كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

تأثير اللغة البرجماتية في الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومشكلات التفاعل مع الأقران لدى أطفال المدرسة الابتدائية في ضوء متغير النوع

إعـداد

د/ محمود محمد إمام

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية – جامعة أسيوط

أستاذ مشارك جامعة السلطان قابوس

د/ محمد شعبان فرغلي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة أسيوط

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الثاني عشر– جزء ثانى– ديسمبر ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة:

يعد اضطراب اللغة البرجماتية من الاضطرابات التي تهدد التوافق النفسي والاجتماعي للأطفال في المدرسة الابتدائية، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين اضطراب اللغة البرجماتية وبين الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومشكلات التفاعل مع الأقران وتأثير النوع كمتغير معدل في تلك العلاقة وذلك باستخدام أسلوب تحليل المسار. وقد اشتملت عينة الدراسة الأساسية على٣٦١ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي بأسيوط. وقد تم تطبيق الأدوات التالية: (١) مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية،(٢) استبيان مواطن القوة والضعف، (٣) مقياس تقدير التفاعل للأطفال. وقد تم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة باستخدام نماذج القياس المتضمنة في التحليل العاملي التوكيدي. واستخدم الباحثان أسلوب تحليل المسار للإجابة على فروض الدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية ومقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وأبعاده تبعا لمتغير النوع، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على بعد التوكيدية والدرجة الكلية، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ على بعد التعاون لصالح الذكور من مقياس التفاعل مع الأقران؛ وأخيرا أظهرت نتائج الدراسة أن النوع يؤثر كمتغير معدل لتأثير اضطراب اللغة البرجماتية على كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل لتلاميذ المدرسة وذلك بالنسبة الى كل من مشكلات المسلك، النشاط الزائد، التوكيدية، التعاون، حيث كانت جميع قيم معاملات المسار دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٠١. وتمت مناقشة الدراسة وتضميناتها في ضوء الأدبيات النظرية المرتبطة بمتغيرات الدراسة.

المقدمة:

تنتشر مشكلات اللغة في العديد من الأطفال ذوي الإعاقات، غير أن حوالي ٦% من الأطفال بوجه عام يعانون من نمط أو صعوبة من صعوبات ومشكلات اللغة والتي لا ترجع إلى أسباب عصبية، أو انخفاض في الذكاء، أو فقدان السمع. (Laws, Bates, Feuerstein, Mason-Apps, & White, 2012) وفي الواقع تكاد تخلو الدراسات المصرية من أية دراسة تحدد نسب انتشار اضطراب اللغة البرجماتية أو اضطرابات اللغة بوجه عام في المدرسة الابتدائية. ويشير مصطلح اللغة البرجماتية إلى استخدام اللغة في السياق الاجتماعي، كما يرتبط بالجوانب اللفظية وغير اللفظية للتواصل أثناء التفاعل مع الآخرين.

وتعد اللغة البرجماتية مهارة معقدة، فعلى سبيل المثال عندما يحاول الفرد أن يوضح ويصف معتقداته وأفكاره وفي نفس الوقت يستمع للآخرين يتم ذلك بطريقة مختلفة عبر سياقات التواصل وبيئات التفاعل المختلفة، كما أنه يعتمد على مدى نجاح الفرد في الاندماج والاستمرار أو ترك موقف التفاعل. وبالنسبة للأطفال في سن المدرسة فإن بيئات التفاعل الهامة تشمل وقت النشاط واللعب مع الأقران في حصص التربية البدنية والأنشطة المختلفة داخل المدرسة حيث يعتبر اللعب وممارسة النشاط بيئة طبيعة لنمو سلوك المبادرة الاجتماعية كما أنه يساعد على التنظيم الانفعالي (Cordier, Munro, Wilkes-Gillan, & Docking, 2013). ومن الثابت بحثيا أن التفاعلات الاجتماعية بين الأقران تزداد بصورة ملحوظة لدى الأطفال حينما يصلون إلى المرحلة العمرية من ٦-٩ سنوات، كما أن هذه التفاعلات تستمر في كونها تمثل جزءا مهما بالنسبة لنمو الأطفال حتى مرحلة المراهقة. وعلى الرغم من أهمية تفاعل الأطفال مع المراهقين إلا أن تفاعل الأطفال مع أقرانهم أكثر تأثيرا وأبرز أهمية على نموهم النفسي والانفعالي والاجتماعي والسلوكي. (Conti-Ramsden, & Botting, 2008)، ومن ثم فمن المهم فحص مهارات اللغة البرجماتية لدى الأطفال في سن مبكرة وتحديدا في مرحلتي رياض الأطفال ومرحلة المدرسة الابتدائية.

وتعد مهارات اللغة البرجماتية أساسية من أجل تفاعل ناجح بين الأقران ومن أجل النمو الاجتماعي والانفعالي لهم. (Fujiki, Brinton, & Clarke, 2002; Jerome, Fujiki, Brinton, & James, 2002) ، بالإضافة لذلك فإن عددا من الباحثين أشاروا إلى الارتباط الوثيق بين اللغة البرجماتية والمهارات الاجتماعية والفهم الانفعالي (Russell & Grizzle, 2008; Hart, Fujiki, Brinton, & Hart, 2004). ، وطبقا للمداخل الحديثة في علم النفس اللغوي فإن اللغة البرجماتية تعرف على أنها: " السلوك الذي يشتمل على جوانب اجتماعية

وانفعالية وتواصلية للغة الاجتماعية " (Adams, Baxendale, Llyod, & Aldredge, 2005, p. 568). ومن ثم فإن تقييم اللغة البرجماتية يتطلب الملاحظة المباشرة ممن يتعامل مع الأطفال في بيئات طبيعية كالمعلمين في البيئة المدرسية. وبوجه عام تندر الدراسات العربية التي تناولت اضطرابات اللغة البرجماتية، فمن خلال البحث في قواعد البيانات المفهرسة مثل دار المنظومة Edu Search ، وشمعة Shamaa للدراسات الإنسانية، وجد الباحثان أن هناك عددا من الدراسات التي اشتملت على أنماط أخرى من اضطرابات اللغة كما سيتضح من عرضنا للدراسات السابقة عند تناولنا للعلاقة بين اضطراب اللغة البرجماتية مع كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل الاجتماعي، ومن ثم اهتم الباحثان بدراسة تأثير اضطراب اللغة البرجماتية على الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومشكلات التفاعل مع الأقران لدى الأطفال في المدرسة الابتدائية في ضوء متغير النوع وذلك باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis.

اضطراب اللغة البرجماتية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية:

على مدى العقدين الماضيين كانت هناك أدلة بحثية كافية تؤكد أن حوالي ٥٠% من الأطفال الذين لديهم نمط أو أكثر من صعوبات واضطرابات اللغة يصاحبها دائما نمط أو أكثر من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية؛ كما توافرت أدلة بحثية تؤكد أن الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لديهم صعوبات في جانب أو أكثر من جوانب اللغة. وعلى وجه الخصوص أشارت تلك الدراسات إلى أن مشكلات اللغة التعبيرية ومشكلات اللغة البرجماتية هي الأكثر انتشارا بين الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (Hyter, Rogers-Adkinson, Self, Simmons, & Jantz, 2001; Gallagher, 1999; Griffith, Rogers-Adkinson, & Cusick, 1997;).

ويعد مصطلح الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من المفاهيم المعقدة نظرا لارتباطه بالعديد من المصطلحات والمفاهيم الأخرى المرتبطة به والتي تتعلق بجوانب نمو الطفل وأدائه. ويعد كل جانب من جوانب الأداء في الطفل متمايز عن الجوانب الأخرى. ومع ذلك فإن مصطلح المشكلات الانفعالية والسلوكية يمكن أن يكون مفيدا من حيث إنه يغطي عددا من جوانب الأداء لدى الأطفال (على سبيل المثال: السلوك، والانفعالات، والعلاقات مع الأقران). ومن الثابت بحثيا أن الأطفال الذين يعانون من أي نمط من أنماط العجز في الجانب اللغوي يعانون أيضا من مشكلات انفعالية وسلوكية. ويعد التلازم بين الاثنين أمرا شائعا لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية(Lindsay, Dockrell, & Strand, 2007).

وقد ذهبت دراسة Hyter et al., (2001) إلى أن التلازم بين العجز في اللغة البرجماتية لدى الأطفال ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية يستدعي تقديم تدخل علاجي له. ومن ثم هدفت دراستهم إلى اختبار فعالية برنامج تدخل علاجي قائم على تطبيق استراتيجيات اللغة البرجماتية داخل حجرة الدراسة للأطفال ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية. وقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعة واحدة من ٦ أطفال تراوحت أعمارهم من ٨ إلى ١٢ سنة، وقد اشتملت أدوات التقييم على مقياسين للغة البرجماتية ومقياس للمشكلات الانفعالية والسلوكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية التدخل العلاجي الذي تم تقديمه للأطفال حيث استطاعوا استخدام مهارات اللغة البرجماتية مثل تقديم معلومات مفصلة وكافية أثناء المحادثة، والتعبير عن وجهات نظرهم، واستخدام اللغة اللفظية للتفاوض مع الآخرين حول نقاط اختلاف أثناء المحادثة. وأكدت دراسة Cross, Blake, Tunbridge, & Gill. (2001) على التلازم بين اضطرابات اللغة والتواصل والمشكلات الانفعالية والسلوكية، ومن ثم بحثت فعالية برنامج تدخل علاجي قائم على المدخل المتكامل لتحسين مهارات اللغة والتواصل ومن بينها مهارات اللغة البرجماتية من خلال دراسة حالة على تلميذ عمره ١٤ عاما يعاني من المشكلات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية. وعلى الرغم من عدم القدرة على تعميم نتائج الدراسة باعتبار انها دراسة حالة كما أشار الباحثون إلا أن فعالية التدخل العلاجي كانت إيجابية وأظهر التلميذ تحسنا ملحوظا.

