جـــامعـــة بنـــهـــا
كلـية التـربية
قسم المناهج وطرق التدريس

برنامج قائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية

رسالة مقدمة لنيل درجة " الدكتوراه " الفلسفة في التربية
تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية

إعداد
سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

١٤٣٥هـ – ٢٠١٤م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ

وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ

ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٩﴾ ﴾

[سورة: النمل – من الآية : ١٩]

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد عبد الله ورسوله الصادق الوعد الأمين وبعد .

أحمد الله حمد الشاكرين حمدا يوافي نعم الله علينا ويكافئ مزيده ، فقد أتم عليّ نعمة إتمام هذا العمل ، وأمتثل قوله صلى الله عليه وسلم " مَنْ صَنَعَ إِلَيْكُمْ مَعْرُوفًا فَكَافِئُوهُ، فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا مَا تُكَافِئُونَهُ فَادْعُوا اللَّهَ لَهُ حَتَّى تَرَوْا أَنْ قَدْ كَافَأْتُمُوهُ" (صحيح ابن حبان ، ٣٤٠٨) وقوله صلى الله عليه وسلم " لَا يَشْكُرُ اللهَ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ "(مسند الإمام أحمد ، ٩٠٣٤).

لذا أتقدم بخالص الشكر والتقدير والامتنان والعرفان بالجميل لأستاذي الأستاذ الدكتور / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد ، أستاذ مناهج وطرق التدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا ؛ لتفضله بالإشراف على البحث ، فما بخل علي بوقت ولا بجهد ولا بنصح ، فجزاه الله عني خير الجزاء وجعل هذا العمل في ميزان حسناته وأتم عليه الصحة والعافية .

كما أتقدم بعميق شكري وتقديري وامتناني إلى أستاذي ومعلمي ووالدي الأستاذ الدكتور / علي سعد جاب الله أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بالكلية، الذي كان له على البحث والباحث أياد لا تنكر بل تذكر فتشكر فقد رعى البحث والباحث في معمعة البحث العلمي ولم يبخل علي الباحث بوقت ولا بجهد ولا بعلم فجزاه الله خير الجزاء ، وأتم عليه الصحة والعافية .

وأحمد الله حمداً كثيراً أن هيأ لى عالمين كريمين وأستاذين جليلين لمناقشة هذه الرسالة ، وهما الأستاذ الدكتور / **سيد محمد السيد سنجي** أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بالكلية ، والأستاذ الدكتور/ **محمد السيد متولي الزيني** أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنصورة ، رغم مهامهما العلمية العديدة ، وما تحملاه من عناء السفر ، فلهما منى كل الشكر والتقدير وجزاهما الله عني خير الجزاء .

وإلى أسرة شعبة مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بالكلية كل شكري وتقديري لما منحوه للباحث من نصح وإرشاد وتوجيه ، وأخص بالذكر أد . جمال سليمان ، د. وحيد حافظ ، ، د.ماهر شعبان عبد الباري ، د . سيد فهمي ، وأ/ علا عبد المقصود وأ/ مروة دياب لما قدموه من عون ونصح .

ولا أستطيع نسيان زملائي الباحثين في قسم المناهج وطرق التدريس وأخص بالذكر الزميل /السيد سعيد والزميل / محمد أحمد زغاري والزميلة / رحاب عليوة وغيرهم الذين أمدوا لي يد العون سائلاً المولى عز وجل لهم كل خير ورشد وصواب، فلهم منى كل الشكر والعرفان .

والشكر حباً وتقديراً للأستاذ الدكتور/ أشرف أحمد عبدالقادر ، عميد كلية التربية جامعة بنها، على توجيهاته السديدة ومساعدته للباحث، فجزاه الله عنى خير الجزاء.

والشكر موصول بالحب والتقدير إلى أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس على ما قدموه من عون صادق للباحث وأخص بالذكر، الأستاذ الدكتور/ محمد عبد الرؤوف أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس، لهم منى كل الشكر وجزاهم الله خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور / إسماعيل بدر وكيل الكلية للدراسات العليا، والأستاذ الدكتور / محمد حسانين وكيل الكلية لشئون التعليم ، والأستاذة الدكتورة / فاطمة صادق وكيلة الكلية لشئون البيئة والمجتمع ، فجزاهم الله عنى خير الجزاء.

وإلى السادة المحكمين على أدوات الدراسة والسادة مديري مدارس التربية الفكرية ببنها وطوخ والعمار وإلى الذين عاونوا بصدق في إتمام تجربة البحث أ/ سعاد عبد الحميد ، أ / ممدوح سالم الهادي سالم خالص شكري وتقديري .

ومن الوفاء أن أتوجه بالدعاء الخالص لله عز وجل لأبى أ. د / حمودة محمد داود الذى كان سبباً في إتمام هذه الدراسة أطال الله عمره وأمده بالصحة والعافية ، ويعجز لساني عن أن أوفيه حقه.

وإلى أمي الحبيبة منحها الله موفور الصحة والعافية فلها منى كل الحب والتقدير ، وأرجو من الله أن أكون باراً بها، وإلى إخواني وأخواتي ، أسأل الله أن يبارك لهم في أولادهم وصحتهم ، ولا أملك إلا أن أقول لهم جزاكم الله عنى خيراً .

والشكر حباً وعرفاناً إلى زوجتي التي حباني بها الله فكانت نعم الزوج التي ضحت بكل ما لديها لإسعادي ووقفت بجانبي وأخذت منى القليل فعددته كثيراً، وسهرت معي كثيراً فحسبته قليلا ، وإلى فلذات كبدي (ليلى ومحمد وحمودة) أسأل الله أن يبارك لي فيهم وأن أكون لهم نعم الأب ، فلهم منى كل الشكر والعرفان، وجزاهم عنى خير الجزاء.

﴿ رَّبَّنَا عَلَيْكَ تَوَكَّلْنَا وَإِلَيْكَ أَنَبْنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ ﴾

الممتحنة من الآية ٤

الباحث

مستخلص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية.

وقد أعد الباحث عددا من مواد المعالجة التجريبية لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي ، كما أعد الباحث عددا من الاختبارات والمقاييس لتقويم أداء التلاميذ في هذه المهارات .

وقد بلغت عينة الدراسة النهائية (٢١) تلميذا وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية ببنها، وبعد تطبيق أدوات الدراسة ومواد المعالجة التجريبية ، حللت باستخدام اختبار (ت) ومربع إيتا واختبار ويلككسون واختبار كولمجروف سميرنوف واختبار كروسكال – والاس وتحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA واختبار بونفيروني وارتباط بيرسون ، وجميعها تم باستخدام برنامج الحزم الاحصائية spss.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها فاعلية البرنامج القائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة (الحواس المتعددة – النمذجة – التسميع – التكرار- تمثيل المعنى – الممارسة الطبيعية) في تنمية مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية ، وقم تم بناء البرنامج في ضوء سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة حيث الاعتماد على الخبرات الحسية ، وفي ضوء نظرية الذكاءات المتعددة حيث الاعتماد على مداخل حسية متعددة (بصرية ولمسية وسمعية) ، و في ضوء سيكولوجية التواصل حيث الاعتماد على تنمية مهارات التواصل لتحقيق التواصل الفعال من خلال الفنون المرئية والأدائية التي تعد فرصة جيدة لتعبير ذوي الإعاقة العقلية عن أنفسهم، حيث وُجدت فروقٌ دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة البحث في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

وأوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة الصامتة والكتابة والأداء اللغوي ومهارات التهجي لدى نفس التلاميذ ، كما قدمت الدراسة بعض التطبيقات والتضمينات التربوية التي يمكن الإفادة منها في مجال تعليم التواصل الشفوي والقراءة الجهرية .

الفهارس

محتويات الدراسة

أولاً: فهرس الموضوعات :

الموضوعات	رقم الصفحة
الآية القرآنية:.....	ب
شكر وتقدير:.....	ج–د
مستخلص الدراسة :.....	هـ
الفهارس:	و– ع
الفصل الأول: مشكلة الدراسة : تحديدها وخطة دراستها:.....	١–١٦
أولاً: المقدمة:	٢–١١
ثانياً: الإحساس بالمشكلة :	١١–١٢
ثالثاً: تحديد المشكلة :	١٢–١٣
رابعاً : حدود الدراسة :	١٣
خامساً: مصطلحات الدراسة:	١٣–١٤
سادساً: إجراءات الدراسة:	١٤–١٦
سابعاً: أهمية الدراسة:	١٦
الفصل الثاني : الدراسات والبحوث السابقة:.....	١٧–٥٩
هدف الفصل ومنهجيته :	١٨
المحور الأول : دراسات اهتمت بمهارات التواصل الشفوي أو إحدى المهارات المتضمنة بالبحث الحالي لذوي الاحتياجات الخاصة العقلية :	١٨–٤٠
التعليق وبيان أوجه إفادة الدراسة الحالية من دراسات المحور الأول :.....	٤١–٤٤
المحور الثاني : دراسات اهتمت بإستراتيجيات تعلم اللغة وأثرها في تنمية مهارات اللغة عامة والتواصل الشفوي خاصة :.....	٤٥–٥٥
التعليق وبيان أوجه إفادة الدراسة الحالية من دراسات المحور الثاني:.....	٥٦–٥٧
التعليق العام على الدراسات السابقة:	٥٨–٥٩
الفصل الثالث : التواصل الشفوي وإستراتيجيات تعلم اللغة لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية:.....	٦٠–١١٧
هدف الفصل :	٦١

ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة :.....	٦١-٦٢
تصنيفات التخلف العقلي:	٦٢-٦٤
خصائص الطلاب المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم):	٦٤-٦٨
البرامج التدريبية والتدريسية لذوي الاحتياجات الخاصة العقلية:.....	٦٨-٧١
ذوو الاحتياجات الخاصة العقلية والتواصل الشفوي:	٧١
مفهوم التواصل الشفوي:	٧١-٧٢
عناصر التواصل الشفوي – الاستماع :	٧٣
مفهوم الاستماع:	٧٣-٧٤
علاقة الاستماع بالتحدث:	٧٤-٧٥
أهمية الاستماع لذوي الاحتياجات الخاصة العقلية:	٧٥-٧٦
أهداف الاستماع ومهاراته:	٧٦-٧٨
وسائل وأساليب تنمية مهارات الاستماع:	٧٨-٧٩
الأسس التي يجب مراعاتها عند تدريس الاستماع:.....	٨٠
طرائق تقويم مهارات الاستماع:.....	٨٠-٨١
التحدث – مفهوم التحدث :	٨١
أهمية التحدث لذوي الاحتياجات الخاصة العقلية:	٨٢
أهداف التحدث ومهاراته:	٨٢-٨٦
وسائل وأساليب تنمية مهارات التحدث:	٨٦-٨٨
مجالات التحدث :	٨٩-٩٠
تقويم مهارات التحدث:.....	٩١-٩٢
القراءة الجهرية – مفهوم القراءة الجهرية:	٩٢-٩٣
أهمية القراءة الجهرية لذوي الإعاقة العقلية:.....	٩٤
أهداف ومهارات القراءة الجهرية :	٩٤-٩٧
طرائق تدريس القراءة :	٩٨-٩٩
الأسس التي يجب مراعاتها عند تدريس القراءة الجهرية:.....	٩٩-١٠٠
طرائق تقويم مهارات القراءة الجهرية:.....	١٠٠-١٠٣

إستراتيجيات تعلم اللغة- مفهوم إستراتيجيات تعلم اللغة:.....	١٠٣-١٠٤
فوائد إستراتيجيات تعلم اللغة:.....	١٠٤
تصنيفات إستراتيجيات تعلم اللغة:.....	١٠٥-١٠٦
العوامل المؤثرة في اختيار إستراتيجيات تعلم اللغة:.....	١٠٦-١٠٨
مبادئ التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة:.....	١٠٨-١٠٩
أنواع التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة:.....	١٠٩-١١٠
علاقة إستراتيجيات تعلم اللغة بمهارات التواصل الشفوي:.....	١١٠
إستراتيجيات تعلم اللغة المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ومهارات التواصل الشفوي:.....	١١١-١١٥
أدوار المعلم في إستراتيجيات تعلم اللغة:.....	١١٥
أوجه الاستفادة من الفصل :.....	١١٦-١١٧
الفصل الرابع : البرنامج القائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية:.....	١١٨-١٥٨
مقدمة:	١١٩
منهج الدراسة:	١١٩
التصميم التجريبي:	١١٩-١٢٠
عينة الدراسة :	١٢
متغيرات وفروض الدراسة:	١٢
بناء أدوات البحث – قائمة مهارات التواصل الشفوي :	١٢١-١٣١
بناء اختبار مهارات الاستماع لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :.....	١٣١-١٣٦
بناء بطاقة تقدير (ملاحظة) مهارات التحدث لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:.....	١٣٦-١٤٠
بناء اختبار وقائمة تقدير مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:.....	١٤١-١٤٥
بناء البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:.....	١٤٥-١٥٥

بناء دليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:.....	١٥٥
بناء كتيب محتوى أنشطة البرنامج وأوراق عمل التلاميذ:.....	١٥٦
تطبيق تجربة الدراسة:.....	١٥٦-١٥٧
إيجابيات لمسها الباحث:	١٥٨
صعوبات واجهت الباحث أثناء التطبيق الميداني :	١٥٨
الفصل الخامس : نتائج الدراسة وتفسيراتها:.....	١٥٩-٢٠٠
هدف الفصل :.....	١٦٠
بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:....	١٦٠-١٦٦
بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:.....	١٦٦-١٧٢
بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:.....	١٧٣-١٧٥
بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة الجهرية ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:.....	١٧٥-١٨٠
بيان العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:.....	١٨٠-١٨٢
بيان أثر العمر الزمني في مهارات التواصل الشفوي ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:.....	١٨٢-١٩٩
خلاصة الفصل :.....	١٩٩-٢٠٠
الفصل السادس ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها :.....	٢٠١-٢١٤
المقدمة والإحساس بالمشكلة:.....	٢٠٢-٢٠٨
تحديد المشكلة:.....	٢٠٨
إجراءات الدراسة:.....	٢٠٨-٢١٠
نتائج الدراسة :	٢١٠-٢١٢

توصيات الدراسة :	٢١٢-٢١٣
مقترحات الدراسة :	٢١٣-٢١٤
المراجـــــع:	٢١٥-٢٢٩
المراجع العربية :.....	٢١٦-٢٢٦
المراجع الأجنبية:.....	٢٢٧-٢٢٩
الملاحق :.....	٢٣٠-٣٧٨
الملخص باللغة الإنجليزية	١-٦

ثانياُ: قائمة الجداول:

رقم الجدول	محتويات الجدول	رقم الصفحة
١	الوزن النسبي لمهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية:.....	١٢٦
٢	الوزن النسبي لمهارات التحدث المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية:.....	١٢٩
٣	الوزن النسبي لمهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية:.....	١٣١
٤	معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مهارات الاستماع:..	١٣٥
٥	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الاستماع ككل:.....	١٦١
٦	قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الاستماع ككل:.....	١٦١
٧	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات الاستماع:.....	١٦٤
٨	قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الاستماع في كل مهارة على حدة:.....	١٦٥
٩	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحدث ككل:.....	١٦٧
١٠	قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة تقدير مهارات التحدث ككل:.....	١٦٨
١١	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات التحدث:.....	١٧٠
١٢	قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة تقدير مهارات التحدث في كل مهارة على حدة:	١٧١
١٣	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختباري التحدث والاستماع معا.....	١٧٣
١٤	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي	١٧٥

	والبعدي لاختبار القراءة الجهرية ككل:.....	
١٥	قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية ككل:.....	١٧٦
١٦	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات القراءة الجهرية:.....	١٧٨
١٧	قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة الجهرية في كل مهارة على حدة :.....	١٧٩
١٨	العلاقة الارتباطية بين مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث:.....	١٨١
١٩	نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار الاستماع قبليا:.....	١٨٤
٢٠	نتائج اختبار (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي:.....	١٨٥
٢١	نتائج اختباري بونفيروني (Bonferroni) لاختبار الاستماع القبلي:.....	١٨٥
٢٢	نتائج اختبار " Kruskal–Wallis Test" لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي:.	١٨٦
٢٣	نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار الاستماع بعديا:.....	١٨٧
٢٤	نتائج اختبار (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى عينة البحث في الاختبار البعدي:.....	١٨٨
٢٥	نتائج اختباري بونفيروني (Bonferroni) لاختبار الاستماع البعدي:.....	١٨٨
٢٦	نتائج اختبار " Kruskal–Wallis Test" لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي:.	١٨٩
٢٧	نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار التحدث قبليا:	١٩٠

٢٨	نتائج اختبار (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي:.....	١٩٠
٢٩	نتائج اختبار بونفيروني(Bonferroni) لاختبار التحدث القبلي:	١٩١
٣٠	نتائج اختبار " Kruskal–Wallis Test" لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي:..	١٩١
٣١	نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار التحدث بعديا:.....	١٩٢
٣٢	نتائج اختبار (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي:.....	١٩٣
٣٣	نتائج اختبار بونفيروني(Bonferroni) لاختبار التحدث البعدي:	١٩٣
٣٤	نتائج اختبار " Kruskal–Wallis Test" لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي:..	١٩٤
٣٥	نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار القراءة الجهرية قبليا:.....	١٩٥
٣٦	نتائج اختبار (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي:.....	١٩٥
٣٧	نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار القراءة الجهرية القبلي:.....	١٩٦
٣٨	نتائج اختبار "Kruskal–Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي:.....	١٩٦
٣٩	نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار القراءة الجهرية بعديا:.....	١٩٧
٤٠	نتائج اختبار (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي:.....	١٩٨

٤١	نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار القراءة الجهرية البعدي:.....	١٩٨
٤٢	نتائج اختبار " Kruskal–Wallis Test" لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي:.....	١٩٩

ثالثاً : قائمة الأشكال :

رقم الشكل	الشـــــــــــــكل	رقم الصفحة
١	طرائق تدريس القراءة الجهرية:.....	٩٨
٢	نموذج قوائم تقدير الأداء لصلاح علام ٢٠٠٤:.....	١٠١
٣	نموذج لقائمة تقدير تحليلية:.....	١٠٢

رابعاً: قائمة الملاحــق

رقم الملحق	الملحق	رقم الصفحة
١	**قائمة بمهارات التواصل الشفوي اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم: .....**	٢٣١-٢٣٢
٢	**قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث:.....**	٢٣٣-٢٣٨
٣	**اختبار مهارات الاستماع لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :.....**	٢٣٩-٢٤٥
٤	**بطاقة تقدير مهارات التحدث لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:.....**	٢٤٦-٢٥٦
٥	**قائمة تقدير تحليلية لمهارات التحدث:.....**	**٢٥٧-٢٦١**
٦	**اختبار مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم:.....**	**٢٦٢-٢٦٥**
٧	**قائمة تقدير تحليلية لمهارات القراءة الجهرية:.....**	**٢٦٦-٢٦٩**
٨	**البرنامج القائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية: .....**	**٢٧٠-٣١٣**
٩	**دليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة:.....**	**٣١٤-٣٢٩**
١٠	**محتوى الأنشطة وأوراق عمل التلميذ:.....**	**٣٣٠-٣٧٠**
١١	**خطابات وتصاريح وإفادات التطبيق الميداني:.....**	**٣٧١-٣٧٨**

الفصل الأول

مشكلة الدراسة، تحديدها وخطة دراستها

أولاً : المقدمـــــــــــــة.
ثانياً : الإحساس بالمشكلـــة.
ثالثاً : تحديد المشكلـــــــة.
رابعاً : حدود الدراســــــة.
خامساً: تحديـد المصطلحـات.
سادساً: إجراءات الدراســـــة.
سابعاً: أهميـــة الدراســـــة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة ، تحديدها وخطة دراستها

هدف الباحث من هذا الفصل تحديد مشكلة الدراسة ووضع حدودها وتحديد المصطلحات الخاصة بها وإجراءاتها وأهميتها.

المقدمة :

فاللغة هي أداة التواصل بين البشر – بشقيها – المكتوب والمنطوق ، ولكل جانب من الجانبين مهاراته ؛ فالمكتوب منها يمثل فني الكتابة والقراءة ، والمنطوق يمثل فني التحدث والاستماع بالإضافة إلى الجانب المنطوق من القراءة الجهرية.

وللغة العربية أهمية خاصة عند الناطقين بها والقائمين عليها ؛ لذا يحرصون على المحافظة عليها ، وتقويم أي لحن يطرأ عليها ، وبذل الجهد في وضع أسس لها تضبطها وتحميها (سامي محمود عبد الله ، عبد المجيد حمروش ، أحمد الضوي ، ١٩٩٨، ١٤٤)[١].

ويهدف تعليم اللغة العربية في مراحله المختلفة إلى تمكين الطالب من مهارات اللغة الأربعة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، واستخدام هذه المهارات في عملية التواصل مع الآخرين.

ويعد التواصل الشفوي الأوسع استخداما بين البشر ، فليس له مواقف معينة يستخدم فيها بل يستخدمه الإنسان في كل مواقفه اليومية ؛ لذا يحظى التواصل الشفوي بالاهتمام خاصة في مراحل التعليم الأولى ، حيث يؤدي دورا مهما في عمليتي التعليم والتعلم.

والتواصل الشفوي عبارة عن عملية أساسها نقل المعلومات والأفكار والمشاعر بين طرفي عملية التواصل (المرسل والمستقبل) وهذه العملية لا بد لها من خمسة عناصر هي (المرسل " المتحدث " – المستقبل " المستمع " – الرسالة – وسيلة أو قناة الاتصال – التغذية الراجعة) ، كما لابد لها من سلوكيات تصاحبها كتعبيرات الوجه والإشارات وغيرها (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥، ١٥٣) ؛ لذا فالتواصل الشفهي عملية مركبة ذات وظيفة يشترك فيها طرفان مرسل ومستقبل وبينهما وسط ينتقل فيه الكلام أو غيره من الإشارات ، بهدف نقل المعارف والأفكار وغيرها من مطالب الحياة ، ولا بد فيها من سلوكيات مصاحبة حتى يؤدي وظيفته على الوجه المطلوب .

ولكي يتعلم الطفل التواصل – كما تشير نعمة مصطفى رقبان (٢٠٠٦ ،١٠)– يجب أن:

- يكون هناك شخص آخر يتواصل معه ، و موضوع يدور حوله الحديث.
- نتحدث معه بالأشياء التي يعرفها ويمارسها في حياته اليومية أو تمثل له قيمة ومعنى .

ويعد ضعف التواصل الشفوي صفة رئيسة من صفات تشخيص الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ؛ إذ يعانون من قصور في القدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي ويتصفون

([١]) يتبع الباحث التوثيق التالي (اسم الباحث ، سنة النشر ، رقم الصفحة)

بالببغائية ، ولديهم ضعف في الحصيلة اللغوية ؛ وكذا عمليات التواصل بصفة عامة ، وليس ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة فقط بل المعاقون سمعيًا وضعاف السمع ، والأطفال ذوو صعوبات التعلم – أيضا – ؛ لذا يحتاجون إلى برامج تعليمية خاصة للارتقاء بمهارات التواصل بصفة عامة والشفوي بصفة خاصة (كريستين مايلز ، ١٩٩٤ ،١٧: ١٩) ، (محمد محمود النحاس ، سليمان رجب سيد، ٢٠٠٨ ،٩٣) ، (علي سعد ، وحيد حافظ ، ماهر شعبان، ٢٠٠٩، ٩٢) .

وللتواصل الشفوي أهمية كبيرة في حياة الإنسان عامة وللتلميذ خاصة ؛ إذ أنه الوسيلة الأساسية للتعليم في السنوات الأولى من التعليم ، كما أنه الأكثر استخداما في حياة الإنسان حيث إننا نستمع ونتحدث أكثر مما نقرأ ونكتب ، كما تزداد هذه العملية في المجتمعات التي لا تجيد القراءة والكتابة حتى تصل إلى ٩٥% من التواصل اللغوي بصفة عامة (نبيل رمانة ، ٢٠٠٨ ، ٥٧ ، ٧٢).

ويمثل التواصل الشفوي لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة أهمية كبيرة ؛ حيث يستخدمونه للتعبير عن حاجاتهم واتجاهاتهم ورغباتهم ، كما يعد وسيلتهم للتنفيس عن أنفسهم والاستمتاع من خلال الاستماع إلى الأغاني ، كما يعد الوسيلة الأولى لهم في تعاملهم مع المجتمع الخارجي ، وفي معاملاتهم اليومية في المنزل والشارع وغير ذلك .

وكثيرا ما يشعر أهل الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ومعلموهم أن النطق هو الحاجة الأهم . والواقع أن لتعلم الكلام بالنسبة لهؤلاء الأطفال الأولوية الأولى التي تزيد من قدرتهم على التواصل ورغبتهم فيه ، وما إن يطور الأطفال مهارات التواصل الشفوي حتى يصبح من السهل حل مشاكل النطق أو اللغة ، وعلى المعلمين أن يشجعوا الأطفال على التواصل قدر الإمكان وبكل الوسائل الممكنة ، وعليهم الاستجابة بالشكل الملائم عند محاولتهم التواصل (كريستين مايلز ، ١٩٩٤، ٣٩) .

لذا فالهدف من تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية هو تمكين الطفل عامة و ذي الاحتياجات العقلية الخاصة خاصة من اكتسابه القدرة على الاتصال اللغوي السليم عن طريق فنون اللغة الأربعة وخاصة الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية أو ما نسميه التواصل الشفوي.

وكثير من الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة يتعلمون التواصل بالطريقة التي يتعلم بها العاديون ، ولكن ببطء أكبر ، فهم يحتاجون إلى الكثير من التشجيع على التواصل بالشكل الملائم لمرحلة تطورهم . ذلك أن تطور لغتهم متأخر وليس شاذا (كريستين مايلز ، ١٩٩٤، ٣٩).

والاستماع عملية مقصودة بهدف اكتساب المعرفة ، وسمة حضارية في ثقافات الشعوب المختلفة ووسيلة إلى الفهم والاتصال اللغوي وعماد كثير من المواقف التي تتطلب الإصغاء والانتباه وهو عملية تتضمن توجيه الانتباه لهذه الأصوات والمفردات ، وهو وسيلة للحافظ على الكلام

المنطوق وجودة أدائه وصحة التلفظ به وله دور مهم في عمليات الاتصال في عصرنا الحديث (سامي محمود عبد الله ، ٢٠٠٢، ٧٨).

وللاستماع أهمية كبيرة كأحد أطراف عملية التواصل الشفهي لدى بعض الفئات الخاصة الذين يكادون يتواصلون مع أفراد المجتمع ، فالأطفال ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة يعانون من قصور في نموهم اللغوي وخاصة في تعلم اللغة المكتوبة فهو يمثل لهم صعوبة بالغة وهذا يجعل للغة الشفوية (الاستماع والتحدث) أهمية كبيرة في تواصلهم مع الآخرين بنجاح (هدى عبد الرحمن ، ٢٠٠٣، ٥١) .

ومن خلال ما سبق نجد أن تنمية مهارات الاستماع تساعد التلاميذ على أن :

١. يجيدوا عادات الاستماع الجيد (اليقظة ، الانتباه ، المتابعة).
٢. يتعلموا كيفية الاستماع إلى التوجيهات والإرشادات ، ومتابعتها .
٣. تنمو لديهم مهارة الاستمتاع بما يقال وتذوقه .
٤. يكتسبوا القدرة على إدراك غرض المتكلم ، ومقاصده في كلامه .

أما التحدث فهو عملية معقدة تتضمن القدرة على التفكير وترجمته ترجمة شفوية بأداء صوتي وتعبير جسمي ، وهي عملية مكتسبة وتحدث في إطار اجتماعي (محمود الناقة ، وحيد حافظ ، ٢٠٠٢، ١٧٣) .

ولمهارة التحدث أهمية كبيرة ؛ فبها يستطيع الإنسان أن يعبر عن نفسه ويصل إلى متطلباته واحتياجاته ، كما يكسب الطفل السرعة في مواجهة المواقف الكلامية الطارئة والمواقف الحياتية التي تتطلب الطلاقة والقدرة على التعبير عن ذاته وبها يتمكن من التعبير عن خواطر نفسه وحاجاتها شفهيا.

والقراءة الجهرية شكل من أشكال التواصل الشفوي ، حيث إنها مجال من مجالات التحدث ، فتسمح القراءة الجهرية للأطفال أن يعبروا عن أنفسهم ، ففيها يتدرب التلميذ على مواجهة الجمهور ، وعلى التحدث والتفاعل معه ، فيكتسب عدة صفات مفيدة كاحترام مشاعر الآخرين ، والثقة بالنفس والشجاعة ، وإبداء الرأي (فتحي يونس ، ٢٠٠٠،٢٧٠) ، (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥، ٢١١).

وتعرف القراءة الجهرية بأنها " تعرف بصري للرموز المكتوبة ، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها والترجمة الشفوية لهذه المدلولات والمعاني ، من خلال نطق الكلمات والجهر بها " (سلوى عزازي ، ٢٠٠٠، ٢٠) .

وترتبط القراءة الجهرية بالتواصل الشفوي من حيث عملية الإفهام التي تتضمن توصيل ما يتضمنه النص المكتوب من معان ودلالات وأفكار . فالكلمات تحمل معاني في التواصل الشفوي ، بما يعطيها المتحدث من خلال صوته من اتساق وضبط ، وانفعال بالمعنى (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥، ٢١١).

ونستنتج مما سبق أن القراءة الجهرية تهدف إلى :

١. تدريب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف .

٢. تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم .

٣. إكساب التلاميذ الجرأة الأدبية وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور .

وبذلك يمكن القول: إن الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية مهارات لها أهمية خاصة في حياة الإنسان العادي وذي الاحتياجات العقلية الخاصة ، حيث إنهم لن يتمكنوا من التعبير عن حاجاتهم البسيطة أو التكيف مع المجتمع بسرعة إلا من خلال هذه الفنون .

ولهذه الأهمية الكبيرة اهتمت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بمهارات اللغة عامة والتواصل الشفوي خاصة لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، فقد اهتمت دراسة جادث " Judith " (١٩٨٩) بتقييم الكفاءة في التواصل الشفوي " التحدث والاستماع " ووضع دليل للمعلمين لطريقة التقويم والتقييم والتوصل إلى مهارات الاستماع والتحدث التي يمكن تقويمها ، أما دراستا برودين وآخرين "Brodin, And Others " (١٩٩٣، ١٩٩٥) فقد هدفتا إلى معرفة أثر استخدام الاتصال المرئي Videotelephones على مهارات التواصل لدى بعض التلاميذ والبالغين من ذوي التخلف العقلي البسيط القابلين للتعلم ، كما اهتمت دراسة باريت " Parette " (١٩٩٤) إلى تقييم التواصل الشفوي لدى ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة أيضا وأشارت إلى أهمية دور الأسرة وجماعة الأقران في تنمية التواصل الشفوي وتقييم هذه العملية لدى ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، واهتمت دراسة لينارد "Leonard " (١٩٩٧) بدراسة استعمال اللغة لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة وركزت على أدائهم في سياقات المحادثة والمهارات العملية .

بينما اهتمت دراسة سهير سلامة (١٩٩٨) بتنمية الأداء اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ والذي تضمن المهارات التالية " التمييز السمعي ، الذاكرة السمعية ، اكتساب مفردات وتراكيب لغوية ، مهارة إدراك المعنى ، مهارة الفهم ، مهارة التعبير والتواصل اللغوي ، مهارات التصنيف والتمييز البصري " ، من خلال اللعب الجماعي الموجه والذي استخدمت فيه الباحثة فنيات الإرشاد النفسي المتمثلة في " التدعيم ، التشكيل ، النمذجة ، التقليد ، الحث والاستثارة اللغوية ، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثين تلميذا يتراوح عمرهم الزمني بين ٩– ١٢ سنة تم اختيارهم من بين خمسين تلميذا.

واهتمت دراسة منيرة سلامة (٢٠٠٠) بتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة مستخدمة الطريقة التوليفية في تدريس القراءة والكتابة ، بينما هدفت دراسة هدى عبد الرحمن (٢٠٠٣) إلى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة بمحافظة سوهاج مستخدمة برنامجا قائما على أسلوب سرد القصص على عينة بلغت عشرة تلاميذ وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على سرد القصص في تنمية مهارات الاستماع الخاصة بفهم القصص المسموعة وأحداثها والمعلومات

المتضمنة فيها ، وهدفت دراسة محمد السيد (٢٠٠٥) إلى تنمية بعض المهارات اللغوية الخاصة بحماية الذات لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط ، أما دراسة علي سعد وسيد سنجي (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى تعرف أثر استخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة .

بينما اهتمت دراسة علي سعد سالم (٢٠٠٨) بتنمية مهارات القراءة الجهرية لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة من خلال برنامج حاسوبي مقترح ، وركزت هذه الدراسة على بعض مهارات القراءة الجهرية التي تمثلت في " المطابقة بين صوت الحرف ورمزه ، الربط بين صوت الكلمة ورمزها ، فهم معنى الكلمة ، التمييز بين " أل " الشمسية و" أل " القمرية ، تمييز حرف المد ، نطق الحروف والكلمات والجمل نطقا سليما " ، و اهتمت دراسة زينب أحمد (٢٠٠٨) أيضا بتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة مستخدمة المدخل التقدمي في تعليم اللغة ، كما اهتمت دراسة حمدي عزام (٢٠٠٩) بتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية مستخدما إستراتيجية القراءة التصحيحية التي أثبتت فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة .

و يحظى تعليم ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة باهتمام كبير خلال الربع الأخير من القرن العشرين، وخاصة في السنوات العشرة الأخيرة، وذلك لكثير من الاعتبارات الإنسانية والتربوية والاقتصادية والقانونية بما يسد الاحتياجات المتزايدة لهذا التعليم (حسين بشير محمود ، ٢٠٠٨، ٣٠) . فاهتمت وزارة التربية والتعليم بهذه الفئة ، فأنشأت مدارس التربية الفكرية وفصولا أخرى للتربية الفكرية ملحقة بالمدارس الابتدائية العامة ، حيث وصل عدد مدارس التربية الفكرية طبقا لإحصاء وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ إلى ٥٠١ مدرسة [١].

وتعد فئة ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة من الفئات التي يمكن تدريبها أو تعليمها ولكن في ظروف و مدارس خاصة ويتم تصنيفهم سلوكيا إلى ثلاث فئات " الإعاقة العقلية الشديدة ، المتوسطة ، الخفيفة " ، (فاروق محمد صادق ، ١٩٨٢ ، ٨١: ٨٤) ، (كمال مرسى، ١٩٩٨ : ٣٠-٣٥) :

١- الإعاقة العقلية الشديدة : وهى حالة تنخفض فيها نسبة ذكاء الفرد إلى أقل من ٢٥ على مقياس ذكاء فردى ويتوقف نموه العقلي عند مستوى طفل في سن أقل من ثلاث سنوات٠ فالمعاق لا يستطيع حماية نفسه من الأخطار ويحتاج إلى رعاية خاصة طيلة حياته ومن يتعهده بالطعام والشراب والنظافة وغير ذلك.

([١]) موقع وزارة التربية والتعليم ، بوابة الخدمات الالكترونية ، كتاب الإحصاء السنوي ، التربية الخاصة :
(http://services.moe.gov.eg/books/A_٠٨٠٩/٥/A/A_١/A_١_٢.htm)

٢- الإعاقة العقلية المتوسطة : وتتراوح نسبة الذكاء بين ٢٥-٤٩، ويتوقف النمو العقلي عند مستوى النمو العقلي عند طفل عادى في سن من ٣-٧ سنوات ، وهذه الفئة يمكن تدريبها على بعض الأعمال الروتينية التي لا تحتاج إلى تفكير وإنما تعتمد على التكرار .

٣- الإعاقة العقلية الخفيفة : تتراوح نسبة الذكاء بين (٥٠-٦٩) ويتوقف النمو العقلي عند مستوى طفل عادى في سن ٧-١١ سنة تقريبا٠ وتطلق الجمعية الأمريكية على هذه الفئة القابلين للتعليم Educable Mentally Retarded (EMR) فهي فئة يمكن تدريبها على بعض المهن واكتساب بعض المهارات الاجتماعية الضرورية كما يمكن تعليمها حتى يصلوا إلى درجة محدودة من التعليم وهذه الفئة هي ما يستهدفها البحث الحالي٠

وهناك العديد من طرق تعليم هذه الفئة ، أهمها البرامج التدريبية الموجهة في ضوء سيكولوجية التواصل التي تهدف إلى تدريب الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على مهارات معينة سواء أكانت هذه المهارات ؛ لغوية أم حركية أم غير ذلك ، والبرامج التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية وخاصة مهارات التواصل ؛ لابد أن تحتوي على تدريبات لغوية يتعلم فيها ذو الاحتياجات العقلية الخاصة أسماء الأشخاص والأشياء القريبة منه ، وكيف ينطق بطريقة سليمة ، وكيف يستمع إلى القصص ويرد على الأسئلة ، كما تحتوي على تدريبات لإصلاح عيوب النطق ويتم فيها تدريب ذي الاحتياجات العقلية الخاصة على النطق الصحيح عن طريق اللعب التعليمية ، ولابد لهذه البرامج من وجود أنشطة تعبيرية تهدف إلى توفير الوسائل الثقافية المختلفة وإتاحة الفرصة للتحدث مع الآخرين وسرد القصص (لطفي بركات أحمد ، ١٩٨٤، ٤٦: ٤٨) ، (كريمان بدير ، ٢٠٠٩، ١٣٣، ١٣٤) .

وتخضع عملية تخطيط البرامج الخاصة بذوي الاحتياجات العقلية الخاصة بشكل كبير للخطوات التي وضعها " جوتن وكيرتس " عام ١٩٨٢ والتي تمر بما يلي (أحمد جابر ، بهاء الدين جلال ، ٢٠١٠، ٤٣) :

١- تحديد الهدف من عملية التدريس .
٢- التقييم وتحديد قدرات الطفل في إطار الهدف المحدد .
٣- اختيار البرنامج .
٤- تقنين الجرعات التعليمية .
٥- تحديد الأهداف بعيدة المدى .
٦- تحديد الأهداف قريبة المدى .
٧- اختيار الإستراتيجيات وتصميم الأنشطة التعليمية .
٨- التنفيذ الفعلي .
٩- التقييم المرحلي .

١٠- التقييم النهائي .

ولابد لهذه البرامج من إستراتيجيات يستخدمها المعلم أثناء تدريب الطلاب على مختلف المهارات اللغوية ، وأبرز هذه الإستراتيجيات إستراتيجيات تعلم اللغة والتي تهدف إلى تحقيق الكفاءة التواصلية، وذلك يتطلب تفاعلا واقعيا بين المتعلمين باستخدام اللغة في سياق ذي معنى ، فهي تساعد التلاميذ على المشاركة بصورة فعلية في عملية التواصل (ربيكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٢١) .

وتنقسم إستراتيجيات تعلم اللغة إلى إستراتيجيات مباشرة وغير مباشرة ، فالإستراتيجيات المباشرة هي الإستراتيجيات التي تتطلب عمليات عقلية تختص باللغة ، وهذه الإستراتيجيات تنقسم إلى ثلاث مجموعات " تذكرية ، ومعرفية ، وتعويضية " تقوم كل منها بعمليات عقلية تختلف عن الأخرى باختلاف الغرض من كل واحدة فيها . فالإستراتيجيات التذكرية تساعد التلاميذ على تخزين المعلومات الجديدة واسترجاعها ، والمعرفية تعين التلاميذ على فهم وإنتاج اللغة الجديدة ، والتعويضية تتيح الفرصة لاستخدام اللغة رغم الفجوات المعرفية (ربيكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٤٣) .

ومن إستراتيجيات تعلم اللغة التي تناسب ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة إستراتيجية الحواس المتعددة وتركز هذه الإستراتيجية على استخدام الطفل لحواسه المختلفة في عملية التعلم للتغلب على قصوره العقلي إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة ، وتمر هذه الإستراتيجية بعدة خطوات أولها أن يحكي الطفل للمعلم حكاية ثم يكتب المعلم كلماتها على السبورة ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات ثم يقرأ المعلم هذه الكلمات فيسمعها الطفل ثم يقوم الطفل بقراءتها ثم بكتابتها ، وبذلك يكون الطفل قد استخدم حواسه المختلفة " البصر والسمع والإحساس بالحركة واللمس " (كمال زيتون ، ٢٠٠٣، ١٣١) .

وتعتبر هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات المستخدمة في تدريب وتعليم ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، والتي أكد عليها كل من دسيدرس و دنكان و منتسوري ؛ حيث وضعوا برامج لتدريب هذه الفئة ؛ اعتمدوا فيها على تعليم من خلال الحواس المختلفة وذلك لتنمية مهارات اللغة المختلفة " التحدث والقراءة " لديهم وزيادة الحصيلة اللغوية (كريمان بدير ، ٢٠٠٩، ٨٨- ٩٢).

كما تعد إستراتيجية التسميع Rehearsal Strategy من أهم إستراتيجيات تعلم اللغة التذكرية المعرفية ، والتي تدعم مباشرة عمليات الذاكرة بنوعيها الطويلة المدى والقصيرة المدى ، كما أنها يمكن تطبيقها عند تعلم المعلومات اللفظية ، والمفردات اللغوية ، حيث تساعد ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على حفظ اللغة الشفهية واسترجاعها ، وتزداد هذه الإستراتيجية فاعلية عند استخدامها مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (De Beni Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦) ، وتعرف هذه الإستراتيجية بأنها عملية ترديد الطفل لنفسه الشيء عدة مرات (Ava ki-wa ، ١٩٩٤، ٢٣) .

لذلك فمن الأفضل النظر للتسميع كإستراتيجية تعلم نوعية ، يمكن تطبيقها عند تعلم المعلومات اللفظية أكثر من كونه عملية أساسية تحكم انتقال المعلومات من المخزن قصير المدى إلى المخزن طويل المدى ، ويوجد نوعان من التسميع هما: التسميع المحافظ Maintenance Rehearsal ، والتسميع التوضيحي Elaborative Rehearsal . ويتطلب تسميع المحافظة تكرار أو إعادة المعلومات في الذهن ، فطالما يقوم الفرد بتكرار المعلومات يمكن الاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى بشكل غير مُتناهٍ . ويكون تسميع المحافظة مُفيدا عند الرغبة في الاحتفاظ بشيء ما نخطط لاستخدامه مرة واحدة ثم نسيانه بعد ذلك مثل رقم هاتف ، أما التسميع الموضح فهو يتطلب ربط المعلومات المراد تذكرها بشيء معروف سابقاً ومخزون في الذاكرة طويلة المدى (عبد العاطي عبد الكريم ، ٢٠٠٥، ٤٢-٤٣).

ومن إستراتيجيات تعلم اللغة المباشرة إستراتيجية التكرار أو الترديد اللفظي والتي يمكن من خلالها الاستماع بصورة متكررة إلى صوت متحدث للغة عن طريق جهاز تسجيل ثم تقليد المتحدثين وهذا يؤدي بالضرورة إلى تحسين النطق واستخدام القواعد والتعبيرات الاصطلاحية (ربيكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٧٩، ٨٠) .

واستخدام إستراتيجية التكرار في التعلم ينمي قدرة ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على التركيز واستدعاء الخبرات التعليمية والعلاقات بين الأشياء ، ويجب توزيع عمليات التكرار على فترات زمنية متباينة (كريمان بدير ، ٢٠٠٩، ٨٨) .

وذوو الاحتياجات العقلية الخاصة يحتاجون إلى التعلم بهذه الإستراتيجية أكثر من غيرهم لما يمكن للتكرار أن يحدثه من أثر على الأداء اللغوي وإتقان لمهارات اللغة ؛ فالفرد المعاق ذهنيا ليس مؤهلا للتجديد والتعامل مع ما يستجد من متغيرات ، وإنما هو محدد بشكل كبير بما تدرب على أدائه نمطيا دون إحداث تجديد أو تغيير لما يمكن أن يحدث ذلك له من ارتباك (أحمد جابر ، بهاء الدين جلال ، ٢٠١٠، ١٣٠) .

بينما تعتبر إستراتيجية النمذجة " تبادل الأدوار " من الإستراتيجيات المعروفة منذ زمن بعيد في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً ، وخاصة للفئات العمرية المبكرة وفي المواقف المختلفة ويتم هذا النوع عن طريق الملاحظة والتقليد من خلال ملاحظة الطفل للمعلمين أو الوالدين أو التلفزيون أو أي نموذج آخر ، حيث يقوم المعلم بنمذجة المهارة ويقدم توضيحاً عملياً لكيفية أداء المهمة من خلال عرض نماذج لكيفية أداء المهارة ، ثم يطلب من الطالب تقليد النموذج وتأديته كما شاهده ، وتفيد هذه الإستراتيجية في تعلم المهارات اللغوية الشفهية (أحلام محمد ، ٢٠٠٨، ٣٦) .

وللنمذجة أساليب متعددة بينتها (أحلام محمد ، ٢٠٠٨، ٣٧) :

١- النمذجة الحية أو الاقتداء: Live Modeling

وهى تعنى أن يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات.

مثال: أن يقوم الطفل بتقليد أبيه أو التلميذ بتقليد معلمه.

٢- النمذجة المصورة: Filmed Modeling

ويقصد بها قيام الفرد المراد تعليمه بتقليد نموذج مصور مثل النماذج المصورة في الأفلام وبرامج التليفزيون والفيديو.

٣- النمذجة بالمشاركة: Participant Modeling

في هذا النوع من النمذجة يقوم النموذج بمساعدة الفرد المتعلم على تأدية السلوك إلى أن يستطيع الفرد المتعلم أن يؤدى السلوك بمفرده أو قيام الفرد بالمشاركة مع الآخرين في القيام بأعمال أو نشاطات قد لا يقتنع الفرد بالقيام بها.

وهذا الأسلوب يمكن استخدامه في تعلم المهارات اللغوية مع ذوي الاحتياجات الخاصة حتى يصلوا إلى حد التمكن من هذه المهارات وخاصة المهارات الشفهية .

ومن الإستراتيجيات التي تتكامل مع ما سبق إستراتيجية تمثيل المعنى ويقصد بها تمثيل المعنى الجديد أو ربط التعبير الجديد بالشعور الجسمي الفعلي لهذا التعبير (ريبكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٥٠) ، وتتكامل هذه الإستراتيجية مع السابقتين حيث يقوم فيها التلميذ بأداء ما يتعلمه من مفاهيم مجردة إلى أداءات حسية ، فمثلا عندما يسمع جملة (اذهب إلى الباب) ثم يقوم التلميذ بأداء هذا التوجيه فهو بذلك قام بشيء محسوس لا مجرد.

بينما إستراتيجية الممارسة الطبيعية من الإستراتيجيات المرتبطة بالتواصل ومهاراته وتعرفها ريبكا أكسفورد (١٩٩٦، ٥٤ ، ٥٥) بأنها تدريب الطلاب على ممارسة اللغة في مواقف طبيعية وواقعية مثل عمل محادثات أو الاستماع إلى قصة أو قراءة كتاب أو كتابة خطاب باللغة الجديدة.

كما تستخدم عند أداء اتصال حقيقي وهي تفيد المتعلم في مهارات اللغة الأربعة ، كما تفيد التكنولوجيا الحديثة في إتاحة فرصا متعددة للحصول على ممارسات طبيعية بداخل أو خارج الفصل (ريبكا أكسفورد ،١٩٩٦، ٨٢-٨٥).

وترتبط الإستراتيجيات السابقة ببعضها ارتباطا وثيقا ؛ حيث تساعد ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على الاحتفاظ بما تعلمه من مهارات اللغة المختلفة ، حيث أشارت العديد من الدراسات كدراسة (Ikeda ، ١٩٩٩، ٣١٤-٣١٥) إلى أن تعلم اللغة من خلال هذه الإستراتيجيات التي تعتمد على الحواس المختلفة والتي تعتمد على التكرار أو التسميع يكون أكثر فاعلية بالنسبة للطلاب

ذوي الاحتياجات الخاصة ، ولذوي الضعف في مهارات اللغة وخاصة في مهارات القراءة والاحتفاظ بالمفردات اللغوية .

وتعد هذه الإستراتيجيات مناسبة لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، حيث إنها تعتمد على الحواس المختلفة لدى التلميذ عند اكتسابه لمهارات اللغة من خلال التعلم باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة ثم مساعدته على تخزين هذه المفردات من خلال استراتيجيتي التسميع والتكرار ، ثم استخدامها في مواقف تواصلية تحدثا واستماعا من خلال إستراتيجيات النمذجة وتمثيل المعنى والممارسة الطبيعية .

وترتبط هذه الإستراتيجيات بمهارات التواصل الشفوي حيث يمكن للمعلم من خلالها تنمية مهارات التحدث والاستماع والقراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، حيث تتضمن هذه الإستراتيجيات مجموعة من المهام التي تساعد على اكتساب المفردات اللغوية وتخزينها واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة . فإستراتيجيات تعلم اللغة تسهم في تحقيق الكفاءة التواصلية ، وتتسم بالمرونة ، كما أنها لا تتعلق بالجوانب المعرفية فقط بل تتعلق بالجوانب العقلية والسلوكية ، كما أنها تدعم المتعلم بصورة مباشرة وغير مباشرة (ربيكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٢٣) . كما أنها تجعل الطلاب أكثر نشاطا أثناء عملية الاستماع وخاصة مع مزيد من التكرار (Victoria &others ,١٩٩٧،٣٧) .

و قد أكدت عدة دراسات على فاعلية إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات اللغة كدراسة (Jacques ، Gordana ، ١٩٨٣) ، دراسة (Victoria &others ,١٩٩٧) ، ودراسة (Ikeda ، ١٩٩٩) ،ودراسة (Yingxin Ma ، Susan، ٢٠٠١) ، ودراسة علي عبد المنعم (٢٠٠٨) ولكنه لم ينل ما يستحقه من الدراسات الجادة والبحث المتعمق في المناهج وطرق التدريس الخاصة بذوي الاحتياجات العقلية الخاصة القابلين للتعلم.

الإحساس بالمشكلة :

وبالرغم من أهمية التواصل الشفوي للتلاميذ وبخاصة لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، والاهتمام الذي قابل تلك الأهمية ، فإن هناك تدنيا في هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة بمدارس التربية الفكرية ، وفي المراكز المتخصصة المهتمة بالتربية الخاصة ، وقد تبين للباحث ذلك من خلال نتائج الدراسات السابقة ؛ فقد أكدت دراسة كل من " رومسكي وآخرين Romski,and others (١٩٩٤) ، سهير محمد (١٩٩٨) ، مكلين " McLean " (١٩٩٩) ، منيرة سلامة (٢٠٠٠) ، هدى عبد الرحمن (٢٠٠٣) ، علي سعد وسيد سنجي (٢٠٠٧) ، علي سالم (٢٠٠٨) ، زينب أحمد (٢٠٠٨) ، حمدي عزام (٢٠٠٩) على وجود تدن في مهارات اللغة الأربعة لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية ، وتمثل ذلك في:

١- عدم القدرة على استخدام جمل متكاملة الأركان .
٢- الضعف في استخدام الكلمات المناسبة للسياق .
٣- القصور في إنتاج موضوع متكامل الأركان .
٤- عدم فهم المسموع و التأثر به بصورة مناسبة .
٥- تشتت الانتباه أثناء التواصل الشفهي .
٦- عدم القدرة على التحدث إلى الآخرين والتفاعل معهم .
٧- عدم القدرة على قراءة الكلمات والجمل قراءة جهرية صحيحة .

كما ظهر ذلك للباحث أيضا من خلال مقابلات مع معلمي اللغة العربية بمدرسة التربية الفكرية ببنها استخدم فيها بطاقة بها أحد عشر سؤالا عن كفاءة التلاميذ في التواصل الشفوي وعن قدرتهم على التفاعل اللغوي الشفوي مع الآخرين وأبدى معلمو اللغة العربية رأيهم في هذه البطاقة واتفق معظمهم على عدم توافر هذه المهارات لدى التلاميذ ، ومن خلال نتائج بطاقة الملاحظة التي تستخدم في تشخيص التلاميذ والملتحقين بمركز صعوبات التعلم بجامعة عين شمس حيث عمل الباحث هناك في تدريب الأخصائيين على طرق تدريس الخط العربي لذوي الاحتياجات الخاصة تأكد لديه أنهم يعانون فعلا من تدن في مهارات التواصل الشفوي " التحدث والاستماع " والقراءة الجهرية.

وأيضا من خلال ما أوصت به دراسة كل من أحمد حسن اللوح (٢٠٠١) ، أحمد محمد السيد (٢٠٠٤) ، قحطان أحمد (٢٠٠٦) ، كاتي "Katie " (٢٠٠٧) ، وعلي سالم (٢٠٠٨) عبد الحق حليم " Abdulhak Halim" (٢٠٠٨) ، وحمدي عزام (٢٠٠٩) من ضرورة استخدام إستراتيجيات جديدة في تعليم الأطفال والتلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، مما حفز الباحث للعمل على إعداد برنامج لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة .

تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة البحث في تدني مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية الأمر الذي دعا الباحث إلى بناء برنامج يمكن من خلاله تنمية مهارات التواصل الشفوي.

وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما مهارات التواصل الشفوي اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ؟
٢- ما مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟
٣- ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ؟

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟

٥- ما العلاقة الارتباطية بين نمو مهارات التحدث والاستماع ونمو مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟

٦- إلى أي مدى يختلف نمو مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية باختلاف العمر الزمني لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على:

١- التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة بالصفوف الرابع و الخامس والسادس الابتدائي حيث يكون التلميذ في مرحلة عقلية تمكنه من القيام بالأنشطة والمهارات المتضمنة بالبرنامج .

٢- مهارات التواصل الشفوي " التحدث والاستماع والقراءة الجهرية " التي بها تدن لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة القابلين للتعلم.

٣- استخدام بعض إستراتيجيات تعلم اللغة وهي " إستراتيجية الحواس المتعددة – إستراتيجية التسميع – إستراتيجية النمذجة – إستراتيجية التكرار – الممارسة الطبيعية – تمثيل المعنى" في البرنامج لمناسبتها في تنمية مهارات التواصل الشفهي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية .

مصطلحات الدراسة :

المهارة :

يقصد بالمهارة "skill" بصفة عامة : أداء عمل ما بدرجة مناسبة من الإتقان مع الاقتصاد في الوقت والجهد النفقات وتلافي الأضرار والأخطار والتكيف للمواقف الطارئة أثناء أداء هذه المهارة.(سعيد محمد السعيد،٢٠٠٠، ٢٣٥)

وعرفها أحمد جمعة " بأنها الأداء الذي يتم بفهم في أقصر وقت وأقل جهد نتيجة للممارسة والتدريب بطريقة منظمة "(أحمد جمعة ،٢٠٠٢،٥٥).

التواصل الشفوي :

عرف (فتحي يونس ، ٢٠٠٠، ١٨٢) التواصل الشفوي بأنه ذلك النشاط اللغوي الذي يتطلب تفاعلا بين اثنين أو أكثر ، وتستخدم فيه اللغة المنطوقة لإبلاغ الرسالة من المتحدث إلى المستمع.

مهارات التواصل الشفوي:

عرف عبد العزيز الشخص ، عبد الغفار الدماطي (١٩٩٢، ٢٩) مهارات التواصل بأنها مختلف الطرق المستخدمة في تبادل الأفكار والآراء والمعتقدات بين الأفراد من خلال الأساليب الشائعة مثل الكلام الشفهي ، واللغة المكتوبة والإشارات والإيماءات ....إلخ

وعرف محمود جلال (٢٠١٠ ، ٨٧) مهارات التواصل الشفوي بأنها مجموعة من المهارات الكلية تعكسها الأداءات المتمثلة في آليات التواصل الشفوي والكفاءة النحوية والمستويات العقلية العليا للأداء المهاري في التحدث والاستماع .

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها " مظاهر وتوصيفات الأداء والسلوكيات التي سيتم قياسها من خلال اختبار مهارات الاستماع وقائمة تقدير الأداء لمهارات التحدث في المواقف التعليمية المختلفة والتي سيؤديها التلاميذ المعاقون عقليا القابلون للتعلم خلال أنشطة البرنامج " .

برنامج تنمية مهارات التواصل الشفوي :

يقصد به في هذه الدراسة منظومة إجرائية تتضمن الأهداف والمحتوى والأساليب و الأنشطة والمهام والموضوعات الخاصة بالتواصل الشفوي والتي سيتم اختيارها وفقا لطبيعة وحاجات التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة و تنظيمها وتعديلها وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة .

إستراتيجيات تعلم اللغة :

عرفت ريبكا أكسفورد (١٩٩٦، ٢١) إستراتيجيات التعلم بأنها " أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعا وفاعلية وأكثر قابلية لأن يطبق في المواقف الجديدة ".

وعرفها (Ikeda ، ١٩٩٩، ٣١٣) بأنها الوسائل والأساليب المستخدمة عمدا من جهة الطلاب لمساعدتهم على اكتساب وتعزيز واستخدام المعلومات .

ويقصد بها في هذه الدراسة " مجموعة من الإجراءات والأداءات التي يقوم بها التلاميذ ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة مع المعلم من أجل تنمية مهارات التواصل الشفوي لديهم " .

إجراءات الدراسة :

أولا : إعداد قائمة بمهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة من خلال :

١- دراسة البحوث والدراسات التربوية والنفسية المتعلقة بالموضوع .

٢- دراسة الاحتياجات اللغوية لطلاب مدارس التربية الفكرية .

٣- بناء قائمة المهارات في ضوء الاحتياجات اللغوية لهؤلاء التلاميذ وعرضها على المتخصصين في التربية وعلم النفس ومعلمي مدارس التربية الفكرية .

٤- تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكمين .

٥- وضع القائمة في صورتها النهائية .

ثانيا : تحديد مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية من خلال :

١- بناء اختبار مهارات الاستماع في ضوء قائمة المهارات السابق إعدادها وعرضه على المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم .

٢- بناء قائمة تقدير لتقويم مهارات التحدث في ضوء قائمة المهارات السابق إعدادها وعرضها على المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم .

٣- بناء قائمة تقدير لتقويم مهارات القراءة الجهرية في ضوء قائمة المهارات السابق إعدادها وعرضها على المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم .

٤- ضبط أدوات الدراسة .

٥- اختيار عينة البحث .

٦- التعرف على مدى توافر هذه المهارات لدى عينة البحث من خلال تطبيق هذه الأدوات عليها ورصد النتائج الأولية وتحليلها.

ثالثا :تحديد أسس بناء البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية من خلال:

١- مراعاة ما تم التوصل إليه في الإجراءين السابقين .

٢- دراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال الإعاقة العقلية .

٣- دراسة خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة .

٤- دراسة طبيعة التواصل الشفوي والمهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ .

٥- عرض الأسس على مجموعة من المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم .

رابعا: بناء البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية وذلك من خلال :

١-تحديد أهداف البرنامج .

٢-وضع محتوى البرنامج وتنظيمه .

٣-تحديد إستراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لطبيعة البرنامج والتلاميذ .

٤-تحديد الأنشطة والوسائل ومصادر التعلم المناسبة كالأغاني والقصص .

٥-تحديد أساليب التقويم المناسبة .

٦-بناء دليل للمعلم .

٧-بناء أوراق عمل وأنشطة البرنامج.

٨- عرض البرنامج والدليل على مجموعة من المحكمين وتعديله وضبطه.

رابعا : التأكد من فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية وذلك من خلال :

١- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة .

٢- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة .

٣- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة .

خامسا : رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا .

سادسا: تحليل النتائج وتفسيرها .

سابعا : تقديم التوصيات والمقترحات .

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية البحث الحالي مما يمكن أن يسهم به في الميدان بالنسبة لـ :

١- **مخططي المناهج** : حيث يقدم لهم البحث برنامجا تعليميا لتنمية مهارات التواصل الشفوي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية .

٢- **المعلمين** : حيث يساعدهم على تنمية مهارات التواصل الشفوي لطلاب مدارس التربية الفكرية ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة من خلال برنامج الدراسة الحالية .

٣- **التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة:** حيث يرفع كفاءة التلاميذ اللغوية ويساعدهم على التكيف في المجتمع والتفاعل مع الآخرين .

٤- **الباحثين** : بفتح المجال لإجراء دراسات تستخدم إستراتيجيات ومداخل أخرى لتنمية مهارات التواصل الشفوي لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولا: دراسات تناولت مهارات اللغة والتواصل الشفوي لدى ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة.
ثانيا: دراسات تناولت إستراتيجيات تعلم اللغة .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرض أهم الدراسات السابقة وثيقة الصلة بمتغيرات الدراسة وذلك بغرض الإفادة من هذه الدراسات في إجراءات البحث الحالي وبناء الإطار النظري وأدوات الدراسة ، وبيان مكان البحث الحالي من هذه الدراسات ، وأوجه الاشتراك أو التشابه بين البحث الحالي والدراسات السابقة وما يتميز به هذا البحث عن غيره من الدراسات والبحوث السابقة .

