فاعلية برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) لتنمية التواصل اللغوي وأثره في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د/ محمد محمود صبرة محمد

Doi: 10.33850/ejev.2020.221094

استلام البحث : ٢ / ٢ /٢٠٢٠ قبول النشر: ١٧ / ٢ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التواصل اللغوي وأثره في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، قد تراوحت أعمارهم ما بين (٤- ٦) سنوات، بمتوسط عمرى قدره (٥.٠١) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠.٢٤)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (١٥) طفلا، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار المسح النيورولوجي السريع، اختبار ستانفورد – بينية الذكاء (الصورة الخامسة)، مقياس التواصل اللغوي، مقياس التفاعل الاجتماعي، البرنامج القائم على على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) (إعداد الباحث)، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) – التواصل اللغوي – التفاعل الاجتماعي – صعوبات التعلم.

Abstract:

The current study aimed at linguistic communication and its impact on social interaction among children with learning difficulties. The study sample consisted of (30) children with learning difficulties, their ages ranged between (4-6) years, with an average age of (5.01) years, A standard deviation of (0.24), and the sample was divided into two experimental and control groups, each consisting of (15) children. The study tools consisted of the

Neurological Rapid Survey Test, the Stanford Intermediate Intelligence Test (fifth picture), the scale of the contemporary socio-economic and cultural level. Linguistic communication, social interaction scale, the program based on a multisensory approach (VAKT), (Researcher preparation) and the results revealed the effectiveness of the program in developing language communication and social interaction among the experimental group.
Key words: Multisensory Input (V.A.K.T) - Language Communication - Social Interaction - Learning difficulties.

مقدمة

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة نظرًا لتزايد أعداد الأطفال الذين يعانون منها حيث يعجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا معاقين عقليًا، ولكنهم يتخلفون عن نظائرهم ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة، إلا أنه يجمع بينهم جميعًا مظهر واحد على الأقل هو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات.

ويعاني ذوي صعوبات التعلم من صعوبة قراءة الاشارات الاجتماعية أو التواصل غير في بيئتهم البصرية، فلا يدركون الاشارات غير الفظية مثل لهجة شخص، وتعبير الوجه، ولغة الجسد ... الخ، التي عادةً ما تؤدي إلى التنبؤ باستجابة السلوك، و يعد عدم القدرة على معالجة وتفسير الإشارات البصرية من البيئة هو عقبة كبيرة في التفاعلات الاجتماعية، وإن كانت في بعض الأحيان خفية تمامًا (Mamen, 2007: 76)، ونظرًا لوجود قصور اجتماعي معرفي، وصعوبات ترميز وتفسير الإشارات غير اللفظية الاجتماعية لديهم؛ تظهر لديهم مشاكل في التوافق النفسي والاجتماعي (Galway & Metsala, 2011: 42).

ويتطلب تطوير علاقات اجتماعية ايجابية معرفة وتطبيق العديد من المهارات التي تصبح أكثر تعقيداً عندما ينتقل الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، ويتقن العديد من الأطفال هذه المهارات، فيحبهم الآخرون ويظهرون مهارات اجتماعية ايجابية، ويشتركون في نشاطات اجتماعية عديدة. ولسوء الحظ، قد يعاني أطفال اخرون من مشاكل متوسطة الى شديدة في علاقاتهم مع الأقران، ويظهر هؤلاء الاطفال بعض المهارات الاجتماعية المناسبة، ولكنهم عادة يستخدمون السلوك غير الملائم وغير الناضج مما يجعلهم عرضة للرفض الاجتماعي، وقد يستثنى هؤلاء الاطفال بشدة من معظم النشاطات الاجتماعية، وبالتالي يكون لهم القليل من الاصدقاء أو لا يكون لهم أصدقاء ابدا.

مما سبق وجد أن صعوبات التواصل التي يتعرض لها الأطفال ذوي صعوبات التعلم تُعد أحد مسببات محدودية التفاعل الاجتماعي والتي تعوقهم عن النجاح في حياتهم وعلاقاتهم مع الآخرين، وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) لتنمية التواصل اللغوي وأثره في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة

أشارت الدراسات والأدب النظري إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في التواصل اللغوي كدراسة McGhee (2011)، دراسة Bishara & Kaplan (2016)، دراسة Abdoola et al. (2017)، دراسة Cardillo et al. (2018)، وأن مكمن الصعوبة لديهم يرجع إلى عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي، كما أن هناك ثمة ارتباط مابين التفاعل الاجتماعي والتواصل اللغوي وهذا ما أشارت إليه دراسة Wang (2020)، واللذان يعتبران من المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فان المناهج الدراسية مشبعة بالعامل اللفظي والذي يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة الأطفال على التواصل اللفظي، ولذا أصبح من الضروري وضع برامج تدريبية تحسن من قدرتهم على التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي، وبالتالي يؤثر في التحصيل بشكل عام، وعلى هذا فان الإحساس بحجم المشكلة، وإيمانا بأهمية التدريب، لتحسين التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي، ومن هنا يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) لتنمية التواصل اللغوي وأثره في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١) ما الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التواصل اللغوي بعد تطبيق البرنامج؟
٢) ما الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي علي مقياس التواصل اللغوي لدى المجموعة التجريبية؟
٣) ما الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس التواصل اللغوي لدى المجموعة التجريبية؟
٤) ما الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج؟
٥) ما الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي علي مقياس التفاعل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية؟
٦) ما الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس التفاعل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T)، واستمرارية هذه التنمية من خلال القياس التتبعي بعد مضي شهر.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

أ – الأهمية النظرية:

١) تنبع أهمية الدراسة من نوع المشكلة التى تتعرض لها حيث تتناول التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٢) ندرة الدراسات التى أجريت على ذوي صعوبات التعلم وتتناول التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي وذلك على المستوى المحلى – فى حدود إطلاع الباحث.
٣) يستعرض الباحث فى دراسته بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية والتي تتناول مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومنها مشكلة خفض التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي - وذلك على سبيل المثال لا الحصر – حتى تحقق نمو وتراكمية العلم.

ب – الأهمية التطبيقية:

١) إن أهمية الدراسة يمكن أن ترجع إلى توفير برامج قائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) تم إعداداه لكى يسهم فى تنمية التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال عرض التراث السيكولوجى للإعاقة ككل ومنها الدراسات السابقة التي توضح ما تم استخدامه من استراتيجيات تدريبية.
٢) تصميم أدوات سيكومترية تسهم فى تحديد أدق وفهم أفضل لمهارات التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

إشراك الوالدين فى تنفيذ بعض جلسات البرنامج من خلال إرشادهم وتدريبهم على الأساليب المتبعة في تنمية التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم:

يمكن تعريف صعوبات التعلم بالتعريف الذي تم اعتماده في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004) الذي يعرفها بأنها: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهو الاضطراب الذي يظهر على شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة،

أو الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية. يتضمن هذا المصطلح حالات معينة مثل صعوبات الإدراك، وإصابات الدماغ، واختلال الأداء الوظيفي الدماغي البسيط، وعسر القراءة، والحبسة الكلامية التطورية. ولا يتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو أي قصور بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي يعاني منه الطفل (Department of Education Office for Exceptional Children, 2012: 63).

التواصل اللغوي:

هو استخدام الكلام كرموز لغوية للتعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات بين الأفراد وهنا يعتبر الاتصال سلوكاً مختصاً بالبشر ويميز الإنسان عن باقي الكائنات الحية، ويعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس التواصل اللغوي المعد في الدراسة الحالية.

التفاعل الاجتماعي:

يشير مفهوم التفاعل الاجتماعي إلى ما يظهره الطفل من مهارات ضبط ذاته وتأكيدها خلال مواقف التفاعل، وكذلك ما يقوم به من سلوكيات في سياقي التفاعل مع الأقران أو التفاعل الصفي، ويعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس التفاعل الاجتماعي المعد في الدراسة الحالية.

مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T):

يقصد به في هذه الدراسة شعور الطفل ذو صعوبات التعلم بعلاقة الصوت واللفظة والكلمة المرئية المستخدمة والتعلم المرتبط بمشاهدة الكلمة أو الحرف ونطقها وسماعها والإحساس بها كتابة أو نسخا.

البرنامج التدريبي:

هو مجموعة من الأساليب والأنشطة القائمة على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) المدونة والهادفة التى تعمل على إكساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم مهارات التواصل اللغوي المحددة في محتوى البرنامج، ومعرفة أثرها في التفاعل الاجتماعي.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بعينته، ومحتوى البرنامج، والأدوات المستخدمة، ومصطلحاتها وأهدافها، والفروض الخاصة بها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بياناتها.

دراسات سابقة

أولا: دراسات تدخلية لخفض المصاداة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد

المحور الأول: دراسة تناولت التدخل القائم على مدخل تعدد الحواس لذوي صعوبات التعلم:

دراسة Franceschini et al. (2017)

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

دراسة Ouherrou et al. (2018)

كان الهدف من الدراسة هو الكشف عن فعالية إحدى الألعاب التعليمية في تحسين مهارات اللغة العربية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١١) من الأطفال ذوي العسر القرائي، في الفئة العمرية من (٨) إلى (١٢) عامـــًا. وتم تقييم فعالية اللعبة من قبل مجموعة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة. وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال قد عايشوا المزيد من خبرات البهجة والإثارة أثناء أداء اللعبة المقترحة، كما كانت تقييمات الخبراء إيجابية فيما يتعلق بفعالية اللعبة كأداة ناجحة في مساعدة الأطفال ذوي العسر القرائي من أجل التغلب على الصعوبات القرائية واللغوية وتعزيز المخرجات القرائية لهم ومن ثم توجيههم نحو التعلم الفعال.

دراسة Alenizi (2019)

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

دراسة Wang et al. (2019)

استهدفت الدراسة التحقق من أثر برنامج للتدريب على المعالجة البصرية والسمعية في تحسين المهارات القرائية لدى الأطفال ذوي العسر القرائي. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٩) من الأطفال ذوي العسر القرائي بالصين بالفرق الدراسية من الثالثة

وحتى السادسة. وتم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة التدريب على المعالجة السمعية، مجموعة التدريب على المعالجة البصرية، ومجموعة ضابطة. وتلقى أفراد المجموعتين الأولى والثانية التدريب القائم على إما المعالجة السمعية أو البصرية بواقع ثلاث أو أربع جلسات أسبوعية بواقع (٣٠ - ٤٠) دقيقة بالجلسة. وأشارت النتائج إلى فعالية التدريب على المعالجة السمعية أو البصرية في تحسين القرائية، والتسمية الفورية وغير من المهارات المرتبطة بالقراءة.