وفي دراسة تم إجراء مسح للأدبيات التي تناولت المهارات والقدرات اللغوية لدى الأطفال من ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية. وقد ركز المسح الأدبي على الدراسات التي تناولت انتشار واستمرارية وطبيعة العجز اللغوي لدى الأطفال الذي تلقوا تشخيصا رسميا بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وقد اشتمل المسح الأدبي على ٢٦ دراسة. وقد انتهت الدراسة إلى أن حوالي ثلاثة من كل أربعة أطفال (٧١%) من ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية قد عانوا من وجود نوع من أنواع العجز اللغوي وحوالي طفل واحد من كل اثنين (٧٥%) من الأطفال الذين تلقوا تشخيص رسمي باضطرابات اللغة كانت لديهم أيضا مشكلات انفعالية وسلوكية. وقد ظهر أن أنواع العجز اللغوي كانت عريضة وواسعة المدى واشتملت على مشكلات في اللغة البرجماتية، مشكلات في اللغة التعبيرية، واللغة الاستقبالية. كما أظهرت النتائج المستخلصة من مسح الدراسات الطولية أن معدل التلازم بين أنواع العجز اللغوي والمشكلات الانفعالية والسلوكية يميل إلى الثبات أو الزيادة مع مرور الوقت، بالإضافة لذلك فإن معدلات الانتشار قد تفاوتت بين الدراسات التي تم تضمينها في المسح الأدبي وذلك اعتمادا على البيئة التي تم أخذ العينة منها، ودقة المعايير المستخدمة في تشخيص العجز اللغوي، وعدد المقاييس المستخدمة في عملية التشخيص.(Benner, Nelson, & Epstein, 2002)

وقام كل من Mackie, & Law. (2010) ببحث اللغة البرجماتية لدى الأطفال ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية من خلال بحث التفاعل بين العجز اللغوي والسلوك. وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٧ طفلا من المدرسة الابتدائية تتراوح أعمارهم من ٧ إلى ١١ عاما من ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية وتم مضاهاتهم على الحالة الاقتصادية والاجتماعية بمجموعة ضابطة من التلاميذ العاديين. واشتملت أدوات الدراسة على استبيان مواطن القوة والضعف، وتم تقييم اللغة البرجماتية من خلال استخدام اختبار تقييم الفهم والتعبير Assessment of Comprehension and Expression (ACE)، كما تم تطبيق قائمة التواصل لدى الأطفال Children's Communication Checklist (CCC) ، وتطبيق مصفوفة رافن الملونة للذكاء غير اللفظي، واختبار ماكميلان لتحليل القراءة الفردية McMillan Individual Reading Analysis. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع معدل المشكلات اللغوية لدى الأطفال من ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية مقارنة بالعاديين مع عدم وجود فروق بين المجموعتين في القدرة العقلية العامة، كما أن الأطفال ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية كان أدائهم على اختبار القراءة الفردية منخفضا مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي دراسة طولية قام بها Clair,Pickles, Durkin, & Conti-Ramsden. (2011)، تم بحث المشكلات الانفعالية والسلوكية في الأطفال ذوي العجز في اللغة ومنها العجز في اللغة البرجماتية. وقد استخدمت الدراسة استبيان مواطن القوة والضعف لتقييم المشكلات الانفعالية والسلوكية وذلك لدى عينة من الأطفال بدءا من ٧ سنوات وتم متابعتهم حتى عمر ١٦ عاما. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تناقص المشكلات السلوكية من مرحلة الطفولة وحتى مرحلة المراهقة على الرغم من استمرار المشكلات الانفعالية في مرحلة المراهقة، في المقابل كان هناك زيادة أيضا في المشكلات الاجتماعية في مرحلة المراهقة. وقد ارتبطت مهارات اللغة التعبيرية ومهارات القراءة بالمشكلات السلوكية فقط، في حين ارتبطت اللغة البرجماتية بالمشكلات الانفعالية والسلوكية. وقد استخلص الباحثون من هذه النتائج أنه بوجه عام فإن الأفراد الذين لديهم تاريخ من المشكلات اللغوية يكون لذلك نواتج اجتماعية سلبية ومشكلات انفعالية أقل في مرحلة المراهقة؛ كما أن الجوانب المختلفة للقدرات اللغوية المبكرة يكون لها تأثير بدرجات متفاوتة على المشكلات الانفعالية والسلوكية.

وأشار كل من Hollo, Wehby, & Oliver. (2014) إلى أنه على الرغم من التلازم الموجود بين الكفاية اللغوية والمشكلات السلوكية إلا أن العديد من أنماط العجز اللغوي لا يتم اكتشافها وتشخيصها بدقة لدى الأطفال ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية. ولإثبات هذه الفرضية قام الباحثون بإجراء تحليل بعدي على ٢٢ دراسة، وكانت العينة الكلية التي رصدوها في جميع الدراسات حوالي ١١٧١ طفلا في المرحلة العمرية من ٥–١٣ من ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية مع عدم وجود تاريخ للإصابة بأية اضطراب نمائي، عصبي أو اضطراب لغوي. وقد أظهرت نتائج التحليل البعدي إلى أن الأداء اللغوي لدى ٨١% من العينة الإجمالية في الدراسات كان أقل من المتوسط، وكان الأداء اللغوي الكلي حوالي ٧٦,٣٣ وهي قيمة أقل من المتوسط. وقد أوصى الباحثون بضرورة إجراء فرز لغوي شامل لكل الأطفال ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية مع ضرورة إجراء فرز لغوي في مرحلتي ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية، كما أوصى الباحثون ببيان العلاقة بين اللغة والسلوك في تلك المرحلتين للممارسين والمعلمين، وأخيرا أكد الباحثون على ضرورة تطوير استراتيجيات تدخل علاجي تخفف من أثر العجز المزدوج في اللغة والسلوك.

وفي دراسة Freed, Adams, & Lockton. (2015) قام الباحثون بدراسة مدى إمكانية التنبؤ بالفهم القرائي لدى الأطفال ذوي العجز في اللغة البرجماتية في المدرسة الابتدائية. وقد اشتملت عينة الدراسة على ٩٦ طفلا من تلاميذ المدرسة الابتدائية والذين يعانون من عجز في اللغة البرجماتية . وقد اشتملت أدوات التقييم على مقياس للفهم القرائي وآخر للدقة القرائية. وقد أظهر تحليل الانحدار أن الدقة القرائية كانت أكبر منبىء بالفهم القرائي. كما هدفت دراسة Cordier et al. (2014) إلى فحص الخصائص السيكومترية لمقياس ملاحظة اللغة البرجماتية Pragmatics Observational Measure (POM) والذي قام ببنائه الباحثون من أجل ملاحظة مدى كفاءة اللغة البرجماتية لدى الأطفال في المدرسة الابتدائية. وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم إجراء دراستين الدراسة الأولى اشتملت على ٣٤٢ من الأطفال في عمر ٥–١١ وتنوعت العينة بين أطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالحركة الزائدة، وأطفال عاديين في حين اشتملت الدراسة الثانية على ٩ أطفال من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالحركة الزائدة والذين حصلوا على تدخل علاجي قائم على اللعب لمدة سبعة أسابيع. وقد أظهرت النتائج تمتع المقياس بمعدلات اتساق داخلي مرتفعة كما أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بصدق المحتوى، وصدق المفهوم الفرضي، والصدق التلازمي الذي تم اختباره من خلال فحص الارتباط بين المقياس ومقياس أخر معروف هو مقياس بروتوكول اللغة البرجماتية وهو أحد المقاييس القديمة التي استخدمت في دراسات بحثية كثيرة ومن تأليف Prutting & Kirchner ، 1987م (Cordier et al., 2014).

اضطراب اللغة البرجماتية ومشكلات التفاعل مع الأقران:

من المتوقع أن مهارات اللغة ترتبط بالأداء الانفعالي والاجتماعي والتكيف السلوكي نظرا لأن اللغة تدعم التنظيم الذاتي الانفعالي، كما ترتبط الكفاءة الاجتماعية المعرفية بالقدرة اللغوية، فوجود صعوبة في تعبير الطفل عن نفسه وعن احتياجاته ومشاعره وفهم الرسائل التي تصله من الآخرين قد تؤدي إلى شعوره بالإحباط والضيق النفسي. (Staikova, Gomes, Tartter, McCabe, & Halperin, 2013)، ففي دراسة Laws et al. (2012) ، تم بحث مدى تقبل الأقران للأطفال ذوي أنواع العجز في اللغة والتواصل في المدارس الدامجة مقارنة بغيرهم من الأطفال ذوي الإعاقة، واشتملت عينة الدراسة على ٢٤٩ طفلا (١٢٥ ذكرا، و١٢٤ أنثى) من المدرسة الابتدائية في إحدى المدن البريطانية. وقد تم تقييم تقبل الأقران باستخدام مقياس حب اللعب(The like to play (LITOP، كما تم تقييم اللغة عند الأطفال باستخدام قائمة تواصل الأطفال Children's Communication Checklist (CCC) ، وتم تقييم سلوك الأطفال داخل حجرة الدراسة باستخدام مقياس تقدير المعلمين– النسخة المختصرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي مشكلات اللغة والتواصل كان رفض الأقران لهم أقل من الأطفال ذوي طيف التوحد، كما أن الأطفال ذوي المشكلات اللغوية الخفيفة تمتعوا بعلاقات اجتماعية مع الأقران أفضل من الأطفال ذوي المشكلات اللغوية الشديدة. وانتهت الدراسة إلى أن اللغة والتواصل يمثلان عاملين مهمين في تكوين علاقات الأقران داخل حجرة الدراسة، كما أظهرت الدراسة أن وضع الأطفال ذوي المشكلات اللغوية في غرفة المصادر يضعف من تقوية علاقات الأطفال بأقرانهم داخل المدرسة الدامجة.

كما بحث كل من علي، والحديبي، وعبد الشافي (٢٠١٥) العلاقة بين الاضطرابات اللغوية التعبيرية والاستقبالية والتنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات االذهنية البسيطة والمتوسطة وأثر بعض المتغيرات الديموجرافية مثل النوع ونوع الإعاقة والعمر الزمني على هذه العلاقة. واشتملت عينة الدراسة على ٢٩ من التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية بمدرسة التربية الفكرية بمدينة أسيوط بجمهورية مصر العربية. اشتملت أدوات الدراسة على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، ومقياس التنمر المدرسي واختباري اللغة التعبيرية والاستقبالية من إعداد الباحثين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الاضطرابات اللغوية التعبيرية والاستقبالية والتنمر المدرسي، كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في العلاقة بين الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي كما لم توجد فروق بين المجموعات العمرية المختلفة بالنسبة لارتباط الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي. وأخيرا أظهرت الدراسة القوة التنبؤية لاضطرابات اللغة التعبيرية بالنسبة للتنمر المدرسي.