وتم عرض الدراسات السابقة في هذا الفصل وفق المحاور التالية:

١. دراسات اهتمت بمهارات التواصل الشفوي أو إحدى المهارات المتضمنة بالبحث الحالي لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة.

٢. دراسات اهتمت بإستراتيجيات تعلم اللغة وأثرها في تنمية مهارات اللغة عامة والتواصل الشفوي خاصة .

وعرض الباحث هذه الدراسات في ضوء المنهجية التالية :

١- التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث تحت كل محور من المحاور.

٢- هدف الدراسة .

٣- إجراءات الدراسة وعينتها .

٤- أهم النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية .

٥- أهم التوصيات المرتبطة بالدراسة الحالية .

٦- تذييل كل محور من المحاور بتعليق على الدراسات التي اشتملها ، واضعا في نهاية الفصل تعليقا عاما يبين أوجه الإفادة من الدراسات السابقة ، وموقع البحث الحالي منها محاولا صياغة فروض البحث على وجه التفصيل في ضوء هذه الدراسات.

٧- التعليق العام على الدراسات السابقة مجتمعة.

المحور الأول : دراسات اهتمت بمهارات التواصل الشفوي أو إحدى المهارات المتضمنة بالبحث الحالي لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة.

١- **دراسة (زكريا إسماعيل ، ١٩٩٩)** : وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحسين مهارات القراءة للمبتدئين بمدارس التربية الفكرية باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس التربية الفكرية وقام بوضعها في قائمة تضمنت مهارات التعرف على الكلمة وفهمها ، والتعرف على الجملة وفهمها والتعرف على الحروف وتجريدها ، ثم قام ببناء اختبار تحصيلي في وحدة أسرتي احتوى على ٦٠ مفردة ، ثم قام بتحديد بعض الأنشطة التعاونية التي يمكن من خلالها تدريس وحدة أسرتي باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، ثم طبق أدوات بحثه على عينة من تلاميذ

الصف الثاني بمدرسة التربية الفكرية بأسوان بلغت ٢٤ تلميذا وتلميذة قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ، ثم قام برصد النتائج وتحليلها ، وأسفرت النتائج عن فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني بمدارس التربية الفكرية ، وقدم الباحث عددا من التوصيات أهمها :

- ضرورة تحسين ممارسات وأساليب التدريس بمدارس التربية الفكرية .
- إعادة صياغة الكتب الدراسية بمدارس التربية الفكرية بما يتيح استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .

٢- **دراسة (منيرة سلامة ، ٢٠٠٠):** وقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج لتنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة لتلاميذ المستوى الثالث من المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة ضمنتها بعض مهارات القراءة التالية :(تمييز المختلف من الحروف المتشابهة في الشكل – نطق الحروف الهجائية نطقا صحيحا – نطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا – قراءة الكلمات التي تعرض عليه) ، وأعدت الباحثة اختبارا في مهارات القراءة والكتابة الأساسية ، وقامت ببناء برنامج اعتمدت في بنائه على الطريقة التوليفية في التدريس ، والتي تجمع بين الطريقة الجزئية والتحليلية والكلية ، ثم طبقت الباحثة أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ المستوى الثالث من المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية ، ثم قامت برصد النتائج وتحليها ، وتوصلت إلى النتائج التالية :

١. فاعلية البرنامج القائم على الطريقة التوليفية في التدريس ، والتي تجمع بين الطريقة الجزئية والتحليلية والكلية في تنمية مهارات القراءة والكتابة الأساسية لدى عينة الدراسة .
٢. التكامل في تعليم القراءة والكتابة يعطي نتائج أكثر فاعلية .

كما أوصت الباحثة بما يلي :

١. ضرورة الاهتمام بالمناشط التي تقوي الذاكرة لدى هذه العينة من التلاميذ .
٢. ضرورة مشاركة ولي الأمر والمعلم أثناء التخطيط لبرامج ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة.

٣- **دراسة (وحيد حافظ ، ٢٠٠١)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد المهارات اللغوية اللازمة لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني والتي تضمنت المهارات الرئيسة للغة العربية وتحت كل مهارة رئيسة مهارات فرعية فقد تضمنت قائمة المهارات ما يلي :

أولا : مهارات الاستماع : (يركز الانتباه في النص المسموع – يميز سمعيا بين الكلمات المتشابهة والمتجاورة في النطق –يميز سمعيا بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة – ينفذ التعليمات وفقا لتتابعها المسموع – يحدد العنوان المناسب أو الفكرة الرئيسة في النص المسموع .....) .

ثانيا : مهارات الكلام : (ينظر أثناء حديثه في أعين الآخرين – ينطق كلماته بوضوح – ينطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة نطقا صحيحا – يتحدث دون تردد أو خوف – يخلو حديثه من اللازمات الصوتية التي تنفر المستمع .....) .

ثالثا : مهارات القراءة :

١- مهارات القراءة الجهرية :(ينطق الرموز المكتوبة نطقا صحيحا – ينطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا – ينطق الكلمات التي بها حروف مضعفة نطقا صحيحا – ينطق التاء والهاء في أواخر الكلمات نطقا صحيحا ....).

٢- مهارات القراءة الصامتة : (يتعرف معنى الكلمات المكتوبة – يحدد الجملة الاسمية والجملة الفعلية .....).

رابعا : مهارات الكتابة : (يرسم الحروف في مواقعها المختلفة رسما صحيحا – ينقط الحروف بشكل صحيح .....) .

كما قام الباحث بوضع المعايير التي سيبني في ضوئها منهج اللغة العربية المقدم لهؤلاء الطلاب ، وقد قسمها إلى معايير خاصة بالأهداف ومعايير خاصة بالمحتوى ، ومعايير خاصة بطرائق وأساليب التدريس ، ومعايير خاصة بالأنشطة والوسائل التعليمية ، ومعايير خاصة بالتقويم .

ثم قام الباحث ببناء منهج اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني ، وللتأكد من صلاحية هذا المنهج قام الباحث باختيار وحدتين وبنائهما و بناء أدوات لقياس مهارات اللغة المختلفة المتضمنة داخل الوحدتين ، فقام ببناء اختبار في الاستماع ، وبطاقة تقدير الكلام ، وبطاقة تقدير القراءة الجهرية ، واختبار في القراءة الصامتة ، واختبار في الكتابة ، وبعد التأكد من صلاحية كل ذلك للتطبيق قام بتطبيق هذه الأدوات على عينة من تلاميذ الصف الأول من مرحلة الإعداد المهني بمدرسة التربية الفكرية ببنها ، ثم قام برصد النتائج وتحليلها وتوصل إلى عدة نتائج أهمها :

١- تحسن مهارات الاستماع لدى التلاميذ بعد دراسة الوحدتين ويرجع ذلك إلى : (الإعداد الجيد لدرس الاستماع – التدريب على كل مهارة في أكثر من موضع – تدريس الاستماع من خلال نصوص ومواقف لغوية متناسبة مع ميول واهتمامات هؤلاء التلاميذ – ملاءمة البيئة الفصلية لتعلم مهارات الاستماع حيث تم تجنيبها كل مصادر التشتت :المرئي والسمعي).

٢- تحسن مهارات الكلام لدى التلاميذ بعد دراسة الوحدتين ويرجع ذلك إلى : (الإعداد الجيد للمواقف التعبيرية – إتاحة الحرية للتلاميذ للتحدث عن أفكارهم – تدريب التلاميذ على كل

مهارة أكثر من مرة – استخدام المواقف الحياتية في تعليم مهارات الكلام كمواقف الشكر والاعتذار والبيع والشراء ....).

٣- تحسن مهارات القراءة الجهرية المستهدفة لدى التلاميذ عينة الدراسة بعد دراسة الوحدتين ويرجع ذلك إلى : (المادة القرائية التي كانت تقدم لهؤلاء التلاميذ ، مادة قرائية بسيطة ، واضحة المعنى ومرتبطة ببيئة التلاميذ – كثرة تدريب التلاميذ على نطق الحروف بطريقة صحيحة – تعزيز كل من يقرأ قراءة جهرية صحيحة ....)

٤- تحسن مهارات القراءة الصامتة المستهدفة لدى التلاميذ عينة الدراسة بعد دراسة الوحدتين ويرجع ذلك إلى : (تكامل المادة المقروءة مع ما قدم لهم لتعلم الكتابة والكلام – تقديم المادة المقروءة بطريقة متدرجة ، حيث كان البدء بالجمل القصيرة ، سهلة القراءة وكذلك المعاني الحسية ، ثم الانتهاء بالجمل الطويلة والمعاني المجردة .....)

٥- تحسن مهارات الكتابة المستهدفة لدى التلاميذ عينة الدراسة بعد دراسة الوحدتين ويرجع ذلك إلى : (عرض نماذج جيدة من الخط – التقويم المستمر ....)

٦- فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات القراءة الصامتة .

٧- التدريب على مهارات القراءة الجهرية يحتاج إلى فترة طويلة .

وقدم الباحث العديد من التوصيات التي كان من أهمها:

١- لا بد من وجود مناهج خاصة في اللغة العربية للتلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة بمدارس التربية الفكرية، بحيث تراعي خصائصهم وتلبي احتياجاتهم.

٢- ينبغي تقديم المهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ بشكل حلزوني، حيث يتم تقديم المهارة أكثر من مرة في أكثر من موضع، وتقديمها بشكل أوسع وأعمق .

٣- استخدام أسلوب التعلم الفردي مع التلاميذ الذين أظهروا قصورا واضحا في تعلم المهارات اللغوية.

٤- ضرورة تقسيم المهارات إلى مهمات صغيرة حتى يسهل اكتسابها.

٥- ضرورة استخدام أساليب متنوعة من التعزيز المادي والمعنوي.

٤- **دراسة (بندر ناصر ، ٢٠٠٢)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إجراء التأخير الزمني الثابت في قراءة مجموعة من الكلمات الوظيفية للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة والمتوسطة ، وتدريس معاني هذه الكلمات باستخدام أسلوب التدريس العرضي من خلال عرضها كمعلومات غير مباشرة عند استخدام إجراء التأخير الزمني الثابت .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء استمارة تشتمل على مجموعة من المعززات التي قد تستخدم مع عينة البحث ووزعها على المعلمين وأولياء الأمور لإمداده بأهم المعززات ، وكان أهمها المعززات المادية النقدية ، كما قام الباحث ببناء قائمة من ستين كلمة وزعها على

المعلمين للتأكد من ملاءمتها للعينة ، وقام الباحث ببناء اختبار قائم على إجراء التأخير الزمني الثابت لمدة خمس ثوان ، أي تعرض الصور بها كلمات مكتوبة أو الكلمات المنظورة فقط ويطلب من الطفل النطق بما في الصورة أو قراءة الكلمات أو إعطاء معنى للكلمة في خلال خمس ثوان ثم يقدم التعزيز بعدها ، واختار من القائمة السابقة اثنتي عشرة كلمة ، قام الباحث بتعليمها للتلاميذ وتعليم معانيها لهم من خلال البرنامج التدريسي القائم على إجراء التأخير الزمني الثابت ، ثم قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة ورصد النتائج وتحيلها ، وكان من أهم النتائج :

- إجراء التأخير الزمنى الثابت فاعل وناجح في تدريس الكلمات الوظيفية والعبارات المصورة للأطفال متوسطي وشديدي الإعاقة .
- الإجراء ساهم في إكساب التلاميذ بعض معانى الكلمات المطلوبة.
- إجراء التأخير الزمني الثابت على ستة من المشاركين أدى الى معرفة هذه الكلمات التي درست لهم بالشكل الصحيح خلال الجلسات التدريبية الثلاثة.
- قدرة هذا الإجراء على تطوير مهارات القراء ة للأطفال متوسطي وشديدي الإعاقة .

كما قام الباحث بتقديم عدد من التوصيات أهمها:

- نظرا لاختلاف عدد الجلسات التعليمية بين الطلاب للوصول الى المحك المطلوب فمن الأفضل دراسة مدى تأثير الإعاقة وخصائص الطالب على قدرته في الوصول الى المحك المطلوب لأداء المهمة .
- موقع التعلم العرضي أو غير المقصود قد يؤثر بشكل أو بآخر في نتائج الدراسة . فهذه الدراسة ركزت على تقديم التعلم العرضي بعد التلقين المقدم من الباحث . وقد تساعد مقارنة موقع التعلم العرضي سواء كحدث سابق أو حدث تابع في معرفة أيهما أفضل في إكساب مهارة التعلم غير المقصود.

٥- **دراسة (ليندا Linda ، ٢٠٠٣)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين استراتيجيتين في التغذية الراجعة في القراءة وأثرهما على تحسين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقات اللغوية .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء اختبار في المفردات وآخر في الكتابة ومقياس للغة الشفوية واختبار في الفهم اللغوي ، ثم قامت باختيار عينة من الأطفال بلغت اثني عشر طفلا يتراوح عمرهم بين التاسعة والحادية عشرة ولديهم إعاقة لغوية ، وقامت بتقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات الأولى درست بإستراتيجية فك التشفير المستندة إلى إجراءات القراءة التصحيحية ، والثانية درست بإستراتيجيات القراءة التواصلية ، وقامت الباحثة برصد النتائج وتحليلها ، وقد أسفرت النتائج عن :

١- فاعلية الإستراتيجيتين في تنمية مهارات الكتابة وتفوق المجموعتين في هذه المهارات عن المجموعة الضابطة.

٢- فاعلية الإستراتيجيتين في تنمية الفهم القرائي لدى المجموعتين التجريبيتين .

٣- وجود فروق غير دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة في تعلم المفردات التعبيرية.

وقامت الباحثة بتقديم عدد من التوصيات أهمها :

١- ضرورة استخدام المناقشات أثناء تعليم التلاميذ مهارات القراءة والكتابة.

٢- ضرورة استخدام المدخل القصصي في تنمية مهارات اللغة الشفوية .

٦- **دراسة (هدى عبد الرحمن ، ٢٠٠٣)** وقد هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس المتخلفين عقليا – القابلين للتعلم – والتعرف على أثر هذا البرنامج .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ الصف السادس ، وكانت القائمة خاصة بمهارات الاستماع إلى القصص وتمثلت هذه المهارات فيما يلي (يجيب عن أسئلة متعلقة بتفاصيل قصة أو موضوع ، يختار عنوانا مناسبا لقصة ما ، يصف شخصيات القصة ، يفهم معاني الكلمات الواردة في الكلام المسموع ، يحكم على شخصيات القصة ، يتذكر بعض الأحداث والمعلومات التي استمع إليها بنفس الترتيب) ، وأعدت الباحثة اختبارا في ضوء هذه المهارات وبرنامجا قائما على طريقة سرد القصص تضمن بعض القصص والموضوعات المشوقة ، واختارت الباحثة عينة تكونت من عشرة تلاميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية بسوهاج ، وقامت بتطبيق اختبار الاستماع قبليا ، والبرنامج ثم الاختبار بعديا وقامت برصد النتائج وتحليلها ، فأسفرت الدراسة عن :

- ضعف الطلاب في مهارات الاستماع في الاختبار القبلي مما يدل على عدم اهتمام البرامج الخاصة بهؤلاء الطلاب بفن الاستماع.
- تحسن في مهارات الاستماع لدى التلاميذ بعد دراستهم للبرنامج مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع .

وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها:

- ضرورة الاهتمام بمهارات الاستماع بمدارس التربية الفكرية لأنها وسيلتهم لإنجاح تواصلهم اللغوي، وتحسين مستوى تحصيلهم في اللغة العربية ، والمقررات الدراسية الأخرى .
- ضرورة تدريب معلمي ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على كيفية تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذهم.

- إعطاء المزيد من الاهتمام لمقررات اللغة العربية ومهاراتها وخاصة الشفهية للتلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، ونجاح هذه الفئة في تواصلهم الاجتماعي.

٧- **دراسة (زيدان عبد الصمد و محمد الإمام ، ٢٠٠٤)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات اللفظية التي يواجهها الأطفال المعاقون عقليا القابلون للتعلم في مركز نازك الحريري الخيري للتربية الخاصة بعمّان بالأردن .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان ببناء اختبار لفظ الأصوات العربية ، وتطبيقه على عينة الدراسة التي بلغ عددها ستين طفلا وطفلة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم والذين يتراوح عمرهم بين (٨ – ١٠) ، وقام الباحثان برصد وتحليل النتائج والتي كان من أهمها :

١- الأطفال المعاقون عقليا يرتكبون أخطاء لفظية أكثر بكثير من الأطفال العاديين.

٢- بعض الأطفال المعاقين عقليا لا يرتكبون أية أخطاء لغوية .

٣- الأطفال الإناث أقل ارتكابا للأخطاء اللفظية من الذكور .

٤- الأخطاء في الأصوات الاحتكاكية والانفجارية الاحتكاكية أكثر شيوعا بين الأطفال .

وأوصى الباحثان بما يلي :

١- إجراء العديد من الدراسات على اللهجات العربية المختلفة .

٢- ضرورة توفير علاج نطقي لهذه الفئة من الأطفال .

٨- **دراسة (زينب زيدان ، ٢٠٠٥)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في الصف السادس الابتدائي .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء قائمتين إحداهما لمهارات الاستماع ، والأخرى لمهارات القراءة ، واشتملتا على عدة مهارات منها : (التمييز بين الأصوات المختلفة في النطق – التمييز بين أشكال الحروف – نطق الحروف من مخرجها الصحيح .....) ، كما أعدت الباحثة اختبارين أحدهما في مهارات الاستماع والآخر في مهارات القراءة ، كما أعدت برنامجا لتنمية مهارات الاستماع والقراءة ضمنته بعض الأنشطة اللغوية وبعض طرائق التدريس ، وطبقت أدوات الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بلغ قوامها تسعة طلاب تراوح ذكاؤهم بين (٥٠ – ٧٠) على مقياس وكسلر ، وبعد ذلك قامت برصد النتائج وتحليلها ، والتي أسفرت عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع ومهارات القراءة ، كما أسفرت عن زيادة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع عن مهارات القراءة ، وذلك نتيجة لتعقد مهارات القراءة وارتباطها بالعديد من المهارات الأخرى ، واعتمادها على الانتباه والذاكرة والتي يعاني معظم التلاميذ المعاقين ذهنيا من اضطرابات فيهما ، وأوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها :

١- ضرورة تنويع الأنشطة الملائمة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية .

٢- لابد من التدريب على مهارات القراءة لفترات طويلة ، وبصورة مكثفة لهذه العينة من التلاميذ .

٩- **دراسة (ميادة محمد ، ٢٠٠٦)** هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقليا المصابين بأعراض " داون " القابلين للتعلم .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بعمل قائمة بالمهارات الاجتماعية وأخرى بمهارات التواصل اللفظي تضمنت المهارات التالية (فهم واستخدام بعض حروف الجر – إدراك واستخدام بعض الكلمات التي تدل على الزمان – فهم العلاقة بين الكلمات المتضادة – استخدام التعبيرات اللفظية المناسبة لكل موقف) ، وقامت الباحثة ببناء مقياسين أحدهما للمهارات الاجتماعية والآخر لمهارات التواصل اللفظي ، ثم قامت ببناء برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل اللفظي لدى عينة البحث التي تكونت من (٣٢) اثنين وثلاثين طفلا وطفلة من المعاقين عقليا المصابين بأعراض "داون" والمنتظمين في الدراسة بمدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر ، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٦-١٢) سنة ، ونسبة ذكائهم من (٥٠-٧٠) حيث جرى تقسيم العينة الكلية إلى مجموعتين متساويتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، روعي التجانس بينهما في كل من : العمر- نسبة الذكاء – المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة – الجنس، واستخدمت الدراسة مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء ومقياس تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية، استمارة جمع البيانات ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين، ومقياس مهارات التواصل اللفظي، كما استخدمت اختبار كروسكال – واليز لتحليل التباين الأحادي ، واختبار مان – ويتني لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، اختبار ويلكوكسون للمقارنات بين القياسين القبلي، البعدي كما أظهرت نتائج الدراسة :

- وجود أثر لفاعلية برنامج الدراسة في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقليا، والمصابين بأعراض "داون" ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- عدم وجود فروق بين البنين والبنات في القياس البعدي .
- فاعلية إستراتيجيات التعزيز والنمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات التواصل اللفظي والمهارات الاجتماعية .

كما أوصت الباحثة بضرورة :

١- تنويع المناشط والمواقف الحياتية داخل برامج المعاقين ذهنيا .
٢- تنويع المثيرات وخاصة التي تزيد الانتباه والذاكرة داخل برامج المعاقين ذهنيا .
٣- استخدام تعزيزات إيجابية مختلفة مع هذه العينة لأنه يؤدي إلى نتائج إيجابية .
٤- تسلسل المهام داخل البرامج من السهل إلى الصعب .

١٠- **دراسة (الطيب محمد زكي ، ٢٠٠٧)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف السادس المعاقين ذهنيا.

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء قائمة بمهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف السادس والتي تضمنت عدة مهارات منها : (تمييز الحروف المتشابهة في الكتابة ، نطق الحروف والكلمات نطقا صحيحا ، نطق الكلمات التي تعبر عن الصور والأشكال ،.....) ، كما قام الباحث ببناء قائمة بمهارات الكتابة ، واختبارين أحدهما لمهارات القراءة والآخر لمهارات الكتابة ، وقام الباحث ببناء برنامج تدريبي اعتمد في بنائه على الصور والأشكال وأدوات للتلوين والطباعة وبعض الأشياء الملموسة المجسمة من بيئة التلاميذ كالخضروات والفواكه وغيرها ، واعتمد البرنامج على بعض فنيات التدريب كالنمذجة الحية ، وضمن البرنامج أنشطة ترويحية داخلية وخارجية ، ثم قام الباحث بتطبيق أدوات بحثه على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية بمدينة قوص بمحافظة قنا بلغ عددها ثلاثين تلميذا وتلميذة ، وأسفرت نتائج التجربة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة ، وأهمية الأنشطة الترويحية داخل البرنامج ، والتي ساعدت على زيادة التفاعل بين التلاميذ أثناء التجربة ، كما أكدت على فاعلية الاستعانة بالمواد المحسوسة المأخوذة من بيئة التلاميذ في تنمية مهارات القراءة .

وأوصت الدراسة بضرورة بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات اللغة الشفوية " التحدث والاستماع " للتلاميذ المعاقين ذهنيا ، ولابد أن تعتمد هذه البرامج على إستراتيجيات تناسب هذه الفئة من التلاميذ.

١١- **دراسة (بسمة محمود ، ٢٠٠٧)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مستوى الأداء اللغوي والتعرف على أثره في تحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال الذين يعانون أعراض متلازمة داون .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام اختبار ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الرابعة ترجمة لويس كامل للتأكد من تجانس عينة الدراسة في مستوى الذكاء ، وقامت ببناء مقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي للأطفال ذوي متلازمة داون القابلين للتعلم ، وذلك لتقدير مستوى التواصل اللفظي وغير اللفظي ، وبناء البرنامج التدريبي لتنمية مستوى الأداء اللغوي ، ثم قامت الباحثة بتطبيق هذه الأدوات على عينة من الأطفال ذوي متلازمة داون القابلين للتعلم من مدرسة التربية الفكرية بالمنصورة بلغت عشرة أطفال ، وقامت الباحثة برصد النتائج وتحليلها ، وكان من أهمها :

١- فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى عينة الدراسة.

٢- امتداد أثر البرنامج لشهرين من انتهاء البرنامج .

وقامت الباحثة بتقديم عدة توصيات أهمها :

- ضرورة تدريب الاطفال ذوي متلازمة داون على مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي منذ سن مبكرة لتأثير ذلك على تكيفهم الاجتماعي .

١٢- **دراسة (عفاف الكومي ، ٢٠٠٧)** هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي وأثره على تحسين السلوك التكيفي لفئة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحديد مهارات التواصل اللفظي التي يحتاج إليها الأطفال المعاقون عقليا في ضوء خصائص نموهم وقدراتهم العقلية ، ووضعتها في قائمة تضمنت عدة مهارات منها : (استخدام اللفظ المناسب في المواقف المناسبة ، استخدام عبارات التحية والشكر في المواقف المختلفة ،.....) ، ثم قامت ببناء مقياس لهذه المهارات وبرنامج لتنميتها واستعملت مقياس فانيلاند للسلوك التكيفي ، ثم قامت بتطبيق أدوات الدراسة على عينة من الطلاب بلغت ستة عشر تلميذا من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية بالإسماعيلية ، طبقت عليهم اختبار استنافورد بينيه الصورة الرابعة للتأكد من نسبة الذكاء وأنهم جميعا يتراوح ذكاؤهم بين ٥٠-٧٠ ، وعمرهم العقلي بين ٤ – ٦ سنوات ، وقامت برصد النتائج وتحليلها والتي أسفرت عن :

١- فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل اللفظي .

٢- زيادة مهارات التواصل اللفظي لدى عينة الدراسة أدى إلى تحسن في السلوك التكيفي لديهم.

وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة خصائص النمو والقدرات العقلية عند التعامل مع هذه الفئة وضرورة أن تكون البرامج التدريبية لهذه الفئة تتناسب مع ميولهم واحتياجاتهم الحياتية.

١٣- **دراسة (علي سعد ، سيد سنجي ، ٢٠٠٧)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتحديد المواقف الحياتية اللازمة للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية ؛ لتكون مجالا للتعبير عنها شفوياً ، وتحديد مهارات التعبير الشفوي الوظيفي المناسبة لذوى الاحتياجات العقلية الخاصة القابلين للتعلم ووضعها في قائمة تضمنت عدة مهارات أهمها :

- مهارات الجانب الفكري (إفهام غيره من الناس ما يريد – التخلص من التكرار المخل لبعض الكلمات عند التحدث).
- مهارات الجانب اللغوي (اختيار الكلمات التي تؤدي المعنى المراد بوضوح – استخدام الجمل المعبرة عن الموقف) .
- مهارات الجانب الصوتي (التعبير عن الموقف الاجتماعي مع مواجهة الآخرين دون تردد أو اندفاع – مناسبة نبرات الصوت لما يوافق الحالة النفسية للموقف).
- مهارات الجانب الملمحي (مناسبة تعبيرات الوجه للموقف الاجتماعي المراد التعبير عنه – استخدام الإشارات الحركية المناسبة للمعاني المتضمنة بالموقف الاجتماعي) .

، كما قاما ببناء البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي وقد تمثلت هذه الأنشطة في :

(الألعاب اللغوية – أنشطة التعبير عن المواقف الحياتية المصورة – لعب الأدوار – استخدام اللوحات المجسمة للإثراء اللغوي – أغاني الأطفال – أنشطة التعبير عن ملامح الوجه والإشارات المناسبة) ، وبناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعبير الشفوي ، وبعد ضبط أدوات الدراسة قام الباحثان بتطبيق هذه الأدوات على عينة من تلاميذ مدارس التربية الفكرية بمدينة بنها وتلاميذ مدارس التربية الفكرية بكفر شكر بلغت ٣٨ ثمانية وثلاثين تلميذا وتلميذة ، وقاما برصد النتائج وتحليلها والتي كان من أهمها :

١- قائمة بمهارات التعبير الشفوي الوظيفي المناسبة للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

٢- فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي.

كما قدم الباحثان عدة توصيات أهمها :

- ضرورة تطوير مناهج تعليم اللغة العربية وأساليب تعليم التعبير الشفوي باستخدام هذه الأنشطة، مع ضرورة تقويم هذه المهارات لذوي الاحتياجات الخاصة في مواقف حياتية طبيعية.
- تشجيع معلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية على استخدام برنامج الدراسة القائم على الأنشطة اللغوية .

١٤- **دراسة (منى فيحان ، ٢٠٠٧)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقليًا بدرجة متوسطة.

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء استبانة لتحديد الكلمات الوظيفية التي يحتاج إليها التلاميذ ووزعتها على أولياء الأمور ، وقامت بضبط قائمة بالكلمات الوظيفية من خلال تحليل نتائج الاستبانة ، ثم قامت باختيار عينة الدراسة والتي بلغت ستة طلاب ؛ ثلاثة ذكور وثلاث إناث ، وقامت بتدريب ثلاثة منهم على الكلمات الوظيفية ، حتى تأكدت من اكتسابهم لهذه الكلمات وقامت بتدريبهم على أن يكونوا مدربين للآخرين ، وقامت بعمل بطاقات لاختبار التلاميذ بعد تطبيق الإستراتيجية ، وقامت برصد النتائج وتحليلها ، وكان من أهم النتائج :

- فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب التلاميذ المتخلفين عقليا بعض الكلمات الوظيفية .
- فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في زيادة قدرة التلاميذ على الاحتفاظ بالكلمات التي اكتسبوها.

وقدمت الباحثة العديد من التوصيات أهمها :

- إعداد برامج ودورات تدريبية للعاملين ، وذلك للاطلاع على أهم الدراسات والبحوث العلمية الحديثة في مجال التربية الخاصة، التي قد تسهم في تطوير العمل الميداني.
- تدريب المعلمين والمعلمات على إستراتيجية تدريس الأقران من خلال ورش تدريبية نظرًا لفعاليتها في التدريس الأكاديمي وإمكانية استخدامها في كل من مواقع التعليم العام والخاص.

١٥- **دراسة** (Caroline Hummels and others **هاملز وآخرين** ، ٢٠٠٧) هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التواصل اللغوي من خلال برنامج حاسوبي قائم على الألعاب لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا بدرجة كبيرة .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بتصميم برنامج حاسوبي تفاعلي تثقيفي تكيفي قائم على بعض الألعاب لتنمية بعض مهارات التواصل وبعض المهارات الحركية ، وتم تطبيق البرنامج على عينة من ثلاثة أطفال معاقين ذهنيا بدرجة كبيرة عمر الطفل أربع سنوات ، كما قاموا ببناء اختبار إلكتروني مكون من ثلاثة أجزاء لقياس مهارات التواصل المستهدفة ، وكذا المهارات الحركية ، ومهارات التفاعل الاجتماعي ، وقاموا برصد النتائج وتحليلها والتي أسفرت عن :

١- فاعلية البرنامج الحاسوبي القائم على الألعاب في تنمية مهارات التواصل اللغوي.

٢- الألعاب أكثر تأثيرا على المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

كما قدم الباحثون العديد من التوصيات أهمها :

١- ضرورة إجراء برامج فردية لعلاج مشكلات التواصل اللغوي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

٢- ضرورة الاهتمام بالألعاب التعليمية عند تعليم المتخلفين عقليا القابلين للتعلم.

٣- ضرورة استخدام العديد من أنواع التحفيز عند تعليم المتخلفين عقليا .

١٦- **دراسة (ساقم ناجية ، ٢٠٠٨)** :هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الاستيعاب القرائي والكتابي لدى المعاقين عقليا بدرجة متوسطة باستخدام إستراتيجية دومينو الحروف .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام اختبار كولومبيا واختبار رسم الشخص من أجل ضبط العينة في مستوى الذكاء والعمر الذهني ، ثم قامت بإعداد اختبار نموذج دومينو الحروف والذي تكون من ٨ عناصر ، أربعة منها لتقييم القراءة والأخرى لتقييم الكتابة ،كما صممت نموذج دومينو الحروف لتدريسه لعينة البحث ، ثم قامت بتطبيق الاختبار على عينة من التلاميذ المعاقين عقليا بدرجة متوسطة بلغت ٤ تلاميذ ، ثم قامت برصد النتائج وتحليلها ، وأسفرت النتائج عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابي لدى التلاميذ عينة البحث ، كما قدمت عددا من التوصيات أهمها :

- ضرورة أن تكون الأنشطة التي يقوم بها المعاقون مستوحاة من البيئة المحيطة بهم في البيت والحياة اليومية .
- لا بد من التدرج أثناء تعليم المعاقين من الأسهل للأصعب .
- التعلم باللعب يخلق نوعا من التحفيز لذا يفضل استخدام اللعب عند تعليم المعاقين عقليا .
- تنويع المثيرات البصرية عند تعليم المعاقين يساعد على تنمية الذاكرة البصرية لديهم .

١٧- **دراسة (زينب زيدان ، ٢٠٠٨):** هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس بمدارس التربية الفكرية ومعرفة أثره على الميل نحو القراءة والكتابة لدى هذه الفئة .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء قائمة بمهارات القراءة والكتابة ، تضمنت بعض مهارات القراءة :(تعرف شكل الحرف وموقعه من الكلمة – المطابقة بين شكل الحرف وصوته المنطوق – تعرف شكل الكلمات – تحليل وتركيب الكلمات – تحليل الجمل إلى الكلمات التي تحتوي عليها – نطق الجمل – قراءة وفهم نص بسيط ...) ، وبعض مهارات الكتابة : (كتابة الحروف – تكملة الكلمات بالحروف الناقصة ...) ، كما قامت ببناء اختبار في مهارات القراءة وآخر في مهارات الكتابة ، وبطاقة ملاحظة للأداء اللغوي في القراءة ، وبطاقة ملاحظة للأداء اللغوي في الكتابة ، ومقياس الميل إلى القراءة ، ومقياس الميل إلى الكتابة ، ثم قامت ببناء البرنامج المقترح واستخدمت في البرنامج بعض إستراتيجيات التدريس مثل : (إستراتيجية قراءة قصة موجهة بالصور – إستراتيجية القراءة الجماعية للقصص مع خرائط القصة – العصف الذهني ...) واستخدمت المدخل التوليفي في تدريس مهارات القراءة ، ثم طبقت الباحثة أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس بمدرسة عزيز المصري للتربية الفكرية والمركز النموذجي للتثقيف الفكري ، وقامت برصد النتائج وتحليلها والتي أسفرت عن :

١- فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة .
٢- فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة .
٣- فاعلية البرنامج في تحسين الأداء اللغوي في القراءة ، والأداء اللغوي في الكتابة.
٤- فاعلية البرنامج في تحسين الميل إلى القراءة والميل إلى الكتابة .
٥- استمرار فاعلية البرنامج حتى فترة المتابعة التي بلغت شهرا من تاريخ الانتهاء من تطبيق البرنامج .

وقدمت الباحثة عدة توصيات منها :

١- الاهتمام بمهارات اللغة بمدارس التربية الفكرية ؛ لأنها وسيلة المعاق ذهنيا للتواصل مع الآخرين .

٢- ضرورة تدريب المعلمين على استخدام أساليب تقويم متنوعة ومناسبة وتعديلها وفقا لحالة التلميذ .

٣- ضرورة تدريب المعلمين على إستراتيجيات ومداخل تدريس مناسبة لهذه الفئة من التلاميذ .

١٨- **دراسة (مسعد حلبية ، ٢٠٠٨)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى تنمية المفردات اللغوية الوظيفية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالصف الأول تهيئة بمدارس التربية الفكرية باستخدام برنامج حاسوبي .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء قائمة بالمفردات اللغوية الوظيفية المناسبة للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالصف الأول تهيئة بمدارس التربية الفكرية ، وبناء برنامج حاسوبي لإكساب هؤلاء التلاميذ المفردات اللغوية الوظيفية ، ودليل للمعلم لبيان كيفية تدريس البرنامج لهؤلاء التلاميذ ، واختبار لقياس مدى اكتساب هؤلاء التلاميذ لتلك المفردات اللغوية الوظيفية ، وبعد ضبط الأدوات قام الباحث باختيار عينة من عشرين تلميذا وتلميذة بمدرستي العريش والشيخ زويد للتربية الفكرية بمحافظة شمال سيناء ، وقسم الطلاب إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى الذكاء والعمر الزمني طبق أدوات بحثه وقام برصد النتائج وتحليلها وكان من أهمها :

١- التوصل إلى قائمة بالمفردات اللغوية الوظيفية المناسبة هؤلاء التلاميذ ، اشتملت على عشر وحدات كما يلي (أفراد الأسرة – أدوات شخصية – أدوات منزلية – في المدرسة – الخضروات والفاكهة – الطيور – الحيوانات – المهن – وسائل النقل والمواصلات – أشياء خطرة) .

٢- فاعلية البرنامج الحاسوبي في تنمية المفردات الوظيفية لعينة البحث .

٣- فاعلية طريقة النمذجة المستخدمة بالبرنامج في تنمية القدرة على النطق السليم.

٤- فاعلية أنواع التعزيز الإيجابي المادي والمعنوي في دفع التلاميذ نحو التعلم.

كما قدم الباحث العديد من التوصيات أهمها:

- مراعاة خصائص التلاميذ المعاقين عقليا عند إعداد برامجهم اللغوية.
- استخدام طريقة النمذجة في تعليم المفردات اللغوية لهؤلاء التلاميذ ومهارات اللغة الأخرى .
- استخدام الصور والأشياء الحقيقية في تعليم هؤلاء التلاميذ.

١٩- **دراسة (وليد خليفة ، ٢٠٠٨)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال التوحديين .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء قائمة بمهارات التواصل اللفظي والتي تضمنت عدة مهارات منها : (التعرف على أصوات بعض الحيوانات المألوفة – التعرف على أصوات بعض الأشياء المعروفة – نطق الحروف في أول الكلمة – نطق الحروف في وسط الكلمة – نطق الحروف في

آخر الكلمة – التعبير اللغوي الصحيح على بعض المهارات الحياتية .....) ، كما قام الباحث ببناء عدة اختبارات هي : اختبار الانتباه الانتقائي السمعي – اختبار الانتباه الانتقائي البصري – اختبار مدى الذاكرة العاملة في القراءة والعمليات الرياضية البسيطة ، كما أعد مقياسا لتشخيص اضطراب التوحد وأعد برنامجا تدريبيا لتنمية مهارات التواصل باستخدام الحاسوب ، وقام الباحث باختيار عينة الدراسة التي بلغت ثمانية تلاميذ من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، وقام بتطبيق أدوات البحث عليهم وأسفرت النتائج عن :

١- فاعلية التدريب على بعض مهارات التواصل باستخدام الحاسوب في الانتباه والذاكرة والقراءة والعمليات الرياضية البسيطة .

٢- برامج الحاسب تحسن المستوى اللغوي للأطفال المعاقين وخاصة التوحديون .

كما أوصى الباحث بعدة توصيات أهمها :

١- تدريب معلمي التربية الخاصة على إعداد برامج لتنمية مهارات التواصل اللغوي .

٢- إنشاء فصول خاصة بالتوحديين بمدارس التربية الفكرية .

٣- البحث عن طرق جديدة لتنمية مهارات التواصل لدى المتخلفين عقليا .

٢٠- **دراسة (علي سالم ، ٢٠٠٨)** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج حاسوبي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية للتلاميذ المعاقين فكريا بدرجة بسيطة الملحقين بالمدارس العادية بالمملكة العربية السعودية .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء قائمة بمهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين فكريا بدرجة بسيطة ، وبناء اختبار الأداء في القراءة الجهرية لدى هذه الفئة ، واختبار الاستعداد لتعلم القراءة ، وبرنامج حاسوبي لتنمية هذه المهارات ، واستمارة استطلاع آراء الوالدين والمعلمين لأنواع المعززات الهامة للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة ، وقام الباحث بتطبيق هذه الأدوات على عينة بلغت ثمانية عشر تلميذا من التلاميذ المعاقين ذهنا بمدارس الدمج بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية ، ثم قام برصد النتائج وتحليلها والتي أسفرت عن :

- قائمة بمهارات القراءة الجهرية المناسبة للتلاميذ المعاقين ذهنيا بالصف الرابع الابتدائي والتي تضمنت المهارات التالية : المطابقة بين صوت الحرف ورمزه – الربط بين صوت الكلمة ورمزها – فهم معنى الكلمة – التمييز بين أل الشمسية وأل القمرية – الربط بين الصوت والرمز المكتوب – فهم معنى الجملة – فهم معنى النص .
- فاعلية البرنامج الحاسوبي المقترح في تنمية مهارات القراءة الجهرية للتلاميذ المعاقين ذهنيا بدرجة خفيفة .

كما قام الباحث بتقديم العديد من التوصيات أهمها :

١- ضرورة مراعاة مناهج القراءة ما يخدم حاجات وخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة .

٢- ضرورة توفير أجهزة الحاسب والعرض داخل مدارس التربية الفكرية .

٣- ضرورة التدخل المبكر من الصف الأول لعلاج المشكلات الأكاديمية والنفسية.

٤- ضرورة إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لممارسة القراءة الجهرية بالحياة العامة.

٥- يجب أن يكون المعلم قدوة في قراءة النصوص قراءة جهرية .

٦- ضرورة تنويع الأنشطة والوسائل التعليمية داخل برامج المعاقين .

٢١- **دراسة (أحلام محمد خاطر ، ٢٠٠٨)** هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج يعتمد على استخدام أسلوب النمذجة الحية لعلاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً " القابلين للتعلم " ، والكشف عن مدى فاعلية النمذجة الحية في علاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً " القابلين للتعلم " .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) إعداد وترجمة / لويس مليكة (١٩٨٤) للتأكد من ذكاء عينة البحث ، مقياس اختبار اللغة إعداد / نهلة الرفاعى (١٩٩٤) لتحديد الكفاءة اللغوية لدى الطفل من حيث المفردات والفهم والتركيب والشكل أو الصرف ، مقياس تقييم النطق إعداد / عبد العزيز الشخص (١٩٩٦) لتشخيص اضطرابات النطق لدى الأطفال ، وقامت بإعداد برنامج لعلاج بعض اضطرابات النطق قائم على النمذجة الحية ، والتدريب على المهارات التالية :

١- إصدار الأصوات من مخارجها.

٢- نطق الصوت بصورة صحيحة في مواضع مختلفة من الكلمة سواء كان ذلك الصوت في (بداية – وسط – نهاية) الكلمة.

٣- نطق الصوت من خلال جملة بسيطة.

٤- نطق الصوت من خلال جملة مركبة.

٥- تعميم ما تم تعليمه للطفل في كلمات جديدة ومواقف مختلفة وفى وجود أفراد مختلفين.

وقامت بتطبيق هذه الأدوات على عينة قوامها (١٠) من الأطفال المعاقين عقلياً " القابلين للتعلم " بمدرسة التربية الفكرية بمدينة فاقوس محافظة الشرقية ، في مرحلة عمرية (٨-١٢) عاماً ، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تتكون كل مجموعة من (٥) أطفال ثم قامت برصد النتائج وتحليلها ، وأشارت النتائج إلى أنه :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس اختبار اللغة .

٢- فاعلية البرنامج القائم على النمذجة الحية في علاج اضطرابات النطق .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس اختبار اللغة بعد ثلاثة أشهر من انتهاء تطبيق برنامج النمذجة الحية لدى الأطفال المعاقين عقلياً " القابلين للتعلم".

وأوصت الباحثة بضرورة استخدام المعلمين لإستراتيجيات وفنيات تدريس فعالة مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢٢- **دراسة (محمود خيال ، ٢٠٠٨)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية لأطفال متلازمة داون باستخدام أحد برامج التدخل المبكر .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام مقياس اللغة العربية (نهلة الرفاعي – ١٩٩٦) ومقياس فانيلاند للنضج الاجتماعي (عبد الحليم السيد ، فايزة يوسف ، فادية علوان – ١٩٩٥) ، وقام ببناء قائمة جمع بيانات ، وبرنامج التدخل المبكر المقترح ، وقام بضبط أدواته وتطبيقها على عينة من ٣٠ طفلا يعانون من متلازمة داون ومستوى ذكاؤهم ٥٠- ٦٨ بمركز لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة شبين الكوم ، وقام برصد النتائج وتحليلها وكان من أهمها :

١- قائمة بمهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية تضمنت عدة مهارات أهمها : (يعبر عن اسمه واسم والده ووالدته – التعبير عن الصفات – التعبير باستخدام المفرد والجمع – يجري حوارا بسيطا في الهاتف – ينصت إلى قصة قصيرة ويجيب عن الأسئلة المطلوبة .....)

٢- فاعلية برنامج التدخل المبكر المقترح في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لعينة البحث .

٣- فاعلية التدريب باستخدام إستراتيجيات الحواس المتعددة (البصر – السمع – اللمس) في فهم كلمات اللغة المستخدمة .

٤- فاعلية إستراتيجية التكرار في إكساب الأطفال عينة البحث عددا كبيرا من المفردات .

كما قدم الباحث العديد من التوصيات أهمها :

١- يجب إدخال برامج التدخل المبكر ضمن البرامج التي يجري تخطيطها وتنظيمها من قبل التربويين والمتخصصين نظرا لمساهمتها بصورة فعالة في تهيئة اكتساب مهارات التواصل الشفوي .

٢- ينبغي التأكيد على أهمية استخدام التدعيم والتشجيع المستمر أثناء تنفيذ برامج التنمية اللغوية.

٢٣- **دراسة (Yun-Lung and other يون لانج وآخرين ، ٢٠٠٨)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج كمبيوتري قائم على النظم الإلكترونية والوسائط المتعددة لتنمية مهارات التعرف على الكلمات لدى الأطفال ذوي التخلف العقلي المتوسط .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بتصميم برنامج كمبيوتري قائم على نظم التعلم الصوتي ومكون من أربعة مستويات : الأول يعرض الكلمات والصورة الدالة عليها بطريقة واضحة ، ثم تقل دقة الصورة في المستوى الثاني ثم تقل أكثر في المستوى الثالث ثم تعرض الكلمة بدون صورة في المستوى الرابع ، وقاموا ببناء اختبار حاسوبي لقياس مستوى الطلاب في التعرف على الكلمات ، وقاموا بتطبيق البرنامج على عينة من الأطفال بلغت ثلاثة أطفال متخلفين عقليا قابلين للتعلم عمرهم الزمني من ٨-١٠ سنوات ، وقاموا برصد النتائج وتحليلها ، وكان من أهمها :

١- فاعلية البرنامج في تنمية مهارة التعرف على الكلمات لدى اثنين من عينة البحث .

٢- فاعلية البرنامج في حث العينة على التفاعل مع الأنشطة التعليمية .

٣- البرامج المحوسبة لا تناسب جميع احتياجات التلاميذ المتخلفين عقليا .

وقدم الباحثون العديد من التوصيات أهمها :

١- ضرورة التعرف على احتياجات الطلاب قبل البدء بتعليمهم .

٢- يجب تصميم البرامج المحوسبة بشكل أكثر مرونة لتناسب جميع التلاميذ .

٢٤- **دراسة (Jesse Creech & Jeannie A. Golden كريس وجاني ، ٢٠٠٩)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة بطريقة برايل والفهم القرائي لدى طالبة مصابة بالعمى والتخلف العقلي وقابلة للتعلم .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان ببناء اختبار في الفهم القرائي في صورة تكملة الجملة الناقصة بكلمة واحدة ، وعمل قائمة تضمنت مائة كلمة وظيفية تحتاج إليها الطالبة يتم تدريسها من خلال برنامج يعتمد على التحفيز المعنوي بالكلمات ، ويتم التعزيز بعد كل استجابة صحيحة مباشرة دون تأجيل ، وأحيانا بدون تقديم التعزيز ، وقام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة على الطالبة عينة البحث مدة أربع عشرة جلسة ، الأربعة الأولى تخطيط وتمهيد ، وتسعة تدخل مباشر وتعليم وتدريب ، وجلسة للاختبار ، وبعد التطبيق قام الباحثان برصد النتائج وتحليلها وكان من أهم النتائج ما يلي :

١- فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة البحث .

٢- فاعلية التعزيز اللفظي المباشر مع الطلاب المعاقين عقليا .

وقدمت الدراسة عدة توصيات أهمها ضرورة :

١- التأكد من فاعلية التحفيز على الجوانب الأكاديمية اخرى لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا .

٢- وضوح التعليمات أثناء التدريس لذوي الإعاقة العقلية .

٢٥- **دراسة (عبير عبد الرحيم ، ٢٠٠٩)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء قائمة بمهارات اللغة الاستقبالية تضمنت ما يلي: (يميز الأصوات المختلفة والحروف المنطوقة – يميز بين الحروف والكلمات المتشابهة ....) ، وقائمة بمهارات اللغة التعبيرية تضمنت ما يلي : (يجيب عن الأسئلة والاستفسارات بجمل مفيدة – يعبر عن نفسه بأسلوب تخاطب مهذب – يكون قصة مسلسلة منطقيا .....) ومقياسين أحدهما للغة الاستقبالية والآخر للغة التعبيرية ، وتتضمن مقياس اللغة الاستقبالية مهارات : (التمييز السمعي – التمييز البصري – التذكر البصري – التذكر السمعي – الفهم) ، كما تضمن مقياس اللغة التعبيرية مهارات : (الإيماءات والحركات ، التعبير اللفظي – التعبير اللفظي الحركي) ، كما قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي وبرنامج ملحق به ، وقامت بتطبيق أدوات الدراسة على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بلغت عشرين طفلا بمدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر ، قسموا إلى مجموعتين ، تجريبية وضابطة ، وقامت بالتأكد من نسبة ذكائهم باستخدام مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة ، ثم قامت برصد النتائج وتحليلها وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها :

١- فاعلية البرنامج القائم على الحاسب الآلي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية .

٢- مراعاة الفروق الفردية والوقت المناسب للتدريب وربط المادة الدراسية بميول الطفل يساعد على تنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية .

٣- اكتساب عينة الدراسة معلومات ثانوية مثل تعريف الكلمات من خلال أحداث البرنامج ، والنماذج المستخدمة .

٤- للتعزيز المادي والتعزيز المعنوي أثر في تحسن مستوى التلاميذ في مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية .

٥- فاعلية استراتيجيتي النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى عينة الدراسة .

كما قدمت الباحثة عدة توصيات أهمها :

١- ضرورة إجراء مسح شامل للأطفال المعاقين عقليا عند التحاقهم بالمدارس .

٢- تفعيل الحاسب الآلي في التدريس لهذه الفئة .

٣- تشجيع الأبحاث التكاملية بين المتخصصين في التربية الخاصة والمناهج .

٢٦- **دراسة (جيهان عبد العظيم ، ٢٠٠٩)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية السيكو دراما والنمذجة في تحسين بعض مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء قائمة بمهارات التواصل اللغوي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية والتي تضمنت : (فهم المعنى الإجمالي – تفسير الحديث والتفاعل معه – التحدث في جمل سليمة حسب قواعد اللغة – ترتيب الأفكار أثناء التحدث مع الآخرين

.....) ، ثم قامت ببناء مقياس اضطرابات النطق ، ومقياس التواصل اللغوي وثلاثة برامج تدريبية هي : برنامج النمذجة – البرنامج السيكو درامي – برنامج سيكو دراما النمذجة ، ثم قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة من مدرسة التربية الفكرية ببني سويف ، والتي بلغ عددها أربعين تلميذا وتلميذة قسمتهم إلى أربع مجموعات ؛ ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة ، كل مجموعة تجريبية درست أحد البرامج الثلاثة التي أعدتها الباحثة ، وقامت الباحثة بتطبيق اختبار ستانفورد بينيه الصورة الرئيسة (١٩٩٨) ، وقامت بضبط العينة والتأكد من التجانس في العمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والذكاء واضطرابات النطق لديهم ، وقامت بتطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث وقامت برصد النتائج وتحليلها ، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة ما يلي :

١- فاعلية برنامج السيكو دراما في تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين يعانون من اضطرابات في النطق .

٢- فاعلية برنامج النمذجة في تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين يعانون من اضطرابات في النطق .

٣- فاعلية برنامج سيكو دراما النمذجة في تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين يعانون من اضطرابات في النطق .

٤- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التواصل اللغوي في القياس البعدي .

٥- وجود فاعلية للبرامج الثلاث في القياس التتبعي لعينة الدراسة .

كما أوصت الباحثة بعدة توصيات من أهمها ضرورة:

١- الاهتمام بمهارات التواصل " التحدث والاستماع " داخل مدارس التربية الفكرية لاحتياج التلاميذ إليها في حياتهم اليومية .

٢- مراعاة المستوى الاقتصادي والاجتماعي عند بناء برامج تدريبية لهذه الفئة من التلاميذ .

٣- تصنيف التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية قبل إجراء أي تجربة عليهم ، إذ أنهم – معظمهم – يعانون من اضطرابات في النطق وغير ذلك .

٢٧- **دراسة (محمد محمود ، ٢٠٠٩)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كفاءة برنامج مقترح قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا بالمرحلة الابتدائية .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء قائمة بمهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي المعاقين ذهنيا وتضمنت القائمة عدة مهارات منها : (ينطق الحروف نطقا صحيحا – ينطق الكلمات المطلوبة نطقا صحيحا – يعرض بعض الأفكار البسيطة بطريقة مرتبة – يروي قصة بسيطة بأسلوب مترابط – يجيب عن الأسئلة التي توجه إليه بجمل قصيرة – يعبر عن أحداث قصة مصورة بجمل بسيطة – يتحدث عن شيء في جملة تامة من كلمتين أو أكثر – يكمل بعض

العبارات لتكون جملا مفيدة – يعبر عن مشاعره بجمل مناسبة – يستخدم بعض الألفاظ اللائقة اجتماعيا – يبدي رأيه في مواقف معينة – يصف شيئا رآه – يستخدم كلمات الشكر والتحية – يستخدم كلمات الاعتذار – يستخدم عبارات الطلب والأمر) ، وأعد الباحث برنامجا قائما على الألعاب التعليمية ، ودليلا للمعلم ، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث التي هدف البرنامج إلى تنميتها ، وقام بتطبيق أدوات بحثه على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بلغت عشرة تلاميذ من مدرسة سوزان مبارك للتربية الخاصة بمحافظة شمال سيناء ، وبعد تطبيق أدوات البحث قام الباحث برصد النتائج وتحليلها ، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها :

١- بناء قائمة بمهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

٢- فاعلية البرنامج القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التحدث .

كما قدم الباحث عدة توصيات أهمها :

١- ضرورة الاكتشاف المبكر للضعف في المهارات الأساسية للغة العربية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية ، حتى يتم تقديم البرامج التربوية المناسبة لهم.

٢- الاهتمام باللغة الشفوية (الاستماع والتحدث) بمدارس التربية الفكرية ، لأنها وسيلة إلى تحسين مستوى تحصيلهم في اللغة العربية والمقررات الأخرى .

٣- تضمين مقررات اللغة العربية قدرا أكبر من علوم الأصوات وعلاج المشكلات اللغوية لديهم.

٤- توفير أدوات اللعب داخل مدراس التربية الفكرية لاستغلالها في تدريب التلاميذ على نطق اللغة وتعلم المفردات .

٥- تنظيم لقاءات وحوارات لتنمية مهارات التحدث لتلاميذ مدارس التربية الفكرية.

٦- استخدام ألوان مختلفة من التعزيز المادي والمعنوي في تعليم التلاميذ المعاقين ذهنيا لأثره الكبير في حثهم على الاستمرار في التعلم .

٢٨- **دراسة (حمدي عزام ، ٢٠٠٩)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول من مرحلة الإعداد المهني المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية.

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الأول من مرحلة الإعداد المهني المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، وضمن القائمة عدة مهارات أهمها :

(التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل – تعرف حروف الكلمة – ربط الكلمة بالصورة – تحديد المفرد والجمع للكلمة – تعرف معنى الكلمة) ، كما قام ببناء اختبار في الفهم القرائي ، ودليل للمعلم لتنفيذ إستراتيجية القراءة التصحيحية ، وقام بتطبيق أدواته ورصد النتائج التي أسفرت عن :

١- فاعلية إستراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية مهارات الفهم القرائي .

٢- التوصل إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لهذه الفئة .

كما قدم الباحث العديد من التوصيات أهمها :

- ضرورة الاهتمام بتعليم المتخلفين عقليا القابلين للتعلم؛ لأنه حق إنساني وشرعي أكدته الشرائع والدساتير.
- ضرورة الاهتمام بالصعوبات اللغوية عامة ، والقرائية بصفة خاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.
- الحرص على تصويب الأخطاء التي يقع فيها هؤلاء التلاميذ أولا بأول.
- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، لأن هؤلاء التلاميذ لهم خصائصهم العقلية واللغوية التي ينبغي على المعلم الالتفات لها عند تدريسه لهذه الفئة.

٢٩- **دراسة (أحمد معوض ، ٢٠١١)**: وقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء منهج لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لذوي الإعاقة العقلية من تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم اللغوية .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بالمرحلة الابتدائية (الصف السادس) ، وقد حدد المهارات في ضوء مستويات الفهم المباشر والتفسيري والاستنتاجي والناقد ، وقام ببناء اختبار في الفهم القرائي للمهارات التي حددها ، كما قام بتحديد المعايير التي سيتم بناء المنهج في ضوئها واختار إستراتيجية الخرائط المعرفية لتدريس المنهج ، ثم قام ببناء المنهج المقترح في ضوء الحاجات اللغوية لهذه الفئة ، كما أعد كتابا للتلميذ ودليلا للمعلم وقام بتطبيق أداة الدراسة على عينة بلغت ٥ تلاميذ من تلاميذ مدرسة مصر القديمة كمجوعة تجريبية و٥ تلاميذ من مدرسة المنيل للتربية الفكرية كمجموعة ضابطة ، ثم درس الوحدتين الأولى والثانية من المنهج المقترح للعينة التجريبية ، ثم طبق الاختبار مرة أخرى وقام برصد النتائج وتحليلها وتفسيرها ، والتي أسفرت عن فاعلية المنهج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ عينة البحث ، حيث وجد فروقا ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وقدم الباحث عدة توصيات أهمها :

- ضرورة إعداد مناهج تعليمية خاصة بذوي الإعاقة العقلية في مختلف المواد والمراحل بما يتناسب مع خصائصهم .
- الاهتمام بتدريب المعلمين على كيفية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا.

٣٠- دراسة **(هنادي القحطاني ، ٢٠١١)** هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال برنامج مقترح قائم على فنيات التعزيز والنمذجة والمحاكاة .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحديد المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) وقامت ببناء قائمة بهذه المهارات تضمنت ما يلي:

- مهارات الاستماع : (التعرف على بعض الأصوات في البيئة المحيطة – الاستماع للأصوات وتمييزها – التعرف على أصوات الحروف الهجائية – التمييز بين أصوات الحروف – التعرف على بعض الكلمات – التمييز بين الكلمات عند الاستماع إليها – التعرف على بعض الجمل – التمييز بين الجمل عند الاستماع إليها) .
- مهارات التحدث :(التحدث مع المعلمة بطريقة لائقة – تبادل بعض الكلمات مع المعلمة – التحاور مع المعلمة بكلمات بسيطة – وصف بعض الصور – وصف بعض الأحداث الموجودة في الصور – ترتيب أحداث قصة).
- مهارات القراءة : (قراءة الحروف الهجائية قراءة صحيحة – التمييز بين الحروف المتشابهة – قراءة بعض الكلمات قراءة صحيحة – قراءة جمل بسيطة – الربط بين الجمل والصور الدالة عليها).
- مهارات الكتابة : (كتابة الحروف بطريقة صحيحة – كتابة بعض الكلمات البسيطة – كتابة بعض الجمل البسيطة).

كما قامت الباحثة ببناء البرنامج وتطبيقه على عينة من التلاميذ المعاقين ذهنيا بلغت ٥٠ تلميذا وتلميذة من مدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر والذين تراوحت نسبة ذكائهم بين ٥٥–٧٠ وعمرهم الزمني بين ١٠–١٥ سنة وعمرهم العقلي بين ٨–١٣ سنة ، في ٤٣ جلسة خلال ١٠ أسابيع وزمن كل جلسة ٤٠ دقيقة ،كما أعدت الباحثة مقياسا للمهارات اللغوية المتضمنة بالبرنامج ،كما استخدمت اختبار ستانفورد بينيه الصورة الرابعة تعريب لويس مليكة ، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة لعبد العزيز الشخص وبعد تطبيق أدوات الدراسة أسفرت عن :

١– فاعلية البرنامج في تنمية المهارات اللغوية .

٢– الفنيات المستخدمة في البرنامج (التعزيز– النمذجة – المحاكاة) والأنشطة (الاستماع إلى الأغاني – تلوين الصور .....) كان لها أثر فعال في جذب انتباه التلاميذ واستثارتهم.

كما قدمت الباحثة عدة توصيات أهمها :

- تبسيط التعليمات والخيارات المقدمة لذوي الإعاقة العقلية لضمان وصولها بدون تعقيد .
- تنمية مهارات القراءة يحتاج إلى وقت كبير وتكرار مراعاة لذوي الإعاقة العقلية وذلك لتعقد المهارة .
- ضرورة الربط بين المادة الدراسية المقدمة وميول الطفل المعاق والبيئة التي يعيش فيها.

التعليق على دراسات هذا المحور:

- اهتمت معظم الدراسات بتنمية المهارات العقلية، و المعرفية، واللغوية، باستخدام برامج تدريبية.
- ركزت معظم الدراسات على :

١. تنمية المهارات اللغوية وهي المهارات الاستقبالية ، وتشمل مهارة الاستماع ومهارة القراءة والمهارات التعبيرية ، وتشمل مهارة التحدث ومهارة الكتابة ، مهارة التواصل اللغوي ، اكتساب المدلولات اللفظية التي تعبر عن المفاهيم ، الاستعداد والتهيؤ للقراءة والإعداد للكتابة.

