الفروق بين الأطفال العاديين والمتأخرين لغويًا فى المفاهيم اللغوية

اشراف

أ.د/ أيمان فؤاد كاشف

أعداد

الباحثة / أسراء مرسى

مخلص البحث

المفاهيم اللغوية تساعد الطفل في تسهيل عمليات التعلم، كما أنها تزود الطفل بالحقائق والمعلومات والمعارف التي تعينه في الإدراك والتصنيف والتفسير، وتنمو مفاهيم الطفل اللغوية مع تقدم النمو العقلي له وتتأثر هذه المفاهيم بالمواقف والخبرات التي يتفاعل معها الطفل. وهدف البحث الحالي إلى التعرف على المفاهيم اللغوية لدى الأطفال العاديين والمتأخرين لغويًا، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طفلاً وطفلة من الأطفال العاديين والمتأخرين لغويًا في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، و تم استخدام مجموعة من الأدوات وهي اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياس المفاهيم اللغوية، ومقياس اللغة لأطفال ما قبل المدرسة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والمتأخرين لغويًا في اختبار المفاهيم اللغوية لصالح الأطفال العاديين، ويُوصي البحث بأهمية توجيه الاهتمام للأطفال المتأخرين لغويًا عن طريق تقديم برامج تدريبية تعمل على خفض المشكلات اللغوية لديهم وخاصة في مرحلة الطفولة.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم اللغوية – الأطفال العاديين – الأطفال المتأخرون لغويًا

Differences between normal and linguistically delayed children in linguistic concepts

Abstract

Linguistic concepts help the child in facilitating the learning process. They also provide the child with facts, information and knowledge that help him in cognition, classification and interpretation. The child's linguistic concepts grow with the progress of his mental development and these concepts are affected by the situations and experiences with which the child interacts. The aim of the current research is to identify the linguistic concepts of normal and linguistically retarded children, and the research sample consisted of (60) children of normal and linguistically retarded preschool children, and the descriptive approach was used, and a set of tools was used which is the Stanford-Binet test. The results showed that there were statistically significant differences between the average scores of normal and linguistically late children in testing linguistic concepts in favor of normal children, and the research recommends the importance of paying attention to linguistically retarded children by providing training programs to reduce They have language problems, especially in childhood.

Keywords: Linguistic concepts - normal children - linguistically delayed children

أولًا: مقدمة البحث

تُعد اللغة ذات أهمية كبيرة للطفل؛ وذلك لأنها تساعده على تلبية احتياجاته في التعبير عن أفكاره ومشاعره، كما أنها تساعده على التواصل والاندماج ليكون قادرًا على التفاعل فيما بعد في المواقف المختلفة، حيث إن الطفل في بدايته يكون معتمدًا على الأخرين اعتمادًا كليًا ولكن بعد أن يكتسب محصولًا لغويًا كبيرًا يبدأ في الابتعاد تدريجيًا عن الآخرين ليشكل له سمة خاصة به ولغة خاصة تميزه عن غيره (Roulston, Loader, Northstone & Beveridge 2002).

ولذلك فإن تأخر اللغة يؤدي إلى العديد من المشكلات، حيث إن الأطفال الذين يعانون من التأخر اللغوي يتأثرون تاثيرًا سلبيًا؛ وذلك بأن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في التحصيل المدرسي ويكون لديهم مشكلات فيما يتعلق بالسلوك، والتنشئة الاجتماعية، وذلك يدل على أهمية التدخل المبكر في تأهيل الأطفال المتأخرين لغويًا (Law, Garrett & Nye, 2004)، ويتفق ذلك مع دراسة (Dergisi, 2018) التي تشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في اللغة يكون لديهم مشكلات في فهم المعاني والايماءات، واتباع التوجهات، ووصف الصور والأحداث وأخذ الدور أثناء المحادثة وتكوين جمل نحوية.

وينظر للمرحلة العمرية لفترة ما قبل المدرسة بأنها الفترة التي تتكون خلالها المفاهيم الأساسية للطفل، وتشمل المفاهيم اللغوية والرياضية والدينية وغيرها من المفاهيم، فيكون لكل طفل بنيانًا معرفيًا أساسه المفاهيم، ومع تقدم العمر ينمو هذا البنيان وتتشكل شخصية الطفل في ضوئه (عائشة الزير، ٢٠١٧)، ويتعلم الأطفال عشرات الآلاف من الكلمات، و يقومون بذلك بسرعة وكفاءة، كما أن تعلم الكلمات هو نتاج بعض القدرات المعرفية واللغوية التي تشمل القدرة على اكتساب المفاهيم، وفهم الإشارات النحوية (Bloom, 2001). فالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يستطيع اكتساب ما يقرب من خمسين مفهومًا جديدًا كل شهر، وبذلك يقوم بإضافة هذه الثروة الهائلة إلى محصوله اللغوي، والذي يتزايد بسرعة كبيرة خلال تلك المرحلة مما يساعده على التواصل مع الآخرين (Oates& Grayson, 2004).

والطفل عندما يقترب من سن الخامسة فإن فهمه للمفاهيم والأعداد والأحجام والألوان والسرعة والوقت يكون أكثر عمقًا وثباتًا، على الرغم من

وجود فوارق بينه وبين الأطفال الأكبر سنًا (إيمان كاشف، ٢٠١٠). فالمفاهيم اللغوية وسيلة فعالة في ربط فروع اللغة ببعضها البعض ،استماعًا وكلامًا وقراءة وكتابة، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي وهو الاتجاه الحديث في تعليم اللغة (حامد زهران وآخرون، ٢٠٠٧).

وتكاد تلتقي البحوث والدراسات في مجال المفاهيم اللغوية على أن المفاهيم اللغوية ذات أهمية في عملية التعلم بشكل عام، وهذا ما أشارت إليه دراسة بسمة السيد (٢٠١٢)؛ ودراسة سارة السيد (٢٠١٦)؛ ودراسة Veniaminova & Bankova, 2016)، حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية تنمية المفاهيم اللغوية للأطفال، ويُعد هذا من أهم أهداف برامج التنشئة اللغوية، والاجتماعية، والنفسية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة.

ثانيًا: مشكلة البحث

يُعد تأخر النمو اللغوي أحد أكثر مشكلات الطفولة شيوعًا حيث يتعرض ما بين (٥ - ١٠٪) من الأطفال في سن ما قبل المدرسة إلى التأخر اللغوي، والذي يؤثر على سلوكهم.

وذكرت دراسة (Law, Garrett & Nye, 2004) أن ما يقرب من (٨٪) من الأطفال قد يصابون بتأخر الكلام في فترة ما قبل المدرسة أي قبل عمر (٦) سنوات، وهذا ما أشارت إليه الجمعية الأمريكية للسمع واللغة والكلام أن نسبة تأخر اللغة والكلام لدى أطفال ما قبل المدرسة تتراوح ما بين (٣-٥٪) من مجموع الأطفال (أسامة مصطفى، ٢٠١٤). فالأطفال المتأخرون لغويًا يكون لديهم مشكلات في اكتساب المفاهيم اللغوية، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على استخدام هذه المفاهيم في حديثهم مع الآخرين، فإذا لم توجد لدى الطفل مفاهيم لغوية عما يحيط حوله لا يستطيع أن يعبر عن الأشياء المحيطة به، وبالتالي يصبح متأخر لغويًا بالمقارنة بمن هم في مثل سنه، بالإضافة إلى ذلك فإن أعداد الأطفال المتأخرين لغويًا ممن لا يعانون من أي إعاقات في حالة إزدياد مما يؤثر ذلك على شخصياتهم وثقتهم في أنفسهم فالتأخر اللغوي لا يؤثر فقط على قدراتهم على التواصل اللفظي، بل أيضًا على مفهومهم عن ذاتهم وتفاعلهم مع المحيطين بهم الآخرين وهذا ما أكدت عليه دراسة.(Wang, Edvard & Ystrom, 2018)

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الأتية:

١- ما مستويات درجات اختبار المفاهيم اللغوية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا؟

٢- ما مستويات درجات اختبار المفاهيم اللغوية لدى الأطفال العاديين؟

٣- ما الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال المتأخرين لغويًا في اختبار المفاهيم اللغوية؟

ثالثًا: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على مستوى المفاهيم اللغوية لدى الأطفال العاديين.

٢- التعرف على مستوى المفاهيم اللغوية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا.

٣- الكشف عن الفروق بين الأطفال العاديين والمتأخرين لغويًا في المفاهيم اللغوية.

رابعًا: أهمية البحث

١- أهمية البحث من أهمية الفئة والمرحلة التي يتعرض لها وهم أطفال ما قبل المدرسة.

٢- إلقاء الضوء على المفاهيم اللغوية، وأهميتها بالنسبة للنمو اللغوي لدى الطفل.

٣- توجيه نظر الباحثين إلى أهمية المفاهيم اللغوية بالنسبة للأطفال واستخدام طرق جديدة ومبتكرة لتنميتها.

٤- تفيد نتائج البحث الحالي في عمل البرامج الإرشادية لوالدين الأطفال المتأخرين لغويًا والتي تسهم في تنمية المفاهيم اللغوية.

خامسًا: مصطلحات البحث

١ـ المفاهيم اللغوية Linguistic Concepts

هي الصورة الذهنية التي تتكون لدى الطفل عند التعامل مع مفردات اللغة وتراكيبها، مما يؤدي إلى تنظيم وترتيب وتصنيف مفردات اللغة بصورة صحيحة، اعتمادًا على الخصائص المشتركة التي تميز مجموعة من المفردات أو التراكيب عن غيرها، مما يؤدي إلى اكتساب الطفل لمهارات اللغة (نعمة السيد، ٢٠١٨).

٢ـ الأطفال المتأخرون لغويًا Children with language delay

في موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي يعرف كمال سيسالم (٢٠١٤) تأخر النمو اللغوي بأنه عدم القدرة على الحديث بلغة تتناسب مع العمر الزمني للطفل، فتبدو لغة الطفل الذي يبلغ العاشرة كأنها لغة طفل في الرابعة أو الخامسة من عمره، ويرجع هذا النوع من القصور اللغوي إلى الحرمان البيئي من الخبرات اللغوية، أو نتيجة لمعاناة الطفل من بعض المشاكل الانفعالية أو السلوكية التي تؤثر على النمو اللغوي بالمعدل الطبيعي الذي يتناسب مع عمر الطفل.

سادسًا: العرض النظري والدراسات السابقة

١ـ مراحل التطور اللغوي Language development stages

قسم العلماء مراحل التطور اللغوي إلى مرحلتين أساسيتين وهما مرحلة ما قبل اللغة، والمرحلة اللغوية وذكر كل من (سعيد العزة،٢٠٠١؛ حمدي الفرماوي، ٢٠٠٦ ؛ إيمان كاشف،٢٠١٠؛ إيهاب الببلاوي، ٢٠١٧؛ زينب شقير، ٢٠١٨) هذه المراحل على النحو التالي وتلخصها الباحثة فيما يلي:

أـ مرحلة ما قبل اللغة

- **صيحة الميلاد:** تُعد صيحة الميلاد بعد الولادة هي أول صوت فطري يصدره الطفل وتُعد هذه الصيحة دليل على صحة وسلامة الجهاز الكلامي والناتجة عن اندفاع تيار الهواء إلى رئتي الوليد بقوة عبر حنجرته.
- **التجشؤ:** وهي الأصوات التي تحدث نتيجة لإندفاع الهواء إلى الحنجرة وتحرك الأوتار الصوتية بفعل الهواء الذي تخرجه المعدة.
- **البكاء والصراخ:** يعبر الطفل في هذه المرحلة عن حاجاته بالصراخ والصياح وهي مرحلة عامة عند جميع الأطفال، وتُعد هذه المرحلة مرحلة هامة جدًا وذلك لأنها تعمل على تدريب الجهاز الصوتي والجهاز السمعي لدى الطفل.
- **مرحلة الهديل والضحك:** يستطيع الطفل في هذه المرحلة التمييز بين الأصوات الكلامية التي قد تصدر من أماكن مختلفة، والتي تحدث فيها استجابات مختلفة.

- **المناغاة**: في هذه المرحلة يبدأ الطفل في سماع نفسه وهو يناغي حيث يبدأ ذهن الطفل يدرك تنوع الأصوات التي يدركها، فيقوم الطفل في البداية بنطق الأصوات الشفوية، وبعد ذلك الإهتزازية الاحتكاكية والساكنة.
- **مرحلة البأبأة المتكررة**: سميت هذه المرحلة بالبأبأة المتكرة وذلك لأن المقاطع الناتجة هي عبارة عن أصوات متكررة تظهر في بعض الأحيان كأنها كلمات مثل بابابا، ماماما.
- **مرحلة البأبأة غير المتكررة**: في هذه المرحلة يبدأ الطفل في الإنتباه إلى أصوات المحيطين به ويستمع لهذه الأصوات في نفس الوقت الذي يلاحظ فيه وجوههم وشفاههم وأفواههم.

