# اضطراب اللغة النمائي وعلاقته بعسر القراءة"الديسلكسيا" لدى أطفال الروضة

اعداد

الباحث/ محمد مجدي أحمد جنيدى*

## مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى الحالة (على العلاقة بين اضطراب اللغة النمائي وعسر القراءة لدى أطفال الروضة، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث ف٠.٠١)ن اضطراب اللغة النمائي وعسر القراءة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وقد تمثلت عينة الدراسة من(٣٠٠) طفل وطفلة من أطفال الروضة بمدينة ميت غمر ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٤– ٦) سنوات، وقد استخدم الباحث أدوات: استمارة دراسة الحالة (إعداد الباحث)، مقياس اضطراب اللغة النمائي (إعداد:أبو حسيبة،٢٠١١)، مقياس العسر القرائي (إعداد: عادل عبدالله،٢٠٠٩)، وقد أسفرت نتائج البحث عن: وجودعلاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١ ) بين اضطراب اللغة النمائي وعسر القراءة لدى أطفال الروضة. أنه يمكن التنبؤ بعسر القراءة من اضطراب اللغة النمائي لدى أطفال الروضة. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين النوع (الذكور – الإناث) على مقياس اضطراب اللغة النمائي لصالح الإناث من أطفال الروضة. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين (الذكور – الإناث) على مقياس عسر القراءة لصالح الإناث من أطفال الروضة.

**الكلمات المفتاحية:**

اضطراب اللغة النمائي، العسر القرائي

* باحث دكتوراه، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة

# Developmental language disorder and its relationship to dyslexia among kindergarten children

## Abstract

The current research aimed to identify the relationship between developmental language disorder and dyslexia in kindergarten children. It also aimed to reveal the differences between males and females in both developmental language disorder and dyslexia. The researcher used the comparative descriptive approach. The study sample consisted of (300) A boy, a girl, from kindergarten children in the city of Mit Ghamr, whose ages range between (4-6) years. The researcher used tools: a case study form (prepared by the researcher), a measure of developmental language disorder (prepared by: Abu Hassiba, 2011), a measure of dyslexia (Prepared by: Adel Abdullah, 2009), and the search results revealed: There is a statistically significant correlation at the level (0.01) between developmental language disorder and dyslexia among kindergarten children. It is possible to predict dyslexia from developmental language disorder in kindergarten children. There are statistically significant differences between gender (males - females) on the developmental language disorder scale in favor of female kindergarten children. There are statistically significant differences between (males - females) on the dyslexia scale in favor of female kindergarten children.

**key words**: Developmental Language Disorder Dyslexia

**أولًا: مقدمة البحث**

وتعد مرحلة الطفولة من أخصب وأخطر مراحل العمر في حياة الإنسان وهي مرحلة جوهرية وتأسيسية تعتمد عليها مراحل النمو الأخرى، ومن خصائص هذه المرحلة أن النمو يكون فيها سريعاً وحساساً من جميع النواحى، فالجهاز العصبى يخضع لأقصى سرعة نمو له في السنوات الخمس الأولى فحوالى (٨٠٪) من النمو العقلى يتم في هذه المرحلة. كما أن هذه المرحلة هى مرحلة نمو اللغة والعاطفة والعلاقات الإجتماعية وتتكون فيها بذور الشخصية، كما يتكون فيها الضمير والوازع الدينى وأى اختلال في هذه المرحلة ولا يكشف ويعالج في الوقت المناسب يقلل من قدرات الطفل العاجلة والآجلة.

ويعد اضطراب اللغة النمائي هو أحد اضطرابات اللغوية، حيث يشير إلى قصور واضح لدى الأطفال في فهم اللغة والتعبير بها، مع ضعف في الحصيلة اللغوية. وهو اضطراب تواصلي نمائي واسع الانتشار يتسم بقصور ملحوظ في المهارات اللغوية على الرغم من تمتع أفراد هذه الفئة بقدرات معرفية، وحسية، وحركية طبيعية (أحمد غنيم،٢٠٢٢).

ويحدث اضطراب اللغة النمائي عند طفل واحد من بين كل (١٤) طفلاً وأظهرت دراسة وبائية أُجريت في المملكة المتحدة حديثًا أن ٧.٥٪ من الأطفال يُصابون باضطراب اللغة النمائي، مع عدم وجود أي اضطرابات طبية، أو بيولوجية مصاحب، وقد تؤثر القراءة على النمو اللغوي عند الأطفال في سن المدرسة ممن يعانون من اضطراب عسر القراءة، فتبدو الآثار البيداغوجية واضحة في التدني الملحوظ للتحصيل الدراسي والذي سوف يؤثر في الناحية النفسية للطفل واضطرابات على مستوى الحياة الاجتماعية ككل(السيد سليمان،٢٠١٥).

ويعد عسر القراءة من الموضوعات المعاصرة الممزوجة بالاهتمام ما بين علم النفس المعرفي والفسيولوجي والتربية الخاصة، ويرجع الاهتمام بالأطفال ذوي العسر القرائي خاصة في المرحلة الابتدائية إلى ما لوحظ من جانب المعلمين من وجود تلاميذ يخلطون بين الحروف المتمائلة في الشكل المختلفة في النطق دون ظهور أي مؤشرات تدل على أي إعاقات عقلية أو حسية أو جسدية.

ولذا فإن جذور مشكلة عسر القراءة مستقرة، وهذا لأن طائفة هائلة من الأطفال يدخلون المدرسة وليس لديهم استعداد للقراءة، وهم الذين يطلب منهم تعلم القراءة دون تمهيد موائم.

ويشكل اضطراب العسر القرائي الدسلكسيا أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الخاصة، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أن (الدسلكسيا) تمثل السبب الرئيسي في الفشل المدرسي، فتؤثر على صورة الذات لدى الطفل وشعوره بالكفاءة الذاتية، وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك الغير توافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الذات، واحترام الآخرين، ومن خلال البحث الحالي يسعى الباحث للكشف عن العلاقة بين اضطراب اللغة النمائي، وعلاقته بعسر القراءة لدى أطفال الروضة.

**ثانيًا: مشكلة البحث**

تعد مرحلة التعليم الأساسي مرحلة تعليم القراءة والكتابة؛ وبالتالى فإن المشكلة لدى الأطفال ذوي اضطراب الغة النمائي تكون أكثر تعقيدا إذا إجتمعت لديهم مشكلة عسر القراءة مع إضطرابات في النمو اللغوي، وكذلك اضطراب الوعي الفونولوجي، والتي تؤثر على عملية القراءة وخاصة ولأن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد بل يترتب عليه مخاطر أخرى لغوية ونفسية وإجتماعية مما يؤثر على التحصيل الأكاديمي فيما بعد.

ومن خلال خبرة الباحث وتعامله مع حالات عديدة من ذوي اضطراب اللغة النمائي سعى الباحث لبيان العلاقة بين اضطراب اللغة النمائي لدى أطفال الروضة وبين عسرالقراءة، حيث إن عدد كبير من الأطفال من ذوي اضطراب اللغة النمائي يعانوا من قصور في مهارات القراءة؛ وقد أشارت عدد من الدراسات إلى ذلك منها دراسة كلًا من:(Willinger,etal,(2017 ؛(سحر أحمد،(٢٠١٧)؛ Earle,&Tufo,(2021) Leonard,&Deevy,(2020).

كما أشار كل من Snowling.,Nash,.Hulme,&Goach,(2013) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي كثيرًا ما يكونوا عرضة للصعوبات الأكاديمية خاصة القراءة في مرحلة المدرسة، وقد أوضحت نتائج الدراسات والبحوث أن حوالي ٤٠-٧٥٪ من ذوي اضطراب اللغة النمائي يمكن أن يعانوا من مشكلات في عملية

القراءة في مرحلة المدرسة؛ ذلك أن القراءة تعتمد على مجموعة من المهارات اللغوية مثل بناء وتركيب الجمل، وفهم معاني الكلمات والجميل، والمهارات الصوتية، والفونولوجية). وبناء على ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١- ما العلاقة بين اضطراب اللغة النمائي، وعسر القراءة لدى أطفال الروضة؟

٢- ما الفروق بين الذكور والإناث من أطفال الروضة في اضطراب اللغة النمائي؟

٣- ما الفروق بين الذكور والإناث من أطفال الروضة في عسر القراءة؟

٤- هل يمكن التنبؤ بعسر القراءة من خلال اضطراب اللغة النمائي أطفال الروضة؟

**ثالثًا: أهداف البحث**

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على العلاقة بين اضطراب اللغة النمائي، وعسر القراءة لدى أطفال الروضة.
- الكشف عن الفرق بين الذكور والإناث من أطفال الروضة في كل من اضطراب اللغة النمائي والعسر القرائي.
- التنبؤ بعسر القراءة من خلال اضطراب اللغة النمائي أطفال الروضة.

**رابعًا: أهمية البحث**

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- هذا البحث مقدمة للأطفال ذوي عسر القراءة الذين لم يستفيدوا من البرامج التعليمية المقدمة لهم في ظل الطرق التقليدية المعتادة، بل هم في حاجة ماسة إلى طرق خاصة في التعليم وبرامج علاجية معدة خصيصًا لهم لتحد من الأثار السلبية الناتجة عن أوجه القصور التي يعانون منها الأمر الذى ينعكس بشكل إيجابي على تحصلهم الأكاديمي وتوافقهم الشخصي والإجتماعي.
- يمثل اضطراب اللغة النمائي محور مهم يجب أن يقوم عليه جانب كبير من أنشطة ومهام التعليم المقدمة للأطفال من ناحية ويمثل الأساس الذي تقوم عليه الباحث في تحسين القراءة من ناحية أخرى.
- ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين اضطراب اللغة النمائي، وعسر القراءة في حدود اطلاع الباحث حيث ركزت معظم الدراسات على الأطفال غير العاديين، أو الأطفال في المراحل المتقدمة، وليس أطفال الروضة.

- يساعد البحث الحالي أصحاب القرار في المؤسسات التعليمية بالعوامل المرتبطة بالعسر القرائي، واضطراب اللغة النمائي لدى أطفال الروضة.

**خامسًا: مفاهيم البحث الإجرائية**

**(١)اضطراب اللغة النمائي**

يعرف اضطرابات اللغة النمائي بأنه اضطراب في كلًا من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، ويتمثل اضطراب اللغة الاستقبالية بصعوبة فهم الكلمات والجمل، كما يتمثل اضطراب اللغة التعبيرية بمحدودية الحصيلة اللغوية، وأخطاء في استخدام الأزمنة، وصعوبة ي استدعاء الكلمات والتعبير عن الأفكار (عبد العزيز الشخص، وزينب رضا،٢٠١٨، ١٥٤).