٢. تنمية العمليات المعرفية المرتبطة بالقراءة وهي :
   - عملية التخطيط .
   - عملية الانتباه .
   - عملية التتابع .

٣. مجموعة من الإستراتيجيات التي تراعي خصائص المتخلفين عقليا من هذه الإستراتيجيات (التكرار ، التسلسل ، التعزيز ، نطق الألفاظ ، تعرف الكلمات ، مزج الحروف ، تتبع الحرف ، نطق الحروف، تكرار الحروف ، تتبع أصوات الحروف ، مزج الأصوات ، المسح البصري ، المحاكاة ، دومينو الحروف)

٤. تناولت الدراسات : الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، من حيث تنمية المهارات العقلية واللغوية والمهارات المعرفية المرتبطة بالقراءة باستخدام إستراتيجيات وبرامج علاجية، وباستخدام الحاسوب.

٥. تناولت الدراسات تنمية مهارات القراءة باستخدام الإستراتيجيات السابقة وهي مهارة التعرف وهي (تعرف شكل الحرف . تعرف شكل الكلمة) ومهارة النطق وهي (نطق صوت الحرف . نطق الكلمة) ومهارة تعرف حروف الكلمة وتحديد الجمع والمفرد و تحديد مضاد الكلمة وباستخدام القراءة التصحيحية .

٦. اهتمت الدراسات بتنمية مهارات اللغة المختلفة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة اعتمادا على إستراتيجيات اللعب وسرد القصة والأنشطة اللغوية ودومينو الحروف ، والتعلم التعاوني، وعلى مداخل تدريسية كالمدخل التوليفي ، أو فنيات علاجية كالنمذجة الحية أو السيكو دراما.

٧. معظم الدراسات استخدم مقياسا للذكاء لضبط عينة بحثه ، ولكن لم تستخدم أي من هذه الدراسات برنامجا قائما على إستراتيجيات تعلم اللغة المتضمنة بالبرنامج معا لتنمية مهارات اللغة.

أوجه الإفادة من هذه الدراسات :

١- تعرف مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية) وهذا أفاد الباحث في تحديد مهارات التواصل الشفوي المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية وبناء قائمة أولية بهذه المهارات والتي من أبرزها :

أ- مهارات الاستماع :

- التعرف على أصوات الحروف التي تنطق ولا تكتب .
- التمييز بين اللام القمرية واللام الشمسية .
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.
- نطق اسم الشيء بعد سماع أوصافه.
- حكاية قصة بعد سماعها.
- ترتيب أحداث قصة بعد سماعها.
- اقتراح عنوان مناسب للقصة بعد سماعها.
- تلخيص القصة في جملة أو جملتين.

ب-مهارات التحدث:

- اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة .
- تكوين جملة سهلة وسليمة التركيب .
- التعبير عن حكاية مصورة .
- التمييز في النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة.
- يتحدث بالسرعة المطلوبة .
- يستخدم تعبيرات وجهه وفق المعنى .
- يستخدم إشارات تسهم في جذب المستمع .
- الاستجابة كلاميا للأسئلة .
- تسمية الأشياء المألوفة .
- التعبير عن الحاجات دون تردد أو خجل .
- النظر إلى المستمع أثناء الحديث .

ج- مهارات القراءة الجهرية :

- نطق الأصوات والكلمات نطقا صحيحا .
- نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقا صحيحا.
- التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل التشديد والتنوين.
- مراعاة علامات الترقيم.
- حسن الوقوف عند تمام المعنى.
- تمييز المختلف من الحروف المتشابهة في الشكل .
- نطق الحروف الهجائية نطقا صحيحا.
- نطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا.
- قراءة الكلمات التي تعرض عليه.

٢- التعرف على أدوات قياس مهارات التواصل الشفوي ومعايير وكيفية بنائها، وكان من أهمها:

- لا بد من تحديد مهارات التواصل الشفوي المناسبة لعينة البحث تحديدا إجرائيا قبل بناء أدوات القياس .
- صياغة السؤال بعد تحديد المعطيات والمطلوب بصيغة أكثر قربا لإدراك التلميذ.
- تقاس مهارات التحدث ومهارات القراءة الجهرية من خلال بطاقات تقدير متدرجة .
- تقاس مهارات الاستماع من خلال اختبار في الاستماع وبطاقة ملاحظة.
- عند تقديم اختبار الاستماع لا بد من التحدث ببطء وثبات ووضوح وبصوت مسموع.
- لا بد أن تكون الأسئلة مناسبة لمستواهم ولا تشعرهم بالعجز.

٣- تعرف كيفية بناء البرامج المستخدمة في تنمية مهارات التواصل الشفوي وهذا أفاد الباحث في كيفية إعداد وبناء برنامج الدراسة الحالية.

٤- أفاد من الأطر النظرية فيما يتعلق بمهارات التواصل الشفوي وطبيعتها ، ومكوناتها ، ومهاراتها الجزئية ، وكيفية تنميتها ، والإستراتيجيات المستخدمة فيها .

٥- نتائج هذه الدراسات أفادت الباحث في اختيار مشكلة دراسته.

٦- التعرف على طرق انتقاء إستراتيجيات تعلم اللغة التي تناسب مرحلة سنية معينة أو مهارة معينة ، وكيفية تدريب التلاميذ على هذه الإستراتيجيات ، وإعداد الوحدات الخاصة بذلك .

٧- اختيار المحتوى المناسب لكل فئة ، بحيث يرتبط بالحاجات اللغوية لهذه الفئة.

٨- التعرف على أثر القدرات العقلية والذكاءات المختلفة عند التلاميذ في الفهم والتحصيل ، فلا بد من تنويع الأنشطة المقدمة داخل البرامج التعليمية لتناسب هذه القدرات والذكاءات.

٩- التعرف على أهمية الألعاب اللغوية والأنشطة القائمة عليها في تنمية مهارات اللغة الشفوية مما يجعل ذلك موضع اهتمام الباحث أثناء بنائه للبرنامج واختياره للأنشطة المناسبة للتلاميذ عينة البحث.

١٠-كيفية بناء اختبار في الاستماع حيث يلزم الاستعانة بالصور التوضيحية داخل الاختبار .

١١-توجيه فروض الدراسة لصالح المجموعة الدارسة للبرنامج ، زيادة على التعرف على أساليب مختلفة لطرق تقويم وتدريس المهارات اللغوية المختلفة .

١٢-تركيز البحث الحالي في أنشطة البرنامج وطرائق تدريسه على مهارات القراءة ، وتقديمها بأشكال مختلفة للتلاميذ حيث إنها من المهارات المركبة .

١٣-التعرف على كيفية بناء البرامج التي تنمي بعض مهارات التواصل اللفظي والمناشط والمثيرات المستخدمة داخل هذه البرامج لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة.

١٤-التعرف على كيفية تقويم مهارات اللغة لدى ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة.

١٥-البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة تحتاج لفترة زمنية كافية ومركزة في التطبيق من البرامج المقدمة للعاديين .

ثانيا : دراسات اهتمت بإستراتيجيات تعلم اللغة وأثرها في تنمية مهارات اللغة عامة والتواصل الشفوي خاصة .

١- **دراسة (عبد الرحمن العبدان ١ ، ١٩٩٣)** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام اختبار الأشكال المتضمنة لـ Witkin , Ascn and Oltman ويتكن وأسكن و أولتمان المعرب وذلك للتعرف على الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد لدى عينة الدراسة والذي يعنى به (اختلاف الأفراد في أنماط الإدراك والتذكر والتفكير أو الطرق المختلفة للأفراد لفهم المعلومات وتخزينها ونقلها واستخدامها) ، واستبانة إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية ؛ لأكسفورد الصورة المعربة ، وذلك للكشف عن بعض إستراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة ، وشمل الاستبيان التعرف على إستراتيجيات تعلم اللغة التالية : (التذكر بشكل أكثر فعالية – الترديد – التلخيص وأخذ الملاحظات – الاستعاضة عن المعرفة المفقودة " جمع القرائن لتخمين المعنى " – تنظيم وتقويم تعلم اللغة – إدارة العواطف) ، وقام الباحث بتطبيق هذه الأدوات على عينة من طلاب معهد اللغات الأجنبية والترجمة بجامعة الملك سعود ، بلغت ١٧٥ طالبا وطالبة في تخصصات علمية وإنسانية مختلفة ، ثم قام برصد النتائج وتحليلها والتي أسفرت عن:

١- استخدام عينة الدراسة للإستراتيجيات المتعلقة بتنظيم التعلم وتقويمه ، ثم الإستراتيجيات المتعلقة بالاستعاضة عن المفقود ، ثم الإستراتيجيات المتعلقة بالعمليات الذهنية ، ثم الإستراتيجيات التذكرية .

٢- للأسلوب المعتمد المستقل أثر في استخدام واختبار إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية.

وخلص الباحث إلى العديد من التوصيات أهمها :

١- ينبغي التعرف على نوع الأسلوب المعرفي المستقل المعتمد .

٢- تدريب الطلاب على استخدام إستراتيجيات التعلم جميعها ، وبخاصة إستراتيجيات التذكر .

٢- **دراسة (عبد الرحمن العبدان ٢ ، ١٩٩٣)** الثانية هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إستراتيجيات تعلم اللغة التي يستخدمها طلاب الجامعة السعوديون الذين يدرسون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام استبانة إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصيغة رقم (٥,١) لأكسفورد ، وقام الباحث بتطبيقها على عينة من طلاب جامعة الملك سعود بلغت ٣٩٣ طالبا وطالبة ، واكتفى الباحث بتطبيق الاستبانة في خمس إستراتيجيات فقط من إستراتيجيات تعلم اللغة وهي (التذكر بشكل أكثر فاعلية – استخدام العمليات الذهنية " الترديد " ، " التلخيص " ، " أخذ الملاحظات " – الاستعاضة عن المعرفة المفقودة – تنظيم وتقييم اللغة – إدارة العواطف) ، وبعد تطبيق أداة الدراسة قام الباحث برصد النتائج وتحليلها وتوصل إلى :

١- المتعلم السعودي لا يستخدم إستراتيجيات تعلم الكلمات ويرجع ذلك إلى طريقة تعلمه للغة الإنجليزية .

٢- المتعلم السعودي لا يستخدم أنشطة اتصالية غير منهجية .

٣- الذكور يستخدمون إستراتيجيات تعلم أكثر من الإناث .

٤- إستراتيجيات التعلم التذكرية تفيد في تعلم الكلمات ، لكن لا يستخدمها الطلاب بصورة كبيرة.

وقدم الباحث عددا من التوصيات أهمها :

- لا بد من رفع معدل استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلاب .
- التركيز على الإستراتيجيات التي تتعلق بالعمليات الذهنية .

٣- **دراسة (Rebecca L. Oxford, Madeline E. Ehrman) ريبكا أكسفورد ، ومادلين ، ١٩٩٥)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إستراتيجيات تعلم اللغة التي يستخدمها الكبار ، وعلاقة الإستراتيجيات المستخدمة ببعضها ، وارتباطها بالكفاءة اللغوية ، وارتباطها بتصورات المعلمين وعلاقتها بالجنس والعمر والدوافع والسمات الشخصية والخلفية التعليمية واللغات المتعلمة ، وصعوبات اللغة ، والإستراتيجيات العامة التي يستخدمها الدارسون .

ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثتان ببناء استبيان يغطي الجوانب التي لها صلة بالنجاح في تعلم اللغة ، ومقياس الدوافع نحو تعلم اللغة ، واستبيان Hartman هارتمان ، كما تم الاستعانة باختبار Balmar and Sholt بالمر وشولت (١٩٨٧) للتعرف على الإستراتيجيات المستخدمة من قبل الدارسين ، وتم تطبيق هذه الأدوات على عينة من الكبار ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة ممن يتمتعون بازدواجية في اللغة ، أي الدراسين للغة الإنجليزية كلغة ثانية بلغت العينة ٥٢٠ فردا منهم ٢٧٣ من الذكور والباقي من النساء .

وبعد تطبيق هذه الأدوات على عينة البحث توصلت الباحثتان إلى عدة نتائج أهمها :

- حوالي ٥٣% من العينة أجابوا بأنهم عادة ما يستخدمون إستراتيجيات تعلم اللغة.
- أكثر إستراتيجيات تعلم اللغة استخداما من قبل العينة هي الإستراتيجيات التعويضية مثل التخمين والاقتباس والتصنيف ، تليها الإستراتيجيات الاجتماعية تليها الإستراتيجيات المعرفية .
- الذين يتعلمون اللغة لأنها وسيلة لهم للبقاء على قيد الحياة أكثر استخداما لإستراتيجيات تعلم اللغة من الفئات الأخرى كالذين يتعلمون اللغة وليست هي وسيلة تواصلهم اليومي.
- هناك علاقة ارتباطية قوية بين إستراتيجيات تعلم اللغة المعرفية وما وراء المعرفية ، وعلاقة ارتباطية ضعيفة بين إستراتيجيات تعلم اللغة التعويضية وإستراتيجيات الذاكرة .

- الإستراتيجيات المعرفية ترتبط ارتباطا قويا بالكفاءة اللغوية ، وأهم هذه الإستراتيجيات إستراتيجيات (التكرار – التلخيص – تدوين الملاحظات) وذلك لأنها تعتمد على الممارسة والمعالجة العميقة .
- الإناث تفوقوا على الذكور في استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة وخاصة الإستراتيجيات التعويضية.
- يرتبط استخدام إستراتيجيات التعلم ارتباطا طرديا قويا بطول فترة التدريب على الإستراتيجيات .
- يمكن استخدام الإستراتيجيات التعويضية والوجدانية مع المبتدئين .
- الإستراتيجيات المعرفية أكثر الإستراتيجيات فائدة لأنها تعتمد على الممارسة والتدريب من جهة والعمليات العقلية المساعدة على المعالجة العميقة من جهة أخرى والتي تساعد المتعلم على ربط القديم بالجديد.
- لا توجد علاقة بين الإستراتيجيات التعويضية وبين الكفاءة اللغوية.
- إستراتيجيات الذاكرة لا تفيد في الكفاءة التواصلية وإنما تفيد في تعلم المفردات.

وقدمت الباحثتان العديد من التوصيات أهمها :

- ضرورة بناء نموذج لتعلم اللغة قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة .
- الاهتمام بإستراتيجيات تعلم اللغة المعرفية والاجتماعية عندما يكون الهدف هو التواصل، والتركيز على إستراتيجيات الذاكرة عندما يكون الهدف تعلم المفردات.

٤- **دراسة (Rebecca L. Oxford, Judith A. Burry-Stock ريبكا أكسفورد و جودث ، ١٩٩٥)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إستراتيجيات تعلم اللغة لدى الدارسين للغة الانجليزية كلغة أجنبية وكلغة ثانية في العديد من دول العالم (أمريكا – اليابان – مصر – تايوان) .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثتان باستخدام مقياس ريبكا أكسفورد ١٩٩٠ للتعرف على إستراتيجيات تعلم اللغة لدى عينة مختلفة في الخلفية الثقافية في دول مختلفة ، وقامتا بتطبيق هذا المقياس على عينة من بلاد مختلفة (٥٩٠ من تايوان ، ٧٤١ من الصين ، ٢٥٥ من اليابان ، ٧٦١ من مصر ، ١٣٧ من الولايات المتحدة) ، وقامت الباحثتان برصد النتائج وتحليلها وكان من أهم النتائج :

- استخدام الطلاب المصريين لإستراتيجية التخطيط وهي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة بكثرة يليها الإستراتيجيات الاجتماعية والتعويضية ، يليها إستراتيجية الذاكرة الحسية ، فالإستراتيجيات الوجدانية ، وآخرها إستراتيجيات الذاكرة العامة .

- استخدام المصريين لبعض الإستراتيجيات والتي لم تظهر لدى العينات الأخرى كإستراتيجيات الذاكرة (طلب التكرار والتكرار) وإستراتيجيات التعويض في القراءة والاستماع .
- يمكن التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة داخل الفصول الدراسية وبطريقة طبيعية و مريحة و واضحة.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها :

١- يجب على الباحثين في إستراتيجيات تعلم اللغة الاهتمام بالإستراتيجيات الاجتماعية والوجدانية لأنها تساعد في الجانب التنفيذي لمهارات اللغة .

٢- يجب على المعلمين تنبيه الطلاب على أن إستراتيجيات تعلم اللغة تجعل تعلم اللغة أكثر سهولة ومتعة .

٣- يجب الأخذ في الاعتبار (التحفيز – نمط التعلم – الجنس) عند التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة لأنها عوامل مؤثرة .

٥- **دراسة (علي حمزة أبو غرارة ، ١٩٩٦)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب في المدارس الثانوية عند تعلمهم ألفاظ اللغة الإنجليزية والقواعد والاستماع والتحدث والقراءة والكتابة .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء استبانة التقرير الذاتي للتعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب أثناء تعلمهم للغة الإنجليزية ، وطبق الاستبانة على عينة من الطلاب بلغت ٢٢٨ طالبا ، وتم رصد النتائج وتحليلها ، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث :

١- وجود تباين في استخدام الطلاب لإستراتيجيات تعلم اللغة .

٢- هناك إستراتيجيات أكثر استعمالا بين الطلاب هي : " التمثيل السمعي – المصادر العلمية – الفصيل " .

٣- قلة استخدام أفراد العينة للإستراتيجيات الوجدانية الاجتماعية .

وقدم الباحث العديد من التوصيات التي من أهمها :

- ضرورة تدريب الطلاب على إستراتيجيات تعلم اللغة المختلفة وخاصة الإستراتيجيات الاجتماعية لأنها تساعد الطلاب على استخدام اللغة في المواقف التواصلية المختلفة .

٦- **دراسة (عبد الرحمن العبدان و راشد الدويش ، ١٩٩٨)** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين ، وطبيعة استخدام هذه الإستراتيجيات ومعدلاته.

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتطبيق استبانة إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية بالصيغة المعدلة والمترجمة إلى اللغة العربية لأكسفورد وطبقاها على ستة وستين دارسًا من جنسيات مختلفة يدرسون

اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعتين بالمملكة العربية السعودية . وطلبا من أفراد الدراسة الإجابة عن الاستبانة .

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن معدلات استخدام الدارسين لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية كانت ذات مستوى مرتفع أو معتدل ، ولكنها لا تهبط إلى المستوى المنخفض جدًا ، ولا ترقى إلى المستوى المرتفع جدًا . كما تبين أن معدلات استخدام الأنواع الرئيسة للإستراتيجيات التي وردت في الاستبانة كانت تحتل مراتب مختلفة من الاستخدام ، وذلك يرجع إلى مستوى الدارسين المتقدم في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ، وإلى دافعيتهم القوية لتعلمها ، ولطبيعة هذه اللغة ، والسياق الذي يتعلمونها فيه . كما أظهرت الدراسة الحالية عدم وجود تأثير لمعرفة الدارس بلغات أخرى غير لغته الأم على استخدامه لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

وقدم الباحثان العديد من التوصيات والتي من أهمها :

ضرورة تدريب الطلاب على استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة لأنها تعود الطلاب الاستخدام الأمثل للغة داخل المواقف المختلفة في الحياة .

٧- **دراسة (Christine Nam a, Rebecca L. Oxford b ريبكا أكسفورد ، وكريستين نام ، ١٩٩٨)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى إعداد معلمة من خلال تدريبها على إستراتيجيات تعلم اللغة والتعرف على أنماط التعلم والصعوبات التي تواجهها ، وذلك لتكون معلمة لغة لذوي صعوبات تعلم اللغة .

ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثتان مع المعلمة عينة البحث استمارة مقابلة ، وبطاقة ملاحظة أثناء المحادثة العادية ، ومقال من أربع صفحات كتبته هذه السيدة عن تاريخ تعلمها ، وعدة اختبارات في اللغة ومقياس لنمط التعلم تضمن خمسة أبعاد (كيفية استخدام الحواس المختلفة – كيفية التعامل مع الآخرين – كيفية التعامل مع الاحتمالات – كيفية التعامل مع المهام المغلقة والمفتوحة – كيفية التعامل مع الأفكار) ، واستخدمت الباحثتان معامل ألفا كرونباخ للتأكد من الاتساق الداخلي لهذه الاختبارات ومعامل الصدق الداخلي .

وبعد تطبيق هذه الأدوات توصلت الباحثتان إلى عدة نتائج أهمها :

- تتبع عينة البحث نمط التعلم البصري حيث كانت تفضل استخدام أشرطة الفيديو والكتب والرسومات ، وأنها كانت تفضل هذا الأسلوب أثناء التعلم .
- استخدام عينة البحث – أيضا – لأسلوب التعلم الحركي وخاصة خلال إجراء التجارب وبناء النماذج الفيزيائية .
- عدم ميل العينة إلى استخدام الأسلوب أو النمط السمعي .
- تتمتع العينة بإقامة علاقات اجتماعية واسعة وعدم تقبلها للعمل الفردي .

- تميل عينة البحث إلى التعامل مع الاحتمالات غير العشوائية ، وأنها تفضل أن تسير خطوة بخطوة في أعمالها .
- ميل عينة البحث إلى تحليل الأفكار ، أي أنها تفضل النمط التحليلي .
- تحسن كبير لدى عينة البحث في مهارات اللغة بعد التعرف على نمط التعلم المفضل لديها واستخدام الإستراتيجيات المناسبة لهذه الأنماط .

وأوصت الباحثتان بعدة توصيات أهمها :

- يجب أن تأخذ عينة البحث الوقت الكافي في اختبارات القراءة والكتابة والاختبارات اللفظية في الرياضيات .
- استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية للتعامل مع الكلمات .
- استخدام إستراتيجية تدوين الملاحظات بمساعدة شخص آخر .
- استعراض الملاحظات مع الآخرين بعد المحاضرات .
- ضرورة التدريب على الانتباه وتحسين الذاكرة السمعية .

٨- **دراسة (محمود جلال الدين سليمان ، ٢٠٠١)** استهدفت هذه الدراسة تنمية مهارات الاستماع من خلال التدريب على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ضمن بها بعض المهارات مثل (تمييز المؤتلف والمختلف – استنباط معنى الكلمة من السياق – الربط بين الكلمة و مضادها) ، كما أعد اختبارين متكافئين لقياس مهارات الاستماع على ضوء قائمة المهارات ، وراعى فيهما مناسبة الكلمات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي كما راعى عدم التنويع في مهام الاختبارين ، ووضع مفردات الاختبارين في صورة اختيار من متعدد والصواب والخطأ ، ثم أعد وحدة للتدريب على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة ، واختار الباحث الإستراتيجيات التالية لما بينها من ترابط (التصنيف ، المعرفة الخاطفة ، تدوين الملاحظة) ثم قام بتطبيق أدوات الدراسة ورصد البيانات وعالجها إحصائيا .

وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها :

فاعلية إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع عدا المهارات التالية (مهارة الربط بين الكلمة مضادها ، مهارة إكمال الجمل المسموعة ، تحديد الأفكار الرئيسة) .

تساعد إستراتيجيات تعلم اللغة في توفير فرص للاندماج في عمليات تفكير وأنماط سلوكية لتوظيف المادة المتعلمة .

وأوصت الدراسة بضرورة التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة وتخصيص مساحة واسعة للتدريب على مهارات الاستماع وتنويع وسائل تنمية مهارات الاستماع ، والاستعانة بالتدعيم البصري أثناء

الاستماع ، كما أوصت بضرورة تنويع المادة السمعية (قصص – إعلانات – أخبار – أحاديث – إلخ) .

٩- **دراسة (Huang, Shenghui هانج ، ٢٠٠٣)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة في عمليات التعلم .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتصميم دورة تدريبية طويلة المدى (ثلاثة أشهر) على سبعة وأربعين طالبا في جامعة تايوان ، قسمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة ، ثم قام بتطبيق عدة اختبارات (اختبار كفاءة – اختبار ورقي) ومقابلات واستبيانات على العينة للتأكد من تحسن المجموعة التجريبية في استخدام الإستراتيجية ومدى احتفاظهم بها ، والاتجاه الإيجابي نحوها ، والتحسن في مهارات اللغة المستهدفة ، والعوامل التي قد تعيق الطلاب عن استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة .

وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها :

- أن الطلاب بعد فهمهم لوظائف إستراتيجيات تعلم اللغة نقلوا ما اكتسبوه من خبرات إلى مهام اللغة الأخرى .
- اختلاف إستراتيجيات تعلم اللغة من مهارة إلى أخرى فاستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة التعويضية وفوق المعرفية كان في جميع مهارات اللغة (التحدث والاستماع والقراءة والكتابة) ، بينما الإستراتيجيات المعرفية اقتصر استخدامها على تعلم مهارات الاستماع .
- بعد التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة لمدة ثلاثة شهور بدأ يظهر أثر التعلم عند عينة البحث التجريبية من خلال النقل والتطبيق على الموضوعات الأخرى .
- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة لصالح المجموعة التجريبية .
- الطلاب يحتاجون لمزيد من الوقت في التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة لكسب الألفة مع الإستراتيجيات .

١٠- **دراسة (Carol Griffiths كارول جريفسيس ، ٢٠٠٣)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أنماط إستراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة من قبل الناطقين بلغات أخرى وإتقان تطبيقات اللغة أثناء مواقف التدريس والتعلم .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام استبيان ربيكا أكسفورد للتعرف على إستراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة من قبل الطلاب الأكثر كفاءة ، وعلاقة هذه الإستراتيجيات بالجنس والعمر والجنسية ، كما قامت ببناء استمارة مقابلة للتأكد من هذه الإستراتيجيات ، كما قامت ببناء برنامج للفصل بين وسائل تعلم الطلاب للغة و الإستراتيجيات التي يستخدمونها ، وقامت بتطبيق هذه الأدوات على عينة من طلاب جامعة أوكلاند بنيوزلاندا ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين

إستراتيجيات تعلم اللغة وبين إتقان اللغة ، كما وجدت فروقا بين الجنسيات المختلفة في استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة .

وأوصت الدراسة بإجراء العديد من الدراسات الأخرى حول الاختلافات في الإستراتيجيات المستخدمة بسبب جنسية الطلاب .

١١- **دراسة (نونج لكسنأ كاما ، ٢٠٠٧)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إستراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لدى طلاب قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا ،ومعرفة أثر الجنس والعمر والسنة الدراسية والخلفية اللغوية في مستوى الاستخدام .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام استبانة معدلة لـ SILL صيغة (٧,٠) من تصميم ربيكا أكسفورد ، واستخدام اختبار في الكتابة وتسجيل لحديث شفهي عن موضوع محدد ، وقام الباحث بتطبيق هذه الأدوات على عينة تكونت من خمسين طالبا وطالبة ، وقام برصد النتائج وتحليلها ، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي :

- يستخدم طلاب عينة البحث إستراتيجيات تعلم اللغة بمتوسط (٣,١٣١) وهو متوسط معتدل .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة إلا في الإستراتيجيات التذكرية وذلك لصالح الإناث .
- يقل استخدام الطلاب لإستراتيجيات تعلم اللغة كلما تقدم في السنوات الدراسية .
- عدم استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة المناسبة أدي إلى وقوع الطلاب في الأخطاء النحوية بنسبة ٦٣,٣٩% والصرفية بنسبة ١٨,٥٣% والإملائية بنسبة ٩,٢٢% والمعجمية بنسبة ٥,٦٤% والصوتية بنسبة ٣,٢٢% .

كما قدم الباحث العديد من التوصيات أهمها :

- ضرورة توعية المتعلم وتوجيهه إلى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة المناسبة والفعالة أثناء تقدمه في تعلم اللغة العربية واستخدامه لها ، لأن ذلك يقلل من وقوعه في الأخطاء أو يجعله يتفادى نسبة كبيرة منها .

١٢- **دراسة** (Abdullah A. Al-Asmary - **عبد الله الأسمري ، ٢٠٠٧)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها طلاب قسم اللغة الإنجليزية عند تعلمهم لمفردات اللغة الإنجليزية وقياس أثر ذلك على التحصيل اللغوي لطلاب قسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب بجامعة الملك سعود .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام استبيان جو وجونسون gu & Johnson وطبقه على عينة بلغت ثمانية وأربعين طالبا في السنة الأولى بكلية الآداب قسم اللغة الإنجليزية ، وتكون هذا

الاستبيان من جزءين الأول يعكس آراء العينة عن تعلم المفردات والثاني يعكس الإستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء تعلم مفردات اللغة الإنجليزية ، وبعد تطبيق أداة الدراسة أسفرت النتائج عن :

- تفضيل معظم الطلاب تعلم المفردات من خلال السياق أو من خلال الاستعمال المتكرر للكلمة أو المفردة .
- ظهر الميل واضحا لاستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، كإستراتيجية الانتباه الاختياري .
- الميل إلى إستراتيجية استخدام القاموس في حالة استيعاب المقروء .
- عدم الاهتمام بإستراتيجيات التدوين سواء المتعلقة بالتدوين على أساس المعنى أو على أساس الاستخدام.
- اهتمام الطلاب بإستراتيجية التكرار الصوتي أو الترديد على حساب إستراتيجية قوائم المفردات وإستراتيجية الترميز .
- وجود علاقة طردية بين حفظ المفردات وبين التحصيل .

وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات حول إستراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بمهارات اللغة .

١٣- **دراسة (نصرة محمد ، ٢٠٠٨)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية تدريبات التكرار وبعض إستراتيجيات الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحديد مهارات الفهم القرائي والتسمية السريعة ، والذاكرة العاملة .

ثم قامت ببناء اختبار في تشخيص صعوبات التعلم والفهم القرائي في مهارات التعرف على المفردات وفهم المفردات وفهم الجملة وفي مهارات القراءة الصامتة ، واختبار التسمية السريعة والذي يقيس التسمية السريعة للأشياء من عدة أبعاد " التسمية السريعة للحروف – للكلمات – للأرقام – للصور " كما أعدت اختبارا في الذاكرة العاملة ، ولاختيار عينة البحث استخدمت الباحثة عدة اختبارات هي : (اختبار المسح النيرولوجي السريع – اختبار القدرة العقلية للأطفال من ٦-٨ سنوات) كما استخدمت أدوات أخرى كقائمة تقدير التوافق للأطفال ومقياس تقدير السلوك ومقياس المستوى الاجتماعي الثقافي / الاقتصادي ، ثم قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبات التكرار باستخدام الكمبيوتر ، وبرنامج التدريب على إستراتيجيات الذاكرة (التسميع – التنظيم) ، ثم قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة من التلاميذ بلغت ثلاثين تلميذا وتلميذة ممن يعانون من صعوبات التعلم في القراءة من ثلاث مدارس حكومية بكفر الشيخ ، ثم قامت برصد النتائج وتحليلها والتي أسفرت عن :

- فاعلية برنامج تدريبات التكرار في تحسين مهارات الفهم القرائي والتسمية السريعة والذاكرة العاملة .
- فاعلية برنامج التدريب على إستراتيجيات الذاكرة في تحسين مهارات الفهم القرائي والتسمية السريعة والذاكرة العاملة .
- زيادة فاعلية برنامج التدريب على إستراتيجيات الذاكرة عن فاعلية برنامج تدريبات التكرار.

وقامت الباحثة بتقديم عدة توصيات منها :

- ضرورة تعميق استخدام الكمبيوتر بجميع مراحل التعليم .
- الاهتمام بالإستراتيجيات المعرفية والتذكرية أثناء تعليم التلاميذ مهارات اللغة .

١٤- **دراسة حنان راشد (٢٠١٠):** والتي هدفت إلى تنمية مهارات التواصل الشفوي والوعي بعمليات الاستماع والتحدث لدى الطالبات المعلمات وأثر ذلك على الأداء التدريسي لهن من خلال برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحديد مهارات الاستماع والتحدث اللازمة للطلاب المعلمين ، كما قامت ببناء اختبار في مهارات الاستماع وبطاقة ملاحظة لأداء الطالبات في مهارات التحدث ، ومقياس الوعي بعمليات الاستماع ومقياس الوعي بعمليات التحدث ، وبطاقة ملاحظة لأداء الطالبات في مهارات تدريس الاستماع وأخرى في مهارات تدريس التحدث .

كما قامت ببناء البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم " ما وراء المعرفية " واختارت الباحثة ثلاثة استراتيجيات هي (التخطيط – المراقبة الذاتية – التقويم الذاتي) وذلك لاتصالها بالعمليات العقلية المرتبطة بالاستماع والتحدث ، ثم طبقت الباحثة أدوات بحثها على عينة من الطالبات المعلمات بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بالفرقة الأولى تخصص لغة عربية ودراسات إسلامية ، وبلغ عدد أفراد العينة ٧٠ طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تدرس البرنامج ، وضابطة لا تتعرض للمعالجة التجريبية .

وتوصلت الباحثة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل الشفوي والوعي بعمليات الاستماع والتحدث ، ورفع الكفاءة التدريسية لعينة البحث ، كما قدمت عددا من التوصيات أهمها ضرورة تضمين برامج إعداد المعلم ما وراء المعرفة واستراتيجياتها .

١٥- **دراسة (مروة مصطفى ،٢٠١٠)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجيات القراءة المتكررة للنص على تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية والفهم القرائي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء قامة بمهارات القراءة الجهرية وقائمة بمهارات الفهم القرائي ، كما قامت ببناء اختبار في القراءة الجهرية وآخر في الفهم القرائي وأعدت برنامجا قائما على

إستراتيجية القراءة المتكررة ، ثم قامت بضبط الأدوات وتطبيقها على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية شعبة اللغة الانجليزية بلغت ستين طالبا وطالبة قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وبعد رصد النتائج وتحليلها توصلت الباحثة إلى فاعلية إستراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي لدى عينة البحث .

كما قامت الباحثة بتقديم عدة توصيات أهمها :

- ضرورة تطبيق هذه الإستراتيجية على مختلف الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة ابتداء من المرحلة الابتدائية .
- ضرورة تفعيل إستراتيجيات تعلم اللغة واستخدامها عند تعلم اللغات .

١٦- **دراسة (Masoud Gholamali Lavasani , Fereshteh Faryadres مسعود غلامي ، فريشته فاريادرس ، ٢٠١١)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى وضع نموذج قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة للبالغين .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بدراسة الأبحاث التي تناولت إستراتيجيات تعلم اللغة وتصنيفات إستراتيجيات تعلم اللغة ، ودراسة النموذج المعرفي القائم على نظريات علم النفس المعرفي ، والتعرف على أدوار المعلم في أثناء التدريب ، وعلاقة إستراتيجيات تعلم اللغة بمتغيرات كالجنس والعمر وسمات الشخصية ونمط التعلم وكذا بالكفاءة اللغوية.

وكان من أهم نتائج الدراسة التوصل إلى نموذج معرفي لإستراتيجيات تعلم اللغة ، والتأكيد على وجود اختلاف في إستراتيجيات تعلم اللغة بسبب اختلاف الدافع إلى التعلم ، والخبرة والبيئة التي يتم فيها التعلم .

وأوصت الدراسة بضرورة تعرف المعلمين على الأسلوب الأكاديمي لتعلم اللغة ، وعلم اللغة النفسي ، وإستراتيجيات التدريب المقبولة .

١٧- **دراسة (Mustafa Onur Cesur ، مصطفى سيزر ، ٢٠١١)** وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجيات تعلم اللغة في الفهم القرائي لدى الطلاب الأتراك بجامعات أسطنبول .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء اختبار في الفهم القرائي واستخدم استبيان ربيكا أكسفورد ١٩٩٠ ، وطبقهما على عينة بلغت ٣٤٨ طالبا من الطلاب بالمرحلة الإعدادية من ثماني جامعات بأسطنبول ، وتوصل الباحث إلى فاعلية إستراتيجيات تعلم اللغة (المعرفية – التذكرية – التعويضية) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة ، وقدمت الدراسة عدة توصيات أهمها:

- يجب على المعلمين الاستفادة من إستراتيجيات الذاكرة كإستراتيجية الروابط النفسية وإستراتيجية ربط الصوت بالصورة أثناء تعلم المفردات .
- يجب ممارسة مهارات اللغة داخل المهام والأنشطة التي يكلف بها الطلاب .

التعليق على دراسات هذا الجانب :

من خلال مراجعة ودراسة الدراسات السابقة عن إستراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بتعلم اللغة وبمهاراتها المختلفة ، يخلص الباحث إلى أهمية إستراتيجيات تعلم اللغة ودورها الفعال في تعلم اللغة ، ومع ذلك توجد ندرة لدراسات إستراتيجيات تعلم اللغة العربية ، إذ معظمها تناول إستراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية ، كما أن معظم هذه الدراسات تناول إستراتيجيات تعلم اللغة لدى الكبار ، ولكن قلة من الدراسات استخدمت إستراتيجيات تعلم اللغة مع صغار السن كدراسة محمود جلال والتي اهتمت بإستراتيجيات تعلم اللغة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية وأثرها في تنمية مهارات الاستماع ، وأكدت ربيكا أكسفورد الرائدة في بحوث إستراتيجيات تعلم اللغة ، وأحد المنظرين لهذا النوع من الإستراتيجيات على أثرها الفعال مع ذوي صعوبات التعلم ومع الكبار ومع الصغار أيضا .

ومن خلال ما سبق يخلص الباحث إلى :

١- وجود أثر فعال لإستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات اللغة .

٢- ترتبط إستراتيجيات تعلم اللغة بالكفاءة اللغوية ارتباطا طرديا كما ترتبط بمتغيرات أخرى كالجنس والعمر ونمط الشخصية ، ونمط التعلم لدى التلميذ.

٣- التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة لفترة طويلة أكثر فاعلية.

٤- يؤتي التدريب ثمرته المرجوة إذا كان التلاميذ على علم بما يتدربون عليه وعلى فوائده بالنسبة لهم .

أوجه الإفادة من هذه الدراسات :

١- صياغة فروض الدراسة وتوجيهها لصالح عينة البحث .

٢- التعرف على إستراتيجيات تعلم اللغة وأنواعها والعوامل المؤثرة فيها وطرق قياسها ، والتدريب عليها ومن أهم أنواعها :

- **الإستراتيجيات المعرفية :** وهي ضرورية جدا لتعلم اللغة وخاصة المهارات اللغوية التي تحتاج إلى الممارسة ، وهي أكثر الإستراتيجيات استعمالا من قبل المتعلمين على اختلاف قدراتهم.
- **الإستراتيجيات التذكرية :** إذ أنها تساعد على تعلم المفردات وذلك لتحقيق الطلاقة اللغوية في أثناء عملية التواصل ، فهي تعين المتعلم على تخزين المواد الشفهية للاستعانة بها واسترجاعها عند الرغبة في عمل اتصال لغوي .

٣- التعرف على دور المعلم في التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة وأهم هذه الأدوار :

أ- إعطاء التشجيع الكافي للمتعلمين.

ب- خلق نوع من السيطرة على التلاميذ .

ت- إغفال السلوك السيء ومدح السلوك المناسب .

ث- إعطاء التلاميذ المسئولية الخاصة بعملية تعلمهم .

٤- التعرف على الأسس التي يبنى عليها البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة وأهم هذه الأسس :

- المادة التعليمية المقدمة للتلاميذ من خلال البرنامج لابد أن تكون ذات قيمة وظيفية وتطبيقية بحيث تحقق له قدرا من القدرة على التواصل الشفوي الفعال.
- لابد أن ترتبط المادة الدراسية المقدمة للتلميذ مع ميوله والبيئة المحيطة به .
- الاهتمام بتنظيم المادة التعليمية وتسلسلها وتدرجها من الأسهل إلى الأصعب ومن المحسوسات إلى المجردات ومن الكليات إلى الجزئيات ومن ما هو مألوف إلى ما هو غير مألوف .
- تدريب الطفل من خلال حواسه كمدخل لتعليمه وتحسين قدرته على التواصل الشفوي.
- تعليم المهارات بشكل فردي وفقا لاستعداد الطفل ومعدل سرعته في التعلم .
- الصبر على الطفل وإعطاؤه الوقت الكافي وعدم استعجاله .
- التركيز على الإستراتيجيات التي يستخدمها الطفل أثناء تعلمه لمهارات اللغة ودعمه وتعزيزه فيها .

٥- الاستفادة في بناء الإطار النظري للدراسة .

٦- ضبط عينة الدراسة لعزل العوامل التي تؤثر على تعلم واستخدام التلاميذ لإستراتيجيات تعلم اللغة .

٧- التعرف على الإستراتيجيات المناسبة لمهارات التواصل الشفوي وللتلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة وكانت هذه الإستراتيجيات المناسبة (التكرار ، التسميع أو الترديد ، الحواس المتعددة ، النمذجة ، الممارسة الطبيعية، تمثيل المعنى) .

٨- تحديد الفترة الزمنية الأولية لتطبيق البرنامج.

٩- اختيار التصميم التجريبي للبحث الحالي.

التعليق العام على الدراسات السابقة :

اشتمل هذا الفصل على ثلاثة محاور هي :

الأول : دراسات تناول التواصل الشفوي أو إحدى مهارات اللغة لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة .

الثاني : دراسات تناولت إستراتيجيات تعلم اللغة وأثرها في تنمية مهارات اللغة و التواصل الشفوي .

أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة :

أ- اتفق البحث الحالي مع الدراسات التي حاولت تنمية مهارات التواصل الشفوي في (الاستماع والتحدث) واختلف معها في (القراءة الجهرية) والعلاقة بين التواصل الشفوي والقراءة الجهرية .

ب-اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات التي تناولت إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات اللغة .

أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة :

أ- اختلف البحث الحالي مع كل الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التواصل الشفوي لدى ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة في استخدامه لبرنامج قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة ، وتناوله لمهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) والقراءة الجهرية.

ب-اختلف البحث الحالي مع كل الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التواصل الشفوي لدى ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة في تناوله العلاقة الارتباطية بين مهارات التواصل الشفوي ومهارات القراءة الجهرية ، وفي التعرف على أثر العمر الزمني على المهارات موضوع البحث الحالي ، وكذا دراسة أثر البرنامج على عينة من صفوف مختلفة ولها خصائص متشابهة من حيث العمر العقلي والخصائص اللغوية .

أوجه إفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة :

استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات والبحوث السابقة في الجانبين النظري والميداني ، وتتمثل هذه الاستفادة فيما يأتي :

الجانب النظري :

استرشدت الدراسة الحالية بالدراسات السابقة في إثراء وتأصيل الإطار النظري لهذه الدراسة ، حيث استمد منها الباحث منهجية ربط الإطار النظري بالجانب التطبيقي الميداني ، ومراعاة التسلسل المنطقي في عرض الإطار النظري للبحث من حيث ضرورة تحديد مهارات التواصل الشفوي المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة بمدارس التربية الفكرية وإستراتيجيات تعلم اللغة المناسبة لهم لتنمية هذه المهارات ، وأسس بناء البرنامج القائم عليها ، والتي تطلبت تحديد مفهوم ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة وتصنيفاتهم وخصائصهم الجسمية والعقلية والنفسية وطرائق التدريس

الخاصة بهم وأساليب التعامل معهم و البرامج التدريسية والعلاجية الخاصة بهم (مكوناتها – أهدافها – الأنشطة المستخدمة فيها – إستراتيجيات التدريس الخاصة بهم – طرائق تقويمهم) ، والتواصل الشفوي (مفهومه – أهداف تدريسه – مكوناته ومهاراته– أهميته لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة – إستراتيجيات تدريسه وتعلمه –العوامل التي تؤثر فيه – طرائق تقويمه بمدارس التربية الفكرية) وكذا إستراتيجيات تعلم اللغة (مفهومها – أنواعها – علاقتها بالتواصل الشفوي – الإستراتيجيات المناسبة منها لذوي الاحتياجات الخاصة – طرائق التدريب على هذه الإستراتيجيات لهذه الفئة – أنواع البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة وأسسها وكيفية بنائها) .

الجانب الميداني :

١) تحديد مهارات التواصل الشفوي المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، وقد قدمت الدراسات والبحوث السابقة بعض هذه المهارات بينها الباحث أثناء عرضه لها في المحور الأول .

٢) تحديد الخطوات الإجرائية لبناء اختبار في مهارات الاستماع وبطاقتي تقدير لمهارات التحدث والقراءة الجهرية ، لقياس أثر البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في هذه المهارات.

٣) تحديد الخطوات الإجرائية لاستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة .

٤) تحديد أسس بناء البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة .

٥) تحديد إستراتيجيات تعلم اللغة الملائمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة والتي ترتبط بمهارات التواصل الشفوي والتي سيبنى عليها البرنامج .

٦) تحديد الأنشطة وأساليب التحفيز وأساليب التقويم التي يتضمنها البرنامج .

٧) تحديد الأساليب الاحصائية التي يمكن الاستفادة منها في الدراسة الحالية ، وكيفية تفسير النتائج في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة .

٨) التعرف على كيفية ضبط العينة باستخدام مقاييس مقننة .

وبعد عرض هذا الفصل الذي تناول الدراسات السابقة في مجال التواصل الشفوي عند ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة وإستراتيجيات تعلم اللغة ، يأتي الفصل التالي مكملاً، بحيث يعرض مهارات التواصل الشفوي في مدارس التربية الفكرية مفهومها، وأهميتها، وقياسها، وخصائص تلاميذ تلك المرحلة، وكيف يتم بناء برنامج قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية .

الفصل الثالث

التواصل الشفوي وإستراتيجيات تعلم اللغة لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية

١.ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة .
٢.التواصل الشفوي – القراءة الجهرية .
٣.إستراتيجيات تعلم اللغة .

الفصل الثالث
التواصل الشفوي وإستراتيجيات تعلم اللغة
لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية

هدف الفصل

تناول الباحث في هذا الفصل تحديد مفهوم ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة وتصنيفاتهم وخصائصهم الجسمية والعقلية والنفسية وطرائق التدريس الخاصة بهم وأساليب التعامل معهم ، ومهارات التواصل الشفوي اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، وذلك لتنميتها باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة . ولتحقيق هذا الهدف يتم تناول مفهوم التخلف العقلي و ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة (تعريفهم – تصنيفاتهم – خصائصهم النفسية والعقلية واللغوية – البرامج التدريسية والعلاجية الخاصة بهم)، وأيضا يتم تناول التواصل الشفوي (مفهومه – مكوناته ومهاراته – أهداف تدريسه – أهميته لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة – إستراتيجيات تدريسه وتعلمه –العوامل التي تؤثر فيه – طرائق تقويمه بمدارس التربية الفكرية) بهدف استخلاص قائمة مبدئية بمهارات التواصل الشفوي ومستوياته المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، وكذا إستراتيجيات تعلم اللغة (مفهومها – أنواعها – علاقتها بالتواصل الشفوي – الإستراتيجيات المناسبة منها لذوي الاحتياجات الخاصة – طرائق التدريب على هذه الإستراتيجيات لهذه الفئة) .

أولا : ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة :

ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة هي الفئة التي كان يطلق عليها " المتخلفون عقليا أو المعاقين ذهنيا " ، وهذا المصطلح – أعني ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة – هو مصطلح حديث نسبيا أطلق على هذه الفئة وذلك لاعتبارات إنسانية في المصطلحات السابقة ، وما قد تحمله من حساسية بالنسبة لكل من له صلة بهذه الفئة سواء في المنزل أو في الشارع أو في مؤسسات المجتمع المختلفة ، ولهذا فإن المصطلحات الثلاثة " ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة أو المعاقين ذهنيا أو المتخلفين عقليا " هي مترادفات ، ولا فرق بينها إذ أنها تطلق على فئة واحدة ، وهي المصابة بالتخلف العقلي ، لذا لابد للباحث من التعرف على مفهوم التخلف العقلي .

ومفهوم التخلف العقلي كغيره من المفاهيم في الحقل التربوي له العديد من التعريفات ، وسوف يقوم الباحث بعرض بعضها للتوصل لمفهوم يتبناه داخل هذا البحث .

يعرف كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٨ ، ٢٠،٢١) التخلف العقلي بأنه "حالة بطء في النمو العقلي تظهر قبل سن الثانية عشرة من العمر ، ويتوقف العقل منها قبل اكتماله، وتحدث لأسباب وراثية ، أو بدائية ، أو وراثية و بدائية معا، ونستدل عليها من انخفاض مستوى الذكاء العام، بدرجة كبيرة عن المتوسط في المجتمع ، ومن سوء التوافق النفسي والاجتماعي الذي يصاحبها أو ينتج عنها ".

وعرفه كل من (علي سعد ، وحيد حافظ ، ماهر شعبان ، ٢٠٠٩، ٨٢) بأنه قصور في أداء الفرد يظهر دون سن الثانية عشرة ، وينتج هذا القصور في ضعف القدرة العقلية لدى الفرد ، حيث يبلغ متوسط ذكائه إلى ٧٠ درجة فأقل ، كما يعاني من قصور في مهارات الاتصال اللغوي من جهة ، وسوء التوافق مع المجتمع من جهة أخرى.

وعرفه حمدي عزام (٢٠٠٩، ٣٨) بأنه قصور في أداء الفرد، لأسباب وراثية أو بيئية يؤدي إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي، قصور في المهارات اللغوية وذكاء منخفض يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء، وعدم القدرة مع نفسه والبيئة من حوله.

وبعد العرض لتلك التعريفات يستطيع الباحث أن يعرف التخلف العقلي بأنه قصور في أداء الفرد نتيجة لضعف القدرة العقلية لديه نتيجة لأسباب وراثية أو بيئية ، كما ينخفض لديه مستوى الذكاء العام إلى درجة أقل من ٧٠ على أحد مقاييس الذكاء المعروفة ، ويصاحب ذلك ضعف في الأداء اللغوي ، وسوء توافق مع المجتمع .

ولكي يقوم الباحث باختيار عينة الدراسة بصورة صحيحة لابد له من التعرف على تصنيفات التخلف العقلي ، خاصة أن معدل الذكاء العام المنخفض لهذه الفئة يجعل من الصعب تعليم كل هذه الفئة ، إذ هناك انخفاض في معدل الذكاء يستحيل معه التعليم ، فإذا انخفض معدل الذكاء العام عن ٥٠ درجة على أحد مقاييس الذكاء فإن الفرد في هذه الحالة يستحيل تعليمه ولكن يمكن تدريبه ، لذا لا بد من عرض الباحث لتصنيفات التخلف العقلي.

- **تصنيفات التخلف العقلي:**

يمكن البدء بالتصنيف المشهور للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي لحالات الإعاقة العقلية لشهرته كما يلي فاروق الروسان (٢٠٠٣، ٦٢،٦٣):

- وفقا لمقدار الإعاقة :

١. الإعاقة العقلية البسيطة Mild mental Retardation
٢. الإعاقة العقلية المتوسطة Moderate mental Retardation
٣. الإعاقة العقلية الشديدة severe mental Retardation
٤. الإعاقة العقلية الشديدة جدا Profound Mental Retardation

- وفقا للقدرة على التعلم :

١. حالات القابلين للتعلم Educable Mentally Retarded ,EMR:

ويتم التركيز لهذه الفئة على تعلم المهارات الاستقلالية والمهارات الحركية والمهارات اللغوية ، والمهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات المهنية والاجتماعية ومهارات السلامة والمهارات الشرائية"

٢. حالات القابلين للتدريب Trainable Mentally Retarded ,EMR:

ويتم التركيز لهذه الفئة على البرامج التدريبية المهنية ، وخاصة برامج التهيئة المهنية.

٣. حالات الاعتمادين Severely Mentally Retarded :

ويتم التركيز في برامج هذه الفئة على مهارات الحياة اليومية .

من العرض السابق يتضح لنا أن المتخلفين عقليا هم:

١. القابلون للتعلم ذوو إعاقة بسيطة.
٢. القابلون للتدريب ذوو إعاقة متوسطة.
٣. الاعتماديون ذوو إعاقة شديدة وشديدة جدا.

وتصنف أمل الهجرسي (٢٠٠٢ ، ١٧٥، ١٧٦) المتخلفين عقليا إلى أربعة فئات:

١) بطيء التعلم Slow learner :

ذلك الطفل الذي يتراوح نسبة ذكاؤه بين ٧٥-٩٠ ، ويتصف هذا الطفل بقصور في قدرته على مواءمة نفسه ، مع ما يعطى له من مناهج في المدرسة العادية.

٢) القابلين للتعلم Educable Mentally Retarded :

وقد يتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين ٥٠-٧٠ ، ويمكن لأفراد هذه الفئة الوصول إلى مستوى الصف الثالث أو الرابع الابتدائي وأحيانا الخامس ، ويتراوح العمر العقلي بين ٦-٩ سنوات . وقد أطلق على هذه الفئة (قابلون للتعلم) لما لهم من قدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية، وتتصف هذه الفئة بقدرتها على الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي عند الكبر.

٣) القابلين للتدريب Trainable Mentally Retarded:

وتتراوح نسبة ذكائهم بين ٢٥-٤٩ ، وتتميز هذه الفئة بإمكانية إكسابها بعضا من أساليب الرعاية الذاتية، وتحتاج إلى الإشراف والمساعدة طوال حياتهم ، وتصل قدراتهم التحصيلية إلى

الصف الثاني الابتدائي، ولا يستطيع أبناء هذه الفئة التعلم الأكاديمي ولكن يمكن تدريبهم على الأعمال اليدوية البسيطة.

٤) غير القابلين للتدريب (الاعتمادي) The totally dependent:

هذه الفئة تحتاج إلى عناية تامة، وإشراف كامل من قبل الآخرين، ويحتاج من قبل الأسرة أو المؤسسة من وقت لآخر.

من العرض السابق يتضح لنا أن المتخلفين عقليا يصنفون إلى :

١) قابلين للتعلم :

هم فئة نسبة ذكائهم من ٥٠-٧٠، قادرون على تعلم المهارات الأكاديمية العادية، بمستوى طلاب الصف الثالث إلى الخامس الابتدائي ، وقادرون على الاستقلال الاجتماعي والاقتصادي في حياتهم وهم قادرون على الاستفادة من البرامج التعليمية إذا ما وضعوا في بيئات تعليمية تلبي حاجاتهم اللغوية.

٢) قابلين للتدريب:

هم فئة نسبة ذكائهم من بين ٣٥-٥٠، وهم غير قادرين على التعلم في مجال التحصيل الأكاديمي .

٣) الاعتماديين :

وهذه الفئة يقل ذكاؤها عن ٣٥ درجة، وهم بحاجة دائمة إلى المساعدة والإشراف، وغير قابلين للاستفادة من التعلم أو التدريب.

وبعد هذا العرض يمكن للباحث أن يحدد الفئة المستهدفة في هذه الدراسة وهي الفئة الأولى، والتي ينحصر ذكاؤها بين ٥٠ – ٧٠ حيث إنها الفئة القابلة للتعلم ، فيمكن تعليمها المهارات اللغوية ، كما تحتاج إلى مهارات التواصل الشفوي لأنها أكثر المهارات استعمالا في الحياة .

ولكي يستطيع الباحث بناء البرنامج التدريسي لهذه الفئة ، وكذا أدوات بحثه وتحديد الأنشطة الملائمة وأدوار المعلم كان على الباحث دراسة خصائص التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

- **خصائص الطلاب المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم):**

إن للتلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية خصائص وحاجات تميزهم عن غيرهم من الأسوياء أو المعاقين بإعاقات أخرى ، ولعل السبب الرئيس وراء تميزهم بهذه الخصائص والحاجات ، هو الإعاقة العقلية ، فهي الفارق الرئيس بين هؤلاء التلاميذ وغيرهم من الفئات الأخرى ، بل إن أثر هذه الإعاقة يمتد إلى جوانب النمو المختلفة ويؤثر عليها ، ليجعل لهم خصائص جسمية وعقلية وأكاديمية وانفعالية واجتماعية خاصة بهم ، وحاجات خاصة تحتاج إلى إشباع.

ولتحديد هذه الخصائص والحاجات سنتناول ما يلي:

خصائص النمو المختلفة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية :

تتعدد خصائص النمو لدى هؤلاء التلاميذ لتشمل الآتي :

أ- **الخصائص الجسمية والحسية:**

ويقصد بالخصائص الجسمية صفات الطول والوزن ، والتوافق الحركي العام والنوعي ، والحالة الصحية العامة ، والبنيان الجسمي للفرد ، ويتسم الأطفال المعاقين عقليا بصفة عامة بأنهم أقل وزنا ومتأخرون في نموهم الحركي ، مع نقص في حجم المخ وضعف في حاسة السمع وقصر النظر (أحمد جابر ، بهاء الدين جلال ، ٢٠١٠، ٢٥).

كما يعاني الأطفال المعاقون ذهنيا في حالات كثيرة من حالات الصرع والتشنجات لذا يجب على مدرس التربية الخاصة أن يتخذ الاحتياطات اللازمة تحسبا لحدوث مثل هذه الأزمات أثناء عملية التدريس ، كما يراعي ضعف الحواس لديهم ، والتي يعتمدون عليها أثناء عملية التعلم باستخدام إستراتيجيات تعتمد على مختلف الحواس ، إذ ما لا تدركه حاسة قد تدركه الأخرى .

ب- الخصائص الأكاديمية :

يعاني الطفل المعاق من التأخر الدراسي ، ويظهر ذلك في التحصيل الدراسي المنخفض بالمقارنة بأترابه ممن هم في نفس المرحلة العمرية لذا يتصفون بما يلي(أحمد جابر، بهاء الدين جلال ، ٢٠١٠ ، ٢٣، ٢٤) ، (علي سعد وآخران ،٢٠٠٩، ٨٩ ،٩٠) :

- بطء النمو اللغوي لديهم
- ضعف في الذاكرة والانتباه والإدراك.
- غير قادرين على الاستفادة من البرامج التي تقدم للعاديين ، ولكنهم يحققون تقدما ملموسا في برامج التعليم الخاصة التي تتناسب مع درجة ذكائهم .

لذا على معلم التربية الخاصة أن يعتمد على التكرار زيادة على الحد اللازم للتعلم بالنسبة للعاديين ؛ إذ أنه مفيد للمعاقين ذهنيا وغير مفيد للأسوياء، كما لا بد من تقديم النماذج الحية والملموسة عند التعلم ليسهل عليهم الإدراك الصحيح للمعارف والمعلومات.

ج- **الخصائص العقلية والمعرفية:**

يعاني المعاقون ذهنيا من نقص في كثير من القدرات العقلية المختلفة ؛ مثل التفكير والتخيل والفهم والتحليل ، كما أنهم يتصفون بذكاء أقل وتأخر النمو اللغوي ، ويتميز الطفل المعاق في

الناحية العقلية والمعرفية بما يلي (صبحي سليمان ، ٢٠٠٨، ٣٢، ٣٣) ، (يزيد الناصر، ٢٠١٠ ، ٢٨: ٣٠) :

- بطء في التعلم مقارنة بالعاديين الذين هم في نفس السن .
- أداء منخفض في اختبارات الذكاء .
- ضعف القدرة على التركيز والانتباه .
- قصور في الفهم والاستيعاب وتدني المقدرة على التحصيل الدراسي .
- تأخر النمو اللغوي وقصور في اللغة اللفظية .
- القصور في استيعاب المفاهيم والتفكير المجرد .
- ضعف في القدرة على التعلم العارض " التعلم بدون قصد " لذا لا بد أن تكون العملية التعليمية مقصودة .
- القصور في توظيف الإستراتيجيات التعليمية الصحيحة .
- القصور في تنظيم المعلومات ومعالجتها .
- الضعف في التعميم وانتقال أثر التعلم.

بعد عرض الباحث لهذه الخصائص يتضح له أن هناك أسسا نفسية وتربوية يلزم مراعاتها من المعلم عند التعامل مع ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة مراعاة للخصائص السابقة، وقد حددتها ليلى كرم (٢٠٠٦، ٦٢٧- ٦٣٢) فيما يلي :

- ضرورة الحرص على إقامة علاقة حميمة و ارتباط وثيق دافئ وآمن بين المعلم و الطفل.
- ضرورة مراعاة مرحلة النمو التي بلغها ويعمل عندها الطفل سواء النمو الجسمي أو اللغوي أو العقلي أو الاجتماعي أو الانفعالي.
- أهمية معرفة ومراعاة الفروق الفردية الكبيرة بين الأطفال عند نفس المراحل والأعمار.
- ضرورة الحرص على امتاع الطفل وإسعاده وتعليمه كلما أمكن عن طريق اللعب.
- أهمية استثارة حواس الطفل وممارسته لأكبر قدر ممكن من النشاط لتحقيق نموه وتنميته.
- ضرورة الحرص على أن يكون للطفل دور فعال وأن يشارك فيما يقدم له من مواد وألا يقتصر دوره فيما يقدم له على دور المتلقي السلبي إلا في أضيق الحدود.

