الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

فاعلية برنامج تدخل مبكر مستند على مقياس (The ABLLS-R) في تحسين مستوى اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس

إعداد

نورا يعقوب قاسم الحاج عثمان

إشراف

د. فخري دويكات

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في تخصص فلسفة التربية الخاصة

حزيران/ 2024

©الجامعة العربية الأمريكية – 2024. جميع حقوق الطبع محفوظة.

إجازة الأطروحة

فاعلية برنامج تدخل مبكر مستند على مقياس (The ABLLS-R) في تحسين مستوى اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس

إعداد

نورا يعقوب قاسم الحاج عثمان

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 29/6/2024 وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
1. د. فخري دويكات	مشرفاً ورئيساً	.....
2. أ. د. محمود سمير عبيد	ممتحناً داخلياً	.....
3. أ. د. مصطفى القمش	ممتحناً خارجياً	.....
4. أ.د. هيام التاج	ممتحناً خارجياً	.....

الإقرار

أنا الموقعة أدناه نورا يعقوب قاسم الحاج عثمان مقدمة الأطروحة التي تحمل العنوان: فاعلية برنامج تدخل مبكر مستند على مقياس (The ABLLS-R) في تحسين مستوى اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس. أقر أنها قدمت للجامعة العربية الأمريكية لنيل درجة الدكتوراه وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة ككل أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

اسم الطالبة	نورا يعقوب قاسم الحاج عثمان
الرقم الجامعي	202012770
التوقيع	
التاريخ	2024/12/19

الإهداء

إلى من أضاءوا دربي ونوروا عتمة البحث:

إلى والديّ الحبيبين: أهدي ثمرة جهدي هذا، التي نضجت بفضل دعواتكم الصادقة ودعمكم اللامحدود. فأنتم من غرس فيّ حب العلم والمعرفة، وشجّعتموني على السعي وراء أحلامي.

إلى زوجيّ الحبيب(إسماعيل): أهدي هذا الإنجاز الذي لم يكن ليتحقق دون صبرك وتفهمك ومساندتك الدائمة. فكنت السند ونعم العون في أصعب الأوقات، ومصدر إلهامٍ لي في كل خطوةٍ على طريق النجاح.

إلى أبنائي الأعزاء (نادية وصبحي وسيليا): أهدي ثمرة تعبي هذه، لأكون لكم قدوةً في المثابرة والسعي الدؤوب نحو تحقيق الأهداف. فأنتم أمل المستقبل وسر سعادتي.

إلى وطني الحبيب فلسطين: اهدي ثمرة تعبي هذه، لأرض الجمال والعزة، لأرض الإلهام والتحدي. أنتِ المصدر المستمر لقوتي وعزيمتي، ومن خلال هذا البحث، أسعى جاهدة لخدمتك وتقديم المساهمة البسيطة لرقيك وتطورك.

إلى كل من ساهم وساعد ودعم: أهدي ثمرة تعبي هذه، لكل من مدّ لي يد العون شجّعني وساندني خلال رحلتي العلمية. فأنتم شركاء في هذا الإنجاز وفضلكم لا يُنسى.

وأخيرًا، أهدي أطروحة الدكتوراة هذه إلى نفسي، تعبيرًا عن فخري واعتزازي بإنجازي هذا، وإيمانًا بقدراتي وإمكاناتي التي لا حدود لها.

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله، الرب العظيم، وفي كل وقت وحين وإلى يوم الدين، وفي كل الأوقات والأحوال، سرًا وعلانية، في السراء والحزن، في العلم والجهل. نشكر الله على فضله ونعمه التي لا تعد ولا تحصى.

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الجامعة العربية الأمريكية – رام الله، برئيسها وعمادة الدراسات العليا، وإلى جميع المشرفين الأكاديميين الذين شاركوا في رحلتي الأكاديمية. وأعرب عن عظيم الامتنان للدكتور فخري دويكات، الذي شرفني بإشرافه على هذه الرسالة، وأسهم بعلمه وحرصه الشديدين على تطويرها وإخراجها بأفضل صورة ممكنة.

ولا يمكنني أن أنسى الأشخاص الذين كان لهم الدور الكبير في دعمي ومساندتي حتى وصلت إلى هذه اللحظة. فلهم مني خالص الشكر والتقدير، وأسأل الله أن يجزيهم خير الجزاء على ما قدموه من دعم ومساندة.

ملخص الرسالة

هدفت الدراسة الى الكشف عن فاعلية برنامج تدخل مبكر مستند على مقياس (The ABLLS-R) في تحسين مستوى اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس. اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي تصميم شبه تجريبي، وقامت بتطوير برنامج تدريبي يستند على مقياس الايبلز وتم التحقق من صدقه وثباته. تكونت عينة الدراسة من (60) طفلا (30 مجموعة تجريبية، 30 مجموعة ضابطة) من أطفال روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، وتراوحت أعمارهم بين (4-6) سنوات جميعهم يعانون من تأخر لغوي. اشتملت أداة الدراسة على مقياس المهارات الاكاديمية الايبلز (The ABLLS-R) من إعداد بارتينجتون (Partington, 2006) (ترجمة الباحثة)، وبرنامج تدخل مبكر مستند على مقياس الايبلز (من اعداد الباحثة).

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ظاهرية بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس (The ABLLS-R)، وأيضا وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على المقياس. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والمتابعة على مقياس (The ABLLS-R) بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج التدخلي. وعلى ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة تبني برامج تدخل مبكر مبنية على مقاييس تقييمية مثل (The ABLLS-R) في المدارس والمؤسسات التعليمية للأطفال

المتأخرين لغوياً، مع توفير التدريب والدعم اللازم للمعلمين والمختصين لضمان تنفيذ هذه البرامج بشكل فعّال.

الكلمات المفتاحية: التدخل المبكر – الأطفال المتأخرين لغويا– مقياس (The ABLLS–R) – روضات التربية الخاصة

فهرس المحتويات

إجازة الأطروحة .....أ

الإقرار .....ب

الإهداء.....ت

الشكر والتقدير .....ث

ملخص الرسالة..... ج

فهرس المحتويات..... خ

فهرس الجداول .....س

فهرس الملحقات.....ص

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....1

المقدمة:.....2

مشكلة الدراسة:.....7

فرضيات الدراسة:.....8

اهداف الدراسة.....9

أهمية الدراسة..... 10

حدود الدراسة:..... 11

مصطلحات الدراسة:..... 11

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة..... 14

2.1.1 مفهوم التدخل المبكر 15

2.1.2 أعلى النموذج أهمية ومبررات التدخل المبكر:..... 16

2.1.3 مجالات التدخل المبكر 23

2.1.4 إجراءات التدخل المبكر..... 24

2.1.5 الفئات المستهدفة في برامج التدخل المبكر:..... 26

2.1.6 التدخل المبكر للأطفال المتأخرين لغوياً:..... 27

2.1.7 أهداف برنامج التدخل المبكر للأطفال المتأخرين لغويا: 29

2.1.8 استراتيجيات التعلم المبكر للأطفال المتأخرين لغويا..... 30

2.2 التأخر اللغوي: 31

2.2.2 نسبة الانتشار:..... 34

2.2.3 أسباب التأخر اللغوي:..... 36

2.2.4 أعلى النموذج 37

أنواع التأخر اللغوي:..... 37

2.2.4.1 التأخر اللغوي البسيط: 37

2.2.4.2 التأخر اللغوي المتوسط:..... 38

2.2.4.3 أعلى النموذج..... 38

2.2.5 خصائص الأطفال المتأخرين لغويا:..... 39

2.2.6 اهم محاور تنمية اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويا واعدادهم لمرحلة المدرسة: 41
2.2.7 برامج لعلاج التاخر اللغوي: 45
2.2.7.1 برنامج هانن (HANEN PROGRAM):..... 45
2.2.7.2 برنامج PECS (EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM-PECS PICTURE) 46
2.2.7.3 برنامج ABA (تحليل السلوك التطبيقي):..... 46
2.2.7.4 برنامج SOCIAL THINKING..... 47
2.2.7.5 برنامج FAST FORWORD: 47
2.2.7.8 برنامج SPEECH AND LANGUAGE THERAPY APPS: 48
2.2.8 برنامج التدخل المبكر لتقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية " ASSESSMENT OF BASIC LANGUAGE AND LEARNING SKILLS-REVISED (THE ABLLS-R) 48
2.2.8.1 خصائص مميزة لبرنامج لتقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية (THE ABLLS-R) 55
2.2.8.2 مكونات برنامج لتقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية (THE ABLLS-R)... 57
2.2.8.2 فاعلية برنامج تدخل مبكر مستند إلى نظرية التعلم السلوكي التطبيقي لعلاج الأطفال المضطربين لغوياَ..... 61
2.2.8.3 المهارات المستخدمة في البرنامج: 71
2.3 روضات التربية الخاصة..... 76

2.3.1 مفهوم روضات التربية الخاصة..... 77

2.3.2 اهداف روضات التربية الخاصة:..... 78

2.3.3 أهمية الروضات الخاصة..... 79

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 93

1.3 منهجية الدراسة..... 93

2.3 العينة (المشاركين)..... 94

1.2.3 عينة الدراسة الاستطلاعية..... 94

2.2.3 عينة..... 94

3.3 أدوات الدراسة 95

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس(THE ABLLS-R) 96

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها..... 103

1.4.3 متغيرات الدراسة..... 103

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة..... 104

6.3 المعالجات الإحصائية..... 104

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة..... 107

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية..... 109

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:..... 114

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:.....116

الفصل الخامس: النتائج والتوصيات.....118

التوصيات.....127

قائمة المصادر والمراجع.....128

الملاحق 151

ABSTRACT.....222

فهرس الجداول

جدول (1.3): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية وفقاً إلى متغير المجموعة (الفئة العليا، والفئة الدنيا) لدى أفراد العينة الاستطلاعية..... 97

جدول (2.3): قيم معامل ثبات مقياس (THE ABLLS-R) بطريقة ثبات الإعادة..... 98

جدول (3.3): محتويات برنامج التدخل المبكر.....101

جدول (4.3): تصميم الدراسة.....103

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس (THE ABLLS-R) في القياس القبلي 108

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس (THE ABLLS-R) في القياس البعدي.....109

جدول (3.4): تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس (THE ABLLS-R) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم.....110

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس (THE ABLLS-R) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها 111

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد (THE ABLLS-R) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس وفقاً للمجموعة.....112

جدول (6.4): تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس (THE ABLLS-R) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم.....113

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد (THE ABLLS-R) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس وفقاً للمجموعة 114

جدول (8.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروقات بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس (THE ABLLS-R) لدى أفراد المجموعة التجريبية 115

جدول (9.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والمتابعة لمقياس (THE ABLLS-R) لدى أفراد المجموعة التجريبية 116

فهرس الملحقات

ملحق (أ): المقياس مترجم.....152

ملحق (ب): البرنامج التدريبي.....169

ملحق (ت): أسماء المحكمين.....213

ملحق (ث): نموذج لتقييم طالب 214

ملحق(ج): كتاب تسهيل مهمة.....215

ملحق(ح): نموذج خطة تربوية فردية لاحد افراد العينة 216

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة:

تعتبر اللغة أهم وسيلة اتصال بين الأشخاص، فهي أساس مهم للحياة الاجتماعية وهي طريقة للتعبير عن المشاعر والرغبات والانفعالات والتعبير عن الأفكار، فهي ليست مجرد أصوات تخرج من افواهنا وانما هي كلمات ذات معنى تدل على اشخاص واشياء ومواضيع مختلفة.

فاللغة وسيلة للتواصل بين الناس، ونقل الأفكار والآراء والمشاعر، سواء أكانت لغة استقبالية، أم لغة تعبيرية من خلال الحديث، أو الإيحاء، أو القراءة، أو الكتابة (البلاوي، 2005)، فاللغة تتطور من مرحلة إلى أخرى، ويشمل تطورها جميع المفردات التي يملكها الفرد عبر مراحل النمو المختلفة (أبو شعبان، 2010). وقد يعاني بعض الأطفال من تأخر النمو اللغوي، ما قد يؤثر بصورة سلبية في جوانب النمو المختلفة لديهم السلوكية، والمعرفية، والانفعالية واللغوية والنفسية، والاجتماعية، والأكاديمية الشخص (التهامي، 2009).

يعد تأخر اللغة مصدر قلق كبير لأولئك الذين يشاركون في تنمية الطفل وله آثار بعيدة المدى على الطفل والوالدين ومقدم الرعاية. تشير الدراسات إلى أن تأخر اللغة قد يكون له آثار سلبية على التحصيل الدراسي ويرتبط بالمشكلات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية. قد يواجه الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي صعوبات طويلة الأمد تستمر حتى مرحلة المراهقة وما بعدها. تشير التقديرات إلى أن حوالي 30–60% من هؤلاء الأطفال يعانون من مشاكل مستمرة في القراءة والتهجئة. لذلك، فإن تأخر اللغة لديه القدرة على التأثير بشكل كبير على الفرد، الأسرة،

والمجتمع على المدى القصير والطويل (غنايم، 2016؛Frankel,2019 ؛ Law, Garrett, & Nye,2010)

ويواجه الأطفال المتأخرون لغوياً صعوبة في نقل المعارف واستيعاب المضمون اللغوي، كما نجدهم يعانون صعوبات في الفهم والاستماع في الفصول الدراسية أو خارجها، تُؤثر سلبياً في كفاءة التواصل لديهم، وتنتابهم مشاعر الخوف من الفشل الدراسي، ويفضلون الانسحاب، والعزلة الاجتماعية؛ وعامةً نجد أن تأخر النمو اللغوي لدى الأطفال يهدد النمو الطبيعي لديهم في مرحلة ما قبل المدرسة. وقد يكون ذلك بسبب التأخر في عملية التشخيص والتدخل، ووجود مدة زمنية طويلة تفصل بينهما (Verhoeven & Balkom.2004)

ومن أهم الأعراض الشائعة أو المؤشرات التي تدل على تأخر النمو اللغوي لدى الأطفال تعذر الكلام بلغة مألوفة ومفهومة، وإحداث أصوات عديمة الدلالة، وتأخر بدء الكلام، وضآلة المفردات أو ضعف الحصيلة اللغوية، والتعبير بكلمات غير واضحة، والاكتفاء بالإجابة (بنعم) أو (لا)، والصمت أو التوقف في (الحديث). (حشاني، 2021)، وبشكل عام نرى ان التأخر اللغوي يؤثر سلبا على نمو الطفل في فترة ما قبل المدرسة، ومن الممكن ان يكون بسبب التأخر في عملية التشخيص وعدم التدخل المبكر الذي من شانه ان يزيد من الفجوة لديه (خليل،2021).

وتشير دراسة (Justic,Bowles,Turnbull,Skibbe,2009) الى أن العمر يلعب دوراً كبيراً في حل مشاكل التأخر اللغوي عند الأطفال وكلما كان علاج الأطفال المتأخرين لغويا في مرحلة الروضة مبكراً كان استعدادهم للمدرسة جيدا وكلما تأخر علاجهم والتدخل المبكر لديهم قلت نسبة النجاح مما قد يظهر لديهم مشكلات اكاديمية وصعوبات تعلم خاصة في القراءة في مرحلة المدرسة.

وتعتبر مرحلة الروضة هي أسرع مراحل تطور اللغة، من حيث الإنجاز والتعبير والفهم، حيث تميل لغة الطفل إلى الفهم والوضوح والدقة، ومع تحسن النطق يختفي الكلام الغامض، والقدرة على فهم الكلمات. إضافة الى ذلك مرحلة الروضة هي من أهم مراحل النمو لدى الطفل، حيث تتشكل فيها شخصيته، وتظهر خصائصها في جميع مراحل حياته. وبالتالي، فإن هذه المرحلة هي فترة من الاحتمالات اللانهائية وإذا تم دعم الطفل منذ الطفولة فان نموه وتطوره يتخذ الطريق الإيجابي وإذا تم اهماله وعدم الاهتمام به فقد يؤدي ذلك الى الطريق السلبي، كذلك هي فترة حاسمة ينطلق فيها الطفل في مسار تعليمي جيد ويسعى إلى طريقه نحو العالم الخارجي (الهوارنه،2019).

ونتيجة لوعي العاملين في مجال التربية الخاصة لأهمية برامج التدخل المبكر زادت جهودهم في الكشف المبكر عن الاضطرابات والإعاقات، حيث وصف التدخل المبكر بأنه جملة من الخدمات التي تهدف إلى تطوير قدرات الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة صغار السن إلى أقصى درجة ممكنه (الهوارنة، 2019) وتسعى برامج التدخل المبكر إلى تقديم خدمات متنوعة كالخدمات الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية والعلاجية للأطفال دون السادسة والذين يعانون من حاجة خاصة، أو تأخر نمائي، أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة، إضافة إلى توفير البرامج التدريبية والإرشادية لأسر هؤلاء الأطفال (الخطيب و الحديدي ،2011). وتشمل خدمات التدخل المبكر الأطفال منذ الولادة وحتى سن ما قبل المدرسة، حيث تركز هذه البرامج على تطوير مهارات أولياء الأمور وقدراتهم على مساعدة أطفالهم في النمو والتعلم (الصبحي ،2013) وترتكز أهمية هذه البرامج برامج التدخل المبكر على الوقاية من التأخر النمائي والحد من الإعاقات الأخرى المصاحبة، والكشف المبكر عن حالات الإعاقة والتأخر، وتوفير الخبرات التعليمية وتقديم الخدمات العلاجية الداعمة، كالعلاج الطبيعي. مثلاً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مرزا،2013).

فتوفر برامج التدخل المبكر الغنية بالمثيرات في السنوات الأولى من حياة الطفل يساعد في إكساب الطفل المفاهيم والمهارات الضرورية، سواء أكانت لغوية، أم معرفية، أم اجتماعية، أم أكاديمية، وذلك حسب حاجة كل طفل. كما أن استخدام البرامج التربوية أو العلاجية في المراحل المبكرة يؤدي إلى نتائج أفضل في حالات تأخر النمو اللغوي (العجمي، 2011)

أهمية التدخل المبكر تظهر في تحسين النمو اللغوي للأطفال المتأخرين لغوياً ضرورة تحسين قدرتهم على نطق الكلمات والجمل وتعزيز تطور لغتهم. بينما قد يلاحظ تحسنًا في بعض الأطفال تلقائيًا، إلا أن نسبة كبيرة منهم قد تستمر في مواجهة تأخر النمو اللغوي مع تقدمهم في العمر، مما يؤثر سلبًا على حياتهم. من هنا، يعتبر التدخل المبكر أساسيًا لتحسين نمو اللغة لديهم.

فتقديم الدعم اللغوي في مرحلة الروضة له تأثير إيجابي على جوانب نمو الطفل المختلفة، بما في ذلك التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، إضافة إلى ذلك، يقلل التدخل المبكر من خطر التعرض للمشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية في مراحل العمر اللاحقة، إن هذا التفاعل المترابط يؤدي إلى إعطاء الأطفال فرصة أفضل لتحقيق إمكاناتهم اللغوية والاجتماعية بشكل كامل". (الشخص،2006)

البرامج العلاجية التي تهدف إلى تحسين النمو اللغوي لدى الأطفال المتأخرين لغوياً تشمل مجموعة متنوعة من الجوانب المهمة، مثل تنمية مهارات السرد والتعبير، وتوسيع المفردات، وتعلم القواعد النحوية، إلى جانب تحسين الوعي الصوتي والرصد والفهم. وتلك البرامج تساهم أيضاً في تخفيف المشكلات السلوكية والاجتماعية، وتعزيز مهارات ما قبل القراءة والكتابة، وبناء التوافق الاجتماعي، نظراً للعلاقة العكسية بين مهارات اللغة والمشكلات السلوكية. (الشخص، والسيد ورضا وابوقورة، ،2018).

من اجل مساعدة هؤلاء الأطفال المتأخرين لغوياً ومحاولة سد الفجوات بينهم وبين اقرانهم العاديين وجدت روضات التربية الخاصة، وهي روضات عادية يتواجد فيها أطفال لديهم صعوبات من فئات التربية الخاصة يتم تدريبهم واحتواؤهم واعطاؤهم الاحتياجات اللازمة من قبل طاقم مختص، للتقدم بهم نحو مستقبل أفضل واعطائهم أيضا فرصة الاندماج بفصول التربية العادية. كذلك هي مؤسسة تربوية تتبع التربية الخاصة وتنظيمها لا يختلف عن رياض الأطفال العادية هي نوع من التدخل المبكر للأطفال من فئة التربية الخاصة، تهدف الى معالجة مشاكل هؤلاء الأطفال وتقويتهم واعطائهم حقهم في برامج علاجية تربوية تعليمية تساعدهم على النمو العقلي والجسمي السليم وتنمي لديهم مهارات تطورية(ليفيشن،2001).

تحاول هذه الدراسة القاء الضوء على إحدى أدوات تقييم وبرامج التدخل المبكر وهو مقياس تقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية (The Assessment Of Basic Language and Learning Skills: The ABLLS-R,2010) الذي يعتبر من أهم المناهج التدريبية المهمة في مجال تأهيل الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية، حيث يعمل هذا المقياس على قياس وتطوير مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي عند أطفال التوحد بشكل خاص، والأطفال الذين يعانون من الاضطرابات النمائية الأخرى بشكل عام، إضافة إلى ذلك، تتضمن البرامج العلاجية لتحسين النمو اللغوي للأطفال المتأخرين لغويًا مجموعة واسعة من المهام الأساسية لضمان تحقيقهم لأقصى إمكانياتهم. وتشمل هذه المهام أربعة مجالات رئيسة: المهارات الأساسية للتعلم، والعناية الذاتية، والمهارات الأكاديمية، والمهارات الحركية. هذه المجالات تضمن تحقيق التطور في أداء الأطفال والوصول بهم إلى قدراتهم الكاملة، وتعزز استقلاليتهم ودمجهم في الحياة الاجتماعية. (فهمي،2022).

مشكلة الدراسة:

يُعتبر التأخر اللغوي أحد أكثر المشكلات شيوعاً بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وخاصةً في الروضات، حيث يُواجه الأطفال المتأخرون لغوياً تحديات كبيرة في التواصل والتفاعل مع محيطهم. وهذا التأخر لا يؤثر فقط على مهاراتهم اللغوية، بل يمتد تأثيره ليشمل جوانب أخرى مثل النمو الاجتماعي، الانفعالي، الأكاديمي، والمعرفي. تشير العديد من الدراسات (Naude et al, 2003؛ Huaguing and Kaiser, 2004 ؛ Ward, 1999) إلى أن الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي يواجهون صعوبات في الاستعداد المدرسي، وتعلم القراءة، ويظهر لديهم مشكلات سلوكية وقصور في المهارات الاجتماعية.

يُعد التدخل المبكر ضرورياً لمنع تفاقم هذه المشكلات، حيث يُمكن أن يؤدي إلى تحسين مهارات اللغة والتعلم لدى الأطفال المتأخرين لغوياً قبل أن تصبح هذه الصعوبات مزمنة ويصعب علاجها .(Kirket al, 1993) وقد أكدت الدراسات(Topbas et al., 2003 ؛ Ruby et al., 2020)على فعالية التدخل المبكر في علاج اضطرابات اللغة، خاصة إذا تم تقديمه في مرحلة مبكرة من عمر الطفل.

في ظل هذا الواقع، ومع الازدياد الملحوظ في عدد الأطفال المتأخرين لغوياً وغياب برامج تقييم واضحة ومحددة، تزداد الحاجة إلى التدخل المبكر المستند إلى برامج متكاملة لتقييم وتشخيص هؤلاء الأطفال بشكل علمي دقيق. ومن هنا، ظهرت أهمية برنامج تقييم مهارات اللغة والتعلم الأساسية (The ABLLS-R) الذي يُعتبر أداة متكاملة للتدخل المبكر، خاصةً في حالات اضطرابات النمو مثل التوحد والتأخر اللغوي.

لذلك، تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: "ما مدى فاعلية برنامج تدخل مبكر مستند على مقياس (The ABLLS-R) في تحسين مستوى اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس؟"

وينبثق عن ذلك الأسئلة الفرعية الاتية:

1. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس (The ABLLS-R) بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر؟
2. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس (The ABLLS-R) تعزى لبرنامج التدخل المبكر؟
3. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي على مقياس (The ABLLS-R) بعد مرور شهر؟

فرضيات الدراسة:

اشتقت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية عن أسئلة الدراسة وذلك كما يلي:

1. لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس (The ABLLS-R) بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر؟

2. لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس (The ABLLS-R) تعزى لبرنامج التدخل المبكر؟
3. لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي على مقياس (The ABLLS-R) بعد مرور شهر؟

اهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الرئيسية في:

تقييم فاعلية برنامج تدخل مبكر مستند على مقياس (The ABLLS-R) في تحسين مستوى اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس.

الأهداف الفرعية:

1. التأكد مما إذا كانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس ABLLS-R بعد تنفيذ برنامج التدخل المبكر.
2. دراسة تأثير برنامج التدخل المبكر على تقدم الأطفال من خلال مقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي على مقياس ABLLS-R.
3. تقييم مدى تأثير برنامج التدخل المبكر على تطور الأطفال بعد مرور شهر على القياس البعدي.

4. تقديم دليل علمي موثوق حول فعالية برنامج التدخل المبكر المبني على مقياس (The ABLLS-R) في تحسين مستوى اللغة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي في روضات التربية الخاصة بمدينة القدس.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تقديم إطار نظري لبرنامج التدخل المبكر المبني على مقياس ABLLS-R لعلاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة بمدينة القدس يُعد إسهاماً مهماً في إثراء المكتبة العربية والفلسطينية بالبحوث في هذا المجال. هذه الدراسة تسهم في تطوير المعرفة وتعزيز التقدم في علاج وتعليم الأطفال المتأخرين لغوياً، مما يعزز من دور المكتبة العربية والفلسطينية كمصدر أساسي للمعرفة والبحث العلمي في هذا التخصص.

الأهمية التطبيقية

يُعد تطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى مقياس ABLLS-R في روضات التربية.

بالقدس خطوة فعّالة لتحسين المهارات الأكاديمية للأطفال المتأخرين لغوياً. يشمل ذلك تدريب المعلمين والمختصين لضمان تنفيذ البرنامج بكفاءة، مما يعزز قدرات الأطفال في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية كما أن سهولة تطبيق البرنامج في البيئات التعليمية المختلفة تسهم في تعزيز التدخل المبكر، ما يرفع من فرص نجاح الأطفال أكاديمياً واجتماعياً. وتأتي هذه الدراسة لسد الفجوة في الأبحاث السابقة التي لم تركز بشكل كافٍ على فعالية هذا البرنامج في معالجة التأخر اللغوي لدى الأطفال.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الاطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في القدس.

الحدود الزمنية: عام دراسي /2024-2023 (الفصل الأول)

الحدود المكانية: روضات التربية الخاصة بالقدس

مصطلحات الدراسة:

فاعلية: تشير إلى قدرة البرنامج على تحقيق النتائج المرغوبة أو التحسن الملحوظ في المهارات أو النتائج المستهدفة.

الأطفال المتأخرين لغويا: هم الأطفال الذين يتأخرون في اكتساب اللغة ومهاراتها المختلفة عن اقرانهم العاديين المماثلين لهم في العمر الزمني. (خليل،2021)

اجرائيا: الأطفال التي تتراوح أعمارهم من (4-6) سنوات والمشخصين بتأخر لغوي ويتعلمون في روضات التربية الخاصة. إذا هم الأطفال الذين يظهرون تأخرًا في اكتساب مهارات اللغة والاتصال مقارنة بأقرانهم في نفس الفئة العمرية. يتم ذلك من خلال عمليات تقييم وملاحظة مستمرة ومتعددة الجوانب لقدرات الطفل على التعبير اللفظي والغير لفظي، بالإضافة إلى فهمه للغة واستجابته للتوجيهات اللغوية. تعتمد عملية التحديد الإجرائية على إجراءات موثوقة وموضوعية لتحديد احتياجات الطفل وتوجيه الدعم والتدخل المناسب لتعزيز تطوره اللغوي والاتصالي.

روضات التربية الخاصة: مكان تعليمي للتربية الخاصة مواصفاته مثل اي روضة عادية لكنه يتميز بانه يحوي أطفال غير عاديين من لديهم إعاقة او عدة اعاقات، تتميز الروضة بالخدمة التربوية التطورية من قبل الطاقم التعليمي والخدمة العلاجية من طاقم المعالجين. (ليفشن، 2001)

اجرائيا: هي مؤسسات تعليمية تُعنى بتقديم برامج تربوية وتأهيلية متخصصة للأطفال ذوي الإعاقة. وتستقبل هذه الروضات الأطفال من عمر 3–6 سنوات، وتهدف إلى دمجهم في المجتمع وتحقيق أقصى إمكاناتهم. ويتكون الطاقم التعليمي من معلمين ومعالجات متخصصين في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة.

برنامج تدخل مبكر: هو مجموعة من الخدمات الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية تقدم للأطفال دون السادسة الذين يعانون من إعاقة او تأخر نمائي او الذين لديهم قابلية للتأخر او الإعاقة. (خليل،2021)

اجرائيا: هو برنامج مكون من مجموعة من الأنشطة المخططة والمنظمة، وفقا لمقياس الايبلز (The ABLLS-R) التي تساعد في علاج الأطفال المتأخرين لغويا وتنمية المهارات اللغوية والتعليمية والاجتماعية والحركية لديهم.

مقياس :(The ABLLS-R) هو اختصار لـ "The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised"، وهو أداة تقييم تُستخدم لتحديد مهارات اللغة والتعلم الأساسية لدى الأطفال الصغار.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعرض هذا الفصل مجموعة من الموضوعات التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية، فيبدأ بعرض لمفهوم التدخل المبكر وينتقل بعد ذلك لتسليط الضوء على مفهوم التأخر اللغوي وبعدها عرض علاج التأخر اللغوي والتركيز على برنامج التدخل المبكر لتقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية " Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (The ABLLS-R) ومن ثم نتطرق الى موضوع روضات التربية الخاصة كما يتناول الجزء الأخير من هذا الفصل مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت بالبحث والدراسة.

تعتبر السنوات الأولى من حياة الطفل فترة حاسمة لتشكيل الدماغ وتطوير المهارات الأساسية. التدخل المبكر يمثل استثمارًا استراتيجيًا في مستقبل الأطفال، خاصةً أولئك الذين يعانون من تأخيرات في النمو أو إعاقات. من خلال توفير خدمات مبكرة ومكثفة، يمكننا مساعدة هؤلاء الأطفال على تحقيق أقصى إمكاناتهم وتعزيز جودة حياتهم وعائلاتهم.

في العقدين الأخيرين، شهدت العديد من الدول توسعًا سريعًا في خدمات التدخل المبكر للأطفال الصغار، وذلك بسبب الاهتمام المتزايد بهذا المجال والأبحاث التي أظهرت تأثير الطفولة المبكرة على تعلم ونمو الإنسان. ومع ذلك، لا تزال الخدمات الكافية غير متوفرة، مما يتطلب برامج مبتكرة ومتفردة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في هذه المرحلة. فميدان التدخل المبكر لا يمكن أن يكون مجرد امتدادًا لخدمات التعليم العادية أو تكرارًا للبرامج المعتادة في رياض الأطفال. (العدل، 2013).

2.1.1 مفهوم التدخل المبكر

التدخل المبكر هو مجموعة من الجهود المنظمة التي تهدف إلى دعم وتقديم الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم في مراحل مبكرة من الحياة. يتضمن التدخل المبكر تقديم خدمات متنوعة طبية واجتماعية وتربوية ونفسية للأطفال دون سن السادسة الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو حتى لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة. (الخطيب والحديدي، 2014) تشمل هذه الخدمات الدعم النفسي والاجتماعي للأسرة، والتوجيه والتعليم حول كيفية التعامل مع احتياجات الطفل، وتقديم الإرشاد والتوجيه للأهل لتطوير مهارات التعلم والتفاعل الاجتماعي للأطفال، وتوفير بيئات تعليمية مناسبة. يهدف التدخل المبكر إلى تعزيز النمو والتطور الصحيح للطفل ودعم أسرته في مواجهة التحديات التي قد تواجههم في الحياة اليومية. (الصعيدي، 2014)

كما يمكن تعريف التدخل المبكر هو عملية شاملة تستهدف دعم ومساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم في مراحل مبكرة من الحياة، وتشمل مجموعة متنوعة من الخدمات الطبية، والاجتماعية، والتربوية، والنفسية. يعتبر التدخل المبكر مهمًا جدًا لأنه يساهم في تحسين جودة حياة الأطفال وتعزيز تطورهم الصحي والعاطفي والاجتماعي. (Roberts, 2022)

يشمل التدخل المبكر مجموعة واسعة من الخدمات، بما في ذلك:

1. الخدمات الطبية: تشمل هذه الخدمات التقييم الطبي للأطفال لتحديد الاحتياجات الصحية الخاصة بهم، وتقديم العلاج الطبي المناسب لمشاكل صحية محددة، مثل العلاج الطبيعي والتخاطري للأطفال ذوي الإعاقة الحركية، والعلاج النفسي والدعم للأطفال الذين يعانون من مشاكل نفسية.

2. الخدمات الاجتماعية :تتضمن هذه الخدمات الدعم الاجتماعي للأسرة، والتوجيه حول كيفية التعامل مع احتياجات طفلهم، وتوفير الموارد والدعم المالي إذا كانت العائلة تواجه صعوبات مالية نتيجة للرعاية للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. الخدمات التربوية :تشمل هذه الخدمات تقديم الدعم التعليمي للأطفال، وتوفير بيئات تعليمية ملائمة تتيح لهم التطور والنمو، بالإضافة إلى توفير الدعم والتوجيه للأهل حول كيفية دعم تعلم أطفالهم في المنزل .(Warren et al 2011) .
4. الخدمات النفسية :تتمثل هذه الخدمات في تقديم الدعم النفسي والتوجيه للأطفال وأسرهم، وتقديم العلاج النفسي إذا لزم الأمر للتعامل مع الصعوبات العاطفية أو السلوكية (Kambouri ,2022|)

توفر هذه الخدمات الشاملة الدعم الضروري للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم في مراحل مبكرة من الحياة، مما يساعدهم على التكيف والتطور بشكل أفضل وتحقيق إمكاناتهم الكاملة. تعتمد فعالية التدخل المبكر على التعاون المشترك بين الأطباء، والمعالجين، والمرشدين، والمعلمين، وأولياء الأمور لضمان تقديم الرعاية الشاملة والمناسبة للأطفال في هذه المرحلة الحيوية من حياتهم.

2.1.2 أعلى النموذج أهمية ومبررات التدخل المبكر:

في ميدان التربية الخاصة هناك أهمية التدخل المبكر بشكل لا يُمكن إغفاله، حيث يسهم هذا التدخل في الوقاية من مشاكل النمو ويُقلل من تأثيرات الإعاقة على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. يتعقَّب الخبراء الارتباطات المتبادلة بين مظاهر النمو المختلفة، حيث يُدركون أن

دون التدخل المبكر، يُمكن أن يؤدي الضعف في مجال إلى آخر، وأن الإعاقة قد تنجم عنها إعاقات أخرى. (الزريقات، 2011)

من جهة أخرى، تظهر الأبحاث أن الخبرات الأولية في حياة الإنسان لها تأثيرات هائلة على نموه في جميع جوانبه. ففي مرحلة الروضة المبكرة، تحدث ما يُعرف بفترات النمو الحرجة، حيث يكون الطفل في ذروة استعداداته وقابليته للتغيير والنمو. لذا، يهدف التدخل المبكر إلى استثمار هذه الفترات الحرجة لتطوير قدرات الطفل العقلية واللغوية والاجتماعية بشكل أمثل. ويجدر بالذكر أن خدمات التدخل المبكر لا تقتصر فقط على الأطفال، بل تمتد أيضًا لتشمل الأسرة، حيث تُوجَّه الأسرة على كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتُعلِّمهم أنماطًا صحيحة ومفيدة للرعاية والتفاعل معهم. (تهامى، 2013)

وبما أن التدخل المبكر يعمل على تحسين الوضع الصحي والنمائي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه يساهم في خفض التكاليف المالية والاقتصادية للخدمات الطبية وغير الطبية في المستقبل، التي قد تحتاجها هذه الفئة من الأطفال.

ونظرًا لأهمية مرحلة ما قبل المدرسة في حياة الإنسان، فإن التدخل المبكر في هذه المرحلة يُعتبر ضروريًا بشكل كبير. فهو ليس فقط قادرًا على معالجة المشكلات المحتملة في تلك المرحلة، بل يساعد أيضًا على منع تفاقمها في المستقبل فمرحلة ما قبل المدرسة تعد فترة حاسمة في حياة الإنسان، حيث يشهد الطفل خلالها نموًا وتطورًا كبيرين في مختلف الجوانب البدنية والعقلية والاجتماعية. ولذلك، يُعتبر التدخل المبكر في هذه المرحلة أمرًا ضروريًا بشكل كبير. (فهمي، 2022).

فالتدخل المبكر ليس فقط يستهدف معالجة المشكلات المحتملة التي قد تظهر في هذه المرحلة، بل يسعى أيضًا إلى منع تفاقمها وتأثيراتها السلبية في المستقبل. فعندما يتم تشخيص ومعالجة المشكلات والتحديات التي يواجها الطفل في سن مبكرة، يتم تقليل احتمالية تأثيراتها السلبية على نموه وتطوره اللاحقين.

ويعتبر التدخل المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة فرصة للتدخل والتأثير على الأساليب الرعائية والتعليمية التي يتلقاها الطفل، بالإضافة إلى توجيه الأسرة وتوفير الدعم اللازم لهم لفهم ومواجهة احتياجات الطفل بشكل فعال. (معمري، 2021)

يساعد التدخل المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة على بناء أسس قوية لنمو الطفل وتطوره اللاحق، مما يؤدي إلى تحسين فرص نجاحه في المدرسة وفي حياته الشخصية والمهنية على المدى الطويل.

اذاَ التدخل المبكر يحمل أهمية كبيرة ومبررات عديدة تجعله ضروريًا في دعم وتحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. من بين هذه المبررات والأهمية: (إبراهيم، 2020)

1. تحقيق أقصى إمكانيات التطور: يساهم التدخل المبكر في توفير الدعم والخدمات اللازمة في مراحل حياة الطفل المبكرة، مما يساعده على تحقيق إمكانياته الكاملة وتطوير مهاراته الحياتية بشكل أفضل.
2. الوقاية من المشاكل اللاحقة: من خلال التدخل المبكر، يمكن تحديد المشاكل الصحية والتطويرية والاجتماعية للأطفال في وقت مبكر، مما يمكن من تفادي تفاقمها والحد من آثارها السلبية في المستقبل.

3. تقليل التكلفة الاجتماعية والاقتصادية: يُظهر البحث أن التدخل المبكر يمكن أن يؤدي إلى تقليل التكاليف الاجتماعية والاقتصادية على المدى الطويل، حيث يقلل من حاجة الأفراد إلى الخدمات الصحية والاجتماعية المكلفة في المستقبل.
4. تحسين جودة الحياة للأسرة: يوفر التدخل المبكر دعمًا وتوجيهًا للأسر، مما يساعدهم على التعامل مع احتياجات أطفالهم وتطوير استراتيجيات فعالة للرعاية والتفاعل معهم بشكل أفضل.
5. تعزيز المساواة والعدالة الاجتماعية: يُعتبر التدخل المبكر فرصة لتوفير الفرص المتساوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتطوير قدراتهم ومهاراتهم، مما يسهم في تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية.

بشكل عام، يمثل التدخل المبكر استثمارًا أساسيًا في مستقبل الأطفال ومجتمعاتهم، حيث يساهم في بناء أسس صحية ومستقرة تدعم التطور الشامل والمستدام للأفراد والمجتمعات.

توقع المراقبون للتطور والتقدم في خدمات وبرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى العالم توسعًا سريعًا في هذا المجال، ويعزون ذلك إلى عدة عوامل مهمة: (يحيى، 2020)

1. زيادة الوعي بأهمية الخبرات المبكرة: يتزايد الوعي بأهمية تأثير الخبرات المبكرة في المرحلة الأولى من الحياة على نمو الإنسان وتقدمه، ويكون هذا الأمر ذات أهمية خاصة للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. التغير في فلسفة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة: أصبح من الضروري توفير الخدمات الخاصة لهؤلاء الأشخاص في البيئات الطبيعية التي يتواجد فيها الأطفال العاديون.

3. الاعتراف بحق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على فرص متساوية: يتزايد الاعتراف بحق الرضع وأطفال الحضانة ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على فرص متساوية، لتطوير قدراتهم وإمكانياتهم.

ونظرًا لهذه العوامل، ينبغي توقع تحسين مستمر في جودة الخدمات والبرامج المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التدخل المبكر، مما سيسهم في تحقيق تقدم أكبر في تحقيق أهدافهم الشخصية والتنموية.

بالإضافة إلى ذلك، يشير الباحثون إلى عدة فوائد لبرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الاعاقة أو في خطر نمائي، مما يبرر ضرورة تقديم هذه البرامج بشكل فعّال:

1. الفاعلية المبكرة:

توفر الفاعلية المبكرة للتدخل فرصة للتحرك في مرحلة مبكرة جدًا في حياة الطفل، مما يعني أن المشكلات والتحديات يمكن تحديدها ومعالجتها بسرعة وقبل أن تتفاقم وتصبح أكثر تعقيدًا وصعوبة في المستقبل. فعندما يتم التدخل في وقت مبكر، يمكن للمختصين والمعالجين التركيز على تحديد الاحتياجات الخاصة للطفل ووضع خطة علاجية مناسبة تستهدف تلك الاحتياجات بشكل فعال. (محفوظ ، 2012)

إذا كان هناك تأخر في التطور اللغوي لدى الطفل في سن مبكرة، يمكن للتدخل المبكر أن يتضمن جلسات علاجية تستهدف تعزيز التواصل وتطوير المهارات اللغوية. وبفضل هذا التدخل المبكر، يمكن تحسين مستوى اللغة لدى الطفل وتقليل تأثير التأخر على نموه الشامل. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للتدخل المبكر أن يساعد في التحكم في المشكلات الصحية أو التطورية التي قد تظهر في مراحل مبكرة من العمر، مما يعزز فرص الطفل للنمو والتطور بشكل طبيعي وصحيح.

