[٨]

برنامج قائم على لعب الأدوار لتنمية مهارات التواصل لدي أطفال الروضة المتلعثمين

د. عزة عبد المنعم رضوان
مدرس بقسم العلوم النفسية
كلية رياض الأطفال- جامعة القاهرة

برنامج قائم على لعب الأدوار لتنمية مهارات التواصل لدي أطفال الروضة المتلعثمين

د. عزة عبد المنعم رضوان*

مقدمة:

يُعد الاهتمام بمرحلة الطفولة إحدى مؤشرات ارتقاء الأمم، فطفل اليوم هو قائد الغد، إن أُحسن إعداده وتربيته نفسيًا واجتماعيًا، تطور المستقبل بما يحقق أهداف المجتمع، ويأتي الاهتمام بالأطفال ذوي الحقوق الخاصة كأحد الدلالات على رعاية هذه المرحلة وتلبية احتياجاتهم، والتي منها تنمية مهارات التواصل التي تمكنهم ا من التعبير على المستوي الذاتي والاجتماعي.

واللغة أهم أدوات الطفل التي يعبر بها عن احتياجاته، ويتبادل بواسطتها المعرفة كمُرسل حين يتكلم معبرًا عن أفكاره، وكمُستقبل يستمع ويكتسب المعارف والمفاهيم، وتتم هذه العملية في الحياة لدي الكثير من الأطفال بسهولة بينما هناك من لا يستطيع إتمام هذه العملية بسهولة، فيشعر بالاختلاف الذي يترتب عليه تغيرات نفسية متعددة تختلف وفقاً لطبيعة الطفل ونشأته، فقد يعاني بعض الأطفال من اضطرابات تواصلية في عملية الكلام، والتي من أبرزها في هذه المرحلة التلعثم "التهتهة"، وهذا ما يؤثر سلباً على عمليات التواصل اللفظي والاجتماعي لديهم، فيعاني الأطفال المتلعثمين من بعض الاضطرابات كالتجنب والانطوائية إضافة إلى سوء التوافق الاجتماعي والمخاوف الزائدة خاصة عند مواجهة مواقف

* مدرس بقسم العلوم النفسية- كلية رياض الأطفال- جامعة القاهرة.

اجتماعية جديدة، مما يترتب عليه مشكلات في عملية التواصل اللفظي والاجتماعي؛ لذا تصبح هذه الفئة في حاجة إلى تلقي برامج خاصة قائمة على خير مدخل لبرامج الأطفال وهو اللعب؛ فهو لغة الطفل ووظيفته.

ويأتي لعب الأدوار كأحد الاستراتيجيات التي تستند إلى حاجات الأطفال ودوافعهم، حيث يهيئ المواقف اللازمة لإيقاظ دوافع الطفل وحاجاته فيوفر للطفل النشاط الذاتي معبرًا عن نفسه ومساعدًا له في طرح الآراء والمشاعر وربط الحقائق، كما أنه يساهم في دعم الثقة بالنفس من خلال توفير الفرصة أمام الطفل للمشاركة بتمثيل الأدوار المتنوعة وتبادلها مما يسمح له بإسقاط مابداخله من انفعالاتِ، فيخرج من حدود ذاته إلى محاكاة الأخر، ويترتب على ذلك خفض القلق والتوتر النفسي للطفل الذي يؤثر سلبًا على سلوكياته، فيعود إلى حالة من الاتزان الانفعالي.

واتفاقًا مع ذلك تري الباحثة أن الأطفال المتلعثمين في حاجة إلى توفير مواقف تساعدهم على التفاعل والتعبير بحرية دون مراقب، وهذا ما يتوفر في لعب الأدوار لإشباعه حاجات هؤلاء الأطفال في مواقف لعب طبيعية، كما أنه يعطي له فرصة لإقامة المحادثات وهذا ما يفتقده هؤلاء الأطفال.

ومما سبق يتضح أهمية دعم عمليات التواصل اللفظي والاجتماعي للأطفال المتلعثمين باعتباره من الحاجات الأساسية لديهم، وتري الباحثة أن تقديم برنامج يعتمد على لعب الأدوار بما له من خصائص ومميزات من أولى احتياجات هؤلاء الأطفال؛ مما يسهم في تنمية مهاراتهم التواصلية والتي تشكل داعماً أساسياً في تفاعلاتهم الاجتماعية في المستقبل.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من تكرار بعض التساؤلات للمعلمات حول مشكلات الأطفال، أن التساؤلات عن اضطرابات الكلام ومشكلة التلعثم عند الأطفال ليست بالقليلة وأن هذه التساؤلات لابد من الإجابة العلمية الدقيقة عليها.

ومن هذه التسؤلات على سبيل المثال:

- ما هي الإجراءات التي يمكن إتباعها مع الأطفال ذوي اضطرابات الكلام وخاصة التلعثم؟
- هل يمكن أن يتخلص الأطفال المتلعثمين من هذا الاضطراب؟
- هل هناك إمكانية لدعم مهارات التواصل باعتبارها من عوامل تكوين شخصية الطفل في هذه المرحلة، خاصة لدى المتلعثمين؟

ومن هنا جاء إحساس الباحثة بالمشكلة، وبضرورة البحث فيها؛ فالأطفال المتلعثمين يفقدون قدرًا كبيرًا من الفاعلية والنشاط داخل الروضة. كما أنهم يرفضون المشاركة في الأنشطة الجماعية، وأكدت بعض الأمهات ممن يعاني أبناؤهم من اضطراب التلعثم أن أطفالهم يعانون من التلعثم بشكل اوضح وأكثر تلعثمًا عند تعرضهم للمشاركات الاجتماعية والمواقف الجديدة وسؤالهم أمام الجماعة ومطالبتهم بالإجابة، وذلك بدوره يسبب للأمهات القلق والإحراج، وتزداد حالة الأطفال المتلعثمين سؤًا بناءًا على حالة أمهاتهم وهكذا؛ ومن ثم تأكد لدى الباحثة ضرورة دراسة هذه الفئة وتقديم العون لهم فيما يختص تحسين مهارات التواصل اللفظي والاجتماعي. ويؤكد التراث السيكولوجي على أهمية عملية التواصل والنمو السوي للغة كأهم عوامل النجاح سواء في مجال التربية والعلاقات الاجتماعية؛ بل وفى كل مجالات الحياة بشكل أوسع، وإن إغلاق منافذ

التواصل يؤدي بالطفل إلى معاناة نفسية قاسية (Goldstein & Woods, 2002, 469).

فلب عملية التفاعل وتكوين العلاقات الاجتماعية يعتمد على مهارات التواصل لدي الفرد؛ فهي الأداة الأساسية التي تمكنه من حياته الشخصية والعملية وتنمية قدرته على مواجهة المواقف التي يتعرض لها، إضافة إلى أن مهارات التواصل تحقق للفرد مكانة اجتماعية يحصل من خلالها على تقدير الجماعة الذى يمثل أهم الحاجات النفسية التي أوردها ماسلو.

فقصور مهارات التواصل وخاصة الإيجابية، وانتشار الألفاظ السلبية والبُعد عن المناقشة والحوار والإقناع، هو ما يمثل خطورة فلا يستطيع الطفل إقامة علاقات سوية مع الأقران، فقد ثبت أن المخاطر الاجتماعية التي يتعرض لها طفل ما قبل المدرسة، ترجع إلى أسلوب تحدثه مما يجعله غير محبوب بين رفاقه فيترتب عليه حرمانه من الفرص الاجتماعية، التي تمكنه من التعلم والتصرف بأسلوب يقبله الآخرون، وكذلك شعوره بالرفض من المحيطين، وهذا ما يؤثر سلباً على سلوكياته (Nowbury, 2013, 102).

ودعم مهارات التواصل بكل أنواعها يجعل لدي الطفل فرصة للتعبير بحرية عن أفكاره ومشاعره فتشير دراسة (سعيد، ٢٠١٠)، إلى أن هناك علاقة موجبة بين مهارات التواصل والقدرات الإبداعية لطفل ما قبل المدرسة. كما تشير دراسة (عثمان، ٢٠١٢)، إلى أن تنمية مهارات التواصل اللفظي والاجتماعي تساعد في الحد من السلوك المضطرب (العدوان) لدى أطفال الروضة، كما أن مهارات التواصل توفر الفرص أمام الطفل للاندماج الاجتماعي، وعليه فإن الأطفال المتلعثمين في حاجة إلى

هذا الإندماج الذي لا يتحقق إلا بتوفير مقدار من مهارات التواصل اللفظي والاجتماعي.

ويأتي لعب الأدوار والألعاب الدرامية بما لهما من دور فعال وإيجابي على شخصية الطفل، كما أشارت نتائج دراسة (سليمان، ٢٠٠٠)، ودراسة "شانجى"(Change, 2006)، ودراسة "روبيرت" (Robert, 2010)، ودراسة "هولاواى"(Hollaway, 2011)، ودراسة "لاورينسى" (Lawrence, 2011).

ليساهمان في الحد من المشكلات السلوكية بين الأطفال الصغار، إضافة إلى منع توتر الأطفال الذين تعرضوا للصدمات النفسية، كما أضافت دراسة "هيبسكى"(Hipsky, 2007) أن لعب الأدوار يستخدم كتمهيد لعلاج الاضطرابات السلوكية والوجدانية للأطفال عن طريق دعم تعلمهم حول الذات. وتؤكد دراسة "دينابولى" (Dinapoli, 2009) أن لعب الأدوار يعمل على توفير التوازن بين السمات المعرفية والوجدانية، إضافة إلى أنه يساهم في التفاعل الطبيعي بين الأطفال وهو ما يترتب عليه تحفيزهم نحو الابتكار والنمو الشخصي والاجتماعى، وتوفير فرص للخيال والحوارات المزدوجة بين الأطفال وبعضهم، وأن الأطفال أثناء لعب الأدوار يسجلون معدلات مرتفعة على بطاقات التفاعلات اللفظية والاجتماعية.

ومما سبق يتضح ضرورة تنمية مهارات التواصل للأطفال المتلعثمين، حيث يمثل اضطراب مهارات التواصل لدي هذه الفئة أكثر المشكلات كما تتضح أهمية لعب الأدوار في تقديم العون وتطوير شخصية الطفل.

وبذلك تتبلور مشكلة البحث الحالي في التساؤل التالي:

- ما فاعلية استخدام برنامج قائم على لعب الأدوار في تنمية مهارات التواصل لدي أطفال الروضة المتلعثمين؟ ومامدى إستمرار هذه الفاعلية؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تتمثل فى:

- تقديم تراثاً نظرياً عن التلعثم ومفهومه وأسبابه في ضوء نظريات علم النفس، وكذلك خصائص الأطفال المتلعثمين، وبرامج التدخل المبكر لخفض التلعثم عند الأطفال، وأساليبها المتنوعة. وعرض مفهوم التواصل ومهاراته المتنوعة، وعناصر عملية التواصل والعوامل المؤثرة فيها. وتناول تأصيل نظري عن لعب الأدوار ومفهومه، ونظرياته وخطواته وخصائصه.
- إلقاء مزيد من الضوء على فئة هامة من ذوي الحقوق الخاصة (المتلعثمين).

الأهمية التطبيقية:

وتتمثل في:

- مساعدة أطفال الروضة المتلعثمين لتنمية مهارات التواصل (اللفظي والاجتماعي) لديهم، باستخدام لعب الأدوار.
- تزويد القائمين على رعاية الأطفال (الوالدين- المعلمين) ببرنامج له إستراتيجيته التي يمكن استخدامها مع الأطفال المتلعثمين بما يتناسب مع خصائصهم هؤلاء الأطفال.

- تفعيل بعض التوصيات التي أشارت لها الأبحاث العلمية حول جدوي استخدام فنيات واستراتيجيات متنوعة مع الأطفال المتلعثمين ومنها لعب الأدوار.

أهدف البحث:

- تصميم مقياس لمهارات التواصل لدي أطفال الروضة.
- إعداد برنامج قائم على لعب الأدوار لتنمية مهارات التواصل (اللفظي- الاجتماعي) لدي أطفال الروضة المتلعثمين.
- التحقق من فاعلية برنامج قائم على لعب الأدوار لتنمية مهارات التواصل (اللفظي- الاجتماعي) لدي أطفال الروضة المتلعثمين واستمرار هذه الفاعلية.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث بالحدود التالية:

- **حدود بشرية:**

تتمثل فى عينة البحث المكونة من (١٠) أطفال يتراوح عمرهم الزمنى من (٥- ٦) سنوات وملتحقين بالمستوى الثانى لرياض الاطفال.

- **حدود مكانية:**

تم تطبيق البحث بروضة الفضائل الاسلامية الخاصة- الجيزة

- **حدود زمنية:**

تم تطبيق البحث بالفصل الدراسى الثانى فى الفترة من ٢٠١٣/٢/١٠ إلى ٢٠١٣/٥/٢٧.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

أطفال الروضة التلعثمين: هم أطفال تعانى من اضطراب في طلاقة اللسان يعوق إنسياب الكلام لديهم، تبدو مظاهره في التكرارات اللاإرادية للمقاطع والحروف، أو المد الزائد للحروف أو وقفات زائدة أثناء الكلام. ويصاحب عادة بحركات لا إرادية للرأس والأطراف بالإضافة إلى ردود أفعال انفعالية كالخوف والقلق وانخفاض تقبل الذات لدي المتلعثم. ويتم تحديدهم إجرائيًا من خلال درجتهم على مقياس شدة التلعثم، إعداد (البهاص، ٢٠٠٥).

مهارات التواصل:

هي عملية تفاعل متبادل تتخذ صورًا متنوعة منها ما هو لفظي ويشمل مهارات الاستماع والتحدث المتمثلة في الإنصات واستخدام اللغة للتعبير عن الآراء والأفكار والمشاعر كما تتضمن مهارات تفاعل اجتماعي فتشمل التعاون والاحترام المتبادل وضبط الانفعالات كما تتضح في مشاركة الآخرين المواقف المتنوعة لأنشطة اللعب وإقامة الصداقات وفهم مشاعر الغير والاستجابة بدرجة من الثبات الانفعالي في المواقف الاجتماعية المتنوعة.

وتتحدد إجرائيا من خلال درجة الطفل على مقياس مهارات التواصل المستخدم في البحث الحالي (إعداد الباحثة).

برنامج لعب الأدوار:

هو مجموعة من الأنشطة اللعبية التي تعتمد على الأداء اللغوي لاكتساب المهارات المتنوعة والخبرات داخل المواقف التي تشتمل على العلاقات الإنسانية، بهدف التعبير الحر من خلال تقمص الشخصيات

ويعتمد على عناصر أساسية هي: الموضوع والممثلون والمعلمة، على أن يكون ذلك مخطط ومنظم بهدف تنمية مهارات التواصل للمتلعثمين في خطوات وفترة زمنية محددة.

