برنامج ارشادي لتنمية بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة ذوي اضطرابات النطق والكلام

إعداد/

د / ايمان احمد خليل(*)

مقدمة :

إن للسنوات الاولى من العمر اهمية كبيرة في بناء وتكوين شخصية الاطفال واكسابهم انماطاً سلوكية متنوعة، وتُعد اللغة من أهم المكتسبات في هذه المرحلة العمرية المبكرة لما لها من أهمية كبيرة في تواصل الاطفال مع مجتمعهم الذي يعيشون فيه. حيث ينمو كل طفل وتنمو معه مكتسباته المختلفة في جميع مجالات النمو.

فمن خلال اكتساب اللغة يستطيع الطفل أن يُعبر وينقل للآخرين مشاعره وأفكاره واحتياجاته واهتماماته، واكتساب المعارف والعادات والتقاليد.

بينما تؤثر بعض العوامل البيئية على نمو وتطور لغة الطفل بشكل ايجابي عندما نُقدم له النماذج والأنشطة المناسبة والتي من خلالها يكتسب المفردات والمعاني ونطق الحروف والكلمات بطريقة صحيحة واكتساب القواعد اللغوية، وقد تنمو وتتطور لغته بشكل سلبي من خلال تعرضه للنماذج الكلامية السيئة فتظهر في شكل اضطرابات تتعلق بالنطق والكلام.

تقوم عملية النطق والكلام على بعض العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك والتذكر، فهي تعتمد على استقبال وارسال وفهم وتمييز الكلام المسموع والمنطوق، كما أنها من الأهمية بمكان حيث تعتبر الاساس في التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الاخرين، فالمعلومات التي تتلقاها الأعضاء الحسية تمر بمرحلة أولية من الانتباه والادراك والتي تعمل على تحليل محتوى هذه المعلومات (المدخلات)، وبالتالي يتم استخراج المعنى الدال على المفهوم من هذه المدخلات، ومن ثم يتم تخزينها فيما يسمى بالذاكرة لإعادة استرجاعها عند الحاجة في شكل عملية التذكر. وهذا ما يحتاجه الطفل ذو اضطراب النطق والكلام; الانتباه الجيد لنطق للأصوات بشكل صحيح، وادراك مدى الاختلاف والتشابه بين الأصوات المتعددة واسترجاعها في شكل الكلام المنطوق وقت الحاجة إليها

إن تقديم البرامج لعلاج اضطرابات النطق والكلام ليس فقط للتواصل مع الاخرين إنما أيضاً لبناء شخصية الطفل ووقايته من بعض المشكلات النفسية والاجتماعية والاكاديمية التي قد يتعرض لها جراء هذه الاضطرابات.

مشكلة البحث:

إن مشكلة اضطراب النطق والكلام يعتبر تحديا كبيرا للمعلمين في مجال التربية الخاصة، وهذا لما له من آثار على تأخرهم اللغوي وكذلك على سلوكياتهم في كل المجالات النفسية والاجتماعية والأكاديمية.

(*) مدرس بقسم العلوم النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.

حيث أشار مكورماك (McCormack et al. 2009:98) إلى أن اضطرابات النطق (SSD) هي أكثر اضطرابات الكلام شيوعًا لدى الأطفال، حيث تؤثر على ما بين ١٠٪ و ١٥٪ من الأطفال في سن ما قبل المدرسة و ٦٪ من الأطفال في سن المدرسة، وتعزى أقلية من حالات اضطراب النطق (الصوت) إلى أسباب معروفة، مثل ضعف الإدراك ، وفقدان السمع العصبي ، والشفة المشقوقة أو الشلل الدماغي، أما اضطراب النطق غير المعروف أسبابه قد يستمر إلى ما بعد سنوات ما قبل المدرسة ، مما يعرض بعض الأطفال للخطر أكاديميًا واجتماعيًا ومهنيًا.

ويشير(حنا مورتيمر ،٢٠٠٤ : ٨) إلى أن لغة الاطفال تشبه الى حد ما البرقية حيث أنهم لا يكتسبون القواعد اللغوية ونظام اللغة بشكل طبيعي، ومن ثم يتأثر الفهم العام للغة لديهم، كذلك يوصف هؤلاء الاطفال بأن لديهم صعوبات في التعبير اللغوي وفى فهم المواقف الاجتماعية، كذلك استخدام التخيل وادارة الحوار. ويؤكد ذلك نتائج دراسة رفاشيو (Rvachew, 2006) التي أشارت إلى أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق معرضون لخطر انخفاض قدراتهم ومهاراتهم اللغوية، كما أنهم قد يتخلفون عن اقرانهم في تعلم اصوات الكلام ومن ثم انتاج الكلام .

كما يذكر كاي ، تاسمان(Kay & Tasman 2006: 307) أن حوالي من (٥٠% : ٧٠%) من الاطفال المتأخرون فى النمو اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة يتعرضون لخطر صعوبات القراءة ومشكلات أكاديمية اخرى، كذلك لديهم صعوبة فى الانجاز، والتحصيل الدراسي في المراحل الدراسية المقبلة. وهذا ما تؤكده نتائج دراسة فوي، مان (Foy & Mann: 2012) حيث أشارت إلى أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الكلام واللغة المشخصة هم أكثر عرضة من الأطفال دون هذه الصعوبات لمشكلات القراءة لاحقاً.

كما يؤثر اضطرابات تطور اللغة على نمو الطفل الاجتماعي – العاطفي خلال فترة التنشئة الاجتماعية، حيث يؤثر على اكتساب المهارات الاجتماعية بصورة غير صحيحة، مما يؤدي إلى ضعف في التواصل مع الآخرين، والاعتماد على الكبار في عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي، كذلك الانسحاب من المواقف الاجتماعية. (Goorhuis, et al,2003:180)، (Kent,2004:400)

ان اضطراب النطق وتأخر النمو اللغوي قد يؤدي الى الاصابة ببعض الاضطرابات النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة ، والتي قد تستمر حتى المراهقة ومنها القلق – الاكتئاب – الخوف – والخجل، ويوصف هؤلاء الاطفال الذين يعانون من هذه الاضطرابات بالانطوائية والعدوانية ومشاعر الدونية وعدم الثقة في النفس. (Sundheim & Voeller, 2004:80)

وتؤكد ذلك دراسة سنولنج (Snowling, et al, 2006) والتي أشارت إلى وجود خطر كبير في حدوث اضطراب نفسي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق واللغة. وأن الأطفال الذين استمرت هذه الاضطرابات لديهم بعد سن (٥,٥) كانوا أكثر عرضة لخطر الإصابة بالأمراض النفسية في مرحلة المراهقة.

ويشير ان لونج (In Longe, 2011:99) الى أن بعض المؤثرات البيئية قد تؤدي الى حدوث اضطرابات النطق والكلام كأن يشاهد الطفل نماذج من الكلام السلبي أو أن يشعر بالحرمان العاطفي.
كما يظهر ويؤثر اضطراب النطق والكلام في شكل تأخر لغة الطفل وفي جوانب اخرى، مما يستدعي التدخل المبكر للخفض من حدة هذا الاضطراب. حيث يشير (عبد العزيز الشخص، السيد تهامى ،٢٠٠٩) إلى أن علاج اضطرابات النطق فى مرحلة مبكرة من العمر ليس مهما فقط لنمو الطفل ،وقدرته على الكلام بصورة صحيحة ، ولكن مهم كذلك لجميع جوانب النمو المعرفية والاكاديمية والاجتماعية.
كما يشير موسيك (Musiek, et, al 2013,290) الى أن المخ يعمل على تنظيم التفاعلات وعمليات التواصل الحسي والتعلم والمعرفة والانتباه المشترك والادراك، ولكن عند حدوث اضطراب أو خلل في هذه العمليات يحدث اضطراباً لغوياً أيضاً، وعليه يجب تنظيم الفرص لتحسين القدرة على الانتباه والادراك. وللوصول لأقصى مدى في تحقيق الأهداف لتحسين القدرة على الانتباه والادراك والاستماع وصولاً لنطق الكلام بشكل صحيح، لابد من المراكز التي تدعم البرامج العلاجية للعديد من المشكلات التي تتعلق باللغة ومنها النطق والكلام.
وقد أشار برستون (Preston,2013:40) الى ارتباط العمليات والقدرات المعرفية باضطراب الكلام، حيث يرتبط الوعي اللفظي المنخفض بضعف اكتساب ونمو الكلام ومحو الأمية ، وبالتالي يحدث ما يسمى بالأخطاء الصوتية المنطوقة والمكتوبة.
كما يؤثر الانتباه والفهم وادراك الاصوات على عملية القراءة في المراحل التالية من التعليم وهذا ما أشارت نتائج دراسة كلا من: فوي، مان (Foy & Mann,2012) إلى أن القدرة على التعرف والتعامل مع أصوات الكلام، والمعروفة باسم الوعي الصوتي ، من أهم العوامل المحددة لاكتساب القراءة المبكرة الناجحة. وأن قدرات إنتاج الكلام ومهارات الوعي الصوتي مرتبطة بأطفال ما قبل المدرسة، حيث تم ترميز أخطاء الكلام، كذلك موقع الكلمة داخل المقطع الصوتي، وطريقة إنتاج الأصوات، وما إذا كان الخطأ ينطوي على استبدال ، أو حذف ، أو إضافة صوت الكلام.
كما يشير هندسون (Hindson, et, al, 2005) إلى أن استقبال ورد أي رسالة يتطلب أصوات وحروف ومفردات لغوية لابد للطفل من التدريب عليها واتقانها للتعبير عن رسالته بشكل مرضٍ، باعتبارها أحد مكونات المهارات اللغوية اللفظية. ويؤكد ذلك دراسة اجنيو واخرون (Agnew ,et al, 2004) والتي أظهرت نتائجها أهمية التدريب المبكر المكثف مع الكلام لتحسين قدرة الأطفال على اكتشاف وتحديد المحفزات السمعية المتغيرة بسرعة ، وبالتالي تحسين مهاراتهم اللغوية.
وترى الباحثة أهمية تدريب الاطفال في وقت مبكر على العمليات المعرفية التي تساعد الطفل على ارسال رسالة لفظية صحيحة، وتحد من المشكلات التي قد تتسبب فيها ومنها التأخر اللغوي وضعف في القراءة في المراحل التالية، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات ومنها دراسة (سلوى عز الدين،٢٠١٤)، ودراسة كولمار (Colmar, 2014)، ودراسة بيون (Byeon, 2015) ودراسة (اسماء ابو الحمد، ٢٠١٦).

و تسعى الباحثة في البحث الحالي لإعداد برنامج ارشادي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى عينة الاطفال ممن يعانون من اضطراب النطق والكلام.

وتتضح مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية بعض العمليات المعرفية لدى عينة من الاطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام ؟
- ما مدى استمرار فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية بعض العمليات المعرفية لدى عينة من الاطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام ؟

أهدف البحث:

١. إعداد برنامج ارشادي يساعد في تنمية بعض العمليات المعرفية(الانتباه – الادراك – التذكر) لدى عينة من الاطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام.
٢. التحقق من فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية بعض العمليات المعرفية(الانتباه – الادراك – التذكر) لدى عينة من الاطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام.

اهمية البحث:

الاهمية النظرية:

تقديم تأصيلاً نظرياً للعمليات المعرفية وخصائص الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق والكلام والتوجهات النظرية المفسرة لها ودراسات سابقة عن فئة هامة في مجال التربية الخاصة.

الاهمية التطبيقية:

- يقدم البحث الحالي برنامجًا لتنمية بعض العمليات المعرفية للأطفال ممن يعانون من اضطراب النطق والكلام يتضمن عدداً من الأنشطة وكذلك عدداً من الفنيات التي يمكن أن تستخدمها الامهات والقائمين على فئة ذوي اضطراب النطق والكلام.
- يقدم البحث مقياسا لتحديد مستوى الاطفال عينة البحث في العمليات المعرفية (الانتباه والادراك والتذكر)، وذلك لمقارنة مستويات تلك العمليات قبل وبعد البرنامج.
- التقدم بتوصيات في ضوء نتائج هذا البحث يمكن ان تفيد العاملين في مجال تدريب الاطفال ذوي اضطراب النطق والكلام.

مصطلحات البحث الاجرائية:

العمليات المعرفية : تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "مجموعة من القدرات العقلية المترابطة مع بعضها البعض، وتتمثل في عمليات (الانتباه – الإدراك – التذكر) حيث تنمو وتتطور مع مراحل نمو الطفل، وتساعده على التعلم واكتساب المفاهيم وذلك من خلال المثيرات المتعددة في البيئة من حوله".

الانتباه: هو القدرة على الانتباه للمثيرات المرتبطة بمفهوم بعينه من بين عدد من المثيرات، وهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على مقياس الانتباه المستخدم في البحث الحالي.

الادراك: هو القدرة على التصنيف وفقاً لعدد من الخصائص المشتركة لمفهوم معين، وهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على مقياس الادراك المستخدم في البحث الحالي.

التذكر: هو قدرة معرفية تتطلب التعرف على خصائص الاشياء والمفاهيم وتخزينها ثم استدعائها وقت الحاجة. وهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على مقياس التذكر المستخدم في البحث الحالي.