باختصار، الفاعلية المبكرة للتدخل تعني القدرة على التحرك بسرعة لتحديد ومعالجة المشكلات والتحديات في مرحلة الحياة التي يكون تأثير التدخل فيها أكثر فاعلية وفعالية، مما يساهم في تحسين نتائج العلاج والتأثير الإيجابي على نمو الطفل(Runswick-2012) .

2. الاقتصاد العائلي والاجتماعي:

الاقتصاد العائلي والاجتماعي يلعب دورًا حاسمًا في تأثير التدخل المبكر على حياة الأسر ومستقبلها. من خلال تقديم الدعم والخدمات في مرحلة مبكرة، يمكن للتدخل المبكر تقليل الضغط المالي والاجتماعي على الأسر بطرق عدة:

أولاً: يمكن أن يؤدي التدخل المبكر إلى تقليل التكاليف المرتبطة بالعلاجات الطبية والتعليم الخاص في المستقبل. على سبيل المثال، إذا تم تشخيص طفل بتأخر نمائي في سن مبكرة وتم توفير التدخل المبكر اللازم، فقد يتمكن الطفل من تطوير المهارات الضرورية للتعلم والتطور بشكل طبيعي. وبالتالي، قد يحتاج الطفل في المستقبل إلى مستويات أقل من الرعاية الطبية المكلفة أو التعليم الخاص. (كيلتى ،2012).

ثانيًا، يمكن للتدخل المبكر أن يزيد من فرص الأسرة للاندماج في المجتمع والعمل، مما يؤدي إلى تحسين الوضع الاقتصادي للأسرة. على سبيل المثال، إذا كان الطفل يتلقى الدعم والتدريب المناسب منذ سن مبكرة، فقد يتمكن من تطوير المهارات اللازمة للمشاركة في الأنشطة التعليمية والاجتماعية بشكل أفضل في المستقبل، مما يزيد من فرصه في الحصول على وظيفة وتحقيق الاستقلال المالي.

يعمل التدخل المبكر على تقليل الضغط المالي والاجتماعي على الأسر من خلال تحسين فرص الطفل للتنمية والتطور الشامل، وبالتالي يساهم في تحسين جودة حياة الأسر وتحقيق التوازن الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع (يخلف، 2021)

تأثير البيئة الاجتماعية: يمكن أن يؤثر التدخل المبكر بشكل إيجابي على البيئة الاجتماعية بشكل عام، حيث يساعد في تعزيز التواصل والتفاعل الاجتماعي للطفل وتحسين التفاعل مع الأقران والمجتمع.

ويمكن لبرامج التدخل المبكر أيضًا أن تلعب دورًا حيويًا في توفير الدعم اللازم للطفل وأسرته، ومساعدتهم على التكيف مع وجود طفل معوق. توفر هذه البرامج التوجيه والتدريب للوالدين حول كيفية التعامل مع احتياجات الطفل وتوفير الدعم النفسي والعاطفي له (بولقناطر، وزعرور، 2022).

3. تأثير البيئة الاجتماعية

يعتبر جزءًا أساسيًا من فوائد التدخل المبكر، إذ يسهم بشكل كبير في تطور ونمو الطفل وتكوين شخصيته وعلاقاته الاجتماعية. من (أبو الديار، 2015) خلال:

أولاً: يعزز التدخل المبكر التواصل والتفاعل الاجتماعي للطفل من خلال توفير الفرص المناسبة للتفاعل مع الآخرين، سواء كان ذلك من خلال الأنشطة التعليمية الموجهة أو التفاعل مع الأقران في بيئة تعليمية محفزة.

ثانيًا: يساهم التدخل المبكر في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الطفل، مما يعزز قدرته على التفاعل بشكل فعّال مع الآخرين وبناء علاقات إيجابية مع الأقران والمجتمع بشكل عام.

ثالثًا: يعمل التدخل المبكر على تعزيز الاندماج الاجتماعي للطفل، حيث يساعده على التكيف مع بيئته الاجتماعية بشكل أفضل وتطوير مهارات التعاون والتفاعل الاجتماعي اللازمة للمشاركة الفعّالة في المجتمع.

بشكل عام، يمكن القول إن التدخل المبكر يسهم في خلق بيئة اجتماعية محفزة وداعمة للطفل، مما يسهم في تعزيز التواصل والتفاعل الاجتماعي وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين والمجتمع، وهو ما يعزز من فرص نموه الشامل وتحقيق إمكانياته الكاملة.

2.1.3 مجالات التدخل المبكر:

برامج التدخل المبكر تغطي مجموعة واسعة من المجالات لتلبية احتياجات الأطفال والأسر المعرضة لخطر الإعاقة. يمكن تقسيم هذه المجالات إلى عدة فئات(Guralnick. 2020):

أ. مجال رعاية الأطفال المعرضين لمخاطر الإعاقة: يهدف هذا المجال إلى دعم الأطفال الذين يتعرضون لعوامل قد تؤثر سلبًا على تطورهم الطبيعي وتزيد من احتمالية تطوير الإعاقة، مثل التشوهات الكروموزومية والأمراض الجسمانية أو الوراثية، إضافة إلى الظروف البيئية السلبية. تهدف هذه الخدمات إلى توفير الدعم والرعاية اللازمة لهؤلاء الأطفال وعائلاتهم من خلال برامج تعليمية وعلاجية واجتماعية متكاملة. (الملاحة، 2014)

ب. مجالات تقييم ذوي الاحتياجات الخاصة: يركز على تقديم خدمات التقييم والتشخيص المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بهدف اكتشاف النقائص في نموهم وتعلمهم

وتحديد الاحتياجات الخاصة لهم وتوفير الرعاية والعلاج المناسب، بما في ذلك العلاج الحركي والنطقي والتخاطبي والدعم النفسي والاجتماعي. (صادق، 2016) .

ج. رعاية أسر الأطفال المعرضين للأخطار النمائية وذوي الاحتياجات الخاصة: يشمل توفير الدعم الاقتصادي والاجتماعي والعاطفي لأسر الأطفال المعرضين للإعاقة أو الأخطار النمائية، إضافة إلى توجيه الأسر حول كيفية دعم تعليم الطفل وتطويره، وتوفير البيئة الداعمة

والمجتمعية. (الغدائي، 2014)

تشمل إجراءات الوقاية مستويات متعددة، تشمل الوقاية الأولية التي تهدف إلى تقديم الرعاية الشاملة للأطفال وأسرهم لمنع حدوث الإعاقة، والوقاية الثانوية التي تركز على الكشف المبكر والتدخل السريع للتحكم في المشكلات المكتشفة مبكرًا، والوقاية الثلاثية التي تهدف إلى توفير الرعاية والخدمات للأطفال ذوي الاعاقة للحد من تأثير الإعاقة وتحقيق أقصى استقلالية لهم. (يحيى، 2020)

باستخدام هذه النهج الشامل والمتعدد المجالات، يمكن لبرامج التدخل المبكر أن تحقق أقصى قدر من التأثير الإيجابي وتوفير الدعم الشامل للأطفال والأسر المعرضة للإعاقة والأخطار النمائية

2.1.4 إجراءات التدخل المبكر

يمكن تلخيص إجراءات التدخل المبكر على النحو التالي: (علي، 2016).

1. المسح والفرز الأولي (Screening): يشمل فحص الأطفال للكشف عن أية مشكلات محتملة في الأداء الوظيفي باستخدام برامج المسح القياسية والملاحظة المباشرة.
2. تقييم الأسرة (Family Assessment): يتضمن دراسة البيئة الأسرية والعلاقات الاجتماعية لتحديد احتياجات الطفل وأسرته.
3. تقدير أهداف التدخل ونوعه :يتم تحديد الأهداف المحددة للتدخل المبكر واختيار النوع المناسب من التدخل بناءً على التقييم السابق.
4. تخطيط التدخل الفردي ورسم البرنامج النمائي (Programming): يتم تصميم برنامج فردي مخصص لكل طفل بناءً على احتياجاته وأهدافه، مع التركيز على الأنشطة التي تساعده في تحقيق تطوره.
5. التقويم المرحلي والمراجعة المستمرة: يتم إجراء تقييمات دورية لقياس التقدم وتعديل البرنامج وفقًا للاحتياجات المتغيرة.
6. الانتقال وإعادة التوجيه: في حالة الحاجة، يتم إعادة توجيه الطفل إلى برامج أخرى تلبي احتياجاته بشكل أفضل مع توفير الدعم اللازم له ولأسرته.

هذه الخطوات تشكل إطاراً شاملاً لتقديم الرعاية والدعم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم في مراحل مبكرة من حياتهم، مما يساعدهم على تحقيق أقصى إمكاناتهم والمشاركة بفاعلية في المجتمع.

2.1.5 الفئات المستهدفة في برامج التدخل المبكر:

إن مهمة تحديد الفئات المستهدفة لبرامج التدخل المبكر أمراً ليس من السهل تحديده، لما يحيط به من جوانب قد تحتاج إلى إيضاح فمنها(إبراهيم، 2020):

- طبيعة النمو المختلفة والمعقدة لدى الأطفال.
- عدم توفر أدوات مناسبة للتقييم.
- عدم توفر بيانات دقيقة عن نسبة الانتشار.
- عدم توفر المعرفة الكافية حول العلاقة بين العوامل الاجتماعية والبيولوجية من جهة والإعاقة من جهة أخرى. لكن وبالرغم من كل ذلك فإنه توجد معايير معتمده تساعد على تحديد التأخر أو الانحراف النمائي التي تهتم بنسبة التأخر والانحرافات المعيارية عن المتوسط. ومن بين هذه الفئات يمكن تحديدها كما يلي:

1. الأطفال المتأخرون نمائياً:

الأطفال المتأخرون نمائياً هم الذين يعانون من تأخر في التطور الحركي واللغوي والاجتماعي والعقلي بالمقارنة مع الأطفال في نفس العمر الزمني. هؤلاء الأطفال قد لا يصلون إلى المراحل النمائية المعتادة لدى أقرانهم في مختلف جوانب نموهم، مما يتطلب تقديم تدخل مبكر لتعزيز تطورهم ومساعدتهم على تحقيق إمكانياتهم الكاملة. (الملاحة ،2014)

2. الأطفال الذين يعانون من حالات إعاقة جسمية أو عقلية

برامج التدخل المبكر تستهدف أيضًا الأطفال الذين يعانون من حالات إعاقة جسمية أو عقلية. فهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى دعم وتقديم خدمات متخصصة لتطوير قدراتهم ومهاراتهم بما يتناسب مع احتياجاتهم الخاصة. (موافي، ومسلم، وعطوه،2022).

3. الأطفال ذوو الخلفية الاجتماعية المنخفضة :

برامج التدخل المبكر تعتبر أيضًا مهمة للأطفال الذين ينحدرون من خلفيات اجتماعية منخفضة. هؤلاء الأطفال غالبًا ما يواجهون تحديات فريدة نتيجة للظروف الاجتماعية الصعبة التي يعيشونها، وقد يكونون عرضة للتأخر في التنمية والتعلم بسبب عدم الوصول إلى الخدمات والفرص التعليمية المناسبة. (علي، 2016).

2.1.6 التدخل المبكر للأطفال المتأخرين لغوياً:

من خلال تقديم إجراءات التدخل المبكر للأطفال ذوي الصعوبات في التعلم اللغوي، يهدف البرنامج إلى تحسين مهاراتهم الأساسية قبل بدء تعليمهم الرسمي. يتم التركيز على تطوير مهارات التعرف على الأرقام والحروف، والأشكال، والألوان، والوعي الفونولوجي، مما يسهم في استعدادهم الجيد لاستيعاب المواد الأكاديمية بشكل أفضل. يتم توجيه برامج التدخل المبكرة بشكل دقيق لتخفيف صعوبات التعلم النمائية المتعلقة بالانتباه، والإدراك، وحل المشكلات، واكتساب المفاهيم، واللغة، والتذكر (Guralnick. 2020). يعتبر التعرف على العلامات المبكرة للصعوبات التعلمية أمرًا أساسيًا للأهالي والمعلمين، حيث يساعد على ضمان التدخل المبكر والفعال للطفل. يتم تقييم الطفل بعناية لتحديد احتياجاته الفردية ووضع خطة علاجية ملائمة لحالته، مع التركيز على تحسين مهاراته اللغوية والانتباهية والمعرفية. يتم متابعة تطور الطفل بانتظام وتقييم فعالية البرنامج التدخلي المبكر، مع إجراء التعديلات اللازمة لتعزيز تقدمه في التعلم وتحقيق أقصى إمكاناته. بهذه الطريقة، يتم تقديم الرعاية والدعم المبكر للأطفال ذوي الصعوبات في التعلم اللغوي، مما يمنحهم

الفرصة للتكيف بشكل فعال مع البيئة التعليمية وتحقيق نجاحات مستدامة في مسار تعليمهم (صادق، 2016).

توفر العلامات المبكرة التي تدل على الصعوبات النمائية في الكلام واللغة والجانب المعرفي، نقطة انطلاق حاسمة لتقديم الدعم والتدخل المبكر للأطفال الذين يواجهون تحديات في تعلمهم. عندما يظهر الطفل علامات مثل التحدث بطريقة غير مفهومة أو ملفتة للنظر بشكل سلبي، فإن ذلك يشير إلى وجود صعوبات في التواصل والفهم. كما يمكن أن تشير الإيماءات الجسدية الغريبة ومعاناة الطفل أثناء التحدث إلى توتر أو قلق خلال عملية التواصل. وعندما يظهر التأخر اللغوي الملحوظ وعدم القدرة على التركيز، يكون ذلك علامة على وجود صعوبات في الانتباه والتعلم. من خلال الاعتراف بهذه العلامات وتقديم الدعم والتوجيه المناسب، يمكن تحسين قدرات الأطفال ومساعدتهم على تطوير مهاراتهم اللغوية والمعرفية بشكل فعال، مما يسهم في تحقيق نجاحات مستدامة في مسار تعلمهم ونموهم . (دورلاج ، 2011)

2.1.7 أهداف برنامج التدخل المبكر للأطفال المتأخرين لغويا:

برنامج التدخل المبكر للأطفال المتأخرين لغويا يهدف إلى تحقيق عدة أهداف مهمة، من بينها: (خليفة، 2012)

1. تحديد الاحتياجات الفردية : تحديد احتياجات كل طفل بشكل منفرد من خلال التقييم الشامل لمهاراته اللغوية والعقلية والاجتماعية.
2. تعزيز المهارات اللغوية : تقديم الدعم اللازم لتطوير مهارات اللغة اللفظية والكتابية، بما في ذلك فهم الكلمات وتركيب الجمل وتطوير مفرداتهم.
3. تعزيز التواصل الاجتماعي : تقديم الفرص للتفاعل الاجتماعي وتعلم مهارات التواصل مع الآخرين بشكل فعّال وملائم.
4. تحسين مهارات التعبير : تعزيز قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره ومشاعره بشكل دقيق وفعّال من خلال الكلام والإشارات غير اللفظية.
5. تعزيز الانتباه والتركيز : تقديم استراتيجيات لتعزيز قدرة الطفل على التركيز والانتباه خلال الأنشطة التعليمية.
6. تعزيز القدرات الحسابية : تقديم الدعم لتحسين مهارات الطفل في التعرف على الأرقام والتعامل مع العمليات الحسابية البسيطة.
7. تعزيز الاستقلالية والثقة بالنفس : تشجيع الطفل على تطوير مهاراته بشكل مستقل وزيادة ثقته بنفسه في مواجهة التحديات.
8. دعم الأهالي والمعلمين: توفير المعلومات والتوجيه لأولياء الأمور والمعلمين حول كيفية دعم تطور الطفل وتعزيز تقدمه في المهارات اللغوية.

9. رصد التقدم والتقييم المستمر: متابعة تقدم الطفل على الصعيدين اللغوي والعقلي وتقديم التقييم المستمر لضمان فعالية البرنامج وتحديد الاحتياجات المستقبلية.

باستراتيجياته المتعددة وتركيزه على الاحتياجات الفردية لكل طفل، يهدف برنامج التدخل المبكر إلى تحسين القدرات اللغوية والتعليمية والاجتماعية للأطفال المتأخرين لغويا وتمكينهم من تحقيق أقصى إمكاناتهم في بيئة التعلم.

2.1.8 استراتيجيات التعلم المبكر للأطفال المتأخرين لغويا

هي الأساليب والطرق التي تستخدم لتعزيز تطوير وتعلم الأطفال في مراحل عمرية مبكرة، وتشمل مجموعة متنوعة من الأساليب التي تستهدف تحفيز الفهم والتفاعل والتطوير الشامل للطفل. إليك بعض استراتيجيات التعلم المبكر(Frankel, 2019):

نلاحظ استراتيجيات التعلم المبكر للأطفال المتأخرين لغويا تهدف إلى توفير الدعم اللازم لتحسين مهاراتهم اللغوية وتعزيز تطورهم في العديد من المجالات الأكاديمية والاجتماعية. من بين هذه الاستراتيجيات: (فهمي، 2022).

1. التواصل اللفظي اليومي :تشجيع الأطفال على التواصل اللفظي من خلال المحادثات اليومية والأنشطة التفاعلية مع الأهل والمعلمين، مما يساعدهم على بناء الثقة بأنفسهم وتطوير مهارات التعبير.
2. القراءة الجماعية والسماعية :تشجيع الأطفال على الاستماع إلى القصص المسموعة والمشاركة في جلسات القراءة الجماعية، مما يعزز فهمهم للغة وتطوير مفرداتهم وقدرتهم على التعبير.

3. اللعب التعليمي :استخدام الألعاب التعليمية والأنشطة الخاصة بتعلم الحروف والأرقام والأشكال لتعزيز تفاعل الطفل مع المواد الأكاديمية بطريقة ممتعة ومحفزة.
4. استخدام الصور والرسوم التوضيحية :استخدام الصور والرسوم التوضيحية لتعزيز فهم الأطفال وتوضيح المفاهيم الأكاديمية واللغوية بشكل بصري يسهل عليهم الاستيعاب.
5. التعلم التجريبي :تشجيع الأطفال على التعلم من خلال التجارب العملية والأنشطة التجريبية التي تساعدهم على استكشاف المفاهيم بأنفسهم وبناء مهاراتهم اللغوية.
6. الاستخدام الكثيف للإشارات البصرية والحركية :توفير الدعم المرئي والحركي المكثف من خلال استخدام الإشارات والحركات الجسدية لتعزيز فهم الأطفال وتعزيز تواصلهم.
7. تقديم التعليم المفرد :توفير الدعم الفردي والتعليم المخصص لاحتياجات كل طفل بناءً على تقييم شامل لمستواهم واحتياجاتهم اللغوية.
8. توفير الثنائية اللغوية :تشجيع الأطفال على التفاعل باللغتين المستهدفتين في بيئة تعليمية ثنائية اللغة، مما يساعدهم على تعزيز مهاراتهم في كلتيها – اللغتان–.

باستخدام هذه الاستراتيجيات بشكل فعال، يمكن تحفيز التعلم وتحسين مهارات الأطفال المتأخرين لغويا بشكل ملحوظ، وتمكينهم من التكيف مع بيئة التعلم بنجاح.

2.2 التأخر اللغوي:

التأخر اللغوي هو حالة تتميز بتأخر في تطور مهارات اللغة اللفظية و/أو الكتابية لدى الأطفال مقارنة بنظرائهم من حيث العمر. يمكن أن يكون التأخر اللغوي ناتجًا عن عوامل متعددة تشمل العوامل الوراثية، والبيئية، والتعليمية. يمكن أن يظهر التأخر اللغوي في صور مختلفة، بما

في ذلك صعوبات في فهم اللغة المنطوقة، وصعوبات في التعبير بالكلام، وتأخر في اكتساب المفردات، وضعف في القراءة والكتابة. (بلفاضل، 2021)

يعد التأخر اللغوي من أكثر الاضطرابات شيوعًا في مرحلة الروضة، ويمكن أن يؤثر بشكل كبير على تقدم الأطفال الأكاديمي والاجتماعي. وتتضمن التداعيات الناتجة عن التأخر اللغوي صعوبات في التواصل مع الآخرين، وتحقيق النجاح في المدرسة، وتطور المهارات الاجتماعية. (محفوظ ، 2012)

لتشخيص وعلاج التأخر اللغوي، يتم الاعتماد على تقييم شامل لمهارات اللغة لدى الطفل، بما في ذلك الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. بناءً على النتائج، يتم وضع خطة علاجية مخصصة لاحتياجات الطفل، والتي قد تشمل جلسات العلاج اللغوي، والدعم التعليمي الفردي، والمساعدة الاجتماعية والنفسية (ركوبي، 2018).

من المهم الكشف عن التأخر اللغوي في مراحل مبكرة من الحياة والبدء في العلاج والدعم المبكر لتحسين فرص نجاح الطفل في المستقبل. تقديم الرعاية والدعم المبكر للأطفال المتأخرين لغويا يمكن أن يساعدهم على تطوير مهاراتهم اللغوية وتحقيق إمكاناتهم الكاملة في التعلم والحياة.

2.2.1 مفهوم التأخر اللغوي (Language **Delay**)

التأخر اللغوي يُعرف عمومًا كصعوبة في اكتساب مهارات اللغة والتواصل بشكل طبيعي ومناسب لعمر الطفل، دون وجود أية إعاقة حسية أو حركية أو عصبية تفسر هذه الصعوبة. يمكن أن يتضمن التأخر اللغوي صعوبات في الفهم، التعبير، النطق، المفردات، وقواعد اللغة، (Roberts, 2022) تعريف التأخر اللغوي يتطور عبر الزمن، حيث يعكس التطور في المفاهيم والمفاهيم الاجتماعية حول هذا الاضطراب.:

1. تعريف ("ASHA): "American Speech-Language-Hearing Association

يوصف التأخر اللغوي كقصور لغوي يعوق النمو اللغوي السليم للأطفال، خاصة خلال مرحلة الروضة المبكرة، ويظهر عندما يواجه الأطفال صعوبة في المهارات اللغوية مقارنة بأقرانهم، دون وجود إعاقة سمعية أو اضطرابات انفعالية وذهنية أو خلل عصبي أو توحد. (موافي، مسلم، عطوة، 2022)

2. تعريف :(Kiek, 1983) يوصف التأخر اللغوي كنقص في الحصيلة اللغوية أو الصعوبات النحوية التي تحول دون قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بوضوح وفهم اللغة بشكل كافٍ مقارنة بأقرانه من نفس العمر. (الهوارنة، 2019)
3. تعريف (بوعزة، 2017) :يوصف التأخر اللغوي كتأخر في مستوى الزمني لاكتساب اللغة وتطورها، حيث يواجه الطفل صعوبة في الانتاج اللغوي والتواصل بين السنة الثانية والثالثة من العمر، دون وجود إعاقة حسية أو حركية
4. تعريف (حماد، 2017) : يوصف التأخر اللغوي كتكوين لغوي للطفل بصورة أقل من الصورة العادية بدرجة ملحوظة، بناءً على العمر الزمني والجنس والذكاء، ويتم تشخيصه عندما يكون التقدم في تطوير اللغة أبطأ بكثير من المتوقع. (حماد، 2017)

تتطور التعريفات وتتغير مع الزمن بناءً على التطورات في فهمنا لطبيعة وتأثيرات التأخر اللغوي على حياة الأطفال وتطور السياسات والممارسات التربوية والصحية المتعلقة بهذا الاضطراب.

من هنا يمكن للباحثة ان تعرف التأخر اللغوي لدى الأطفال انه تأخر الطفل في اكتساب مهارات اللغة والتواصل بما يتناسب مع عمره. ويُمكن أن يُصيب التأخر اللغوي أي جانب من جوانب اللغة مثل: الفهم، التعبير، النطق، المفردات والقواعد.

2.2.2 نسبة الانتشار:

نسبة انتشار التأخر اللغوي تتراوح عالميًا بين 5% و12% بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 2 و5 سنوات، وفقًا لتقرير حديث صدر في عام 2023 عن منظمة Frontiers in Pediatrics في العالم العربي، تتراوح نسبة انتشار التأخر النمائي، الذي يشمل التأخر اللغوي، بين 26.5% و31.6% في فلسطين، كما أظهرت دراسة موسعة حول الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المنطقة.(Al-Lawama et al., 2022)

تؤثر العوامل البيولوجية والوراثية بشكل كبير على نسبة انتشار التأخر اللغوي، حيث يُظهر الذكور نسبة أعلى من التأخر اللغوي مقارنة بالإناث. إلى جانب ذلك، يرتبط المستوى التعليمي المنخفض للأهل وظروف الحرمان الاجتماعي بزيادة احتمالية التأخر اللغوي لدى الأطفال (Wallace et al., 2019).

التدخل المبكر والفحص الدوري لمهارات اللغة يُعدان من العوامل الحاسمة التي تؤثر إيجابيًا على نمو الأطفال اللغوي والاجتماعي، مما يساعد على تقليل التأثيرات السلبية على مستقبلهم الأكاديمي والاجتماعي.(Hsu et al., 2023) .

إن هناك عدة عوامل تؤثر على تجربة الأطفال المتأخرين لغويا وتنعكس على نسبة انتشار هذا الاضطراب. (حسن، وبشرى، وعلي، واحمد، 2023). يعد السياق الاجتماعي والثقافي أحد

العوامل الأساسية التي تلعب دورًا كبيرًا في فهم التأخر اللغوي، حيث تتنوع الثقافات في طرق التعامل مع هذا الاضطراب وتقديم الدعم للأطفال المتأخرين لغويا. (جرادي، 2019).

إضافة إلى ذلك، العوامل البيولوجية والوراثية تلعب دورًا حاسمًا في تفسير نسبة الانتشار، حيث أنه قد يكون هناك عوامل وراثية تزيد من احتمالية حدوث التأخر اللغوي، من الجدير

بالذكر أيضًا أهمية التقييم المبكر والفحص الدوري لمهارات اللغة لدى الأطفال، حيث يمكن للتدخل المبكر أن يلعب دورًا كبيرًا في تحسين فرص نموهم اللغوي والاجتماعي. وفي سياق التوعية والتثقيف، يلعب الوعي المجتمعي دورًا هامًا في تقليل التمييز ضد الأطفال المتأخرين لغويا وتقديم الدعم والتوجيه المناسب لهم. بالاعتماد على هذه العوامل، يمكننا فهم نسبة الانتشار للتأخر اللغوي وتحديد الاجراءات اللازمة لتقديم الدعم والرعاية للأطفال المتأخرين لغويا ومجتمعاتهم كالتالي:

1. نسبة الانتشار العامة: إن نسبة الانتشار العامة للأطفال المتأخرين لغويا تتراوح بين 3 إلى 5٪ من إجمالي عدد الأطفال في مجتمع معين. هذه النسبة تعتبر مهمة لأنها تظهر أن هناك عددًا كبيرًا من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اكتساب مهارات اللغة بالطريقة التي يتوقعها المجتمع.
2. الارتباط بالاضطرابات اللغوية الأخرى :يُظهر البحث أن نسبة مرتفعة من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الكلام واللغة والصوت يُصابون أيضًا بالتأخر اللغوي، وتتراوح هذه النسبة عادة بين 20 إلى 25٪. وهذا يشير إلى وجود صلة وثيقة بين هذه الاضطرابات، وقد يتطلب العلاج معالجة متعددة الجوانب.

3. ارتفاع النسبة في سن الروضة :يتضح أن نسبة الانتشار تكون أكثر بروزًا في الفئة العمرية من 4 إلى 5 سنوات، وهي سن الروضة، حيث يتواجد الأطفال في بيئة تعليمية تطرح تحديات جديدة لتطورهم اللغوي. يمكن أن تساعد هذه المعرفة في التركيز على الفحص المبكر والتدخل لتحديد الأطفال المحتاجين للدعم الإضافي (الهوارنة،2019).

2.2.3 أسباب التأخر اللغوي:

تُشير الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع (ASHA) إلى أن أسباب التأخر اللغوي لدى الأطفال قد تكون نتيجة لعوامل متنوعة، وتشمل:

1. العوامل الطبية:

- الإعاقة الذهنية :الأطفال الذين يعانون من إعاقة ذهنية قد يواجهون صعوبة في تكوين اللغة بشكل طبيعي مقارنةً بالأطفال العاديين، مما يؤدي إلى تأخر في اكتساب اللغة.
- ضعف السمع :ضعف السمع قد يمنع الطفل من سماع الأصوات بوضوح، مما يؤثر على قدرته على تعلم اللغة. وتختلف درجة التأخر اللغوي حسب درجة فقدان السمع.
- اضطرابات النمو العصبي :بعض الأطفال يعانون من تأخر في النضج العصبي الذي يؤثر على جميع جوانب النمو، بما في ذلك اللغة.
- التوحد :الأطفال المصابون بالتوحد غالباً ما يواجهون صعوبة في استخدام اللغة المنطوقة والتعبير عن أنفسهم، ويظهر لديهم قصور في بناء الجمل والكلام.
- صعوبات التعلم :الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم قد يجدون صعوبة في اكتساب اللغة على الرغم من امتلاكهم معدلات ذكاء طبيعية.

- الشلل الدماغي :التأخر في النمو اللغوي يكون شائعاً بين الأطفال المصابين بالشلل الدماغي بسبب القيود الحركية.

2. العوامل البيئية:

- الحرمان البيئي :الأطفال الذين يعيشون في بيئات تفتقر إلى التحفيز اللغوي، مثل البيئات الفقيرة عاطفياً أو اجتماعياً أو اقتصادياً، يكونون أكثر عرضة للتأخر اللغوي. إن عدم تفاعل الوالدين بشكل كافٍ مع الطفل أو عدم وجود بيئة غنية بالمحادثات والنقاشات يمكن أن يؤثر سلباً على تطور لغته.
- إهمال الوالدين :انشغال الوالدين بأمور الحياة، مثل العمل، وعدم قضاء وقت كافٍ مع الطفل، قد يؤدي إلى تأخر في اكتساب اللغة. إضافة إلى ذلك، الخلافات العائلية المستمرة قد تؤثر على تطور الطفل العاطفي والاجتماعي، مما يؤخر تطور اللغة.

2.2.4 أنواع التأخر اللغوي:

هنالك عدة أنواع من التأخر اللغوي وهي:

2.2.4.1 التأخر اللغوي البسيط:

هو تأخر في المستوى الزمني لاكتساب اللغة و "نموها"، حيث لا يستطيع الطفل تكوين اللغة والتحدث بها بين العامين الثاني والثالث ولا يصل إلى أدنى مستوى من النضج اللغوي. وحتى اكتساب بسيط للغة. إن وجدت، فتكون لغة ضعيفة وبطيئة، ولا تصاحب اعاقات او اضطرابات لدى الطفل، فهو يتمتع بصحة جيدة من الناحية الفيزيولوجية والعضوية "الحواس"، ولديه قدرات عقلية طبيعية. (يخلف، 2021)

2.2.4.2 التأخر اللغوي المتوسط:

يظهر التأخر اللغوي المتوسط بوضوح في حياة الطفل وفي تفاعلاته اليومية مع العالم من حوله. في عدة جوانب مختلفة، يمكن للمراقبين والمهتمين أن يلاحظوا الفرق بين الطفل المتأخر لغويًا والأطفال الذين يتطورون بشكل طبيعي من نفس الفئة العمرية. يعاني الطفل المتأخر لغويًا من صعوبة في استخدام مجموعة واسعة من الكلمات وفهم معانيها بشكل كامل، مما يؤثر على قدرته على التعبير عن احتياجاته ورغباته بوضوح. إضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون الفهم اللغوي للطفل المتأخر لغويًا محدودًا، مما يعيقه عن استيعاب المعلومات

والمشاركة في الأنشطة التعليمية بفاعلية. على الصعيد النطقي، قد تظهر صعوبات في نطق بعض الأصوات اللغوية بشكل صحيح، وهذا يمكن أن يؤثر على وضوح التواصل وفهم الآخرين له. إضافة إلى ذلك، يمكن أن يجد الطفل صعوبة في المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين بشكل طبيعي، مما يزيد من انفصاله الاجتماعي ويؤثر على نموه الشخصي والاجتماعي. باختصار، التأخر اللغوي المتوسط يعكس تحديات حقيقية يواجهها الأطفال في تطورهم اللغوي والاجتماعي، ويتطلب دعمًا وتوجيهًا مناسبين لمساعدتهم في تجاوز هذه الصعوبات وتحسين قدراتهم اللغوية والتواصلية (إبراهيم،2022).

2.2.4.3 التأخر اللغوي الشديد:

التأخر اللغوي المعقد يمثل اضطرابًا واضحًا في تطور اللغة لدى الطفل، ويتجلى هذا الاضطراب بوضوح خلال السنوات الأولى من حياته، خاصةً في الفترة الممتدة بين عامين وثلاثة أعوام. يُلاحظ في هذه المرحلة الفارق الكبير بين الطفل المتأخر لغويًا وبين أقرانه الذين يتطورون

بسرعة نحو تكوين اللغة واستخدامها بشكل طبيعي. يتميز التأخر اللغوي المعقد بتعقيدات إضافية في تطور اللغة، تجعل من الصعب على الطفل مواكبة التقدم المتوقع في هذا العمر. يمكن أن تظهر صعوبات في مختلف جوانب اللغة مثل اكتساب المفردات، وفهم النحو والصرف، وتطوير المهارات اللغوية الاجتماعية. هذا التأخر يشكل تحديًا حقيقيًا للطفل ولعائلته، حيث يحتاج الطفل إلى دعم وتدخل متخصص لتحسين قدراته اللغوية وتعزيز تطوره العام. ويمكن للتأخر اللغوي المعقد أن يؤثر بشكل كبير على نمو الطفل وتعلمه، لذا يُعتبر التدخل المبكر والدعم اللازمان أساسيان لمساعدة الطفل على تجاوز هذه التحديات وتحقيق نمو لغوي صحيح ومستدام (يخلف، 2021).

2.2.5 خصائص الأطفال المتأخرين لغويا:

تختلف خصائص الأطفال المتأخرين لغويا عن الأطفال العاديين وتتنوع بحسب الأسباب المؤدية الى حدوث هذا التأخر وذكر (موافي واخرون، 2022) و(إبراهيم، 2022) بعض منها:

أ. خصائص لغوية: وتتمثل في اضطرابات اللغة الاستقبالية، واضطرابات اللغة التعبيرية:

اضطرابات اللغة الاستقبالية:

- اخفاق الطفل في فهم الأوامر الصادرة من الأكبر منه، وعجزه عن التعامل معها.
- يبدو الطفل غير منتبه ولا يسمع ما طلب منه على الرغم من ان سمعه طبيعي.
- ابداء الطفل عدم فهمه للكلام المجرد.
- يخلط الطفل في مفهوم الزمن

اضطرابات اللغة التعبيرية:

- يرفض الطفل الحديث او الإجابة عن الأسئلة

- عدد المفردات التي يستخدمها الطفل محدود.
- يتكلم الطفل بكلام اقل من عمره الزمني.
- لا يستخدم الطفل الضمائر بالشكل الصحيح، وتظهر الكلمات متقطعة.

ب. خصائص اجتماعية: يتسم الأطفال المتأخرون لغويا بالانسحاب وصعوبة التواصل مع الاقران مما يؤدي الى الإحباط والعزلة الاجتماعية. وتظهر لديهم رغبة في التعامل مع الأصدقاء الأقل منهم عمرا، الامر الذي يؤدي الى خطر عدم اكتساب المهارات الاجتماعية بالشكل الصحيح. (حمادى،2017)

ت. خصائص اكاديمية: ذكر (Tasman&Kay,2006) انه يواجه حوالي (50%-70%) من الأطفال المتأخرين لغويا خطر الإصابة بصعوبات التعلم والمشكلات الاكاديمية، ويواجهون صعوبات في التحصيل الدراسي. (حمادى، 2017)

تتطلب القدرة على القراءة بنجاح قدرة مبكرة على التقاط الأصوات ومطابقة الأصوات والتعرف على أجزاء الصوت في الكلمات وتشكيل الجمل وتوليد الإيقاع. (موافي، 2022)

كذلك يجد الطفل صعوبة في استعمال الأفعال والضمائر وأدوات الاشارة والربط. (يخلف، 2021)

يجب أن تكون التدخلات العلاجية للأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي تدخلات فردية ويجب أن تشمل: الفريق الطبي، أخصائيي السمع، وعلماء النفس وأخصائيي النطق واللغة وأولياء الأمور والمعلمين (حمودة، 2022)، لهذا السبب وجدت روضات التربية الخاصة كي تقوم بالتدخل العلاجي ضمن طاقم متخصص ومن ثم تعد الأطفال لمرحلة المدرسة.

2.2.6 اهم محاور تنمية اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويا واعدادهم لمرحلة المدرسة:

من الأفضل تصور الاستعداد للمدرسة على أنه تقييم نوعي لما إذا كان الطفل يُظهر الكفاءات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية اللازمة لتيسير انتقاله الناجح إلى التعليم الرسمي. فالاستعداد للمدرسة هو بناء متعدد الأبعاد يشير إلى تعليم الأطفال، المهارات (مثل اللغة ومهارات القراءة والكتابة والرياضيات)، الرفاه الاجتماعي والعاطفي (مثل القدرة على التفاعل بشكل جيد مع الآخرين)، والكفاءة السلوكية (مثل القدرة على إدارة السلوكيات بطريقة اجتماعية إيجابية). (القمش، 2014) فعلى الرغم من أن الدراسات قد أشارت إلى أن المهارات الأكاديمية للأطفال عند دخول رياض الأطفال هي الأكثر صلة بالتنبؤ بالأداء الأكاديمي المستقبلي للأطفال، فإن الرفاهية الاجتماعية والعاطفية والكفاءة الشخصية لها تأثير مباشر على ما إذا كان الأطفال لديهم القدرة على تنظيم أنفسهم والاستفادة منها داخل بيئة الفصل الدراسي، وبالتالي، يخدمون بشكل غير مباشر لتعزيز التحصيل الدراسي للأطفال (Justice, Pentimont, Kaderavek, 2014)

التدخل العلاجي لتأخر النمو اللغوي للطفل يجب ان يكون تدخلا فرديا، وان يشمل فريق الرعاية الصحية على اخصائي اللغة والتخاطب، واخصائي السمع، واخصائي نفسي، الى جانب الوالدين والمعلمين.

كما ان تنمية اللغة لدى الأطفال ذوي تأخر النمو اللغوي في مرحلة ما اكتساب اللغة يجب ان يتضمن عدة محاور (عبد الله، 2020)، من أهمها ما يلي:

- التهيئة النفسية للطفل: تبدأ المساعدة النفسية بإيجاد الدافع والتعزيز للأطفال من خلال تعريضهم لوسائل لغوية قوية وجذابة (مثل الألعاب والأدوات) التي توفر فرصًا مناسبة للتحدث في الأجواء مثل التفاعلات المشبعة (القضاة، وطلافحة، 2020).

- الارشاد الاسري: يعتبر الارشاد الاسري جزء من خطة علاج الطفل المتأخر لغويا ويهدف الى مشاركة الاهل في التأهيل اللغوي للطفل، حيث انه يجب على الاسرة تفهم مشكلة طفلها المتأخر لغويا وتصحيح أية معلومات خاطئة سابقة لدى الاهل عن هذه المشكلة كوجود ادوية علاجية او اجراء عمليات جراحية وغيره، كذلك يتحمل فرد واحد من الاسرة الدور الأساسي في تنفيذ الارشادات وفي الغالب تكون الام، إضافة الى انه يجب على الاهل الاهتمام بالنمو الانفعالي للطفل وعدم اظهار الخوف او القلق امامه والذي يؤثر سلبا على نموه اللغوي، كذلك على الاهل نطق الكلمات بطريقة صحيحة، وتوعيتهم بأهم أساليب التنشئة الاجتماعية السليمة. (معمري، 2021)
- التدريب الفسيولوجي لأعضاء الكلام: كسب الطفل الطريقة الصحيحة في التحكم في الشهيق والزفير الخياري. (بومعزة، وبن إسماعيل، 2022)
- التدخل بصوت الكلام: يهدف هذا التدخل إلى زيادة المخرجات الصوتية والسمعية للأطفال، وتقليل معدلات استبدال الكلام، ومعدلات الإغفال، وتحسين الوضوح. (عبد القادر، 2018)
- تمرين حركات عضلات الطفل: اعطاء تشكيلة من الفعاليات والألعاب الحركية: القفز، التصفيق، اللعب بالمكعبات....) التي يطبق فيها الطفل السلوك الاجتماعي الصحيح وهذه الفعاليات تقصد إلى ما يلي: مساندة الطفل على التركيز والانتباه–تطوير براعة التقليد– ممارسة التصرف الاجتماعي الصحيح مع الأطفال– تطوير المدركات العقلية للطفل والتي عن طريقها يطور المهارات اللغوية (الفهم– الربط..).

