى تدل عليه)؛ حيث أنه إذا عُرض عليهم الشئ نفسه بعد ذلك لا يستطيعون تذكر خصائصه الصوتية، ويرجع ذلك للقصور فى الذاكرة الصوتية قصيرة الأمد، وبالتالى لا يتمكنون من تسميته عند الحاجه، ليس فقط داخل الموقف التعليمى بل فى مختلف مواقف الحياة اليومية، نتيجة لمحدودية الكلمات فى قاموسهم اللغوى يعانى هؤلاء الأطفال من صعوبة فى فهم مايقرأون أو لا تكون لديهم القدرة على تذكر ما قرأوه، بالرغم من أن لديهم القدرة على القراءة، ويمكننا استخلاص أن الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى يواجهون صعوبات فيما يتعلق بالفهم القرائى أى فهم معانى الكلمات وفى محدودية الحصيلة اللغوية لديهم(Palikara et al,.2011;).

وقد أشار(Kang, S. N. et al.,2018) إلى أن صعوبات الفهم القرائى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى تتسم بأنهم يعانون من بطء فى تعلم الربط بين الحروف وأصواتها، كما أنهم يعانون من صعوبة فى التهجئة، ويرتكبون أخطاء فى القراءة، وقد يعانون من بطء فى تعلم وفهم المهارات الجديدة؛ حيث أنهم يعتمدون على حفظها بدون فهم، كما أنهم يعانون من صعوبة فى التخطيط والتنظيم .

كما أشار(Dockrell, J. E.,et al. (2009 فى دراسته إلى أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى يعانون من قصور فى التعبير الكتابى يتمثل فى عدم قدرتهم على التعبير الكتابى عن أنفسهم؛ حيث كانت كتاباتهم تدل على نصوص قصيرة، ولديهم ضعف فى بنية الجُملة،

وصعوبات فى تنظيم الأفكار، والتهجئة وكل ذلك يؤثر على التعبير الكتابى لديهم، وكذلك القصور فى طلاقة الكتابة اليدوية كان له تأثير على التعبير الكتابى أيضاً.

وفى هذا الصدد أوضح Ukrainetz, T. A., & Gillam, R. B. (2009) أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى يعانون من أداء منخفض فى التعبير الكتابى للقصة فى المكونات البسيطة منهاعلى سبيل المثال:صفات الأسماء، والتكرار مقارنةً بأقرانهم العاديين، كما أوضحت أن الصياغة التعبيرية للقصة تختلف باختلاف العمر ومستوى اللغة، واقترحت الدراسة أن الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى بحاجة إلى برامج علاجية لتحسين مستوى التعبير الكتابى للقصة لديهم.

ثالثاً: المظاهر والمؤشرات المميزة لاضطراب اللغة النوعى:

أ. المظاهر والمؤشرات المميزة لاضطراب اللغة النوعى بصورة عامة:

لقد حدد العديد من الباحثين مجموعة من المظاهر والمؤشرات المميزة لاضطراب اللغة النوعى على النحو التالى:

- انخفاض الحصيلة اللغوية من الكلمات فهماً واستخداماً.
- قصور فى الذاكرة اللفظية قصيرة الأمد، ويظهر ذلك فى المهام التى تتطلب تكرار الكلمات.
- يمكنهم التعبير بجمل ولكنها غير مفهومة.
- صعوبة فى الانضمام إلى جماعات الأقران والعمل أو اللعب معهم.
- لديهم مستوى ذكاء عادى، بالرغم من أنهم لايفهمون معنى الكلمات التى يسمعونها، إلا أنهم يمكنهم ملاحظة ومتابعة المواقف وادراك وفهم ما يحدث خلالها.
- يحتاجون إلى طرق خاصة لتعلم اللغة، فهم بحاجة مستمرة إلى الدعم الملائم حتى يمكنهم التعلم والتقدم إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم، حيث لا يسير الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي فى تعلمهم للغة على نفس النمط المعتاد لأقرانهم العاديين، فكثيراً ما يشار إليهم على أن لديهم انحراف فى السياق الطبيعى لتطور اللغة.
- يستخدمون تراكيب لغوية مبسطة، مع كلمات تنتظم مع بعضها البعض في جمل قصيرة ومختصرة وغير صحيحة لغوياً إلى جانب أخطاء في استخدام الأزمنة.
- يعانوا من صعوبة في التعلم داخل غرفة الدراسة، بالرغم من أن مهارات تفكيرهم ومستوى استعدادهم الأكاديمى كثيراً ما يماثل أقرانهم من نفس عمرهم الزمني.

- يمكنهم التعبير بجمل، ولكنها غير مفهومة، نتيجة صعوبة في تنظيم الأفكار، لعدم قدرتهم على معالجة المعلومات، فهم لا يستطيعون قول ما يريدون بالرغم من أن لديهم أفكار واضحة (أي صعوبة في التعبير عن الأفكار الموجودة في أذهانهم؛ وبالتالي يصعب متابعة حديثهم (Bishop, 2006; Bragard, et al. 2012; Grist et al., 2012: 8-9; Reilly et al., 2014).

بحوث ودراسات سابقة:

دراسة(2008).Santiago, E. E :

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج لتحسين الذاكرة غير اللفظية(الشفهية) لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى؛ حيث تكونت عينة الدراسة من ١٠ أطفال من ذوى اضطراب اللغة النوعى تم تقسيمهم إلى مجموعتين ٥ أطفال مجموعة تجريبية،و٥ أطفال مجموعة ضابطة؛ ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١١- ١٣ سنة، ولم يكن لدى هؤلاء الأطفال صعوبات فى حاسة السمع والبصر، حيث تراوحت معدلات ذكائهم مابين ٩٠- ١٢٠ على مقياس وكسلر للذكاء غير اللفظى الإصدار الرابع، وتم استخدام مقاييس واختبارات لتقييم سرعة المعالجة قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجى على سبيل المثال قام المدرب بتقديم صف مكون من ستة أرقام كالتالى(٣-٦-٨-٢-٤-٦) ويطلب من كل طفل رسم دائرة حول الأرقام المتشابهة، وتم استخدام اختبار للتقييم الإكلينيكى لأساسيات اللغة، وقد تعرض أطفال المجموعة التجريبية لبرنامج علاجى مكثف لمدة ٦ اسابيع تستهدف مهارات الذاكرة غير اللفظية(الشفهية)، كما اشتمل البرنامج العلاجى على أنشطة تسلسل الذاكرة، وأنشطة التعرف على الصور المتطابقة بصرياً، والاستدعاء البصرى، وأسفرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى الذين تعرضوا للبرنامج العلاجى باستخدام الذاكرة غير اللفظية(الشفهية) أدى إلى تحسن ملحوظ ليس فقط فى مهارات الذاكرة بل وأيضاً فى مهام سرعة المعالجة.

دراسة(2009) ,.Hughes DM., et al :

هدفت الدراسة إلى مقارنة مستوى الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى فى سن المدرسة، وأقرانهم من الأطفال العاديين؛ حيث تكونت عينة الدراسة من ٢١طفلاً من ذوى اضطراب اللغة النوعى، و٢١ من الأطفال العاديين المتجانسين فى العمر الزمنى ومستوى الذكاء غير اللفظى ؛ حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١١- ١٨سنة،

وقد تم استخدام مقياس تقدير مهام الوظائف التنفيذية من خلال تقدير الوالدين والمعلميين(BRIEF-SR) The Behavior Rating Inventory of Executive Functions-self Report؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين مهام الوظائف التنفيذية واضطراب اللغة النوعى؛ حيث أن الفهم الجيد للعلاقة بين الوظائف التنفيذية واللغة يكون بمثابة مدخل للعلاج الفعال.

دراسة(2012) ,.Henry, L. A. et al :

هدفت الدراسة إلى تقييم شامل للوظائف التنفيذية التى تشتمل على مهارات التفكير العليا، ومهارات الاستدلال للأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى؛ حيث تكونت عينة الدراسة من ١٦٠ طفل، ٤١ طفلاً من ذوى اضطراب اللغة النوعى(SLI) و٣١ طفلاً ممن لديهم قصور فى الوظائف اللغوية والمعرفية (LLF) و٨٨ من الأطفال العاديين، وتم استخدام ١٠ مقاييس منفصلة للوظائف التنفيذية على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى وذوى القصور فى الوظائف اللغوية المعرفية أظهروا أداءاً منخفضاً فى مهام الوظائف التنفيذية مقارنة بأقرانهم من الأطفال العاديين.

دراسة(2016) ,.Lukács, Á., et al:

هدفت الدراسة إلى فحص المهام اللفظية وغير اللفظية للوظائف التنفيذية بين الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى ، وأقرانهم من الأطفال العاديين المتجانسين معهم فى العمر والذكاء غير اللفظى؛ حيث تكونت عينة الدراسة من ٣١طفلاً من ذوى اضطراب اللغة النوعى، و٣١ من الأطفال العاديين؛ حيث تراوحت أعمارهم الزمنية مابين ٧-٩ سنوات بمتوسط عمرى ٨ سنوات، وقد تم استخدام عدد من المقاييس كمقياس رافن للذكاء غير اللفظى، واختبار للغة الاستقبالية، واختبار للغة التعبيرية، واختبار مصور للكلمات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن قصور فى جميع المهام اللفظية للوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى مقارنةً بأقرانهم من الأطفال العاديين، خاصةً فى المهام التى تطلب الاستماع إلى فترات طويلة.

دراسة(2017),.Kuusisto, M. A., et al :

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى الذين هم فى سن المدرسة وأقرانهم من الأطفال العاديين فى مهام الوظائف التنفيذية؛ حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٢ طفلاً من ذوى اضطراب اللغة النوعى، ٢٢من الأطفال العاديين، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية

ما بين ٧-٩ سنوات، وقد تم استخدام مقياس لتقدير مهام الوظائف التنفيذية The Behavior Rating Inventory of Executive Functions (BRIEF)، والذى يتكون من ٨٦ عبارة ، وكذلك قياس مستوى الذكاء باستخدام مقياس ويكسلر للذكاء غير اللفظى، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى والأطفال العاديين على مقياس تقديرمهام الوظائف التنفيذية من قبل الآباء والمعلمين، حيث وجدوا أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى لديهم قصور فى مهام الوظائف التنفيذية (الذاكرة العاملة- والمرونة المعرفية- والمراقبة الذاتية- وكف الاستجابة- والتخطيط- والمبادأة- والضبط الإنفعالى) وذلك من خلال ملاحظتهم فى مهام الحياة اليومية، وأن ذلك القصور يؤثر على الكفاءة الاجتماعية وكذلك فى الأداء الأكاديمى، ومن ذلك يتضح وجود علاقة بين اضطراب اللغة النوعى والوظائف التنفيذية؛ لذلك يتم التدخل العلاجى من خلال الوظائف التنفيذية لعلاج الاضطراب لدى هؤلاء الأطفال.

دراسة(2017).Vugs, B., et al:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية تدريب الوظائف التنفيذية القائم على الكمبيوترلدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، وتكونت عينة الدراسة من ١٠ أطفال من ذوى اضطراب اللغة النوعى ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٨-١٢ سنه، وتم التدريب على الذاكرة العاملة البصرية المكانية والإدراك والمرونة والكف فى حوالى ٢٥ جلسة فى ٦ أسابيع، وتم فحص نتائج التدريب بعد٦ شهور من المتابعة أوضحت نتائج الدراسة تحسُّن ملحوظ فى جميع مهام الوظائف التنفيذية التى تم التدريب عليها، وأظهر الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى تحسناً ملحوظاً فى التحكم فى الانتباه، وكذلك تأثير االتدريب على الوظائف التنفيذية على تحسُّن اضطراب اللغة النوعى لدى هؤلاء الأطفال.