اضطرابات النطق والكلام: هو اخراج الطفل لأصوات الحروف والكلمات بطريقة غير صحيحة، نتيجة لعملية الحذف والاضافة والابدال وتحريف الحروف، كذلك ضعف القدرة على التعبير لفظياً عن بعض المواقف أو وصف أو تفسير صورة بطريقة صحيحة لغوياً. وهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على مقياس اضطرابات النطق المستخدم في البحث الحالي.

البرنامج الارشادي : تعرفه الباحثة اجرائياً بأنه برنامج منظم ومخطط يستند إلى اطر نظرية وفنيات ومبادئ الارشاد النفسي كما يتضمن مجموعة من الجلسات للأمهات ومجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تُقدم للأطفال خلال فترة زمنية محددة لتنمية العمليات المعرفية لدى عينة من الطفال ذوي اضطراب النطق والكلام.

اطار نظري ودراسات سابقة:

اولاً: العمليات المعرفية:

يشير كلا من: (فوزي منصور، ٢٠١٢: ٦)، (فخري عبد الهادي، ٢٠١٠: ١٠٨) إلى أن العمليات المعرفية هي التي يستخدمها الفرد في الحصول على المعلومات وتصنيف المدركات البيئية والاحتفاظ بها لإعادة استخدامها، كذلك الطرق التي يستجيب بها للمثيرات والتحكم فيها وتوجيهها.

وهي مجموعة من العمليات المعرفية التي تحدث بين المدخلات (المثيرات) والمخرجات(الاستجابات) والتي تتأثر بالعديد من العوامل سواء منها البيولوجية (العصبية)، أو السيكولوجية (المعرفية)التي يمكن تضمينها في مجموعة مراحل المعالجة. (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢: ٤٩)

كما يُعرفها (رافع الزغلول، عماد الزغلول ٢٠١٠: ٨٧) بأنها "الفعل العقلي الذى يتم تنفيذه على المدخلات ويقاس عادة بالأداء العقلي".

وتشير (ثناء الضبع، ٢٠٠٧: ٥) إلى العمليات المعرفية بأنها عمليات مرتبطة بطريقة اكتساب المعلومات للحصول على المعارف والاحتفاظ بها في الذاكرة واستدعائها عند الاستخدام، وتُمثل الانتباه ، الادراك ،التذكر ، التفكير ،حل المشكلات، والتعلم.

كما تساعد العمليات المعرفية على اكتساب المعرفة، حيث يشير(سليمان عبد الواحد،٢٠٠٧:٤٠) أن لفظ معرفة إنما يُعبر عن عمليات عقلية متعددة منها الانتباه، الادراك، التذكر، التفكير، الفهم، الوعى والتشكيل وتكوين المفهوم وحل المشكلات. وهي عمليات أساسية للتعبير اللفظي ونطق الكلام بشكل صحيح.

وتضيف (زينب شقير ،٢٠٠٥:٧٧) أن هذه العمليات تتضمن تعليم الطفل مهارات التمييز الحركي والتمييز البصرى والسمعي وعملية التذكر والتخيل والادراك والفهم ، والتعميم.

وتشير التعريفات السابقة أن العمليات المعرفية تتضمن عملية الانتباه والادراك والتذكر، وهي عمليات هامة للطفل لاكتساب اللغة التعبيرية اللفظية الصحيحة والتي تساعده على التفاعل والتواصل مع من حوله في البيئة المحيطة به. كما تساعده هذه العمليات أيضاً على اكتساب اللغة، حيث ينتبه الطفل للأصوات من حوله ويميزها ويخزنها لإعادة انتاجها مرة اخرى وقت الحاجة بمنطوق صحيح.

١- الانتباه:

هو" استجابة مركزة وموجهة نحو مثير معين يهم الفرد وهو الحالة التي يحدث فيها معظم التعلم ويتم تخزينه في الذاكرة والاحتفاظ به إلي حين الحاجة إليه". (جمال القاسم، ٢٠١٥: ٥٨)

كما يذكر (عدنان العتوم، ٢٠١٢) أن الانتباه هو مرحلة اولى لعملية الإدراك والتذكر والتي تسبق تعلم المهارات، ويحدث الانتباه عندما يتعرض الطفل لمثير معين في البيئة من حوله. وعندما يحدث التعلم أو اكتساب معرفة ما، فهذا دليل على حدوث عملية الانتباه. وبالتالي فإن عملية الانتباه لها خصائصها المميزة والتي من أهمها الانتقاء والتركيز والقصدية والاهتمام لموضوع معين.

أي أن الانتباه ما هو إلا عملية معرفية يركز من خلالها الطفل على مثير واحد من بين عدد من المثيرات في البيئة من حوله، لتكون هذه العملية هي الأولى في التعلم واكتساب المعرفة وهي أيضاً عملية تتطلب عمل كل الحواس اللازمة لاستيعاب ما يحدث في بيئة الطفل من حوله.

خصائص الانتباه:

- **الانتباه عملية إدراكية مبكرة:** يهتم الإحساس بمثيرات طبيعية، بينما يهتم الإدراك بعدد تلك المثيرات وتفسيرها واعطاء معانى لها، أما الانتباه فيقع بين الإحساس والإدراك لذا يطلق عليه "عملية إدراكية مبكرة".
- **الإصغاء:** وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات حيث يتطلب من الطفل الوعى والإصغاء للأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها.
- **التموج:** ويشير إلى كون المثير مصدراً للبيئة رغم استمرار وجوده وقد يتلاشى تأثيره إذا ظهر مثير وخبأ ثم يعود المثير الاساسي للظهور مره أخرى بانتهاء وجود المثير الدخيل.
- **التركيز:** هو فاعلية الفرد وايجابيته واهتمامه بأي مثيرات حسية معينة أو حتى إرشادات معينة وإهمال الأخرى.(عادل العدل، ٢٠١٣: ٤٧٥)

ولكي يكون الانتباه فعالاً ومثمراً لابد وأن يتصف بما يلي:

١- **انتقاء المثير:** أي التركيز على المثير الرئيسي والبعد عن المثيرات الهامشية، تقليل عدد المثيرات وتبسيطها للطفل، وذلك بتكليفه بمهمة محددة كالتلوين أو وضع اشارة، استخدام خبرات جديدة وجذابة وربطها بالخبرات السابقة.

٢- **زيادة مدة الانتباه:** يتم ذلك بطريقة تدريجية من خلال تحديد الهدف المراد تحقيقه، وأيضاً توفير فترات راحة بين المهام لزيادة الانتباه، وتقديم التعزيز وذلك لتشجيع الطفل تعزيز لزيادة الانتباه .

٣- **مرونة الانتباه:** عندما يستطيع الفرد أن ينقل انتباهه بين المثيرات بمرونة وسلاسة فهذا يدل على المرونة في التفكير وعدم الجمود، وبالتالي يستطيع الالمام بعناصر المثير بشكل متكامل، ويتم ذلك من خلال اتاحة وقت كافٍ للانتقال من مثير لآخر، والتقليل من مدة انتقال الانتباه من مثير لآخر بشكل تدريجي.

٤- **الانتباه إلى تسلسل المثيرات:** لا ينتبه الفرد إلى المثيرات منفردة ولكن غالباً ما ينتبه لعدة مثيرات متتابعة إن الفرد لا ينتبه إلى المثيرات مفردة ،وإنما غالبا ينتبه لعدة مثيرات متتابعة وذلك من خلال زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه إليها الطفل بشكل تدريجي، واستخدام بعض مبادئ تداعى المعاني والكلمات مثل (التشابه، التضاد) مما يسهل عملية الربط بينهما بسرعة. كذلك التكرار والتدريب والممارسة والتغذية المرتدة الإيجابية.

(دانيال هالاهان وآخرون ،٢٠٠٧ :٤١٢-٤١٧) (أماني غريب، ٢٠٠٣ :٤٤)

٢- الادراك:

يعد الإدراك من إحدى العمليات المعرفية الهامة حيث هي التي تعطى معنى للمثيرات التي يتم التعرض إليها كما أنها تساعد في عملية التعلم بشكل هام ولها دور في تنمية التفكير والابداع والتخيلات عند الفرد. وهو من العمليات المعرفية التي من خلالها يتعامل بها الطفل مع المثيرات البيئية التي يُنظمها في بنيته المعرفية لتصبح مفهوما له معنى.

ويذكر (ابراهيم جابر، ٢٠١٥: ٦٧) بأنه "القدرة على فهم المثيرات وتنظيم المعلومات الحسية وتفسيرها".

كما يشير (عبد المجيد منصور، ٢٠١٤:٣٣٦) إلى ان عملية الادراك لا تقتصر على مجرد الإحساسات وإنما تدخل فيها المعلومات والخبرات السابقة التي تحدث وتعطي معني لهذه الإحساسات.

ويعرفه (محمد خصاونة، ٢٠١٣:٧١) بأنه العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني الأشياء ودلالاتها والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الطفل عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في عمليات ذات معني.

ويذكر (مروان أبو جوريح، ٢٠٠٨: ١٠٣) أن الإدراك هو عملية تفكيرية عُليا مرتبطة بالبنى المعرفية لدى الطفل وتتأثر بميوله وقدراته المختلفة، كما أنها عملية لا تحدث باستقلالية عن الإحساس والانتباه والتذكر.

ومن خلال التعريفات السابقة فإن عملية الادراك ما هي إلا عملية عقلية تتم من خلال البنية المعرفية للطفل والتي تتضمن حدوث واستقبال للمثيرات الحسية، ومن ثم تنظيم وتفسير المعلومات الحسية وترجمتها وربطها بالخبرات السابقة بحيث تدل على معنى ذو دلالة، وبالتالي تحدث الاستجابة المطلوبة، ويتطلب الإدراك الصحيح للمثيرات قدرة الطفل علي التمييز بين المدركات الحسية كذلك سلامة كلا من عمليتي التجريد والتعميم.

مشكلات الادراك: هناك بعض المشكلات التي قد يتعرض لها الطفل في هذا الصدد ونذكر منها:

١- **مشكلة الإدراك أو التمييز البصري:** وهي خاصة بالتعامل مع مثيرات حجم الأشياء وأشكالها وكذلك إدراك واستخدام الحروف والاعداد والكلمات والأشكال.

٢-**مشكلة الإدراك والتمييز السمعي:** وهي لا تدل على مشكلات في حدة السمع وإنما تتعلق بصعوبة في استكشاف أو معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين المقاطع، وتحديد مصدر الصوت، التمييز السمعي، الذاكرة السمعية التتابعية، تمييز الأصوات، تكوين مفاهيم صوتية، المزج السمعي.

٣-**الإغلاق البصري:** وهو القدرة على الادراك الكلي للشكل عند ظهور أجزاء منه فقط.

٤-**إدراك العلاقات المكانية: هي القدرة على تمييز الاشياء المحيطة بالطفل، كذلك إدراك مواضيع الأشياء بالنسبة لمثيرات اخرى.** (كريمان بدير، ٢٠١٧:٢٢٢)

٣-التذكر:

هو "عملية نشطة وليست عملية سلبية تقوم باستقبال المعلومات وإعادة إنتاجها. (Hudson,2015:33) وتحتاج عملية التذكر استرجاع للمعلومات والمفاهيم والمدركات المخزونة في الذاكرة، أي استدعاء خبرة سابقة أو صور ذهنية من خلال الادراك الواعي لها. حيث يشير (عبد العزيز المعايطة، محمد الجغيمان:٢٠٠٩،٣٢) إلى ان عملية التذكر تقوم على عمليتين متلازمتين وهما (إدراك الخبرة السابقة وتحديدها واستدعائها إلى حيز الوعى عن طريق تميزها من مجمل مكونات الذاكرة) وذلك لاستخدامها في موقف ما.

كما يشير (شاهين رسلان، ٢٠٠٩: ٣٣) إلى أنها القدرة على التمثيل الانتقائي في واحدة أو أكثر من منظومات الذاكرة للمعلومات التي تميز بشكل فريد خبرة معينه، والاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة في بنيه الذاكرة الحالية ثم اعادة إنتاج هذه المعلومات عند الحاجة وذلك تحت ظروف أو شروط محددة.

أما عملية الذاكرة فهي عملية مرتبطة بعمليات الانتباه والإدراك والتخزين والاستجابة، ويذكر (فخري عبد الهادي، ٢٠١٠: ١٣٣) بأنها "القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات التي سبق للفرد اكتسابها والقدرة على استرجاعها عندما يطلب منه ذلك".

ويذكر (جون أندرسون، ٢٠٠٧: ٢٥٩) أن عملية التذكر والذاكرة تتأثر بكلاً من عملية الانتباه والادراك للخبرات السابقة وربطها ببعضها وتصنيفها طبقًا للخبرة السابقة، حيث تحفظها على المدى الطويل، وتسهل استدعاؤها، كذلك نوع الانفعال المصاحب للخبرة السابقة إذا كان ساراً أو مؤلماً.

نظريات تفسر العمليات المعرفية:

نظرية PASS: (Planning, Attention-Arousal, Simultaneous and Successive)

يذكر كلا من (سهير كامل، وبطرس حافظ،٢٠١٠) أنه تبعاً لهذه النظرية فإن المخ يقوم من خلال بعض المناطق فيه بتحليل الوارد إليه من معلومات عن طريق أعضاء الحس الداخلية أو الخارجية، وأن هذه

المناطق تقوم بعدد من العمليات تتمثل في التخطيط، الاستثارة، الانتباه، المعالجة المتزامنة، والمتتابعة حيث تعتبر هذه العمليات حجر الاساس لهذه النظرية.