- كسب الطفل فحوى لغوي لتطوير قدرته على فهم واستغلال الأشياء المحيطة به. (عبيد، 2013) كذلك يمكن للأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي تعلم نماذج نحوية وصرفية جديدة من خلال عرض النماذج والطلب منهم تقليدها (مؤمن، 2021)
- تطوير قدرات الطفل على التمييز بين الألوان المختلفة والنطق بأسمائها. (إسماعيل، 2021). وجهود لزيادة مفردات الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي عن طريق زيادة المفردات الوظيفية التي تساعد على التفاعل مع الآخرين وتنمية مهارات الحياة اليومية، مثل أسماء الملابس والأواني والمواد الغذائية، كذلك المفردات المتعلقة بالتطور الأكاديمي، مثل الألوان والأحرف والأرقام. (حمودة، 2022)
- تطوير قدرات الطفل على الفهم والتمييز السمعي عن طريق التدرب على تقليد أصوات الطيور والحيوانات عن طريق سماعة تسجل أصوات الحيوانات.
- تطوير قدرات الطفل على إدراك الأوامر وتأديتها والتعبير عنها.
- تطوير قدرات الطفل على إدراك المفرد والجمع والتعبير عنها في المواقف المختلفة.
- إثراء محصول الطفل اللغوي بجمل بسيطة يقوم بالتعبير اللفظي عنها، وذلك بالإجابة الى الاخرين إجابة لفظية مستعملا التراكيب اللغوية التي تساعده على الاتصال بالأخرين. (حجازي، 2013).
- اللعب واللغة البرجماتية: في اغلب الأوقات يستعمل اللعب كأسلوب للتدخل في هذه المرحلة، وعلى الاغلب يتم تطوير اللغة البرجماتية في هذا المستوى في سياق اللعب مع الاقران.

- مرحلة تنمية ما قبل القراءة والكتابة: الكثير من الأطفال يعانون من مشاكل في الكلام واللغة في مرحلة ما قبل المدرسة والتي من الممكن ان تتطور الى صعوبات تعلم في القراءة والكتابة فيما بعد. لهذا السبب يجب النظر الى أي طفل يعاني من تأخر نمو لغوي بانه معرض لمشكلات في القراءة والكتابة، لذلك يجب ان يحصل تدخل وقائي في هذه الحالة.

ب: بعد ان ذكرنا الدور العلاجي الذي تقوم به روضات التربية الخاصة في اعداد الطفل المتأخر لغويا لمرحلة المدرسة سنقوم بذكر الدور التربوي والذي لا يختلف فيه عن دور الروضات العادية فهي تقوم (السيد إبراهيم، 2020)

- تطوير شخصية الطفل من الجوانب الجسدية والذهنية والحركية واللغوية والعاطفية والاجتماعية.
- دعم الطفل على تنفيذ قيم مجتمعه من علاقاته مع زملائه.
- تطوير قدرة الطفل على حل المشكلات التي تقابله.
- دعم الطفل على خلق اتجاهات إيجابية وعلاقات جيدة بين زملائه والأخرين.
- تطوير ثقة الطفل بنفسه عن طريق الفن والحركة واللغة.
- مساندة الاسرة على تربية أطفالهم بأسلوب تربوي صحيح.
- تطوير احترام الحقوق والأملاك الخاصة والعامة. (بن عمار،2019)

2.2.7 برامج لعلاج التاخر اللغوي:

هناك العديد من البرامج والأساليب المستخدمة لعلاج التأخر اللغوي لدى الأطفال. الاختيار بين هذه البرامج يعتمد على احتياجات وظروف الطفل وتقدير المتخصصين في مجال التخاطب واللغة. ومن البرامج المشهورة المستخدمة في علاج التأخر اللغوي:

2.2.7.1 .برنامج هانن (Hanen program):

برنامج هانن (Hanen) هو سلسلة من البرامج التي تم تطويرها لدعم تطوير لغة الأطفال الصغار وتعزيز مهارات التحدث والتواصل لديهم. تأسس البرنامج على يد اللغوية الكندية إيلين ويمبيرلي (Ellen Woodward) في عام 1975. يتميز برنامج هانن بتركيزه على دمج الوالدين كشركاء أساسيين في عملية تعلم الطفل للغة، حيث يتم إشراك الآباء والأمهات في جلسات التدريب وتوجيههم حول كيفية تعزيز التواصل واللغة في الحياة اليومية.

تستند البرامج التي تقدمها مؤسسة هانن (The Hanen Centre) إلى مبادئ الاتصال المبكر (Early Communication) وتهدف إلى تشجيع التواصل الفعال وتطوير مهارات التحدث لدى الأطفال الصغار، بما في ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التحدث والتواصل، مثل الأطفال ذوي التوحد أو صعوبات التحدث.

يركز برنامج هانن على التعلم النشط والتفاعل الاجتماعي ويشمل العديد من الاستراتيجيات والأساليب التي يمكن للوالدين تطبيقها في الحياة اليومية لتحسين مهارات التحدث والاستماع لدى الأطفال. يوفر البرنامج للوالدين الأدوات اللازمة لفهم احتياجات أطفالهم اللغوية وكيفية

دعمهم بفعالية. وتشمل البرامج الشهيرة ضمن هذه السلسلة "It Takes Two to Talk" و"More Than Words" (The Hanen Centre, n.d.).

(https://www.hanen.org/About-Us/What-We-Do/Early-Childhood-Language-(Delays.aspx).

2.2.7.2 برنامج PECS (Exchange Communication System-PECS Picture)

هو نظام التواصل من خلال تبادل الصور PECS هو أحد طرق التواصل البديل الذي طُوّر من قبل Bondy وFrost في عام 1994، ويقوم PECS بتدريب الطفل على التواصل من خلال تبادل الصور مع الآخرين؛ للتعبير عن احتياجاتهم من خلال ست مراحل، كل مرحلة تقوم على تحقيق هدف يتم استكماله في المرحلة التي تليها، إلى أن يصل للمرحلة السادسة. (الحمدي، الفراني، 2019)

في المراحل الأولى من نظام تبادل الصور، يركز التدريب على تعليم الطفل كيفية التواصل بشكل تلقائي من خلال تقديم صورة تمثل الشيء الذي يرغب فيه لشريك التواصل، سواء أكان المعلم أو أحد أفراد الأسرة. أما في المراحل المتقدمة، فيتم تعليم الطفل تكوين جمل بسيطة باستخدام الصور، مثل "أريد ماء"، ثم يتم تدريجيًا زيادة طول الجمل وتعقيدها مع تقدم الطفل في المراحل، حتى يصل إلى القدرة على وصف ما يريده من حيث الحجم أو اللون (عياش،2015).

2.2.7.3 برنامج ABA (تحليل السلوك التطبيقي):

هو مجموعة أساليب منهجية منظمة تستخدم للتأثير على السلوك المهم اجتماعيا من خلال تحديد المتغيرات البيئية التي وثقت نتائج البحوث التجريبية انها ذات صلة بهذا السلوك وإنتاج

تقنيات لتغيير السلوك تستخدم تلك النتائج. ويستخدم أساليب مبنية على الحوافز والمكافآت لتحفيز الأطفال على تعلم مهارات اللغة والتواصل (الخطيب، 2017).

2.2.7.4 برنامج Social Thinking

مع نمو الأطفال، يتعلمون "قواعد" التعامل مع المواقف الاجتماعية وتكوين الصداقات. ويواجه بعض الأطفال صعوبة أكبر في التقاط هذه الإشارات من بيئتهم الطبيعية، وفي بعض الأحيان ينظر إليهم أقرانهم على أنهم غريبون. يمكن أن يساعد برنامج Social Thinking الأطفال على النجاح في المواقف الاجتماعية والأكاديمية. وسوف يعلمهم التوقعات الاجتماعية، واستكشاف أفكار ومشاعر أنفسهم والآخرين، وتعلم كيفية تكوين اتصالات مع أقرانهم. يعلم برنامج Social Thinking الأطفال كيفية مشاركة المساحة مع الآخرين، وكيفية العمل كجزء من فريق. ويركز على تعلم مهارات التفكير الاجتماعي والتواصل بفعالية في المواقف الاجتماعية المختلفة. (https://www.childnexus.com/blog/article/what-is-social-thinking ,2023)

2.2.7.5 برنامج Fast Forword:

هو عبارة عن مجموعة من برامج التدخل اللغوي المعتمدة على الحاسوب والمصممة لتحسين مهارات القراءة واللغة الشفهية لدى الأطفال. تعتمد البرامج على فرضية مفاداها ان صعوبات اللغة الشفهية غالبا ما تنشأ من عجز المعالجة الزمنية السمعية السريعة الذي يعيق تطور التمثيلات الصوتية. تم تطوير هذا البرنامج بواسطة شركة Scientific Learning (1997) Corporation. ويستخدم البرنامج تقنيات مبتكرة لتحسين مهارات معالجة الصوت واللغة، ويستهدف النواحي المختلفة للقراءة والكتابة مثل القدرة على التمييز الصوتي، والتركيز،

والذاكرة السمعية، والتركيز البصري، والمهارات اللفظية، والتفكير اللغوي. يعتمد البرنامج على مبادئ العمل العصبية ويهدف إلى إعادة تشكيل الدوائر العصبية في الدماغ لتحسين القدرة على التعلم. كذلك تعتبر مرونة البرنامج وتصميمه المبتكر جزءًا من مفهوم التدريب الدماغي الذي يستهدف تحسين الأداء اللغوي والأكاديمي للأفراد ذوي صعوبات في التعلم. يستخدم البرنامج عادة في المدارس والمراكز التعليمية، وقد أظهرت الدراسات بعض النجاح في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأفراد الذين يشاركون فيه. (Strong, Torgerson, Hulme, 2011)

2.2.7.8 برنامج Speech and Language Therapy Apps:

هناك العديد من التطبيقات المحمولة المخصصة لعلاج التأخر اللغوي تتنوع بين تحفيز مهارات النطق والفهم اللغوي. (يحيى ،2020)

2.2.8 برنامج التدخل المبكر لتقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية " Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (The ABLLS-R)

تم إنشاء برنامج تقييم المهارات الأساسية للغة والتعلم – المراجعة (ABLLS-R) من قبل الدكتور جيمس دبليو بارتينغتون (Partington, 2010)، وهو محلل سلوكي وباحث متخصص في التوحد والإعاقات التنموية. نشر الدكتور بارتينغتون العديد من الكتب والأبحاث المتعلقة ببرنامج ABLLS-R، بما في ذلك أداة التقييم ودليل المناهج.

يُعد ABLLS-R أداة ودليلا مناهجيًا واسع الاستخدام يهدف إلى تقييم وتعليم مهارات متنوعة للأفراد الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد (ASD) أو الإعاقات التنموية الأخرى.

تتمثل وظيفة ABLLS-R في تحديد المهارات اللغوية وغيرها من المهارات الأساسية التي تحتاج إلى تحسين كي يتمكن الطفل من التعلم بشكل أكبر من خلال تجارب الحياة الواقعية (Partington, 2010). فيما يلي بعض الميزات الرئيسة والجوانب الخاصة ببرنامج ABLLS-R:

أ. الغرض: يعمل ABLLS-R كأداة تقييم ودليل مناهجي. يهدف إلى تحديد المهارات الضرورية لنمو الطفل ويوفر منهجًا منظمًا لتعليم هذه المهارات بشكل منهجي (Usry, 2015).

ب. المجالات :يغطي ABLLS-R نطاقًا شاملاً من مجالات المهارات، بما في ذلك 25 مجالامن مجالات التطوير. تشمل هذه المجالات اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، الأداء البصري، المهارات الحركية، المهارات الذاتية، مهارات اللعب والترفيه، التفاعل الاجتماعي، والمهارات الأكاديمية. كل مجال يتم تقسيمه إلى مهارات فرعية محددة(Usry, 2015)

ج. التقييم :يتم إجراء تقييم ABLLS-R عادةً من خلال الملاحظة المباشرة ويتضمن تقييمًا منهجيًا لمستويات المهارات الحالية للفرد. يوفر إطارًا معياريًا لتقييم وتسجيل مجموعة واسعة من المهارات عبر المجالات المختلفة. يساعد التقييم في تحديد نقاط القوة والمجالات التي تحتاج إلى مزيد من التطوير.(Ahmad Abdel-Hafez Mahmoud, 2021)

د. دليل المناهج :استنادًا إلى نتائج التقييم، يوفر ABLLS-R دليلا مناهجيًا يقدم أهدافًا واستراتيجيات محددة لتعليم كل مهارة. يتضمن المنهج سلسلة من الخطوات أو المهام المصممة لمساعدة الفرد في اكتساب وتعميم المهارات المستهدفة. يمكن تخصيص

المنهج ليلائم احتياجات الفرد الخاصة ويمكن استخدامه في بيئات تعليمية مختلفة .(Partington, 2006)

هـ. التعليم الفردي :يؤكد ABLLS-R على التعليم الفردي ويسمح بالتخصيص بناءً على احتياجات وقدرات كل متعلم. يوفر توجيهات حول استراتيجيات التدريس، تقنيات التحفيز، استراتيجيات التعزيز، وطرق جمع البيانات لتتبع التقدم.(Griffen, et al, 2022)

و. تتبع التقدم :يتضمن ABLLS-R نظام تسجيل يسمح بالمراقبة المستمرة لتقدم المتعلم. يمكن للمعلمين والمعالجين وأولياء الأمور تتبع اكتساب المهارات بمرور الوقت، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى مزيد من الانتباه، واتخاذ قرارات مستنيرة تستند إلى البيانات حول تخطيط التعليم واستراتيجيات التدخل.(Partington & Sundberg, 2020)

ز. التعاون وتحديد الأهداف :يشجع ABLLS-R على التعاون بين المهنيين والمعلمين وأولياء الأمور لتطوير أهداف مناسبة وتنفيذ خطط تدخل فعالة. يعزز البرنامج نهجًا قائمًا على الفريق لدعم نمو وتعلم الفرد.(Partington, 2013)

برنامج التدخل المبكر لتقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية " Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised"، المعروف اختصارًا بـ (The ABLLS-R)، هو برنامج تقييم يستخدم لتقييم وتحديد مستوى مهارات اللغة والتعلم الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطرابات التواصل والتوحد والتأخر في التطور والاحتياجات الخاصة الأخرى. (بولقناطر، 2022).

برنامج الابيلز المعدل ((ABLLS- Rهو تحديث للنسخة الأصلية من البرنامج ABLLS، وتم تطويره بناءً على التجارب العلمية والبحوث الحديثة في مجال التواصل والتوحد

والتعلم الأساسي. يتمتع الإصدار المعدل بتحسينات في بنية التقييم والدقة والاستجابة لاحتياجات الطلاب والمعلمين.

عرفه (Nai-Cheng, 2016) انه "عبارة عن أداة تقييم للمهارات الأساسية للتعلم واللغة واختبارات ومنهج ومرشد للخطة التعليمية (IEP) للأطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية، اضطرابات نمائية واضطراب طيف توحد، وهو يحتوي على تحليل تقييمي للمهارات التعليمية الضرورية للتواصل والتفاعل بنجاح والتعلم من خلال تجارب الحياة اليومية ويوضح القدرات الحالية للأطفال، كما يوضح كيفية ارتقائها وتتبعها".

كذلك هو برنامج تقييم محكي المرجع، ومنهاج تدريس، لفئة الأطفال العمرية (3–9) سنوات. تم تصميم هذا البرنامج للإباء والمهنيين للحصول على معلومات فيما يتعلق بمستوى المهارات الحالية للطفل وتوفير اهداف تعليمية للمهارات التي يعاني ضعفا فيها، حيث يمكن للأهل او المعلمين او أي شخص على معرفة بالطفل ان يقوم بالتقييم وفقا للبرنامج. (شتيات،2018) ويتم تدريب الأطفال عليه استنادا الى استراتيجية تحليل السلوك التطبيقي (ABA) الذي يعتمد على تكرار التدريب وفق خطوات منظمة وبمعيار لا يقل عن (80%) لقبول الأداء على المهمة قيد التدريب للوصول بهم الى تحقيق الاستقلالية والقدرة على تطوير المجالات الاجتماعية والتواصل (فهمي، 2022). وقد قام بارتنجتون بإصدار مراجعة النسخة السابقة عام (2010)، وفي هذه النسخة تم التعديل على بعض المهارات، وقد طرأ التعديل على تسلسل بعض المهارات، وحذف او إضافة عدد من المهارات، والتعديل على معايير بعض المهارات الأخرى، وتم ترتيب المهارات الجديدة بشكل متسلسل بناء على مستوى صعوبة المهارات.(إسماعيل،2021)

يغطي هذا التقييم والمنهج (25) مجالا مختلفا، حيث يتم الرمز له بالحروف الإنجليزية من (A:Z) ما عدا حرف(O)، تتلخص هذه المجالات في أربعة محاور رئيسة، كل محور يتفرع منه مجالات متعددة، وهي مهارات التعلم الأساسية، المهارات الاكاديمية، مهارات الرعاية الذاتية، المهارات الحركية (عبد الله،2020)، وكل مهارة تضم عددا من المهمات الفرعية، والتي تكون بمجموعها (544) مهمة، اما المجالات الرئيسة فهي كالاتي:

1. مجال مهارات التعلم الأساسية: يركز هذا المجال بشكل أساسي على تعليم المهارات الأساسية التي يجب على الطفل امتلاكها لتحقيق التعلم، ويضم (15) مهارة وعبارة عن (381) مهمة تعليمية وتمثل (70%) من اجمالي عدد المهام المدرجة في التقييم (التعاون ومدى فاعلية المعزز، الأداء البصري، اللغة الاستقبالية، التقليد الحركي، التقليد الصوتي، الطلب، التسمية، التواصل اللفظي، الالفاظ التلقائية، القواعد وبناء الجمل، مهارات اللعب، مهارات التفاعل الاجتماعي، المهارات الجماعية، اتباع التعليمات الصفية، تعميم الاستجابة).
2. مجال المهارات الاكاديمية: يتم الانتقال الى هذا القسم بعد ان يتقدم الطفل في قسم مهارات التعلم الأساسية، وان يكون الطفل مستعدا للتعلم، ويضم (4) مهارات وعبارة عن (63) مهمة تعليمية وتمثل (11.5%) من اجمالي عدد المهام المدرجة في التقييم، (القراءة، العمليات الحسابية، الكتابة، التهجئة). (شتيات،2018)
3. مهارات رعاية الذات: تتألف مهارات رعاية الذات من (4) مجالات، عبارة عن 42 مهمة تعليمية، وهي جزء أساسي من نشاطات الحياة اليومية للطالب ونستطيع تطوير هذه المهارات بالتزامن مع مهارات التعلم الأساسية.

4. المهارات الحركية: تتألف المهارات الحركية من مجالين، عبارة عن (58) مهمة تعليمية وتمثل (10%) من اجمالي عدد المهام المدرجة في التقييم هناك فرص عديدة لتعلم وتطوير المهارات الحركية وادخالها في النشاطات اليومية للطفل، كما ان تطور هذه المهارات يساعد أيضا في تسهيل عملية تطور مهارات التفاعل الاجتماعي. (عبد الله، 2020)

يُعتبر التقييم الأساس لإنشاء التدخلات المناسبة والفعالة. يُعد ABLLS-R واحدًا من أكثر أدوات التقييم شيوعًا المستخدمة مع الأطفال المصابين بالتوحد .(Blanco, 2019) تم تطوير ABLLSقبل عشر سنوات وتم تحديثه وتنقيحه مؤخرًا. يقدم مراجعة شاملة لـ 544 مهارة تتعلق بـ 25 مجالا مهاريًا، بما في ذلك التفاعل الاجتماعي، المهارات الذاتية، المهارات الأكاديمية والحركية، وهي المهارات التي يكتسبها معظم الأطفال عادة قبل دخول رياض الأطفال. وتتراوح المهام من بسيطة إلى معقدة داخل كل مهارة.(Partington, 2010; Blanco, 2019)

يُعد ABLLS-R أداة تقييم، ودليل مناهج، ونظام تتبع مهارات يُستخدم لتوجيه تعليم اللغة والمهارات الأساسية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD) أو غيرها من الاضطرابات التنموية. يقوم بقياس مهارات اللغة والمهارات الوظيفية للأطفال الذين يعانون من تأخر نمائي، خاصةً الأطفال المصابون بالتوحد (Behavior Analysis, Inc, 2014; Webster, 2015). يعتمد البرنامج على مجموعة من المهارات المرجعية التي تعكس مهارات الطفل الحالية ثم تتبع تطورها التدريجي. يساعد الآباء والمعلمين في تحديد المهارات التي تحتاج إلى تدخل لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر في اللغة .(Partington, 2010) كما يسهل تحديد المهارات التي يحتاجها الأطفال للتواصل بفاعلية والتعلم من التجارب اليومية.(Usry, 2015)

يركز ABLLS-R بشكل أساسي على اكتساب اللغة المبكر، التعلم المبكر للمفاهيم، السلوك اللفظي، وكذلك مهارات الاستعداد. وله دور كبير في توجيه تصميم البرامج لتعليم الأطفال الذين يعانون من عيوب لغوية. الهدف العام من ABLLS-R هو تقديم تلخيص دقيق لمهارات الطفل لتسهيل تصميم برنامج علاجي دقيق وفعال للأطفال المصابين بالتوحد.

دراسة شتيات والعوديدي (2018) فعالية ABLLS-R في تحسين المهارات الأساسية للأطفال الأردنيين المصابين بالتوحد. استخدمت تقييم ABLLS-R للمهارات الأساسية كاختبار قبل وبعد. وأظهرت النتائج وجود فروقات واضحة بين متوسط الدرجات لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية ABLLS-R في تحسين المهارات الأساسية لعينة من الأطفال الأردنيين المصابين بالتوحد.

كما قام شولتز (2003) بفحص استخدام ABLLS-R مع ثلاثة طلاب يتعلمون اللغة الإنجليزية في بيئة مدرسة ابتدائية عامة لتحديد فائدته للمعلمين والطلاب. وأظهرت النتائج أن ABLLS-R يمكن استخدامه مع المتعلمين من اللغة الإنجليزية، وأن المعلمين قد رحبوا بمعلومات التقييم عمومًا.

يُعد ABLLS-R أداة تقييم تُستخدم لتحديد المجالات الرئيسة التي تحتاج إلى تعليم مكثف لدى الأطفال المصابين بالتوحد، ومن ثم توجيه مصممي المناهج لتطوير أنشطة تعليمية تعزز محتوى البرامج التعليمية لتناسب احتياجات هؤلاء الأطفال.

2.2.8.1 خصائص مميزة لبرنامج لتقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية (The ABLLS-R)

برنامج **تقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية (The ABLLS-R)** يتميز عن البرامج الأخرى بقدرته على تدريب الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو مثل طيف التوحد وتأخر اللغة، وذلك من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة للوصول إلى الاستقلالية. (Blanco, 2019) وفيما يلي شرح لكل من الخصائص المميزة لهذا البرنامج:

1. تحليل السلوك الوظيفي:

يعتمد ABLLS-R على تحليل المهام إلى أجزاء صغيرة ومتعددة، مما يتيح تدريب الأطفال على إتمام كل جزء بشكل منفرد. هذه العملية تُمكن المعلم أو المدرب من تقسيم المهارات المعقدة إلى خطوات أصغر يمكن للأطفال التدرّب عليها بشكل منفصل. على سبيل المثال، يمكن تقسيم مهمة مثل "ارتداء الملابس" إلى مهام أصغر مثل "إمساك القميص"، "إدخال اليد في الأكمام"، وهكذا. يتم تدريب الطفل على كل خطوة بشكل منفصل حتى يكتمل تعلم المهمة بالكامل (فهمي، 2022).

2. ترتيب المهام حسب الصعوبة:

يتم ترتيب المهام في ABLLS-R بناءً على مستوى الصعوبة، حيث يجب على الطفل إتقان المهمة الحالية قبل الانتقال إلى المهمة التالية. هذا الترتيب يضمن أن الطفل يبني مهاراته على أساس قوي. ومع ذلك، يمكن أن يتدرب الأطفال على مهام متعددة في وقت واحد، مما يسمح بمرونة في البرنامج ويضمن مواكبة الطفل لقدراته الفعلية. (Usry, 2015)

3. التحديد الدقيق لنقاط الضعف:

يساعد البرنامج في تحديد نقاط الضعف لدى الطفل بدقة من خلال معايير محددة لكل مهمة. يتم قياس التقدم بناءً على عدد الأهداف التي يتم إكمالها وكيفية وصول الطفل إلى هذه الأهداف. هذا التقييم الدقيق يعطي صورة واضحة عن مستوى قدرة الطفل على أداء المهمة، مما يسمح للمدربين بالبدء في التدريب من المستوى الذي حققه الطفل بالفعل، وبالتالي تفادي الإحباط وزيادة فرص النجاح (Ahmad Abdel-Hafez Mahmoud, 2021)

اتباع أسلوب التدريب المتكرر ومراحل:(ABA)

يعتمد البرنامج على أساليب تحليل السلوك التطبيقي (ABA) التي تُركز على التدريب المتكرر والمستمر حتى يتم تعلم المهارة بشكل مثالي. يركز (ABA) على تعزيز التعلم والمحافظة عليه من خلال التكرار والتعزيز الإيجابي، كما يساعد في تعميم المهارات التي يتم تعلمها بحيث يمكن للطفل استخدامها في مواقف وحالات مختلفة. يتم هذا من خلال التدرج في التدريب وتقديم التعزيز المناسب لكل مرحلة من مراحل التعلم. (Griffen et al., 2022)

4. مرونة البرنامج:

يمتاز البرنامج بمرونته، حيث يمكن تعديل المعايير أو المهام بما يتناسب مع قدرات الطفل واحتياجاته. وهذه المرونة تجعل البرنامج مناسبًا لمجموعة واسعة من الأطفال بمستويات مختلفة من التأخر أو الاضطراب النمائي، مما يتيح تخصيص التدريبات لتحقيق أفضل النتائج الممكنة لكل طفل بشكل فردي. (Partington, 2013)

5. التقييم الدوري:

يوفر البرنامج أربعة تقييمات دورية على الأقل لقياس مدى تقدم الطفل. يتم إجراء هذه التقييمات بشكل منتظم، مما يسمح للمعلمين وأولياء الأمور بتتبع مستوى تقدم الطفل في كل مهمة على مدار فترة التدريب. هذا التقييم الدوري يعزز من فهم المستوى الحقيقي للتطور الذي يحققه الطفل، ويسمح بإدخال التعديلات اللازمة على خطط التدخل في الوقت المناسب (Webster, 2015)

برنامج ABLLS-R لا يقتصر فقط على تقييم وتدريب المهارات اللغوية والتعليمية، بل يمتد ليغطي مجالات مثل المهارات الاجتماعية، الاعتماد على النفس، المهارات الحركية، والمهارات الأكاديمية. وهذا التنوع يجعله أداة شاملة لتدريب الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية، حيث يعزز قدرة الأطفال على التفاعل مع العالم من حولهم بطرق أكثر فاعلية. (Schwartz et al., 2001)

يتيح البرنامج للأطفال فرصة تطوير مجموعة من المهارات التي قد تكون أساسية لتحقيق الاستقلالية في الحياة اليومية، ويُشجعهم على تعميم ما يتعلمونه من خلال التجارب الحياتية.

2.2.8.2 مكونات برنامج لتقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية (The ABLLS-R)

برنامج **ABLLS-R** (تقييم المهارات الأساسية للغة والتعلم – المراجعة) يُعد أداة شاملة لتقييم مجموعة متنوعة من المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ويعمل هذا التقييم على تحليل القدرات المختلفة للأطفال، مما يساهم في وضع خطط

تدخل مخصصة لتعزيز النمو والتطور. (Partington & Sundberg, 2020) وفيما يلي شرح لكل مكون من مكونات التقييم:

1. مهارات اللغة والاتصال:

الفهم اللغوي:

يتناول هذا المكون قدرة الطفل على فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة، بما في ذلك استجابته للأوامر البسيطة والمعقدة، الأسئلة، والتعليمات التي تقدم إليه في بيئات مختلفة. الفهم اللغوي يشكل الأساس للتواصل الفعال ويعتبر محورًا حيويًا لتحديد مستوى تفاعل الطفل مع محيطه. يمكن أن يشمل هذا القدرة على التعرف على الأسماء، الأفعال، الصفات، والمفاهيم المجردة. يتم قياس مدى قدرة الطفل على الفهم في مختلف المواقف مثل فهم القصة، التفاعل مع التعليمات في الفصل، أو متابعة التعليمات في بيئات الحياة اليومية (Rispoli, 2013).

التعبير اللغوي:

يتم تقييم مدى قدرة الطفل على التعبير عن احتياجاته ورغباته باستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. ويشمل ذلك القدرة على استخدام الجمل البسيطة والمعقدة، التعبير عن الأفكار الشخصية والمشاعر، واستخدام الكلمات بشكل مناسب في السياقات المختلفة. قدرة الطفل على وصف الأشياء، إبداء الآراء، وطرح الأسئلة، جميعها جوانب تُقاس في هذا المكون. التعبير اللغوي يعكس مدى تطور قدرات الطفل على التواصل بشكل مستقل. (Law et al., 2017)

استخدام اللغة في الاتصال اليومي:

يقيس هذا المكون قدرة الطفل على استخدام اللغة بشكل عملي في الأنشطة اليومية. يتضمن ذلك مهارات إجراء الحوارات اليومية، التعبير عن المشاعر، تبادل المعلومات مع الآخرين،

والتفاعل مع الأشخاص في مختلف المواقف الاجتماعية. يعد هذا المكون مهمًا لتحديد قدرة الطفل على استخدام اللغة في مواقف الحياة الواقعية مثل المدرسة أو المنزل أو اللعب مع الأصدقاء (Munoz, 2016)

2. المهارات التعليمية الأساسية:

المهارات الحسابية:

تُقيم قدرة الطفل على التعامل مع الأرقام والمفاهيم الرياضية الأساسية مثل العد، الجمع، الطرح، التعرف على الأشكال الهندسية، والمفاهيم المكانية. هذه المهارات الحسابية تُعد من الركائز الأساسية التي تساعد الطفل على فهم الرياضيات بشكل أكبر في المستقبل. يمكن أن تشمل التقييمات قياس مدى قدرة الطفل على حل المشكلات البسيطة والتفكير المنطقي في المواقف اليومية (Usry et al., 2018) .

المهارات الحركية:

تشمل المهارات الحركية تقييم الحركات الأساسية مثل المشي، القفز، التوازن، والتناسق الحركي. يتم التركيز على مهارات الطفل الجسدية في التحكم بالحركة الدقيقة مثل الكتابة أو استخدام الأدوات، إضافة إلى المهارات الحركية الكبرى مثل الركض والتسلق. فهذه المهارات مهمة ليس فقط للنشاط الجسدي ولكن أيضًا للتفاعل مع البيئة المحيطة، مما يعزز الاستقلالية (Shteyat & Al-Oweidi, 2018)

المهارات الاجتماعية:

يتم تقييم قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين وفهم السلوك الاجتماعي المناسب. يشمل هذا المكون مهارات المشاركة في الأنشطة الجماعية، التفاعل مع الأقران، وفهم القواعد الاجتماعية

المختلفة. تساعد هذه التقييمات في تحديد مدى قدرة الطفل على الاندماج في البيئات الاجتماعية المختلفة، والتفاعل بطريقة مناسبة في الفصول الدراسية، أو مع الأصدقاء وأفراد الأسرة (Rispoli, 2013) .

المهارات الأكاديمية الأخرى:

تشمل هذه المهارات تقييم القدرات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والمفاهيم العلمية. يتم التركيز على مدى قدرة الطفل على التعرف على الحروف، الكلمات، تكوين الجمل، إضافة إلى استيعاب المفاهيم العلمية البسيطة مثل المواد والحيوانات والمناخ. هذه المهارات تعتبر أساسية لنجاح الطفل الأكاديمي وتوفير قاعدة صلبة للتعلم المستمر (Partington, 2013) .

أهمية التقييم الشامل:

التقييم الشامل لمهارات الطفل اللغوية والتعليمية في برنامج ABLLS-R يوفر فهمًا عميقًا لمستوى تطور الطفل في مختلف المجالات الحيوية. يتيح هذا التقييم للأخصائيين والمعلمين وضع خطط تدخل فردية ومخصصة لمعالجة نقاط الضعف وتطوير نقاط القوة. كما يساعد التقييم في وضع أهداف تعليمية محددة وتحديد الأساليب الفعالة لتحقيق تلك الأهداف (Usry et al., 2018) .

الفوائد الإضافية لتقييم:ABLLS-R

1. التوجيه الشخصي للتدخل :يمكن لتقييم المهارات المختلفة مساعدة الأخصائيين في تحديد أولويات التدريب والتدخل. بناءً على نتائج التقييم، يمكن وضع خطط تعليمية مخصصة تهدف إلى تحسين مهارات الطفل بطريقة تتناسب مع مستوى تطوره (Law et al., 2017) .

2. المراقبة المستمرة للتقدم :يُمكن للمعلمين وأولياء الأمور مراقبة تقدم الطفل بمرور الوقت من خلال إعادة إجراء التقييمات بشكل دوري، مما يتيح تعديل خطط التدخل عند الضرورة لضمان تحسين النتائج (Blanco, 2019) .
3. التعاون بين الأهل والمعلمين : من خلال الفهم الشامل لمهارات الطفل، يمكن تعزيز التعاون بين الأهل والمعلمين، مما يؤدي إلى توافق أكبر في الأساليب المستخدمة لدعم الطفل في مختلف البيئات، سواء أكان ذلك في المدرسة أو في المنزل . (Ahmad Abdel-Hafez Mahmoud, 2021)

برنامج ABLLS-Rهو أداة قوية لتقييم مجموعة متنوعة من المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. بفضل تصميمه الشامل والمرن، يتيح البرنامج تحديد الفجوات في التعلم ويقدم أدوات فعالة لمعالجتها. من خلال توجيه عمليات التدخل بشكل فعال، يساعد البرنامج في تحسين مستوى تعلم الطفل ونموه الاجتماعي والأكاديمي (بولقناطر، 2022).

2.2.8.2 فاعلية برنامج تدخل مبكر مستند إلى نظرية التعلم السلوكي التطبيقي لعلاج الأطفال المضطربين لغوياً

يستند برنامج ABLLS-R إلى عدة نظريات ونماذج تطويرية لتقديم الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك نظرية التعلم السلوكي التطبيقي ونظرية التطور اللغوي ونظرية الاتصال البشري .

نظريات التعلم والتطور اللغوي والاتصال البشري تشكل أساسًا مهمًا لبرنامج ABLLS-R لتقديم الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كالتالي (Justic, Laura, 2014).

1. نظرية التعلم السلوكي التطبيقي:(ABA)

تعتمد هذه النظرية على مبدأ السلوكيات المكتسبة، والتي تنص على أن السلوك البشري يتأثر بالتدريب والتكرار. وفقًا لنظريةABA ، ويمكن تعديل السلوك أو تعزيزه من خلال تقديم المكافآت والتعزيزات الإيجابية عقب السلوك المرغوب فيه. إذا قام الطفل بتكرار السلوك بشكل مستمر وتم تعزيزه بمكافآت، فإن هذا السلوك يميل إلى الاستمرار، بينما يمكن تقليل أو إزالة السلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تقنيات العقاب أو تجاهلها (Partington & Sundberg, 2020) .

يُعد برنامج ABLLS-R واحدًا من التطبيقات الفعالة لنظرية .ABA يتم استخدام نهج تحليل السلوك التطبيقي في هذا البرنامج لتحديد الأهداف التعليمية الفردية للأطفال الذين يعانون من اضطرابات النمو مثل التوحد وتأخر اللغة. يشمل هذا النهج(Muller & Brady, 2016) :

- تحليل المهام إلى أجزاء أصغر :يتم تقسيم الأهداف الكبيرة إلى خطوات صغيرة يسهل على الطفل تحقيقها تدريجيًا. يتم تدريب الطفل على كل خطوة بمفردها قبل الانتقال إلى المرحلة التالية.
- التكرار المنتظم :يتم تدريب الأطفال على المهارات بشكل متكرر لضمان تعزيز التعلم. يتم تقديم التمرين بطرق متنوعة لضمان التعميم والاستمرارية في التعلم.
- التعزيز الإيجابي :يستخدم ABA التعزيز الإيجابي مثل الثناء أو المكافآت أو الألعاب التي يحبها الطفل بعد إتمامه لمهمة معينة بنجاح. هذا النهج يحفز الطفل على التقدم وتحقيق الأهداف المطلوبة.

ويعد التحفيز العنصر الأساسي في برنامج ABLLS-R باستخدام نهج .ABA عند تحديد الأهداف التعليمية لكل طفل، يتم تصميم استراتيجيات التدخل بطريقة تشجيعية ومحفزة:

- تشجيع الطفل على المحاولة :تقديم تشجيع إيجابي عندما يحاول الطفل تنفيذ مهمة معينة، حتى وإن لم يكن ناجحًا بالكامل.
- تعزيز النجاح :عندما ينجح الطفل في إتمام المهام، يتم تقديم مكافآت صغيرة مثل الألعاب المفضلة أو الحلوى، مما يحفز الطفل على التكرار والمحافظة على السلوك الإيجابي.

كما يهدف استخدام تحليل السلوك التطبيقي في برنامج ABLLS-R إلى تعزيز مجموعة من المهارات اللغوية والتعليمية، والتي تشمل(Hulme et al., 2020):

- اللغة الاستقبالية والتعبيرية ABA :يساعد في تطوير مهارات الفهم اللغوي لدى الأطفال، وكذلك قدرتهم على التعبير عن احتياجاتهم وأفكارهم.
- المهارات الاجتماعية :من خلال التكرار والتعزيز، يمكن تعليم الأطفال التفاعل مع أقرانهم والتفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- المهارات الحركية :يتم تعليم الأطفال المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة باستخدام طرق ABA، مثل الكتابة أو التعامل مع الأدوات بشكل صحيح.

يعتبر نهج ABA في التدخل المبكر مهم جدًا، حيث يُعتبر التدخل في مرحلة مبكرة من نمو الطفل أمرًا حيويًا لتطوير المهارات الأساسية. كلما بدأ التدخل في سن أصغر، زادت الفرص لتطوير المهارات اللغوية والتعليمية بطريقة أسرع وأكثر فعالية ABA .يعمل على معالجة نقاط الضعف منذ البداية وتطوير قدرات الطفل بما يتناسب مع احتياجاته الفردية ,.Belisle et al) . 2021)

تسمح نظرية ABA بقياس التقدم بشكل دقيق ومستمر من خلال المراقبة اليومية وتسجيل استجابات الطفل على المهام المختلفة. إذا كانت هناك أي صعوبة في تعلم مهارة معينة، يمكن تعديل الأسلوب أو الخطة التدريبية للتأكد من أن الطفل يحصل على الدعم المناسب ويواصل التقدم نحو تحقيق الأهداف المحددة(Webster, 2015) .

يعتبر نهج تحليل السلوك التطبيقي (ABA) مكونًا أساسيًا في برنامج ABLLS-R، حيث يعزز التعلم والتطور للأطفال الذين يعانون من اضطرابات النمو من خلال التدريب المنتظم والتعزيز الإيجابي. (Partington et al., 2018)

يوفر هذا النهج بيئة تعليمية محفزة تشجع الأطفال على تطوير مهاراتهم اللغوية والتعليمية والاجتماعية بشكل فعال، ويضمن التدخل المبكر تحسين فرص الأطفال في اكتساب المهارات اللازمة لتحقيق الاستقلالية وتعزيز نوعية حياتهم

2. نظرية التطور اللغوي:

تركز نظرية التطور اللغوي على فهم كيفية تطور اللغة لدى الأطفال واكتسابهم للمهارات اللغوية المختلفة عبر مراحل حياتهم. تنظر هذه النظرية إلى تطور اللغة باعتبارها عملية مستمرة تبدأ من الطفولة المبكرة وتتطور تدريجيًا مع نضج الطفل وتفاعله مع البيئة المحيطة. تشمل هذه العملية القدرة على الفهم اللغوي (اللغة الاستقبالية) والتعبير اللغوي (اللغة التعبيرية) (Griffen et al., 2022) وكيفية استخدام اللغة في التواصل اليومي. النظرية تأخذ بعين الاعتبار العوامل الوراثية، العصبية، والبيئية التي تساهم في نمو اللغة.

وفقًا لنظرية التطور اللغوي، يمر الأطفال بمراحل متتابعة في اكتساب اللغة، وتشمل : (Konstantareas et al., 2010)

- المرحلة الأولى (0–12 شهرًا) :الأطفال في هذه المرحلة يعتمدون بشكل أساسي على الأصوات غير اللفظية مثل البكاء، الأصوات العشوائية، والتفاعل مع الأصوات في بيئتهم.
- المرحلة الثانية (12–24 شهرًا) :يبدأ الأطفال باستخدام الكلمات الأولى وفهم التعليمات البسيطة. تظهر الكلمات المفردة للتعبير عن احتياجاتهم، ومع مرور الوقت، يتمكنون من الربط بين كلمتين لتكوين جمل بسيطة.
- المرحلة الثالثة (2–3 سنوات) :يزيد الأطفال من مفرداتهم اللغوية ويبدأون في استخدام جمل أكثر تعقيدًا. يبدأون في فهم الأسئلة والاستجابة لها، وتزيد قدرتهم على التفاعل مع الآخرين.
- المرحلة الرابعة (3–5 سنوات) :الأطفال في هذه المرحلة يتقنون الكثير من المهارات اللغوية، حيث يصبحون قادرين على استخدام الجمل المعقدة والقصص، وتزداد قدرتهم على التفاعل الاجتماعي مع الأقران.

يتم استخدام فهم نظرية التطور اللغوي بشكل واسع في برنامج ABLLS-R لتقييم وتحديد المهارات اللغوية المناسبة لكل طفل بناءً على مرحلته العمرية ومستوى تطوره. يساعد البرنامج في : (Partington & Sundberg, 2020)

- تحديد المستوى اللغوي الحالي للطفل :من خلال تقييم قدراته في الفهم اللغوي والتعبير اللغوي واستخدام اللغة في السياقات اليومية. يقوم البرنامج بتقسيم المهارات اللغوية إلى مستويات مختلفة تتناسب مع مرحلة التطور اللغوي للطفل.