- ضرورة أن تساعد المواد التي تعد وتقدم للأطفال على استثارة حب الاستطلاع الفطري لدى الأطفال.
- ضرورة الحرص على تحقيق التنمية المتكاملة الشاملة للطفل في كافة جوانبه.
- ضرورة الحرص على تعليم الأطفال مختلف الموضوعات والمواد والمفاهيم في مواقف حياتية طبيعية وعن طريق الخبرة المباشرة .
- ضرورة الحرص على الجوانب الاجتماعية للتعلم والأنشطة الاجتماعية.
- ضرورة الحرص على أن يستخدم الأطفال أجسامهم في العمل على الأشياء المحيطة بهم.
- يلزم عند تعليم الأطفال وتنمية مهاراتهم اتباع أنجح وأكفأ الإستراتيجيات التعليمية .

ومن خلال هذا العرض يستطيع الباحث أن يجمل ما ينبغي على معلم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة أن يفعله أثناء تدريسه للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم مراعاة لهذه الخصائص فيما يلي (سليمان حمودة ، ٢٠١٣، ١٦):

١- استخدام الأساليب التعليمية وطرق التدريس لهذه الفئة من خلال " التعليم المباشر ، التعليم بالتقليد والنمذجة ، الألعاب التعليمية .
٢- الاعتماد في التدريس على الوسائل السمعية والبصرية التي تجذب انتباه هؤلاء التلاميذ والتي تعوضهم عن القصور السمعي والبصري من خلال الآتي " استخدام التسجيل الصوتي ، استخدام جهاز عرض المواد المعتمة ، استخدام مجسمات كرتونية بها حروف وكلمات".
٣- كتابة المواد التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ بخط واضح وكبير بحيث يسهل قراءتها.
٤- لا بد أن يتوفر في المعلم علو الصوت ووضوحه حتى يعوض القصور السمعي لديهم.
٥- الاعتماد على الألعاب والأنشطة اللغوية التي تتيح للتلاميذ حرية الحركة والعمل الجماعي.
٦- يستخدم إستراتيجيات تعتمد على مختلف الحواس، إذ ما لا تدركه حاسة قد تدركه الأخرى.
٧- يعتمد على التكرار زيادة على الحد اللازم للتعلم إذ أنه مفيد للمعاقين ذهنيا وغير مفيد للأسوياء .
٨- يقدم النماذج الحية والملموسة عند التعلم ليسهل عليهم الإدراك الصحيح للمعارف والمعلومات .
٩- يصمم وينفذ الألعاب والأنشطة اللغوية التي تتيح للتلاميذ حرية الحركة والعمل الجماعي.
١٠- يستخدم إستراتيجيات التعلم القائمة على التكرار ، واختصار التوجيهات كلما أمكن .
١١- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
١٢- تقسيم أوقات التعلم إلى فترات بينها أوقات للراحة واللعب والمتعة .

كل هذه الأدوار التي يقوم بها المعلم لذوي الإعاقة العقلية لابد أن يقوم بها داخل برامج تدريسية معدة لتنمية مهارات محددة ، وتتنوع البرامج التدريسية طبقا للمهارات المراد تعليمها ، وسوف يعرض الباحث أنواع البرامج التدريبية والتدريسية لهذه الفئة.

- **البرامج التدريبية والتدريسية لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة :**

تتنوع البرامج التدريبية والتدريسية لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة تبعا لعدة متغيرات ؛ منها : الخبرات المراد التدريب عليها ، المهارات المراد تعليمها ، مستوى الذكاء ، إلخ .

وتركز هذه البرامج على إستراتيجيات تساعد ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على الانتباه والتركيز بالإضافة إلى تنمية الثقة بالذات لما لها من أهمية كبيرة في تنمية الدافعية الذاتية للتعلم والتفاعل للنجاح في الحياة ، في إطار الإمكانات المتاحة لهؤلاء الأفراد كما تركز على تنمية المهارات اللغوية لدى هذه الفئة لما لها من أهمية كبيرة في تمكينهم من التواصل مع المجتمع والاندماج فيه ، وممارسة حياتهم بصورة طبيعية ، ولا بد أن تتوافر في هذه البرامج عدد من الشروط.

- **الشروط الوجب توافرها في البرامج التدريسية لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة :**

هناك ظروف يمكن أن تحقق فيها البرامج نجاحا ولكي يتم الاستفادة منها يجب أن تتوافر فيها الشروط التالية (ليلى كرم الدين ، ٢٠٠٦، ٦٢١، ٦٢٢) :

- أن يتم قبل بداية البرنامج تقدير المستوى العقلي للتلاميذ باستخدام الاختبارات المقننة ، فمن شأن هذا التقدير المسبق ومعرفة المستوى الفعلي للتطور العقلي للطفل أن يساعد على تخطيط التدريس بحيث يتناسب مع مستواه ويعمل على رفع هذا المستوى .
- لكي تؤدي هذه البرامج الفوائد المرجوة منها يكون من الضروري البدء المبكر في استخدامها ، فكلما بدئ في استخدام هذه البرامج مبكرا زادت احتمالات نجاحها .
- أن تطبق في هذه البرامج الظروف المثالية والقصوى للتعلم المتعارف عليها .
- أن تخطط على أساس ما هو معروف بالنسبة لمعايير التطور الطبيعي في المجال الذي يتم التدريب فيه.
- أن تستخدم موادا لها معنى ودلالة وقيمة بالنسبة للأطفال كـ (قطع الحلوى والنقود واللعب المثيرة وغيرها) .

- أن تتضمن البرامج أساليب للعب والتعلم بالملاحظة مع استخدام النموذج ، والتغذية المرتجعة الكاملة .

كما أن هناك عددا من الأسس التي يجب أن تبنى هذه البرامج في ضوئها يعرضها الباحث فيما يلي.

- **أسس بناء البرامج التدريسية لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة :**

تقوم البرامج التدريسية لذوي الاحتياجات الخاصة على عدة أسس ، وذلك لكي تحقق الأهداف المرجوة ، ويمكن إجمالها فيما يأتي (كريمان بدير ، ٢٠٠٩ ، ٩):

١- تعتمد على المشاركة النشطة الفعالة لهؤلاء الأفراد في عملية التعلم .

٢- الخبرات المتضمنة في هذه البرامج تخاطب الحواس المتعددة وتحفز الذهن وتحقق الشعور بالسعادة أثناء عملية التعلم .

٣- لا بد من تحقيق التواصل الفعال من خلال الفنون المرئية والأدائية التي تعتبر فرصة جيدة لتعبير الأطفال عن أنفسهم .

٤- تفيد البرامج المقدمة في التهيئة لتعلم القراءة واستخدام طرق محببة لتحليل المهارات وزيادة المفردات اللغوية المطلوبة للتواصل باستخدام المثيرات الحسية .

وبعض عرض الشروط والأسس التي تبنى في ضوئها البرامج التدريسية لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة يعرض الباحث أنواع البرامج المختلفة والنظريات التي تبنى في ضوئها البرامج .

- **أنواع البرامج التدريسية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة :**

تختلف البرامج التدريسية المقدمة لذوي الإعاقة العقلية طبقا لاختلاف العينة المقدم إليها البرنامج ، وطبقا للمادة المتعلمة ، ويمكن إجمالها فيما يأتي (كريمان بدير، ٢٠٠٩، ٩-١٥٣):

١- برامج التعلم الفردي : وتناسب هذه البرامج الأطفال الذين لهم حالات خاصة جدا والذين لا يمكن التعامل معهم داخل مجموعات ، والبرنامج الذي يصلح لطفل قد لا يصلح لآخر.

٢- البرامج المبنية في ضوء سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة : وتبنى هذه البرامج على أساس الطبيعة الخاصة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة حيث غالبا ما يستقبلون

المعلومات لكن لا يستطيعون التعبير عنها لفظيا وإنما من خلال الفنون ، كما أنه يصعب عليهم التركيز والانتباه لأكثر من مثير في وقت واحد ، لذا تعتمد هذه البرامج على الخبرات الحسية .

٣- البرامج المبنية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة : وتنطلق هذه البرامج من افتراض مؤداه أن ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة يعتمدون على مداخل حسية متعددة (بصرية ولمسية وسمعية) لذا تهدف هذه البرامج إلى تنمية هذه المداخل المتعددة من خلال نموذج جاردنر للذكاءات المتعددة ، حيث يوضح القدرات المتباينة للمتعلمين (اللغوية – الحركية – الموسيقية " السمعية " – البصرية) .

٤- البرامج المبنية في ضوء سيكولوجية التواصل : وتنطلق هذه البرامج من أهمية التواصل ، حيث يعتبر أهم الأنشطة التي تميز الإنسان ، ومن منطلق وجود عثرات كثيرة في تنمية مهارات التواصل الشفوي لذوي الاحتياجات الخاصة ، فإن هذه البرامج تعتمد على تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لهذه الفئة والذي يعتمد على الحركات والإيماءات والعيون والوجه أو ما يسمى بلغة الجسد ، وذلك يعتبر تعويضا لمهارات التواصل الشفوي.

لذا سوف ينطلق الباحث في بناء البرنامج في ضوء سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة حيث الاعتماد على الخبرات الحسية ، وفي ضوء نظرية الذكاءات المتعددة حيث الاعتماد على مداخل حسية متعددة (بصرية ولمسية وسمعية) ، و في ضوء سيكولوجية التواصل حيث الاعتماد على تنمية مهارات التواصل لتحقيق التواصل الفعال من خلال الفنون المرئية والأدائية التي تعد فرصة جيدة لتعبير ذوي الإعاقة العقلية عن أنفسهم ، ويتم خلال البرنامج تدريب عينة الدراسة على ممارسة مهارات التواصل الشفوي من خلال الأنشطة التعليمية المخطط لها لتحقيق أعلى مستوى من القدرة على ممارسة تلك المهارات في الحياة العامة ومساعدتهم على الانخراط والمشاركة الإيجابية والفاعلة في الحياة .

وحتى يستطيع الباحث بناء البرنامج لا بد من دراسة طبيعة التواصل الشفوي لدى ذوي الإعاقة العقلية وكيفية تنمية مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية من خلال إستراتيجيات تعلم

اللغة ، حيث يمكن للباحث اختيار إستراتيجيات تعلم تقوم على المداخل الحسية والنمذجة ، وإستراتيجيات تساعد على الانتباه وتدعم الذاكرة لما لهما من أهمية عند تنمية المهارات اللغوية .

- **ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة والتواصل الشفوي :**

يعرف التواصل بأنه بناء تفاعلات ذات مغزى، إلا أن غالبية الأفراد المعاقين عقليا يعانون من ضعف في مهارات التواصل، والكلام أو عجز اللغة جنبا إلى جنب مع التخلف العقلي ، وهو الاكثر شيوعا من جميع الإعاقات المزدوجة (Shelia – شيليا ، ١٩٨٦ ، ٤).

ويمكن تنمية مهارات التواصل لذوي الإعاقة العقلية من خلال طريقتين (Shelia – شيليا، ١٩٨٦، ٥) :

- الطريقة التنموية المعرفية – المنهج التنموي المعرفي – والتي تفترض وجود علاقة بين التنمية والتطور المعرفي اللغوي لدى ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، وهذه الطريقة تؤكد أن ذوي الاحتياجات الخاصة يكتسبون اللغة كالعاديين ولكن بصورة أبطأ .

- الطريقة العلاجية السلوكية – المنهج العلاجي السلوكي – ويفترض هذا المنهج أن مهارات التواصل كغيرها من المهارات تخضع للتعزيز الإيجابي والتقليد.

وسوف يقوم الباحث داخل البرنامج باستخدام الطريقتين معا ، حيث يتم تنمية المهارات بشكل متكرر وحلزوني ، ويستخدم التعزيز المادي والمعنوي لدعم السلوكيات المرغوبة ، وسوف يعرض الباحث في الصفحات القادمة لمهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية وطبيعتها وكيفية تقويمها ، ليسهل بناء البرنامج .

ثانيا :التواصل الشفوي :

- **مفهومه :**

هناك قلة من الباحثين من يستخدم مفهوم التواصل ، لكن جل الباحثين استخدموا مفهوم الاتصال ، ولكن الباحث هنا رأى اعتماد مفهوم التواصل لما فيه من المشاركة بين طرفي عملية التواصل – المتحدث والمستمع – مع وجود استمرارية للعلاقة بينهما ، فكلمة التواصل أشمل وأعم من كلمة الاتصال ، وينشأ التواصل نتيجة لعملية الاتصال في كثير من الأحيان .

ويتكون التواصل الشفوي من مهارات اللغة الشفوية – الاستماع والتحدث – أي من مرسل ومستقبل ، والعلاقة بين مكونات التواصل الشفوي علاقة تكامل وترابط ، فلا وجود لمرسل بدون

مستقبل ، فهما وجهان لعملة واحدة كما يتصل بالتواصل الشفوي القراءة الجهرية بجانبها الأدائي حيث يقوم القارئ فيها بدور المرسل أيضا. ويعرف فتحي يونس التواصل بأنه ذلك النشاط اللغوي الذي يتطلب تفاعلا بين اثنين أو أكثر ، وتستخدم فيه اللغة المنطوقة لإبلاغ الرسالة أو نقلها من المرسل إلى المستقبل (فتحي يونس ، ٢٠٠٠، ١٨٢)

وعرفه راشد أبو صواوين (٢٠٠٥، ١٥٣) بأنه عبارة عن عملية أساسها نقل المعلومات والأفكار والمشاعر بين طرفي عملية التواصل (المرسل والمستقبل) وهذه العملية لا بد لها من خمسة عناصر هي (المرسل " المتحدث " – المستقبل " المستمع " – الرسالة – وسيلة أو قناة الاتصال – التغذية الراجعة) ، كما لابد لها من سلوكيات تصاحبها كتعبيرات الوجه والإشارات وغيرها.

وعرفته ليلى كرم الدين (٢٠٠٦، ٦٤٧) بأنه مهارة تتضمن الاستماع والتعبير إلا أنها تتطلب التنسيق بين هاتين المهارتين واستخدامهما في تتابع سليم ، فهي تشير إلى قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين باستخدام الرموز اللغوية المنطوقة وتتضمن الاستماع ثم الفهم ثم التحدث ثم الاستماع مرة أخرى وهكذا .

ويعرفه فريق تحسين الأداء بجامعة الملك سعود (٢٠١٠ ، ١٢) بأنه " عملية إنتاج ونقل وتبادل المعلومات والأفكار والآراء والمشاعر من شخص إلى آخر بغرض التأثير فيه وإحداث استجابة "

ويعرفه الباحث بأنه " عملية مركبة ذات وظيفة يشترك فيها طرفان مرسل ومستقبل وبينهما وسط ينتقل فيه الكلام أو غيره من الإشارات ، بهدف نقل المعارف والأفكار وغيرها من مطالب الحياة ، ولا بد فيها من سلوكيات مصاحبة حتى يؤدي وظيفته على الوجه المطلوب".

والبشر يتواصلون بالإضافة إلى الكلام عبر قنوات تواصلية أخرى مختلفة ورموز متعددة ومتباينة وغير قابلة للقياس النوعي أو الكمي وهي أشكال التواصل غير اللفظي ، فهناك التواصل بالملامسة والإشارات والإيحاءات وحركات الجسم وبالصمت – أيضا – (كريمان بدير ، ٢٠٠٩ ،١٣٤) لذا يمكن تقسيم التواصل إلى التواصل الشفوي (اللفظي) والتواصل غير اللفظي أو ما يسمى بلغة الجسد Body language أو التعبير الجسدي ، ويتضمن البحث الحالي النوع الأول من التواصل – التواصل الشفهي – لأنه يخضع للقياس الكمي والنوعي ويحتاج إليه ذوو الاحتياجات العقلية الخاصة .

وبما أن التواصل الشفوي يتكون من عناصر ، لذا كان على الباحث أن يتناول عناصره وما يتصل به من مهارات .

- **عناصر التواصل الشفوي :**

أولا : الاستماع :

مهارة الاستماع هي أولى المهارات اللغوية نشوءا، حيث يكتسبها الطفل خلال العام الأول من عمره ، كما أنها أكثر المهارات اللغوية استخداما ، وترجع أهمية اكتسابها لكونها أساس كل تعلم وتلق.

ويعد الاستماع مهارة مهمة من مهارات التواصل التي يشيع استخدامها في معظم مواقف الحياة اليومية فالناس يتحدثون ليستمع إليهم ، ونحن نستمع إلى نشرات الأخبار ، ونتعامل مع الآخرين بالحديث والاستماع ، كما أننا عن طريق الاستماع نحاول أن نفهم وجهات نظر الآخرين وترتبط مهارة الاستماع بشكل وثيق بمهارة التحدث ، فهناك استقبال وإرسال في عملية التفاعل اللفظي ، حتى يستطيع الطفل التحدث بلغة سليمة يجب أن يستمع إلى لغة سليمة (فاروق صادق ، ٢٠١٠، ٩٦) .

هذا ويعد الاستماع أحد الفنون اللغوية التي تحقق اتصال الفرد بالعالم الخارجي المحيط به ، وبالآخرين من حوله ؛ حيث يكتسب من خلاله عددا من المفردات اللغوية ، وأنماط الجمل والتراكيب والأفكار والمفاهيم ، وكذلك تنمية المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث ، والقراءة ، والكتابة .

والتلميذ الذى لديه قدرة على تمييز الأصوات ، ومخارج الحروف الصوتية ، ويستمع جيداً إلى ما هو مختلف ، وما هو متشابه ، ويستطيع أن يميز بين الأفكار الثانوية والرئيسة في الموضوعات التي يستمع إليها من الآخرين ، وغير ذلك من المهارات الأساسية في تعلم اللغة ؛ فإن ذلك سوف يساعده على الاتصال بالآخرين ، وفهم آرائهم ، والتعامل معهم بأسلوب يمكنه من الاستمرار في حياته التعليمية والعملية. (شعبان غزالة ، ٢٠٠٥، ٢٨٧)

معنى ذلك أن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي ، فالطفل الذى يولد أصم أو به عيوب في السمع ؛ لا يستطيع الكلام ، وبالتالي لا يستطيع القراءة والكتابة بالطريقة التي يتكلم ويقرأ ويكتب بها غيره من العاديين فعن طريق الاستماع يكتسب التلميذ ثروته اللفظية ، عن طريق ربط الصوت والصورة ، والصورة والحركة .

- **مفهوم الاستماع :**

تعددت تعريفات الاستماع ، وفيما يلي توضيح ذلك :

عرفه راشد أبو صوواين (٢٠٠٥، ١٦٩) بأنه عملية عقلية مقصودة وإيجابية ، يبذل فيها المستمع جهدا ونشاطا عقليا لاستيعاب وفهم وتقويم كل من الرموز المنطوقة والاشارات الشفهية والمرئية بفاعلية في الموقف التواصلي بين المرسل والمستقبل.

وعرفته ليلى كرم الدين (٢٠٠٦، ٦٤٦) بأنه مهارة إيجابية نشطة تتطلب الانتباه ويصاحبها إدراك وفهم لما يسمع .

وعرفه فريق تحسين الأداء (٢٠١٠ ، ١٠٤) بأنه مهارة يهتم فيها الشخص المستمع بحديث الشخص المتكلم بقصد فهم ما يقول ، ويركز انتباهه إليه ، ويحاول تفسير أصواته وإيماءاته وكل حركاته.

وعرفته رحاب عليوة (٢٠١٠، ١١٧) بأنه " عملية عقلية ، يقوم فيها المستمع بجهد عقلي في فهم ما يستمع إليه، وتمثله في ذاكرته، والربط بينه وبين ما لديه من معرفة سابقة مع نقده وتذوقه للتراكيب والعبارات، وتقويمه لما تم الاستماع إليه".

ويستطيع الباحث أن يعرفه بأنه مهارة يتوجه فيها الإنسان بحواسه وعقله إلى متكلم ليدرك ويفهم ما يتكلم به .

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن مهارة الاستماع لا تتم إلا في وجود حديث يستمع إليه الإنسان لذا يجب توضيح العلاقة بين الاستماع والتحدث كمكونين للتواصل الشفوي .

- **علاقة الاستماع بالتحدث :**

أما عن علاقة الاستماع بالتحدث فإن مهارة التحدث تمثل الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي حيث يأتي التحدث مقابل الاستماع ، ويقوم الطفل فيه بتحويل الخبرات التي تمر به ، أو يمر بها إلى رموز لغوية مفهومة تحمل رسالته إلى من حوله ، فهو يتحدث للأفراد عما يعرف ، وعما يريد ، وعما يشعر به ، وقد يتحدث لما حوله ، أو ما في يديه من ألعاب ، أو أشياء يفيض عليها حيوية الأفراد ، كما لا تقتصر مهارتا الاستماع والتحدث على مجال التنمية اللغوية فقط ؛ وإنما تمتدان لتشمل جل النشاط وتتدخلان في كافة الخبرات التربوية المقدمة . (محمد رفقى ، ١٩٨٧، ١٢١- ١٢٣)

وهذا يعنى أن التحدث والاستماع مهارتان ذاتا أهمية كبيرة بالنسبة لأى موقف تعليمي سواء أكان ذلك داخل حجرة التعليم ، أو خارجها ؛ لذا ينبغي على من يقوم بتعليم الطفل إدراك أن مهارة الاستماع عملية فعالة ، وإيجابية تتطلب جهداً ووقتاً لممارستها بصورة جيدة لكى تحقق الهدف المرجو منها ؛ كما أنها تحتاج إلى جهد في اختيار المحتوى المسموع ، ويبرز هذا الجهد في كيفية تعليم الطفل تمييز الأصوات المسموعة ، والمعنى المقصود من المحتوى المسموع ، ويبرز ذلك أيضاً من خلال جهد من يقوم بتعليم الطفل ذاته في كونه منصتاً جيداً أولاً ، ثم مقدماً للأنشطة المختارة والمنتقاة من جانبه بدقة .

ومن خلال ما سبق يتضح أن العلاقة بين الاستماع والتحدث لا تتوقف على مرسل ومستقبل فقط ؛ وإنما تتم من خلال عمليات تتعلق بالمحتوى المسموع ، وخلفية المستمع عنه ، وكيفية التعبير عما استمع إليه من خلال عملية التواصل التي تتم بينه وبين المرسل ، كما يجب ألا تغفل طبيعة الكلام التي يعبر بها التلميذ فلا يكتفى بكلامه الذى يعبر به عن المطلوب منه ، والذى يهدف من خلاله التعبير عن المقصود دون النظر إلى طبيعة تركيب الجملة ، أو مناسبتها للموقف ، والتعبير بكلمات مناسبة للمعنى أم لا ، أو طريقة جمع الكلمة أو تثنيته لها ، أو نطق الحروف ، فهذه أمور لا يمكن التغاضي عنها .(شعبان غزلة ، ٢٠٠٧، ٣١١).

ومن خلال ما سبق يتضح أن عملية الاستماع لا تتم بشكل صحيح إلا إذا تمت عملية التحدث بشكل صحيح ، فالمستمع لن يفهم ما يقصده المتحدث إذا كان بحديثه أخطاء ، أو كان الحديث بكلمات غير مناسبة للمعنى ، أو استخدم المفرد مكان الجمع أو غير ذلك من الأخطاء ، وبذلك فالاستماع الفعال مبني على حديث صحيح .

- **أهمية الاستماع لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة :**

للاستماع أهمية كبيرة في حياة الإنسان ولذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على وجه الخصوص ، فهو يساعدهم على (فاروق صادق ، ٢٠١٠، ٩٩،١٠٠) :

- تنمية اللغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها من قدرة على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة ، والنطق الصحيح ، وترتيب الأفكار وتنظيمها .
- تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزا صحيحا .
- إثراء الحصيلة اللغوية للطفل بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة أو تصحيح ما هو خطأ .
- مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره بصورة مرتبة ومتسلسلة .
- مساعدة الطفل على التخيل .
- تنمية الذاكرة السمعية وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول .
- زيادة مدة الانتباه لدى الطفل من خلال التدرج في استماعه للموضوعات أو الأناشيد أو القصص .

وإذا كان الاستماع ذا أهمية للإنسان العادي عامة ولذوي الإعاقة العقلية خاصة ، فمن الضروري دراسة واستعراض مهارات الاستماع المناسبة لذوي الإعاقة العقلية ،وهناك العديد من المصادر للتعرف على مهارات الاستماع ودراستها ، وأول هذه المصادر التي ينبغي اشتقاق منها مهارات الاستماع هي أهداف تعليم الاستماع ، ونبرزها في ما يلى:

- **أهداف الاستماع ومهاراته:**

يهدف الباحث من عرض هذه الأهداف إلى استنباط مجموعة من مهارات الاستماع التى نصت عليها أهداف تعليم اللغة العربية.

حظى الاستماع باهتمام كثير من الباحثين والكتاب، فقد اهتموا بتحديد أهداف تدريس الاستماع تغيير سلوك المتعلم أثناء الاستماع، نتيجة لمروره بمواقف تعليمية لغوية – مع العلم – أن هذه الأهداف تختلف من شخص لآخر، ومن مرحلة تعليمية لأخرى، ولكن هناك أهداف عامة ينبغي أن يتمكن منها المستمع، وتعبر عن مجموعة المهارات والقدرات الرئيسة للاستماع، التي يمكن اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة ابتداء من السهل إلي الصعب علي مدي المراحل العمرية المتتابعة، وقد انحصرت هذه الأهداف فيما يلى (إبراهيم عطا ، ١٩٩٦، ٨٤)، (علي مدكور ، ١٩٩١،٨١، ٨٢) :

١- أن يقدر المتعلم الاستماع كفن لغوى هام من فنون اللغة والاتصال اللغوى٠

٢- أن يقدر المتعلم أهمية الاستماع باعتباره قيمة اجتماعية مهمة فى إعداد الفرد، وتكوين اتجاه إيجابي لدى المتعلم من الاستماع٠

٣- أن يتخلص المتعلم من عادات الاستماع السيئة، وأن تنمو لديه عادات الاستماع الجيدة٠

٤- أن يدرك المتعلم كيف يستمع باهتمام، ويحتفظ بالمعلومات التى استمع إليها لمدة كافية في ذاكرته، ويسترجعها عند الحاجة إليها٠

٥- أن يكون قادراً على إدراك وفهم الكلمات المسموعة، والاستجابة للإيقاع الموسيقى ٠

٦- أن يتدرب المتعلم على فهم المسموع في سرعة ودقة من خلال متابعة المتكلم٠

٧- أن يتخيل المتعلم الأحداث التي يحكى عنها، والربط بين موضوع الحديث والطريقة التي عرض بها والأسلوب الذى يليق به، وإدراك العلاقات المختلفة بين أطراف الحديث٠

٨- أن يكون المتعلم قادراً على الوصول إلى المعاني المتضمنة في الحديث وتمييزها٠

٩- أن يتدرب المتعلم على استخدام السياق في فهم الكلمات وإدراك أغراض المتحدث، وتركيز الانتباه٠

١١- أن يتدرب المتعلم على آداب الاستماع٠

١٢- أن يكون المتعلم قادراً على التذوق من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصرية، واختيار الملائم منها٠

وبالرغم من أن الأهداف تتضمن العديد من مهارات الاستماع ، يجب الاطلاع على ما قدمته الأدبيات التربوية في مهارات الاستماع ، حتى يمكن تحديد المهارات اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية، وهذا ما سأوضحه فيما يلى:

حددت أدبيات الاستماع مهارات الاستماع التي يجب أن يكتسبها المتعلم في مراحل دراسته المختلفة ، وقد حددها كل من (إبراهيم عطا ، ١٩٩٦، ٨٦)، (علي مدكور ، ١٩٩١،٨٣) ،(فتحي يونس،٢٠٠٠، ٢٠٠) ، (وحيد حافظ، محمود الناقة ، ٢٠٠٢،١٥٠-١٥٣) ،(سامي محمود عبد الله ، ٢٠٠٢، ٧٨-٨٠) فيما يلي :

- الانتباه والتركيز في الاستماع.
- فهم الجمل الطويلة عند الاستماع.
- التكيف والتهيؤ لموقف الاستماع.
- تتبع ما يسمع في سهولة.
- فهم التلميذ للأفكار التي سمعها.
- تحديد أهداف المتحدث وأهداف الحديث.
- التمييز بين الكلمات المسموعة ومعانيها.
- تمييز المادة الأساسية ذات الصلة الوثيقة بالموضوع من المادة غير الأساسية٠
- استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم٠
- الاستماع في ضوء خبراته السابقة للفهم٠
- الاستماع بتذوق وابتكار٠
- التمييز بين البراهين المنطقية والعاطفية٠
- الالتزام بآداب الاستماع٠
- اكتشاف الأخطاء اللغوية٠
- الإلمام بأهم ما يسمع.
- ترتيب ما يسمع من أفكار.
- تلخيص التلميذ لما يسمع في عقله والإفادة منه في زيادة الثروة اللغوية والفكرية والثقافية.

- استخلاص أهم الأفكار.
- فهم مضمون الحديث .
- تحديد أهم فكرتين أو ثلاثة قبل سرد القصة المسموعة.
- تحليل ما يسمع ونقده.
- التعاطف مع المتكلم.
- الاستماع للتفاصيل.
- اتباع التعليمات الشفهية.
- استخلاص الاستنتاجات.
- بينما حددت الدراسات مهارات الاستماع لذوي الإعاقة العقلية (وحيد حافظ ، ٢٠٠١) ،(هدى عبد الرحمن ، ٢٠٠٣) ،(زينب زيدان ، ٢٠٠٥) ،(وليد خليفة ، ٢٠٠٨) فيما يلي:
- يجيب عن أسئلة متعلقة بتفاصيل قصة أو موضوع .
- يختار عنوانا مناسبا لقصة استمع إليها .
- يصف شخصيات القصة المسموعة.
- يفهم معاني الكلمات الواردة في الكلام المسموع .
- يحكم على شخصيات القصة التي استمع إليها.
- يتذكر بعض الأحداث والمعلومات التي استمع إليها بنفس الترتيب.
- يركز الانتباه في النص المسموع .
- يميز سمعيا بين الكلمات المتشابهة والمتجاورة في النطق .
- يميز سمعيا بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة .
- ينفذ التعليمات وفقا لتتابعها المسموع .
- يحدد العنوان المناسب أو الفكرة الرئيسة في النص المسموع .
- التمييز بين الأصوات المختلفة.
- التعرف على أصوات بعض الحيوانات المألوفة .
- التعرف على أصوات بعض الأشياء المعروفة.
- ينصت إلى قصة قصيرة .
- يجيب عن الأسئلة المطلوبة.

وهذه المهارات تحتاج إلى وسائل وأساليب تساعد على تنميتها لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية ومن أهم هذه الأساليب (حسن شحاتة ، ١٩٩٢، ٤٨ –٥٠) ، (ليلى كرم الدين ، ٢٠٠٦، ٦٤٧–٦٤٨):

١- التسجيلات الصوتية :

فهي تتيح الاتصال بأنواع مختلفة من النشاط اللغوي داخل المدرسة وخارجها ، كما تسمح بالتنوع والتغيير في عرض المادة التعليمية وإعادتها عدد المرات اللازمة في الوقت المناسب ، واستخدام التسجيلات الصوتية يساعد في إعطاء النمذجة اللغوية ، وهذه النمذجة ضرورية في تدريب التلاميذ على الأنماط اللغوية السليمة في الاستماع وتنمية عاداته ، - وأيضا – في القراءة الجهرية الممثلة للمعنى والمعبرة عن الانفعالات وفي إخراج الحروف من مخارجها ، كما تساعد في التدريب على المحادثة الوظيفية.

٢- الصور المتحركة والثابتة :

تعطي التلاميذ لإمكانية التعرف بشكل محسوس وملموس مضامين اللغة ، والمعاني الحسية للألفاظ ومدلولاتها ، كما تساعد على تشكيل التصورات عند إدراك الظواهر المدروسة في وظيفتها الاجتماعية ، كما تساعد الطفل على الربط بين الكلمة والتصوير المناسب لها ، فالأطفال يفكرون بالأشكال والألوان والأصوات والإحساسات .

٣- النموذج الجيد للتقليد :

حيث يتعلم الطفل عن طريق تقليد النموذج ، فيستمع له وينتبه لكل ما يقوله وهو أفضل وأبقى أنواع التعليم على الإطلاق .

٤- الألعاب اللغوية :

هناك العديد من الألعاب التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الاستماع كلعبة الهمس ولعبة من أنا ولعبة ماذا أفعل .

٥- رواية القصص :

فأسلوب رواية القصة من أكثر الأنشطة جذبا للأطفال وامتاعا لهم ، وهي من أفضل وسائل تنمية القدرات العقلية ، والقدرة على التصور والابتكار ، وهناك عدة أنواع لرواية القصة منها رواية القصة (المسجلة على شرائط – دون مشاهدات – مع مجسمات ومشاهدات – مع الكتب المصورة- مع استخدام العرائس).

وبعد عرض أهم الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الاستماع لا بد من التعرف على الأسس التي يجب مراعاتها عند تدريسه .

- **الأسس التي يجب مراعاتها عند تدريس الاستماع** (حسن شحاتة ، ١٩٩٢، ٧٨) :

- **الانتباه :** وهو مطلب رئيس لسماع الرسالة وتفسيرها .

- **حذف عوامل التشتيت :** وهو معين رئيسي للانتباه ،فيجب منع المشتتات عن المستمع حتى ينتبه فقط إلى الرسالة .

- **فهم الرسالة :** فيجب تدريب التلاميذ على أن يوجه كل جهده نجو فهم الموضوع ، والفكرة الرئيسية ، والتفاصيل .

- **معاني الكلمات يجب إدراجها فورا :** لذا يجب أن يكون النص المسموع مناسبا للتلاميذ فلا يحتوي على كلمات غريبة أو صعبة .

وبعد العرض الموجز للأسس التي يجب مراعاتها عند تدريس الاستماع لابد من وقوف الباحث على كيفية تقويم مهارات الاستماع .

- **طرائق تقويم مهارات الاستماع :**

يهدف عرض هذه الطرائق للاسترشاد بأنواعها المختلفة في بناء أدوات الدراسة الحالية ، والمتمثلة في اختبار مهارات الاستماع لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، ولذلك سيعرض الباحث بعض طرائق التقويم المختلفة ، وفيما يلى توضيح ذلك:

١- قوائم التقدير :

تعد قوائم التقدير مقاييس تقديرية Rating Scales ، وهذه المقاييس تستخدم في تقييم الأداء ، وتستعين هذه القوائم بالدرجات كمرشد لعملية التقدير ، كما أنها تضم معايير الأداء ، وهذه المعايير تستخدم في تقويم عمل التلميذ ، وتمثل هذه القوائم صيغة خاصة رقمية تستخدم عندما تقوم أداءات التلميذ أو النتاجات النهائية من أداءات مهمة ما (مرتلر كاردج Mertler,Craig ،٢٠٠٥، ٢).

ويعرفها (**ماهر شعبان١ ،٢٠١٠، ١٩**) بأنها توصيف دقيق لمعايير الأداء ، وتمثل هذه المعايير أبعاداً يراد قياسها إما بشكل وصفى أو رقمي أو بياني أو بشكل وصفى رقمي معاً ، وقد تكون القائمة كلية أو تحليلية ، وهذه القائمة تحلل فيها المهارة إلى مستويات تصف بدقة الأداءات اللغوية التي ينبغي أن تقاس عندما يؤدى التلميذ مهمة لغوية ما .

وتستخدم قوائم التقدير في تقويم الأداءات والأفعال التي يقوم بها المستمع أثناء عملية الاستماع .

٢- الاختبارات :

تستخدم الاختبارات في الغالب لتقيس المهارات التي لا يمكن ملاحظتها وفي الغالب لقياس بعض العمليات العقلية من فهم وتحليل وتفسير واستنتاج وتقويم أو لقياس المعارف والمعلومات الخاصة بمحتوى معين ، وتظهر هذه العمليات في الاختبارات إما بشكل منطوق يعبر عنها أو بشكل مكتوب ، ولا بد أن تكون أسئلة الاختبارات محددة ومصاغة صياغة واضحة ومعربة ومفهومة بحيث لا يكون لها أكثر من معنى لدى التلاميذ (عبد الله الدوغان، طلعت أبو عوف، ٢٠٠٩، ٥٥) .

وحيث إن مهارات الاستماع في الغالب تعتمد على العمليات العقلية فإن الباحث سيستخدم النوع الثاني من طرائق تقويم الاستماع وخاصة لمناسبة الاختبار للمهارات المقيسة ، كما ستكون الاستجابة على الاختبار شفهية وليست كتابية وذلك لأن التلاميذ المعاقين عقليا يتصفون بالضعف الشديد في مهارات القراءة والكتابة ، وهي ضرورية للاستجابة الكتابية للاختبارات.
وبعد هذا العرض الموجز للشق الأول من شقي التواصل الشفوي سيقوم الباحث بعرض الشق الثاني ، ألا وهو التحدث .

ثانيا : التحدث :

يعد الكلام أرقى أنواع التعبيرات الصوتية التي اختص الله بها الإنسان وحده ، وبذلك أصبح الكلام يمثل الركيزة الأساسية في كل نشاط يقوم به ، فهو يستخدم الكلام أكثر من القراءة والكتابة ؛ مما جعل الكلام أكثر أنواع التعبيرات شيوعًا ، وأقدرها على ترجمة المشاعر ، وبقدر ما يكون للإنسان من طلاقة في الكلام ، يكون نجاحه في تعامله وتكيفه مع غيره من الناس . (جبريل أنور جبريل ، ٢٠٠٧، ٦٦)

وفى المدرسة الابتدائية يعد التحدث مهما للغاية فهو المقدمة الأساسية لتعليم التعبير الشفوي ، كما أن تدريب التلاميذ على مهارات التواصل اللغوي الشفوي يكسبهم السرعة في التفكير في مواجهة المواقف الكلامية الطارئة والمواقف الحياتية التي تتطلب الطلاقة والقدرة على الارتجال ، هذا إضافة إلى أن التدريب على الاتصال اللغوي الشفوي يعالج كثيراً من اضطرابات الكلام لدى بعض التلاميذ.(عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠٠ ، ١٨٩)

- **مفهوم التحدث :**

ويعرف التحدث بأنه : فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات ، والمعاني ، والأفكار ، والأحداث إلى الآخرين " وأنه مزيج من العناصر التالية : التفكير بما يتضمنه من عمليات عقلية ، واللغة بوصفها صياغة للأفكار والمشاعر ، والصوت لحمل الأفكار والكلمات ، والتعبير الملحمي (محمود الناقة وآخران ، ١٩٨٣، ٨٣).

ويعرف بأنه عملية معقدة تتضمن القدرة على التفكير وترجمته ترجمة شفوية بأداء صوتي وتعبير جسمي ، وهي عملية مكتسبة وتحدث في إطار اجتماعي (محمود الناقة ، وحيد حافظ ، ٢٠٠٢، ١٧٣)

ويعرفه شعبان غزالة (٢٠٠٧، ٣١٠) بأنه :وضع التلميذ الكلمات والأفكار والمعاني في سياق لغوى صحيح نطقاً وتركيباً يعبر عما يطلب منه ، أو يجول في خاطره .

ويمكن أن يعرفه الباحث إجرائيا بأنه قدرة التلميذ المعاق على النطق بالكلمات والجمل نطقا صحيحا يعبر بها عن نفسه وما يفكر فيه .

ومن خلال عرض هذه المفاهيم يمكن للباحث أن يحدد أهمية التحدث لذوي الإعاقة العقلية.

- **أهمية التحدث لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة :**

يمكن تحديد أهمية التحدث فيما يلي:

١- أحد أركان الاتصال اللغوي والتي تشغل حيزا كبيرا وزمنا لا بأس به في النشاط اللغوي.

٢- يعتبر فرصة للتلميذ لإظهار ما لديه من مهارات وشرح وتوضيح .

٣- يساعد على نمو الثقة بالنفس ، وتلبية الحاجات والمطالب الشخصية .

٤- يعد غاية من غايات تعلم اللغة العربية أن يمتلك الطفل مهارات التحدث .

وإذا كان التحدث ذا أهمية للإنسان العادي عامة ولذوي الإعاقة العقلية خاصة ، فمن الضروري دراسة واستعراض مهارات التحدث المناسبة لذوي الإعاقة العقلية ، وهناك العديد من المصادر للتعرف على مهارات التحدث ودراستها ، وأولى هذه المصادر التي ينبغي اشتقاق منها مهارات التحدث هي: أهداف تعليم التحدث، ونبرزها في ما يلى:

- **أهداف التحدث ومهاراته:**

يهدف الباحث من عرض هذه الأهداف إلى استنباط مجموعة من مهارات التحدث التى نصت عليها أهداف تعليم اللغة العربية، فالتحدث أو التعبير الشفهي إلي تحقيق عدة أهداف أشار إليها كل من (على مدكور ، ١٩٩١ ، ١١٥) و (فتحي يونس وآخرون ، ١٩٨١ ، ١٣٦) و (محمود رشدي خاطر وآخرون ، ١٩٨٠ ، ١٧٣) و (إبراهيم محمد عطا ، ١٩٩٦ ، ١٠٨ ،١٠٩) ويمكن إجمال هذه الأهداف فيما يلي :

- تعويد المتعلم إجادة النطق وطلاقة اللسان وتمثيل المعاني .
- تعويد المتعلم التفكير المنطقي ، وترتيب الأفكار ، وربط بعضها ببعض .
- تنمية الثقة بالنفس من خلال مواجهة زملائه في الفصل أو المدرسة أو خارج المدرسة

- تمكين المتعلم من التعبير عما يدور حوله من موضوعات ملائمة تتصل بحياته وتجاربه وأعماله داخل المدرسة وخارجها في عبارات سليمة .
- تشجيع المتعلم على التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف .
- التغلب على بعض العيوب النفسية التي قد تصيب المتعلم وهو صغير كالخجل أو اللجلجة في الكلام أو الانطواء .
- زيادة نمو المهارات والقدرات التي بدأت تنمو عند المتعلم في فنون التعبير الوظيفي من مناقشة وعرض للأفكار والآراء وإلقاء الكلمات والخطب .
- الكشف عن الموهوبين من التلاميذ في مجال الخطابة والارتجال وسرعة البيان في القول والسداد في الأداء .
- تعزيز الجانب الآخر من التعبير وهو التعبير التحريري مما يكتسبه التلميذ من ثروة لغوية وتركيبات بلاغية ومأثورات أدبية .
- تهذيب الوجدان والشعور لدى المتعلم ليصبح فردًا في جماعته القومية والإنسانية .
- دفع المتعلم إلى ممارسة التخيل والابتكار .
- إكساب المتعلم القدرة على قص القصص والحكايات .
- إكساب المتعلم القدرة على مجالسة الناس ومجاملتهم بالحديث .
- إكساب المتعلم القدرة على التعليق على الأخبار والأحداث .
- إكساب المتعلم القدرة على البحث عن الحقائق والمعلومات والمفاهيم في مصادرها المختلفة والمتاحة .
- توفير الفرصة للمتعلم للتعبير عن ذاته وإثباتها واستقلال الشخصية ، والكشف عن الاستعدادات القيادية .
- التغلب على بعض أمراض النطق كالفأفأة والثأثأة والهمهمة .

وبالرغم من أن الأهداف تتضمن العديد من مهارات التحدث، يجب الاطلاع على ما قدمته الأدبيات التربوية في مهارات التحدث ، حتى يمكن تحديد المهارات اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية، وهذا ما سأوضحه فيما يلى:

- **مهارات التحدث :**

تتنوع مهارات التحدث تنوعا كبيرا وتختلف المهارات اللازمة لمرحلة عمرية معينة عن المهارات اللازمة لمرحلة عمرية أخرى ، كما تختلف المهارات المناسبة لفئة معينة من التلاميذ ؛ كفئة ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة عن المهارات المناسبة لغيرهم ، لذا كان على الباحث عرض مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية عامة وما قبلها حتى يتسنى له اختيار المهارات المناسبة لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة .

فقد حددت الأدبيات مهارات التحدث التي يجب أن يكتسبها المتعلم في مراحل دراسته المختلفة ، وقد حددها كل من محمد محمود محمد موسى ، وفاء محمد سلامة (٢٠٠٤،٩٥) فيما يلي :

- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .
- النطق بلا إبدال أو حذف أو إضافة .
- استخدام الكلمات في معانيها الصحيحة
- تكوين الجمل تكوينا صحيحا .
- استخدام المترادفات .
- استخدام المتضادات
- استخدام جمل فعلية
- استخدام جمل اسمية .
- اختيار اللفظ المناسب .
- ترتيب الأفكار وتسلسلها .
- تمثيل المعنى .
- عدم التكرار .
- الإبداع في التعبير .

وذكر أحمد عثمان (٢٠٠٣ ، ٢٨٥) أن مهارات التحدث تتضمن :

- تمييز الأصوات المختلفة بعد سماعها
- نطق اسم الشيء بعد سماع أوصافه
- تمييز نطق صوت الحرف الأول من الكلمة .
- تمييز نطق صوت الحرف الأخير من الكلمة .
- استدعاء نطق الكلمة من الذاكرة عند مشاهدة صورتها .
- تمييز إيقاع كلمة معينة والإتيان بمثلها .
- تمييز نطق الكلمات المتشابهة في أصواتها .
- حكاية قصة بعد سماعها .
- سرد قصة من خلال بطاقات مصورة .
- نطق جملة بسيطة سهلة التركيب .

كما أكد كل من (رشدي طعيمة ومحمد مناع، ٢٠٠٠، ١٠٣) ، (محمد رجب فضل الله ، ١٩٩٨ ، ٥٥) على أن مهارات التحدث تشمل ما يلي :

- نطق الحروف من مخارجها الأصلية ، ووضوحها عند المستمع .
- ترتيب الكلام ترتيبًا معينًا يحقق ما يهدف إليه المتكلم والمستمع على السواء .
- السيطرة التامة على كل ما يقوله ، خاصة فيما يتعلق بتمام المعنى ، بحيث لا ينسى – مثلاً – الخبر إذا بَعُد عن المبتدأ ، وجواب الشرط إذا بعُد عن بقية أجزاء الجملة الشرطية ، كما لا ينسى ترابط الأفكار وتتابعها .
- حسن الإلقاء بما فيه من تنغيم الصوت وتنويعه ، والضغط على ما يراد الضغط عليه ، وتنبيه السامع على مواقف التعجب ، والاستفهام ، والجمل الاعتراضية .
- مراعاة حالة السامعين، والتلاؤم معهم من سرعة وبطء وإيجاز وإطناب ومساواة، وغير ذلك مما يناسب المستمعين كالسهولة والصعوبة والاستطراد.
- القدرة على استخدام الوقفة المناسبة و الحركات الجسمية المعبرة و الوسائل المساعدة.
- استقطاب المستمع، والتأثير فيه بما لا يترك له مجالاً بالعزوف عنه أو الملل منه، ويتأتى ذلك باستخدام حسن العرض، وقوة الأداء والثقة فيما يقول والاقتناع به.
- القدرة على إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه يمتع المتعلم ويستميله.
- القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها جودة .
- القدرة على الكلام بصدق ، واحترام المستمعين واستخدام تعبيرات مثل (من فضلك – مع احترامي لكلامك) .
- القدرة على الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه ، واستخدام صوت سار ولطيف .
- القدرة على مجاملة الغير أثناء الحديث، واستخدام تعبيرات مثل (أحسنت– لا فض فوك).
- القدرة على التدليل والاستشهاد على ما يقول .
- إنتاج الأصوات المتجاورة في المخرج .
- التمييز في النطق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة .
- التفريق في الاستخدام بين المذكر والمؤنث .
- استخدام الألفاظ في سياقها .
- حسن الوقف .
- القدرة على عرض التقارير عن أعمال قام بها أو مارسها .
- القدرة على التعليق على الأخبار والأحداث .
- القدرة على البحث عن الحقائق والمعلومات والمفاهيم في مصادرها المختلفة والمتاحة .
- القدرة على التمييز بين الأماكن والأوقات التي ينبغي الكلام فيها ، والتي لا ينبغي الكلام فيها.

- نطق الكلمات والجمل نطقًا خاليًا من اللجلجة أو التهتهة .
- التنوع في نبرات الصوت .
- خلو الحديث من اللزمات الصوتية التي تنفر المستمع .
- التنوع في استخدام الكلمات ، فلا يكرر الكلمات نفسها بصورة متقاربة .
- انتقاء الكلمات الفصيحة والابتعاد عن العامية السوقية .
- اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة مثل التحية والتهنئة والشكر والتعزية .
- ضبط الكلمات التي يتحدث بها ضبطًا صحيحًا .
- التعبير بتراكيب لغوية صحيحة .
- التحدث بشكل متصل ينبئ عن ثقة بالنفس دون توقف ينبئ عن عجز مستخدمًا الإشارات المصاحبة للصوت في توضيح المعنى .
- مراعاة الإيقاع من حيث السرعة والبطء ، بحيث يمكن متابعة حديثه بسهولة .
- مراعاة عدم إسقاط حروف بعض الكلمات أو إقلابها نتيجة السرعة.

وقد ساعد تحديد هذه المهارات الباحث في بناء قائمة مهارات التحدث اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، وبعد أن عرض الباحث لمهارات التحدث يجدر به أن يشير إلى بعض الأساليب والطرق التي تعين على تنمية هذه المهارات ، منطلقًا من حقيقة لا يمكن إغفالها وهي أن المتعلمين لا يمكن أن يتعلموا الكلام دون أن يتكلموا . ومن هذه الأساليب (جوليا ويلسون Julie Anne Wilson ، ١٩٩٧ ،٣٣-٣٥)، (راشد أبو صواوين، ٢٠٠٥، ٢٠٠-٢١٠) ،(جبريل أنور ، ٢٠٠٧ ، ٧٣-٧٥) ، (سيد حمدان و عبد الرحمن محمد ، ٢٠٠٧، ١٧٥-١٧٧) ،(محمد محمود ، ٢٠٠٩، ٤٥-٥٣) :

١. **لعب الأدوار** : حيث يتم تمثيل المواقف الاجتماعية المختلفة باستخدام أسلوب تمثيل الأدوار كأن يلعب المتعلم دور طبيب أو مهندس أو مزارع أو مدرس أو غيره ، ثم نجري معه مقابلة و نسأله عن عمله و دوره في الحياة أو أن يقدم نفسه لنا .
٢. **كتابة الرسائل أو إعادة صياغة المعلومات** : وهنا يتم عمل ثنائيات من المتعلمين ، كل متعلم يكتب رسالة إلي زميله في موضوع ما ، مع اختلاف موضوعي الرسالتين ثم يقرأ كل متعلم رسالة زميله ويعيد صياغتها من جديد شفهيًا ، ويتم التدريب علي الحديث خلالها.
٣. **الترجمة أو التفسير**: وفيها نقدم للمتعلم المجالات المختارة بحيث تكون عادية وقصيرة، وغالبًا تكون في الصحف والمجلات، وهذا التمرين يساعد على الطلاقة والإتقان، وهذه الطريقة تتسم بالقبول من جانب المتعلمين.

٤. مشاركة المتعلمين في التحدث حول بعض المثيرات الموجودة في حجرة الدراسة، مع استخدام الحواس المختلفة للمتعلمين.
٥. **الأنشطة خارج الفصل** : إن التحدث باللغة بصورة جيدة لا يمكن أن يكون نتيجة للأنشطة داخل الفصل فقط ؛ لذا فنحن في حاجة إلى أنشطة منهجية خارج الفصل ، وينبغي تشجيع المتعلمين على أن يتحدثوا خلالها بلغة فصحى بعيدة عن التعقيد ، ومن هذه الأنشطة المسرحيات ، الحفلات... وغيرها . وهي تساعد المتعلمين في التغلب على الصمت ، وتحسن قدرتهم على التحدث باللغة التي يتعلمونها .
٦. **استخدام القصص القصيرة** : تستخدم القصص القصيرة لتنمية التحدث ؛ حيث يستمع إليها التلميذ ، ثم يعيد روايتها بأسلوبه ، ومن خلال ذلك يتم تدريبه على التحدث ، حيث يستخدم الكلمات والجمل والتراكيب التي اكتسبها من خلال استماعه ، أو من خبراته اللغوية السابقة ، أو من زملائه .
٧. استغلال المواد الدراسية المختلفة وما فيها من مجالات متنوعة ، يمكن توظيفها لإكساب المتعلمين مهارات التحدث المختلفة ، وهذا يعضد المدخل التكاملي بين المواد الدراسية المختلفة .
٨. **الدراما** : يمكن أن تكون الدراما مجالاً خصبًا لأنشطة التحدث ، فالمتعلمون يحددون القصة والحوار والأداء لحديثهم ، ويتعلمون الحديث من خلال هذه القصة بصورة نشطة ، حيث يتكون فريق التمثيل من متعلمين ذوي مستويات متنوعة ، ومن خلال التفاعل بين المتعلمين يتم التدريب على مهارات التحدث .
٩. **نشاطات المجموعة** : قد تكون الأسئلة والإجابات داخل الفصل غير كافية ؛ لذا يمكن عمل مجموعات صغيرة من المتعلمين ، يبحث كل واحد منهم حول قصة ما ، ويتحدثون معًا حولها ، وعندما ينتهي المتعلمون من العمل داخل مجموعتهم ينتقلون للعمل مع الفصل ككل.
١٠. **التعبير عن المواقف الحياتية** : حيث يقوم التلميذ بالتعبير عما يمر به من أحداث وعن حاجاته ، وعلى المعلم تشجيعه والعمل على زيادة دافعيته لذلك ، وتهيئة الجو النفسي المناسب لممارسة اللغة ، والاستفادة بتحليل الأخطاء أثناء التواصل كمواقف تعليمية .
١١. **التعبير عن الدوافع** : ينظر السلوكيون للغة على أنها أداة للتعبير عن الدوافع الداخلية ، حيث يعبر الفرد بلغته عن هذه الدوافع التي يتأثر بها ، وتعد من موجهات ومحددات سلوكه .
١٢. **الحديث حول الاهتمامات** : وهو من الأنشطة غير المقننة ، فالمتعلمون يحبون دائمًا أن يتحدثوا حول الأشياء المهمة بالنسبة لهم في حياتهم ، وهذا النشاط يكون عنوانه دائمًا

(شاهد وتحدث) ؛ لأنه يتضمن قيام المتعلم بإحضار بعض الأشياء لعرضها على زملائه، ويأخذ كل متعلم الفرصة ليشارك ويتحدث .

١٣. **الحديث حول التصورات والعالم** : ينبغي أن نسعى إلى مساعدة المتعلم في أن يرسم صورة للعالم كما يراه ، وتوقعاته عن المستقبل ، وبالتالي يصبح المتعلم أكثر نشاطًا ، ويكتسب مفاهيم جديدة ، ويصبح أكثر قدرة على التفكير والتعلم ، مما يؤدي إلى تحسن في مهارات اللغة بصورة عامة .

١٤. **التعبير الشفهي الحر** : وفيه يختار المتعلمون الموضوعات التي يتحدثون فيها ، مما يشوقهم ويسترعى انتباههم .

١٥. **التعبير الشفهي عقب القراءة** : ويكون ذلك من خلال الإجابة عن أسئلة تُلقى ، أو سرد معنى المقروء كله أو بعضه ، أو المناقشة فيه ، أو التعليق عليه ، أو نقده ، أو تلخيصه.

١٦. **الهوايات والأنشطة** : حيث يكون للمتعلمين هوايات جميلة وأنشطة ممتعة تستهوي أقرانهم وتستميلهم لمعرفتها ، وهنا يستطيع المعلم أن يجعل من الهوايات والأنشطة موضوعات للحديث والمناقشات ، التي قد يستفيد منها المتعلمون مجموعة من المفردات والمصطلحات الخاصة بهذه الهوايات والأنشطة .

١٧. **أسلوب المشاركة أو المقايضة** : ويتم عن طريق تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ، وتقوم كل مجموعة بدراسة موضوع ما دراسة شاملة من جميع جوانبه ، ثم تحكي كل مجموعة للمجموعات الأخرى ما وصلت إليه .

١٨. في حياة كل متعلم ما يحبه وما يكرهه، ويستطيع المعلم أن يطلب من كل متعلم أن يتحدث عما يحبه وعما يكرهه ، كما يمكنه أن يدفع المتعلمين لمناقشة زملائهم عن أسباب حبهم وكرههم .

كل هذه الأساليب إن دلت فإنما تدل على الأهمية البالغة لتلك المهارة ، وقد استفاد منها الباحث في اختيار ما يتلاءم مع طبيعة تلاميذ مدارس التربية الفكرية ، فالدراما وتمثيل الأدوار والأغاني والأناشيد والألعاب تعتبر ملائمة لهذه الفئة ، لما لها من جاذبية وتشويق ومتعة ، وهذه الأساليب يمكن استخدامها في مواقف ومجالات مختلفة يعرضها الباحث كما يلي :

- **مجالات التحدث :**

للتحدث مجالات عدة يمكن أن يمارس التلميذ من خلالها مهاراته المختلفة ، ويمكن ذكر أهمها فيما يأتي:

القصص والنوادر :

يرتبط إلقاء القصة بالتعبير الشفهي ارتباطًا وثيقًا ؛ فهو يمكن المتعلم من إجادة فن التحدث .

وتمثل القصة عاملاً تربويًا مهمًا ليس فقط في تعليم اللغة، ولكن أيضًا في تهذيب الأحاسيس وترقية الوجدان ؛ حيث إنها تمد المتعلم بألوان من الأدب الراقي في تعبيره وفكره وألفاظه وأساليبه.

والقصة بما تحويه من فكرة وخيال ومغزى وحوادث ولغة لها أثرها في تكوين الناشئة ، ودرس التعبير الشفهي إذا دار حول قصة أنصت الطلاب إلى الدرس ، وتتبعوا مراحل القصة ، وأجادوا التعبير حول ما يدور فيها من أسئلة ومناقشة ، وخرجوا من الدرس بمجموعة من الأفكار المترابطة والأساليب السليمة ، مما يعمل على توسيع أفكارهم وسمو أساليبهم . (جبريل أنور ، ٢٠٠٧، ٨٠، ٨١)

الوصف :

مما لا شك فيه أن الحياة اليومية مليئة بالمواقف والأحداث التي تشكل مجالاً خصبًا للتحدث حولها ، يمكن للمعلم استغلالها كموضوعات يتحدث فيها المتعلمون لوصفها ؛ مما يساعد على تنمية لغتهم الشفهية .

ومواقف الوصف هي المواقف التي تتطلب من المتعلم أن يصف شيئًا معينًا أعجبه أو أثار انتباهه ، ومن هذه المواقف على سبيل المثال : المشاهد الجميلة التي يشاهدها أثناء سيره في الطريق العام ، أو المباريات الرياضية المختلفة التي يشاهدها ، أو الحوادث التي كثيرًا ما تحدث في الطريق العام ، ومنها المشاجرات التي تقع بين الناس ، وهناك الرحلات التي يقوم بها هؤلاء المتعلمون إلى أماكن هامة ، أو وصفه ليوم دراسي كامل ، أو وصفه لكيفية قضائه يوماً من أيام الإجازة الرسمية كيوم الجمعة مثلاً (عبد الفتاح أبو معال ، ٢٠٠٠، ١٧٤، ١٧٥).

وينبغي على المعلم في مثل هذه المواقف أن يدرب متعلميه على الوصف المحدد والمدقق والصادق دون مبالغة ، والتركيز على التفاصيل المهمة في الشيء الموصوف .

التعارف :

إن حياة المتعلمين في هذه المرحلة لا تخلو من لقاءات يتم من خلالها التعارف على بعض الأشخاص لتتحول – في النهاية – هذه اللقاءات إلى صداقات وطيدة ، ومثل هذه اللقاءات كثيرًا ما يتعرض لها هؤلاء المتعلمون أثناء سفرهم إلى بلد ما ، أو في النادي ، أو في المكتبة ، أو في بداية العام الدراسي ، أو في أثناء الزيارات المتبادلة بين أولياء أمور المتعلمين ، أو تقديم المتعلم أحد أصدقائه لصديق آخر ، أو تقديمه لأحد أفراد أسرته لمعلم الفصل أو العكس .

ومن الأمور التي يجب أن يُدرِّب المعلم متعلميه عليها في مثل هذه المواقف : أن يكون لطيفًا أثناء التحدث ، وملتزمًا بآداب التحدث ، فلا يحتكر الحديث لنفسه ، وأن يظهر الاهتمام بحديث الآخرين ، ويجاملهم ، ويظهر سعادته بهذا اللقاء(نعومي ريتشمان، ١٩٩٩، ١٧) .

الترحيب :

تعد مواقف الترحيب أحد المجالات التي تبرز فيها أهمية اللغة الشفهية ، وخاصة أن هذه المواقف تتكرر في حياة المتعلم في البيت والشارع والمدرسة والنادي إلى آخره .

ومن مواقف الترحيب التي يتعرض لها المتعلم : استقباله أحد زملائه بالمنزل ، أو استقباله أحد معارف الأسرة ، وقد يكون استقباله لشخص غير معروف للأسرة ، أو استقباله لأقاربه أو جيرانه .