ب- المرحلة اللغوية

- **مرحلة الكلمة الجملة**: يستطيع الطفل في هذه المرحلة نطق كلمة مكونة من عدة مقاطع قصيرة، كما أن الطفل في هذه المرحلة يبدأ في ربط الكلمة بمعناها أو بمدلولها.
- **مرحلة الجملة المكونة من كلمتين**: تبدأ هذه المرحلة من منتصف السنة الثانية إلى نهايتها، ويغلب على هاتين الكلمتين الأسماء، وقد تدخلها الأفعال، ولكن هذه الجملة لا تكون سليمة من الناحية البنائية أي من ناحية التركيب اللغوي.
- **مرحلة الجملة المكونة من ثلاث كلمات فأكثر**: تُعد هذه المرحلة من أسرع مراحل النمو اللغوي من حيث المحصول اللغوي واستعماله في التعبير والفهم الواضحين، حيث يبدأ الطفل بتكوين الجمل القصيرة من ثلاثة أو أربعة كلمات لتؤدي المعنى الذي وظفت من أجله، رغم أنه يشوبها الخلل من حيث التركيب اللغوي، ويلي ذلك مرحلة الجمل الأطول من حيث عدد الكلمات خاصة في العام الرابع.

٢- العوامل التي تؤثر على النمو اللغوي لدى طفل ما قبل المدرسة

يقصد بالنمو اللغوي نمو مهارات الإستماع ومهارات التعبير وما يجري بين المهارتين من ترابط وتسلسل على درجات المعنى المختلفة ويتضمن مجموعة من العمليات منها الاستقبال البصري والسمعي والتعبير بالكلام والإيماءة والترابط الذي يدل على الفهم والتفكير (سعيد العزالي، ٢٠١١).

يُعد تأخر اكتساب اللغة أحد أكثر مشكلات النمو شيوعًا بين الأطفال في سن ما قبل المدرسة ويمكن أن تحدث مشاكل اللغة بسب الإعاقة الذهنية، أو فقدان السمع، أو اضطراب التوحد، أو بعض العوامل الأخرى، ويمكن أن توجد مشاكل اللغة أيضًا بدون حالة طبية واضحة وغالبًا ما يشار إليها باسم اضطراب اللغة التنموي (DLD) (Wiefferin et al., 2020).

وذكرت كل من سهير أمين (٢٠٠٥)؛ سهير عبدالهادي (٢٠١٨)؛ هالة الجرواني (٢٠١٩) مجموعة من العوامل التي تؤثر على النمو اللغوي للطفل هي:

- **سلامة القنوات الحسية**

يُعد الكلام مهارة معقدة يشترك فيها العديد من الأجهزة العضوية كالحنجرة والرئتين، والحجاب الحاجز، واللسان، وأعضاء الكلام، ومراكز الكلام في المخ؛ لذلك لابد من سلامة الحواس كالسمع، والبصر، فإن القصور في السمع يحول دون إعطاء الطفل الفرصة الكافية لتعلم اللغة، وذلك لأن الكلام يحتاج إلى ربط المثيرات الحسية والضوئية التي تستقبلها العين والمثيرات الحسية التي تستقبلها الأذن.

- **النضج الجسمي والوظيفي**

يُعد النضج من الشروط الأساسية لتعلم الطفل الكلام، فالطفل لا يستطيع الكلام إلا بعد أن تبلغ أعضاء الكلام والمراكز العصبية لديه درجة من النضج تمكنه من ذلك، حيث إن حدوث أي عجز أو نقص أو خلل في أجهزة السمع والكلام، يعوق عملية النمو الطبيعي لإكتساب اللغة.

وقد أوضحت دراسة (Gonzale, Obrien & Harris, 2021) أن هناك أدلة تظهر أن كلًا من عوامل النضج والبيئة يمكن أن تؤثر على تطور اللغة في وقت لاحق، حيث وجد أن الولادة المبكرة تزيد من خطر حدوث عجز في مرحلة ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة، فيظهر الأطفال الخدج تمييزًا سمعيًا ضعيفًا، وصعوبات في القراءة، ولغة تعبيرية أقل تعقيدًا وفهمًا.

- **المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي**

تدل العديد من الدراسات على أهمية المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي في زيادة الحصيلة اللغوية للطفل، فالوسائل التعليمية والألعاب الحديثة تكسب الطفل حصيلة لغوية واسعة ومتنوعة، في حين أن قلة توفر هذه الوسائل أو إنعدامها لدى العائلات الفقيرة يحد من حجم الحصيلة اللغوية لدى الطفل.

بالإضافة إلى ذلك فقد هدفت دراسة (Piccolo, Norbury, Rotaru & et al., 2016) إلى التعرف على مدى تأثير الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة والتربية الوالدية على اللغة، والذاكرة اللفظية، والذاكرة العاملة، وكانت نتائج الدراسة أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي له تأثير قوي على لغة الأطفال وعلى الذاكرة العاملة، وخصوصًا على الأطفال الأصغر سنًا حتى عمر تسع سنوات.

- **العوامل البيئية**

تُعد البيئة من العوامل المؤثرة تأثيرًا مباشرًا في قدرة الطفل على اكتساب اللغة وقدرته على النطق الصحيح للأصوات والكلمات، حيث تؤدي الأسرة الدور الأكبر في اكساب الطفل القدرة على الكلام وذلك من خلال تدريبه وتشجيعه على نطق الأصوات والكلمات بطريقة صحيحة بدءً من مرحلة المناغاة إلى مرحلة الجملة التامة (إيمان كاشف، ٢٠١٠).

وهذا ما ذكرته دراسة Hammad (2020) حيث أكدت الدراسة على أن تطور اللغة مرتبط بالبيئة المحيطة بالطفل، حيث أظهرت الدراسة ارتباطًا بين تأخر اللغة ومستوى تعليم الوالدين، وعدد الساعات التي يتواجدها الوالدين في المنزل، وعلاقة الأم مع طفلها والوقت الذي يخصصه الوالدين للتحدث واللعب مع أطفالهم، كما أثبتت الدراسة أن عدد الساعات الطويلة التي تقضيها الأم في العمل وعدد الساعات القليلة التي تقضيها للتحدث واللعب مع طفلها، هما من أهم عوامل الحرمان البيئي التي كان لها التأثير الكبير على تأخر اللغة عند الطفل.

وقد هدفت دراسة Jewkser (2004) إلى معرفة كيف يؤثر المحيط العائلي على النمو اللغوي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كلًا من الدخل الأسري، والحالة الزواجية، ولغة الأم، والمناخ الأسري، لهم تأثير مباشر على النمو اللغوي للطفل، وقد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث التأخر اللغوي لدى الطفل.

وأضافت دراسة (Galvin, Davis, Neumann & et al., 2020) مجموعة من العوامل البيئية والبيولوجية التي تؤثر على تطور القدرات اللغوية لدى الطفل منها:

- شرب الأم للكحول، والتدخين أثناء الحمل يؤدي إلى مجموعة من تشوهات النمو عند الجنين والتي تؤثر على القدرات الإدراكية للطفل بما في ذلك التأثير على تطور اللغة.

- مؤشر كتلة الجسم وحالة التغذية، حيث أن زيادة الوزن (السمنة) أو نقص الوزن للأم الحامل تعد مؤشر قوي على صحة الأطفال العقلية وعلى صحتهم بشكل عام، وذلك من خلال التعرف على الصحة العامة للأم.
- التوتر والقلق قبل الولادة يمكن أن يؤدي إلى تغيرات في بنية دماغ الجنين ووظيفته نتيجة لإنخفاض تدفق الدم مما يؤدي إلى ضعف الذاكرة العاملة وتقليل القدرة على تنظيم السلوك والإنتباه والذي يؤدي بدوره إلى ضعف القدرات اللغوية.
- يعد إكتئاب ما بعد الولادة من العوامل المؤثرة على تعلم لغة الأطفال، وذلك بسبب قلة التفاعل بين الأم والطفل.
- تعدد الأبناء، فالأم التي لديها الكثير من الأطفال يكون لديها وقت أقل للتركيز على كل طفل على حدا.

١ـ مفهوم الأطفال المتأخرون لغويًا Children with language delay

عُرف الطفل المتأخر لغويًا بأنه الطفل الذي يكتسب التسلسل اللغوي مثل أقرانه ولكن بشكل بطيء، والعديد من هؤلاء الأطفال لا توجد لديهم إعاقات ويحققون ما حققه أقرانهم في اكتساب اللغة، كما أن بعض الأطفال يكتسبون اللغة في التسلسل الصحيح ولكن ببطء ويكون صعبًا عليهم إنهاء اكتساب تراكيب اللغة المعقدة (إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٥).

كما أن الأطفال المتأخرين لغويًا هم الأطفال الذين يكون لديهم ضعف في أنظمتهم اللغوية وبطء في تطوير المفردات التعبيرية والتي تستمر في سنوات الدراسة المبكرة حتى سن المراهقة، مع عدم وجود إعاقات معرفية أو مرض عصبي (Odorico & Jacob ,2006) .

وعرف بعض العلماء تأخر النمو اللغوي بأنه نمو منتظم ولكنه يتقدم بمعدل أبطأ من النمو العادي، ويكون أقل بشكل جوهري من مستوى الأداء اللغوي المناسب للعمر الزمني للطفل، فالطفل الذي لديه تأخر لغوي يبدي انحرافًا عن النمط العادي في تعلم رموز اللغة (سهير شاش، ٢٠٠٧).

فتأخر نمو اللغة في هذه الحالة لا تظهر الكلمة الأولى للطفل في العمر الطبيعي لظهورها في السنة الأولى حيث يتأخر ظهورها إلى السنة الثانية أو أكثر،

ويترتب على ذلك مشكلات في التواصل الاجتماعي مع الآخرين وفي المحصول اللغوي للطفل (نبيلة أبو زيد، ٢٠١١).

والأطفال المتأخرون هم الأطفال الذين يجدون صعوبة في إنتاج واستقبال الوحدات اللغوية بغض النظر عن البيئة التي قد تتروح في مداها من الغياب الكلي إلى الوجود المتباين في إنتاج النحو واللغة المفيدة، ولكن بمحتوى قليل ومفردات قليلة وتكوين لفظي محدد أو هو عدم القدرة على استعمال الرموز اللغوية في التواصل (أسامة مصطفى،٢٠١٤).

٢ـ السمات العامة للطفل المتأخر لغويًا

هناك مجموعة من الصفات التي تميز الطفل المتأخر لغويًا عن غيره من الأطفال منها:

- **الخصائص الانفعالية والاجتماعية**: وهي تلك الخصائص المرتبطة بموقف الأطفال المتأخرين لغويًا من أنفسهم، ومن موقف الآخرين منهم، ومن الخصائص الانفعالية لديهم، الشعور بالرفض من الآخرين، الإنطواء، والإنسحاب من المواقف الاجتماعية، والإحباط، والشعور بالفشل والنقص، أو العدوانية نحو الذات أو نحو الآخرين.

وقد أوضحت دراسة أماني السيد (٢٠١٧) أن هناك العديد من المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي التأخر اللغوي وعلى رأس هذه المشكلات ضعف الاستخدام الاجتماعي للغة؛ وذلك نتيجة القصور في المهارات الاجتماعية وعملية التواصل لدى الطفل المتأخر لغويًا، الأمر الذي يؤدي إلى الانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي مع الأخرين، بالإضافة إلى أنهم يتصفون بالسلبية وعدم الفاعلية.

- **الخصائص الأكاديمية**: يُعد الأطفال المتأخرين لغويًا في مرحلة ما قبل المدرسة عرضة لخطر صعوبات التعلم والمشكلات الأكاديمية، ويواجهون صعوبة في التحصيل والإنجاز في المراحل الدراسية، وبصفة خاصة إذا استمر تأخر نمو اللغة (Kay & Tasman, 2006).