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: التلعثم:

يُعد التلعثم من أكثر اضطرابات النطق والكلام شيوعاً ويعبر عن خلل في إيقاع الكلام يتميز بالتردد والانسداد والإعادة والتكرار والإطالة في الأصوات والكلمات أو في المقاطع الصوتية بصورة لا إرادية ويصاحبه جهد من المتلعثم لإطلاق سراح لسانه وكذلك اضطراب في نشاطه الحركي والعضلي وعمليات التنفس، وتستخدم اللجلجة (Stuttering) لوصف تكرارات الكلام وكلمة العقلة (Stammering) لوصف الترديد في الكلام وكلاهما صور للتلعثم كأحد اضطرابات الكلام ويستخدمون كمترادفات (سليمان، ٢٠٠٩، ٣١٤- ٣١٥). ولقد اتفق (خلف الله، ٢٠٠٤، ٥٢٥)، و"جيتار" (Guitar, 2006:10)، و"جوليمان" (Goleman, 2007: 18)، و(قطامي، ٢٠٠٨: ٣٢٩) أن التلعثم اصطلاح تشخيصي يشير إلى تقطع في تدفق وإيقاع الكلام وخاصة في مواقف التوتر والضغط، ويتمثل في زيادة معدلات التكرارات والتوقف أثناء الكلام ويظهر من خلال إعادة المقاطع الصوتية والكلمات، وكذلك الإطالة في الأصوات، ويصاحبه تأثيرات سلوكية بدنية كغلق العين أو إمالة الرأس والتفاعلات السلبية، وكذلك تأثيرات معرفية كضعف مهارات التواصل ويكون ذلك بصورة لا إرادية فلا يستطيع الطفل الانتقال من مقطع الكلام إلى الأخر مع الاستمرار في ترديد الحروف والمقاطع.

وتري الباحثة أن التلعثم اضطراب نفسي المنشأ تفاعلي مع البيئة وجسمي الأعراض المتمثلة في تكرار وترديد واحتباس الكلام ويزداد حدته في المواقف التي تتطلب التواصل اللفظي مع الآخرين وقد يصاحبه لزمات حركية.

أسباب التلعثم في ضوء نظريات علم النفس:

الأسباب العضوية:

يلعب العامل الوراثي دوراً في اضطراب التلعثم، فقد تبين أن المصابين بعيوب الكلام كان أحد والديهم أو أقاربهم مصاباً بهذه العيوب، كما أن وجود صراع بين نصفي كرة المخ أو الإصابة المزمنة بأمراض الجهاز التنفسي ومحاولة الكلام أثناء الشهيق ونقص الكالسيوم من أسباب الاضطراب، كما ينجم التلعثم من خلل في الجهاز السمعي عند الطفل؛ مما يؤدي إلى إدراك الكلام بشكل خاطئ وتأخر في الحصول على المعلومات المرتدة نتيجة لضعف السمع وقد يتطور هذا الاضطراب إذا لم يتم التدخل المبكر لعلاجه (روستين، ٢٠٠٤، ١٨) (أبو سريع، ٢٠٠٨، ٧٦).

الأسباب النفسية:

تظهر حالات التلعثم لدي الأطفال عند تعرضهم إلى صدمات نفسية شديد فجأة، ويرتبط التلعثم بعلاقة الأم بطفلها وخاصة فيما يتعلق بالبدايات اللغوية الأولى فاضطراب هذه العلاقة يؤدي إلى السلوك العُصابي وكذلك فإن الحرمان العاطفي والنفسي من العوامل المرتبطة بهذا الاضطراب (قاسم، ٢٠٠٥، ٢٣٩).

ومن العوامل المسئولة عن التلعثم لدي الأطفال إنعدام الشعور بالأمن والقلق والاكتئاب التي قد يتعرض له الطفل في مراحل نموه المبكرة،

والاضطرابات النفسية الشديدة كالوسواس القهري الذي يرتبط بنوع الكلام وكيفية إخراج المقاطع الصوتية ومحاولة الطفل لأن يكون كلامه مفهوماً للآخرين فيعمل على أن يحظي بانتباه المستمع؛ مما يؤدي إلى شدة التركيز التي تجعل لسانه غير طليق فيشعر بالإحباط عندما يحاول أن يكون طليق اللسان؛ فالانتباه والإحباط يجعلانه عكس ذلك (السيد، ٢٠٠٨، ٥٢) (الشربيني، ٢٠١٢، ٢١٣).

ويفسر التلعثم فى ضوء مدرسة التحليل النفسي على أنه ضعف في الأنا وقمع للميول مما يؤدي إلى اضطراب جزئي في الشخصية ناتج عن صراعات لا شعورية وهو وسيلة دفاع يلجأ إليها الشخص للحد من تطور القلق عندما تهدده بعض المثيرات في الظهور. كما أن التلعثم وسيلة لإشباع حاجات جنسية فمية؛ فالأطفال لديهم أنواعاً من الجنسية الأولية التي تشبع بالرضاعة وأشكال أخري من السلوك الفمي وإذا فطم الطفل بقسوة مبكرة من أم مضطربة انفعالياً ولم تشبع حاجات الطفل الفمية بطريقة طبيعية وتم كبتها فتظهر فيما بعد على هيئة صور مقنعة كالأكل الزائد والكلام السريع (قاسم، ٢٠٠٥، ٢٤)، (حمودة، ٢٠٠٨، ٢١٣).

الأسباب البيئية والاجتماعية:

تعتبر البيئة الاجتماعية من العوامل المسئولة عن استمرار التلعثم الذي يمثل رد فعل مكتسب ناتج عن الضغوط البيئية المحيطة بالطفل والمتمثلة في أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة كالتدليل والقسوة والإهمال وإرغام الطفل الأعسر على استخدام يده اليمني، وكذلك البيئة الاجتماعية داخل الأسرة وما تتضمنه من خلافات أسرية وعدم استقرار في العلاقة بين الوالدين.

إضافة إلى ازدواجية اللغة والنماذج الكلامية المضطربة المحيطة بالطفل وكذلك ارتباط مواقف التواصل اللفظي بالسخرية أو المراقبة من الآخرين (روستين، ٢٠٠٤، ٢٠) (الزعلول، ٢٠٠٦، ١٣٨). وفي هذا الصدد جاءت دراسة "هويل وزملائه" (Howell; Davis & Williams, 2009) التى أجريت بهدف التحقق من العلاقة بين الازدواجية في اللغة وبين التلعثم. وتمثلت العينة في (٣١٧) طفلاً لتشير نتائجها إلى وجود علاقة كبيرة بين الازدواجية في اللغة وبين التلعثم.

وفي هذا الصدد تؤكد المدرسة السلوكية على أن السلوك المضطرب- التلعثم- عبارة عن استجابة مكتسبة ومتعلمة لحالات الخلل، أى أن الخلل في طلاقة اللسان وانتشارها لدي بعض الأسر لايعود لأسباب وراثية بقدر ما يعود إلى تعلم الطفل لها عن طريق التقليد للنماذج السلوكية المحيطة به. ويري السلوكيون التلعثم على أنه رد فعل لتجنب هذا الاضطراب الكلامي. ويتسم رد الفعل هذا بالخوف والتوتر الذي يظهر أثناء الكلام فتبدو أعراض التلعثم على الطفل، كما يؤكد السلوكيون على أن القلق الذي يعانيه الوالدان نحو تعثر المحاولات الأولى للطفل في الكلام من العوامل المسببة للتلعثم حيث أن هذا القلق ينقل للطفل ويتكرر اقترانه بمواقف الكلام؛ مما يؤدي إلى جعل هذا الاضطراب مزمناً. (السيد، ٢٠٠٨: ٤٨)

خصائص الأطفال المتلعثمين:

يعاني الأطفال المتلعثمين من الحساسية الزائدة وعدم تقبل أي مواقف جديدة حيث يؤدي ذلك إلى الاستثارة الانفعالية لهم، إضافة إلى أن لديهم توتر بدني ولزمات حركية وضعف في الطلاقة اللفظية وعدم ثقة

بـالنفس، وكـذلك بعـض أعـراض القلـق الاجتمـاعي والخجـل التـي تبـدو في اضطراب التعبير اللغوي والتواصل، كما يشعر المتلعثمين بالرفض من الآخرين ولـديهم سـلوك انسـحابي وعدوانيـة نحـو الـذات والآخـرين وشـعور بالدونية نتيجة للسخرية والتصغير الموجهين لهم من المحيطين بهم كما أن أهدافهم دائماً غير واقعية (الروسان، ٢٠٠٧، ٢٦٠) (Amster, 2008, 35- 70).

وتوضـح دراسـة "أندرسون" (Anderson, Mark, 2003) بعنوان الصـفات المزاجيـة للأطفـال المتلعثمـين، وتكونـت العينـة مـن (٦٢) طفـلا تراوحت أعمـارهم (٣– ٥) سـنوات، أن النتـائج التـي اعتمـدت علـى إجابـات الأباء، تشير إلـى أن الأطفال المتلعثمين أكثر ذكاء عند مقارنتهم بنظرائهم العـاديين كمـا أن لـديهم درجـة عاليـة مـن الانتبـاه والحـذر وعـدم القـدرة علـى التكيـف مـع التغير والغربـاء ولـديهم ميـلاً للخجـل والهـدوء وهـم أكثـر انفعـالاً ولديهم عدم انتظام في الوظائف البيولوجية.

التدخل المبكر لخفض التلعثم عند الأطفال:

يعتبـر التـدخل المبكـر مـع الأطفـال المتلعثمـين ذو فائـدة كبيـرة عـن التدخل في المراحل المتقدمـة من عمر الطفل، فهو يحمـي الطفل من نشوء انفعـالات أو ردود فعل اجتماعيـة سـالبة تجاهـه. ويسـاهم فـي التـخلص مـن التلعثم وخاصـة في السنوات العمرية الأقل من (٦ سنوات) وخاصـة إذا تلقي الطفل الإرشاد والمساعدة بطريقة مناسبة (الشربيني، ٢٠١٢، ٢١٣).

وهنـاك أسـاليب متنوعـة لخفض التلعثم منهـا الإرشـاد غير المباشـر الذي يقوم علـى تعديل بيئـة الطفل، ويُطبق مـع الأطفـال الصـغار الذين لـم يعوا بشـكل كامـل مشـكلتهم الأساسـية المتمثلـة فـى إضـطراب النطـق لـديهم،

ويهدف إلى زيادة ثقة الطفل بنفسه وخفض مخاوفه، وذلك بتعديل البيئة الأسرية والمدرسية، وسلوك الوالدين والمعلمين تجاه الطفل المتلعثم. وهناك الإرشاد المباشر ويتم فيه التعامل مباشرة مع الطفل وذلك من خلال تعديل سلوكه ويستخدم مع أطفال مدركين لمشكلتهم ويعانون منها نفسيًا. ومن أساليبه تخفيض معدل وسرعة الكلام. وتنظيم التنفس عن طريق تدريبات الاسترخاء والتدرج من السهل إلى الصعب في نطق الكلمات (Sidavi, 2010: 14- 15).

وتتنوع الأساليب التي تساهم في خفض التلعثم للأطفال وفيما يلي عرض لأكثرها مناسبة مع طفل الروضة:

أولاً: أسلوب صرف الانتباه:

وفيه لايركز المتلعثم على كلامه بقدر التركيز على محتوي الحديث عن طريق توجيه الانتباه إلى شيء أخر غير الكلام مثل حركة اليدين أو إتجاه القلم، ويستخدم في ذلك فنيات متنوعة منها:

- التظليل (النمذجة): ويعني تقليد المرشد أو المعالج في طريقة كلامه.
- الكلام الإيقاعي: ويهتم بإيجاد طريقة إيقاعية أثناء الكلام كالنقر بالقلم أو الأقدام (سليم، ٢٠١٠، ٣٩٥) (الغزالي، ٢٠١١، ٢٢٠).

ثانياً: أسلوب الإرشاد النفسي:

ويعتمد على تعديل إتجاه الطفل المتلعثم نحو عملية كلامه، وخفض معدل توتره وقلقة مع التقليل من الإحساس بالخجل والارتباك، وتبصير الطفل بأهمية العملية الكلامية نحو تقدمه في المجتمع، ودعم ثقته بنفسه وتنمية إتجاهاته وتوقعاته وإعادة اتزانه الانفعالي (السيد، ٢٠٠٨، ٩٩).

وتتنوع الطرق المستخدمة في أسلوب الإرشاد النفسي منها:

أ- الإرشاد بالتحليل النفسي المختصر:

تساعد هذه الطريقة في الكشف عن الصراعات والصدمات النفسية المكبوتة التي تسبب القلق للأطفال المتلعثمين، ويتضح ذلك عند اختفاء أو انخفاض معدلات التلعثم عندما يكون الطفل منفرداً مقارنة بها عندما يكون في الجماعة، فيساعد التحليل النفسي المتلعثم على التخفيف من ضغط اللاشعور وتحويل المشاعر المؤلمة والدفينة وإخراجها على السطح للمناقشة؛ مما يؤدي إلى خفض حدة التلعثم لدي الأطفال (شاش، ٢٠٠٧، ١٧١).

ب- الإرشاد باللعب:

يُعد اللعب من الأنشطة اللاكلامية والتي تعتمد على الاستجابة السلوكية التلقائية الصادرة من الطفل كوسيلة للتفاعل الاجتماعي مع الكبار. كما يتيح فرصة للتحرر من الرقابة والتعبير عن مشاعر الرفض والعدوان بطرق بديلة؛ مما يخفض من التوتر والضغط النفسي، ويشجع المتلعثم على التخلص من مواقف السلطة والحديث بتلقائية دون خجل أو حرج وبذلك يعطي اللعب فرصة جيدة للتدريب على الكلام من خلال توظيف مواقف اللعب لخدمة العملية الإرشادية.

ويتخذ اللعب الإرشادي أشكال متنوعة منها:

*** السيكودراما:**

ويمثل فيها الطفل موقف افتراضي من المرشد على أن يرتبط هذا الموقف بالضغوط الخاصة بالمتلعثم وبالتالي يساعده على إخراج الشحنات الانفعالية الداخلية عن طريق التفاعل التلقائي الحر.

ضعى الدراسات التى وضعتيها فى المقدمة هنا

*** التحليل بالصور:**

يحقق هدفين أولهما: تجنب المتلعثم التفكير في الظروف والمواقف التي أدت به لهذا الاضطراب وشغله عن استرجاع الظروف المؤلمة المسببة لهذه الحالة. والهدف وثانيهما: يتمثل في أن تحليل الصور تروق للأطفال ويستحوذ على انتباههم ويزيد المعلومات المتعلقة بالطفل وعلاقته بوالديه (يوسف، ٢٠٠٠: ٢٠٣).

وعامتًا تأهيل الكلام من جديد ويقوم على تشجيع الطفل للمشاركة في أشكال المحادثات التي تنسية مشكلته وكل ما يتصل بها (كالغاز والأحاجي). (الغزالي، ٢٠١١: ٢٢٠).

ثالثاً: التحصين التدريجي:

ويتضمن إعداد قائمة مرتبة وشاملة لمواقف الكلام المثيرة للقلق حيث تبدأ بأكثر المواقف إثارة للقلق والتوتر وتنتهي بأقلها. ثم يقوم المتلعثم بتخيل تلك المواقف واحدة تلو الأخرى بالترتيب على أن يتكلم بصوت عال في موضوع يهمه مع التركيز على أهمية الاسترخاء في كل المراحل وبذلك يتم سلب الحساسية المرتبطة بالتلعثم في المواقف مع انخفاض حدة القلق وزيادة طلاقة الطفل (النحاس، ٢٠٠٦: ١٤٢- ١٤٣).