دراسة Zhao et al. (2019)

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج للتدريب على الانتباه البصري في تحسين الأداء القرائي لدى التاميذ ذوي العسر القرائي. وشارك بالدراسة مجموعتين إحداهما من الأطفال ذوي العسر القرائي النمائي (ن= ٣٠) والأخرى قوامها (١٤) من أقرانهم العاديين. واستكمل جميع المشاركين إحدى المهام القرائية، وإحدى المهام البصرية من أجل استقصاء القدرات البصرية المكانية. واستهدف البرنامج التدريبي تحسين الأداء على مهام المسح البصري، والتتبع البصري، والتقدير المكاني، وتحويل الانتباه من الخاص إلى العام، وضبط الحركات البصرية. وكشفت النتائج عن فعالية التدخل في تحسين مهارات الانتباه البصري والأداء القرائي وهو ما انعكس على نحو موجب في الطلاقة القرائية.

دراسة García-Redondo et al. (2019)

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين تراوحت أعمارهم من (٦ - ١٦) عامـــًا، والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن= ٢٤) والأخرى ضابطة (ن= ٢٠). وتم قياس الانتباه من خلال الأداء على المهام المتعلقة بالانتباه بالإضافة إلى الملاحظات الصفية. وتكون التدخل من (٢٨) جلسة تدريبية قائمة على (١٠) ألعاب تعليمية تم إعدادها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. وأشارت النتائج تحسن أداء المجموعة التجريبية على مهام الانتباه البصري في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

دراسة Franceschini & Bertoni (2019)

استهدفت الدراسة التحقق من أثر برنامج قائم على ألعاب الحركة عبر الفيديو في تحسين سرعة الترميز الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى لدى الأطفال ذوي العسر القرائي النمائي. وشارك بالدراسة مجموعة من الأطفال ذوي العسر القرائي النمائي. وبينت النتائج تحسن قدرات المعالجة السمعية والبصرية والذاكرة الفونولوجية قصية المدى

لدى المشاركيم بالدراسة. وتم عزو تحسن المخرجات القرائية سالفة الذكر إلى المشاركة بالتدخل القائم على ألعاب الفيديو المستخدمة بالدراسة.

دراسة Ronimus et al. (2019)

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية إحدى الألعاب الرقمية "GraphoLearn" في تحسين الأداء القرائي للأطفال ذوي العسر القرائي. وشارك بالدراسة (٣٧) من أطفال الفرقة الثانية الابتدائية ذوي العسر القرائي. وتم توزيع هؤلاء المشاركين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وشارك أفراد المجموعة التجريبية في التدخل القائم اللعبة الرقمية سالفة الذكر لمدة (٦) أسابيع بالمدرسة تحت إشراف المعلمين والمنزل تحت إشراف أولياء الأمور. وأشارت النتائج إلى تحسن الأداء القرائي لدى المشاركين بالمجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة. وأمكن عزو النتائج إلى ارتفاع مستوى المشاركة المعرفية والذي ساهم في تعزيز الطلاقة القرائية على مستوى المفردة والجملة طبقـًا لملاحظات المعلمين وأولياء الأمور.

دراسة Cancer et al. (2020)

سعت الدراسة نحو المقارنة بين فعالية برنامجين أحدهما قائم على القراءة الإيقاعية والآخر قائم على ألعاب الفيديو لخفض العسر القرائي. وشارك بالدراسة مجموعة من الأطفال ذوي العسر القرائي الذين تراوحت أعمارهم من (٨) إلى (١٤) عامـًا بإيطاليا. واستغرق تطبيق البرنامج (١٣) ساعة على مدار (٩) أيام. وأشارت النتائج إلى فعالية كلا التدخلين في تحسين السرعة والدقة القرائية لدى المشاركين. وكانت هناك فروق في نوعية المخرجات المترتبة على المشاركة بكليهما؛ إذ كان التدخل القائم على القراءة الإيقاعية أكثر فعالية في تحسين السرعة القرائية، بينما كان التدخل القائم على ألعاب الفيديو أكثر فعالية في تحسين الدقة القرائية بشكل عام.

دراسة Zare et al. (2020)

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

دراسة Caldani et al. (2020)

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية التدريب على الانتباه البصري في تحسين المهارات القرائية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم القرائية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية - ضابطة) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم القرائية بواقع (٢٥) طفلًا بكل مجموعة، مع مراعاة التكافؤ في معامل الذكاء، والنوع، والسن. وأجري القياس القبلي والبعدي التبعي باستخدام إحدى المهام القرائية التي تم تسجيلها. واشتمل التدريب القائم على الانتباه البصري الحركي على العديد من المهام البصرية الحركية، ومهام المسح البصري. وأشارت النتائج إلى فعالية التدريب على الانتباه البصري الحركي في تحسين المهارات القرائية ممثلة في زيادة السرعة القرائية وانخفاض فترة التثبيت البصري.

المحور الثاني: دراسات تناولت التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

دراسة McGhee (2011)

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

دراسة Bishara & Kaplan (2016)

استهدفت الدراسة تحديد مستوى الوظائف التنفيذية والفهم اللغوي المجازي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم و(٢١) ممن لا يعانون من صعوبات التعلم، وجميعهم من أطفال الفرقتين السابعة والثامنة، وتتراوح أعمارهم من (١٢ – ١٣) عامـــــــًا.وتم جمع البيانات باستخدام اختبار جلانتز Glantz (2010) للمهارات المعرفية من أجل استقصاء التفكير المجرد، ومجموعة من المفردات الوهمية من إعداد Hadad (2010)، واستبيان المعاني المتعددة للمفردة، واختبار الطلاقة الدلالية واختبار الطلاقة الصوتية لقياس الوظائف التنفيذية، ومقياس التعبيرات والمصطلحات العامية، واختبار الاستعارة المصور لقياس الفهم المجازي. وأوضحت النتائج قصور الوظائف التنفيذية واللغة المجازية لذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين. كما أشارت النتائج أن نمو الكفاءة اللغوية بمختلف مظاهرها يسهم في تحسين قدرات التخطيط، والمرونة والذاكرة العاملة والطلاقة، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين مهارات التفكير المجرد والابتكاري.

دراسة Abdoola et al. (2017)

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

دراسة Cardillo et al. (2018)

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

المحور الثالث: دراسات تناولت التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

دراسة Shany et al. (2012)

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن نوعية العلاقة بين الصداقة وقيمة الذات العامة ومفهوم الذات الأكاديمية لدي ١٠٢ من ذوي صعوبات التعلم والعاديين. وأشارت النتائج إلي انخفاض مستوي قيمة الذات العامة ومفهوم الذات الأكاديمية لدي ذوي صعوبات التعلم مقارنة بغيرهم وخصوصاً لدي الإناث. كما أظهر ذوي صعوبات التعلم مستويات أكثر استقراراً من الصداقات مقارنة بالعاديين. أيضاً، أمكن التنبؤ بالمستويات المرتفعة من قيمة الذات العامة والمدركات الذاتية الخاصة بالتقبل الاجتماعي من خلال الصداقات الأكثر استقراراً ومن خلال العلاقات الاجتماعية القائمة علي التلقائية والصراحة لدي ذوي صعوبات التعلم. وأخيراً، لم يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمية من خلال أي من المتغيرات الخاصة بالصداقة. وبصفة عامة، تشير النتائج إلي أن الصداقات الأكثر استقراراً وألفة تمثل عوامل وقائية فيما يتعلق بقيمة الذات العامة ومفهوم الذات الاجتماعية لدي ذوي صعوبات التعلم.

دراسة Schmidt et al. (2014)

هدفت الدراسة إلى التحقق من قصور المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من أطفال الفرق الدراسية من السابعة إلى التاسعة بالمدارس الحكومية من ذوي صعوبات التعلم والعاديين. وتم القياس باستخدام

مقياس الصعوبات البينشخصية للمراهقين، مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين، ومقياس مفهوم الذات. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيـــــًا بين مجموعتي الدراسة في المهارات الاجتماعية، حيث انخفضت تلك المهارات لدى الأطفال عن أقرانهم العاديين على نحو دال. وكانت أبرز تلك الفروق ممثلة في صعوبات التفاعل الاجتماعي، والشعور بالقلق والتوتر أثناء التواصل مع الآخرين والقلق الاجتماعي.

دراسة Baum (2016)

استهدفت الدراسة الكشف عن العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي، والاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على (٨) من طلاب الجامعة والخريجين الذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٨) إلى (٢٥) عامـًا، وهم ممن تشخيصهم بصعوبات التعلم قبل اتمام الشهادة الثانوية. واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة مع هؤلاء المشاركين. وأشارت النتائج إلى ما يلي: أدرك المشاركون أنهم كانوا مختلفين عن أقرانهم على المستوى الأكاديمي قبل التشخيص بصعوبات التعلم، وأن تعلم القراءة بالنسبة لهم كان مزعجـًا من المنحى الانفعالي، ولم يكن التشخيص بصعوبات التعلم لهم صادمـًا، ولكن كان هناك ارتباكًا دائمـًا يتعلق بما تعنيه صعوبات التعلم بالنسبة لهم وما أثرها في حياتهم، وكان تواجدهم في صفوف العاديين مصدرًا للشعور بالخزي والدونية، ولكن مع حضورهم لصفوف خاصة بذوي صعوبات التعلم كان له أثر إيجابي في حياتهم ومدركاتهم الذاتية وتقديرهم لذواتهم. وبصفة عامة، توصلت الدراسة إلى القول بوجود أثر سالب لصعوبات التعلم في مفهوم الذات وتقدير الذات خلال فترتي الطفولة والمراهقة.

دراسة Majorano et al. (2017)

استهدفت الدراسة التحقق من تأثير بعض المتغيرات الأسرية (الاستقلال الانفعالي – جودة العلاقات الأسرية بين الآباء والمراهقين) على التوافق الانفعالي الاجتماعي (الوحدة – مفهوم الذات) لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى استقصاء تاثير العلاقة بين المعلم والمراهق كمتغير وسيط في تلك العلاقة. وشارك في الدراسة (٢٩٣) من المراهقين العاديين و(٥٠) من المراهقين ذوي صعوبات التعلم، وجميعهم تراوحت أعمارهم من (١٣) إلى (٢٠) عامـــــًا. وتم القياس بواسطة مقياس الاستقلال الانفعالي، مقياس الوحدة والانعزال للأطفال والمراهقين، مقياس العلاقات البينشخصية، والمقياس متعدد الأبعاد لمفهوم الذات. وأوضحت النتائج معاناة المراهقين ذوي صعوبات التعلم من مستويات مرتفعة الشدة من الوحدة النفسية ذات الصلة بالأقران، مع انخفاض مفهوم الذات وجودة العلاقات مع الوالدين والمعلمين. وأسفر تحليل المسار عن ارتباط الاستقلال الانفعالي بمفهوم الذات لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وكانت العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع المعلمين ذات أثر وسيط دال في تلك العلاقة.