دراسة(2018) .Kaczmarek, I., et al :

هدفت الدراسة إلى فحص مستوى الوظائف التنفيذية(المرونة المعرفية- كف الاستجابة)، ومهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى مقارنةً بالأطفال العاديين؛ حيث تكونت عينة الدراسة من ٥٣ طفلاً من ذوى اضطراب اللغة النوعى، و٥٣ طفلاً من الأطفال العاديين، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٣- ١١ سنة ، وقد تمت مطابقة المجموعات حسب العمر والجنس ومستوى تعليم الوالدين؛ وتم تقييم مستوى الوظائف التنفيذية

من خلال بطاقة تصنيفية، ومقياس لمهارات القراءة والكتابة، وتشخيص الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى من خلال التصنيف العاشرلمنظمة الصحة العالمية، واستمارة لتقييم اللغة لديهم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى أظهروا مستوى أقل بشكل ملحوظ فى المرونة المعرفية مقارة بأقرانهم العاديين وكذلك قصور فى اللغة التعبيرية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين فى كف الاستجابة ومعظم مهارات القراءة والكتابة.

دراسة(Werfel, K. L.,(2019:

هدفت الدراسة إلى تقصى آثر المعرفة اللغوية فى دقة الهجاء على مستوى الكلمة لدى الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى؛ حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٢ طفلاً من ذوى اضطراب اللغة النوعى، و ٣٢ طفلاً من أقرانهم العاديين فى الصفوف من الثانى إلى الرابع من المدارس الابتدائية فى الولايات المتحدة الأمريكية، والذى تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٨- ١١ سنة، وتم استخدام عدد من الاختبارات والمقاييس كاختبار النمو الشامل للغةCELF-4 ، ومقياس لتقييم اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وتم تقييم خمسة مجالات من المعرفة اللغوية(الوعى الصوتى- المعرفة المورفولوجية- ومعرفة أنماط التهجئة- ومعرفة المفردات- ومعرفة التمثيل البيانى العقلى(الصورة الذهنية للمعلومات) mental graphem representation knowledge)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التدخل لتعليم التهجئة والتعبير الكتابى للأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى يجب أن يأخذ المهارات اللغوية بعين الاعتبار تأكيداً على أهمية المعرفة اللغوية والتوصية بضرورة التدخل والربط بين المعرفة اللغوية والتهجئة، كما تقترح الأبحاث المستقبلية أن تأخذ بعين الاعتبار ما إذا كانت الأهداف التعليمية للأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة النوعى يجب أن تختلف عن الأهداف التعليمية للأطفال العاديين.

دراسة (Graham, S. et al.,(2020 :

هدفت الدراسة إلى فحص التعبير الكتابى للأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، وذلك من خلال المقارنة بينهم وبين الأطفال العاديين؛ حيث تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات كل مجموعة تحتوى على ثمانية أطفال، المجموعة الأولى من ذوى اضطراب اللغة النوعى، والثانية من الأطفال العاديين، والثالثة من ذوى اضطراب اللغة النوعى (ولديهم تأخر فى اللغة اللفظية عن مجالات النمو اللغوى الأخرى دون سبب)، ويتراوح العمر الزمنى ما بين ٥-١٢

سنة(من مرحلة ماقبل المدرسة إلى الصف ١٢)، مع مراعاة المجانسة بينهم فى العمر الزمنى، ومستوى النمو اللغوى، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى، واستبعاد الحالات الذى وُجد فيها أى اعاقات عقلية ، واضطرابات نفسية، وتوحد، وتم تحليل كتابات الأطفال باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى لديهم قصور فى التعبير الكتابى، وكذلك فى المهارات الأساسية للقراءة.

دراسة ايمان كاشف والزهراء عبد الحليم (٢٠٢٢):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى والأطفال العاديين، والتعرف على الأداء الفارق فى الوظائف التنفيذية بين الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى والأطفال العاديين؛ حيث تكونت عينة الدر اسة من ٢٠٠طفلاً وطفلة،١٠٠ من ذوى اضطراب اللغة النوعى، و١٠٠من الأطفال العاديين، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(٥-٧)،(٧-٩)،(٩-١٢) سنة، كما تراوحت معاملات ذكائهم ما بين(٩٠-١١٠)، وقد تم استخدام اختبار رسم الرجل للذكاء لجودانف هاريس(تقنين/ فاطمة حنفى،١٩٨٥)، واختبار تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة العربية(اعداد/ داليا مصطفى، ٢٠١٤)، واختبار المسح النيورولوجى السريع(تعريب/ عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧)، واستمارة دراسة الحالة للأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى(اعداد/ عبد العزيز الشخص وآخرون،٢٠١٧)، ومقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى والأطفال العاديين (اعداد/ ايمان كاشف والزهراء عبد الحليم، ٢٠٢٢)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف فى مستوى وترتيب الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى والأطفال العاديين، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى والأطفال العاديين على مقياس الوظائف التنفيذية لصالح الأطفال العاديين.

دراسة Haopeng, Y. U., et al.,(2023):

هدفت الدراسة إلى فحص عملية فهم الجُمل لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى مقارنة بأقرانهم من الأطفال العاديين؛ حيث تكونت عينة الدراسة من ١٥ طفلاً من ذوى اضطراب اللغة النوعى، ٢٩ من الأطفال العاديين، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٤-٦ سنوات، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى كان أدائهم أقل من

العاديين، وقد لُوحظ أنهم ارتكبوا أخطاء كثيرة على مستوى فهم الجُملة ، وكذلك على مستوى فهم المهام مقارنة بأقرانهم من الأطفال العاديين.

خلاصة وتعقيب:

مما سبق يتضح أهمية تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، وذلك من خلال برنامج قائم على الوظائف التنفيذية ؛ حيث أن تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى هؤلاء الأطفال يُسهم فى تحسين الأداء الأكاديمى والتواصل والتفاعل الاجتماعى والمشاركة الاجتماعية مع الآخرين، وكذلك تحقيق التوافق النفسى والاجتماعى وتحسين مهارات الفهم الملائم للسياق والمواقف الاجتماعية، وذلك من خلال برنامج قائم على الوظائف التنفيذية التى تمثل مجموعة من القدرات المعرفية التى تساعد الطفل فى حياته اليوميه؛ حيث تؤدى دوراً مهماً فى الجوانب السلوكية، والإجتماعية، والأكاديمية للطفل، كما أن معظم الباحثين أجمعوا على أن الأطفال ذوو اضطراب اللغة النوعى يعانون من قصور فى الوظائف التنفيذية ويظهر ذلك من خلال الدراسات السابقة، ويتضح وجود علاقة بين الوظائف التنفيذية واضطراب اللغة النوعى، وأهمية التدخل باستخدام الوظائف التنفيذية فى علاج اضطراب اللغة النوعى وتحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى هؤلاء الأطفال، وهذا هو موضوع البحث الحالى.

إجراءات إعداد البرنامج:

يتحدد مفهوم هذا البرنامج بأنه: برنامج تم تصميمه وتخطيطه فى ضوء الأسس النظرية والعملية؛ وذلك باستخدام الوظائف التنفيذية لتدريب الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى ممن يتراوح أعمارهم الزمنية مابين ٨–١٠ سنوات لتحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لديهم.

بناء وحدات البرنامج:

اعتمد الباحثون فى بناء وحدات البرنامج على مجموعة من المصادرالعلمية العربية والأجنبية لإعداد هذا البرنامج على النحو التالى:

أ- الإطار النظرى للدراسة بقسميه المفاهيم الأساسية والدراسات السابقة.

ب- ما أمكن الإطلاع عليه من الكتب والمراجع الأجنبية والعربية فى مجال الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى منها على سبيل المثال لا الحصر:

-Short-term and working memory in children with specific language impairment (Archibald, L. 2006).

-Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment(Duinmeijer, I., et al., 2012).

-Executive function in SLI: Recent advances and future directions. (Kapa, L. L., & Plante, E. 2015).

-Executive functions in children with specific language impairment: A meta-analysis(Pauls, L. J., & Archibald, L. M. 2016).

-الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى والأطفال العاديين(دراسة تشخيصية) إيمان كاشف، الزهراء عبد الحليم (٢٠٢٢).

ج- ما أمكن الإطلاع عليه من الكتب والمراجع الأجنبية والعربية فى مجال الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى منها على سبيل المثال لا الحصر:

- Comprehension problems in children with specific language impairment: does mental imagery training help(Joffe, V. L., et al., 2007).

- The impact of specific language impairment on adolescents' written text. (Dockrell, J. E., et al., 2009).

- (Written language skills in children with specific language impairment-Williams, G. J., et al., 2013).

- Reading comprehension and reading processing of school-aged children with specific language impairment using eye tracker. (Kang, S. N., et al., 2018).

د- الاطلاع على العديد من البرامج العلاجية، التى تناولت متغيرات قريبه من متغيرات الدراسة الحالية، منها على سبيل المثال لا الحصر دراسات:

Palikara, O., et al., (2011)؛ و Perfetti, C. A., et al.,(2013)؛ و McClintock, B., et al., (2014)؛ و Rodríguez, V. M. A., et al., (2016)؛ و

السيد يس التهامى وآخرون(٢٠١٧)؛و زينب رضا كمال الدين(٢٠١٧) ؛ و Vugs, B., et al., (2017)؛ و Molina Tamayo, E. (2020) ؛ و Song, D., & Yim, D. (2020)؛ و هناء أحمد(٢٠٢٢)؛و أحمد محمد(٢٠٢٣)؛ و شاهندة مصطفى(٢٠٢٣).

هـ – الإطلاع على الكتاب المدرسى للمرحلة الإبتدائية من الصف الأول إلى الصف الرابع الإبتدائى.

– الأسس التى يستند إليها البرنامج :

أ– الأسس العامة:

يركز البرنامج المقترح على تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، وذلك من خلال الوظائف التنفيذية التى تسهم فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى هؤلاء الأطفال ؛ حيث يتم تدريب الأطفال على مهارات الوظائف التنفيذية والتى أثبتت فاعلية فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى وبالتالى تحسُن الاضطراب لدى هؤلاء الأطفال وتحقيق التكيف فى المجتمع والمدرسة.

ب– الأسس النفسية والتربوية:

–تهيئة الظروف التعليمية المناسبة فى ضوء فهم الخصائص والسمات المميزة للأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى وأوجه القصور لديهم؛ بما يسمح لهؤلاء الأطفال بتوظيف قدراتهم المحدودة قدر الإمكان.

–تقييم مهارات الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى لتحديد احتياجاتهم ونواحى القوة والضعف لديهم.

–إعداد برنامج علاجى يساعد كل طفل على مواجهة احتياجاته وتدعيم نواحى القوة ونواحى الضعف لديهم.

–التدريب المتكرر على المهارة حتى إتقانها؛ لمواجهة مشكلة القصور فى الذاكرة العاملة التى يتسم بها هؤلاء الأطفال.

–إتباع خطوات متسلسلة فى التدرب على المهارة المطلوبة ، والتدرج فى التدريب من الأسهل إلى الأصعب.

–أن يتم تدريب الأطفال على مهارات الوظائف التنفيذية وتوظيفها فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى.

-الاعتماد دائماً على المجسمات و الصور والقصص والألعاب، لأنها تعطى نتيجة فعالة معهم.
-أن تتناسب الأنشطة والألعاب المقدمة للأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى مع قدراتهم واهتمامتهم حتى يُقبلوا عليها.
-إعداد دراسة حالة لكل طفل لمواجهة احتياجات النمو والمرحلة العمرية التى يمر بها.
-أن يتسم البرنامج بالمرونة؛ بحيث يسمح بإدخال التعديلات إذا لزم الأمر.
-تنويع المعززات، والمكافأت التى يتم تقديمها للأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى.
-عدم الإفراط فى استخدام المعززات؛ حتى لايفقد التعزيز قيمته.
-مراعاة العمل المشترك بين الأسرة والمدرسة والمتابعة المستمرة بهدف مواصلة تدريب الطفل وتعليمه فى المنزل.