وفي هذا الصدد تناولت دراسة (عبد المحسن، ٢٠٠٢) بعض الأساليب النفسية في علاج التلعثم، وتكونت العينة من (٤٠) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (٦- ١٢) سنة، واستخدمت أساليب علاجية متنوعة، وأشارت النتائج إلى فاعلية العلاج الظلي والممارسة السلبية في خفض حدة التلعثم لدي الأطفال. وتؤكد الباحثة على أن تعدد الطرق والأساليب

المستخدمة في خفض التلعثم لدي الأطفال ينم على ضرورة وضع برامج التدخل المبكر لخفض هذا الاضطراب مع التأكيد على أن عملية التشخيص أساسية لتحديد أكثر هذه الطرق مناسبة وفاعلية وذلك يتوقف على الحالة النفسية للطفل وشدة التلعثم لديه وأسبابه مع ضرورة العمل في هذه البرامج وفقاً لمبدأ الفروق الفردية.

ثانياً: مهارات التواصل:

عملية التواصل نشاط إنساني متنوع قد يكون لفظياً أو غير لفظي، ويهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للفرد على المستوي الفردي والاجتماعي، كنقل المعارف والتفاعل الاجتماعي وإثبات الذات والتأثير على الجماعة.

مفهوم التواصل:

يعرف بأنه عملية تفاعل متبادل للمعلومات والآراء والمشاعر بين الأفراد بصورة دينامية، فيكون سلوك فرد ما بمثابة مثير لسلوك فرد أخر، وبذلك تسير هذه العملية في إتجاهين الأول: يعني بمحاولة فهم الأفكار والمعاني التي يعبر بها الآخرون والثاني: الاستجابة أو الرد بطريقة فعالة (عبد السميع، ٢٠٠٣، ٨) (الطاهر، ٢٠٠٥، ٣٤٤). كما يعرف بأنه نقل الآراء والمفاهيم والأفكار وتلقي ردود الفعل عن طريق نظام دقيق للتغذية العكسية بهدف التقارب الذهني والعاطفي والمساعدة على الترابط الاجتماعي، وبذلك يُعد التواصل أداة لإحداث تغيير في السلوك البشري. (هاشم، ٢٠٠٧، ٢٠١) (الفاعوري، ٢٠٠٨، ١٠)

والتواصل هو العنصر الرئيسي للتفاعل البشري، ويعني العملية التي يتم من خلالها مشاركة المعلومات والاحتياجات والخبرات عن طريق

تبادل الرسائل اللفظية وغير اللفظية على ان تظهر هذه العملية بصورة لا بداية ولا نهاية لها، وتشتمل على عمليتين أساسيتين هما: الإرسال وتعني القدرة على التعبير عن الأفكار بكلمات مناسبة يفهمها المستمع والاستقبال ويعني القدرة على فهم المعلومات التي نتلقاها أو نسمعها من الآخرين. وإن اضطراب إحدى العمليتين يؤدي إلى اضطرابات التواصل (Hargie, 2007, 35) (Brocheath, 2009, 27).

يتضح مما سبق أن التواصل عملية تبادلية من حيث تنوع أدوار الفرد بين مرسل ومستقبل كما تعبر عن قدرات معرفية؛ فهي دلالة لنظام متناسق من النشاط العقلي لتحقيق هدف ما كنقل المعرفة والمشاعر وترجمة لرموز الرسالة المنقولة ليدركها المستقبل، إضافة إلى ما تتضمنه هذه العملية من استخدام للمفردات اللغوية داخل النسق الاجتماعي الذي يشمل طرفين مرسل ومستقبل بينهما رسالة، وتشتمل عملية التواصل على إجراءات سلوكية حيث يُظهر من خلالها الفرد أنشطة مدعمة لعملية التواصل بما يفيد التفاعل الاجتماعي الايجابي بأساليب مقبولة اجتماعياً وبذلك فالتواصل عملية تتم على المستوي العقلي والاجتماعي والوجداني والسلوكي.

عناصر عملية التواصل:

اتفق (فاروق، ٢٠١٠، ٣٢)، و(كامل "أ"، ٢٠١٢، ١٦٩) على أن عملية التواصل تشتمل على عناصر أساسية تضمن نجاحها وهي:

- المُرسل (المصدر): يعتبر المُرسل هو العنصر الأول لعملية التواصل حيث تبدأ به الأفكار وتكون من ابتكاره وهو الطرف الذي يقوم بإرسال الرسالة للطرف الآخر.

- المُستقبل: هو الطرف الذي يقوم باستقبال الرسالة والاستجابة لها وقد يكون فرداً أو جماعة.
- الرسالة: وتمثل الأفكار والمفاهيم التي يُرسلها المُرسل للآخرين وقد تكون شفهية أو مكتوبة أو في شكل إشارات.
- وسيلة التواصل: وتعني الطريقة التي تُنقل بها الرسالة من المرسل إلى المستقبل أثناء عملية التواصل، وإما أن تكون لفظية أو غير لفظية، ويجب أن تكون خالية من العيوب الظاهرية وجذابة ومناسبة لموضوع الرسالة.
- التغذية الراجعة: وتعني رد فعل المستقبل واستجابته أو عدم استجابته، وبالتالي تنعكس الأدوار ويصبح المُرسل مستقبلاً وتستمر عملية التواصل.

العوامل المؤثرة في عملية التواصل:

أورد (العلاق، ٢٠١٠، ١٩)، و(عبد الفتاح، ٢٠١٢، ٣)، و(كامل "ب"، ٢٠١٢، ٦٤)، مجموعة عوامل تلعب دوراً هاماً في إتمام ونجاح عملية التواصل منها الخبرات السابقة وهي التي تساعد على فهم وتفسير العلاقات داخل المواقف التي يتعرض لها الطفل، إضافة إلى الحالة النفسية للطفل أثناء عملية التواصل حيث أن الاتزان الانفعالي والاستقرار النفسي داخل مواقف التواصل تزيد من التفاعل الإيجابي.

كما تلعب الفروق الفردية دوراً هاماً في عملية التواصل؛ فيختلف الأطفال في مهاراتهم التواصلية وفقاً لقدراتهم وإمكانات البيئة التعليمية ومثيراتها من أدوات اللعب والمساحة والإضاءة والأجهزة والمقاعد المريحة والتجهيزات التعليمية، وهذا بدورة يؤثر على دافعية الأطفال نحو المشاركة في عملية التواصل.

ومما يؤكد على دور العوامل السابقة في نجاح عملية التواصل ما أشارت إليه دراسة (محمد، ٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على دور النضج الاجتماعي والأساليب التربوية داخل الأسرة في دعم مهارات التواصل، حيث تكونت العينة من(٤٢٣) طفلاً وأكدت النتائج أن هناك ارتباط دال وموجب بين مستوي النضج الاجتماعي وأساليب التواصل المستخدمة داخل الأسرة.

وكما أوضحت دراسة (عساكر، ٢٠١٠) أهمية اللعب والبيئة المثيرة في تنمية مهارات التواصل لطفل الروضة؛ فقد أظهرت النتائج فاعلية لعب أدوار القصة في تنمية المهارات اللغوية لطفل الروضة. وكذلك دراسة (محمد، ٢٠١١)، التي أكدت دور القصة في تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي للأطفال المتأخرين لغوياً في مرحلة ما قبل المدرسة.

أنواع التواصل:

إن التواصل بمعناه العام هو عملية نقل الأفكار والمعلومات ويتم ذلك بأساليب وطرق متنوعة، تعتبر اللغة أكثرها انتشاراً ويُعرف ذلك بالتواصل اللفظي، إلا أن هناك طرق أخرى كتعبيرات الوجه والعين وإيماءات الجسد ويعرف هذا بالتواصل غير اللفظي ويهتم البحث الحالي بمهارات التواصل اللفظي والاجتماعي، وفيما يلي عرض لهذه المهارات:

أولاً: التواصل اللفظي:

يُعرف التواصل اللفظي بأنه عبارة عن عملية استخدام نظام رمزي صوتي بطريقة اتصالية يشترط فيها ضرورة وجود اثنين من المشاركين على الأقل (Bara, 2008, 27).

كما يدل التواصل اللفظي على الطريقة التي يستخدم فيها اللفظ واللغة كوسيلة لنقل الرسالة من المرسل للمستقبل (منير، ٢٠١٠، ٦٧).

كما يمثل وسيلة نظامية للتواصل والتعبير عبر استخدام الأصوات أو الرموز التقليدية (Wilson, 2010, 697).

مهارات التواصل اللفظي:

تتمثل مهارات التواصل اللفظي في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ويتناول البحث الحالي مهارتي الاستماع والتحدث نظرًا لمناسبتهما لعينة البحث الحالي- أطفال الروضة المتلعثمين- وفيما يلي عرضًا لهذه المهارات:

مهارة الاستماع:

وتعرف بأنها الأداة التي يتم بواسطتها استقبال الرسائل الشفوية وهي محاولة لتفسير اللغة المنطوقة (أحمد، ٢٠٠٦، ١٨٣).

وتعرفها الباحثة بأنها قدرة الطفل على الإنصات بانتباه لفهم وتحليل أفكار وآراء الآخرين، وتنفيذ التعليمات الموكلة إليه.

مهارة التحدث:

وتعرف بأنها قدرة الطفل على الاستعمال المناسب للغة في سياقها عن طريق استخدام الأصوات الكلامية المكونة للجمل والأفكار والناقلة للمشاعر. (بدير وصادق، ٢٠٠٤، ٢٦)

وتعرفها الباحثة بأنها قدرة الطفل على استخدام اللغة المنطوقة في التعبير لفظيًا عن الأفكار، والاحتياجات، والمشاركة الحوارية، لتبادل الآراء.

ثانياً: التواصل الاجتماعي:

يشير التواصل الاجتماعي إلى مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة- اللفظية وغير اللفظية- التي تصدر عن الطفل، والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتعاون معهم ومشاركتهم فيما يقومون به من أنشطة وألعاب ومهام مختلفة وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية وصداقات معهم والتعبير عن المشاعر والانفعالات والإتجاهات نحوهم، وإتباع القواعد والتعليمات مع القدرة على مواجهة المشكلات الاجتماعية (عبد الله، ٢٠٠٥، ٤٥).

كما يدل التواصل الاجتماعي على الأنماط السلوكية الايجابية المدعمة التي تعتمد على البيئة، وتفيد التفاعل الاجتماعي بأساليب متنوعة ومقبولة اجتماعياً وأكثر تأثيراً في الآخرين عبر المواقف المختلفة (Greshem, 2006, 481).

مهارات التواصل الاجتماعي:

تشتمل مهارات التواصل الاجتماعي في البحث الحالي على مهارة التعاون والاحترام المتبادل وضبط الانفعالات وتعرف على النحو الآتي:

مهارة التعاون:

وتعني قيام الطفل بمشاركة الآخرين مواقف وأنشطة الحياة اليومية لتكوين علاقة موجبة تتسم بالمرح واللعب وعبارات التشجيع. (عبد الواحد، ٢٠١٠: ١٥٠)

تعرفها الباحثة بأنها قيام الطفل بالمبادرة ومشاركة الآخرين ومساعدتهم لإنهاء بعض المهام مع الالتزام بالهدف المشترك والدور الموكول له، أثناء المشاركة في الأنشطة والاستجابة الايجابية عند طلب المساعدة.

مهارة الاحترام المتبادل:

وتعرف بأنها مراعاة شعور الآخرين، وإظهار المودة لهم وتجنب انتهاك حقوقهم أو التطفل عليهم (Sinnet, 2006, 207).

وتعرفها الباحثة بأنها تجنب المشاعر والأفعال السلبية للآخرين واستخدام عبارات الاعتذار والشكر في المواقف المختلفة مع الالتزام بالقواعد والتعليمات العامة في مواقف الحياة.

مهارة ضبط الانفعالات:

وتعني مدى استقرار حالة الطفل المزاجية، وقدرته على مواجهة الفشل أو المشكلات ومصادر التوتر بأقل قدر ممكن من الإنزعاع والإحباط (محمد، ٢٠١٢، ٦٦٥).

وتعرفها الباحثة بأنها سيطرة الطفل على مشاعره وإنفعالاته، والتعبير عنها بطريقة لائقة وباستجابات مقبولة اجتماعيًا، وإرجاء بعض الأمور للوقت المناسب لها.

ثالثاً: لعب الأدوار:

أن اللعب حياة الطفل ويأخذ أشكال متنوعة منها لعب الأدوار الذي يسهم في إكتساب الطفل الخبرات التي تعاونه في حل مشكلاته مع البيئة والمحيطين به؛ مما يؤدي إلى تكوين شخصية ذات حصانة نفسية للتفاعل الاجتماعي بكل أشكاله.

مفهوم لعب الأدوار:

هو طريقة تهدف إلى إعطاء الأطفال الفرص للتعبير الحر عن آرائهم وأحاسيسهم تجاه الآخرين عندما يتقمصون شخصيات ويعبرون عن

وجهة نظرهم، ويساعد على الكشف عن مشاعر ودوافع الأطفال، كما أنه يؤثر في وجدانهم بسبب عملية التقمص التي يمرون بها، بالإضافة إلى أن النجاح في لعب الأدوار يؤثر بصورة إيجابية في مفهوم الطفل عن ذاته (القرشي، ٢٠٠١، ٨٠)، كما عُرف بأنه نشاط إفتراضي داخل غرفة التعلم يوفر تجربة لاستخدام اللغة وإدخال الأنشطة الكلامية التي تحاكي المواقف والخبرات الواقعية؛ مما يعطي فرصة للتفاعل الاجتماعي والمشاركة النشطة لإسقاط الانفعالات المكبوتة والتدريب على خبرات الحياة اليومية (Kennksen, 2002, 1).

ويرمز إلى مجموعة من الإجراءات الافتراضية التفصيلية الخاصة التي تمكن المتعلمين من إكتساب المعارف والمهارات والخبرات من خلال قيامهم بأدوار شخصيات تمارس تلك السلوكيات أو المهارات؛ بقصد إبرازها وتسليط الضوء عليها ومعرفة القصور فيها وإرشادها في فترات محددة (الخوالده وعبيد، ٢٠٠٣، ٣٦٠).

كما يشير إلى كونه طريقة تعتمد على فطرة اللعب التمثيلي، والتي قوامها عناصر أساسية هي الموضوع والممثلون والمعلم؛ بما يحقق أهداف تربوية ونفسية تتم من خلال أنشطة منظمة تجمع بين المتعة والتعليم (Raban & Coates, 2004, 17).

ولعب الدور نشاط تعلمي يعتمد على الأداء اللغوي التمثيلي لبعض القصص عن طريق أسلوب حواري بين مجموعة من الشخصيات التي يقوم به الأطفال في ضوء ميولهم وقدراتهم (جاب الله، ٢٠٠٥، ٢٥).

كما يعرف بأنه النشاط التمثيلي الذي يتسم بالتلقائية عبر المواقف التي تتضمن العلاقات الإنسانية؛ بهدف ممارستها بمقدار من الواقعية (Shaw & Corsin, 2013, 7).