ومما ينبغي أن نلفت نظر المتعلم إليه في مثل هذه المواقف أن يتحلى بسلوكيات الإسلام عندما يذهب لزيارة الآخرين من التزام بآداب الاستئذان وآداب الزيارة ، وأن يكون مضيافًا ومجاملاً عندما يأتي أحد لزيارته (جبريل أنور ، ٢٠٠٧ ، ٨٥، ٨٦).

- **تقويم مهارات التحدث :**

عند تقويم مهارات التحدث يستخدم مدخلان أساسيان لهذا الغرض مدخل الملاحظة Observational approach وفيه يتم ملاحظة وتقييم السلوك بطريقة عفوية تلقائية، والمدخل البنائي Structured approach حيث يطلب من التلميذ أن يمارس مهمة واحدة أو أكثر من مهمة لغرض الاتصال الشفهي، ويتم تقويم التلميذ فردياً أو من خلال مجموعة من الأقران على أن يتم التركيز على حالة فردية بعينها ، وفى كل الأحوال لابد من توافر الاتصال في وجود جمهور حقيقي.

كما ينبغي أن تركز المهام على موضوعات بإمكان التلاميذ التحدث عنها بسهولة ، وإذا لم يكن ذلك متاحاً فينبغي إعطاؤهم الفرصة لكى يجمعوا معلومات عن الموضوع وكلا المدخلين ، الملاحظة والبناء يستخدمان مقاييس التقدير Rating Systems سواء أكان تقديراً كلياً holistic rating ليعطي ذلك انطباعاً عاماً وشاملاً عن أداءات الأطفال عبر الزمن، أو مقاييس التحليل ،حيث تدخلنا في تفصيلات عملية الاتصال ذاتها كالطلاقة ، والتنظيم ، والمحتوى ، واللغة ومن ثم فاستخدام مقاييس التقدير ربما يعطى مؤشراً على تنوع درجات القدرة على التعبير من خلال مقياس معد لهذا الغرض (ماهر شعبان١ ،٢٠١٠، ١٩).

وينبغي اختبار صدق تلك المقاييس على عينة من التلاميذ عدة مرات قبل إقرارها، كما ينبغي عدم إغفال جانب تحليل السلوك الكيفي لحديث الأطفال ؛ لأنه يعتبر مؤشراً صادقاً عما يتم بالفعل وتحتاجه الدراسة الحالية .

ويمكن أن تقاس مهارة التحدث عن طريق قدرة التلميذ على التعبير بوضوح ، وبسهولة عما يطلب منه ويفضل أن يتم ذلك فردياً حتى يتسنى للمختبر أن يقوم تعبير التلميذ كيفياً ، والذى يتم من خلال معرفة طول الجملة ، ونوعها ، ودقتها ، وأسلوب صياغتها ، وهل يلجأ التلميذ إلى الاستطراد ، أو الإطناب ، أم يلجأ إلى الإيجاز في تعبيراته وهكذا . (شعبان غزالة ٢٠٠٥ ، ٣١١، ٣١٢).

لذا سوف يستخدم الباحث في البحث الحالي قوائم التقدير التحليلية حيث إنها تتميز بعدة سمات ، تتمثل في أنها (مروة دياب،٢٠١١، ١١١) :

١. تستند في أساسها على المستويات المعيارية ، وما تتضمنه هذه المستويات من معايير الأداء Performance Criteria .
٢. تعتمد دائماً على التقدير ، أي إعطاء المؤشرات المراد قياسها قيمة ما ، وقد تكون هذه القيمة رقمية أو وصفية أو بيانية أو رقمية وصفية ، وهذه التقديرات تقيس الظاهرة قياساً كمياً مما يجعل عملية التقييم عملية واضحة ، وتساعد أيضاً في التحليل الكيفي بعد ذلك .

٣. تستند في بنائها على معايير الأداء وما تتضمنه من مؤشرات نوعية ترتبط بهذه المعايير ، كما أنها ترتبط كذلك بتحديد دقيق لموازين هذه المؤشرات أو تقديرها كمياً ، مما يساعد في تحقيق قدر كبير من الموضوعية والضبط بين التلاميذ .

٤. تمثل وصفاً لمهام واقعية تعتمد على نطاق واسع من مؤشرات الأداء ، كما أنها سهلة البناء .

وبعد العرض السابق لمهارات التحدث الشق الثاني لمهارات التواصل الشفوي ، كان على الباحث أن يقوم بدراسة القراءة الجهرية ، حيث إن الجانب الأدائي منها هو نوع من التواصل ، كما ترتبط مهارات القراءة الجهرية بمهارات التحدث ارتباطا وثيقا وقد عدها كثير من الباحثين جزءا لا يتجزأ من مهارات التواصل الشفوي (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥، ٢١١)، كما أن مهارات القراءة الجهرية الأدائية يستطيع التلميذ بعد المرور بها من التحدث دون خوف أو تردد ، وفي نفس الوقت يتمكن من فهم الرسالة المسموعة التي توجه إليه ، كون هذه المهارات تعد من مهارات الإرسال والاستقبال في ذات الوقت .

ثالثا : القراءة الجهرية :

- **مفهوم القراءة الجهرية:**

عرفها جمال سليمان (٢٠٠٤ ، ٥٢) بأنها التقاط الرموز المكتوبة عن طريق العين ثم توصيلها إلى العقل الذي يربط بين الرموز المكتوبة ومعناها ، ثم نطقها نطقا صحيحا من مخارجها ، مضبوطة في حركاتها ممثلة للمعنى ، ناقلة للمشاعر والأحاسيس بحيث تقع هذه القراءة من المتلقي موقع القبول والفهم .

وعرفتها سلوى عزازي(٢٠٠٠، ١١) بأنها تعرف بصري للرموز الكتابية ، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها ، والترجمة الشفوية لهذه المدلولات والمعاني من خلال نطق الكلمات والجهر بها .

وعرفها يزيد الناصر (٢٠١٠، ٥٦) بأنها القراءة التي ينطق القارئ فيها بالمفردات والجمل المكتوبة ، صحيحة من مخارجها ، مضبوطة في حركاتها ، مسموعة في أدائها ، معبرة عن المعاني التي تضمنتها .

وعرفتها مروة دياب بأنها العملية التي ينطق القارئ من خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها ، مضبوطة في حركاتها ، مسموعة في أدائها ، معبرة عن المعاني التي تضمنتها ، وناقلة للأفكار والمشاعر بحيث تقع القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية موقع القبول والفهم ، ويمكن قياس مهاراتها باستخدام اختبار القراءة الجهرية المعد لهذا الغرض (مروة دياب ٢٠١١، ٨٨).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها قدرة التلاميذ على ترجمة الكلمات والجمل المكتوبة إلى كلمات وجمل منطوقة بطريقة صحيحة تعبر عن المعنى المراد .

في ضوء ما سبق عرضه من تعريفات للقراءة الجهرية يمكن تحديد طبيعة عملية القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، فالقراءة عملية مركبة ومعقدة ،حيث يقوم التدريس الجيد للقراءة على فهم عميق لما تتضمنه هذه العملية ، فالقراءة عملية إيجابية نشطة ، فطبيعة القراءة أنها عبارة عن عمليتين أساسيتين هما :

١- العملية الآلية (الفسيولوجية) Physiological process :

وتتمثل هذه العملية في تعرف الرموز المكتوبة سواء أكانت حروفاً، أم كلمات ، أم جملاً ، وتتم هذه العملية عن طريق رؤية القارئ للصفحة المطبوعة في وجود ضوء كاف لهذه الرؤية ، حيث يعكس هذا الضوء صورة الرمز الكتابي ، ليصل هذا الضوء إلى العصب البصرى حاملاً هذا الرمز إلى المخ ليتعامل معه (تعرفاً ، ونطقاً) ، تعرفاً حيث يميزه عن غيره من الرموز ، ونطقاً حيث يصدر المخ أوامره إلى أعضاء النطق المختلفة للجهر بأصوات هذه الرموز ، وتشمل هذه العملية المهارات الأتية : التعرف على أسماء الحروف الهجائية ، والتمييز بين أشكال الحروف بصرياً ، والربط بين صوت الحرف وشكله ، والنطق الصحيح للحروف والكلمات (ماهر شعبان٢ ، ٢٠١٠، ٣٤ -٣٦) .

٢- العملية الذهنية (العقلية) Mental process :

وتتمثل هذه العملية في ترجمة الرمز الكتابي إلى مدلوله اللغوي ، بقصد فهم هذا النص ، ونقده ، والتفاعل معه ، وهذه العملية هي الغاية من عملية القراءة ، في حين أن العملية الأولى (التعرف والنطق) هي وسيلة لهذه الغاية (ماهر شعبان١ ، ٢٠١٠ ، ٢٠٨).

ويتضح مما سبق أن القراءة الجهرية صعبة الأداء إذا قورنت بالقراءة الصامتة ، فالقارئ يبذل فيها جهداً مزدوجاً ، فهو يراعى فيها أمرين : الأول يتمثل في قواعد التلفظ الصحيح ، والثاني يتمثل في إدراك المعاني وفهمها . والقارئ يستخدم فيها عينيه ، ويحرك لسانه ، ويستغل أذنه ، وعلى ذلك فالقراءة الجهرية تتطلب مهارات الصوت الواضح ، والإلقاء المؤثر ، والإحساس بمعاني المقروء ، وهذه أمور تحتاج إلى شيء من المهارة والقدرة ، بينما لا يحتاجها القارئ في القراءة الصامتة(مروة دياب ، ٢٠١١ ،٨٧).

والقراءة الجهرية مهارة تواصل ، ووسيلة لتوصيل المعلومات إلى السامع بصورة تتيح له تتبع الأفكار ووجهات النظر ، كما تساعد في تحقيق أهداف الاستماع البناء ، فهي تشرك الآخرين فيما يقدمه القارئ من معلومات عندما يقرأ قطعة مختارة من كتاب أو مقالة من صحيفة أو مجلة أو وقائع اجتماعية وإشراك السامعين في هذا كله ينمى معلومات الآخرين (حسن شحاتة،١٩٨١، ٤١) .

وإذا كانت القراءة الجهرية مهارة تواصل لا بد من عرض أهميتها لذوي الإعاقة العقلية وهذا ما سيبينه الباحث فيما يلي :

- **أهمية القراءة الجهرية لذوي الإعاقة العقلية:**

تحتل القراءة الجهرية أهمية كبيرة لدى التلاميذ ، إذ أنها الطريق السليم لإتقان مهارات تعرف الكلمات وتقويم نطق التلاميذ ، والوسيلة لإفهام المستمعين ما تتضمنه المادة المقروءة من معلومات وأفكار ونقل ما تشمله من مشاعر وأحاسيس (جمال سليمان ٢٠٠٤ ، ٤٧).

ويمكن إجمال أهمية القراءة لذوي الإعاقة العقلية فيما يلي (يزيد الناصر،٢٠١٠، ٥٧، ٥٨) :

- تؤدي إلى اتجاهات إيجابية تجاه الطفل المعاق فكريا .
- تضيق الفجوة بين الطفل العادي والطفل المعاق فكريا.
- وسيلة مهمة للتواصل مع المجتمع من خلال قراءة اللوحات الإرشادية والإعلانية، وقراءة لوحات المحال التجارية وأسماء الأحياء والشوارع حسب قدرتهم وإمكانيتهم.
- قراءة بعض الكلمات الوظيفية التي تتصل بمجال عمله.
- تعد من الأنشطة العقلية لدى التلميذ المعاق
- تزيد من الحصيلة اللغوية لديهم .
- تساعد على إثراء خبراتهم وإشباع حاجاتهم وميولهم.
- تسهم في تكوين شخصيتهم .

وإذا كانت القراءة الجهرية ذات أهمية لذوي الإعاقة العقلية خاصة ، فمن الضروري دراسة واستعراض مهاراتها المناسبة لذوي الإعاقة العقلية ، وهناك العديد من المصادر للتعرف على مهارات القراءة الجهرية ودراستها ، وأول هذه المصادر التي نتعرف منها مهارات القراءة الجهرية هي: أهداف تعليم القراءة الجهرية، ونبرزها في ما يلى:

- **أهداف تعليم القراءة للتلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم :**

وتتمثل أهداف تعليم القراءة فيما يأتي (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣، ٤٥، ٤٦) :

- أن يقرأ الموضوعات التي يتعامل معها قراءة صحيحة في حدود قدراته وإمكاناته.

- أن تنمو ثروته اللغوية بما يتناسب مع عمره الزمني والعقلي، وبما يمكنه من قراءة وفهم المواد الدراسية المختلفة.
- توظيف اللغة بكل مهاراتها قراءة وكتابة واستماعا، في بعض المواقف الحياتية (العمل . التسويق . المناسبات . التعامل مع المرافق الخدمية ووسائل الإعلام).
- تذوق النصوص الأدبية التي تتناسب مع مرحلته السنية.
- أن يلخص قصة أو موضوعاً قرأه.
- أن يستخدم الكلمات في جمل توضح معناها.
- أن يقرأ اللافتات والإعلانات الخاصة بالوظائف قراءة صحيحة يفهمها.
- أن يقرأ التعليمات والتوجيهات المتصلة بالمجالات المهنية ويفهمها.
- أن ينطق أصوات الحروف العربية نطقا سليما ويميز في النطق بين الظواهر الصوتية المختلفة.
- أن يعبر عن أفكاره ومشاعره وحاجته اليومية ، بمفردات صحيحة وجمل مترابطة .
- أن يتعرف على الظواهر القرائية ، مثل اللام الشمسية والقمرية، والألف المقصورة، والممددة، والاسم، والفعل ،والاسم الموصول ، والمرادف والمضاد وأساليب الاستفهام .

وبالرغم من أن الأهداف تتضمن العديد من مهارات القراءة الجهرية ، يجب الاطلاع على ما قدمته الأدبيات التربوية في مهارات القراءة الجهرية ، حتى يمكن تحديد المهارات اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية، وهذا ما سأوضحه فيما يلى:

- **مهارات القراءة الجهرية :**

تتنوع مهارات القراءة الجهرية تنوعا كبيرا وتختلف المهارات اللازمة لمرحلة عمرية معينة عن المهارات اللازمة لمرحلة عمرية أخرى ، كما تختلف المهارات المناسبة لفئة معينة من التلاميذ ؛ كفئة ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة عن المهارات المناسبة لغيرهم ، لذا كان على الباحث عرض مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية عامة وما قبلها حتى يتسنى له اختيار المهارات المناسبة لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة .

فقد قام جمال سليمان بتحديد أهم مهارات القراءة الجهرية فيما يلي(جمال سليمان،٢٠٠٤، ٦٩):

- نطق الأصوات والكلمات نطقا صحيحا .
- نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقا صحيحا .
- التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل التشديد والتنوين .
- قراءة الكلمات والجمل دون حذف أو زيادة أو إبدال .

- مراعاة علامات الترقيم .
- حسن الوقوف عند تمام المعنى .
- التمثيل صوتيا عما يتضمنه النص المقروء من معان.

وذكرت سلوى عزازي المهارات التالية (سلوى عزازي ، ٢٠٠٠، ١٢٩):

- يقرأ بسرعة مناسبة لطبيعة الموقف .
- يقرأ في وحدات .
- يمكن متابعة قراءته بسهولة .
- ينطق بوضوح في ضوء معايير النطق الصحيح .
- يبرز الكلمات المفتاحية والمهمة .
- يحسن الوقوف عند تمام المعنى .
- يتأثر بالمقروء ويبدو ذلك على ملامح وجهه .
- ينطلق صوته في القراءة الجهرية .
- يجيد نطق الحروف من مخارجها الصحيحة دون إبدال أو تكرار أو إضافة .
- يراعي علامات الوقف والوصل .
- ينوع في طبقات صوته طبقا لما يقتضيه الموقف .
- يخلو نطقه من الأخطاء النحوية والإملائية .
- يميز في نطقه بين الأصوات المفخمة والأصوات المرققة .
- يحسن الإلقاء بما يناسب المعنى .
- يقرأ الكلمات مستخدما السياق .
- يتقن التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل التشديد .
- يؤدي في ثقة دون خوف أو خجل .

- يفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب فيما يقرأ .
- يقرأ بصوت مسموع .
- ينطق الحركات القصار والحركات الطوال نطقا صحيحا.

أما ما يخص مهارات القراءة الجهرية لذوي الإعاقة العقلية فقد حددتها الدراسات التي تناولت مهارات القراءة الجهرية لهذه الفئة فيما يلي (وحيد حافظ، ٢٠٠١) ، (زينب زيدان ، ٢٠٠٥) ، (الطيب زكي ،٢٠٠٧) ،(علي سالم ، ٢٠٠٨):

- ينطق الرموز المكتوبة نطقا صحيحا .
- ينطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا .
- ينطق الكلمات التي بها حروف مضعفة نطقا صحيحا .
- ينطق التاء والهاء في أواخر الكلمات نطقا صحيحا.
- التمييز بين الأصوات المختلفة في النطق .
- التمييز بين أشكال الحروف .
- نطق الحروف من مخرجها الصحيح.
- تمييز الحروف المتشابهة في الكتابة .
- نطق الحروف والكلمات نطقا صحيحا .
- نطق الكلمات التي تعبر عن الصور والأشكال.
- المطابقة بين صوت الحرف ورمزه .
- الربط بين صوت الكلمة ورمزها .
- فهم معنى الكلمة .
- التمييز بين أل الشمسية وأل القمرية .
- الربط بين الصوت والرمز المكتوب .
- فهم معنى الجملة .
- فهم معنى النص .

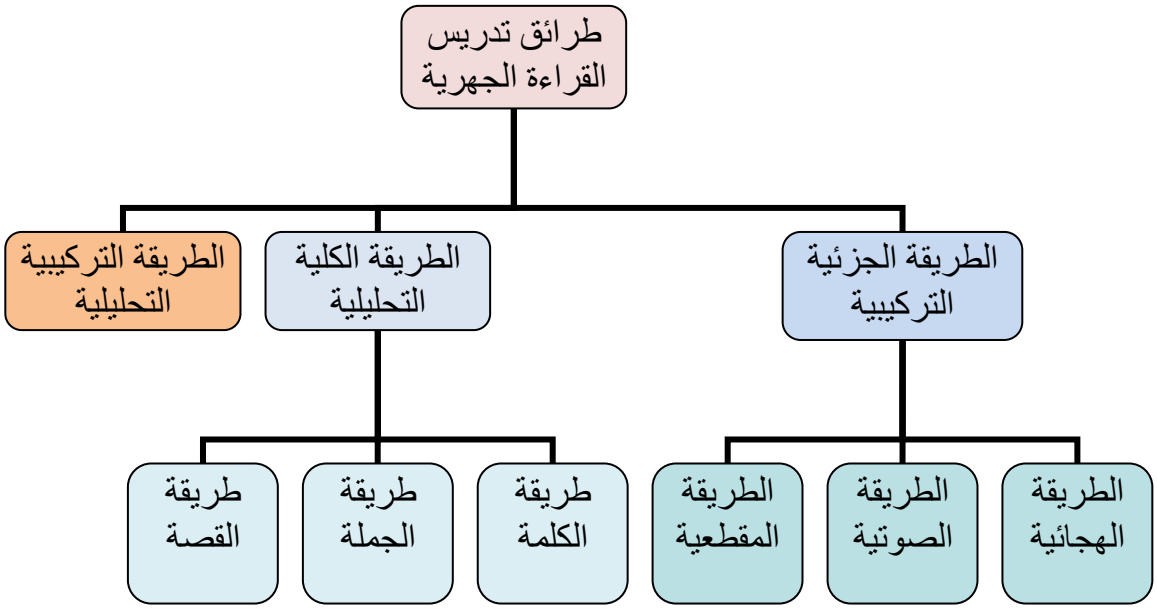
وقد أفادت هذه المهارات في بناء قائمة مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، وبعد أن عرض الباحث لمهارات القراءة الجهرية يجدر به أن يشير إلى بعض الطرق التي تستخدم في تدريس و تنمية هذه المهارات:

- **طرائق تدريس القراءة الجهرية :**

تتنوع طرائق تدريس القراءة الجهرية طبقا للفئة العمرية والذكاء والغرض من التعليم ، كما تتنوع طبقا للموقف التدريسي وحالة المتعلم ، فما يحتاجه الفرد في وقت ما قد لا يحتاجه في وقت آخر ، والشكل التالي يوضح طرائق تدريس القراءة الجهرية :

شكل (١)

طرائق تدريس القراءة الجهرية



وفيما يلي عرض للطرق السابقة (يزيد الناصر، ٢٠١٠، ٦٠-٦١) ، (إبراهيم المبرز، ٧٦، ٢٠١٠: ٨٢) :

١- **الطريقة الجزئية :**

وفيها يتعلم التلميذ القراءة من الجزء إلى الكل فيتعلم الحروف ثم الكلمات ويندرج تحتها ثلاث طرائق هي :

أ- **الطريقة الهجائية :** وفي يتم تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وترتيبها المعروف الألف بائي ، ثم يكون كلمة من حرفين ثم من ثلاثة أحرف ، ثم يؤلف من الكلمات الجمل ، وهي غير مناسبة لذوي الإعاقة العقلية .

ب-**الطريقة الصوتية :** وفيها يتم تعليم الحروف بأصواتها بدلا من أسمائها فبدلا من نطق جيم ينطق جا ، جو، جي.

ت-**الطريقة المقطعية :** وفيها يبدأ بتعلم مقطع يتكون من حرف الهمزة ويليه صوت الحرف مثل أَبُ ، أَبَ ، أَبِ.

٢- **الطريقة الكلية التحليلية:**

وفيها يتعلم التلميذ من الكل إلى الجزء فيتعلم كلمات مفهومة ومألوفة ولها معنى بالنسبة للتلميذ ويندرج تحتها عدد من الطرق:

أ- **طريقة الكلمة:** وتقوم على أساس أن لكل كلمة شكل عام يميزها عن غيرها ويساعد التلميذ على تذكرها ككل ولا علاقة له بالحرف أو بالصوت، ويرى المؤيدون لهذه الطريقة أن البدء بالكلمة أسهل من البدء بالحرف لأن الكلمة لها معنى لدى الطفل.

ب- **طريقة الجملة:** وفيها يعرض على التلميذ جملة من الجمل المألوفة لدى التلميذ ثم تحلل إلى كلمات ثم إلى حروف.

ت- **طريقة القصة:** وفيها يعرض على التلميذ قصة ثم تحلل إلى جمل ثم إلى كلمات ثم إلى حروف.

٣- **الطريقة التركيبية التحليلية:** وفيها يتم الدمج بين الطريقتين السابقتين حسب ميول التلاميذ وقدراتهم وهي أكثر الطرق مناسبة لذوي الإعاقة العقلية.

وبعد العرض السابق ووفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة فإن أفضل الطرق التي يمكن استخدامها هي دمج الطريقة الصوتية والمقطعية مع طريقة القصة والجملة والكلمة ، إلا إذا احتاج الموقف التدريس لطريقة منفردة طبقا لحالة التلميذ ، وهذا ما سيقوم الباحث باستخدامه في البرنامج.
كما ينبغي أن يعرض الأسس التي يجب مراعاتها عند استخدام أي طريقة من الطرائق السابقة في تدريس القراءة الجهرية .

- **الأسس التي يجب مراعاتها عند تدريس القراءة الجهرية :**

هناك العديد من الأسس التي يجب مراعاتها عند تدريس القراءة الجهرية حتى تؤتي ثمارها المرجوة ، ونستطيع أن نجملها فيما يلي (حسن شحاتة ، ١٩٩٢، ١٤٢: ١٤٥) :

- لا بد أن يثير درس القراءة في التلاميذ حب المنافسة ويستدعي مجهودهم.
- يقرأ المدرس النموذج طالبا من التلاميذ الانتباه الشديد والملاحظة الدقيقة للقراءة.
- يختار أقدر التلاميذ على محاكاته ليكون حلقة اتصال بينه وبينهم ، ولا مانع من تكرار القراءة إذا اقتضى الحال .
- لا يجيد التلاميذ الأداء الحسن إلا إذا فهموا حق الفهم.
- يجب أن تكون للقراءة الجهرية وظيفة اجتماعية ، وأن يحمل القارئ إلى السامعين فكرة هم في حاجة إلى سماعها .
- يجب ألا تقتصر العناية في القراءة الجهرية على إخراج الحروف من مخارجها ، وصحة البنية وسلامة الإعراب بل يجب أن تتعداها إلى القراءة الممثلة للمعنى .

- الأداء الصحيح لا يكتسب في يسر لتنوع العوائق التي تحول دون ذلك وأن اكتساب المهارة يقتضي من المعلم أداء نموذجيا حين يقرأ .
- يجب تنويع مادة القراءة الجهرية حتى يتم تعريض التلميذ لخبرات متنوعة .
- القراءة السليمة تتطلب من القارئ أن يتحكم في جسمه فيتحرر من التوتر وارتخاء الجسم .
- لابد من الالتفات إلى المواصفات الصحيحة للمادة المطبوعة ، من نوعية الحروف وطول السطر وحجم حروف الطباعة ، ولون الطباعة ولون الورق ونوعه .

ونلخص ما سبق في أن الأسس التي تخدم القراءة الجهرية هي : وجود النموذج الجيد للقراءة ، وفهم معنى المادة المقروءة ، وتشجيع الإلقاء الجهري من المدرس والتلاميذ على السواء ، والتدريب على تمثيل المعني ، وإدراك أن الأداء الصحيح لا يكتسب في يسر لتنوع العوائق التي تحول دون تحققه ، وتحكم القارئ في جسمه ، وتوفير المواصفات الصحية للمطبوعات القرائية ، وتنويع مادة القراءة .

وبعد العرض الموجز للأسس التي يجب مراعاتها عند تدريس القراءة الجهرية لابد من وقوف الباحث على كيفية تقويم مهارات القراءة الجهرية .

- **طرائق تقويم مهارات القراءة الجهرية :**

يهدف عرض هذه الطرائق للاسترشاد بأنواعها المختلفة في بناء أدوات الدراسة الحالية ، والمتمثلة في اختبار القراءة الجهرية وقائمة التقدير لمهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية ، ولذلك سيعرض الباحث لبعض طرائق التقويم المختلفة ، وفيما يلى توضيح ذلك:

قوائم التقدير :

تعد قوائم التقدير مقاييس تقديرية Rating Scales ، وهذه المقاييس تستخدم في تقييم الأداء ، وتستعين هذه القوائم بالدرجات كمرشد لعملية التقدير ، كما أنها تضم معايير الأداء ، وهذه المعايير تستخدم فى تقويم عمل التلميذ ، وتمثل هذه القوائم صيغة خاصة رقمية تستخدم عندما تقوم أداءات التلميذ أو النتاجات النهائية من أداءات مهمة ما (مرتلر كاردج Mertler,Craig ،٢،٢٠٠٥).

ويعرفها (**ماهر شعبان١** ،٢٠١٠، ١٩) بأنها توصيف دقيق لمعايير الأداء ، وتمثل هذه المعايير أبعاداً يراد قياسها إما بشكل وصفى أو رقمي أو بياني أو بشكل وصفى رقمي معاً ، وقد تكون القائمة كلية أو تحليلية ، وهذه القائمة تحلل فيها المهارة إلى مستويات تصف بدقة الأداءات اللغوية التي ينبغي أن تقاس عندما يؤدى التلميذ مهمة لغوية ما .

وتستخدم قوائم التقدير في تقويم الأداءات والأفعال التي يقوم بها التلميذ أثناء عملية القراءة الجهرية .

الاختبارات :

تستخدم الاختبارات في الغالب لتقيس المهارات التي لا يمكن ملاحظتها وفي الغالب لقياس بعض العمليات العقلية من فهم وتحليل وتفسير واستنتاج وتقويم أو لقياس المعارف والمعلومات الخاصة بمحتوى معين ، وتظهر هذه العمليات في الاختبارات إما بشكل منطوق يعبر عنها أو بشكل مكتوب ، ولا بد أن تكون أسئلة الاختبارات محددة ومصاغة صياغة واضحة ومعربة ومفهومة بحيث لا يكون لها أكثر من معنى التلاميذ (عبد الله الدوغان، طلعت أبو عوف، ٢٠٠٩، ٥٥) .

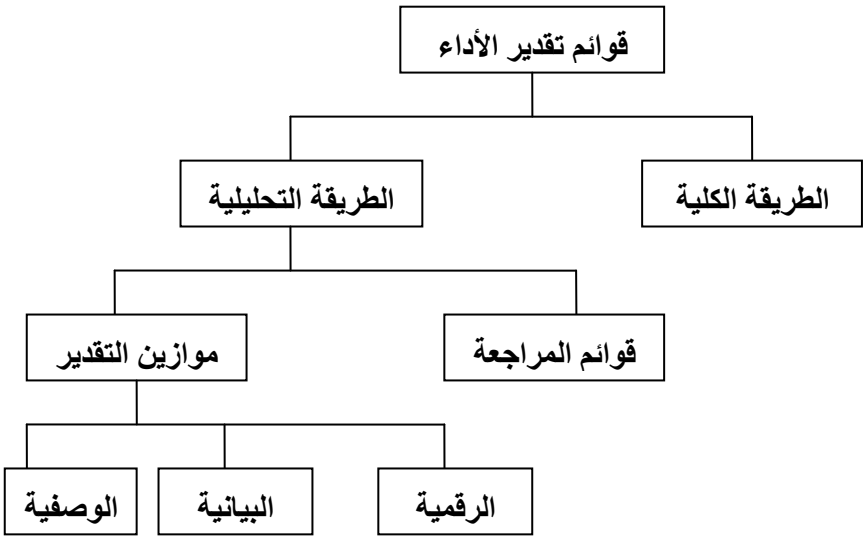
وحيث إن مهارات القراءة الجهرية ذات شقين عمليات عقلية وأداءات شفهية و الباحث اقتصر على المهارات الأدائية ؛ فإن الباحث سيستخدم النوع الأول وهو قوائم التقدير .

- **قوائم تقدير الأداء في القراءة الجهرية:**

يعتمد تقييم الأداء على تقدير مستويات متعددة لأداء التلاميذ أو استجاباتهم ، وذلك لأنه لا توجد استجابة محددة صحيحة أو خطأ لمهام الأداء ، لذلك يستند هذا التقويم إلى محكات وموازين تقدير لكل من هذه المستويات التي يتطلب إعدادها فكراً منطقياً ودراية تامة بنوعية المهام المعرفية والأدائية المختلفة ، فميزان التقدير هو نظام للتقدير Rating system يمكن استخدامه لتحديد مستوى كفاءة التلميذ فى أدائه لمهمة معينة ، ولقد ظهرت طرائق متعددة لتقويم أداء التلميذ ونتاجاته ، ولكن أهمها طريقتان يوضحهما الشكل التخطيطي الآتى (صلاح علام ، ٢٠٠٤، ١٥٣) :

شكل (٢)

نموذج قوائم تقدير الأداء لصلاح علام ٢٠٠٤



وفيما يلي بيان موجز للنوعين :

قوائم التقدير الكلية للقراءة:

تشير قائمة التقدير الكلية إلى إعطاء المقوم درجة واحدة ، أو تقدير واحد على المنتج بشكل عام ، أو على الأداء الأساسي لعمل التلميذ ، وتستخدم هذه القائمة عندما يراد تقدير الموضوع بشكل كلى ، أو عند اختيار بعض الأوراق الممتازة ، أو المتوسطة ، أو الضعيفة لمناقشتها بين التلاميذ ، وحين نعلم التلاميذ كيفية تقويم أعمالهم بأنفسهم (ماهر شعبان١ ، ٢٠١٠، ٢٩٠) .

قوائم التقدير التحليلية للقراءة(ماهر شعبان١ ،٢٠١٠، ٣٢٥) :

يتم فى هذه القوائم تحليل أداءات التلاميذ فى كل مؤشر من مؤشرات القراءة الجهرية وفق متصل من الدرجات (وصفى ، أو رقمى ، أو بيانى ، أو وصفى رقمى ، والشكل الآتى يوضح مثال لذلك:

شكل (٣)

نموذج لقائمة تقدير تحليلية

المستوى المعيارى	مؤشرات الأداء	مستويات الأداء		
		المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث
التعرف .	يتعرف أصوات الحروف.	يتعرف أصوات الحروف العربية مع تحديد السمات الصوتية لكل صوت .	يتعرف أصوات الحروف العربية مع عدم تحديد السمات الصوتية لها .	يبدل أو يحذف أو يضيف أصواتاً إلى الصوت مع عدم تحديد سماته الصوتية .

ويتم تقدير الدرجات في كل مستوى وفق متصل تدريجي يبدأ من ثلاث درجات للمستوى الأول ، ثم درجتين للمستوى الثاني ، وأخيراً درجة للمستوى الثالث ، ولا يحصل التلميذ على أية درجة إذا لم يصدر إجابة عن هذا المؤشر أو ذاك.

وتعد قائمة التقدير التحليلية أكثر استهلاكاً للوقت عن قائمة التقدير الشمولية ، إلا أنها توفر معلومات أكثر تفصيلا ، ولهذا السبب فكثيرا ما تستخدم هذه القائمة لأغراض التشخيص ، أو حين يحتاج التلاميذ التغذية راجعة عن نواحي قوتهم ونواحي ضعفهم ، ويستخدم التقدير التحليلي – أيضا – لتقويم المنهج التعليمي ، والبرامج التعليمية ، ولإبراز الجوانب التي تحتاج تحسينا (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٢، ١٦٣) .

وفى ضوء ما سبق من عرض قوائم التقدير التحليلية يتضح أنها تصلح في تشخيص وتقويم أداء التلاميذ ، ومن ثم يمكن الاستعانة بهذا النوع من القوائم في موضعين هما:

- أثناء عملية التقويم التي تهدف إلى تحديد مستوى أداء تلاميذ مدارس التربية الفكرية في مهارات القراءة الجهرية (التطبيق القبلي).
- عندما يراد التحقق من فاعلية الإستراتيجية بعد تطبيقها على التلاميذ.

في ضوء ما سبق يمكن إعداد قائمة تقدير تحليلية ، تستخدم في تحليل أداء التلاميذ عينة البحث ، ولكن يرى الباحث أن تكون قائمة التقدير رباعية لمزيد من الدقة في تحليل السلوك المراد قياسه عند أداء التلاميذ المعاقين ذهنيا لمهارات القراءة الجهرية :

وبعد العرض السابق لذوي الإعاقة العقلية وخصائصهم ومهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية وأسس تدريسها وطرائق تدريسها وتقويمها ، يرى الباحث أن إستراتيجيات تعلم اللغة أنسب الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتنمية مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية للتلاميذ عينة البحث ، وذلك لتنوع هذه الإستراتيجيات وكثرتها وملاءمتها للمواقف التدريسية ، ولأنها تحقق الكفاءة التواصلية ، وتستخدم لتنمية مهارات اللغة المختلفة ، كما يمكن اختيار منها ما يناسب خصائص التلاميذ المعاقين ذهنيا ، لذا سيعرض الباحث لإستراتيجيات تعلم اللغة والتصنيفات المختلفة لها وعلاقتها بالتواصل الشفوي وذوي الإعاقة العقلية.

ثالثا : إستراتيجيات تعلم اللغة :

للوقوف على مفهوم إستراتيجيات تعلم اللغة لا بد من التعرف على مفهوم الإستراتيجية أولا ، وعرفت أكسفورد (١٩٩٦، ٢١) الإستراتيجية بأنها العمليات التي يوظفها المتعلم لتعينه على اكتساب المعلومات واستخدامها وأن تلك العمليات هي أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ؛ ليجعل عملية التعلم أسرع وأسهل وأكثر متعة .

بينما عرفت أكسفورد Oxford, R (١٩٩٠، ٨) إستراتيجيات تعلم اللغة بأنها الأعمال المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل التعلم أكثر سهولة و أسرع وأكثر متعة وفعالية وتعطيه مزيدا من التوجيه الذاتي وإمكانية نقلها إلى مواقف جديدة .

وعرف O'Malley, J., and Chamot, A – أومالي وشاموت (١٩٩٠، ١) إستراتيجيات تعلم اللغة بأنها الأفكار و السلوكيات الخاصة التي يستخدمها الأفراد لمساعدتهم على فهم وتعلم اللغة ، و الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة .

وعرف " Rausch, Anthony " أنثوني (١٩٩٨ ، ٨٣) إستراتيجيات تعلم اللغة بأنها سلسلة متصلة من إستراتيجيات واسعة النطاق والتي يقوم عليها التعلم الفعال والقيام بأنشطة محددة موجهة نحو إتقان لغة معينة ،والمهارات اللغوية المحددة اللازمة لإحداث التواصل .

وعرفها (Ikeda – إيكدا ، ١٩٩٩، ٣١٣) بأنها الوسائل والأساليب المستخدمة عمدا من جهة الطلاب لمساعدتهم على اكتساب وتعزيز واستخدام المعلومات .

ويقصد بها في هذه الدراسة " مجموعة من الإجراءات والأداءات التي يقوم بها التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة مع المعلم من أجل تنمية مهارات التواصل الشفوي لديهم " .

ولإستراتيجيات تعلم اللغة العديد من الفوائد **حددتها ربيكا أكسفورد (١٩٩٦ ،٢٣) في أنها :**

١- تسهم في تحقيق الهدف الرئيسي وهو الكفاءة الاتصالية .

٢- تتيح للمتعلم أن يصبح موجها ذاتيا لدرجة أكبر .

٣- تزيد من أدوار المعلم .

٤- هي أداءات معينة يقوم بها المتعلم .

٥- موجهة نحو حل مشكلات .

٦- تتعلق بأبعاد عديدة للمتعلم وليست المعرفية فقط .

٧- ليست دائما خاضعة للملاحظة .

٨- تدعم المتعلم بصورة مباشرة وغير مباشرة .

٩- غالبا مدركة وشعورية.

١٠- يمكن تدريسها .

١١- تتسم بالمرونة .

١٢- تتأثر بعوامل كثيرة .

ولكي يستطيع الباحث اختيار إستراتيجيات تعلم اللغة المناسبة لتنمية مهارات التواصل الشفوي ولخصائص التلاميذ المعاقين ذهنيا من جهة أخرى ، كان عليه استعراض ودراسة الأنواع والتصنيفات المختلفة لإستراتيجيات تتعلم اللغة واستخدامات كل نوع منها .

- **تصنيفات إستراتيجيات تعلم اللغة :**

اختلفت تصنيفات تعلم اللغة ولكنها اختلافات تنظيمية ترجع إلى المسميات التي أطلقها الباحثون والمنظرون ولكنها في النهاية كلها ترجع إلى المفهوم الذي تبناه كل باحث لإستراتيجيات تعلم اللغة ، **فيضم تصنيف ستيم stem (١٩٩٢، ٢٦٢ : ٢٦٦) خمسة أنواع هي** :

- إستراتيجيات التنظيم و التخطيط وتساعد هذه الإستراتيجيات المتعلم على التعلم بنفسه مباشرة .

- الإستراتيجيات المعرفية هي الخطوات أو العمليات المستخدمة في التعلم أو حل المشكلات التي تتطلب التحليل المباشر ، والتحويل ، أو تجميع المواد التعليمية.

- إستراتيجيات التواصل وهي الإستراتيجيات التي تعتمد على الإطناب أو الإشارة أو الاقتباس أو طلب التكرار أو تفسير ، والتقنيات المستخدمة من قبل المتعلمين ، وذلك للحفاظ على الحوار مستمرا.

- إستراتيجيات العلاقات الشخصية هي تلك الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لمراقبة تطورهم الذاتي وتقويم أدائهم

- الإستراتيجيات الوجدانية هي تلك الإستراتيجيات المستخدمة للتغلب على المشاعر السلبية والإحباط والقلق والوعي بالذات عند محاولة استخدام اللغة.

واعتمدت ماري وونج (Mary Siew-Lian Wong) (٢٠٠٥ ، ٢٦٧ : ٢٦٩) تصنيف أكسفورد حيث صنفت إستراتيجيات تعلم اللغة إلى قسمين:

أولا: الإستراتيجيات المباشرة وتشمل :

- إستراتيجيات الذاكرة :إستراتيجيات تنطوي على خلق الروابط النفسية والإجراءات اللازمة لتوظيف المساعدة في إدخال المعلومات واسترجاعها عند ما يكون هناك حاجة للتواصل .

- الإستراتيجيات المعرفية :وتشمل إستراتيجيات التحليل والتفكير، وتستخدم لتشكيل ومراجعة أوضاع النفسية الداخلية واستقبال وإنتاج رسائل في اللغة المستهدفة.

- الإستراتيجيات التعويضية: وهي الإستراتيجيات التي تتضمن كلمات تخمين غير معروفة أثناء الاستماع أو القراءة ، أو إطناب في الحديث والكتابة للتغلب على أية فجوات في معرفة اللغة.

ثانيا : الإستراتيجيات غير المباشرة :

- **إستراتيجيات ما وراء المعرفة** : وهي الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون للسيطرة على الجهاز التنفيذي – العمليات العقلية – والتخطيط والترتيب والتركيز، وتقييم عملية التعلم الخاصة بهم.

- **الإستراتيجيات الوجدانية** : وهي الإستراتيجيات التي تمكن الدارسين من السيطرة على المشاعر والدوافع والمواقف ذات الصلة لتعلم اللغة.

- **الإستراتيجيات الاجتماعية** : وهي الإستراتيجيات التي تنطوي على طرح الأسئلة ، والتعاون مع الآخرين، وتسهيل التفاعل مع الآخرين، وغالبا في حالة الخطاب .

ويمكن تلخيص هذه الأنواع واستخدامات كل نوع ، فالإستراتيجيات المباشرة تتكون من إستراتيجيات الذاكرة لتذكر واسترجاع المعلومات أثناء عملية التواصل ، والإستراتيجيات المعرفية لفهم وإنتاج اللغة ، والإستراتيجيات التعويضية عند استخدام اللغة مع وجود الفجوات المعرفية، في حين أن الإستراتيجيات غير المباشرة تتألف من الإستراتيجيات فوق المعرفية لتنسيق عملية التعلم، والإستراتيجيات الوجدانية لتنظيم العواطف، والإستراتيجيات الاجتماعية للتعلم مع الآخرين.

ويرى الباحث أن الإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات الذاكرة هي أنسب إستراتيجيات تعلم اللغة ، فهما يفيدان الذاكرة وفي إنتاج اللغة الشفوية ويساعدان في عمليات الاستماع والتحدث ، وضعف الذاكرة والانتباه يعاني منه المعاقون عقليا ، والبرنامج لتنمية مهارات التواصل الشفوي لديهم.

وإذا كان الباحث سيختار من هذين النوعين بعض الإستراتيجيات ، كان عليه أن يتعرف العوامل المؤثرة في اختيار إستراتيجيات تعلم اللغة .

- **العوامل المؤثرة في اختيار إستراتيجيات تعلم اللغة :**

هناك عديد من العوامل التي تؤثر على اختيار إستراتيجيات تعلم اللغة لدى المتعلمين والتي يجب مراعاتها عند بناء البرنامج أجملها Tamada, Yutaka – يوتاكا (١٩٩٧، ٨-١٢) ، وريبكا ومادلين (١٩٩٥ ، ٢٦٣-٢٦٤):

أولا : الجنس :

لا يوجد اختلاف كبير عند استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة ولكن تعتبر الإناث أكثر استخداما لها من الذكور وخاصة الإستراتيجيات الاجتماعية .

ثانيا : الدوافع :

أثبتت الدراسات ان الدوافع لها أثر كبير على المتعلمين لاستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة ، فكلما كان الدافع أقوى كان الطلاب أكثر حماسا في استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة ، فهناك الحاجة إلى الإنجاز ، وهناك دافع الخوف من الفشل ، وكلها قد تكون محفزة للطلاب أكثر من القواعد والمعايير الخارجية أو حتى الحوافز المادية .

ثالثا : التوجه الوظيفي :

حيث أثبتت الدراسات أن الطلاب الذين لهم ميول نحو العلوم الاجتماعية ودراستها يميلون أكثر إلى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة من الطلاب الذين يميلون إلى دراسة العلوم الطبية والهندسية.

رابعا : السمات الشخصية :

أثبتت الدراسات أن هناك بعض سمات للشخصية تؤثر في المتعلمين واختيارهم لإستراتيجيات تعلم اللغة ، مثل الانطواء ، والانبساط ، والحساسية ، ويجب مراعاتها عند تدريب التلاميذ على إستراتيجيات تعلم اللغة .

خامسا : طرائق التدريس :

كما تختلف إستراتيجيات التعلم باختلاف السمات الشخصية للمتعلمين تختلف – أيضا – باختلاف طرائق التدريس المستخدمة مع التلاميذ ، فمثلا استخدام أسلوب نحوي يستدعي استخدام إستراتيجيات كإستراتيجيات الذاكرة والممارسة ، واستخدام الطريقة التواصلية في التدريس يستدعي استخدام الإستراتيجيات الاجتماعية .

سادسا : الخلفية الثقافية :

أثبتت العديد من الدراسات أن الخلفية الثقافية تؤثر وبعمق على اختيار الطلاب لإستراتيجيات التعلم الخاصة بهم ، مما يستدعي معرفة الخلفية الثقافية لدى المتعلمين لاختيار الإستراتيجيات المناسبة لكل فئة منهم .

سابعا : العمر :

وجدت العديد من الدراسات أن الطلاب الأكبر سنا يستخدمون إستراتيجيات تعلم أكثر من الطلاب الأصغر سنا مما يتيح لهم فرصة أكبر من التعلم والمضي قدما عند تعلم اللغة ، وهذا يستدعي تدريب الطلاب صغار السن على إستراتيجيات تعلم اللغة بصورة أكثر تركيزا .

ثامنا : المهام المعطاة للتلاميذ داخل الصف :

يمكن للمهام المعطاة للتلاميذ داخل الصف التأثير على استخدام التلاميذ لإستراتيجيات تعلم اللغة ، فالمتعلمون يستخدمون إستراتيجيات التعلم وفقا لمتطلبات العمل ، لذا يجب التنويع في إستراتيجيات تعلم اللغة وفقا لنوع المهارة اللغوية التي سوف يتم تدريب التلاميذ عليها ، ووفقا للأنشطة التي سوف يقومون بها .

وبعد دراسة هذه العوامل يضع الباحث في ذهنه اختيار إستراتيجيات تعلم لا يدخل الجنس كعامل فيها ، واستخدام محفزات مادية ومعنوية لدفع التلاميذ لممارسة الإستراتيجيات أثناء تدريس البرنامج ، والاهتمام والتركيز على تلاميذ الصف الرابع ثم الخامس ثم السادس مراعاة للسن ، كما يتوجب على الباحث اختيار إستراتيجيات تعلم تناسب مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية والتي سيتم التوصل إليها عند بناء قائمة المهارات .

وإذا كانت هناك عوامل تؤثر في اختيار إستراتيجيات التعلم فهناك مبادئ يجب مراعاتها عند تدريب التلاميذ على الإستراتيجيات أثناء تنفيذ البرنامج .

- **مبادئ التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة :**

هناك العديد من المبادئ التي لابد من مراعاتها عند تدريب التلاميذ على إستراتيجيات تعلم اللغة منها (هانج ، ٢٠٠٣، ٨-٩) :

- تحديد الغرض من التدريب على الإستراتيجية .
- تحديد مضمون الإستراتيجية تحديدا دقيقا .
- مراعاة الجانب الوجداني للمتعلمين .
- اختيار الإستراتيجيات الداعمة لبعضها البعض .
- التدريب على الإستراتيجيات يكون داخل أنشطة اللغة لفترة معينة من الزمن .
- توفير بيئة تعلم مريحة تساعد على التعلم .
- اختيار الإستراتيجيات المناسبة للتي يستخدمها الطلاب بالفعل .
- توعية الطلاب بوظيفة الإستراتيجيات المراد التدريب عليها .
- التخطيط المستمر لتعلم الإستراتيجيات .

وهناك مبادئ يجب مراعاتها عند التقييم .

- تقييم تحسن التلاميذ في المهارات اللغوية .
- تقييم الجانب الوجداني لدى التلاميذ .
- تقييم مضمون التدريب على الإستراتيجية .

وقد حرص الباحث على تنفيذ تلك المبادئ فقام الباحث بـ :

- تحديد الغرض من التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة وهو تنمية مهارات التواصل الشفوي .
- تحديد مضمون الإستراتيجية تحديدا دقيقا ،فقام الباحث بتعريف كل إستراتيجية ووضع لها مجموعة من الإجراءات الواضحة لتنفيذها .
- مراعاة الجانب الوجداني للتلاميذ فاختار الإستراتيجيات المشوقة والتي تدعم التعلم لدى هذه الفئة والتي يمكن تنفيذها من خلال أنشطة يحبها التلاميذ كاللعب والتمثيل والغناء.
- اختيار الإستراتيجيات الداعمة لبعضها ، فاختار الباحث من الإستراتيجيات المعرفية والتذكرية ما يدعم بعضه البعض حتى لا تسير كل إستراتيجية في اتجاه ، فجميع الإستراتيجيات التي اختارها الباحث تدعم الذاكرة ومهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية.
- التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة من خلال أنشطة هادفة ومحددة بدون وعي التلاميذ بأنهم يتدربون على الإستراتيجيات حتى لا يثقل كاهلهم بتعلمها.
- توفير بيئة مريحة للتلاميذ حيث وفر لهم الأدوات والوسائل والأجهزة المعينة ، كما قام بتطبيق بعض الدروس في أماكن شبيهة بالواقع كحجرة المطبخ الموجود بالمدرسة .
- اختيار إستراتيجيات يسهل على التلاميذ استخدامها بل ربما يستخدمها بعضهم .

وحتى يتمكن الباحث من تضمين الإستراتيجيات داخل البرنامج ، بحيث لا يحدث خلل أثناء التطبيق ، حرص الباحث على دراسة أنواع التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة لاختيار الأسلوب الأمثل الذي يتناسب مع المعاقين ذهنيا وقدراتهم العقلية المتدنية .

- **أنواع التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة(هانج ، ٢٠٠٣، ١٠-١١) :**

يختلف التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة طبقا للفترة الزمنية للتدريب ، أو لأسلوب التدريب .
وبالنسبة للفترة الزمنية للتدريب فهناك :

- التدريب لمرة واحدة .
- التدريب طويل المدى .

- التدريب حتى التمكن والوعي التام بالإستراتيجية .

وبالنسبة لأسلوب التدريب فهناك :

- التدريب على الإستراتيجية بدون علم المتعلمين " تدريب المكفوفين "
- التدريب على الإستراتيجية وهم على علم بذلك .
- التدريب على الإستراتيجية وهم على علم تام بذلك .

وقد اختار الباحث التدريب حتى التمكن من الإستراتيجيات ، والتدريب بدون علم المتعلمين ، وذلك لسببين :

الأول : حتى تكون إستراتيجيات تعلم اللغة عادات لدى التلاميذ بعد انتهاء البرنامج .

الثاني : لكي لا يرهق المعلم التلاميذ بتعلم أشياء إضافية غير مهارات التواصل الشفوي .

وبعد الدروس الأولى من البرنامج لاحظ المعلم أن التلاميذ بدأوا في استخدام التكرار والتسميع بصورة طبيعية دون أن يطلب منهم المعلم ذلك ، كما كانت لديهم الرغبة في تمثيل المهارات المتعلمة وتطبيقها في الطبيعة ، مما يعني أن الباحث قد اختار التدريب المناسب.

وبعد استعراض هذه النقاط يتضح للباحث علاقة إستراتيجيات تعلم اللغة بالتواصل الشفوي ، كما يتضح له الإستراتيجيات المناسبة للتواصل الشفوي وللتلاميذ عينة البحث وهذا سيوضحه فيما يلي:

- **علاقة إستراتيجيات تعلم اللغة بمهارات التواصل الشفوي :**

هناك علاقة قوية بين إستراتيجيات تعلم اللغة ومهارات التواصل الشفوي (الاستماع – التحدث – القراءة الجهرية) إذ أن هناك العديد من الإستراتيجيات والتي ثبت فاعليتها ومناسبتها لمهارات التواصل الشفوي المختلفة .

وقد حددت ريبكا أكسفورد (١٩٩٦، ٢١-٢٢) الهدف الرئيسي والأسمى من إستراتيجيات تعلم اللغة هو الكفاءة الاتصالية ، فهي تساعد الطلاب على المشاركة بصورة فعلية في عملية الاتصال ، فعلى سبيل المثال العديد من الإستراتيجيات التعويضية (مثل استخدام تلميحات في النص للتخمين) ومن الإستراتيجيات الاجتماعية (مثل التعاون وطرح الأسئلة) والإستراتيجيات المعرفية (مثل إعادة الربط واستخدام أنماط شائعة) كلها تزيد من الكفاءة التحادثية .

- **إستراتيجيات تعلم اللغة المناسبة لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ومهارات التواصل الشفوي :**

يستطيع الباحث بعد العرض المجمل السابق أن يحدد إستراتيجيات تعلم اللغة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التواصل الشفوي لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ، وحيث إن معظم الدراسات كانت تهتم بفئات ذات أعمار كبيرة من المتعلمين وطلاب الجامعة خصوصا ، ومن المتعلمين للغات أخرى ، إلا إن الباحث بعد اطلاعه على إستراتيجيات تعلم اللغة وتعرفه على ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة وطبيعة مهارات التواصل الشفوي يستطيع أن يحدد بعض الإستراتيجيات التي سيعتمد عليها في البرنامج ، ويحددها فيما يلي :

الإستراتيجيات التذكرية : إذ أنها تساعد على تعلم المفردات وذلك لتحقيق الطلاقة اللغوية في أثناء عملية التواصل ، فهي تعين المتعلم على تخزين المواد الشفهية للاستعانة بها واسترجاعها عند الرغبة في عمل اتصال لغوي ، وسوف يعتمد الباحث على ثلاث إستراتيجيات من الإستراتيجيات التذكرية هي:

أ- **إستراتيجية النمذجة** : من الإستراتيجيات المعروفة منذ زمن بعيد في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً ، وخاصة للفئات العمرية المبكرة وفي المواقف المختلفة ويتم هذا النوع عن طريق الملاحظة والتقليد من خلال ملاحظة الطفل للمعلمين أو الوالدين أو التلفزيون أو أي نموذج آخر ، حيث يقوم المعلم بنمذجة المهارة ويقدم توضيحاً عملياً لكيفية أداء المهمة من خلال عرض نماذج لكيفية أداء المهارة ، ثم يطلب من الطالب تقليد النموذج وتأديته كما شاهده ، وتفيد هذه الإستراتيجية في تعلم المهارات اللغوية الشفهية (أحلام محمد ، ٢٠٠٨، ٣٦) .

وللنمذجة أساليب متعددة بينتها (جاكس وجوردانا Jacques D .Lempers and Gordana Miletic ، ١٩٨٣، ٢٠: ٢٩) ، (أحلام محمد ، ٢٠٠٨، ٣٧) :

١- النمذجة الحية أو الاقتداء: Live Modeling

وهى تعنى أن يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات.

مثال: أن يقوم الطفل بتقليد أبيه أو التلميذ بتقليد معلمه.

٢- النمذجة المصورة: Filmed Modeling

يقصد بها قيام الفرد المراد تعليمه بتقليد نموذج مصور مثل النماذج المصورة فى الأفلام وبرامج التليفزيون والفيديو.

٣- النمذجة بالمشاركة: Participant Modeling

في هذا النوع من النمذجة يقوم النموذج بمساعدة الفرد المتعلم على تأدية السلوك إلى أن يستطيع الفرد المتعلم أن يؤدى السلوك بمفرده أو قيام الفرد بالمشاركة مع الآخرين في القيام بأعمال أو نشاطات قد لا يقتنع الفرد بالقيام بها.

وسوف يستخدم الباحث الأنواع الثلاثة من النمذجة حسب المواقف المختلفة والمحتوى التعليمي لدروس البرنامج التي يتم فيها تعليمه مهارات التواصل الشفوي .

ب- إستراتيجية الحواس المتعددة : وتركز هذه الإستراتيجية على استخدام الطفل لحواسه المختلفة في عملية التعلم للتغلب على قصوره العقلي إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة ، وتمر هذه الإستراتيجية بعدة خطوات أولها أن يحكي الطفل للمعلم حكاية ثم يكتب المعلم كلماتها على السبورة ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات ثم يقرأ المعلم هذه الكلمات فيسمعها الطفل ثم يقوم الطفل بقراءتها ثم بكتابتها ، وبذلك يكون الطفل قد استخدم حواسه المختلفة " البصر والسمع والإحساس بالحركة واللمس (كمال زيتون ، ٢٠٠٣، ١٣١).

ويحدد الباحث إجراءات هذه الإستراتيجية في الخطوات التالية :

- مشاهدة التلميذ لفيلم فيديو يحكي قصة قصيرة به صوت وحركة وصور .
- تقديم أوراق بها صور ملونة للقصة المشاهدة ومجسمات كلما أمكن .
- يطلب من التلميذ إعادة سرد القصة مستعينا بالصور والمجسمات .
- يطلب من التلميذ تمثيل القصة مع المعلم أو أحد زملائه .

ج- إستراتيجية تمثيل المعنى: ويقصد بها تمثيل المعنى الجديد أو ربط التعبير الجديد بالشعور الجسمي الفعلي لهذا التعبير (ريبكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٥٠)، وتتكامل هذه الإستراتيجية مع السابقتين حيث يقوم فيها التلميذ بأداء ما يتعلمه من مفاهيم مجردة إلى أداءات حسية ، فمثلا عندما يسمع جملة (اذهب إلى الباب) ثم يقوم التلميذ بأداء هذا التوجيه فهو بذلك قام بشيء محسوس لا مجرد ، كما لو تعرف أيضا على مفهوم السخونة ثم جئنا له بشيء دافئ فلمسه هنا يدرك المفاهيم المجردة لأنه قام بتمثيل المعنى .

ويمكن للباحث وضع خطوات لهذه الإستراتيجية فيما يلي :

- يستمع التلميذ قصة ما .
- يستخرج منها المعلم بعض الجمل ويكتبها على السبورة .
- يطلب المعلم من التلميذ تنفيذ بعض الجمل حركيا .
- يطلب التلاميذ من بعضهم تنفيذ تلك الحركات .

الإستراتيجيات المعرفية : وهي ضرورية جدا لتعلم اللغة وخاصة المهارات اللغوية التي تحتاج إلى الممارسة ، وهي أكثر الإستراتيجيات استعمالا من قبل المتعلمين على اختلاف قدراتهم ، وسوف يعتمد الباحث على ثلاث إستراتيجيات من الإستراتيجيات المعرفية هي :

أ- **إستراتيجية التكرار** : والتي يمكن من خلالها الاستماع بصورة متكررة إلى صوت متحدث للغة عن طريق جهاز تسجيل ثم تقليد المتحدثين وهذا يؤدي بالضرورة إلى تحسين النطق واستخدام القواعد والتعبيرات الاصطلاحية (ربيكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٧٩، ٨٠) .

واستخدام إستراتيجية التكرار في التعلم ينمي قدرة ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على التركيز واستدعاء الخبرات التعليمية والعلاقات بين الأشياء ، ويجب توزيع عمليات التكرار على فترات زمنية متباينة (كريمان بدير ، ٢٠٠٩، ٨٨) .

وذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى التعلم بهذه الإستراتيجية أكثر من غيرهم لما يمكن للتكرار أن يحدثه من أثر على الأداء اللغوي وإتقان لمهارات اللغة ؛ فالفرد المعاق ذهنيا ليس مؤهلا للتجديد والتعامل مع ما يستجد من متغيرات ، وإنما هو محدد بشكل كبير بما تدرب على أدائه نمطيا دون إحداث تجديد أو تغيير لما يمكن أن يحدث ذلك له من ارتباك (أحمد جابر ، بهاء الدين جلال ، ٢٠١٠، ١٣٠).

ويمكن للباحث وضع خطوات إجرائية لها فيما يأتي :

- يستمع التلاميذ لجملة ما أو أغنية ما أو ينطقون جملة ما.
- يتم تكرار عملية الاستماع أو التحدث أو القراءة الجهرية مرتين أو ثلاثة .
- يقوم التلاميذ بنشاط أو بلعبة .
- يعاد تكرار عملية الاستماع أو التحدث أو القراءة الجهرية مرة ثانية .
- يتم تقويم أداء المهارة وإذا لم يصل للحد المطلوب أعيدت الخطوتان السابقتان مرة أخرى حتى يتم التأكد من الأداء بالمستوى المطلوب.

ب-**إستراتيجية التسميع** Rehearsal Strategy : وهي من أهم إستراتيجيات تعلم اللغة التذكرية المعرفية ، والتي تدعم مباشرة عمليات الذاكرة بنوعيها الطويلة المدى والقصيرة المدى ، كما أنها يمكن تطبيقها عند تعلم المعلومات اللفظية ، والمفردات اللغوية ، حيث تساعد ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على حفظ اللغة الشفهية واسترجاعها ، وتزداد هذه الإستراتيجية فاعلية عند استخدامها مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦) ، وتعرف هذه الإستراتيجية بأنها عملية ترديد الطفل لنفسه الشيء عدة مرات (Ava ki-wa ، ١٩٩٤، ٢٣) .