**(٢)عسر القراءة:**

يعرف عادل عبد الله (٢٠٠٩، ٥) الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بأهم أولئك الأطفال يجدون صعوبة في تعلم القراءة بسبب وجود مشكلة أو أكثر تتعلق بتجهيز المعلومات مثل وجود صعوبة في الإدراك البصري أو الإدراك السمعي كما يواجهون مشكلة تتمثل في عمليات الأبدال سواء تلك التي تتعلق بالأرقام أو الحروف.

**(١) المحددات الزمانية:**

استغرقت المدة الزمنية لتطبيق الأدوات التي تتناولها البحث الحالي شهرين في الفترة من١/١٠/٢٠٢٢م-إلى ١/١٢/٢٠٢٢م

**آدبيات البحث**

**أولًا: اضطراب اللغة النمائي**

ظهر اضطراب اللغة النمائي في الثمانيات من القرن العشرين حيث لاحظ المتخصصون مجموعة من الأطفال يعانون من صعوبات في اكتساب اللغة مع تمتعهم بمستويات ذكاء طبيعية، لكنهم يعانون قصورًا في المهارات اللغوية، كما لا يعانون قصورًا، أو خلل في أعضاء الكلام، واستمر ذلك حتى منتصف التسعينات، مع أن نسبة غير قليلة من هؤلاء الأطفال يعانوا من اضطراب لغوي نمائي، فيما يتعلق بتركيب وبناء الجمل، وتؤثر هذه الاضطرابات على فهم وانتاج اللغة، وقد استخدم مصطلح الأطفال ذوو اضطراب اللغة النمائي Children with Specific

Language Impairment ولا يزال المصطلح يستخدم في الدراسات والبحوث حتى الآن(Washington,2007).

حيث يشار إلى اضطراب اللغة النمائي في الأدبيات والممارسات الإكلينيكية بعدد من المصطلحات مثل: تأخر اللغة والكلامspeech/language.delay، واضطرابات اللغةlanguage.disorders، والإعاقة اللغوية والكلاميةspeech/language.impairment، والإعاقة النمائية للغةspecific.language.impairment(SLI)(عبدالعزيز سليم،٢٠٠٩، ٢).

**تعريف اضطراب اللغة النمائي:**

يعرف اضطراب اللغة النمائي بأنه قصور في فهم، وانتاج اللغة، أو في كليهما، من غير وجود تأخر نمائي عام، أو وجود إعاقة سمعية، أو اضطراب طيف التوحد. كما يعاني ذوي اضطراب اللغة النمائي من ضعف في جوانب مختلفة من اللغة المنطوقة منها: الجانب الفونولوجي، والجانب المورفولوجي والذي يعني وجود أخطاء في تصريف الأفعال، واستخدام الأزمنة، وفي بناء الجمل وتركيبها والجانب الدلالي للغة، وهو يعني فهم معاني الكلمات والجمل، ويتم تشخيص اضطراب اللغة النمائي من عمر (٥-٦) سنوات(Vandewalle,2012).

ويمكن تعريف اضطراب اللغة النمائي بأنه: قصور في نمو اللغة وتطور مهارات اللغة(المنطوقة) لدى الأطفال رغم تمتعهم بمستوى من الذكاء متوسط، ويتمتعون بقدرات سمعية، وبصرية مناسبة، وعدم وجود قصور في النواحي العصبية، أو البدنية، أو الانفعالية، كما تتوافر لديهم الفرص المناسبة لاكتساب مهارات اللغة المنطوقة، كما أن قصور المهارات اللغويه لديهم يستمر لفترة طويلة من الوقت، كما أن اضطراب اللغة النمائي لا يقتصر فقط على اللغة بل يمتد ليشمل النواحي المعرفية الغير لغوية ومنها: مشكلات التفاعل الاجتماعي، والمشكلات السلوكية، أو قصور مهارات القراءة والكتابة والذي يرجع في الأصل إلى قصور وضعف في اللغة لديهم(Taal,Rietman,Meulen,Schtpper,&Dejonckere, 2013).

عرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (٢٠١٣) في الدليل التشخيص للإضطرابات النفسية وإحصائها الخامس(DSM-IV) أن الأطفال من ذوي اضطراب اللغة النمائي هم الذين يعانون من مشكلات في التواصل، والتفاعل مع الاخرين إلا

أنهم لا يعانون من قصور وظيفي في مهارات التواصل اللفظي، ولا يظهرون سلوكيات تؤثر سلبًا على عملية التواصل ومنها: التكرار والنمطية في السلوكيات، أو الاهتمامات والأنشطة(American.P.A,2013).

ويعرف السيد سليمان (٢٠١٥) ذوي اضطراب اللغة النمائي على أنهم "الأطفال الذين يتسمون بأنهم ذو ذكاء عادي أي يقع في نسب الذكاء المتوسط، وحتى فوق المتوسط، ولا يعانون من عيوب أو مشكلات بيئية بكل المعاني التي تتضمنها ، كما لا يعانون من اعاقات بصرية، أو سمعية أو حركية، أو الحرمان من فرص للتعلم والحرمان الثقافي، إلا أنهم لا يتسمون بالعادية في نمو اللغة والكلام.

**اسباب اضطراب اللغة النمائي:**

**•العوامل الوراثية:**

للعوامل الوراثية دور مهم في حدوث اضطراب اللغة النمائي؛ بحيث يعتقد بأن التاريخ الأسري للأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي يظهر وجود حالات تعاني من الاضطرابات الغوية وصعوبات في التعلم، وتزداد نسبة الانتشار لدى الذكور بمعدل كبير عن الأناث في اضطراب اللغة النمائي، وقد أظهرت بعض الدراسات أن هذا الاضطراب ينتج عن خلل في جين بالكرموزم السابع، وهو المسؤل عن تنظيم عمل مناطق الدماغ ويعتقد أنها لها دور مهم في الآليات المعرفية والتي تدخل في تعلم اللغة والكلام، وتشمل القشرة المخية، ومنطقة المهاد، والعقد العصبية. ومع ذلك فإن العوامل الجينية الوراثية ليس هي العوامل الوحيدة التي يمكن أن تقف خلف اسباب اضطراب اللغة النمائي (Moyle,,Karasinski,Ellis Weismer,S&Gorman.2011).

**•العوامل المعرفية:**

من العوامل التي يمكن أن يرجع اضطراب اللغة النمائي إليها بعض مشكلات المعالجة المعرفية وما يرتبط بها من آليات وقدرات وذلك على النحو التالي:

**- الإدراك والتمييز:**

القدرة على فهم الكلام لها دور مهم في تعلم واكتساب اللغة، وتتضمن مهارات إدراك وفهم الكلام: القدرة على التمييز بين الأصوات، وسرعة ودقة عمليات المعالجة؛ حيث كلما اصبحت قدرة الطفل على الإدراك والتمييز بين أصوات الكلام كانت قدراتهم اللغوية أفضل، ويعاني الأطفال من ذوي اضطراب اللغة النمائي من قصور في قراتهم

علـى علـى تمييـز أصـوات الكـلام فـي لغـتهم الأم ومـن ثـم يعـانون قصـورًا فـي مهـاراتهم اللغوية (Reed,2009,156).

- **سرعة المعالجة:**

تتميـز المثيـرات السـمعية بسـرعة التلاشـي، ومـن ثـم يصـبح طبيعـي اعتبـار المعالجـة الفعالـة للمثيـرات السـمعية التـي تعـرض علـى نحـو سـريع أنهـا هـي أحـد العمليـات المعرفيـة المهمـة فـي نمـو وتطـور اللغـة، حيـث يعتبـر الضـعف والقصـور فـي سـرعة عمليـة الممعالجـة للمثيـرات السـمعية لـدى الأطفـال مـن ذوي اضـطراب اللغـة النمـائي هـي السـبب الفعـال فـي مـا يعانيـة أطفـال مـن قصـور فـي المهـارات اللغويـة (Leonard,2014.p272).

- **الذاكرة اللفظية قصيرة الأمد:**

الـذاكرة اللفظيـة هـي مكـون المعالجـة اللغويـة للـذاكرة العاملـة وتعـد المسـؤولة عـن الاحتفـاظ بـالمحتوى اللفظـي لفتـرة قصـيرة مـن الوقـت فـي الـذاكرة، ومـن ثـم يـتم قيـاس قـدرة الـذاكرة اللفظيـة مـن خـلال مهمـة تكـرار مجموعـات مـن الكلمـات والتـي لا يكـون لهـا معنـى فـي اللغـة، والتـي تتـراوح فـي طولهـا مـن مقطـع إلـى أبعـة أو خمسـة مقـاطع صـوتية أو أكثـر. حيـث لـه دور مهمًـا فـى تطـور اللغـة؛ وأن القصـور فـي القـدرة علـى معالجـة المعلومـات الصـوتية وتخزينهـا يـؤدي إلـى قصـور فـي القـدرة علـى اكتسـاب مفـردات اللغـة، ويعـاني الأطفـال ذوو اضـطراب اللغـة النمـائي مـن قصـور ملحـوظ فـي أداء الـذاكرة اللفظيـة قصيرة الأمد (Jakson,Leitao,&Claessen,,2016).

**خصائص اضطراب اللغة النمائي:**

**الخصائص الأكاديمية:**

نظـرًا لأن الأطفـال ذوي اضـطراب اللغـة النمـائي يعـانون مـن قصـورًا فـي معالجـة قواعـد اللغـة مـع ضـعف فـي الحصـيلة اللغويـة؛ فهـم عرضـة للاخفـاق فـي النـواحي الأكاديميـة عنـد دخـولهم المدرسـة نظـرًا لأنهـم لا يمتلكـون المهـارات اللغويـة الأساسـية اللازمـة للقـراءة والكتابـة وكـذلك الإلمـام بالمفـاهيم والمصـطلحات الرياضـية والعلميـة (Owens,2012,98).

وقـد أشـار (Chia,2014)، أن الأطفـال ذوي اضـطراب اللغـة النمـائي يعـانون قصـورًا ي القـدرة علـى تخـزين الكلمـات بالإضـافة إلـى الـربط بـين الكلمـات ومـدلولها

وخصائصها الصوتية في الذاكرة، مما قد يؤدي إلى صعوبة في استدعاء الصورة الذهنية والتركيب الصوتي لهدة الكلمات من الذاكرة؛ ومن ثم تبدو الكلمات أمامهم وكأنها بشكل فردي دون محاولة تفسير الجملة ككل، وقد يمنعهم ذلك من استخدام الكلمات الأخرى في الجملة التي قد يعرفونها في فهم وتفسير باقي الكلمات الأكثر تعقيدًا والتي لا يعرفونها، لكن بمساعدة برامج التدخل والتي تستهدف تنمية المهارات اللغوية يمكن أن تتحسن مهارات القراءة لديهم بصورة تقارب أقرانهم العاديين بشكل كبير.