وبحث النوبي (٢٠١٨) إمكانية التنبؤ باضطرابات اللغة من خلال رصد القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. واشتملت عينة الدراسة على ٨٨ طفلا تتروح أعمارهم ما بين ٦–٩ سنوات بمتوسط أعمار يصل إلى (٨,١) وانحراف معياري (٠,٣٢) بمحافظة من محافظات جمهورية مصر العربية. وقد تم تقسيم العينة إلى ٤ مجموعات: (١)٢٤ من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم مع قصور المهارات الاجتماعية، (٢) ٢٠ من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم واضطرابات اللغة، (٣) ٢٣ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وقصور المهارات الاجتماعية واضطرابات اللغة، (٤) ٢١ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقط. واشتملت أدوات الدراسة على اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس لينون) لقياس الذكاء واستبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما قام الباحث ببناء أداتين للدراسة هما مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس اضطرابات اللغة اللفظية. وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قصور المهارات الاجتماعية واضطرابات اللغة اللفظية كما أظهرت الدراسة إمكانية التنبؤ باضطرابات اللغة اللفظية من خلال قصور المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة والافتراضات النظرية:

يشير العجز في اللغة البرجماتية Pragmatic Language Impairrment (PLI) إلى اضطراب في اللغة يظهر لدى الأطفال ويتمثل في عدم قدرتهم على أو وجود صعوبة لديهم في اللغة البرجماتية أو الجانب الاجتماعي للتواصل مقارنة بقدرتهم على تعلم الجوانب البنائية في اللغة المكتسبة مثل استخدام الضمائر والأسماء واكتساب الأصوات والكلمات وغيرها من الجوانب البنائية.

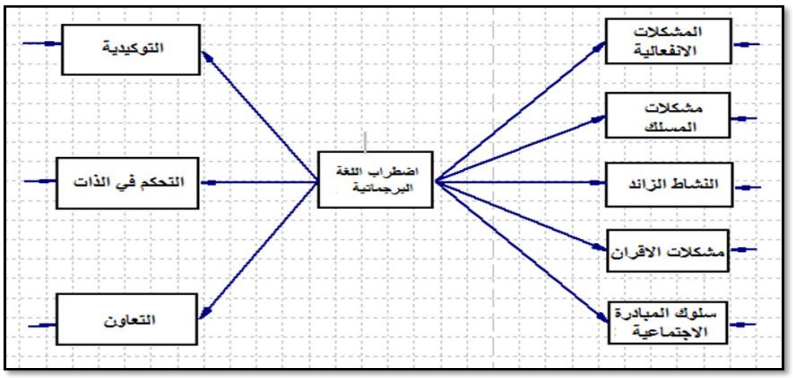
أما بالنسبة للجانب الاجتماعي للغة فيعاني الأطفال الذي لديهم هذا الاضطراب عند وجود محادثة تتطلب الأفكار، والتواصل الاجتماعي والانفعالي على الرغم من تمتعهم بقدرة لفظية؛ ومن ثم فإنهم يفشلون في أي موقف يكون عليهم أن يأخذوا دورهم في الإسهام في المناقشة والحديث، كما أنهم يعانون في مواقف استخدام اللغة القصصية أو الاستماع لها وفهمها ومتابعتها واستنباط نقاط تستدعي التساؤل أو تتطلب منهم توجيه أسئلة لسارد القصة. (Botting & Adams, 2005 ; Adams, 2001).

ويعد العجز في اللغة البرجماتية PLI اضطراب غير متجانس بمعنى أن هناك عددا واسعا من التنويعات في مظاهره سواء في التواصل الاجتماعي Social Communication أو في مهارات اللغة Language Skills. ويرجع مصطلح العجز في اللغة البرجماتية إلى Bishop والتي كانت قدمت تعريفها للمصطلح ومظاهره؛ ومن تلك المظاهر التي أشارت لها: "وجود مشكلات في اللغة الاستقبالية، وجود صعوبة في إيجاد الكلمة المناسبة لسياق المحادثة مع الأقران، ارتكاب أخطاء في المعنى. (Bishop, 2014; Bishop & Norbury, 2002; Bishop, 2000)، وقد ظهر في الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية والنفسية Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي(American Psychiatric Association,2013) مصطلح اضطراب التواصل الاجتماعي (البرجماتي) Social pragmatic communication disorder لوصف الأطفال الذين لديهم عجز في اللغة البرجماتية وهو المصطلح الدارج في الدراسات البحثية.

وقد يعاني الأطفال من ذوي اضطرابات اللغة البرجماتية وغيرها من أنماط العجز في التواصل من رفض الأقران لهم. (Conti-Ramsden and Botting, 2004)، والتنمر عليهم (Luciano and Savage, 2007; Savage, 2005; Conti-Ramsden and Botting, 2004)، وينجم عن رفض الأقران ظهور العديد من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (Conti-Ramsden, & Botting, 2008; DeThorne et al., 2006; Hay et al., 2004)، كما يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات (Jerome et al., 2002) والانسحاب الاجتماعي (Coster et al., 1999). وتشير الدراسات البحثية الطولية إلى أن استمرار أنماط العجز والصعوبات في اللغة والتواصل له آثار سلبية على جودة العلاقات وتكوين الصداقات في مرحلة المراهقة (Botting & Conti-Ramsden, 2008; Durkin & Conti-Ramsden, 2007) ،كما أنها تستمر إلى مرحلة الرشد وتؤدي إلى العديد من مشكلات الصحة النفسية (Whitehouse et al., 2009). كما تشير الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من اضطراب اللغة البرجماتية (Ash, Redmond, Timler, & Kean, 2017; Law, Rush, & McBean, 2014; Mäkinen, Loukusa, Laukkanen, Leinonen, & Kunnari, 2014)، والاضطرابات الانفعالية والسلوكية(Emam, Kazem, Al-Zubaidy, 2016b; Westby, 2012; Mackie & Law, 2010)، والتفاعل مع الأقران(Rose, A. J., & Rudolph, 2006; Walker, 2005) ويوضح الشكل(١) الاقتراض النظري للعلاقة بين اضطراب اللغة البرجماتية وكل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل مع الأقران ومن هذا النموذج النظري تم صياغة فروض الدراسة. وطبقا للشكل (١) فإن الدراسة الحالية تستهدف نمذجة العلاقة بين اضطراب اللغة البرجماتية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل مع الأقران بالإضافة لتأثير متغير النوع في تلك العلاقة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي :

ما تأثير اللغة البرجماتية في الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومشكلات التفاعل مع الأقران لدى أطفال المدرسة الابتدائية في ضوء متغير النوع ؟.



شكل(١) : نموذج نظري للعلاقات بين اضطراب اللغة البرجماتية والمشكلات الانفعالية والسلوكية والتفاعل مع الأقران

أهداف الدراسة:

١-بيان تأثير اضطراب اللغة البرجماتية في كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل مع الأقران بين تلاميذ المدرسة الابتدائية.
٢-المقارنة بين الذكور والإناث في اللغة البرجماتية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل مع الأقران لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية.
٣-بيان أثر متغير النوع على العلاقة بين اضطراب اللغة البرجماتية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل مع الأقران في المدرسة الابتدائية.

فروض الدراسة:

١. يوجد تأثير دال إحصائيا لاضطراب اللغة البرجماتية في كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل مع الأقران بين تلاميذ المدرسة الابتدائية.
٢. توجد فروق دالة احصائيا بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية ومقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومقياس تقدير التفاعل بين الأقران تبعا لمتغير النوع.
٣. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية ودرجاتهم على كل من مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومقياس تقدير التفاعل بين الأقران.
٤. يؤثر النوع كمتغير معدل لتأثير اضطراب اللغة البرجماتية في كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل لتلاميذ المدرسة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجانبين النظري والتطبيقي :

الأهمية النظرية:

للدراسة أهمية علمية في كونها تفحص نمذجة العلاقة بين اضطراب اللغة البرجماتية والمشكلات الانفعالية والسلوكية والتفاعل بين الأقران مع بيان أثر متغير النوع كمتغير معدل في تلك العلاقة وذلك من خلال استخدام أسلوب تحليل المسار لفحص مدى مطابقة النموذج النظري المفترض مع النموذج الإمبريقي للبيانات المجمعة ميدانيا.

الأهمية التطبيقية:

تتجلى أهمية هذه الدراسة بما ستقدمه من بيان العلاقة بين متغيرات الدارسة وما لذلك من فوائد عملية تفيد الممارسين من معلمين وتربويين حول تلك المتغيرات التي تعتبر جزء لا يتجزأ من الأحداث اليومية في المدرسة؛ كما تقدم الدراسة أدوات لقياس اللغة البرجماتية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل بين الأقران، وأخيرا تلقي الدراسة الضوء على فئة مهمة من فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تنتشر في مدارسنا الابتدائية– ولا يفطن لها الكثيرون من الممارسين والتربويين– وهم ذوي اضطرابات التواصل أو اللغة البرجماتية وكذلك ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

مصطلحات الدراسة:

اضطراب اللغة البرجماتية: هو اضطراب لغوي نمائي يظهر فيه الأطفال صعوبة في الاستخدام الاجتماعي للغة والتواصل الاجتماعي وتكون تلك الصعوبة غير متناسبة مع القدرة الجيدة التي يتمتع بها الطفل في الجوانب البنائية للغة مثل التراكيب اللغوية والقواعد النحوية. (Bishop, 2000).

التعريف الإجرائي لاضطراب اللغة البرجماتية: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية والتي تعبر عن العجز البرجماتي لاستخدام السلوكيات اللغوية داخل حجرة الدراسة وذلك من خلال مهارات متنوعة من التواصل وتكون في أغلبها مهارات برجماتية مثل : يشارك المعلومات، ويلتزم بالموضوع عند التحدث، وتوافق اللغة مع المواقف الاجتماعية المختلفة، كما أنه يقيم المهارات الصوتية مثل الحديث الذكي، ومهارات معاني اللغة مثل يسترجع الكلمات بسرعة، وأيضا القواعد النحوية من خلال استخدام القواعد المقبولة . (Newcomer,P. &Hammill,D.2009).

الاضطرابات الانفعالية والسلوكية:

مصطلح يشير إلى اضطراب في سلوك وانفعالات الأطفال تكون مختلفة عن القواعد المقبولة ثقافيا ومجتمعيا في محيط معين مثل الأسرة أو المدرسة، وتؤثر على أداء الطفل الأكاديمي والاجتماعي. ويضم المصطلح مجموعة من الصعوبات الخاصة بسلوك الطفل والتي تتداخل مع تعلم الطفل وتؤثر على تعلم أقرانه.(Clair et al., 201).

التعريف الإجرائي للاضطرابات الانفعالية والسلوكية: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في استبيان مواطن القوة والضعف والتي تعبر عن السلوكيات المنهكة للتداعيات النفسية والانفعالية والاجتماعية الشديدة والتي تصنف في فئتين هما : المشكلات الداخلية مثل الاكتئاب والقلق، والمشكلات الخارجية مثل العدوان وسلوكيات المعارضة وتكون الفئتين في الغالب متصاحبة أو مشتركة. وتعبر درجات مقاييس المشكلات الانفعالية، ومشكلات المسلك، والنشاط الزائد، ومشكلات الأقران عن درجة الصعوبة أو الضعف، في حين تعبر درجة مقياس المبادرة الاجتماعية والتي تظهر في سلوكيات مثل احترام الآخرين والاهتمام والرعاية والتعاطف عن درجة القوة.