- اختيار الأهداف التعليمية المناسبة :بناءً على نتائج التقييم، يتم تحديد المهارات اللغوية التي يحتاج الطفل إلى تطويرها. يتم اختيار الأنشطة التعليمية التي تدعم الطفل في الانتقال إلى المستوى التالي من التطور اللغوي.
- تقديم الدعم والتدخل المناسب :يركز البرنامج على تقديم التدخل المبكر إذا تبين أن الطفل متأخر في اكتساب بعض المهارات اللغوية مقارنة بعمره الزمني. يوفر البرنامج أنشطة تعليمية مستهدفة لتحفيز تعلم اللغة بطريقة تتناسب ومستوى الطفل الحالي.

حيث أن فهم نظرية التطور اللغوي يتيح للمعلمين وأولياء الأمور تقديم الدعم المناسب في كل مرحلة من مراحل نمو الطفل اللغوي. يتم ذلك من خلال(Griffen et al., 2022) :

- التفاعل المستمر مع الطفل :يشجع برنامج ABLLS-R على تشجيع الطفل للتفاعل اللغوي من خلال الأنشطة اليومية مثل القراءة بصوت عالٍ، طرح الأسئلة، واستخدام المحادثات المتكررة.
- التعزيز الإيجابي :استخدام المكافآت والمدح عند تحقيق تقدم في المهارات اللغوية يحفز الطفل على تطوير المزيد من المهارات. كما أن تعزيز ثقة الطفل بنفسه يجعله أكثر انخراطًا في تعلم اللغة.
- التدريب المنتظم :يتم تدريب الطفل على استخدام اللغة في مواقف متعددة ومتنوعة مثل الفصل الدراسي، الأنشطة الاجتماعية، والمواقف اليومية مما يعزز التعميم والتطبيق العملي للمهارات اللغوية المكتسبة.

كما وتعتبر نظرية التطور اللغوي مرجعًا أساسيًا في التدخل المبكر الذي يقدمه برنامج ABLLS-R. الأطفال الذين يعانون من تأخر في تطور اللغة يستفيدون بشكل كبير من التدخل المبكر، حيث أن(Schwartz et al., 2001) :

- التدخل في سن مبكرة يساعد في تقليل الفجوات في المهارات اللغوية مقارنة بأقرانهم.
- تشخيص التأخر اللغوي في المراحل المبكرة يسهل توفير الدعم الفوري من خلال البرامج المخصصة.
- التطور اللغوي المبكر يؤثر بشكل مباشر على الجوانب الاجتماعية والأكاديمية للطفل، حيث يكون أكثر استعدادًا للتفاعل مع الأقران والانخراط في الأنشطة التعليمية بشكل أفضل.

ويتميز برنامج ABLLS-R بمرونته في تطبيق نظرية التطور اللغويو .يمكن تعديل الأهداف والأنشطة التعليمية بناءً على سرعة تطور الطفل وقدرته على اكتساب المهارات الجديدة. هذا يعني أن الطفل يمكن أن يتقدم بمعدله الخاص دون الضغط عليه ليتوافق مع معيار معين، مما يزيد من فعالية البرنامج (Usry et al., 2018) .

إن تطبيق نظرية التطور اللغوي في برنامج ABLLS-R يساعد في تحديد وفهم كيفية اكتساب الأطفال للمهارات اللغوية، ويقدم الدعم الضروري في كل مرحلة من مراحل التطور. من خلال تحديد الأهداف المناسبة والتدخل المبكر، يساعد البرنامج الأطفال على تحقيق تطور لغوي مستدام، مما يساهم في تحسين قدراتهم على التواصل الاجتماعي والأكاديمي.

3. نظرية الاتصال البشري:

تركز نظرية الاتصال البشري على دراسة كيفية تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض وتبادل المعلومات والأفكار عبر قنوات الاتصال اللغوي وغير اللغوي. وتشمل هذه النظرية تحليل عناصر الاتصال مثل اللغة اللفظية (الكلمات والنطق) واللغة غير اللفظية (الإيماءات، لغة الجسد، التعبيرات الوجهية)، (Usry, 2015)

وفهم كيفية تأثير هذه العناصر على العلاقات الاجتماعية والتفاعلات بين الأفراد. يتم توجيه هذه النظرية لفهم كيفية تأثير البيئة، الشخصية، والسياق الاجتماعي على جودة الاتصال.

تنظر نظرية الاتصال البشري إلى التفاعل البشري على أنه عملية معقدة تتطلب فهمًا متكاملاً لعدة عناصر (Belisle et al., 2021) :

- اللغة اللفظية :الكلمات والجمل المستخدمة للتعبير عن الأفكار والمشاعر. تشمل هذه العناصر القدرة على استخدام اللغة بشكل صحيح لإيصال الرسائل بوضوح.
- اللغة غير اللفظية :تشمل الإيماءات، تعابير الوجه، لغة الجسد، ونبرة الصوت. هذه الوسائل تعد جزءًا هامًا من التواصل، حيث تعزز أو تعارض الرسائل اللفظية.
- ردود الفعل :الاستجابة التي يقدمها الشخص الآخر والتي تؤثر على استمرار أو تعديل عملية الاتصال. التفاعل وردود الفعل تمثل جزءًا أساسيًا في ديناميات التواصل الاجتماعي.
- السياق الاجتماعي :البيئة التي يحدث فيها الاتصال، مثل المدرسة، المنزل، أو مكان العمل، وكيفية تأثيرها على نوعية الاتصال.

إن فهم نظرية الاتصال البشري مهم في برنامج ABLLS-R لتحسين مهارات الاتصال اللغوي وغير اللغوي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نمائية مثل التوحد. ويتم تطبيق النظرية على النحو التالي(Partington et al., 2018) :

- تحسين المهارات اللغوية :يعمل البرنامج على تعزيز القدرة على التعبير اللفظي لدى الأطفال من خلال تعليمهم كيفية استخدام الكلمات والجمل بطريقة فعّالة للتواصل مع الآخرين. يشمل ذلك تعليمهم كيفية طرح الأسئلة، الإجابة على الأسئلة، والمشاركة في الحوارات.
- تعزيز المهارات غير اللفظية :يشمل تدريب الأطفال على استخدام لغة الجسد والإيماءات، مثل التواصل البصري، التعبيرات الوجهية، والإشارات غير اللفظية. يساعد هذا التدريب الأطفال في تعلم كيفية استخدام إشارات غير لفظية لدعم الاتصال اللفظي وفهم إشارات الآخرين.
- تعزيز التفاعل الاجتماعي :يساعد البرنامج الأطفال على تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال ممارسة السيناريوهات المختلفة التي تعكس مواقف الحياة اليومية، مثل التفاعل مع الأقران في المدرسة أو مع أفراد الأسرة. يتعلم الأطفال كيفية تقديم ردود الفعل المناسبة وفهم إشارات التواصل الاجتماعي.
- التحكم في نبرة الصوت :في حالات التوحد أو اضطرابات الاتصال الأخرى، قد يواجه الأطفال صعوبة في التحكم في نبرة صوتهم، سواء أكانت مرتفعة أو منخفضة جدًا. يعمل برنامج ABLLS-R على تحسين هذه المهارة من خلال التدريب العملي على التواصل بطريقة تناسب المواقف المختلفة.

كما أن فهم نظرية الاتصال البشري يساعد في تعزيز التفاعل الاجتماعي للأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التواصل. يقدم البرنامج التدريبات اللازمة للأطفال لتطوير مهاراتهم الاجتماعية، مثل(Rababa & Ayasrah, 2024) :

- التفاعل مع الأقران :يتعلم الأطفال كيفية بدء المحادثات والحفاظ عليها مع أقرانهم في بيئات مختلفة مثل الفصول الدراسية وساحات اللعب.
- حل النزاعات :يشمل البرنامج أيضًا تعليم الأطفال كيفية استخدام الاتصال اللفظي وغير اللفظي لحل النزاعات بطرق فعّالة وبناءة.
- التكيف مع البيئات الاجتماعية المختلفة :يتم تدريب الأطفال على كيفية تعديل سلوكهم واتصالهم حسب السياق الاجتماعي. على سبيل المثال، قد يكون الاتصال في بيئة صفية مختلفة عن التفاعل في بيئة منزلية.

ومن خلال فهم نظرية الاتصال البشري، يوفر برنامج ABLLS-R تدريبات متكاملة تعتمد على(Blanco, 2019) :

- التواصل المتوازن بين اللفظي وغير اللفظي :تعليم الأطفال كيفية استخدام اللغة مع دعمها بالإشارات غير اللفظية المناسبة.
- تعليم السلوكيات الاجتماعية المقبولة :تقديم تعليمات حول كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- تعزيز القدرة على فهم الآخرين :مساعدة الأطفال في تفسير إشارات التواصل من الآخرين، سواء أكانت لفظية أو غير لفظية.

كما أن برنامج ABLLS-R يعمل على تطبيق هذه النظرية بشكل متكامل حيث (Hulme et al., 2020) :

- يتم تصميم أنشطة تعليمية تدمج بين المهارات اللفظية وغير اللفظية بشكل متكامل.
- يتم تقديم دعم تدريجي للأطفال لتطوير قدراتهم في استخدام الإشارات الاجتماعية وفهم ردود الأفعال، مما يعزز قدرتهم على التكيف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

فهم نظرية الاتصال البشري يساعد برنامج ABLLS-Rفي تقديم الدعم والتدريب اللازمين لتحسين مهارات الاتصال لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نمو مثل التوحد. من خلال التركيز على تحسين التواصل اللفظي وغير اللفظي، يساهم البرنامج في تعزيز قدرة

الأطفال على التفاعل الاجتماعي بشكل فعّال، مما يزيد من فرصهم للاندماج بنجاح في المجتمع.

تجمع هذه النظرية مع نظرية التعلم السلوكي التطبيقي (ABA) ونظرية التطور اللغوي توجه تصميم وتنفيذ برنامج ABLLS-Rبطريقة شاملة تُعزز التعلم الفعّال وتطور المهارات اللغوية والتعليمية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

2.2.8.3 المهارات المستخدمة في البرنامج:

تطبيق برنامج ABLLS-R يتطلب مجموعة من المهارات الضرورية التي يجب أن يمتلكها المعلمون، والمختصون في التعليم الخاص، وأخصائيو الصحة النفسية لضمان تقديم الدعم والتدخل الفعّال للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (Partington, 2013) وفيما يلي شرح هذه المهارات:

1. مهارات التقييم والتحليل:

- القدرة على تقديم التقييمات المتخصصة :يتطلب استخدام برنامج ABLLS-R القدرة على إجراء تقييمات دقيقة لمهارات الطفل اللغوية والتعليمية. يتم ذلك باستخدام أدوات التقييم الموجودة في البرنامج لتحديد مستوى تطور الطفل في مجالات مثل الفهم اللغوي، التواصل، المهارات الحركية، والمهارات الاجتماعية. تعد هذه التقييمات الأساس الذي يُبنى عليه البرنامج التدريبي لكل طفل(Usry et al., 2018) .
- القدرة على تحليل البيانات وتفسير النتائج :بعد إجراء التقييمات، يجب أن يكون المعلم أو الأخصائي قادرًا على تحليل النتائج بشكل فعّال. يعتمد التحليل على تحديد نقاط القوة والضعف في أداء الطفل ووضع استراتيجيات تعليمية مناسبة بناءً على هذه النتائج. فالفهم العميق للبيانات يساعد في تطوير خطط علاجية مخصصة لتحقيق أفضل النتائج للأطفال (Griffen et al., 2022) .

2. مهارات التخطيط والتنظيم:

- القدرة على وضع خطط عمل متكاملة :بعد تحليل البيانات، يأتي دور التخطيط. يجب على المختصين وضع خطط عمل فردية لكل طفل، تتضمن أهدافًا تعليمية وتدريبية واضحة تعتمد على تقييم مستوى الطفل. وتتطلب هذه الخطط تدرجًا مناسبًا بناءً على تقدم الطفل، مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية(Muller & Brady, 2016) .
- القدرة على تنظيم الجداول الزمنية وتحديد الأولويات :يتطلب تطبيق البرنامج إدارة فعّالة للوقت. على المختصين تنظيم الجداول الزمنية للتدخلات التعليمية، مع مراعاة تحديد

الأولويات في المهام والأنشطة التعليمية. يجب أن تكون التدريبات مصممة بحيث تناسب احتياجات الطفل وتستجيب لتقدمه بمرونة(Webster, 2015) .

3. مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي:

- القدرة على التفاعل بشكل فعّال مع الأطفال :التواصل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب مهارات خاصة في التفاعل وبناء علاقات إيجابية. يحتاج المعلمون إلى فهم احتياجات الأطفال والتفاعل معهم بطريقة تساعدهم على الشعور بالراحة والأمان، مما يعزز من انخراطهم في الأنشطة التعليمية (Law et al., 2017) .
- القدرة على التواصل مع أولياء الأمور والزملاء :يعد التواصل المستمر مع أولياء الأمور وزملاء العمل أمرًا حيويًا. يجب على المختصين تبادل المعلومات حول تقدم الطفل وتقديم توصيات حول كيفية دعم الطفل في المنزل. يعمل التواصل الجيد على تنسيق الجهود بين المدرسة والمنزل لضمان تقديم الدعم المتكامل والشامل للطفل (Rababa & Ayasrah, 2024) .

4. مهارات التعليم والتدريس:

- القدرة على تصميم وتقديم أنشطة تعليمية ملائمة :يجب أن يكون المعلمون قادرين على تصميم أنشطة تعليمية تناسب مستوى الطفل وتستجيب لاحتياجاته التعليمية. يتطلب ذلك استخدام برنامج ABLLS-R كدليل لتنظيم الأنشطة التي تدعم تطوير المهارات اللغوية والتعليمية بطريقة متدرجة ومناسبة(Schwartz et al., 2001) .
- القدرة على استخدام أساليب تعليمية متنوعة :نظرًا لتفاوت احتياجات الأطفال، يجب أن يتمتع المعلمون بالمرونة في استخدام أساليب تعليمية متنوعة. يمكن أن تشمل هذه

الأساليب التعليم الفردي، التفاعل الجماعي، واستخدام التكنولوجيا التعليمية أو الألعاب التعليمية لتحفيز الأطفال على التعلم بطريقة ممتعة(Hulme et al., 2020) .

مجال المهارات الأكاديمية:

في مجال التربية الخاصة، تُعد المهارات الأكاديمية جزءًا أساسيًا من عملية التدخل. يهدف برنامج ABLLS-R إلى تحسين وتطوير هذه المهارات من خلال توفير التدريب المناسب للأطفال وفقًا لمستوياتهم واحتياجاتهم. وفيما يلي شرح حول المهارات الأكاديمية المهمة:

1. مهارات العمليات الحسابية:

- أهمية مهارات العمليات الحسابية: تعد مهارات العمليات الحسابية جزءًا أساسيًا من التعليم الأكاديمي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وفقًا لدراسة(Partington (2006 ، يشمل هذا المجال 29 مهارة مرتبة من السهل إلى الصعب. هذه المهارات تشمل العد، الجمع، الطرح، والتعرف على الأرقام.
- أمثلة على المهارات الحسابية: يتم تدريب الأطفال على عد الأشياء، معرفة الأرقام حتى 100، وفهم المفاهيم الرياضية الأساسية مثل "أكبر" و"أصغر " و"مساو". يتم تقديم أنشطة متنوعة لتعزيز فهم الطفل للعمليات الحسابية البسيطة(Munoz, 2016) .

2. مهارات القراءة:

- أهمية القراءة :القراءة مهارة حيوية تتطلب تطوير العديد من المهارات الفرعية. وفقًا لدراسة Barthels (2021)، يتضمن مجال القراءة التعرف على الحروف الهجائية، الأصوات، وقراءة الكلمات والجمل.

- تطوير مهارات القراءة :يشمل البرنامج تعليم الطفل التعرف على الحروف وأصواتها، ومطابقة الكلمات مع الصور، والقدرة على قراءة النصوص والإجابة على الأسئلة المرتبطة بها. يشمل هذا التدريب التدرج من المستوى الأساسي إلى المتقدم في تطوير مهارات القراءة.

3. مهارات الكتابة:

- أهمية مهارات الكتابة :تعد مهارات الكتابة جزءًا أساسيًا من تطوير التعليم الأكاديمي. وفقًا لدراسة Guralnick (2020)، يتم تعليم الأطفال كيفية استخدام الأدوات الكتابية مثل الأقلام للرسم والكتابة.
- تطوير مهارات الكتابة :يشمل البرنامج تعليم الطفل كيفية محاكاة الحروف والكلمات بشكل صحيح، كتابة الأرقام، والتحكم في المهارات الحركية الدقيقة المتعلقة بالكتابة. يتم تقديم أنشطة تساعد الأطفال في التحكم بالأدوات الكتابية وتطوير مهاراتهم الحركية.

4. مهارة التهجئة:

- أهمية مهارة التهجئة: تعتبر مهارة التهجئة عنصرًا أساسيًا في تحسين مهارات القراءة والكتابة. وفقًا لدراسة إبراهيم (2020)، يشمل مجال التهجئة القدرة على تهجئة الكلمات بشكل صحيح شفوياً أو كتابياً.
- تطوير مهارات التهجئة: يتم تعليم الأطفال كيفية مطابقة الحروف مع الكلمات، وملء الفراغات في الكلمات بالحروف الناقصة، وتهجئة الكلمات بشكل صحيح، مما يعزز قدرتهم على القراءة والكتابة.

البرامج التعليمية المتخصصة:

البرامج التعليمية المتخصصة مثل برنامج التدخل المبكر القائم على مقياس ABLLS-R تهدف إلى تحسين هذه المهارات الأكاديمية بشكل متكامل للأطفال الذين يعانون من التأخر اللغوي أو مشاكل أخرى. من خلال استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية الموجهة، يتم دعم الأطفال في اكتساب المهارات اللغوية والتعليمية التي تساعدهم على التفاعل مع بيئتهم وتحقيق تقدم أكاديمي ملحوظ(Partington et al., 2018) .

2.3 روضات التربية الخاصة

روضات التربية الخاصة هي مؤسسات تعليمية مخصصة لرعاية وتعليم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم، النمو، السلوك، أو الصحة العقلية. تُعتبر هذه الروضات بيئة آمنة ومحفزة، تهدف إلى تلبية احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتطوير مهاراتهم وقدراتهم وفقًا لقدراتهم الفردية.

تقدم هذه الروضات برامج تعليمية مخصصة تُصمم بناءً على احتياجات كل طفل، مع التركيز على تطوير المهارات الحياتية، الاجتماعية، والأكاديمية. يعمل في هذه المؤسسات فرق متخصصة تضم معلمين، مربين، ومهنيين صحيين يقدمون الدعم المتكامل للأطفال وعائلاتهم.

تهدف روضات التربية الخاصة إلى خلق بيئة شاملة ومحفزة، تساعد الأطفال على تحقيق أقصى إمكاناتهم. كما تشجعهم على التفاعل الاجتماعي وتطوير مهارات التواصل والتعلم. تُعد هذه الروضات جزءًا أساسيًا من النظام التعليمي الشامل الذي يهدف إلى تحقيق تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال، بغض النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم الخاصة (شعبان، 2021).

2.3.1 مفهوم روضات التربية الخاصة

روضات التربية الخاصة: يتم إنشاء هذه الروضات لصالح الطفل، من خلال العمل على كل جانب من جوانب نمو الطفل وتزويده بآلية للتقدم نحو المستقبل. هناك أنواع مختلفة من روضات التربية الخاصة على أساس مشاكل الطلاب واحتياجاتهم. وتشمل هذه: روضة الأطفال ذات صعوبات اللغوية، وروضة الأطفال السلوكية العاطفية، ورياض الأطفال التواصلية التي تضم الأطفال المصابين بالتوحد، وروضة الأطفال التنموية التي تضم الأطفال الذين يعانون من مشاكل نمو جسدية وعقلية بسيطة، والتي تتضمن روضات صعوبات تعلم تضم أطفالاً يعانون من صعوبات تعلم مختلفة، ومن تخلف عقلي بسيط.(ريفير، 2009).

يتم التحاق الطلاب بهذه الروضات بعد تحويل من لجنة الاستحقاق ومتابعة الأهل مع الأطباء والاختصاصيين التربويين والنفسيين. فروضات التربية الخاصة هي روضات للتربية الخاصة، لها سمات ومواصفات الروضات العادية من حيث: التنظيم البيئي للروضة، والمنهاج، والبرامج التعليمية والاجتماعية. إن واقع الحياة في روضة التربية الخاصة يتيح للأطفال تطوير تصور ذاتي إيجابي ومكانة اجتماعية، بسبب إشراكهم في مختلف مجالات الفعاليات التي من خلالها يستطيع الطفل تحقيق نجاحات ترفع ثقته الشخصية. تستوعب الروضة من 12–14 طفلاً، تتم متابعتهم من قبل معلم مختص بالتربية الخاصة، إلى جانب مساعدة من البلدية، تعمل على رعايتهم. وتتميز الروضات عن غيرها من الروضات العادية بأنها تُدخل مُعالِجين تربويين للعمل مع الأطفال خلال اليوم العادي للروضة، مثل معالج وظيفي، ومعالج نطق، كذلك يتم تخصيص عدة ساعات من متخصصي علم النفس لكل روضة تربية خاصة من ساعات الخدمة النفسية التربوية. (الزريقات، 2011)

وهنالك من يدخل برامج إضافية علاجية مثل: العلاج بالموسيقى، والفن، والتعامل مع الحيوان؛ لتقوم روضة التربية الخاصة بتهيئة الأطفال للانتقال إلى المدارس العادية. والعديد من رياض الأطفال لديها برامج للدمج مع روضة الأطفال العادية. (كارمت، 2012).

2.3.2 اهداف روضات التربية الخاصة:

أحد الأهداف الرئيسية لهذا التدخل المبكر هو تقليل الحاجة إلى خدمات التعليم الخاص بمجرد دخول الأطفال إلى المدرسة، وبالتالي إعدادهم لدخول التعليم العام. (Pears, Kim, Fisher, Yoerger,2016) اذ تهدف خدمات التعليم الخاص في مرحلة الروضة المبكرة إلى تعزيز صحة الطفل ورفاهيته، وتعزيز الكفاءات الناشئة، وتقليل التأخير في النمو، ومعالجة الإعاقات الحالية أو الناشئة، ومنع التدهور الوظيفي، وتعزيز الأبوة والأمومة التكيفية والأداء العام للأسرة. وتتميز هذه الخدمات عن التعليم العام في مرحلة الروضة المبكرة من حيث أنها أكثر تخصيصًا وتركيزًا على الأسرة، ومتميزة عن التعليم الخاص بسبب التركيز على تعزيز المهارات التنموية بدلاً من المهارات الأكاديمية. في الواقع، تختلف أهداف مرحلة ما قبل المدرسة النموذجية والتعليم الخاص لمرحلة ما قبل المدرسة؛ يركز الأول على التنشئة الاجتماعية والإعداد للمدارس الرسمية، في حين أن الأخير موجه أكثر نحو معالجة التأخير وتعزيز أداء الأسرة. ومع ذلك، فإن الطبيعة الأكاديمية المتزايدة لرياض الأطفال والأدلة على أن الطلاب قد يتأخرون بسرعة في تطوير مهاراتهم الأكاديمية يستلزم أن يكون جميع الأطفال مستعدين بشكل مناسب لدخول المدرسة الابتدائية. (Sullivan, Field, 2013)

كذلك من اهداف روضات التربية الخاصة توفير للطفل مكان للاحتواء يعطيه الامن والأمان. (ليفشن، 2001). بالإضافة الى تعريف الطّفل بمهارات ما قبل القراءة والكتابة وفقا للمنهاج التربوي العام، بناء ودعم الكفاءة الاجتماعية، وتعزيز الاستقلالية مما ينعكس على مشاركة الطّفل بفاعلية في الحياة الأسرية والمدرسية والمجتمعية، وتقليل نسبة المشكلات أو الإعاقة، ويزيد من مشاركته لاحق، توفير فرص دمج للأطفال المعاقين. (Sullivan, Field,2013).

اثناء بناء خطة علاجية للأطفال المتأخرين لغويا يجب ان ننتبه الى انهم يختلفون الواحد عن الاخر، حتى لو تشابهوا فيما بينهم في العامل المسبب للتأخر اللغوي لدى كل منهما، فوضع البرنامج العلاجي ليس بالأمر الهين حيث يجب مراعاة الاحتياجات الفردية لكل حالة على حده. (الشخص، ومنيب، وسيد، ،2015).

2.3.3 أهمية الروضات الخاصة

تُعد روضات التربية الخاصة ذات أهمية كبيرة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وللمجتمع بشكل عام، وذلك لعدة أسباب: (أبو رضوان، 2018)

1. توفير بيئة ملائمة: تقدم روضات التربية الخاصة بيئة تعليمية مخصصة تتناسب مع احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يساعدهم على التطور والنمو بشكل مناسب وفعال.
2. تنمية المهارات: تُسهم روضات التربية الخاصة في تنمية مجموعة متنوعة من المهارات الحياتية والاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال، مما يساعدهم في التكيف مع المجتمع وتحقيق نجاحات في حياتهم المستقبلية.

3. تعزيز التفاعل الاجتماعي: من خلال التفاعل مع أقرانهم والمعلمين والمربين في بيئة داعمة ومحفزة، يتمكن الأطفال من تعزيز مهارات التواصل والتعاون والاندماج الاجتماعي.
4. تقديم الدعم الخاص: تتيح روضات التربية الخاصة الفرصة للأطفال للحصول على الدعم والرعاية المتخصصة التي تلبي احتياجاتهم الفردية بشكل ملائم، سواء كانت تلك الاحتياجات تعليمية أو صحية أو سلوكية.
5. تعزيز التكيف الاجتماعي: يمكن لروضات التربية الخاصة أن تساعد الأطفال في تطوير مهارات التكيف والتعامل مع التحديات التي قد تواجههم في المجتمع، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم.

تلعب روضات التربية الخاصة دورًا حيويًا في تحسين جودة حياة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم من تحقيق إمكاناتهم الكاملة، وتعزيز تكافؤ الفرص التعليمية والاجتماعية لهم في المجتمع.

2.2 دراسات سابقة:

بعد الاطلاع على قواعد البيانات والبحث عن دراسات بحثت بشكل مباشر فاعلية برنامج تدخل مبكر مستند على مقياس (The ABLLS-R) في تحسين مستوى اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويا لم تتوصل الباحثة الى دراسات لها علاقة بالدراسة الحالية، وستقوم الباحثة بعرض الدراسات الأقرب للعنوان.

دراسة (بو معزة، 2022): هدفت الدراسة الى الكشف عن الصعوبات النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية ومحاولة تطبيق برنامج علاجي بهدف تحقيق الصعوبات النمائية لديهم، واستخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (45) طفل من أطفال

الروضة، استخدمت الباحثتان في الدراسة اداتين هما: الأداة الأولى بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية، والثانية برنامج علاجي. واظهرت النتائج الى ان الخطة العلاجية التي تم اعدادها ساهمت في تخفيف من صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها أطفال الروضة.

دراسة (بولقناطر، زعرور، 2022): هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية برنامج تقييم مهارات اللغة والتعلم الايبلز (ABLLS-R) في تنمية المهارات الأساسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (5) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتم استخدام مقياس المهارات الأساسية المشتق من برنامج تقييم المهارات اللغة والتعلم الايبلز (ABLLS-R)، واظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء البصري واللغة الاستقبالية، والتواصل والتفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي.

دراسة (سرور، سليم، خلف، 2022): هدفت هذه الدراسة الى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة اللغوية لتحسين الفهم اللغوي لدى أطفال التأخر النوعي للغة في مرحلة ما قبل المدرسة، استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (7) أطفال بمرحلة ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم بين (5–7) سنوات، واستخدم الباحثون الأدوات التالية: استمارة تقييم أعضاء النطق والكلام من اعداد الباحثين، مقياس اضطراب اللغة النوعي (اعداد زينب رضا كمال الدين(2018)، مقياس (Real scale,2014) (اعداد داليا مصطفى عثمان ،2014) لقياس اضطرابات اللغة التعبيرية، مقياس رسم الرجل لجود انف وهاريس، 1963، والبرنامج التدريبي لتحسين مستوى الفهم اللغوي (اعداد الباحثين). واظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية على بعد الجمل المسموعة كبعد من ابعاد مقياس اللغة التعبيرية في القياسيين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك عدم وجود

فروقات ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي بعد انهاء فترة التدريب.

دراسة (موافي، مسلم، عطوه، 2022): هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة والتنبؤ بين ابعاد الوظائف التنفيذية ومستوى النمو اللغوي لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويا ، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت من(35) طفلا وطفلة من ذوي التأخر اللغوي في مرحلة الروضة، واستخدم الباحثون مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)كأداة للدراسة كذلك استخدموا اختبار اللغة، ومقياس المسح النيورولوجي السريع(،ومقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال المتأخرين لغويا .واظهرت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين درجات الوظائف التنفيذية (الابعاد والدرجة الكلية) والدرجات الكلية للنمو اللغوي لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويا، ويمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنمو اللغوي من درجات ابعاد الوظائف التنفيذية لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويا، وتوصل البحث الى أهمية الوظائف التنفيذية لدى الأطفال المتأخرون لغويا، واهمية التدخل المبكر للأطفال ذوي التأخير اللغوي لتقديم الخدمات والتدريبات المناسبة اللازمة لهم.

دراسة (خليل، 2021): هدفت الدراسة الى التحقق من فاعلية برنامج تدخل مبكر لتحسين النمو اللغوي لدى الأطفال المتأخرين لغويا في مرحلة ما قبل المدرسة، والكشف عن مدى استمراريته، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (12) طفلا متأخرين لغويا، واستخدم الباحث مقياس اللغة (اعداد احمد علي، 2010) ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة السورية (اعداد الباحثة)، اختبار رسم الرجل (جودانف–هاريس) وبرنامج التدخل المبكر (اعداد الباحثة). واظهرت النتائج الى وجود فروقات دالة احصائيا عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط رتب درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات افراد الموجوعة الضابطة على مقياس اللغة، بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر، لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروقات دالة احصائيا قبل تطبيق برنامج التدخل المبكر ومتوسط رتب درجاتهم بعد تطبيق البرنامج على مقياس اللغة لصالح القياس البعدي وعدم وجود فروقات دالة احصائيا بين متوسط رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي المؤجل على مقياس اللغة.

دراسة (عبدات، 2021): هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي عن بعد موجه لأولياء الأمور في تطوير مهارات أطفالهم ذوي الإعاقة او التأخر النمائي في مرحلة الروضة المبكرة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (14) طفلا، واستخدم الباحث في دراسته اداتين، الأداة الأولى برنامج التدخل في مرحلة الروضة المبكرة، والاداة الثانية مقياس قائم على المنهج. واظهرت النتائج الى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في مجال الحركات الدقيقة، وفي مجال الحركات الكبيرة، والمجال التكيفي والمجال المعرفي، ومجال التواصل، بينما لا توجد فروقات دالة احصائيا بين متوسط رتب أطفال المجموعة التجريبية على البعد الاجتماعي.

دراسة (فهمي، 2022): هدفت الدراسة الى التحقق من فاعلية برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية (The ABLLS-R) في تنمية بعض المهارات الأساسية (الأداء البصري–اللغة الاستقبالية، التقليد الحركي، المهارات الحركية الصغرى) لدى عينة من الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (15) طفلا من ذوي الاضطرابات النمائية، وقد تم استخدام أربعة مقاييس فرعية مشتقة من قائمة تقييم

المهارات الأساسية للتعلم واللغة (The ABLLS-R) وهي مقاييس (مهارات الأداء البصري مهارات التقليد الحركي، مهارات اللغة الاستقبالية، المهارات الحركية الصغرى)،. واظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين تلك المهارات الأساسية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية بعد تطبيق البرنامج، كذلك أظهرت النتائج ان أكثر الأطفال استفادة من البرنامج هم الأطفال ذوو اضطراب اللغة، حيث ارتفع اداؤهم عن أطفال التوحد في كل المهارات، ومن ثم أطفال التخلف العقلي، وبعدها أطفال التوحد.

دراسة (إسماعيل، 2021): هدفت الدراسة الى اعداد مقياس لتقدير مهارات اللغة الاستقبالية قائم على مقياس (ABLLS-R) لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذة من تلميذات ضعيفات السمع، وتم اعداد مقياس لتقدير مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ضعاف السمع. واظهرت النتائج الى ان المقياس يتمتع بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة.

دراسة (عبد الله، 2020): هدفت الدراسة الى الكشف عن فعالية برنامج قائم على الايبلز المعدل (The ABLLS-R) لتنمية اللغة الاستقبالية لدى الأطفال المتأخرين لغويا في مرحلة الطفولة المبكرة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال، واستخدمت الباحثة مقياس اللغة الاستقبالية (اعداد الباحثة)، وبرنامج قائم على الايبلز المعدل (The ABLLS-R) لتنمية اللغة الاستقبالية لدى الأطفال المتأخرين لغويا في مرحلة الطفولة المبكرة (اعداد الباحثة)، واظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اللغة الاستقبالية (الاستجابة للتعليمات والاوامر، حصيلة المفردات اللغوية، تركيب الجمل)، وعدم وجود فروقات ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد اللغة الاستقبالية.

دراسة (الدوايدة، ملوش، 2019): هدفت الدراسة الى التعرف على مشاركة الوالدين في برامج التدخل اللغوي المبكر للأطفال من ذوي التأخر اللغوي من وجهة نظر معالجي النطق واللغة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (237) من المعالجين، وكانت الاستبانة أداة الدراسة. أظهرت الدراسة العديد من النتائج واهمها: ان مشاركة الوالدين تتمثل بالمرتبة الأولى في توجيه خيارات لطفلهما اثناء عرض الأشياء عليه بينما حرص الوالدان على كتابة التقييم المنزلي لطفلهما أسبوعيا جاء بالمرتبة الأخيرة، كذلك أبرز معوقات مشاركة الوالدين تتمثل في اعتقاد الوالدين ان المعالج هو المسؤول المباشر عن التطور اللغوي للطفل.

دراسة (الطيباني، الصاوي، 2019): هدفت الدراسة الى السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي الاضطراب النمائي غير المحدد، وتصميم برنامج لتنمية السلوك اللفظي والتحقق من فعاليته، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (8) أطفال ذوي الاضطراب النمائي غير المحدد، واستخدم الباحثان مقياس تقدير الذاتوية في مرحلة الطفولة(C.A.R.S) ومقياس جيليام للاسبرجر، ومقياس تقييم وتحديد تطور السلوك اللفظي VB-MAPP وبرنامج الايبلز المعدل .ABLLS-R واظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الاضطراب النمائي غير المحدد في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية بعد تطبيق برنامج الايبلز المعدل ABLLS-R على مقياس تقييم وتحديد تطور السلوك اللفظي .VB-MAPP

دراسة (الهوارنة، 2019): هدفت الدراسة الى محاولة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الادراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من 30 طفلا لديهم تأخر لغوي، واستخدم الباحث اختبار رسم الرجل (لجود انف–هاريس) واختبار اللغة (اعداد الباحث)، والبرنامج التدريبي لتنمية الادراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى الأطفال (اعداد الباحث). واظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بالإدراك الصوتي والقدرة على التعبير اللفظي وبالدرجة الكلية لاختبار اللغة في القياس البعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية. وكذلك عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والاناث في المجموعة التجريبية على ابعاد اختبار اللغة في القياس البعدي، وعدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على ابعاد اختبار اللغة في القياسين البعدي والتتبعي.

دراسة (اركوبي، 2018): هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية برنامج تأهيل وتهيئة الأطفال من ذوي الاضطرابات النمائية (اضطرابات النطق والتخاطب، اعاقات تعلم، واضطرابات سلوكية) للمدرسة واعدادهم للدمج مع الأطفال العاديين في مرحلة رياض الأطفال، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (15) طفلا من الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية، واستخدمت الباحثة الاستبانة والبرنامج التدريبي كأدوات للدراسة. واظهرت النتائج الى فعالية برنامج التهيئة للأطفال من ذوي الاضطرابات النمائية للدمج في مرحلة رياض الأطفال.

دراسة (شتيات، 2018): هدفت الدراسة الى التعرف الى فاعلية برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعليمية (The ABLLS-R) في تحسين المهارات الأساسية لدى عينة اردنية من أطفال

طيف التوحد، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدمت الباحثة مقياسا لمهارات الأداء البصري والتقليد والطلب وتعميم الاستجابة البرنامج التدريبي (The ABLLS-R) .واظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي والتتبعي على جميع مجالات مقياس المهارات الأساسية للتعلم بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

دراسات باللغة الأجنبية:

دراسة (Mahajna, Haddad, 2024) هدفت الدراسة الى المقارنة بين أطفال يتحدثون العربية بطلاقة وأطفال يعانون من صعوبات في اللغة، وذلك لفهم كيف يتعلم كل منهما استخدام الأفعال المعقدة، ركزت الدراسة على الأفعال التي تتكون من أجزاء متعددة وتحتاج إلى قواعد نحوية معقدة. أظهر الأطفال الذين يعانون من تأخر في اللغة صعوبة أكبر في استخدام الأفعال المعقدة مقارنة بالأطفال الطبيعيين. وجدت الدراسة أن كلا المجموعتين من الأطفال يتبعان نفس النمط العام في تعلم الأفعال المعقدة، ولكن الأطفال الذين يعانون من التأخر يكونون أبطأ قليلاً.

دراسة (Zhang, & Joshi, 2020) هدفت هذه الدراسة الاستعراضية إلى تقييم مدى فعالية التدخلات اللغوية على المدى القصير والطويل في تحسين مهارات اللغة والنطق لدى الأطفال المتأخرين لغويًا. باستخدام تحليل تلوي، تم تحليل مجموعة من الدراسات السابقة وتحديد العوامل المؤثرة على حجم التأثير. أظهرت النتائج تأثيرًا إيجابيًا للتدخلات على المدى القصير، ولكن هذا التأثير يقل مع مرور الوقت. كما أشارت الدراسة إلى أن عدة عوامل، مثل نوع التدخل ومشاركة الأهل، تلعب دورًا هامًا في تحديد مدى فعالية هذه التدخلات.

دراسة (Hanan Ahmad Abdel-Hafez Mahmoud,2020) هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية الأنشطة التعليمية في تطوير مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال المصابين بالتوحد المدمجين في المدارس الابتدائية. باستخدام منهج شبه تجريبي، تم تطبيق هذه الأنشطة على عينة من 18 طفلاً. وقد أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في أداء الأطفال بعد التدخل، مما يؤكد فاعلية هذه الأنشطة في تعزيز المهارات اللغوية الاستقبالية لدى الأطفال المصابين بالتوحد

دراسة (Al-Oweidi, A. 2018) هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فعالية برنامج (ABLLS-R) في تطوير المهارات الأساسية لدى الأطفال الأردنيين المصابين بالتوحد. باستخدام منهجية تصميم الحالة الواحدة، تم تقييم أداء 10 أطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج. وقد أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في أداء الأطفال، مما يؤكد فاعلية البرنامج في تعزيز هذه المهارات والحفاظ عليها على المدى القصير.

دراسة (Pears,Kim,Fisher,Yoerger,2016) هدفت الدراسة الى إلى تقييم فعالية تدخل تعليمي يهدف إلى زيادة استعداد الأطفال للدخول إلى المدرسة، بما في ذلك مهارات القراءة المبكرة، شارك في الدراسة مائتان وتسعة أطفال يتلقون خدمات التعليم الخاص في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب الإعاقات أو التأخيرات التنموية، والذين يعانون أيضًا من صعوبات في السلوك أو التواصل الاجتماعي أو الانتباه، أظهرت النتائج أن التدخل كان له تأثير إيجابي كبير على مهارات القراءة المبكرة لدى الأطفال من بداية الدراسة حتى نهاية الصيف قبل بدء الروضة. كما كان للتدخل آثار غير مباشرة كبيرة على تقييم المعلمين لمهارات القراءة لدى الأطفال خلال خريف عام الروضة. بالإضافة إلى ذلك، عند مقارنة النتائج بمعايير القياس القياسية، تحركت نسبة أكبر من

الأطفال الذين تلقوا التدخل من كونهم معرضين للخطر فيما يتعلق بصعوبات القراءة إلى درجة منخفضة من المخاطر.

دراسة (Guo,Dynia,Pelatts,Jusetice,2014): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين كفاءة المعلمين في مجال التربية الخاصة بالطفولة المبكرة وبين نتائج تعلم الأطفال ذوي الإعاقات اللغوية. باستخدام منهج شبه تجريبي، تم تقييم كفاءة مجموعة من المعلمين ونتائج تعلم مجموعة من الأطفال. وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة عكسية بين مستوى كفاءة المعلم ومكاسب الأطفال في مجال اللغة والقراءة والكتابة، مما يشير إلى أن المعلمين الأكثر كفاءة يساهمون في تحقيق نتائج أفضل لدى الأطفال.

دراسة (Law, Garrett, Nye،2010) هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية تدخلات علاج النطق واللغة في تحسين مهارات اللغة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر في اللغة. باستخدام منهج تحليلي، تم تحليل مجموعة كبيرة من الدراسات السابقة. وقد أظهرت النتائج أن هذه التدخلات لها تأثير إيجابي بشكل عام على تحسين مفردات الأطفال ومهاراتهم التعبيرية. ومع ذلك، فإن الأدلة حول تأثيرها على النحو التعبيرية واللغة الاستيعابية كانت أقل وضوحًا وتتطلب مزيدًا من البحث.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تعقيبا على مجموع الدراسات السابقة التي استعرضتها الباحثة يتبين ان هذه الدراسات قد تعددت وتباينت بتباين الأهداف التي هدفت الى تحقيقها، واختلاف المتغيرات التي تناولتها، واختلاف البيئات التي نمت فيها.