**الخصائص العقلية والمعرفية:**

يتمتع الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي بمستوى مقبول من الذكاء، إلا أنهم يعانون من قصورًا في القدرة على تخزين المعلومات اللفظية في الذاكرة قصيرة الأمد، وقصور في معالجتها في الذاكرة العاملة مما يؤدي إلى قصور في تعلم تلك المعلومات اللفظية واسترجاعها من الذاكرة طويلة الأمد، بالإضافة إلى أن الأطفال ذوو اضطراب اللغة النمائي يعانوا من قصور ملحوظ في سرعة ودقة عمليات المعالجة السمعية، والبصرية معًا مما يؤثر سلبًا على سرعة اكتسابهم وتعلمهم للكلمات الجديدة لأن المعالجات البصرية للمعلومات اللفظية تعد احدى المكونات الهامة في عمليات اكتساب اللغة؛ حيث أن ربط الكلمات الجديدة بمدلولها يعتبر أمرًا سهلًا عندما يكون المتعلم قادرًا على الاحتفاظ بالصورة البصرية للشئ المشار إليه، واستدعائها عند الحاجة؛ ومن ثم سهولة تسمية الأشياء فتذكر الكلمات وتعلمها بشكل صحيح (Santiago.,2008)، (Kaganovich.etal,2014)، (Reichebach.etal,2016).

وتؤثر الخصائص العقلية والمعرفية على المهارات اللغوية. وذلك حيث تشر القدرة المعرفية إلى الطاقة المطلوبة لإجراء المهام العقلية، وهو مصطلح يتضمن مجموعة من العمليات المعرفية مثل: سرعة المعالجة، والانتباه، واستخدام المعالجة من الذاكرة العاملة والذاكرة البصرية المكانية المكانية، وتخزين ومراجعة المعلومات. والقصور في هذة الجوانب يعيق التطو والنمو الطبيعي للغة؛ حيث أن اللغة تتضمن مجموعة من القواعد التي تعتمد على بعضها البعض؛ ومن ثم تكون لدى التلميذ القدرة على أن يبني ويضيف لما عنده من معلومات، كما يكون لديه القدرة على الربط بين

هذه المعلومات بشكل دائم؛ وهذا يعني أن اللغة مرتبطة ومتفاعلة مع المهارات المعرفية والعقلية (Leonard,2014:Armonia et al,2015).

**الخصائص اللغوية:**

حيث يظهر الأطفال من ذوي اضطراب اللغة النمائي قصورًا في مختلف جوانب اللغة من حيث الجانب الفونولوجي فأنهم يظهرون قصورًا في نطق أصوات الكلام في بشكل صحيح، كما يعانوا صعوبة في التمييز بين الأصوات المتشابهة، وفي تجزأة الكلمات إلى الأصوات المكونة لها، ومن حيث القواعد اللغوية فأنهم يعانوا صعوبة في فهم زمن حدوث الفعل، وفي التعبير بالجمع، إلى جانب أخطاء في استخدام الضمائر وحروف الجر، كما أنهم يجدون صعوبة في فهم وتكوين الجمل المركبة. ومن حيث الجانب السيمانتي فانهم يجدون صعوبة في الربط بين الكلمات ومدلولها مما يؤثر سلبًا على تعلمهم للكلمات الجديدة، وقصور في فهم المعنى الضمني للكلام للمنطوق، بالإضافة إلى صعوبة في استخدام اللغة التعبيرية للتعبير عن أنفسهم وآرائهم، ومن حيث الجانب البرجماتي فأنهم يعانوا من صعوبة في استخدام اللغة بشكل ملائم في التواصل مع الآخرين، ويعانون بطًا في تذكر الكلمات واستدعائها (Dittrich&Tutt,2008,16:Ingram,2007,88:).

كما أنهم يعانون من التأخر فى نمو المفردات الأولية والأساسية مع أخطاء في معنى ودلالة الكلمة وضعف في الاستخدام المناسب للكلمات بما يتناسب مع السياق والموقف، ويبذللون معاناة شديدة في التواصل، ويحذفون عناصر أساسية تخص قواعد اللغة والمعنى (السيد عبد الحميد سليمان،٢٠١٥،٢١٣).

**ثانيًا: اضطراب العسر القرائي:**

ويعد موضوع عسر القراءة "الديسلكسيا" Dyslexia من الموضوعات المعاصرة الممزوجة بالاهتمام ما بين علم النفس المعرفي والفسيولوجي والتربية الخاصة، ويرجع الاهتمام بالأطفال ذوي العسر القرائي خاصة في المرحلة الابتدائية إلى ما لاحظه المعلمون من وجود أطفال يخلطون بين الحروف المتماثلة في الشكل المختلفة في النطق، مما يدل على معاناة هؤلاء الأطفال من انخفاض مستوى التمييز السمعي والبصري دون ظهور أي مؤشرات أو دلائل تدل على أي إعاقات سواء عقلية أو حسية أو جسدية فهم في الغالب لديهم ذكاء متوسط أو يزيد عن ذلك، فكان لزامًا البحث في

التراث السيكولوجي عن أنسبرالمداخل العلاجية لهؤلاء الأطفال ومنها التدخل العلاجي التكامليرالذيرربماريعزز من مستوى التمييز السمعي والبصري لديهم(منى توكل،٢٠١٩،٦).

وبالعودة إلى النسخة الخامسة من الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية الصادرة عن الجمعية الأمريكية للطب العقلي(DSM-5) نجد أنها تتناول الديسلكسيا كنمط من أنماط صعوبات القراءة التي تتميز بوجود قصور في مهارات فك الترميز وصعوبة التعرف على الكلمة وصعوبة التهجئة، والدقة في القراءة والسرعة والفهم، ويرتبط ذلك بالعمر البيولوجي ومستوى الذكاء والخلل في القراءة المسمى باضطراب القراءة (Psychiatric-American-Association,2013).

**تعريف العسر القرائي:**

ويعرف العسر القرائي ب "الدسلكسيا" وهي كلمة يونانية الأصل تتركب من جزئيين هما (Dys) وتعني ردئ أو سيء أو صعوبة بالنسبة للتعليم، و(Lexia) تعني الكلمات أو اللغة اللفظية، ومن ثم استعمل ذلك المصطلح العلماء لوصف الصعوبة، وربما عبر أحد الأطفال عن ذلك المعني بقوله" إنني أستطيع أن أفكر بصورة جيدة ولكن الخطأ عندي يمكن في الكلمات حيث أنني أنساها ولا أستطيع التعامل معها" وغالباً ما يشار إلي الدسلكسيا على إنها الإعاقة المختفية "Hidden Handicap" والأشياء الظاهرة غالباً ما تكون صعوبات في القراءة والهجاء والكتابة، والأخطاء الشائعة بالنسبة للقراءة الجهرية عادة تكون في الإقلاب، والإبدال، والحذف، والإضافة، والتكرار (نصرة جلجل، ٢٠٠٩، ٦٣).

تعرف الرابطة الدولية للديسلكسيا-(International-Dyslexia Association,2002) بأنها اضطراب لغوي ذو مرجعية بنائية يتمثل في صعوبات فك رموز الكلمة والذي يعكس نقص التجهيز الفونولوجي (العملية الفونولوجية) ويكون أداء التلميذ فيه أدنى من عمره الزمني والعقلي، وهذا لا يرجع إلى إعاقة حسية، كما أنها تشمل مشكلات القراءة، والكتابة، والتهجّي، والاستماع.

وقد عرف Learner(2010) اضطراب العسر القرائي بأنه يسمى دسلكسيا وهي حالة غير معتادة من الاضطراب الشديد في القراءة حيرت الجهات العلمية والصحية لعدة سنوات، وي تعتبر نوع من صعوبات التعلم الشديدة وتؤثر على بعض الأطفال

والبالغين والكبار، والذين يعانون من العسر القرائي أذكياء وقد تكون لديهم مهارات قوية في الرياضيات.

كما يعرف العسر القرائي بأنه يتمثل في ضعف أو صعوبة في تعلم التهجئة، وقصور في التعامل مع ما هو مكتوب، وقد تكون اسبابها عضوية تتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ، وهو نمط يصيب القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة، أو الاستيعاب، أو تحليل الكلمة، وتركيبها (مصطفى القمش، وفؤاد الجواله، ٢٠١٢).

وقدمت الجمعية العالمية للدسلكسيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام(٢٠٠٣) تعريفاً إجرائياًمحوراً بطريقة علمية: "الدسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات فيدقة أو سرعة التعرف على المفردات، والتهجئة السيئة، وهذه الصعوبات تنشأ في العادة منمشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الصوتي) للغة، ودائماً غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنتبالقدرات المعرفية الأخرى، مع توافر وسائل التدريس الفعالة والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قدتتضمن مشكلات القراءة،والفهم، وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفرداتوالخبرة عند الأفراد"(مصعب علوان، وأنور راشد، ٢٠١٣، ٥٧).

وتعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي American.Psychiatric.Association(A.P.A) في الدليل التشخيص للإضطرابات النفسية وإحصائها الخامس(DSM-5) بأنه مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى نمط من الصعوبات التعليمية يتسم بالمشاكل في الدقة أو التعرف الجيد على الكلمات، وضعف فهم الكلمات وضعف في قدرات الهجاء. فإذا كان العسر القرائي يستخدم في تحديد هذا النمط المعين من الصعوبات، فمن المهم أيضًا تحديد أي صعوبات إضافية أخرى موجودة، مثل الصعوبات الخاصة بفهم القراءة، أو المنطق الرياضي (American.P.A,2013,65-66).

كما يعرف العسر القرائي أيضَا بأنه: قدرة ضعيفة لقراءة أو فهم ما يقرأه الفرد، بسبب قصور تكويني، أو جرح مكتسب بالمخ، وهي مستقلة عن القصور الخاص بالحديث، وهي تتراوح من قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة (نصرة جلجل،٢٠١٥).

كما أن الجمعية الأمريكية لعسر القراءة تشير أن عسر القراءة هو"صعوبة تعلم محددة ذات أساس عصبي ومن ثم تتمثل هذه الصعوبة في: التمييز الدقيق والسريع للكلمة، بالإضافة إلى ضعف في التهجئة والقدرات التحليلية"(موسى عمايرة،٢٠١٥، ١٠٣).