ومما سبق يمكن للباحثة تعريف لعب الأدوار بكونه طريقة تلقائية يقوم فيها الأطفال بتمثل المواقف عن طريق الحوار واستخدام اللغة، وتساهم فيها المعلمة عن طريق تهيئة الأطفال للموقف المراد لعبه من أجل التعلم والمتعة.

ويمكن إستنتاج أن مفهوم لعب الأدوار مفهوم شامل حيث يتخذ هذا المفهوم منحي نمائي فهو يتعلق بالطفل في كونه فطرة نمائية ترتبط بذاته وتعبر من خلال الدلالات السلوكية المختلفة عن خصائص نموه، كما يشير هذا المفهوم إلى منحي تعليمي اجتماعي لكونه يوفر للمشاركين فيه مقدار من اكتساب المعارف والمهارات والأدوار الحية والواقعية في المواقف المتنوعة التي تعطي فرصة للممارسة العملية للمعارف والخبرات وإجراء معالجة اجتماعية لها؛ مما يؤدي إلى ضبط السلوك والإتجاهات واكتساب المهارات، إضافة إلى أن هذا المفهوم يأخذ منحي نفسي فيقوم فيه المشاركين بتقمص دور الأخر وإسقاط الدوافع الداخلية للمشاركين فيه داخل إطار مقبول أثناء الموقف الدرامي.

نظريات تفسير لعب الدور:

أولاً: لعب الدور في ضوء نظرية فرويد:

أكد فرويد على أن اللعب نشاط فطرى يساهم في الحد من الصراعات والتوترات الداخلية للفرد عن طريق طرحها في المواقف الطبيعية للحياة أو الإرشادية التي تُعد من المتخصصين، ويمثل لعب الأدوار تحويلاً لهذه الصراعات من الخيال إلى أشكال رمزية واقعية. وذلك استناداً على المبادئ الرئيسية لنظرية فرويد وهي: مبدأ اللذة، ومبدأ إجبار التكرار (السيد، ٢٠٠٠، ٤٢)، (صوالحه، ٢٠١٠، ٣٠- ٣٥).

حيث يسمح بتكرار الخبرات المؤلمة والمؤدية إلى التوتر ويدخلها في نطاق ما هو مألوف مما يخفف من أثرها النفسي إضافة إلى دقة إدراك الموقف ومحاولة التغلب عليه والتحكم به في إطار مقبول؛ بل وممتع للأداء.

ثانياً: لعب الدور في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي:

تتبع إستراتيجية لعب الدور في أساسها نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا) والتي بنيت على أن فهم السلوك الإنساني يتم بتحليل التفاعل المستمر بين السلوك من جهة ومحدداته من جهة أخرى، والتغيرات التي تحدث في المحيط تؤثر على السلوك فتغيره وتعدله وعُرف هذا المبدأ باسم الحتمية التبادلية (محمود، ٢٠٠٩، ١٠٩).

وتوفر مواقف لعب الدور فرص لتحقيق هذا المبدأ، ويتم فيها إعادة إنتاج السلوك المراد تعديله أو المهارات المستهدف اكتسابها.

ثالثا: لعب الدور في ضوء النظرية السلوكية:

تفسر النظرية السلوكية اللعب بكونه نشاط يخضع للقواعد الأساسية للتعلم، وقد ارتكزت هذه النظرية على الدور الذي تلعبه البيئة في تشكيل اللعب لدى الأطفال، فازدهار دور اللعب يحتاج لاستثارته واتصاله بالأقران واستحسان الآباء لممارسته، بالإضافة إلى توفير الوقت والمكان (كامل، ٢٠١٠، ٥٨).

وبذلك يوفر لعب الدور ممارسة خبرات حياتية تحت ظروف بيئية مضبوطة قدر الإمكان وتتوافق مع اختلافات الأطفال من حيث القدرات والمهارات والاحتياجات.

خطوات لعب الدور:

اتفق الباحثين على بعض الخطوات التي يتم لعب الأدوار وفقًا لها وذلك على النحو التالي:

- تقرير السلوك أو المهارة المراد تعلمها أو تعديلها (الهدف).
- كتابة الموقف (المشهد) وتحديد ما إذا كان هذا الموقف ذو قاعدة منتظمة، حيث يجب تحديد الأساس المراد أدائه.
- كتابة أدوار الشخصيات، وتوزيعها على الممثلين مع مراعاة تحديد قدرة الأطفال على الأداء والتقدم في المواقف ذات الصراع بحيث يوضع الطفل في موقف درامي يستطيع التعامل معه.
- إعطاء المشاركين والمراقبين مهمات محددة.
- إجراء إحماء سريع.
- إدارة السيناريو (الجزء التمثيلي في لعب الأدوار).
- إجراء تقييم وتلخيص نهائي للتفاعلات والسلوكيات التي تتم ممارستها، وليس لقدرات الأطفال التمثيلية، واقتراح حلول بديلة للموقف الدرامي بمساعدة المعلمة لمناقشة تطور أحداث الموقف الدرامي (حسين، ٢٠٠٤، ١٨- ١٩) (Honig, 2007, 72).

خصائص لعب الأدوار:

- التلقائية والارتجال حيث يتم تمثيل الأدوار دون الإعداد المسبق، ويترك المجال لمن يقوم بتقمص الأدوار بالتعبير الحر دون قيد عما يشعر به، كما يظهر للمعلمة دور من حيث مناقشة الأداء التمثيلي وتبادل الآراء

والأفكار، مع مراعاة أن يكون لدي المشاهدين والممثلين معلومات كافية عن الموضوع الذي يتم تقمص أدواره (Lucant, 2002, 10).

مكونات لعب الأدوار:

- التوعية: وتتمثل في مساعدة الأطفال على إطلاق طاقتهم الذهنية أثناء أداء المواقف الدرامية، وتقليل مشاعر القلق لديهم.
- البيئة: وتعني المكان الذي سيجري فيه تنفيذ الأدوار، مع التأكيد على ضرورة آلفة الأطفال بمكان اللعب.
- الواقعية: من الضروري تقديم مواقف لعب الدور بحيث تشمل خبرات مرتبطة بحياة الطفل؛ لإثارة دافعيته نحو المشاركة.
- الاتصال: ويتم عن طريق توجيه اهتمام الطفل لدوره الذي سيؤديه ودور أقرانه المشاركين معه، بالإضافة إلى تنظيم جِلسة الأطفال بما يسمح للأطفال بالتواصل وجدانياً وانفعالياً وفكرياً (عرفة، ٢٠٠٠، ٤٠٢-٤٠٣).

وترى الباحثة أن خصائص لعب الأدوار ومكوناته من العناصر الداعمة لعملية اكتساب مهارات التواصل للأطفال وخاصة المتلعثمين منهم، حيث تسمح لهم بالخروج عن نطاق المألوف وتنمية مهاراتهم المتنوعة ومنها التواصل.

فروض البحث:

- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التواصل فى اتجاه القياس البعدى.

- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين فى القياسين البعدى والتتبعى للبرنامج على مقياس مهارات التواصل.

إجراءات البحث:

تتناول الباحثة فيما يلي الإجراءات المنهجية للبحث.

أولاً: منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي لمناسبته لأهداف البحث وفروضه، على أن يكون التصميم التجريبيى ذو المجموعة الواحدة وذلك لمناسبته لطبيعة عينة البحث.

ثانيًا: مجتمع وعينة البحث:

تمثل مجتمع البحث في الأطفال المتلعثمين والملتحقين بالمستوي الثاني لرياض الأطفال وتتراوح أعمارهم الزمنية من(٥- ٦) سنوات بروضة الفضائل الإسلامية الخاصة التابعة لإدارة جنوب الجيزة التعليمية.

ولقد تم اختيار العينة بطريقة عمدية مع مراعاة توفر عدة شروط لأحكام البحث وضبطه وذلك على النحو التالي:

- أن يتراوح العمر الزمني للأطفال المتلعثمين من (٥- ٦) سنوات.
- أن تتضمن عينة البحث كلا الجنسين حيث تكونت العينة من أطفال ١٠ متلعثمين مقسمين إلى (٦) ذكور و(٤) إناث، وذلك لتكن العينة متوازنة تمثل الواقع وبها من يقوم بالأدوار الذكورية ومن يقوم بالأدوار الأنثاوية.

- أن يكون الأطفال دائمي الإقامة مع الأسرة؛ لاستبعاد العوامل الأسرية النفسية التي قد تزيد من حدة مشكلة التلعثم لديهم.
- أن يخلو الطفل من أي إعاقات جسمية أو حسية أو ذهنية.
- التأكد من معاناة الأطفال من التلعثم باستخدام مقياس شدة التلعثم إعداد (البهاص، ٢٠٠٥)، وقد استعانت الباحثة بأخصائي تخاطب(*) لتشخيص حالات التلعثم.

تجانس العينة:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين الأطفال المتلعثمين من حيث العمر الزمني، والذكاء، وشدة التلعثم، ومهارات التواصل باستخدام (كا٢) كما يتضح من جدول رقم (١).

جدول رقم (١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين من حيث العمر الزمني، والذكاء، وشدة التلعثم، ومهارات التواصل باستخدام (كا٢)

(ن = ١٠)

المتغيرات	كا٢	مستوي الدلالة
العمر الزمني	٢.١٤	غير دالة
الذكاء	٢	غير دالة
شدة التلعثم	٢	غير دالة
مهارات التواصل	١.٩	غيردالة

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الأطفال المتلعثمين من حيث العمر الزمني، والذكاء، وشدة التلعثم، ومهارات التواصل، حيث بلغ متوسط العمر الزمني (٦٤.٨)،

(*) قام بتشخيص حالات التلعثم أ. زينب مأمون محمد أخصائي تخاطب بمركز الرواد لذوي الاحتياجات الخاصة بالمعادي.

وانحراف معياري (٤.١)، كما بلغ متوسط الذكاء (٩٧)، بانحراف معياري (٢.٧)، وبلغ متوسط شدة التلعثم (١٩.٩)، وانحرافاً معيارياً (٣.٩)، وكذلك متوسط مهارات التواصل لديهم (٨٥.٧)، وانحراف معياري (٢.٥٧)؛ مما يشير إلي تجانس أفراد العينة.

ثالثاً: أدوات البحث:

١- إختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، تعريب وتقنين (حماد، ٢٠٠٨):

وصف الإختبار:

يطبق الإختبار فرديًا على الأطفال من (٥- ١١) سنة من العاديين والمتأخرين عقلياً وكذلك كبار السن ما بين (٦٥- ٨٥) عامًا ويعتبر من الإختبارات عبر الحضارية الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات ويتكون من ثلاث أقسام (أ)- (أب)- (ب)، ويشتمل كل منها على (١٢) بندًا ويتكون كل بند من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين وتحته ست أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي.

وقد استخدمت الألوان كخلفية لكي تجعل الإختبار وبنوده أكثر تشويقًا ووضوحًا وإثارة لانتباه الأطفال.

وتتمثل أقسام الإختبار فيما يلي:

- **مجموعة (أ):** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير النمط من إتجاه واحد إلى إتجاهين في نفس الوقت.

- **مجموعة (أب):** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.
- **مجموعة (ب):** والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

الخصائص السيكومترية للإختبار:

صدق الإختبار:

تم حساب معاملات الارتباط بين إختبار المصفوفات المتتابعة الملونة والإختبارات الأخرى للذكاء ومنها إختبار 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 أنه تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٢٤- ٠.٧٤)، وكذلك إختبار استانفرد بينيه وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣٢- ٠.٦٨)، وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة مما يدل على صدق الإختبار.

ثبات الإختبار:

تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٦٢- ٠.٩١)، ولقد قامت (الزيات، ٢٠١٢)، بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق، هذا وقد بلغت معاملات الثبات (٠.٨١)؛ مما يدل على ارتفاع معامل ثبات الإختبار.

٢- أداة شدة التلعثم، إعداد (البهاص، ٢٠٠٥):

وصف المقياس:

تشتمل أداة شدة التلعثم على ثلاثة أبعاد هي:

أ- التكرارات الصوتية Frequency: وتتضمن المحادثة والقراءة:

ففي المحادثة يسأل المفحوص مجموعة أسئلة شخصية في زمن لا يتعدى خمس دقائق، وتدور الأسئلة حول (اسمه، محل إقامته، أفراد أسرته، السبب في مشكلته الكلامية، إتجاهه نحو تلك المشكلة)، وفي القراءة يُطلب منه أن يقرأ قطعة قرائية زمنها خمس دقائق بالنسبة للتلميذ العادي في نفس سن المتلعثم.

يتم تسجيل كل من المحادثة والقراءة، ثم تُحسب النسبة المئوية بقسمة عدد اللعثمات على عدد الكلمات أو المتحدث بها مع ضرب الناتج فى (١٠٠) ثم تحول النسبة المئوية إلى درجات من خلال جدول المعايير بحد أقصي (١٨) درجة للمحادثة والقراءة.

أما بالنسبة لغير القادرين على القراءة فيعتمد تقدي شدة التلعثم على المحادثة فقط. وقد اعتمد القياس في البحث الحالي على المحادثة فقط نظرًا لصغر سن الأطفال وعدم قدرتهم على القراءة.

ب- الاحتباسات الصوتية Sound Blocks:

اعتمد (رايلي) في حساب الاحتباسات الصوتية على متوسط ثلاث احتباسات، وقد حدد المدة الزمنية للاحتباسة بحيث تتراوح بين أقل من نصف ثانية إلى أكثر من دقيقة، أما الحد الأقصى للدرجات المقابلة فهو (٧) درجات لكل احتباسه، وحتي يمكن حساب المتوسط تجمع درجات الاحتباسات الثلاث وتقسم على (٣).

ج- المصاحبات الجسمية Physical Concomitants: تتضمن أربعة مصاحبات هي:

- الأصوات الصارفة للانتباه (اللاهية): كضوضاء التنفس، صفير الصوت، الشهيق المفاجئ، الزفير الشديد.
- انفعالات الوجه (التكشيرات الوجهية): كارتعاش الفم، تحدب اللسان، الضغط على الأسنان أو الشفة.
- حركات الرأس: وتشمل حركات الرأس للخلف أو للأمام أو التلفت على الأجناب.
- حركات الأطراف: وتشمل حركة الذراعين وحركة الرجلين.
- وتأخذ المصاحبات الجسمية (٢٠) درجة كحد أقصي بواقع (٥) درجات لكل مصاحب من المصاحبات الأربعة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات الأداة:

تحقق مُعد المقياس من ثباته الأداة عن طريق إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٣٠) متلعثماً من الأطفال والمراهقين، وتراوحت معاملات الثبات بين التطبيقين الأول والثاني لأبعاد الأداة الثلاثة بين(٠.٦٧- ٠.٨٣).

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قام مُعد المقياس بحساب ثبات الأداة على عينة من الأطفال المتلعثمين (ن=٤٢)، باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات على العينة المذكورة (٠.٨٦٤)، وهو معامل مرتفع ودال عند مستوي (٠.٠١).