فمن هذه الدراسات من اتفقت مع موضوع الدراسة وهو التأخر اللغوي عند الأطفال كدراسة (سرور، سليم، خلف،2022) ودراسة (موافي، مسلم، عطوه،2022) ودراسة (الدوايدة، ملوش،2019) ودراسة (خليل،2021) ودراسة (الهوارنة،2019) ودراسة (عبد الله،2020). ودراسات أخرى اختلفت عنها وتحدثت عن المشاكل والصعوبات النمائية بشكل عام كدراسة (بو معزة، بن سماعيل،2022) ودراسة (عبدات،2021) ودراسة (اركوبي،2018) ودراسة (فهمي،2022). ودراسات أخرى ركزت على التربية الخاصة في الطفولة المبكرة كدراسة (Guo,Dynia,Pelatts,Jusetice,2014). تنوعت البيئات التي أجريت عليها الدراسات فمنها أجريت في: جدة، الجزائر، نوتردام، سوريا، مصر وغيرها والتي تختلف عن بيئة الدراسة الحالية وهي البيئة الفلسطينية.

اتفقت الدراسة الحالية مع اغلب الدراسات من حيث المنهجية حيث اتبعت المنهج شبه التجريبي واختلفت مع بعض الدراسات حيث استخدمت المنهج الوصفي كدراسة ودراسة (الدوايدة، ملوش،2019) ودراسة (موافي، مسلم، عطوه،2022) ودراسة (بلفاضل،2021). معظم الدراسات اتفقت مع عينة الدراسة الحالية إذ كانت اغلبها أطفال اما دراسة (الدوايدة، ملوش،2019) اختلفت مع عينة الباحثة فكانت معلمين ومعالجين. كذلك اشارت بعض الدراسات الى فعالية برنامج (The ABLLS-R) في تحسين المهارات اللغوية والتعليمية للأطفال كدراسات كدراسة (شتيات،2018) ودراسة (الطيباني، الصاوي،2019) ودراسة (عبد الله،2020) ودراسة (إسماعيل، 2021) ودراسة (بولقناطر، زعرور،2022) ودراسة (فهمي،2022).

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة الى ضرورة اعداد برنامج تدريبي وعلاجي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في القدس.

تستهل دراستنا الحالية بعنوان " فاعلية برنامج تدخل مبكر مستند على مقياس (The ABLLS-R) في تحسين مستوى اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس." في حين أن الدراسة السابقة تركز على فحص فعالية برنامج ABLLS-R في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، إلا أن دراستنا تستهدف فئة مختلفة من الأطفال المتأخرين لغويًا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس.، في حين أن الدراسة السابقة استخدمت منهج فردي لموضوع واحد لتقييم فعالية برنامجABLLS-R ، فإن دراستك قد تستخدم منهجاً مشابهاً أو مختلفًا وذلك يعتمد على تصميم البحث الذي تختاره.، يجب أن تتوقع دراستنا الحالية نتائج تعكس فعالية برنامج العلاج المبكر القائم على مقياس ABLLS-R في تحسين مهارات اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس.

ما يميز بحثنا الحالي عن الدراسات السابقة بتركيزه على فئة جديدة من الأطفال وسياق جديد، بالإضافة إلى استخدامه لبرنامج العلاج المبكر قائم على مقياس ABLLS-R في سياق مختلف. هذا التركيز المحدد قد يساعد على تقديم نتائج جديدة ومفيدة تسهم في تعزيز الفهم حول فعالية برامج العلاج المبكر للأطفال المتأخرين لغويًا.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية التصميم شيه تجريبي ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في تطوير وبناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة الحالية والمعلومات المراد الحصول عليها، ولتحقيق أهدفها بالشكل الذي يتضمن الدقة والموضوعية، استخدام التصميم لمنهج شبة التجريبي (Quasi-experimental Design) من أجل تقصي فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، وباعتبار أن المنهج شبه التجريبي هو الأنسب لهذه الدراسة، ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية في نتائجها.

2.3 العينة (المشاركين)

اختيرت حسب المراحل الآتية:

1.2.3 عينة الدراسة الاستطلاعية

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس (The ABLLS-R)، طُبق مقياس (The ABLLS-R) على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية (الميدانية)، وقد بلغت (30) من الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس.

2.2.3 عينة

تمثل أفراد الدراسة في (60) من الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، وقد قسموا مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (30) لكل مجموعة. وتم تقسيم المجموعة التجريبية والضابطة الى مجموعات.

وقد وضعت الباحثة عدة شروط في اختيار أفراد الدراسة منها ما يلي:

- السن: أن يكون الطفل ضمن الفئة العمرية (4-6).
- الاعاقات المصاحبة: أن لا يعاني الأطفال من أي إعاقة أخرى باستثناء التأخر اللغوي.
- الخضوع لأبحاث أخرى: أن لا يكون أفراد الدراسة خاضعين لأي بحوث أو برامج أخرى يتم تطبيقها على نفس العينة وقت إجراء الدراسة الحالية.
- أن يكونوا من الأطفال المنتظمين في الحضور إلى روضات التربية الخاصة بشكل منتظم.
-

3.3 أدوات الدراسة

من أجل إنجاز مهام الدراسة وتحقيقاً لأهدافها، طُورت أدوات الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، هما:

اولاً: مقياس (The ABLLS-R)

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، قامت الباحثة بشراء مقياس (The ABLLS-R) المترجم باللغة الانجليزية (إعداد بارتينجتون (Partington, 2006)، وتعتبر هذه النسخة الثانية، إذ تم إصدار النسخة الأولى من مقياس الايبلز (ABLLS) في عام (1998) بواسطة كل من ساندبرج وبارتينجتون (Partington, & Sundberg, 1998)، والنسخة الثانية المعدلة (ABLLS-R) في عام (2006) بواسطة بارتينجتون (Partington, 2006)، وهو تقييم اللغة الأساسية ومهارات التعلم على أساس التحليل السلوكي للغة كما عرضها سكينر في كتابه السلوك اللفظي عام (1957). وقد استخدمت الباحثة إحدى مجالات المقياس المتعلق بالجانب الأكاديمي ويتفرع من هذا المجال أربعة أبعاد وهي على النحو الآتي:

أولاً: مهارة القراءة: تتمثل هذه المهارة في الدرجات التي يحصل عليها الطفل على بعُد القراءة، والمكون من (17) مهارة. كالتعرف على الحروف الهجائية واصواتها، ومطابقة الكلمات مع الصور، ومطابقة الكلمات مع الكلمات، وقراءة الكلمات، وقراءة جمل، وملء الفراغات بالكلمات الناقصة، قراءة نصوص والاجابة على الأسئلة.

ثانياً: مهارة العمليات الحسابية: تتمثل هذه المهارة في الدرجات التي يحصل عليها الطفل على بعُد العمليات الحسابية، والمكونة من (29) مهارة. منها العد بطريقة آلية مع مساعدة، وبدون مساعدة،

تسمية أسماء الأرقام، مطابقة عدد لكمية، مفهوم أكبر، أصغر، يساوي، أقل، أكثر، وجمع الأعداد، تحديد الوقت، تسمية العملات بأسمائها، طرح.

ثالثا: مهارة الكتابة: وهي الدرجات التي يحصل عليها الطفل على بعُد الكتابة والمكون من (10) مهارات. كوضع علامات أو خطوط عشوائية، تلوبن داخل أطار، السير على الخطوط والاشكال والأرقام، نسخ خطوط مستقيمة ومنحنية، نسخ حروف وأرقام مع نماذج وبدون نماذج، وكتابة أرقام وحروف مع نماذج وبدون نماذج.

رابعاً: مهارة الهجاء: وهي الدرجات التي يحصل عليها الطفل على بعُد التهجئة والمكون من(7) مهارات. كمطابقة حروف مفردة بحروف على بطاقة كلمات، وملأ الفراغات بالحروف الناقصة، نقل كلمات، وهجاء الكلمات صوتياً وكتابياً، وتهجية أسمه صوتياً وكتابياً.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس(The ABLLS-R)

أ. صدق المقياس استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس (The ABLLS-R) عرض المقياس بعد ان ترجمته الباحثة من اللغة الانجليزية الى اللغة العربية بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في التربية الخاصة وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول مدى مناسبة كل مهمة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على بعض المهمات وأعتمد أغلبها.

ثانياً: الصدق التميزي (Discriminative Validity)

تم إيجاد الصدق التميزي أو ما يطلق عليه أحياناً بصدق المقارنة الطرفية، إذ يشير هذا الصدق إلى قدرة المقياس على التميز بين أصحاب القدرات العالية، وأصحاب القدرات المنخفضة في سمة أو صفة ما، وقد حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفئتين المتطرفتين (27%)، على اعتبار أن هذه النسبة هي أكثر التقسيمات تمييزاً للمستويات المتطرفة ما بين التميز والضعف، وهذا ما أكده (أبو حطب، وصادق، 1997)، وقد جرى ترتيب هذه الدرجات تصاعدياً لكي تصبح لدينا مجموعتان تتكون كل مجموعة من (8) أفرد، بناءً على (0.27*30=8)، أي بما أن عدد أفراد العينة الاستطلاعية هو (30) من الأطفال المتأخرين لغوياً، فإن الاستجابات التي خضعت للتحليل هي (16)، بحيث يكون عدد أفراد المجموعة العليا (8)، وعدد أفراد المجموعة الدنيا (8)، وقد استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للمقارنة بين المجموعات، كما في الجدول(1.3) الآتي:

جدول (1.3): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية وفقاً إلى متغير المجموعة (الفئة العليا، والفئة الدنيا) لدى أفراد العينة الاستطلاعية

البعُد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القراءة	العليا	8	4.00	.000	-8.461	<.001*
	الدنيا	8	11.50	2.507		
مهارات الحساب	العليا	8	35.38	9.486	-2.765	.015*
	الدنيا	8	48.13	8.951		
مهارات الكتابة	العليا	8	17.63	5.069	-2.876	.012*
	الدنيا	8	23.63	3.021		
التهجئة	العليا	8	1.00	.926	-2.826	.013*
	الدنيا	8	2.13	.641		
(The ABLLS-R) ككل	العليا	8	58.13	12.575	-4.323	<.001*
	الدنيا	8	85.38	12.637		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتضح من الجدول (1.3) وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة بين الفئة العليا والفئة الدنيا، وهذا مؤشر على قدرة المقياس على التمييز بين أصحاب القدرات العالية، وأصحاب القدرات المنخفضة على المقياس، مما يشير إلى تحقق الصدق التمييزي للمقياس وصلاحيته السيكومترية.

ثبات مقياس (The ABLLS-R)

للتأكد من ثبات مقياس (The ABLLS-R) وأبعاده، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدمت طريقة الاختبار وإعادة . الاختبار (Test-retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)، بين التطبيقين الأول والثاني بفاصل زمني مقداره أسبوعين، والجدول (2.3): يوضح ذلك:

جدول (2.3): قيم معامل ثبات مقياس (**The ABLLS-R**) بطريقة ثبات الإعادة

البعُد	ثبات الإعادة
القراءة	.91**
مهارات الحساب	.93**
مهارات الكتابة	.87**
التهجئة	.79**
الدرجة الكلية	.98**

يتضح من الجدول (2.3) أن قيم معامل ثبات الإعادة ألفا لإبعاد مقياس (The ABLLS-R) تراوحت ما بين (.79–.93)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (.98) حيث تعد جميع هذه القيم مرتفعة، وتجعل من المقياس قابل للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس (The ABLLS-R)

بناءا على تصحيح المقياس المعتمد الذي يعتمد مهمات والذي تم تدريجهم الى خماسي او ثلاثي، تكون مقياس (The ABLLS-R) في صورته النهائية من أربعة أبعاد وهذه الأبعاد تشمل مهمات، يتم تسجيل العلامات على كل مهمة اعتماداً على معيار الأداء المحدد في البرنامج، حيث يتدرج المعيار في العلامات من (0، 1، 2، 3، 4) وبعض الفقرات تتدرج العلامات فيها من (0، 1، 2) بحيث تكون العلامات (0، 1، 2) في المعيار الخماسي نقاط ضعف، وتكون العلامات (3، 4) نقاط قوة، والعلامات (0، 1) في المعيار الثلاثي نقاط ضعف، والعلامة(2) نقطة قوة (شتيات،2018). حيث تشمل المهارات كما يلي:

- مهارة القراءة: تتمثل هذه المهارة في الدرجات التي يحصل عليها الطفل على بعُد القراءة، والمكون من (17) مهارة، منها (8) مهمات تصحح ب (0، 1، 2)، و(9) مهمات تصحح
- ب (0، 1، 2، 3، 4). وبهذا تكون أقل درجة يحصل عليها الطالب في هذا البعد هي (0) وذلك على أدنى تقدير، وأكبر درجة يحصل عليها الطالب في هذا البعد (52) وذلك على أعلى تقدير.
- مهارة العمليات الحسابية: تتمثل هذه المهارة في الدرجات التي يحصل عليها الطفل على بعُد العمليات الحسابية، والمكون من (29) مهارة، منها (20) مهمة تصحح ب (0، 1، 2)، و(9) مهمات تصحح ب (0، 1، 2، 3، 4). وبهذا تكون أقل درجة يحصل عليها الطالب في هذا البعد هي (0) وذلك على أدنى تقدير، وأكبر درجة يحصل عليها الطالب في هذا البعد (76) وذلك على أعلى تقدير.

- مهارة الكتابة: وهي الدرجات التي يحصل عليها الطفل على بعُد الكتابة والمكون من (10) مهارات، منها: (3) مهمات تصحح ب (0، 1، 2)، و(7) مهمات تصحح ب(0، 1، 2، 3، 4). وبهذا تكون أقل درجة يحصل عليها الطالب في هذا البعد هي (0) وذلك على أدنى تقدير، وأكبر درجة يحصل عليها الطالب في هذا البعد (34) وذلك على أعلى تقدير.
- مهارة الهجاء: وهي الدرجات التي يحصل عليها الطفل على بعُد الهجاء والمكون من(7) مهارات، منها: (5) مهمات تصحح ب(0، 1، 2)، و(2) مهمات تصحح ب (0، 1، 2، 3، 4). وبهذا تكون أقل درجة يحصل عليها الطالب في هذا البعد هي (0) وذلك على أدنى تقدير، وأكبر درجة يحصل عليها الطالب في هذا البعد (18) وذلك على أعلى تقدير.

برنامج التدخل المبكر

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت برنامج التدخل المبكر، قامت الباحثة بإعداد برنامج التدخل المبكر المعتمد على (The ABLLS-R) من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة.

تكون برنامج التدخل المبكر من (34) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (40) دقيقة وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الرئيسة والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المرتكزة على استراتيجيات وفنيات فاعلة. وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية، عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية الخاصة للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته، وتقنينه للبيئة الفلسطينية ومجتمع الدراسة قبل تطبيقه على الطلبة المشاركين من أجل التعرف إلى فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال

المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس. ويوضح الجدول (3.3) ملخصاً مختصراً لمحتويات الجلسات التدريبية:

جدول (3.3): محتويات برنامج التدخل المبكر

الجلسة	عنوانها	أهدافها
الجلسة الأولى	التعارف وبناء الثقة	التعارف، بناء الثقة، الاحترام، الاتفاق على حدود وموعد الجلسات.
الجلسة الثانية	لعبة الكرسي الساخن	تعزيز المدربة علاقتها مع الطالب
الجلسة الثالثة	أعضاء الجسم	تمييز أعضاء الجسم
الجلسة الرابعة	الحواس الخمسة	تمييز الحواس الخمسة
الجلسة الخامسة	العد حتى العدد (10)	عد الاعداد حتى (10)
الجلسة السادسة	أنواع الخطوط	التعرف على أنواع الخطوط
الجلسة السابعة	أنواع الخطوط	التعرف على أنواع الخطوط
الجلسة الثامنة	الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)	التعرف على أنواع الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ) تمييزهم وتصنيفهم حسب النوع وال لون
الجلسة التاسعة	الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)	التعرف على أنواع الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ) تمييز فوائد وعصر الفواكه وتسمية مذاق كل نوع
الجلسة العاشرة	الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)	التعرف على أنواع الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ) ملائمة صور مع أنواع الفواكه وظلها وصنع كعكة فواكه
الجلسة الحادية عشرة	الخضروات (بندورة، خيار، بطاطا، بصل)	التعرف على أنواع الخضار (بندورة، خيار، بطاطا، بصل) تمييزهم وتصنيفهم حسب النوع واللون وعمل سلطة خضار
الجلسة الثانية عشرة	الخضروات (بندورة، خيار، بطاطا، بصل)	التعرف على أنواع الخضار (بندور، خيار، بطاطا، بصل) تمييز فوائد كل نوع وتسمية مذاقهم وتركيب بازل لكل نوع منهم.
الجلسة الثالثة عشر	أصوات الحيوانات (اسد، فيل، كلب، قطة)	التعرف على أصوات الحيوانات (اسد، فيل، كلب، قطة) وتمييز الحيوانات وتسمية كل واحد منهم وتقليد صوته
الجلسة الرابعة عشر	أصوات الحيوانات (اسد، فيل، كلب، قطة)	التعرف على أصوات الحيوانات (اسد، فيل، كلب، قطة) وتركيب بازل لصور الحيوانات، وتحزير الطالب أصواتهم.
الجلسة الخامسة عشر	أصوات الحيوانات (بقرة، خاروف، حصان، حمار)	التعرف على أصوات الحيوانات (بقرة، خاروف، حصان، حمار) وتمييز وتسمية كل واحد منهم وتقليد صوته.
الجلسة السادسة عشر	أصوات الحيوانات (بقرة، خاروف، حصان، حمار)	التعرف على أصوات الحيوانات (بقرة، خاروف، حصان، حمار) وتركيب بازل لصور الحيوانات، وتحزير الطالب أصواتهم.

الجلسة السابعة عشر	أصوات الحيوانات (اسد، فيل ،كلب، قطة، بقرة، خاروف، حصان، حمار)	التعرف على أصوات الحيوانات (اسد، فيل، كلب، قطة، بقرة، خاروف، حصان، حمار) تمييز وتسمية جميع أصواتهم وتقليدهم وملائمة الحيوان مع ظله.
الجلسة الثامنة عشر	أصوات الطيور (عصفور، بطة، دجاجة)	التعرف على أصوات الطيور (عصفور، بطة، دجاجة) وتمييز وتسمية كل صوت منهم وتقليده.
الجلسة التاسعة عشر	أصوات الطيور (عصفور، بطة، دجاجة)	التعرف على أصوات الطيور (عصفور، بطة، دجاجة) تركيب بازل لصور الطيور، وتحزير الطالب أصواتهم.
الجلسة العشرون	أصوات الحروف	التعرف على أصوات الحروف(أ-ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ) وتسمية أصواتهم ولفظ كل صوت بشكل صحيح وتمييز صوت كل حرف
الجلسة الحادية والعشرون	أصوات الحروف	التعرف على أصوات الحروف (ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ) وتسمية أصواتهم ولفظ كل صوت بشكل صحيح وتمييز صوت كل حرف
الحلقة الثانية والعشرون	أصوات الحروف	التعرف على أصوات الحروف (ف-ق-ك-ل-م-ن-هـ-و-ي) وتسمية أصواتهم ولفظ كل صوت بشكل صحيح وتمييز صوت كل حرف
الجلسة الثالثة والعشرون	نشاط تركيب وتطبيق الصور	ان يربط الطالب بين المسمى والصورة، وملائمة كلمة مع صورة، وتوصيل خيط بين كلمة والصورة المطابقة لها.
الجلسة الرابعة والعشرون	نشاط تركيب وتطبيق الصور	ان يربط الطالب بين المسمى والصورة، وتركيب قطع بازل ومطابقة كلمة مع صورة.
الجلسة الخامسة والعشرون	تكوين جملة قصيرة من كلمتين	أن يُكون الأطفال جمل قصيرة من كلمتين(شفهيا) (وصف احداث وترتيب تسلسل باستخدام بطاقات)
الجلسة السادسة والعشرون	تكوين جملة قصيرة من كلمتين	أن يُكون الأطفال جمل قصيرة من كلمتين(شفهيا) (وصف احداث وترتيب تسلسل بدون استخدام بطاقات)
الجلسة السابعة والعشرون	تكوين جملة قصيرة من ثلاث كلمات	ان يكون الأطفال جمل قصيرة من ثلاث كلمات (شفهيا) (وصف احداث وترتيب تسلسل باستخدام بطاقات)
الجلسة الثامنة والعشرون	تكوين جملة قصيرة من ثلاث كلمات	ان يكون الأطفال جمل قصيرة من ثلاث كلمات (شفهيا) (وصف احداث وترتيب تسلسل بدون استخدام بطاقات)
الجلسة التاسعة والعشرون	لعبة نحن الضمائر (الضمير المتكلم)	ان يستخدم الطلاب الضمير المتكلم اثناء المحادثة
الجلسة الثلاثون	لعبة نحن الضمائر (ضمير المخاطب)	ان يستخدم الطلاب الضمير المتكلم المخاطب المحادثة
الجلسة الحادية والثلاثون	لعبة نحن الضمائر (ضمير الغائب)	ان يستخدم الطلاب الضمير الغائب اثناء المحادثة
الجلسة الثانية والثلاثون	لعبة نحن الضمائر	ان يستخدم الطلاب المتصل المتكلم اثناء المحادثة

	(الضمير المتصل)	
الجلسة الثالثة والثلاثون	سرد قصص	ان يسرد الطالب قصص قصيرة من سطرين
الجلسة الرابعة والثلاثون	سرد قصص+ فعالية ختامية	ان يسرد الطالب قصة مكونة من ثلاثة أسطر

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

استخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة غير المتكافئتين، قياس قبلي وبعدي، وأجريت القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي – برنامج التدخل المبكر – قياس بعدي

المجموعة الضابطة: قياس قبلي– لا معالجة – قياس بعدي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الجدول (4.3):

جدول (4.3): تصميم الدراسة

المجموعة G	المعالجة		
	القياس القبلي	برنامج التدخل المبكر	القياس البعدي
G1	O	x	O
G2	O	_	O

حيث: (G1) المجموعة التجريبية، (G2) المجموعة الضابطة، (O) قياس (قبلي، بعدي)، (X) المعالجة، (–) عدم وجود معالجة.

1.4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً– المتغير المستقل (المعالجة): برنامج التدخل المبكر.

ثانياً– المتغير التابع (الناتج):

أ. مستوى النمو اللغوي.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

جرت خطوات تنفيذ الدراسة حسب الآتي:

1. تطوير أدوات الدراسة
2. تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينتها واختيارها.
3. تطوير أدوات الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع هذه الدراسة.
4. تطبيق مقياس (The ABLLS-R) على العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.
5. تقسيم عينة الدراسة لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لتحقيق هدف الدراسة.
6. تطبيق برنامج التدخل المبكر على المجموعة التجريبية.
7. تطبيق مقياس (The ABLLS-R) على القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS,28).
9. تم اجراء قياس تتبعي بعد مرور شهر على القياس البعدي.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS,28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة أو الارتباط بين التطبيق الأول والثاني بهدف فحص ثبات الإعادة.
3. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test)، واختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples t-test).
4. اختبار تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) .
5. تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء فرضيتها التي تم طرحها، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء فرضيتها، ويتمثل ذلك في عرض نص الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها ضمن عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة، وهكذا يتم عرض النتائج المرتبطة بكل فرضية بشكل منفرد.

في البداية كانت أسئلة الدراسة كالتالي:

السؤال الرئيس: ما درجة فاعلية برنامج تدخل مبكر مستند على مقياس (The ABLLS-R) في تحسين مستوى اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس؟

وينبثق عن ذلك الأسئلة الفرعية الاتية:

1. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس (The ABLLS-R) بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر؟
2. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس (The ABLLS-R) تعزى لبرنامج التدخل المبكر؟

3. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي على مقياس (The ABLLS-R) بعد مرور شهر؟

تكافؤ المجموعات لمقياس (The ABLLS-R):

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس (The ABLLS-R) في القياس القبلي، تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروقات الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس (**The ABLLS-R**) في القياس القبلي

البعُد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القراءة	تجريبية	30	7.60	3.892	.437	.664
	ضابطة	30	7.20	3.156		
مهارات الحساب	تجريبية	30	42.13	10.325	.213	.832
	ضابطة	30	41.57	10.281		
مهارات الكتابة	تجريبية	30	18.30	5.724	.000	1.000
	ضابطة	30	18.30	5.730		
التهجئة	تجريبية	30	1.47	.819	-.158	.875
	ضابطة	30	1.50	.820		
(The ABLLS-R) ككل	تجريبية	30	69.50	17.595	.210	.834
	ضابطة	30	68.57	16.792		

يتبين من الجدول (1.4) عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. ≤α) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس (The ABLLS-R) تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (210.) وبدلالة إحصائية (834.)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس (The ABLLS-R) بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر.

لفحص الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس (The ABLLS-R) في القياس البعدي ونتائج الجدول (2.4) تبين ذلك:

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس **(The ABLLS-R)** في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	30	112.93	17.886
ضابطة	30	80.23	16.017

يتضح من الجدول (2.4) وجود فروقات ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس (The ABLLS-R) في القياس (البعدي) حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (112.93) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (80.23) وهذا يشير إلى فروقات بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس (The ABLLS-R) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (3.4):

جدول (3.4): تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس (**The ABLLS-R**) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
القبلي (مصاحب)	14911.751	1	14911.751	470.772	<.001	.892
المجموعة	15185.498	1	15185.498	**479.414**	**<.001***	**.894**
الخطأ	1805.482	57	31.675			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتضح من الجدول (3.4) وجود فروقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 ≥α) تعزى للمجموعة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (479.414)، بدلالة احصائية (.001>)، وحجم أثر للبرنامج المقترح بلغت قيمته (.894).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروقات، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس (The ABLLS-R) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (4.4):

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس (**The ABLLS-R**) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	112.498	1.028
ضابطة	80.668	1.028

يلاحظ من الجدول (4.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت برنامج التدخل المبكر المطبق القائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس كان؛ الأكبر إذ بلغ (112.498)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (80.668)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ برنامج التدخل المبكر المطبق كان له فاعلية في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس. علماً أنّ حجم الأثر للبرنامج المقترح قد بلغت قيمته (.894).

كما وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد (The ABLLS-R) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، وفقاً للمجموعة (تجريبية وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (5.4):

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد (**The ABLLS-R**) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة	تجريبية		22.07	6.170
	ضابطة		11.23	2.944
مهارات الحساب	تجريبية		54.63	7.761
	ضابطة		44.30	10.310
مهارات الكتابة	تجريبية		27.40	4.673
	ضابطة		21.37	5.366
التهجئة	تجريبية		8.83	3.097
	ضابطة		3.33	.994

يلاحظ من الجدول (5.4) وجود فروقات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد مقياس (The ABLLS-R)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروقات الظاهرية، ولبيان دلالة الفروقات الإحصائية بين المتوسطات الحسابية فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على أبعاد مقياس (The ABLLS-R)، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity) وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط في القياس البعدي لأبعاد مقياس (The ABLLS-R) متبوعة بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية، إذ لم تتجاوز معاملات الارتباط قيمة (.77)، كما جاءت قيمة كا^2 التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية (χ^2=145.750) وبدلالة إحصائية ($P <.001$)، مما يشير إلى تحقق هذا الشرط، والجدول (6.4) يوضح ذلك نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (6.4): تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (**MANCOVA**) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس (**The ABLLS-R**) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	η^2
القراءة (مصاحب)	**القراءة**	470.361	1	470.361	54.323	<.001	.501
مهارات الحساب(مصاحب)	**مهارات الحساب**	1364.091	1	1364.091	101.236	<.001	.652
مهارات الكتابة(مصاحب)	**مهارات الكتابة**	478.504	1	478.504	120.062	<.001	.690
التهجئة (مصاحب)	**التهجئة**	57.567	1	57.567	20.730	<.001	.277
المجموعة	**القراءة**	1614.476	1	1614.476	**186.458**	**<.001***	**.775**
Hotelling's Trace	**مهارات الحساب**	1504.906	1	1504.906	**111.686**	**<.001***	**.674**
(*F*=161.506)	**مهارات الكتابة**	536.312	1	536.312	**134.567**	**<.001***	**.714**
***P* = <.001**	**التهجئة**	446.290	1	446.290	**160.711**	**<.001***	**.748**
η^2 = .927							
الخطأ	**القراءة**	467.567	54	8.659			
	مهارات الحساب	727.619	54	13.474			
	مهارات الكتابة	215.215	54	3.985			
	التهجئة	149.957	54	2.777			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتضح من الجدول (6.4) وجود فروقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس (The ABLLS-R) بين الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، وفقاً للمجموعة؛ ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفروق الجوهري؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد مقياس (The ABLLS-R) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (7.4):

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد **(The ABLLS-R)** لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
القراءة	**تجريبية**	21.855	.538
	ضابطة	11.445	.538
مهارات الحساب	**تجريبية**	54.492	.671
	ضابطة	44.441	.671
مهارات الكتابة	**تجريبية**	27.383	.365
	ضابطة	21.383	.365
التهجئة	**تجريبية**	8.820	.305
	ضابطة	3.347	.305

يتضح من الجدول (7.4) أن الفروقات الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس (The ABLLS-R) لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج المقترح مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا برنامج التدخل المبكر، مما يدل على فاعلية برنامج التدخل المبكر المطبق القائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس (The ABLLS-R) تعزى لبرنامج التدخل المبكر.

لفحص الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي، واستخدم اختبار(ت) للمجموعات

المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، والجدول (8.4) يبين ذلك:

جدول (8.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروقات بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس **(The ABLLS-R)** لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القراءة	**قبلي**	30	7.60	3.892	29	-19.994	<.001
	بعدي	30	22.07	6.170			
مهارات الحساب	**قبلي**	30	42.13	10.325	29	-11.079	<.001
	بعدي	30	54.63	7.761			
مهارات الكتابة	**قبلي**	30	18.30	5.724	29	-17.020	<.001
	بعدي	30	27.40	4.673			
التهجئة	**قبلي**	30	1.47	.819	29	-16.152	<.001
	بعدي	30	8.83	3.097			
(The ABLLS-R) ككل	**قبلي**	30	69.50	17.595	29	**-31.355**	<.001
	بعدي	30	112.93	17.886			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتضح من الجدول (8.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس (The ABLLS-R) كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (.05 ≥α)، وبالتالي وجود فروقات في مقياس (The ABLLS-R) لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (69.50) وعلى القياس البعدي (112.93)، وبالتالي وجود فاعلية لبرنامج التدخل المبكر

المطبق القائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس.

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس (The ABLLS-R) بعد مرور شهر.

لفحص الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي وقياس المتابعة، واستخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، والجدول (9.4) يبين ذلك:

جدول (9.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والمتابعة لمقياس (**The ABLLS-R**) لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القراءة	**بعدي**	30	22.07	6.170	29	-7.264	<.001
	متابعة	30	23.53	6.394			
مهارات الحساب	**بعدي**	30	54.63	7.761	29	-6.952	<.001
	متابعة	30	55.63	7.486			
مهارات الكتابة	**بعدي**	30	27.40	4.673	29	-.068	.946
	متابعة	30	27.47	6.730			
التهجئة	**بعدي**	30	8.83	3.097	29	-7.954	<.001
	متابعة	30	10.43	3.370			
(The ABLLS-R) ككل	**بعدي**	30	112.93	17.886	29	**-4.088**	<.001
	متابعة	30	117.07	18.545			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يظهر من الجدول (9.4) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. ≤α)، بين القياسين البعدي والمتابعة على مقياس (The ABLLS-R) وأبعاده باستثناء بعُد: (مهارات الكتابة) إذ جاءت الفروقات لصالح قياس المتابعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (112.93) في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة (117.07) وهذا يُشير إلى استمرارية أثر برنامج التدخل المبكر القائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس. أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية أستمر بعد فترة المتابعة.

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات

بحثت الدراسة الحالية فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، وقد تم تطبيق البرنامج في الفترة الواقعة بين شهر أيلول الى شهر كانون الأول من عام 2023–2024.وتم استخدام النسخة الإنجليزية الحديثة من برنامج (The ABLLS)

النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس (The ABLLS-R) بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر.

أظهرت النتائج وجود فروقات ظاهرية بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس (The ABLLS-R). هذه الفروقات تشير إلى أن البرنامج التدخلي المبكر القائم على مقياس (The ABLLS-R) قد أسهم في تحسين مهارات الأطفال المتأخرين لغوياً بشكل ملحوظ. ويمكن تفسير الفروقات الظاهرية بين متوسط أداء المجموعتين بوجود تأثير إيجابي للبرنامج التدخلي المبكر القائم على مقياس (The ABLLS-R) على تطوير مهارات اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغوياً. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الطريقة الشاملة التي يعالج بها

البرنامج العديد من جوانب التأخر اللغوي، مما يسهم في تعزيز قدرات الأطفال على التفاعل الاجتماعي وتطوير مهارات اللغة الشاملة.

إضافة إلى ذلك، تعزو الباحثة النتائج أيضًا إلى جودة التصميم وتنفيذ البرنامج التجريبي، حيث يتضمن تدريباً مكثفاً ومنهجاً مبنياً على الأبحاث والممارسات الفعالة في مجال علاج التأخر اللغوي. كذلك، نتائج البحث تظهر فارقاً كبيراً في متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. هذا الفارق الكبير يشير بوضوح إلى أن برنامج التدخل المبكر المطبق القائم على مقياس (The ABLLS-R) كان له تأثير إيجابي وفاعل في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى جودة وفعالية برنامج التدخل المبكر المطبق، الذي استند إلى مقياس (The ABLLS-R) كأداة قياس وتقييم شاملة. تحدث هذه الفعالية نتيجة لاستخدام البرنامج العناصر الأساسية لتطوير مهارات اللغة لدى الأطفال المعالجين، مما أسهم في تحسين قدرتهم على التواصل والتفاعل الاجتماعي وتطور مهاراتهم اللغوية بشكل عام. كذلك يبرز حجم الأثر الذي بلغت قيمته (0.894) فعالية البرنامج المقترح، حيث يشير إلى أن التأثير الإيجابي للبرنامج لم يكن مجرد تأثير سطحي، بل كان له تأثير عميق وقوي على تطور اللغة لدى الأطفال.

إن برنامج التدخل المبكر المطبق القائم على مقياس (The ABLLS-R) كان له تأثير ملموس وفاعل في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، ويُعتبر هذا البرنامج خطوة هامة نحو تحسين نوعية حياة هؤلاء الأطفال وتعزيز تفاعلهم ومهاراتهم اللغوية والاجتماعية. ونتائج الدراسة تظهر وجود فروق جوهرية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس (The ABLLS-R) بين الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات

التربية الخاصة في مدينة القدس. يشير ارتفاع متوسط الأداء للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة إلى فعالية برنامج التدخل المبكر المطبق القائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً.

تتفق نتائج الدراسة مع دراسة سابقة أجراها الباحث "Al-Oweidi, A. (2018)" والتي استقصت "فعالية برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعليمية (The ABLLS-R) في تحسين المهارات الأساسية لعينة من الأطفال الأردنيين المصابين بطيف اضطراب التوحد". في كلتا الدراستين، وجدنا أن البرنامج التدخلي المبكر الذي يعتمد على مقياس (The ABLLS-R) ساهم بشكل ملحوظ في تحسين مهارات الأطفال المتأخرين لغوياً.

كما تتفق الدراسة أيضًا مع دراسة سابقة قام بها الباحث "شتيات (2018)"، التي استهدفت "فاعلية برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعليمية (ABLLS-R) في تحسين المهارات الأساسية لدى عينة اردنية من أطفال اضطراب طيف التوحد". في كلتا الدراستين، أظهرت النتائج وجود فروقات ظاهرية بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يدعم فعالية البرنامج التدخلي المبكر الذي يعتمد على مقياس ABLLS-R في تحسين مهارات الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد لغوياً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس (The ABLLS-R) تعزى لبرنامج التدخل المبكر.

نتائج الفرضية الثانية تشير إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس .(The ABLLS-R) يُلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة (p-value) المحسوبة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للمقياس كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة .(α = 0.05) هذا يعني أن هناك تحسناً معنوياً وملحوظاً في أداء الأفراد بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر القائم على مقياس-The ABLLS) R) في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس.

إن هذه النتائج تؤكد فاعلية برنامج التدخل المبكر المعتمد على مقياس-The ABLLS) R) في تحسين مستوى الأداء لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في مجالات متعددة، مما يبرز أهمية هذا البرنامج كأداة فعالة في علاج هذه الفئة العمرية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة للتأثير الإيجابي والفعالية الملحوظة لبرنامج التدخل المبكر القائم على مقياس (The ABLLS-R) في تحسين مستوى الأداء لدى الأطفال المتأخرين لغويًا في مجالات متعددة. حيث يظهر التحسن البارز في الأداء بعد تطبيق البرنامج في القياسات البعدية مقارنة بالقياسات القبلية، وهذا يشير إلى تأثير إيجابي ملموس ومعنوي على مهارات الأطفال. من خلال تقديم التدخل والدعم بناءً على احتياجات كل طفل على حدة، يوفر البرنامج بيئة ملائمة

لتحقيق التحسن في القدرات اللغوية والتواصلية للأطفال. بالإضافة إلى ذلك، يتيح تنوع الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج تلبية احتياجات تطوير اللغة لكل طفل بشكل فعال.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى التعاون الوثيق بين المدربين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، والذي يسهم في تعزيز التأثير الإيجابي للبرنامج وتطبيق المهارات المكتسبة في الحياة اليومية. كما تعزو الباحثة هذه النتائج أيضًا إلى الجهود المستمرة لمتابعة وتقييم تقدم الأطفال، مما يسمح بضبط الخطط والتدخلات وفقًا لاحتياجاتهم المتغيرة، وبالتالي، تعزيز فاعلية البرنامج في تحقيق النتائج المرغوبة للأطفال المتأخرين لغويًا.

نتائج الفرضية الثانية تتماشى مع الدراسة التي أجراها خليل (2021)، حيث وجد أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اللغة. بالإضافة إلى ذلك، وجدت دراستنا أن قيمة مستوى الدلالة (p-value) كانت أقل من مستوى الدلالة المحدد للدراسة($\alpha = 0.05$) ، مما يشير إلى وجود تحسن معنوي وملحوظ في أداء الأفراد بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر القائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس.

كذلك نتائج الدراسة تتوافق مع دراسة عبد الله (2020)، حيث وجدت الدراسة السابقة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اللغة الاستقبالية. بالمثل، أظهرت نتائج دراستنا أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في القياس البعدي على مقياس .(The ABLLS-R) هذه التوافقات تعزز من قوة وموثوقية نتائج الدراسة الحالية وتؤكد على فعالية برنامج التدخل المبكر القائم على مقياس (The ABLLS-R)في تحسين مهارات اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والمتابعة على مقياس (The ABLLS-R) بعد مرور شهر

تظهر النتائج أنه لم يتم العثور على فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والمتابعة على مقياس (The ABLLS-R) بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج التدخلي. على سبيل المثال، في الأبعاد الأربعة (القراءة، مهارات الحساب، الهجاء، والناتج الكلي للمقياس)، كانت القيمة (p) أقل من مستوى الدلالة المعتاد (α = 0.05). وبالتالي، يُمكن التأكيد على أنه لم يكن هناك تغييرات ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأفراد بين القياسين القبلي والمتابعة.

مع ذلك، يجدر بنا أيضًا النظر في الفروقات الدالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والمتابعة في جميع الأبعاد باستثناء مهارات الكتابة. على سبيل المثال، في القراءة، كان متوسط درجات الأفراد على القياس البعدي 22.07، بينما كان متوسط درجات المتابعة 23.53، مما يشير إلى تحسن مستوى الأداء بعد فترة المتابعة. وبالنسبة للهجاء، كان متوسط درجات الأفراد على القياس البعدي 8.83، بينما كان متوسط درجات المتابعة 10.43، مما يظهر تحسنًا أيضًا بعد البرنامج.

يُظهر هذا التحليل أن برنامج التدخل المبكر الذي يعتمد على مقياس (The ABLLS-R) قد حقق نجاحًا في تحسين مستوى أداء الأطفال المتأخرين لغويًا، وأن هذا التحسن استمر وظل مستدامًا بعد فترة المتابعة.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والمتابعة على مقياس (The ABLLS-R) بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج التدخلي. هذا يعني أن الأثر الإيجابي لبرنامج التدخل المبكر الذي استند إلى مقياس (The ABLLS-R) استمر وظل مستداماً بعد انتهاء الفترة المحددة لتنفيذ البرنامج.

تظهر الفروقات الدالة إحصائياً بين القياسين البعدي والمتابعة في جميع الأبعاد باستثناء مهارات الكتابة، حيث كانت نتائج قياس المتابعة أفضل من القياس البعدي. هذا يشير إلى استمرارية تحسين مستوى أداء الأطفال على مقياس (The ABLLS-R) بعد انتهاء البرنامج التدخلي، وربما يشير أيضًا إلى أن الأطفال استفادوا من التوجيهات والتدابير المستمرة التي قدمت لهم بعد فترة التدخل.

توضح هذه النتائج فعالية برنامج التدخل المبكر الذي يعتمد على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً، وتبرز أهمية استمرارية الدعم والمتابعة بعد انتهاء البرنامج لضمان استمرار التحسن والتطور لدى الأطفال.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى استمرارية تأثير برنامج التدخل المبكر القائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس. فبعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، استمرت الفوائد والتحسن في أداء الأطفال، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي والمتابعة على مقياس(The ABLLS-R) ، ما يدل على استمرارية تأثير البرنامج في تحسين مهارات اللغة لديهم.

تشير هذه النتائج إلى أن البرنامج لم يكن فعالًا فقط خلال فترة تنفيذه، بل استمرت تأثيراته الإيجابية بعد انتهاء المدة المحددة لتنفيذ البرنامج. يُعزى هذا الاستمرار في التحسن إلى جودة وفعالية برنامج التدخل المبكر المطبق، بالإضافة إلى التزام المعالجين والمشرفين بمتابعة ودعم الأطفال بعد انتهاء البرنامج.