ج- الأسس الاجتماعية:

تُعَد الأسس الاجتماعية من الركائز الأساسية للبرنامج؛ حيث يتم إعداد وتدريب الطفل ذى اضطراب اللغة النوعى لدمجه فى المجتمع، ولذا فإن البيئة المحيطة بالطفل تُعَد أحد الوسائط التعليمية التى يتم استخدامها لحثه على ممارسة السلوك أو المهارة فى سياقها الطبيعى، لذا يحتاج الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى إلى :

-توظيف مهارات الوظائف التنفيذية فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى؛ ليكونوا قوة فاعلة فى المجتمع.
-تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانهم.
-إشعارهم بأهمية أدورهم فى المجتمع، وأنهم جزء من هذا المجتمع.
-إحساس الآخرين بهم.
-أنشطة لتنمية شعورهم بالقدرة على الإنجاز وتحمل المسؤولية.
-أن يكون الوالدان على معرفة ودراية بتفاصيل البرنامج المقدم ؛ حيث يسهم المناخ الأسرى بما فيه من أنشطة مختلفة فى تدريب الطفل ومساعدته على اكتساب المهارات المقدمة بالبرنامج.

الفنيات المقترحة لأستخدامها فى تطبيق البرنامج:

قام الباحثون باستخدام مجموعة من الفنيات بغرض تحقيق أهداف البرنامج، وفيما يلى عرض موجز لكل منها:

١. التعزيز Reinforcement :

هو الإجراء الذى يؤدى فيه حدوث السلوك إلى نتائج إيجابية، أو إزالة نتائج سلبية مما يترتب عليه احتمال صدور السلوك(Paatsch,L.E.,2001 :35).

٢. النمذجة Modeling :

هى عملية تغيير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين(أى مشاهدة لنموذج معين)وهذه العملية أساسية فى معظم مراحل التعلم الإنسانى، لأننا نتعلم معظم الاستجابة من ملاحظة الآخرين وتقليدهم، وكثيراً ماتكون عملية التعلم بالنموذج عفوية ولاتحتاج لتصميم برامج خاصة لحدوثها بالنسبة للطفل العادى، ولكن بالنسبة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة يجب أن توضع فى الاعتبار وتُصمم برامج لها (بطرس بطرس،٢٠١٠: ١٦٣).

٣. التقليد والمحاكاة Imitation :

يتم فيها تزويد الطفل بالنموذج، وعلى الطفل أن يحاكى النموذج، والفرق بين النمذجة والمحاكاة أن النمذجة تتضمن مشاهدة النموذج، وأما المحاكاة تتضمن الممارسة الفعلية للنموذج الذى شاهده (عبدالعزيز الشخص،٢٠١٣ :٧٩).

٤. التكرار Rehearsal :

هو الرجوع إلى إجراء تكرار أو إجراءات سابقة ؛حتى نتأكد فى النهاية من أن الطفل أصبح بإستطاعته أن يأتى بالإستجابة الصحيحة التى نتوقعها والتى تُنتظر منه بعد تدريبه على أدائها ومن ثم يكون علينا فى ذلك الوقت أن ننتقل إلى النقطة التالية (عادل عبدالله،٢٠٠٢: ٢٦٢– ٢٦٣).

٥. أنشطة اللعب Play Activities :

تعد أحد الوسائل التى يمكن من خلالها إحلال سلوكيات مرغوب فيها بدلاً من سلوكيات نمطية غير مرغوب فيها، وكذلك يساعد اللعب على تحسين الانتباه والتواصل والتفاعل الاجتماعى وتطور اللغة والكلام.....إلخ (زينب شقير، ٢٠١٢ : ٢٩٦).

٦. لعب الدور Role play :

يتضمن قيام مجموعة من الأطفال بتبنى الأدوار كمحاولة لقيام الطفل بأداء دور شخص ما فى موقف اجتماعى معين (Schaefer,C.&Cangelosi,D.,2016: 85).

٧.التوجيه والحث أو التلميح Prompting:

التوجيه هوتقديم مساعدة أو تلميحات إضافية تساعد على زيادة احتمال أداء الطفل للسلوك المطلوب تعليمه، فهو نوع من التحفيز والدفع للطفل ليقوم بسلوكٍ معينٍ، والإيحاء له أو التلميح بأن سلوكه سيدعم (إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٧ : ٢٩٨).

٨. الواجب المنزلى Home Work :

من أساليب الإرشاد السلوكى وتهدف إلى تحديد مجموعة من التدريبات التى يتعين على الطفل أداؤها فى المنزل، ويتم تحديدها فى نهاية الجلسة، ويتم تحديدها من السهل إلى الصعب وفى كل جلسة يتم التأكيد على تنفيذ ونجاح الأداءات السابقة (سهير أمين، ٢٠١٠ : ٢٤٦).

٩. التغذية الراجعة Feedback :

هى العملية التى يستطيع المُعلم من خلالها معرفة وتقويم مقدار ماتحقق من أهداف وتحديد الاستجابات الملائمة التى ساعدت على تحقيق هذه الأهداف، وكذلك تحديد معوقات تحقيق الأهداف الأخرى، وفى ضوء المقارنة بين السلوك الحالى للطفل والسلوك المطلوب الوصول إليه (محمد سعفان، ٢٠٠١ :٣٩).

١٠.المناقشة والحوار Discussion:

تُعَد المناقشة أسلوب يؤدى التعليم فيه دوراً رئيسياً؛ حيث يعتمد أساساً على إلقاء محاضرات سهلة على الأطفال يتخللها ويليها مناقشات، ويقوم المعلم أو الأب بإعطاء الطفل تعليمات أو توجيهات معينة ومساعدته على أن يسير وفقاً لها أو محاولة إجراء محادثة ما معه والعمل على إشراكه فيها (عادل عبدالله، ٢٠٠٢: ٩٨).

١١.القصة التعليمية Educational story:

تُعد أحد الأساليب التعليمية المشوقة التي تُسهم في جذب انتباه الطلاب، وتكسبهم معلومات كثيرة وحقائق سواء عن الحاضر أم الماضي، وتوصل الرسائل التعليمية بأسلوب سهل وبسيط (على عبد الظاهر، ٢٠١٧: ١١٨).

الأدوات المستخدمة فى البرنامج:

تستخدم الباحثة مجموعة من الأدوات فى تنفيذ البرنامج المقترح وذلك على النحو التالى:

- مجموعة من الصور التوضيحية ونصوص الفهم القرائى والتعبير الكتابى: تم جمعها من الإنترنت والكتب المدرسية للمرحلة الإبتدائية.
- ومن الأدوات المستخدمة أيضاً فى تنفيذ البرنامج:

لاب توب، ولعب بلاستيك، ومسجل صوتى، وسى دى، وأقلام ملونة، وسبورة، و استيكر على شكل نجوم ، وبطاقات مصورة، و مكعبات ، ومجموعة من الحروف الأبجدية المجسمة، وصندوق، وألوان، وتليفون محمول، وصور توضيحية، ومجموعة من الفيديوهات، ولعبة شطرنج الذاكرة، وأكواب السرعة، وكرة، وورق، ولعبة ساعة الحروف.

متطلبات تنفيذ البرنامج:

فيما يلي مجموعة من المتطلبات الواجب مراعاتها في الجلسات التدريبية حتي تتحقق أكبر فائدة من هذه الجلسات:

١- بيئة التدريب (المكان): تجب مراعاة أن يكون مكان التدريب للأطفال مهيئاً من حيث أماكن جلوسهم، بالإضافة إلي الإضاءة الجيدة، وتوفر العديد من الوسائل التي يمكن أن يستفيدوا منها عند القيام بالأنشطة، وتجب مراعاة توفير الهدوء أثناء الجلسات، وأن يكون المكان خالياً من المشتتات، وبعيداً عن أماكن الزحام(الشوارع، الطرقات، الملاعب.....إلخ).

٢- الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج: يحفل البرنامج بعدد كبير من أنشطة اللعب المنوعة في جلساته، يتمثل بعضها في مشاهدة بعض الفيديوهات، أو قيام الأطفال بالتلوين وأنشطة قصصية تتمثل في سرد بعض القصص التي يعبر من خلالها عن المشاعر.

مراحل وخطوات تنفيذ البرنامج:

يتم تنفيذ البرنامج الحالى عَبْر ثلاث مراحل أساسية على النحو التالى:

أ- المرحلة التمهيدية:

١- يتم خلال هذه المرحلة اتخاذ كافة الإجراءات اللازمة للحصول على الموافقات الرسمية، والتعرف على إدارة المدرسة التى يتم انتقاء العينة منها، وتكوين علاقة تعارف بين أطفال العينة بعضهم البعض، وبين الأطفال والباحثة، وإدارة المدرسة وأمهاتهم، والمدرسين القائمين على رعايتهم وإعطائهم فكرة عن الهدف من البرنامج، وأنشطته وكيفية تنفيذه والدور المطلوب منهم أثناء التنفيذ وبعده، ومساعدة كل طفل على تعميم المهام والمهارات التى يتعلمها.

٢-كما يتم خلال هذه المرحلة تطبيق مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعى لدى الأطفال(إعداد/السيد يس وآخرون،٢٠١٧) على مجموعة من الأطفال، و مقياس المستوى الاجتماعي- الاقتصادي للأسرة(إعداد/عبد العزيز الشخص ،٢٠١٣)، ومقياس تقييم مهارات الفهم القرائى لدى الأطفال(إعداد/ عبد الرحمن سيد سليمان وآخرون،٢٠٢٣)، ومقياس تقييم مهارات التعبير الكتابى لدى الأطفال(إعداد/ عبد الرحمن سيد سليمان وآخرون،٢٠٢٢)، و مقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى والأطفال العاديين(إعداد/ إيمان كاشف والزهراء عبد الحليم ،٢٠٢٢).

٣-وخلال مرحلة التمهيد يتم التعرف على المعززات المفضلة لدى كل طفل من الأطفال الذين يطبق عليهم البرنامج.

٤-قد تستغرق هذه المرحلة عدة لقاءات أو أيام أو أسابيع؛ وذلك على النحو التالى:

اللقاءان الأول والثانى :

مع إدارة المدرسة والمتمثلة فى (مدير المدرسة، المعلمين المسؤولين عن الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى أوالأخصائيين)؛ وذلك بهدف التعرف على الباحثة وتَعريفهم بمجال الدراسة ومتطلباته بصورة عامة بما فى ذلك البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية لتحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، ومن ناحية أخرى فإن اللقاءان مهمان لإقامة علاقة مهنية وتنمية الاحترام بين الباحثة وإدارة المدرسة.

اللقاءات الثالث والرابع والخامس :

مع المدرسين والأخصائيين بالمدرسة بهدف أخذ مؤشرات أولية عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات واضطرابات فى اللغة النوعى، وتطبيق مقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعى لدى الأطفال(إعداد/السيد يس وآخرون،٢٠١٧) وكذلك شرح طبيعة البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى بغرض تحقيق التكامل بين عمل الباحثة وعمل المدرسيين والأخصائيين بالمدرسة.

اللقاءان السادس والسابع :

مع الأطفال لتطبيق مقياس المستوى الاقتصادى – الاجتماعى للأسرة، إعداد / عبد العزيز الشخص(٢٠١٣)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (تقنين عماد حسن، ٢٠١٦) وفى هذه اللقاءات يتعرف الأطفال بصورة مبدئية على الباحثة، لإقامة علاقة تتسم بالود والتقبل بين الباحثة والأطفال.

اللقاءات الثامن والتاسع و العاشر والحادى عشر والثانى عشر:

مع الأطفال لتطبيق مقياس تقييم مهارات الفهم القرائى لدى الأطفال(إعداد/ عبد الرحمن سيد سليمان وآخرون،٢٠٢٣)، ومقياس تقييم مهارات التعبير الكتابى لدى الأطفال(إعداد/ عبد الرحمن سيد سليمان وآخرون،٢٠٢٢)، ومقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى والأطفال العاديين(إعداد/ إيمان كاشف والزهراء عبد الحليم ،٢٠٢٢)، للمجانسة بين الأطفال والوقوف على العينة النهائية للبرنامج.