لذلك فمن الأفضل النظر للتسميع كإستراتيجية تعلم نوعية ، يمكن تطبيقها عند تعلم المعلومات اللفظية أكثر من كونه عملية أساسية تحكم انتقال المعلومات من المخزن قصير المدى إلى المخزن طويل المدى ، ويوجد نوعان من التسميع هما: التسميع المحافظ Maintenance Rehearsal ، والتسميع التوضيحي Elaborative Rehearsal . ويتطلب تسميع المحافظة تكرار أو إعادة المعلومات في الذهن ، فطالما يقوم الفرد بتكرار المعلومات يمكن الاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى بشكل غير مُتناهٍ . ويكون تسميع المحافظة مُفيدا عند الرغبة في الاحتفاظ بشيء ما نخطط لاستخدامه مرة واحدة ثم نسيانه بعد ذلك مثل رقم هاتف ، أما التسميع الموضح فهو يتطلب ربط المعلومات المراد تذكرها بشيء معروف سابقاً ومخزون في الذاكرة طويلة المدى (عبد العاطي عبد الكريم ، ٢٠٠٥، ٤٢-٤٣) .

ويمكن للباحث وضع خطوات إجرائية لهذه الإستراتيجية كالتالي:

- يستمع التلميذ لجملة ما أو أغنية ما أو ينطق بجملة ما.
- يطلب المعلم من التلميذ تكرار ما سمعه بصوت منخفض أو ما تحدث به عدة مرات.
- يسأل المعلم التلميذ ما الذي سمعه ؟ وما الذي تحدث به ؟
- يطلب منه المعلم أن يفعل ذلك مع الكلمات التي يسمعها كل مرة .

ج- إستراتيجية الممارسة الطبيعية :

وتعرفها ريبكا أكسفورد (١٩٩٦، ٥٤ ، ٥٥) بأنها تدريب الطلاب على ممارسة اللغة في مواقف طبيعية وواقعية مثل عمل محادثات أو الاستماع إلى قصة أو قراءة كتاب أو كتابة خطاب باللغة الجديدة.

كما تستخدم عند أداء اتصال حقيقي وهي تفيد المتعلم في مهارات اللغة الأربعة ، كما تفيد التكنولوجيا الحديثة في إتاحة فرصا متعددة للحصول على ممارسات طبيعية بداخل أو بخارج الفصل

؛ حيث يستخدم التسجيل والفيديو والحاسب والراديو ، كما تسهم المواد البصرية بدور فعال في إثراء فهم المادة المسموعة كالمواد الطبيعية والرسومات والأفلام (ريبكا أكسفورد ،١٩٩٦، ٨٢-٨٥) .

- وخطواتها كالتالي :

- ينبه المعلم التلاميذ إلى أهمية ما سيستمعون إليه .
- يؤكد المعلم على أن ما سيستمعون إليه سهل ويمكن فهمه وهو مفيد لهم.
- يحكي المعلم القصة أو يقرأ الموضوع على التلاميذ أو يسمعهم إياه.
- يطلب من التلاميذ أن يفعلوا شيئا كاستجابة لما استمعوا إليه (يبدون رأيهم – يلونون صورة – يرسمون صورة – يجرون حوارا مع بعضهم).

وحيث إن المعلم لن يقوم بتدريس البرنامج بنفسه ، وحيث إن البرنامج معد للاستخدام من قبل معلمي مدراس التربية الفكرية ، كان لزاما تحديد أدوار المعلم في إستراتيجيات تعلم اللغة .

- **أدوار المعلم في إستراتيجيات تعلم اللغة (ريبكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٣٩):**

١- إعطاء التشجيع الكافي للمتعلمين.

٢- خلق نوع من السيطرة على التلاميذ .

٣- إغفال السلوك السيء ومدح السلوك المناسب .

٤- إعطاء التلاميذ المسئولية الخاصة بعملية تعلمهم .

٥- تعلم أسماء التلاميذ بسرعة .

٦- إعطاء درجات للطلاب وأخذ الغياب أولا بأول .

٧- روح الدفء والصداقة والانفتاح مع المتعلمين .

٨- تأدية الواجب الروتيني اليومي والأسبوعي .

٩- التهديد بالعقاب لمن يسيئ التصرف .

١٠- وضع أهداف التعلم التي تتم بهدوء .

ومن خلال العرض السابق يستطيع الباحث تحديد أساليب التعامل مع التلاميذ المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة :

- يجب التدرج في أثناء العملية التعليمية من السهل إلى الصعب ومن الكلمات البسيطة المفردة إلى تكوين جمل من كلمتين ، ثم من ثلاث كلمات وهكذا لكي توفر فرص النجاح لهؤلاء الأطفال.

- تشجيع المعاق عقليا على القيام بالتعبير عن نفسه والتعليق اللفظي على الأشياء والصور والمواقف المختلفة التي يتعرض لها مما سوف يخدم تكوين مفرداته ، ويزيد من فهمه للمواقف ، ويساعد على تذكره وتعرفه للأشياء وأيضا تكوين المفاهيم .

- إعادة وتكرار ما يقوم المعلم بتعليمه وإكسابه للطفل من حين إلى آخر بقدر الإمكان.

- أن يكون المعلم نموذجا في أدائه الصوتي للكلمات والحروف ؛ حتى يقلده هؤلاء التلاميذ تقليدا صحيحاً.

- تقسيم الدرس إلى أجزاء صغيرة مرتبة، ولا يتم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد التأكد من نجاح التعلم في الجزء الأخير ، وهذا يتوقف . بالطبع . على قدرات هؤلاء التلاميذ ، وسرعة تعلمهم .

- استخدام الوسائل التعليمية المحسوسة في أثناء التدريس ، فهذا يرفع من مستوى الإثارة الحسية لديهم ، ويزيد من إدراكهم وفهمهم لتلك الموضوعات.

- ربط المادة التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، فهذا يجعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، وتكون أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.

- تكرار عرض المادة التعليمية أكثر من مرة لكن بأبعاد جديدة ، وبصور وظيفية وبأشكال متنوعة، فهذا يؤدي إلى تحسن الذاكرة ، وانتقال المعلومات والخبرات المكتسبة من الذاكرة قصيرة المدى إلى ذاكرة طويلة المدى ، وبالتالي يسهل على هؤلاء التلاميذ استرجاعها.

- أن يتم إكساب مهارات التواصل الشفوي على مراحل وأجزاء ، ولا يتم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد التأكد من نجاح عملية التعلم في الجزء السابق .

- استخدام أكثر من مثير بيئي وأكثر من طريقة لتوصيل مفهوم معين للطفل .

- التعزيز الإيجابي والإثابة في حالة السلوك اللغوي المرغوب أو النطق السليم ، لما لها من تأثير كبير لدى هؤلاء الأطفال .

- مراعاة وجود فترات راحة بعد كل مرحلة والتي تليها وعدم الانتقال إلى المرحلة التالية إلا بعد التأكد من أخذ قسط وافر من الراحة والاستجمام .

وفي نهاية هذا العرض وبعد تعرف الباحث على ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ومهارات التواصل الشفوي المناسبة لهم ، وإستراتيجيات تعلم اللغة التي يمكن من خلالها بناء برنامج تدريسي لتنمية هذه المهارات يقوم الباحث في الفصل التالي بتوضيح الإجراءات التي سيتم اتخاذها لبناء أدوات الدارسة الحالية ، وقوائم المهارات المستهدفة داخل البرنامج ، وأسس بناء البرنامج ، ودليل المعلم لاستخدام البرنامج .

الفصل الرابع

البرنامج القائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية

الفصل الرابع

البرنامج القائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية

هدف هذا الفصل إلى بناء البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية ولتحقيق هذا الهدف تناول الباحث في هذا الفصل منهج الدراسة ، والتصميم التجريبي ، وأفراد العينة ، والمتغيرات المستقلة والتابعة ، والأدوات التي تم إعدادها ، وهذه الأدوات هي : قائمة بمهارات التواصل الشفوي اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، واختبار لقياس مهارات الاستماع ، واختبار و قائمة تقدير لتقويم مهارات التحدث ، واختبار وقائمة تقدير لتقويم مهارات القراءة الجهرية ، والبرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدراس التربية الفكرية ودليل المعلم ، و كيفية إعداد الأدوات ومواد المعالجة وضبطها ، و بيان الهدف من إعدادها ، والمصادر التي تم الاعتماد عليها عند إعدادها ، والصور المبدئية لكل منها ، والإجراءات التي اتبعت في تعديلها حتى وصلت إلي صورتها النهائية ، وإجراءات التطبيق الميداني، و ملاحظات على هذا التطبيق .

وسيأتي تفصيل ذلك فيما يلى :

أولاً : منهج الدراسة :

تطلبت الدراسة الحالية استخدام الباحث لمنهجين هما :

- المنهج الوصفي : فى تحديد مهارات التواصل الشفوي اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ، تمهيداً لبناء قائمة بهذه المهارات ،وكان ذلك من خلال الاطلاع على الكتب والدراسات والبحوث السابقة – بالفصل الثاني والثالث بالدراسة–التي تتعلق بالتواصل الشفوي أو إحدى المهارات المرتبطة بالتواصل الشفوي .

- المنهج التجريبي : وتمثل ذلك فى اختيار عينة البحث ، و تطبيق أدوات الدراسة ، وبيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى (عينة الدراسة).

ثانيا : التصميم التجريبي:

لمعرفة مدى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية سوف يستخدم الباحث التصميم التجريبي ذا القياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة .

فتضمن التصميم التجريبي للدراسة الحالية مجموعة تجريبية واحدة تدرس البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي وقياسا قبليا وبعديا لمهارات التواصل

الشفوي لهذه العينة ، واختار الباحث عينة واحدة ؛ إذ لا داعي لوجود عينة ضابطة حيث لا تدرس هذه العينة برامج أخرى مستقلة لتنمية مهارات التواصل الشفوي ، كما أن أعداد التلاميذ القابلين للتعلم بهذه المدارس قليل ؛ لقبول المدارس ذوي الإعاقات المتعددة وذوي الاضطرابات اللغوية ، لذا يصعب توفير عينتين ضابطة وتجريبية .

ثالثاً : عينة الدراسة :

في ضوء التصميم التجريبي اختار الباحث عينة الدراسة من مدرسة التربية الفكرية ببنها من الصفوف (الرابع – الخامس – السادس) والذين ينحصر عمرهم الزمني بين (١٠-١٥) سنة وعمرهم العقلي بين (٨-١٣) ، وعددها ٢١ واحد وعشرون تلميذا ، وقام بإجراء التجربة الاستطلاعية لضبط أدوات الدراسة بمدرستي التربية الفكرية بطوخ والعمار على عينة بلغت ١٦ ستة عشر تلميذا من الصفوف (الرابع – الخامس – السادس) بهاتين المدرستين .

رابعا : متغيرات الدراسة :

أ – المتغير المستقل :-

البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة.

ب – المتغيرات التابعة :

مهارات التواصل الشفوي لدى أفراد العينة .

خامسا : فروض الدراسة :

في ضوء عرض ودراسة الباحث للدراسات والبحوث السابقة وللإطار النظري للدراسة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كالتالي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار الاستماع ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في بطاقة تقدير مهارات التحدث ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار القراءة الجهرية ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين مهارات التواصل الشفوي ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .
- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبارات الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية قبليا وبعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ "

سادسا :بناء أدوات البحث :

لبناء أدوات البحث الحالي وإعداد مواد المعالجة التجريبية كان على الباحث تحديد مهارات التواصل الشفوي اللازمة لمدارس التربية الفكرية .

أولا : بناء قائمة المهارات : اعتمد الباحث في ذلك على :

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات التواصل الشفوي للمراحل المختلفة للطلاب العاديين وذوي الإعاقة العقلية.
- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات التحدث للمراحل المختلفة للطلاب العاديين وذوي الإعاقة العقلية.
- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات الاستماع للمراحل المختلفة للطلاب العاديين وذوي الإعاقة العقلية.
- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات القراءة الجهرية للمراحل المختلفة للطلاب العاديين وذوي الإعاقة العقلية.
- الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالتواصل الشفوي: (المفهوم، العمليات، المهارات، الأهداف ، المكونات).
- طبيعة تلاميذ مدارس التربية الفكرية.
- طبيعة التواصل الشفوي.

وقد قام الباحث بعدة خطوات لبناء القائمة هي :

❖ **تحديد الصورة المبدئية لقائمة المهارات:**

حيث تم حصر مهارات التواصل الشفوي اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية، في ثلاثة محاور :

المحور الأول خاص بمهارات الاستماع وتضمن ثلاث عشرة مهارة كما يلي:

١. تعرف أصوات الحروف التي تنطق ولا تكتب.
٢. التمييز بين اللام القمرية واللام الشمسية .
٣. التمييز بين الحركة الطويلة والحركة القصيرة .
٤. تعرف أصوات بعض الحيوانات المألوفة .
٥. تعرف أصوات بعض الأشياء المعروفة.

٦. فهم معاني ودلالات الكلمات الواردة في الكلام المسموع.
٧. نطق اسم الشيء بعد سماع أوصافه.
٨. اقتراح عنوان مناسب للقصة بعد سماعها.
٩. ترتيب أحداث قصة بعد سماعها.
١٠. حكاية قصة بعد سماعها.
١١. تلخيص القصة في جملة أو جملتين.
١٢. يجيب عن أسئلة متعلقة بتفاصيل قصة .
١٣. التمييز بين الأفكار الرئيسة و الفرعية.

المحور الثاني خاص بمهارات التحدث وتضمن تسع عشرة مهارة كما يلي:
١. نطق الحروف من مخرجها الصحيح .
٢. نطق جملة بسيطة سهلة التركيب .
٣. اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة .
٤. تكوين جملة سهلة وسليمة التركيب .
٥. التعبير عن حكاية مصورة .
٦. التمييز في النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة .
٧. يتحدث بالسرعة المطلوبة .
٨. يستخدم تعبيرات وجهه وفق المعنى .
٩. يستخدم إشارات تسهم في جذب المستمع .
١٠. الاستجابة كلاميا للأسئلة .
١١. تسمية الأشياء المألوفة .
١٢. التعبير عن الحاجات دون تردد أو خجل .
١٣. النظر إلى المستمع أثناء الحديث .
١٤. استخدام عبارات التحية والشكر في المواقف المختلفة .
١٥. يعبر عن اسمه واسم والده ووالدته .
١٦. التعبير باستخدام المفرد والجمع .
١٧. يجيب عن الأسئلة والاستفسارات بجمل مفيدة .

١٨. يعبر عن نفسه بأسلوب تخاطب مهذب .

١٩. يكون قصة مسلسلة منطقيا .

المحور الثالث خاص بمهارات القراءة الجهرية وتضمن إحدى عشرة مهارة كما يلي:

١. نطق الأصوات والكلمات نطقا صحيحا .
٢. نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقا صحيحا.
٣. التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل التشديد والتنوين .
٤. مراعاة علامات الترقيم .
٥. حسن الوقوف عند تمام المعنى .
٦. تمييز المختلف من الحروف المتشابهة في الشكل .
٧. نطق الحروف الهجائية نطقا صحيحا .
٨. نطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا.
٩. قراءة الكلمات التي تعرض عليه .
١٠. ينطق التاء والهاء في أواخر الكلمات نطقا صحيحا .
١١. التمييز بين أل الشمسية وأل القمرية في النطق .

وتم وضع هذه المهارات في قائمة، حيث وضعت المهارات في العمود الأول من القائمة بجواره ثلاثة أنهر فرعية، نهران لمدى مناسبة المهارة لمستوى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية عنون الباحث لهما بـ (مناسبة – غير مناسبة)، ونهر ثالث عنونه الباحث بـ (ملاحظات) حتى يبدي المحكم رأيه في تعديل صياغة المهارات إذا رآها مناسبة ولكنها تحتاج إلى تعديل .

❖ **ضبط القائمة:**

قام الباحث بعرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات التواصل الشفوي اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ، وقد آثر الباحث توزيع هذه القائمة على فئات المتخصصين المختلفة[*] متمثلة في :

* أساتذة متخصصين في تعليم اللغة العربية.
* أساتذة متخصصين في تعليم اللغات الأجنبية.

([*]) راجع الملحق رقم (٢): أسماء السادة المحكمين على قائمة مهارات التواصل الشفوي، ص ٢٣٣

* أساتذة متخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة .

* خبراء الميدان من المعلمين والأخصائيين بمدارس التربية الفكرية.

وقد طلب الباحث من السادة المحكمين إبداء الرأي في:

١. حذف المهارات غير المناسبة .
٢. تعديل المهارات حسب وجهة نظركم .
٣. إضافة المهارات المناسبة و غير المتضمنة بالقائمة.
٤. تعديل صياغة بعض المهارات التي ترون ضرورة تعديل صياغتها .
٥. إمكانية قياس المهارة .

❖ **تعديل المهارات في ضوء آراء المحكمين:**

تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين، بلغ عددهم ثلاثة وعشرين محكماً، وقد حرص الباحث على أن يكون لقاؤه بالمحكم في الغالب لقاءً مباشراً أو التواصل معه بصورة مباشرة على الشبكة العنكبوتية، للاسترشاد برأيه في الصورة النهائية لقائمة مهارات التواصل الشفوي ، وتم استبعاد أربع استمارات من استمارات المحكمين، **وذلك للمبررات الآتية:**

أ- غموض استجابة المحكم التي تعبر عن رأيه المناسب.

ب- شمولية رأي المحكم وعدم اهتمامه بالتفصيلات المطلوب منه الوفاء بها.

ج- عدم اطمئنان الباحث إلى دقة العناية والاهتمام من قبل المحكم لاستبانة قائمة مهارات التواصل الشفوي .

د- عدم إبداء الاستجابة المطلوبة في جميع عبارات القائمة، والاكتفاء بعدد قليل منها.

ثم فرغ الباحث البيانات التي تم جمعها من السادة المحكمين، حيث تم تعديل المهارات التالية حسب آراء السادة المحكمين .

بالنسبة للمحور الأول محور مهارات الاستماع تم ما يلي:

١- تعديل صياغة مهارة (تعرف أصوات الحروف التي تنطق ولا تكتب) إلى (يتعرف على أصوات الحروف) حيث لابد من تعرف التلميذ على أصوات الحروف جميعها ليس فقط الحروف التي تنطق ولا تكتب كما أنها بصياغتها القديمة لا تناسب ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم وقد أجرى الباحث هذا التعديل.

٢- تعديل صياغة مهارة (نطق اسم الشيء بعد سماع أوصافه) إلى (يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها) وذلك لأن ذوي الإعاقة العقلية لا يمكنهم التعرف على أشياء غير مألوفة نتيجة لطبيعتهم الخاصة كما تم تغيير " سماع " إلى " الاستماع" حيث إن الاستماع عملية مقصودة والسماع عملية غير مقصودة وقد أجرى الباحث هذا التعديل.

٣- تعديل صياغة مهارتي (التعرف على أصوات بعض الحيوانات المألوفة - التعرف على أصوات بعض الأشياء المعروفة) ودمجهما في مهارة واحدة هي (يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها) إذ أنهما متشابهان ويمكن قياسهما بطريقة واحدة ، وقد أجرى الباحث هذا التعديل .

٤- تعديل صياغة مهارة (حكاية قصة بعد سماعها) إلى (يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها) وذلك لأن التلاميذ المعاقين ذهنيا لا يمكنهم الانتباه للحكايات الطويلة ، فالقصة لا بد أن تكون قصيرة بحيث لا تزيد عن خمسة أسطر وقد أجرى الباحث هذا التعديل .

٥- تعديل صياغة مهارة (يجيب عن أسئلة متعلقة بتفاصيل قصة أو موضوع) إلى (يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه) بحيث يمكن قياس المهارة لأي مضمون استمع إليه التلميذ سواء كان قصة أو غيرها وقد أجرى الباحث هذا التعديل.

٦- إضافة مهارتين هما (يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة - ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه) حيث يحتاج إليهما تلاميذ مدارس لتربية الفكرية المعاقين ذهنيا وقد أضافهما الباحث إلى قائمة المهارات.

٧- اقترح بعض المحكمين إضافة مهارة (تقليد بعض الأصوات التي يستمع إليها) وقد ضمنها الباحث ضمن القائمة إذ رآها ضرورية لحاجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية فهي خاصة بالجانب الصوتي وتوضح قدرة التلاميذ على إصدار الأصوات في المواقف المختلفة كأصوات الاستغاثة والفرح وغير ذلك ، رغم أن المحكمين الذين اقترحوها لم تبلغ نسبتهم أكثر من ٧٠% والباحث قد وضع حدًا فوق هذه النسبة لقبول المهارات المقترحة وهي نسبة ٧٥% فأكثر .

وبعد تطبيق هذه المقترحات صارت المهارات خمس عشرة مهارة ؛ حيث تم دمج مهارتين في مهارة واحدة وإضافة ثلاث مهارات جديدة طبقا لرأي السادة المحكمين .

ثم قام الباحث بحساب الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات الاستماع ، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها، وقد حدد الباحث معياراً لاختيار مهارات الاستماع ، وهو اختيار المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين من ٧٥% إلى ١٠٠% (خالد فاروق ، ٢٠٠٢، ١٩٠) ، (حمدي عزام ، ٢٠٠٩، ٨٩) ، وتم حساب ذلك وفق المعادلة الآتية :

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ن}}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times ١٠٠$$

حيث ن= مجموع استجابة المحكمين بمناسبة المهارة .

والقيمة العظمى للوزن النسبي تعني = عدد المحكمين ، والجدول التالي يوضح الوزن النسبي لمهارات الاستماع حيث تم ترتيبها تنازليا وفقا للنسبة المئوية فيما يلي :

جدول(١)

الوزن النسبي لمهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية

م	مهارات الاستماع	مجموع استجابات المحكمين	النسبة المئوية
١-	يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه	١٩	١٠٠
٢-	يتعرف على أصوات الحروف	١٨	٩٤,٧
٣-	يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها	١٦	٨٤
٤-	يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها	١٦	٨٤
٥-	يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها	١٦	٨٤
٦-	يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة	١٧	٨٩
٧-	ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه	١٦	٨٤
٨-	تقليد بعض الأصوات التي يستمع إليها	١٤	٧٣
٩-	اقتراح عنوان مناسب للقصة بعد سماعها	١٤	٧٣
١٠-	التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية	١٤	٧٣
١١-	التمييز بين اللام القمرية واللام الشمسية	١٤	٧٣
١٢-	يفهم معاني الكلمات الواردة في الكلام المسموع	١٣	٦٨
١٣-	ترتيب أحداث قصة بعد سماعها	١١	٥٧,٨
١٤-	تلخيص القصة في جملة أو جملتين	١١	٥٧,٨
١٥-	التمييز بين الحركة الطويلة والحركة القصيرة	٨	٤٢

ومن خلال جدول الأهمية النسبية لمهارات الاستماع لتلاميذ مدارس التربية الفكرية، قام الباحث بحذف المهارات الأقل من (٧٥%) وفقاً للمعيار الذي ارتضاه الباحث- عدا مهارة تقليد بعض الأصوات التي يستمع إليها وبذلك وصلت مهارات الاستماع إلى ثماني مهارات وضعها الباحث في القائمة النهائية [*]، بعد حساب الوزن النسبي للمهارات.

[*] راجع الملحق (١) قائمة مهارات التواصل الشفوي ص ٢٣١

بالنسبة للمحور الثاني – محور مهارات التحدث – تم ما يلي:

١- تعديل صياغة مهارة (نطق جملة بسيطة سهلة التركيب) إلى (يعبر عما يراه بجملة بسيطة سهلة التركيب) حيث لابد من وجود مثير يدفع التلميذ إلى التحدث ، والمثير هنا ما يراه التلميذ وقد أجرى الباحث هذا التعديل.

٢- تعديل صياغة مهارة (اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة) إلى (يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعادته اليومية) وذلك لأن ذوي الإعاقة العقلية لا يمكنهم التعبير عن كل المواقف ولا يطلب منهم ذلك ، بينما يكون من الضروري أن يعبر عاداته وحاجاته اليومية من تناول الطعام وقضاء الحاجة وإلقاء التحية وقد أجرى الباحث هذا التعديل.

٣- تعديل صياغة مهارة (التعبير عن حكاية مصورة) إلى (يعبر عن حكاية مصورة) أي استخدام الفعل بدلا من المصدر ، حيث إن المهارات هي عبارة عن أداء والفعل أكثر دلالة على الأداء من المصدر ، وقد أجرى الباحث هذا التعديل .

٤- تعديل صياغة مهارة (يكون قصة مسلسلة منطقيا) إلى (يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع) وذلك لأن التلاميذ المعاقين ذهنيا لا يمكنهم سرد قصة طويلة كما أنهم لا يدركون معنى التسلسل المنطقي ، وإنما يمكنهم سرد قصة قصيرة يفهمها المستمع ولا يشترط فيها التسلسل المنطقي وإنما يكون مضمونها مفهوما وقد أجرى الباحث هذا التعديل .

٥- تعديل صياغة مهارة (تسمية الأشياء المألوفة) إلى (يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها) بحيث يمكن قياس المهارة فلا بد أن تكون الأشياء مألوفة لذوي الإعاقة العقلية بحيث تمس حياته ، كما أنه لا بد أن يسمي هذه الأشياء بمسماها وقد أجرى الباحث هذا التعديل.

٦- تعديل صياغة مهارة (التعبير عن الحاجات دون تردد أو خجل) إلى (يعبر عن حاجاته بوضوح) حيث إن كلمة بوضوح أدق عند القياس وقد أجرى الباحث هذا التعديل .

٧- تعديل صياغة مهارة (يعبر عن اسمه واسم والده ووالدته) إلى (يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة) وذلك لأن التلميذ المعاق غالبا ما يرفض ذكر اسم والدته ، كما أن المهارة

بصياغتها الجديدة يدخل فيها ذكر التلميذ للمكان الذي يعيش فيه ومعلومات أخرى كفصله ومدرسته وقد أجرى الباحث هذا التعديل .

٨- حذف مهارة (تكوين جملة سهلة وسليمة التركيب) لأنها مكررة في المهارة التي تم تعديلها – مهارة يعبر عما يراه بجملة بسيطة سهلة التركيب ، وقام الباحث بحذفها.

٩- حذف مهارتي (يستخدم تعبيرات وجهه وفق المعنى ، يستخدم إشارات تسهم في جذب المستمع) لأنهما يرتبطان بالتواصل غير الشفوي والدراسة عن التواصل الشفوي رغم أنهما تدعمان التواصل الشفوي وقد قام الباحث بحذفهما .

١٠- حذف مهارة (الاستجابة كلاميا للأسئلة) لأنه قد سبق وضعها مع مهارات الاستماع وقد قام الباحث بحذفها .

١١- استبعد الباحث مهارة (نطق الحروف من مخرجها الصحيح) رغم حصولها على نسبة اتفاق مقبولة ؛ لأن معظم الطلاب يعانون من صعوبات في النطق وهذه المهارة تحتاج إلى تدريبات على التخاطب والنطق كما أنها بعيدة عن التواصل الشفوي إذ التواصل يكون بالجمل والكلمات وليس بالحروف منفصلة .

وبعد تطبيق هذه المقترحات صارت المهارات خمس عشرة مهارة ؛ حيث تم حذف أربع مهارات من تسع عشرة مهارة طبقا لآراء السادة المحكمين.

ثم قام الباحث بحساب الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات التحدث ، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها، وقد حدد الباحث معياراً لاختيار مهارات التحدث ، وهو اختيار المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين من ٧٥% إلى ١٠٠%، وتم حساب ذلك وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ن}}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times ١٠٠$$

حيث ن= مجموع استجابة المحكمين بمناسبة المهارة .

والقيمة العظمى للوزن النسبي تعني = عدد المحكمين ، والجدول التالي يوضح الوزن النسبي لمهارات التحدث حيث تم ترتيبها تنازليا وفقا للنسبة المئوية فيما يلي :

جدول(٢)

الوزن النسبي لمهارات التحدث المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية

م	مهارات التحدث	مجموع استجابات المحكمين	النسبة المئوية
١-	يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة	١٩	١٠٠
٢-	يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعادته اليومية	١٩	١٠٠
٣-	يعبر عن حاجاته بوضوح	١٩	١٠٠
٤-	يعبر عما يراه بجملة بسيطة سهلة التركيب	١٨	٩٤
٥-	يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها	١٧	٨٩
٦-	يعبر عن حكاية مصورة.	١٧	٨٩
٧-	يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع	١٦	٨٤
٨-	نطق الحروف من مخرجها الصحيح	١٦	٨٤
٩-	استخدام عبارات التحية والشكر في المواقف المختلفة.	١٤	٧٣
١٠-	التعبير باستخدام المفرد والجمع.	١٤	٧٣
١١-	التمييز في النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة.	١٣	٦٨
١٢-	يجيب عن الأسئلة والاستفسارات بجمل مفيدة.	١٣	٦٨
١٣-	يعبر عن نفسه بأسلوب تخاطب مهذب.	١٢	٦٣
١٤-	يتحدث بالسرعة المطلوبة.	١٢	٦٣
١٥-	النظر إلى المستمع أثناء الحديث.	١١	٥٧

ومن خلال جدول الأهمية النسبية لمهارات التحدث لتلاميذ مدارس التربية الفكرية، قام الباحث بحذف المهارات الأقل من (٧٥%) وفقاً للمعيار الذي ارتضاه الباحث وبذلك وصلت مهارات التحدث إلى سبع مهارات وضعها الباحث في القائمة النهائية(*) ، بعد حساب الوزن النسبي للمهارات.

بالنسبة للمحور الثالث محور مهارات القراءة الجهرية تم ما يلي:

١- تعديل صياغة مهارة (تمييز المختلف من الحروف المتشابهة في الشكل) إلى (يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل) حيث إن المهارة بصياغتها الأولى غير محددة ، لذا تم التحديد بـ (في النطق) وقد أجرى الباحث هذا التعديل.

*) راجع الملحق رقم (١) قائمة بمهارات التواصل الشفوي ص ٢٣١

٢- تعديل صياغة مهارة (نطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا) إلى (ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا) أي استخدام الفعل بدلا عن المصدر لأنه أدق في الصياغة.

٣- تعديل صياغة مهارة (قراءة الكلمات التي تعرض عليه) إلى (يقرأ الكلمات التي تعرض عليه) أي استخدام الفعل بدلا من المصدر ، حيث إن المهارات هي عبارة عن أداء والفعل أكثر دلالة على الأداء من المصدر ، وقد أجرى الباحث هذا التعديل .

٤- إضافة مهارة (يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح) حيث إن قراءة الجملة قراءة تؤدي المعنى يعتبر مؤشرا قويا على القراءة الصحيحة كما أنه هدف من أهداف تعليم اللغة العربية لعينة البحث.

٥- استبعد الباحث مهارة (نطق الحروف الهجائية نطقا صحيحا) بعد تعديل صياغتها إلى (ينطق أصوات الحروف الهجائية نطقا صحيحا) رغم حصولها على نسبة اتفاق مقبولة لسببين الأول أن قراءة التلميذ للكلمات والجمل قراءة صحيحة تعني قدرته على نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا ، والثاني أن نطق أصوات الحروف المفردة نطقا صحيحا لا يعد دليلا قويا على القراءة الصحيحة فالقراءة أقل وحداتها الكلمات وهذا من وجهة نظر الباحث .

وبعد تطبيق هذه المقترحات صارت المهارات اثنتي عشرة مهارة .

ثم قام الباحث بحساب الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات القراءة الجهرية ، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها، وقد حدد الباحث معياراً لاختيار مهارات القراءة الجهرية ، وهو اختيار المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين من ٧٥% إلى ١٠٠%، وتم حساب ذلك وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ن}}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times ١٠٠$$

حيث ن= مجموع استجابة المحكمين بمناسبة المهارة .

والقيمة العظمى للوزن النسبي تعني = عدد المحكمين ، والجدول التالي يوضح الوزن النسبي لمهارات القراءة الجهرية حيث تم ترتيبها تنازليا وفقا للنسبة المئوية فيما يلي :

جدول(٣)

الوزن النسبي لمهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية

م	مهارات القراءة الجهرية	مجموع استجابات المحكمين	النسبة المئوية
١-	ينطق أصوات الحروف الهجائية نطقا صحيحا .	١٦	٨٤
٢-	تمييز المختلف من الحروف المتشابهة في الشكل .	١٥	٧٨
٣-	يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح	١٥	٧٨
٤-	ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا	١٥	٧٨
٥-	يقرأ الكلمات التي تعرض عليه	١٥	٧٨
٦-	ينطق التاء والهاء في أواخر الكلمات نطقا صحيحا .	١٣	٦٨
٧-	التمييز بين أل الشمسية وأل القمرية في النطق .	١٣	٦٨
٨-	نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقا صحيحا.	١٣	٦٨
٩-	نطق الأصوات والكلمات نطقا صحيحا .	١٣	٦٨
١٠-	التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل التشديد والتنوين	١٢	٦٣
١١-	مراعاة علامات الترقيم .	٨	٤٢
١٢-	حسن الوقوف عند تمام المعنى .	٧	٣٦

ومن خلال جدول الأهمية النسبية لمهارات القراءة الجهرية لتلاميذ مدارس التربية الفكرية، قام الباحث بحذف المهارات الأقل من (٧٥%) وفقاً للمعيار الذي ارتضاه الباحث وبذلك وصلت مهارات القراءة الجهرية إلى أربع مهارات وضعها الباحث في القائمة النهائية [*]، بعد حساب الوزن النسبي للمهارات.

- **بناء اختبار مهارات الاستماع لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :**

لبناء اختبار مهارات الاستماع لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم قام الباحث بعدة إجراءات يعرضها في النقاط التالية :

١- تحديد هدف الاختبار :

استهدف الاختبار قياس قدرة تلاميذ مدارس التربية الفكرية من الصف الرابع حتى الصف السادس على ممارسة مهارات الاستماع اللازمة لهم.

[*]) راجع الملحق رقم (١) قائمة بمهارات التواصل الشفوي ص ٢٣١

٢- تحديد مصادر بناء الاختبار :

استند الباحث في بنائه لاختبار مهارات الاستماع إلى عدة مصادر هي:

* قائمة مهارات الاستماع السابق تحديدها.
* الدراسات والبحوث السابقة في مجال الاستماع والتواصل الشفوي .
* الأدبيات المرتبطة بالاستماع وكيفية قياس مهاراته.
* طبيعة تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.
* طبيعة مهارة الاستماع.

٣- وصف الاختبار :

يتكون الاختبار من ثمانية أسئلة كل سؤال يتكون من أربعة مفردات ، عدا السؤال الخامس وضع له الباحث معيارا رباعيا ليتوافق مع باقي أسئلة الاختبار ، و يطبق الاختبار بشكل فردي لقياس مهارات الاستماع الآتية:

١. يتعرف على أصوات الحروف .
٢. يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة .
٣. يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها .
٤. يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها .
٥. يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها .
٦. ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه .
٧. يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه .
٨. يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها .

وقد وضع الباحث المهارة وتحتها الأسئلة التي تقيسها أسفل كل منها ، كما وضع تعليمات لكيفية قياس كل مهارة من خلال الأسئلة في دليل المعلم .

و قد استهل الباحث الاختبار بمقدمة توضح الهدف من الاختبار، و المهارات التي يقيسها، وقد حدد تعليمات الاختبار كما يلي:

١- الاختبار يتم بطريقة فردية لكل تلميذ على حدة .
٢- يتم تكرار السؤال مرتين أو أكثر وفقا لحالة التلميذ .
٣- ينطق المعلم الكلمات بدون تنوين فلا ينطق " سهمٌ " منونة وإنما بدون تنوين " سهم ".
٤- عند قراءة المعلم للخيارات يراعي ألا يوحي صوته من خلال التنغيم بالإجابة الصحيحة .

٥- يتم تقييم كل تلميذ من خلال ورقة تقييم التلاميذ المرفقة آخر الاختبار بعد كتابة اسم التلميذ والزمن الذي استغرقه اختبار التلميذ .

٤- ضبط الاختبار :

لضبط الاختبار قام الباحث بما يلي:

بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم ثمانية عشر محكما [*]، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

١- وضوح ودقة التعليمات الخاصة بالاختبار .
٢- الصواب اللغوي للمفردات .
٣- قياس الأسئلة للمهارات موضوع الدراسة .
٤- تعديل صياغة بعض الأسئلة التي ترون ضرورة تعديل صياغتها .
٥- ملاءمة الاختبار لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

وقد أبدى المحكمون الملحوظات الآتية:

١- اقترح بعض المحكمين ضرورة نقل التعليمات إلى دليل المعلم .
٢- أشار بعض المحكمين إلى ضرورة تكرار السؤال حتى أربع مرات مراعاة لطبيعة العينة حيث من خصائصهم ضعف الانتباه .
٣- طالب بعض المحكمين بتطبيق الاختبار على عينة ينحصر ذكاؤها بين ٦٠ : ٧٤ ولا يطبق على من هم أقل من ٦٠ في مستوى الذكاء .
٤- طالب المحكمون بعدم وضع صفر عند تقدير التلاميذ في السؤال رقم (٥) وذلك لتأثير الصفر في الإحصاء ويكون التقدير الرباعي (٤ – ٣ – ٢ – ١) بدلا من (٣- ٢- ١- ٠) .
٥- أشار المحكمون إلى تقدير كل مفردة من مفردات السؤالين (٦-٧) من أربع درجات ثم تجمع درجات المفردات الأربعة وتقسم على أربعة .
٦- أوصى المحكمون باستبعاد كل من لديه عيوب في النطق أو اضطراب في اللغة من العينة .
٧- طالب المحكمون بأن تقاس كل مهارة بأربع مفردات من أجل سهولة التطبيق والإحصاء.
٨- طالب المحكمون بحذف قصتين من القصص الثلاثة التي وضعها الباحث والاقتصار في قياس مهارة **يحكي مضمون قصة قصيرة في مستواه بعد الاستماع إليها** على قصة واحدة .

[*] راجع الملحق (٢): أسماء السادة المحكمين على اختبار مهارات الاستماع ص ٢٣٣

٥- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصفوف (٤-٦) بلغت ١٦ ستة عشر تلميذا بمدرستي التربية الفكرية بطوخ والتربية الفكرية بالعمار، **وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:**

أ- حساب زمن الاختبار:

لحساب زمن اختبار الاستماع، قام الباحث برصد زمن إجابة كل طالب من أفراد العينة عن الاختبار وفي نهاية التجربة قام الباحث بحساب الزمن اللازم للطالب للإجابة على أسئلة الاختبار وذلك باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن المستغرق لإجابات الطلاب على أسئلة الاختبار}}{\text{عدد طلاب أفراد العينة}}$$

وقد نتج عن ذلك متوسط زمن الإجابة على الاختبار (١٥دقيقة لكل طالب)

ب- ثبات الاختبار:

ولحساب ثبات الاختبار أعيد تطبيق الاختبار مرة ثانية على نفس أفراد المجموعة التي طبق عليها اختبار الاستماع في المرة الأولى ، وذلك بعد يومين من المرة الأولى واعتمد على طريقة إعادة الاختبار، واستخدام معادلة بيرسون للدرجات الخام(فؤاد البهي، ١٩٩٦ ،٢٤٥) لحساب ثبات الاختبار، فكانت النتيجة (٠,٨٣)، مما يعني أن الاختبار ذو معدل ثبات مرتفع.

ج- صدق الاختبار:

للتأكد من مدى صدق الاختبار، اعتمد الباحث على:

- **الصدق الظاهري:** فعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين؛ للتعرف على مدى مناسبة الاختبار لقياس مهارات الاستماع ،كما تم توضيح ذلك سابقا.
- **الصدق الذاتي :** لقياس صدق الاختبار، بالإضافة لصدق المحكمين، فهو يعبر عمَّا يحتويه الاختبار من القدرة التي يقيسها خالية من الأخطاء والشوائب، فالدرجات الحقيقية تصبح هي المحك الذي ينسب إليه صدق الاختبار، حيث يعتمد على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء القياس، **ويقاس كالتالي(سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨، ١٨٦):**

معامل الصدق الذاتي= $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{٠,٨٣}$ = ٠,٩١ وبذلك يكون الاختبار صادقا لقياس المهارات المعدّ لقياسها.

د- حساب معاملات السهولة والصعوبة:

قام الباحث بحساب الصعوبة والسهولة لمفردات اختبار الاستماع لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي عن طريق المعادلة الآتية(صلاح علام ، ٢٠٠٦، ٢٦٩):

معامل السهولة = عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة / عدد الإجابات ككل

م س= خ / ن

وتفسر نتائج هذه المعادلة، بأن المفردة التي يزيد معاملها عن ٠,٨ تعد مفردة شديدة السهولة، والمفردة التي تقل عن ٠,٢ تعد مفردة شديدة الصعوبة ، ويجب حذفها أو تعديلها(جمال سليمان ، ١٩٩٩، ١٠١) .

والجدول التالي يوضح معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

جدول (٤) :

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مهارات الاستماع

رقم المفردة	معامل الصعوبة	رقم المفردة	معامل الصعوبة	رقم المفردة	معامل الصعوبة
١	٠,٥٦	١٣	٠,٥٦	٢٥	٠,٤٤
٢	٠,٥	١٤	٠,٥٠	٢٦	٠,٦٣
٣	٠,٣٨	١٥	٠,٣٨	٢٧	٠,٥٠
٤	٠,٦٣	١٦	٠,٦٩	٢٨	٠,٤٤
٥	٠,٥٠	١٧	٠,٤٢	٢٩	٠,٤٤
٦	٠,٤٤	١٨	٠,٤١		
٧	٠,٥٦	١٩	٠,٤٤		
٨	٠,٥	٢٠	٠,٤٥		
٩	٠,٣٨	٢١	٠,٥٣		
١٠	٠,٦٣	٢٢	٠,٤٢		
١١	٠,٥	٢٣	٠,٤٧		
١٢	٠,٤٤	٢٤	٠,٤٥		

كما قام الباحث برصد معامل السهولة المصحح من أثر التخمين باستخدام المعادلة التالية :

معامل السهولة المصحح من أثر التخمين =

$$\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة} - \frac{\text{عدد الإجابات الخاطئة}}{\text{عدد الطلاب – عدد الإجابات الخاطئة}}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

وكان معامل السهولة المصحح من أثر التخمين بين (٠,٥٣، ٠,٧٥) لذا أبقى الباحث على جميع المفردات .

وبناءً على هذا الجدول، فإن جميع مفردات الاختبار ليست بشديدة الصعوبة ولا بشديدة السهولة ، وقد أبقى الباحث عليها كما هي دون تغيير، ويرجع ذلك لما قام به الباحث من تعديلات أثناء تحكيم الاختبار وأخذه برأي المحكمين وخاصة مدرسو التربية الخاصة والذين لهم صلة مباشرة ودائمة بهذه الفئة ، حيث أجرى معهم الباحث لقاءات متعددة أثناء صياغة المفردات ، كما يرجع ذلك إلى المراجعات المتعددة لمفردات الاختبار مع السادة المشرفين وعنايتهم في اختيار كل مفردة بدقة من بين مفردات كثيرة وضعها الباحث .

وبذلك يكون الاختبار قد أصبح في صورته النهائية وأصبح صالحا للتطبيق . (*)

- **بناء بطاقة تقدير (ملاحظة) أداء تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في مهارات التحدث :**

لبناء بطاقة تقدير مهارات التحدث لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم قام الباحث بعدة إجراءات يعرضها في النقاط التالية :

١- تحديد هدف البطاقة:

استهدفت البطاقة قياس قدرة تلاميذ مدارس التربية الفكرية من الصف الرابع حتى الصف السادس على ممارسة مهارات التحدث اللازمة لهم.

٢- تحديد مصادر بناء البطاقة :

استند الباحث في بنائه للبطاقة إلى عدة مصادر منها:

* قائمة مهارات التحدث السابق تحديدها.
* الدراسات والبحوث السابقة في مجال التحدث والتواصل الشفوي .
* الأدبيات المرتبطة بالتحدث وكيفية قياس مهاراته.
* طبيعة تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

(*) راجع الملحق رقم (٣) اختبار مهارات الاستماع لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ، ص ٢٣٩

* طبيعة مهارة التحدث .

٣- وصف بطاقة التقدير :

أولا : مواقف التحدث :

وضع الباحث سبعة أسئلة كل سؤال مدعم بصور لاستثارة التلميذ على التحدث وإرشاده بطريقة مقصودة إلى ما يريده الباحث من التلميذ ، وتم تطبيقها بشكل فردي لقياس مهارات التحدث الآتية:

١. يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.
٢. يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.
٣. يعبر عن حكاية مصورة .
٤. يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع.
٥. يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها.
٦. يعبر عن حاجاته بوضوح .
٧. يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة .

وقد وضع الباحث المهارة وتحتها الأسئلة التي تقيسها أسفل كل منها كما وضع تعليمات لكيفية قياس كل مهارة من خلال الأسئلة في دليل المعلم [*].

و قد استهل الباحث البطاقة بمقدمة توضح الهدف منها ، والمهارات التي تقيسها ، وقد حدد التعليمات كما يلي:

١- عدد الأسئلة سبعة أسئلة .
٢- يتم التطبيق بطريقة فردية لكل تلميذ على حدة .
٣- يتم تكرار السؤال مرتين أو أكثر وفقا لحالة التلميذ .
٤- ينطق المعلم الكلمات بدون تنوين .
٥- يتم تقييم كل طالب من خلال **بطاقة التقدير** المرفقة.
٦- تدون الدرجات في استمارة درجات التلاميذ المرفقة بعد كتابة اسم التلميذ والزمن الذي استغرقه.

[*]) انظر دليل المعلم ملحق (٩) ص ٣١٤

ثانيا : معايير كيفية وضع التقدير في البطاقة:

وضع الباحث قائمة تقدير لكل مهارة ، وقائمة التقدير لتحليل أداءات التلاميذ في كل مهارة نوعية من مهارات التحدث وفق مقياس رباعي ، ويجمع ميزان التقدير في القائمة بين الميزان الوصفي (ممتاز ، جيد ، ضعيف ، لم يؤد) والميزان الرقمي الكمي (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وذلك لمساعدة المعلم على تقدير أداء التلميذ لمهارات التحدث بطريقة موضوعية بعيدة عن الاجتهاد الذاتي .

وكان نظام تقدير الدرجات في القائمة كما يلي :

- **المستوى الأول:** وهو المستوى الممتاز ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على أربع درجات إذا أدى المهارة دون أية أخطاء .
- **المستوى الثاني**: وهو المستوى المتوسط ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على ثلاث درجات إذا لم يزد عدد أخطائه عن خطأين ، أو أدى المهارة بشكل غير مكتمل .
- **المستوى الثالث**: وهو المستوى الضعيف ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على درجتين إذا كثرت أخطاؤه (عن ثلاثة فأكثر).
- **المستوى الرابع** : وفيه يحصل التلميذ على درجة إذا لم يؤد المهارة .

والمثال التالي يوضح ذلك:

المهارات	مستويات الأداء			
	المستوى الأول (٤) ممتاز	المستوى الثاني (٣) جيد	المستوى الثالث (٢) ضعيف	المستوى الرابع (١) لم يؤد المهارة
ينطق جملة بسيطة سهلة التركيب .	ينطق جملة بسيطة مكتملة الأركان يفهمها المستمع	ينطق جملة بسيطة ينقصها مكمل كالجار والمجرور يفهمها المستمع	ينطق جملة غير مكتملة لا يفهمها المستمع	لا ينطق أي جملة

واعتمد الباحث في بناء هذه القائمة على مصادر عدة ، منها :

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات التواصل الشفوي والتحدث بصفة خاصة .
- الأدبيات المتصلة بطبيعة التواصل الشفوي و التحدث .
- طرائق تقدير الأداء في التحدث تقديراً كمياً وموضوعياً.

٤- ضبط بطاقة التقدير :

لضبط البطاقة قام الباحث بما يلي:

عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم ثمانية عشر محكما[*]، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

[*] راجع الملحق (٢): أسماء السادة المحكمين على اختبار مهارات التحدث وقائمة التقدير ص ٢٣٣

١- وضوح ودقة التعليمات الخاصة بالبطاقة .
٢- الصواب اللغوي للأسئلة .
٣- قياس الأسئلة ومواقف التحدث للمهارات موضوع الدراسة .
٤- تعديل صياغة بعض الأسئلة التي ترون ضرورة تعديل صياغتها .
٥- ملاءمة البطاقة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .
٦- وضوح مستويات الأداء (الكمية والكيفية) لكل مهارة من مهارات التحدث في قائمة التقدير.
٧- صحة الصياغة اللغوية لمستويات الأداء.
٨- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونه صالحاً لتجويد قائمة التقدير.

وقد أبدى المحكمون الملحوظات الآتية:

١- اقترح بعض المحكمين ضرورة نقل التعليمات إلى دليل المعلم .
٢- أشار بعض المحكمين إلى ضرورة تكرار السؤال حتى أربع مرات مراعاة لطبيعة العينة حيث من خصائصهم ضعف الانتباه .
٣- طالب بعض المحكمين بتطبيق البطاقة على عينة ينحصر ذكاؤها بين ٦٠ : ٧٤ ولا يطبق على من هم أقل من ٦٠ في مستوى الذكاء .
٤- طالب المحكمون بعدم وضع صفر عند تقدير التلاميذ في قائمة التقدير وذلك لتأثير الصفر في الإحصاء ويكون التقدير الرباعي (٤ – ٣ – ٢ – ١) بدلا من (٣- ٢- ١- ٠) .
٥- أوصى المحكمون باستبعاد كل من لديه عيوب في النطق أو اضطراب في اللغة من العينة فهم يحتاجون لبرامج علاجية قبل البرامج التدريسية .
٦- طالب المحكمون بتغيير بعض الصور لعدم وضوحها وخاصة الصور في السؤال الأول حيث تم تغيير الصورتين الأول والثانية لعدم احتوائهما على مثير يعبر عنه التلميذ بجملة مفيدة ، وكذا الصور بالسؤال الثاني والثالث لكونها غير ملائمة للمعاقين عقليا حيث لا بد من وضع صور مترابطة ، واستبدال القصة المصورة حيث كانت تحتوى على جمل مكتوبة قد يقرأها التلميذ ، ووضع قصة مصورة غير مدعومة بجمل مكتوبة .
٧- تغيير الصورتين في السؤال الخامس لعدم وضوح الأولى وعدم ارتباط الثانية بحياة التلميذ .
٨- طالب المحكمون بتعديل بعض عبارات قائمة التقدير بحيث لا تعتمد على عدد الأخطاء ، وتم تعديل العبارات كما طالب المحكمون .
٩- أكد المحكمون على ضرورة أن تكون الصور ملونة .

٥- التجربة الاستطلاعية للبطاقة :

تم تطبيق البطاقة على مجموعة من تلاميذ الصفوف (٤-٦) بلغت ١٦ ستة عشر تلميذا بمدرستي التربية الفكرية بطوخ والتربية الفكرية بالعمار، **وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:**

أ- حساب زمن تطبيق البطاقة:

لحساب زمن تطبيق بطاقة تقدير مهارات التحدث ، قام الباحث برصد زمن إجابة كل طالب من أفراد العينة عن الأسئلة، وفي نهاية التجربة قام الباحث بحساب الزمن اللازم للطالب للإجابة عن الأسئلة وذلك باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن المستغرق لإجابات الطلاب على أسئلة البطاقة}}{\text{عدد طلاب أفراد العينة}}$$

وقد نتج عن ذلك متوسط زمن الإجابة على البطاقة (٧دقائق لكل طالب)

ب- ثبات بطاقة التقدير:

ولحساب ثبات البطاقة استخدم الباحث ثبات المقدرين ، فقام الباحث مع اثنين من المدرسين أحدهما بمدرسة التربية الفكرية بطوخ والأخر بمدرسة التربية بالفكرية بالعمار باختبار التلاميذ مرة واحدة وقام الباحث بتقدير الدرجات في ورقة منفصلة عن المدرس وقام المدرس أيضا بتقدير الدرجات في ورقة منفصلة ، فكان المدرس يسأل التلميذ السؤال ونقوم بالتقييم كل في ورقة خاصة ، ثم قام الباحث برصد الدرجات ، واستخدام معادلة بيرسون للدرجات الخام(فؤاد البهي ، ١٩٩٦، ٢٤٥) لحساب ثبات قائمة التقدير ، فكانت النتيجة (٠,٧٩)، مما يعني أن البطاقة ذات معدل ثبات جيد .

ج- صدق البطاقة :

للتأكد من مدى صدق البطاقة، اعتمد الباحث على:

- **الصدق الظاهرى:** فعرض البطاقة على مجموعة من المحكمين؛ للتعرف على مدى مناسبتها لقياس مهارات التحدث ،كما تم توضيح ذلك سابقا.
- **الصدق الذاتي** : لقياس صدق البطاقة، بالإضافة لصدق المحكمين، فهو يعبر عمَّا تحتويه البطاقة من القدرة التي تقيسها خالية من الأخطاء والشوائب، فالدرجات الحقيقية تصبح هي المحك الذي ينسب إليه صدق البطاقة ، حيث يعتمد على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء القياس ، **ويقاس كالتالي**(سعد عبد الرحمن ،١٩٩٨، ١٨٦):

معامل الصدق الذاتي= $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{٠,٧٩}$ = ٠,٨٨ أي أن بطاقة صادقة لقياس مهارات التحدث المستهدفة.

وبذلك تكون البطاقة والقائمة قد أصبحتا في الصورة النهائية وأصبحتا صالحتين للتطبيق .(*)

(*) الملحق (٥،٤) بطاقة تقدير مهارات التحدث لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ص ٢٤٦ ، ٢٥٧

- **بناء اختبار وقائمة تقدير مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم** :

لبناء اختبار وقائمة تقدير مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم قام الباحث بعدة إجراءات يعرضها في النقاط التالية :

١- تحديد هدف الاختبار وقائمة التقدير :

استهدف الاختبار وقائمة التقدير قياس قدرة تلاميذ مدارس التربية الفكرية من الصف الرابع حتى الصف السادس على ممارسة مهارات القراءة الجهرية اللازمة لهم.

٢- تحديد مصادر بناء الاختبار و قائمة التقدير :

استند الباحث في بنائه لاختبار وقائمة تقدير مهارات القراءة الجهرية إلى عدة مصادر منها:

* قائمة مهارات القراءة الجهرية السابق تحديدها.
* الدراسات والبحوث السابقة في مجال القراءة الجهرية والتواصل الشفوي .
* الأدبيات المرتبطة بالقراءة الجهرية وكيفية قياس مهاراتها.
* طبيعة تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.
* طبيعة مهارة القراءة الجهرية .

٣- وصف الاختبار وقائمة التقدير :

أولا : الاختبار :

يتكون الاختبار من ثلاثة أسئلة ، الأول عبارة عن كلمات مدعومة بالصور ويطلب من التلميذ قراءة الكلمات قراءة جهرية ، والثاني كلمات بدون صور ويطلب من التلميذ قراءتها قراءة جهرية ، أما الثالث فعبارة عن قصة قصيرة يقرؤها التلميذ قراءة جهرية ، و يطبق الاختبار بشكل فردي لقياس مهارات القراءة الجهرية الآتية:

١. **ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا.**
٢. **ينطق الكلمات التي تعرض عليه نطقا صحيحا.**
٣. **يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل .**
٤. **يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .**

وقد وضع الباحث المهارة وتحتها الأسئلة التي تقيسها أسفل كل منها كما وضع تعليمات لكيفية قياس كل مهارة من خلال الأسئلة في دليل المعلم .

و قد استهل الباحث الاختبار بمقدمة توضح الهدف من الاختبار، والمهارات التي يقيسها الاختبار ، وقد حدد تعليمات الاختبار كما يلي:

١- الاختبار يتم بطريقة فردية لكل تلميذ على حدة .

٢- يتم تكرار السؤال مرتين أو أكثر وفقا لحالة التلميذ .

٣- ينطق المعلم الكلمات بدون تنوين .

٤- يتم تقييم كل طالب من خلال **قائمة التقدير** المرفقة .

٥- تدون الدرجات في استمارة درجات التلاميذ المرفقة بعد كتابة اسم التلميذ والزمن الذي استغرقه اختباره .

ثانيا : قائمة التقدير :

وضع الباحث قائمة تقدير لكل مهارة ، وقائمة التقدير لتحليل أداءات التلاميذ في كل مهارة نوعية من مهارات القراءة الجهرية وفق مقياس رباعي ، ويجمع ميزان التقدير في القائمة بين الميزان الوصفي (ممتاز ، جيد ، ضعيف ، لم يؤد) والميزان الرقمي الكمي (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وذلك لمساعدة المعلم على تقدير أداء التلميذ لمهارات القراءة الجهرية بطريقة موضوعية بعيدة عن الاجتهاد الذاتي .

وكان نظام تقدير الدرجات في القائمة كما يلي :

- **المستوى الأول:** وهو المستوى الممتاز ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على أربع درجات إذا أدى المهارة دون أية أخطاء .
- **المستوى الثاني**: وهو المستوى المتوسط ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على ثلاث درجات إذا لم يزد عدد أخطائه عن خطأين ، أو أدى المهارة بشكل غير مكتمل .
- **المستوى الثالث**: وهو المستوى الضعيف ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على درجتين إذا كثرت أخطاؤه (عن ثلاثة فأكثر).
- **المستوى الرابع** : وفيه يحصل التلميذ على درجة إذا لم يؤد المهارة .

والمثال التالي يوضح ذلك:

المهارات	مستويات الأداء			
	المستوى الأول (٤) ممتاز	المستوى الثانى (٣) جيد	المستوى الثالث (٢) ضعيف	المستوى الرابع (١) لم يؤد المهارة
يقرأ الكلمات قراءة تؤدي معناها المراد	يقرأ الكلمات قراءة صحيحة تؤدي المعنى المراد	إذا أخطأ في القراءة مرتين على الأكثر	إذا أخطأ ثلاثة أخطاء أو أربعة على الأكثر في القراءة	لا يقرأ أي كلمة

واعتمد الباحث في بناء هذه القائمة على مصادر عدة ، منها :

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية بصفة خاصة .
- الأدبيات المتصلة بطبيعة التواصل الشفوي و القراءة الجهرية .
- طرائق تقدير الأداء في القراءة الجهرية تقديراً كمياً وموضوعياً.

٤- ضبط الاختبار وقائمة التقدير :

لضبط الاختبار قام الباحث بما يلي:

عرض الاختبار وقائمة التقدير على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم ثمانية عشر محكما[*]، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

١- وضوح ودقة التعليمات الخاصة بالاختبار .

٢- الصواب اللغوي للمفردات .

٣- قياس الأسئلة للمهارات موضوع الدراسة .

٤- تعديل صياغة بعض الأسئلة التي ترون ضرورة تعديل صياغتها .

٥- ملاءمة المادة المقروءة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

٦- وضوح مستويات الأداء (الكمية والكيفية) لكل مهارة من مهارات القراءة الجهرية في قائمة التقدير.

٧- صحة الصياغة اللغوية لمستويات الأداء.

٨- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونه صالحاً لتجويد قائمة التقدير.

وقد أبدى المحكمون الملحوظات الآتية:

١- اقترح بعض المحكمين ضرورة نقل التعليمات إلى دليل المعلم .

٢- أشار بعض المحكمين إلى ضرورة تكرار السؤال مراعاة لطبيعة العينة حيث من خصائصهم ضعف الانتباه .

٣- طالب بعض المحكمين بتطبيق الاختبار على عينة ينحصر ذكاؤها بين ٦٠ : ٧٤ ولا يطبق على من هم أقل من ٦٠ في مستوى الذكاء .

٤- طالب المحكمون بعدم وضع صفر عند تقدير التلاميذ في قائمة التقدير وذلك لتأثير الصفر في الإحصاء ويكون التقدير الرباعي (٤ – ٣ – ٢ – ١) بدلا من (٣- ٢- ١- ٠) .

٥- أوصى المحكمون باستبعاد كل من لديه عيوب في النطق أو اضطراب في اللغة من العينة .

٦- طالب المحكمون بتغيير الصورة الثالثة لعدم وضوحها وقد استبدلها الباحث ، كما طالبوا بوضع صور لا تعبر عن الكلمة صراحة وصور تعبر عن الكلمة صراحة فوضع الباحث كلمتين لا تعبر عن الكلمة صراحة وثلاثة كلمات تعبر عن الكلمات صراحة .

---

[*] راجع الملحق(٢) : أسماء السادة المحكمين على اختبار مهارات القراءة الجهرية وقائمة التقدير ص٢٣٣

٧- طالب المحكمون بوضع جدول تحدد فيه الكلمات التي يقاس من خلالها مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل أثناء القراءة الجهرية لتسهيل عملية التقييم على المعلم أثناء اختباره التلاميذ .

٨- طالب المحكمون بتعديل بعض عبارات قائمة التقدير بحيث لا تعتمد على عدد الأخطاء قدر الإمكان ، وتم تعديل العبارات كما طالب المحكمون .

٩- أكد المحكمون على ضرورة أن تكون الصور ملونة .