- **السمات اللغوية**

ذكر عبدالعزيز السرطاوي، و وائل أبو جودة (٢٠٠٠) ؛ سهير شاش (٢٠٠٧) مجموعة من السمات اللغوية منها:

- فشل الطفل في فهم الأوامر التي تطلب منه وعدم قدرته على التعامل معها، وحتى يُعد هذا السلوك مؤشرًا على التأخر اللغوي فيجب أن يكون سلوكًا متكررًا، وغير مرتبط بموقف معين.
- ظهور الطفل وكأنه غير منتبه، ويبدو للآخرين وكأنه لم يسمع ما يطلب منه علمًا بأن سمعه طبيعي.
- عدم فهم الطفل للكلمات المجردة.
- قلة عدد المفردات التي يستخدمها الطفل، وكذلك إقتصار إجاباته على عدد معين من الأنماط الكلامية في حديثه.
- إصدار أصوات معدومة الدلالة كوسيلة للتخاطب والتفاهم.
- الصمت والتوقف أثناء الحديث للتعبير، أو تعبير الطفل عما يريد بإشارات أو إيماءات مختلفة بالرأس أو اليد.
- صعوبة الإجابة عن الأسئلة الواضحة التي توجه إليه، والاكتفاء بالإجابة بـ (نعم أو لا)، أو الأقتصار على الإجابة بكلمة واحدة عما يوجه إليه من أسئلة
- يكون كلام الطفل أقل من عمره الزمني.

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت واقع اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، وأبرزت الحاجة إلى تحديد المفاهيم المناسبة لطفل هذه المرحلة، وإلى استخدام أساليب وطرق تدريس متنوعة ونشاطات تربوية مختلفة، لتنمية هذه المفاهيم ومن بين هذه الدراسات دراسة ماجدة صالح، وماجدة حافظ (٢٠٠٥)؛ ودراسة Fleer (2011) ودراسة جيهان عمارة، ومنى أبو هشيمة (٢٠١٣)؛ ودراسة سارة السيد (٢٠١٦)؛ ودراسة رضا عبدالفتاح (٢٠١٧)؛ ودراسة ضحى محمود (٢٠١٨)؛ ودراسة سعيد علي (٢٠١٩).

٣ـ المفاهيم اللغوية عند الأطفال العاديين

ذكر فهيم مصطفى (٢٠٠٢) مجموعة من السمات العامة لتكون الجانب اللغوي عند الطفل منها:

- يستجيب الطفل للمثيرات على أساس خصائصها الطبيعية، ويستجيب لمعانيها أيضًا، وبذلك يبدأ النشاط الرمزي (مرحلة ما قبل المفاهيم)، وتتضح الفروق الفردية في اللغة بينهم تبعًا لإختلاف بيئتهم.

- يدرك الكليات قبل الجزئيات.
- تفكيره يعتمد على الإدراك الحسي، ويدور حول أشياء مفردة محسوسة، لا على أفكار عامة كلية.
- تكثر أسئلته عما يدور حوله مما يدل على أنه يلاحظ ويفكر ليعرف ماهية الأشياء ووظيفتها، وتتميز فترة ما قبل المدرسة باهتمام الطفل بالسؤال عن أسماء الأشياء، والأشخاص، كما تتميز بيقظته الملحوظة إلى الكلمات الجديدة التي يسمعها.
- تنمو مفردات الطفل اللغوية كلما زاد نضجه وخبرته الحسية في مختلف المواقف.
- يبدأ إدراك الطفل للمضمون والمحتوى حيث يحاول اكتشاف العلاقات بين الأشياء ومحتواها.
- يحاول معرفة الأسباب والمسببات والتشابه والاختلاف بين الناس، والأشياء بالتدريج كلما زاد نضجه.
- يدرك العلاقات المكانية بين الأشياء.
- لا يستطيع التتابع الزمني للأصوات، إلا إذا ارتبطت هذه الأحداث بنشاطه الذاتي.
- يتضح فهمه النسبي للتوقيت الزمني من خلال أسئلة عن موعد الوجبة الغذائية (إفطار - غداء – عشاء).
- لديه القدرة على معرفة المجموعات قبل الأعداد، ولا يستطيع أن يفكر في مفهومين في وقت واحد.
- كلما زاد نمو قدرته العقلية فإنه يستطيع أن يدرك مفهومًا واحدًا واثنين وثلاثة مع مدلولاتها.
- تعرف الطفل على المفاهيم الخاصة بالأشياء الحية (كالحيوانات والطيور)، والأشياء غير الحية مثل (كالظواهر الطبيعية، والمفاهيم الخاصة بالصفات).
- يكتسب الطفل المفاهيم الخاصة بالترتيب والتصنيف والتقسيم،من خلال التعرف على خصائص الأشياء والتشابه والاختلاف بين هذه الخصائص.
- يكتسب الطفل المفاهيم الخاصة بالزمن، وذلك من خلال الربط بين الأنشطة وبين أوقاتها (نهارًا، ليلًا).

- تمكين الطفل من التعرف على مفاهيم المكان والعلاقات المكانية.
- تعليم الطفل الأعداد والأوزان والأطوال.

٤ـ المفاهيم اللغوية

الأطفال الصغار لديهم عدد كبير من المفاهيم في مخزونهم العقلي ويبدأ الأطفال في التعرف على المفاهيم من خلال الإدراك الحسي، ومعرفة الملامح الواضحة والمجردة للأشياء بشكل متزايد، وتصنيف العلاقات والأشخاص والحيوانات والأشياء الآخرى، ثم بعد ذلك يمكنهم استخدامها بطريقة مرنة وسهلة (Oates & Grayson,2004).

٥ـ مراحل تكوين المفهوم عند الطفل

هناك أربع مراحل في اكتساب المفهوم وهي الإدراك الحسي، والموازنة، والتجريد، والتعميم، وعلى هذا النحو يتعلم الطفل معنى الأشياء من خبرات متعددة، فاكتساب المعاني يبدأ من مفردات محسوسة وينتهي بأفكار عامة، وذكر كل من بطرس بطرس (٢٠٠٤)؛ حامد زهران وآخرون، (٢٠٠٧)؛ عدنان العتوم (٢٠١٢) أن مراحل تكوين المفهوم تتلخص في:

- مرحلة الملاحظة والتي تقوم على الإدراك الحسي لكل من الخبرات والمثيرات المختلفة المحيطة بالطفل كالأشياء والأشخاص والأحداث.
- مرحلة المقارنة أو الموازنة والتي يقوم فيها الطفل بالتمييز والمقارنة بين كل من الأشكال والألوان والأحجام المختلفة، فيميز بين كل مجموعة من هذه الخبرات والمثيرات.
- مرحلة التجريد وهي عبارة عن عزل أو انتزاع الصفات والخصائص المشتركة المميزة لكل مجموعة أو فئة.
- مرحلة التعميم والتي يطلق فيها الطفل الأحكام على ما يراه، ومن ثم يقوم بتصنيفه في ضوء خصائصه ويضعه في الفئة التي ينتمي إليها.

وقد أوصت نتائج دراسة Fleer (2011) بتوضيح كيفية حدوث تطور المفاهيم عند الأطفال الصغار في البرامج التربوية والاكاديمية المقدمة في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك لاستخدام الأنشطة والأدوات المناسبة، بالإضافة إلى التعرف على كيفية تعزيز تشكيل وتكون المفهوم ضمن البرامج المقدمة في تلك المرحلة.

٦ـ نظريات نمو مفاهيم الطفل

أـ نظرية برونر في نمو المفاهيم

يُعد برونر من علماء النفس الذين أهتموا بالبيئة المحيطة بالطفل وكيفية إثرائها، حيث أنه يرى أن تفكير الطفل ينمو من خلال تفاعله مع بيئته، ولذلك فهو يهتم بالتعلم بالإكتشاف ويعرفه بأنه إعادة تحويل وتنظيم البيانات والأدلة ليصل إلى ما وراء هذه البيانات والمعلومات المتاحة فيكتشف بيانات ومعلومات جديدة، فالأطفال يختلفون في طرق تمثيلاتهم المعرفية، وأن للبيئة دور في ذلك، ويرى برونر أن طريقة العرض للمحتوى تمر من خلال ثلاث أنماط هي:

- التمثيل العياني الملموس وذلك من خلال توضيح المعلومات بالأشياء الملموسة والأفعال وبالمهارات الحركية.
- التمثيل الإيقوني حيث توضح الخبرات والمعلومات عن طريق الصور والرسوم والخرائط.
- التمثيل الرمزي المنطقي حيث تترجم الخبرات إلى لغة ومفاهيم مما يتيح استنباط منطقي لحل المشكلات (عواطف حسانين، ٢٠١٢).

بـ نظرية أوزوبل

ذكرفتحي الزيات (٢٠٠٤) أن نظرية أوزوبل تقوم على أن تكوين المفاهيم يتم في ضوء التعلم القائم على المعنى وقد أقام أوزوبل (أحد علماء علم النفس المعرفي البارزين) نظريته على عدد من المحاور أو المبادئ الرئيسية وهي:

- تكتسب المعلومات الجديدة معناها في ضوء خصائص البناء المعرفي للمتعلم.
- تزداد فاعلية التعلم وديمومته وكفاءته بزيادة تنظيم المعلومات وترابطها داخل البناء المعرفي للفرد.
- تقاس فاعلية التعلم بمدى قدرة كل من المتعلم والمعلم على اشتقاق المعاني والدلالات من المعلومات.
- تتوقف فاعلية التعلم على أسلوب المتعلم في معالجة وتجهيز المعلومات واستخدامها في البناء المعرفي له.

٥ـ نظرية بياجيه

تهتم هذه النظرية بالقدرات العقلية للطفل أكثر من اهتمامها بالسلوك ذاته، فهي تؤكد أن التغيرات التي تطرأ على نمو تفكير الطفل تحدد الطرق التي يعمل ويتصرف بها، كما أن هذه النظرية تهتم بدراسة الكيفية التي يتعلمون بها مفهومًا أو قاعدة أو حكمًا، وقد كشفت هذه النظرية عن أن أخطاء منطق الصغار ومحاولاتهم المبهجة في قلب الحقائق إنما تتصل اتصالًا وثيقًا بمراحل متميزة من نموهم العقلي، ويرى بياجيه أن التكيف العقلي ما هو إلا تفاعل بين الشخص وبيئته وهذا التكيف يتم عن طريق التوازن بين عمليتي التمثيل والموائمة وهذه المفاهيم أساسية في نظرية بياجيه ومهمة لشرح وتوضيح الإختلاف بين الطفل والراشد فلقد استنتج بياجيه أن تفكير الأطفال الأصغر سنًا يختلف عن تفكير الأطفال الأكبر، حيث إن الطفل لا يفكر أقل من المراهق ولكن تفكيره يختلف عنه، وهكذا تختلف طريقة التفكير بإختلاف السن، والتمثيل هو عملية يغير بها الكائن العضوي المعلومات التي يستقبلها بحيث تصب جزء من التكوين المعرفي لديه، أما الموائمة فيعني بها أي توافق يكون على الكائن أن يقوم به إزاء العالم الخارجي حتى يتمثل المعلومات، وتتعاقب هاتان القوتان وتسيطر أحدهما فترة على الآخرى وتسودها ويتكامل النمو بتوازنهما (كريمان بدير، ٢٠١٤).

٧ـ تعريف المفهوم اللغوي Linguistic concept

لقد تعددت واختلفت أراء العلماء حول تعريف المفهوم اللغوي ونذكر منها ما يلي:

كما عرفت بأنها قدرة الطفل على فهم واستخدام الألفاظ التي تعبرعن المفاهيم بأنواعها المختلفة، والمفهوم هو لفظ يشير إلى مجموعة أشياء لها خصائص مشتركة تجمع بينها، أو استخدامات واحدة مثل: مفاهيم الألوان، أو الأشكال، أو الأحجام ،وغيرها (ليلى كرم الدين، ٢٠٠٤).

وعرفت المفاهيم اللغوية عند الطفل بأنها « قدرة الطفل على استخدام الألفاظ التي تعبر عن الأسماء (إنسان أو حيوان أو جماد)، وظرف المكان (فوق/ تحت – أمام/ خلف – يمين/ يسار)، ويميز الطفل بين المثنى والجمع، يميز الأعداد من (١-١٠)، يميز بين نوع الضمير (متكلم أم مخاطب أم غائب)، يميز بين نوع الفعل (ماضي أم مضارع أم أمر)، يميز الصفات، ويميز بين اسم الاشارة (هذا- هذه)، ويعبر بألفاظ مناسبة اجتماعيًا في المواقف المختلفة (جيهان عمارة، ومنى أبو هشيمة، ٢٠١٣).