المحور الرابع: دراسات تناولت العلاقة بين أنماط المعالجة الحسية والتواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

دراسة Wang (2020)

هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين المعالجة السمعية والبصرية، والتسمية الفورية وطلاقة القراءة الجهرية لدى الأطفال الصينيين ذوي العسر القرائي وأقرانهم العاديين. وشارك بالدراسة مجموعة من أطفال المرحلة الإعدادية ذوي العسر القرائي (ن= ٤٧) وأقرانهم العاديين (ن= ٤٧). وشمل القياس متغيرات الدراسة سالفة الذكر. وأوضحت النتائج وجود ارتباط دال بين المعالجة السمعية والبصرية، والتسمية الفورية وطلاقة القراءة الجهرية. وكان للمعالجة البصرية أثر دال مباشر وغير مباشر (خلال التسمية الفورية) في طلاقة القراءة الجهرية لكلتا مجموعتي الدراسة. وكان هناك أثر دال للمعالجة السمعية في مستوى طلاقة القراءة الجهرية لدى مجموعة ذوي العسر القرائي.

المحور الخامس: دراسات تناولت العلاقة بين التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

دراسة Eden & Heiman (2011)

استهدفت الدراسة تحديد دور التواصل (الإيميل – الرسائل الفورية) عبر الحاسب الآلي في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) من ذوي صعوبات التعلم و(٣٦٤) من أقرانهم العاديين. وأشارت النتائج إلى تفضيل للرسائل النصية باعتبارها وسيلة فاعلة لتلقي الدعم الاجتماعي، والأيميل باعتاره وسيلة فاعلة لتلقي النصح. ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائيـــًا بين التواصل عبر الحاسب الآلي وزيادة مستوى التفاعلات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم.

دراسة محمود بدوي وأحمد الأحول (٢٠١٦)

هدفت الدراسة الراهنة الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على مواقف التواصل الاجتماعي في تنمية اللغوي ومفهوم الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، والتي بلغت (٢٢) طفلاً من بين أطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، تم توزيعهم على مجمعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتراوح المدى الزمني للعينة من (١٠ سنوات إلى ١١.٥ سنة)، بمتوسط قدره (١٠ سنوات وسبعة شهور)، وانحراف معياري (٠.٨٩)، واعتمد الباحثان على أدوات أساسية: هي: البرنامج التعليمي، والاختبار التحصيلي، ومقياس مفهوم الذات. وأظهرت النتائج وجود أثر واضح للبرنامج في تنمية الإنتاج اللغوي في مواقف التواصل الاجتماعي، ومن ثم تحسن مفهوم الذات، دل على ذلك الفروق الدالة إحصائياً بين أداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما ظهرت استمرارية أثر البرنامج في القياس التتبعي.

دراسة براء عزام القواقنة (٢٠٢٠)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من صعوبات التعلم في مدارس محافظة عجلون، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق البرنامج التدريبي على ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداتي الدراسة لقياس مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية ومهارات التفاعل الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا من ذوي صعوبات من الصف السادس الأساسي تم اختيارها قصديا من مدرسة عجلون الأساسية للبنين، تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية وضابطة، طبق الباحث أداتي الدراسة "قبلي – بعدي" على المجموعتين الضابطة والتجريبية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد مقياسي مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية ومهارات التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي في أداء ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة، لصالح ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية التي تعلمت مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية والتفاعل الاجتماعي من خلال جلسات البرنامج.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة أنها ركزت على جوانب مختلفة، دون جوانب أخري مهمة، وما الدراسة الحالية إلا محاولة لسد هذه الثغرات، وإكمال لمسيرة البناء المتتالية على مدي السنوات السابقة حتى وقتنا الراهن، كما تمت الملاحظة من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) والتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك فى حدود اطلاع الباحث، كما أن معظم الدراسات التي اهتمت بدراسة مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) والتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي دراسات أجنبية، ولكن هناك دراسات تناولت مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) والتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى ذوى صعوبات التعلم بشكل عام ولم تتناول أنماطه بشكل خاص مثل الانتباه والتمييز السمعي والفهم السمعي والإغلاق الصوتي للمثيرات المسموعة والتنظيم وإدراك العلاقات اللفظية والتذكر اللفظي للمثيرات، الا بعض الدراسات الأجنبية، وذلك فى حدود إطلاع الباحث، وهذه الدراسات هي دراسة Franceschini et al. (2017)، دراسة Ouherrou et al. (2018)، دراسة Alenizi (2019)، دراسة Wang et al. (2019)، دراسة García-Redondo et al. (2019)، دراسة Zhao et al. (2019)، دراسة Franceschini & Bertoni (2019)، دراسة Ronimus et al. (2019)، دراسة Cancer et al. (2020)، دراسة Zare et al. (2020)، دراسة Caldani et

al. (2020)، وقد أكدت كثير من الدراسات السابقة على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات واضحة في التواصل اللغوي ومن أهم هذه الدراسات دراسة McGhee (2011)، دراسة Bishara & Kaplan (2016)، دراسة Abdoola et al. (2017)، دراسة Cardillo et al. (2018)، وهناك كثير من الدراسات أكدت على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات واضحة في التفاعل الاجتماعي ومن أهم هذه الدراسات دراسة Shany et al. (2012)، دراسة Schmidt et al. (2014)، دراسة Baum (2016)، دراسة Majorano et al. (2017)، وهناك بعض الدراسات التي أكدت على أنه توجد علاقة بين أنماط المعالجة الحسية والتواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومنها دراسة Wang(2020)، كما أنه توجد علاقة بين التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما أشارت إليه دراسة Eden & Heiman (2011)، دراسة محمود بدوي وأحمد الأحول (٢٠١٦)، دراسة براء عزام القواقنة (٢٠٢٠).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

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

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات والبحوث في الآتي:

تحديد حجم العينة المختارة:

حيث اختار الباحث في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة عينة مناسبة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم من (٤ –٦) سنوات من داخل أكاديمة الطفل الذكي بالقوات المسلحة وذلك منذ نهاية عام ٢٠١٩ وذلك بتاريخ ٢٠١٩/١٠/١ وهذا يتمثل

بمثابة القياس القبلي ثم ٢٠١٩/١٢/٢٥ وهذا يتمثل في القياس البعدي ثم القياس التتبعي بتاريخ ٢٠٢٠/٢/٢٥ ومعامل الذكاء لديهم والمسح النيورولوجى السريع.

تحديد الأساليب الإحصائية:

نظرا لصغر حجم العينة قد تناول الباحث الإحصاء اللا البارامتري وهو ما يتلاءم مع الدراسة الحالية، فقد تم الاستعانة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط واختبار مان ويتنى للعينات المستقلة، واختبار ويلككسون للعينة الواحدة.

تحديد متغيرات الدراسة:

في تناول الباحث وتحليله للدراسات والبحوث السابقة استطاع حصر متغيرات الدراسة في ثلاثة متغيرات وهي: المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T))، المتغير التابع (التواصل اللغوي، التفاعل الاجتماعي).

فروض الدراسة:

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

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

إعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي وهدفها التعرف على فاعلية برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) لتنمية التواصل اللغوي وأثره في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (كمتغير تابع)، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية – الضابطة) للوقوف على أثر البرنامج

(القياس البعدي) على المتغيرات محل الدراسة، فضلاً عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة (القياس التتبعي).

ثانياً: عينة الدراسة:

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

١- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:

تكونت عنية التحقق من الكفاءة السيكومترية من (٥٠) من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (٤ - ٦) سنوات.

٢- العينة الأساسية:

تم اختيار هذه المجموعة من اجمالي عينة تكونت من (٢١٩) طفلا، حيث تم تطبيق مقياسي التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي عليهم فتم استبعاد (١٧١) طفلا ترتفع لديه درجة التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي، ومن هنا بقي (٤٨) طفلا تم تطبيق اختبار الذكاء عليهم فتم اسبعاد من هم أقل من (٩٠) وأكبر من (١١٠) درجة، وبالتالى تم استبعاد (٣) أطفال، فتكونت العينة من (٤٥) طفلا، وتم تطبيق مقياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى والثقافى عليهم فتم استبعاد (٤) حالات ينخفض مستواهم عن المتوسط، فتكونت العينة من (٤١) طفلا، ومن هنا تم تطبيق اختبار المسح النيرولوجى السريع عليهم فتم استبعاد (٩) أطفال ليس لديهم صعوبات تعلم، فبقي (٣٠) طفلا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٤- ٦) سنوات، بمتوسط عمرى قدره (٥.٠١) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠.٢٤)، تم الاعتماد عليهم في الدراسة الحالية، وقد تم تقسيم العينة إلى:

١- المجموعة التجريبية، وعددهم (١٥) طفلا.

٢- المجموعة الضابطة، وعددهم (١٥) طفلا.

وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمنى، ومعامل الذكاء، والمسح النيورولوجي، التواصل اللغوي، والتفاعل الاجتماعي، وذلك على النحو التالى:

أ- تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر الزمني، معامل الذكاء، المسح النيورولوجي.