صدق الأداة:

استخدم مُعد الأداة لتحديد صدق أداة شدة التلعثم طريقتين هما:

(أ) الاتساق الداخلي:

حيث تم حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل بُعد فرعي والدرجة الكلية للأداة مطروحاً منها درجة البُعد، ووجد أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية دالة عند مستوي (٠.٠١)، مما يعني اتساق الأبعاد الفرعية في علاقتها بالميزان الداخلي (الدرجة الكلية للأداة).

(ب) صدق الميزان (المحك الخارجي):

استخدم مُعد المقياس "تقرير الطبيب" للحالة كمحك خارجي لحساب صدق الأداة، حيث تم عرض حالات التلعثم (ن = ٤٢) على الطبيب المختص بأمراض الكلام بمعهد السمع والكلام، حيث طلب منه أن يضع درجة لكل حالة على سُلم متدرج من (١- ١٠)، من خلال المحادثة مع الحالات، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للحالات على أداة "قياس شدة التلعثم"، ودرجة تقدير الطبيب لها، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجتين (٠.٩٠)، وهو دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)؛ مما يعني أن الأداة على قدر مناسب من الصدق في تقديرها لدرجة تلعثم الأطفال.

طريقة التطبيق والتصحيح:

- يطبق المقياس فرديًا ويبدأ التطبيق بالمحادثة التي تكون بين الباحث (الأخصائي)، والمتلعثم لمدة خمس دقائق وتم تسجيلها.
- خلال المحادثة يتم ملاحظة المصاحبات الجسمية.

- يتم حساب درجة التلعثم في المحادثة من خلال النسبة المئوية بين عدد كلمات المتلعثم فيها وعدد الكلمات المتحدث بها.
- يتم حساب درجة الاحتباسات الصوتية من خلال الزمن المستغرق في الاحتباسه.
- يتم حساب درجة المصاحبات الجسمية بجمع الدرجات الجزئية لكل مصاحب على أن يؤخذ بالدرجة الأعلى في كل مصاحب.
- تجمع درجات الأبعاد الثلاث للحصول على الدرجة الكلية والتي على أساسها يتم تصنيف الحالة في مستوي من مستويات التلعثم (منخفض- أقل من متوسط- متوسط- شديد- شديد جداً).

٣- مقياس مهارات التواصل لطفل الروضة (إعداد الباحثة)(*):

هدف المقياس:

- قياس مهارات التواصل اللفظي (الاستماع- التحدث)، ومهارات التواصل الاجتماعي (التعاون- الاحترام المتبادل- ضبط الانفعالات) لطفل الروضة.

مصادر إعداد المقياس:

تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس والدراسات السابقة والأطر النظرية ذات الصلة بموضوع البحث وذلك للاستفادة منها في إعداد المقياس المستخدم في البحث ومنها ما يلي:

- مقياس التفاعلات الاجتماعية (عادل عبد الله، ٢٠٠٥).
- استمارة ملاحظة التواصل اللفظي والاجتماعي (فلافيا محمد، ٢٠١٢).

(*) مقياس مهارات التواصل لطفل الروضة (ملحق رقم ١).

- مقياس مهارات التعبير اللفظي وغير اللفظي (فايزة أحمد، ٢٠١٢).
- مقياس Children Communication Checklist (C.C.C) (Bishop, 2005).

وقد وجدت الباحثة إن هذه المقاييس منها ما أعد لشريحة عمرية أكبر سنًا من طفل الروضة إضافة لاحتوائها على عدد قليل من أبعاد مهارات التوصل مما دعي الباحثة إلى إعداد مقياس للتعرف على مهارات التواصل بأبعادها اللفظية والاجتماعية.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٥٠ عبارة) تعكس في مجملها المهارات التي يحتاج إليها أطفال الروضة في التواصل مع الآخرين، ويتكون المقياس من مجالين أساسيين لمهارات التواصل على النحو التالي:

مهارات التواصل اللفظي:

وتتناول عملية الانصات واستخدام اللغة للتعبير لفظيًا عن الآراء والأفكار والمشاعر وتتمثل في مهارتين فرعين في هذا المقياس هما: الاستماع والتحدث.

مهارات التواصل الاجتماعي:

وتتناول قدرة الأطفال على المشاركة مع الأخرين في مواقف وأنشطة اللعب والتعليم، وإقامة صداقات وعلاقات بها مقدار من الاحترام المتبادل وفهم لمشاعر الغير، مع القدرة على ضبط الانفعالات في مواقف التفاعل وبذلك تمثلت مهارات التواصل الاجتماعي في مهارات هى: التعاون، والاحترام المتبادل، وضبط الانفعالات.

تحكيم المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال الطفولة والصحة النفسية، وعلم نفس الطفل لإبداء آرائهم في عبارات المقياس، وقد تم تعديل وحذف بعض العبارات حيث كان عدد عبارات المقياس في صورته المبدئية (٦٥) عبارة وأصبح في الصورة النهائية (٥٠) عبارة، وتم تعديل صياغة البعض الآخر والجدول (٢) يوضح بعضًا منها.

جدول (٢)

بعض عبارات المقياس

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
يقاطع زملائه أثناء الحوار	ينصت لزملائه أثناء الحوار
يجيب على أسئلة لماذا	يجيب على أسئلة المعلمة أثناء النشاط
يلعب عادة مع نفسه	يلعب بمفرده
لا يتحدث ألا بعد انتهاء الكبار من الحديث	يتحدث بعد انتهاء الكبار من الحديث

تعليمات وطريقة تطبيق المقياس:

يُطبق المقياس فرديًا حيث يقوم الفاحص (الباحث- المعلم) بتطبيق المقياس على الطفل من خلال الملاحظة المباشرة لسلوك الطفل أثناء الأنشطة المختلفة ويفضل أن يكون الفاحص قد أمضي مع الطفل مدة لاتقل عن شهر للتأكد من مهاراته، ويفضل تطبيق المقياس في نهاية الفصل الدراسي الأول أو الفصل الدراسي الثاني.

طريقة التصحيح وحساب الدرجات:

يقوم الفاحص بتحديد السلوك الذي يصف المفحوص وذلك بوضع علامة (✓) أمام الاختيار المناسب من الإختيارات الثلاثة التالية:

- يحدث دائمًا (ثلاثة درجات).

- يحدث (أحيانًا درجتان).
- يحدث نادرًا درجة واحدة.

وتكون الدرجات معكوسة في حالة العبارات السلبية (عبارة ٣، ٤، ٥، ٦، ٩) في مهارات ضبط الانفعالات وبذلك تكون النهاية العظمي للإختبار (١٥٠ درجة) والنهاية الصغرى (٥٠ درجة).

زمن تطبيق المقياس:

يستغرق تطبيق الإختبار (٢٠ دقيقة)، وذلك متوسط الزمن المستخدم في التطبيق كما أشارت نتائج التجربة الاستطلاعية لتطبيق المقياس.

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية بهدف التأكد من أن عبارات المقياس واضحة، والتعرف على الزمن اللازم للتطبيق وتم إجراء التجربة الاستطلاعية على (٤) أطفال غير أطفال عينة البحث، بالمستوي الثاني برياض الأطفال بروضة الفضائل الإسلامية الخاصة التابعة لإدارة جنوب الجيزة التعليمية، وبناء على النتائج تم تحديد زمن تطبيق المقياس (٢٠) دقيقة، وكذلك حذف أحد المهارات الخاصة بالتواصل اللفظي نهائيا، وهي مهارة الفهم حيث حصل كل الأطفال على نفس الدرجة، مما يدل على تمكن كافة الأطفال من هذه المهارة في هذه المرحلة العمرية؛ مما يجعل البُند الخاصة بهذه المهارة غير قادرة على التمييز بين قدرات الأطفال. حيث وصل المقياس في صورته النهائية إلى خمس مهارات فرعية هى: (استماع- تحدث- تعاون- احترام متبادل- ضبط انفعالات).

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل (اللفظى- الاجتماعى) لطفل الروضة:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات للمقياس على عينة قوامها ٢٠٠ طفلا على النحو التالى:

١- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة مكونة من عشرة محكمين من أساتذة علم النفس، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من(٥٠) بند.

ثم قامت الباحثة بإيجاد معاملات صدق المحكمين لكل بند باستخدام معادلة "لاوش" "Lawshe" (عبد الرحمن, ٢٠٠٨: ١٩٢)، وكانت تتراوح بين (٠.٩٧- ١.٠) وهذا يشير الى اتفاق المحكمين على صدق بنود المقياس وصلاحيتها للتطبيق على أطفال الروضة.

الصدق العاملي لمقياس مهارات التواصل (اللفظى- الاجتماعى) لطفل الروضة:

لإيجاد صدق أبعاد المقياس تم إجراء التحليل العاملي على عينة مؤلفة من (٢٠٠) طفل، بتحليل المكونات الأساسية لمقياس مهارات التواصل (اللفظى- الاجتماعى) بطريقة "هوتلنج" وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن خمسة عوامل الجذر الكامن لهما أكبر من الواحد الصحيح، ثم تدوير المحاور بطريقة "فاريمكس" "Varimax" وأسفرت نتائج التحليل العاملى بعد التدوير عن التشبعات الخاصة بكل عامل والتى تكون ذو دلالة إحصائية اذا كانت قيمة كل منها (٠.٣٠) فأكثر على محك "كايزر", وذلك كما يتضح فى جدول (٤).

جدول (٣)

نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور للعامل الأول

(التواصل اللفظى- الأستماع)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
١	يستمع لآحداث قصة بانتباه.	٠.٥٩
٢	يردد أحداث القصة بعد سماعها.	٠.٥٨
٣	يتبادل الحوار مع زملائه فى مواقف التعلم المختلفة.	٠.٥٧
٤	يميز بين الأصوات (العالية- المنخفضة).	٠.٥٨
٥	يعيد ترتيب الأحداث وفقًا لتسلسل سماعها.	٠.٥٧
٦	يناقش المعلمة فى الأحداث والمواقف التى يسمعها.	٠.٥٦
٧	يسأل المعلمة عن معنى بعض الكلمات بعد سماعها.	٠.٥٥
٨	يميز بين الأصوات المتشابهة للحروف (ث- س) (ذ- ز- ظ).	٠.٥٤
٩	يصغى جيدًا عند التحدث مع الأخرين.	٠.٥٣
١٠	يحدد مصدر الصوت.	٠.٥٢
	الجذر الكامن	٣.١٣

يتضح من جدول (٣) أن التشبعات الخاصة بكل عامل دالة إحصائيًا حيث قيمة كل منها أكبر من (٠.٣٠) على محك جيلفورد.

جدول (٤)

نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور للعامل الثانى

(التواصل اللفظى- التحدث)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
١١	يبادر بمناقشة المعلمة أثناء النشاط.	٠.٥١
١٢	يدير حوار مع أقرانه.	٠.٥٠
١٣	يعبر عن افكاره باستخدام عبارات واضحة.	٠.٤٩
١٤	يتحدث عن خبراته اليومية مع زملاءه.	٠.٤٨
١٥	يصف الصور التى تعرضها المعلمة عليه أثناء تنفيذ النشاط.	٠.٤٧
١٦	يطرح تساؤلات عن الأنشطة التى يمارسها.	٠.٤٧
١٧	يسرد قصة بتسلسل.	٠.٤٦
١٨	يستخدم بعض الكلمات المرتبطة بالمناسبات المختلفة (التحية- التهنئة)	٠.٤٥
١٩	يتحدث بصوت مناسب للموقف الذى يوجد به.	٠.٤٥
٢٠	يجيب عن الاسئلة التى توجه اليه من المعلمة	٠.٤٤
	الجذر الكامن	٢.٢٣

يتضح من جدول (٤) أن التشبعات الخاصة بكل عامل دالة إحصائيًا حيث قيمة كل منها أكبر من (٠.٣٠) على محك جيلفورد.

جدول (٥)

نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور للعامل الثالث

(التواصل الاجتماعى- التعاون)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
٢١	يشارك أقرانه فى الأنشطة المختلفة فى الروضة.	٠.٤٢
٢٢	يدعو زملائه للمشاركة فى النشاط.	٠.٤١
٢٣	يرتب قاعة النشاط مع زملائه.	٠.٤٠
٢٤	يطلب المساعدة من الأخرين.	٠.٣٩
٢٥	يقدم المساعدة لمن يحتاج.	٠.٣٨
٢٦	يشارك فى المناقشات الجماعية.	٠.٣٧
٢٧	يستمر فى الأنشطة التعاونية لنهايتها.	٠.٣٨
٢٨	يتبع تعليمات اللعب الجماعى.	٠.٣٤
٢٩	يشارك زملائه فى استخدام ادوات النشاط.	٠.٣٤
٣٠	يوافق على مشاركة أطفال جدد فى اللعب معه.	٠.٣٣
	الجذر الكامن	١.٤٢

يتضح من جدول (٥) أن التشبعات الخاصة بكل عامل دالة إحصائيًا حيث قيمة كل منها أكبر من (٠.٣٠) على محك جيلفورد.

جدول (٦)

نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور للعامل الرابع

(التواصل الاجتماعى- الاحترام المتبادل)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
٣١	يستخدم عبارات الشكر فى تعاملاته مع الأخرين.	٠.٤٣
٣٢	يعيد العاب الغير بعد ان يلعب بها.	٠.٣٨
٣٣	يحافظ على ممتلكات الأخرين.	٠.٣٧
٣٤	ينفذ القواعد العامة للآماكن التى يذهب اليها.	٠.٣٦
٣٥	يستأذن الأخرين عند استخدام ادواتهم.	٠.٣٥
٣٦	يقدم إعتذار للأخرين عندما يخطيء.	٠.٣٧
٣٧	ينتظر دوره فى اللعب.	٠.٣٤
٣٢٨	يفى بوعوده التى يعد بها للأخرين.	٠.٣٣
٣٩	يفى بوعوده التى يعد بها للأخرين.	٠.٣٢
٤٠	يفى بوعوده التى يعد بها للأخرين.	٠.٣٢
	الجذر الكامن	١.٢٨

يتضح من جدول (٦) أن التشبعات الخاصة بكل عامل دالة إحصائيًا حيث قيمة كل منها أكبر من (٠.٣٠) على محك جيلفورد.

جدول (٧)

نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور للعامل الخامس (التواصل الاجتماعى- ضبط الانفعالات)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
٤١	ينتظر حتى تسمح له المعلمة بالمشاركة فى النشاط.	٠.٣٧
٤٢	يلتزم بقواعد اللعب عند خسارته.	٠.٣٦
٤٣	يغضب مرات متكررة فى أثناء النشاط.	٠.٣٥
٤٤	يغضب من زملائه عندما يخطئون.	٠.٣٤
٤٥	متقلب المزاج بين الحين والأخر.	٠.٣٣
٤٦	يسخر من زملائه عند خسارتهم فى اللعب.	٠.٣٢
٤٧	يضحك بطريقة مناسبة فى المواقف المختلفة.	٠.٣٢
٤٨	يظهر مشاعر تناسب الموقف الذى يوجد فيه.	٠.٣١
٤٩	يندفع بالمشاركة فى اللعب.	٠.٣٠
٥٠	يتحكم فى انفعالاته عند الغضب.	٠.٣٠
	الجذر الكامن	١.٠٩

يتضح من جدول (٧) أن التشبعات الخاصة بكل عامل دالة إحصائيًا حيث قيمة كل منها أكبر من (٠.٣٠) على محك جيلفورد.