التفاعل مع الأقران:

يشير التفاعل مع الأقران إلى تلك السلوكيات الإيجابية التي تحدث بين الأطفال داخل حجرة الدراسة أو داخل المدرسة وتقود إلى تعلم الأطفال من بعضهم بعضا نماذج إيجابية من السلوك الاجتماعي والانفعالات الإيجابية.(Leonard., 2014).

التعريف الإجرائي للتفاعل مع الأقران: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تقدير التفاعل والتي تعبر عن الكفاءة الاجتماعية والتي تعني القدرة على فهم الآخرين داخل سياق تفاعل اجتماعي والاندماج في التواصل بسلاسة مع الآخرين. ويقاس التفاعل من خلال ثلاثة مقاييس فرعية هي : سلوكيات التعاون والتعاطف مع الآخرين، وسلوكيات التحكم في الذات في مواقف الصراع، وسلوكيات التوكيدية والمبادرة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي لكونه الأنسب لأهداف الدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٥٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي منهم : (٦٧) في الصف الرابع و (٨٣) في الصف الخامس ، وبلغ عدد الذكور(١٠٢) تلميذا وبلغ عدد الإناث (٤٨) تلميذة. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٦١) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائى بلغ عدد الذكور(١٩٦) تلميذا وبلغ عدد الإناث(١٦٥) تلميذة بثلاث مدارس ابتدائية هى الجامعة الابتدائية الموحدة، والزهراء الابتدائية المشتركة، ودرية الحسيني الابتدائية المشتركة من مدارس مدينة أسيوط الدامجة وذللك للعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨ م ، ويوضح جدول (١) بعض الخصائص الإحصائية للعينة الأساسية.

جدول(١):

خصائص العينة الأساسية

	الصف ن= ١٤٨	الصف ن= ٢١٣	النوع ن = ١٩٦	النوع ن = ١٦٥	العمر	
	الرابع	الخامس	ذكور	إناث	الرابع	الخامس
مدرسة الجامعة (ن = ٩١)	٤٤	٤٧	٣١	٦٠	–	–
مدرسة الزهراء (ن = ١٧٥)	٦٨	١٠٧	١١٤	٦١	–	–
مدرسة درية الحسيني (ن= ٩٥)	٣٦	٥٩	٥١	٤٤	–	–
المتوسط الحسابى	–	–	–	–	٩,٨	١٠,٨
الانحراف المعيارى	–	–	–	–	٠,٥	٠,٤٧

أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على ثلاثة مقاييس: (١) مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية (Newcomer & Hammil, Pragmatic Language Observation Scale (PLOS) (2009،(٢) استبيان مواطن القوة والضعف Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997)، (٣) مقياس تقدير التفاعل للأطفال Interaction Rating Scale for Children (IRSC) (Anme et al., 2012). وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

أولا: مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية : Pragmatic Language Observation Scale (PLOS)

يتكون مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية من ٣٠ عبارة يجيب عليها المعلم ويستخدم لتقييم سلوكيات اللغة التعبيرية والاستخدام الاجتماعي لدى التلاميذ داخل حجرة الدراسة. وقد قام كل من Newcomer,P. &Hammill,D. (2009) ببناء المقياس لمساعدة المعلمين على تقدير اللغة البرجماتية نظرا لأهميتها فى تقييم البروفيل السلوكي والأكاديمي للتلاميذ. وقد تم تقنين المقياس فى الولايات المتحدة الأمريكية على عينة عمرية تمتد من ٨ إلى ١٧ سنة، ويتم تطبيق المقياس بصورة فردية حيث يطلب من المعلم تقييم الطالب بالنسبة لعبارات المقياس على مقياس استجابة خماسي يتراوح من ١ (تحت المتوسط) إلى ٥ (فوق المتوسط). على سبيل المثال يقدر المعلم الطالب على عبارات مثل "يشارك الآخرين بمعلوماته"، "يضبط اللغة وفقا للمواقف الاجتماعية المختلفة"، "يفهم التوجيهات اللفظية". ويستخدم المقياس عامة لدعم عمليات الإحالة داخل المدرسة، والمساعدة في التقويم الشامل للغة المنطوقة، والمساعدة في تخطيط التدخل العلاجي، ورصد فعالية التدخل العلاجي، والمقارنة بين تقديرات المعلمين وأداء الطلاب على اختبارات التحصيل واللغة.

وتدل الدرجة التي تتراوح من (٣٠–٦٠) على وجود مشكلة أو اضطراب، بينما تتراوح الدرجة المرتفعة ما بين(١٢٠–١٥٠) وتدل على تمتع التلميذ بمهارات الاستخدام الاجتماعي للغة.

صدق وثبات مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية:

١) صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس ملاحظة اللغة البرجماتية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له كما هو موضح بجدول ٢.

جدول ٢

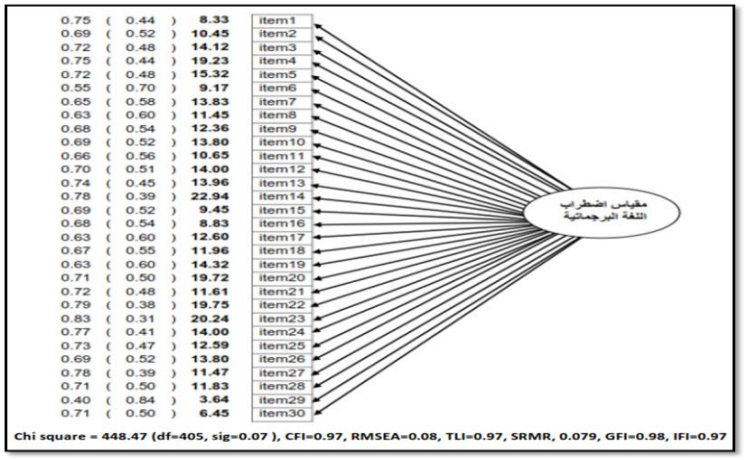
معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي اليه الفقرة

الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.728	11	0.613	21	0.682
2	0.696	12	0.701	22	0.766
3	0.710	13	0.697	23	0.801
4	0.742	14	0.760	24	0.762
5	0.712	15	0.633	25	0.719
6	0.580	16	0.644	26	0.673
7	0.655	17	0.639	27	0.735
8	0.649	18	0.667	28	0.724
9	0.691	19	0.650	29	0.379
10	0.697	20	0.708	30	0.665
جميع معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة عند مستوى ٠.٠١					

يتضح من جدول ٢ أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع المقياس، وهذا يعني ان المقياس بوجه عام صادق ويمكن الاعتماد عليه.

٢) الصدق البنائي

للتحقق من الصدق البنائي construct validity لمقياس اضطراب اللغة البرجماتية تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة unweighted least squares، وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس ملاحظة اللغة البرجماتية ويتكون نموذج القياس من بعد واحد ويتضمن ٣٠ فقرة، وقد كانت قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، وقد كانت جميع قيم التشبعات أكبر من ٠.٣ ودالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس اضطراب اللغة البرجماتية، وبناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي تم حساب قيمة الثبات المركب Composite Reliability للمقياس حيث بلغت قيمة الثبات المركب ٠.٨٩ وهي قيمة أكبر من ٠.٧،ويوضح الشكل ٢ نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اضطراب اللغة البرجماتية.



الشكل ٢: نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اضطراب اللغة البرجماتية (تشير الأرقام بين القوسين الى أخطاء القياس وتشير الأرقام بالخط السميك الى قيم "z" مع ملاحظة ان جميع قيم "z" دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ وتشير الأرقام بالخط الرفيع الى قيم التشبعات المعيارية).

الثبات

للوقوف على ثبات مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعادلة التجزئة النصفية لسبيرمان–براون، وقد بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ ٠.٩٦، بينما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان – براون ٠.٩٤ وهي قيم مرتفعة مما يدل على ثبات مقياس اضطراب اللغة البرجماتية.

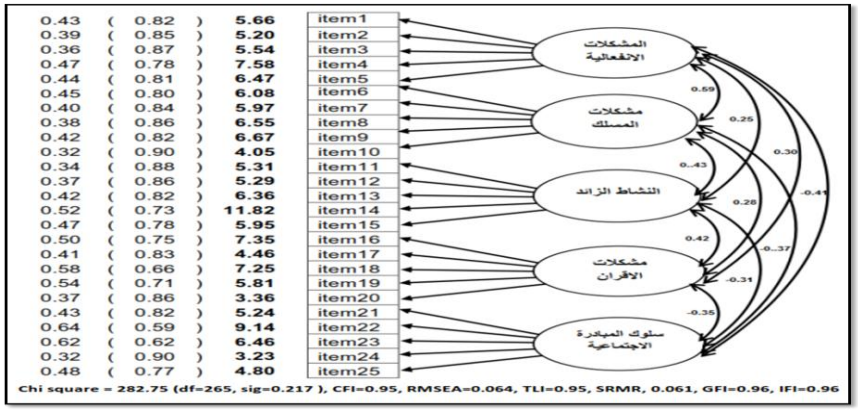
ثانيا: استبيان مواطن القوة والضعف Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

قام Goodman (1997) ببناء استبيان مواطن القوة والضعف لتقييم الاضطرابات السلوكية والانفعالية؛ وقد ظهرت منه ثلاثة نسخ؛ نسخة للمعلم، ونسخة للوالدين، ونسخة للتقرير الذاتي من قبل المستجيبين. وقد لاقى هذا المقياس رواجا كبيرا في الدراسات البحثية في البيئة الأجنبية، كما تم تعريبه واستخدامه في البيئة العربية في أكثر من دراسة. فقد قام Emam (2012) باستخدام المقياس في دراسته التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين الاضطرابات السلوكية والانفعالية وسلوكيات المبادرة الاجتماعية لدى عينة مكونة من ٤٥٤ من تلاميذ المدارس الابتدائية، كما بحثت الدراسة في الفروق بين الذكور والإناث في الاضطرابات السلوكية

والانفعالية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إظهار الذكور لمزيد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية مقارنة بالإناث، كما استخدم المقياس بنسختيه تقدير المعلم والتقرير الذاتي في عدد من الدراسات العربية الأخرى مثل دراسات (Emam, 2018; Emam et al., 2016b; Emam, Abu Hilal, Kazem, & Alkharousi , 2016a; El-Keshky & Emam, 2015). ويتكون المقياس من ٢٥ عبارة موزعة على خمسة مقاييس فرعية الأربعة الأولى منها تكون في مجموعها درجة الصعوبة وهي التي تعبر عن وجود الاضطرابات السلوكية والانفعالية وتشمل تلك المقاييس الأربعة: (١) المشكلات الانفعالية Emotional Problems، (٢) مشكلات المسلك أو السلوك Conduct Problems، (٣) النشاط الزائد Hyperactivity، (٤) مشكلات الأقران Peer Problems؛ أما المقياس الخامس فيمثل درجة القوة ويعرف بمقياس (٥) سلوك المبادرة الاجتماعية Prosocial Behavoiur. ويشتمل كل مقياس فرعي على خمسة عبارات على مقياس استجابة ثلاثي يبدأ من (لا ينطبق= صفر) إلى (ينطبق تماما= ٢)؛ كما يوجد بالمقياس ٥ عبارات سالبة (اثنتين بكل من مقياسي النشاط الزائد، ومشكلات الأقران، وواحدة بمقياس مشكلات المسلك).