وتلعب المثيرات في هذه النظرية دوراً هاماً، حيث يقوم المخ من خلال وحدة معالجة وتخزين المعلومات والمعالجة المتزامنة بالتعامل مع العديد من المثيرات في نفس الوقت أو التعامل مع مثيرات متتالية أي التعامل مع مثير يلي الآخر، ثم يقوم الفرد بإعداد وتنظيم الاستجابة للوصول لحل المشكلة وفقاً للمعلومات الواردة إليه والخبرات السابقة.

النظرية المعرفية

يذكر (David Groome,2013: 32) أن علم النفس المعرفي يهتم بالكيفية التي يستخدمها المخ لمعالجة المعلومات وكذلك دراسة العمليات الادراكية، والتعلم، الذاكرة، التفكير واللغة، فالمعلومات تمر بمرحلة أولية من الإدراك وذلك بتحليل محتواها وفهم معناها، ومن ثم يتم عمل سجل أو ملف لهذه المعلومات (المدخلات) والتي تشمل التعلم والتخزين في الذاكرة، ثم يتم اعادة استرجاعها عند الحاجة إليها في خبرات أو مواقف جديدة.

وتشير (أمل زكي ٢٠١٠: ٤٢،٤٣) أن المعرفيون يؤكدون على اهمية النمو المعرفي للطفل حيث هو الاساس لباقي مراحل النمو الأخرى. فعملية التعلم وفق هذه النظرية تقوم على ربط الخبرة الجديدة بالخبرة السابقة، واستخدام استراتيجيات التفكير المتنوعة في البنية المعرفية للطفل مما يجعل التعلم ذو معنى لديه.

كما يذكر (خليل ميخائيل ،٢٠١٠:١٠٣) أن النمو المعرفي يتضمن نمو ادراك ما هو مألوف ، كذلك التعلم من الخبرة والانتباه لها وتذكرها وتكوين المفاهيم والتفكير ونمو القدرة على معالجة المعلومات.

كما يشير (حارث عبود ،٢٠٠٧:٥٥) إلى اهتمام هذه النظرية بعملية الفهم وليس الحفظ، كذلك تأسيس خبرات جديدة على خبرات سابقة مما يساعد الطفل على التعلم والتفاعل بشكل أفضل في المواقف المختلفة.

وتتفق كلاً من نظرية (PASS) والنظرية المعرفية في أهمية المثيرات التي يتلقاها المخ ويقوم بمعالجتها، كذلك الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة ليصبح التعلم ذو معنى لدى الفرد.

نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه:

يعتقد "بياجيه" بأن البنية المعرفية للطفل تنمو وتتطور مع مراحل نموه المختلفة، ومع زيادة الخبرات المعرفية تختلف طرق التفكير وتتنوع. كما يذكر (خليل ميخائيل،٢٠١٠ :١٠٣) ان الأطفال يفهمون العالم من حولهم من خلال نموهم المعرفي والذي يتضمن ادراك المألوف، التعلم من الخبرات والانتباه لها مما يساعد على عملية التذكر وتكوين المفاهيم وكذلك نمو القدرة على معالجة المعلومات.

ويعتقد "بياجيه" أن نمو الطفل المعرفي يكون من خلال أربعة مراحل عمرية متسلسلة ومترابطة، حيث لا ينتقل الطفل من مرحلة إلى اخرى إلا بعد اكتمال النمو وتمام النضج، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال. ويشير(عماد الزغلول، ٢٠١٢: ١٧٩-١٩٠) لهذه المراحل كما يلي: **المرحلة الحس حركية:**

تمتد هذه المرحلة من (صفر- سنتين)، **مرحلة ما قبل العمليات المعرفية:** وتمتد من (٢-٧ سنوات)، **مرحلة العمليات المادية:** وهى تمتد(٨-١١ سنة)، و**مرحلة العمليات المجردة:** وهي من (١٢- لما فوق) ووفقاً لنظرية "بياجيه" فإن عينة البحث الحالي تقع في مرحلة ما قبل العمليات والتي تمتد من (٢-٧) سنوات.

بالاضافة للنظريات السابقة التي تناولت العمليات المعرفية اجمالاً فهناك العديد من النظريات التي تناولت العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) تفصيلاً، ومنها ما يلي:

نظريات مفسرة للانتباه:

يشير كلا من (رافع الزغلول وعماد الزغلول، ٢٠١٠: ٩٢-٩٦)، (فخري عبد الهادي، ٢٠١٠: ١٠٦) ان هناك العديد من النظريات التي تناولت عملية الانتباه ومنها:

١- **مجموعة نظريات الانتباه احادية القناة:** وهي تعتقد بأن المعلومات اثناء معالجتها تمر بمرحلة التعرف: وتشمل (الاحساس، الادراك)، ثم مرحلة اختيار الاستجابة، ومن ثم مرحلة تنفيذ الاستجابة. كما أنه لا يمكن توجيه الانتباه لأكثر من مثيرين في ذات الوقت، وان هناك مرشحاً يعمل على معالجة بعض المعلومات دون غيرها وذلك من خلال التركيز عليها، كما لا يعمل على معالجة البعض الآخر لعدم التركيز عليها.

٢-**نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه:** يفترض كاهنمان "Kahnemen" ان سعة الانتباه يمكن ان تتغير بشكل مرن تبعاً للتغيرات التي تطلبها المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها.

٣-**نظريات الانتباه متعدد المصادر:** وتشير هذه النظريات إلى إمكانية تعدد مصادر الانتباه للمعلومات دون حدوث أي تداخل في الانتباه خلال مراحل معالجة المعلومات.

٤-**نظرية اختيار الفعل:** وهي تفترض ان اختيار النشاط أو الفعل هو الالية الاساسية فى عملية الانتباه وفى توجيهه. وان المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب، وان هذا الاختيار يعتمد على مدى أهمية الفعل والحاجة إلى تنفيذه

نظريات مفسرة للإدراك: يشير (Groome, 2013) إلى **نظرية الإدراك الحسى المباشر**، كأحد النظريات التي تفسر عملية الإدراك وطبقًا لهذه النظرية فإن الطفل لا يحتاج إلى عمليات معرفية ولا خبرات سابقة لتكون وسيطاً بين الخبرات الحسية وعملية الإدراك الحسي، وإنما يحتاج الأخذ في الاعتبار المثيرات الخارجية، كما يشير أيضاً إلى **نظرية الإدراك الاستدلالي** والتي يقوم فيها الطفل ببناء بنيته المعرفية وفهمه للمدركات الحسية من خلال منبهات خارجية كأساس للبناء.

ومن وجهة نظر **النظرية البنائية** (الجشطلت) يكون الادراك الحسى إدراكاً لصيغ كاملة. فالعقل لا يدرك الجزئيات المنفصلة إلا بعد تحليل الكليات، كما أنه يتعلم بالاستبصار. (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٢١١) . ويعتمد التعلم بالاستبصار على الإدراك الحسي وإعادة التنظيم، فالأشياء التي نتعلمها تتواجد أولاً في الإدراك قبل أن تنتقل إلى الذاكرة، فالتعلم يتحدد بالإدراك، ولا يحدث الاستبصار بسهولة إلا إذا تم تنظيم العناصر والأساسيات حول المشكلة بحيث يمكن إدراك العلاقات بينها. وتنظم العملية الادراكية

وفق عدد من القوانين وهي: الشكل والأرضية، قانون التشابه، قانون القرب، قانون الاستمرار أو الاتجاه، قانون الإغلاق (الاكتمال)، وقانون الخبرة السابقة. (كريمان بدير،٢٠١٤: ١٧٢)

نظريات مفسرة للذاكرة:

نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات: يذكر (محمد الإمام وآخرون،٢٠١٧: ١٧) أن هذه النظرية تفترض أن التعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتخزين المعلومات ، كما يرتبط بالقدرة على أداء مجموعة من المهام بدقة شديدة وأن هناك عمليات يتم من خلالها تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الفرد ومنها(الاستقبال- الترميز -الاحتفاظ- الاسترجاع).

نظرية العملية الواحدة: ويذكر منها (فخري عبد الهادي،٢٠١٠: ١٤١-١٤٤) **نظرية الاثر** والتي يشير اصحابها إلى أن عملية التذكر تنتج من الخبرات التي يمر بها الفرد والتي تحدث تغير فسيولوجي مما يجعل الفرد مهيأ لاسترجاع وتذكر خبرات معينة في مواقف معينة. وأيضاً **النظرية الارتباطية** حيث يفسر أصحابها أن الذاكرة هي نتاج تكرار واختزان الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وكلما زاد عدد تكرار هذه الارتباطات بحدث معين يقوى الارتباط بينهما وتعتبر الاستجابات التي يمكن تذكرها بمثابة عادات.

ثانياً: اللغة:

ويعرفها (عبد الله عمارة ،٣٧:٢٠١٣) بأنها أداه الانسان للتخاطب مع الاخرين والتفاهم وتبادل الافكار والآراء والمشاعر، وطريقة إلي فهمهم ووسائل التأثير فيهم وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكافؤ معهم.

ويشير (محمد سعفان،٩٠:٢٠١٠) الى النمو اللغوي: بأنه هو الاستخدام السليم للألفاظ والمفردات اللغوية، حيث يتوقف على مستوي النضج والتعلم ، وعلى الجانب النضجي فلابد وأن يكون جهاز الكلام سليم ،حتي يتمكن الطفل من الكلام ويشمل جهاز الكلام "اللسان والحنجرة والشفاه وسقف الحلق وتجاويف الأنف والفم والزور والاحبال الصوتية وأيضاً سلامة الجهاز العصبي، أما بالنسبة للتعلم فللبيئة التي يعيش فيها الطفل دور هام في تعلمه واكتسابه اللغة.

كما يعرفها (قحطان الظاهر ،٣٤٣:٢٠٠٨)بأنها وسيلة للتواصل والتعبير عن الذات ،وهى نظام من الرموز ، متفق عليه في ثقافة معينة ،وفق نظام وقواعد معينة.

يعرفها (حامد زهران، واخرون،٢٥:٢٠٠٧) بأنها مجموعه من الرموز الصوتية يحكمها نظام معين ويتعارف علي دلالاتها أفراد مجتمع ذو ثقافة واحدة من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض.

ومما سبق تعرف الباحثة اللغة بأنها مجموع الأصوات المختلفة والتي تُكون الكلمات والمعاني والمفردات وتحكمها قواعد ونظم يتفق عليها مجتمع معين وهي وسيلة للتفاعل والتواصل ونقل الأفكار والثقافات.

نظريات مفسرة لاكتساب اللغة:

النظرية المعرفية:

يعتبر "بياجيه" أن اللغة نتاجاً للنمو المعرفي وأنها تنمو بنمو التفكير فهناك علاقة وثيقة بين اللغة والفكر ففي نهاية المرحلة الحس حركية يدرك الطفل ان الاشياء الخارجية لها صفة الدوام والاستقرار، وايضاً تتكون لديه القدرة على استدخال الرموز التي تصور الاشياء ، ومع تطور النمو اللغوي في مرحلة ما قبل المفاهيم يكرر الطفل الكلمات ويربط بينها وبين الاشياء المحسوسة ويستخدم مفرداته لإشباع حاجاته ومتطلباته أي يكون كلام الطفل في هذه المرحلة متمركزاً حول ذاته، وتأتى بعد ذلك مرحلة التفكير الحدسي حيث يستخدم الطفل اللغة كأداة للتفكير الحدسي ، كذلك وسيلة للتفاعل والاتصال الاجتماعي.

(السيد عبد اللطيف ٢٠٠٠: ٦٠)

النظرية السلوكية:

ترى النظرية السلوكية أن اكتساب اللغة يعتمد على مبادئ التعلم، والتي تتمثل في النمذجة، التقليد أو المحاكاة، التدعيم، والتشكيل.

وتشير(سهير شاش، ٢٠٠١: ٥٤) أن "ألبرت باندروا" قد أكد في تجاربه على دور النمذجة والتقليد في التعلم من خلال عملية الملاحظة فلغة الطفل يكتسبها من خلال سماعه للأصوات والتراكيب اللغوية من المحيطين به ومن ثم يعيد استخدامها. ويشير "سكنر" أنه من خلال عملية التدعيم المستمر والإيجابي لكلام الطفل يمكن اكتساب اللغة، فاللغة ما هي إلا مهارات تنمو عن طريق المحاولة والخطأ والتكرار والمكافأة من الوالدين والمحيطين بالطفل وصولاً في النهاية إلى التشكيل وهو تكوين سلوك جديد متمثلاً في جمل أو عبارات جديدة

النظرية الفطرية:

يعتقد "تشومسكى" أن اللغة فطرية وأن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطرى لاكتساب اللغة، فالإنسان يرث التركيب البيولوجي الذى يمكنه من اعمال السمات اللغوية العامة وقد أطلق على المخطط التفصيلي لاكتساب اللغة (أداة لاكتساب اللغة) والتي تحتوي على عموميات اللغة التي تتألف من قواعد حيث تقوم بإعداد المعلومات وتساعد على تحصيل وفهم المفردات والقواعد اللغوية المنطوقة. (فاروق صادق، ٢٠١١ :٨٧)

مكونات اللغة : يذكر (فاروق صادق٢٠١١ : ٣٥) أن اللغة تشمل أربعة عناصر هامة:

١- **الاصوات:** وهى وحدة بناء اللغة المنطوقة.