ثبات الإختبار:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات باستخدام معادلة "الفا-كرونباخ"، وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) طفل, كما يتضح فى جدول (٨)

جدول (٨)

معامل الثبات لمقياس مهارات التواصل (اللفظى- الاجتماعى) لطفل الروضة باستخدام معادلة "الفا- كرونباخ"

الأبعاد	معامل الثبات (الفا)
اولا: التواصل اللفظى	
الاستماع	٠.٨٩
التحدث	٠.٨٤
ثانيا: التواصل الاجتماعى	
التعاون	٠.٨٧
الاحترام المتبادل	٠.٨٦
ضبط الانفعالات	٠.٨٨
الدرجة الكلية	٠.٨٦

يتضح من جدول (٨) ارتفاع قيمة معامل الثبات مما يدل على ثبات الإختبار.

كما قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعان، وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) طفل, كما يتضح فى جدول (٩)

جدول (٩)

معامل الثبات لمقياس مهارات التواصل (اللفظى- الاجتماعى) لطفل الروضة باستخدام طريقة إعادة التطبيق

الأبعاد	معامل الثبات (الفا)
اولا: التواصل اللفظى	
الأستماع	٠.٩٥
التحدث	٠.٩٤
ثانيا: التواصل الاجتماعى	
التعاون	٠.٩٦
الاحترام المتبادل	٠.٩٤
ضبط الانفعالات	٠.٩٣
الدرجة الكلية	٠.٩٥

يتضح من جدول (٩) ارتفاع قيمة معامل الثبات مما يدل على ثبات الإختبار

٤- برنامج لعب الأدوار (إعداد الباحثة):

الأسس العامة للبرنامج:

تم إعداد برنامج لعب الأدوار بحيث ينمي مهارات التواصل لأطفال الروضة المتلعثمين باعتبارها من إحدى أهم مشكلاتهم، واعتمادًا على حق الطفل في أن يتلقى الخدمات التنموية المناسبة لخصائصه، وكذلك تأكيدًا على قابلية السلوك للتعديل والتغيير.

كما يرتكز البرنامج على خصائص نمو الطفل، ومراعاة احتياجاته وخصائصه وميوله وقدراته، مع العمل وفقًا لمبدأ الفروق الفردية، واستخدام أحد الأساليب (لعب الأدوار) الأكثر قابلية ومناسبة لخصائص الطفل لكونه كائن اجتماعي يحتاج إلى التفاعل وللتعبير الحر دون قيود وخاصة مع الطفل المتلعثم بما يتفق مع خصائصه.

فلسفة البرنامج:

استمدت فلسفة البرنامج من عدة نظريات فقد أكد "بياجيه" على ضرورة توفير بيئة مناسبة وداعمة لتنمية مفاهيم وقدرات الطفل وهذا ما راعته الباحثة من خلال إعداد بيئة لعب الأدوار وأدواتها التي تساهم في مشاركة الطفل وإقباله على اللعب لوجود مايخاطب خصائصه. كما أشارت نظرية "سكينر" إلى دور التعزيز في عملية التعلم ولعب الأدوار وارتباطه بدوافع واحتياجات طفل الروضة حيث يوفر مقدار من التعزيز المعنوي الناتج عن مشاركة الطفل وتفريغًا لانفعالاته وتعبيرًا لرغباته.

كما إستند البرنامج الحالي على نظرية التعلم الاجتماعي من خلال عرض النماذج السلوكية المتنوعة داخل أنشطة لعب الأدوار؛ مما يفسح المجال أمام الطفل لتقليدها ومحاكاتها بعيدًا عن القيود الاجتماعية الضاغطة والرقابة التي تؤدي إلى تلعثمه فيخرج الطفل من عالمه الواقعي إلى العالم الخيالي ويندمج ويقلد الشخصيات وأثناء ذلك يتحدث تلقائيًا، مما يخلصه تدريجيًا من مشكلة التلعثم.

الهدف العام للبرنامج:

- تنمية مهارات التواصل لدي أطفال الروضة المتلعثمين.

من خلال الهدف السابق تم اشتقاق الأهداف التالية:

- تنمية مهارة الاستماع لأطفال الروضة المتلعثمين.
- تنمية مهارة التحدث لأطفال الروضة المتلعثمين.
- تنمية مهارة التعاون لأطفال الروضة المتلعثمين.
- تنمية مهارة الاحترام المتبادل لأطفال الروضة المتلعثمين.
- تنمية مهارة ضبط الانفعالات لأطفال الروضة المتلعثمين.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

فيما يلي عرض لبعض الأهداف الإجرائية للبرنامج.

أن يستطيع الطفل بعد انتهاء البرنامج أن:

- يناقش زملائه في المواقف التي يسمعها.
- يتبادل الحوار مع أقرانه.
- يبادر بالمناقشة في النشاط.
- يتحدث عن خبراته الحياتية.
- يعبر عن رأيه في الأحداث موضوع اللعب.
- يقيم حوار مع الآخرين.
- يتعاون مع زملائه في اللعب الأدوار.
- يشارك في المناقشات الجماعية.
- ينتظر حتي ينهي زملائه الحديث.
- ينتظر دوره في الكلام.
- يستمر في النشاط التعاوني.
- يعبر لفظياً عن مشاعره.
- يستخدم عبارات الشكر والتحية.
- يتحدث بصوت مناسب في المواقف التي يوجد بها.

- يلتزم بالقواعد أثناء لعب الأدوار.
- يشارك في تمثيل الأدوار.
- يعبر عن مشاعره بإتزان.

محتوي برنامج لعب الأدوار:

لإعداد محتوي البرنامج قامت الباحثة بالاطلاع على بعض المراجع العربية والأجنبية والدراسات ذات الصلة بتنمية مهارات التواصل كما أطلعت على بعض الألعاب الدرامية الأجنبية لإعداد محتوى برنامج لعب الأدوار في البحث الحالي، بحيث يتناسب محتوي الألعاب مع خصائصهم وقدراتهم واحتياجاتهم.

وقد أعدت الباحثة البرنامج حيث اشتمل على (٢٤) جلسة، تحتوي كل منها على موقف لعب الأدوار (ملحق رقم ٢)، وتضمنت الجلسة الأولي والأخيرة لقاء للأمهات للتوعية بالبرنامج وأهدافه. واستغرق البرنامج (٨) أسابيع، بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا، ومدة كل جلسة ثلاث ساعات تقريبًا مقسمة وفقًا لطبيعة الموقف الدرامي وخطوات تنفيذ لعب الأدوار، وبذلك يكون إجمالي عدد ساعات البرنامج (٧٢) ساعة. وقامت الباحثة بعرض محتوي البرنامج على الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والطفولة المبكرة وكانت آرائهم على النحو التالي:

- ملائمة جلسات لعب الأدوار لتحقيق الأهداف.
- ملائمة جلسات لعب الأدوار لخصائص الأطفال المتلعثمين.
- مناسبة الأدوات والفنيات المستخدمة في البرنامج لتحقيق أهدافه.
- ضرورة التنوع في أساليب التقويم المقدمة مع الأطفال.
- إضافة مواقف لعب درامي خارج قاعة النشاط.

- ضرورة تنويع المعززات بين المادية والمعنوية، مع إعطاء المعنوية مساحة أكبر.

ويوضح الجدول (١٠) التالي معامل الاتفاق بين المحكمين على مستوي مدى مناسبة برنامج لعب الأدوار من حيث الأهداف والمحتوى والزمن.

جدول (١٠)

معامل الاتفاق بين المحكمين على مستوي برنامج لعب الأدوار

بنود الحكيم	عدد المتفقين	معامل الاتفاق
الأهداف العامة	٩	٠.٨٥
الأهداف السلوكية	٩	٠.٨٥
محتوي البرنامج	١٠	١.٠٠
زمن البرنامج	١٠	١.٠٠
زمن الجلسة	٨	٠.٦٩

الدراسة الاستطلاعية للبرنامج:

أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على مدي ملائمة جلسات برنامج لعب الأدوار مع خصائص الأطفال المتلعثمين.
- تدريب الباحثة على إدارة جلسة لعب الأدوار.
- التحقق من التوزيع الزمني المناسب داخل جلسة لعب الأدوار.
- التعرف على المعززات المفضلة للأطفال (عينة البحث).
- التعرف على مدي ملائمة أدوات لعب الأدوار للأطفال وقدرتهم على إستخدامها.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية للبرنامج على مدار (أسبوع)اشتمل على تطبيق (٥) جلسات بواقع جلسة يوميًا.

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- مناسبة جلسات لعب الأدوار مع الأطفال المتلعثمين من حيث المحتوي والأدوات وقدرتهم على الأداء.
- ضرورة عدم إستخدام كلمات صعبة، أو مطالبة الطفل بترديد جمل طويلة وخاصة في بداية الجلسات.
- عدم مراقبة الطفل بشكل ملفت له، يحد من تلقائيته أثناء أدائه الموقف الدرامي.
- مشاركة بعض الأطفال من غير المتلعثمين يزيد فاعلية إدارة جلسة لعب الأدوار.
- إعلام الأطفال بمستوي أدائهم فوريًا في أداء الأدوار.
- تحديد قوائم تعزيز خاصة لكل طفل من المشاركين في البرنامج.
- تحديد زمن الجلسة على أن يكون (ثلاث ساعات) تقريبًا بهم فترة راحة (١٠) دقائق وذلك نظرًا لتبادل الأدوار بين الأطفال ورغبتهم في استخدام كل أدوات الموقف الدرامي.

الخطوات الإجرائية للبحث:

قامت الباحثة بإتباع الخطوات والإجراءات التالية:

١- إعداد أدوات البحث في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري.

٢- القيام ببعض الزيارات الاستطلاعية للروضة وذلك للتحقق من وجود أطفال متلعثمين والحصول على موافقة للتطبيق بالروضة.

٣- استخدام الأدوات لتحديد عينة البحث من الأطفال المتلعثمين من قبل الباحثة والإستعانة بأخصائي التخاطب.

٤- إجراءات تجربة البحث على النحو التالي:

جدول رقم (١١)

إجراءات تجربة البحث

الإجراء	الهدف	العينة	التاريخ	
			من	إلى
الدراسة الاستطلاعية	التحقق من مناسبة المقياس والبرنامج للأطفال عينة البحث.	٤ أطفال غير عينة البحث	٢٠١٣/٢/١٠ الأحد	٢٠١٣/٢/١٤ الخميس
القياس القبلي	إجراء القياسات القبلية على عينة البحث وحساب تجانس العينة.	عينة البحث (١٠) طفل متلعثم	٢٠١٣/٢/١٤ الأحد	٢٠١٣/٢/٢١ الثلاثاء
تطبيق البرنامج	تنفيذ جلسات برنامج لعب الأدوار مع عينة البحث.	عينة البحث (١٠) طفل متلعثم)	٢٠١٣/٢/٢٤ الأحد	٢٠١٣/٤/٢٣ الثلاثاء
القياس البعدي	تطبيق مقياس مهارات التواصل على عينة البحث بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج	عينة البحث (١٠) طفل متلعثم)	٢٠١٣/٤/٢٤ الأربعاء	٢٠١٣/٤/٢٥ الخميس
القياس التتبعي	تطبق مقياس مهارات التواصل على عينة البحث بعد مرور شهر.	عينة البحث	٢٠١٣/٥/٢٦ الأحد	٢٠١٣/٥/٢٧ الاثنين

٥- المعالجة الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها فى ضوء الإطار النظرى والدرسات السابقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- إختبار ولكوكسن Wilcoxon.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على انه:

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التواصل فى اتجاه القياس البعدى.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام إختبار ولكوكسنWilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التواصل كما يتضح من جدول (١٢).

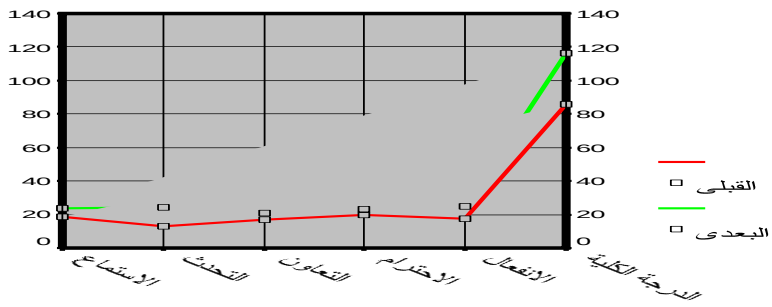
جدول (١٢)

الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التواصل (ن= ١٠)

المتغيرات	القياس القبلى- البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	إتجاه الدلالة
الاستماع	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	- ١٠ - ١٠	- ٥.٥	- ٥٥	٢.٨١٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى إتجاه القياس البعدى
التحدث	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	- ١٠ - ١٠	- ٥.٥	- ٥٥	٢.٨٢٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى إتجاه القياس البعدى
التعاون	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	- ١٠ - ١٠	- ٥.٥	- ٥٥	٢.٨١٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى إتجاه القياس البعدى
الاحترام المتبادل	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	- ١٠ - ١٠	- ٥.٥	- ٥٥	٢.٦٨٠	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى إتجاه القياس البعدى
ضبط الانفعال	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	- ١٠ - ١٠	- ٥.٥	- ٥٥	٢.٨١٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى إتجاه القياس البعدى
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	- ١٠ - ١٠	- ٥.٥	- ٥٥	٢.٨٠٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى إتجاه القياس البعدى

Z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١ Z = ١.٩٦ عند مستوى٠.٠٥

ويوضح شكل (١) الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التواصل.



شكل (١)

الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال متوسطي التلعثم قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التواصل.

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلى والبعدى للبرنامج على مقياس مهارات التواصل كما يتضح فى جدول (١٣).