**النظريات المفسرة لعسر القراءة:**

**النظرية الادراكية-البصرية/الحركية:**

ويتضح من تسميتها مدى اهتمام هؤلاء المنظرين بالقصور في الادراك البصري وتأخر النمو الحركي باعتبارهما سببين يحتمل أن تنتج عنهما مشكلات في الأداء التعليمي للفرد ويرى هؤلاء أن تلك المشكلات الادراكية البصرية المصحوبة بضعف في مهارات التحكم الحركي الدقيق تؤدي إلى قصور في التعلم لست له علاقة بالذكاء، ويركزون بصفة أساسية على الاعاقات الحركية القائمة على وجود سبب في الدماغ نظرًا لأنهم يرون أن أنواع القصور في المخ والجهاز العصبي المركزي هي السبب الرئيسي لحدوث تلك المشكلات في التعلم، ومن أهم روادها(Kirk.goldstei)،(Alfred.strou)،(Heinz.werner)،(وليام بيندر،٢٠١١، ٥١).

**النظرية اللغوية:**

قد أهتم أصحاب هذه النظرية بالنمو اللغوي عند الأطفال، واهتموا بدراسة التحصيل الدراسي في ضوء استخدام اللغة، وذلك لأن عملهم في الأساس كان مع الأطفال الصم والمتأخرين لغويًا، ويفترضون أن يمتد تأثير هذه المشكلات مما يسبب التأخر الدراسي في عدد من المواد الدراسية خاصة العسر القرائي كما يقترح أصحاب هذه النظرية وجود أساس عصبي لعسر القراءة القائم على اللغة(وليام بيندر،٢٠١١، ٥٤-٥٥).

**نظرية العامل الواحد:**

فيرى(Vellution) في نظرية العامل الواحد أن عسر القراءة يعزى إلى أسباب ما قبل الولادة، حيث ينجم عنها صعوبة في تخزين الإنطباعات، وصور اللمات ومن هذا جاء(Morgen)بمصطلح عمى الكلمة متفقًا بذلك مع مصطلح(Kussmoul)كما ذهب

إلى أبعد من ذلك، حين قال بأن عسر القراءة تكمن في خلل تطور أحد تلافيف الدماغ(محمود فندي العبدالله،٢٠٠٧، ٢١).

كما أكد على هذا (James Hinchel Wood)كما اقترح تسمسة جديدة لظاهرة عدم القدرة على القراءة أطلق عليها الرموز الملتوية أو الموهة، سببها تأخر في نضج أحد جانبي الدماغ مما يعيق عملية إحكام سيطرة أحد جانبي الدماغ على الجانب الآخر حيث يترتب على ذلك إرباك في القراءة والكتابة(في ليلي مدور، وصونيا عيواج،٢٠٢٠، ٣٠٢).

**النظرية السلوكية**

يعتبر هذا النموذج أن عسر القراءة راجع إلى أساليب لتحصيل الدراسي الخاطئة، والتي ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة، وذلك بسبب الافتقار إلى الوسائل والأنشطة التربوية المناسبة، وكثرة عدد المتعلمين، وكذا افتقارهم إلى الدافعية للتعلم والبحث، علاوة على ذلك الظروف البيئية غير الملائمة في الوسط الأسري وكذلك المرسي والمجتمع ككل، لا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشة الاجتماعية، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ (سليمان عبد الواحد ،٢٠١٠، ٦٧).

**نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي)**

يذهب أصحاب هذ النظرية إلى تفسير صعوبات تعلم القراءة على أنها تعكس بطئًا في نضج العمليات البصرية، الحركية، واللغوية وحتى عمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظرًا لأن كل فرد يعاني من قصور في القراءة لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلا منهم يختلف عن الآخر في معدل وأسلوب اجتيازه لمرحل النمو. زنظرًا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإنهم سوف يفشلون في المدرسة (سليمان عبد الواحد ،٢٠١٠،٦٧).

**نظرية العوامل المتعددة:**

تشير هذه النظرية إلى العوامل المتعددة حيث تشير إلى تعدد الأنماط المسببه لمشكلات القراءة، ويميز المنظرون في هذه المجموعة ممن يشيرون إلى أن عسر القراءة قد يكون مرتبط ومتزامن مع مجموعة من العوامل البيئية المتفاعلة مع الفروق الفردية في القدرات القرائية والذكاء، ومن بين هؤلاء المنظرين (Monroe&Vellution,1932) (محمود فندي العبد الله،٢٠٠٧، ٢١).

ويفترض (Birch,1960) بأن ظهور عسر القراءة يتزامن مع ظهور ثلاثة أنواع منفصلة من الاضطرابات في العملية الأساسية للقراءة، وكل واحد منها يؤثر نوعًا ما في نواح مختلفة في عملية القراءة ومن بين هذه الإفتراضات، الإفتراض بأن القراء الضعاف قد يكونون ضعافًا في قابلية تكوين النظائر والقدرات الحسية الداخلية (في ليلي مدور، وصونيا عيواج،٢٠٢٠، ٣٠٤).

وقد اسفاد الباحث من عرض النظريات التي تناولت تفسر العسر القرائي ومن ثم الوقوف على اسباب تلك الصعوبات ومن ثم استخدام الاستراتيجيات المناسبة لهذه الفئة وتفسير نتائج البحث الالي في ضوء تلك النظريات.

**ثالثًا: العلاقة بين اضطراب اللغة النمائي، والعسر القرائي لدى أطفال الروضة:**

أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي كثيرًا ما يكونوا عرضة للصعوبات الأكاديمية خاصة في مرحلة المدرسة، فيما يتعلق بالقراءة، حيث قد أوضحت نتائج الدراسات والبحوث أن حوالي ٤٠-٧٥٪ من ذوي اضطراب اللغة النمائي يمكن أن يعانوا من مشكلات في عملية القراءة في مرحلة المدرسة؛ حيث أن القراءة تعتمد على مجموعة من المهارات اللغوية والتي تشمل: مهارات بناء وتركيب الجمل، وفهم معاني الكلمات والجميل، بالإضافة إلى المهارات الصوتية، والفونولوجية (Snowling,Nash.Hulme,&Goach,2013).

وبالرغم من أن كلًا من اضطراب اللغة النمائي، واضطراب العسر القرائي بينهما ترابط في قصور مهارات القراءة غير أنهم يختلفان فيما بينهم في درجة القصور الوظيفي اللغوي؛ حيث أن الأفراد من ذوي اضطراب العسر القرائي يعانوان قصورًا وظيفي في الإدراك والوعي الفونولجي/ ومشكلات في الربط التلقائي بين صوت الحرف وشكله، أي أن القصور في الوعي الفونولجي عاملًا أساسيًا في الحد من مهارات

الطلاقة لدى الأطفال من ذوي اضطراب العسر القرائي. حيث أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب العسر القرائي لديهم صعوبة في قراءة الكلمات، ولكنهم لا يعانون صعوبة في فهم معاني تلك الكلمات؛ ذلك لأن الصعوبات التي يواجهها أفراد هذه الفئة فيما يتعلق بمهارات القراءة ترجع إلى مشكلات في المكون الفونولجي الصوتي للقراءة يتمثل في عدم قدرة الفرد على فك رموز الكلمات الموجودة أمامه. واضطراب عسر القراءة يمكن أن يحدث نتيجة لوجود خلل وظيفي بسيط في الدماغ. كما أن الأطفال من ذوي اضطراب العسر القرائي يعانون من صعوبات في النطق وفي استعمال اللغة في حالة القراءة فقط، غير أنها تنعدم أثناء التواصل مع الآخرين (حمدي الفرماوي،٢٠١١)، (Alloway,Tewolde,Skipper,&Hijar,2017).

قد أكدت الدراسات ارتباط العسر القرائي بالأطفال خاصة في المراحل التعليمية الأولى، وهذا ما أشارت إليه دراسة (كريمة بحرة، ٢٠١٦) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة عكسية بين عسر القراءة والقدرات العقلية لدى أطفال الصف الثاني الابتدائي، فيما يتعلق بوجود اضطراب الدسلكسيا لدى أطفال الروضة، وأن التدخل العلاجي بالإرشاد أو التدريب يمكنه الخفض من اضطراب الدسلكسيا لدى أطفال الروضة.

وقد ذكر (Taal.etal,2013) أن اضطراب اللغة النمائي قصور في نمو اللغة وتطور مهارات اللغوية لدى الأطفال رغم تمتعهم بمستوى من الذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وأن اضطراب اللغة النمائي لا يقتصر فقط على اللغة، بل يمتد ليشمل النواحي المعرفية الغير لغوية ومنها: قصور مهارات القراءة والكتابة. وهذا ما أشار إليه (Reed,2009,147-148) من حيث أن ذوي اضطراب اللغة النمائي يواجهون صعوبات من حيث فهم واكتساب الخصائص الصوتية والدلالية لتعلم الكلمات؛ وبالتالي أنهم عرضة لصعوبات القراءة، وتظهر في صورة قصور في مهارات التهجئة، وفهم معاني الكلمات، أو الفهم القرائي.

وقد أشارت دراسة(Williams,.Larkin,&Blaggan,(2013: والتي هدفت إلى تقييم مهارات اللغة المكتوبة(CWSLI) ومقارنتها باللغة النمائية، كما تهدف إلى تقييم الاسهامات النسبية لمهارات القراءة والتهجئة في مهارات اللغة المكتوبة لدى الأطفال من ذوي اضطراب اللغة النمائي، وقد شارك في البحث(٤٥)طفلًا وقد أسفرت نتائج

البحث عن مهارات الكتابة مرتبطة ارتباطا وثيقًا بمهارات القراءة وأن التحديات التي واجهها(CwSLI) في إنتاج النصوص المكتوبة كانت جيدة الجودة وأن هذه التحديات كانت مرتبطة بالمهارات اللغوية التي أظهرها هؤلاء الأطفال.

كما أكدت دراسة (مسعودة منتصر، ٢٠١٤) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الوعي الفونولوجي واضطراب العسر القرائي لدى أطفال الروضة. كما كانت دراسة

**منهج البحث:**

يفي البحث الحالي بمتطلبات المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، حيث يقوم البحث الحالي بهدف دراسة اضطراب اللغة النمائي، وعلاقته بعسر القراءة لدى أطفال الروضة.

**ثانيًا: مجتمع وعينة البحث:**

**مجتمع البحث:**

يتكون مجتمع البحث الحالي من أطفال الروضة من ذوي اضطراب اللغة النمائي بمحافظة الدقهلية.

**عينة البحث:**

تتكون عينة البحث من أطفال الروضة، وقد قام الباحث بالحصول على الموافقة من الجهات الإدارية والخاصة بتطبيق الجانب التطبيقي من البحث الحالي بروضة مدرسة جمال عبد الناصر بمركز ميت غمر، وقد تمثلت عينة البحث فى صورتها النهائية من (٣٠٠) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة بمدينة ميت غمر.