٥- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصفوف (٤-٦) بلغت ١٦ ستة عشر تلميذا بمدرستي التربية الفكرية بطوخ والتربية الفكرية بالعمار، **وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:**

أ- حساب زمن الاختبار:

لحساب زمن اختبار القراءة الجهرية ، قام الباحث برصد زمن إجابة كل طالب من أفراد العينة عن الاختبار وفي نهاية التجربة قام الباحث بحساب الزمن اللازم للطالب للإجابة على أسئلة الاختبار وذلك باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن المستغرق لإجابات الطلاب على أسئلة الاختبار}}{\text{عدد طلاب أفراد العينة}}$$

وقد نتج عن ذلك متوسط زمن الإجابة على الاختبار (١٠دقائق لكل طالب).

ب- ثبات الاختبار وقائمة التقدير:

ولحساب ثبات الاختبار استخدم الباحث ثبات المقدرين ، فقام الباحث مع اثنين من المدرسين أحدهما بمدرسة التربية الفكرية بطوخ والأخر بمدرسة التربية بالفكرية بالعمار باختبار التلاميذ مرة واحدة وقام الباحث بتقدير الدرجات في ورقة منفصلة عن المدرس وقام المدرس أيضا بتقدير الدرجات في ورقة منفصلة ، فكان المدرس يسأل التلميذ السؤال ونقوم بالتقييم كل في ورقة خاصة ، ثم قام الباحث برصد الدرجات ، واستخدام معادلة بيرسون للدرجات الخام(فؤاد البهي ، ١٩٩٦، ٢٤٥) لحساب ثبات قائمة التقدير ، فكانت النتيجة (٠,٨٢)، مما يعني أن الاختبار وقائمة التقدير ذوا معدل ثبات جيد .

ج- صدق الاختبار وقائمة التقدير :

للتأكد من مدى صدق الاختبار وقائمة ، اعتمد الباحث على:

- **الصدق الظاهري:** فعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين؛ للتعرف على مدى مناسبة الاختبار لقياس مهارات القراءة الجهرية ،كما تم توضيح ذلك سابقا.

- **الصدق الذاتي** : لقياس صدق الاختبار، بالإضافة لصدق المحكمين، فهو يعبر عمَّا يحتويه الاختبار من القدرة التي يقيسها خالية من الأخطاء والشوائب، فالدرجات الحقيقية تصبح هي المحك الذي ينسب إليه صدق الاختبار، حيث يعتمد على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء القياس ، **ويقاس كالتالي**(سعد عبد الرحمن ،١٩٩٨، ١٨٦):

معامل الصدق الذاتي= √معامل الثبات

معامل الصدق الذاتي = √٠,٨٢ =٠,٩ أي أن الاختبار وقائمة التقدير صادقان لقياس مهارات القراءة الجهرية المستهدفة .

وبذلك يكون الاختبار وبطاقة التقدير قد أصبحا في الصورة النهائية وأصبحا صالحين للتطبيق (*)

• بناء البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

لبناء البرنامج القائم على استراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكري كان على الباحث السير في الخطوات التالية :

أولا : فلسفة البرنامج التي اعتمد عليها:

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية من خلال برنامج تدريسي قائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة والتي تم اختيارها بناء على طبيعة تلاميذ مدارس التربية الفكرية حيث يعانون من الإعاقة العقلية وينحصر مستوى ذكائهم بين ٥٠ و ٧٠ ، وبناء على علاقتها الوثيقة بمهارات التواصل الشفوي .

وقد تم بناء البرنامج في ضوء سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة حيث الاعتماد على الخبرات الحسية ، وفي ضوء نظرية الذكاءات المتعددة حيث الاعتماد على مداخل حسية متعددة (بصرية ولمسية وسمعية) ، و في ضوء سيكولوجية التواصل حيث الاعتماد على تنمية مهارات التواصل لتحقيق التواصل الفعال من خلال الفنون المرئية والأدائية التي تعد فرصة جيدة لتعبير ذوي الإعاقة العقلية عن أنفسهم ، ويتم خلال البرنامج تدريب عينة الدراسة على ممارسة مهارات التواصل الشفوي من خلال الأنشطة التعليمية المخطط لها لتحقيق أعلى مستوى من القدرة على ممارسة تلك المهارات في الحياة العامة ومساعدتهم على الانخراط والمشاركة الإيجابية والفاعلة في الحياة .

ثانيا : تحديد الأسس التي يستند عليها البرنامج القائم على استراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية :

(*) الملحقان (٦، ٧) اختبار وقائمة تقدير مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ص ٢٦٦،٢٦٢

إن البرنامج المعد هو للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية (المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم) الملتحقين بالصف الرابع الابتدائي حتى السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية ويتراوح عمرهم العقلي من (٨- ١٣) سنة وعمرهم الزمني بين (١٠-١٥) ودرجة ذكائهم بين (٥٥-٧٠) ، وهؤلاء التلاميذ يعانون من مشكلات في تعلمهم نتيجة لمستوى ذكائهم المنخفض ، كما أنهم يساهمون في المجتمع باعتبارهم جزء منه ، حيث يمرون بنفس المراحل التي يمر بها الطفل العادي إلا أنهم في حدود مستواهم العقلي المحدود يميلون إلى تبسيط المفاهيم ، ويتصفون بقصور في القدرة على التعميم وضعف في القدرة على التذكر وضعف في الانتباه ، كما يتصفون بالتأخر اللغوي ، وهذا ما أكده الباحث في إطاره النظري ، لذا ينبغي مراعاة الأسس والمعايير التالية داخل البرنامج :

- **معايير أهداف البرنامج :**

روعي في أهداف البرنامج أن :

١- تصاغ في ضوء خصائص التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

٢- تنبثق من الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية .

٣- تؤدي إلى استخدام المعاق مهارات التواصل الشفوي في حياته .

٤- تؤدي إلى اكتساب المعاق القدرة على التعبير عن نفسه وحاجاته تعبيرا صحيحا .

٥- ترتبط ارتباطا وثيقا بأهداف تربية المعاقين عقليا وبقدر الارتباط يتحقق النمو الشامل للتلميذ.

٦- تؤدي إلى مشاركة التلاميذ المعاقين عقليا في الأنشطة اللغوية .

- **معايير محتوى البرنامج :**

روعي في محتوى البرنامج أن :

١- يرتبط بالأهداف التعليمية وتتحقق الأهداف من خلاله .

٢- يتناسب مع المستوى العقلي لهؤلاء التلاميذ .

٣- يقدم المواقف اللغوية الوظيفية حتى يتواصل التلميذ المعاق ذهنيا مع مجتمعه .

٤- يركز على التكرار المستمر للمهارات اللغوية .

٥- يساعد على ربط الكلمات التي يتعلمها التلميذ بمدلولاتها الحسية باستخدام الصور والرسوم التوضيحية وأفلام فيديو ومجسمات وأغاني وألعاب تعليمية.

٦- يساعد على إكساب التلميذ المعاق عقليا السلوكيات المرغوبة كرد التحية وآداب الاستئذان وطاعة الوالدين والمعلمين .

٧- يعتمد على المهارات والمواقف التي سبق لذوي الإعاقة العقلية تعلمها .

٨- توظف موضوعاته في مساعدة الطفل المعاق عقليا على التكيف مع المجتمع .

- **اختيار الأساليب والأنشطة المستخدمة :**

اعتمد الباحث في بناء البرنامج على اختيار مجموعة مناسبة من استراتيجيات تعلم اللغة وهي (النمذجة – الحواس المتعددة – التكرار – التسميع – الممارسة الطبيعية – تمثيل المعنى) ، حيث يمكن من خلالها تنمية مهارات التواصل الشفوي في ضوء ما يلزم التلاميذ عينة البحث .

وقد روعي في اختيار هذه الإستراتيجيات وأنشطتها مجموعة من المنطلقات التربوية تتمثل في أن:

١- مهارات التواصل الشفوي تكتسب من خلال الممارسة والقصد حيث تتيح للتلميذ التدريب على مهارات التواصل الشفوي استماعا وتحدثا وقراءة جهرية .

٢- إستراتيجيات تعلم اللغة مؤثرة في مهارات التواصل الشفوي .

٣- تدريب التلميذ على إستراتيجيات تعلم اللغة يساعده على إتقان المهارات المراد تعلمها .

٤- التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة يتم ضمنيا داخل البرنامج وليس بشكل منفصل .

٥- المادة الدراسية المقدمة يجب أن تراعي ميول الطفل والبيئة التي يعيش فيها وحاجاته اللغوية.

٦- المادة التعليمية المقدمة تقسم إلى مهارات متتابعة ولا ينتقل الطفل من مهارة إلا إذا أتقن المهارة التي قبلها مع مراعاة التكرار والاسترجاع .

٧- المادة التعليمية تقدم بشكل متسلسل ومنظم ومتتابع بحيث يتم الانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب .

٨- التركيز على حواس الطفل المختلفة باعتبارها مدخل لتعليمه وتحسين مقدرته على التمييز والإدراك أمر لا بد منه .

٩- تقديم المهارات على فترات حتى لا يشعر الطفل بالملل .

١٠- الصبر على الطفل وعدم استعجاله وإعطاؤه الوقت الكافي مفتاح كل تقدم لغوي .

١١- التكرار الجماعي والفردي يساعد على التذكر ويعمل على جذب انتباه التلميذ المعاق من خلال العمل والنشاط .

١٢- الممارسة الطبيعية للغة في مواقف طبيعية وواقعية تكسب التلميذ المعاق ذهنيا اللغة بشكل صحيح .

١٣- تمثيل المعاني جسديا من خلال النمذجة الحية يرسخ لدى التلميذ المعاق ذهنيا مهارات اللغة التي اكتسبها .

- **الأدوات والوسائل التعليمية :**

روعي في الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج أن تكون :

١-ذات صلة وثيقة بأهداف البرنامج .

٢-متكاملة مع إستراتيجيات التدريس المستخدمة .

٣-متناسبة مع مستوى خبرات التلاميذ .

٤- جذابة ومشوقة .

- **أساليب التقويم في البرنامج :**

روعي في أساليب التقويم المتبعة أن :

١- ترتبط بالأهداف .

٢- تكون واضحة وسهلة الفهم .

٣- تتسم بالصدق والثبات .

٤- تتضمن التقويم المبدئي والمرحلي والختامي .

٥- تستخدم لمقارنة التلميذ المعاق ذهنيا بنفسه وليس بغيره .

وفيما يلي عرض تفصيلي مناسب للأسس السابقة :

١- الأهداف التي بني البرنامج لتحقيقها :

تحديد الأهداف التربوية التعليمية في ميدان التربية الخاصة يمثل قيمة كبرى ، فوجودها أمر حتمي لأي نظام تعليمي ، لا سيما أنها تعتبر الأساس لكل نشاط تعليمي هادف ، فالأهداف نقطة الانطلاق والتوجيه في العملية التعليمية ، فهي تحدد الفوائد التي تتحقق بعد البرنامج التعليمي .

والهدف التعليمي هو النتاج المرجو أن يبلغه المتعلم بعد قيامه بجميع الأنشطة والأداءات المطلوبة ، ويتم صياغته بطريقة تبين ما يستطيع المتعلم أداءه بصورة قابلة للقياس .

لذلك عند صياغة أهداف هذا البرنامج وضع الباحث في اعتباره الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ما المخرجات التي يجب أن يصل إليها المتعلم ؟

(وتتمثل في التمكن من مهارات التواصل الشفوي موضوع البحث)

- كيف يمكن للمتعلم أن يصل إلى هذه المخرجات ؟

(من خلال الأنشطة والإجراءات المتبعة)

- كيف نعرف أن المتعلمين قد وصلوا إلى المستوى المناسب من الأداء لهذه المخرجات ؟ (من خلال التقويم القبلي والبعدي)

وتتمثل أهداف البرنامج فيما يلي :

أولا : الهدف العام للبرنامج :

تنمية مهارات التواصل الشفوي (الاستماع ، التحدث ، القراءة الجهرية) لدى تلاميذ الصف الرابع بمدارس التربية الفكرية .

ثانيا : الأهداف الإجرائية :

تم صياغة الأهداف الإجرائية بناء على الأسس والمعايير السابق ذكرها والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

١- تصاغ الأهداف التعليمية وفقا لحاجات وخصائص ومتطلبات عينة البحث " تلاميذ مدارس التربية الفكرية " .
٢- ارتباط الأهداف الإجرائية بالهدف العام للبرنامج بشكل مباشر .
٣- تغطي الأهداف الإجرائية الجوانب المعرفية والوجدانية و المهارية لهم .
٤- تثير الأهداف دافعيتهم للتعلم من خلال الأساليب والأنشطة المقدمة لهم .

هذا وقد تم توزيع الأهداف الإجرائية في الدروس وفقا للمهارات التالية :

- **مهارات الاستماع :**
  ١. يتعرف على أصوات الحروف .
  ٢. يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة .
  ٣. يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها .
  ٤. يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها.
  ٥. يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها .
  ٦. يحكي مضمون قصة قصيرة لا تزيد عن سطرين بعد الاستماع إليها .
  ٧. ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه .
  ٨. يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه .
- **مهارات التحدث**
  ١. يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.
  ٢. يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.
  ٣. يعبر عن حكاية مصورة .

٤. يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع.
٥. يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها .
٦. يعبر عن حاجاته بوضوح .
٧. يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة .

- **مهارات القراءة الجهرية :**

١. ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا.
٢. ينطق الكلمات التي تعرض عليه نطقا صحيحا.
٣. يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل .
٤. يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .

٢- محتوى البرنامج :

اشتمل البرنامج على تسعة دروس راعى فيها الباحث ارتباطها بالتلميذ المعاق ذهنيا في (الأسرة – الأصدقاء – الحياة العامة – الترفيه) ، ويمكن من خلالها تنمية مهارات التواصل الشفوي التي يحتاجها ، وهذه الدروس هي [*] :

١- أسرتي .
٢- في المنزل.
٣- في الشارع .
٤- في السوق .
٥- وسائل المواصلات .
٦- في المدرسة .
٧- في المستشفى.
٨- شرطي المرور.
٩- حديقة الحيوان.

كما اشتملت دروس البرنامج على سبع عشرة أغنية هي (عائلتي – الأخطار- التليفون- عبور الشارع – إشارة المرور – السوق – وسائل المواصلات – كتابي وأصواتي – في مدرستي – حديقة الحيوان) وقد أخذها الباحث من اسطوانة وزارة التربية والتعليم لمرحلة التمهيد بمدارس التربية الفكرية و(أسرتي – الحروف – أحب المدرسة – الممرضة – طبيب العيون – رجل المرور – جدو علي) وقد أخذها الباحث من موقع يوتيوب ، كما تضمن البرنامج خمسة أفلام فيديو قصيرة هي (فلافيلو

[*]) البرنامج الملحق رقم (٨) ص ٢٧٠

– البرتقالة الغاضبة) وقد أخذها الباحث من موقع وزارة التربية والتعليم قسم التعليم الإلكتروني و(رجل المرور– التحية) من موقع يوتيوب ، و(الفاكهة والخضروات) من موقع مكتب التربية العربي لدول الخليج ، وضمن الباحث البرنامج بعض الألعاب اللغوية وهي (اسمي واسمك – عروستي – الصندوق السحري) وقد أخذها من محمد رجب فضل الله (١٩٩٩) مع بعض التصرف وبعض الألعاب الأخرى من إعداد الباحث وهي (صورة وحرف وكلمة – الضيف – الحروف – ماذا فعلت بالعطلة؟ – من يشتري؟ – كلمات ولافتات– من يقول؟ وما هي؟ – من يحكي القصة ؟ – الحروف المتشابهة – الطبيب – ماذا تفعل ؟ – رجل المرور – فكر وتعلم) .

وتم توزيع مهارات التواصل الشفوي على هذه الدروس حيث يتم تنميتها بشكل حلزوني حيث تنمى كل مهارة في درسين على الأقل والجدول التالي يوضح المهارات التي يمكن تنميتها داخل كل درس من دروس البرنامج :

م	الدرس	المهارات
١	أسرتي .	يتعرف على أصوات الحروف – يعرف نفسه بجمل مفيدة – يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب – يعبر عن حاجاته بوضوح .
٢	في المنزل.	يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة – يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية– ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه – يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها
٣	في الشارع .	يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها – يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل – يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها – يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع .
٤	في السوق .	يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه – يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية– يتعرف على أصوات الحروف – يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة صحيحا.
٥	وسائل المواصلات .	يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها– يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه – يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها – يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة صحيحا.

٦	في المدرسة .	يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة– يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع – يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح – يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل .
٧	في المستشفى.	يعبر عن حاجاته بوضوح – ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه – يعبر عن حكاية مصورة – يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها.
٨	شرطي المرور.	يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها – يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها – يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح – يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها
٩	حديقة الحيوان.	يعبر عن حكاية مصورة – يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها – يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب – يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها

٣- إستراتيجيات تدريس البرنامج :

- **استراتيجية النمذجة وخطواتها كالتالي :**

- يقوم المعلم بنمذجة المهارة .
- يقدم توضيحاً عملياً لكيفية أداء المهمة من خلال عرض نماذج لكيفية أداء المهارة .
- يطلب من التلميذ تقليد النموذج وتأديته كما شاهده .

- **استراتيجية الحواس المتعددة وخطواتها كالتالي :**

- مشاهدة التلميذ لفيلم فيديو يحكي قصة قصيرة به صوت وحركة وصور .
- تقديم أوراق بها صور ملونة للقصة المشاهدة ومجسمات كلما أمكن .
- يطلب من التلميذ إعادة سرد القصة مستعينا بالصور والمجسمات .
- يطلب من التلميذ تمثيل القصة مع المعلم أو أحد زملائه .

- **إستراتيجية تمثيل المعنى وخطواتها كالتالي :**

- يستمع التلميذ قصة ما .
- يستخرج منها المعلم بعض الجمل ويكتبها على السبورة .
- يطلب المعلم من التلميذ تنفيذ بعض الجمل حركيا .
- يطلب التلاميذ من بعضهم تنفيذ تلك الحركات .

- **إستراتيجية التكرار وخطواتها كالتالي :**

- يستمع التلميذ لجملة ما أو أغنية ما أو ينطق بجملة ما.
- يتم تكرار عملية الاستماع أو التحدث أو القراءة الجهرية مرتين أو ثلاثة .
- يقوم التلميذ بتمثيل موقف أو الاشتراك في نشاط أو لعبة .
- يعاد تكرار عملية الاستماع أو التحدث أو القراءة الجهرية مرة ثانية .
- يتم تقويم أداء المهارة وإذا لم يصل للحد المطلوب أعيدت الخطوتان السابقتان مرة أخرى حتى يتم التأكد من الأداء بالمستوى المطلوب.

- **إستراتيجية التسميع وخطواتها كالتالي :**

- يستمع التلميذ لجملة ما أو أغنية ما أو ينطق بجملة ما.
- يطلب المعلم من التلميذ تكرار ما سمعه بصوت منخفض أو ما تحدث به عدة مرات.
- يسأل المعلم التلميذ ما الذي سمعه ؟ وبماذا تحدث ؟
- يطلب منه المعلم أن يفعل ذلك مع الكلمات التي يسمعها كل مرة .

- **إستراتيجية الممارسة الطبيعية وخطواتها كالتالي :**

- ينبه المعلم التلاميذ إلى أهمية ما سيستمعون إليه .
- يؤكد المعلم على أن ما سيستمعون إليه سهل ويمكن فهمه وهو مفيد لهم.
- يحكي المعلم القصة أو يقرأ الموضوع على التلاميذ أو يسمعهم إياه.
- يطلب من التلاميذ أن يفعلوا شيئا كاستجابة لما استمعوا إليه (يبدون رأيهم – يلونون صورة – يرسمون صورة – يجرون حوارا مع بعضهم).

٤-الأدوات والوسائل اللازمة للبرنامج :

يحتاج البرنامج إلى مجموعة من الوسائل والأدوات هي :

- صور ملونة لمواقف حياتية تخدم كل درس من دروس البرنامج .
- قصص مصورة مع صوت يحكيها (ملفات فيديو) ، وورقية يحكيها المعلم تخدم دروس البرنامج .
- ألوان خشبية ولوحات ورقية جاهزة للتلوين .
- أدوات منزلية ،ومكتبية ، وشخصية (أواني – أقلام – ملابس – .....إلخ).
- جهاز عرض فوق الرأس.
- مسجل صوتي .
- جهاز حاسب آلي .
- مناضد وصناديق خشبية .

- مجسمات ، وخضروات وفواكه طبيعية .
- أدوات أخرى حسب ما يحتاجه كل درس من دروس الوحدة.

٥-تقويم البرنامج :

تطلبت الدراسة أن يكون التقويم في البرنامج الحالي على النحو التالي :

- تقويم قبلي : وتم قبل تطبيق البرنامج ، ويهدف إلى قياس مهارات التواصل الشفوي (التحدث – الاستماع – القراءة الجهرية) التي اشتمل عليها البرنامج لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا عينة الدراسة ، وأعد الباحث لقياسها اختبارا لقياس مهارات الاستماع ، واختبارين تضمنا قائمتي تقدير أداء لقياس مهارات التحدث ومهارات القراء الجهرية .
- تقويم مرحلي : تم أثناء تطبيق البرنامج في نهاية كل درس من الدروس للتأكد من اكتساب التلاميذ للمهارات المراد تنميتها قبل الانتقال إلى الدرس التالي ، ولم ينتقل المعلم من درس إلى آخر إلا بعد تأكده من تحقق أهداف الدرس وإلا أعاد التدريس مرة أخرى أو أكثر إذا لزم الأمر ، كما يتم تقييم التلاميذ بعد كل ثلاثة دروس من خلال بعض الاختبارات المرحلية وذلك للتأكد من اكتساب التلاميذ للمهارات المستهدفة.
- تقويم بعدي : وتم بعد تطبيق البرنامج ، وفيه تم تطبيق أدوات القياس السابق تطبيقها في التقويم القبلي وذلك حتى يمكن الحكم على كفاءة البرنامج .

وبعد بناء البرنامج قام الباحث بعرضه على السادة المشرفين ، وبعض مدرسي مدرسة التربية الفكرية ببنها ، وذلك للتأكد من ملاءمة البرنامج للتلاميذ عينة البحث ، والوقوف على أي أخطاء أو ملاحظات أو مقترحات قبل تطبيق البرنامج ، وقد أبدوا بعض الملاحظات والمقترحات والتي قام الباحث بإجرائها ويعرضها الباحث فيما يلي :

١- يتم تنفيذ كل درس في حصتين في يوم واحد يفصل بينهما فسحة قصيرة .

٢- تقوم المعلمة بتدريس ثلاثة دروس في أيام (الأحد – الاثنين – الثلاثاء) ويكون الأربعاء للتقويم المرحلي والمراجعة .

٣- لا يتم التدريس يوم الخميس وذلك لكثرة غياب التلاميذ في هذا اليوم من كل أسبوع .

٤- مشاركة الباحث للمعلمة القائمة بتدريس البرنامج في التطبيق وذلك للمعاونة في تنفيذ الألعاب والأنشطة .

٥- اختيار عينة البحث بحيث لا يقل مستوى الذكاء عن ٦٠ ، وذلك لضمان تجانس العينة واستجابتها للبرنامج .

٦- تعديل بعض الأخطاء المطبعية والإجرائية .

٧- يقوم الباحث بعمل أوراق عمل التلاميذ وتجهيز الأنشطة وكتابة الأغاني وترفق جميعها مع البرنامج .

٨- تجهيز محفزات وتعزيزات مادية للتلاميذ المشاركين في البرنامج .

وقد قام الباحث بتنفيذ هذه المقترحات والملاحظات وأصبح البرنامج جاهزا للتطبيق .

بناء دليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على استراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

لمساعدة المعلم في تنفيذ إجراءات البرنامج ، أعد الباحث دليلا للمعلم لتطبيق دروس البرنامج ، وتضمن الدليل (*) :

١- مقدمة وضمنها الباحث أهمية التواصل الشفوي للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

٢- الإطار العام للبرنامج ويشمل العناصر التالية :

- الأهداف العامة للبرنامج .
- المهارات التي ينميها البرنامج .
- محتوى البرنامج .
- إرشادات لتنفيذ البرنامج .
- الإستراتيجيات المستخدمة بالبرنامج وخطواتها الإجرائية .
- الأدوات والوسائل والأنشطة اللازمة للبرنامج .
- أدوات تقويم البرنامج وكيفية استخدامها .

ولم يكتف الباحث بالدليل بل قام الباحث بلقاءات مع المعلمين والمعلمات الذين ساعدوا الباحث فى تطبيق أدوات البحث سواء في التجربة الاستطلاعية أو في التجربة الأساسية ، قام فيها بشرح البرنامج والأدوات والغرض من تطبيق الأدوات قبليا وبعديا ، كما ركز الباحث في أثناء اللقاءات التي تمت على أن يطبق الاختبارات أمامهم مع بعض التلاميذ وكيفية تسجيل الدرجات في استمارات رصد الدرجات ، وتأكد الباحث من مهارة استخدام المدرسين للحاسب الآلي حيث تتضمن بعض أسئلة اختبار الاستماع أصوات يستمع إليها التلميذ من خلال الحاسب ، كما احتوى البرنامج على أنشطة متعددة معتمدة على الحاسب .

(*) راجع دليل المعلم الملحق رقم (٩) ص ٣١٤

بناء كتيب محتوى أنشطة البرنامج وأوراق عمل التلاميذ (*):

هدف الكتيب :

استهدفت الباحث من إعداد هذا الكتيب:

- تقديم الأغاني التي سيستمع إليها التلاميذ وسيرددها المعلم مكتوبة حتى يسهل على المعلم أداء بعض إجراءات الدروس .
- تقديم الصور التي سيقوم التلاميذ بتلوينها والتحدث عنها .

مكونات الكتيب:

- الأغاني المتضمنة بدروس البرنامج مكتوبة.
- صور للتلوين .
- صور ملونة .

تطبيق تجربة الدراسة:

اشتمل هذا الإجراء الرئيسي، على عدد من الإجراءات الفرعية كالتالي:

١- اختيار عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٢١ واحد وعشرين تلميذا وتلميذا من الصفوف (٤-٦) كالتالي ٦ ستة تلاميذ من الصف الرابع و٧ سبعة من الصف الخامس و٨ وثمانية من الصف السادس من مدرسة التربية الفكرية ببنها وانحصر ذكاؤهم بين ٦٠- ٧٥ بناء على أداء هؤلاء التلاميذ على اختبار استنافورد بينيه الصورة الرابعة حيث تطبقه إدارة المدرسة على التلاميذ وتصنفهم بناء على نتائجه ، كما تأكد الباحث مستعينا بأكثر مدرسي المدرسة (•) خبرة من خلو التلاميذ عينة البحث من اضطرابات النطق والكلام وقد اختار الباحث مدرسة التربية الفكرية ببنها لكثرة أعداد التلاميذ بها ليسهل عملية اختيار العينة ، كما أنها من المدارس التي تنتظم بها الدراسة بشكل كبير؛ حيث تأكد الباحث من ذلك بعد زيارته لعدد من مدارس التربية الفكرية بإدارتي طوخ وكفر شكر .

التطبيق القبلي:

تم التطبيق القبلي لأدوات البحث مستعينا باثنين من مدرسي مدرسة التربية الفكرية ببنها (•) كما يلي :

- اختبار مهارات الاستماع يوم الاثنين ٢٥/ ١١/ ٢٠١٣.
- اختبار مهارات التحدث يوم الثلاثاء ٢٦/ ١١/ ٢٠١٣.

---

*) راجع الملحق رقم (١٠) ص ٣٣٠

•) الأستاذة / سعاد عبدالحميد معلم خبير بمدرسة التربية الفكرية ببنها .

•) الأستاذة / سعاد عبدالحميد والأستاذ / ممدوح سالم الهادي سالم

- اختبار مهارات القراءة الجهرية يوم الأربعاء ٢٧ / ١١/ ٢٠١٣.

تدريب التلاميذ على البرنامج:

تم تدريس البرنامج فى الفترة من ٢٠١٣/١٢/١ وحتى ٢٠١٣/١٢/١٨ بواقع حصتين يوميا في أيام الأحد والاثنين والثلاثاء ، ويوم الأربعاء للمراجعة والتي شملت جلسات فردية للتدريس لمن لم يكتسب المهارات بالقدر المطلوب والتقويم المرحلي فسارت خطة البرنامج كالتالي :

اليوم	التاريخ			الجلسات
الأحد	٢٠١٣/١٢/١	٢٠١٣/١٢/٨	٢٠١٣/١٢/١٥	تدريس
الاثنين	٢٠١٣/١٢/٢	٢٠١٣/١٢/٩	٢٠١٣/١٢/١٦	تدريس
الثلاثاء	٢٠١٣/١٢/٣	٢٠١٣/١٢/١٠	٢٠١٣/١٢/١٧	تدريس
الاربعاء	٢٠١٣/١٢/٤	٢٠١٣/١٢/١١	٢٠١٣/١٢/١٨	مراجعة وتقويم مرحلي
المجموع	٤	٤	٤	١٦

وقد قام بالتدريس الأستاذة / سعاد عبد الحميد وقد ساعدها الباحث في التطبيق ، وقد آثر الباحث القيام بما يلي:

- إيجاد علاقة من الود والاحترام والألفة بين الباحث والتلاميذ حيث سيشارك المعلمة القائمة بالتدريس في تنفيذ انشطة البرنامج .
- القيام بتنفيذ البرنامج بين الساعة التاسعة صباحا والحادية عشرة صباحا حتى يحضر جميع التلاميذ عينة البحث وتجميعهم في قاعة تنفيذ البرنامج .
- توفير الأجهزة والأدوات قبل البدء في تدريس البرنامج وخاصة الحاسب الآلي حيث وضع الباحث البرنامج وأنشطته وصوره على الحاسب الموجود بالقاعة وتأكد من وجود البرامج التي تقوم بتشغيل تلك الوسائط .
- اختيار حجرة بعيدة عن الضوضاء ومجهزة بالعديد من التجهيزات المادية كالمسجل والألوان والأقلام ومجسمات مادية سيتم الاستعانة بها في تدريس البرنامج .
- تشجيع التلاميذ على تنفيذ الأنشطة والألعاب الموجودة بالبرنامج.
- تجهيز بعض المعززات الحسية .

التطبيق البعدي :

تم التطبيق البعدي لأدوات البحث كما يلي :

- اختبار مهارات الاستماع يوم الأحد ٢٢/ ١٢/ ٢٠١٣.
- اختبار مهارات التحدث يوم الأثنين ٢٣/ ١٢/ ٢٠١٣.
- اختبار مهارات القراءة الجهرية يوم الثلاثاء ٢٤ / ١٢/ ٢٠١٣.

إيجابيات وجدها الباحث :

* اهتمام إدارة المدرسة بتطبيق البرنامج وتفهمهم .
* تحمس التلاميذ للبرنامج وذلك لوجود الأغاني والألعاب والمعززات المادية.
* استخدام الوسائط التعليمية المتعددة، كان لها دور فعال في جذب التلاميذ لدروس البرنامج.
* اهتمام المعلمة القائمة بالتدريس بتنفيذ البرنامج واقتناعها بما تقوم به لما لها من خبرة سابقة في تطبيق مثل هذه البرامج بالمدرسة .

صعوبات واجهت الباحث:

* انتقاء عينة البحث من تلاميذ الصفوف من (٤-٦) وذلك بعد حصر جميع التلاميذ وتصنيفاتهم وخصائصهم ،والوقوف على خلوهم من اضطرابات اللغة والنطق وذلك من خلال الاستعانة بمدرسيهم والأخصائية النفسية بالمدرسة .
* السيطرة على التلاميذ حيث إنهم من صفوف مختلفة ولم يكن بينهم في البداية الألفة الكاملة .
* تنافس التلاميذ الشديد على القيام بالألعاب المتضمنة بالبرنامج للحصول على المعززات.
* تجميع التلاميذ من فصولهم يوميا احتاج إلى جهد كبير من الباحث .

خلاصة الفصل.....

وبعد الانتهاء من التطبيق البعدي لأدوات الدراسة، تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا، وتحليلها لاستخلاص ما تنبئ عنه من نتائج وتوصيات، وهذا ما سيتناوله الباحث في الفصل التالي.....

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفصل الخامس
نتائج الدراسة وتفسيرها

هدف الفصل الحالي إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية ؛ ولتحقيق الهدف السابق سيقوم الباحث بعرض وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام بعض الأساليب الإحصائية، والتي عولجت بها بيانات أداء مجموعة الدراسة قبلياً وبعدياً في أدوات الدراسة، **ويسير الفصل التالي وفق الخطوات الآتية :**

أولاً: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

ثانياً: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

ثالثا : بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

رابعا: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة الجهرية ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

خامسا: بيان العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

سادسا : بيان أثر العمر الزمني في مهارات التواصل الشفوي ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

وفيما يلي تفصيل ذلك :

أولاً: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: **"** يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار الاستماع ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

وقد تم اختبار مدى صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، من خلال البرنامج الإحصائي (Spss)، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١، ٤٣٩) :

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات التالية :

جدول (٥)

يوضح قيمة (ت) والانحراف المعياري للفرق بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع ككل

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٢١	القبلي	١٤,٩	١,٩	٢٠	٢٨,٥	٠,٠١	٠,٩٧
	البعدي	٢٦,٢	١,٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ " عينة البحث " في اختبار الاستماع ككل لصالح التطبيق البعدي؛ وقد بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٩٧) ، وهو حجم تأثير مرتفع، "حيث أشار أحد المتخصصين ؛ أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠,٢) فإن التأثير يعد ضعيفا، وإذا بلغت (٠,٥) يعد متوسطا، وإذا بلغ (٠,٨) يُعد تأثيراً كبيرا (رجاء أبو علام ، ٢٠٠٢، ١٠١) ، مما يعنى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات الاستماع، وفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة والأنشطة المتضمنة في تنمية هذه المهارات .

ولصغر حجم العينة واشتراط بعض الإحصائيين أن تستخدم الاختبارات البارامترية (المعلمية) للعينات التي يكون عددها ٣٠ فأكثر ، وحيث إن حجم عينة الدراسة الحالية ٢١ تلميذا كان على الباحث التأكد من نتائج اختبار ت بالاختبار اللابارامتري المناظر له وهو اختبار ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (٦)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع ككل

الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الرتب الموجبة	٠	٠	٠	- ٤,٠٦٩	٠,٠٠
الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
الرتب المتساوية	٠	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج التي توصل إليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الاستماع باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة أو باستخدام بعض الأنشطة المتضمنة بالبرنامج مثل: (منى خليفة ، ١٩٩٨) ، (محمود جلال الدين سليمان ، ٢٠٠١) ، (هدى عبد الرحمن ، ٢٠٠٣) ، (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥) ، (أحمد اللوح ، ٢٠٠٥) ، (زينب زيدان ، ٢٠٠٥) ، (قطنة مستريحي ٢٠٠٦) ، (وائل

الصعيدي ، ٢٠٠٧) ، (Caroline Hummels and others هاملز وآخرين ، ٢٠٠٧) ، (محمود خيال ، ٢٠٠٨)، (عبير عبد الرحيم ، ٢٠٠٩) ،(جيهان عبد العظيم ، ٢٠٠٩)، (رحاب عليوة ، ٢٠١٠) ، (محمود جلال سليمان ،٢٠١٠) ، (حنان راشد ، ٢٠١٠) ، (هنادي القحطاني ، ٢٠١١) ، (محمد زيد ٢٠١٢) .

كما أنها تتفق مع ما ورد في أدبيات البحث (ريبكا أكسفورد ، ١٩٩٦- إيكدا N. Ikeda ، ١٩٩٩) من كون إستراتيجيات تعلم اللغة لها أثرها الفعال في تنمية مهارات الاستماع ، فهي تساعد المستمع على التركيز فيما يتلقاه من معلومات، كما تسهم في تحقيق الهدف الرئيسي من عملية التعلم وهو الكفاءة الاتصالية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

١- البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة أسهم بدور فعال في تنمية مهارات الاستماع، وذلك من خلال زيادة تركيز انتباه التلاميذ في الموضوع المسموع، وما يتضمنه من معلومات.

٢- استخدام إستراتيجيتي التكرار والتسميع يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في تحفيز الذاكرة كما أنهما يساعدان ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية على حفظ اللغة الشفهية واسترجاعها ، وتزداد هاتان الاستراتيجيتان فاعلية عند استخدامها مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (روسانا Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦) وهو ما قام به الباحث داخل البرنامج حيث دمج معهما إستراتيجية الحواس المتعددة .

٣- إستراتيجيات تعلم اللغة تنطوي أسسا ترتبط بالتعلم النشط وإيجابية التلاميذ وخاصة- أن مهارة الاستماع تعتمد على المستمع في أغلب جوانب الموقف الاستماعي، كل ذلك ساعد على تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ .

٤- التدريب على إستراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارة الاستماع ومستوى التلاميذ ساعد على اكتساب مهارات الاستماع بسهولة، وتحديد خطوات إجرائية لكل إستراتيجية ساعد على تنفيذها بدقة.

٥- إجراءات النمذجة التي مارستها المعلمة أمام التلاميذ أكسبهم سلوكيات وآداب الاستماع الجيدة، ومنحهم الثقة بأنفسهم وجعلهم أكثر إيجابية في الموقف التعليمي، وما قدمته من تعزيزات ساعدت التلاميذ على ممارسة مهارات الاستماع بدقة ، فضلاً عن ممارسة المهارات ممارسة طبيعية من خلال أنشطة البرنامج، واستخدام إستراتيجية الممارسة الطبيعية ساعد على ذلك.

٦- ربط المادة المسموعة المقدمة لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.

٧- اعتماد البرنامج في تقديمه للتلاميذ من خلال الأنشطة والوسائط المتعددة ساعد التلاميذ على التفاعل مع المواد المسموعة وخاصة في الأغاني والألعاب اللغوية.

٨- الإعداد الجيد لدروس البرنامج و التدريب على كل مهارة في أكثر من موضع ساعد على تنمية مهارات الاستماع حيث تم تقديم هذه المهارات لهؤلاء التلاميذ بشكل حلزوني ، حيث يتم تقديم المهارة أكثر من مرة في أكثر من موضع ، وتقديمها بشكل أوسع وأعمق .

٩- تدريس الاستماع من خلال نصوص ومواقف لغوية متناسبة مع ميول واهتمامات هؤلاء التلاميذ رسخ هذه المهارات لدى التلاميذ عينة البحث.

١٠- ملاءمة البيئة الفصلية لتعلم مهارات الاستماع حيث تم تجنيبها كل مصادر التشتت المرئي والسمعي.

١١- تقسيم المهارات داخل دروس البرنامج إلى مهمات صغيرة جعل من السهل اكتسابها وتنميتها.

١٢- استخدام أساليب متنوعة من التعزيز المادي والمعنوي واستخدام القصص كان لهما أكبر الأثر في جذب انتباه التلاميذ و في تنمية مهارات الاستماع.

١٣- اختيار دروس البرنامج بما يتناسب مع ميولهم واحتياجاتهم الحياتية أدى إلى تفاعلهم الواضح ومن ثم تنمية مهارات الاستماع لديهم.

١٤- الألعاب التي تضمنها البرنامج كان لها أثر على مهارات الاستماع لدى التلاميذ، فهي تساعد على ثبات المهارة.

١٥- تنويع المناشط والمواقف الحياتية والمثيرات وخاصة التي تزيد الانتباه والذاكرة داخل البرنامج كان له أثر على تنمية مهارات الاستماع وذلك لأن الاستماع يحتاج مزيدا من الانتباه والتركيز .

١٦- إستراتيجية تمثيل المعنى ساعدت على ربط التعبيرات الجديدة بالشعور الجسمي الفعلي لهذه التعبيرات من خلال أداء ما استمع إليه التلاميذ من مهام وتعليمات .

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث قبول الفرض الأول من فروض الدراسة ، وقد تفرع من الفرض الرئيس السابق الفرض الفرعي الآتي :

" **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات الاستماع – كل على حدة- لاختبار الاستماع قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي** ".

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذا الفرض :

أ- بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع (كل مهارة على حدة) لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

ينص الفرض الفرعي الخاص بهذا الجزء على " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات الاستماع في كل مهارة على حدة لاختبار الاستماع قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي**"، وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار(ت) T. Test لمجموعة مرتبطة، وحساب مربع إيتا، **فكشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية:**

جدول (٧):

يوضح قيمة (ت) والانحراف المعياري بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات الاستماع

المهارات	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
يتعرف على أصوات الحروف	القبلي	١,٤٣	٠,٥٩	٢٠	١٠,٣	٠,٠١	٠,٨٤
	البعدي	٣,٣٨	٠,٤٩				
يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة	القبلي	١,١٩	٠,٤	٢٠	١٦,٧	٠,٠١	٠,٩٣
	البعدي	٣,١٩	٠,٦				
يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها	القبلي	١,٩٠	٠,٦٢	٢٠	٦,٧	٠,٠١	٠,٦٩
	البعدي	٣,١٠	٠,٦٢				
يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها	القبلي	٢,٥٧	٠,٥	٢٠	٢,٧	٠,٠١	٠,٢٦
	البعدي	٣,١٩	٠,٨١				
يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها	القبلي	١,٥٧	٠,٥	٢٠	١٠,٥	٠,٠١	٠,٨٤
	البعدي	٣,٣٣	٠,٥٧				
ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه	القبلي	٢,٣٣	٠,٤٨	٢٠	٥,٩	٠,٠١	٠,٦٣
	البعدي	٣,٣٨	٠,٧٤				
يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه	القبلي	١,٤٣	٠,٥	٢٠	١٢,٠٥	٠,٠١	٠,٨٧
	البعدي	٣,٠٠	٠,٤٤				
يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها	القبلي	٢,٤٨	٠,٥١	٢٠	٧,٣	٠,٠١	٠,٧٢
	البعدي	٣,٧١	٠,٥٦				

يتضح من الجدول السابق:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ عينة الدراسة في مهارة يتعرف على أصوات الحروف ، وبلغ حجم تأثيرها (٠,٨٤)، ومهارة يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها (٠,٨٤) ، ومهارة يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه(٠,٨٧)، ومهارة يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة (٠,٩٣)، وهو حجم تأثير مرتفع لهذه المهارات ، بينما كان تأثير البرنامج متوسطا في مهارة يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها وبلغ حجم تأثيرها (٠,٧٢) ، ومهارة يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها(٠,٦٩)، ومهارة ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه(٠,٦٣) ، أما مهارة يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها ، فقد بلغ حجم التأثير (٠,٢٦) وهو حجم تأثير ضعيف وأقل من المتوسط.

ولصغر حجم العينة واشتراط بعض الإحصائيين أن تستخدم الاختبارات البارامترية (المعلمية) للعينات التي يكون عددها ٣٠ فأكثر ، وحيث إن حجم عينة الدراسة الحالية ٢١ تلميذا كان على الباحث التأكد من نتائج اختبار (ت) بالاختبار اللابارامتري المناظر له وهو اختبار ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (٨)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع في كل مهارة على حدة

المهارة	الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
يتعرف على أصوات الحروف	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,١٦٥-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,١٣٦-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٧٢٧-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٧	٩	١٥٣		
	الرتب المتساوية	٤	٠	٠		
يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها	الرتب الموجبة	٤	٥	٢٠	٢,٣٤٦-	٠,٠١٩
	الرتب السالبة	١١	٩,٠٩	١٠٠		
	الرتب المتساوية	٦	٠	٠		
يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٩٨٥-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠		
	الرتب المتساوية	١	٠	٠		
ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٥٠٨-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٥	٨	١٢٠		
	الرتب المتساوية	٦	٠	٠		
يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,١٠٤-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها	الرتب الموجبة	١	٧,٥	٧,٥	٣,٩٠٨-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢٠	١١,١٨	٢٢٣,٥		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ في جميع مهارات الاستماع التي تضمنها البرنامج وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج الإحصائية التي توصل إليها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

١- ارتفاع مستوى ممارسة التلاميذ عينة البحث لمهارات الاستماع : (يتعرف على أصوات الحروف - يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها - يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه - يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة) **ربما يرجع ذلك:** انخفاض متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وارتفاعه في الاختبار البعدي ، كما أن إستراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة في البرنامج وخاصة إستراتيجية الممارسة الطبيعية والتي يمارس فيها التلاميذ اللغة في مواقف طبيعية وواقعية من خلال استماعهم إلى القصص والأغاني كان لها أثر في تنمية هذه المهارات ، واستخدام التكنولوجيا وخاصة الحاسب الآلي داخل البرنامج أسهم بدور فعال في إثراء المادة المسموعة ، كما ركز الباحث على تقديم مهارة التعرف على أصوات الحروف داخل العديد من دروس البرنامج وبصور مختلفة خلال الأنشطة والألعاب ، كما أن إستراتيجية التكرار وخاصة تكرار الاستماع مرة إلى الحاسب ومرة إلى المعلم ومرة إلى الزملاء ساعد التلاميذ على أداء هذه المهارات بشكل ممتاز .

٢- توسط حجم التأثير في مهارات : (يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها - يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها - ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه)، **ربما يرجع:** إلى ارتفاع متوسط التلاميذ فيها في الاختبار القبلي حيث يتم التدريب عليها بصورة واضحة من المدرسين في الصفوف الدراسية الأولى وفي مرحلة الإعداد قبل المرحلة الابتدائية.

٣- أما سبب ضعف تأثير البرنامج على **مهارة** " يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها " ، فيرجع – من وجهة نظر الباحث – لارتفاع متوسط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي فيها إلى حد كبير ، كما أنها من المهارات البسيطة والتي تعود التلاميذ على أدائها بشكل مستمر.

وفى ضوء ذلك يتم قبول الفرض الفرعي ، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثاني .

ثانيا: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: **"** يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في بطاقة تقدير مهارات التحدث ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

وقد تم اختبار مدى صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، من خلال البرنامج الإحصائي (Spss)، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١، ٤٣٩):

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات التالية :

جدول (٩)

يوضح قيمة (ت) والانحراف المعياري بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لبطاقة تقدير مهارات التحدث ككل

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٢١	القبلي	١٦,٣	١,٢	٢٠	٢٦,٠٤	٠,٠١	٠,٩٧
	البعدي	٢٥,٢	٠,٧٦				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ " عينة البحث " في بطاقة تقدير مهارات التحدث ككل لصالح التطبيق البعدي؛ وقد بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٩٧) ، وهو حجم تأثير مرتفع، "حيث أشار أحد المتخصصين ؛ أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠,٢) فإن التأثير يعد ضعيفاً، وإذا بلغت (٠,٥) يعد متوسطاً، وإذا بلغ (٠,٨) يُعد تأثيراً كبيرا (رجاء أبو علام ، ٢٠٠٢، ١٠١) ، مما يعنى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات التحدث ، وفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة والأنشطة المتضمنة في تنمية هذه المهارات .

ولصغر حجم العينة واشتراط بعض الإحصائيين أن تستخدم الاختبارات البارامترية (المعلمية) للعينات التي يكون عددها ٣٠ فأكثر ، وحيث إن حجم عينة الدراسة الحالية ٢١ تلميذا كان على الباحث التأكد من نتائج اختبار ت بالاختبار اللابارامتري المناظر له وهو اختبار ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (١٠)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي في بطاقة تقدير مهارات التحدث ككل

الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٠٣٦ -	٠,٠٠
الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
الرتب المتساوية	٠	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج التي توصل إليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التحدث باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة أو ببعض الأنشطة المستخدمة داخل البرنامج مثل: **(أحمد عثمان، ٢٠٠٣) ، (فاطمة عبد العال ، ٢٠٠٤) ،(محمد محمود موسى و وفاء محمد سلامة ، ٢٠٠٤) ، (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥)** ، (أحمد اللوح ، ٢٠٠٥) ،(**سيد السايح ، عبد الرحمن الصغير ، ٢٠٠٧)** ،(ميادة محمد ، ٢٠٠٦) ،(**بسمة محمود ، ٢٠٠٧) ، (عفاف الكومي ، ٢٠٠٧) ، (علي سعد ، سيد سنجي ، ٢٠٠٧)**، (Caroline Hummels and others **هاملز وآخرين ، ٢٠٠٧)**، (**علي عبد المنعم ، ٢٠٠٨) ،(وليد خليفة ، ٢٠٠٨) ،(أحلام محمد خاطر ، ٢٠٠٨) ،(محمود خيال ، ٢٠٠٨) ، (عبير عبد الرحيم ، ٢٠٠٩) ،(جيهان عبد العظيم ، ٢٠٠٩) ،(محمد محمود ، ٢٠٠٩) ، (هنادي القحطاني ، ٢٠١١).**

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

١- البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة أسهم بدور فعال في تنمية مهارات التحدث ، وذلك من خلال تركيز التلاميذ على كيفية التحدث في موضوعات ومواقف مختلفة والتدريب عليها، وتوفير الأنشطة الجماعية .

٢- استخدام إستراتيجيتي التكرار والتسميع يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في تحفيز الذاكرة كما أنهما يساعدان ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية على حفظ اللغة الشفهية واسترجاعها ، وتزدادان فاعلية عند استخدامهما مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦) وهو ما قام به الباحث داخل البرنامج حيث دمج معهما إستراتيجية الحواس المتعددة .

٣- إستراتيجيات تعلم اللغة تنطوي أسسا ترتبط بالتعلم النشط وإيجابية التلاميذ وخاصة- أن مهارة التحدث تعتمد على مهارة الاستماع في الموقف التواصلي – والإستراتيجيات المستخدمة دمجت بين مهارات الاستماع والتحدث في معظم دروس البرنامج وأنشطته ، كل ذلك ساعد على تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ .

٤- التدريب على إستراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارة التحدث ومستوى التلاميذ ساعد على اكتساب مهارات التحدث بسهولة، وتحديد خطوات إجرائية لكل إستراتيجية ساعد على تنفيذها بدقة.
٥- إجراءات النمذجة التي مارستها المعلمة أمام التلاميذ أكسبهم سلوكيات وآداب التحدث الجيد، ومنحهم الثقة بأنفسهم وجعلهم أكثر إيجابية في الموقف التعليمي، وما قدمته من تعزيزات ساعدت التلاميذ على ممارسة مهارات التحدث بدقة ، فضلاً عن ممارسة المهارات ممارسة طبيعية من خلال أنشطة البرنامج، واستخدام إستراتيجية الممارسة الطبيعية ساعد على ذلك.
٦- ربط مواقف التحدث لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.
٧- اعتماد البرنامج في تقديمه للتلاميذ من خلال الأنشطة والوسائط المتعددة ساعد التلاميذ على التفاعل مع الأغاني والألعاب اللغوية، وتكرار هذه الأغاني ساعد على الأداء الصحيح لمهارات التحدث لديهم.
٨- الإعداد الجيد للمواقف التعبيرية و إتاحة الحرية للتلاميذ للتحدث عن أفكارهم أدى إلى ثقة التلاميذ بأنفسهم ومن ثم ممارسة الكلام بصورة فعالة .
٩- تدريب التلاميذ على كل مهارة أكثر من مرة و استخدام المواقف الحياتية في تعليم مهارات الكلام كمواقف الشكر والاعتذار والبيع والشراء جعل من التعلم لديهم ذا معنى .
١٠- تقديم المهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ بشكل حلزوني ، حيث يتم تقديم المهارة أكثر من مرة في أكثر من موضع ، وتقديمها بشكل أوسع وأعمق ساعد على تنمية هذه المهارات .
١١- تقسيم المهارات إلى مهمات صغيرة سهل اكتسابها لدى التلاميذ عينة البحث .
١٢- استخدام أساليب متنوعة من التعزيز المادي والمعنوي كان له أثر في تكرار المهارات بشكل صحيح من التلاميذ حتى يحصلوا على التعزيز.
١٣- كان لإستراتيجية النمذجة الأثر الواضح حيث حرصت المعلمة والباحث في التحدث بلغة واضحة وتراكيب لغوية سليمة ، مما أدى إلى الانتقال التدريجي لهذه المهارات للتلاميذ ، كما حرصت المعلمة على أن يكون تقليد المهارة كالنموذج المقدم قدر الإمكان .
١٤- استخدام الوسائل التعليمية المثيرة لاهتمام التلاميذ والتي زادت من مشاركتهم في عملية التعلم كالحاسب الآلي والتلفاز والصور الملونة .
١٥- إستراتيجية الممارسة الطبيعية جعلت من المواقف الكلامية مواقف اتصال حقيقية وخاصة أثناء تطبيقها في بعض الألعاب اللغوية داخل البرنامج كلعبة من يشتري ؟ على سبيل المثال.
١٦- التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة بدون علم التلاميذ جعلهم يمارسون هذه الإستراتيجيات على أنها سلوكيات اعتيادية أدى إلى إتقانهم لمهارات التحدث حيث اعتادوا على تكرار وممارسة ما يتعلمونه من مهارات في حياتهم الطبيعية.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة ، وقد تفرع من الفرض الرئيس السابق الفرض الفرعي الآتي :

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات التحدث – كل على حدة– في بطاقة تقدير مهارات التحدث قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي ".

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذا الفرض :

بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث(كل مهارة على حدة) لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

ينص الفرض الفرعي الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات التحدث – كل على حدة– في بطاقة تقدير مهارات التحدث قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي "، وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار(ت) T. Test لمجموعة مرتبطة، وحساب مربع إيتا، **فكشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية:**

جدول (١١):

يوضح قيمة (ت) والانحراف المعياري بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات التحدث

المهارات	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.	القبلي	٢,٤٣	٠,٥١	٢٠	٦,٥	٠,٠١	٠,٦٧
	البعدي	٣,٥٢	٠,٥١				
يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية	القبلي	٢,٥٢	٠,٥١	٢٠	١٠,٦	٠,٠١	٠,٨٤
	البعدي	٣,٧١	٠,٤٦				
يعبر عن حكاية مصورة	القبلي	٢,٦٢	٠,٥	٢٠	٨,١	٠,٠١	٠,٧٦
	البعدي	٣,٨٦	٠,٣٦				
يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع	القبلي	١,٦٧	٠,٥٨	٢٠	١٢,٩	٠,٠١	٠,٨٩
	البعدي	٣,٦٧	٠,٤٨				
يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها	القبلي	١,٧٦	٠,٤٤	٢٠	١٣,٧	٠,٠١	٠,٩
	البعدي	٣,٥٧	٠,٥١				
يعبر عن حاجاته بوضوح	القبلي	٢,٤٨	٠,٦	٢٠	٥,٩	٠,٠١	٠,٦٣
	البعدي	٣,٤٨	٠,٦				
يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة	القبلي	٢,٩٠	٠,٣	٢٠	٣,٩	٠,٠١	٠,٤٣
	البعدي	٣,٤٣	٠,٥١				

يتضح من الجدول السابق:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ عينة البحث في مهارة يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية ، وبلغ حجم تأثيرها (٠,٨٤)، ومهارة يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع (٠,٨٩) ومهارة يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها (٠,٩) ، وهو حجم تأثير مرتفع ، بينما كان التأثير متوسطا في مهارة يعبر عن حاجاته بوضوح ، وبلغ حجم تأثيره (٠,٦٣)، وفى مهارة يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب (٠,٦٧)، ومهارة يعبر عن حكاية مصورة (٠,٧٦)، أما مهارة يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة ، فقد بلغ حجم التأثير (٠,٤٣) وهو حجم تأثير ضعيف وأقل من المتوسط.

وكان على الباحث التأكد من هذه النتائج بالاختبار اللابارامتري المناظر ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (١٢)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي في بطاقة تقدير مهارات التحدث في كل مهارة على حدة

المهارة	الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٦٢٤-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٦	٨,٥	١٣٦		
	الرتب المتساوية	٥	٠	٠		
يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣٩٨٧-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٩	١٠	١٩٠		
	الرتب المتساوية	٢	٠	٠		
يعبر عن حكاية مصورة	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٩٦٣-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٩	١٠	١٩٠		
	الرتب المتساوية	٢	٠	٠		
يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,١٣٦-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٢٠٣-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يعبر عن حاجاته بوضوح	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٥٧٣-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٥	٨	١٢٠		
	الرتب المتساوية	٦	٠	٠		
يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة	الرتب الموجبة	١	٦,٥	٦,٥	٣,٠٠-	٠,٠٠٣
	الرتب السالبة	١٢	٧,٠٤	٨٤,٥		
	الرتب المتساوية	٨	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ في جميع مهارات التحدث التي تضمنها البرنامج وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج الإحصائية التي توصل إليها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

١- ارتفاع مستوى ممارسة التلاميذ عينة البحث لمهارات التحدث : (يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية - يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع- يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها) **ربما يرجع ذلك:** انخفاض متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وارتفاعه في الاختبار البعدي ، كما أن إستراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة في البرنامج وخاصة إستراتيجية الممارسة الطبيعية والتي يمارس فيها التلاميذ اللغة في مواقف طبيعية وواقعية من خلال استماعهم إلى القصص والأغاني كان لها أثر في تنمية هذه المهارات ، واستخدام التكنولوجيا وخاصة الحاسب الآلي داخل البرنامج أسهم بدور فعال في تفاعل التلاميذ مع الأنشطة والألعاب الخاصة بتنمية هذه المهارات ، كما ركز الباحث على تقديم مهارة - يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع داخل العديد من دروس البرنامج وبصور مختلفة خلال الأنشطة والألعاب ، وهي مهارة ذات شقين (استماع – تحدث) أي تم التدريب عليها بصورة متكررة مرة كمهارة استماع ومرة كمهارة تحدث ، كما أن إستراتيجية التكرار وخاصة تكرار الأداءات الخاصة بهذه المهارات بشكل مكثف جعل منها عادة و ساعد التلاميذ على أدائها بشكل ممتاز .

٢- توسط حجم التأثير في مهارات : (يعبر عن حاجاته بوضوح - يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب - يعبر عن حكاية مصورة)، ربما يرجع إلى ارتفاع متوسط التلاميذ فيها في الاختبار القبلي حيث يتم التدريب عليها بصورة واضحة من المدرسين في الصفوف الدراسية الأولى وفي مرحلة الإعداد قبل المرحلة الابتدائية ، حيث إن التعبير عن الحاجات من المهارات الوظيفية الرئيسية التي يركز عليها المعلمون وكذا أولياء الأمور في البيت ، ومهارة التعبير عما يراه تمس حماية الذات لدى التلاميذ ومن ثم تهتم بها الأسرة منذ الصغر.

٣- أما سبب ضعف تأثير البرنامج على مهارة يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة ، فيرجع – من وجهة نظر الباحث – لارتفاع متوسط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي فيها إلى حد كبير، فهي أعلى المهارات متوسطا في الاختبار القبلي ، كما أنها من المهارات البسيطة التي تعود التلاميذ أداءها بشكل مستمر.

وفى ضوء ذلك يتم قبول الفرض الفرعي ، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثالث .

ثالثا: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار الاستماع وبطاقة تقدير مهارات التحدث معا قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

وقد تم اختبار مدى صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، من خلال البرنامج الإحصائي (Spss)، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١، ٤٣٩):

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات التالية :

جدول(١٣)

يوضح قيمة (ت) والانحراف المعياري بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع وبطاقة تقدير مهارات التحدث معا

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٢١	القبلي	٣١,٢	٠,٦	٢٠	٣٤,١	٠,٠١	٠,٩٨
	البعدي	٥١,٥	٠,٥				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ " عينة البحث " في اختباري الاستماع والتحدث معا لصالح التطبيق البعدي؛ وقد بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٩٨) ، وهو حجم تأثير مرتفع، "حيث أشار أحد المتخصصين ؛ أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠,٢) فإن التأثير يعد ضعيفاً، وإذا بلغت (٠,٥) يعد متوسطاً، وإذا بلغ (٠,٨) يُعد تأثيراً كبيرا (رجاء أبو علام ، ٢٠٠٢، ١٠١) ، مما يعنى تحسن مستوى التلاميذ فى مهارات التواصل الشفوي ، وفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة والأنشطة المتضمنة في تنمية هذه المهارات .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التواصل الشفوي باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة أو ببعض الأنشطة المستخدمة داخل البرنامج مثل: (Rebecca L. Oxford, Madeline E. Ehrman ريبكا أكسفورد ، ومادلين ، ١٩٩٥) ، (Carol Griffiths كارول جريفسيس ، ٢٠٠٣) ، (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥) ، (أحمد اللوح ، ٢٠٠٥) ،(شعبان أبو غزالة ، ٢٠٠٥) ، (ميادة محمد ، ٢٠٠٦) ، (بسمة محمود ، ٢٠٠٧) ،

(عفاف الكومي ، ٢٠٠٧) ، (Caroline Hummels and others هاملز وآخرين ، ٢٠٠٧) ، (وليد خليفة ، ٢٠٠٨) ، (محمود خيال ، ٢٠٠٨) ، (عبير عبد الرحيم ، ٢٠٠٩) ، (جيهان عبد العظيم ، ٢٠٠٩) ،(محمود جلال سليمان ،٢٠١٠) ، (هنادي القحطاني ، ٢٠١١).