إضافة إلى ذلك، يظهر من النتائج أن هناك تحسنًا مستمرًا في أداء الأطفال في مجمل مهاراتهم اللغوية والاجتماعية، مما يؤكد فعالية البرنامج في دعم عملية التطور اللغوي لديهم على المدى الطويل.

تظهر هذه النتائج توافقًا مع دراسة الهوارنة وملوش (2019)، حيث لم يتم العثور على فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد انتهاء البرنامج التدخلي. هذا التوافق يبرز أهمية الاعتبار لعوامل الزمن في تقييم فعالية البرامج التدخلية، حيث قد لا تكون النتائج الفورية مؤشرًا دقيقًا على تأثيرات طويلة الأمد. إذ، يُعزى عدم وجود تغييرات ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأفراد بين القياسين القبلي والمتابعة بعد شهر من انتهاء البرنامج التدخلي إلى حالة الاستقرار أو الاستمرارية في المهارات التي تم تحسينها خلال فترة البرنامج.

التوصيات

بناءً على الدراسة التي أظهرت فاعلية برنامج التدخل المبكر القائم على مقياس (The ABLLS-R)في علاج الأطفال المتأخرين لغوياً في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. تبني برامج تدخل مبكر مبنية على مقاييس تقييمية مثل (The ABLLS-R) في المدارس والمؤسسات التعليمية للأطفال المتأخرين لغوياً، مع توفير التدريب والدعم اللازم للمعلمين والمختصين لضمان تنفيذ هذه البرامج بشكل فعّال.
2. توفير التدريب المستمر وورش العمل للمعلمين والمختصين في مجال التربية الخاصة حول استخدام مقاييس التقييم مثل (The ABLLS-R) وتنفيذ برامج التدخل المبكر بفعالية.
3. تعزيز التواصل المستمر مع أولياء الأمور لتعزيز دورهم في دعم تطور أطفالهم وتكريس التعاون بين المدرسة والمنزل.
4. إجراء تقييم دوري ومتابعة لتقدم الأطفال المشاركين في برامج التدخل المبكر، وتحليل البيانات بشكل دوري لتحديد النجاحات والمجالات التي تحتاج إلى تحسين.
5. تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والجهات الحكومية والمنظمات غير الحكومية لتبادل الخبرات وتعزيز جهود العلاج والتدخل المبكر لصالح الأطفال المتأخرين لغوياً.

قائمة المصادر والمراجع

إبراهيم، عبير. (2022). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي تأخر اللغة النمائي

والعاديين بالمرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة، مجلة التربية الخاصة، ع (39)، ص237–275.

إبراهيم، سليمان. احمد، هاني. (2011) صعوبات التعلم النمائية وأثرها على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم. ايتراك. مصر.

أبو رضوان، أ. الحديدي، م، (2018)، تقييم فاعلية برامج رياض الأطفال ذوي الإعاقة السّمعيّة من وجهة نظر العاملين، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد الرابع، العدد الثالث، 9102 .

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (1997). القياس النفسي، ط(4)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أحمد. حجازي. (2013). برنامج لتنمية مهارة الانتباه وعلاقته بالاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. الرسالة دكتوراة غير منشورة] كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.

اركوبي، مها. (2018). فعالية برنامج تدخل مبكر: تهيئة الأطفال من ذوي الإعاقة (الاضطرابات النمائية) لرياض الأطفال من سن 3–6 سنوات في مركز لرياض الأطفال في مدينة جدة المملكة العربية السعودية، الملجة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، (9)، ص11–29.

إسماعيل، مصطفى، (2021). الخصائص السيكو مترية لمقياس مهارات اللغة الاستقبالية للأطفال ضعاف السمع (The ABLLS-R)، مجلة دراسات في مجال الارشاد النفسي والتربوي– كلية التربية–جامعة أسيوط، مجلد 4(2)، ص 44–57.

أماني السيد إبراهيم (2020) فعالية برنامج تدريبي قائم على مبادئ أنشطة منتسوري الحسية في تنمية الإدراك الحسن حركي لدى أطفال الروضة ذوي قصور المهارات الأكاديمية لرسالة دكتوراة غير منشورة كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.

أمين، نعمة. (2022). التأخر اللغوي لدى الأطفال، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، 8(4)، ص81-99.

الثبيتي، علي. (2012). الحوار، مجلة القراءة والمعرفة، ع132، ص245-284.

الخطيب، جمال الحديدي، منى. (2011). التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة عمان، الأردن: دار الفكر.

الزريقات إبراهيم (2011) التدخل المبكر النماذج والإجراءات. عمان: دار المسيرة.

الزومان، أسماء بنت فهد. (2020) أهمية التدخل المبكر لذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال وأثر ذلك على توافقهم الدراسي. مجلة كلية التربية-جامعة كفر الشيخ. رقم 87 العدد الثاني المجلد الثالث 2020م، ص 221-257.

الزيات، فتحي. (2015) صعوبات التعلم التوجيهات الحديثة في التشخيص والعلاج. مكتبة الانجلو المصرية. مصر.

الساهلي، مريم. (2020). الاستماع: ماهيته واستراتيجيات تدريسه لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: المستوى المتقدم نموذجا، مجلة التواصل اللساني، ع1,2، ص129–150.

الشخص، عبد العزيز ومحمد، السيد وحسين، رضا وابوقورة، سمر. (2018). برنامج اثرائي مقترح لعلاج تأخر النمو اللغوي لدى الأطفال وتحسين تفاعلهم الاجتماعي، مجلة الارشاد النفسي، ع (55)، ص31–78.

الشخص، عبد العزيز ومنيب، تهاني وسيد، نعيمة. (2015). برنامج تدخل مبكر مقترح لعلاج تأخر النمو اللغوي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (39) جزء1، ص713–790.

الدوايدة، احمد، وملوش، الاء. (2019). واقع مشاركة الوالدين في برامج التدخل اللغوي المبكر للأطفال من ذوي التأخر اللغوي من وجهة نظر معالجي النطق واللغة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 9(33)، ص1–40.

الصمادي، علي. الشمالي، صياح. (2017) المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. دار المسيرة. عمان

الطيباني، علا والصاوي، رحاب. (2019). تنمية السلوك اللفظي باستخدام برنامج الايبلز المعدل لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة، مجلة الطفولة والتربية، مجلد 11(38)، ص127-222.

الظاهر، قحطان. (2010). اضطرابات اللغة والكلام، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، عمان.

العدل، عادل محمد (2006). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الغدائي، ناصر بن راشد (2014). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها

بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلامياً بمحافظة مسقط. رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى سلطنة عُمان.

الطنطاوي، محمد. (٢٠٠6). فعالية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس.

القضاة، ضرار محمد. طلافحة، عبد الحميد حسن. (2020) فاعلية برنامج تدخل مبكر في علاج صعوبات التعليم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة في مكة المكرمة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. جامعة قناة السويس –كلية التربية بالإسماعيلية. عدد 47 مايو ص 31–56. القاهرة.

القمش، مصطفى والسعايدة، ناجي منصور. (2014) قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة. دار المسيرة. عمان الأردن.

الملاحة، حنان. (2014). فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض جوانب الاستعداد المدرسي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية ٢٤) (83)، 1، 330 – 381.

النصيري، فارس. (2011). بناء اختبار مسحي للكشف المبكر عن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق واللغة في مرحلة ما قبل المدرسة دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق جامعة الزقازيق، 71، ٣٥ – ٩٠.

الهوارنة، معمر. (2019). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الادراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة، المجلة السعودية للعلوم التربوية،1، ص23.

بلفاضل، شيماء. (2021). البنية الفضائية وعلاقتها باكتساب اللغة عند الطفل المصاب بالتأخر اللغوي البسيط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس، الجزائر.

بولقناطر، نوعيم وزعرور، لبنى. (2022). فاعلية برنامج تقييم مهارات اللغة والتعلم الايبلز (ABLLS-R) في تنمية المهارات الأساسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مجلد 10(3)، ص1392-1419.

بومعزة، سعاد وبن سماعيل، رحيمة. (2022). فعالية برنامج علاجي لبعض الصعوبات النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية لدور الحضانة بولاية عنابة، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، مجلد 7(4)، ص574-586، الجزائر.

جرادي، عبد الله. (2019). التعزيز وأثره في اكتساب الكفاءة اللغوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ادرار، الجزائر.

جمال محمد الخطيب، ومنى صبحي الحديدي. (٢٠١4) . التدخل المبكر، التربية الخاصة في الطفولة المبكرة عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون

حجازي، اندي. (2012). اهمية سرد القصة للأطفال، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ع567،ص76-78.

حسن، عماد وبشرى، صموئيل وعلي، رجب واحمد، نادين. (2023). فاعلية برنامج قائم على مبادئ واستراتيجيات التدخلات السلوكية الطبيعية والنمائية في تحسين النمو اللغوي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، مجلة دراسات في مجال الارشاد النفسي والتربوي، المجلد 6(2)، ص19-60.

حشاني، مديحة، (2021)، امراض الكلام وأثرها على النمو اللغوي لدى الطفل" المرحلة الابتدائية "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

حماد، هدى. (2017). برنامج تدخل مبكر لتخفيف حدة اضطرابات النطق وتنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي التأخر اللغوي، مجلة الطفولة والتربية،9(32)، ص365-419.

حمودة، منه. (2022). السلوك الانسحابي وعلاقته بالتأخر اللغوي لدى الأطفال، ومجلة التربية الخاصة، (39)، ص194-231.

حنان، على تهامي (2013) فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتى الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الاطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس.

خليل، عفراء. (2021). فاعلية برنامج تدخل مبكر في تحسين النمو اللغوي لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويا في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 37(1)، ص201-245.

خليل، محمد. (2016). فعالية برنامج تعليمي علاجي يقيس تحسين مستوى الاستعداد للإلتحاق بالمدرسة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية،4(2)،169-200.

يحيى، خولة. (2020). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (ط.8) عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خليفة، وليد السيد. (2012). فاعلية برنامج للوعي الفونولوجي باستخدام الحاسوب في تنمية المهارات قبل القرائية لدى أطفال الروضة الموهوبين المعرضين لخطر الدسلكسيا بالطائف. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس 31، 2، 63 – 128.

دورلاج، دونالد ،ولويس رينا .(2011). تعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية ترجمة المعيقل إبراهيم بن عبد العزيز، والببلاوي.

راضي، الوقفي. (2016) صعوبات التعلم النظري والتطبيقي (ط.4) عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ربيع، عبد الخالق. (2018) فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية الانتباه الإدراك البصري وأثره على تحسين مهارة القراءة لدى الأطفال الموهوبين لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية الرسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات جامعة الدول العربية.

ريفير، شارون. (2009). التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة منذ الولادة وحتى ثمانية سنوات استراتيجيات لنتاجات إيجابية ترجمة دعنا زينات مراجعة طبال.

سرور، سعيد وسليم، عبد العزيز وخلف، حسناء. (2022)، فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة اللغوية لتحسين الفهم اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي التأخر النوعي للغة، مجلة سوهاج لشباب الباحثين،2(4)، ص1-17.

شتيات، سوسن، (2018)، فاعلية برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعليمية (ABLLS-R) في تحسين المهارات الأساسية لدى عينة اردنية من أطفال اضطراب طيف التوحد، رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

غنايم، عادل. (2016). البرامج العلاجية لصعوبات التعلم، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، عادل. (2021). إعداد برامج التدخل المبكر الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

عبد الله، كريمة. (2020). فعالية برنامج قائم على الايبلز المعدل The ABLLS-R لتنمية اللغة الاستقبالية لدى الأطفال المتأخرين لغويا في مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة الطفولة والتربية، (43) الجزء 3، ص179-238.

عبدات، روحي. (2021). فاعلية برنامج تدريبي عن بعد في تطوير مهارات الأطفال الملتحقين ببرنامج التدخل المبكر، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مجلد 15(3)، ص452-466.

عبد الستار، شيماء. (2021). برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المتمايز لتنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتربية، مجلد 1(48)، ص199-313.

عبد الفتاح. هشام، المكانين عطوي، الصماد. جميل محمود. (2016) تقييم برامج التّربية الخاصّة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية. دراسات العلوم التربوية العالمية للبحث العلمي-الجامعة الأردنية. ملحق 43.

عبد القادر، كوثر. (2018) فاعلية برنامج سلوكي لخفض اضطراب الانتباه المصحوب

بالنشاط الزائد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس الامتياز المتكاملة بمحلية بحري-ولاية الخرطوم. بحث لنيل شهادة الماجستير جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.

عبيد، ماجدة. (2013) صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها؟ دار صفاء. عمان

على، ريان. (2013) .فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي الإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة الرسالة ماجستير غير منشولعب

كلية التربية جامعة عين شمس.

عواد، أحمد. (2011). مدخل تشخيصي الصعوبات التعلم لدى الأطفال اختبارات ومقاييس، عمان، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

فايد، جمال وعطية، خليل. (2018). صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة: هل هي خصائص نمو أم أعراض اضطراب؟ المؤتمر الدولي الأول: بناء طفل لمجتمع أفضل في ظل المتغيرات المعاصرة، أسيوط: جامعة أسيوط –كلية رياض الأطفال، 121 –149.

الزيات، فتحي. (2015). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة دار النشر للجامعات.

فهمي، أحمد. (2022). فاعلية برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعليمية (The ABLLS-R) في تحسين بعض المهارات الأساسية لدى مجموعات متباينة من الأطفال المصابين بالاضطرابات النمائية، مجلة الطفولة والتربية، مجلد 14(49)، ص385–428.

كارمت، الون. (2012). روضات التربية الخاصة، بما تختلف عن العادية؟ كلية احفا للمعلمين، بئر السبع.

ليفشنن، الما. (2001). منهج إطار للأطفال المستصعبين في الطّفولة المبكرة، لرياض

الاطفال العادية والمدمجة الخاصة والحكومية، مركز التخطيط والتطوير للمناهج التعليمية، وزارة المعارف قسم التعليم الخاص وقبل الابتدائي، القدس.

إسماعيل، محفوظ. (2012). (أ) أثر برنامج أنشطة قائم على القصة ولعب الأدوار لتنمية المهارات اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية المرحلة رياض الأطفال دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 21، 1، 209 – 233.

إسماعيل، محفوظ. (2012). (ب) فاعلية برنامج علاجي لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية فى بعض رياض الأطفال بمحافظة الزرقاء بالأردن.

محمد عادل عبد الله، وعواد، أحمد أحمد (2013) مدخل إلى صعوبات التعلم النظرية – التشخيص – أساليب التدخل الرياض دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو الديار، مسعد. (2015). المرجع الشامل في صعوبات التعلم القاهرة: دار الكتاب الحديث.

أبو الديار، مسعد. (2019). صعوبات التعلم النمائية: التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مصطفى، دعاء. (2014). أثر التدريب على اللعب التظاهري في نمو التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. الملتقى العلمي الأول للتربية الخاصة بجامعة شقراء الاستراتيجيات الحديثة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة)، خلال الفترة من 17 – 18 مايو، فندق دار الخليج، مدينة الدوادمي المملكة العربية السعودية. تربية وعلم النفس، 23، 1، 13 – 172

معمري، وفاء. (2021). تأثير الإهمال الاسري على ظهور التأخر اللغوي البسيط الفئة العمرية (4–5) سنوات، رسالة ماستر غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

مؤمن، مليكة. (2021). اضطرابات التعلم المحدد. المجلة المغربية عدد 30. ماي، 19–21، 2021.

موافي، حامد ومسلم، حسن وعطوه، الشيماء. (2022). الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويا، مجلة التربية الخاصة، (38)، ص1–27.

شعبان، ندى. (2021). فاعلية برنامج قائم على بعض أنشطة منتسوري في تحسين الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية النوعية جامعة عين شمس.

يخلف، ايمان. (2021). تأثير الذاكرة العاملة في اكتساب اللغة الشفهية عند المصابين بالتأخر اللغوي ا بسيط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد ابن باديس–مستغانم– كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم الارطفونيا، الجزائر.

المراجع اجنبية

Al-Lawama, M., Al-Refai, A., & Khader, Y. (2022). Prevalence and risk factors of developmental disabilities among preschool children in the Arab world: A narrative literature review. *East Central Nursing Research Journal*, 17(4), 349–360.

Ahmad Abdel-Hafez Mahmoud, H. (2021). Using teaching activities for developing some receptive language skills determined in the light of The (ABLLS-R) at children with autism spectrum disorder integrated in primary schools. *المجلة التربوية بسوهاج*, 86(1), 1–38.

Bartlett, J. D., & Smith, S. (2019). The role of early care and education in addressing early childhood trauma. *American Journal of Community Psychology*, 64(3–4), 359–372. https://doi.org/10.1002/ajcp.12380

Belisle, J., Dixon, M. R., Munoz, B. E., & Fricke-Steuber, K. (2021). The convergent validity of the PEAK-E-PA and two common assessments of language development: The ABLLS-R and the TOLD 1:4. *Journal of Behavioral Education*, 1–19.

Behavior Analysts, Inc. (2014). The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (ABLLS-R). Retrieved from http://www.partingtonbehavior-analysts.com/page/ablls-r-25.html

Blanco, S. (2019). Understanding the differences between the ABLLS-R and the VB-MAPP. https://difflearn.com/blogs/http-blog-difflearn-com/vbmapp-vs-ablls-r

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., & Greenson, J., et al. (n.d.). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The early start Denver model. *Pediatrics*.

Guralnick, M. J. (2020). Applying the developmental systems approach to inclusive community-based early intervention programs: Process and practice. *Infants and Young Children*, 33(3), 173.

Hsu, S. C., Wong, A. M. K., & Lin, K. C. (2023). Association between interruption of intervention and language performance in young children with language delay—a cohort study during COVID-19 pandemic. *Frontiers in Pediatrics*. https://doi.org/10.3389/fped.2023.1240354

Hulme, C., Snowling, M. J., West, G., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2020). Children's language skills can be improved: Lessons from psychological science for educational policy. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 372–377. https://doi.org/10.1177/0963721420923684

Justice, L. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12–21.

Justice, L., Bowles, R., Turnbull, K., & Skibee, L. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *American Psychological Association*, 45(2), 460–476.

Konstantareas, M., Rios, A., & Ramnarace, C. (2010). Brief report: Intensive behavioural intervention (IBI) training: Cooperation and its relationship to language and social competence in children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal on Developmental Disabilities*, 16(2), 67.

Law, J., Charlton, J., Dockrell, J., Gascoigne, M., McKean, C., & Theakston, A. (2017). Early language development: Needs, provision and intervention for pre-school children from socio-economically disadvantaged backgrounds. *London Education Endowment Foundation*. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Law_et_al_Early_Language_Development_final.pdf

Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2010). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder (Review). *The Cochrane Library*, Issue 5.

Leafsted, J., Richards, R., & Gerber, M. (2014). Effectiveness of explicit phonological awareness instruction for at-risk English learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(4), 125–145.

Lowenthal, B. (2012). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. *University of Illinois*.

Mahajna, N., Lotem, S. H., & Haddad, E. (2024). The emergence of verb patterns in Arabic in children with developmental language disorder compared to children with typical development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 26 Jul 2024.

Muller, K., & Brady, N. (2016). Assessing early receptive language skills in children with ASD. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 1(1).

Munoz, B. E. (2016). Evaluating the relationship between derived relational responding, verbal operant development, and linguistic structure: Correlating the PEAK-E-PA, the ABLLS-R, and the TOLD-I: 4. *Southern Illinois University at Carbondale*.

Partington, J. W. (2013). The Assessment of Functional Living Skills-The AFLSTM. *Behavior Analysts Inc.*

Partington, J. W., & Sundberg, M. L. (1998). The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (ABLLS-R). *The Analysis of Verbal Behavior*, 15(1), 45-68.

Partington, J. W., & Sundberg, M. L. (2020). The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (The ABLLS-R Protocol). *Concord, CA: Behavior Analysts, Inc.*

Partington, J.W., Bailey, A., & Partington, S.W. (2018). A pilot study on patterns of skill development of neurotypical children as measured by the ABLLS-R: Implications for educational programming for children with autism. *International Journal of Contemporary Education*, 1(2), October.

Pears, K., Kim, H., Fisher, P., & Yoerger, K. (2016). Increasing pre-kindergarten early literacy skills in children with developmental disabilities and delays. *Journal of School Psychology*, 57, 15–27.

Pennington, L. (2009). Effects of It Takes Two to Talk-The Hanen Program for parents of preschool children with cerebral palsy: Findings from an exploratory study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1121–1138.

Rababa, M., & Ayasrah, S. (2024). The effectiveness of a training program based on the assessment of basic language and learning skills-revised tool 'ABLLS-R' in reducing stereotyped behaviors among children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–14.

Rispoli, J. (2013). *Assessment of Basic Language and Learning Skills—Revised (ABLLS-R)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. www.CDC.org

Roberts, M. Y., Thornhill, L., Lee, J., Zellner, M. A., Sudec, L., Grauzer, J., & Stern, Y. S. (2022). The impact of COVID-19 on Illinois early intervention services. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(2), 974–981. https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-21-00112

Schwartz, I. S., Boulware, G., McBride, B. J., & Sandall, S. R. (2001). Functional assessment strategies for young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 222–227.

Shteyat, S., & Al-Oweidi. (2018). The effectiveness of an assessment linguistic and educational skills program (The ABLLS-R) in improving basic skills for Jordanian children with autism spectrum disorder. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 14(3), 315–328.

Sullivan, A., & Field, S. (2013). Do preschool special education services make a difference in kindergarten reading and mathematics skills? A propensity score weighting analysis. *Journal of School Psychology*, 51, 243–260.

Sundberg, M. L., & Partington, J. W. (1998). *Teaching language to children with autism and other developmental disabilities*. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts.

Wallace, I. F., Berkman, N. D., & Watson, L. R. (2019). Screening for speech and language delay in children 5 years old and younger: A systematic review. *Pediatrics*, 144(4), e20192733. https://doi.org/10.1542/peds.2019-2733

Werts, S., Cullatta, R., & Tonpkims, J. (2006). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know* (3rd ed.). Merrill Prentice-Hall.

Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., & Granpeesheh, D., et al. (n.d.). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*.

الملاحق

ملحق (أ): المقياس مترجم

تقييم المهارات الأساسية للتعلم واللغة

القراءة Q

ملاحظات	محاكاة الاداء	امثلة	السؤال	هدف المهمة	اسم المهمة	الدرجة	المهمة
	4=يمكنه التعرف على جميع الحروف بشكلها. 3= يمكنه التعرف على (15) حرف على الأقل بأحد اشكالها. 2= يمكنه التعرف على (10) حروف على الأقل. 1= على الأقل (5) حروف.	عند عرض ثلاثة أحرف فان الطالب يمكنه الإشارة لحرف "ب " عند الطلب	هل سيتمكن الطالب التعرف على الحروف بأشكالها المختلفة؟	سيتمكن الطالب التعرف على الحروف بأشكالها المختلفة	التعرف على الحروف الهجائية	01234 01234 01234 01234	Q1
	4= يمكنه تسمية كل الحروف بأشكالها المختلفة. 3=يمكنه تسمية ما لا يقل عن (15) حرف. 2= يمكنه تسمية ما لا يقل عن (10) حروف. 1= يمكنه تسمية (5) حروف على الأقل.	عند عرض حرف "ب " على الطالب وسؤاله ما هو الحرف؟ سيردد "ب "	هل سيتمكن الطالب من تسمية جميع الحروف بأشكالها؟	سيتمكن الطالب من تسمية جميع الحروف بأشكالها	النطق باسم الحروف	01234 01234 01234 01234	Q2
	4= يمكنه التعرف على اصوات عشرين حرف على الأقل. 3= يمكنه التعرف على اصوات عشر حروف على الأقل. 2= يمكنه التعرف على اصوات خمس حروف على الأقل. 1= يمكنه التعرف على أصوات حرفين على الأقل.	أعطني الحرف الذي يصدر صوت (س س س).	هل سيتمكن الطالب من اختيار الحرف المناسب عند اسماعه الأصوات المصاحبة للحرف؟	سيتمكن الطالب من اختيار الحرف المناسب عند اسماعه الأصوات المصاحبة للحرف	التعرف على أصوات الحروف	01234 01234 01234 01234	Q3
	4= يمكن للطالب تسمية اصوات (20) حرف على	ما هو الصوت الذي	سيتمكن الطالب من	سيتمكن الطالب من	تسمية أصوات	01234 01234 01234	Q4

	الأقل. 3= يمكن تسمية أصوات (10) حروف على الأقل. 2= يمكن تسمية أصوات (5) حروف على الأقل. 1= يمكن تسمية أصوات حرفين على الأقل.	يصدره هذا الحرف؟ بينما نعرض على الطالب الحرف"ب "	إعطاء الاصوات المصاحبة للحروف	إعطاء الاصوات المصاحبة للحروف	الحروف	01234	
	4= يمكنه مطابقة على الأقل (20) كلمة مع الصور المناسبة لها. 3== يمكنه مطابقة على الأقل (10) كلمة مع الصور المناسبة لها. 2== يمكنه مطابقة على الأقل (5) كلمات مع الصور المناسبة لها. 1== يمكنه مطابقة على الأقل كلمتين مع الصور المناسبة لها.	عندما يعطى للطالب بطاقة مكتوب عليها كلمة "ولد" ويعرض عليه مجموعة من ثلاثة صور (ولد، باب، كتاب) فان الطالب يستطيع وضع الكلمة مع الصورة المطابقة (ولد).	هل سيتمكن الطالب من مطابقة الكلمات مع الصور؟	سيتمكن الطالب من مطابقة الكلمات مع الصور.	مطابقة الكلمات مع صورها	01234 01234 01234 01234	Q5
	4= خط مختلف في حرف واحد فقط في كلمات غير مستهدفة. 3= نفس الخط مع اختلاف حرف واحد.. 2= نفس الخط مع حرفين مختلفين في كلمات غير متطابقة. 1=نفس الخط مع (3) او أكثر حروف مختلفين في كلمات غير متطابقة.	عندما يعطى الطالب بطاقة مكتوب عليها كلمة "ولد" ويعرض عليه مجموعة من ثلاث بطاقات على الطاولة (ولد، باب، كتاب)،	هل سيتمكن الطالب من مطابقة بطاقات كلمات مع نفس الكلمات المكتوبة بخط مختلف عند عرض ثلاث بطاقات كلمات؟	سيتمكن الطالب من مطابقة بطاقات كلمات مع نفس الكلمات المكتوبة بخط مختلف عند عرض ثلاث بطاقات كلمات.	مطابقة كلمة لكلمة	01234 01234 01234 01234	Q6

		فان الطالب سيضع البطاقة مع الكلمة التي تطابقها(ولد).					
	2= يمكنه الإشارة الى وتسمية حروف كلمات تتكون من خمسة حروف من اليمين لليسار دون مساعدة. 1= يمكنه الإشارة الى وتسمية حروف كلمات تتكون من (3) حروف مع مساعدة واحدة فقط لكل كلمة.	حينما تعرض كلمة "بيت" فان الطالب سيردد كل منها على حدة (ب، ي، ت)	هل سيتمكن الطالب من تسمية حروف وكلمات من اليمين لليسار من بداية الكلمة حتى نهايتها؟	سيتمكن الطالب من تسمية حروف وكلمات من اليمين لليسار من بداية الكلمة حتى نهايتها.	تسمية الحروف في كلمات بدءا من اليمين للشمال	012 012 012 012	Q7
	2= يمكنه مطابقة حروف الكلمات التي تتألف من (5) حروف مع وجود حروف إضافية بعضها متماثل مثلا (ب–ت). 1= يمكنه مطابقة حروف كلمات تتكون من (3) حروف مع وجود حروف إضافية وعدم تماثل الحروف مثلا(وطواط)	عند عرض بطاقة كلمة "شاحنة" فان الطالب سيطابق الحروف المستقلة مع الحروف المكتوبة على بطاقة الكلمة.	هل سيتمكن الطالب من مطابقة حروف مستقلة بحروف مطبوعة على بطاقات بها كلمات تتألف من خمسة حروف.	سيتمكن الطالب من مطابقة حروف مستقلة بحروف مطبوعة على بطاقات بها كلمات تتألف من خمسة حروف.	مطابقة حروف بحروف مطبوعة على البطاقات	012 012 012 012	Q8
	2=يمكنه إضافة حرف في أي وضع في الكلمة يصل ل (10) كلمات على الأقل. 1= يمكنه إضافة حرف في وضع واحد على الأقل من الكلمة يصل ل خمس كلمات على الأقل.	عند عرض صورة لقطة او الكلمة (ق....ة) فان الطالب سيضيف "ط" لتكملة الكلمة	هل سيتمكن الطالب من إضافة بطاقة الحرف الناقص لتكملة كلمة بعد ان يعرض عليه	عند عرض صورة لغرض ما مع كتابة حرفين فقط من ثلاثة حروف فان الطالب سيتمكن من إضافة بطاقة	اكمال الحرف الناقص في الكلمات	012 012 012 012	Q9

			صورة الغرض مع الكتابة؟		الحرف الناقص لتكملة الكلمة		
	4= يمكنه قراءة (50) كلمة على الأقل. 3= يمكنه قراءة (20) كلمة على الأقل. 2= يمكنه قراءة (10) كلمات على الأقل. 1= يمكنه قراءة (5) كلمات على الأقل.		هل سيتمكن الطالب من قراءة الكلمات؟	سيتمكن الطالب من قراءة الكلمات	قراءة الكلمات البسيطة	01234 01234 01234 01234	Q10
	2= يستطيع نطق (20) كلمة تتكون من 4حروف او أكثر. 1= يستطيع نطق أي كلمة من (3) حروف باستعمال أصوات حروف تعلمها.		هل سيتمكن الطالب من فك رموز الكلمات غير المألوفة له؟	سيتمكن الطالب من فك رموز الكلمات غير المألوفة له	نطق حروف كلمات جديدة	012 012 012 012	Q11

R مهارات الحساب

المهمة	الدرجة	اسم المهمة	هدف المهمة	السؤال	امثلة	محاكاة الاداء	ملاحظات
R1	012 012 012 012	التسلسل بطريقة الية مع وجود مساعدة	سيتمكن الطالب من الاستمرار في العد حتى رقم (10) حينما يبدا المدرس تتابع الأرقام له.	هل سيتمكن الطالب من الاستمرار في العد حتى رقم (10) حينما يبدا المدرس تتابع الأرقام له؟		2= يستطيع ان يعد حتى العدد (10) إذا بدأوا بالعد له (1، 2،) 1= يستطيع ان يعد مع المعلمة حتى العدد (10) (تقليد صوي)	
R2	01234 01234 01234 01234	التسلسل بطريقة الية	سيتمكن الطالب من العد بطريقة الية حتى العدد (30)	هل سيتمكن الطالب من التسلسل بطريقة الية حتى العدد (30)؟		4= يستطيع عد أي رقم يحدد له حتى رقم (30). 3= يستطيع العد حتى رقم (30). 2= يستطيع العد	

						حتى رقم (20). 1= يستطيع ان يعد حتى رقم (10)	
R3	012 012 012 012	ذكر الأشياء مع وجود مساعدة	سيتمكن الطالب التسلسل حتى (10) أغراض، حينما يبدا المدرس في تتابع ذكرها.	هل سيتمكن الطالب عد حتى (10) أغراض، حينما يبدا المدرس في تتابع العد؟		2= يستطيع الاستمرار في تسلسل الأغراض حتى الرقم (10) إذا بدا المدرس برقمي (1،2). 1= يستطيع التسلسل مع المدرس حتى الرقم (10)"تقليد صوتي" حتى إذا كان المعلم ينوع وتيرة العد (1، 2، ايقاف 3،4الخ)	
R4	01234 01234 01234 01234	عد الأشياء المقدمة للطالب	سيتمكن الطالب من عد الأشياء المقدمة له حتى إذا كانت الأشياء غير مرتبة في صف مستقيم.	هل يستطيع الطالب عد الأشياء المقدمة له (من خلال تطابق 1 الى 1) حتى إذا كانت الأشياء غير مرتبة في صف مستقيم؟		4= يستطيع عد أي كمية حتى رقم (100). 3= يستطيع عد أي كمية حتى رقم (20). 2= يستطيع عد أي كمية حتى رقم (10). 1= يستطيع عد أي كمية حتى رقم (5) حتى إذا كانت غير مقدمة في صف (مبعثرة قليلا).	
R5	01234 01234 01234 01234	عد أشياء من ضمن مجموعة أكبر	سيتمكن الطالب من عد رقم محدد من الأشياء	هل سيتمكن الطالب من عد رقم محدد من الأشياء	عند إعطاء الطالب (7) مكعبات ومطالبته	4= يستطيع عد أي كمية حتى رقم (30). 3= يستطيع عد	

			من مجموعة تحتوي على اعداد كبيرة من الأشياء.	من مجموعة تحتوي على اعداد كبيرة من الأشياء؟	بإعطائي (5) مكعبات فان الطالب سيعد (5) مكعبات.	أي كمية حتى رقم (20). 2= يستطيع عد أي كمية حتى رقم (10). 1= يستطيع عد أي كمية حتى رقم (5)	
R6	012 012 012 012	تسمية الأرقام في تتابع مع الإشارة للأرقام التي يقوم بعدها	سيتمكن الطالب من تسمية الأرقام من خلال تتابع رقمي	هل سيتمكن الطالب من تسمية الأرقام من خلال تتابع رقمي؟		2= سيسمي الأرقام الى (10) من خلال تتابع رقمي. 1= سيسمي الطالب من خلال تتابع رقمي عند مساعدته شفاهه (1،2) بينما يشير المدرس للأرقام.	
R7	01234 01234 01234 01234	تسمية اسم الأرقام للأسماء المكتوبة	سيتمكن الطالب من تسمية اسم الأرقام حتى (100).	هل سيتمكن الطالب من تسمية اسم الأرقام حتى (100)؟		4= يستطيع تسمية الأرقام حتى (100). 3= يستطيع تسمية الأرقام حتى (30). 2= يستطيع تسمية الأرقام حتى (20). 1= يستطيع تسمية الأرقام حتى (10).	
R8	01234 01234 01234 01234	مطابقة الرقم مع نفس العدد من الاشياء	سيتمكن الطالب من مطابقة الأرقام مع نفس العدد من الأشياء والعكس صحيح.	هل سيتمكن الطالب من مطابقة الأرقام مع نفس العدد من الأشياء والعكس صحيح؟		4= يستطيع مطابقة الأشياء مع الأرقام حتى رقم (30). 3= يستطيع مطابقة الأشياء مع الأرقام حتى رقم (20). 2= يستطيع	

						مطابقة الأشياء مع الأرقام حتى رقم (10). 1= يستطيع مطابقة الأشياء مع الأرقام حتى رقم (5).	
R9	012 012 012 012	تسمية كلمة "أكثر"	ان يسمي الطالب او يتعرف على كلمة "أكثر".	هل يتمكن الطالب من تسمية كلمة (أكثر) عند وجود كميات كثيرة؟		2= يستطيع التعرف والتسمية 1= اما ان يسمي او يتعرف.	
R10	012 012 012 012	تسمية كلمة "اقل"	ان يسمي الطالب او يتعرف على كلمة "اقل".	هل يتمكن الطالب من تسمية كلمة (اقل) عند وجود كميات اقل؟		2= يستطيع التعرف والتسمية. 1= اما ان يسمي او يتعرف.	
R11	012 012 012 012	تسمية كلمة "بعض"	يستطيع الطالب ان يسمي او يتعرف على كلمة "بعض"	هل يتمكن الطالب من تسمية كلمة (بعض) عند وجود امثلة لذلك؟	اخذت بعض البطاقات	2= يستطيع التعرف والتسمية. 1= اما ان يسمي او يتعرف.	
R12	012	تسمية كلمة "كل"	يستطيع الطالب ان يسمي او يتعرف استقباليا على كل كلمة "كل"	هل يتمكن الطالب من تسمية كلمة (كل) عند وجود امثلة لذلك؟	اخذ كل الدفاتر	2= يستطيع التعرف والتسمية. 1= اما ان يسمي او يتعرف.	
R13	012 012 012 012	تسمية كلمتي (صفر/لا شيء)	سيتمكن الطالب من تسمية كلمتي	هل سيتمكن الطالب من تسمية كلمتي	عند احضار وعاءين أحدهما به	2= يسمي ويتعرف 1= اما ان يسمي او يتعرف	

		(صفر/لا شيء) عند وجود امثلة.	(صفر/لا شيء) عند وجود امثلة؟	بشار والأخر فارغ وسؤال الطالب: ايهما لا يوجد به شيء؟ سيلمس الطالب الوعاء الفارغ. وعند عرضنا عليه علبة فارغة وسؤاله: كم حبة بشار توجد في العلبة؟ سيجيب صفر.			
R14	012	عندما تلقى الطالب مجموعة من الأشياء سيكون قادرا على الوصول الى العدد الصحيح من الأشياء الإضافية لتشكيل مجموعة من كمية محددة.	هل يستطيع الطالب حساب الأشياء المراد اضافتها لتكوين مجموعة من كمية أكثر؟	الطالب تلقى ملعقتين وطلب منه ان يكون المجموع 4 ملاعق فهو سيأخذ ملعقتين اضافيتين.	2= يضع الأشياء الإضافية وصولا لمجموعة تتألف كحد اقصى من (10) أشياء او اقل. 1= يضع الأشياء الإضافية وصولا لمجموعة تتألف كحد اقصى من (5) أشياء.	إضافة أشياء لكمية موجودة مسبقا	
R15	012 012 012 012	يستطيع الطالب تسمية او التعرف على	هل يستطيع الطالب تسمية او التعرف على كلمة(مثل)؟		2= يسمي ويتعرف 1= اما ان يسمي او يتعرف	تسمية كلمة "مثل"	

				كلمة(مثل)			
R16	012 012 012 012	تسمية كلمة "مختلف"	يستطيع الطالب تسمية او التعرف على كلمة (مختلف) عند وجود امثلة لذلك او التعرف عليها.	هل يستطيع الطالب تسمية كلمة(مختلف)؟		2= يسمي ويتعرف 1= اما ان يسمي او يتعرف	
R17	012 012 012 012	تسمية كلمة "أكبر من"	يستطيع الطالب تسمية كلمة (أكبر من) عند وجود شيء (أكبر من) شيء اخر او يتعرف	هل يستطيع الطالب تسمية كلمة (أكبر من) عند وجود امثلة لذلك؟		2= يسمي ويتعرف 1= اما ان يسمي او يتعرف	
R18	012 012 012 012	تسمية كلمة "أضف"	سيتمكن الطالب من تسمية والتعرف على كلمة "أضف" عند وجود امثلة على ذلك.	هل سيتمكن الطالب من تسمية والتعرف على كلمة "أضف" عند وجود امثلة على ذلك؟	يتعرف: عندما يعطى الطالب 5 مكعبات في العلبة وعدد إضافي من المكعبات ويطلب منه: ان يضيف مكعبان" سيقوم بإضافة العدد المطلوب. التعرف: عندما يقولون له اننا سندخل المزيد من الفاصولياء	2= يسمي ويتعرف 1= اما ان يسمي او يتعرف	

					بداخل الوعاء، وسؤاله:" ماذا افعل؟" الطالب يجيب: "تضيف فاصولياء".		
R19	01234 01234 01234 01234	المشي والحصول على عدد محدد من الأشياء من مجموعة أكبر	يستطيع الطالب المشي على الأقل (3) أمتار ويجمع عدد محدد من الأشياء (أكثر من عشرة أشياء) من مجموعة أكبر ويعود بهذه الأشياء.	هل يستطيع الطالب المشي على الأقل (3) أمتار ويجمع عدد محدد من الأشياء (أكثر من عشرة أشياء) من مجموعة أكبر ويعود بهذه الأشياء؟	عندما يطلب من الطالب "اذهب واحضر 5 ملاعق"، فانه يمشي الى الدرج ويحضر 5 ملاعق.	4= يحصل على أكثر من 10 أشياء. 3= يحصل على أكثر من6 أشياء. 2= يحصل على أكثر من 4 أشياء. 1= يحصل على أكثر من شيئين.	
R20	01234 01234 01234 01234	جمع الاعداد	يستطيع جمع الاعداد مع الترحيل	هل يستطيع الطالب جمع الاعداد مع الترحيل؟		4= جمع رقمين من (1−99) مع الترحيل. 3= جمع رقمين من (1−20) مع الترحيل. 2= جمع رقمين من (1−20) بدون ترحيل. 1= جمع رقمين من (1−10)	
R21	01234 01234 01234 01234	تحديد الوقت	يستطيع الطالب ان يحدد الوقت لأقرب دقيقة	هل يستطيع الطالب تحديد الوقت سواء اكان من		4= لأقرب دقيقة. 3= لأقرب ربع ساعة. 2= لأقرب نصف	

						ساعة عادية او رقمية؟		ساعة. 1= لأقرب ساعة.	
R22	012 012 012 012	تسمية العملات بأسمائها	يستطيع تسمية العملات بأسمائها			هل يستطيع تسمية العملات بأسمائها؟		2= يستطيع تسمية (4) عملات بأسمائها. 1= يستطيع تسمية عملتين بأسمائهما.	
R23	012 012 012 012	تسمية كافة العملات وفقا لقيمتها	يستطيع الطالب تسمية قيمة العملات		شيقل، 2 شيقل، 5شيقل، 10 شواقل.	هل يستطيع الطالب من تسمية قيمة العملات؟		2= يستطيع تسمية 6 عملات وفقا لقيمتها. 1= يستطيع تسمية 3 عملات وفقا لقيمتها.	
R24	01234 01234 01234 01234	تبادل العملات وصولا لقيمة متساوية	يستطيع الطالب من تبادل العملات وصولا لقيمة متساوية		5 وحدات من عملة الشيقل الواحد=عملة 5 شيقل 2 وحدات من عملة 2 شيقل وعملة واحدة من عملة الشيقل=عملة 5 شيقل	هل يستطيع الطالب من تبادل العملات وصولا لقيمة متساوية؟		4= يستطيع إضافة عملات متنوعة حتى (5) شيقل. 3= يستطيع إضافة عملات متنوعة حتى (2) شيقل. 2= يستطيع إضافة عملات متنوعة حتى (1) شيقل. 1= يستطيع الطالب إضافة عملات متنوعة حتى (1/2) شيقل	
R25	012 012 012 012	تسمية كلمة " متساوي"	يستطيع الطالب من تسمية او التعرف على كلمة " متساوي"			هل يستطيع الطالب تسمية لكلمة(متساوي) عند وجود كميات متساوية؟		2= يسمي ويتعرف 1= اما ان يسمي او يتعرف.	
R26	012 012	تسمية كلمة " غير	يستطيع			هل يستطيع		2= يسمي ويتعرف	

	012 012	متساوي"	الطالب ان يسمي او يتعرف على كلمة "غير متساوي" عند وجود كميات غير متساوية	الطالب ان يسمي او يتعرف على كلمة "غير متساوي" عند وجود كميات غير متساوية؟		1= اما ان يسمي او يتعرف.	
R27	012 012 012 012	"تسمية كلمة" ناقص"	يستطيع الطالب من تسمية او التعرف على كلمة " ناقص" عند وجود امثلة لذلك.	هل يستطيع الطالب من تسمية او التعرف على كلمة " ناقص" عند وجود امثلة لذلك؟		2= يسمي ويتعرف 1= اما ان يسمي او يتعرف.	
R28	012 012 012 012	تسمية كلمة" زائد"	يستطيع الطالب من تسمية او التعرف على كلمة " زائد" عند وجود امثلة لذلك.	هل يستطيع الطالب من تسمية او التعرف على كلمة " زائد" عند وجود امثلة لذلك؟		2= يسمي ويتعرف 1= اما ان يسمي او يتعرف.	
R29	012 012 012 012	تسمية كلمة(اطرح/استبعد)	يستطيع الطالب من تسمية او التعرف على كلمة " اطرح/استبعد" عند وجود امثلة لذلك.	هل يستطيع الطالب من تسمية او التعرف على كلمة " اطرح/استبعد" عند وجود امثلة لذلك؟	تعرف: يعطى الطالب (5) مكعبات في العلبة ويطلب منه: "اخرج مكعبان"، يخرج مكعبان من العلبة. تسمية: عندما نخرج مكعبان من العلبة امام الطالب ونسأله:"	= يسمي ويتعرف 1= اما ان يسمي او يتعرف.	