**خصائص العينة:**

١- أن يكون العمر ما بين (٤-٦) سنوات.

٢- أن يكون مستوى الذكاء ما بين (٩٠-١١٠) درجة.

٣- أن تكون القراءة لديه منخفضة من خلال تطبيق مقياس العسر القرائي (إعداد عادل عبد الله،٢٠٠٩).

٤- أن يكون من ذوي اضطراب اللغة النمائية من خلال تطبيق مقياس اللغة (إعداد أبو حسيبة وآخرون،٢٠١١).

**ثالثًا: أدوات البحث:**

-مقياس اضطراب اللغة النمائي (إعداد: أبو حسيبة وآخرون،٢٠١١).

-مقياس العسر القرائي (إعداد: عادل عبد الله،٢٠٠٩).

**١-مقياس اللغة المعرب (إعداد/ أحمد أبو حسيبة وآخرون،٢٠١١).**

قام الباحث بتطبيق المقياس لتشخيص اللغة لدى أطفال الروضة من ذوي اضطراب اللغة الاستقبالية والتعبيرية النمائية بهدف قياس معدل النمو اللغوي لأفراد العينة.

**الهدف من المقياس:**

يستخدم هذا المقياس أساسًا لتمييز وتشخيص الأطفال ذوي التأخر اللغوي.

**يتكون المقياس** من بعدين (اختبار اللغة الاستقبالية-اختبار اللغة التعبيرية)، وكل بعد يشتمل على مجموعة من البنود (٦٢بند في الجزء الاستقبالي، و٧١بند في الجزء التعبيري).

**العمر الزمني الذي يشتملة الاختبار:** القياس المعرب تم تقنينه على الأطفال من سن شهرين إلى سبع سنوات وخمس أشهر.

**زمن الاختبار:**

- يختلف زمن الاختبار باختلاف المرحلة العمرية للطفل ومدى تعاونه مع الممتحن.
- عند اختبار طفل في سن شهرين حتى سنة يكون هناك وقت للعب مع الطفل لملاحظة بعض السلوكيات الخاصة بالطفل أثناء اللعب.
- تتراوح مدة الاختبار كما يلي:
  - من الولادة حتى (١١) شهر (٢٠-٤٠) دقيقة.
  - من (١٢) شهر وحتى (٣) سنوات و(١١) شهر (٣٠-٤٠) دقيقة.
  - من (٤) سنوات وحتى (٦) سنوات و(١١) شهر (٢٥-٤٥) دقيقة.

**نقطة البدء ونقطة النهاية للاختبار:** هناك جداول تبين نقطة البدء لكل مجموعة عمرية (اعتمادًا على العمر الزمني للطفل) وذلك بالنسبة لجزئي الاختبار الاستقبالي والتعبيري. في حين يتقف الممتحن عن استكمال بنود الاختبار في حالة ما تحدد سقف الاختبار.

**قاعدة الاختبار:** المستوى القاعدي للطفل يتحدد بحصوله على درجة (١) في ثلاثة بنود متتالية، الطفل إذا لم يجتاز البنود الثلاثة من نقطة البدء ننقل إلى البنود السابقة لهذه البنود (عمر أقل) حتى يحصل الطفل على درجة (١) في ثلاث بنود

متتالية. وتعتبر كل البنود التي تسبق المستوى القاعدي بنود صحيحة أي يحصل فيها الطفل على درجة (١).

**سقف الاختبار**: مستوى السقف للغة الطفل يتحدد بحصوله على درجة(صفر)في خمسة بنود متتالية.

**حساب الدرجة الخام:** لكل من جزئي الاختبار الاستقبالي والتعبيري، يتم حساب الدرجة (١) لكل إجابة صحيحة للطفل مع الأخذ في الاعتبار إضافة درجة (١) لكل بند تحت قاعدة الاختبار.

**حساب الدرجة المعيارية وتشخيص حالة الطفل اللغوية:**

- هناك جداول تبين الدرجة المعيارية لكل مجموعة عمرية في نهاية الدليل (اعتماد على العمر الزمني للطفل ودرجاته الخاد في كل جزء من جزئي الاختبار) وذلك بالنسبة لجزئي الاختبار الاستقبالي التعبيري والمجموع الكلي.
- يعتبر الطفل طبيعي لغويا في حالة حصوله على درجة معيارية كلية من (77,5)، وحتى (122,5) بالنسبة لأي مجموعة عمرية.
- يعتر الطفل متأخر لغويا في حالة حصوله على درجة معيارية كلية أقل من (77,5)

**حساب العمر اللغوي المكافئ:** هناك جداول تبين العمر اللغوي المكافئ اعتمادًا على درجات الطفل الخام في كل جزء من جزئي الاختبار الاستقبالي والتعبيري والمجموع الكلي.

**التحقق من ثبات وصدق المقياس:**

**أولًا: الثبات**

- طريقة إعادة الاختبار: كانت المسافة الزمنية بين الاختبار وإعادته من يومين إلى أربعة عشر يومًا وبعد تقييم العلاقة بين الاختبار وإعادة الاختبار تراوحت النتائج من (0,45-0,98)، وهذا يدل على ثبات القياس المعرب.
- طريقة ألفا كرونباخ: وتتراوح نتائجها من (0,60-0,92)، مما يدل على ثبات المقياس.
- طريقة التجزئة النصفية: وكانت نتيجتها (0,99)، مما يدل على درجة عالية من الثبات.

**ثانيًا: الصدق**

- صحة المغيرات مع نمو الطفل: أثبت المقياس أن متوسط درجات الطفل تزداد بازدياد عمر الطفل.
- صدق المقياس باستخدام طريقة التناسب الداخلي: تراوحت معامل اللتناسق الداخلي من(0,991-0,998)، وهذا يدل على مدى صحة المقياس.
- الصدق باستخدام المقارنة بين المجموعات التباينية.

**الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات اللغة الاستقبالية والتعبيرية في البحث الحالي قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:** تم تطبيق المقياس مرتين على عينة مكونة من (٥٠) تلميذ وتلميذة بفاصل زمني أسبوعين وكان معامل الثبات لابعاد المقياس – اللغةا التعبيرية – اللغة الاستقبالية – الدرجة الكالية على الترتيب – ٠.٦٩٨- ٠.٧٣٢- ٠.٧٦٥

**طريقة ألفا كرونباخ** لأبعاد المقياس والمقياس ككل وكانت معاملات الثبات للغة التعبيرية – اللغة الاستقبالية – الدرجة الكلية بالترتيب ٠.٧٦٢- ٠.٧٨٠- ٠.٨٠٤ وهى معاملات مرتفعة والذى يؤكد ثبات مقياس اضطراب اللغة النمائي، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالثبات و يمكن إستخدامها علميًا.

**٢-مقياس العسر القرائي (إعداد: عادل عبد الله،٢٠٠٩):**

**وصف المقياس:**

يتألف المقياس من(٥٠)عبارة تقدم وصفًا متكاملًا لما يبدو على الطفل أو المراهق أو ما يعانيه من أعراض ومؤشرات لعسر القراءة، يوجد أمام كل عبارة اختياران هما(نعم)، و(لا)يحصلان على الدرجات(١)، (صفر)على التوالي حيث تدل نعم على انطباق العبارة على الفرد ووجود هذا العرض الذي تعبر عنه لديه، بينما نجد على الجانب الآخر أن لا تدل على العكس أى تدل على عدم اطباق العبارة على الفرد، وعلى عدم وجود العرض المشار إليه لديه، وبذلك تتراوح درجات المقياس بين(صفر-٥٠) درجة، وكلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على أن الفرد يعاني من عسر القراءة، والعكس الصيحي.

**ثبات المقياس**

لحساب ثبات المقياس استخدم معد المقياس اتباع أكثر من أسلوب واحد من تلك الأساليب التي عادة ما يتم استخدامها لهذا الغرض، والتي تتسم بدقتها، وإمكانية الاعتماد عليها في هذا الخصوص، وتمثلت هذه الأاليب فيما يلي:

- معادلة كيودور –ريتشاردسون(٢١).KR٢١
- معادلة ألفا لكرونباخ.
- التجزئة النصفية.
- الاتساق الداخلي.

وفي هذا الإطار بلغ معامل ثبات المقياس٠،٦٨٣باستخدام معادلةKR٢١ وذلك على عية بلغ قوامها٤٢طفلا من أطفال المرحلة الابتدائية في محافظات الشرقية والدقهلية والقاهرة، كما بلغ معامل الثبات٠،٧٨٥ باستخدام طريقة ألفالكرونباخ، بينما بلغ ذات المعامل ٠،٨١١عند استخدام طريقة التجزئة النصفية، وهي جميعًا قيم دالة عند مستوى(٠١،٠).

**صدق المقياس**

بالنسبة لصدق المقياس قام معد المقياس أيضًا باللجوء إلى أكثر من أسلوب واحد في هذا الصدد من تلك الأساليب التي عادة ما يتم الاحتكام إليها للتأكد من الصدق، ومن ثم فقد استخدم الأساليب التالية:

١- **صدق المحكمين:** فقد تم حساب صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على عشرة محكمين من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم استبعاد العبارات التي لم تحصل على (٩٠٪) على الأقل من إجماع آرائهم.

٢- **صدق المحك:** حيث تم استخدام اختبار تشخيص العسر القرائي الذي اعدته نصرة جلجل، ٢٠٠٦، وأوضحت النتائج أن قيمة(ر) بين درجاتهم في الاختبارين قد بلغت٠،٥٤٩ وبحساب الدلالة الإحصائية للقيم المحسوبة اتضح أنها جميعًا دالة قيم دالة عند مستوى (٠.٠١).

٣- **الصدق العاملي:** قد أوضحت نتائج الصدق العاملي(ن=٧٠) من جهة أخرى بعد التدوير المتعامد وجود ستة عوامل تتشبع عليها عبارات المقياس يمثل كل منها بذلك مقياسًا فرعيًا مستقلًا.

**الخصائص السيكومترية لمقياس عسر القراءة في البحث الحالي**

**قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة**

**إعـادة التطبيـق:** تـم تطبيـق المقيـاس مـرتين علـى عينـة مكونـة مـن (٥٠) تلميـذ وتلميـذة بفاصل زمني أسبوعين وكان معامل الثبات للدرجة الكالية ٠.٧١٢

**طريقـة ألفـا كرونبـاخ** للدرجـة الكليـة ٠.٧٦٤ وهـي معامـل مرتفـع والـذي يؤكـد ثبـات مقيـاس عسـر القـراءة، وبـذلك فـإن الأداة المسـتخدمة تتميـز بالثبـات ويمكـن إسـتخدامها علمياً.