٢- **المفردات:** (المضمون) وهى ما يتحدث به او يفهمه الناس من خلال رسائلهم التخاطبية.

٣- **الشكل:** (السياق) ويتناول هيئة وعلاقة مفردات الرسالة التخاطبية بعضها ببعض .

٤- **الاستخدام:** أي الغرض من الرسالة وكذلك الطريقة التي يبنى بها الفرد كلامه.

ثالثاً : اضطرابات النطق والكلام: النطق هو اشارة إلى إصدار الكلام عن طريق تعديل وتغير في ممر هواء الزفير سواء كان محملًا بالأصوات الناتجة عن اهتزاز الحنجرة والأحبال الصوتية أو غير المُحمل

بها حيث يتم ذلك من خلال حركة الفكين والشفتين واللسان وسقف الحنك الرخو (عبد الرحمن سيد،٢٠٠٩: ٩٧). واضطراب النطق يعتبر احد صور الاضطراب اللغوي، حيث يرى (Thackery &Harris,2003:757) ان اضطراب النطق إنما هو اضطراب نمائي لا يستخدم فيه الطفل الكلام بشكل يلائم عمره، كما أنه غير قادر على انتاج كلام صحيح وذلك بسبب عدم قدرته على اصدار الأصوات بصورة صحيحة.

ويتفق كلا من (ايهاب الببلاوي ،٢٧١:٢٠٠٣)، (عبد الله الوايلي،٥٨:٢٠٠٣)، (Kent,2004:157)، (محمد النحاس،٢٠٠٦) على أن اضطراب النطق هو عدم القدرة على اصدار الأصوات اللغوية بشكل صحيح، ويبدو في صورة الحذف او الاضافة او التحريف او الابدال او ضغط الاصوات مما يترتب عليه تشويهاً في اصدار الصوت.

وتعرفه الباحثة بانه اضطراب يصيب الطفل يجعله غير قادر على اصدار الأصوات بشكلها الصحيح ويظهر ذلك في شكل ابدال الحروف أو استبدالها أو تكرارها أو تحريفها. وقد يكون ذلك بسبب عضوي أو بسبب عوامل بيئية أو اجتماعية.

ولاضطرابات النطق عدة مظاهر:

١- **الحذف:** ويتضمن نطق الكلمات ناقصة حرفا او اكثر وقد يتم حذف بعض اصوات الحروف فى اول الكلمة واخرها، مما يؤدى الى الصعوبة في فهم كلام الطفل (محمد كامل ،٢٠٠٣: ٤٨)، (عبد العزيز الشخص،٢٠٠٦: ٢١٠) وقد لا ينطقون الحروف الساكنة في الكلمة مثل ان ينطق الطفل كلمة (مدسة بدل: مدرسة).(سامى ملحم، ٢٠٠٦: ١٨٧)

٢- **التحريف:** نطق الصوت بطريقة خاطئة مثل كلمة (طيارة) تنطق (أيارة) وأكثر الأصوات تأثراً بهذه الاضطرابات هي الأصوات الساكنة مثل (ش)، (ذ) حيث تكثر الأخطاء مع حدوث الكلام التلقائي. (محمد على كامل، ٢٠٠٣: ٤٨)، (محمد محمود النحاس، ٢٠٠٦: ٩٨)

٣- **الابدال:** حيث يقوم الطفل بنطق حرف بدلا من حرف آخر كأن ينطق صوت التاء بدل الفاء ،او قد يبدل حرف الراء بدلا من حرف (ل) وهذه الحالة اكثر شيوعا لدى الصغار، ويوصف الاطفال اللذين يعانون من هذه الحالة بعدم النضج.

٤- **الاضافة:** ويظهر هذا الاضطراب حيث يضيف الطفل صوت زائد الى الكلمة ،وقد يسمع الصوت الواحد وكأنه يتكرر مثل كلمة (طيارة) تنطق (ططيارة)، أو كلام تنطق (ككلام) (عبد العزيز الشخص، السيد يس ، ٢٠٠٩ : ٢٥).

اسباب اضطرابات النطق :

يرى كلاً من (Kent,2004:336)، (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦ : ١٨٨) أن هناك عددا من الأسباب التي قد تؤدي لاضطراب النطق منها:

١-**أسباب عضوية** : كالإعاقة السمعية، واصابة الجهاز العصبي المركزي، اصابة اجهزة النطق (شق سقف الحلق، الشفة الارنبية، تشوه الاسنان، مشكلات الفكين، التنفس الفمي، والضعف في عضلة الشفة).

٢-**أسباب الوظيفية:** وتتضمن بيئة الطفل التي تؤدي بلغة الطفل إلى التأخر اللغوي، وتعرض الطفل لنماذج كلامية سلبية، وأيضاَ أساليب التنشئة غير الصحيحة وسوء التغذية والحالة الاقتصادية المتدنية.

ويشير(Thackery & Harris,2003:760) إلى ان اضطرابات النطق غير المعروف أسبابها تعتبر اكثر انتشارا من التي ترجع إلى خلل فى الاجهزة المسئولة عن انتاج الكلام ، وأن نسبة انتشار اضطرابات النطق في عمر (٥ سنوات) حوالي ما بين (٧%:٨%).

اضطراب الكلام:

الكلام هو انتاج صوتي للغة، وهو اكثر الانظمة الرمزية الشائعة ويستعمل في التواصل بين الافراد. (ابراهيم الرزيقات:٢٢،٢٠٠٥). أي أنه هو الصورة الرمزية المتعارف عليها في اطار معاني واصوات وتركيبات لغوية متنوعة.

ويذكر (السرطاوي :٩٠،٢٠٠١) الى أن عملية الكلام تمر بمراحل ثلاث:

المرحلة الاولى هي استقبال الكلام من خلال حاسة السمع وتحويلها الى نبضات عصبية يتم ارسالها الى المخ حيث تبدأ **المرحلة الثانية** وهى معالجة الكلام المسموع (فهم الكلام و اعداد المعاني وتفسير المفردات واختيارها بهدف انتاج الجمل)، وصلاً **للمرحلة الثالثة** وهى مرحلة انتاج الكلام.

ويذكر (عبدالرحمن سيد،٣٢:٢٠٠٩) أن اضطرابات الكلام تظهر في صورة عدم الدقة والغموض وعدم انتظام النطق وكذلك اضطرابات في التنفس والصوت وعدم استخدام الكلمات الموزونة، كما أنها تتأثر بعملية المضغ والبلع وكل ما يؤدى الى تحريك حركة الفم وممكن يؤدى الى انحراف في الكلام.

كما أشار (Kent,2004:219) إلى أن الجمعية الامريكية النفسية قدمت تصنيفاً لاضطرابات الكلام واللغة حيث يشتمل على الاضطرابات الصوتية، كما أنها وضعتها ضمن اضطرابات التواصل واوضحت أن هذه الاضطرابات شائعة ومنتشرة بصورة كبيرة بالمقارنة بالأنواع الاخرى من اضطرابات التواصل. ويؤكد ذلك (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦ : ١٦٢) حيث أشار إلى ان نسبة انتشار اضطرابات النطق هي اعلى نسبة بين اضطرابات الكلام واللغة والتي تصل الى (٦،٢٥%)، كما ان الابدال هو اعلى نسبة انتشار ثم يليه الحذف والتشوية .

خصائص الاطفال ذوى اضطرابات النطق والكلام :

١-الخصائص الانفعالية والاجتماعية :إن هذه الفئة تعاني من القلق والشعور بالذنب والاحباط، والاحساس بأنهم غير مقبولين من الآخرين، كما يتصفون بالسلوك العدواني في بعض الأحيان بسبب اتجاهات الآخرين نحوهم. (فاروق الروسان ،٢٦٠:٢٠٠١)، (سامي ملحم ،١٩٥:٢٠٠٢)

٢-الخصائص السلوكية : يجد الأطفال الذين يعانون من اضطراب النطق والكلام- صعوبة في الحصول على كلمة مناسبة عند حديثهم، كما يجدون صعوبة في تعلم المفردات الجديدة، وأيضاً يعانون

من مشكلات التفاعل الاجتماعي والذي يعتمد بشكل أساسي على اللغة حيث يصعب عليهم متابعة الكلام واستيعابه والانتقال من فكرة أو موضوع لآخر.

(تيسير كوافحة، وعمر عبد العزيز،٢٠٠٣:١٨٥)

٣-انخفاض التحصيل: يرى (راضي الوقفي ،٢٠٠٤:٣٦) ان هؤلاء الأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام يكون تحصيلهم ضعيف، ومفرداتهم اللغوية محدودة تعكس قصوراً في تطور المفاهيم، كما أنهم قد لا يتعاملون مع التفاصيل حتى يتجنبون استخدام الكلام واللغة.

محكات الحكم على النطق بالاضطراب :

١-العمر الزمنى للفرد: تتناسب اضطرابات النطق عكسيا مع النمو اللغوي للطفل فاضطرابات النطق تعتبر نمائية تنتهي مع اكتمال النمو اللغوي، لكن إذا استمرت بعد السابعة من العمر ففي هذه الحالة لابد من التدخل العلاجي.

٢-اعاقة التواصل مع الاخرين: قد تؤدي اضطرابات النطق الى اعاقة التواصل مع المحيطين.

٣-الانتباه للاضطراب: كأن ينتبه المستمع إلى اضطراب النطق.

٤-المعاناه: ان يكون الاضطراب سبباً في معاناه الفرد النفسية أو سوء توافقه.

(عبد الفتاح مطر،٢٠١١:١٤٢)

علاج اضطرابات النطق : هناك عدد من الاتجاهات والمداخل التي تساعد في علاج اضطراب النطق منها:

١.**الاتجاه التقليدي**: ويشير (ابراهيم زريقات،٢٠٠٩: ٢٠٠) أنه في هذا الاتجاه يتم تحديد الاصوات الخاطئة، ثم يتم التدريب السمعي، والاستماع الذاتي، النطق السليم، التعميم، ومتابعة نتائج العلاج والمحافظة على هذه النتائج.

٢.**مدخل التدريب السمعي**: وهو يعتمد على تعليم النطق الصحيح من خلال الاعداد السمعي وانتاج الاصوات. (عبد العزيز السرطاوي، وائل ابو جودة،٢٠٠٠:٣٢٠)

٣.**مدخل السمات المميزة للأصوات**: يستخدم هذا المدخل مع الذين يعانون من اضطراب في النطق وتزيد عن أربعة أصوات ويمكن استخدامه مع الأطفال والراشدين.

٤.**مدخل المادة التي لا معنى لها**: ويهتم هذا الاتجاه بإنتاج الصوت بتأنٍ لأنه يعتقد بأن استجابة النطق الخاطئ تعوق استجابة النطق الصحيح، كما أن الطفل يركز على الصوت المسموع أكثر من تركيزه على معنى الكلمة. (ايهاب الببلاوي ،٢٠١٤: ١٣٤)

٥. **نهج أو مدخل المفهوم السمعي**: يذكر (Medwetsky, 2011: 231) أنه يتم تدريب الطفل وفق هذا المدخل على التمييز بين الأصوات (التمييز السمعي) وذلك لتمييز الصوت أو النطق الصحيح من النطق الخاطئ للصوت المطلوب تعديله.

ويؤكد (Thackery & Harris,2003) أن علاج اضطرابات النطق مبكراً مهم لنمو الطفل اللغوي والنطق الصحيح، وعدم تعرضه للمشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وقد يرجع الاضطراب الى

مشكلات في الأعضاء المسئولة عن انتاج الكلام مثل اللسان والاسنان وسقف الحلق والشفتين وفى هذه الحالة يكون التدخل جراحياً. كما يؤكد (عبد العزيز الشخص،٢٠٠٦ : ٢٣٨) ان علاج اضطرابات النطق لابد فيه من اشراك الاسرة بما يسمى بالعلاج الاسري، حيث يقوم المعالج بتدريبهم على عملية ضبط التنفس والتحكم فى حركة اللسان داخل الفم والطرق الصحيحة لإصدار الاصوات، كذلك ما يجب مراعاته اثناء التحدث مع الطفل في المنزل مما يُدعم البرنامج العلاجي ويساعد على نجاحه.

كما يشير(Kent,2004:399) إلى أهمية التدريب على النطق والكلام بشكل صحيح وذلك من خلال ملاحظة وضع اللسان وشكل الشفتين أثناء النطق، والتدريب على تكرار الاصوات والمقاطع والجمل، وأيضاً التدريب السمعي للأصوات والذي يساعد على النطق السليم.

وبعد عرض التراث النظري للعمليات المعرفية واضطرابات النطق والكلام، نجد أن الطفل يحتاج لعملية الانتباه وادراك المثيرات ليصل إلى عملية التذكر، والتي تتمثل في معالجة وتخزين المعلومات وربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة لكي يستطيع الاستجابة الملائمة في موقف معين. كما تم الاستعانة بمداخل واتجاهات علاج اضطرابات النطق في اعداد الأنشطة والبرامج لتحسين وتنمية العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر).

وهكذا تتضح اهمية العمليات المعرفية وكذلك البرامج التي تنميها للأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام لما لها بالغ الأثر في تكوين شخصية الطفل ونموه، لذلك اهتمت الباحثة بإعداد برنامج لتنمية بعض من هذه العمليات لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام، في القياسيين القبلي والبعدي علي مقياس العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) لصالح القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة البحث، في القياسيين البعدي والتبعي علي مقياس العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر).