كما أن المفاهيم اللغوية عبارة عن السمات الجوهرية التي تميز الأشياء أو الأحداث اللغوية أو الأسماء عن بعضها البعض، وترسم صورة ذهنية لمنطوق الشئ لدى الطفل (مرام المومني، ٢٠١٧)

٨ـ أهداف تنمية المفاهيم اللغوية

ذكر كل من سهير أحمد، وبطرس بطرس، (٢٠٠٧)؛ حامد زهران وآخرون، (٢٠٠٧) مجموعة من الأهداف وراء تنمية المهارات والمفاهيم اللغوية منها:

- إدراك أوجه التشابه والإختلاف بين الكلمات وكذلك أشكال الحروف في مواضيع مختلفة.
- تركيب جمل بسيطة من بين المفردات التي يعرفها تركيبًا صحيحًا.
- التعرف على استخدام الصيغ الصحيحة للتذكير والتأنيث والأفعال والأعداد.
- تصنيف الأشكال في مجموعات وفق خاصية أو خاصيتين مثل اللون والشكل والنوع وغيرها.
- استخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة واستعمالها.
- الإسهام في تعليم اللغة وما تحتويه من مفردات وتراكيب ودلالات.
- الإسهام في عملية التحصيل فتحصيل المفاهيم ذو أهمية كبيرة في تقدم الطفل في المواد المعرفية.
- تُعد المفاهيم وسيلة فعالة في ربط فروع اللغة ببعضها البعض استماعًا وكلامًا، وقراءة وكتابة.
- تساعد المفاهيم اللغوية في تنظيم وتصنيف وترتيب الحقائق والمعلومات واختصارها وبذلك يتذكر المتعلم ما يتعلمه بسهولة.

كما أكدت دراسة Forker (2016) على أهمية وضع المفاهيم في المناهج الحالية لتصنيف اللغة، وذلك لأن التحليل اللغوي يتكون من جزء كبير من تطبيق المفاهيم على المعلومات والبيانات التي يستقبلها الطفل، ولذلك فمن المهم أن يكون الطفل مدركًا لما تعنيه هذه المفاهيم في اللغة.

٩ـ أسس إكساب المفاهيم اللغوية في رياض الأطفال

وفقًا لنظريات التعلم فإن أولى أنماط المعرفة التي يكتسبها الطفل تنشأ عادة من خبراته المباشرة التي يكتسبها عن طريق حواسه، وقبل أن يبدأ الطفل بتشكيل

المفهوم، ومن خلال تعامله معها يستطيع أن يشكل صورة ذهنية لهذه المدركات التي تعامل معاها وبذلك تتكون لديه المفاهيم لهذه المدركات.

ومن المظاهر المميزة لنمو الطفل المعرفي في هذه المرحلة هو قدرته على استخدام التمثيل الرمزي للأشياء والأحداث في تفكيره وتتراوح هذه المرحلة بين عمر (٢-٧) سنوات ويكون الطفل قادر على استخدام الرموز ومطابقتها في البيئة (يوسف قطامي، ٢٠٠٠).

حيث إن قدرة الطفل على الفهم تسبق قدرته على توظيف ما يسمع من الكلمات، ولكل طفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصة في الكلام، ولكل طفل طريقته الخاصة في الإستفهام، والنفي، والأمر، والنهي، والرجاء، وغير ذلك من المعاني (عبدالرؤوف عامر،٢٠٠٧).

وذكرت ثناء الضبع (٢٠١٤) مجموعة من الخطوات لتدريس وإكساب المفاهيم اللغوية للأطفال وتتمثل هذه الخطوات في الآتي:

-تحديد الصفات العلاقية تحديدًا دقيقًا وبأساليب متعددة، وترتيب هذه الصفات العلاقية حسب درجة أهميتها بالنسبة للمفهوم، فالمفاهيم يصعب تعلمها إذا كانت الصفات العلاقية غير محددة وغير واضحة، وكذلك عندما يكون عدد الصفات اللاعقلانية أكثر من عدد الصفات العقلانية.

-تقليل عدد الصفات اللاعقلانية عند تعلم المفاهيم؛ حتى يسهل تعلم المفهوم للأطفال عندما يتم توضيح الصفات العقلانية للمفهوم المطلوب تعلمه، والعمل على ذكرها وتوضيحها أكثر من مرة.

-ربط المفاهيم المراد تعلمها بالمفاهيم السابقة مع توضيح أوجه التشابه والأختلاف، فالمفاهيم ليست ثابتة بل تنمو وتتطور عند الإنسان نتيجة نمو المعلومات والمعارف والحقائق، وكذلك نتيجة للتعرف على مزيد من الخصائص المشتركة وإدراك أسباب التشابه، والاختلاف في الخصائص بين مجموعة المواقف أو الأشياء التي تزيد من قدرة الطفل على التصنيف، وعملية ربط المفاهيم ببعضها البعض يساعد على رسوخ وثبوت المفاهيم.

- تعلم المفاهيم يكون من خلال محتوى معين يحمل معنى ودلالة للمتعلم، إن عملية إدراك جزء من كل أو إدراك جزء من الإطار العام وما يسمى عند الجشطلت الشكل والأرضية، فتعلم المفهوم يكون أسهل وأسرع عندما يكون داخل إطار عام أو محتوى معين.
- تعلم المفاهيم من خلال الشواهد الإيجابية والسلبية معا، حيث إن تعلم المفاهيم من خلال الشواهد الإيجابية أقل من تعلم المفهوم من خلال الشواهد الإيجابية والسلبية معًا؛ لأن مهمة تعلم المفهوم تتطلب القدرة على التمييز بين الشواهد الإيجابية والسلبية، فإذا كانت الشواهد جميعها إيجابية فهذا يؤدي إلى ضعف إجراءات الموازنات بين المثيرات المتنوعة، وكذلك غياب الشواهد السلبية يؤدي إلى ضعف قدرة المتعلم على التعليم الصحيح.

سابعًا: منهج البحث وإجراءاته

أ- منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي؛ الذي يكشف عن الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال المتأخرين لغويًا في المفاهيم اللغوية.

ب- العينة

تكونت عينة البحث الحالي من (٦٠) طفلا من الأطفال العاديين والأطفال المتأخرين لغويًا، وتتراوح أعمارهم بين (٥-٧) سنوات، وتم اختيارهم من مدرسة السويدي التجريبية للغات، وحضانة الرواد للغات، وقد تم تطبيق مجموعة من الأدوات وهي مقياس اللغة أبو حسيبة، ومقياس الذكاء ستانفورد بينيه، ومقياس المفاهيم اللغوية.

ج- أدوات البحث

- استمارة بيانات أولية (إعداد الباحثة)

تستهدف الباحثة جمع كل البيانات الخاصة بالطفل والتي سوف تخدم أهداف البحث، كما تم التوضيح لكل من أولياء الأمور والمعلمين أن تلك البيانات سرية، وأنها لغرض البحث العلمي، وكانت البيانات عبارة عن (الاسم ،العمر الزمني ،النوع ،الترتيب ،عدد الإخوة ،هل توجد مشكلات سمعية ولغوية لدي الطفل).

ـ مقياس اللغة (إعداد/ أحمد أبو حسيبة ،٢٠٠٢).

يستخدم مقياس اللغة لتشخيص الأطفال المتأخرين لغويًا حيث يتكون من شقين (اختبار للغة الاستقبالية - اختبار اللغة التعبيرية).

يحتوي الاختبار على ملحقين وذلك للحصول على معلومات خاصة بالطفل وهما استبيان للوالدين للحصول على معلومات عن سلوك الطفل داخل المنزل حتى عمر ٣ سنوات، اختبار للأصوات من عمر سنتين وخمس شهور إلى عمر سبع سنوات.

محتوى الاختبار: (دليل الصور، سجل درجات الطفل، أدوات ولعب بسيطة).

حساب الدرجات الخام والمعيارية: تحسب درجات كل بند وذلك في حالة أن حقق الطفل شروط هذا البند وتكون الدرجة (١) لكل إجابة صحيحة كما أن هناك جداول لتحويل تلك الدرجات الخام إلى درجات معيارية حسب العمر الزمني للطفل والدرجات الخام التي حصل عليها الطفل.

- يُعد الطفل طبيعي إذا ما حصل على درجة معيارية (٧٧،٥: ١٢٢،٥).
- يكون الطفل متأخرًا لغويًا إذا حصل على درجة معيارية أقل من ٧٧،٥.

صدق وثبات الاختبار:

صدق الاختبار: تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي وكانت نتائج الاتساق تتراوح بين (٠،٩٩١-٠،٩٩٨) وهذا يدل على صدق الاختبار.

ثبات الاختبار: وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار وكان الثبات يتراوح بين (٠،٥٤-٠،٩٨) يدل ذلك على ثبات الاختبار، وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ كانت نتيجة الثبات تتراوح بين (٠،٦٠-٠،٩٢) ويدل ذلك على ثبات الاختبار.

ـ مقياس الذكاء «ستانفورد بنيه الصورة الخامسة» (تعريب وتقنين صفوت فرج، ٢٠١١).

هو اختبار فردي إعداد (رويد،٢٠٠٣) تعريب وتقنين صفوت فرج يشتمل المقياس على خمسة اختبارات فرعية وتشمل (الاستدلال التحليلي، والمعلومات والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية، والذاكرة العاملة) وتسمى العوامل المعرفية ويمكن تطبيق الاختبار من عمر (سنتين لأكثر من ٧٥ سنة) ويبلغ متوسط الدرجات المعيارية لكل العوامل الخمسة ١٠٠ بإنحراف معياري ١٥، ويستغرق تطبيق الاختبار

مـا بـين (١٥-٧٥) دقيقة ويعتمد ذلـك على عمر المفحوص وقدراتـه، ويرجع الهدف مـن تطبيـق مقياس الذكاء التأكـد بأن عينة الدراسة لا تشمل علـى إعاقات ودرجات العينة أكثر من ٩٠ درجة.

وقد تم حساب صدق مقياس الذكاء كالآتي:

صدق المضمون: وهو الخاص بإثبات أن مكونات المقياس تقيس ما يراد قياسه وبينهم ارتباط يقيس مفهوم عام.

صـدق المحـك: تم إجراء المقياس على عينة قوامهـا (١٠٤) مفحوصًـا لحساب صدق المحك الخارجي.

الصدق العاملي: وتم على عينة قوامها (٢٠٠) مفحوصًا تم اختيارهم بشكل عشوائي من البيئة المصرية.

ثبـات الاختبار: باستخـدام طريقة إعـادة الاختبار لحساب ثبات الاختبـارات الفرعية العشـرة بمعامـل ألفـا والتجزئـة النصفيـة علـى عينـة كبـيرة مـن الذكـور والإناث بمتوسـط عمـري (٠٢،٩) عامًا وانحـراف معيـاري (٠٠٥،٢) وكان الثبات يتراوح بين (٧٦،٠-٧٩،٠) وهذا يدل على ثبات الاختبار.

مقياس تنمية المفاهيم اللغوية للأطفال إعداد/ نعمة السيد (٢٠١٨)

ـ وصف المقياس

المقياس في صورتـه النهائيـة يشتمـل علـى (١٥) بُعـدًا، ووضـع لـكل بُعـد مـن أبعـاده (٨) مفـردات، تتضمن (٨) استجابات للطفل مـن خلال بعض الصور، لتكون عـدد مفـردات المقياس (١٢٠) مفردة، وذلك بعـد حذف كل ما يشوبـه التكرار أوعدم الوضوح، يشتمل البُعد الأول على أسماء الإشارة، والبُعد الثاني يشتمل على الأعداد، ويشتمل البُعد الثالث على الأماكن، والبُعد الرابع يشتمل على فصول السنة، والبُعد الخامس يشتمـل على الحـرف والمهن وأدواتهـا، ويشتمل البُعـد السادس على ظرف الزمان، والبُعد السابع يشتمل على المفرد والمثنى والجمع، ويشتمل البُعد الثامن على الألـوان، والبُعـد التاسع يشتمل علـى الضمائر، ويشتمل البُعـد العاشر على المواقف الاجتماعيـة، والبُعد الحادي عشر يشتمـل على الأشكال، ويشتمل البُعد الثاني عشر علـى ظـرف المـكان، والبُعد الثالـث عشر يشتمـل على الصفـات، والبعُـد الرابع عشر يشتمل على المجسمات، والبُعد الخامس عشر يشتمل على الاسم والفعل.

طريقة تقدير درجات المقياس

يجيب الطفل منفردًا على المقياس من خلال الإستجابات المطلوبة منه، والتي صيغت بشكل واضح، ويكون لكل مفردة (٨) إستجابات عن طريق توصيل الصورة بكلمة أو صورة أخرى، ويكون لكل إستجابة صحيحة درجة واحدة، وبذلك تكون أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل (صفر) درجة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل على المقياس (١٢٠) درجة.