**عرض النتائج وتفسيرها،** ومناقشتها

**نتائج الفرض الأول وتفسيرها، ومناقشتها:**

**يـنص الفـرض الأول علـى أنـه:**"توجـد علاقـة ارتباطيـة ذات دلالـة احصـائية بـين اضـطراب اللغـة النمـائي، وعسـر القـراءة لـدى أطفـال الروضـة وللتحقـق مـن صحـة هـذا الفـرض تـم حسـاب معـاملات الارتبـاط بـين درجـة اضـطراب اللغـة النمـائي ودرجـة وعسـر القراءة لـدى لـدى أطفـال الروضـة واسـتخدم أسـلوب إحصـائي معامـلات الارتبـاط لبيرسـون Pearson–correlationوذلـك للكشـف عـن وجـود علاقـة ارتباطيـة بيـن اضـطراب اللغة النمائي، وعسر القراءة ويتضح ذلك في الجدول (١).

**جدول (١) مصفوفة معاملات الارتباط بين**

**بيـن اضطراب اللغة النمائي، وعسر القراءة لدى أطفال الروضة (ن=٣٠٠ )**

| ابعاد اضطراب اللغة | معامل الارتباط بعسر القراءة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| اللغة التعبيرية | ٠.٥٤٤ | ٠.٠١ |
| اللغة الاستقبالية | ٠.٥٦٠ | ٠.٠١ |
| الدرجة الكلية للمقياس | ٠.٦١٩ | ٠.٠١ |

قيمة "ر" الجدولية عند درجة حرية (٢٩٨) وعند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٠.١٤٨

قيمة "ر" الجدولية عند درجة حرية (٢٩٨) وعند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ٠.١١٣

يتضـح مـن الجـدول (١) وجـود علاقـة ارتباطيـة بـين الدرجـة الكليـة لاضـطراب اللغـة وابعـادة الفرعيـة (اللغـة التعبيريـة– اللغـة الاسـتقبالية) والدرجـة الكليـة لعسـر القراءة لـدى أطفـال الروضـة وذلك عند مستوى دلالـة (٠.٠١)

ومن خلال النتائج السابقة يتضح صدق الفرض الأول فقد أشارت النتائج إلى تحقق الفرض كليا حيث وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات أطفال الروضة على مقياس اضطراب اللغة وأبعاده والدرجة الكلية لعسر القراءة لدى عينة البحث.

ويرجع هذا الارتباط بين بين اضطراب اللغة وعسر القراءة أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب في اللغة سواء التعبيرية أو الاستقبالية يكون له مردود سلبي على جانب القراءة لديهم فاضطراب اللغة النمائي هو أحد اضطرابات اللغة، ويشير إلى قصور واضح لدى الأطفال من حيث فهم اللغة والتعبير بها فيما بعد، وهذا ما يجعل الأطفال غير قادرين على القراءة أو يجدون صعوبة في القراءة وهذا يؤدى إلى ضعف في الحصيلة اللغوية، ويعد اضطراب اللغة اضطراب تواصلي نمائي واسع الإنتشار يتسم بنقص في المهارات اللغوية ومهارات القراءة؛ على الرغم من تمتع أطفال هذه الفئة بقدرات معرفية، وحسية، وحركية طبيعية. ويتضمن اضطراب اللغة النمائي مجموعة متنوعة وغير متجانسة من المشكلات في مهارات اللغة ، وهذا يوضح العلاقة بين اضطراب اللغة وبين عسر القراءة فقد يكون عسر القراءة ناتج عن اضطراب اللغة النمائي فكلما زاد اضطراب اللغة زاد عسر القراءة لدى الأطفال.

ويرتبط عسر القراءة باضطراب اللغة وهذا يشير إلى صعوبات في القراءة والهجاء والكتابة، والأخطاء الشائعة بالنسبة للقراءة الجهرية عادة تكون في الإقلاب، والإبدال، والحذف، والتكرار وفك رموز الكلمة والذي يعكس نقص التجهيز الفونولوجي (العملية الفونولوجية).

كما أنهم يعانون من التأخر فى نمو المفردات الأولية والأساسية مع أخطاء في معنى ودلالة الكلمة وضعف في الاستخدام المناسب للكلمات بما يتناسب مع السياق والموقف، ويبذللون معاناة شديدة في التواصل، ويحذفون عناصر أساسية تخص قواعد اللغة والمعنى (السيد عبد الحميد سليمان،٢٠١٥،٢١٣).

ويعاني الأطفال من ذوي اضطراب اللغة النمائي تأخرًا في البدء بالكلام بمعنى أن كلماتهم الأولى قد لا تظهر حتى سن عامين أو بعد ذلك، وكثيرًا ما تكون المقاطع اللفظية التي يكونوها أقصر من تلك ينتجها أقرانهم في مثل عمرهم، كما أنهم يعانون صعوبة في وصف الصور، وتكوين القصص من الصور، بالرغم من أنهم يعرفون هدف ومغزى القصة، وترتيب الأحداث من حيث التتابع الزمني الملائم لها؛ وتكون الصعوبة في عدم قدراتهم على تنظيم مضمون القصة، واستخدام التراكيب اللغوية المناسبة (Smith-Lock,etal,2013).

وتتفق هذه البحث مع العديد من الدراسات السابقة ومنها: دراسة Petruccelli,.Bavin,&Brctherton:(2012) والتى أشارت إلى وجود قصورًا ملحوظًا في اداء الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي على جميع المهام التي تقيس

أداء الـذاكرة العاملـة وكـذلك دراسـة ( Ramus,etal(2013 والتـى أشـارت : أن الأطفـال الـذين يعـانون مـن اضـطراب اللغـة النمـائي يكـون لـديهم دائمـا عسـر فـي القـراءة، حيـث بينـت ان اضـطراب اللغـة النمـائي يـرتبط بالجوانـب السـلبية وخاصـة عسـر القـراءة كمـا أشـارت تلـك الدراسـات إلـى أن خفـض اضـطراب اللغـة يسـاعد علـى تنميـة الجوانـب الايجابية في شخصية الأطفال وهذا ما يؤدى إلى تحسين المستوى التعليمي لديهم.

وهـذا مـا أكدتـه دراسـة (Earle,.Tufo,.(2021: حـول المهـارات الداعمـة للطـلاب مـن ذوي العسـر القرائـي واضـطراب اللغـة النمـائي وتـم دراسـة الأفـراد فـي مرحلـة البلـوغ والمصـنفون مـن ذوي اضـطراب اللغـة النمـائي، وقـد أسـفرت النتـائج أنـه مـن خـلال تحديـد الاختلافـات فـي طلاقـة القـراءة علـى مسـتوى الجملـة والمعالجـة الصـوتية، وذاكـرة العمـل اللفظيـة، والتسـمية السـريعة، كمـا لـوحظ وجـود تـرابط العسـر القرائـي واضـطراب اللغـة النمائي.

**نتائج الفرض الثاني وتفسيرها، ومناقشتها:**

**يـنص الفـرض الثـاني علـى أنـه:**" توجـد فـروق ذات دلالـة احصـائية علـى مقيـاس اضـطراب اللغـة النمـائى وفقـا لمتغيـر النـوع (ذكـور – إنـاث )، وللتحقـق مـن صـحة الفـرض قـام الباحـث باسـتخدام أسـلوب إحصـائي بـارامتري إختبـار " ت " t-test للعينـات غيـر المرتبطـة لحسـاب دلالـة الفـروق بـين متوسـطات درجـات الأطفـال علـى مقيـاس (اضـطراب اللغـة النمـائي وابعـاده الفرعيـة)، والتحقـق مـن وجـود فـروق دالـة إحصـائيا بـين تلـك الابعـاد ترجـع إلـى النـوع ( ذكـوراً– إناثـاً ) لـدى أطفـال الروضـة عينـة البحـث ويتضـح ذلـك مـن خلال الجدول التالي:

**جدول (٢) إتجاه الفروق بين متوسطات اضطراب اللغة النمائي لدى أطفال الروضة حسب النوع (ذكوراً- إناثاً)**

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعيارى | درجات الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اللغة | ذكور | ١٥٠ | ٥٩,٢٢ | ٦,٦٦ | ٢٩٨ | ٧,٥٧ | ٠,٠١ |
| التعبيرية | اناث | ١٥٠ | ٦٥,٣٩ | ٧,٢٦ | | | |
| اللغة | ذكور | ١٥٠ | ٩٤,٤٨ | ٧,٦٢ | ٢٩٨ | ١٠,٩١ | ٠,٠١ |
| الاستقبالية | اناث | ١٥٠ | ١٠٤,٨١ | ٨,٧٣ | | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | ١٥٠ | ١٥٣,٧ | ١٤,٨٧ | ٢٩٨ | ١٠,٨٦ | ٠,٠١ |
| للمقياس | اناث | ١٥٠ | ١٧٠,٢ | ١١,١٨ | | | |

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٥٩، عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ١.٩٧

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة "ت" لمتوسطي درجات اضطراب اللغة النمائي وأبعاده الفرعية (اللغة التعبيرية – اللغة الاستقبالية) والدرجة الكلية لدى أطفال الروضة مرتفعة لدى الإناث قيم أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٧) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات اضطراب اللغة النمائي لدى أطفال الروضة بين الذكور والإناث لصالح الاناث، والشكل (١) التالي يوضح قيم متوسطات درجات أداء الأطفال على مقياس اضطراب اللغة وأبعاده الفرعية:

وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة معمر نواف الهوارية (٢٠١٢): دراسة (Fahiem.Mohammed,2020): والتى أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في اضطراب اللغة النمائى، وقد ظهر ذلك لدى الاناث والذكور، ولكن كان بصورة أكبر لدى الإناث من خلال:

- انخفاض الحصيلة اللغوية من الكلمات من حيث الفهم والاستخدام.
- وجود قصور في الذاكرة اللفظية قصرة الأمد؛ حيث يظهر ذلك في المهام التي تتطلب تكرار للكلمات، أو للجمل حرفيًا.
- وجود قصور في استخدام الأفعال بشكل صحيح، مع صعوبة في فهم الأنماط اللغوية المعقدة، خاصة إذا كان المتكلم يتحدث بسرعة.
- لا يستطيعون عادة قول ما يريدون مع الرغم من أن لديهم أفكار واضحة.
- لديهم صعوبة في تنظيم الأفكار؛ وبالتالي يصعب عليهم متابعة حديثهم، مع صعوبه لديهم في القراءة والكتابة.

وترجع وجود فروق بين الذكور والاناث إلى أن الاناث يكونوا أكثر خجلاً من الذكور وابتعادهم عن الاندماج خاصة مما يكون سبباً في زيادة اضطراب اللغة لديهن وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المعاملة داخل الأسرة وتعرضهن للاستهزاء سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وعدم ردهن على ما يتعرضن له من اساءة على عكس الذكور.