منهج البحث واجراءاته:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي (التصميم ذو المجموعة الواحدة) حيث يمثل البرنامج الارشادي المتغير المستقل وتمثل العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) المتغير التابع.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من(١٠) أطفال تتراوح اعمارهم من (٤-٧) سنوات ممن لديهم اضطرابات نطق وكلام وليس لديهم أية أعاقات أخرى، وتم اختيار العينة من مركز التدخل المبكر للتخاطب بهضبة الاهرام.

قامت الباحثة بحساب التجانس بين متوسطات رتب درجات أطفال العينة من حيث العمر الزمنى والذكاء باستخدام اختبار كا٢ كما هو موضح في جدول (١):

جدول رقم (١) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال من حيث العمر الزمنى والذكاء حيث ن = ١٠

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
				٠،٠١	٠،٠٥
العمر الزمنى	١،٢	غير دالة	٦	١٦،٨١٢	١٢،٥٩٢
الذكاء	٠،٨	غير دالة	٨	٢٠،٠٩٠	١٥،٥٠٧

يوضح جدول رقم (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة البحث من حيث العمر الزمنى والذكاء ، مما يشير إلى تجانس أطفال العينة.

أدوات البحث:

١. اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن. (تعريب وتقنين: إبراهيم حماد،٢٠٠٨).
٢. مقياس تشخيص اضطرابات النطق (اعداد عبد العزيز الشخص ١٩٩٧)
٣. مقياس العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) (اعداد الباحثة)
٤. برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية(الانتباه – الادراك – التذكر) (اعداد الباحثة)

١-اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن: (تعريب وتقنين: إبراهيم حماد،٢٠٠٨)

وصف الاختبار: يطبق الاختبار على الأطفال من عمر (٥-١١) سنة من العاديين والمتأخرين عقليا، وكذلك كبار السن ما بين (٦٥-٨٥) عاماً، ويعتبر اختبار رافن من الاختبارات التي تصلح للتطبيق فى مختلف البيئات والثقافات. ويتكون هذا الاختبار من (ثلاث) مجموعات متدرجة الصعوبة:

مجموعة (أ): ويعتمد النجاح فيها على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

مجموعة (أ ب): ويعتمد النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة فى نمط كلى على أساس الارتباط المكاني.

مجموعة (ب): ويعتمد النجاح فيها على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطيقاً أو مكانياً، وهى تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

الخصائص السيكو مترية للاختبار:

تم حساب **صدق الاختبار** بإيجاد معاملات الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة والاختبارات الأخرى للذكاء ومنها اختبار وكسلر – القسم اللفظي- حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣١-٠,٨٤)، – القسم الأدائي- حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(٠,٥-٠,٧٤) والمقاييس الفرعية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٤-٠,٧٤)، وكذلك اختبار استانفرد بينيه حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٢-٠,٦٨)، وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة مما يدل على صدق الاختبار. كما تم حساب **ثبات الاختبار** حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٦٢-٠,٩١)، كما قامت (نهى الزيات و

رحاب الصاوي، ٢٠١٣) بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق وبلغت معاملات الثبات (٠,٨١)، مما يدل على ارتفاع معامل ثبات الاختبار.

حساب درجة الذكاء:

بعد حصول المفحوص على الدرجة الكلية يتم الكشف عنها بقائمة المعايير المئينية وهى مرفقة داخل الكراسة، وذلك لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص. تم الانتقال لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلى ودرجة الذكاء.

٢-مقياس تشخيص اضطرابات النطق (اعداد: عبد العزيز الشخص ١٩٩٧)

يهدف المقياس الى تشخيص اضطرابات النطق لدى الاطفال حيث يتكون المقياس من أبعاد أربعة تمثل مظاهر اضطرابات النطق والتي تتمثل في: الحذف، التحريف ،الابدال ، والاضافة كما يتم تطبيق المقياس من خلال عرض عدد من الصور المختلفة على الطفل، ويُطلب منه تسميتها مع ملاحظة وجود أي مظهر من مظاهر الاضطراب كالحذف أو التشويه أو الإبدال أو الإضافة للأصوات اثناء عملية النطق، ومن خلال ذلك يتم التعرف على الأصوات التي بها اضطراب لدى الطفل.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

قامت هالة محمد (٢٠١١) بحساب صدق الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة وكذلك الدرجة الكلية للمقياس وكانت كل هذه القيم دالة عند مستوى دلالة ٠،٠١حيث تراوحت بين ٠،٣١١ الى ٠،٤١١ مما يدل على صدق المقياس.

كما قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي على عينة قوامها (٣٠) طفل وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة وبحساب معامل الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الاربعة والدرجة الكلية للمقياس كانت كل هذه القيم دالة عند مستوى دلالة ٠،٠١حيث تراوحت هذه القيم بين ٠،٣٦٦ الى ٠،٤٨٦ مما يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

ثبات المقياس:

قامت هالة محمد (٢٠١١) بالتحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١٥٠) طفل من أطفال ما قبل المدرسة حيث استخدمت طريقة معامل الفا كرونباخ وذلك لحساب معامل الثبات حيث كان معامل الثبات (٠،٨) وهو معامل ثبات مرتفع وأيضاً تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ (٠،٧٣) وهو معامل ثبات مرتفع .

كما قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها (٥٠) طفلا حيث استخدمت معامل الفا كرونباخ لحساب معامل الثبات وبلغ (٠،٨) وهو معامل ثبات مرتفع .

٣-مقياس العمليات المعرفية: (الانتباه- الادراك – التذكر). (اعداد: الباحثة)

هدف المقياس: قياس العمليات المعرفية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام.

خطوات بناء المقياس: تم الاطلاع على التراث النظري والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت العمليات المعرفية، كذلك بعض المراجع التي تناولت العمليات المعرفية في مرحلة الروضة ومنها: مقياس نقص الانتباه (إعداد أمل الزغبي،٢٠١٧)، الاختبار الإنمائي للإدراك البصري (إعداد مصطفي كامل،٢٠١٠)، بطارية الاختبارات المعرفية العاملية (التذكر) (إعداد أنور الشرقاوي،٢٠٠٣)، دراسة مروى سالم (٢٠١٢)، سامى صلاح (٢٠١٦). واستطلاع رأى الخبراء والمختصين في المجال.

ويتكون مقياس العمليات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام في المرحلة العمرية من (٤-٦) سنوات من ثلاث أبعاد : الانتباه ،الادراك ،التذكر. يتضمن كل بعد عدد من المفردات تُقدم من خلال بطاقات مصورة ومادة سمعية، وتتراوح عدد الصور في كل مفردة من صورتين إلى خمس صور يختار الطفل من بينها الاجابة الصحيحة، ويحصل الطفل على (درجتان) إذا كانت اجابته صحيحة، وعلى (درجة واحدة) إذا كانت اجابته خاطئة. وقد راعت الباحثة الوزن النسبي لعدد المفردات حيث شمل بعد الانتباه على(١١) مفردة، وبعد الادراك على(١٥) مفردة، وبعد التذكر على(١٠) مفردات، وبذلك يصبح عدد مفردات المقياس (٣٦) مفردة. وتتراوح درجات المقياس ما بين (١- ٧٨) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على مستوي الانتباه المرتفع، وتدل الدرجة المنخفضة الانتباه المنخفض، كما تم تطبيق المقياس بشكل فردى.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أولا الصدق:

أ ـ **صدق المحكمين:** قامت الباحثة بعرض المقياس علي مجموعة من أساتذة علم النفس حيث تم تعديل بعض البنود بناء علي أراء المحكمين ثم إيجاد معامل الاتفاق لكندال للوقوف علي مدي اتفاق آراء السادة المحكمين علي هذا المقياس. وتراوح معامل الاتفاق ما بين (٠,٩٤ : ٠,٩٨).

ب- **الصدق العاملي:** قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التحققي لبنود الاختبار بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها (١٠٠) طفلاً، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن تشبعات البنود بثلاثة أبعاد، يتراوح الجذر الكامن لها ما بين (٧,٤ – ١٠,٢٦)، وهى دالة إحصائيا حيث أن الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر، ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax وتوضح الجداول (٢ ، ٣ ، ٤) التشبعات الخاصة بهذه العوامل بعد التدوير.

جدول (٢)

التشبعات الخاصة بالبعد الاول (الانتباه)

رقم العبارة	بنود بعد الانتباه	التشبعات
١	يحدد صورة الطائر من بين الصور المعروضة.	٠,٨٨
٢	يميز صوت الطائر من بين الأصوات المسموعة.	٠,٨٨
٣	يحدد الحيوان الأكبر حجماً.	٠,٨٨
٤	يحدد الحيوان الذي يعيش في الماء.	٠,٨٦
٥	يحدد الدائرة الصغيرة.	٠,٨٦
٦	يحدد الصوت الأول الذي تبدأ به الكلمة المسموعة. (بطة)	٠,٨٥
٧	يحدد الصوت الأخير في الكلمة المسموعة. (جرار)	٠,٨٤
٨	يصل الشكل المطابق لظله. (شمس – سحاب – شجرة)	٠,٨٤
٩	يحدد اسم الصوت المسموع.(رياح – أمطار – قطار)	٠,٨٤
١٠	يحدد اللون المطابق للزهرة المعروضة أمامه.	٠,٧٨
١١	يحدد الشكل المشابه لإطار العجلة من بين عدد من الاشكال الهندسية.	٠,٧٧
	التباين	**%١٥,٩**
	الجذر الكامن	**٧,٨٤**

يتضح من جدول (٢) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٣)

التشبعات الخاصة بالبعد الثاني (الادراك)

رقم العبارة	بنود بعد الادراك	التشبعات
١٢	يحدد الحيوان المختلف في الاتجاه من بين الصور المعروضة أمامه. (يمين)	٠,٨٤
١٣	يحدد الشجرة المختلفة من بين عدد من الاشجار.	٠,٧٣
١٤	يضع علامة الشكل المختلف في الاتجاه.(يسار)	٠,٧٠
١٥	يصل الحيوان بأكله في المتاهة.	٠,٦٩
١٦	يُكمل اطار العجلة الناقص.	٠,٦٩
١٧	يحدد صورة الصوت العالي المسموع. (صوت زئير الاسد – صوت العصفور)	٠,٦٧
١٨	يميز صورة الصوت المسموع من بين عدد من الحيوانات.	٠,٦٦
١٩	يختار صورة الكلمة المسموعة. (طبق – طيارة – طريق)	٠,٦٤
٢٠	يختار صورة الكلمة التي تبدأ بالحرف المسموع. حرف ش. (ساعة – شماعة – سماعة)	٠,٦٣
٢١	يذكر الفرق بين صورتين.(صورتين متطابقتين مع اختفاء عنصر في احداها)	٠,٦٠
٢٢	يرتب بازل لشكل حيوان.	٠,٥٩
٢٣	يصل صورة ميكي ماوس بالجزء الناقص منه.	٠,٥٨

٢٤	يحدد انتماء الكلمة لمفهوم معين. (عصفور ، دجاجة، بطة = طيور)	٠,٥٢
٢٥	يحدد مكان العصفور بالنسبة للشجرة.	٠,٤٨
٢٦	يضع دائرة حول الحيوانات المتشابهة.	٠,٤٣
التباين		%١٥,٧٩
الجزر الكامن		١٠,٢٦

يتضح من جدول (٣) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٤)

التشبعات الخاصة بالبعد الثالث (التذكر)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
٢٧	يحدد العنصر الناقص في الصورة.	٠,٨٣
٢٨	يرتب الألوان طبقا لصور الألوان التي رآها من قبل.	٠,٨١
٢٩	يحدد مكان الدائرة الأكبر من بين عدد من الدوائر التر رآها من قبل.	٠,٧٢
٣٠	يحدد الفاكهة في الصورة التي رآها من قبل. (الفاكهة منثورة على المنضدة)	٠,٦٦
٣١	يردد الكلمات التي سمعها بنفس الترتيب. (صالون – صابون – صالة)	٠,٦٤
٣٢	يذكر اسم الصوت الذي سمعه بنفس الترتيب. (قطار – باخرة – سيارة)	٠,٥٩
٣٣	يذكر عدد الألوان التي تم عرضها بالصورة من قبل. (احمر – أخضر – أصفر – أزرق)	٠,٥٦
٣٤	يذكر عدد الأطفال في الصورة التي تم عرضها من قبل.	٠,٥٤
٣٥	يرتب الحداث وفقاً للقصة المسموعة من قبل.	٠,٥٢
٣٦	يستخرج صور الكلمات المسموعة من بين عدد من الصور.(سماعة – ساعة – سلم)	٠,٥١
التباين		%١٤,١٢
الجزر الكامن		٩,١٧

يتضح من جدول (٤) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

ثانيا الثبات:

١ ـ ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:

في هذه الطريقة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس (الفردي والزوجي) ثم إيجاد معامل الثبات ككل باستخدام معادلة سبيرمان ـ براون كما هو موضح في الجدول رقم (٥)

جدول (٥)

معامل الثبات لمقياس الانتباه بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	معامل الثبات للمقياس ككل باستخدام معادلة سبيرمان – براون
الانتباه	٠,٨٨	٠,٩٤

يتضح من جدول رقم (٥) أن قيمة معامل الثبات للمقياس مرتفعة مما يشير الى أن المقياس علي درجة كبيرة من الثبات في قياسه للانتباه.