الصدق البنائي :

للتحقق من الصدق البنائي construct validity لمقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة unweighted least squares، وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ويتكون نموذج القياس من خمسة أبعاد (البعد الأول المشكلات الانفعالية ويتضمن ٥ فقرات، مشكلات المسلك ويتضمن ٥ فقرات، البعد الثالث النشاط الزائد ويتضمن ٥ فقرات، مشكلات الأقران ويتضمن ٥ فقرات، سلوك المبادرة الاجتماعية ويتضمن ٥ فقرات) وبذلك فإن العدد الكلي للفقرات في نموذج القياس يكون مساويا ٢٥ فقرة، وقد كانت قيم مؤشرات حسن المطابقة جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، كما أن قيم التشبعات كانت أكبر من ٠.٣ ودالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وبناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي تم حساب قيمة الثبات المركب Composite Reliability لكل بعد من أبعاد المقياس حيث بلغت قيمة الثبات المركب لبعد المشكلات الانفعالية ٠.٧٢، ولبعد مشكلات المسلك ٠.٧١، ولبعد النشاط الزائد ٠.٧٤، ولبعد مشكلات الاقران ٠.٧٣، ولبعد سلوك المبادرة الاجتماعية ٠.٧٥، ومن الواضح أن قيم الثبات المركب كانت أكبر من ٠.٧، ويوضح الشكل ٣ نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.



الشكل ٣: نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (تشير الأرقام بين القوسين الى أخطاء القياس وتشير الأرقام بالخط السميك الى قيم "z" مع ملاحظة ان جميع قيم "z" دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ وتشير الأرقام بالخط الرفيع الى قيم التشبعات المعيارية)

صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ كما هو موضح بالجدول ٣ ، كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له كما هو موضح بالجدول ٤. ويتضح من جدول ٤ أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع المقياس، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام صادق ويمكن الاعتماد عليه.

جدول(٣):

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الابعاد والدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

م	الابعاد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	المشكلات الانفعالية	**0.752
٢	مشكلات المسلك	**0.707
٣	النشاط الزائد	**0.698
٤	مشكلات الاقران	**0.753

****دالة عند مستوى ٠.٠١**

جدول(٤) :

معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة

المشكلات الانفعالية		مشكلات المسلك		النشاط الزائد		مشكلات الاقران		سلوك المبادرة الاجتماعية	
الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد
1	0.735	6	0.720	11	0.684	16	0.454	21	0.461
2	0.508	7	0.461	12	0.659	17	0.721	22	0.770
3	0.616	8	0.624	13	0.589	18	0.766	23	0.460
4	0.544	9	0.745	14	0.687	19	0.749	24	0.456
5	0.609	10	0.458	15	0.682	20	0.481	25	0.751
جميع قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١									

ثبات المقياس:

للوقوف على ثبات مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيم معاملات الثبات: (١) المشكلات الانفعالية (0.770)، (٢) مشكلات المسلك (0.747)، (٣) النشاط الزائد (0.767)، (٤) مشكلات الأقران (0.818)، (٥) سلوك المبادرة الاجتماعية (0.712)، (٦) الدرجة الكلية (0.818). ومن ثم فقد تراوحت معاملات ألفا كرونباخ ما بين ٠.٧٤٧ و٠.٨١٨ وهي قيم مقبولة مما يدل على ثبات استبيان مواطن القوة والضعف.

ثالثا : مقياس تقدير التفاعل للأطفال Interaction Rating Scale for Children (IRSC)

تم بناء مقياس تقدير التفاعل للأطفال كنسخة منقحة من مقياس تقدير التفاعل Interaction Rating Scale (IRS) والذي قام ببناء المقياسين .Anme et al, 2014) (2012, 2007 وقد هدف مقياس تقدير التفاعل إلى تقييم التفاعل بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة حيث استخدم لتقييم التفاعل بين الطفل والقائم على الرعاية داخل الروضة أو الحضانة؛ أما مقياس تقدير التفاعل للأطفال فقد تم بنائه لتقييم الكفاءة الاجتماعية للأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية. ويقوم استخدام مقياس تقدير التفاعل للأطفال على ملاحظة التفاعلات التي تتم بين الطالب وأقرانه داخل حجرة الدراسة أو داخل البيئة المدرسية. ويتكون المقياس في

صورته الأجنبية من ثلاثة مقاييس فرعية هي (١)التعاون Cooperation ويتكون من ٢٠ عبارة، (٢) التحكم في الذات Self-Control ويتكون من ١٠ عبارات ، و(٣) التوكيدية Assertion ويتكون من ١٣ عبارة. ويقيم الملاحظ سواء كان المعلم أو أي شخص آخر يقوم بالملاحظة سلوكيات التفاعل داخل حجرة الدراسة على مقياس ثنائي يشير إلى ظهور السلوك (نعم) أو عدم ظهوره (لا). ومن أمثلة عبارات المقياس " لا يتحدث، أو يظهر تعبيرات وجهية، أو يتحرك كاستجابة لإلماعات زميله غير اللفظية أو سلوكه"، " يمدح ويثني على مجهود زميله ونجاحه وسلوكه"، " يركز على المهمة ويتعامل مع الأشياء الموجودة في حجرة الصف بطريقة لطيفة". وتعطي درجة (صفر) في حالة عدم ملاحظة السلوك، ودرجة (١) في حالة ملاحظة السلوك المستهدف. وبذلك تكون أقل درجة على المقياس تساوي صفر وأعلى درجة تساوي ٤٣.

صدق وثبات مقياس تقدير التفاعل بين الأقران:

١)صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity

للوقوف على صدق الاتساق الداخلي لمقياس تقدير التفاعل بين الأقران تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من ابعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ كما هو موضح بالجدول ٥. كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له كما هو موضح بالجدول ٦. ويتضح من الجدول ٦ أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع المقياس، وهذا يعني ان المقياس بوجه عام صادق ويمكن الاعتماد عليه.

جدول ٥:

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الابعاد والدرجة الكلية لمقياس مقياس تقدير التفاعل بين الأقران

م	الابعاد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	التوكيدية	**0.901
٢	التحكم في الذات	**0.807
٣	التعاون	**0.840

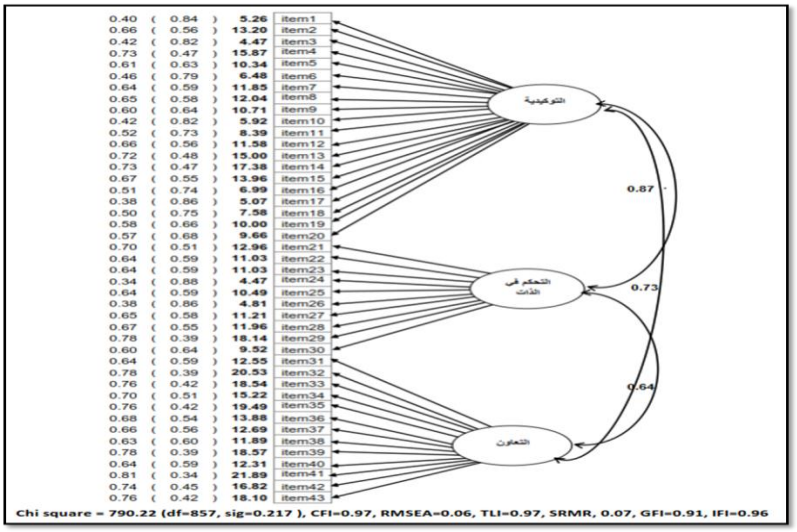
****دالة عند مستوى ٠.٠١**

جدول ٦ :

معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مقياس تقدير التفاعل بين الأقران والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي اليه الفقرة

التوكيدية				التحكم في الذات		التعاون			
الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد
1	0.420	11	0.441	21	0.654	31	0.580	41	0.661
2	0.578	12	0.539	22	0.678	32	0.677	42	0.587
3	0.148	13	0.590	23	0.550	33	0.669	43	0.660
4	0.566	14	0.641	24	0.452	34	0.639	جميع قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١	
5	0.517	15	0.565	25	0.408	35	0.630		
6	0.433	16	0.434	26	0.440	36	0.610		
7	0.551	17	0.254	27	0.641	37	0.554		
8	0.537	18	0.391	28	0.649	38	0.560		
9	0.491	19	0.485	29	0.617	39	0.672		
10	0.306	20	0.431	30	0.504	40	0.579		

٢) **الصدق البنائي:** للتحقق من الصدق البنائي construct validity لمقياس تقدير التفاعل بين الأقران تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة unweighted least squares، وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس تقدير التفاعل بين الأقران ويتكون نموذج القياس من ثلاثة أبعاد (البعد الأول التوكيدية ويتضمن ٢٠ فقرة، البعد الثاني التحكم في الذات ويتضمن ١٠ فقرات، البعد الثالث التعاون ويتضمن ١٣ فقرة) وبذلك فإن العدد الكلي للفقرات في نموذج القياس يكون مساويا ٤٣ فقرة، وقد كانت قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تقدير التفاعل بين الأقران جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، كما أن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من ٠.٣ ودالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس تقدير التفاعل بين الأقران، وبناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي تم حساب قيمة الثبات المركب Composite Reliability لكل بعد من أبعاد المقياس حيث بلغت قيمة الثبات المركب لبعد التوكيدية ٠.٨٥، ولبعد التحكم في الذات ٠.٨٦، ولبعد التعاون ٠.٩٢، ومن الواضح أن قيم الثبات المركب كانت أكبر من ٠.٧، ويوضح الشكل ٤ نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تقدير التفاعل.