كما أن الاهتمام يكون أكثر لدى الذكور من قبل الأهل ويكون لديهم أمل في أن الابناء الذكور هم الأهم لأنهم سيستقرون معهم طوال الحياة وأن مستقبلهم أهم بالنسبة للأهل وهذا ما يدفع الأهل إلى التركيز أكثر مع الذكور وقد يؤدى هذا الاهتمام إلى انخفاض اضطراب اللغة وبالتالي عسر القراءة لدى الذكور وعلى الجانب الآخر يعد عدم الاهتمام بالاناث إلى زيادة اضطراب اللغة وعسر القراءة لديهم.

كما ترى الباحث أن الفروق بين الذكور والاناث في اضطراب اللغة يرجع إلى مجموعة من العوامل منها الأسرية والمدرسية والتى تتمثل في وجود بعض أفراد في الاسرة لا يجيد التعليم أو يكون غير متعلم وبذلك يكون مثال لهولاء الأطفال وقد يكون راجع إلى طريقة التعامل في المنزل والمدرسة تجاه الاناث والى تعود بمردود سلبي على جانب التعليم لديهم وهذا ما يفسر وجود فروق بين الذكور والاناث في اضطراب اللغة النمائي لصالح الاناث.

**نتائج الفرض الثالث وتفسيرها، ومناقشتها:**

**ينص الفرض الثالث على أنه**: توجد فروق في درجات أفراد العينة على مقياس عسر القراءة وفقا لمتغير النوع (ذكوراً/إناثاً)

**جدول (٣) إتجاه الفروق بين متوسطات درجات عسر القراءة لدى أطفال الروضة حسب النوع ( ذكوراً– إناثاً )**

| المقياس | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعيارى | درجات الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عسر القراءة | ذكور | ١٥٠ | ٣٠,١٤ | ٤,٣٥ | ٢٩٨ | ١٣,٠٤ | ٠,٠١ |
| | اناث | ١٥٠ | ٣٦,٤٨ | ٤,٠٣ | | | |

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٥٩ ، عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ١.٩٧

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة "ت" لمتوسطي درجات عسر القراءة لدى أطفال الروضة قيم أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٧) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات عسر القراءة لدى أطفال الروضة بين الذكور والإناث وذلك لبلوغ قيمة "ت" لحد الدلالة المقبولة إحصائيا

ويرى الباحث أن تلك النتيجة قد يكون السبب فيها عدة أسباب منها طبيعة المناهج التى قد لا تتناسب مع ميول وأهداف الأطفال في تلك المرحلة وقد يرجع ذلك إلى الأهمال الذي يتعرضن له كما أن الذكور يحاولوا التفاعل والاندماج مع الاصدقاء بصرف النظر عن تعرضهم للعسر في القراءة من عدمه، وتختلف هذه النتائج مع العديد من الدراسات منها: دراسة دراسة كريمة بحرة (٢٠١٦): والتي توصلت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في عسر القراءة.

**نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:**

**يـنص الفـرض الرابـع علـى أنـه:**" يمكـن التنبـؤ بعسـر القـراءة مـن خـلال اضـطراب اللغـة النمـائي لـدى أطفـال الروضـة، وللتحقـق مـن هـذا الفـرض مـن خـلال اسـتخدام تحليـل الانحدار الخطى بطريقةInter، والجدولان (٤)، (٥)يوضحان تلك النتائج:

**جدول (٤) نسبة مساهمة اضطراب اللغة النمائي فى التنبؤ بعسر القراءة لدى أطفال الروضة**

| النموذج(Inter) | R<br>معامل الارتباط | R square<br>نسبة المساهمة | F<br>القيمة الفائية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| عسر القراءة | ٠.٧٦٦ | ٠.٥٨٦ | ٣٧ .٢١٠ | ٠.٠١ |

يتضـح مـن الجـدول (٤) أن المتغيـر المسـتقل ( اضـطراب اللغـة النمـائي ) لـدى أطفـال الروضـة يفسـر أن مـا نسـبته ( ٥٨,٦ % ) مـن التبـاين الحاصـل فـى متغيـر عسـر القـراءة، ولاختبـار العلاقـة فـى حـال الانحـدار الخطـى يـتم الاعتمـاد علـى القيمـة الفائية( ٢١٠, ٣٧ )، وهى دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١).

**جدول (٥) نتائج تحليل الانحدار لاضطراب اللغة فى التنبؤ بعسر القراءة لدى أطفال الروضة**

| المتغير التابع | المتغير المستقلة | معامل B | Beta<br>معامل بيتا | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| عسر القراءة | الثابت | ١٤,٤٤ | | | |
| | اضطراب اللغة النمائي | ٠,٥٧ | ٠,٢٨ | ٥,٢٤ | ٠,٠١ |

يتضـح مـن الجـدول (٥) وجـود تـأثير دال احصـائيا عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠١) للمتغيـر المستقل وهو (اضطراب اللغة النمائي) على المتغير التابع (عسر القراءة).

ومن الجدول (٣) يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالى:

الدرجـة الكليـة عسـر القـراءة = ١٤,٤٤+ (٠,٥٧×عسـر القـراءة). وتشـير معادلـة التنبـؤ إلـى أنـه كلمـا ارتفعـت قـيم اضـطراب اللغـة النمـائي لـدى أطفـال الروضـة فـإن مسـتوى عسر القراءة ترتفع لديهم.

ويتضـح مـن النتـائج السـابقة أنـه يمكـن التنبـؤ بعسـر القـراءة مـن خـلال اضـطراب اللغـة النمـائي وأبعـاده الفرعيـة ( اللغـة الاسـتقبالية – اللغـة التعبيريـة)، وذلـك لأن اضـطراب اللغـة يكـون عامـل وسـبب فـي عسـر القـراءة لان اللغـة هـي الاسـاس الـذي يعتمـد عيـه التلميـذ فـي بدايـة حياتـه وأن الـتخلص مـن اضـطراب اللغـة يسـاعد فـي التقليـل مـن عسـر القـراءة، كمـا أن الـتخلص مـن اضـطراب اللغـة يجعـل التلميـذ يجعلـه مسـتقر نفسـيًا قـادرًا

علـى تكـوين علاقـات اجتماعيـة ناجحـة، وينظـر للحيـاة نظـرة إيجابيـة، ويكـون لديـة كفـاءة كبيـرة فـى جميـع مجـالات الحيـاة، وتعـد المرحلـة الإبتدائيـة مـن أصـعب المراحـل لأن لـديهم كثير من التطلعات والطموح فمنهم من يتبع اساليب سوية في تحقيق طموحاته.

كمـا ان الفـرد الـذي يتسـم بتقـدير ذات مرتفـع يملـك وجهـة نظـر ايجابيـة واتجاهـات قويـة ومرونـة فـي التخطـيط لأهدافـه وكـذلك تتصـف خططـه بالواقعيـة وان يتبـع الجديـة فـي تنفيذ هذه الخطط.

وتوجـد نتـائج بعـض الدراسـات التـى تؤكـد ذلـك منهـا دراسـة(Temples,:2008): (Willinger,etal:(2017: دراســـــــة(Williams,,Larkin,&Blaggan,2013): والتـــــــى أشـارت نتائجهـا إلـى أن التـدريس بإسـتخدام الإدراك الصـوتي لـه أثـر إيجـابي وفعـال فـي نمـو مهـارات القـراءة لـدى الأطفـال ذوى الصـعوبات فـي القـراءة، وأن التـدريس بـالإدراك الصـوتي كـان الأفضـل فـي تحسـين مهـارات القـراءة لـدى أطفـال عينـة البحـث عـن طريـق إستخدام العروض الكمبيوترية.

ويمكـن تفسـير ذلـك بـأن اضـطراب اللغـة وعسـر القـراءة يؤديـان إلـى تـأخر التلميـذ فـي حياتـه العلميـة وأن انخفاضـهما يكـون سـبباً علـى تحقيـق ذاتـه، ويعطيـه الثقـة بـالنفس، ويكتسـب مـن خلالـه الكثيـر مـن المهـارات التـى يحتاجهـا، وتسـاعده فـى التكيـف مـع المواقف الجديدة، والبحث عن كل ما هو جديد.

كمـا يـنخفض مسـتوى عسـر القـراءة بنمـو خبـرات الفـرد الخاصـة حـول المواقـف والمحـن التـي يتعـرض لهـا الفـرد وطـرق مواجهتهـا والتصـدي لهـا والتحلـي بالصـمود أمـام هذه المواقف إلى أن يصل الي استعادة مستوى التوازن النفسي.

وتـرى الباحـث أن الطالـب عنـدما يتصـف بالقـدرة علـى الـتخلص مـن الجوانـب السـلبية وتنميـة ذاتـه خاصـة الـتخلص مـن اضـطراب اللغـة يسـاعده ذلـك علـى إمـتلاك مسـتوي عـالي مـن الإنجـاز والرغبـة فـي مواصـلة حياتـه الدراسـية كـل ذلـك يسـاعده فـي التغلـب علـي المشـكلات والازمـات والصـعاب التـي يتعـرض لهـا حيـث إن امتلاكـه للدافعيـة يسـاعده فـي تجنـب الخطـر الـذي يتعـرض لـه جـراء معانتـه لاضـطراب اللغـة ويتوقـف ذلـك علـي مسـتوي التنشـئة الأسـرية الديموقراطيـة والتحلـي بـروح الدعابـة وقدرتـه علـي اسـتعادة ذاتـه بعـد التعـرض لهـذه الأزمـات كمـا ان هـذه العوامـل تسـاعد التلميـذ فـي زيـادة مرونتـه فـي الاسـتجابة للضـغوط والأزمـات والتحـديات التـي يتعـرض لهـا سـواء بالمدرسـة أو بـالمجتمع

نتيجة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يشهدها المجتمع حيث أن هذه المتغيرات تساعده في أن يصل الي حاله الاتزان الانفعالي والهدوء النفسي ولا يستسلم للفشل ويتصف بالصحة النفسية وهو ما يطلق عليه التحدى من أجل تحقيق طموحاته وأحلامه لإنجاز ما يريد وبالتالى ينخفض اضطراب اللغة لديه وبالتالي عسر القراءة.

كل ذلك يوضح مدى الارتباط بين اضطراب اللغة وعسر القراءة وأن اصابة التلميذ باضطراب اللغة يكون سببا في زيادة عسر القراءة لديه لذا يجب الاهتمام بالأطفال في مختلف المراحل التعليمية وخاصة مرحلة التعليم الاساسي التى تساعد في تكوين جوانب الشخصية لديه.