ـ الخصائص السيكومترية لمقياس المفاهيم اللغوية في الدراسة الحالية

الخصائص السيكومترية لمقياس المفاهيم اللغوية:

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (٢٥ طفل وطفلة)، وحساب الخصائص السيكومترية كما يلي:

(١) **الاتساق الداخلي للمفردات**: تم حساب الاتساق الداخلي للمفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها كل مفردة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها في مقياس المفاهيم اللغوية لدى الأطفال (ن= ٢٥ طفل وطفل)

البعد الأول		البعد الخامس		البعد التاسع		البعد الثالث عشر	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٨٠٨**	٣٣	٠,٦٩٨**	٦٥	٠,٨٦٢**	٩٧	٠,٣٠٩
٢	٠,٧٩١**	٣٤	٠,٧١٥**	٦٦	٠,٨٤١**	٩٨	٠,٤٢٦*
٣	٠,٨٠٣**	٣٥	٠,٦٦٨**	٦٧	٠,٥٩٠**	٩٩	٠,٢٨٧
٤	٠,٧٨٥**	٣٦	٠,٦١٩**	٦٨	٠,٧٧٩**	١٠٠	٠,٣٤١
٥	٠,٧٢٨**	٣٧	٠,٥٢٨**	٦٩	٠,٨٠٣**	١٠١	٠,٤١٧*
٦	٠,٧٣٤**	٣٨	٠,٦٧٦**	٧٠	٠,٦٥٢**	١٠٢	٠,٣٢٨
٧	٠,٧٧٠**	٣٩	٠,٧٢١**	٧١	٠,٧٤٨**	١٠٣	٠,٢٧٨
٨	٠,٦٩٥**	٤٠	٠,٦٥٣**	٧٢	٠,٥٦٩**	١٠٤	٠,٢٢٦

البعد الثاني		البعد السادس		البعد العاشر		البعد الرابع عشر	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
٩	٠,٨٨٨**	٤١	٠,٧٧٠**	٧٣	٠,٣١٩	١٠٥	٠,٤٢٤*
١٠	٠,٨٧٠**	٤٢	٠,٧٨٣**	٧٤	٠,٢٨٦	١٠٦	٠,٣٣٠
١١	٠,٧٩٥**	٤٣	٠,٩٠٢**	٧٥	٠,٣٠٨	١٠٧	٠,٣٥٤
١٢	٠,٨٦٢**	٤٤	٠,٨٨٩**	٧٦	٠,٢٧٨	١٠٨	٠,٣٤١
١٣	٠,٧٩٤**	٤٥	٠,٨٠٥**	٧٧	٠,٦٦٥**	١٠٩	٠,٣٠٩
١٤	٠,٦٨٩**	٤٦	٠,٧٢٥**	٧٨	٠,٥٧٩**	١١٠	٠,٢٦٥
١٥	٠,٨٥٨**	٤٧	٠,٧٦٢**	٧٩	٠,٥٨٢**	١١١	٠,٣٢٧
١٦	٠,٦٣٧**	٤٨	٠,٧٥٤**	٨٠	٠,٦٣١**	١١٢	٠,٢٥٨
البعد الثالث		البعد السابع		البعد الحادي عشر		البعد الخامس عشر	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١٧	٠,٧٢٨**	٤٩	٠,٧٢٨**	٨١	٠,٧٦٠**	١١٣	٠,٧٧١**
١٨	٠,٧٣٣**	٥٠	٠,٦٢٤**	٨٢	٠,٦٧٣**	١١٤	٠,٦٥٢**
١٩	٠,٧٧٦**	٥١	٠,٧٥٠**	٨٣	٠,٥٥٩**	١١٥	٠,٥٧٩**
٢٠	٠,٧٥٤**	٥٢	٠,٧٢٤**	٨٤	٠,٦٥٨**	١١٦	٠,٥٦٨**
٢١	٠,٨٠٤**	٥٣	٠,٧١١**	٨٥	٠,٦٩٤**	١١٧	٠,٥٥٩**
٢٢	٠,٧٨١**	٥٤	٠,٧٠٧**	٨٦	٠,٧٢١**	١١٨	٠,٦٢٠**
٢٣	٠,٥٨٤**	٥٥	٠,٦٥٩**	٨٧	٠,٦٦٥**	١١٩	٠,٦٤١**
٢٤	٠,٦٩٠**	٥٦	٠,٦٨١**	٨٨	٠,٥٧٢**	١٢٠	٠,٥٨٣**
البعد الرابع		البعد الثامن		البعد الثاني عشر			
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط		
٢٥	٠,٩٠٢**	٥٧	٠,٦٥٩**	٨٩	٠,٣٢٤		
٢٦	٠,٨٤٠**	٥٨	٠,٦٤٨**	٩٠	٠,٣٥٢		
٢٧	٠,٥٧٤**	٥٩	٠,٥١٦**	٩١	٠,٢٨٩		
٢٨	٠,٨٢٦**	٦٠	٠,٧٦٣**	٩٢	٠,٣٤٠		
٢٩	٠,٨٣٤**	٦١	٠,٧٠٨**	٩٣	٠,٥٨٢**		
٣٠	٠,٧٧٦**	٦٢	٠,٨١١**	٩٤	٠,٦٧٤**		
٣١	٠,٧٩٠**	٦٣	٠,٥٢٤**	٩٥	٠,٦١٣**		
٣٢	٠,٧٢٨**	٦٤	٠,٦٦٢**	٩٦	٠,٦٢١**		

* دال عند مستوى ٠،٠٥ * * دال عند مستوى ٠،٠١

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، عدا (٢١) مفردة، أرقام (٧٣)، (٧٤)، (٧٥)، (٧٦) من البعد العاشر، (٨٩)، (٩٠)، (٩١)، (٩٢) من البعد الثاني عشر، (٩٧)، (٩٩)، (١٠٠)، (١٠٢)، (١٠٣)، (١٠٤) من البعد الثالث عشر، والمفردات (١٠٦)، (١٠٧)، (١٠٨)، (١٠٩)، (١١٠)، (١١١)، (١١٢) من البعد الرابع عشر، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجات كل منها، ودرجات البعد الذي تنتمي له غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني اتساق المفردات مع الأبعاد الفرعية التي تنتمي لها كل مفردة، عدا هذه العبارات فهي غير متسقة مع الأبعاد التي تنتمي لها، ويتم حذفها.

(٢) **الثبات بمعامل ألفا (كرونباخ)**:

تم حساب الثبات بحساب معامل ألفا للأبعاد، ثم حساب معاملات ألفا للأبعاد (مع حذف كل مفردة)، والنتائج كما يلي:

جدول (٢)

معاملات ألفا (مع حذف المفردة) لمقياس المفاهيم اللغوية لدى الأطفال (ن= ٢٥ طفل وطفلة)

البعد الأول		البعد الخامس		البعد التاسع		البعد الثالث عشر	
الرقم	معامل ألفا مع حذف المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة
١	٠،٨٠٨	٣٣	٠،٦١٦	٦٥	٠،٥٥٩	٩٧	٠،٤٣٢
٢	٠،٨١٤	٣٤	٠،٦٠٩	٦٦	٠،٥٦٧	٩٨	٠،٤٢٦
٣	٠،٨١٩	٣٥	٠،٦١٢	٦٧	٠،٥٨٠	٩٩	٠،٤٣٤
٤	٠،٨٠٩	٣٦	٠،٦١١	٦٨	٠،٥٧٩	١٠٠	٠،٤٢٦
٥	٠،٨١٥	٣٧	٠،٦٠٧	٦٩	٠،٥٥٤	١٠١	٠،٤٢٥
٦	٠،٨١٧	٣٨	٠،٦١٤	٧٠	٠،٥٧٦	١٠٢	٠،٤٢٣
٧	٠،٨١٥	٣٩	٠،٦١٢	٧١	٠،٥٧٢	١٠٣	٠،٤٣١
٨	٠،٨١٤	٤٠	٠،٦١٣	٧٢	٠،٥٦٩	١٠٤	٠،٤٢٩
معامل ألفا للبعد الأول = ٠،٨٢٤		معامل ألفا للبعد الخامس= ٠،٦١٩		معامل ألفا للبعد التاسع= ٠،٥٨٣		معامل ألفا للبعد الثالث عشر= ٠،٤١٨	

البعد الثاني		البعد السادس		البعد العاشر		البعد الرابع عشر	
الرقم	معامل ألفا مع حذف المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة
٩	٠،٨٢٦	٤١	٠،٦٢٢	٧٣	٠،٥٦٧	١٠٥	٠،٤٢١
١٠	٠،٨٢٠	٤٢	٠،٦١٩	٧٤	٠،٥٧٠	١٠٦	٠،٤١٣
١١	٠،٨١٩	٤٣	٠،٦٢١	٧٥	٠،٥٦٩	١٠٧	٠،٤١٦
١٢	٠،٨٢٨	٤٤	٠،٦٢٣	٧٦	٠،٥٧٤	١٠٨	٠،٤٢٢
١٣	٠،٨٢٦	٤٥	٠،٦١٧	٧٧	٠،٥٤٣	١٠٩	٠،٤٢٧
١٤	٠،٨٢٣	٤٦	٠،٦٢٥	٧٨	٠،٥٥٠	١١٠	٠،٤١٩
١٥	٠،٨٢٥	٤٧	٠،٦٢٤	٧٩	٠،٥٤٦	١١١	٠،٤٢٥
١٦	٠،٨٢٣	٤٨	٠،٦١٨	٨٠	٠،٥٤٣	١١٢	٠،٤٣١

معامل ألفا للبعد الثاني = ٠،٨٣١	معامل ألفا للبعد السادس= ٠،٦٢٧	معامل ألفا للبعد العاشر= ٠،٥٥٦	معامل ألفا للبعد الرابع عشر= ٠،٤٠٧

البعد الثالث		البعد السابع		البعد الحادي عشر		البعد الخامس عشر	
الرقم	معامل ألفا مع حذف المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة
١٧	٠،٧٤٩	٤٩	٠،٥٩٦	٨١	٠،٥٥٩	١١٣	٠،٥٤٢
١٨	٠،٧٥٢	٥٠	٠،٦٠٢	٨٢	٠،٥٥٧	١١٤	٠،٥٤٠
١٩	٠،٧٦٠	٥١	٠،٥٩٨	٨٣	٠،٥٦١	١١٥	٠،٥٤٧
٢٠	٠،٧٥٥	٥٢	٠،٥٨٧	٨٤	٠،٥٥٣	١١٦	٠،٥٣٩
٢١	٠،٧٥٤	٥٣	٠،٦٠١	٨٥	٠،٥٦٠	١١٧	٠،٥٤٢
٢٢	٠،٧٥٥	٥٤	٠،٦٠٥	٨٦	٠،٥٤٩	١١٨	٠،٥٣٧
٢٣	٠،٧٦١	٥٥	٠،٦٥٩	٨٧	٠،٥٥٢	١١٩	٠،٥٤١
٢٤	٠،٧٥٩	٥٦	٠،٥٨٨	٨٨	٠،٥٥٥	١٢٠	٠،٥٤٤

معامل ألفا للبعد الثالث = ٠،٧٦٢	معامل ألفا للبعد السابع = ٠،٦٠٨	معامل ألفا للبعد الحادي عشر = ٠،٥٦٤	معامل ألفا للبعد الخامس عشر = ٠،٥٤٨

البعد الرابع		البعد الثامن		البعد الثاني عشر	
الرقم	معامل ألفا مع حذف المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة
٢٥	٠،٧٣٩	٥٧	٠،٦٠٨	٨٩	٠،٥٥٦
٢٦	٠،٧٤٢	٥٨	٠،٦٠٦	٩٠	٠،٥٦٠
٢٧	٠،٧٣٣	٥٩	٠،٥٩٤	٩١	٠،٥٥٩
٢٨	٠،٧٣٠	٦٠	٠،٥٩٨	٩٢	٠،٥٦٣
٢٩	٠،٧٣٥	٦١	٠،٦٠٥	٩٣	٠،٥٤٢
٣٠	٠،٧٤٠	٦٢	٠،٦٠٢	٩٤	٠،٥٤٠
٣١	٠،٧٣٨	٦٣	٠،٦٠٧	٩٥	٠،٥٣٩
٣٢	٠،٧٣٦	٦٤	٠،٥٩٣	٩٦	٠،٥٤٣
معامل ألفا للبعد الرابع = ٠،٧٤٣		معامل ألفا للبعد الثامن = ٠،٦١١		معامل ألفا للبعد الثاني عشر = ٠،٥٤٨	

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ألفا (مع حذف المفردة) أقل من أو تساوي معاملات ألفا للبعد الذي تنتمي له المفردة، عدا (٢٤) مفردة، أرقام (٧٣)، (٧٤)، (٧٥)، (٧٦) من البعد العاشر، و(٨٩)، (٩٠)، (٩١)، (٩٢) من البعد الثاني عشر، و(٩٧)، (٩٨)، (٩٩)، (١٠٠)، (١٠١)، (١٠٢)، (١٠٣)، (١٠٤) من البعد الثالث عشر، و(١٠٥)، (١٠٦)، (١٠٧)، (١٠٨)، (١٠٩)، (١١٠)، (١١١)، (١١٢) من البعد الرابع عشر، حيث كانت معاملات ألفا (مع حذف كل منها) أكبر من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له المفردة، وهذا يعني ثبات جميع مفردات المقياس، عدا هذه المفردات (٢٤ مفردة) غير ثابتة ويتم حذفها.