٤-البرنامج الارشادي لتنمية بعض العمليات المعرفية لعينة من الأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام (اعداد الباحثة)

في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة والاطلاع على بعض البرامج المرتبطة بموضوع البحث الحالي مثل دراسة واحمد عنتر (٢٠١٦)، سماح عبد الفتاح (٢٠١٤)، وعلياء حسن (٢٠١٦)، (Kent,2004)، (Sobe,2011) والتي تناولت العمليات المعرفية واهميتها لاكتساب المعارف والمفاهيم وذلك للوقوف على الأهداف والموضوعات التي تناولتها الأنشطة ، توصلت الباحثة إلى تحديد الأسس الخاصة ببناء البرنامج وكذلك محتواه، ومن ثم تم عرض محتواه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس لإبداء الرأي حول مدى ملائمة الأهداف والأنشطة وزمن التطبيق. وكانت أهم التعديلات حول اعادة صياغة بعض الاهداف وحذف بعض الانشطة وتعديل البعض الآخر وزيادة المعلومات المقدمة للأمهات حول العمليات المعرفية. وفي ضوء هذه التعديلات قامت الباحثة بوضع الصورة النهائية للبرنامج.

أسس البرنامج:

استندت الباحثة عند وضع البرنامج الحالي إلى بعض الاسس منها الخصائص النفسية والتربوية والاجتماعية لأطفال العينة، كذلك الاستراتيجيات المتنوعة لتشكيل وتدعيم السلوك المرغوب والتفاعل والمشاركة. كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية تقديم البرامج الارشادية لتنمية العمليات المعرفية. ويسعى البرنامج الحالي إلى تدريب ومشاركة الأطفال وأسرهم في البرنامج.

- **لمن يقدم البرنامج:** يقدم للأطفال ذوى اضطراب النطق والكلام وامهاتهم حيث تم اختيارهم من مركز التدخل المبكر للتخاطب بهضب الأهرام ، وتتراوح اعمارهم بين(٤-٧) سنوات.
- **مدة البرنامج:** تم تطبيق البرنامج لمدة شهرين ونصف بمعدل ثلاث أيام في الأسبوع وبذلك يكون أجمالي الجلسات (٤٨) جلسة وزمن الجلسة (٣٠) دقيقة. وزمن التطبيق يشمل التطبيق القبلي والبعدي.
- **المكان:** تم تطبيق البرنامج في قاعة مخصصة للأنشطة بالمركز.
- **نوع الأنشطة:** تضمنت الأنشطة مجموعة من الأنشطة الجماعية والفردية المتنوعة.
- **الفنيات المستخدمة:** لعب الأدوار، الحوار والمناقشة، النمذجة، التعزيز، تحليل المهمة والتلقين.

الهدف العام للبرنامج: يتحدد هدف البرنامج الحالي في تحسين بعض العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام.

الأهداف السلوكية للبرنامج:

١- أن ينتبه الطفل للمثير السمعي.
٢- أن ينتبه الطفل للمثير البصري.
٣- أن يحدد الطفل المثيرات ذات العلاقة.
٤- أن يميز الطفل على المثيرات البصرية.
٥- أن يتدرب الطفل على الإغلاق بصرياً.
٦- أن يتدرب الطفل على الإغلاق السمعي
٧- أن يتبع الطفل تعليمات الباحثة.
٨- أن يميز الأطفال بين الأصوات المختلفة ومعرفة مصدرها.
٩- أن يمارس الأطفال أنشطة التكامل والتآزر البصري الحركي.
١٠- أن يميز الأطفال بين الأشكال المعروضة.
١١- أن يكرر الكلمات والجمل سمعياً بنفس الترتيب.
١٢- أن يرتب الطفل أحداث قصة سمعياً.
١٣- أن يرتب أحداث قصة بصرياً.
١٤- أن يلعب الأطفال في اللعب الجماعي لفترة طويله من الوقت.
١٥- أن يميز الطفل بين مواضع الأشياء من حيث (الأول –المنتصف–الأخير).
١٦- أن يميز الطفل بين الاتجاهات (يمين – يسار).
١٧- أن يتذكر الطفل المثيرات البصرية.
١٨- أن يتذكر الطفل المثيرات السمعية
١٩- أن يتذكر الطفل العلاقات المكانية للأشياء.

جدول (٦) جلسات البرنامج

الموضوع والعملية	رقم الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
تهيئة الاسرة والطفل	١-٣	- التعارف والتهيئة العامة للبرنامج. - إلقاء الضوء على ماهية العمليات المعرفية. - التعريف بخصائص الطفل ذو اضطراب النطق والكلام.	الحوار والمناقشة – التعزيز – التلقين
الانتباه	٤-١٨	- الانتباه البصري للمثيرات المعروضة أمام الطفل. - الانتباه السمعي للمثيرات المعروضة أمام الطفل	التقليد والمحاكاة – التعزيز – اسلوب تحليل المهمة – الحوار والمناقشة –

		- تدريب الطفل على تركيز الانتباه. - تدريب الطفل على زيادة مدة الانتباه - تدريب الطفل على المرونة في نقل الانتباه.	المحاولة والخطأ.
الادراك	١٩-٣٣	- الادراك البصري للمثيرات المعروضة أمام الطفل. - الادراك السمعي للمثيرات المعروضة أمام الطفل. - ادراك العلاقات المكانية. - التمييز بين الأصوات والأشكال المختلفة . - التمييز السمعي والبصري للمثيرات المعروضة أمام الطفل.	التعزيز – اسلوب تحليل المهمة – الحوار والمناقشة. لعب الأدوار
الذاكرة	٣٤-٤٨	- التدريب على الذاكرة البصرية (تذكر الحروف والكلمات والأشكال). - ترتيب أشياء وفق نظام تم عرضه من قبل. - التدريب على الذاكرة السمعية (أصوات حروف وكلمات وأصوات حيوانات) - ترتيب احداث قصة وفق تسلسلها في القصة.	الحوار والمناقشة – النمذجة – التعزيز – لعب الأدوار – الألقاء

الخطوات الإجرائية للبحث:

- قامت الباحثة باختيار عينة البحث من الأطفال ذوى اضطرابات النطق والكلام بطريقة عمديه من مركز التخاطب بهضبة الاهرام.
- تم تطبيق مقياس العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) قبل تطبيق البرنامج الارشادي.
- ثم تطبيق أنشطة البرنامج الارشادي لمدة شهرين ونصف، بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع وتضمن كل اليوم على عدد (٢) جلسة.
- قامت الباحثة بتطبيق القياس البعدي لمقياس العمليات المعرفية.
- تم استخدام الاساليب الاحصائية للوقوف على دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس العمليات المعرفية لمعرفة درجة التحسن في العمليات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام.
- تم إجراء القياس التتبعي لأطفال عينة البحث وذلك بعد مرور شهر من القياس البعدي، وذلك للوقوف على مدي استمرارية تأثير البرنامج في تحسين العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) لدى عينة البحث ذوي اضطرابات النطق والكلام.

الأساليب الإحصائية :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التي تناسبت مع طبيعة البحث وحجم العينة، والمقاييس المستخدمة، وذلك من خلال برنامج SPSS الإحصائي. (إختبار كا٢ – اختبار ولكوكسون Wilcoxon – ألفا – كرونباخ – اختبار التحليل العاملي بطريقة فاريمكس (Varimax).

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة البحث، في القياسيين القبلي والبعدي علي مقياس العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال العينة ذوي اضطراب النطق والكلام على مقياس العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) في القياسين القبلي والبعدي لتطبيبق البرنامج الإرشادي للعمليات المعرفية. كما يتضح في جدول (٧).

جدول (٧)

الفروق بين متوسطات رتب درجات الاطفال في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) ن= ١٠

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الانتباه	الرتب السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	٢،٨١٢	٠،٠١	دالة في اتجاه القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥،٥٠	٥٥،٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	١٠					
الادراك	الرتب السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	٢،٨٢٧	٠،٠١	دالة في اتجاه القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥،٥٠	٥٥،٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	١٠					
التذكر	الرتب السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	٢،٦٨٨	٠،٠١	دالة في اتجاه القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١٠	٥،٥٠	٥٥،٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	١٠					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	٢،٨٠٧	٠،٠١	دالة في اتجاه
	الرتب الموجبة	١٠	٥،٥٠	٥٥،٠٠			

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	الرتب المتساوية	٠					القياس البعدي
	المجموع	١٠					

يتضح من جدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام بين القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) في اتجاه القياس البعدي.

وهذا يؤكد فاعلية البرنامج الارشادي المستخدم لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى الأطفال عينة البحث.

الفرض الثاني

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة البحث، في القياسيين البعدي والتبعي علي مقياس العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر).

جدول رقم (٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال فى المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العمليات المعرفية (الانتباه–الإدراك–الذاكرة). ن=١٠

أبعاد المقياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الانتباه	الرتب السالبة	٤	٦،٠٠	٢٤،٠٠	٠،١٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤،٢	٢١،٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
	الإجمالي	١٠				
الادراك	الرتب السالبة	١	١،٠٠	١،٠٠	١،٠٨٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢،٥٠	٥،٠٠		
	الرتب المتساوية	٧				
	الإجمالي	١٠				
التذكر	الرتب السالبة	٢	٢،٠٠	٤،٠٠	٠،٣٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣،٠٠	٦،٠٠		
	الرتب المتساوية	٦				
	الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	٣	٣،٣٣	١٠،٠٠	١،١٣٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٥،٢٠	٢٦،٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
	الإجمالي	١٠				

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات مقياس العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) في القياسيين البعدي والتبعي، مما يدل على صحة الفرض ويشير الى استمرارية فعالية البرنامج الارشادي وتأثيره في تنمية بعض العمليات المعرفية لدى الأطفال عينة البحث.

الفرض الأول:

يتضح من جدول(٧) فاعلية البرنامج في تنمية العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) لأطفال عينة البحث، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية العمليات المعرفية للأطفال ذوى اضطراب النطق والكلام عينة البحث.

وتفسر الباحثة النتائج السابقة في ضوء التراث النظري والنظريات التي تناولت العمليات المعرفية، والتي تم على أساسها إعداد برنامج البحث الحالي مما انعكس في نتائجه، حيث اعتمدت الباحثة على جاذبية الأنشطة المقدمة للطفل حيث أنها تعتبر بمثابة المعلومات الواردة لبعض المناطق في المخ والتي تقوم بتحليلها عن طريق حواسه الداخلية والخارجية، وهذا ما تشير إليه نظرية Pass لمعالجة وتخزين المعلومات مما ساعد على تنمية العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) .

كما تفسر الباحثة النتائج السابقة في ضوء النظرية المعرفية والتي تهتم بالكيفية التي يستخدمها المخ لمعالجة المعلومات من خلال تخزين المعلومة ثم اعادة استرجاعها وربط الخبرة السابقة بالخبرة الجديدة واستخدام استراتيجيات متنوعة في التفكير، وهذا تَمثَّل في أنشطة التمييز السمعي والبصري والإدراك السمعي والبصري وأنشطة التذكر.

وتفسر الباحثة أيضا نتائج البحث في ضوء استناد البرنامج الى نظرية النمو المعرفي "لجان بياجيه" والتي ترى أن بنية الطفل المعرفية تنمو وتتطور مع مراحل عمر المختلفة وخبراته السابقة، حيث اعتمدت أنشطة البرنامج على ادراك المألوف والانتباه والتعلم من الخبرات، مما ساعد في معالجة المعلومات وتذكرها، ومن ثم تنمية العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر).

كذلك تأتي نتائج البحث في ضوء استناد البرنامج لنظرية الجشتطلت، حيث اعتمدت الانشطة على قوانين التنظيم الادراكي والتي استفادت الباحثة من قانون الشكل والارضية في التركيز على المثيرات، كذلك ساعدت قوانين: التشابه، والقرب، والاستمرار أو الاتجاه في اعداد الانشطة بشكل ساعد ادراك اوجه الشبه والاختلاف، ومجموعات الانتماء، وإدراك العلاقات بين الاشياء أو الاشكال، كلك قانون الاغلاق أو الاكتمال والذي يتمثل في ادراك الطفل للأجزاء الناقصة واكمالها.

كما تفسر الباحثة نتائج بعد الانتباه في ضوء النظريات المفسرة لعملية الانتباه، حيث تناولت نظرية الانتباه احادي القناة كيفية معالجة المعلومات والتي تمر بمرحلة التعرف ثم اختيار الاستجابة المناسبة وتنفيذها، مع عدم وجود أكثر من مثير في ذات الوقت. وهذا ما حرصت عليه الباحثة عند اعداد جلسات البرنامج، كما استندت أيضاً الباحثة لنظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه لـ "Kahnemen" في تحديد مدة الجلسات.

وجاءت نتائج بعد الانتباه أيضا في ضوء نظرية الانتباه متعدد المصادر، حيث تناولت أنشطة الجلسات عدداً من المثيرات بحيث لا تتداخل مع بعضها تفاعل الطفل معها، كذلك كان لنظرية اختيار الفعل دورا هاما في اختيار الأنشطة المناسبة لخصائص نمو الطفال والتي تدور في محور اهتماماتهم.