اللقاء الثالث عشر:

مع أولياء أمور الأطفال (عينة الدراسة) بهدف التعرف عليهم والتحدث معهم عن طبيعة الاضطراب الذى يعانى منه أطفالهم، وإعطاء اولياء أمورالأطفال فكرة مبسطه عن البرنامج التدريبى المستخدم، وبعض نماذج من الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة، وتوضيح دورهم الفعال فى البرنامج فى نقل آثر التعلم، والحصول على موافقة أولياء الأمور على مشاركة أطفالهم فى البرنامج العلاجى والموافقة على تصويرهم أثناء الجلسات.

مع العلم أن اللقاءات السابقة تتفق جميعها على هدف عام هو تعزيز العلاقة بين إدارة المدرسة و الباحثة، والمدرسين وأولياء الأمور من ناحية، وإقامة علاقة تسودها الود والتقبل بين الباحثة والأطفال من ناحية أخرى.

ب-المرحلة التنفيذية:

يتم تنفيذ البرنامج على مدى ثلاث شهور بواقع خمس جلسات فى الأسبوع، وبذلك يتكون البرنامج من (٦٠) جلسة وزمن الجلسة الواحدة يتراوح ما بين ٣٠-٤٥دقيقة؛ بحيث تكون أول خمس دقائق تمهيداً للعمل مع الطفل، وإعداد الأدوات، وفى آخر خمس دقائق يتم حث الطفل كى يساعد فى جمع الأدوات، وتتضمن كل جلسة تحقيق مجموعة أهداف إجرائية من أهداف البرنامج، مع مراعاة أن يتم التدريب بصورة جماعية مع الأطفال.

ج - مرحلة التقييم:

فى هذه المرحلة يتم تقييم فعالية البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى، وكذلك للتحقق من استمرار تأثير البرنامج من خلال ثلاثة مستويات على النحو التالى:

التقييم المرحلى:

يتم أثناء جلسات البرنامج؛ بحيث لا يتم الانتقال من نشاط إلى نشاط آخر إلا بعد التأكد من إتقان الطفل للنشاط الحالى، وذلك عن طريق سؤال الأم أو المدرسيين القائمين على تعليمه ورعايته، كما تحاول الباحثة تعميم هذه المهارات من خلال فنية الواجب المنزلى بإرسال مضمون المهارة التى تدرب عليها الطفل إلى أولياء الأمور حتى تقوم بتدريب الطفل عليها فى المنزل.

التقييم النهائى:

حيث يتم تقييم كل طفل بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة (تطبيق بعدى)؛ وذلك بتطبيق مقياس تقييم مهارات الفهم القرائى ومقياس تقييم مهارات التعبير الكتابى ومقياس الوظائف التنفيذية ومقياس تشخيص اضطراب اللغة النوعى على عينة الدراسة؛ وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى.

التقييم التتبعى :

ويتم ذلك عن طريق إعادة تطبيق المقاييس السابق ذكرها بعد مضى شهر من الإنتهاء من تطبيق البرنامج؛ وذلك للتحقق من فعاليته فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى.

ويوضح الجدول التالى جلسات البرنامج من حيث موضوع كل جلسة، وهدفها العام:

جدول (١) :ملخص جلسات البرنامج القائم على الوظائف التنفيذيه لتحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى.

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف العام
١.	جلسة تمهيدية وتعريف بالبرنامج.	أن يعرف الأطفال نظام العمل والمشاركة.
٢.	التمييز البصرى للأشكال المختلفة.	أن يتمكن الطفل من التمييز البصرى للأشكال المختلفة والمتشابهة.
٣.	اتباع التعليمات.	أن تتحسن قدرة الأطفال على الإلتزام بالتعليمات والتوجيهات.
٤.	التمييز البصرى للحروف والكلمات.	أن يتمكن الطفل من التمييز البصرى للحروف والكلمات.
٥.	الوعى الصوتى.	أن يُنمى الطفل مهارة الوعى الصوتى للكلمات .
٦.	الأصوات المتشابهة.	أن يستطيع الطفل التمييز بين الأصوات المتشابهه من خلال توظيفه لمهارات الوظائف التنفيذية.
٧.	تمييز الاستجابات المتداخلة.	أن يتمكن الأطفال من التمييز بين الاستجابات المختلفة.
٨.	التخطيط.	أن يُنمى الطفل القدرة على التخطيط.
٩.	تنظيم الأفكار.	أن يكتسب الأطفال مهارة التنظيم الذاتى للأفكار.
١٠.	الكلمات ذات الوزن والقافيه الواحدة.	أن يستطيع الطفل معرفة الكلمات ذات القافيه الواحدة .
١١.	التحليل الصوتى للكلمة.	أن يستطيع الطفل تجزئة الكلمة إلى الأصوات المكونة لها.
١٢.	دمج الأصوات	أن يستطيع الطفل تجميع ودمج الأصوات لتكوين كلمات .
١٣.	التذكرالسمعى للأصوات والأرقام.	أن يتمكن الطفل من تذكر الأصوات والأرقام التى يسمعها .
١٤.	التذكر السمعى للكلمات والجُمل.	أن يتمكن الطفل من تذكر أكبر عدد من الكلمات والجُمل التى يسمعها.
١٥.	الفهم السمعى.	أن يتمكن الطفل من تحديد معنى الكلام الذى يسمعه وتنفيذ ما يملى عليه من أوامر.
١٦.	الترابط السمعى للكلمات والجُمل.	أن يكتسب الأطفال القدرة على إدراك الترابط السمعى للكلمات والجُمل.
١٧.	ترتيب الأحداث بصرياً.	أن يستطيع الطفل ترتيب الأحداث بصرياً.
١٨.	التذكر البصرى.	أن يتمكن الطفل من التذكر البصرى للأشياء التى تعرض عليه.
١٩.	الفهم البصرى.	أن يتمكن الطفل من الفهم البصرى لما يتم رؤيته.
٢٠.	التمييز السمعى البصرى.	أن يتمكن الطفل من الربط بين الصوت والصورة التى تعبر عنه.
٢١.	التذكرالسمعى البصرى للأصوات.	أن يتمكن الطفل من التذكر السمعى البصرى للأصوات والأشكال التى تعبر عنها.
٢٢.	التذكرالسمعى البصرى للكلمات.	أن يتمكن الطفل من التذكر السمعى البصرى للكلمات والأشكال التى تعبر عنها.
٢٣.	التذكرالسمعى البصرى للجُمل.	أن يتمكن الطفل فى التذكر السمعى البصرى للجُمل والصور التى تعبر عنها
٢٤.	الفهم السمعى والبصرى.	أن يتمكن الطفل من الفهم السمعى والبصرى للكلمات والجُمل والصور التى تعبر عنها.
٢٥.	معانى الكلمات.	أن يتمكن الطفل من معرفة معانى الكلمات الواردة فى النص.
٢٦.	مضاد الكلمات.	أن يتمكن الطفل من معرفة الكلمات المضادة الواردة فى النص.
٢٧.	تطبيقات على معنى ومضاد الكلمات.	أن يتمكن الطفل من التمييز بين معنى ومضاد الكلمات فى النص المقروء.
٢٨.	مفرد الكلمات.	أن يتمكن الطفل من تحديد مفرد الكلمات الواردة فى النص.
٢٩.	جمع الكلمات.	أن يتمكن الطفل من تحديد الكلمات الجمع الواردة فى النص.

٣٠.	مثنى الكلمات.	أن يتمكن الطفل من تحديد مثنى الكلمات الواردة فى النص.
٣١.	تطبيقات على المفرد والمثنى والجمع.	أن يتمكن الطفل من تحديد مفرد ومثنى وجمع الكلمات الواردة فى النص المقروء.
٣٢.	زمن حدوث الفعل المضارع.	أن يستطيع الطفل معرفة زمن حدوث الفعل المضارع .
٣٣.	زمن حدوث الفعل الماضى.	أن يستطيع الطفل معرفة زمن حدوث الفعل الماضى.
٣٤.	زمن حدوث فعل الأمر.	أن يستطيع الطفل معرفة زمن حدوث فعل الأمر.
٣٥.	التطبيق على زمن الفعل(مضارع- ماضى- أمر).	أن يتمكن الطفل من التعبير عن زمن حدوث الفعل.
٣٦.	ظرف المكان.	أن يستطيع الطفل تحديد ظرف المكان المناسب حسب فهمه لسياق الجُملة.
٣٧.	ظرف الزمان.	أن يستطيع الطفل تحديد ظرف الزمان المناسب حسب فهمه لسياق الجُملة.
٣٨.	فهم الجُمل البسيطة.	أن يستطيع الطفل فهم الجُمل البسيطة.
٣٩.	فهم الجُمل الطويلة.	أن يستطيع الطفل فهم الجُمل الطويلة.
٤٠.	الإجابة عن سؤال فى نص.	أن يستطيع الطفل من فهم النص والإجابه عن الأسئلة التى تدور حوله.
٤١.	الشخصيات الورادة فى النص.	أن يتمكن الأطفال من تحديد الشخصيات الواردة فى النص.
٤٢.	الأفكار الرئيسية والفرعية.	أن يتمكن الأطفال من فهم النص واستنتاج الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية التى تدور حول النص.
٤٣.	اختيار عنوان مناسب.	أن يتمكن الطفل من فهم النص واستنتاج عنوان مناسب له.
٤٤.	ترتيب الأحداث الواردة فى النص.	أن يتمكن الأطفال من ترتيب الأحداث الواردة فى النص.
٤٥.	التعبير عن المشاعر.	أن يتمكن الأطفال من استنتاج الجُمل التى تعبر عن المشاعر.
٤٦.	سلوكيات بعض الشخصيات.	أن يتمكن الأطفال من تحديد سلوكيات بعض الشخصيات الواردة فى النص.
٤٧.	تقييم مهارات الفهم القرائى.	أن يتمكن الأطفال من تطبيق مهارات الفهم القرائى من خلال النص المقروء.
٤٨.	التعبير عن الذات.	أن يتمكن الأطفال من التعبيرالكتابى عن أنفسهم.
٤٩.	وصف محتوى الصور.	أن يتمكن الأطفال من التعبيرالكتابى عن الصور بجُمل مفيدة.
٥٠.	التعبيرالكتابى عن تسلسل أحداث.	أن يتمكن الأطفال من التعبير الكتابى عن أحداث متسلسلة.
٥١.	عناصركتابة وصف مكان.	أن يتمكن الأطفال من معرفة عناصركتابة وصف مكان.
٥٢.	التعبير الكتابى عن وصف مكان.	أن يتمكن الأطفال من التعبيرالكتابى عن وصف مكان.
٥٣.	عناصركتابة رسالة.	أن يتمكن الأطفال من معرفة عناصر كتابة رسالة.
٥٤.	التعبيرالكتابى(كتابة رسالة).	أن يكتسب الأطفال مهارات التعبير الكتابى من خلال كتابة رسالة.
٥٥.	التعبير الكتابى(عناصر كتابة مقال مصغر).	أن يتمكن الأطفال من معرفة عناصر كتابة مقال مصغر.
٥٦.	التعبير الكتابى(كتابة مقال مصغر).	أن يكتسب الأطفال مهارات التعبير الكتابى من خلال كتابة مقال مصغر.
٥٧.	عناصركتابة قصة قصيرة.	أن يتمكن الأطفال من معرفة العناصر الأساسية لكتابة قصة قصيرة.
٥٨.	التعبير الكتابى(كتابة قصة قصيرة).	أن يكتسب الأطفال مهارات التعبير الكتابى من خلال كتابة قصة قصيرة.
٥٩.	تقييم أثر البرنامج.	تقييم عينة الدراسة بتطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً بعدياً .
٦٠.	التطبيق التتبعى.	تقييم عينة الدراسة بتطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً تتبعياً.