(٣) الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب اتساق الأبعاد (أنماط الأسئلة) مع المقياس ككل، بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج كما يلي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية لمقياس المفاهيم اللغوية لدى الأطفال (ن= ٢٥ طفل وطفلة)

اختبار المفاهيم اللغوية لدى الأطفال	معاملات الارتباط مع الدرجات الكلية للمقياس
(١) البعد الأول (أسماء الإشارة)	٠,٦٥٨**
(٢) البعد الثاني (الأعداد)	٠,٥٦٦**
(٣) البعد الثالث (الأماكن)	٠,٦٨٩**
(٤) البعد الرابع (فصول السنة)	٠,٦٩٤**
(٥) البعد الخامس (الحرف وأدواتها)	٠,٨٤٥**
(٦) البعد السادس (ظرف الزمان)	٠,٥٥٤**
(٧) البعد السابع (المفرد، المثنى، الجمع)	٠,٥٦١**
(٨) البعد الثامن (الألوان)	٠,٧٤٧**
(٩) البعد التاسع (الضمائر)	٠,٥٨٨**
(١٠) البعد العاشر (المواقف الاجتماعية)	٠,٤٥٧*
(١١) البعد الحادي عشر (الأشكال)	٠,٧١٢**
(١٢) البعد الثاني عشر (ظرف المكان)	٠,٥٦٢**
(١٣) البعد الثالث عشر (الصفات)	٠,١٤٧
(١٤) البعد الرابع عشر (المجسمات)	٠,١٧٠
(١٥) البعد الخامس عشر (الاسم، الفعل)	٠,٧٥٧**

* دال عند مستوى ٠،٠٥ * * دال عند مستوى ٠،٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، عدا البعدين الثالث عشر والرابع عشر، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجات كل منهما والدرجة الكلية للمقياس غير دالة، وهذا يعني اتساق جميع الأبعاد مع الاختبار ككل، عدا البعدين (الثالث عشر، والرابع عشر) فهما غير متسقين (غير ثابتين)، ويتم حذفهما من المقياس.

(٤) الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس ككل بالتجزئة النصفية (بمعادلتي سبيرمان / براون ، وجتمان) ، والنتائج كما يلي:

جدول (٤)

معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس المفاهيم اللغوية لدي الأطفال (ن= ٢٥ طفل وطفلة)

مقياس المفاهيم اللغوية	معامل الثبات بمعادلة (سبيرمان/ براون)	معامل الثبات بمعادلة (جتمان)
(١) البعد الأول (أسماء الإشارة)	٠,٨٠٦	٠,٨٠٢
(٢) البعد الثاني (الأعداد)	٠,٧٨٨	٠,٧٨١
(٣) البعد الثالث (الأماكن)	٠,٧٥٤	٠,٧٥٠
(٤) البعد الرابع (فصول السنة)	٠,٧٣٥	٠,٧٢٤
(٥) البعد الخامس (الحرف وأدواتها)	٠,٦١٢	٠,٦١٢
(٦) البعد السادس (ظرف الزمان)	٠,٦٢٥	٠,٦١٨
(٧) البعد السابع (المفرد. المثنى. الجمع)	٠,٦٠٩	٠,٦٠٤
(٨) البعد الثامن (الألوان)	٠,٦١٦	٠,٦٠٨
(٩) البعد التاسع (الضمائر)	٠,٥٦٠	٠,٥٦٠
(١٠) البعد العاشر (المواقف الاجتماعية)	٠,٥٤٨	٠,٥٤٢
(١١) البعد الحادي عشر (الأشكال)	٠,٥٥٤	٠,٥٤٣
(١٢) البعد الثاني عشر (ظرف المكان)	٠,٥٢١	٠,٥١٦
(١٣) البعد الثالث عشر (الصفات)	٠,٣٣٦	٠,٣٢٢
(١٤) البعد الرابع عشر (المجسمات)	٠,٣٦٢	٠,٣٥٤
(١٥) البعد الخامس عشر (الاسم والفعل)	٠,٥٤٠	٠,٥٣٦
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٧٨	٠,٧٧٣

* دال عند مستوى ٠،٠٥ * * دال عند مستوى ٠،٠١

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بمعادلتي: سبيرمان/ براون ، وجتمان)، مرتفعة نسبيًا في جميع الأبعاد (والدرجة الكلية)، عدا البعدين: (الثالث عشر) و (الرابع عشر)، وهذا يدل على ثبات جميع الأبعاد، عدا البعدين: (الثالث عشر)، و(الرابع عشر)، فهما غير ثابتين، ويتم حذفهما من الاختبار.

(٥) صدق المفردات

تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها (محذوفًا منها درجة المفردة)، بافتراض أن مجموع بقية المفردات محكًا للمفردة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها (محذوفاً منها درجة المفردة) في مقياس المفاهيم اللغوية لدى الأطفال (ن= ٢٥ طفل وطفلة)

البعد الأول		البعد الخامس		البعد التاسع		البعد الثالث عشر	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٧٦٨**	٣٣	٠,٦٣٧**	٦٥	٠,٨١٤**	٩٧	٠,٢١١
٢	٠,٧٥٠**	٣٤	٠,٦١٠**	٦٦	٠,٧٩٠**	٩٨	٠,٣٢٠
٣	٠,٧٦٥**	٣٥	٠,٦٠٩**	٦٧	٠,٥٤٤**	٩٩	٠,١٩٥
٤	٠,٧٤٤**	٣٦	٠,٥٤٤**	٦٨	٠,٧٢٨**	١٠٠	٠,٢٦٠
٥	٠,٦٨١**	٣٧	٠,٤٦٦*	٦٩	٠,٧٥٥**	١٠١	٠,٣٤١
٦	٠,٦٩٠**	٣٨	٠,٦١١**	٧٠	٠,٦٠١**	١٠٢	٠,٢٦٦
٧	٠,٧٣٢**	٣٩	٠,٦٧٦**	٧١	٠,٦٩٧**	١٠٣	٠,٢٠٢
٨	٠,٦٤١**	٤٠	٠,٦٠٨**	٧٢	٠,٥١١**	١٠٤	٠,١٢٨
البعد الثاني		البعد السادس		البعد العاشر		البعد الرابع عشر	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
٩	٠,٨٥٦**	٤١	٠,٧١٠**	٧٣	٠,٢٢٣	١٠٥	٠,٣٤٠
١٠	٠,٨٤٢**	٤٢	٠,٧٢٢**	٧٤	٠,٢٠٨	١٠٦	٠,٢٤١
١١	٠,٧٦٧**	٤٣	٠,٨٣٦**	٧٥	٠,٢١٩	١٠٧	٠,٢٦٣
١٢	٠,٨٢٢**	٤٤	٠,٨٦٠**	٧٦	٠,١٨٩	١٠٨	٠,٢٦٦
١٣	٠,٧٦٦**	٤٥	٠,٧٤٣**	٧٧	٠,٥٨٨**	١٠٩	٠,٢٢٠
١٤	٠,٦٥٥**	٤٦	٠,٦٧١**	٧٨	٠,٥٠٢**	١١٠	٠,١٤٢
١٥	٠,٨٣٣**	٤٧	٠,٧٠٦**	٧٩	٠,٥٠٨**	١١١	٠,٢٣٧
١٦	٠,٦٠٤**	٤٨	٠,٦٩٠**	٨٠	٠,٥٥٦**	١١٢	٠,١٦٤
البعد الثالث		البعد السابع		البعد الحادي عشر		البعد الخامس عشر	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١٧	٠,٦٨٠**	٤٩	٠,٦٦٨**	٨١	٠,٧٠٠**	١١٣	٠,٧٢٠**
١٨	٠,٦٧٧**	٥٠	٠,٥٦٤**	٨٢	٠,٦١٥**	١١٤	٠,٦٠١**
١٩	٠,٧٣٣**	٥١	٠,٦٩٦**	٨٣	٠,٤٦٧*	١١٥	٠,٥٢٩**
٢٠	٠,٧١٩**	٥٢	٠,٦٧٩**	٨٤	٠,٥٩٤**	١١٦	٠,٥١٢**
٢١	٠,٧٧٤**	٥٣	٠,٦٦٤**	٨٥	٠,٦٩٤**	١١٧	٠,٥٠٧**
٢٢	٠,٧٣٩**	٥٤	٠,٦٥١**	٨٦	٠,٦٧٧**	١١٨	٠,٥٧٤**
٢٣	٠,٥٤٦**	٥٥	٠,٦٠٤**	٨٧	٠,٦٠٦**	١١٩	٠,٥٩١**
٢٤	٠,٦٤٣**	٥٦	٠,٦٢٣**	٨٨	٠,٥١١**	١٢٠	٠,٥٣٦**

البعد الرابع		البعد الثامن		البعد الثاني عشر	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
٢٥	٠,٨٧٨**	٥٧	٠,٥٨٠**	٨٩	٠,٢٤٥
٢٦	٠,٨٠٩**	٥٨	٠,٥٧٧**	٩٠	٠,٢٦٠
٢٧	٠,٥٢١**	٥٩	٠,٤٥٥*	٩١	٠,١٨٧
٢٨	٠,٧٧٨**	٦٠	٠,٦٩٢**	٩٢	٠,٢٥٨
٢٩	٠,٧٨٠**	٦١	٠,٦٤٥**	٩٣	٠,٤٦٥*
٣٠	٠,٧٤١**	٦٢	٠,٧٦٠**	٩٤	٠,٦٠٥**
٣١	٠,٧٣٨**	٦٣	٠,٤٦١*	٩٥	٠,٥٥٨**
٣٢	٠,٦٨٢**	٦٤	٠,٥٩٣**	٩٦	٠,٥٧٤**

* دال عند مستوى ٠،٠٥ ** دال عند مستوى ٠،٠١

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، عدا (٢٤) مفردة، أرقام (٧٣)، (٧٤)، (٧٥)، (٧٦) من البُعد العاشر، و(٨٩)، (٩٠)، (٩١)، (٩٢) من البُعد الثاني عشر، (٩٧)، (٩٨)، (٩٩)، (١٠٠)، (١٠١)، (١٠٢)، (١٠٣)، (١٠٤) من البُعد الثالث عشر، (١٠٥)، (١٠٦)، (١٠٧)، (١٠٨)، (١٠٩)، (١١٠)، (١١١)، (١١٢) من البُعد الرابع عشر، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجات كل منها، ودرجات البُعد الذي تنتمي له (محذوفًا منها درجة المفردة) غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني صدق جميع المفردات مع الأبعاد الفرعية التي تنتمي لها، عدا هذه العبارات فهي غير صادقة، ويتم حذفها.

الوصف النهائي للمقياس:

من الإجراءات السابقة، يتضح أنه تم حذف: (٢٤) مفردة، أرقام (٧٣)، (٧٤)، (٧٥)، (٧٦) من (البعد العاشر، المواقف الاجتماعية)، (٨٩)، (٩٠)، (٩١)، (٩٢) من (البعد الثاني عشر، ظرف المكان)، (٩٧)، (٩٨)، (٩٩)، (١٠٠)، (١٠١)، (١٠٢)، (١٠٣)، (١٠٤) من (البعد الثالث عشر، الصفات)، (١٠٥)، (١٠٦)، (١٠٧)، (١٠٨)، (١٠٩)، (١١٠)، (١١١)، (١١٢) من (البُعد الرابع عشر، المجسمات)، لأنها غير ثابتة وغير صادقة، وحذف البعدين: (الثالث عشر،الصفات)، (الرابع عشر، المجسمات) لأنهما غير ثابتين، كما أن جميع مفرداتهما تم حذفها، ولذلك تم حذف البعدين، وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٩٦) مفردة، موزعة علي (١٣) بُعد، منها (١١) بُعد (من الأول حتى التاسع، والبُعد الحادي عشر، والبُعد الثالث عشر) يقيس كل

بُعد منها: (٨) مفردات، أما البُعدين (العاشر، والثاني عشر) يقيس كل منهما (٤) مفردات، وأصبحت الصورة الدرجات النهائية للمقياس من (٠-٩٦)، وكانت درجات أفراد العينة أقل من ٢٤ درجة على المقياس في صورته النهائية، وهذه الصورة من مقياس المفاهيم اللغوية صالحة للتطبيق على العينة النهائية.

نتائج البحث

نتائج السؤال الأول

ينص السؤال على: ما مستويات درجات اختبار المفاهيم اللغوية (الأجزاء، والدرجة الكلية) لدى الأطفال المتأخرين لغويًا؟

وللإجابة علي هذا السؤال تم حساب:

أ. معايير ومستويات الإستجابات للمقياس المستخدم (لكل جزء وللدرجات الكلية) بناءً على مدى درجات كل جزء، والدرجات الكلية.