كما تؤكد نتائج بعد الانتباه على اهميته، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كلاً من (Barnes, et al, 2016) ، (Ashkenazi & Henik, 2012) ، (Ashkenazi & Henik, 2010) والتي تؤكد على فاعلية تدريب الأطفال على عملية الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة لما له من تأثير فوري على الشبكات العصبية المسئولة عن جذب الانتباه.

وتفسر الباحثة نتائج بعد الادراك في ضوء التراث النظري والنظريات المفسرة لعملية الادراك، والتي تناولت تنظيم وفهم المثيرات الحسية للوصول لمعاني ودلالات الاشياء، وهذا ما تشير إليه نظرية الادراك الحسي المباشر ونظرية الادراك الاستدلالي وهو الأخذ في الاعتبار المثيرات الخارجية وفهمها، حيث يقوم الطفل ببناء بنيته المعرفية بناءً على منبهات خارجية، وهذا ما يؤكده (Groome, 2013) على أن المعلومات التي يتم التقاطها بواسطة الأعضاء الحسية تمر بمرحلة أولية من الإدراك، وفي مرحلة مبكرة من معالجة الدماغ يتم استخراج المعنى بالفعل من المدخلات، حيث يتم تحليل محتواها وفهمها وعمل سجل لهذه المدخلات المستلمة. كما اعتمدت الانشطة على ادراك الصيغ الكاملة حيث أن الادراك الحسي من وجهة نظر الجشطلت لا يدرك الجزئيات المنفصلة.

وقد راعت الباحثة عند اعداد البرنامج بعض المشكلات التي قد يتعرض لها الطفل مثل: مشكلة الادراك أو التمييز البصري أو السمعي حيث تضمنت أنشطة الجلسات على المثيرات الحسية المتنوعة لتشمل التمييز البصري والسمعي وادراك المفاهيم، كما اتسمت الأنشطة بالمرونة التي تساعد الطفل على تخطي بعض المشكلات التي قد تواجه الاطفال.

وتتفق نتائج بعد الادراك مع نتائج دراسة كلا من: سلوي السنوسي (٢٠١٧)، عبد الرازق حسين (٢٠١٧)، وليلى أحمد، وآخرون (٢٠١٦)، ودراسة Vetrayan,et al (2015)، ومصطفي رشيد (٢٠١١)، ومحمود عبد الموجود (٢٠١٠) والتي توصلت نتائجها الى فاعلية البرنامج التدريبية لتنمية عملية الادراك لدى الاطفال في الروضة.

كما تفسر الباحثة نتائج بعد التذكر في ضوء التراث والنظريات المفسرة لعملية التذكر كنظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، ونظرية العملية الواحدة (نظرية الاثر والنظرية الارتباطية)، حيث تشير هذه النظريات إلى ان عملية التذكر تمر بمراحل تتضمن المرور بالخبرات التي تُحدث تغيراً فسيولوجياً يساعد على استرجاع خبرات محددة في مواقف معينة، كما تشير إلى أن عملية التذكر هي نتاج تكرار اختزان الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ولقد قامت الباحثة بالاستعانة بالاستراتيجيات المتنوعة في تقديم أنشطة البرنامج مثل: التقليد والمحاكاة – التعزيز – اسلوب تحليل المهمة – الحوار والمناقشة – المحاولة والخطأ، والتي ساعدت الأطفال على استدعاء الخبرات ومحاولة الربط بينها وبين المثيرات التي أمامه. وتتفق نتائج بعد التذكر مع نتائج دراسة كلا من: (اسماء خليفة، ٢٠١٣)، (حسين الصمادي، نايفة

قطامي، ٢٠١٠)، (محمود عبيد، ٢٠١٥)، (رانيا أحمد، ٢٠١٥)، حيث جاءت نتائج دراساتهم لتؤكد على فاعلية الرامج المقدمة في تنمية أداء الذاكرة للأطفال.

وترجع الباحثة نتائج البحث الحالي إلى التدرج في عرض العمليات المعرفية في البرنامج وهذا ما يذكره (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢: ٢٠) أن عملية التعلم تتم في مستويات متتابعة يعتمد كل منها على الآخر، حيث تبدأ بعملية الانتباه ثم عملية الادراك ثم عملية التذكر.

كما تتفق نتائج البرنامج الارشادي لتنمية العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر)، مع التراث النظري والدراسات السابقة والتي تؤكد على أهمية تنمية العمليات المعرفية لتلافي بعض المشكلات التي قد يتعرض لها الأطفال في مرحلة عمرية مبكرة ومنها اضطراب النطق والكلام.

ولقد اعتمدت أنشطة البرنامج على استثارة الدافعية نحو التعلم، وذلك من خلال التنوع في تقديم الانشطة المحسوسة الفردية والجماعية ، واستخدام فنيات متنوعة، كذلك طريقة عرض الانشطة، وجاذبيتها، كذلك تقديم الانشطة المتدرجة من السهل إلى الصعب، أيضاً تقديم الانشطة الفنية ورواية القصص وتمثيلها واشتمالها على عنصري التشويق والجذب، كذلك استخدام أساليب التعزيز المادية والمعنوية مما كان له دوراً هاماً في جذب الاطفال للأنشطة واتباع التعليمات خلال فترة تطبيق البرنامج.

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات كلا من: (أسماء الاعصر، ٢٠١٧)، (رحاب السيد، ٢٠١٥)، (مي الخرباوي، ٢٠١٣) (دعاء حسن، ٢٠١٠)، (Foy & Mann,2006) والتي أكدت نتائجها فاعلية استخدام البرامج بشكل عام لتنمية العمليات المعرفية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفرض الثاني:

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات مقياس العمليات المعرفية (الانتباه – الادراك – التذكر) في القياسيين البعدي والتتبعي مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج في تنمية العمليات المعرفية للأطفال عينة البحث.

وترى الباحثة أن استمرار تأثير البرنامج يرجع إلى التراث النظري الذى في ضوئه تم اعداد البرنامج، كذلك ما تضمنه من فنيات واستراتيجيات، حيث استخدمت الباحثة خبرات متنوعة من خلال البرنامج للتدريب على العمليات المعرفية، كذلك التنوع في استخدام أنشطة الفردية والجماعية ومراعاة للفروق الفردية بين الاطفال، مما كان له الاثر في تحقيق اهداف البرنامج.

ويمكن القول أيضاً أنه كان للأمهات دور كبير في استمرار فاعلية البرنامج حيث أنهم طبقوا الارشادات والتعليمات والقيام بالمهام المنزلية الموكلة إليهم، وهذا ما يؤكده كلا من: (Weiss & Theadore, 2011)، (Schooling et al, 2010) على أن الآباء قادرون على العمل بنجاح مع أطفالهم الذين يواجه صعوبات في النطق وتعلم اللغة، وذلك من خلال المحادثات الطبيعية الموجهة للطفل. كما يؤكد (Law, et, al, 2013) ، على أن "العوامل البيئية المتعددة يمكن أن تؤثر على مسارات النمو" بغض النظر عن الظروف العضوية للطفل الذي يعاني من اضطراب الكلام.

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع (Justice & Pence, 2004)، في أن المشاركة الوالدية المباشرة في برامج التدخل اللغوي إذا تم تدريبهم بنجاح ، قادرون على زيادة احتمال توفر فرص للتعلم أكثر بكثير، ويتضح ذلك من نتائج دراسة كلا من: (أزهار أمين، ٢٠٠١)، (سيدة أبو السعود، ٢٠٠٥)، (أم كلثوم السيد، ٢٠٠٦) والتي توصلت نتائجها الى أهمية البرامج الارشادية والعلاجية مع الفئات الخاصة وذويهم. ويؤكد ذلك: (فتحي الزيات، ٢٠٠٧: ٢٧٦)، (Antshel,2008) على أهمية مشاركة الوالدين في البرامج الارشادية والعلاجية حيث أنهم أكثر الاشخاص اهتماماً في حياة الطفل ولهم القدرة على التعامل والتفاعل لفترات كبيرة قد لا تتوفر لأي فئة من الفئات القائمة على هذه البرامج.

كما أكدت دراسة كلا من: (Colmar,2014)، (سهير توفيق ومني عبد الحميد، ٢٠١٢) (محمد عبد الموجود،٢٠١٠)، (محمد البلعاسي، ٢٠٠٩)، (بيريقان المفتي، ٢٠١٥)، (فاطمة ابراهيم، ٢٠٠٨)، (أيمن شوشة، ٢٠٠٥) على استمرار فاعلية البرامج المتنوعة لتنمية العمليات المعرفية المختلفة المقدمة في مرحلة الطفولة المبكرة.

توصيات البحث :

- إعداد برامج ارشادية تسهم في تنمية العمليات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام ممن يعيشون في بيئات عشوائية.
- عمل دورات تدريبية وندوات لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام لتوعيتهم بأهم خصائص وسمات أطفالهم.
- اعداد دورات تثقيفية للآباء والأمهات لتوعيتهم بالعمليات المعرفية وعلاقتها بنمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لتلافي أي مشكلات سلوكية مستقبلية.
- عمل دورات تدريبية لمعلمات التربية الخاصة ممن يتعاملون في المراكز المعنية لتدريبهم على اسس اعداد البرامج التي تنمي العمليات المعرفية للأطفال.

بحوث مقترحة:

- ضغوط الوالدية للأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام. دراسة وصفية
- السلوك العدواني للأطفال ممن يعانون من اضطراب النطق والكلام، لأسباب عضوية.
- استخدام اسلوب تحليل المهمة لتنمية العمليات المعرفية للطفال ذوي اضطراب النطق والكلام.
- فاعلية السيكودراما في تنمية العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب النطق والكلام.
- برنامج ارشادي لخفض حدة الاضرابات النفسية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب النطف والكلام.

المراجع:

- إبراهيم جابر. (٢٠١٣). الابتكار والابداع عند الأطفال. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.
- إبراهيم حماد (٢٠٠٨): تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة، جون رافن، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- ابراهيم عبدالله فرج زريقات (٢٠٠٩): الاعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- أزهار أمين على. (٢٠٠١): مدى فاعلية برنامج علاجي للأطفال الاجترارريين. رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- أسماء ابو الحمد احمد عطية (٢٠١٦): فاعلية استخدام انشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات اللغوية للأطفال المتأخرين لغويا ، رسالة ماجستير ، قسم العلوم النفسية ، كلية التربية للطفولة المبكرة ، جامعة القاهرة.
- أسماء الأعصر. (٢٠١٧): فاعلية برنامج تدريبي لتحسين القصور اللغوي لدي عينة من الأطفال يعانون من صعوبات تعلم نمائية في مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- اسماء خليفة (٢٠١٣). فاعلية برنامج اثرائي لتنمية الذاكرة العاملة لدي اطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية. رسالة دكتوراه، كلية البنات ، جامعة عين شمس.
- أم كلثوم عطية السيد. (٢٠٠٦): مدى فاعلية برنامج تدريبي لآباء الأطفال الذاتويين على تغير اتجاهاتهم السلبية نحو أبنائهم الذاتويين. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- أمل زكى. (٢٠١٠): صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج. مصر: الكتب الجامعي الحديث.
- أيمن شوشة. (٢٠٠٥): اختبار فاعلية البرنامج العلاجي بريب Prep في تنمية بعض العمليات المعرفية المرتبطة بالقراءة لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية.
- ايهاب الببلاوي .(٢٠٠٣): اضطرابات النطق "دليل اخصائي التخاطب والمعلمين واولياء الامور ".القاهرة .مكتبة النهضة المصرية.
- ايهاب الببلاوي، (٢٠١٤): اضطرابات التواصل، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض
- بيريقان المفتي. (٢٠١٥): علاقة صعوبات التعلم النمائية بالإدراك البصري لدى الأطفال ما قبل المدرسة بعمر ٥-٦سنوات "مجلة الإنسانيات" (العراق) مجلد (١٩). عدد (٤). ص٧٩-٨٤.