					ماذا افعل؟"، ويجيب: "تطرح/ تستبعد"		

S مهارات الكتابة

المهمة	الدرجة	اسم المهمة	هدف المهمة	السؤال	امثلة	محاكاة الاداء	ملاحظات
S1	01234 01234 01234 01234	وضع علامات او خطوط عشوائية على ورق	سيتمكن الطالب من وضع علامات على ورق	هل يستطيع الطالب وضع علامات على ورق؟		2= يستطيع الإمساك بالقلم بطريقة صحيحة وعمل خطوط في الورق. 1= يستطيع ان يخط أي خطوطا على الورق (قلم، اولون) وباي طريقة لامساك القلم.	
S2	012 012 012 012	التلوين داخل إطار	سيتمكن الطالب التلوين بداخل إطار	هل يستطيع الطالب التلوين بداخل إطار؟		2= يستطيع الطالب ان يلون صور مختلفة (5 سم تقريبا او اقل) 1= يستطيع ان يلون اشكال كبيرة (10 سم تقريبا او اقل)	
S3	01234 01234 01234 01234	السير على الخطوط والاشكال	ان يستطيع الطالب السير على الخطوط والاشكال.	هل يستطيع الطالب السير على الخطوط والاشكال؟	يمرر الطالب القلم على خط مستقيم قائم. يرسم مربع على خط مربع قائم	4= السير بدقة على الخطوط والمنحنيات واشكال الخطوط المستقيمة. 3= يسير بدقة على المنحنيات (دائرة/الشكل البيضاوي) او اشكال الخطوط المستقيمة (مربع–مثلث–مستطيل) بدون الخروج من أكثر 4/1 حتى 2/1 سم. 2= يسير بدقة على الخطوط المستقيمة والمنحنيات. 1= يسير بدقة على الخطوط المستقيمة.	

S4	012 012 012 012	السير على (الخطوط، الاشكال، الحروف، الأرقام)	يستطيع الطالب من السير على (الخطوط، الاشكال، الأرقام، الحروف)	هل يستطيع الطالب من السير على (الخطوط، الاشكال، الأرقام، الحروف)؟		2= السير بدقة على كل الأرقام والحروف دون الخروج عن الحرف اكثر من 4/1 حتى 2/1 سم . 1= السير بدقة على ارقام وحروف التي تتطلب فقط عمل خط مستقيم.	
S5	01234 01234 01234 01234	نسخ الخطوط المستقيمة	يستطيع الطالب نسخ الخطوط المستقيمة.	هل يستطيع الطالب نسخ الخطوط المستقيمة؟		4= ينقل بصورة دقيقة خطوط مستقيمة واشكال (مع مطابقة الحجم والاتجاه). 3= نقل الى حد ما خطوط مستقيمة واشكال. 2= نقل الى حد ما خطوط مستقيمة دون مساعدة. 1= نقل الى حد ما خطوط مستقيمة بسيطة مع اقل قدر من المساعدة البدنية والبصرية.	
S6	01234 01234 01234 01234	نسخ خطوط منحنية	يستطيع الطالب نسخ خطوط منحنية.	هل يستطيع الطالب نسخ خطوط منحنية؟		4= نقل بصورة دقيقة خطوط منحنية واشكال مع مطابقة (الحجم، الشكل، الاتجاه). 3= نقل خطوط منحنية معقدة يدون دقة. 2= نقل الى حد ما اشكال منحنية بسيطة دون مساعدة. 1= نقل الى حد ما خطوط منحنية بسيطة مع اقل قدر من المساعدة البدنية او البصرية.	
S7	01234 01234 01234 01234	نسخ حروف (مع وجود نماذج)	يستطيع الطالب نسخ الحروف.	هل يستطيع الطالب نسخ الحروف؟		4=ينسخ بصورة دقيقة كافة الحروف بأشكالها على السطر. 3= ينسخ بصورة دقيقة على	

					الأقل (10) حروف. 2= ينسخ على الأقل الى حدة ما (10) حروف. 1= يستطيع نسخ على الأقل (5) حروف الى حدة ما.		
S8	01234 01234 01234 01234	نسخ الأرقام (مع وجود نماذج)	يستطيع الطالب نسخ الأرقام.	هل يستطيع الطالب نسخ الأرقام؟		4= يستطيع ان ينسخ الأرقام من (1–100) بصورة دقيقة. 3= يستطيع ان ينسخ الأرقام من (1–20) بصورة دقيقة. 2= يستطيع نسخ الأرقام من (1–10) لحد ما. 1= يستطيع نسخ أي (5) ارقام الى حد ما.	
S9	01234 01234 01234 01234	كتابة حروف	يستطيع الطالب من كتابة الحروف بدون نموذج.	هل يستطيع الطالب من كتابة الحروف بدون نموذج؟		4= يستطيع ان يكتب بصورة دقيقة كل الحروف على السطر. 3= يكتب بصورة دقيقة على الأقل (10) حروف. 2= يكتب على الأقل (10) حروف الى حد ما. 1= يكتب على الأقل (5) حروف بدون نماذج الى حد ما.	
S10	01234 01234 01234 01234	كتابة الارقام	يستطيع الطالب من كتابة الأرقام دون نموذج.	هل يستطيع الطالب من كتابة الأرقام دون نموذج؟		4= يكتب بصورة دقيقة الأرقام من (1–100). 3= يستطيع ان يكتب بصورة دقيقة الأرقام من (1–20). 2= يكتب الأرقام من (1–10) الى حد ما. 1= يكتب أي (5) ارقام الى حد ما بدون نموذج.	

T الهجاء

T1	012 012 012 012	مطابقة حروف مفردة بحروف على بطاقات كلمات	سيتمكن الطالب من مطابقة حروف مفردة لحروف على بطاقات، حيث بكل بطاقة توجد كلمة من 5 حروف.	هل سيتمكن الطالب من مطابقة حروف مفردة لحروف على بطاقات، حيث بكل بطاقة توجد كلمة من 5 حروف؟	عند عرض بطاقة كلمات عليها كلمة "شاحنة"، فان الطالب سيطابق بطاقات الحروف بالحروف على بطاقة الكلمة.	2= يستطيع ان يطابق الحروف للكلمات المكونة من (5) حروف عند تقديم حروف إضافية، بعضها متشابه مثل (ب، ت). 1= يستطيع مطابقة حروف لكلمات مكونة من (3) حروف مع عدم وجود أي حروف إضافية وعدم تشابه الحروف مثل (ملك)
T2	012 012 012 012	ملء الفراغات بالحروف الناقصة في الكلمات	عندما يتلقى الطالب صورة لغرض معين مع وجود حرفين من أصل ثلاثة حروف، فانه يستطيع من إضافة بطاقة الحرف الناقص لتكملة الكلمة الناقصة.	هل يستطيع الطالب من إضافة بطاقة الحرف الناقص لتكملة كلمة مكونة من ثلاثة حروف عند عرض صورة لغرض معين عليه؟	عند عرض صورة لقطة مع بطاقة مكتوب عليها حرفي (ق...ة) فان الطالب سيضيف حرف "ط" لتكملة الكلمة (حينما تقدم له عدة حروف ليختار منها).	2= يستطيع إضافة حرف في أي وضع في الكلمة ل (10) كلمات على الأقل. 1= يستطيع إضافة حرف على الأقل في وضع من الكلمة ل (5) كلمات على الأقل.
T3	012 012 012 012	نسخ كلمات	سيتمكن الطالب من نسخ كلمات مكونة من (6) حروف	هل سيتمكن الطالب من نسخ كلمات مكونة من (6) حروف؟		2= يستطيع ان ينسخ بدقة (ما بين السطور) كلمات مكونة من (6) حروف. 1= يستطيع نسخ كلمات مكونة من (3) حروف.

T4	012 012 012 012	اكمال الحروف الناقصة في الكلمات	عند عرض صورة لغرض ما على الطالب ويكون أحد الحروف الثلاثة ناقص، ان يستطيع اكمال الحرف الناقص في الكلمة المكونة من (3) حروف.	هل يستطيع الطالب اكمال الحرف الناقص في الكلمة المكونة من (3) حروف عند عرض صورة لغرض ما عليه؟	عند عرض صورة لقطة مع البطاقة مكتوب عليه (ق....ة) فان الطالب سيتمكن من كتابة "ط" لتكملة الكلمة.	2= يستطيع ان يضيف حرف في أي موضع من الكلمة ل (10) كلمات على الأقل. 1= يستطيع إضافة حرف على الأقل في موضع واحد يتصل ب (5) كلمات على الأقل.
T5	01234 01234 01234 01234	تهجئة الكلمات صوتيا	يستطيع الطالب هجاء الكلمات صوتيا.	هل يستطيع الطالب هجاء الكلمات صوتيا؟		4= (25) كلمة 3= (10) كلمات 2= (5) كلمات 1= كلمتان
T6	01234 01234 01234 01234	تهجئة الكلمات كتابة	سيتمكن الطالب من هجاء الكلمات التي تملى عليه.	هل سيتمكن الطالب من هجاء الكلمات التي تملى عليه؟		4= (25) كلمة 3= (10) كلمات 2= (5) كلمات 1= كلمتان
T7	012 012 012 012	تهجئة اسمه	يستطيع الطالب ان يتهجى اسمه صوتيا وكتابيا	هل يستطيع الطالب ان يتهجى اسمه صوتيا وكتابيا؟		2= يتهجى اسمه صوتيا وكتابيا. 1= يتهجى اسمه صوتيا او كتابيا.

ملحق (ب): البرنامج التدريبي

المرحلة	هدف الجلسة	الزمن	النشاط	الفنيات
المرحلة الأولى التمهيد	الجلسة الأولى تعارف + تمهيد+ تطبيق قبلي للمقياس	40 دقيقة	كسر جليد ونشاط التعارف بالكرة	الاستماع الجيد، الحوار، التعزيز الرمزي
المرحلة الثانية التثقيف	الجلسة الثانية أهمية التواصل التأخر اللغوي	40 دقيقة	لعبة الكرسي الساخن	الاستماع، النقاش، التعزيز المعنوي
	الجلسة الثالثة أن يميز الطلاب بين أعضاء الجسم	40 دقيقة	لعبة كيف أعبر عن جسمي، تمارين الجسم	الاغاني، النمذجة، التعزيز الاجتماعي
	الجلسة الرابعة ان يميز الطلاب بين الحواس الخمسة	40 دقيقة	الحواس الخمسة	الأغاني، النمذجة، التعزيز
	الجلسة الخامسة ان يعد الطلاب الاعداد حتى العدد (10)	40 دقيقة	العد حتى (10)	الأغاني، تغذية راجعة، التعزيز المعنوي.
	الجلسة السادسة والسابعة التعرف على أنواع الخطوط	40 دقيقة	رسم الخطوط وتلوينها	النمذجة، لعب الأدوار، التعزيز الاجتماعي
	الجلسة الثامنة والتاسعة والعاشرة أن يميز الطلاب بين الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)	40 دقيقة	إعداد سلطة الفواكه، واستخدام البطاقات	المشاركة، التعزيز المادي، أنشودة الفواكه
	الجلسة الحادية عشرة، والثانية عشر ة أن يميز الطلاب بين الخضراوات (بندورة، خيار، بطاطا، بصل)	40 دقيقة	إعداد سلطة خضار، واستخدام البطاقات	المشاركة، التعزيز المادي، أنشودة الخضار
	الجلسة الثالثة عشر والرابعة عشر والخامسة عشر والسادسة عشر والسابعة عشر أن يميز الطلاب بين أصوات الحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة، بقرة، خاروف، حصان، حمار)	40 دقيقة	عرض فيديو أصوات حيوانات، لعبة صوت من هذا؟	النقاش، المشاركة، الاستماع الجيد

	الجلسة الثامنة عشر والتاسعة عشر أن يميز الطلاب بين أصوات الطيور (عصفور، بطة، دجاجة)	40 دقيقة	فيديو لأصوات الطيور، لعبة صوت من هذا؟	النقاش، المشاركة، الاستماع الجيد
المرحلة الثالثة مرحلة البناء	الجلسة العشرون والحادية والعشرون والثانية والعشرون أن يسمي الطلاب أصوات الحروف	40 دقيقة	نشاط حديقة الحروف	أناشيد عن أصوات الحروف، التعزيز الرمزي،
	الجلسة الثالثة والعشرون والرابعة والعشرون أن يربط الطلاب بين المُسمى والصورة (يربط بين الشكل والأرضية)	40 دقيقة	نشاط تركيب وتطابق الصور	النقاش، تبادل الأدوار
	الجلسة الخامسة والعشرون والسادسة والعشرون أن يُكون الطلاب جمل قصيرة من كلمتين	40 دقيقة	لعبة من السابق	، النقاش، التعزيز المادي
المرحلة الرابعة الانهاء وغلق البرنامج	الجلسة السابعة والعشرون والثامنة والعشرون أن يُكون الطلاب جمل مكونة من ثلاث كلمات	40 دقيقة	لعبة من السابق	الاستماع، النقاش، التعزيز الاجتماعي
	الجلسة التاسعة والعشرون والثلاثون والخادية والثلاثون والثانية والثلاثون أن يستخدم الطلاب الضمائر أثناء المحادثة	40 دقيقة	لعبة نحن الضمائر	تحليل المهام، التعزيز الرمزي
	الجلسة الثالثة والثلاثون ان يسرد الطلاب قصص قصيرة من سطرين (شفهيا)	40 دقيقة	سرد قصص	التعزيز، سرد القصص، الاستماع
	الجلسة الرابعة والثلاثون أن يسرد الطلاب قصة مكونة من ثلاثة أسطر	40 دقيقة	سرد قصص	سرد القصص، التعزيز المادي، ،الاستماع

أولا: الفئة التي صمم البرنامج من اجلها:

تم تصميم البرنامج الحالي للتطبيق على مجموعة من الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة الذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (4–6) سنوات.

ثانيا: الهدف العام للبرنامج التدريبي:

الهدف العام: يهدف البرنامج التدريبي الحالي الى تنمية بعض المهارات الاكاديمية لدى أطفال روضات التربية الخاصة

ثالثا: محتوى البرنامج:

اشتمل البرنامج الحالي على (34) جلسة، والجدول الاتي يوضح توزيع جلسات البرنامج.

اعتمد في اعداد البرنامج على الاتي:

1. الخبرة العملية للباحثة مع الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة.
2. الإطار النظري للدراسة الحالية، وما تضمنه من دراسات.
3. بعض البرامج العلاجية التي تهدف الى تحسين النمو اللغوي.

رابعا: الوسائل المستخدمة في البرنامج التدريبي:

سأستخدم في البرنامج التدريبي مجموعة من الوسائل التعليمية منها: الكتب والقصص، البطاقات المصورة والبطاقات التي تحتوي على الكلمات، الألوان، مجسمات، أقلام، ملتينة(معجون)،حجر نرد.

خامسا: الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي

قامت الباحثة باستخدام مجموعة من الفنيات، بغرض تحقيق اهداف البرنامج فيما يلي عرض نموذج لكل منها:

1. الحوار: المراد في الكلام، ومنه التحاور. (الثبيتي،2012)

2. الاستماع: هو عملية تفاعلية معقدة تتفاعل فيها المعرفة اللغوية (علم الأصوات، وبناء الجملة، وعلم الدلالة، وبنية الخطاب) مع المعرفة الأخرى (الخلفية، والمعرفة السياقية، والموضوعية) لفهم الكلام أو النص المسموع. (الساهلي،2020)
3. سرد القصة: القصة هي حكاية تقوم على الاحداث والصراع والعقدة والحل والأشخاص والزمان والمكان بهدف الامتاع والتسلية والتعليم وتوسيع المدارك. (حجازي،2012)
4. النمذجة: في سياق النمذجة، تتمثل في أن يقوم النموذج بتنفيذ السلوك المستهدف أمام الشخص الذي يرغب في تعلم هذا السلوك. (الظاهر،2010، ص283)
5. التقليد: التقليد يتضمن قدرة الطفل على تقليد الآخرين سواء أكان ذلك في أفعالهم، أو إيماءاتهم وحركات أجسامهم، أو حتى في الأصوات والكلمات التي يصدرونها. (حسن، بشرى، علي، احمد،2023)
6. لعب الدور: عرفته (جنات البكاتوشى،2013) لدى (عبد الستار، 2021) انه نوع من الألعاب الدرامية حيث يجسد الأطفال شخصيات واقعية أو خيالية، باستخدام مجموعة من المواد والأدوات. يمكن أن يقوم به طفل واحد أو مجموعة من الأطفال.
7. التعزيز: التعزيز هو تأثير يحدث بعد الاستجابة أو السلوك، وقد يكون إيجابيًا كمكافأة أو تحفيز، أو سلبيًا كعقاب. يمكن أن يكون التأثير إيجابيًا بشكل طيب أو مكافأة، ويمكن أن يكون سلبيًا بشكل سيء أو عقاب. يُستخدم التعزيز الميسر كمكافأة لتعزيز عملية التعلم، بينما يُستخدم العقاب في بعض الحالات لإنهاء أو تعديل سلوك معين. (جرادي،2019)
8. الواجبات المنزلية: يحمل الواجب المنزلي دورًا كبيرًا وأساسيًا في عملية التعليم، وبشكل عام، يُعَدّ الواجب المنزلي جزءًا أساسيًا من عملية التعلم وجزءًا أساسيًا أيضًا من عملية المراجعة. ومن يختلفون حوله، فهم لا يدركون أهميته والدور الذي يلعبه في تعزيز الاستيعاب والتحصيل. (الشخص، منيب، سيد،2015)
9. التغذية الراجعة: هي عملية نقل المعرفة التي تسهم في تحسين الاستجابات الحركية أو المعرفية بالاستناد إلى المعلومات أو الاستجابات السابقة. (الشخص، منيب، سيد،2015)
10. التعميم: انتقال من الجزء الى الكل او من الخاص الى العام .(عبد الله،2020)
11. الأغاني والاناشيد

جلسات برنامج التدخل المبكر

الجلسة الأولى

موضوع الجلسة: تعارف + تمهيد

الهدف العام للجلسة: كسر الجليد بين الطلاب والمدربة وشرح محتوى البرنامج له

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان ترمي المدربة الكرة باتجاه الطالب.
2. ان يمسك الطالب الكرة ويذكر اسمه وهوايته المفضلة.
3. ان يتفاعل الطالب مع المدربة خلال الفعالية.
4. ان تشرح المدربة للطالب هدف ومحتوى الجلسات القادمة.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: الاستماع الجيد، الحوار، التعزيز الرمزي.

إجراءات الجلسة:

في بداية الجلسة ستقوم المدربة بالتعرف على الطلاب وعمل فعالية تعارف بسيطة وهي "التعارف بالكرة"، حيث سترمي المدربة الكرة باتجاه الطالب وبدوره يقوم بإمساكها وذكر اسمه وهوايته المفضلة وبدورها تقوم المدربة بتعزيزه معنويا مثل " ممتاز، جيد ، رائع"، وبعدها يقوم برميها لزميله في المجموعة وهو أيضا يقوم بإمساكها وذكر اسمه وهوايته المفضلة. وبعد ان قامت المدربة بكسر الجليد مع الطلاب والتعرف عليهم ستقوم بالشرح للطلاب اهداف ومحتوى الجلسات وفي النهاية

ستعززهم ماديا مثل " طبعة، بالون" لتفاعلهم معها خلال الجلسة. وبعدها ستبدأ بتطبيق المقياس القبلي معهم.

الجلسة الثانية

موضوع الجلسة: لعبة الكرسي الساخن

الهدف العام للجلسة: تعزيز التواصل بين المدربة والطلاب

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يلعب الطالب والمدربة لعبة الكرسي الساخن.
2. ان تعزز المدربة علاقتها مع الطالب.
3. ان يجيب الطالب على الأسئلة إجابات صحيحة.
4. ان يتفاعل الطالب مع المدربة اثناء الجلسة.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: الاستماع، النقاش، التعزيز المعنوي

إجراءات الجلسة:

بعد ان انتهت المدربة من تطبيق المقياس القبلي على جميع الطلاب وقامت ببناء البرنامج التدريبي المناسب، ستقوم بالترحيب بالطلاب وبعدها تبدأ بشرح لعبة الكرسي الساخن، حيث سيقوم الطلاب بشكل دائري وتجلس المدربة مقابلهم، وتختار بطاقة واحدة من بين البطاقات الموجودة على الطاولة وتسأل سؤالا واحدا لاحد الطلاب وإذا كانت الإجابة صحيحة سيجمع نقطة واحدة رابحة، وبعدها يختار الطالب الرابح بطاقة واحدة من بين البطاقات الموجودة على الطاولة ويسال سؤالا واحدا على

احد زملائه وإذا كانت الإجابة صحيحة سيجمع نقطة واحدة رابحة والرابح من يجمع نقاطا أكثر.

بعد انتهاء الجلسة تقوم المدربة بتعزيز الطلاب معنويا على ادائهم في الجلسة.

الجلسة الثالثة

موضوع الجلسة: أعضاء الجسم

الهدف العام للجلسة: تمييز أعضاء الجسم

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان ينشد الطالب انشودة أعضاء الجسم مع الحركات.
2. ان يميز الطالب أعضاء جسمه.
3. ان يذكر الطالب كل عضو من أعضاء الجسم.
4. ان يركب الطالب بازل اعضاء جسم الانسان
5. ان يشكل الطالب جسم انسان بالملتينة (المعجون).

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار، النمذجة، التعزيز الاجتماعي

إجراءات الجلسة:

في بداية الجلسة ستقوم المدربة اسماعهم اغنية أعضاء الجسم وتقوم بالغناء وعمل حركات تتناسب مع الاغنية ومن ثم تطلب من الطلاب ان يقلدوها، ومن ثم تقوم المدربة باللعب مع الأطفال لعبة الأحجية واللغز وهي ان تذكر اسم عضو من أعضاء الجسم وهو يشير إليه، كذلك ستطلب منهم ان يذكروا كل عضو من أعضاء جسمهم، وبعدها تعطيهم بازل لأعضاء الجسم

بحجم كبير وعلى الطالب تركيبه ليحصل في النهاية على مجسم طفل. وفي نهاية الجلسة ستعزز المدربة الطلاب تعزيزا ماديا لأنه تفاعل بشكل جيد مثل" طبعة، بالون،"، وخلال الجلسة ستقوم بتعزيز الطالب تعزيزا معنويا مثل "رائع، بطل، ممتاز".

التقييم: ستطلب المدربة من الطالب ان يشكل جسم انسان من خلال الملتينة (المعجون) بعد ان تعرف على أعضاء الجسم وقام بذكرها وتلوينها.

الواجب المنزلي: ان يقوم الطالب بتلوين رسمة لأعضاء الجسم (ستعطيه إياها المدربة اخر الجلسة).

الجلسة الرابعة

موضوع الجلسة: الحواس الخمسة

الهدف العام للجلسة: تمييز الحواس الخمسة

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يغني الطالب اغنية الحواس الخمسة.
2. ان يذكر الطالب الحواس الخمسة واهميتها.
3. ان يذكر الطالب عدد الحواس الموجودة لديه.
4. ان يلائم الطالب كل حاسة مع عضو الجسم المناسب لها.
5. ان يصنف الطالب الأغراض الموجودة على الطاولة لكل حاسة من الحواس الخمسة.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: الاغاني، النمذجة، التعزيز الاجتماعي

إجراءات الجلسة:

في بداية الجلسة سيقوم الطلاب بتسليم الواجب المنزلي للمدربة وتقوم هي بدورها بتصحيحه، وبعد ذلك تطلب من كل طالب تسمية كل عضو من أعضاء الجسم مع الإشارة إليه، ومن ثم تقوم بإسماعهم اغنية الحواس الخمسة وتطلب من الطلاب الغناء والتفاعل، وبعدها سيقوم الطالب ذكر أسماء الحواس الخمسة واهميتها ومن ثم ذكر الحواس الموجودة لديه وعددها بعدها سيقوم بملائمة كل حاسة من الحواس الخمسة مع العضو المناسب لها عن طريق وضع بطاقة الحاسة على شكل العضو المناسب، وبعد كل انجاز للطالب ستقوم المدربة

بالثناء عليه وتعزيزه معنويا.

التقييم: ستقوم المدربة بعرض عدة أغراض على الطاولة مثل (عصير، جرس، قطعة قماش، وردة، وغيرها) وعلى كل طالب ان يأخذ غرضا من الأغراض ويصنفها لكل حاسة من الحواس الخمسة الموجودة صورها على البطاقات.

الواجب المنزلي: ان يقص الطالب صورا لأشياء مختلفة وان يلصق كل صورة بجانب الحاسة المناسبة لها مثلا (صورة عصفور يغرد يلصقها بجانب شكل الاذن "حاسة السمع").

الجلسة الخامسة

موضوع الجلسة: ذكر الاعداد حتى العدد (10)

الهدف العام للجلسة: ان يذكر الطلاب الاعداد حتى العدد (10)

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يستمع الطالب الى انشودة الاعداد.
2. ان يردد الطالب الاعداد تلقائيا من (1–10).
3. ان يقفز الطالب بعدد النقاط الموجودة على حجر النرد.
4. ان يذكر الطالب عدد الأغراض الموجودة في السلة التي امامه.
5. ان يشكل الطالب الاعداد التي امامه بالملتينة (معجونة).
6. ان يلصق الطالب كمية الطبع المناسبة للعدد المكتوب على الورقة.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: الأغاني، التعزيز المعنوي.

إجراءات الجلسة:

ستقوم المدربة بعرض انشودة الاعداد في بداية الجلسة للطلاب، وبعدها ستطلب من كل طالب ان يردد الاعداد من (1–10)، ومن ثم سيقوم كل طالب برمي حجر النرد ويقوم بالقفز بحسب عدد النقاط التي تظهر له، ثم ستعرض امامهم سلة يوجد بها أغراض وعلى كل طالب ذكر عدد الأغراض الموجودة بها وبعدها ملائمته للعدد الموجود على مستقيم الاعداد.

التقييم: تشكيل الطلاب الاعداد باستخدام الملتينة (المعجون) ووضع الكمية المناسبة للعدد.

الواجب المنزلي: سيقوم كل طالب بأخذ ورقة عمل مكتوب عليها اعداد وعليه ان يلصق بجانب كل عدد كمية الطبع المناسبة له.

الجلسة السادسة

موضوع الجلسة: أنواع الخطوط

الهدف العام للجلسة: أن يتعرف الطالب على أنواع الخطوط .

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يستمع الطالب الى اغنية الخطوط.
2. ان يميز الطالب بين أنواع الخطوط.
3. ان يرسم الطالب أنواع الخطوط.
4. ان يكون الطالب من الأعواد والخيط اشكال مختلفة من الخطوط.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، لعب الأدوار، التعزيز الاجتماعي

إجراءات الجلسة:

في بداية الجلسة ستقوم المدربة بوضع اغنية الخطوط للطلاب مع عرضها على الحاسوب، وبعدها ستعرض المدربة بطاقات مرسوم عليها أنواع خطوط وسيحاول كل طالب رسم الخطوط على اللوح بالاستعانة بالبطاقات أولا وبعدها ستقوم المدربة بإخفاء البطاقة وتطلب من الطلاب رسم الخط دون الاستعانة بالبطاقة. وستقوم المدربة بتعزيز كل طالب كلاميا ومعنويا خلال الجلسة.

التقييم: ستعطي المدربة للطلاب أعوادا خشبية وخيوطا وتطلب منهم ان يشكلوا نوع خط معين مثلا" شكل لي خط منحني " وعلى الطلاب تشكيل من الخيط خط منحني.

الواجب المنزلي: ان يلصق الطالب الطبع على انواع الخطوط المختلفة.

الجلسة السابعة

موضوع الجلسة: أنواع الخطوط

الهدف العام للجلسة: ان يتعرف الطالب على أنواع الخطوط

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يميز الطالب بين أنواع الخطوط
2. ان ينام الطالب على الأرض بحسب نوع الخط الذي تسميه له المدربة
3. ان يرمي الطالب حجر النرد المرسوم عليه أنواع الخطوط المختلفة
4. ان يسمي الطالب نوع الخط الظاهر له على حجر النرد
5. ان يرسم الطالب نوع الخط الذي يظهر له على حجر النرد على ورقة
6. ان يسير الطالب على الخطوط المرسومة على الأرض ويذكر نوعها

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، لعب الأدوار، التعزيز الاجتماعي

إجراءات الجلسة: في بداية اللقاء تقوم المدربة بمراجعة أنواع الخطوط مع الطلاب وتقوم بعمل فعالية حركية معهم، حيث سيقوم كل طالب بالنوم على الأرض بحسب نوع الخط الذي تسميه له المدربة مثلا" نام بشكل مستقيم، نام بشكل منحني، وهكذا" وعلى الطالب أن ينفذ تعليمات المدربة، وبعدها تطلب منه ان يمسك حجر النرد المرسوم عليه أنواع مختلفة من الخطوط ويرميه بشكل

عشوائي على الأرض ، وان يسمي نوع الخط الذي ظهر له ويقوم برسمه على الورقة، ويكرر الطلاب هذه العملية حتى يرسموا جميع أنواع الخطوط.

التقييم: ستقوم المدربة برسم أنواع مختلفة من الخطوط على الأرض وعلى كل طالب ان يسير عليها ويذكر نوع كل خط. ومع نهاية الجلسة ستقوم المدربة بإعطاء الطلاب طابعا لاجتهاده بالجلسة وهذا عدا عن التعزيز المعنوي خلال الجلسة.

الواجب المنزلي: ان يرسم الطالب اشكال مختلفة من أنواع الخطوط

الجلسة الثامنة

موضوع الجلسة: الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)

الهدف العام للجلسة: التعرف على أنواع الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يميز الطالب أنواع الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)
2. ان يشاهد الطالب اغنية الفواكه
3. ان يصنف الطالب كل نوع من انواع الفواكه بسلة مختلفة
4. ان يذكر الطالب كل نوع من أنواع الفواكه التي امامه
5. ان يميز الطالب لون كل نوع من أنواع الفواكه المذكورة
6. ان يعمل الطالب سلطة فواكه

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: المشاركة، التعزيز المادي، أنشودة الفواكه

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة ستقوم المدربة بعرض اغنية الفواكه على مسامع الطلاب وبعدها تضع أنواعا من الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ) داخل سلة وعلى كل طالب ان يميز ويذكر كل الأنواع مع لون كل واحد منها ، بعدها يقوم الطلاب بتصنيف كل نوع بسلة مختلفة.

التقييم: سيقوم الطلاب بمساعدة المدربة بعمل سلطة فواكه ووضعها في وعاء ومن ثم اكلها.

الواجب المنزلي: ان يلون الطالب أنواع الفواكه المرسومة على الورقة بألوانها الحقيقية

الجلسة التاسعة

موضوع الجلسة: الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)

الهدف العام للجلسة: التعرف على أنواع الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب فيديو قصير عن فوائد الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)
2. ان يميز الطالب فوائد كل نوع من انواع الفواكه
3. ان يقوم الطالب بعصر كل نوع من الفواكه المختلفة بمفردها ويشربه ويتذوقه
4. ان يذكر الطالب مذاق كل نوع من أنواع الفواكه.
5. ان يركب الطالب بازل لكل نوع من أنواع الفواكه.
6. ان يوصل الطالب خطا بين انصاف الفواكه المتشابهة و المناسبة

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، لعب الأدوار، التعزيز الاجتماعي

إجراءات الجلسة: مع بداية الجلسة ستقوم المدربة بمراجعة أنواع الفواكه مع الطلاب وبعدها ستعرض عليهم فيديو تعليمي عن فوائد الفواكه، ومن ثم سيقوم كل طالب بعصر كل نوع بمفرده وتذوقه وتمييز طعمه وتسميته للمدربة (حامض، حلو، مر). بعدها ستعطي المدربة للطالب تركيب قطع من البازل على صور فواكه.

التقييم: سيقوم الطالب بتوصيل خط بين انصاف الفواكه المناسبة والمتشابهة في ورقة العمل.

الواجب المنزلي: سيقوم الطالب بإلصاق الطبع بداخل رسمات الفواكه

الجلسة العاشرة

موضوع الجلسة: الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)

الهدف العام للجلسة: التعرف على أنواع الفواكه (موز، تفاح، عنب، بطيخ)

زمن الجلسة:35 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان ينشد الطالب انشودة الفواكه
2. ان يلائم الطالب صورة كل نوع من أنواع الفواكه مع ظلها
3. ان يشكل الطالب من المعجونة أنواع الفواكه المختلفة
4. ان يصنع الطالب كعكة الفواكه

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، لعب الأدوار، التعزيز الاجتماعي

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة ستقوم المدربة بعمل مراجعة عن الجلسة السابقة وبعدها سيقوم الطلاب بمساعدة المدربة بإنشاد انشودة الفواكه، ومن ثم تعطيهم بطاقات لصور فواكه وظلها وعلى كل طالب ملاءمة كل نوع من أنواع الفواكه مع ظله، ثم يقوم الطلاب بمساعدة المدربة بعمل كعكة الفواكه.

التقييم: سيقوم كل طالب بتشكيل أنواع الفواكه من المعجونة.

الواجب المنزلي: سيقوم الطالب بقص صور الفواكه فقط من بين عدة صور والصاقها داخل السلة

الجلسة الحادية عشر

موضوع الجلسة: الخضراوات (بندورة، خيار، بطاطا، بصل)

الهدف العام للجلسة: التعرف على أنواع الخضار (بندورة، خيار، بطاطا، بصل)

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. أن يميز الطالب أنواع الخضار (بندورة، خيار، بطاطا، بصل)
2. أن يستمع الطالب لأغنية الخضار
3. أن يصنف الطالب كل نوع من أنواع الخضار بسلة مختلفة
4. أن يسمي الطالب كل نوع من أنواع الخضار التي أمامه
5. أن يميز الطالب لون كل نوع من أنواع الخضار المذكورة
6. أن يعمل الطالب سلطة خضار

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: المشاركة، التعزيز المادي، أنشودة الخضار

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة ستقوم المدربة بإسماعهم اغنية الخضار على الطلاب وبعدها ستضع أنواع الخضار (بندورة، خيار، بطاطا، بصل) داخل سلة وعلى كل طالب ان يميز ويسمي كل الأنواع مع لون كل نوع منها ، وبعدها سيقوم الطالب بتصنيف كل نوع بسلة مختلفة.

التقييم: سيقوم الطلاب بمساعدة المدربة بعمل سلطة خضار ووضعها في أطباق ومن ثم اكلها.

الواجب المنزلي: ان يلون الطالب أنواع الخضار المرسومة على الورقة بألوانها الحقيقية.

الجلسة الثاني عشر

موضوع الجلسة: الخضراوات (بندورة، خيار، بطاطا، بصل)

الهدف العام للجلسة: التعرف على أنواع الخضار (بندورة، خيار، بطاطا، بصل)

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب فيديو قصير عن فوائد الخضار (بندورة، خيار، بطاطا، بصل)
2. ان يميز الطالب فوائد كل نوع من أنواع الخضار
3. ان يسمي الطالب مذاق كل نوع من أنواع الخضار.
4. ان يركب الطالب بازل لكل نوع من أنواع الخضار.
5. ان يوصل الطالب خطا بين انصاف الخضار االمتشابهة والمناسبة.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: المشاركة، التعزيز المادي، أنشودة الخضار

إجراءات الجلسة: مع بداية الجلسة ستقوم المدربة بمراجعة أنواع الخضار مع الطلاب وبعدها ستعرض عليهم فيديو تعليمي عن فوائد الخضار، ومن ثم سيقوم كل طالب بتذوق كل نوع بمفرده وتمييز طعمه وتسميته للمدربة (حامض، حلو، مر). بعدها تعطي المدربة للطلاب تركيب قطع من البازل على صور خضار.

التقييم: يقوم الطلاب بتوصيل خط بين انصاف الخضار المناسبة في ورقة العمل.

الواجب المنزلي: سيقوم الطالب بإلصاق الطبع داخل رسمات الخضار.

الجلسة الثالثة عشر

موضوع الجلسة: أصوات الحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة)

الهدف العام للجلسة: التعرف على أصوات الحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة)

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب فيديو وثائقي قصير عن الحيوانات
2. ان يميز الطالب الحيوانات الموجودة امامه في البطاقات.
3. ان يستمع الطالب الى صوت كل حيوان بمفرده.
4. ان يميز الطالب بين أصوات الحيوانات.
5. ان يسمي الطالب اسم صوت الحيوان.

6. ان يقلد الطالب صوت كل حيوان.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، المشاركة، الاستماع الجيد

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة ستعرض المدربة فيديو وثائقي قصير عن الحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة) بعدها تعرض بطاقات تحتوي على صور للحيوانات المذكورة وستطلب منهم المدربة ان يسموا لها اسم الحيوان، بعدها سيستمع الطلاب الى أصوات الحيوانات ويتعرفوا على اسم صوت كل حيوان ويميزوا بين أصوت الحيوانات.

التقييم: تقليد أصوات الحيوانات التي تعلموها خلال الجلسة.

الواجب المنزلي: ان يلون الطالب صور الحيوانات التي تعلمها خلال الجلسة.

الجلسة الرابعة عشر

موضوع الجلسة: أصوات الحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة)

الهدف العام للجلسة: التعرف على أصوات الحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة)

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يستمع الطالب الى انشودة الحيوانات
2. ان يختار الطالب قناع لأحدى الحيوانات الموجودة داخل الصندوق
3. ان يقلد الطالب صوت الحيوان المناسب للقناع
4. ان يميز الطالب صوت الحيوان من خلال الأحاجي

5. ان يذكر الطالب اسم صوت الحيوان
6. ان يركب الطالب بازل لصور الحيوانات

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، المشاركة، الاستماع الجيد

إجراءات الجلسة: تقوم المدربة بمراجعة الجلسة السابقة عن أصوات الحيوانات بعدها سيستمع الطلاب الى انشودة الحيوانات ومن ثم تقوم المدربة بوضع صندوق امامهم وبداخله اقنعة لحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة) وعلى كل طالب ان يختار قناع بشكل عشوائي ومن ثم يلبسه ويقوم بتقليد صوت الحيوان.

التقييم: ستقوم المدربة بوضع بطاقات على الطاولة مكتوب عليها أحجية وعلى كل طالب اختيار بطاقة وتقوم المدربة بقراءة الحزورة عليه وبدوره يجب ان يحزر اسم الحيوان واسم صوته.

الواجب المنزلي: تركيب قطع بازل عليها صور للحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة).

الجلسة الخامسة عشر

موضوع الجلسة: أصوات الحيوانات (بقرة، خروف، حصان، حمار)

الهدف العام للجلسة: ان يتعرف الطالب على أصوات الحيوانات (بقرة، خاروف، حصان، حمار)

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب فيديو وثائقي قصير عن الحيوانات
2. ان يميز الطالب الحيوانات الموجودة امامه في البطاقات.

3. ان يستمع الطالب الى صوت كل حيوان على حدى.
4. ان يميز الطالب بين أصوات الحيوانات.
5. ان يسمي الطالب اسم صوت الحيوان.
6. ان يقلد الطالب صوت كل حيوان.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، المشاركة، الاستماع الجيد

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة ستعرض المدربة فيديو وثائقي قصير عن الحيوانات (بقرة، خاروف، حصان، حمار) وبعدها ستعرض بطاقات موجود فيها صور للحيوانات المذكورة وستطلب المدربة من الطلاب ان يذكروا لها اسم كل حيوان، بعدها سيستمعون الى اصوات الحيوانات ويتعرفون على اسم كل صوت ويميزون بين كل حيوان وحيوان.