جدول (١) تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر الزمني، معامل الذكاء، المسح النيورولوجي

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٥	٥.٠٤	٠.٨٦	١٦.١٣	٢٤٢.٠٠	١٠٣.٠	٠.٣٩٨	غير دالة
	الضابطة	١٥	٤.٩٨	٠.٧٩	١٤.٨٧	٢٢٣.٠٠			
معامل الذكاء	التجريبية	١٥	١٠٢.٠٠	٢.٤٤	١٧.٦٠	٢٦٤.٠٠	٨١.٠	١.٣٢١	غير دالة

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
	الضابطة	١٥	١٠٠.٧٣	٢.٤٦	١٣.٤٠	٢٠١.٠٠			
المسح النيورولوجى	التجريبية	١٥	٦٥.٢٠	٢.٣٦	١٥.٧٧	٢٣٦.٥٠	١٠٨.٥	٠.١٧٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	٦٤.٩٣	١.٩٤	١٥.٢٣	٢٢٨.٥٠			

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: العمر الزمني، معامل الذكاء، والمسح النيورولوجى، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ب- تكافؤ مجموعتي الدراسة في التواصل اللغوي

جدول (٢) تكافؤ مجموعتي الدراسة في التواصل اللغوي

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
مهارات التواصل اللغوي التعبيري	التجريبية	١٥	١٦.٩٣	٠.٩٦	١٤.٩٠	٢٢٣.٥٠	١٠٣.٥	٠.٣٩٥	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٧.٠٦	٠.٨٨	١٦.١٠	٢٤١.٥٠			
مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	التجريبية	١٥	١٤.٥٣	٠.٩١	١٥.٢٣	٢٢٨.٥٠	١٠٨.٥	٠.١٧٤	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٤.٦٠	٠.٩٨	١٥.٧٧	٢٣٦.٥٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٣١.٤٦	١.٣٠	١٤.٨٧	٢٢٣.٠٠	١٠٣.٠	٠.٤٠٧	غير دالة
	الضابطة	١٥	٣١.٦٦	١.٢٣	١٦.١٣	٢٤٢.٠٠			

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التواصل اللغوي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

جـ- تكافؤ مجموعتي الدراسة في التفاعل الاجتماعي

جدول (٣) تكافؤ مجموعتي الدراسة في التفاعل الاجتماعي

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
ضبط الذات أثناء مواقف التفاعل	التجريبية	١٥	٦.٦٠	٠.٦٣	١٤.٩٧	٢٢٤.٥٠	١٠٤.٥	٠.٣٦٤	غير دالة
	الضابطة	١٥	٦.٧٣	٠.٧٩	١٦.٠٣	٢٤٠.٥٠			

Doi:10.33850/ejev.2020.221094

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
تأكيد الذات أثناء مواقف التفاعل	التجريبية	١٥	٧.٩٣	٠.٧٩	١٦.١٧	٢٤٢.٥٠	١٠٢.٥	٠.٤٤٩	غير دالة
	الضابطة	١٥	٧.٨٠	٠.٦٧	١٤.٨٣	٢٢٢.٥٠			
التفاعل مع الأقران	التجريبية	١٥	١١.٢٠	٠.٨٦	١٦.٢٠	٢٤٣.٠٠	١٠٢.٠	٠.٤٧٣	غير دالة
	الضابطة	١٥	١١.٠٦	٠.٨٨	١٤.٨٠	٢٢٢.٠٠			
التفاعل الصفي/ المشاركة الصفية	التجريبية	١٥	٨.٤٠	٠.٦٣	١٥.٢٣	٢٢٨.٥٠	١٠٨.٥	٠.١٨٩	غير دالة
	الضابطة	١٥	٨.٤٦	٠.٥١	١٥.٧٧	٢٣٦.٥٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٣٤.١٣	١.١٨	١٥.٧٠	٢٣٥.٥٠	١٠٩.٥	٠.١٣٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	٣٤.٠٦	١.٢٢	١٥.٣٠	٢٢٩.٥٠			

يتضح من جدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفاعل الاجتماعي، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

(١) مقياس ستانفورد – بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل، ٢٠١١).

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

وصف المقياس:

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

ثبات وصدق المقياس:

تم حساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصفية المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بين (٠.٨٣٥ و ٠.٩٨٨)، كما تراوحن معاملات بطريقة التجزئة النصفية بين (٠.٩٥٤ و ٠.٩٩٧)، ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين (٠.٨٧٠ و ٠.٩٩١).

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

كما تم حساب صدق المقياس بطريقتين: الأولي هي صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة علي التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوي (٠.٠١)، والثانية هي حساب معامل ارتباط نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين (٠.٧٤ و ٠.٧٦)، وهي معاملات صدق مقبولة بوجة عام وتشير إلي ارتفاع مستوي صدق المقياس.

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

الهدف من المقياس:

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

وصف المقياس:

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

الكفاءة السيكومترية للاختبار

صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات ١٦١ طفل وطفلة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك الطفل الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره –٠.٦٧٤: -٠.٨٧٤ بدلالة إحصائية ٠.٠١، وقد

تمخض عن استخدامه للصدق العاملى على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية.

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٦٧ الي ٠.٩٢ وهى مرتفعة.

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

لإعداد مقياس التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قام الباحث بالاتى:

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

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

جـ - فى ضوء ذلك قام الباحث بإعداد مقياس التواصل اللغوي في صورته الأولية، مكونًا من (٢٨) مفردة.

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

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

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

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

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

وترتبط هذه الأبعاد التى تم تحديدها بطبيعة وفلسفة وأهداف الدراسة حيث يشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على مؤشرات وعبارات محصلتها النهائية قياس كل بعد على حدة، وقبل حساب الخصائص السيكومترية للأدوات قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين للمقياس حيث تمَّ عرضه فى صورته الأولية على عدد من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس بكليات التربية، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناء على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%) في أي عبارة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل اللغوي:

أولا: حساب الاتساق الداخلي:

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

وذلك من خلال درجات عينة الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد على مقياس التواصل اللغوي (ن = ٥٠)

مهارات التواصل اللغوي التعبيري		مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٤١٠	١	**٠.٨٢٠
٢	**٠.٧٣٨	٢	**٠.٧٣٤
٣	**٠.٥٢٦	٣	**٠.٧٢٤
٤	**٠.٦٦٤	٤	**٠.٧٤٦
٥	**٠.٥١٧	٥	**٠.٥٧٤
٦	**٠.٦٤٥	٦	**٠.٥٣٢
٧	**٠.٥٩٥	٧	**٠.٦٥٩
٨	**٠.٤٦٧	٨	*٠.٢١٢
٩	**٠.٤٧٣	٩	**٠.٤٢١
١٠	**٠.٥٥٣	١٠	**٠.٤٨٧
١١	**٠.٤٧٣	١١	**٠.٥٣٢
١٢	**٠.٥١٩	١٢	*٠.٢٢٩
١٣	**٠.٥٣٩	١٣	**٠.٣٩٥
١٤	**٠.٤٥٤		
١٥	**٠.٥٢٥		

* دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أنَّ كل مفردات مقياس التواصل اللغوي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين (٠.٠١، ٠.٠٥)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- طريقة الاتساق الداخلى للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس التواصل اللغوي ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) مصفوفة ارتباطات مقياس التواصل اللغوي (ن = ٥٠)

م	أبعاد المقياس	١	٢	الكلية
١	مهارات التواصل اللغوي التعبيري	-		
٢	مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	**٠.٦٢٥	-	
	الدرجة الكلية	**٠.٦٠٨	**٠.٦٩٥	-

يتضح من جدول (٥) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستويين (٠.٠١، ٠.٠٥) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلى.

ثانيا: حساب صدق المقياس:

- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالى (إعداد الباحث) ودرجاتهم على المقياس اللغوي المعرب لاطفال ما قبل المدرسة إعداد: أحمد أبو حسيبة (٢٠١٥) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٢٤) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثا: حساب ثبات المقياس:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس التواصل اللغوي من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك فى الجدول (٦):

جدول (٦) الثبات بطريقة إعادة التطبيق في التواصل اللغوي

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
١	مهارات التواصل اللغوي التعبيري	٠.٨٥٤	٠.٠١
٢	مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	٠.٧٩٣	٠.٠١
	الدرجة الكلية	٠.٨٣٥	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس التواصل اللغوي، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس التواصل اللغوي لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا - كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس التواصل اللغوي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٧):

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس التواصل اللغوي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
١	مهارات التواصل اللغوي التعبيري	٠.٧٣٢
٢	مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	٠.٧٨٤
	الدرجة الكلية	٠.٨٤١

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

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتطبيق مقياس التواصل اللغوي على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التى اشتملت (٥٠) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٨):

Doi:10.33850/ejev.2020.221094

جدول (٨) مُعاملات ثبات مقياس التواصل اللغوي بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان - براون	جتمان
١	مهارات التواصل اللغوي التعبيري	٠.٧٧٩	٠.٦٦٣
٢	مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	٠.٩٣٩	٠.٧٦٦
	الدرجة الكلية	٠.٩٥٠	٠.٧٦٢

يتضح من جدول (٨) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للتواصل اللغوي.

الصورة النهائية لمقياس التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٢٨) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاثة استجابات موزعة على بعدين، وذلك على النحو التالى:

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

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

وقد قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية لمقياس التواصل اللغوي، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، ويوضح جدول (٩) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٩) أبعاد مقياس التواصل اللغوي والمفردات التى تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	مهارات التواصل اللغوي التعبيري	١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٨	١٥
٢	مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦	١٣

طريقة تصحيح المقياس:

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

(٤) مقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد: الباحث):

لإعداد مقياس التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قام الباحث بالاتى:

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

ب- تم الإطلاع على عدد من المقاييس التى استُخدِمت لقياس التفاعل الاجتماعي والتي منها مقياس التفاعل الاجتماعي لـ (براء عزام القواقنة، ٢٠٢٠) (Anme et al., 2018)، (Anme et al., 2010)، (Epps et al., 2003)، (Hamid et al., 2019)، (Hussein, 2010)، (Lanciano et al., 2017)، (Rodebaugh et al., 2006).

جـ - فى ضوء ذلك قام الباحث بإعداد مقياس التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى صورته الاولية، مكونًا من (٢٩) مفردة.

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

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

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

البعد الأول: ضبط الذات أثناء مواقف التفاعل: يشير هذا البعد إلى قدرة الطفل على تنظيم سلوكياته أثناء التفاعل مع الآخرين كانتظار الدور، والاستئذان، والتروي، والثبات الانفعالي وطاعة الأوامر.

البعد الثاني: تأكيد الذات أثناء مواقف التفاعل: يشير هذا البعد **إلى** قدرة الطفل على تحمل المسئولية، والاعتذار عن ارتكاب الأخطاء، والدفاع عن الذات والمطالبة بالحقوق.

البعد الثالث: التفاعل مع الأقران: يشير هذا البعد إلى نوعية التفاعلات الاجتماعية للطفل مع أقرانه والتي تكون إما مقبولة بحيث يساعد أقرانه ويتعاطف معهم ويتقبلهم، أو غير مقبوله بحيث تقوم على العدوانية بمختلف أشكالها.

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

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

وبناء على ذلك تمت صياغة العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس وذلك قبل التحكيم وهى:

١- البعد الأول (٦) مفردات. ٢- البعد الثانى (٧) مفردات.