- تيسير كوافحة و عمر عبد العزيز.(٢٠٠٤): مقدمة في التربية الخاصة .عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ثناء الضبع .(٢٠٠٧): تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الاطفال .ط٢.القاهرة:دار الفكر العربي.
- جمال القاسم. (٢٠١٥): أساسيات صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء.
- جون أندرسون. (٢٠٠٧): علم النفس المعرفي وتطبيقاته. ترجمة محمد صبري سليط، رضا مسعد الجمال. عمان: دار الفكر.
- حامد عبد السلام زهران وأخرون .(٢٠٠٧): المفاهيم اللغوية عند الأطفال .عمان .دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- حسين الصمادي، نايفة قطامي (٢٠١٠): فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوى صعوبات التعلم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الامارات، العدد(٢٨). ص:٤٨-٧٦.
- حنا مورتيمير (٢٠٠٤): صعوبات الكلام واللغة لذوى الاحتياجات الخاصة ترجمة خالد محمد توفيق وخميس حسن ، الجيزة ،هلا للنشر والتوزيع
- خليل ميخائيل معوض . (٢٠١٠): القدرات العقلية. مركز الاسكندرية للكتاب والنشر.
- دعاء حسن. (٢٠١٠): أثر برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط على تنمية بعض العمليات المعرفية لدي المعاقين عقليا في مدارس التربية الفكرية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- راضي الوقفي.(٢٠٠٤): مقدمة في علم النفس_ط١.دار الفجر للنشر والتوزيع.
- رافع الزغلول، عماد الزغلول (٢٠١٠): علم النفس المعرفي. دار الشروق: الاردن.
- رانيا أحمد ربيع. (٢٠١٥): تنمية التفكير الابداعي باستخدام الأنشطة الفنية وعلاقته بالذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعه القاهرة.
- رحاب السيد. (٢٠١٥): برنامج باستخدام الكمبيوتر لتنمية الانتباه والإدراك عند الطفل الذاتوي وأثره على بعض الوظائف المعرفية لديه. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة
- زينب شقير.(٢٠٠٥): علموا ابنائكم المعاقون عقليا وتربويا. مج٦.القاهرة:مكتبة النهضة المصرية
- سامى صلاح محمد (٢٠١٦): الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدراك البصري للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، بحث منشور ،مجلة الإرشاد النفسي ، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد(٤٦)ج ١، يناير ص ص. ٧١٩-٧٥٢

- سامي ملحم.(٢٠٠٢).مشكلات طفل الروضة "التشخيص والعلاج". عمان :دار الفكر.
- سلوى عز الدين محمد (٢٠١٤): فاعلية برنامج تدريبي لعلاج التأخر اللغوي عند الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة ،رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، قسم الارشاد النفسي ،القاهرة.
- سلوي السنوسي (٢٠١٧): الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الفونولوجي لرفع الكفاءة اللغوية لدي الأطفال ذوي صعوبات القراءة. رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- سماح عبد الفتاح محمد (٢٠١٤): دور بيئة الحضانة في اكتساب الأطفال بعض مهارات الإدراك البصري : دراسة ميدانية ،بحث منشور، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال ،جامعة الإسكندرية ،عدد(٢٠) ج٢،أكتوبر، ص ص. ٢١٥-٢٥٨
- سهير توفيق، مني عبد الحميد. (٢٠١٢): فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة الطائف. المملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الثامن والعشرون، الجزء الثاني.
- سيدة أبو السعود سليمان. (٢٠٠٥): مدى فاعلية برنامج إرشادي للوالدين لتنمية بعض مهارات طفل الأوتيزم. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- شاهين رسلان . (٢٠٠٩) : سيكولوجية الاعاقات العقلية والحسية ،القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- عادل العدل. (٢٠١٣): المرجع في الإعاقات والاضطرابات النفسية وأساليب التربية الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عادل يوسف أبو غنيمة .(٢٠١١): صعوبات الكلام عند الأطفال واختلافهم عن أقرانهم .جامعه مصر للعلوم والتكنولوجيا .الدار الأكاديمية للعلوم.
- عبد الرازق حسين الحسن (٢٠١٧): أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأدراك البصرى وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوى صعوبات التعلم ،بحث منشور مجلة العلوم التربوية ،جامعة عين شمس ،العدد الثاني ،ج٣،ابريل.
- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٩): مصطلحات النطق وعيوب الكلام، الانجلو المصرية، القاهرة.
- عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦): اضطرابات النطق والكلام خلفيتها – تشخيصها – انواعها – علاجها ،ط٢ الرياض ،شركة الصفحات الذهبية للنشر .
- عبد العزيز الشخص، السيد تهامي (٢٠٠٩): اضطرابات الكلام واللغة مداخل وفنيات علاجية ،ط١ ،الطبري .
- عبد العزيز المعايطة، محمد الجغيمان. (٢٠٠٩): مشكلات تربوية معاصرة. عمان: دار الثقافة.

- عبد العزيز السرطاوي، وائل ابو جودة.(٢٠٠٠): اضطرابات اللغة والكلام. الرياض .اكاديمية التربية الخاصة.
- عبد الفتاح مطر.(٢٠١١): اضطرابات النطق والكلام .الطائف :مكتبة الملك فهد الوطنية اثناء النشر. السعودية.
- عبد الله الوايلي. (٢٠٠٣): طبيعة المشكلات الكلامية لدي التلاميذ ذوى الاعاقة العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية ، مجلة الارشاد النفسي ،ع١٦.مركز الارشاد النفسي ،كلية التربية ،جامعة عين شمس.
- عبد الله محمد عمارة .(٢٠١٣): تنمية المهارات اللغوية للأطفال .المنيا .دار فرحة للنشر والتوزيع.
- عدنان العتوم. (٢٠١٢): علم النفس المعرفي. دار المسيرة: الأردن
- عماد الزغلول. (٢٠١٢): مبادئ علم النفس التربوي. ط٢. العين: دار الكتاب الجامعي.
- فاروق الروسان.(٢٠٠١): مقدمة في الاضطرابات اللغوية، دار الفكر العربي.
- فاطمه إبراهيم. (٢٠٠٨): اثر برنامج تدريبي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- فتحي الزيات (٢٠٠٧): صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فخري عبد الهادي (٢٠١٠): علم النفس المعرفي ٠عمان ٠ الاردن: دار اسامه للنشر ٠
- قحطان الظاهر .(٢٠٠٨): مدخل إلي التربية الخاصة .الأردن .دار وائل للنشر والتوزيع .
- كريمان بدير. (٢٠١٧): مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر.
- ليلى أحمد، أسماء محمود، أيهاب محمد(٢٠١٦): فاعلية برنامج لتنمية التمييز البصري لدى الأطفال الذاتويين، مجلة دراسات طفولة، جامعة عين شمس، مج ١٩،ع (٧٠)،يناير، ص ص. ١٢٥-١٣١.
- محمد أحمد إبراهيم سعفان.(٢٠١٠): الإرشاد النفسي للأطفال .الرياض .دار الزهراء.
- محمد الإمام، سليم سليمان وصبري هاشم. (٢٠١٧): علم النفس والاجتماع. القاهرة: شركة صحارا.
- محمد البلعاسي (٢٠٠٩) : أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات فهم المسموع لدي أطفال الرياض بالأردن، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة اليرموك، الأردن.
- محمد النحاس (٢٠٠٦): اضطرابات النطق والكلام ،دار الفكر العربى، الاردن.

- محمد على كامل. (٢٠٠٣): أخصائي النطق والتخاطب ومواجهة اضطرابات اللغة عند الأطفال. القاهرة: مكتبة ابن سينا.
- محمد محمود النحاس. (٢٠٠٦): سيكولوجية التخاطب لذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- محمود عبد الموجود (٢٠١٠) : فاعلية برنامج من الأنشطة اللغوية لتنمية الأدراك السمعي والتعبير الشفهي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- محمود عبد الموجود (٢٠١٠): فاعلية برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية الإدراك السمعي والتعبير الشفهي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة.
- محمود عبيد (٢٠١٥): "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة لدى طلاب العجز النمائي الحسابي ". مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث. بريطانيا. مجلد(٢)، عدد(١) ديسمبر. ص:٩٢-١١٤. ٢
- مروان ابو جوريح. (٢٠٠٨): المدخل إلى علم النفس العام. عمان: اليازوري للنشر والتوزيع.
- مروة سالم سالم(٢٠١٢): أثر تدريب الإدراك البصري في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية ،جامعة القاهرة.
- مسعد أبو الديار. (٢٠١٢): الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
- مصطفي رشيد. (٢٠١١): فاعلية برنامج بورتاج في تحسين مهارات الإدراك واللغة – لدى الأطفال التوحديين في مرحلة الطفولة المبكرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعه دمشق.
- فوزي منصور. (٢٠١٢): أثر برنامج تدريبي لبعض العمليات المعرفية في الحد من اضطرابات الكلام لدي الأطفال المعاقين عقلياً القابلين بالتعلم بالمدارس الفكرية._رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة
- مي الخرباوي. (٢٠١٣): برنامج كمبيوتر لتنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة.
- نهى الزيات، رحاب الصاوي. (٢٠١٣): التقييم الدينامي المعرفي لمؤشرات صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مجلد (١)، العدد (١).

- هالة محمد علام (٢٠١١): استخدام القصة في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي وغير لفظي لدى الاطفال المتأخرين لغويا في مرحلة ما قبل المدرسة ،رسالة ماجستير، فسم العلوم النفسية ، كلية رياض الاطفال ، القاهرة .

- Antshel, K. M., & Barkley, R. (2008). Psychosocial interventions in attention deficit hyperactivity disorder. Child and adolescent psychiatric clinics of north america, 17(2), 421-437.
- Ashkenazi, S., & Henik, A. (2012). Does attentional training improve numerical processing in developmental dyscalculia?. Neuropsychology, 26(1), 45.
- Askenazi, S., & Henik, A. (2010). Attentional networks in developmental dyscalculia. Behavioral and brain functions, 6(1), 2.
- Barnes, M. A., Klein, A., Swank, P., Starkey, P., McCandliss, B., Flynn, K., ... & Roberts, G. (2016). Effects of tutorial interventions in mathematics and attention for low-performing preschool children. Journal of Research on Educational Effectiveness, 9(4), 577-606.
- Byeon Haewon & Hong Seami (2015) . Relationship between Television Viewing and Language Delay in Toddlers : Evidence from a Korea National Cross – Sectional Survey . China : Hation Lin , sun Yat- sen university .
- Chenault, B. M. (2004). Effects of prior attention training and a composition curriculum with attention bridges for students with dyslexia and/or dysgraphia (Doctoral dissertation, University of Washington).
- Colmar, Susan (2014) . A parent – based book- reading intervention for disadvantaged children with language difficulties . Child language Teaching and Therapy, Vol.30, No.1,pp.79-90 .
- Dodd, B. (2014). Differential diagnosis of pediatric speech sound disorder. Current Developmental Disorders Reports, 1(3), 189-196.

- Foy, J. G., & Mann, V. (2006). Changes in letter sound knowledge are associated with development of phonological awareness in pre-school children. Journal of Research in Reading, 29(2), 143-161.
- Foy, J. G., & Mann, V. A. (2012). Speech production deficits in early readers: Predictors of risk. Reading and Writing, 25(4), 799-830.
- Goorhuis-Brouwer, S., Coster, F., Nakken, H., & lutje Spelberg, H. (2003). Environmental factors in developmental language disorders. In Classification of developmental language disorders (pp. 171-184). Psychology Press.
- Groome, D. (2013). Introduction to Cognitive Psychology. In An Introduction to Cognitive Psychology (pp. 26-47). Psychology Press.
- Hindson, B., Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Newman, C., & Hine, D. W. (2005). Assessment and early instruction of preschool children at risk for reading disability. Journal of Educational Psychology, 97(4), 687–704.
- Hudson, D. (2015). Specific Learning Difficulties-What Teachers Need to Know. Jessica Kingsley Publishers.
- In Longe, J. L. (2011). The Gale Encyclopedia of Children's Health: Infancy Through Adolescence. Detroit, Mich: Gale.
- Jacqueline L. Longe (2011) :The Gale Encyclopedia Of Children's Health: Infancy Through Adolescence. Gale; 2 edition June 7,
- Justice, L. M., & Pence, K. L. (2004). Addressing the language and literacy needs of vulnerable children: Innovative strategies in the context of evidence-based practice. Communication Disorders Quarterly, 25(4), 173-178.
- Kay, J., & Tasman, A. (2006). Essentials of psychiatry. West Sussex, UK: Wiley.
- Kent, R. D. (Ed.). (2004). The MIT encyclopedia of communication disorders. MIT Press.

- Law, J., Reilly, S., & Snow, P. C. (2013). Child speech, language and communication need re-examined in a public health context: a new direction for the speech and language therapy profession. International Journal of Language & Communication Disorders, 48(5), 486-496.
- McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L. and Harrison, L. J., 2009, A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across the lifespan. International Journal of Speech–Language Pathology, 11(2), 155– 170.
- Medwetsky, L. (2011). Spoken language processing model: Bridging auditory and language processing to guide assessment and intervention. Language, speech, and hearing services in schools.
- Musiek, F. E., & Chermak, G. D. (Eds.). (2013). Handbook of central auditory processing disorder, volume I: Auditory neuroscience and diagnosis (Vol. 1). Plural Publishing.
- Preston, J. L., Hull, M., & Edwards, M. L. (2013). Preschool speech error patterns predict articulation and phonological awareness outcomes in children with histories of speech sound disorders. American Journal of Speech-Language Pathology.
- Rvachew, S. (2006). Longitudinal predictors of implicit phonological awareness skills. American Journal of Speech-Language Pathology.
- Schooling, T., Venediktov, R., & Leech, H. (2010). Evidence-based systematic review: Effects of service delivery on the speech and language skills of children from birth to 5 years of age. Rockville, MD: American Speech-Language-Hearing Association.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(8), 759-765.

- Sundheim, S. T., & Voeller, K. K. (2004). Psychiatric implications of language disorders and learning disabilities: Risks and management. Journal of Child Neurology, 19(10), 814-826.
- Thackery, E., & Harris, M. (2003). Gale encyclopedia of mental disorders. Detroit, Mich: Gale Group.
- Thackery, E., & Harris, M. (Eds.). (2003). The Gale Encyclopedia of Mental Disorders: AL (Vol. 1). Gale Group.
- Vetrayan, J., Zin, M. F. M., & Paulraj, S. J. P. V. (2015). Relationship between Visual Perception and Imitation in School Function among Autism. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 202, 67-75.
- Weiss, A. L., & Theadore, G. (2011). Involving parents in teaching social communication skills to young children. Topics in Language Disorders, 31(3), 195-209.