التقييم: تقليد أصوات الحيوانات التي تعلموها خلال الجلسة.

الواجب المنزلي: ان يلون الطالب صور الحيوانات التي تعلمها خلال الجلسة.

الجلسة السادسة عشر

موضوع الجلسة: أصوات الحيوانات (بقرة، خاروف، حصان، حمار)

الهدف العام للجلسة: ان يتعرف الطالب على أصوات الحيوانات (بقرة، خاروف، حصان، حمار)

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يستمع الطالب الى انشودة الحيوانات

2. ان يختار الطالب قناع لأحدى الحيوانات الموجودة بداخل الصندوق
3. ان يقلد الطالب صوت الحيوان المناسب للقناع
4. ان يحزر الطالب صوت الحيوان من خلال الحزازير
5. ان يسمي الطالب اسم صوت الحيوان
6. ان يركب الطالب بازل لصور الحيوانات

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، المشاركة، الاستماع الجيد

إجراءات الجلسة: ستقوم المدربة بمراجعة الجلسة السابقة عن أصوات الحيوانات وبعدها سيستمع الطلاب الى انشودة الحيوانات ومن ثم ستقوم المدربة بوضع صندوق امامهم وبداخله اقنعة لحيوانات (بقرة، خروف، حصان، حمار) وعلى كل طالب ان يختار قناع بشكل عشوائي ومن ثم يلبسه ويقوم بتقليد صوت الحيوان.

التقييم: ستقوم المدربة بوضع بطاقات على الطاولة تحتوي على احجية وعلى كل طالب اختيار بطاقة وتقوم المدربة بقراءة الأحجية عليه وبدوره يجب ان يعرف اسم الحيوان واسم صوته.

الواجب المنزلي: تركيب قطع بازل عليها صور للحيوانات (بقرة ، خاروف ، حصان ، حمار)

الجلسة السابعة عشر

موضوع الجلسة: أصوات الحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة، بقرة، خاروف، حصان، حمار)

الهدف العام للجلسة: ان يتعرف الطالب على أصوات الحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة، بقرة، خاروف، حصان، حمار)

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب فيديو أصوات الحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة، بقرة، خاروف، حصان، حمار)
2. ان يميز الطالب أصوات الحيوانات جميعها
3. ان يعرف الطالب اسم الحيوان من صوته.
4. ان يذكر الطالب اسم صوت الحيوان.
5. ان يمسك الطالب دمية على شكل حيوان ويقلد صوته.
6. ان يلائم الطالب الحيوان مع ظله.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، المشاركة، الاستماع الجيد

إجراءات الجلسة: تقوم المدربة بهذه الجلسة بمراجعة لجميع أصوات الحيوانات التي تم تمريرها في الجلسات السابقة حيث في البداية تعرض عليهم فيديو لأصوات الحيوانات (أسد، فيل، كلب، قطة، بقرة، خاروف، حصان، حمار) بعدها تطلب من كل طالب تمييز جميع أصوات الحيوانات ومن ثم ستسمع المدربة الطالب أصوات لحيوانات وعليه ان يعرف ويميز اسم الحيوان وان يسمي اسم

صوته، بعدها تضع المعلمة دمى لكل أنواع الحيوانات وعلى الطلاب اختيار دمية في كل مرة ويقلدون صوتها.

التقييم: سيلائم الطالب الحيوان مع ظله مع ذكر اسم الحيوان وصوته.

الواجب المنزلي: ان يلون الطالب الحيوانات التي تم التعرف عليها خلال اللقاء.

الجلسة الثامنة عشر

موضوع الجلسة: أصوات الطيور (عصفور، بطة، دجاجة)

الهدف العام للجلسة: ان يتعرف الطالب على أصوات الطيور (عصفور، بطة، دجاجة)

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب فيديو وثائقي قصير عن الطيور
2. ان يميز الطالب الطيور الموجودة امامه في البطاقات.
3. ان يستمع الطالب الى صوت كل طائر منفردا.
4. ان يميز الطالب بين أصوات الطيور.
5. ان يذكر الطالب اسم صوت الطائر.
6. ان يقلد الطالب صوت كل طائر.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، المشاركة، الاستماع الجيد

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة تعرض المدربة فيديو وثائقي قصير عن الطيور (عصفور، بطة، دجاجة) وبعدها تعرض بطاقات لصور الطيور المذكورة وتطلب من الطلاب ان يذكروا لها اسم كل طائر، بعدها يستمعون الى اصوات الطيور ويتعرفون على اسماء أصوات لكل طائر ويميزون بين كل طائر وطائر.

التقييم: تقليد أصوات الطيور التي تعلمها خلال الجلسة.

الواجب المنزلي: ان يلون الطالب صور الطيور التي تعلمها خلال الجلسة.

الجلسة التاسعة عشر

موضوع الجلسة: أصوات الطيور (عصفور، بطة، دجاجة)

الهدف العام للجلسة: ان يتعرف الطالب على أصوات الطيور (عصفور، بطة، دجاجة)

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يستمع الطالب الى انشودة الطيور
2. ان يختار الطالب قناعا لأحد الطيور الموجودة داخل الصندوق
3. ان يقلد الطالب صوت الطائر المناسب للقناع
4. ان يركز الطالب ويذكر صوت الطائر من خلال الأحاجي والالغاز
5. ان يذكر الطالب اسم صوت الطائر
6. ان يركب الطالب بازل لصور الطائر

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، المشاركة، الاستماع الجيد

إجراءات الجلسة: تقوم المدربة بمراجعة الجلسة السابقة عن أصوات الطيور وبعدها يستمع الطلاب إلى انشودة الطيور ومن ثم تقوم المدربة بوضع صندوق امامهم بداخله اقنعة لطيور (عصفور، بطة، دجاجة) وعلى كل طالب ان يختار قناعا بشكل عشوائي ومن ثم يلبسه ويقوم بتقليد صوت الطير.

التقييم: تقوم المدربة بوضع بطاقات على الطاولة تحوي احجية او لغزا وعلى الطلاب اختيار بطاقة وتقوم المدربة بقراءة الأحجية أو اللغز عليهم وبدورهم يجب ان يعرفوا اسم الطائر واسم صوته.

الواجب المنزلي: تركيب قطع بازل عليها صور طيور (عصفور، بطة، دجاجة)

الجلسة العشرون

موضوع الجلسة: أصوات الحروف

الهدف العام للجلسة: ان يتعرف الطالب على أصوات الحروف(أ–ب–ت–ث–ج–ح–خ–د–ذ)

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يستمع الطالب الى انشودة الحروف.
2. ان يذكر الطالب أصوات الحروف
3. ان يردد الطالب الحروف بشكل تلقائي على مسطرة الحروف

4. ان يلعب الطالب لعبة محوسبة عن اصوات الحروف
5. ان يذكر الطالب صوت الحرف
6. ان يلفظ الطالب صوت الحرف الذي يظهر امامه بالشكل الصحيح
7. ان يميز الطالب الحرف الأول او الأخير للكلمات التي تقرأها عليه المدربة

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: أناشيد عن أصوات الحروف، التعزيز الرمزي.

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة تقوم المدربة بعرض انشودة الحروف مع التركيز على الحروف (أ–ب–ت–ث–ج–ح–خ–د–ذ)، بعدها ستطلب من كل طالب تسمية الحروف بمساعدة الانشودة وبعدها يقوم الطلاب بترديد الحروف على مسطرة الحروف الموجودة بزاوية اللغة العربية، ومن ثم تقوم المدربة باللعب معهم لعبة محوسبة عن أصوات الحروف يقوم فيها كل طالب بالضغط على المفتاح وتشغيل الدولاب الموجودة عليه الحروف (أ–ب–ت–ث–ج–ح–خ–د–ذ) ، حيث يبدأ بالدوران وعندما يضغط على كلمة قف يتوقف الدولاب عند حرف معين وعلى الطالب ان يذكر صوت الحرف ويقوم بلفظه بالشكل الصحيح.

التقييم: تقوم المدربة بطرح كلمات معينة وعلى الطلاب ان يعرفوا صوت الحرف الأول او الأخير بناء على طلب المدربة.

الواجب المنزلي: ان يتدرب الطالب على اصوات الحروف (أ–ب–ت–ث–ج–ح–خ–د–ذ) في البيت.

الجلسة الحادية والعشرون

موضوع الجلسة: أصوات الحروف

الهدف العام للجلسة: ان يتعرف الطالب على أصوات الحروف(ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ)

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يستمع الطالب الى انشودة الحروف.
2. ان يذكر الطالب أصوات الحروف
3. ان يردد الطالب الحروف بشكل تلقائي على مسطرة الحروف
4. ان يلعب الطالب لعبة محوسبة عن اصوات الحروف
5. ان يتعرف الطالب على صوت الحرف
6. ان يلفظ الطالب صوت الحرف الذي يظهر امامه بالشكل الصحيح
7. ان يميز الطالب الحرف الأول او الأخير للكلمات التي تقرأها عليه المدربة

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: أناشيد عن أصوات الحروف، التعزيز الرمزي.

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة تقوم المدربة بعرض انشودة الحروف مع التركيز على الحروف (ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ)، بعدها تطلب من الطلاب تسمية الحروف بمساعدة الانشودة وبعدها يقوم كل طالب بترديد الحروف على مسطرة الحروف الموجودة بزاوية اللغة العربية، ومن ثم تقوم المدربة باللعب معهم لعبة محوسبة عن أصوات الحروف سيقوم فيها كل

طالب بالضغط على المفتاح وتشغيل الدولاب الموجود عليه الحروف (ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ) ، حيث يبدأ بالدوران وعندما يضغط على كلمة إيقاف يتوقف الدولاب عند حرف معين وعلى الطالب ان يعرف صوت الحرف ويقوم بلفظه بالشكل الصحيح.

التقييم: تقوم المدربة بطرح كلمات وعلى الطلاب ان يعرفوا صوت الحرف الأول او الأخير بناء على طلب المدربة.

الواجب المنزلي: ان يتدرب الطالب على اصوات الحروف (ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ) في البيت.

الجلسة الثانية والعشرون

موضوع الجلسة: أصوات الحروف

الهدف العام للجلسة: ان يتعرف الطالب على أصوات الحروف(ف-ق-ك-ل-م-ن-ه-و-ي)

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يستمع الطالب الى انشودة الحروف.
2. ان يذكر الطالب أصوات الحروف
3. ان يردد الطالب الحروف بشكل تلقائي على مسطرة الحروف
4. ان يلعب الطالب لعبة محوسبة عن اصوات الحروف
5. ان يعرف الطالب صوت الحرف
6. ان يلفظ الطالب صوت الحرف الذي يظهر امامه بالشكل الصحيح

7. ان يميز الطالب الحرف الأول او الأخير للكلمات التي تقرأها عليه المدربة

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: أناشيد عن أصوات الحروف، التعزيز الرمزي.

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة تقوم المدربة بعرض انشودة الحروف مع التركيز على الحروف (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي) وبعدها تطلب من الطلاب تسمية الحروف بمساعدة الانشودة وبعدها يقوم كل طالب بترديد الحروف على مسطرة الحروف الموجودة بزاوية اللغة العربية، ومن ثم تقوم المدربة باللعب معهم لعبة محوسبة عن أصوات الحروف سيقوم فيها الطالب بالضغط على المفتاح وتشغيل الدولاب المدون عليه الحروف (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي) ، حيث سيبدأ بالدوران وعندما يضغط على كلمة قف يتوقف الدولاب عند حرف معين وعلى الطالب ان يذكر صوت الحرف ويقوم بلفظه بالشكل الصحيح.

التقييم: تقوم المدربة بتسمية كلمات وعلى الطالب ان يعرف صوت الحرف الأول او الأخير بناء على طلب المدربة.

الواجب المنزلي: ان يتدرب الطالب على اصوات الحروف (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي) في البيت.

الجلسة الثالثة والعشرون

موضوع الجلسة: نشاط تركيب وتطابق الصور

الهدف العام للجلسة: أن يربط الطالب بين المُسمى والصورة

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يذكر الطالب جميع الكلمات والصور في البطاقات الموجودة امامه على الطاولة
2. ان يلائم الطالب بين البطاقة المكتوب عليها كلمة وصورة مع البطاقة المطابقة لها
3. ان يدرك الطالب ان هناك رابط بين الصورة والكلمة
4. ان يصل الطالب الخيط بين الكلمة وبين الصورة والكلمة والصورة المطابقة لها.
5. ان يلصق الطالب الصورة داخل المربع المناسب

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، تبادل الأدوار

إجراءات الجلسة: في بداية المحاضرة تقوم المدربة بعرض بطاقات على الطلاب كتبت عليها كلمات وصور وعليهم ان يتعرفوا عليها جميعها وان يلفظوها بشكلها الصحيح، بعدها تطلب منهم ان يلائموا بين البطاقات المتطابقة، ومن ثم تنتقل للفعالية الثانية وهي إيصال الخيط بين البطاقة الموجود عليها كلمة وصورة وبين البطاقة الموجود عليها نفس الكلمة والصورة

التقييم: يقوم كل طالب بإلصاق الصور داخل المربع الفارغ بجانب الكلمة المناسبة وذلك بعد ان أقوم بقراءتها له.

الواجب المنزلي: ان يتدرب الطالب على ورقة العمل (ملائمة صورة وكلمة مع صورة وكلمة)

الجلسة الرابعة والعشرون

موضوع الجلسة: نشاط تركيب وتطابق الصور

الهدف العام للجلسة: أن يربط الطالب بين المُسمى والصورة

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يذكر الطالب أسماء الصور الموجودة في البطاقات
2. ان يطابق الطالب الكلمة مع الكلمة والصورة المطابقة لها
3. ان يلائم الطالب الكلمة مع الكلمة الملائمة لها.
4. ان يركب الطالب قطع البازل
5. ان يضع الطالب دائرة حول الكلمة المتشابهة

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: العصف الذهني، النقاش، تبادل الأدوار

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة تقوم المدربة بمراجعة الجلسة السابقة وتطلب من الطلاب ان يذكروا أسماء الصور الموجودة في البطاقات، وبعدها تقوم بإعطائهم بطاقات عليها صور وكلمات وبطاقات أخرى مكتوب عليها كلمات فقط وستطلب منهم ان يطابقوا البطاقات التي

بالكلمات مع البطاقات التي بالكلمات والصور المتطابقة، ومن ثم توزع عليهم أعواد المثلجات مكتوب عليها كلمات فقط وستطلب منهم ان يلائموا بين كل كلمة والكلمة الملائمة لها، وكذلك ستعطيهم قطع بازل موجود عليها كلمات وصور وعلى كل طالب تركيبها مع الصور الملائمة لها.

التقييم: يقوم كل طالب بوضع دائرة حو الكلمة المتشابهة في كل سطر على اللوح.

الواجب المنزلي: توصيل كلمة مع كلمة وصورة مشابهة

الجلسة الخامسة والعشرون

موضوع الجلسة: تكوين جمل قصيرة تتكون من كلمتين

الهدف العام للجلسة: أن يكون الطالب جملا قصيرة تتكون من كلمتين

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب الصور الموجودة في البطاقات
2. ان يصف الطالب ماذا شاهد في كل بطاقة
3. ان يرتب الطالب تسلسل الصور بشكل صحيح
4. ان يكون الطالب جملا قصيرة تتكون من كلمتين
5. ان يذكر الطالب الفعل في كل جملة
6. ان يقرأ الطالب الكلمة السابقة في الجملة

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، التعزيز المادي

إجراءات الجلسة: تقوم المدربة بعرض مجموعة من البطاقات على الطلاب فيها صور لأفعال مختلفة وتطلب منهم ان يصفوا ماذا يشاهدون في كل بطاقة، وبعدها ستعرض صورا وتطلب منهم ان يرتبوها بالتسلسل الصحيح ويكون كل طالب جملة قصيرة تتكون من كلمتين على ان يذكر الطالب كل جملة.

التقييم: تقوم المدربة بالعودة الى لعبة مما سبق حيث تعرض جزءا من صورة وتطلب من كل طالب ان يذكر الكلمة السابقة.

الواجب المنزلي: تكوين جملة من كلمتين على عدة صور في ورقة العمل.

الجلسة السادسة والعشرون

موضوع الجلسة: تكوين جمل قصيرة من كلمتين

الهدف العام للجلسة: أن يُكون الطالب جملا قصيرة من كلمتين

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يصف الطالب ماذا يشاهد في كل بطاقة
2. ان يرتب الطالب تسلسل الصور بشكل صحيح
3. ان يكون الطالب جملة قصيرة من كلمتين
4. ان يبني الطالب جملة مكونة من كلمتين دون استخدام بطاقة
5. ان يذكر الطالب الكلمة السابقة في الجملة

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، التعزيز المادي

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة تقوم المدربة بعرض بطاقات تحتوي على صور من الجلسة السابقة كنوع من المراجعة وتطلب من كل طالب تكوين جملة من كلمتين وبعدها تعرض عليهم صورا مختلفة وتطلب منهم ان يصفوا ماذا يشاهدون في كل صورة، ومن ثم يرتبوا الصورة بالشكل

الصحيح وتكوين جملة من كلمتين، بعد ذلك تقوم المدربة بإخفاء البطاقات وتطلب من كل طالب تكوين جملة من كلمتين دون استخدام البطاقات.

التقييم: تقوم المدربة باللعب مع الطلاب لعبة مما سبق ولكن هذه المرة دون استخدام بطاقات حيث ستذكر لهم جزءا من الجملة وعليهم ان يذكروا الكلمة السابقة المناسبة .

الواجب المنزلي: التدرب على تكوين جمل بشكل شفهي دون استخدام صور

الجلسة السابعة والعشرون

موضوع الجلسة: تكوين جملة من ثلاث كلمات

الهدف العام للجلسة: أن يُكون الأطفال جملا مكونة من ثلاث كلمات

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب الصور الموجودة في البطاقات
2. ان يصف الطالب ماذا يشاهد في كل بطاقة
3. ان يرتب الطالب تسلسل الصور بشكل صحيح
4. ان يكون الطالب جملا قصيرة من ثلاث كلمات
5. ان يذكر الطالب الفعل في كل جملة
6. ان يعرف الطالب الكلمة السابقة في الجملة

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، التعزيز الاجتماعي

إجراءات الجلسة: تقوم المدربة بعرض مجموعة من البطاقات على الطلاب فيها صور لأفعال مختلفة وتطلب منهم ان يصفوا ماذا يشاهدون في كل بطاقة، بعدها ستعرض صورا على كل طالب وتطلب منه ان يرتبها بالتسلسل الصحيح ويكون جملة من ثلاث كلمات على ان يذكر الطالب الفعل في كل جملة.

التقييم: تقوم المدربة باللعب معهم لعبة مما سبق حيث ستعرض جزءا من صورة وتطلب من الطلاب ان يعرفوا الكلمة السابقة.

الواجب المنزلي: تكوين جملة من ثلاث كلمات على عدة صور في ورقة العمل.

الجلسة الثامنة والعشرون

موضوع الجلسة: تكوين جملة من ثلاث كلمات

الهدف العام للجلسة: أن يُكون الأطفال جملا مكونة من ثلاث كلمات

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يصف الطالب ماذا يشاهد في كل بطاقة
2. ان يرتب الطالب تسلسل الصور بشكل صحيح
3. ان يكون الطالب جملة من ثلاث كلمات
4. ان يبني الطالب جملة مكونة من ثلاث كلمات بدون استخدام بطاقة
5. ان يعرف الطالب الكلمة السابقة في الجملة

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: النقاش، التعزيز الاجتماعي

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة تقوم المدربة بعرض بطاقات تحوي صورا من الجلسة السابقة كنوع من المراجعة وتطلب من الطلاب تكوين جملة تتكون من ثلاث كلمات وبعدها تعرض عليهم صورا مختلفة وتطلب منهم ان يصفوا ماذا يشاهدون في كل صورة، ومن ثم ان يرتبوا الصورة بالشكل الصحيح وتكوين جملة من ثلاث كلمات، بعد ذلك تقوم المدربة بإخفاء البطاقات وتطلب من كل طالب تكوين جملة من ثلاث كلمات دون استخدام البطاقات.

التقييم: تقوم المدربة باللعب مع الطلاب لعبة مما سبق ولكن هذه المرة دون استخدام بطاقات حيث ستذكر لهم جزءا من الجملة وعليهم ان يعرفوا الكلمة السابقة المناسبة ويذكروها.

الواجب المنزلي: التدرب على تكوين جمل بشكل شفهي دون استخدام صور

الجلسة التاسعة والعشرون

موضوع الجلسة: استخدام الضمائر اثناء المحادثة (الضمير المتكلم)

الهدف العام للجلسة: أن يستخدم الأطفال الضمائر أثناء المحادثة

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب صورا فيها احداث مختلفة.
2. ان يصف الطالب الاحداث الموجودة في الصور بجمل بسيطة.
3. ان يستخدم الطالب ضمير المتكلم (انا/ نحن) اثناء المحادثة.
4. ان يحدثني الطالب عن حدث حصل معه خلال اليوم.

5. ان يرمي الطالب حجر النرد على الأرض
6. ان يبني الطالب جملة حسب الصورة التي تظهر له باستخدام ضمير المتكلم (انا/نحن)
7. ان يذكر الطالب ثلاثة أشياء يحبها هو ، وثلاثة أشياء يحب ان يفعلها هو وأصدقاؤه باستخدام ضمير المتكلم

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: تحليل المهام، التعزيز الرمزي

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة تعرض المدربة على الطلاب صورا فيها احداث مختلفة، وتطلب منهم ان يصفوا ما يرونه في كل صورة باستخدام جملة بسيطة وان يستخدموا اثناء الحديث ضمائر المتكلم (أنا/نحن)، وبعدها تطلب منهم ان يحدثوها عن حدث حصل معهم خلال اليوم، ومن ثم تقوم باللعب معهم لعبة حجر النرد، حيث سيكون عليه صور وعلى كل طالب رمي الحجر بعدها تطلب منه ان يبني جملة حسب الصورة التي تظهر له باستخدام ضمير المتكلم (انا / نحن).

التقييم: تسمية ثلاثة أشياء يحبها هو وثلاثة أشياء يفعلها هو وأصدقاؤه باستخدام ضمير المتكلم.

الواجب المنزلي: ان يصف ثلاث صور في ورقة العمل باستخدام ضمير المتكلم (انا /نحن)

الجلسة الثلاثون

موضوع الجلسة: استخدام الضمائر اثناء المحادثة (ضمائر المخاطب)

الهدف العام للجلسة: أن يستخدم الأطفال الضمائر أثناء المحادثة

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب صورا فيها احداث مختلفة.
2. ان يصف الطالب الاحداث الموجودة في الصور بجمل بسيطة.
3. ان يستخدم الطالب ضمير المخاطب (انتِ/ انتَ) اثناء المحادثة.
4. ان يحدثني الطالب عن حدث حصل معه خلال اليوم.
5. ان يرمي الطالب حجر النرد على الأرض
6. ان يبني الطالب جملة حسب الصورة التي تظهر له باستخدام ضمير المخاطب (انتِ/ انتَ)
7. ان يسمي الطالب ثلاث جمل بشكل شفهي باستخدام ضمير المخاطب (انتِ/ انتَ)

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: تحليل المهام، التعزيز الرمزي

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة تعرض المدربة على الطلاب صورا فيها احداث مختلفة، وتطلب منهم ان يصفوا ما يرونه في كل صورة باستخدام جملة بسيطة وان يستخدموا اثناء الحديث ضمير المخاطب (انتِ/ انتَ)، وبعدها تطلب منهم ان يحدثوها عن حدث حصل معهم خلال اليوم، ومن ثم تقوم باللعب معهم لعبة حجر النرد، حيث سيكون عليه صور وعلى كل طالب رمي الحجر وبعدها تطلب منه ان يبني جملة حسب الصورة التي تظهر له باستخدام ضمير المخاطب (انتِ/ انتَ).

التقييم: تسمية ثلاث جمل بشكل شفهي باستخدام ضمير المخاطب (انتِ/ انتَ).

الواجب المنزلي: ان يصف ثلاث صور في ورقة العمل باستخدام ضمير المخاطب (انتِ/ انتَ).

الجلسة الحادية والثلاثون

موضوع الجلسة: استخدام الضمائر اثناء المحادثة (ضمائر الغائب)

الهدف العام للجلسة: أن يستخدم الأطفال الضمائر أثناء المحادثة

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب صورا فيها احداث مختلفة.
2. ان يصف الطالب الاحداث الموجودة في الصور بجمل بسيطة.
3. ان يستخدم الطالب ضمير الغائب (هو/ هي) اثناء المحادثة.
4. ان يحدثني الطالب عن حدث حصل معه خلال اليوم.
5. ان يرمي الطالب حجر النرد على الأرض
6. ان يبني الطالب جملة حسب الصورة التي تظهر له باستخدام ضمير الغائب (هو/هي)
7. ان يسمي الطالب ثلاثة أشياء تحبها امه وثلاثة أشياء يحب ان يفعلها ابوه باستخدام ضمير الغائب(هو/هي).

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: تحليل المهام، التعزيز الرمزي.

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة تعرض المدربة على الطلاب صورا فيها احداث مختلفة، وتطلب منهم ان يصفوا ما يرونه في كل صورة باستخدام جملة بسيطة وان يستخدموا اثناء الحديث ضمير الغائب (هو /هي)، وبعدها تطلب منهم ان يحدثوها عن حدث حصل معهم

خلال اليوم، ومن ثم تقوم باللعب معهم لعبة حجر النرد، حيث سيكون عليه صور وعلى كل طالب رمي الحجر بعدها تطلب منه ان يبني جملة حسب الصورة التي تظهر له باستخدام ضمير الغائب (هو/هي).

التقييم: تسمية ثلاثة أشياء تحبها امه وثلاثة أشياء يحب ان يفعلها ابوه باستخدام ضمير الغائب (هو/هي)

الواجب المنزلي: ان يصف ثلاث صور في ورقة العمل باستخدام ضمير الغائب (هو /هي)

الجلسة الثانية والثلاثون

موضوع الجلسة: استخدام الضمائر اثناء المحادثة (الضمائر المتصلة)

الهدف العام للجلسة: أن يستخدم الأطفال الضمائر أثناء المحادثة

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب صورا فيها احداث مختلفة.
2. ان يصف الطالب الاحداث الموجودة في الصور بجمل بسيطة.
3. ان يستخدم الطالب الضمير المتصل (له/لها/لنا) اثناء المحادثة.
4. ان يحدثني الطالب عن حدث حصل معه خلال اليوم.
5. ان يرمي الطالب حجر النرد على الأرض
6. ان يبني الطالب جملة حسب الصورة التي تظهر له باستخدام الضمير المتصل (له/لها/لنا)
7. ان يسمي الطالب ثلاثة أشياء يراها في الصورة تعود للضمير المتصل (له/لها/لنا)

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: تحليل المهام، التعزيز الرمزي

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة تعرض المدربة على الطلاب صورا فيها احداث مختلفة، وتطلب منهم ان يصفوا ما يرونه في كل صورة باستخدام جملة بسيطة وان يستخدموه اثناء الحديث الضمير المتصل (له/لها/لنا)، وبعدها ستطلب منهم ان يحدثوها عن حدث حصل معهم خلال اليوم، ومن ثم ستقوم باللعب معهم لعبة حجر النرد، حيث سيكون عليه صور وعلى كل طالب رمي الحجر وبعدها ستطلب منه ان يبني جملة حسب الصورة التي تظهر له باستخدام الضمير المتكلم (أنا/نحن)

التقييم: تسمية ثلاثة أشياء يراها في الصورة باستخدام الضمير المتصل.

الواجب المنزلي: ان يصف الطالب في الصورة ثلاثة أشياء باستخدام الضمير المتصل (له/لها/لنا)

الجلسة الثالثة والثلاثون

موضوع الجلسة: سرد قصص

الهدف العام للجلسة: ان يسرد الطالب قصصا قصيرة من سطرين

زمن الجلسة: 40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يختار الطالب مجموعة من البطاقات موجودة على الطاولة
2. ان يشاهد الطالب الصور المرسومة في البطاقات
3. ان يرتب الطالب البطاقات حسب تسلسل الاحداث

4. ان يسرد الطالب قصة قصيرة حسب تسلسل الاحداث

5. ان يسرد الطالب القصة دون استخدام البطاقات.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز، سرد القصص.

إجراءات الجلسة: تقوم المدربة بوضع مجموعات من البطاقات المختلفة (كل مجموعة ثلاث بطاقات) على الطاولة وتطلب من كل طالب ان يختار المجموعة التي يريدها وبعدها ان يشاهد الرسومات المطبوعة عليها ويحاول ترتيبها حسب تسلسل الاحداث ومن ثم يقوم بسردها للمدربة بكلماته البسيطة ليحصل على قصة قصيرة.

التقييم: يقوم الطالب بسرد القصة دون استخدام البطاقات

الواجب المنزلي: اختيار مجموعة واحدة من البطاقات والتدرب على سرد قصة في المنزل.

الجلسة الرابعة والثلاثون

موضوع الجلسة: سرد قصة + تطبيق للمقياس البعدي

الهدف العام للجلسة: ان يسرد الطالب قصة مكونة من ثلاثة أسطر

زمن الجلسة:40 دقيقة

الأهداف الخاصة:

1. ان يشاهد الطالب الصور الموجودة امامه في البطاقات
2. ان يصف الطالب الأشياء التي يشاهدها في الصور
3. ان يرتب الطالب تسلسل احداث الصور

4. ان يكون الطالب قصة من الصور المتسلسلة

5. ان يسرد الطالب القصة بشكل شفهي مكونة من ثلاثة أسطر.

مكان الجلسة: حجرة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: سرد القصص، التعزيز المادي، التعميم

إجراءات الجلسة: في بداية الجلسة ستقوم المدربة بعرض صور مختلفة على كل طالب وتطلب منه ان يصف ماذا يشاهد في الصور، وبعدها سيقوم بترتيب تسلسل الاحداث ومن ثم تكوين قصة من الصور التي امامه.

التقييم: سرد قصة مكونة من ثلاثة أسطر بشكل شفهي.

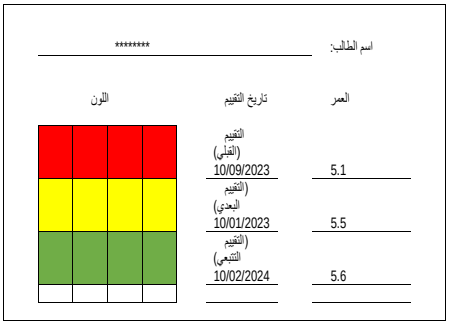
بهد الانتهاء من الجلسات ستقوم المدربة بتطبيق القياس البعدي على الطلاب.

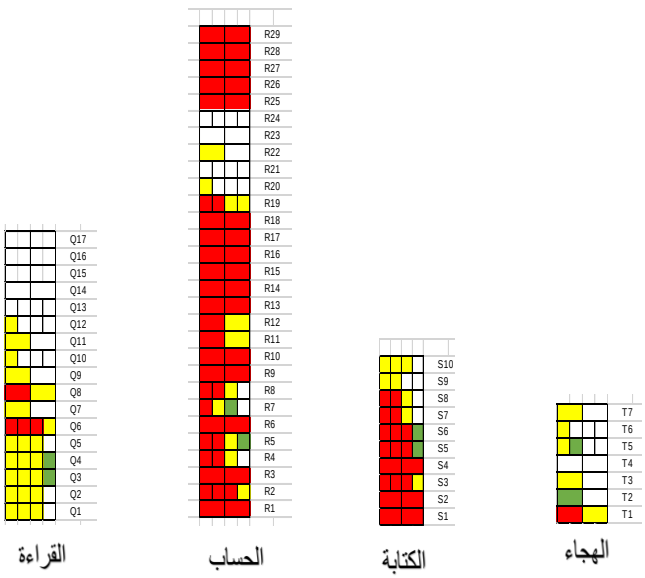
(ملحق ت): أسماء المحكمين

الاسم	التخصص	الرتبة	مكان العمل
أ.د. إبراهيم زريقات	تربية خاصة	أستاذ دكتور	الجامعة الاردنية
أ. د. مصطفى قطيشات	تربية خاصة	أستاذ دكتور	رئيس لجنة التعليم العالي والبحث العلمي في حزب الميثاق الوطني
أ.د تامر سهيل	التربية خاصة	أستاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
أ.د. جولتان حجازي	علم النفس	أستاذ دكتور	الجامعة العربية الامريكية
د. سعيد عوض	تربية خاصة	دكتوراة	جامعة القدس
د. سندس أبو السباع	تربية خاصة	دكتوراة	جامعة بيرزيت
د. خالده موسى	تربية خاصة	دكتوراة	وزارة التربية والتعليم
د. نبيل مغربي	علم نفس	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
د. علا خويرة	تربية خاصة	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
د. سهير صباح	علم نفس	دكتوراة	جامعة القدس

ملحق (ث): نموذج لتقييم طالب

تقييم المهارات اللغوية والتعليمية الأساسية (The ABLLS-R)





ملحق(ج)

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2023/08/28

الى من يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة **نورا يعقوب قاسم الحج عثمان** والتي تحمل الرقم الجامعي 202012770 هي طالبة دكتوراه في برنامج التربية الخاصة وتعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

" فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على مقياس (The ABLLS-R) في علاج الأطفال المتأخرين لغويا في روضات التربية الخاصة في مدينة القدس"، تحت إشراف الدكتور فخري دويكات. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة،علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

ملحق(ح): نموذج خطة تربوية فردية لاحد افراد العينة

الخطة التربوية الفردية

IEP

اسم الطالب	********
تاريخ الميلاد	11/08/2018
الجنس	ذكر
التشخيص الرسمي	تأخر لغة
اسم الروضة	البراعم العلاجية
السنة الدراسية	2023/2024
تاريخ دخوله للروضة	01/09/2022
تاريخ التقييم	10/09/2023

مجال القراءة

يتكون مجال القراءة من (17) مهارة مرتبة من الاسهل إلى الأصعب لتقييم قدرة الطفل على المهارات التي تحتاج التعرف على الحروف الهجائية واصواتها، ومطابقة الكلمات مع الصور، ومطابقة الكلمات مع الكلمات، وقراءة الكلمات، وقراءة جمل، وملء الفراغات بالكلمات الناقصة، قراءة نصوص والاجابة على الأسئلة.

نقاط القوة: بعد تطبيق المقياس على الطالب تبين انه قادر على أداء عدد من المهام في مجال القراءة، فهو قادر على:

- مطابقة كلمات لكلمات
- مطابقة حروف لحروف مطبوعة على البطاقات

نقاط للتقوية: بعد تطبيق المقياس على الطالب تبين انه غير قادر على أداء عدد من المهام في مجال القراءة، فهو غير قادر على:

- التعرف على الحروف الهجائية.
- النطق باسماء الحروف.
- التعرف على أصوات الحروف.
- تسمية أصوات الحروف.
- مطابقة الكلمات مع صورها.
- تسمية الحروف في كلمات بادئا من اليمين لليسار.
- اكمال الحرف الناقص في الكلمات.
- قراءة الكلمات البسيطة.
- نطق حروف كلمات جديدة.

مجال الحساب

يتكون مجال الحساب من (29) مهارة مرتبة من الاسهل إلى الأصعب لتقييم قدرة الطفل على المهارات التي تحتاج الى تسلسل الأعداد بطريقة آلية مع مساعدة، وبدون مساعدة، تسمية أسماء الأرقام، مطابقة عدد لكمية، مفهوم أكبر، أصغر، يساوي، أقل، أكثر، وجمع الأعداد، تحديد الوقت، تسمية العملات بأسمائها، طرح.

نقاط القوة: بعد تطبيق المقياس على الطالب تبين انه قادر على أداء عدد من المهام في مجال العمليات الحسابية، فهو قادر على:

- تسلسل الأعداد بطريقة آلية مع وجود مساعدة حتى رقم (30).
- ذكر تسلسل الأرقام حتى الرقم (10).
- تسلسل الأرقام متتابعة مع الإشارة للأرقام التي يقوم بذكرها حتى الرقم (10).
- مطابقة الأشياء مع الأرقام حتى الرقم (10).
- يعرف وقول كلمة "أكثر".
- يعرف وقول كلمة "أقل".
- يقول كلمة "بعض".
- يقول كلمة "كل".
- يعرف ويقول كلمة "صفر/ لا شيء، مثل، مختلف، أكبر من، أضف".
- يعرف ويذكر كلمة "متساوي، غير متساوي، ناقص، زائد، اطرح او استبعد".

نقاط للتقوية: بعد تطبيق المقياس على الطالب تبين انه غير قادر على أداء عدد من المهام في مجال العمليات الحسابية، فهو غير قادر على:

- ذكر أي رقم يحدد له حتى العدد (30).
- ذكر أي كمية حتى العدد (100).
- تسلسل الأرقام حتى (100).
- مطابقة الأشياء مع الأرقام حتى العدد (30).
- جمع الاعداد.
- تحديد الوقت.
- تسمية العملات وفقا لأسمائها وقيمتها.

- تبادل العملات وصولا لقيمة متساوية.

مجال الكتابة

يتكون مجال الكتابة (10) مهارات مرتبة من الاسهل إلى الأصعب لتقييم قدرة الطفل على المهارات التي تحتاج الى وضع علامات أو خطوط عشوائية، تلوين داخل أطار، السير على الخطوط والاشكال والأرقام، نسخ خطوط مستقيمة ومنحنية، نسخ حروف وأرقام مع نماذج وبدون نماذج، وكتابة أرقام وحروف مع نماذج وبدون نماذج.

نقاط القوة: بعد تطبيق المقياس على الطالب تبين انه قادر على أداء عدد من المهام في مجال الكتابة، فهو قادر على:

- وضع علامات او خطوط عشوائية على ورق.
- التلوين داخل إطار.
- السير بدقة على المنحنيات (دائرة/الشكل البيضاوي) او اشكال الخطوط المستقيمة (مربع–مثلث–مستطيل) دون الخروج من أكثر 4/1 حتى 2/1 سم.
- السير على (الخطوط، الاشكال، الحروف، الأرقام).
- نقل الى حد ما خطوط مستقيمة واشكال.
- نقل خطوط منحنية معقدة بدون دقة.
- ينسخ على الأقل الى حد ما (10) حروف.
- يستطيع نسخ الأرقام من (1–10) إلى حد ما.

نقاط للتقوية: بعد تطبيق المقياس على الطالب تبين انه غير قادر على أداء عدد من المهام في مجال الكتابة، فهو غير قادر على:

- السير بدقة على الخطوط والمنحنيات واشكال الخطوط المستقيمة.
- نقل بصورة دقيقة خطوط مستقيمة واشكال (مع مطابقة الحجم والاتجاه).
- نقل بصورة دقيقة خطوط منحنية واشكال مع مطابقة (الحجم، الشكل، الاتجاه).
- نسخ بصورة دقيقة كافة الحروف بأشكالها على السطر.
- ان ينسخ الأرقام من (1–100) بصورة دقيقة.
- ان يكتب بصورة دقيقة كل الحروف على السطر.
- ان يكتب بصورة دقيقة الأرقام من (1–100).

مجال التهجئة

يتكون مجال التهجئة من (7) مهارات مرتبة من الاسهل إلى الأصعب لتقييم قدرة الطفل على المهارات التي تحتاج الى مطابقة حروف منفردة بحروف على بطاقة كلمات،

وملء الفراغات بالحروف الناقصة، نقل كلمات، وتهجئة الكلمات صوتياً وكتابياً، وتهجية أسمه صوتياً وكتابياً.

نقاط القوة: بعد تطبيق المقياس على الطالب تبين انه قادر على أداء عدد من المهام في مجال التهجئة ، فهو قادر على:

- مطابقة حروف لكلمات مكونة من (3) حروف مع عدم وجود أي حروف إضافية وعدم تشابه الحروف مثل (ملك).

نقاط للتقوية: بعد تطبيق المقياس على الطالب تبين انه غير قادر على أداء عدد من المهام في مجال التهجئة، فهو غير قادر على:

- ملء الفراغات بالحروف الناقصة في الكلمات.

- ان ينسخ بدقة (ما بين السطور) كلمات مكونة من (6) حروف.
- ان يضيف حرفا في أي موضع من الكلمة ل (10) كلمات على الأقل.
- تهجئة الكلمات صوتيا.
- تهجئة الكلمات كتابة.
- تهجئة اسمه.

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of an early intervention program based on the (The ABLLS-R) Assessment Program in improving the language level of children who are linguistically delayed in special education kindergartens in Jerusalem. The researcher relied on the experimental method, a semi-experimental design, and developed a training program based on the ABLLS-R Assessment Program and verified its validity and stability. The study sample consisted of (60) children (30 experimental groups, 30 control groups) from special education kindergarten children in Jerusalem, aged between (4-6) years, all of which struggle with language delay. The study tool included the ABLLS-R Academic Skills Assessment Program (The ABLLS-R) developed by Partington (2006), and an early intervention program based on the ABLLS-R assessment program (developed by the researcher).

The results of the study showed that there are visible differences between the average performance of the experimental and control groups in the post-measurement of the (The ABLLS-R) Assessment Program, also that there are statistically significant differences between the average grades of the experimental group members in the pre- and post-measurements on the scale. The study also showed that there were no statistically significant differences between the average grades of the experimental group members in the pre-measurements and follow-up of the (The ABLLS-R) Assessment Program one month after the end of the intervention program. In light of these results, the researcher recommended the need to adopt early intervention programs based on evaluation measures such as (The ABLLS-R) in schools and educational institutions for children with language delays, while providing the necessary training and support for teachers and specialists to ensure the effective implementation of these programs.

Keywords: Early intervention - Linguistically delayed children - The ABLLS-R Assessment Program - Special Education Kindergartens