كما أن اضطراب اللغة النمائي يعانون من قصورًا في معالجة قواعد اللغة مع ضعف في الحصيلة اللغوية؛ فهم عرضة للاخفاق في النواحي الأكاديمية عند دخولهم المدرسة نظرًا لأنهم لا يمتلكون المهارات اللغوية الأساسية اللازمة للقراءة والكتابة وكذلك الإلمام بالمفاهيم والمصطلحات الرياضية والعلمية(Owens,2012,98).

**دراسات مقترحة:**

استكمالًا للجهد المبذول في هذه البحث وما أسفرت عنه من نتائج في مجال الاضطراب اللغة النمائي وعلاقته بعسر القراءة لدى أطفال الروضة فإن الباحث يقترح القيام بالدراسات والبحوث التالية:

- اضطراب اللغة وعلاقته بالتوافق الدراسي لأطفال الروضة.
- اضطراب اضطراب اللغة وعلاقته بالسواء النفسي وبعض سمات الشخصية وعلاقتة بالمستوى الاقتصادي لأطفال الروضة
- عسر القراءة وعلاقته بتقبل الذات لدى أطفال الروضة.
- العلاقه بين اضطراب اللغة والمساندة الإجتماعيه المدركة
- اضطراب اللغة النمائي، وعسر القراءة وعلاقتهما بالمشكلات الانفعالية لدى أطفال الروضة.

**المراجع**


أحمد فوزي غنيم(٢٠٢٢). فعالية استخدام الترميز الثنائي في تحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي" **مؤتمر استشراق المستقبل لمتطلبات تأهيل وتعليم ذوي الإعاقات المتعددة والإعاقة السمعبصرية في ضوء أهداف التنمية المستدامة٢٠٣٠** والذي عقد في الفترة من٢٧-٢٨-نوفمبر، القاهرة.

جاد الله أبو المكارم جاد الله (٢٠١٨).**الدسلكسيا: النشأة والمفهوم-التشخيص والعلاج،** الإسكندرية: المكتبة التربوية.

جنان أمين، وفوزية وزاني(٢٠١٨).نظام التخزين الفونولوجي وعلاقته بظهور عسر القراءة. **مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية،**١(٦)١٠٥-١٣١.

حمدي علي الفرماوي(٢٠١١).**معالجة اللغة واضطرابات التخاطب(الأسس النفسية-العصبية)،**القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زينب رفعت زكي أحمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية المهارات القرائية والكتابية لدى الأطفال المراهقين ذوي العسر القرائي والعسر الكتابي، **رسالة دكتوراه،** كلية التربية، جامعة أسيوط.

سحرأحمد الشوربجي( ٢٠١٧ ). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية،** سلطنة عمان،١١(٣)، ٦٦٦-٦٨٦.

سليمان عبدالواحد إبراهيم(٢٠١٠). **المرج في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. القاهرة: مكتبة الانجل المصرية.

السيد عبدالحميد سليمان(٢٠١٥).**علم النفس اللغوي: اللغة بين علم النفس وحروبها واضطرابها** ط١. القاهرة:عالم الكتب.

عادل عبدالله(٢٠٠٩). **مقياس العسر القرائي، للأطفال والمراهقين**.القاهرة: دار الرشد.

عبدالعزيز إبراهيم سليم(٢٠٠٩).فعالية برنامج علاجي في خفض حدة الإعاقة النوعية للغة وأثره في تحسين جودة الحياة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.**رسالة دكتوراة**.كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

عبدالعزيز إبراهيم سليم(٢٠١٣). **اضطرابات التواصل**.كلية التربية،جامعة دمنهور.

عبدالعزيز السيد الشخص، وزينب رضا كمال(٢٠١٨).مقياس تشخيص اضطرابات اللغة النوعي لدى الأطفال، **مجلة القراءة والمعرفة**. جامعة عين شمس-كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.٥(٢٠٣)،١٤٥-١٧٧.

كريمة بحرة (٢٠١٦). "عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند تلاميذ السنة الثانية ابتدائي نموذجاً"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** الخاصة بصعوبات التعلم، جامعة وهران2، العددين (١٧-١٨)، ٢٠٩-٢٢٩.

لطيفة حسين الكندري (٢٠٠٤). **تشجيع القراءة**، الكويت، المركز الإقليمي للطفولة والأمومة.

ليلي مدور، صونيا عيواج(٢٠٢٠). قراءة تحليلية لصعوبة تعلم القراءة والنظريات المفسرة لها، **المجلة العليمية للتربية الخاصة**،٢(٣)،٢٨٧-٣١٣.

محمد فندي العبدالله(٢٠٠٧). **أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية**. الأردن: عالم الكتب الحديث.

مسعودة منتصر، إسماعيل الشايب العيس، محمد الساسي (٢٠١٤). "الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤-٥)"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح_ ودقلة، الجزائر،٢(١٥)، ٢٥-٣٥.

مصطفى نوري القمش ؛ فؤاد عيد الجوالده (٢٠١٢). **صعوبات التعلم**: رؤية تطبيقية. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

منى توكل السيد(٢٠١٩). فعالية برنامج تدخل علاجي تكاملي في تعزيز التمييز السمعيوالبصري لدى التلميذات ذوي العسر القرائي،**مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية**.جامعة الملك سعود.١(٢)،١-٣٨.

موسى محمد عمايرة(٢٠١٥).**اللغة وصعوبات القراءة**. عمان: دار الفكر.

نصرة محمد عبد المجيد جلجل (٢٠٠٩). **اتجاهات معاصرة في علم النفس التربوي**: بحوث تطبيقية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

نصرة محمد عبد المجيد جلجل (٢٠١٥).**اختبار تشخيص العسر القرائي**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

وليام ن بيندر(٢٠١١).**صعوبات التعلم(الخصائص،التعريف واستراتيجيات التدريس)**،ترجمة عبدالرحمن سليمان، السيد يس التهامي، محمود الطنطاوي. القاهرة: عالم الكتب.

Alloway,T.,Tewolde,F.,Skipper,D.,&Hijar,D.(2017).Can you spell dyslexia without SLI? Comparing the cognitive profles of dyslexia and specific.language impairment and their roles in learning. . Journal of research in developmental disabilities,65,97-102.

American Psychiatric Association (2013).Diagnostic and statistical manual of mental disorders n. (5th Ed.) DSM-5. American Psychiatric Publishing.

Armonia,A.,Mazzega,L.,Pinto,F.,Souza,A.,Perissinoto,j.,&Tamanaha,A. (2015). Relationship between receptive and expressive vocabulary in children wihe specific language impairment Journal of speech, language,Hearing Scincses and Education,17(3),759-765.

Bishop,D.V. M.(2006). What causes specific language impairment in children?Current Directions in Psychological Science,15,217-220.

Chia, N. (2014). Specific language impairment: Defining the disorder and identifying its symptoms in preschool children. Journal of The American Academy of Special Education Professionals, 20, 94-105.

Dittrich, W., & Tutt, R. (2008). Educating children with complex conditions: Understanding overlapping and co-existing

Earle،S،.Tufo،D(،2021).Literacy-supporting skills in college students with specific reading comprehension deficit and developmental language disorder The International Dyslexia Association 2021https://doi.org/10.1007/s11881-020-00211-z.

Fahiem,R Mohammed,H,.(2020). Panorama of the Non-Verbal Cognitve Abilities Among Children With SLI. Medical Studies Department for Children, Faculty of Postgraduate Childhood Studies, Ain Vol.21,No.3p165-175.

Jakson,E,Leitao,S&Claessen,M.(2016). The Relationship between phonological short-term, memory, receptive vocabulary,and fast mapping in Children with specific language impairment International,Journal.Language&Communication Disordes,51(1),61-73.

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

Learner, Jant. (2010). Learning Disabilities and Related Disorders. Houghton Mifflin Componay, USA.

Leonard (2014). Children With Specific Language Impairment.2nd ed.Cambridge,England:The Massachusetts Institute of Technology Press.

Leonard , L. , & Deevy , P.(2020).Retrieval Practice and Word Learning in Children With Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers. Journal of Speech, Language, and Hearing Research • Vol. 63 • 3252–3262 • October 2020.

Owens, R. (2012). Language development: An introduction. 8th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Petruccelli,N,.Bavin,E.,&Brctherton,L(2012).Children With specific language impairment and resolved ;atc talkrs: working memory profiles at5 years.Journal. of speech, language,and Hearing Research,55,1690-1703.

Reed, M. (2009). Children and language: Development, impairment and taining. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Reichebach,K,Bastian,L,Rohrbach,S,Gross,M.,&Sarrar,L,(2016)Cogniti ve functions in preschool children with specific language impairment.International,Journal.ofpediatric,otorhinolaryngology,8 6,22-26.

Smith_Lock,K,.Leitao,S.,Lambert,L.,Prior,P.,Dunn,A.,Cronje,J.,Newho use,S.,&Nickels,L.(2013).Daily or weekly? The role of treatment frequency in the effectiveness of grammar treatment for children with specific language impairment International,Journal. of speech, language pathology,15,225-267.

Snowling,M.,Nash,S,.Hulme,V.,&Goach,L.(2013).Preschool language profiles of children at family risk of dyslexia: Continuities with

specific.language impairment. Journal of Psychology and psychiatry45:9.958-968.

Taal. M. N,, Rietman, A. B,, Meulen, S. V. D,, Schtpper. M,,&Dejonckere,P.H.(2013) Children with specific language impairment show d.fficult.es sensory modulation. Loyopedics Phoma tries Voco/ogy, 38. 70 - 78.

Talli,I,.Sprenger-Charolles,L.,&Stavrkakik,S(2016).specific.language impairment and developmental dyslexia: what are the boundaries? Data from greek children. Journal of research in developmental disabilities,50,339-353.

Vandewalle.E.,Boets,B.,Ghesquiere,P.,& Zink,I.(2012).Development of phonological processing skills in children with specific language impairment with and without literacy delay:A3year longituding study.,Journal. of speech, language Hearing Research,55,1053-1067.

Washington,K.(2007).Exploring the impact of two direct treatment programs for the remediation of expressive grammar deficts in preschool and kindergarten children with specific language impairment Ph.D. tgesis. Faculity of Graduate Studies.The University of Western Ontaria.Canada.

Williams, G. Larkin,R& Blaggan,S(2013).Written language skills in children with specific language impairment. International Journal of Language & Communication Disorders. 48, NO. 2, 160–171

Willinger, U., Schmoeger, M., Deckert, M., Eisenwort, B., Loader, B,, Hofmair, A,, & Auff, E. (2017). Screening for specific language impairment in preschool children: Evaluating a screening procedure including the Token Test. Journal of Psycholinguistics Research, 46, 1-11.