تفاصيل بعض جلسات البرنامج كنماذج:

الجلسة التاسعة

موضوع الجلسة: تنظيم الأفكار.

الهدف العام: أن يكتسب الأطفال مهارة التنظيم الذاتى للأفكار.

الأهداف الإجرائية:

- **أن يستطيع الطفل تركيز الانتباه.**
- **أن يستطيع الطفل اختيار الاستجابات المناسبة(كف الاستجابة).**
- **أن يستطيع الطفل التنظيم الذاتى للأفكار.**
- **أن يشعر الطفل بالسعادة عندما ينجح فى التنظيم الذاتى.**

زمن الجلسة : تستغرق الجلسة ما بين٣٠- ٤٥ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة :التعزيز بنوعيه(المادى – والمعنوى)، والنمذجة، والمحاكاة، والحث(اللفظى والبدنى)، والتكرار، والتغذية الراجعة، والواجب المنزلى.

الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية – وساعة إيقاف– وصندوق– ولاب توب، وكروت– وأكواب.

الإجراءات:

١. تستقبل الباحثة الأطفال وتقوم بالترحيب بهم وتقوم بمراجعة الواجب المنزلى، وتقديم المعززات لأصحاب الاستجابات الصحيحة، وأصحاب الاستجابات الخاطئة أوالناقصة تقدم لهم التغذية الراجعة التصحيحية تارة والتوضيحية تارة أخرى.

٢. تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال توجيهات لفظية مبدئية، وتبين لهم أن الهدف من الجلسة هو أن يكتسب الأطفال مهارة التنظيم الذاتى للأفكار، وذلك من خلال عدد من الأنشطة على النحو التالى:

النشاط الأول(توصيل المتشابهات): تقوم الباحثة بلفت انتباه الأطفال بقول أننا سنلعب لعبة؛ وذلك لجذب انتباهم، ثم تقوم بتوزيع كروت ورقية تتضمن أشكال متشابهة، وتطلب من كل طفل أن يصل كل شكل بشبيهه كما هو موضح أمامهم على النحو التالى:

النشاط الثانى: تقوم الباحثة بإحضار أكواب مرسوم عليها أسهم وورقة عليها أسهم باتجاهات مختلفة وتطلب من كل طفل على حدة بمطابقة اتجاه الأسهم مع الورقة المرسومة بشكل صحيح وسريع، حيث تقوم بإحضار ساعة ايقاف ومن يستطيع تنفيذ المهمة بشكل صحيح وسريع تقوم بتعزيزه بالمعزز المفضل لديه.

٣.تقوم الباحثة بلعب لعبة " صنف ورتب"؛ حيث تقوم بإحضار صندوقين مختلفين وكتابة بطاقة على كل صندوق بأسمه على سبيل المثال(صندوق الخضروات– وصندوق الفاكهة)، ثم تقوم بوضع مجموعة من البطاقات بشكل عشوائى وغير مرتب على المنضدة أمام الأطفال، ثم تطلب من كل طفل أن يقوم بقراءة الكلمات المكتوبة على كل بطاقة ووضع كل كلمة فى الصندوق المناسب للكلمة على سبيل المثال: كلمة (تفاح) نقوم بوضعها فى صندوق الفاكهة، وكلمة (خيار) نقوم بوضعها فى صندوق الخضروات وهكذا....، ثم تقوم بتقديم التعزيز للأطفال أصحاب الاستجابات الصحيحة، والحث والتكرار لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه إلى مستوى اتقان المهارة.

٤.تقوم الباحثة بعرض كلمة على اللاب توب، وتقوم بتقديم ثلاث بطاقات لكلمات مختلفة أمام الأطفال، وتطلب من كل طفل على حدة أن يقوم بالنظر على الكلمة المعروضة أمامه واختيار البطاقة التى تطابق الكلمة المعروضة أمامه فى الحرف الأول منها، على سبيل المثال تقوم الباحثة بعرض كلمة (تمر) على شاشة اللاب توب، وتعرض أمام الأطفال ثلاث بطاقات

تحمل ثلاث كلمات على سبيل المثال كلمة(مفتاح– حوت– تفاح)؛ حيث يقوم الطفل باختيار البطاقة التى عليها كلمة(تفاح) لأنها تتطابق مع كلمة (تمر) فى الحرف الأول من الكلمة، ثم تقوم بتقديم التعزيز للأطفال أصحاب الاستجابات الصحيحة، والحث والتكرار لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه إلى مستوى اتقان المهارة.

٥.تقوم الباحثة بتكرارالنشاط السابق مع جميع الأطفال مع الحرص على تغيير الكلمات المعروضة والبطاقات فى كل مرة تعرضها أمام الأطفال.

الواجب المنزلى:

تقوم الباحثة بإعطاء كل طفل عدد من البطاقات المكتوبة وتطلب منهم النظر إليهاجيداً، ثم تحديد الكلمات التى تبدأ بنفس الحرف كالاتى:

– لحم (ليمون– برتقال – لوز).

– ولد (بنت – وردة – وادى).

– كتاب (كرسى – قلب – كوسة)، ثم تشكر الباحثة الأطفال وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية عشر

موضوع الجلسة: دمج الأصوات.

الهدف العام: أن يستطيع الطفل تجميع ودمج الأصوات لتكوين كلمات .

الأهداف الإجرائية:

– أن يعرف الطفل الأصوات المكونة للكلمة.

– أن يستطيع الطفل دمج الأصوات لتكوين كلمة.

– أن يستطيع الطفل توظيف مهارات الوظائف التنفيذية فى دمج الأصوات.

– أن يشعر الطفل بالسعادة عندما ينجح فى تجميع ودمج الأصوات بشكل صحيح لتكوين كلمات.

زمن الجلسة: تستغرق الجلسة حوالى٣٠– ٤٥دقيقة.

مكان الجلسة: مكتبة المدرسة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز بنوعيه (المادى – والمعنوى)،والنمذجة، والمحاكاة، والحث (اللفظى والبدنى)، والتغذية الراجعة، والتكرار، والواجب المنزلى.

الأدوات المستخدمة: مكعبات عليها الحروف، ولاب توب، وسبورة، وقلم، ولعبة ساعة الحروف، وبطاقات دمج الكلمات.

الإجراءات:

١. تستقبل الباحثة الأطفال وتقوم بمراجعة الواجب المنزلى، وتقديم المعززات لأصحاب الاستجابات الصحيحة، والتغذية الراجعة التوضيحية والتصحيحية لأصحاب الاستجابات الخاطئة أو الناقصة.

٢. تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال توجيهات لفظية مبدئية، وتبين لهم أن الهدف من الجلسة هو أن يستطيع الطفل تجميع ودمج الأصوات لتكوين كلمة.

٣. تقوم الباحثة بإحضار المكعبات التى عليها الحروف الهجائية وتقوم باختيار مجموعة الحروف المكونة لكلمة " عنب" على سبيل المثال وتقوم بنطق كل صوت بشكل منفصل، ثم دمج الأصوات ونطق كلمة "عنب"

٤. تطلب الباحثة من كل طفل على حدة أن يقوم بدمج هذه الأصوات(م، و، ز) لتكوين كلمة، وتقوم الباحثة بتقديم التعزيز للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكرار لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه إلى مستوى اتقان المهارة.

٥. تكرر الباحثة هذا النشاط عدة مرات مع أصوات مختلفة حتى يتقن الأطفال هذا النشاط، وتعزيز استجاباتهم بعد الانتهاء من أدائه.

٦. تقوم الباحثة بلعب لعبة" ساعة الحروف" وهى عبارة عن ساعة تحتوى على كل الحروف الهجائية ومجموعة من العقارب المرقمة، بحيث يقوم المدرب باستخدام دبوساً فى تثبيت العقارب على الساعة بحيث يشير كل عقرب إلى أحد الحروف الهجائية، وعلى الطفل أن يدمج الحروف بالترتيب لتكوين كلمات، حيث يمكن استخدام عقربين فى البداية وتكوين كلمات بسيطة، مثل كلمة(أب، يد، أخ، وغيرها، ثم يمكن زيادة درجة صعوبة النشاط حسب استيعاب الطفل باستخدام المزيد من عقارب الساعة فى كل مرة، وتقوم الباحثة بتكرار النشاط مع جميع الأطفال مع الحرص على تغيير الحروف فى كل مرة يتم عرضها، ثم تقوم بتقديم التعزيز

للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكرار لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه إلى مستوى اتقان المهارة.

٧.تقوم الباحثة بإحضار بطاقات دمج الحروف وهى عبارة عن أنها تحتوى على صورة الشئ والأصوات أسفل الصورة ؛ حيث يقوم الطفل الاستعانة بالصورة لدمج الأصوات وتكوين كلمة فعلى سبيل المثال: صورة رِجْل، حيث تقوم بترتيب الأصوات وتكوين كلمة وهكذا.....؛ حيث تقوم بتكرار النشاط مع جميع الأطفال مع الحرص على تغيير البطاقات فى كل مرة يتم عرضها، ثم تقوم بتقديم التعزيز للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكرار لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه إلى مستوى اتقان المهارة.

٨. تقوم الباحثة بإحضار لاب توب عليه مجموعة من أصوات الحروف وتطلب من كل طفل على حدة أن يقوم بدمج الأصوات التى يتم سماعها على اللاب توب لتكوين كلمة وكتابتها على السبورة على سبيل المثال: حرف(ق– م– ر) نقوم بدمج الحروف لتصبح كلمة(قمر) وهكذا مع جميع الأطفال مع الحرص على تغيير أصوات الحروف فى كل مرة يتم عرضها على الأطفال، ثم تقوم بتقديم التعزيز للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكرار لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه إلى مستوى اتقان المهارة.

الواجب المنزلى:

تقوم الباحثة بإعطاء كل طفل عدد من البطاقات المكتوبة وتطلب منهم النظر إليهاجيداً، ثم كون من هذه الحروف كلمات:

–ح – ص– ا– ن.

– ش ج – ر– ة ، ثم تشكر الباحثة الأطفال وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة والعشرون

موضوع الجلسة: مضاد الكلمات.

الهدف العام: أن يتمكن الطفل من معرفة الكلمات المضادة الواردة فى النص.

الأهداف الإجرائية:

-أن يعرف الطفل مضاد الكلمات.

-أن يستطيع الطفل معرفة مضاد الكلمة من سياق الجُملة.

-أن يشعر الطفل بالسعادة عندما ينجح فى معرفة مضاد الكلمات.

زمن الجلسة: تستغرق الجلسة حوالى ٣٠- ٤٥دقيقة.

مكان الجلسة: مكتبة المدرسة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز بنوعيه (المادى - والمعنوى)،والنمذجة، والمحاكاة، والحث (اللفظى والبدنى)، والتغذية الراجعة، والتكرار ، والواجب المنزلى.

الأدوات المستخدمة: بطاقات ، ولاب توب، وصور، وكروت وقلم ، وسبورة.

الإجراءات:

١. تستقبل الباحثة الأطفال وتقوم بمراجعة الواجب المنزلى، وتقديم المعززات لأصحاب الاستجابات الصحيحة، والتغذية الراجعة التوضيحية والتصحيحية لأصحاب الاستجابات الخاطئة أو الناقصة.

٢. تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال توجيهات لفظية مبدئية، وتبين لهم أن الهدف من الجلسة هو أن يتمكن الطفل من معرفة الكلمات وعكسها.

٣. تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الصور لكلمات وعكسها؛ حيث تقوم بتقديم نموذج أمام الأطفال، وتقول لهم أن كلمة"كثير" مضاد لكلمة " قليل" ، ثم تقوم بتقسيم الأطفال إلى مجموعتين مجموعة بها ثلاث أطفال والأخرى بها سبعة أطفال، وتطلب من كل مجموعة اختيار الصورة التى تعبر عنهم من كلمتى(قليل، كثير)، ثم تقوم بتعزيز الأطفال أصحاب الاستجابات الصحيحة والحث والتكرار لمن يخفق من الأطفال.