٣- البعد الثالث (٩) مفردات. ٤- البعد الرابع (٧) مفردات

وبناء على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%) في أي عبارة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الاجتماعي:

أولا: حساب الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلى للمفردة مع الدرجة الكلية للمقياس:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التفاعل الاجتماعي

ضبط الذات أثناء مواقف التفاعل		تأكيد الذات أثناء مواقف التفاعل		التفاعل مع الأقران		التفاعل الصفي/ المشاركة الصفية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٢٦**	١	٠.٤٤٦**	١	٠.٦٢٥**	١	٠.٥٦٢**
٢	٠.٢٢٧*	٢	٠.٢٠٦*	٢	٠.٤١٧**	٢	٠.٤٣٦**
٣	٠.٤٨٦**	٣	٠.٦٣٨**	٣	٠.٥٢٣**	٣	٠.٣٧٢**
٤	٠.٥٢٤**	٤	٠.٢٠٧*	٤	٠.٢٢١*	٤	٠.٥٥٣**
٥	٠.٥٠١**	٥	٠.٣٦٦**	٥	٠.٥٢٣**	٥	٠.٦٣١**
٦	٠.٤٣٠**	٦	٠.٥٢٦**	٦	٠.٦٣٧**	٦	٠.٥٠٥**
		٧	٠.٥٦٨**	٧	٠.٥٨٣**	٧	
				٨	٠.٥٧٣**		
				٩	٠.٥٢٩**		

* دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) أنَّ كل مفردات مقياس التفاعل الاجتماعي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين (٠.٠١، ٠.٠٥)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- طريقة الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) مصفوفة ارتباطات مقياس التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم

م	أبعاد المقياس	١	٢	٣	٤	الكلية
١	ضبط الذات أثناء مواقف التفاعل	-				
٢	تأكيد الذات أثناء مواقف التفاعل	**٠.٥٢٤	-			
٣	التفاعل مع الأقران	**٠.٥٤٧	**٠.٤٦٣	-		
٤	التفاعل الصفي/ المشاركة الصفية	**٠.٤٢٨	**٠.٥٧٣	**٠.٤٧١	-	
	الدرجة الكلية	**٠.٥٠٩	**٠.٤٩٤	**٠.٥٧٣	**٠.٤٩٣	-

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (١١) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثانيا: حساب صدق المقياس:

- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالى (إعداد الباحث) ودرجاتهم على مقياس التفاعل الاجتماعي إعداد: براء عزام القواقنة (٢٠٢٠) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٥٩١) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثا: حساب ثبات المقياس:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك فى الجدول (١٢):

جدول (١٢) الثبات بطريقة إعادة التطبيق في التفاعل الاجتماعي

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
١	ضبط الذات أثناء مواقف التفاعل	٠.٨١١	٠.٠١
٢	تأكيد الذات أثناء مواقف التفاعل	٠.٧٣٢	٠.٠١
٣	التفاعل مع الأقران	٠.٨٢٢	٠.٠١
٤	التفاعل الصفي/ المشاركة الصفية	٠.٧٨١	٠.٠١
	الدرجة الكلية	٠.٧٧٦	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس التفاعل الاجتماعي لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا - كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس التفاعل الاجتماعي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (١٣):

جدول (١٣) معاملات ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
١	ضبط الذات أثناء مواقف التفاعل	٠.٨١٤
٢	تأكيد الذات أثناء مواقف التفاعل	٠.٧٦٥
٣	التفاعل مع الأقران	٠.٧٩٣
٤	التفاعل الصفي/ المشاركة الصفية	٠.٧٨٢
	الدرجة الكلية	٠.٧٩٣

يتضح من خلال جدول (١٣) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًّا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التى اشتملت (٥٠) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (١٤):

جدول (١٤) مُعاملات ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان - براون	جتمان
١	ضبط الذات أثناء مواقف التفاعل	٠.٨٣١	٠.٧١٤
٢	تأكيد الذات أثناء مواقف التفاعل	٠.٧٩٦	٠.٦٩٣
٣	التفاعل مع الأقران	٠.٨٣٢	٠.٧٠١
٤	التفاعل الصفي/ المشاركة الصفية	٠.٨٢٤	٠.٧٥٤
	الدرجة الكلية	٠.٨١٧	٠.٧٦٦

يتضح من جدول (١٤) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للتفاعل الاجتماعي.

الصورة النهائية لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٢٩) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات موزعة على الأبعاد الأربعة على النحو التالى:

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

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

البعد الثالث: التفاعل مع الأقران (٩) مفردات.

البعد الرابع: التفاعل الصفي/ المشاركة الصفية (٦) مفردات.

وقد قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية لمقياس التفاعل الاجتماعي بصورة دائرية لدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هى (٨٧)، وأدنى درجة هى (٢٩)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للتفاعل الاجتماعي فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للتفاعل الاجتماعي.

ويوضح جدول (١٥) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (١٥) أبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم والمفردات التى تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	ضبط الذات أثناء مواقف التفاعل	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١	٦
٢	تأكيد الذات أثناء مواقف التفاعل	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٥،	٧
٣	التفاعل مع الأقران	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٢٩	٩
٤	التفاعل الصفي/ المشاركة الصفية	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٧	٧

طريقة تصحيح المقياس:

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

(٥) البرنامج القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) (إعداد: الباحث):

أولا: الإطار النظرى للبرنامج:

بناء على اطلاع الباحث على التراث النظري والدراسات السابقة، فقد اتضح أهمية البرامج المتعلقة بالمهارات الحس حركية واللغة الاستقبالية لهذه الفئة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بهدف تحقيق التوافق والتكيف والتفاعل الاجتماعي مع المجتمع الذي يعيشون فيه كمحاولة لإكساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم نفس السلوكيات ولكن بصورة مباشرة وقد اختار الباحث مجموعة السلوكيات التي أجمعت الدراسات العربية والأجنبية على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز رئيسي في أدائها بشكل جيد وهذه السلوكيات مثل المهارات الحس حركية واللغة مع الأطفال الآخرين بشكل صحيح ولا شك أن ذوي صعوبات التعلم وما تحدثه من اضطرابات اخرى يحدث خللاً فى الأداء اللغوى لدى الطفل، وهذا بدوره يؤدى إلى حدوث خلل فى مهارات اخرى ويؤثر ذلك على علاقة الطفل بأقرانه، وهذا ما أشارت إليه العديد من نتائج البحوث والدراسات من أن الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة فى المهارات الحس حركية فتوثر على طريقه الكلام لديهم، ويعجز المجتمع عن إيجاد آلية للتواصل مع هؤلاء الأطفال، وكثيراً ما يكون ذلك نتيجة لعدم معرفتهم لطبيعة هذا الاضطراب وكيفية مواجهتها، والطرق التى يستطيع الطفل أن يتعلم بها وتتحسن من خلالها قدراته.

ومن هنا تكون الحاجة ماسة إلى إعداد برامج باستخدام غرفة الحواس لتنمية بعض المهارات الحس حركية واللغة لدى ذوي صعوبات التعلم وتحسين تفاعلهم الاجتماعى مع الآخرين.

وبناء على ماسبق، فلابد من تدريب الأطفال على فنيات وسلوكيات ومهارات يمارسونها مع من حولهم، والتى تؤدى بدورها إلى تحسن بعض المهارات الحس حركية واللغة الاستقبالية لهؤلاء الأطفال، ولذلك قام الباحث بإعداد برنامج باستخدام مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) لتنمية التواصل اللغوي وأثره في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويركز البرنامج الحالي على استخدام أنشطة وأدوات تجعل من الجلسات مواقف وفرص للتعلم بمرح لزيادة رغبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم دافعيتهم للتعلم مثل الألعاب اللغوية باستخدام الصور الملونة والمكعبات، والتركيز كذلك على تحقيق أهداف تتعلق بمهارات التواصل والانتباه والتقليد والاستماع واللغة.

أهداف البرنامج:

الهدف العام:

التدريب على بعض المهارات الحس حركية واللغة الاستقبالية لدى ذوي صعوبات التعلم.

ومن خلال هذا الهدف يمكن تحديد مجموعة أخرى من الأهداف الفرعية (المعرفية والوجدانية) التى يسعى البرنامج الحالي إلى تنميتها لدى أفراد المجموعة التجريبية وهى:

الأهداف الاجرائية للبرنامج الحالى:

١- تنمية السلوك الاجتماعي المرغوب من خلال التعامل المباشر مع الآخرين.
٢- مساعدة الطفل على تكوين بعض المهارات والمفاهيم اللغوية الصحيحة مثل الانتباه والانصات والتواصل.
٣- مساعدة الطفل على النجاح فى استيعاب الكلام بشكل طبيعى والتعبير اللفظى السليم.
٤- تدريب الطفل على تميز الأصوات المختلفة في بيئات مختلفة.
٥- تدريب الطفل على مهاره الذاكرة.
٦- تدريب الطفل على مهاره التتبع.
٧- تدريب الطفل على سرد مجموعة من القصص البسيطة مكونه من ثلاث أو أربع جمل.
٨- مساعدة الطفل على الارتقاء بالحصيلة اللغوية.
٩- تنمية قدرة الطفل على التعبير عما تعلمه من معلومات واستخدامها فى المواقف الاجتماعية المختلفة بصوره مقبولة.
١٠- زيادة مهارات اتخاذ الدور أثناء الحديث مع الآخرين.
١١- تشجيع الطفل على الحديث عن ذاته وما يدور فى حياته اليومية بكلامات أو جمل بسيطه.
١٢- تشجيع الطفل على قراءة، وسرد القصص البسيطة والخالية من الألفاظ الصعبة بطريقة بسيطة وواضحة.
١٣- تشجيع الطفل على التفاعل مع الآخرين من خلال اللعب أثناء وقت الراحة.
١٤- أن يخرج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الحصيلة اللغوية لديهم بطريقة مقبولة في المواقف الاجتماعية المختلفة.
١٥- إكساب الأخصائيين الجدد معلومات عن خصائص الطفل ذى صعوبات التعلم، التي يمكن من خلالها معرفة الطريقة المثلى للتعامل معه وتنمية مهاراته.
١٦- إكساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم مهارة اللغة.

ثانيا: أسس بناء البرنامج:

(١)التعرف على الأسس النظرية التى تناولت أهمية المهارات الحس حركية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتأثير تطبيق برنامج التدريب على اللغة الاستقبالية،

واعتمد الباحث على عدة برامج أجنبية لتحديد تلك الأسس التى تتناسب مع الأطفال مجتمع الدراسة.