الشكل ٤: نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تقدير التفاعل (تشير الأرقام بين القوسين الى أخطاء القياس وتشير الأرقام بالخط السميك الى قيم "z" مع ملاحظة ان جميع قيم "z" دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ وتشير الأرقام بالخط الرفيع الى قيم التشبعات المعيارية).

ثبات المقياس

للوقوف على ثبات مقياس تقدير التفاعل بين الأقران تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معاملات الثبات: (١) التوكيدية ٠.٨٠١، (٢) التحكم في الذات ٠.٧٥٧، (٣) التعاون ٠.٨٦٧، (٤) الدرجة الكلية للمقياس ٠.٩٠٩.. ويلاحظ أن قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تراوحت بين ٠.٧٥٧ و٠.٩٠٩وهي قيم مقبولة مما يدل على ثبات مقياس تقدير التفاعل بين الأقران.

المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات:

تم اجراء التحليل الاحصائي في البحث الحالي بالاستعانة ببرنامج IBM SPSS 23 (SPSS 2015) ، وبرنامج LISREL 8.8 (Jöreskog & Sörbom, 2006) وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من فروض الدراسة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، واختبار "ت" للعينات المستقلة، وتحليل المسار، وقد تم الاعتماد على مؤشرات حسن المطابقة والمعايير الخاصة بها كما هو موضح بالجدول ٧.

جدول ٧ :
مؤشرات حسن المطابقة والمعايير الخاصة بها

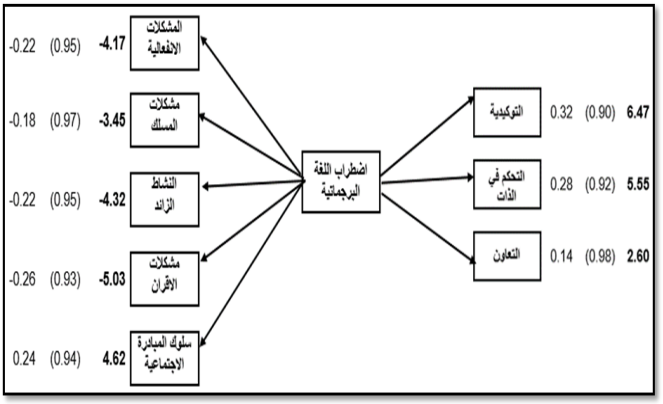
مؤشرات حسن المطابقة	المعايير المقبولة
كاي تربيع	أن تكون قيمة كاي تربيع غير دالة احصائيا
كاي تربيع/ درجات الحرية	ان تكون القيمة اقل من او تساوي ٢
Comparative Fit Index (CFI)	ان تكون القيمة أكبر من او تساوي ٠.٩٥
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	ان تكون القيمة اقل من او تساوي ٠.٠٨
TLI	ان تكون القيمة أكبر من او تساوي ٠.٩٥
SRMR	ان تكون القيمة اقل من او تساوي ٠.٠٨
Goodness of Fit Index (GFI)	ان تكون القيمة أكبر من او تساوي ٠.٩٥
Incremental Fit Index (IFI)	ان تكون القيمة أكبر من او تساوي ٠.٩٥

نتائج الدراسة والمناقشة:

مناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " **يوجد تأثير دال احصائيا لاضطراب اللغة البرجماتية في كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل لتلاميذ المدرسة الابتدائية**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار باعتبار أن اضطراب اللغة البرجماتية متغير مستقل وكل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل لتلاميذ المدرسة متغيران تابعان كما هو موضح بالشكل ٥، وقد تم حساب قيم جودة المطابقة للنموذج ومعاملات المسار باستخدام طريقة Maximum Likelihood، وقد كانت جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة جيدة وتدل على مطابقة نموذج تحليل المسار للبيانات الفعلية، كما أن جميع قيم معاملات المسار كانت دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ مما يؤكد وجود تأثير دال احصائيا لاضطراب اللغة البرجماتية على كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل لتلاميذ المدرسة الابتدائية، حيث يتضح أن اضطراب اللغة البرجماتية يؤثر تأثيرا سلبيا على الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (المشكلات الانفعالية، مشكلات المسلك، النشاط الزائد، مشكلات الأقران)، وجاء في المرتبة الأولى بعد مشكلات الأقران يليه بعد النشاط الزائد يليه بعد المشكلات الانفعالية يليه بعد مشكلات المسلك، بينما تؤثر اللغة البرجماتية تأثيرا سلبيا على بعد سلوك المبادرة الاجتماعية، بينما تؤثر اللغة البرجماتية تأثيرا إيجابيا على أبعاد مقياس تقدير التفاعل (التوكيدية، التحكم في الذات، التعاون) وجاء في المرتبة الأولى بعد التوكيدية يليه بعد التحكم في الذات يليه بعد

التعاون، ويوضح الشكل ٥ نتائج تحليل المسار لنموذج تأثير اضطراب اللغة البرجماتية على كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل لتلاميذ المدرسة. وتدعم نتائج الفرض الأول الدراسات السابقة التي أكدت ارتباط اضطراب اللغة البرجماتية مع الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل بين الأقران كما توضح نتائج الفرض الأول أسباب هذا الارتباط وكيفيته حيث يظهر من النتائج التأثير السلبي للغة البرجماتية في المشكلات الانفعالية والسلوكية والإيجابي على التفاعل مع الأقران وتفسر تلك النتائج ما انتهت إليه الدراسات السابقة من أثر اضطراب اللغة البرجماتية على انفعالات الطفل، وسلوكه، وتفاعله، وتوافقه النفسي والاجتماعي (Leonard, 2014; Staikova et al., 2013; Laws et al., 2012; Ketelaars et al., 2010)، وتعد الدراسة الحالية من الدراسات العربية التي تبحث العلاقة السببية بين اضطراب اللغة البرجماتية وكل من المشكلات الانفعالية والسلوكية وكذلك التفاعل مع الأقران مع بيان كيفية التأثير بالنسبة لأبعاد كلا المتغيرين.



الشكل ٥: نتائج تحليل المسار لنموذج تأثير اضطراب اللغة البرجماتية في كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل بين الأقران (تشير الأرقام بين القوسين الى أخطاء القياس وتشير الأرقام بالخط السميك الى قيم "z" مع ملاحظة ان جميع قيم "z" دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ وتشير الأرقام بالخط الرفيع الى قيم التشبعات المعيارية).

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة احصائيا بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس اضطراب اللغة البرجماتية ومقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومقياس تقدير التفاعل بين الأقران تبعا لمتغير النوع". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة كما هو موضح بجدول ٨.

جدول ٨ :

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس اضطراب اللغة البرجماتية ومقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومقياس تقدير التفاعل بين الأقران تبعا لمتغير النوع

المتغيرات	الأبعاد	ذكور (ن=١٩٦)		إناث (ن= ١٦٥)		درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
اضطراب اللغة البرجماتية		٩٧.٤٦	٢٢.٧٣	٩٥.٢٠	٢١.٧٤	٣٥٩	٠.٩٦	غير دالة احصائيا
الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	المشكلات الانفعالية	٨.٨٢	١.٩٢	٨.٦٩	١.٩٢	٣٥٩	٠.٦٦	
	مشكلات المسلك	٨.٦٤	١.٧٦	٨.٦٤	١.٩٩	٣٥٩	٠.٠٣	
	النشاط الزائد	٨.٨٢	١.٨٢	٨.٦٣	١.٩٧	٣٥٩	٠.٩٤	
	مشكلات الاقران	٨.٥٨	١.٩٩	٨.٤٩	٢.١٩	٣٥٩	٠.٣٧	
	الدرجة الكلية	٣٤.٨٥	٥.٨١	٣٤.٤٦	٦.٨٢	٣٥٩	٠.٦٠	
	سلوك المبادرة الاجتماعية	٨.٣٧	١.٨٥	٨.٧٦	١.٩٣	٣٥٩	١.٩٥	
مقياس تقدير التفاعل بين الأقران	التوكيدية	٣٤.٤٨	٤.٠٠	٣٣.٤٣	٤.٠٩	٣٥٩	٢.٤٦	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	التحكم في الذات	١٦.١٤	٢.٧٣	١٦.٣٠	٢.٦٤	٣٥٩	٠.٥٨	غير دالة احصائيا
	التعاون	٢٢.٣٠	٣.٩١	٢١.٠٥	٣.٥٤	٣٥٩	٣.١٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الدرجة الكلية	٧٢.٩٢	٩.١٧	٧٠.٧٩	٨.٧٢	٣٥٩	٢.٢٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول ٨ عدم وجود فروق دالة احصائيا بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس اضطراب اللغة البرجماتية تبعا لمتغير النوع، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وأبعاده تبعا لمتغير النوع، ووجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على بعد التوكيدية وكذلك بالنسبة الى الدرجة الكلية على مقياس تقدير التفاعل بين الأقران ترجع الى متغير النوع وذلك لصالح الذكور، ووجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على بعد التعاون ترجع الى متغير النوع وذلك لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على بعد التحكم في الذات ترجع إلى متغير النوع. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الدراسات والأدبيات النظرية التي تناولت تلك المتغيرات، فقد أشارت الدراسات إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في اضطراب اللغة البرجماتية تتعلق بالمرحلة العمرية وأن ذلك يؤثر على ظهور تلك الفروق أو عدم ظهورها في الدراسات (Leonard, 2014; Ketelaars et al., 2010; Mackie & Law, 2010) وان كانت تلك الدراسات أشارت إلى أن الذكور أكثر إظهارا لاضطراب اللغة البرجماتية في المراحل العمرية المبكرة أي في المدرسة الابتدائية ولم تظهر فروقا في الدراسة الحالية وهو

أمر يمكن تفسيره بأن الفروق بين النوعين لم يتم حسمها (Ketelaars et al., 2010). ، كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدم ظهور فروق بين النوعين في المقاييس الفرعية للاضطرابات الانفعالية والسلوكية حيث تشير الدراسات إلى وجود فروق في صالح الإناث في بعد المشكلات الانفعالية ولصالح الذكور في أبعاد النشاط الزائد ومشكلات المسلك ومشكلات الأقران (Emam et al., 2016a,b; El-Keshky & Emam, 2015; Emam, 2012)؛ في حين أن الدراسة اتفقت في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في بعد سلوك المبادرة الاجتماعية (Hollo et al., 2014; Emam et al., 2016a; Emam et al., 2016b; Goodman, 2001). واتفقت الدراسة الحالية في وجود فروق في بعدي التوكيدية والتعاون من مقياس تفاعل الأقران وذلك لصالح الذكور (Anme et al., 2014; Anme et al., 2012; Anme, 2007)، حيث إن الذكور يبدون أكثر نشاطا من الإناث في المراحل العمرية المبكرة. (Anme et al, 2014; Cordier et al., 2013; Anme, 2007) .