ب. متوسطات الإستجابات للعينة على المقياس (الأجزاء، والدرجات الكلية)، وتحديد مستوياتها، في ضوء معايير الإستجابة التي تم حسابها في الخطوة الأولى، والنتائج كما يلي:

(أ) معايير ومستويات الإستجابات لاختبار المفاهيم اللغوية (الأجزاء، والدرجة الكلية)

١. تمتد درجات كل جزء من الأجزاء (عدا الجزئين: العاشر والثاني عشر) من (صفر) إلى (٨) درجات، ويكون مدى الدرجات = (أعلى درجة – أدنى درجة) = ٨- صفر =٨ ، ولكي يتم تقسيم الإستجابات على كل جزء إلى (٣) مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، يكون طول الفئة = (المدى ÷ عدد المستويات) = (٨ ÷٣) = (٢،٦٧) درجة .

٢. تمتد درجة كل جزء من الجزئين (العاشر، والثاني عشر) من (صفر) إلى (٤) درجات، ويكون مدى الدرجات = (٤)، ولكي يتم تقسيم الإستجابات على كل جزء إلى (٣) مستويات، يكون طول الفئة = (٤ ÷٣) = (١،٣٣) درجة.

٣. تمتد الدرجات الكلية للاختبار من (صفر) إلى (٩٦) درجة، ويكون مدى الدرجات = (٩٦) درجة، ولكي يتم تقسيم الإستجابات الكلية إلى (٣) مستويات، يكون طول الفئة = (٩٦ ÷٣) = (٣٢) درجة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

معايير ومستويات الإستجابات لاختبار المفاهيم اللغوية (الأجزاء والدرجة الكلية)

اختبار المفاهيم اللغوية	مستويات الاستجابة	حدود الإستجابة
الأجزاء (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٣)	منخفض متوسط مرتفع	من (صفر) إلى أقل من (٢,٦٧) درجة من (٢,٦٧) إلى أقل من (٥,٣٤) درجة من (٥,٣٤) إلى (٨) درجات
الجزئين رقم (١٠) ، ورقم (١٢)	منخفض متوسط مرتفع	من (صفر) إلى أقل من (١,٣٣) درجة من (١,٣٣) إلى أقل من (٢,٦٦) درجة من (٢,٦٦) إلى (٤) درجات
الدرجات الكلية لاختبار المفاهيم اللغوية	منخفض متوسط مرتفع	من (صفر) إلى أقل من (٣٢) درجة من (٣٢) إلى أقل من (٦٤) درجة من (٦٤) إلى (٩٦) درجة

(ب) متوسطات الإستجابات ومستوياتها لاختبار المفاهيم اللغوية لدي الأطفال المتأخرين لغويًا.

تم حساب متوسطات إستجابات العينة (من الأطفال المتأخرين لغويًا) للاختبار (الأجزاء، والاختبار ككل)، وفي ضوء المعايير الواردة في الجدول السابق تم تحديد مستويات الاستجابات لكل جزء، وللدرجة الكلية، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٧)

معايير ومستويات الاستجابات على اختبار المفاهيم اللغوية (الأجزاء، والدرجة الكلية) لدى الأطفال المتأخرين لغويًا (ن= ٣٠ طفل وطفلة)

اختبار المفاهيم اللغوية	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي لاستجابات العينة	المستوى
(١) الجزء الأول	(٨) درجات	١,٨٧ درجة	منخفض
(٢) الجزء الثاني	(٨) درجات	١,٥٣ درجة	منخفض
(٣) الجزء الثالث	(٨) درجات	٢,٣٣ درجة	منخفض
(٤) الجزء الرابع	(٨) درجات	١,٢٠ درجة	منخفض
(٥) الجزء الخامس	(٨) درجات	١,٥٣ درجة	منخفض
(٦) الجزء السادس	(٨) درجات	٢,٥٣ درجة	منخفض
(٧) الجزء السابع	(٨) درجات	١,٧٠ درجة	منخفض

اختبار المفاهيم اللغوية	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي لاستجابات العينة	المستوى
(٨) الجزء الثامن	(٨) درجات	١,٦٣ درجة	منخفض
(٩) الجزء التاسع	(٨) درجات	٠,٧٧ درجة	منخفض
(١٠) الجزء العاشر	(٤) درجات	١,٤٣ درجة	متوسط
(١١) الجزء الحادي عشر	(٨) درجات	١,٧٠ درجة	منخفض
(١٢) الجزء الثاني عشر	(٤) درجات	٠,٥٣ درجة	منخفض
(١٣) الجزء الثالث عشر	(٨) درجات	١,٧٣ درجة	منخفض
الدرجة الكلية للاختبار	(٩٦) درجة	٢٠,٥٠ درجة	منخفض

يتضح من النتائج السابقة أن:

١. **مستوي استجابات العينة (من الأطفال المتأخرين لغويًا) في جميع أجزاء اختبار المفاهيم اللغوية (عدا الجزء العاشر)، مستوى منخفض.**
٢. **مستوى استجابات العينة (من الأطفال المتأخرين لغويًا) في الجزء العاشر من اختبار المفاهيم اللغوية، مستوى متوسط.**
٣. **مستوى استجابات العينة (من الأطفال المتأخرين لغويًا) في اختبار المفاهيم اللغوية ككل، مستوي منخفض.**

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال على: ما مستويات درجات اختبار المفاهيم اللغوية (الأجزاء، والدرجة الكلية) لدى الأطفال العاديين؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب:

أ. **معايير ومستويات الإستجابات للمقياس المستخدم (لكل جزء وللدرجات الكلية) بناءً علي مدى درجات كل جزء، والدرجات الكلية.**
ب. **حساب متوسطات الإستجابات للعينة على المقياس (الأجزاء والدرجات الكلية)، وتحديد مستوياتها، في ضوء معايير الإستجابة التي تم حسابها في الخطوة الأولى.**

(أ) معايير ومستويات الإستجابات لاختبار المفاهيم اللغوية (الأجزاء والدرجة الكلية):

تم حساب معايير ومستويات الإستجابات لاختبار المفاهيم اللغوية (الأجزاء والدرجة الكلية)، والنتائج موضحة كما سبق بجدول (٨) الذي تم عرضه بنتائج الإجابة علي السؤال الأول.

(ب) متوسطات الإستجابات ومستوياتها لاختبار المفاهيم اللغوية لدي الأطفال العاديين.

تم حساب المتوسطات الحسابية لإستجابات العينة للاختبار (الأجزاء والاختبار ككل)، وفي ضوء المعايير الواردة في الجدول (٨) ، تم تحديد مستويات الإستجابات لكل جزء، وللدرجة الكلية، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٨)

معايير ومستويات الإستجابات على اختبار المفاهيم اللغوية (الأجزاء والدرجة الكلية) لدى الأطفال العاديين (ن = ٣٠ طفل وطفلة)

اختبار المفاهيم اللغوية	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي لإستجابات العينة	المستوى
(١) الجزء الأول	(٨) درجات	٥,٢٣ درجة	مرتفع
(٢) الجزء الثاني	(٨) درجات	٦,٨٧ درجة	مرتفع
(٣) الجزء الثالث	(٨) درجات	٥,٠٧ درجة	متوسط
(٤) الجزء الرابع	(٨) درجات	٥,١٧ درجة	متوسط
(٥) الجزء الخامس	(٨) درجات	٥,٥٠ درجة	مرتفع
(٦) الجزء السادس	(٨) درجات	٥,٢٧ درجة	متوسط
(٧) الجزء السابع	(٨) درجات	٦,٢٠ درجة	مرتفع
(٨) الجزء الثامن	(٨) درجات	٥,٨٧ درجة	مرتفع
(٩) الجزء التاسع	(٨) درجات	٤,٠٠ درجة	متوسط
(١٠) الجزء العاشر	(٤) درجات	٢,٨٧ درجة	مرتفع
(١١) الجزء الحادي عشر	(٨) درجات	٥,٢٧ درجة	متوسط
(١٢) الجزء الثاني عشر	(٤) درجات	٣,٢٣ درجة	مرتفع
(١٣) الجزء الثالث عشر	(٨) درجات	٤,٠٣ درجة	متوسط
الدرجة الكلية للاختبار	(٩٦) درجة	٦٤,٥٧ درجة	مرتفع

يتضح من النتائج السابقة أن:

(١) مستوى استجابات العينة (من الأطفال العاديين) في الأجزاء (أرقام ١، ٢، ٥، ٧ ، ٨ ، ١٠، ١٢) من اختبار المفاهيم اللغوية، مستوى مرتفع.

(٢) مستوى إستجابات العينة (من الأطفال العاديين) في الأجزاء (أرقام ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٩، ١١ ،١٣)، من اختبار المفاهيم اللغوية، مستوى متوسط.

(٣) مستوى استجابات العينة (من الأطفال العاديين) في اختبار المفاهيم اللغوية ككل، مستوى مرتفع .

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المتأخرين لغويًا، والأطفال العاديين في اختبار المفاهيم اللغوية (الأجزاء، والدرجة الكلية)؟، وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال المتأخرين لغويًا والأطفال العاديين في اختبار المفاهيم اللغوية (الأجزاء، والدرجة الكلية)

اختبار المفاهيم اللغوية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)	مستوى التأثير
(١) الجزء الأول	العاديون	٣٠	٥,٢٣	١,٧٩٤	٨,٥٥٢	٠,٠١	٠,٧١٦	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	١,٨٧	١,١٩٦				
(٢) الجزء الثاني	العاديون	٣٠	٦,٨٧	١,١٣٧	٢٢,٩٦٢	٠,٠١	٠,٩٤٨	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	١,٥٣	٠,٥٧١				
(٣) الجزء الثالث	العاديون	٣٠	٥,٠٧	١,٥٠٧	٧,٨١١	٠,٠١	٠,٦٧٨	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	٢,٣٣	١,١٨٤				
(٤) الجزء الرابع	العاديون	٣٠	٥,١٧	١,٤٨٧	١٢,٨٤٥	٠,٠١	٠,٨٥١	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	١,٢٠	٠,٨٠٥				
(٥) الجزء الخامس	العاديون	٣٠	٥,٥٠	١,٤٨٠	١٢,٨٤٢	٠,٠١	٠,٨٥٠	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	١,٥٣	٠,٨١٩				
(٦) الجزء السادس	العاديون	٣٠	٥,٢٧	٢,٠٣٣	٦,٤٢٧	٠,٠١	٠,٥٨٨	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	٢,٥٣	١,١٣٧				
(٧) الجزء السابع	العاديون	٣٠	٦,٢٠	١,٣٢٤	١٥,٩٦٧	٠,٠١	٠,٨٩٨	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	١,٧٠	٠,٧٩٤				
(٨) الجزء الثامن	العاديون	٣٠	٥,٨٧	١,٧٩٥	١٢,١٠٣	٠,٠١	٠,٨٣٥	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	١,٦٣	٠,٦٦٩				
(٩) الجزء التاسع	العاديون	٣٠	٤,٠٠	٢,٢٥٩	٧,٢٠٢	٠,٠١	٠,٦٤١	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	٠,٧٧	٠,٩٧١				
(١٠) الجزء العاشر	العاديون	٣٠	٢,٨٧	١,٠٤٢	٥,٨١٦	٠,٠١	٠,٥٣٨	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	١,٤٣	٠,٨٥٨				
(١١) الجزء الحادي عشر	العاديون	٣٠	٥,٢٧	١,٩٨٢	٩,٢٢١	٠,٠١	٠,٧٤٦	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	١,٧٠	٠,٧٥٠				
(١٢) الجزء الثاني عشر	العاديون	٣٠	٣,٢٣	٠,٨١٧	١٤,٣٤٢	٠,٠١	٠,٨٧٦	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	٠,٥٣	٠,٦٢٩				
(١٣) الجزء الثالث عشر	العاديون	٣٠	٤,٠٣	١,٦٥٠	٦,٤٤٤	٠,٠١	٠,٥٨٩	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	١,٧٣	١,٠٤٨				
الدرجة الكلية للاختبار	العاديون	٣٠	٦٤,٥٦٧	٩,٩٣٧	٢٢,٦٩٢	٠,٠١	٠,٩٤٧	قوي جداً
	المتأخرون	٣٠	٢٠,٥٠٠	٣,٧٩٤				

يتضح من الجدول أنه:

١. جميع قيم (ت) دالة إحصائيًا (عند مستوي ٠،٠١)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال المتأخرين لغوياً في اختبار المفاهيم اللغوية (جميع الأجزاء، والدرجة الكلية للاختبار) لصالح العاديين.