(٢)مراعاة طبيعة المرحلة العمرية النمائية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في حياتهم والتي تعد أحد الركائز الأساسية في بناء شخصيتهم المستقبلية.

(٣)مراعاة أن يكون جميع أفراد العينة من الاطفال ذوي صعوبات التعلم وليس لديهم أية إعاقات أخرى.

(٤)المرونة عند تنفيذ البرنامج، مع التركيز على طرق التعليم المختلفة والمتنوعة والشيقة.

مبادئ تصميم البرنامج:

ركز الباحث عند اختيار أنشطة البرنامج الحالي على الأنشطة الموجودة في الحياة اليومية للطفل والتي تمكنه من التعرف على المهارات الحس حركية التى سوف تقوم بتنمية اللغة الاستقبالية للطفل وتشمل: الأغاني والأناشيد والقصص لتنمية قدرة الطفل على تميز الأصوات والكلمات والجمل ويمكن أن تشتمل الأنشطة على:

(١) البدء بتميز الأصوات (مثل صوت القطة والسيارة أصوات ماما وبابا).
(٢) التدرج فى زيادة الذاكرة عند الطفل بزيادة عدد الكلمات وتذكر كل صوت بمدلوله.
(٣) الانتقال من تميز وتذكر الكلمات الى الجمل البسيطة ثم الجمل المركبة.
(٤) الانتقال من المهام السهلة (تميز كلمه بصوت) إلى المهام الأكثر تعقيدا (سرد حوار أو قصة).
(٥) استخدام أدوات مجسمة مثل مجسمات الحيوانات أو وسائل المواصلات ذات الأصوات المميزه.
(٦) التدريب على تميز الكلمات أو الأصوات المختلفة فى أكثر من بيئة مثل الصوت فى بيئة هادئة وبيئة صاخبة وبيئة متعددة المثيرات.
(٧) التدريب على التذكر للكلمات والجمل التى تم التدريب عليها من قبل.

فنيات البرنامج:

استخدم الباحث الفنيات الملائمة للإجراءات المنهجية للجلسات وهى:

(١) فنية التشكيل:

يُعرّف التشكيل على أنه الإجراء الذي يشمل على التعزيز الايجابى المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئا من السلوك النهائى، بهدف إيجاد سلوك غير موجود حالياً.

(٢) فنية التسلسل:

سلوكيات الإنسان نادراً ما تتكون من استجابة واحدة، فمعظم السلوكيات الإنسانية مجموعة من الاستجابات المرتبطة بعضها (على شكل حلقات) مع بعض من خلال مثيرات محدده وتنتهي بالتعزيز، وتشكل هذه الحلقات المترابطة السلاسل السلوكية (فسلوكيات القراءة

والكتابة والعزف والطباعة جميعها مكونه من حلقات سلوكية مترابطة مع بعضها البعض) ويسمى الإجراء الذي نستطيع من خلاله مساعدة الفرد على تأدية السلسلة السلوكية على نحو متتال بـ "التسلسل".

(٣) **لعب الدور:**

إتاحة الفرصة للطفل أن يتعلم من خلال مشاهدة الاخصائى وهو يقوم بأداء المهام المطلوبة ثم يقوم بتكرارها.

(٤) **التعزيز:**

تعزيز السلوك المناسب لزيادة احتمال حدوثه من خلال إضافة مثيرات إيجابية أو إبعاد مثيرات سلبية منفرة.

(٥) **النمذجة:**

هنا يقوم الباحث بعرض نموذج من المهارة المطلوب أداؤه، فيقوم الباحث بتنفيذ الفنية أو عرضها من خلال الكمبيوتر، ثم الطلب من الأطفال تنفيذ الفنية، ومن ثم تطلب من أحد الأطفال الذين يتوقعون أنهم أتقنوا المهارة بتنفيذ نفس المهارة أمام الاطفال، مع استمرار الباحث فى تقديم التوجيهات والملاحظات وكل أشكال الفنيات المستخدمة فى البرنامج.

(٦) **التلقين والتوجيه:**

أي قيام الباحث بتقديم المساعدات اللفظية أو الجسمية أو البصرية للطفل حتى يشجعه على إظهار المهارة المطلوبة.

(٧) **المدح:**

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

(٨) المحاضرة:

هي عمليّة تواصل شفهيّ من جانب واحد، يقوم خلالها المعلّم بإلقاء معلومات على مسامع المتعلّمين بشكل منظّم، مع مراعاةقواعد الألقاء واستخدام الوسائل المعينة تتنوّع أشكال هذه الطريقة: عرض معلومات، سرد قصّة، خبر، معلومة، عرض تجربة، وصف ظاهرة أو شيء.

(٩) المناقشة والحوار:

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

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

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

مبادئ التدريب:
(١) التركيز على المهارات الاساسية.
(٢) التكامل بين الأنشطة والتدريب على تميز الأصوات والكلمات.
(٣) الاهتمام بالمهارات التى تركز على تنمية مهارات الذاكره.
(٤) الاهتمام بالمهارات التى تركز على تنميه مهاره التتبع السمعى.
(٥) مشاركة الأطفال ومساعدتهم على التركيز في أنشطة التدريب باستخدام أدوات وأنشطة مثيرة لاثاره الدافعية والمرح.
(٦) المرونة عند تنفيذ البرنامج.
(٧) استخدام النموذج الفردي والجماعي للتدريب على المهارات الحس حركية.

الإجراءات العامة للبرنامج:

- الأدوات:
يعتمد البرنامج الحالي على اسطوانات وكتب مصورة تحتوى على جميع الأصوات والكلمات والجمل والصور الملونة المستخدمة في البرنامج، ويتم توزيعه على جميع الأطفال، كما يقوم الباحث بتوزيع أقلام الألوان على الطفل لتظليل الكلمات المسموعة، واستخدام كروت ومجسمات بأحجام مناسبة للكلمات التى سوف يتم التدريب عليها فى الجلسة حتى يتمكن للباحث استخدامها لتوضيح الهدف من الجلسة وتدريب الطفل.

مكان الجلسات:
تم إعداد غرفة لتنفيذ الجلسات تتسم أنها: جيدة التهوية والإضاءة، وأن يكون للطفل مقعد مخصص ومعد له، بطريقة تسمح للطفل برؤية الباحث حتى يستشعر الهدوء والراحة أثناء الجلسات.

الوقت:
تستغرق الجلسة الواحدة (٢٥-٣٠) دقيقة حفاظًا على استمرار انتباه الأطفال مقسمة في كل جلسة كالتالي: (١٠) دقائق ترحيب بالطفل وتهيئة الجو للجلسة ثم مراجعة ما تم التدريب عليه فى الجلسة السابقة، (١٥) دقيقة للجلسة الحالية يتخللها جزء بريك لتجديد طاقه وانتباه الطفل وايضا يمكن للطفل أن يذهب إلى المرحاض متى شاء.

عدد الجلسات:

اشتمل البرنامج الحالي على (٥٨) جلسة تدريبية بواقع خمس جلسات أسبوعياً، وبالتالي فقد استغرقت مدة تطبيق البرنامج إلى ظهور نتائج التطبيق على الاختبار البعدى ثلاثة أشهر، ثم إجراء تقييم المتابعة بعد مرور شهرين من إنهاء البرنامج. وتمت الجلسات بمشاركة الأمهات.

آلية تنفيذ جلسات البرنامج:

اعتمد البرنامج الحالى على مداخل للتدريب على المهارات الحس حركية باستخدام غرف الحواس حيث أن هناك اعتبارات خاصة ينبغى مراعاتها عند تنفيذ البرامج التدريبية والعلاجية للأطفال ذوى الإعاقة بشكل عام، وللأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص تلك المداخل ساعد الباحث فى تحديد الأهداف اللازم تحقيقها بدقة، وتوجيه الجلسات نحو تحقيق تلك الأهداف، وتشجيع الطفل على اكتساب المهارات وجذب اهتمامه والانتقال به من مستوى بسيط للآخر مركب بشكل تدريجى، وتعزيز استجاباته، ومساعدته على استخدام ما تعلمه وهو ما يسمى بانتقال اثر التعلم لمواقف أخرى غير مواقف التدريب.

وبخصوص فردية وجماعية الجلسات تم أولا التطبيق الفردي ثم الجماعي لقياس مدى التفاعل الاجتماعي.

المدخل الطبيعى Naturalistic Approach:

استفاد الباحث من هذا المدخل للتدريب على المهارات الحس حركية فى التعرف على الأنشطة التى يمكن استخدامها فى البرنامج الحالى لمساعدة الطفل فى كسب المهارات المختلفة واستثاره استجابته على أكثر من نوع للمهارات الحس حركية، كما أن هذا المدخل ساعد الباحث فى التركيز على اختبار قدرة الطفل على التعرف على المهارات التى تم التدريب عليها فكان الباحث يختبر مدى استيعاب الطفل فى الجلسات على اتقان المهاره المراد تعلمها.

المدخل السمعى اللفظى Auditory- Verbal Approach:

نظرًا لأن المهارات الحس حركية تطوره من خلال الحواس، ركز الباحث على تعليم الأطفال من خلال حاسة السمع والبصر للتدريب على المهارات الحس حركية عن طريق الانتباه والتميز والذاكرة وهو ما أسهم فى تحسن نمو اللغة الاستقبالية بطريقة طبيعية وفعالة.

مدخل التعليم الفردى Individual learning Approach:

حيث يطلب من كل طفل أن يقوم بتطبيق ما تعلمه بالجلسة مع الباحث، ونظرًا لأن فئة الاطفال ذوي صعوبات التعلم بينهما اختلافات فى القدرات والمهارات لجأ الباحث إلى استخدام هذا المدخل لأنه يراعى الفروق الفردية لدى الأطفال وبعد تقييم مستوى أداء الطفل قام الباحث بوضع الأهداف والوسائل المناسبة له. فبعد الترحيب بالطفل يقوم الباحث

Doi:10.33850/ejev.2020.221094

بعرض أحد الكروت الملونة التى تضم صورة ويقوم الباحث بنطقها مع التكرار حتى يتمكن الطفل من تميز الكلمة ونطقها، ثم يطلب الباحث من الطفل اختيار صورة من بين ثلاث صور هي التى تتشابه مع الكلمة المحدده؛ ويتحدد معيار النجاح في كل جلسة أن يقدم الطفل استجابة صحيحة على أحد الأنشطة، ثم يقوم الباحث بتوضيح صوت الكلمة للطفل.