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية ودرجاتهم على كل من مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومقياس تقدير التفاعل بين الأقران". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح بالجدول ٩.

جدول ٩ :

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية ودرجاتهم على كل من مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومقياس تقدير التفاعل بين الأقران

المتغيرات	الأبعاد	ذكور (ن=١٩٦)	إناث (ن=١٦٥)	العينة ككل (ن=٣٦١)
الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	المشكلات الانفعالية	-٠.١٧٢*	-٠.٢٧١**	-٠.٢١٥**
	مشكلات المسلك	-٠.٠٨٤	-٠.٢٨٢**	-٠.١٧٩**
	النشاط الزائد	-٠.٢٢٨**	-٠.٢٩٦**	-٠.٢٥٧**
	مشكلات الاقران	-٠.٢٣٧**	-٠.٢٨٢**	-٠.٢٥٦**
	الدرجة الكلية	-٠.٢٣٥**	-٠.٣٣٤**	-٠.٢٨٠**
	سلوك المبادرة الاجتماعية	٠.١٩٩**	٠.٢٩٥**	٠.٢٣٦**
مقياس تقدير التفاعل بين الأقران	التوكيدية	٠.٢٢٠**	٠.٤٣٦**	٠.٣٢٣**
	التحكم في الذات	٠.٢١٥**	٠.٣٦٨**	٠.٢٨١**
	التعاون	٠.٠٢٦	٠.٢٦٧**	٠.١٣٦*
	الدرجة الكلية	٠.١٧١*	٠.٤٢٤**	٠.٢٨٦**

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

ويتضح من الجدول ٩ وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين اضطراب اللغة البرجماتية وبين مقياس تقدير التفاعل وأبعاده (فيما عدا الارتباط ببعد التعاون فقد كان غير دال إحصائيا بالنسبة لعينة الذكور)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بالنسبة لعينة الذكور بين ٠.٠٢٦ و٠.٢٢٠ بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بالنسبة لعينة الإناث بين ٠.٢٦٧ و٠.٤٣٦، أما بالنسبة للعينة ككل فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.١٣٦ و٠.٣٢٣، ويلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بالنسبة لعينة الإناث كانت أعلى من عينة الذكور. كما يتضح أيضا وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين مقياس اللغة البرجماتية وبين مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وأبعاده فيما عدا الارتباط ببعد سلوك المبادرة الاجتماعية فقد كان موجبا ودال احصائيا عند مستوى ٠.٠١، والارتباط ببعد مشكلات المسلك كان غير دال إحصائيا بالنسبة لعينة الذكور، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بالنسبة لعينة الذكور بين -٠.٠٨٤ و-٠.٢٣٧ بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بالنسبة لعينة الإناث بين -٠.٢٧١ و-٠.٢٩٦ أما بالنسبة للعينة ككل فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين -٠.١٧٩ و-٠.٢٨٠، ويلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بالنسبة لعينة الإناث كانت أعلى من عينة الذكور. وتأتي هذه النتائج في اتساق مع الدراسات السابقة التي أكدت ارتباط اضطراب اللغة البرجماتية بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية ووجود مشكلات في التفاعل الاجتماعي والتوافق النفسي والاجتماعي بوجه عام. فقد أشارت دراسات (Ketelaars et al., 2010; Conti-Ramsden & Botting, 2008; Benner et al., 2002; Fujiki et al., 2002; Coster et al., 1999، إلى ارتباط اضطراب اللغة البرجماتية بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، كما أشارت الدراسات إلى الارتباط بين اضطراب اللغة البرجماتية مع مشكلات التفاعل الاجتماعي والتوافق النفسي الاجتماعي بوجه عام (Botting, & Conti-Ramsden, 2008; Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Conti-Ramsden & Botting, 2004; Hart et al., 2004; Botting, & Conti-Ramsden, 2000). وفي البيئة العربية أشارت دراسة علي وآخرون (٢٠١٥) إلى ارتباط اضطراب اللغة بوجه عام بالتنمر المدرسي، كما أشارت دراسة النوبي (٢٠١٨) إلى أن قصور المهارات الاجتماعية منبئ قوي بالمشكلات اللغوية.

مناقشة الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه "**يؤثر النوع كمتغير معدل لتأثير اضطراب اللغة البرجماتية في كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل لتلاميذ المدرسة الابتدائية**".

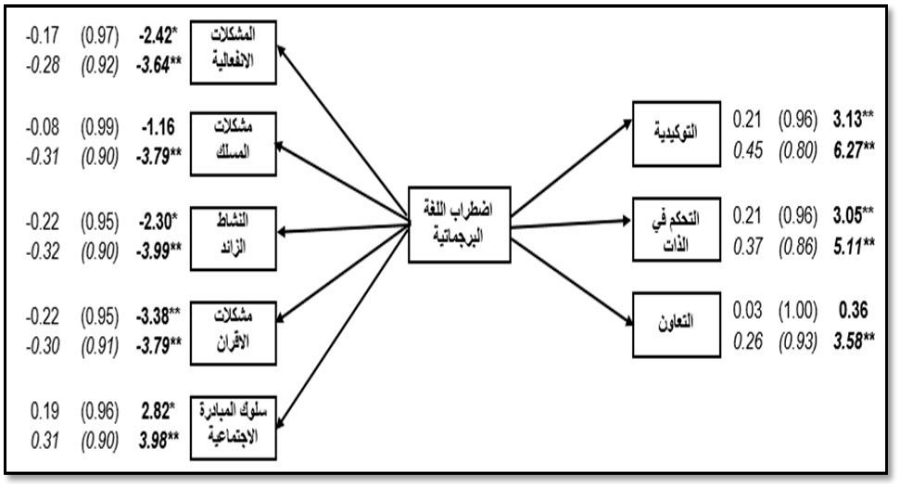
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء تحليل المسار متعدد المجموعات وذلك للكشف عن مدى اختلاف نموذج تحليل المسار **(الذي تم اختباره في الفرض الأول)** باختلاف النوع، وفي البداية تم إجراء تحليل المسار متعدد المجموعات مع السماح لجميع بارامترات النموذج بالاختلاف تبعا للنوع ويسمى هذا النموذج بنموذج الخط القاعدي متعدد المجموعات the baseline multi-group model (وقد كان هذا النموذج مطابقا للبيانات حيث بلغت قيمة كاي تربيع ٣٩.٥٤ بدرجات حرية ٥٦ وهي غير دالة إحصائيا، كما أن كاي تربيع / درجات الحرية بلغت ٠.٧١، وبلغت قيمة CFI ٠.٩٧، وقيمة RMSEA ٠.٠٧٣، وقيمة IFI ٠.٩٦) بعد ذلك تم إجراء تحليل المسار متعدد المجموعات مع عدم السماح لمعاملات المسار بالاختلاف تبعا للنوع أي أنه تم تثبيت بارامترات معاملات المسار بالنسبة للذكور والإناث، وفي المرحلة الأخيرة تم إجراء مقارنة بين النموذج الأول (the baseline multi-group model) والنماذج التي يتم فيها مساواة معاملات المسار بين الذكور والاناث (constrained path models) والجدول ١٠ يوضح نتائج تحليل المسار متعدد المجموعات.

جدول ١٠ :

نتائج تحليل المسار متعدد المجموعات للتعرف على تأثير النوع كمتغير معدل لتأثير اضطراب اللغة البرجماتية في كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل لتلاميذ المدرسة

النموذج		قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	$\Delta\chi^2$	الدلالة الإحصائية
نموذج (١)	عدم تثبيت معاملات المسار في النموذج	39.54	56		
نموذج (٢)	تثبيت معامل المسار لبعد المشكلات الانفعالية	40.7	57	1.16	غير دالة
نموذج (٣)	تثبيت معامل المسار لبعد مشكلات المسلك	44.3	57	4.76	0.05
نموذج (٤)	تثبيت معامل المسار لبعد النشاط الزائد	44.1	57	4.56	0.05
نموذج (٥)	تثبيت معامل المسار لبعد مشكلات الاقران	40.2	57	0.66	غير دالة
نموذج (٦)	تثبيت معامل المسار لبعد سلوك المبادرة الاجتماعية	40.8	57	1.26	غير دالة
نموذج (٧)	تثبيت معامل المسار لبعد التوكيدية	45.3	57	5.76	0.05
نموذج (٨)	تثبيت معامل المسار لبعد التحكم في الذات	41.9	57	2.36	غير دالة
نموذج (٩)	تثبيت معامل المسار لبعد التعاون	44.55	57	5.01	0.05

ويتضح من الجدول ١٠ عدم وجود فروق بين النموذج الأول the baseline multi–group model والنماذج (٢، ٥، ٦، ٨) وهذا يعني أن معاملات المسار التي تم تثبيتها في هذه النماذج لا تختلف اختلافا دالا باختلاف النوع، أي أن تأثير اللغة البرجماتية على (المشكلات الانفعالية، مشكلات الأقران، سلوك المبادرة الاجتماعية، التحكم في الذات) لا يختلف اختلافا دالا باختلاف النوع؛ كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين النموذج الأول the baseline multi–group model والنماذج (٣، ٤، ٧، ٩) وهذا يعني أن معاملات المسار التي تم تثبيتها في هذه النماذج تختلف اختلافا دالا باختلاف النوع، أي ان تأثير اللغة البرجماتية على (مشكلات المسلك، النشاط الزائد، التوكيدية، التعاون) تختلف اختلافا دالا باختلاف النوع، حيث كان التأثير بالنسبة لعينة الإناث أعلى من عينة الذكور، وذلك كما يتضح من قيم معاملات المسار المعيارية ودلالتها الإحصائية الموضحة بالشكل ٦. وبناء على ذلك يمكن القول بأن متغير النوع يؤثر كمتغير معدل لتأثير اضطراب اللغة البرجماتية على كل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل لتلاميذ المدرسة وذلك بالنسبة الى كل من مشكلات المسلك، النشاط الزائد، التوكيدية، والتعاون.