٤. تكرر الباحثة النشاط السابق مع جميع الأطفال مع الحرص على التنوع فى الصور والكلمات المعروضة، حتى يتحسن أداء الأطفال.

٥. تعرض الباحثة فقرة من درس" مولودنا الجديد" على اللاب توب مستعينه ببعض الصور التى تعبر عن الدرس، ثم تقوم بقراءة الدرس قراءة جهرية ومناقشة الدرس مع الأطفال، ثم تقوم بكتابة عدد من الجُمل على السبورة، وتطلب من كل طفل على حدة تحديد المضاد الصحيح للكلمة الملونة من خلال فهمه لما تم مناقشته كالتالى:

- فاجأتنى أمى بخبر سعيد. (حزين- كبير- جميل)
- ننتظر مولوداً جديداً. (قديماً- حديثاً- قبيحاً)
- استخرج من الفقرة التالية: مضاد كلمة(قليلاً) "فاجأتنى أمى بخبر سعيد..أننا ننتظر مولوداً جديداً ياأمنية، سعدت كثيراً، وجلست أتخيل: هل سيكون لى أخت أم أخ".

٦. تقوم الباحثة بتقديم التعزيز للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكرار لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه إلى مستوى اتقان المهارة.

٧. تطلب الباحثة من الأطفال أن يستمعوا جيداً ويركزوا على الكلمة الأخيرة من كل جُملة، ثم يقول كل طفل على حدة كلمة تحمل عكس معناها؛ حيث تقوم الباحثة استخدام الجُملة الأولى كنموذج أمام الأطفال على سبيل المثال:"الكرسى لونه أبيض " الكلمة الأخيرة فى الجُملة هى كلمة "أبيض" عايزين كلمة عكس كلمة" أبيض" يا ترى أيه؟ عكس كلمة أبيض هى كلمة أسود.

٨. تكرر الباحثة النشاط السابق مع جميع الأطفال، مع مراعاة تغيير الجُمل فى كل مرة تعرضها على الأطفال.

٩. تعزز المدربه الأطفال بعد الانتهاء من أداء النشاط كل طفل على حده بالمعزز الذى يفضله، والحث والتكرار لمن يخفق من الأطفال.

الواجب المنزلى:

تعطى الباحثة كل طفل بطاقة أسئلة وتطلب منه تحديد مضاد الكلمات الملونة، ثم تودعهم وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة.

-مضاد كلمة ذكى (غبى- مبتكر- بخيل)

-مضاد كلمة كريم (سخى- جميل- بخيل)

-مضاد كلمة جميل (قبيح- محب- سعيد)

الجلسة الحادية والأربعون

موضوع الجلسة: الشخصيات الواردة فى النص.

الهدف العام: أن يتمكن الأطفال من تحديد الشخصيات الواردة فى النص.

الأهداف الإجرائية:

- أن يقرأ الطفل النص قراءة صحيحة.
- أن يوظف الطفل مهارت الوظائف التنفيذية فى فهم ما يدور حوله النص.
- أن يحدد الطفل الشخصيات الواردة فى النص.
- أن يشعر الطفل بالسعادة عندما ينجح من فهم النص وتحديد الشخصيات الواردة فيه.

زمن الجلسة: تستغرق الجلسة حوالى٣٠- ٤٥دقيقة.

مكان الجلسة: معمل العلوم.

الفنيات المستخدمة: التعزيز بنوعيه (المادى – والمعنوى)،والنمذجة، والمحاكاة، والحث (اللفظى والبدنى)، والتغذية الراجعة، والتكرار ، والواجب المنزلى، ولعب الدور.

الأدوات المستخدمة: بطاقات ، وسبورة، وألوان، وكروت، وقلم.

الإجراءات:

١. تستقبل الباحثة الأطفال وتقوم بمراجعة الواجب المنزلى، وتقديم المعززات لأصحاب الاستجابات الصحيحة، والتغذية الراجعة التوضيحية والتصحيحية لأصحاب الاستجابات الخاطئة أو الناقصة.

٢. تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال توجيهات لفظية مبدئية، وتبين لهم أن الهدف من الجلسة أن يتمكن الأطفال من تحديد الشخصيات الواردة فى النص من خلال توظيفه لمهارات الوظائف التنفيذية.

٣. تقوم الباحثة بتقسيم الأطفال إلى مجموعتين، وتطلب من كل مجموعة أن تفكر فى رسمة ويشارك فيها أعضاء المجموعة، ثم يكتب أعضاء المجموعة أسمائهم على الرسمة، ثم تقوم الباحثة بتجميع رسومات المجموعتين وتقوم برفع رسمة، وتطلب ذكر من رسم هذا؟ وهكذا مع المجموعة الثانية وتوضح لهم أن هذا هو الهدف من الجلسة وهو تحديد الشخصيات.

٤. تبدأ الباحثة بإثارة الأطفال بلعبة جديدة وهى لعبة " تمثيل الأدوار"؛ حيث تقوم الباحثة بكتابة النص التالى على السبورة" ذهب أحمد إلى حديقة الحيوانات مع صديقه عمر، وهما فى الطريق شاهدوا سيدة عجوزة تحتاج إلى المساعدة فى حمل الحقائب، فقاموا بمساعدتها ، ثم قامت السيدة العجوز بشكرهم"، ثم توزع بطاقات مكتوب فيها النص القرائى على الأطفال، وتطلب من الأطفال قراءة النص وفهمه وطرح الأسئله حول ما يجدوا فيه صعوبة، وتساعدهم الباحثة فى فهم بعض الكلمات والجمل الجديدة.

٥. وبعدها تنتقل الباحثة إلى مكان فسيح لتنفذ الموقف التعليمى؛ حيث يتم اختيار ثلاث أطفال لتمثيل الأدور(دور أحمد– صديقه عمر– السيدة العجوز)؛ حيث يتقمص كل طفل دورالشخص الذى يمثله، أما بقية الأطفال فيكلفون بمتابعة المشهد بدقة ملاحظة الشخصيات.

٦. بعد الانتهاء من تمثيل الأدوار توزع الباحثة على الأطفال بطاقات للأسئلة التالية:

– ما هى الشخصيات الواردة فى المشهد التمثيلى؟

– مع من ذهب أحمد إلى حديقة الحيوان؟

– من الذى قام بمساعدة السيدة العجوز؟

٧. ثم تقوم الباحثة بتقديم التعزيز للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكراروالتغذية الراجعة التصحيحية والتوضيحية لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه.

الواجب المنزلى:

تعطى الباحثة كل طفل بطاقة مكتوب عليها الفقرة التالية:" دخل خالى، وسألنى: بماذا تفكر يا حمدى؟.. قلت: لقد اقترب العيد، وأريد أن أهدى أمى هدية جميلة؛ فهل لديك اقتراحات يا خالى؟..فرد خالى: ما رأيك فى أن تغزل لها شالاً بلونها المفضل؛ ليشعرها

بالدفء؟.. قلت بسعادة إنها فكرة رائعة..ساعدنى جدى فى غزل الخيوط على النول، ثم قال لى تعال، واختر نقوشاً تغزلها على الشال". ، ثم تطلب منهم أن يقرأوا الفقرة جيداً ثم الإجابة عن الأسئلة التى تليها، ثم تودع الباحثة الأطفال وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة.

- كم عدد الشخصيات الواردة فى القصة.
- لمن كانت الهديه؟
- من الذى يقدم الهدية؟
- من الذى ساعده فى صنع الهديه؟
- من الذى اقترح ، تكون الهدية شالاً بلونها المفضل؟

الجلسة الرابعة والأربعون

موضوع الجلسة: ترتيب الأحداث الواردة فى النص.

الهدف العام: أن يتمكن الأطفال من ترتيب الأحداث الواردة فى النص.

الأهداف الإجرائية:

-أن يتمكن الطفل من فهم ما يدور حوله النص.

-أن يستطيع الطفل فهم تسلسل الأحداث الواردة فى النص.

-أن يوظف الطفل مهارات الوظائف التنفيذية فى ترتيب الأحداث الواردة فى النص.

-أن يشعر الطفل بالسعادة عندما ينجح من ترتيب الأحداث التى يدور حولها النص .

زمن الجلسة: تستغرق الجلسة حوالى٣٠- ٤٥دقيقة.

مكان الجلسة: مكتبة المدرسة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز بنوعيه (المادى – والمعنوى)،والنمذجة، والمحاكاة، والحث (اللفظى والبدنى)، والتغذية الراجعة، والتكرار، والواجب المنزلى.

الأدوات المستخدمة: بطاقات ، وسبورة، وصور، وكروت، وقلم.

الإجراءات:

١. تستقبل الباحثة الأطفال وتقوم بمراجعة الواجب المنزلى، وتقديم المعززات لأصحاب الاستجابات الصحيحة، والتغذية الراجعة التوضيحية والتصحيحية لأصحاب الاستجابات الخاطئة أو الناقصة.

٢. تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال توجيهات لفظية مبدئية، وتبين لهم أن الهدف من الجلسة أن يتمكن الأطفال من ترتيب الأحداث الواردة فى النص من خلال توظيفه لمهارات الوظائف التنفيذية.

٣. تقوم الباحثة بكتابة النص التالى على السبورة:

" فى صباح يوم العيد بالحديقة العامة كان محمد يلعب بالكرة مع ابن عمه حمزة، فطارت الكرة فوق الشجرة، جاء حارس الحديقة وأحضرها لهما، ففرحا بالكرة وواصلا اللعب"

٤. ثم توزع بطاقات مكتوب فى كل بطاقة حدث وتطلب من كل طفل على حدة ترتيب **الأحداث التى على البطاقات كما وردت بالنص كالتالى:**

- فرح بالكرة وواصلا اللعب.
- ذهب محمد إلى الحديقة العامه يوم العيد.
- جاء حارس الحديقة وأحضرها لهما.
- محمد يلعب بالكرة مع ابن عمه حمزة.
- فطارت الكرة فوق الشجرة.

٥. ثم تقوم الباحثة بتقديم التعزيز للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكراروالتغذية الراجعة التصحيحية والتوضيحية لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه.

٦. تقوم الباحثة بعرض القصة التالية على اللاب توب مستعينه ببعض الصورعلى النحو التالى:

٧. ثم تطلب من كل طفل أن يركز جيداً فى أحداث القصة المعروضة سابقاً، وتحثهم على السؤال عما يجد فيه صعوبه من كلمات جديدة أو غيره، ثم تطلب الباحثة من كل طفل على حدة أن يرتب الصور التالية حسب ترتيب أحداث القصة:

٨. ثم تقوم الباحثة بتقديم التعزيز للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكراروالتغذية الراجعة التصحيحية والتوضيحية لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه.

الواجب المنزلى:

تعطى الباحثة كل طفل بطاقة مكتوب عليها الفقرة التالية: " أنا وزياد نحب لعب كرة القدم، وفى مرة كنت أنا فى فريق ، وزياد فى الفريق الثانى. تسابقنا أنا وزيد على الكرة، وكان هدفى أن أحصل عليها، ولم أهتم بأحد. فجأة، سقطت على الأرض؛ فوجدت يداً ممدودة تساعدنى فى الوقوف..نظرت؛ فإذا هو زياد! تعجبت كثيراً!..إنه ترك فرصة الحصول على الكرة واهتم بى. قال زياد: هل أنت بخير؟ فنظرت إليه باحترام وتقدير، وقلت: نعم، يازياد. ثم

سألته: هل تركت فرصة الفوز من أجلى؟ فقال يا زياد: نعم؛فصداقتنا أهم من الفوز"، ثم تطلب منهم أن يقرأوا الفقرة جيداً ثم الإجابة على الأسئلة التى تليها:

-رتب الصور الآتيه حسب سياق القصة:

-رتب الكلمات؛ لتصف الصورة من أحداث القصة:

-الفوز- أهم- من- صداقتنا.

..... .

-زياد- و- الكرة- تسابقنا- على- أنا.