جدول (١٦) تخطيط محتوى جلسات البرنامج باختصار

رقم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة	زمن الجلسة
١	التمييز لأصوات بعض الحيوانات والطيور	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور – مجسمات لحيوانات وطيور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٢	التمييز لبعض المفردات الخاصة ببعض أجزاء الجسم	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت -بازل– بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٣	التمييز لبعض الألوان	المناقشة، النمذجة، التلقين،لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٤	التمييز لبعض المفردات الخاصة ببعض المواد المنزلية	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التلقين التعزيز	تابلت-مجسمات – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٥	التمييز لبعض المفردات الخاصة ببعض الملابس	المناقشة، النمذجة، التلقين،لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٦	التمييز لبعض المثيرات الخاصة ببعض الأطعمة والمشروبات	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٧	مهارات التمييز لبعض المفردات المتعلقة بالمثيرات الموجودة في البيئة خارج المنزل	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٨	التمييز لبعض المفردات الانفعالية	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٩	التمييز لبعض الصفات	المناقشة، النمذجة، التلقين لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
١٠	التمييز لبعض الأفعال	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
١١	التمييز لبعض الأفعال	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
١٢	التمييز لبعض ظروف المكان	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
١٣	التمييز للأرقام من ١ إلى ٣	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت -مجسمات– بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة

رقم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة	زمن الجلسة
١٤	التمييز للأرقام من ٤ إلى ٥	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور- مجسمات	٢٥ – ٣٠ دقيقة
١٥	التمييز للجمل	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور- مجسمات	٢٥ – ٣٠ دقيقة
١٦		المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
١٧		المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
١٨		المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
١٩		المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٢٠	الربط بين الصوت والصورة/المجسم/الشئ على مستوى المفردات	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور – مواد من البيئة – مجسمات – بعض الخضروات والفاكهة والألعاب	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٢١		المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز		٢٥ – ٣٠ دقيقة
٢٢	الربط بين الصوت والصورة/المجسم/الشئ على مستوى الجمل	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور – مواد من البيئة – مجسمات – بعض الخضروات والفاكهة والألعاب	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٢٣				٢٥ – ٣٠ دقيقة
٢٤	تحديد ملائمة الصوت للصورة/المجسم/الشئ على مستوى المفردات	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور – مواد من البيئة – مجسمات – بعض الخضروات والفاكهة والأدوات المنزلية	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٢٥				٢٥ – ٣٠ دقيقة
٢٦	تحديد ملائمة الصوت للصورة على مستوى الجمل	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور – مواد من البيئة – مجسمات – بعض الخضروات والفاكهة والأدوات المنزلية	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٢٧				٢٥ – ٣٠ دقيقة
٢٨	الحساسية لدرجة الصوت "مرتفع - منخفض"	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٢٩	الحساسية لدرجة الصوت "قريب - بعيد"	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٣٠	التمييز لكلمات متشابهة	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٣١	الذاكرة (مفردة واحدة)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة

Doi:10.33850/ejev.2020.221094

رقم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة	زمن الجلسة
٣٢	الذاكرة (مفردتان)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٣٣	الذاكرة (ثلاث مفردات)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٣٤	الذاكرة (جملة)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٣٥	الذاكرة (جملتان)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٣٦	الذاكرة (ثلاث جمل)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٣٧	التتابع (مفردتان)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٣٨	التتابع (ثلاث مفردات)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٣٩	التتابع (جملتان)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٤٠	التتابع (ثلاث جمل)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٤١	التتابع (إعطاء تعليمات بسيطة وتنفيذها)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٤٢	التتابع (إعطاء تعليمات مركبة وتنفيذها)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٤٣	التتابع (السرد القصص الاجتماعيه المختلفه)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٤٤	التتابع (السرد القصصي)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٤٥	التتابع السمعي (السرد القصصي)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٤٦	التتابع (السرد القصصي)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٤٧	التتابع (السرد القصصي)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة

رقم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة	زمن الجلسة
٤٧	التتابع (السرد القصصي)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٤٩	التتابع (السرد القصصي)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٥٠	التتابع (السرد القصصي)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٥١	التتابع (السرد القصصي)	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	تابلت – بطاقات صور	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٥٢	تطبيق مكثف للبرنامج	المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز	يتم استخدام مختلف الأدوات سالفة الذكر	٢٥ – ٣٠ دقيقة
٥٣				٢٥ – ٣٠ دقيقة
٥٤				٢٥ – ٣٠ دقيقة
٥٥				٢٥ – ٣٠ دقيقة
٥٦				٢٥ – ٣٠ دقيقة
٥٧				٢٥ – ٣٠ دقيقة
٥٨	الجلسة الختامية والقياس البعدي			

خطوات الدراسة

في إطار القيام بالجانب التطبيقي من الدراسة الحالية، قام الباحث باتباع الخطوات الأتية:

١- أُجريت زيارات ميدانية إلي مكان تواجد الأطفال، لانتقاء عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التى تم استخدامها فى الخصائص السيكومترية لمقياسي التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي.

٢- أُجريت زيارات ميدانية إلي مكان تواجد الأطفال لإختيار العينة الأساسية للدراسة (التجريبية التي سيطبق عليها البرنامج، والضابطة).

٣- تم إعداد مقياسي التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتحقق من خصائصهما السيكومترية.
٤- تم تطبيق المقياسين على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية.
٥- تم تصحيح نتائج استجابات الأطفال علي المقاييس.
٦- تم اختيار (٣٠) طفلا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم علي مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها (١٥) طفلا لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) عليها، ومجموعة ضابطة قوامها (١٥) طفلا لم يطبق البرنامج التدريبي عليها.
٧- تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
٨- تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) على المجموعة التجريبية.
٩- تم إخضاع درجات أفراد العينة للتحليل الإحصائي المناسب، للوصول إلى نتائج الدراسة.
١٠- القياس البعدي لمقياسي التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي.
١١- القياس التتبعي في فترة المتابعة وذلك بعد (٣٠) يوم من الانتهاء من تنفيذ البرنامج لمقياسي التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: مان – ويتني Mann-Whitney (U) للمجموعات المستقلة، وويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعات المرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـ.Spss

النتائج

التحقق من نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الاول على أنه " **توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التواصل اللغوي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية** " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (١٧) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٧) اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التواصل اللغوي

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
مهارات التواصل اللغوي التعبيري	التجريبية	١٥	٣٦.٨٠	٣.٢٣	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٧١٣	٠.٠١
	الضابطة	١٥	١٧.١٣	٠.٩١	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	التجريبية	١٥	٣٢.٤٠	٢.٠٩	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٦٩٩	٠.٠١
	الضابطة	١٥	١٤.٧٣	١.٠٩	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٦٩.٢٠	٣.٩٦	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٦٨٨	٠.٠١
	الضابطة	١٥	٣١.٨٦	١.٣٠	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لأبعاد مقياس التواصل اللغوي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التواصل اللغوي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

التحقق من نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس التواصل اللغوي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي** " ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (١٨) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٨) اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التواصل اللغوي

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
مهارات التواصل اللغوي التعبيري	١٥	القبلي	١٦.٩٣	٠.٩٦	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٣٣	٠.٠١
	١٥	البعدي	٣٦.٨٠	٣.٢٣	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٥				
مهارات التواصل اللغوي	١٥	القبلي	١٤.٥٣	٠.٩١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤١٧	٠.٠١
	١٥	البعدي	٣٢.٤٠	٢.٠٩	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
					التساوى	صفر				

Doi:10.33850/ejev.2020.221094

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الاستقبالي					الإجمالي	١٥				
الدرجة الكلية	١٥	القبلي	٣١.٤٦	١.٣٠	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤١٧	٠.٠١
	١٥	البعدي	٦٩.٢٠	٣.٩٦	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٥				

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التواصل اللغوي لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدي فى التواصل اللغوي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

التحقق من نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه **" لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مقياس التواصل اللغوي لدى المجموعة التجريبية "** ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (١٩) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١٩) اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التواصل اللغوي

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
مهارات التواصل اللغوي التعبيري	١٥	البعدي	٣٦.٨٠	٣.٢٣	الرتب السالبة	٧	٧.٠٠	٤٩.٠٠	٠.٢٤٣	غير دالة
	١٥	التتبعي	٣٦.٨٦	٣.٦٠	الرتب الموجبة	٧	٨.٠٠	٥٦.٠		
					التساوى	١				
					الإجمالي	١٥				
مهارات التواصل اللغوي الاستقبالي	١٥	البعدي	٣٢.٤٠	٢.٠٩	الرتب السالبة	٧	٦.٥٠	٤٥.٥٠	٠.٤٧٤	غير دالة
	١٥	التتبعي	٣٢.٥٣	١.٩٥	الرتب الموجبة	٧	٨.٥٠	٥٩.٥٠		
					التساوى	١				
					الإجمالي	١٥				
الدرجة الكلية	١٥	البعدي	٦٩.٢٠	٣.٩٦	الرتب السالبة	٧	٨.٠٠	٥٦.٠٠	٠.٢٣٨	غير دالة
	١٥	التتبعي	٦٩.٤٠	٤.٦٤	الرتب الموجبة	٨	٨.٠٠	٦٤.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٥				

يتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التواصل

اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

التحقق من نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه **" توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية "** ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٢٠) نتائج هذا الفرض:

جدول (٢٠) اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التفاعل الاجتماعي

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
ضبط الذات أثناء مواقف التفاعل	التجريبية	١٥	١٤.٠٠	١.١٩	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٧٤٣	٠.٠١
	الضابطة	١٥	٦.٨٠	٠.٧٧	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
تأكيد الذات أثناء مواقف التفاعل	التجريبية	١٥	١٥.٨٠	١.٦٥	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٧٧٠	٠.٠١
	الضابطة	١٥	٧.٩٣	٠.٥٩	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
التفاعل مع الأقران	التجريبية	١٥	٢١.٨٦	١.١٨	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٧٤٧	٠.٠١
	الضابطة	١٥	١١.٠٠	٠.٨٤	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
التفاعل الصفي/ المشاركة الصفية	التجريبية	١٥	١٧.٧٣	١.٢٢	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٧٨٣	٠.٠١
	الضابطة	١٥	٨.٦٠	٠.٥٠	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٦٩.٤٠	٢.٧٩	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٧١٧	٠.٠١
	الضابطة	١٥	٣٤.٣٣	١.٣٤	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التفاعل الاجتماعي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الرابع.

التحقق من نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس للدراسة على أنه **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس التفاعل الاجتماعي لدى أفراد**

Doi:10.33850/ejev.2020.221094

المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي " ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (٢١) نتائج هذا الفرض.