جدول (١٣)

نسبة التحسن بين القياسين القبلى والبعدى للبرنامج على مقياس مهارات التواصل

المتغيرات	متوسط القياس القبلى	متوسط القياس البعدى	نسبة التحسن
الاستماع	١٨.٧٠	٢٣.٥٠	%٢٠.٤
التحدث	١٣.٠٠	٢٤.١٠	%٤٦
التعاون	١٧.٠٠	٢٠.٩٠	%١٨.٦
الاحترام المتبادل	١٩.٧٠	٢٣.٢٠	%١٥
ضبط الانفعالات	١٧.٤٠	٢٤.٦٠	%٢٩.٢
الدرجة الكلية	٨٥.٨٠	١١٦.٣٠	%٣٠.٥

نتائج الفرض الثانى: ينص الفرض الثانى على انه:

لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين فى القياسين البعدى والتتبعى للبرنامج على مقياس مهارات التواصل.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار "ولكوكسنWilcoxon "لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال متوسطي التلعثم فى القياسين البعدى والتتبعى للبرنامج على مقياس مهارات التواصل كما يتضح فى جدول (١٤)

جدول (١٤)

الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين فى القياسين البعدى والتتبعى للبرنامج على مقياس مهارات التواصل

(ن= ١٠)

المتغيرات	القياس البعدى- التتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	إتجاه الدلالة
الاستماع	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	٥ ٣ ٢ ١٠	٤.٥ ٤.٥	٢٢.٥ ١٣.٥	٠.٦٤٧	غير دالة	-
التحدث	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	٢ ٣ ٥ ١٠	٣.٧٥ ٢.٥	٧.٥ ٧.٥	٠.٠٠٠١	غير دالة	-
التعاون	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	٢ ٥ ٣ ١٠	٣.٥ ٤.٢	٧ ٢١	١.٢٦٥	غير دالة	-
الاحترام المتبادل	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	٣ ٦ ١ ١٠	٤.٥ ٥.٢٥	١٣.٥ ٣١.٥	١.١٥٥	غير دالة	-
ضبط الانفعالات	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	٤ ٥ ١ ١٠	٦.٢٥ ٤	٢٥ ٢٠	٠.٣١٢	غير دالة	-
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالى	٤ ٥ ١ ١٠	٤.٦٣ ٥.٣	١٨.٥ ٢٦.٥	٠.٤٨٠	غير دالة	-

Z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١ Z = ١.٩٦ عند مستوى ٠.

وبذلك تكون النتائج على النحو التالي:

نتائج الفرض الأول:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس مهارات التواصل (الاستماع- التحدث- التعاون- الاحترام المتبادل- ضبط الانفعالات- الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

نتائج الفرض الثاني:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس مهارات التواصل (الاستماع- التحدث- التعاون- الاحترام المتبادل- ضبط الانفعالات- الدرجة الكلية).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

وتفسر الباحثة نتيجة الفرض الأول حول فاعلية برنامج لعب الأدوار في تنمية مهارات التواصل (الاستماع- التحدث- التعاون- الاحترام المتبادل- ضبط الانفعالات- الدرجة الكلية)، للأطفال المتلعثمين في ضوء متغير لعب الأدوار الذي يعبر عن مفهوم ذو شمولية حيث وفر للأطفال المتلعثمين مواقف تعليمية لدعم مهاراتهم التواصلية والاجتماعية بما يناسب خصائصهم، إضافة إلى إعطاء الطفل فرصة للمشاركة دون مراقبة للتعبير اللفظي الحر، ودون الوقوف على اضطراب التلعثم لديهم، مما يزيد من فاعلية الذات لديهم وبذلك تم دعم العامل النفسي كما أن لعب الأدوار نابع من خصائص الأطفال وميولهم الفطرية، وبذلك فإنه يشبع حاجاتهم ويساعدهم على الاندماج والمشاركة اللغوية والاجتماعية. كما يمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء نظرية التحليل النفسي التي تشير الى أن لعب

الأدوار يقوم بتوفير فرص لممارسة الخبرات المؤلمة، حيث يمثل هذا التلعثم لدي الأطفال موقف غير مرغوب يشعر فيه الطفل بالاضطراب، مما قد يؤدي به إلى عدم المشاركة في التفاعل مع الآخرين، فيعمل لعب الأدوار على أن يتخلص الطفل من ما يعانيه من توتر داخل مواقف مسبقة الإعداد تتطلب ضبط النفس وينتج عنها التخلص من الضغوط والمشاعر المؤلمة تجاه النفس والآخر فيتمكن الطفل من التوافق النفسي والاجتماعي. وذلك بإسقاط وتفريغ مابداخله من توترات يتسم بها المتلعثم بعيدًا عن المراقبة الدقيقة لسلوك هذا الطفل؛ بما يوفره لعب الأدوار من بيئة نفسية ومادية بعيدة عن التهديد، وذلك ما فسر نتيجة البحث الحالي حول زيادة فاعلية مهارات التواصل اللفظي والاجتماعي للأطفال المتلعثمين.

كما يساهم لعب الأدوار وفقًا لمبدأ اللذة عند فرويد في توفير قيمة إعادة الممارسة للسلوك المؤلم، ولكن في ظل أنشطة سارة تشعر الطفل باللذة مما يعطى تفسير يثرى نتيجة البحث الحالي ويزيدها تأكيدا. أما النظرية السلوكية بتوضحها لدور البيئة الداعمة التي وفرها لعب الأدوار ساعدت الطفل على التمكن من عملية التواصل وتعزيز البرنامج ذلك من خلال المعززات التي يحصل عليها الطفل كنتيجة لمشاركته وإلتزامه بما وُكل إليه من أدوار سمحت للطفل المتلعثم بالخروج من إطار شخصيته المحددة إلى شخصيات أخري وتقمصها للتعبير عن الانفعالات، وليتمكن من تفريغ إنفعالاته بشكل غير مباشر في إطار مقبول اجتماعياً يحظي بالاستحسان من الوالدين والمعلمين والأقران والذي يعتبر معزز لأداء الطفل ومشاركته وتعديل سلوكه وكذلك دعم مهارات التواصل المتنوعة لديه وهذا ما يتفق مع دراسة (Zeichner & Liston, 2007).

على عينة من الأطفال في سن (٥ سنوات) حيث توصلت إلى أن العمل الجماعي داخل غرفة النشاط من الاستراتيجيات الفعالة لتوفير الفرص للأطفال المتلعثمين لاكتساب العديد من مهارات التواصل الشفهي، والتي كان من إجراءاتها إعداد بيئة تعلم تسمح بالعمل الجماعي.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما أشارت له نظريات التعلم الاجتماعي حيث تؤكد أن لعب الأدوار يوفر ظروف اجتماعية تمكن الطفل من ممارسة دور يتضمن مشكلة ذاتية، فيتم ذلك وفق ظروف اجتماعية تساعد على التفكير والتواصل في نطاق الجماعة؛ مما يوفر كذلك نماذج سلوكية يكتسب منها الطفل ماهو إيجابي، إضافة إلى عرض ما يدور في خياله لكى يصل إلى أفكار معدلة ومشاعر ومهارات إيجابية، فتكون الحصيلة النهائية مقدار من التوافق مع الجماعة وتعبير عن المشاعر وتنظيمها بطريقة مقبولة تؤدي إلى مهارات تواصل فعاله على المستوي اللفظي والاجتماعي.

كما تشير نظرية اريكسون إلى أن الطفل في سن (٣- ٥) سنوات، يمر بمرحلة أطلق عليها (المبادأة في مقابل الشعور بالذنب)، وفيها يتعلم كيف يتفاعل ويتواصل مع المحيطين به، وكيف يتبادل الأدوار (قائد- تابع) في مجتمع، وكذلك كيف يتعاون مع الآخرين، وإذا تدرب الطفل تدريبًا سليمًا على ذلك إعتاد على المبادرة في كل شيء والتعاون والتواصل مع المحيطين به، أما إذا عامله المحيطين بقوة وعنف يتولد لديه شعور بأنه كثير الأخطاء وأن آرائه غير صائبة.

ولقد ساعد برنامج لعب الأدوار في البحث الحالي على دفع الطفل نحو المبادرة بالتواصل والتعاون والحديث والاستماع مما أدي إلى النتائج السابقة.

وهناك دراسات تُدعم لعب الأدوار في تنمية جوانب الشخصية المختلفة؛ مما يكن له إنعكاس إيجابى على مهارات التواصل اللفظي والاجتماعي لدي الأطفال.

فتشير دراسة "كيمبين" (Kempen, 2009)، إلى أن الألعاب الدرامية بما تتضمنه من لعب أدوار تساعد على الإنجاز التعليمي للأطفال في مرحلة الروضة، إضافة إلى أنه يعمل على زيادة التفاعلات التعليمية بمختلف أشكالها (المنطوقة والمكتوبة)، وذلك مع اختلاف القدرات العقلية والإنجازية للأطفال.

كما توضح دراسة "ديكير" (Decker, 2010)، أن لعب الأدوار يزيد من قدرة الأطفال على معرفة الشخصيات حيث نجح أطفال هذه الدراسة في التفاعل مع بعضهم كشخصيات لها سماتها المميزة فى القصة كما تمكنوا من خوض الصراعات الخاصة بالشخصيات إضافة إلى زيادة قدرتهم على إدراك تسلسل الأحداث وترتيب عناصر الموقف المعرضين له، ونمو قدرتهم على صياغة العبارات اللغوية واستخدام ألفاظ جديدة من القصص والمواقف الدرامية لعمل المحادثات وذلك بدوره أدي إلى دعم مهارات التواصل اللفظية والاجتماعية لديهم.

كما يمكن إرجاء نتيجة البحث الحالي، لما قدمه لعب الأدوار للأطفال المتلعثمين من فرص التعبير عن الأحاسيس والمشاعر داخل مواقف شبه واقعية خالية من التوتر النفسي وتتسم بالتلقائية واستخدام أدوات لتهيئة بيئة مثيرة للتفاعل؛ مما ترتب عليه زيادة دافعية الطفل نحو المشاركة والتحدث اللفظي مع الالتزام بالتواصل الاجتماعي وقواعده المتمثلة في الاحترام المتبادل والتعاون وضبط الانفعالات، كما منح في لعب الأدوار المشاهدين والمشاركين ثقة في التواصل والتعبير الحر المشجع، إضافة إلى

تقديم فرص للطفل لكى يكتشف نفسه وقدرته العقلية والاجتماعية من خلال حل المشاكل التي يطرحها عليها الدور القائم به. وهذا بدوره يؤدي إلى التخلص من السلبية التي يتصف بها المتلعثمين وينعكس على مهارات التواصل لديه، وفقد أكدت دراسة "جاكسون وزميله" (Jakson & Anthony, 2011) حول تعليم مهارات التواصل باستخدام لعب الأدوار للأطفال المتلعثمين أنه يمكن تعليم المهارات الاجتماعية للأطفال المتلعثمين في مواقف تعلم المجموعات الصغيرة باستخدام لعب الأدوار وكذلك دراسة "ريجّينباش" (Riggenbach, 2009) عن كفاءة استخدام لعب الأدوار في تعزيز مهارات التواصل اللفظي وطلاقة الكلام لدي الأطفال المتلعثمين، حيث وجدت ان الأطفال حققوا تقدم في عملية لعب الأدوار وأصبحوا أقل اهتمامًا بأخطائهم وأكثر تركيزًا على التواصل والتعبير عن المعني.

وبذلك فإن لعب الأدوار يساهم في دعم مهارات التواصل حيث يسمح باستخدام اللغة الشفهية والايماءات التي تعزز معني الحوار وتحول الكلمة المقروءة إلى حركة، مما يزيد من المفردات الجديدة لدي الطفل ويطور تكوين الجمل لديه مع زيادة فترات الانتباه وهذا ما يناسب خصائص الأطفال المتلعثمين.

واتفاقًا مع خصائص لعب الأدوار أوضحت دراسة "شاو وزميله" (Shaw & Corsini, 2013) أن استراتيجية لعب الأدوار تحسن من إقبال الأطفال على الكلام والتواصل مع أقرانهم والاخصائيين لما تشمله من إفساح مقدار من الحرية والتخلص من الضغوط واستخدام المفردات اللغوية الملائمة مما يعمل على غرس كفاءة التواصل اللفظي وغير اللفظي للأطفال المتلعثمين.

كما هدفت دراسة "نيوبارى" (Newbary, 2013) إلى استقصاء كفاءة لعب الأدوار الجماعية في ممارسة مهارات التواصل المختلفة للأطفال المتلعثمين وعرض لأساليب التواصل لدي الأطفال المتلعثمين، حيث تكونت العينة من (١٨) طفل (١٠ ذكور- ٨ إناث)، ومتوسط أعمارهم (٥.٣) سنوات ويعانون من مستويات تلعثم متفاوتة ويتلقون علاج بمركز اضطرابات التواصل، وأشارت النتائج إلى أن عنصر المشاركة الجماعية وتبادل الأدوار داخل الأداء التمثيلي الذي يتسم به نشاط لعب الأدوار أدي إلى تحسن مهارات التواصل للأطفال المتلعثمين.

وتأكيدًا على مكونات لعب الدور وفاعليته في مواقف التعلم أشارت دراسة "باجاج" (Bajaj, 2007) التى هدفت إلى الاعتماد على منهج السرد الشفهي في فحص مهارات التواصل اللفظي لدي الأطفال المتلعثمين في مرحلة ما قبل المدرسة. وتكونت العينة من (٤٤) طفلا، يتراوح عمرهم الزمني (٤- ٥) سنوات، ومقسمين إلى: (٢٢) طفل عادي، (٢٢) طفل متلعثم، إلى أن الأطفال المتلعثمين لديهم قصور في مهارات السرد ويتمتعون بقدرات لغوية جيدة مقارنة بالأطفال العاديين، وأكدت على فاعلية التوعية كأحد مكونات لعب الدور التي تعني بإعداد مواقف مساعدة لإطلاق طاقة الطفل نحو التعبير بحرية.

يمكن تفسير نتائج البحث الحالي في كون لعب الأدوار يدرب الأطفال المتلعثمين على الإصغاء لبعضهم البعض، وتدريبهم على مهارات الاستماع والتحدث والمتمثلة في التواصل اللفظي، إضافة أن ذلك يتم في إطار الجماعة، مما يؤدي إلى تكوين علاقات اجتماعية جديدة تحتاج إلى مقدار من التواصل الاجتماعي بأبعاده ومنها الاحترام المتبادل الذي يتوفر داخل مواقف لعب الدور، وكذلك التعاون في تكوين وأداء الموقف الدرامي

وما يفرضه على الطفل من سلوكيات يجب أن تتسم بالإيجابية فيؤدي إلى تدريب الطفل على ضبط الانفعالات.

ولعب الأدوار يوفر عناصر عملية التواصل حيث يشمل الموقف الدرامي على مشاركين يمثلون المرسل والمستقبل بشكل متبادل، كما يتضمن محتوي الأفكار تم تداولها بحيث تمثل الرسالة التي تكون لفظية أو غير لفظية، إضافة إلى الموقف الدرامي نفسه الذي يعتبر وسيلة للتواصل مع التأكيد على توفر عوامل الجذب فيه ومناسبته لخصائص أطفال الروضة عامة والمتلعثمين خاصة، كما يشجع الموقف الدرامي على استمرار عملية التواصل بين المرسل والمستقبل مما يوفر التغذية المرتدة التي تزيد من التفاعل الاجتماعي في إطار مألوف يشجع على عملية التواصل.

وبذلك يحقق لعب الأدوار بيئة تعطي النماذج، والقدوة السليمة، وتوفر مقدار من الانتباه والتركيز وعلميات التوجيه والإرشاد والممارسة الموزعة، كما يعطي فرصة للإشراف على الأطفال أثناء أداء المهارات وهذا إجمالاً يتفق مع شروط عملية التواصل، مما يؤكد ويدعم فاعلية لعب الأدوار في تنمية مهارات التواصل للأطفال المتلعثمين كما أشارت نتائج البحث الحالي.