..... .

-ثم تودع الباحثة الأطفال وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنه والأربعون

موضوع الجلسة: التعبير عن الذات.

الهدف العام: أن يتمكن الأطفال من التعبير الكتابى عن أنفسهم.

الأهداف الإجرائية:

-أن يستطيع الطفل التعبير الكتابى عن ذاته ومشاعره.

-أن يحدد الطفل الكلمات المناسبة للتعبير الكتابى عن ذاته.

-أن يوظف الطفل مهارات الوظائف التنفيذية فى الكتابة الصحيحة للتعبير عن الذات.

-أن يشعر الطفل بالسعادة عندما ينجح فى التعبيرالكتابى عن ذاته ومشاعره بطريقة صحيحة.

زمن الجلسة: تستغرق الجلسة حوالى٣٠- ٤٥دقيقة.

مكان الجلسة: مكتبة المدرسة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز بنوعيه (المادى – والمعنوى)،والنمذجة، والمحاكاة، والحث (اللفظى والبدنى)، والتغذية الراجعة، والتكرار ، والواجب المنزلى.

الأدوات المستخدمة:

الإجراءات:

١. تستقبل الباحثة الأطفال وتقوم بمراجعة الواجب المنزلى، وتقديم المعززات لأصحاب الاستجابات الصحيحة، والتغذية الراجعة التوضيحية والتصحيحية لأصحاب الاستجابات الخاطئة أو الناقصة.

٢. تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال توجيهات لفظية مبدئية، وتبين لهم أن الهدف من الجلسة أن يتمكن الأطفال من التعبير عن أنفسهم.

٣.تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الصور ، وتطلب من كل طفل محاكاة الصور فى التعبير الكتابى عن نفسه، وذلك من خلال تصميم أفاتار لكل طفل على النحو التالى:

٤. تقوم الباحثة بكتابة ثلاث كلمات كل كلمة على بطاقة ووضعها أمام الأطفال على سبيل المثال:(الاسم– السن– العنوان)، للإستعانة بها فى التعبير عن نفسه، ثم تقوم الباحثة بعمل نموذج أمام الأطفال لمحاكاته على النحو التالى:

– أنا أسمى فاطمة السيد، وعندى ٣٠سنة، وأسكن فى شبرا الخيمة التابعة لمحافظة القليوبية.

٥. ثم تقوم الباحثة بإعطاء كل طفل ورقة وقلم وتطلب من كل طفل على حدة أن يعبر عن نفسه مستعيناً بالبطاقات التى أمامه والنموذج الذى قدمته الباحثة.

٦. تكرر الباحثة النشاط السابق مع جميع الأطفال، ثم تقوم بتقديم التعزيز للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكراروالتغذية الراجعة التصحيحية والتوضيحية لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه.

٧. تقوم الباحثة بعرض قصة" أريد أن أكون طبيباً" على اللاب توب مستعينه ببعض الصور التى تعبر عن القصة، وتقوم الباحثة بمناقشة الأطفال فى القصة التى تم عرضها.

٨. تقوم الباحثة بعمل نموذج أمام الأطفال على النحو التالى:

أريد أن أكون مهندسة، ولكى أصبح مهندسة هناك العديد من المهارات لتعلمها واكتسابها.

٩. تكرر الباحثة النشاط السابق مع جميع الأطفال، ثم تقوم بتقديم التعزيز للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكراروالتغذية الراجعة التصحيحية والتوضيحية لمن يخفق من الأطفال.

الواجب المنزلى:

تعطى الباحثة كل طفل بطاقة عمل، وتطلب منهم أن يقوم كل طفل بالتعبير عن ذاته كتابة بثلاث جُمل مستعيناً بالكلمات الآتية:(الاسم– اسم الأب– اسم الأم– السن– أسماء الأخوة – المشاعر، ثم تودع الباحثة الأطفال وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية والخمسون

موضوع الجلسة: التعبير الكتابى عن وصف مكان.

الهدف العام: أن يتمكن الأطفال من التعبيرالكتابى عن وصف مكان.

- **أن يستطيع الطفل ترتيب مجموعة من الجمل للتعبير عن وصف مكان.**
- **أن يوظف الطفل مهارات الوظائف التنفيذية فى الكتابة الصحيحة للتعبيرالكتابى عن وصف مكان.**
- **أن يشعر الطفل بالسعادة عندما ينجح فى كتابة وصف مكان بطريقة صحيحة.**

زمن الجلسة: تستغرق الجلسة حوالى٣٠– ٤٥دقيقة.

مكان الجلسة: مكتبة المدرسة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز بنوعيه (المادى – والمعنوى)، والنمذجة، والمحاكاة، والحث (اللفظى والبدنى)، والتغذية الراجعة، والتكرار، والواجب المنزلى، والمناقشة.

الأدوات المستخدمة: بطاقات ، وسبورة، وصور، ورق، وقلم،و لاب توب، وكروت.

الإجراءات:

١. تستقبل الباحثة الأطفال وتقوم بمراجعة الواجب المنزلى، وتقديم المعززات لأصحاب الاستجابات الصحيحة، والتغذية الراجعة التوضيحية والتصحيحية لأصحاب الاستجابات الخاطئة أو الناقصة.

٢. تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال توجيهات لفظية مبدئية، وتبين لهم أن الهدف من الجلسة أن يتمكن الأطفال من التعبيرالكتابى عن وصف مكان.

٣. تقوم الباحثة بطرح سؤال على الأطفال، وتقولهم مين يقدر يقولى عناصر كتابة وصف مكان، ثم تثنى على الاستجابات الصحيحة للأطفال، وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية والتوضيحية لمن يخفق من الأطفال.

٤. تقوم الباحثة بكتابة مجموعة من الجُمل الغير مرتبة عن وصف مكان ما، وتقوم بعمل نموذج أمام الأطفال بترتيب تلك الجُمل وفقاً لعناصر كتابة وصف مكان على النحو التالى:

–ويتميزجوها حار صيفاً وبارد شتاءاً.

–تقع فى شمال مصر.

–وتعد بحيرة إدكوا من أشهر المعالم السياحية بها.

–هل تعلم أن محافظة البحيرة.

٥. تقوم الباحثة بعمل تخطيط وتنظيم للأفكار؛ حيث يكون الهدف هو ترتيب الجُمل لكتابة وصف مكان، فتبدأ الباحثة بسؤال نفسها عن عناصر كتابة وصف مكان، ثم تقوم بقراءة الجُمل وإعادة ترتيبها وفقاً لذلك على النحو التالى:"هل تعلم أن محافظة البحيرة"(جملة افتتاحية)، ثم جملة "تقع فى شمال مصر"(الموقع)، ويليها" "ويتميزجوها حار صيفاً وبارد شتاءاً"(حالة الجو)، وأخيراً جملة" وتعد بحيرة إدكوا من أشهر المعالم السياحية بها(أشهر المعالم).

٦.تقوم الباحثة بكتابة مجموعة من الجُمل غير المرتبة على السبورة عن وصف مكان ما، وتطلب من كل طفل أن يقوم بقراءة تلك الجُمل وإعادة ترتيبها لكتابة وصف مكان كما فعلت الباحثة فى النشاط السابق كل طفل على حدة فى كراسته، ثم تقوم بتقديم التعزيز للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكراروالتغذية الراجعة التصحيحية والتوضيحية لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه.

–ويتميزجوها معتدل صيفاً وبارد شتاءاً.

–تقع فى شمال مصر.

–ويعد شاطئ عجيبه من أشهر المعالم السياحية بها.

–هل تعلم أن مطروح.

٧. تقوم الباحثة بعمل جدول على السبورة وبه بعض المعلومات عن وصف مكان ما ومن خلال ذلك الجدول تتناقش مع الأطفال وتبدأ بكتابة وصف مكان بمساعدة الأطفال على **النحو التالى :**

اسم المكان	**محافظة الاسكندرية**
الموقع:	**شاطئ البحر المتوسط**
حالة الجو:	**ممطر شتاءً ومعتدل صيفاً**
المعالم السياحية:	**عمود السوارى**

–يلا بينا ياحلويين نركز فى المعلومات اللى تم ذكرها ونبدأ نعبر، ركزوا معايا

"هل تعلم أن محافظة الاسكندرية ، تقع على شاطئ البحر المتوسط ، ويتميز جوها بأنه ممطر شتاءً ومعتدل صيفاً ، ويعد عمود السوارى من أهم المعالم السياحية بها.

٨.تكرر الباحثة النشاط مع جميع الأطفال، ثم تقوم بتقديم التعزيز للأطفال على الاستجابات الصحيحة، والحث والتكراروالتغذية الراجعة التصحيحية والتوضيحية لمن يخفق من الأطفال، حتى يتحسن أداءه.

الواجب المنزلى:

تعطى الباحثة كل طفل بطاقة عمل، وتطلب منهم أن يقوم كل طفل بالتعبير الكتابى عن وصف مكان؛ مستعيناً بالمعلومات الآتيه:(مطروح– شمال مصر – بارد شتاءً– معتدل صيفاً– شاطئ عجيبه)، ثم تودع الباحثة الأطفال وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة.

المراجع:

أولاً: مراجع باللغة العربية:

- **إبراهيم عبدالله الزريقات(٢٠٠٧).تعديل سلوك الأطفال والمراهقين** المفاهيم والتطبيقات. عمان : دار الفكرللنشر والتوزيع.
- إبراهيم عبدالله الزريقات(٢٠١٤).اضطرابات الكلام واللغة – التشخيص والعلاج.ط٤.عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.
- أحمد فوزى محمد إبراهيم(٢٠٢٣).فعالية برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائى فى تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النمائى.رسالة دكتوراة. قسم اضطرابات اللغة والتخاطب. كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.
- إيمان فؤاد كاشف، الزهراء إبراهيم عبد الحليم سليمان(٢٠٢٢).الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعى والأطفال العاديين(دراسة تشخيصية). رسالة ماجستير.قسم اضطرابات اللغة والتخاطب.كلية علوم ذوى الإعاقة والتأهيل،جامعة الزقازيق.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠).تعديل وبناء سلوك الأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- زينب رضا كمال الدين(٢٠١٧).برنامج لعلاج اضطراب اللغة النوعى لدى الأطفال وتحسين تفاعلهم الاجتماعى. رسالة ماجستير. قسم التربية الخاصة. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- زينب محمود شقير (٢٠١٢).اضطرابات اللغة والنطق والكلام (التواصل).الرياض : دار الزهراء.
- سهير محمود أمين (٢٠١٠).الإرشاد النفسى لذوى الاحتياجات الخاصة.القاهرة :دار الفكر العربى.
- السيد يس التهامى محمد وخالد يوسف عاصى ونعيمة محمد محمد سيد المقدامى(٢٠١٧).الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النوعي والأطفال العاديين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية. جامعة بنى سويف. عدد يناير .ص ص٣١٩- .٣٦٨.

- شاهندة الزمزمى مصطفى عارف(٢٠٢٣). فعالية برنامج قائم على الذكاء الانفعالى فى تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة النمائى. رسالة ماجستير. قسم اضطرابات اللغة والتخاطب. كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.
- عادل عبد الله محمد(٢٠٠٢).جداول النشاط المصورة للأطفال التوحديين وإمكانية استخدامها مع الأطفال المعاقين عقلياً.القاهرة: دار الرشاد.
- عبد الرحمن سيد سليمان، الشيماء محمد عبد الله الوكيل، هناء شحاته أحمد(٢٠٢٣). مقياس تقييم مهارات الفهم القرائى لدى الأطفال. مجلة الإرشاد النفسى . جامعة عين شمس ، كلية التربية،العدد٧٣.ص ص١-٣٣.
- عبد العزيز السيد الشخص(٢٠١٣ج). تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة.القاهرة: مركز الطبرى للطباعة.
- عبد العزيز السيد الشخص(٢٠١٣).مقياس المستوى الاجتماعى- الاقتصادى للأسرة.الطبعة الثانية .القاهرة : مكتبةالأنجلو المصرية .
- على عبد الظاهر على(٢٠١٧). القصة المعلمة فن التدريس بالقصة.القاهرة: دار عالم الثقافة.
- عماد أحمد حسن(٢٠١٦).اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن. مكتبة الأنجلو: للنشر والتوزيع.
- محمد أحمد إبراهيم سعفان(٢٠٠١).الإرشاد النفسى للأطفال.الجزء الثانى، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- هناء شحاته أحمد(٢٠٢٢).استخدام خرائط المفاهيم فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد.رسالة دكتوراة.قسم التربية الخاصة.كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانيا: مراجع باللغة الانجليزية:

-Adlof, S. M. (2017). Understanding word reading difficulties in children with SLI. Perspectives of the ASHA special interest groups, 2(1), 71-77.