٢. جميع قيم مربع إيتا لجميع الفروق قيم مرتفعة ، وحجم التأثي (قوي جداً) لجميع الفروق .

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج السؤال الأول أن مستوى استجابات العينة (من الأطفال المتأخرين لغويًا) في اختبار المفاهيم اللغوية ككل، مستوي منخفض. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Chiou, Humphreys & Jung, 2018) ؛ ودراسة (Ponari & Norbury, 2018) ؛ (Lorusso & Biffi, 2018) التي ذكرت أن الأطفال المتأخرين لغويًا يعانون من مشكلات في التمثيل الدلالي للكلمات، بالإضافة إلى صعوبة عمل اقتران للمعنى بالمفاهيم الخاصة به؛ ودراسة (نعمة السيد، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن الأطفال المتأخرين لغويًا لديهم صعوبات في تكوين المفردات والمفاهيم، والقواعد، بالاضافة إلى ضعف الفهم اللغوي، بالإضافة إلى أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في اللغة، يكون لديهم مشكلات في اكتساب المفاهيم اللغوية. **وتفسرها الباحثة بأن الأطفال المتأخرين لغويًا يعانون من مشكلات في مستوى مفاهيم اللغة في المراحل المبكرة من العمر لذلك كان من الضروري الكشف عنها ومحاولة حل هذه المشكلات اللغوية لديهم لما لها من آثار سلبية علي حياة الطفل النفسية، والاجتماعية، والتعليمية.**

وأشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن مستوى استجابات العينة (من الأطفال العاديين) في اختبار المفاهيم اللغوية ككل، مستوى مرتفع، وهذا ما أكدت عليه دراسة (جيهان عمارة، ومنى أبوهشيمة، ٢٠١٣) ودراسة (مرام المومني ،٢٠١٧) والتي وجدت أنه من المناسب لمرحلة الروضة تنمية المفاهيم اللغوية وتهيئة الطفل لتعلم تلك المفاهيم بشكل طبيعي، وتُفسرها الباحثة بأن قدرة الأطفال على التحدث في سن مبكرة تجعل الأطفال يتعلمون الكثير من المفردات التي تساعدهم على تسمية الأشياء والتعبير عن الأفكار والرغبات والمشاعر وتكوين الجمل والتي تكون أكثر تعقيدًا مع تقدم المراحل العمرية.

أما نتائج السؤال الثالث فأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال المتأخرين لغوياً في اختبار المفاهيم اللغوية (جميع الأجزاء، والدرجة الكلية للاختبار) لصالح العاديين. وهذه النتائج تتفق مع دراسة (Novogrodsky & Kreiser, 2015) التي قارنت بين الأطفال العاديين والأطفال المتأخرين لغويًا في القدرات اللغوية، ووجدت الدراسة أن أداء الأطفال المتأخرين لغويًا أقل من أقرانهم الذين هم في نفس العمر.

توصيات البحث

١- تقديم برامج تدريبية تقوم على التدخل المبكر للأطفال المتأخرين لغويًا في مرحلة الطفولة المبكرة.

٢- توجيه نظر المعلمين وأولياء الأمور لأهمية المفاهيم اللغوية لدى الطفل لما لها من أهمية كبيرة في بث الثقة وزيادة الحصيلة اللغوية.

٣- أهمية تنوع الأنشطة والتدريبات التي يتم من خلالها تدريب الطفل على المفاهيم اللغوية.

٤- عمل برامج ارشادية للوالدين والتي تسهم في تنمية المفاهيم اللغوية لدى أطفالهم.

المراجع

إبراهيم عبدالله الزريقات (٢٠٠٥). اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر العربي.

أسامة فاروق مصطفى (٢٠١٤). اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

أماني عبد الرازق السيد (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الاستخدام الاجتماعي للغة في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

إيمان فؤاد كاشف (٢٠١٠). مشكلات الكلام واللجلجة: دليل الوالدين والمعلمين. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

إيهاب عبدالعزيز الببلاوي (٢٠١٧). اضطرابات التواصل (ط ٩). الرياض: دار الزهراء للنشر.

بسمة وحيد السيد (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي سلوكي للتدخل المبكر مع الأطفال وبرنامج إرشادي للأمهات في تنمية بعض المفاهيم اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة كفر الشيخ.

بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٤). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثناء يوسف الضبع (٢٠١٤). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الطفل. القاهرة: دار الفكر العربي.

جيهان السيد عمارة، ومنى سامح أبو هشيمة (٢٠١٣). فاعلية كل من القصص والألعاب الحركية في تنمية بعض المفاهيم اللغوية لدى طفل الروضة. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية جامعة حلوان، ١٩(٣)، ٢٢٣-٢٢٥.

حمدي علي الفرماوي (٢٠٠٦). نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطربات التخاطب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

رضا توفيق عبدالفتاح (٢٠١٧). فاعلية حزمة أنشطة متكاملة في تنمية بعض المفاهيم اللغوية لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقليًا المدمجين بمدارس التعليم العام. مجلة كلية التربية جامعة حلوان، ٢٣ (٣)، ٦١٧- ٦٦٨.

زينب محمود شقير (٢٠١٨). اضطربات اللغة والنطق والكلام (التواصل) (ط ٤). الرياض: دارالزهراء للنشر والتوزيع.

سارة نبيل السيد (٢٠١٦). برنامج كومبيوتري لتنمية بعض المفاهيم اللغوية لإثراء التعبير اللفظي لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويًا ذوي الدرجة البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية جامعة بنها.

سعيد حسني العزة (٢٠٠١). الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.

سعيد عبدالحميد العزالي (٢٠١١). اضطرابات النطق والكلام: التشخيص والعلاج. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سعيد عبدالمعزعلي (٢٠١٧). تصميم برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية سلوكيات الأمن والسلامة والمفاهيم اللغوية المرتبطة بها لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية جامعة حلوان، ١١ (٣٨)، ٧٤-١٢٦.

سهير توفيق عبدالهادي (٢٠١٨). اضطربات النطق والكلام: التشخيص والعلاج. الرياض: دار الزهراء.

سهير كامل أحمد ، وبطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧). تنمية القدرات العقلية لطفل ما قبل المدرسة.الرياض: دار الزهراء للنشر والطباعة.

سهيرمحمد شاش (٢٠٠٧). اضطرابات التواصل: التشخيص والأسباب والعلاج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سهير محمود أمين (٢٠٠٥). اضطربات النطق والكلام: التشخيص والعلاج. القاهرة: عالم الكتب.

ضحى عادل محمود (٢٠١٨). آثر الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس جامعة بغداد، ٩٤(٢)، ٢٩٧-٣٠٣.

طارق عبدالرؤف عامر (٢٠٠٧). الإتجاهات الحديثة لرياض الأطفال. القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

عائشة سعد الزير (٢٠١٧). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم الهندسية لدى طفل الروضة. مجلة عالم التربية جامعة الرياض، ١٨(٥٨)، ٥-٨.

عبدالعزيزأحمد السرطاوي، ووائل موسى أبو جودة (٢٠٠٠). اضطرابات اللغة والكلام. الرياض: اكاديمية التربية الخاصة.

عدنان يوسف العتوم (٢٠١٢). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق (ط٣). عمان: دارالمسيرة للنشر.

عواطف محمد حسانين (٢٠١٢). سيكولوجية التعلم: نظريات، عمليات معرفية، قدرات عقلية. القاهرة: المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي(ط٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.

فهيم محمد مصطفى (٢٠٠٢). تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

كريمان محمد بدير (٢٠١٤). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال الروضة. القاهرة: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

كمال سالم سيسالم (٢٠١٤). موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي. الرياض: دار الزهراء.

ماجدة محمود صالح، وماجدة مصطفى حافظ (٢٠٠٥). المفاهيم اللغوية كمدخل لتحسين تعلم المفاهيم الرياضية لأطفال ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية جامعة الأسكندرية، ٢٢ (٢١)، ١٣٣- ١٦٤.

مرام فايز المومني (٢٠١٧). آثر استخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغوية والتفاعل الإجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال. مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة، ٢٥(٢)، ٤٥٠-٤٥٢.

نبيلة أمين أبوزيد (٢٠١١). اضطرابات النطق والكلام: المفهوم- التشخيص- العلاج. القاهرة: عالم الكتب.

نعمة حلمي السيد (٢٠١٨). فعالية استراتيجية التعلم بالأقران في إكتساب بعض المفاهيم اللغوية لدى الطفل البدوي بمطروح. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح.

هالة إبراهيم الجرواني (٢٠١٩). أمراض اللغة والتخاطب. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

يوسف محمد قطامي (٢٠٠٠). نمو الطفل المعرفي واللغوي. عمان: الأهلية للنشر.

Bloom, P. (2001). ***How children learn the meanings of words***. USA: Behavioral & Brain Sciences.

Chiou, R., Humphreys, G., Jung, J., & Ralph, L. (2018). Controlled semantic cognition relies upon dynamic and flexible interactions between the executive 'semantic control 'and hub-and-spoke 'semantic representation 'systems. ***cortex***, *103*, 100-116.

Dergisi, E. (2018). An analysis of language & speech disorders in preschool Children in turkey. ***Journal of Early Childhood Studies,*** 2 (3), 474- 484.

Fleer, M. (2011). 'Conceptual play': Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. ***Contemporary Issues in Early Childhood***, *12*(3), 224-240.

Fork, D. (2016). Conceptualization in current approaches of language typology.***Theoretical Linguistics***, 1 (48), 70-84.

Galvin, A., Davis, G., Neumann, D., Underwood, L., Peterson, E., et al. (2020). Risk factors associated with language delay in preschool Children. ***International Journal of Research in Learning Disabilities,*** 4 (2), 35-55.

Gonzalez, N., O'Brien, F., & Harris, M. (2021). The effects of prematurity and socioeconomic deprivation on early speech perception: A story of two different delays. ***Developmental Science***, 24(2), e13020.

Hammad, M. (2020). The impact of environmental factors on egyptian Children with delayed language development. ***Unpublish masters dissertation,*** faculty of medicine Mansoura university.

Jewkes, M. (2004). ***The power of the family: A longitudinal investigation of how the home environment influences preschool language development***. University of Michigan.

Kay, J. & Tasman, A. (2006). ***Essentials of psychiatry***. New York, JohnWiley & Sons Inc.

Law, J., Garrett, Z. & Nye, c. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech & language delay disorder.***Journal of Speech, Language & Hearing Research***, 47,924 – 943. doi: 10.1092/0414704-0924.

Lorusso, M., Biffi, E., Molteni, M., & Reni, G. (2018). Exploring the learnability and usability of a near field communication-based application for semantic enrichment in children with language disorders. ***Assistive Technology***, 30(1), 39-50.

Novogrodsky, R., & Kreiser, V. (2015). What can errors tell us about specific language impairment deficits? Semantic and morphological cuing in a sentence completion task. ***Clinical linguistics & phonetics***, 29(11), 812-825.

Oates, J., & Grayson, A. (2004). ***Cognitive & language development in children***. UK: black well publisher.

Odorico, L. & Jacob, V. (2006). Prosodic & lexical aspects of maternal Linguistic input to late talking toddlers. ***International Journal of Language & Communication Disorders,*** 41 (3), 293-311.

Piccolo, L., Arteche, A., Fonseca, P., Oliveira, f. &Salles, J. (2016). Influence of family socioeconomic status on IQ, language, memory and executive functions of Brazilian children. ***Psicologia: Reflexaoe, critica***. 29.

Ponari, M., Norbury, C., Rotaru, A., Lenci, A., & Vigliocco, G. (2018). Learning abstract words and concepts: insights from developmental language disorder. ***Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences***, 373(1752), 20170140.

Roulstone, S., Loader, S. Northstone, K. & Beveridge, M. (2002). The speech & Language of children aged 25 months: Descriptive data from the Avon longitudinal Study of parents & children. ***Early Child Development & Care***, 172(3) 259-268. doi: 10.108/ 03004430212

Toki, E., & Pange, J. (2010). The design of an expert system for the e-assessment and treatment plan of preschoolers' speech and language disorders. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***, 9, 815-819.

Veniaminovna, N. & Bankova, L. (2016). Concept – based content of profession Linguistic education***. International Journal of Environmental & Since Education***. 11 (7), 1479 – 1485.

Wang, M., Edvard, L. &Ystrom, E. (2018). Language delay & externalizing problems in preschool age: A prospective cohort study.***Journal of Abnormal Child psychology***, 46(12), 923-933.

Wiefferink, K., van, C., Wegener, B., & Gerrits, E. (2020). Children with language delay referred to Dutch speech and hearing centres: caseload characteristics. ***International Journal of Language & Communication Disorders***, *55*(4), 573-582