جدول (٢١) اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
ضبط الذات أثناء مواقف التفاعل	١٥	القبلي	٦.٦٠	٠.٦٣	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٥١	٠.٠١
	١٥	البعدي	١٤.٠٠	١.١٩	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٥				
تأكيد الذات أثناء مواقف التفاعل	١٥	القبلي	٧.٩٣	٠.٧٩	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٥٠	٠.٠١
	١٥	البعدي	١٥.٨٠	١.٦٥	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٥				
التفاعل مع الأقران	١٥	القبلي	١١.٢٠	٠.٨٦	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٥٥	٠.٠١
	١٥	البعدي	٢١.٨٦	١.١٨	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٥				
التفاعل الصفي/ المشاركة الصفية	١٥	القبلي	٨.٤٠	٠.٦٣	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٣٩	٠.٠١
	١٥	البعدي	١٧.٧٣	١.٢٢	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٥				
الدرجة الكلية	١٥	القبلي	٣٤.١٣	١.١٨	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤١٧	٠.٠١
	١٥	البعدي	٦٩.٤٠	٢.٧٩	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٥				

يتضح من الجدول (٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدي فى التفاعل الاجتماعي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الخامس.

التحقق من نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه **" لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مقياس التفاعل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية "** ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (٢٢) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٢٢) اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
ضبط الذات أثناء مواقف التفاعل	١٥	البعدي	١٤.٠٠	١.١٩	الرتب السالبة	٧	٧.٥٠	٥٢.٥٠	٠.٤٧١	غير دالة
	١٥	التتبعي	١٤.١٣	١.١٢	الرتب الموجبة	٨	٨.٤٤	٦٧.٥٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٥				
تأكيد الذات أثناء مواقف التفاعل	١٥	البعدي	١٥.٨٠	١.٦٥	الرتب السالبة	٧	٧.٠٠	٤٩.٠٠	٠.٢٤٣	غير دالة
	١٥	التتبعي	١٥.٨٦	١.٨٠	الرتب الموجبة	٧	٨.٠٠	٥٦.٠٠		
					التساوى	١				
					الإجمالي	١٥				
التفاعل مع الأقران	١٥	البعدي	٢١.٨٦	١.١٨	الرتب السالبة	٧	٧.٥٠	٥٢.٥٠	٠.٤٧١	غير دالة
	١٥	التتبعي	٢٢.٠٠	١.٢٥	الرتب الموجبة	٨	٨.٤٤	٦٧.٥٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٥				
التفاعل الصفي/ المشاركة الصفية	١٥	البعدي	١٧.٧٣	١.٢٢	الرتب السالبة	٧	٧.٠٠	٤٩.٠٠	٠.٢٤٣	غير دالة
	١٥	التتبعي	١٧.٨٠	١.٠٨	الرتب الموجبة	٧	٨.٠٠	٥٦.٠٠		
					التساوى	١				
					الإجمالي	١٥				
الدرجة الكلية	١٥	البعدي	٦٩.٤٠	٢.٧٩	الرتب السالبة	٧	٧.٠٠	٤٩.٠٠	٠.٦٥٥	غير دالة
	١٥	التتبعي	٦٩.٨٠	٣.٣٨	الرتب الموجبة	٨	٨.٨٨	٧١.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٥				

يتضح من الجدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض السادس.

مناقشة نتائج الدراسة

أشارت نتائج الدراسة الحالية على أن البرنامج القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) له أثر واضح فى تنمية التواصل اللغوي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم فى المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحا في نتائج الفرض الأول والرابع حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في الفرض الثاني والخامس حيث كان هناك فرق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك

وضحت فاعلية البرنامج القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) من الفرض الثالث والسادس حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي، ويفسر الباحث تنمية تنمية التواصل اللغوي وتحسين التفاعل الاجتماعي عند المجموعة التجريبية، أن البرنامج التدريبي القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) المستخدم بنى على اشراك أفراد العينة من صعوبات التعلم في أنشطه فنيه، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واستمرار فاعليته إلى ما بعد انتهاء فترة المتابعة وبهذا فأنة ما توصلت إلية الدراسة الحالية يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت على تنمية التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي كدراسة McGhee (2011)، دراسة Bishara & Kaplan (2016)، دراسة Abdoola et al. (2017)، دراسة Cardillo et al. (2018)، وكذلك الدراسات التي تناولت التفاعل الاجتماعي كدراسة Shany et al. (2012)، دراسة Schmidt et al. (2014).

وتظهر فعالية واهمية التدريب في تنمية التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي، وتم التركيز فى البرنامج التدريبي القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) على الأهداف التى صاغها الباحث فى الجلسات التدريبية، والمرتبطة بشكل مباشر بتنمية التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي، تشجيع الأطفال على تنمية التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي.

كما يعود نجاح البرنامج فى هذا الشأن على اعتماد أساليب ارتفاع مستوى التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك نظراً لاعتماد البرنامج على فنيات متعددة لارتفاع مستوى التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي كالنمذجة، والتعليمات، والحث، والتلقين، كما أن هذه الفنيات تتيح للطفل أن يفعل بعض السلوكيات المرغوب فيها من خلال هذه الفنيات بالإضافة إلى فنية لعب الدور.

كما يلاحظ أن الطفل فى هذه العمر من (٤-٦) سنوات وهو عمر العينة الحالية لديه ميل إلى التعلم والتجاوب مع من حوله من الآخرين والتعبير عن نفسه بشتى الطرق والتجاوب مع الآخرين، ويتعلم كيفية أداء بعض الجمل وتقطيعها وتقسيم الكلمات إلى أصوات مع مساعدة الباحث له، فيشعر دائماً بعدم الثقة تجاه معرفته للأصوات المختلفة ويحتاج إلى من يقدم له المساعدة، وأحيانا يتعمق لدية الشعور بالعجز وعدم القدرة على التعرف على الأصوات.

وبذلك فإن التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي المقدمة له من خلال البرنامج التدريبى القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) ومساعدة الباحث له تتيح الفرصة له أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة فى

الـذات وسـط بيئـة مشـجعة وودودة وهـى جلسـة التـدريب لأجـل رفـع مسـتوى معالجـة المعلومات، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من زملاءه العاديين.

ولذلك يجب مساعد الطفل ذوي صعوبات التعلم على ملاحظة أخطاءة والتعرف عليها وسؤال القرين عنها فاللغة والقراءة تكتسب من خلال المحيط الطبيعي للأطفال بسهولة ويسر.

كما يمكن التأكد على صحة هذه النتائج بالنظر إلى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث معامل الذكاء على مقياس سيتانفورد بينية إلى جانب معالجة المعلومات والطلاقة اللفظية موضع الدراسة الحالية فإنهم متساويين فى كل من الذكاء والتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي وهذا يدل على أن التقدم الذى تم من خلال جلسات البرنامج التدريبى القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) للأطفال ذوي صعوبات التعلم فى المجموعة التجريبية، وما تضمنه من مهارات ومواقف توجيهية وإرشادية حيث ارتفعت متوسطات المجموعة التجريبية على مقياسي التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق ويؤكد فاعلية البرنامج القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) لهؤلاء الأطفال.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث بعض التوصيات التالية:

١) الاستفادة التربوية من نتائج الدراسة الحالية فى تحسين التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي من خلال البرنامج القائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) بينهم ومن الآخرين فى المواقف المختلفة.
٢) الاهتمام بسيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٣) إظهار جوانب القوة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتنميتها حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم.

بحوث مقترحة

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

١) فاعلية برنامج قائم على على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) لتنمية معالجة المعلومات وأثره في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٢) فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التواصل اللغوي وأثره في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٣) فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذاكرة العاملة لتنمية التواصل اللغوي وأثره في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٤) فاعلية برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس (V.A.K.T) لتنمية اللغة البراجماتية وأثره في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولا: المراجع العربية

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

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

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

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

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

محمود السعيد بدوي وأحمد سعيد الأحول (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي قائم على مواقف التواصل الاجتماعي في الإنتاج اللغوي ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧٠*، ٣٦٧-٣٣٩.

ثانيا: المراجع الأجنبية

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

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

Anme, T., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Watanabe, T., & Hoshino, T. (2013). Validity and reliability of the Social Skill

Scale (SSS) as an index of social competence for preschool children. *Journal of Health Science*, *3*(1), 5-11.

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

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

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

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

Cancer, A., Bonacina, S., Antonietti, A., Salandi, A., Molteni, M., & Lorusso, M. L. (2020). The effectiveness of interventions for developmental dyslexia: Rhythmic reading training compared with hemisphere-specific stimulation and action video games. *Frontiers in Psychology*, *11*.

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

Department of Education Office for Exceptional Children. (2012). *Whose IDEA is this? A Parent's Guide to the Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 IDEA*. United State: Ohio Department of Education.

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

Epps, S. R., Park, S. E., Huston, A. C., & Ripke, M. (2003). Psychometric analyses of the Positive Behavior Scale in the new hope project and the Panel Study of Income Dynamics. *Washington, DC*, *3*, 12-13.

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

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

Galway, T. M. & Metsala, J. L. (2011). Social Cognition and Its Relation to Psychosocial Adjustment in Children With Nonverbal Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, *44*(1), 33–49.

García-Redondo, P., García, T., Areces, D., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2019). Serious games and their effect improving attention in students with learning disabilities. *International journal of environmental research and public health*, *16*(14), 2480.

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

Heiman, T., Zinck, L. C., & Heath, N. L. (2008). Parents and youth with learning disabilities: Perceptions of relationships and

communication. *Journal of Learning Disabilities*, *41*(6), 524-534.

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

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

Majorano, M., Brondino, M., Morelli, M., & Maes, M. (2017). Quality of relationship with parents and emotional autonomy as predictors of self concept and loneliness in adolescents with learning disabilities: the moderating role of the relationship with teachers. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(3), 690-700.

Mamen, M. (2007). *Understanding Nonverbal Learning Disabilities A Common-Sense Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

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

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

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

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

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

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

Shany, M., Wiener, J., & Assido, M. (2012). Friendship predictors of global self-worth and domain-specific self-concepts in university students with and without learning disability. *Journal of learning disabilities*, *46*(5), 444-452.

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

Wang, L. C. (2020). The Relationships Among Temporal Processing, Rapid Naming, and Oral Reading Fluency in Chinese Children With and Without Dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, *43*(3), 167-178.

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

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

Doi:10.33850/ejev.2020.221094