-American Psychiatric Association (2022).Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (5th ed., text rev.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

-Archibald, L. (2006).Short-term and working memory in children with specific language impairment. Ph.D.thesis. University of Durham.

-Bishop, D. V. (2006).What causes specific language impairment in children?. Current directions in psychological science, 15(5), 217-221.

-Bishop, D., & Leonard, B. (2014). Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome. 2nd ed. New York: Psychology Press.

-Bragard, A., Schelstraete, M. A., Snyers, P., & James, D. G. (2012).Word-finding intervention for children with specific language impairment: A multiple single-case study.Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 43(2):222-34.

-Brouwer, K. L. (2010).Writing motivation of students with specific language impairments. Ph.D.thesis.The Graduate College . University of Nebraska-Lincoln.

-Coloma, C. J., Silva, M., Palma, S., & Holtheuer, C. (2015).Reading comprehension in children with specific language impairment:An exploratory study of linguistic and decoding skills. Psykhe, 24(2), 1-8.

-Connelly, V., Dockrell, J. E., Walter, K., & Critten, S. (2012). Predicting the quality of composition and written language bursts from oral language, spelling, and handwriting skills in children with and without specific language impairment.Written Communication, 29(3), 278-302.

-Conti-Ramsden, G., Bishop, D. V., Clark, B., Norbury, C. F., & Snowling, M. J. (2014).Specific language impairment (SLI): The internet RALLI campaign to raise awareness of SLI. Psychology of language and communication, 18(2), 143-148.

-De la Paz, S. (2001).Teaching writing to students with attention deficit disorders and specific language impairment.The Journal of Educational Research, 95(1), 37-47.

-Di Pretoro, N. (2016).Linguistic and social treatment of Specific Language Impairment (SLI) using Scratch.In Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children . pp. 541-547.

-Dittrich, W. H., & Tutt, R. (2008). Educating children with complex conditions: understanding overlapping & co-existing developmental disorders. Sage.

-Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Connelly, V. (2009).The impact of specific language impairment on adolescents' written text. Exceptional children, 75(4), 427-446.

-Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Palikara, O. (2011).Explaining the academic achievement at school leaving for pupils with a history of language impairment:Previous academic achievement and literacy skills. Child language teaching and therapy, 27(2), 223-237.

-Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012).Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. International Journal of Language & Communication Disorders, 47(5), 542-555.

-Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A. B., & Rouse, A. G. (2020). Do children classified with specific language impairment have a learning disability in writing? A meta-analysis. Journal of learning disabilities, 53(4), 292-310.

- Grist, M., Knowles, L., Lascelles, L., & Huneke, A. (2012). The SLI Hand Book. ICAN and Afasic: London.

-Hamann, C. (2015). Specific language impairment in German speaking children. In Specific language impairment. pp. 215-251.

-Haopeng, Y. U., Haiyan, W. A. N. G., & Xiaowei, H. E. (2023).The comprehension of relative clauses in Mandarin Children with suspected specific language impairment. Journal of Child Language, 50(1), 1-26.

-Helland, W. A., & Helland, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. Research in Developmental Disabilities, 70, 33-39.

-Henry, L. A., Messer, D. J., & Nash, G. (2012). Executive functioning in children with specific language impairment. Journal of child psychology and psychiatry, 53(1), 37-45.

-Hoffman, L. M. and Gillam, R. B. (2004).Verbal and Spatial Information Processing Constraints in Children with Specific Language Impairment. Journal of Speech Language and Hearing Researc, 47(1), 114 – 125.

-Hughes DM, Turkstra LS, Wulfeck BB.(2009).Parent and self-ratings of executive function in adolescents with specific language impairment.

International Journal of Language and Communication Disorders, 44, 901–916.

-Im-Bolter, N., Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (2006).Processing limitations in children with specific language impairment: The role of executive function. Child development, 77(6), 1822-1841.

-Joffe, V. L., Cain, K., & Marić, N. (2007).Comprehension problems in children with specific language impairment: does mental imagery training help?.International Journal of Language & Communication Disorders, 42(6), 648-664.

-Kaczmarek, I., Jabłoński, S., Kleka, P., & Steinborn, B. (2018).Efficiency of executive functions and literacy among children with specific language impairment.Psychology of Language and Communication, 22(1), 307-327.

-Kaganovich, N., Schumaker, J., Leonard, L. B., Gustafson, D., & Macias, D. (2014).Children with a history of SLI show reduced sensitivity to audiovisual temporal asynchrony: An ERP study. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57(4), 1480-1502.

-Kang, S. N., Yim, D., Kang, S. N., & Yim, D. (2018).Reading comprehension and reading processing of school-aged children with specific language impairment using eye tracker. Communication Sciences & Disorders, 23(4), 914-928.

-Kapa, L. L., & Plante, E. (2015).Executive function in SLI: Recent advances and future directions. Current developmental disorders reports, 2, 245-252.

-Kapa, L. L., Plante, E., & Doubleday, K. (2017). Applying an integrative framework of executive function to preschoolers with specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60(8), 2170-2184.

-Kofler, M. J., Spiegel, J. A., Soto, E. F., Irwin, L. N., Wells, E. L., & Austin, K. E. (2018). Do Working Memory Deficits Underlie Reading Problems in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)?. Journal of Abnormal Child Psychology, 1-14.

-Kuusisto, M. A., Nieminen, P. E., Helminen, M. T., & Kleemola, L. (2017).Executive and intellectual functioning in school-aged children with specific language impairment.International Journal of Language & Communication Disorders, 52(2), 127-136.

-Leonard L. B. (2014).Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. Journal of child language, 41 Suppl 1(1), 38–47.

-Lukács, Á., Ladányi, E., & Kemény, F. (2016).Executive functions and the contribution of short-term memory span in children with specific language impairment. Neuropsychology, 30(3), 296.

-Marton, K. (2008).Visuo-spatial processing and executive functions in children with specific language impairment. International Journal of Language & Communication Disorders, 43(2), 181-200.

-McClintock, B., Pesco, D., & Martin-Chang, S. (2014).Thinking aloud: Effects on text comprehension by children with specific language impairment and their peers.International Journal of Language & Communication Disorders, 49(6), 637-648.

-Molina Tamayo, E. (2020).Learning through CLIL with Specific Language Impairment, SLI.M.D.Thesis. University of Cordoba.

-Moyle, J., Stokes, S. F., & Klee, T. (2011).Early language delay and specific language impairment.Developmental disabilities research reviews, 17(2), 160-169.

-National Institute on Deafness and Other Communications Disorders (NIDCD), (2019).Voice, speech and language Specific language disorder. NIDCD Fact Sheet.NIH Publication No.11-7751.

-Paatsch, L. E., Blamey, P. J., & Sarant, J. Z. (2001).Effects of articulation training on the production of trained and untrained phonemes in conversations and formal tests. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6(1), 32-42.

- Palikara, O., Dockrell, J. E., & Lindsay, G. (2011). Patterns of Change in the Reading Decoding and Comprehension Performance of Adolescents with Specific Language Impairment (SLI). Learning Disabilities: A contemporary journal, 9(2), 89-105.

-Paula, E. M.D., & Befi-Lopes, D. M. (2013). Conflict resolution abilities in children with Specific Language Impairment. In Codas ,(25), 102-109.

-Pauls, L. J., & Archibald, L. M. (2016).Executive functions in children with specific language impairment: A meta-analysis. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59(5), 1074-1086.

-Perfetti, C. A., Stafura, J. Z., & Adlof, S. M. (2013).Reading comprehension and reading comprehension problems: A word-to-text integration perspective. Unravelling reading comprehension: Behavioral, neurobiological, and genetic components, 22-32.

-Puglisi, M. L., Cáceres-Assenço, A. M., Nogueira, T., & Befi-Lopes, D. M. (2016).Behavior problems and social competence in Brazilian children with specific language impairment. Psicologia: Reflexão e Crítica, 29,1-9.

-Reichenbach, K., Bastian, L., Rohrbach, S., Gross, M., & Sarrar, L. (2016). Cognitive functions in preschool children with specific language impairment. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 86, 22–26.

-Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., & Wake, M. (2014). Specific language impairment: a convenient label for whom?,International Journal of Language & Communication Disorders, 49(4), 416-451.

-Santiago, E.(2008).Effects of nonlinguistic memory skills and processing speed in children with Specific Language Impairment. Master Thesis, The William Paterson University of New Jersey.

-Schaefer, C. E., & Cangelosi, D. (2016). Essential play therapy techniques: Time-tested approaches.Guilford Publications.

-Song, D., & Yim, D. (2020).Predicting Story Comprehension of Preschool Children with and without Specific Language Impairment through Eye Movement and Executive Function.Communication Sciences & Disorders, 25(4), 775-796.

-Ukrainetz, T. A., & Gillam, R. B. (2009).The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, (52) , 883-898.

-Vabale, A., Orlovska, M., Rascevska, M., & Kolesovs, A. (2014).Early literacy skills in Latvian preschool children with specific language impairment. In SHS Web of Conferences , Vol. 10, p.49.

-Vissers, C., Koolen, S., Hermans, D., Scheper, A., & Knoors, H. (2015). Executive functioning in preschoolers with specific language impairment. Frontiers in psychology, 6, 1574.

-Vugs, B., Hendriks, M., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2014).Working memory performance and executive function behaviors in young children with SLI. Research in developmental disabilities, 35(1), 62-74.

-Vugs, B., Knoors, H., Cuperus, J., Hendriks, M., & Verhoeven, L. (2017). Executive function training in children with SLI: A pilot study.Child Language Teaching and Therapy, 33(1), 47-66.

-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.Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence. 22(8), 955-978.

-Werfel, K. L., Melanie Schuele, C., & Reed, P. (2019).Linguistic contributions to word-level spelling accuracy in elementary school children with and without specific language impairment. American Journal of Speech-Language Pathology, 28(2), 599-611.

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

-World Health Organization. (2016).The ICD-10 International statistical classification of diseases and related healthy problems.10th Revision., Fifth edition, Geneva.World Health Organization, (3),1-1073.

A proposed Programe based on Executive Functions for Improving Reading Comprehension and Written Expression among Children with Specific language Impairment

BY

Prof. Tahany Osman Moneeb
Professor of Special Education
Ain Shams University

Dr. Reda Khairy Abdel Aziz
Lecturer of Special Education
Ain Shams University

Fatma El Sayed Abdel Maksoud El Garhy
Assistant Lecturer at the Department of Special Education.
Faculty of Education - Ain Shams University

Abstract:

This research aims to provide a proposed Programe based on Executive Functions for Improving Reading Comprehension and Written Expression among Children with Specific language Impairment, The program consists of 60 sessions. It is implemented in several stages, including preparation, implementation and evaluation. It uses executive functions in its implementation, which is a cognitive activity used to describe a group of The components are: behavioral inhibition, initiative, cognitive flexibility, planning, working memory, emotional regulation, organization of tools, and monitoring. This is so that the child with specific language disorder can communicate socially and improve the ability to reading comprehension and written expression, in addition to some other strategies , activities such as playing, some videos, models, objects, video cards and stories.

Keywords: Children with Specific language Impairment,Reading Comprehension, Written Expression, Executive Functions.