كما تشير نتيجة الفرض الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتلعثمين في القياسين البعدي والتتبعي وهذا بدوره يؤكد على استمرار فاعلية برنامج لعب الأدوار لما يتضمن من مواقف درامية ساهمت في تدريب الطفل على الاستماع والتحدث والتعاون وضبط الانفعالات والاحترام المتبادل أدت إلى ثبات هذه المهارات لدي الأطفال المتلعثمين. إضافة إلى أن التعزيز المادي والمعنوي

الذي حصل عليه الطفل في البرنامج وخاصة تحسن مهارات التواصل لدي الطفل وتفاعله الاجتماعي الذي يعد من أولي احتياجاته وجعله حريص على الاستمرار في عمل تواصل لفظي واجتماعي مع المحيطين به.

توصيات البحث:

- تقنين وإعداد عدد أكبر من أدوات الكشف المبكر عن التلعثم وكذلك تقديره وفقًا لشدته.
- إعداد برامج ذات فنيات إرشادية متنوعة لخفض اضطراب التلعثم لدي أطفال الروضة، على أن تتوفر بها عنصر التعامل الإلكتروني الذي يلقي جذبًا من الأطفال.
- استخدام الأنشطة بأشكالها المختلفة (القصصية- الدرامية الموسيقية- الحركية)، في تعليم الأطفال المتلعثمين، لما لها من أثر إيجابي على مشاركته في الأداء والتركيز على مهام التعلم والتواصل مع المشاركين أكثر من تركيز الانتباه على طريقة حدوثه أو ما يعانيه من اضطراب في النطق.
- عقد دورات إرشادية للأمهات والمعلمات حول طرق الاكتشاف المبكر لاضطراب التلعثم، وكذلك التدريب على فنيات الإرشاد النفسي من أجل التدخل المبكر لخفض اضطراب التلعثم لدي أطفال الروضة.
- توثيق العلاقة بين الروضة والمنزل، عن طريق المشاركة الإيجابية في البرامج المقدمة للأطفال المتلعثمين وتوعية الوالدين بطرق التعامل مع الطفل المتلعثم.

- توفير وحدات تخاطب مزودة بأخصائي تأهيل للتعامل مع الأطفال المتلعثمين، وخاصة في مرحلة الروضة، مما يستلزم إعداد هذه الوحدات لكى تكون مزودة بأدوات لعب وتعلم مناسبة لخصائص الطفل.

البحوث المقترحة:

- استخدام أنواع مختلفة من اللعب لخفض اضطراب التلعثم لدي أطفال الروضة.
- برنامج إرشادي للوالدين لإشباع الحاجات النفسية لدي أطفال الروضة المتلعثمين.
- برنامج سيكودرامي لخفض الاضطرابات السلوكية لدي أطفال الروضة المتلعثمين.
- برنامج لتنمية مهارات المعالجة السمعية لدي أطفال الروضة المتلعثمين.
- استخدام استراتيجيات التعليم المنظم لتنمية الاحترام المتبادل وضبط الانفعالات لدي أطفال الروضة المتلعثمين.
- الصحة النفسية لأطفال الروضة المتلعثمين.

المراجع:

- إبراهيم حماد (٢٠٠٨). تعريب وتقنين إختبار المصفوفات المتتابعة "لجون رافن". غزة: مطابع الجامعة الإسلامية.
- أمال عبد السميع (٢٠٠٣). اضطراب التواصل وعلاجه. القاهرة: الانجلو المصرية.
- أماني عبد الفتاح (٢٠١٢). مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية. القاهرة: الانجلو المصرية.
- أماني محمد (٢٠٠٤). علاقة بعض أساليب الاتصال المستخدمة داخل الأسرة بالنضج الاجتماعي لدي عينة من التلاميذ. دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أمير القرشي (٢٠٠١). المناهج والمدخل الدراسي. القاهرة: عالم الكتب.
- أنسي قاسم (٢٠٠٥). اللغة والتواصل لدي الطفل الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- إيمان سعيد (٢٠١٠). برنامج لتنمية فن الاتصال وعلاقته بالإبداع لدي طفل الروضة. المؤتمر الدولي الثاني- رياض الأطفال في ضوء ثقافة الجودة. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة. ص ص ٥- ٣٤.
- بشير العلاق (٢٠١٠). نظريات الاتصال- مدخل متكامل. عمان: دار اليازوري.
- جمعه يوسف (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية وعلاجها. القاهرة: دار غريب للنشر.
- ذكي هاشم (٢٠٠٧). الجوانب السلوكية في الإدارة. القاهرة: دار الحكمة.
- رشدي أحمد (٢٠٠٦). المهارات اللغوية (مستوياتها- تدريسها- صعوباتها). القاهرة: دار الفكر.
- رفعت الفاعوري (٢٠٠٨). الاتصالات الإدارية. القاهرة: دار الشرق الأوسط.
- زكريا الشربيني (٢٠١٢). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

- سعد عبد الرحمن (٢٠٠٨). القياس النفسي. الكويت: دار القلم.
- سعيد الغزالي (٢٠١١). اضطرابات النطق والكلام "التشخيص والعلاج". عمان: دار المسيرة.
- سليمان خلف الله (٢٠٠٤). الطفولة- المشكلات الرئيسية التعليمية والسلوكية- العادية وغير العادية. الأردن: جهينة للنشر والتوزيع.
- سليمان عبدالواحد (٢٠١٠). المهارات الحياتية. القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر.
- سهير شاش (٢٠٠٧). اضطرابات التواصل- التشخيص- الأسباب- العلاج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- سهير كامل "أ" (٢٠١٢). التدخل المبكر وطفل ما قبل المدرسة. الرياض: خبراء التربية.
- سهير كامل "ب"(٢٠١٢). اضطرابات الطفولة المبكرة (تأخر النمو والإعاقات). الرياض: خبراء التربية.
- سهير كامل (٢٠١٠). سيكولوجية الشخصية. الرياض: دار الزهراء.
- سيد البهاص (٢٠٠٥). أداة قياس شدة التلعثم للأطفال والمراهقين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شحاته سليمان (٢٠٠٠). فاعلية استخدام اللعب الدرامي في تعديل الاضطرابات السلوكية لطفل الروضة. مجلة الطفولة. العدد (٣). كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة. ص ص ٩٠- ١١٠.
- طارق عبد المحسن (٢٠٠٢). فاعلية بعض الأساليب النفسية في علاج التلعثم. دكتوراه. كلية الآداب. جامعة جنوب الوادي.
- عادل عبدالله (٢٠٠٥). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. المؤتمر السنوي الثاني عشر. مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

- عبد الرحمن سليمان (٢٠٠٩). معجم مصطلحات اضطرابات النطق وعيوب الكلام. القاهرة: الانجلو المصرية.
- عرفة محمود (٢٠٠٦). تفكير بلاد حدود رؤي تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة: عالم الكتب.
- على جاب الله (٢٠٠٥). الأنشطة اللغوية- أنواعها ومعاييرها واستخداماتها. العين: دار الكتاب الجامعي.
- عماد الزعلول (٢٠٠٦). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدي الأطفال. الأردن: دار الشروق.
- عماد فاروق (٢٠١٠). الاتصال الإنساني في الخدمة الاجتماعية. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- غالب محمد (٢٠١٢). خصائص الاضطرابات السلوكية والانفعالية للأطفال والمراهقين. عمان: دار الفكر.
- فاروق الروسان (٢٠٠٧). سيكولوجية الأطفال غير العاديين "مقدمة في التربية الخاصة". عمان: دار الفكر للطباعة وللنشر والتوزيع.
- فايزه أحمد (٢٠١٢). أثر مشاركة طفل الروضة في بناء عناصر النص المسرحي في تنمية بعض مهارات التعبير اللفظي وغير اللفظي. دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- فلافيا عثمان (٢٠١٢). برنامج إرشادي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية التواصل اللفظي والاجتماعي وخفض السلوك العدواني لطفل الروضة. دكتوراه. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- قحطان الظاهر (٢٠٠٥). مدخل إلى التربية الخاصة. الأردن: دار وائل للنشر.
- كريمان بدير، ايميلي صادق (٢٠٠٤). تنمية المهارات اللغوية. القاهرة: عالم الكتب.

- كمال حسين (٢٠٠٤). المسرح التعليمي- المصطلح والتطبيق. القاهرة: الدار اللبنانية للنشر والتوزيع.
- لينا روستين (٢٠٠٤). كيف يمكن التغلب على التلعثم لدي الأطفال وطلبة المدارس. ترجمة: خالد العامري. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- محمد السيد (٢٠٠٠). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء.
- محمد الصوالحة (٢٠١٠). علم نفس اللعب. عمان: دار المسيرة.
- محمد النحاس (٢٠٠٦). سيكولوجية التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: الانجلو المصرية.
- محمد محمود (٢٠٠٩). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد منير (٢٠١٠). نظريات الاتصال. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- محمود أبو سريع (٢٠٠٨). المرجع في المشكلات السلوكية للأطفال. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- محمود حموده (٢٠٠٨). الطفولة والمراهقة "المشكلات النفسية والعلاج". القاهرة: دار الكتاب الجامعي.
- مريم سليم (٢٠١٠). الاضطرابات النفسية عند الأطفال والمراهقين. بيروت: دار النهضة العربية.
- منى السيد (٢٠٠٨). التهتهة لدي الأطفال (مفهومها- أسبابها- أعراضها- تشخيصها- علاجها). الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- ناصر الخوالده، يحي عبيد (٢٠٠٣). طرق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- نايفه قطامي (٢٠٠٨). تطور اللغة والتفكير لدي الطفل. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

- نهى الزيات (٢٠١٢). فاعلية تدريب الأمهات والمعلمات على استخدام طريقة الترشيحات في اكتشاف الأطفال الموهوبين. مجلة الطفولة العدد (١٠). كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة. ص ص ٥- ٣٣.

- هاله محمد (٢٠١١). استخدام القصة في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في مرحلة رياض الأطفال. ماجستير. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

- هدى عساكر (٢٠١٠). فاعلية لعب أدوار القصة على تنمية المهارات اللغوية لدي طفل الروضة. دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- Amster, B. & Klein, E. (2008). Perfectionism in people who stutter. Preliminary findings using a Behavioral and cognitive psycho-therapy. Vol.)36(.pp 35- 40.

- Anderson, J; Mark, P & Edward, G.(2003). Temperamen-tal characteristic of young children who stutter. Journal of Speech Language and Hearing, Research Vol. (46). pp 1221- 1233.

- Bajaj, A.(2007). Analysis Of Oral Narratives Of Children Who Stutter And Their Fluent Peers: Kindergarten Through Second Grade. Clinical Linguistics & Phonetics, Vol.(21). pp 227–245.

- Bara, B.(2008). Developmental and Decay of Linguistic Communication. Journal of Brain and Cognition. Vol.(2). PP. 27- 45.

- Broc, C& Heath, R.(2009). Learning Disabilities Revisited: Lack of Verbal Communication in People with Learning Disabilities. Minnex Press: Sweden.

- **Chang, W.(2006). "A Study of the Application of the Drama Activities Therapy on ADHD Students with Behavioral Disorders at the Resource Class of the Elementary School". The International Journal of Arts Education, Vol. (2).N(2).**
- **Coleman,C.(2007).Working With Children who Stutter: Comprehensive Assessment and Treatment. Journal of Fluency Disorders, Vol.(15). PP. 317- 318.**
- **Decker, A. (2010). "The Correlation Between Dramatic Play and Oral Language Development". Topics in Early Childhood Special Education. Vol. (23). pp 99-113**
- **Dinapoli, R.(2009). Using Dramatic Role- Play to Develop Emotional Aptitude. International Journal of English Studies, vol.(9). pp. 97- 110**
- **Goldstein, H & Woods, J.(2002). Promoting communication competence in preschool.**
- **Greshem, M.(2006). Companion encyclopedia of psychology, London and new York. Vol.(15). pp. 458- 481.**
- **Guitar, S.(2006). Improvement of Communication and listening skills in Children with stuttering. Linguistics Disorders, Vol. (5). PP. 16- 129.**
- **Hargie, O.(2007). The Handbook of communication stills. London:Rout Ledge.**
- **Henriksen, T.(2002). Story and Narrative Paradigms in Role- Playing Games. Different Worlds, Vol. (1), pp. 36- 41**
- **Hipsky, S.(2007). "Drama Activities: Setting the Stage for Children with Emotional"Behavioral Needs to Learn about Self". Essays in Education, Vol. (21). PP. 163- 182.**

- **Holloway, P.(2011). The Effectiveness of Drama Activities for Children with behavioral Problems. Routledge: Taylor & Francis Group.**
- **Honig, A. (2007). Ten Power Boosts for Children's Early Learning. Young Children, Vol. (62). PP. 72- 78.**
- **Howell, P.; Davis, S. & Williams, R. (2009). The effect of Biligualism on Stuttering Latechildhood. Archires of Disease in Childhood, Vol. (44). PP. 42- 46.**
- **Jackson, V, Back, A. (2011). "Teaching Communication Skills Using Role- Play: An Experience- Based Guide for Educators". Journal Of Palliative Medicine, Vol. (14). PP. 6- 18.**
- **Kempen, T.(2009). Literacy- Enriched Dramatic Play in Kindergarten. Faculty of Viterbo University.**
- **Lawrence, B.(2011). Dramatic Play and Reducing Behavioral Disorders in Preschoolers. Concordia University Portland.**
- **Lucantoni, P.(2002). Teaching and assessing skills in English as a second language Cambridge: Cambridge University Press.**
- **Newbury, D.(2013). Group Role Play Exercises: Practicing Different Styles of Communication for Young Children Who Stutter. Journal of fluency disorders,vol (20), pp.91-116.**
- **Phaal, B.(2007). An Examination Of Early Intervention For Anxiety And Communication Apprehension In Preschool Children Who Stutter. University of Canterbury.**
- **Raban, B & Coates, H. (2004). Literacy in the Early Years: a Follow- up Study. Journal of Resea-**

rch in Reading, Vol.(27).N(1).PP. 15-29.

- **Rebecca; Goodhue et al. (2010). The Lindcombe Program Of Early Stuttering Intervention: Mothers Experiences. Journal of Fluency Disorders, Vol.(35). pp 70- 84.**
- **Riggenbach, H. (2009). Using Role Play to Promote Oral Fluency in Stuttering Children. Michigan: The University of Michigan Press.**
- **Robert, L.(2010). "Drama As A Means Of Preventing Post-Traumatic Stress And Behavioral Problem Following Trauma Within A Community". Journal of Applied Arts and Health, Vol. (1).**
- **Shaw, M & Corsini, R. (2013). "The Application of Role Play in Cultivating the Communicative Competence In Young Stuttering Kids". San Diego, CA: University Associates, Inc.**
- **Sidavi, A. (2010). A review stuttering intervention approaches for preschool. Age and Elementary School age children contemporary issues in communication science and disorders. Vol. (37). pp. 14- 26.**
- **Sinnet, I..(2006). Growing up in a Culture of Respect, Child, Rearing in the High of Peru, Austin, University of Texas Press.**
- **Wilson, D. (2010). Precis of Relevance Communication and Cognition, Journal of Behavioural and Brain Sciences, Vol.(10), p. 697.**
- **Zeichner, K & Liston, D. (2007). "Enhancing Oral Communication Skills Through Pairwork Strategies". New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.**