شكل ٦: نموذج تحليل المسار وفقا لمتغير النوع (تشير الأرقام بين القوسين الى أخطاء القياس وتشير الأرقام بالخط السميك الى قيم "z"، *تشير الى مستوى دلالة ٠.٠٥، ** تشير الى مستوى دلالة ٠.٠١، تشير الأرقام بالخط الرفيع الى قيم التشبعات المعيارية، والأرقام بالخط الغير مائل خاصة بالذكور والأرقام بالخط المائل خاصة بالإناث)

الخلاصة :

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة حيث أشارت عدد من الدراسات في البيئة الغربية إلى أن النوع قد يؤثر في العلاقة بين اضطراب اللغة البرجماتية وكل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل الاجتماعي مع الأقران في البيئة المدرسية أو في أي بيئة اجتماعية. فقد ذكر .Ash et al (2017) في دراستهم التي فحصت البنية العاملية لقائمة تواصل الأطفال النسخة الثانية Children's Communication Checklist– CCC– (2) أن البنية العاملية اختلفت بين الذكور والإناث. كما أشارت الدراسات (Law et al., 2014; Mäkinen, et al., 2014; Westby, 2012; Mackie & Law, 2010; Salameh, Hakeansson, & Nettelbladt, 2004) إلى أن النوع قد يكون عاملا أساسيا في تحديد العلاقة بين أعراض اضطراب/أو العجز في اللغة البرجماتية وكل من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، وهو الأمر الذي أكدته نتائج الدراسة الحالية على عينة من البيئة المصرية وقد ظهر ذلك في عدد من الأبعاد كما أوضحنا سابقا. وعليه يمكن القول بأن النوع قد يكون متغيرا معدلا بالنسبة لتأثير اضطراب اللغة البرجماتية في الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل مع الأقران لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أوجه الإفادة من الدراسة الحالية:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن صياغة أوجه الإفادة التالية:

- ضرورة الاهتمام بفرز اضطراب اللغة البرجماتية في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية وكذلك رياض الأطفال لما لهذا الاضطراب من تأثير على التوافق النفسي والاجتماعي للأطفال داخل البيئة المدرسية.
- يستتبع فرز اضطراب اللغة البرجماتية رصد تأثيره وتأثره وعلاقته بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية وكذلك التفاعل مع الأقران داخل البيئة المدرسية.
- الوعي بأن العلاقة بين اضطراب اللغة البرجماتية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتفاعل مع الأقران قد تختلف في كيفها وكمها لدى الإناث مقارنة بالذكور ومن ثم على الممارسين والتربويين بوضع متغير النوع موضع الاهتمام عند فحص تلك العلاقة داخل حجرة الدراسة أو البيئة المدرسية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

الإمام، محمد صالح (٢٠٠٨). أثر استخدام برنامج لغوي تدريبي في مهارات اللغة التعبيرية لدى عينة من ذوي الاضطرابات اللغوية، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، جمهورية مصر العربية، ٦٨ (١)، ٢٧٢-٣٠٢.

علي، عماد أحمد، عبد الشافي، وفاء، والحديبي، مصطفى (٢٠١٥). الاضطرابات اللغوية كمنبء للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية، مجلة كلية التربية بأسيوط، جمهورية مصر العربية، ٣١ (٤)، ١٩٧-٢٦٠.

عودة، أحمد؛ والشريم، أحمد (٢٠١٠). تطوير أسلوب قائم على الأهداف السلوكية لتحديد درجة القطع: دراسة مقارنة مع أسلوب أنجوف. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦ (٣)، ١٩١-٢٠٢.

النصيري، بدر (٢٠١١) بناء اختبار مسحي للكشف المبكر عن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق واللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جمهورية مصر العربية، ٧١، ٣٥-٩٠.

النوبي، محمد (٢٠١٨). قصور المهارات الاجتماعية كمؤشر لاضطرابات اللغة اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٣ (١٠)، ١٨٧-٢٣٨.

المراجع الأجنبية

Adams, C. (2001). Clinical diagnostic and intervention studies of children with semantic'pragmatic language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *36*(3), 289-305.

Adams, C., Baxendale, J., Lloyd, J., & Aldred, C. (2005). Pragmatic language impairment: Case studies of social and pragmatic language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, *21*(3), 227-250.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Anme, T. (2007). The reliability and validity of the assessment method for children's social competence: Parent–child Interaction Rating Scale. *Japanese Journal of Human Science of Health-Social Services*, *14*, 23-31.

Anme, T., Sugisawa, Y., Shinohara, R., Matsumoto, M., Watanabe, T., Tokutake, K., ... & Koeda, T. (2012). Validity and reliability of the Interaction Rating Scale between Children (IRSC) by using motion capture analysis of head movement. *Public Health Research*, *2*(6), 208-212.

Anme, T., Tokutake, K., Tanaka, E., Watanabe, T., Tomisaki, E., Mochizuki, Y., ... & Sadato, N. (2014). Validity and reliability of the Interaction Rating Scale Advanced (IRSA) as an index of social competence development. *Public Health Research*, *4*(1), 25-30.

Ash, A. C., Redmond, S. M., Timler, G. R., & Kean, J. (2017). The influence of scale structure and sex on parental reports of children's social (pragmatic) communication symptoms. *Clinical linguistics & phonetics*, *31*(4), 293-312.

Benner, G. J., Nelson, J. R., & Epstein, M. H. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *10*(1), 43-56.

Bishop, D. V. (2000). How does the brain learn language? Insights from the study of children with and without language impairment. *Developmental medicine and child neurology*, *42*(2), 133-142.

Bishop, D. V. (2014). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum?. In D. Bishop and L. Leonard (Eds.) *Speech and language impairments in children* (pp. 113-128). New York: Psychology Press.

Bishop, D. V., & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(7), 917-929.

Botting, N. & Conti-Ramsden, G., (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy, 12* (2), 105-119.

Botting, N., & Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *40*(1), 49-66.

Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, *26*(2), 281-300.

Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, *44*(2), 186-199.

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *47*(1), 145-161.

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(5), 516-525.

Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., & Docking, K. (2013). The pragmatic language abilities of children with ADHD following a play-based intervention involving peer-to-peer interactions. *International journal of speech-language pathology*, *15*(4), 416-428.

Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., Speyer, R., & Pearce, W. M. (2014). Reliability and validity of the Pragmatics Observational Measure (POM): A new observational measure of pragmatic language for children. *Research in developmental disabilities*, *35*(7), 1588-1598.

Coster, F. W., Goorhuis-Brouwer, S. M., Nakken, H., & Spelberg, H. L. (1999). Specific language impairments and behavioural problems. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, *51*(3), 99-107.

Cross, M., Blake, P., Tunbridge, N., & Gill, T. (2001). Collaborative working to promote the communication skills of a 14-year-old student with emotional, behavioural, learning and language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, *17*(3), 227-246.

DeThorne, L. S., Hart, S. A., Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., Schatschneider, C., & Davison, M. D. (2006). Children's history of speech-language difficulties: Genetic influences and associations with reading-related measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*(6), 1280-1293.

Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development*, *78*(5), 1441-1457.

El-Keshky, M., & Emam, M. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children referred for learning disabilities from two Arab countries: A cross-cultural examination of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in developmental disabilities*, *36*, 459-469.

Emam, M. (2018). Academic and social attributions as predictors of emotional and behavioural difficulties in students referred for learning disabilities and typically achieving students: The female profile in Oman. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *23*(3), 326-339.

Emam, M. M. (2012). Associations between social potential and emotional and behavioural difficulties in Egyptian children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *17* (1), 83-96.

Emam, M. M., Abu Hilal, M. M. A., Kazem, A. M., & Alkharousi, S. J. (2016a). Psychometric properties of the Arabic self-report version of the strengths and difficulties questionnaire. *Research in developmental disabilities*, *59*, 211-220.

Emam, M. M., Kazem, A. M., & Al-Zubaidy, A. S. (2016b). Emotional and behavioural difficulties among middle school students in Oman: an examination of prevalence rate and gender differences. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *21*(3), 314-328.

Freed, J., Adams, C., & Lockton, E. (2015). Predictors of reading comprehension ability in primary school-aged children who have pragmatic language impairment. *Research in developmental disabilities*, *41*, 13-21.

Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *33*(2), 102-111.

Gallagher, T. M. (1999). Interrelationships among children's language, behavior, and emotional problems. *Topics in language disorders*, *19*(2), 1-15.

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *40*(11), 1337-1345.

Griffith, P. L., Rogers-Adkinson, D. L., & Cusick, G. M. (1997). Comparing language disorders in two groups of students with severe behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *22*(3), 160-166.

Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *47*(3), 647-662.

Hollo, A., Wehby, J. H., & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, *80*(2), 169-186.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6(1), 1-55.

Hyter, Y. D., Rogers-Adkinson, D. L., Self, T. L., Simmons, B. F., & Jantz, J. (2001). Pragmatic language intervention for children with language and emotional/behavioral disorders. *Communication Disorders Quarterly*, *23*(1), 4-16.

Jerome, A. C., Fujiki, M., Brinton, B., & James, S. L. (2002). Self-esteem in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *45*(4), 700-714.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). LISREL 8.8 statistical program. Lincolnwood, IL: Scientific Software

Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *45*(2), 204-214.

Law, J., Rush, R., & McBean, K. (2014). The relative roles played by structural and pragmatic language skills in relation to behaviour in a population of primary school children from socially disadvantaged backgrounds. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *19*(1), 28-40.

Laws, G., Bates, G., Feuerstein, M., Mason-Apps, E., & White, C. (2012). Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization. *Child Language Teaching and Therapy*, *28*(1), 73-86.

Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT press: Massachusetts.

Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(4), 811-828.

Mackie, L., & Law, J. (2010). Pragmatic language and the child with emotional/behavioural difficulties (EBD): a pilot study exploring the interaction between behaviour and communication disability. *International journal of language & communication disorders*, *45*(4), 397-410.

Mackie, L., & Law, J. (2010). Pragmatic language and the child with emotional/behavioural difficulties (EBD): a pilot study exploring the interaction between behaviour and communication disability. *International journal of language & communication disorders*, *45*(4), 397-410.

Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. *Clinical linguistics & phonetics*, *28*(6), 413-427.

Newcomer, P., Hammill, D. (2009). *Pragmatic language observation scale.* Austin, TX: Hummill Institute.

Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, *21*(2), 173-184

Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, *21*(2), 173-184

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological bulletin*, *132*(1), 98.

Russell, R. L., & Grizzle, K. L. (2008). Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: Toward evidence-based assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *11*(1-2), 59-73.

Salameh, E. K., Håkansson, G., & Nettelbladt, U. (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *39* (1), 65-90.

Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice*, *21*(1), 23-36.

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) (2015). IBM Corporation, IBM SPSS Stattistics for Windows, Version 23.0, Armonk, NY: IBM Corporation, Released 2015.

Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A., & Halperin, J. M. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(12), 1275-1283.

Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of genetic psychology*, *166*(3), 297-312.

Westby, C. (2012). Language and Children with Emotional/Behavioral Difficulties. *Word of Mouth*, *23*(3), 9-11.

Whitehouse, A. J., Watt, H. J., Line, E. A., & Bishop, D. V. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *44*(4), 511-528.