كما أنها تتفق مع ما ورد في أدبيات البحث(ريبكا أكسفورد ، ١٩٩٦- إيكدا N. Ikeda ، ١٩٩٩) من كون إستراتيجيات تعلم اللغة لها أثرها الفعال في تنمية مهارات التواصل الشفوي، فهي تساعد المتعلم في تحقيق الهدف الرئيسي من عملية التعلم وهو الكفاءة الاتصالية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

١- البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة أسهم بدور فعال في تنمية مهارات التواصل الشفوي لما لإستراتيجيات التعلم المعرفية من أثر كبير في مهارات اللغة الشفوية.

٢- استخدام إستراتيجيتي التكرار والتسميع يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في تحفيز الذاكرة كما أنهما يساعدان ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية على حفظ اللغة الشفهية واسترجاعها ، وتزداد هاتان الاستراتيجيتان فاعلية عند استخدامهما مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦) وهو ما قام به الباحث داخل البرنامج حيث دمج معهما إستراتيجية الحواس المتعددة .

٣- إستراتيجيات تعلم اللغة تنطوي أسسا ترتبط بالتعلم النشط وإيجابية التلاميذ وخاصة- أن مهارات التواصل الشفوي تقوم على التفاعل بين طرفين مرسل ومستقبل ، كل ذلك ساعد على تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ .

٤- التدريب على إستراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارات التواصل الشفوي ومستوى التلاميذ ساعد على اكتسابها بسهولة، وتحديد خطوات إجرائية لكل إستراتيجية ساعد على تنفيذها بدقة.

٥- إجراءات النمذجة التي مارستها المعلمة أمام التلاميذ أكسبهم سلوكيات وآداب الاستماع الجيدة وكذا سلوكيات وآداب الحديث ، ومنحهم الثقة بأنفسهم وجعلهم أكثر إيجابية في الموقف التعليمي، وما قدمته من تعزيزات ساعدت التلاميذ على ممارسة مهارات التواصل بدقة ، فضلاً عن ممارسة المهارات ممارسة طبيعية من خلال أنشطة البرنامج، واستخدام إستراتيجية الممارسة الطبيعية ساعد على ذلك.

٦- ربط المادة المسموعة المقدمة لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.

٧- اعتماد البرنامج في تقديمه للتلاميذ من خلال الأنشطة والوسائط المتعددة ساعد التلاميذ على التفاعل مع المواد المسموعة وخاصة في الأغاني والألعاب اللغوية .

٨- تقديم المهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ بشكل حلزوني ، حيث يتم تقديم المهارة أكثر من مرة في أكثر من موضع ، وتقديمها بشكل أوسع وأعمق .

٩- تقسيم المهارات إلى مهمات صغيرة سهل اكتسابها .

١٠-استخدام أساليب متنوعة من التعزيز المادي والمعنوي حفز التلاميذ على تنفيذ ما طلب منهم.
١١- الممارسة الطبيعية لمهارات التواصل الشفوي داخل دروس البرنامج ساهم بشكل كبير في اكتساب التلاميذ لهذه المهارات وثباتها .

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة ، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض الرابع .

رابعا : بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة الجهرية ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار القراءة الجهرية ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

وقد تم اختبار مدى صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، من خلال البرنامج الإحصائي (Spss)، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١، ٤٣٩):

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات التالية :

جدول (١٤) :

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية ككل

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٢١	القبلي	٦,٥	٠,٦	٢٠	٢٣,٢	٠,٠١	٠,٩٦
	البعدي	١٠,٨	٠,٥				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ " عينة البحث " في اختبار القراءة الجهرية ككل لصالح التطبيق البعدي؛ وقد بلغ حجم تأثير هذه الوحدات التدريبية (٠,٩٦) ، وهو حجم تأثير مرتفع، "حيث أشار أحد المتخصصين ؛ أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠,٢) فإن التأثير يعد ضعيفاً، وإذا بلغت (٠,٥) يعد متوسطاً، وإذا بلغ (٠,٨) يُعد تأثيراً كبيرا (رجاء أبو علام ، ٢٠٠٢، ١٠١) ، مما يعنى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية ، وفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة والأنشطة المتضمنة في تنمية هذه المهارات .

ولصغر حجم العينة واشتراط بعض الإحصائيين أن تستخدم الاختبارات البارامترية (المعلمية) للعينات التي يكون عددها ٣٠ فأكثر ، وحيث إن حجم عينة الدراسة الحالية ٢١ تلميذا كان على الباحث التأكد من نتائج اختبار ت بالاختبار اللابارامتري المناظر له وهو اختبار ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (١٥)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية ككل

الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الرتب الموجبة	٠	٠	٠	-٤,٠٦٦	٠,٠٠
الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
الرتب المتساوية	٠	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج التي توصل إليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت تنمية مهارات القراءة الجهرية باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة مثل: (سلوى عزازي ، ٢٠٠٠) ، (جمال سليمان ، ٢٠٠٤) ،(زينب زيدان ، ٢٠٠٥) ، (الطيب محمد زكي ، ٢٠٠٧)، (أيمن عيد ، ٢٠٠٧) ،(علي سالم ، ٢٠٠٨) ،(Yun-Lung and otherيون لانج وآخرين ، ٢٠٠٨)،(علا عبد المقصود ، ٢٠٠٩)، (Jesse Creech & Jeannie A. Golden كريس وجاني ، ٢٠٠٩)، (مروة مصطفى ،٢٠١٠) ، (هنادي القحطاني ، ٢٠١١).

كما أنها تتفق مع ما ورد في أدبيات البحث(ريبكا أكسفورد ، ١٩٩٦- إيكدا N. Ikeda ، ١٩٩٩- يزيد الناصر ، ٢٠١٠) من كون إستراتيجيات تعلم اللغة لها أثرها الفعال في تنمية مهارات القراءة الجهرية ، فهي تساعد القارئ على تمثيل المعنى من خلال المعززات والمعينات على القراءة كالصور ، كما أنها تدفع المتعلم إلى تقليد المعلم كنموذج.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

١- البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة أسهم بدور فعال في تنمية مهارات القراءة الجهرية ، وذلك من خلال زيادة تركيز انتباه التلاميذ على المقروء سواء كان كلمة أو جملة وذلك لربطهما بالمحسوسات عند تقديمها ، وكذا تقديمها في مواقف تشبه المواقف الطبيعية .

٢- استخدام إستراتيجيتي التكرار والتسميع يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في تحفيز الذاكرة كما أنهما يساعدان ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية على حفظ الكلمات واسترجاعها ، وتزداد هاتان

الاستراتيجيتان فاعلية عند استخدامها مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦)، وهو ما قام به الباحث داخل البرنامج حيث دمج معهما إستراتيجية الحواس المتعددة .

٣- إستراتيجيات تعلم اللغة تنطوي أسسا ترتبط بالتعلم النشط وإيجابية التلاميذ وخاصة- أن مهارة القراءة الجهرية تعتمد على التلميذ في أغلب الأحيان.

٤- التدريب على إستراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارة القراءة الجهرية ومستوى التلاميذ ساعد على اكتساب مهارات القراءة الجهرية بسهولة، وتحديد خطوات إجرائية لكل إستراتيجية ساعد على تنفيذها بدقة.

٥- إجراءات النمذجة التي مارستها المعلمة أمام التلاميذ أكسبهم مهارات القراءة الجهرية الجيدة، ومنحهم الثقة بأنفسهم وجعلهم أكثر إيجابية في الموقف التعليمي، وما قدمته من تعزيزات ساعدت التلاميذ على ممارسة مهارات القراءة الجهرية بدقة ، فضلاً عن ممارسة المهارات ممارسة طبيعية من خلال أنشطة البرنامج، واستخدام إستراتيجية الممارسة الطبيعية ساعد على ذلك.

٦- ربط الكلمات والجمل المقدمة لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.

٧- اعتماد البرنامج في تقديمه للتلاميذ من خلال الأنشطة والوسائط المتعددة ساعد التلاميذ على التفاعل مع المواد المقروءة وخاصة في الألعاب اللغوية .

٨- المادة القرائية التي كانت تقدم لهؤلاء التلاميذ ، مادة قرائية بسيطة ، واضحة المعنى ومرتبطة ببيئة التلاميذ .

٩- كثرة تدريب التلاميذ على نطق الحروف بطريقة صحيحة وتعزيز كل من يقرأ قراءة جهرية صحيحة.

١٠- تكامل المادة المقروءة مع ما قدم لهم لتعلم الاستماع والكلام .

١١- تقديم المادة المقروءة بطريقة متدرجة ، حيث كان البدء بالحروف ثم الكلمات ثم الجمل القصيرة ، سهلة القراءة وكذلك المعاني الحسية ، ثم الانتهاء بالجمل الطويلة والمعاني المجردة.

١٢-التدريب على مهارات القراءة الجهرية يحتاج إلى فترة كافية لذا تم تقديمها لهؤلاء التلاميذ بشكل حلزوني ، حيث يتم تقديم المهارة أكثر من مرة في أكثر من موضع ، وتقديمها بشكل أوسع وأعمق .

١٣-تقسيم المهارات إلى مهمات صغيرة سهل اكتسابها.

١٤- استخدام أساليب متنوعة من التعزيز المادي والمعنوي دفع التلاميذ إلى تكرار المهارات بطريقة سليمة أكثر من مرة للحصول على التعزيز.

١٥- تضمين دروس البرنامج العديد من الأنشطة الإثرائية ، التي تنمى مهارات القراءة الجهرية مثل أنشطة البحث عن الكلمات ، وأنشطة تمثيل المعنى ، وأنشطة النطق الصحيح للحروف والكلمات.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث قبول الفرض الرابع من فروض الدراسة ،وقد تفرع من الفرض الرئيس السابق الفرض الفرعي الآتي :

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية – كل على حدة– في اختبار القراءة الجهرية قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي ".

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذا الفرض :

ينص الفرض الفرعي الخاص بهذا الجزء على " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية في كل مهارة على حدة في اختبار القراءة الجهرية قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي**"، وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار(ت) T. Test لمجموعة مرتبطة، وحساب مربع إيتا، **فكشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية:**

جدول (١٦):

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات القراءة الجهرية

المهارات	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا	القبلي	٢,٤	٠,٥	٢٠	٨,٣	٠,٠١	٠,٧٧
	البعدي	٣,٨	٠,٤				
ينطق الكلمات التي تعرض عليه نطقا صحيحا	القبلي	١,٦	٠,٤٨	٢٠	٨	٠,٠١	٠,٧٦
	البعدي	٢,٨	٠,٤				
يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل	القبلي	١,٣	٠,٤٩	٢٠	٥,٨	٠,٠١	٠,٦٢
	البعدي	٢,٣	٠,٤٨				
يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح	القبلي	١	٠.٠	٢٠	١٠,٩	٠,٠١	٠,٨٥
	البعدي	١,٨	٠,٣٥				

يتضح من الجدول السابق:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ عينة البحث في مهارة يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح ، وبلغ حجم تأثيرها (٠,٨٥)، وهو حجم تأثير مرتفع في الظاهر لكنها أدنى المهارات متوسطا في الاختبارين القبلي والبعدي ورغم وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين إلا أن الباحث – من وجهة نظره– يكاد يجزم بأن البرنامج لم يؤثر في تلك المهارة التأثير المرجو حيث إن درجات التلاميذ في هذه المهارة متدنية إلى حد كبير ، فالمتوسط في الاختبار القبلي هو "١" وهذا يعني عدم أدائهم المهارة بينما المتوسط في الاختبار

البعدي هو ١,٨ وهو– أيضا– متوسط متدن إلى حد كبير، بينما كان تأثير البرنامج متوسطا في مهارة ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا ، وبلغ حجم تأثيره (٠,٧٧)، وفى مهارة ينطق الكلمات التي تعرض عليه نطقا صحيحا (٠,٧٦)، ، أما مهارة يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل ، فقد بلغ حجم التأثير (٠,٦٢) وهو حجم تأثير أقل من المتوسط.

وكان على الباحث التأكد من هذه النتائج بالاختبار اللا بارامتري المناظر ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (١٧)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة الجهرية في كل مهارة على حدة

المهارة	الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٠٤١-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠		
	الرتب المتساوية	١	٠	٠		
ينطق الكلمات التي تعرض عليه نطقا صحيحا	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٢٩١-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٦٢٦-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٥	٨	١٢٠		
	الرتب المتساوية	٦	٠	٠		
يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٢٤٣-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٨	٩,٥	١٧١		
	الرتب المتساوية	٣	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ في جميع مهارات القراءة الجهرية التي تضمنها البرنامج وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج الإحصائية التي توصل إليها.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

١– ارتفاع حجم التأثير لمهارة يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح ، وتدنيها في الحقيقة – من وجهة نظر الباحث – يرجع إلى تعقد مهارات القراءة وارتباطها بالعديد من المهارات الأخرى ، واعتمادها على الانتباه والذاكرة والتي يعاني معظم التلاميذ المعاقين ذهنيا من اضطرابات فيهما ، رغم أن إستراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة في هذا البحث تدعم الانتباه والذاكرة ، وقد يرجع السبب في تدنيها أو قل عدم وجودها قبل تدريس البرنامج

إلى قناعة المعلمين غير الصحيحة بأن هذه الفئة من التلاميذ غير قادرة على قراءة الجمل ، فيتم التركيز على قراءة الحروف والكلمات .

٢- توسط حجم التأثير للبرنامج في مهارتي ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا و ينطق الكلمات التي تعرض عليه نطقا صحيحا لكون القراءة تحتاج إلى فترات تدريب طويلة تمتد إلى شهور وسنوات بينما البرنامج تم تكثيفه وتدريس المهارات بشكل حلزوني وذلك لظروف التطبيق الصعبة .

٣- أما تدني حجم التأثير في مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل فيرجع إلى إن إدراك التلاميذ ضعيف للحروف داخل الكلمات ، فالحرف داخل الكلمة قد يختلف عنه مفردا ، ولعلاج هذا الضعف أثناء التدريس كانت الحروف المتشابهة تقدم ملونة ويتم التدريب على قراءتها أكثر من مرة ، بينما الاختبار لم تقدم فيه الكلمات ملونة حتى يحاكي ما هو موجود في الحياة من صحف ولافتات وكتب ومجلات .

وفى ضوء ذلك يتم قبول هذا الفرض الفرعي ، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض الخامس.

خامسا: بيان العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ودرجاتهم في القراءة الجهرية قبليا وبعديا " .

وتفرع من هذا الفرض الرئيسي ما يلي :

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) معا ودرجاتهم في القراءة الجهرية قبليا .
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) معا ودرجاتهم في القراءة الجهرية بعديا .
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاستماع ودرجاتهم في القراءة الجهرية قبليا .
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاستماع ودرجاتهم في القراءة الجهرية بعديا .
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التحدث ودرجاتهم في القراءة الجهرية قبليا .
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التحدث ودرجاتهم في القراءة الجهرية بعديا .

وقد تم اختبار مدى صحة هذه الفروض باستخدام معامل الارتباط لبيرسون ومستوى الدلالة لمعامل الارتباط ، من خلال البرنامج الإحصائي (Spss) .

وقد كشفت نتائج المعاجلة الإحصائية عن البيانات التالية :

جدول (١٨)

العلاقة الارتباطية بين مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التواصل الشفوي والقراءة الجهرية قبليا	**-٠,٠٤**	**٠,٨٦**
التواصل الشفوي والقراءة الجهرية بعديا	**٠,٤**	**٠,٠٦**
الاستماع والقراءة الجهرية قبليا	**٠,٠٠٢**	**٠,٩٩**
الاستماع والقراءة الجهرية بعديا	**٠,٢١**	**٠,٣٤**
التحدث والقراءة الجهرية قبليا	**-٠,٠٨**	**٠,٧٢**
التحدث والقراءة الجهرية بعديا	**٠,٦٣**	**٠,٠٠٢**

- **ويتضح من الجدول السابق ما يلي :**

١. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) معا ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية قبليا .

٢. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) معا ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية بعديا .

٣. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في الاستماع ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية قبليا.

٤. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في الاستماع ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية بعديا .

٥. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التحدث ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية قبليا .

٦. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التحدث ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية بعديا .

ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي :

١- اقتراب معامل الارتباط بين مهارات التواصل الشفوي قبليا والقراءة الجهرية قبليا من الصفر يعني عدم وجود ارتباط (طرديا أو عكسيا) ، وربما يرجع ذلك إلى تدني مهارات التلاميذ قبل التعرض للبرنامج ،

وكذا عدم تدريس المعلمين لمهارات اللغة ككل وربطها معا ، حيث يتم التركيز على مهارات التعرف على الصور فقط والاهتمام بمهارات حياتية كمهارات الطعام والشراب وارتداء الملابس ودخول الكنيف، حتى لا يهتم المعلمون باللغة إلا القليل لهذه الفئة حيث إن معظم الطلاب يعانون من إعاقات متعددة أو اضطرابات في اللغة إلى جانب الإعاقة العقلية والمدرسون – من وجهة نظر الباحث – معظمهم غير مؤهل للتدريس لذوي الإعاقات المتعددة أو علاج صعوبات النطق واضطرابات اللغة وكذلك الارتباط بين الاستماع والقراءة الجهرية قبليا وارتباط التحدث والقراءة الجهرية أيضا .

٢- أما ارتفاع الارتباط بين مهارات " الاستماع والقراءة الجهرية " بعديا إلى ٠,٢١ وهو ارتباط طردي ولكنه غير دال معنويا فيرجع إلى أثر البرنامج حيث تم تقديم المهارات بصورة تكاملية والربط بين الاستماع والقراءة الجهرية داخل دروس البرنامج ، بينما ارتفع الارتباط بين مهارات " التواصل الشفوي والقراءة الجهرية بعديا إلى ٠,٤ وهو ارتباط طردي ولكنه غير دال معنويا فيرجع إلى ارتفاع الارتباط بين التحدث والقراءة الجهرية وبين الاستماع والقراءة الجهرية .

٣- بينما يرجع ارتفاع الارتباط بين مهارات التحدث والقراءة الجهرية بعديا إلى ٠,٦٣ ومستوى دلالة المعنوية ٠,٠٠٢ فيرجع إلى العلاقة الارتباطية بين التحدث والقراءة الجهرية وتشابه المهارات بينهما ، فكلاهما مهارات إنتاج ويعتمدان على نطق الحروف والكلمات والجمل ، وتزيد القراءة في عملية ترجمة الصور المكتوبة إلى أصوات منطوقة ، لذا فمن الطبيعي أن تكون بينهما علاقة ارتباطية موجبة أي كلما نمت مهارات التحدث نمت بشكل أو بآخر مهارات القراءة الجهرية ، وخاصة إذا كان القياس في القراءة الجهرية يتم للأداء الصوتي كما حدث في البحث الحالي .

وبعد هذا العرض يمكن قبول هذا الفرض جزئيا ، وقبول الفرض البديل " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التحدث ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية بعديا " فقط ، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض السادس .

سادسا : بيان أثر العمر الزمني في مهارات التواصل الشفوي ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبارات الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية قبليا وبعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ" .**

ويتفرع من هذا الفرض الرئيس الفروض الفرعية التالية :

- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار الاستماع قبليا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**
- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار الاستماع بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**
- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في بطاقة تقدير مهارات التحدث قبليا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**
- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في بطاقة تقدير مهارات التحدث بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**
- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية قبليا وبعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ ".**
- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ ".**

وتنقسم عينة الدراسة من حيث العمر الزمني إلى ثلاثة أقسام : الأول : عمرهم الزمني (١٠-١١) سنة وملتحقون بالصف الرابع ، والثاني : عمرهم (١٢-١٣) وملتحقون بالصف الخامس والثالث: عمرهم الزمني (١٤-١٥) وملتحقون بالصف السادس، وللتحقق من مدى صحة هذه الفروض تم تطبيق اختبار كولمجروف- سميرنوف Kolmogorov-Smirnov ، للتأكد من طبيعة البيانات –هل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا-؟ فإذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي فإن الاختبارات المعلمية " البارامترية " سوف تستخدم وتطبق ، أما إذا كانت البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي فان الاختبارات غير المعلمية " اللابارامترية " سوف تستخدم ويقوم هذا الاختبار على فرضيتين هما :

الفرضية الصفرية : البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب تخضع للتوزيع الطبيعي .

الفرضية البديلة : البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب لا تخضع للتوزيع الطبيعي.

فإذا تحقق الفرض الصفري يستخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني (Bonferroni) حيث يستخدم للعينات الصغيرة المختلفة في العدد لتحديد الصف ذي التأثير على المهارات(سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤-٣٧)، (محمد خميس عبد الرازق ، ٢٠١١ ، ١١٦) ، (حمزة دودين ، ٢٠١٣، ٥٦، ٥٧) ، وحيث إن العينة صغيرة ، ومن شروط الثقة في نتائج الإحصاء المعلمي " البارامتري " أن تكون العينة كبيرة العدد كان على الباحث

الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس " Kruskal–Wallis Test" لنفس الدرجات (سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤–٣٧) .

وسوف يعرض الباحث نتائج تطبيق المعالجات الإحصائية السابقة على درجات اختبارات التلاميذ عينة البحث كالتالي :

- **التحقق من الفرض الفرعي الأول " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار الاستماع قبليا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية السابق ذكرها كما يلي:

١– تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار الاستماع القبلي كشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

جدول(١٩)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار الاستماع قبليا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	١٣,٥	١٤,٨	١٦
الانحراف المعياري	١,٨	١,٧	١,٥
قيمة الاختبار z	٠,٦٦	٠,٤٨	٠,٦٩
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٧٦	٠,٩٧	٠,٧١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبارZ : ٠,٦٦ ، ٠,٤٨ ، ٠,٦٩ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

مستوى المعنوية:٠,٧٦ ، ٠,٩٧ ، ٠,٧١ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

وبما أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول : البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار الاستماع القبلي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية" باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني

(Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة (سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤–٣٧) ، وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار الاستماع القبلي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار الاستماع القبلي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٢٠)

يوضح نتائج تحيل التباين أحادي الاتجاه **(One Way ANOVA)** لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢١,٤٥٢	٢	١٠,٧٢٦	٣,٦٨٨	٠,٠٤٥
داخل المجموعات	٥٢,٣٥٧	١٨	٢,٩٠٩		
المجموع	٧٣,٨١٠	٢٠			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للعمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

وللتعرف على أي الصفوف له أثر على مهارات الاستماع استخدم الباحث اختبار بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات :

جدول (٢١)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار الاستماع القبلي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(J) الصف	(I–J)*متوسط الفرق*	*الخطأ المعياري*	*مستوى الدلالة*
الاستماع القبلي	Bonferroni	٤	٥	-١,٣	٠,٩٤	٠,٥
			٦	-٢,٥ (*)	٠,٩٢	٠,٠٤
		٥	٤	١,٣	٠,٩٤	٠,٥
			٦	-١,١	٠,٨٨	٠,٦
		٦	٤	٢,٥ (*)	٠,٩٢	٠.٠٤
			٥	١,١	٠,٨٨	٠,٦

ويتضح من خلال الجدول السابق أن الدلالة الإحصائية لأثر العمر الزمني بين الصفين السادس والرابع فقط حيث مستوى الدلالة في اختبار بونفيروني ٠,٠٤ وهي دالة أيضا عند مستوى ٠,٠٥ وذلك لصالح الصف السادس حيث إن الفرق بين وسطيهما موجبا وهو (٢,٥)، ولا يوجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع بين كل صفين متتاليين أي بين الرابع والخامس أو بين الخامس والسادس رغم وجود فروق موجبة بين وسطي كل صفين لصالح الصف الأعلى ولكنه فرق غير دال إحصائيا ؛ فالفرق بين الخامس والرابع ١,٣ وبين الخامس و السادس ١,١ .

وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس "Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية المماثلة لتحليل التباين أحادي الاتجاه وذلك لصغر حجم العينة .

ثانيا : نتائج اختبار "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي .

جدول (٢٢)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	٦,٣٣	٢	٦,١	٠,٠٤٥
الخامس	٧	١٠,٩٣			
السادس	٨	١٤,٥٦			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للعمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي :

١- اختلاف العمر العقلي للتلاميذ وتقاربه أدى إلى وجود هذه الفروق غير الدالة بين الصفوف المتتالية ، والفرق الدال بين الصفين الرابع والسادس لصالح الصف السادس .

٢- مهارات الاستماع تنمو بصفة مستمرة ولا تتوقف عند عمر معين كما تتأثر بنوعية التعليم والثقافة والمستوى الاجتماعي والذكاء ، لذا من الطبيعي وجود مثل هذه الفروق.

وبعد هذا العرض يمكن للباحث قبول هذا الفرض ، وفيما يلي عرض لنتائج الفرض الفرعي الثاني

- **التحقق من الفرض الفرعي الثاني " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار الاستماع بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ ".**
- **وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية السابق ذكرها كما يلي:**

١- تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار الاستماع البعدي كشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

جدول (٢٣)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار الاستماع بعديا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	٢٤,٦	٢٦,٧	٢٧,١
الانحراف المعياري	١,٢	١,٤	١,٩
قيمة الاختبار z	٠,٥	٠,٤	٠,٥
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٩	٠,٩	٠,٨

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبارZ : ٠,٥ ، ٠,٤ ، ٠,٥ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

مستوى المعنوية:٠,٩ ، ٠,٩ ، ٠,٨ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

وبما أن قيمة مستوى المعنوية SIG أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول : البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار الاستماع البعدي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية" باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني (Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة (سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤-٣٧) ، وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار الاستماع البعدي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار الاستماع البعدي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٢٤)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى عينة البحث في الاختبار البعدي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢,٦	٢	١١,٣	٤,٢	.٠٣
داخل المجموعات	٤٧,٦	١٨	٢,٦		
المجموع	٧٠,٢	٢٠			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للصف في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

وللتعرف على أي الصفوف له أثر على مهارات الاستماع استخدم الباحث اختبار بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات :

جدول (٢٥)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار الاستماع البعدي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(J) الصف	(ل-I)متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
استماع بعدي	Bonferroni	٤	٥	-٢,٠٤	٠,٩١	٠,١
			٦	-٢,٤ (*)	٠,٨٨	٠,٠٣٦
		٥	٤	٢,٠٤	٠,٩١	٠,١
			٦	-٠,٤	٠,٨٤	١,٠
		٦	٤	٢,٤ (*)	٠,٨٨	٠,٠٣٦
			٥	٠,٤	٠,٨٤	١,٠

ويتضح من خلال الجدول السابق أن الدلالة الإحصائية لأثر العمر الزمني بين الصفين السادس والرابع فقط حيث مستوى الدلالة في اختبار بونفيروني ٠,٠٣٦ وهي دالة أيضا عند مستوى ٠,٠٥ وذلك لصالح الصف السادس حيث إن الفرق بين وسطيهما موجب وهو (٢,٤٥) ، ولا يوجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع بين كل صفين متتاليين أي بين الرابع والخامس أو بين الخامس والسادس رغم وجود فروق موجبة بين وسطي كل صفين لصالح الصف الأعلى ولكنه فرق غير دال إحصائيا ؛ فالفرق بين الخامس والرابع ٢,٠٤ و بين الخامس و السادس ٠,٤١، ويلاحظ ارتفاع الفرق بين وسطي الصفين الرابع والخامس عن الفرق بين وسطيهما في الاختبار القبلي ويرجع الباحث ذلك إلى العمر العقلي لتلاميذ الصف الخامس والذي يزيد طبيعيا عن العمر العقلي لتلاميذ الصف الرابع ، كما يلاحظ انخفاض الفرق بين وسطي الصفين الخامس

والسادس عن الفرق بين وسطيهما في الاختبار القبلي ، وقد يرجع ذلك لزيادة مستوى تلاميذ الصف الخامس واقترابه من مستوى تلاميذ الصف السادس حيث إن المعاقين ذهنيا بعد تقدمهم في المدرسة يتوقف عمرهم العقلي عند ثماني سنوات ولا يزيد وهذا ما أكدته أدبيات الدراسة (أمل معوض الهجرسي، ٢٠٠٢،١٧٦).

وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس "Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية وذلك لصغر حجم العينة .

جدول (٢٦)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal–Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	٥,٧	٢	٦,٢	٠,٠٤٣
الخامس	٧	١٢,٥			
السادس	٨	١٣,٦			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للعمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي : اختلاف العمر العقلي للتلاميذ وتقاربه أدى إلى وجود هذه الفروق غير الدالة بين الصفوف المتتالية ، والفرق الدال بين الصفين الرابع والسادس لصالح الصف السادس.

وبعد هذا العرض يمكن للباحث قبول هذا الفرض ، وفيما يلي عرض لنتائج الفرض الفرعي الثالث.

- التحقق من الفرض الفرعي الثالث **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار التحدث قبليا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ ".**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية السابق ذكرها كما يلي:

١- تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار التحدث القبلي ، وكشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

جدول(٢٧)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار التحدث قبليا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	١٥,٥	١٧,١	١٦,٣
الانحراف المعياري	١,٢	٠,٦٩	١,١٨
قيمة الاختبار z	٠,٧٩	٠,٧٨	٠,٧
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٥٥	٠,٥٧	٠,٧

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبارZ : ٠,٧٩ ، ٠,٧٨ ، ٠,٧ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

مستوى المعنوية : ٠,٥٥ ، ٠,٥٧ ، ٠,٧ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

وبما أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار التحدث القبلي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية " باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني (Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة (سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤–٣٧) ، وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار التحدث القبلي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار التحدث القبلي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٢٨)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٨,٧	٢	٤,٣	٣,٨	٠,٠٤
داخل المجموعات	٢٠,٢٣	١٨	١,١		
المجموع	٢٨,٩	٢٠			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للعمر الزمني في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

وللتعرف على أي الصفوف له أثر على مهارات التحدث استخدم الباحث اختباري بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات :

جدول (٢٩)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار التحدث القبلي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(J) الصف	(I-J)متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التحدث القبلي	Bonferroni	٤	٥	-١,٦ (*)	٠,٥٩	٠,٠٣٧
			٦	-٠,٨٨	٠,٥٧	٠,٤٣٢
		٥	٤	١,٦ (*)	٠,٥٩	٠,٠٣٧
			٦	٠,٧٧	٠,٥٥	٠,٥٣٦
		٦	٤	٠,٨٨	٠,٥٧	٠,٤٣٢
			٥	-٠,٧٧	٠,٥٥	٠,٥٣٦

ويتضح من خلال الجدول السابق أن الدلالة الإحصائية لأثر العمر الزمني بين الصفين الرابع والخامس فقط حيث مستوى الدلالة في اختبار بونفيروني ٠,٠٣٧ وهي دالة أيضا عند مستوى ٠,٠٥ وذلك لصالح الصف الخامس حيث إن الفرق بين وسطيهما موجبا وهو (١,٦)، ولا يوجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع بين الخامس والسادس أوبين الرابع والسادس ، كما يتضح ارتفاع مستوى تلاميذ الصف الخامس عن مستوى تلاميذ الصف السادس ، مما دفع الباحث للتقصي عن السبب وبسؤال معلمي الصفوف الثلاثة بالمدرسة اتضح للباحث السبب وهو اهتمام معلمة الصف الخامس بالحوار والتحدث مع تلاميذها وبصورة مكثفة ، وربما قد يكون هذا هو السبب من وجهة نظر الباحث.

وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس " Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية وذلك لصغر حجم العينة.

ثانيا : نتائج اختبار "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي .

جدول (٣٠)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	٦,٨٣	٢	٥,٦٧	٠,٠٥
الخامس	٧	١٤,٧٩			
السادس	٨	١٠,٨١			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للصف في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي :

١. مهارات التحدث كأي مهارة من مهارات اللغة تنمو وتتطور مع تطور العمر، وتتأثر بطرق التدريس التي يستخدمها المعلمون، وبالأسرة ومدى اهتمامها بأطفالها والتحدث معهم .

٢. وجود عوامل خاصة بأثر المعلمين وحديثهم مع طلابهم داخل الصف الدراسي وهذا ما تأكد منه الباحث، خاصة مع تلاميذ الصف الخامس كما سبق توضيح ذلك.

وبعد هذا العرض يمكن للباحث قبول هذا الفرض جزئيا ، وفيما يلي عرض لنتائج الفرض الفرعي الرابع.

التحقق من الفرض الفرعي الرابع" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار التحدث بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .

١- تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار التحدث البعدي كشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

جدول (٣١)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار التحدث بعديا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	٢٥,١	٢٥,٢	٢٥,٢
الانحراف المعياري	٠,٧٥	١,١١	٠,٤٦
قيمة الاختبار z	٠,٦	٠,٤	١,٢
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٨	٠,٩	٠,٠٧

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبارZ : ٠,٦ ، ٠,٤ ، ١,٢ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

مستوى الدلالة المعنوية:٠,٨ ، ٠,٩ ، ٠,٠٧ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

وبما أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية SIG أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار التحدث البعدي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية " باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني

(Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة (سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤–٣٧) ،وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار التحدث البعدي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار التحدث البعدي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٣٢)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٠٤٨	٢	٠,٠٢٤	٠,٠٣٦	٠,٩٦
داخل المجموعات	١١,٧٦	١٨	٠,٦٥		
المجموع	١١,٨١	٢٠			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود دلالة إحصائية لأثر للصف في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

وللتعرف على مدى تقارب الصفوف في مستوى التمكن من مهارات التحدث استخدم الباحث اختباري بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات:

جدول (٣٣)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار التحدث البعدي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(J) الصف	(I-J)متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تحدث بعدي	Bonferroni	٤	٥	-٠,١٢	٠,٤٥	١,٠٠
			٦	-٠,٠٨	٠,٤٤	١,٠٠
		٥	٤	٠,١٢	٠,٤٥	١,٠٠
			٦	٠,٠٤	٠,٤٢	١,٠٠
		٦	٤	٠,٠٨	٠,٤٤	١,٠٠
			٥	-٠,٠٤	٠,٤٢	١,٠٠

ويتضح من خلال الجدول السابق أنه لا يوجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث بين جميع الصفوف إلا أن متوسط الاختلاف يظهر فرقا غير دال لصالح الصف الخامس حيث إن الفرق بينه وبين الرابع ٠,١٢ وبينه وبين السادس ٠,٠٤ ، وهذا يعني تأثير البرنامج على الصفين الرابع والسادس بصورة أكبر نسبيا من تأثيره على تلاميذ الصف الخامس ، حيث يرجع

الباحث ذلك إلى وصول تلاميذ الصف الخامس إلى مستوى نضج في اللغة يناسب عمرهم العقلي ، حيث يتوقف المعاق عقليا عند عمر عقلي معين ولا يتعداه مهما درس أو تعلم .

وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس "Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية وذلك لصغر حجم العينة.

جدول (٣٤)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal–Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	١٠,٦٧	٢	٠,٠٢٩	٠,٩٨
الخامس	٧	١١,١٤			
السادس	٨	١١,١٣			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج نمى مهارات التحدث لدى التلاميذ بصورة تكاد تكون متساوية رغم قلة تأثيره على تلاميذ الصف الخامس مقارنة بالصفين الآخرين ، وذلك لأنه أعطى فرصا متساوية لجميع التلاميذ لممارسة الأنشطة والألعاب اللغوية وتطبيق إستراتيجيات التعلم المستهدفة بشكل متكافئ.

وبعد هذا العرض يمكن رفض الفرض الفرعي الرابع ، وقبول الفرض البديل الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار التحدث **بعديا** نتيجة لاختلاف العمر الزمني " **وفيما يلي عرض لنتائج الفرض الفرعي الخامس .**

- **التحقق من الفرض الفرعي الخامس " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية وبعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية السابق ذكرها كما يلي:

١- تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار التحدث القبلي ، وكشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

جدول(٣٥)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار القراءة الجهرية قبليا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	٦,٥	٦,٤	٦,٦
الانحراف المعياري	٠,٥	٠,٥	٠,٧
قيمة الاختبار z	٠,٧	٠,٩	٠,٨
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٥٧	٠,٣٢	٠,٤٦

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبارZ : ٠,٧ ، ٠,٩ ، ٠,٨ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

مستوى المعنوية : ٠,٥٧ ، ٠,٣٢ ، ٠,٤٦ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

وبما أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول : البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار القراءة الجهرية القبلي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية" باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني (Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة ، وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار القراءة الجهرية القبلي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار القراءة الجهرية القبلي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٣٦)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة *f*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,١٤	٢	٠,٠٧	٠,١٨	٠,٨٢
داخل المجموعات	٧,٠٨	١٨	٠,٣٩		
المجموع	٧,٢	٢٠			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

وللتعرف على مدى تقارب الصفوف في مستوى التمكن من مهارات القراءة الجهرية استخدم الباحث اختبار بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات :

جدول (٣٧)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار القراءة الجهرية القبلي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(J) الصف	متوسط الفرق (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
قراءة جهرية قبلي	Bonferroni	٤	٥	٠,٠٧	٠,٣٥	١,٠٠
			٦	-٠,١٣	٠,٣٤	١,٠٠
		٥	٤	-٠,٠٧	٠,٣٥	١,٠٠
			٦	-٠,٢٠	٠,٣٢	١,٠٠
		٦	٤	٠,١٣	٠,٣٤	١,٠٠
			٥	٠,٢٠	٠,٣٢	١,٠٠

ويتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني وتكاد تكون الفروق بينها منعدمة وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس " Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية وذلك لصغر حجم العينة .

ثانيا : نتائج اختبار "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي .

جدول (٣٨)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	١١	٢	٠,٢٢	٠,٨٩
الخامس	٧	١٠,٢			
السادس	٨	١١,٦			

من الجدول السابق يتأكد لنا النتيجة السابقة من عدم وجود أثر للصف في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث قبل دراسة البرنامج.

وبهذا يرفض الباحث الفرض الخاص بهذا الجزء ويقبل الفرض البديل الذي ينص على **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية قبليا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ "**.

- **التحقق من الفرض الفرعي السادس " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ "** .

١- تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار التحدث البعدي كشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية

جدول (٣٩)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار القراءة الجهرية بعديا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	١٠,٦	١٠,٧	١١
الانحراف المعياري	٠,٥	٠,٤	٠,٥
قيمة الاختبار z	٠,٩	١,١	١,٠٦
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٢٧	٠,١٤	٠,٢١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبار Z : ٠,٩ ، ١,١، ١,٠٦ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

مستوى الدلالة المعنوية: ٠,٢٧ ، ٠,١٤ ، ٠,٢١ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

وبما أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية SIG أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار القراءة الجهرية البعدي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية" باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني (Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة ، وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار القراءة الجهرية البعدي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار القراءة الجهرية البعدي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٤٠)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة *f*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٤٧	٢	٠,٢٣	٠,٩	٠,٤٢
داخل المجموعات	٤,٧٦	١٨	٠,٢٦		
المجموع	٥,٢	٢٠			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود دلالة إحصائية لأثر للصف في مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي وبعد دراسة البرنامج حيث أثر البرنامج على التلاميذ بصورة مماثلة .

وللتعرف على مدى تقارب الصفوف في مستوى التمكن من مهارات القراءة الجهرية استخدم الباحث اختباري بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات:

جدول (٤١)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار القراءة الجهرية البعدي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(ل) الصف	متوسط الفرق(ل-ا)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
قراءة جهرية بعدي	Bonferroni	٤	٥	-٠,٠٥	٠,٢٩	١,٠٠
			٦	-٠,٣٣	٠,٢٨	٠,٧٤
		٥	٤	٠,٠٥	٠,٢٩	١,٠٠
			٦	-٠,٢٩	٠,٢٧	٠,٨٩
		٦	٤	٠,٣٣	٠,٢٨	٠,٧٤
			٥	٠,٢٩	٠,٢٧	٠,٨٩

ويتضح من خلال الجدول السابق أنه لا يوجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية بين جميع الصفوف ، رغم وجود فروق موجبة بين وسطي كل صفين لصالح الصف الأعلى ولكنه فرق غير دال إحصائيا ؛ فالفرق بين الخامس والرابع ٠,٠٥ لصالح الصف الخامس وبين الخامس والسادس ٠,٢٩لصالح الصف السادس، وبين السادس والرابع ٠,٣٣ لصالح السادس ، وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس "Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية وذلك لصغر حجم العينة.

جدول (٤٢)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal-Wallis Test" لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	٩,٦	٢	١,٦	٠,٤٣
الخامس	٧	١٠,١			
السادس	٨	١٢,٧			

من الجدول السابق يتأكد لنا النتيجة السابقة من عدم وجود أثر للصف في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث بعد دراسة البرنامج رغم وجود فوارق بسيطة لصالح الصف الأعلى لكنها غير دالة إحصائيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تأثير البرنامج كان على عينة الدراسة ككل وبصورة تكاد تكون متساوية ، وذلك لأنه أعطى فرصا متساوية لجميع التلاميذ للممارسة الأنشطة والألعاب اللغوية وتطبيق إستراتيجيات التعلم المستهدفة بشكل متكافئ.

وبهذا يرفض الباحث الفرض الخاص بهذا الجزء ويقبل الفرض البديل الذي ينص على **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ ".**

خلاصة الفصل:

وبهذه النتائج يتحقق الهدف الرئيس لهذه الدراسة، وهو تحديد مدى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية ، حيث كان ذا أثر فعال في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى عينة البحث ، ويرجع هذا في مجمله إلى :

- البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة أسهم بدور فعال في تنمية مهارات الاستماع، وذلك من خلال زيادة تركيز انتباه التلاميذ في الموضوع المسموع، وما يتضمنه من معلومات.
- استخدام استراتيجيتي التكرار والتسميع يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في تحفيز الذاكرة كما أنهما يساعدان ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على حفظ اللغة الشفهية واسترجاعها ، وتزداد هاتان الاستراتيجيتان فاعلية عند استخدامها مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (روسانا Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦) وهو ما قام به الباحث داخل البرنامج حيث دمج معهما إستراتيجية الحواس المتعددة .

- ربط المادة المسموعة المقدمة لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.
- تدريب التلاميذ على كل مهارة أكثر من مرة و استخدام المواقف الحياتية في تعليم مهارات الكلام كمواقف الشكر والاعتذار والبيع والشراء جعل من التعلم لديهم ذا معنى .
- تقديم المهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ بشكل حلزوني ، حيث يتم تقديم المهارة أكثر من مرة في أكثر من موضع ، وتقديمها بشكل أوسع وأعمق ساعد على تنمية هذه المهارات .
- إستراتيجية الممارسة الطبيعية جعلت من المواقف الكلامية مواقف اتصال حقيقية وخاصة أثناء تطبيقها في بعض الألعاب اللغوية داخل البرنامج كلعبة من يشتري ؟ على سبيل المثال.
- التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة بدون علم التلاميذ جعلهم يمارسون هذه الإستراتيجيات على أنها سلوكيات اعتيادية أدى إلى إتقانهم لمهارات التحدث حيث اعتادوا على تكرار وممارسة ما يتعلمونه من مهارات في حياتهم الطبيعية.
- ربط الكلمات والجمل المقدمة لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.
- المادة القرائية التي كانت تقدم لهؤلاء التلاميذ ، مادة قرائية بسيطة ، واضحة المعنى ومرتبطة ببيئة التلاميذ .
- كثرة تدريب التلاميذ على نطق الحروف بطريقة صحيحة وتعزيز كل من يقرأ قراءة جهرية صحيحة.
- تكامل المادة المقروءة مع ما قدم لهم لتعلم الاستماع والكلام .
- تقديم المادة المقروءة بطريقة متدرجة ، حيث كان البدء بالحروف ثم الكلمات ثم الجمل القصيرة ، سهلة القراءة وكذلك المعاني الحسية ، ثم الانتهاء بالجمل الطويلة والمعاني المجردة.

الفصل السادس

ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

الفصل السادس
ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

يتناول هذا الفصل عرضا لمشكلة الدراسة وإجراءاتها ، وأهم النتائج التي تم التوصل إليها ، ثم عرض التوصيات والمقترحات.

أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة:

اللغة هي أداة التواصل بين البشر بجانبيها المكتوب والمنطوق ، ولكل جانب من الجانبين مهارات ؛ فالمكتوب يشمل جانبي الإنتاج و الاستقبال أي فني الكتابة والقراءة ، والمنطوق يشمل جانبي الإنتاج والاستقبال أيضا أي فني التحدث والقراءة الجهرية والاستماع.

ويهدف تعليم اللغة العربية في مراحله المختلفة إلى تمكين الطالب من مهارات اللغة الأربعة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، واستخدام هذه المهارات في عملية التواصل مع الآخرين.

ويعد التواصل الشفوي الأوسع استخداما بين البشر ، فليس له مواقف معينة يستخدم فيها بل يستخدمه الإنسان في كل مواقفه اليومية ، لذا يحظى التواصل الشفوي بالاهتمام خاصة في مراحل التعليم الأولى ، حيث يؤدي دورا مهما في عمليتي التعليم والتعلم.

والتواصل الشفوي عبارة عن عملية أساسها نقل المعلومات والأفكار والمشاعر بين طرفي عملية التواصل (المرسل والمستقبل) وهذه العملية لا بد لها من خمسة عناصر هي (المرسل " المتحدث " – المستقبل " المستمع " – الرسالة – وسيلة أو قناة الاتصال – التغذية الراجعة) ، كما لابد لها من سلوكيات تصاحبها كتعبيرات الوجه والإشارات وغيرها (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥، ١٥٣) ، لذا فالتواصل الشفهي عملية مركبة ذات وظيفة يشترك فيها طرفان مرسل ومستقبل وبينهما وسط ينتقل فيه الكلام أو غيره من الإشارات ، بهدف نقل المعارف والأفكار وغيرها من مطالب الحياة ، ولا بد فيها من سلوكيات مصاحبة حتى يؤدي وظيفته على الوجه المطلوب .

وللتواصل الشفوي أهمية كبيرة في حياة الإنسان عامة وللتلميذ خاصة ؛ إذ أنه الوسيلة الأساسية للتعليم في السنوات الأولى من التعليم ، كما أنه الأكثر استخداما في حياة الإنسان حيث إننا نستمع ونتحدث أكثر مما نقرأ ونكتب ، كما تزداد هذه العملية في المجتمعات التي لا تجيد القراءة والكتابة حتى تصل إلى ٩٥% من التواصل اللغوي بصفة عامة (نبيل رمانة ، ٢٠٠٨ ، ٥٧ ، ٧٢).

أما لدى ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ، فالتواصل الشفوي أكثر أهمية للتعبير عن حاجاتهم واتجاهاتهم ورغباتهم ، كما يعد وسيلتهم للتنفيس عن أنفسهم والاستمتاع من خلال الاستماع إلى الأغاني ، كما يعد الوسيلة الأولى لهم في تعاملهم مع المجتمع الخارجي ، وفي معاملاتهم اليومية في المنزل والشارع وغير ذلك .

وكثيرا ما يشعر أهل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ومعلموهم ؛ أن النطق هو الحاجة الأهم . والواقع أن تعلم الكلام هو بالنسبة لهؤلاء الأطفال الأولوية الأولى التي تزيد من قدرتهم على التواصل ورغبتهم فيه ، وما إن يطور الأطفال مهارات التواصل الشفوي حتى يصبح من السهل حل مشاكل النطق أو اللغة ، وعلى المعلمين أن يشجعوا الأطفال على التواصل قدر الإمكان وبكل الوسائل الممكنة ، وعليهم الاستجابة بالشكل الملائم عند محاولتهم التواصل (كريستين مايلز ، ١٩٩٤، ٣٩) .

والكثير من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية يتعلمون التواصل بالطريقة التي يتعلم بها العاديون ، ولكن ببطء أكبر وهم يحتاجون إلى الكثير من التشجيع على التواصل بالشكل الملائم لمرحلة تطورهم . ذلك أن تطور لغتهم متأخر وليس شاذا (كريستين مايلز ، ١٩٩٤، ٣٩).

والاستماع عملية مقصودة بهدف اكتساب المعرفة ، وسمة حضارية في ثقافات الشعوب المختلفة ووسيلة إلى الفهم والاتصال اللغوي وعماد كثير من المواقف التي تتطلب الإصغاء والانتباه وهو عملية تتضمن توجيه الانتباه لهذه الأصوات والمفردات ، وهو وسيلة للحافظ على الكلام المنطوق وجودة أدائه وصحة التلفظ به وله دور هام في عمليات الاتصال في عصرنا الحديث (سامي محمود عبد الله ، ٢٠٠٢، ٧٨).

وللاستماع أهمية كبيرة كأحد أطراف عملية التواصل الشفهي لدى بعض الفئات الخاصة الذين يكادون يتواصلون مع أفراد المجتمع ، فالأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة العقلية يعانون من قصور في نموهم اللغوي وخاصة في تعلم اللغة المكتوبة فهو يمثل لهم صعوبة بالغة وهذا يجعل للغة الشفوية (الاستماع والتحدث) أهمية كبيرة في تواصلهم مع الآخرين بنجاح (هدى عبد الرحمن ، ٢٠٠٣، ٥١) .

أما التحدث فهو عملية معقدة تتضمن القدرة على التفكير وترجمته ترجمة شفوية بأداء صوتي وتعبير جسمي ، وهي عملية مكتسبة وتحدث في إطار اجتماعي (محمود الناقة ، وحيد حافظ ، ٢٠٠٢، ١٧٣) .

ولمهارة التحدث أهمية كبيرة ؛ فبها يستطيع الإنسان أن يعبر عن نفسه ويصل إلى متطلباته واحتياجاته ، كما يكسب الطفل السرعة في مواجهة المواقف الكلامية الطارئة والمواقف الحياتية التي تتطلب الطلاقة والقدرة على التعبير عن ذاته وبها يتمكن من التعبير عن خواطر نفسه وحاجاتها شفهيا.

والقراءة الجهرية شكل من أشكال التواصل الشفوي ، حيث إنها مجال من مجالات التحدث ، فتسمح القراءة الجهرية للأطفال أن يعبروا عن أنفسهم ، ففيها يتدرب التلميذ على مواجهة الجمهور ، وعلى التحدث والتفاعل معه ، فيكتسب عدة صفات مفيدة كاحترام مشاعر الآخرين ، والثقة بالنفس والشجاعة ، وإبداء الرأي (فتحي يونس ، ٢٧٠،٢٠٠٠) ، (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥، ٢١١).

وترتبط القراءة الجهرية بالتواصل الشفوي من حيث عملية الإفهام التي تتضمن توصيل ما يتضمنه النص المكتوب من معان ودلالات وأفكار . فالكلمات تحمل معاني في التواصل الشفوي ، بما يعطيها المتحدث من خلال صوته من اتساق وضبط ، وانفعال بالمعنى (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥، ٢١١).

ولهذه الأهمية الكبيرة اهتمت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بمهارات اللغة عامة والتواصل الشفوي خاصة ، فقد اهتمت دراسة جادث " Judith " (١٩٨٩) بتقييم الكفاءة في التواصل الشفوي " التحدث والاستماع " ووضع دليل للمعلمين لطريقة التقويم والتقييم والتوصل إلى مهارات الاستماع والتحدث التي يمكن تقويمها ، أما دراستا برودين وآخرين "Brodin, And Other " (١٩٩٣، ١٩٩٥) هدفتا إلى معرفة أثر استخدام الاتصال المرئي Videotelephones على مهارات التواصل لدى بعض التلاميذ والبالغين من ذوي التخلف العقلي البسيط القابلين للتعلم ، كما اهتمت دراسة باريت " Parette " (١٩٩٤) إلى تقييم التواصل الشفوي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية أيضا وأشارت إلى أهمية دور الأسرة وجماعة الأقران في تنمية التواصل الشفوي وتقييم هذه العملية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ، واهتمت دراسة لينارد "Leonard " (١٩٩٧) بدراسة استعمال اللغة لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية وركزت على أدائهم في سياقات المحادثة والمهارات العملية ، ، بينما هدفت دراسة هدى عبد الرحمن (٢٠٠٣) إلى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية بمحافظة سوهاج مستخدمة برنامجا قائما على أسلوب سرد القصص على عينة بلغت عشرة تلاميذ وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على سرد القصص في تنمية مهارات الاستماع الخاصة بفهم القصص المسموعة وأحداثها والمعلومات المتضمنة فيها ، أما دراسة علي سعد وسيد سنجي (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ، بينما اهتمت دراسة علي سعد سالم (٢٠٠٨) بتنمية مهارات القراءة الجهرية لذوي الاحتياجات الخاصة العقلية من خلال برنامج حاسوبي مقترح ، وركزت هذه الدراسة على بعض مهارات القراءة الجهرية التي تمثلت في " المطابقة بين صوت الحرف ورمزه ، الربط بين صوت الكلمة ورمزها ، فهم معنى الكلمة ، التمييز بين " أل " الشمسية و" أل " القمرية ، تمييز حرف المد ، نطق الحروف والكلمات والجمل نطقا سليما " ،وهدفت دراسة هنادي القحطاني (٢٠١١) إلى تنمية مهارات اللغة الأربعة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا من برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة ، وأثبتت الدراسة فاعلية البرنامج .

وتعد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية من الفئات التي يمكن تدريبها أو تعليمها ولكن في ظروف و مدارس خاصة ويتم تصنيفهم سلوكيا إلى ثلاث فئات " الإعاقة العقلية الشديدة ،

المتوسطة ، الخفيفة " ، (فاروق محمد صادق ، ١٩٨٢ ، ٨١: ٨٤) ، (كمال مرسى، ١٩٩٨ : ٣٠-٣٥) :

١- الإعاقة العقلية الشديدة : وهى حالة تنخفض فيها نسبة ذكاء الفرد إلى أقل من ٢٥ على مقياس ذكاء فردى ويتوقف نموه العقلي عند مستوى طفل فى سن أقل من ثلاث سنوات٠ فالمعاق لا يستطيع حماية نفسه من الأخطار ويحتاج إلى رعاية خاصة طيلة حياته ومن يتعهده بالطعام والشراب والنظافة وغير ذلك.

٢- الإعاقة العقلية المتوسطة : وتتراوح نسبة الذكاء بين ٢٥-٤٩، ويتوقف النمو العقلي عند مستوى النمو العقلي عند طفل عادى فى سن من ٣-٧ سنوات ، وهذه الفئة يمكن تدريبها على بعض الأعمال الروتينية التي لا تحتاج إلى تفكير وإنما تعتمد على التكرار .

٣- الإعاقة العقلية الخفيفة : تتراوح نسبة الذكاء بين (٥٠-٦٩) ويتوقف النمو العقلي عند مستوى طفل عادى في سن ٧-١١ سنة تقريبا٠ وتطلق الجمعية الأمريكية على هذه الفئة القابلين للتعليم Educable Mentally Retarded (EMR) فهي يمكن تدريبها على بعض المهن واكتساب بعض المهارات الاجتماعية الضرورية كما يمكن تعليمها حتى يصلوا إلى درجة محدودة من التعليم وهذه الفئة هي ما يستهدفها البحث الحالي٠

وهناك العديد من طرق تعليم هذه الفئة ، أهمها البرامج التدريسية وهذه البرامج تقوم على إستراتيجيات يستخدمها المعلم أثناء تدريب الطلاب على مختلف المهارات اللغوية ، وأبرز هذه الإستراتيجيات إستراتيجيات تعلم اللغة والتي تهدف إلى تحقيق الكفاءة التواصلية وذلك يتطلب تفاعلا واقعيا بين المتعلمين باستخدام اللغة في سياق ذي معنى ، فهي تساعد الطلاب على المشاركة بصورة فعلية في عملية التواصل (ربيكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٢١) .

وتنقسم إستراتيجيات تعلم اللغة إلى إستراتيجيات مباشرة وغير مباشرة ، فالإستراتيجيات المباشرة هي الإستراتيجيات التي تتطلب عمليات عقلية تختص باللغة ، وهذه الاستراتيجيات تنقسم إلى ثلاث مجموعات " تذكرية ، ومعرفية ، وتعويضية " تقوم كل منها بعمليات عقلية تختلف عن الأخرى باختلاف الغرض من كل واحدة فيها . فالإستراتيجيات التذكرية تساعد التلاميذ على تخزين المعلومات الجديدة واسترجاعها ، والمعرفية تعين التلاميذ فهم وإنتاج اللغة الجديدة ، والتعويضية تتيح الفرصة لاستخدام اللغة رغم الفجوات المعرفية (ربيكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٤٣) .

ومن استراتيجيات تعلم اللغة التي تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية إستراتيجية الحواس المتعددة وتركز هذه الإستراتيجية على استخدام الطفل لحواسه المختلفة في عملية التعلم للتغلب على قصوره العقلي إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة (كمال زيتون ، ٢٠٠٣، ١٣١) .

كما تعد إستراتيجية التسميع Rehearsal Strategy من أهم إستراتيجيات تعلم اللغة التذكرية المعرفية ، والتي تدعم مباشرة عمليات الذاكرة بنوعيها الطويلة المدى والقصيرة المدى ، كما أنها يمكن تطبيقها عند تعلم المعلومات اللفظية ، والمفردات اللغوية ، حيث تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية على حفظ اللغة الشفهية واسترجاعها ، وتزداد هذه الإستراتيجية فاعلية عند استخدامها مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦) ، وتعرف هذه الإستراتيجية بأنها عملية ترديد الطفل لنفسه الشيء عدة مرات (Ava ki-wa ، ١٩٩٤، ٢٣) .

ومن إستراتيجيات تعلم اللغة المباشرة إستراتيجية التكرار أو الترديد اللفظي والتي يمكن من خلالها الاستماع بصورة متكررة إلى صوت متحدث للغة عن طريق جهاز تسجيل ثم تقليد المتحدثين وهذا يؤدي بالضرورة إلى تحسين النطق واستخدام القواعد والتعبيرات الاصطلاحية (ريبكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٧٩، ٨٠) .

بينما تعتبر إستراتيجية النمذجة " تبادل الأدوار " من الإستراتيجيات المعروفة منذ زمن بعيد في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً ، وخاصة للفئات العمرية المبكرة وفي المواقف المختلفة ويتم هذا النوع عن طريق الملاحظة والتقليد من خلال ملاحظة الطفل للمعلمين أو الوالدين أو التلفزيون أو أي نموذج آخر ، حيث يقوم المعلم بنمذجة المهارة ويقدم توضيحاً عملياً لكيفية أداء المهمة من خلال عرض نماذج لكيفية أداء المهارة ، ثم يطلب من الطالب تقليد النموذج وتأديته كما شاهده ، وتفيد هذه الإستراتيجية في تعلم المهارات اللغوية الشفهية (أحلام محمد ، ٢٠٠٨، ٣٦) .

ومن الاستراتيجيات التي تتكامل مع ما سبق إستراتيجية تمثيل المعنى ويقصد بها تمثيل المعنى الجديد أو ربط التعبير الجديد بالشعور الجسمي الفعلي لهذا التعبير (ريبكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٥٠) ، وتتكامل هذه الإستراتيجية مع السابقتين حيث يقوم فيها التلميذ بأداء ما يتعلمه من مفاهيم مجردة إلى أداءات حسية ، فمثلا عندما يسمع جملة (اذهب إلى الباب) ثم يقوم التلميذ بأداء هذا التوجيه فهو بذلك قام بشيء محسوس لا مجرد.

بينما إستراتيجية الممارسة الطبيعية من الاستراتيجيات المرتبطة بالتواصل ومهاراته وتعرفها ريبكا أكسفورد (١٩٩٦، ٥٤ ، ٥٥) بأنها تدريب الطلاب على ممارسة اللغة في مواقف طبيعية وواقعية مثل عمل محادثات أو الاستماع إلى قصة أو قراءة كتاب أو كتابة خطاب باللغة الجديدة.

وتربط الإستراتيجيات السابقة ببعضها ارتباطا وثيقا ببعضها ، إذ أنها تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية على الاحتفاظ بما تعلمه من مهارات اللغة المختلفة ، حيث أشارت العديد من الدراسات كدراسة (Ikeda ، ١٩٩٩، ٣١٤-٣١٥) إلى أن تعلم اللغة من خلال هذه الإستراتيجيات التي تعتمد على الحواس المختلفة والتي تعتمد على التكرار أو التسميع يكون أكثر فاعلية بالنسبة

للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، ولذوي الضعف في مهارات اللغة وخاصة في مهارات القراءة والاحتفاظ بالمفردات اللغوية .

وتعد هذه الإستراتيجيات مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ، حيث إنها تعتمد على الحواس المختلفة لدى التلميذ عند اكتسابه لمهارات اللغة من خلال التعلم باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة ثم مساعدته على تخزين هذه المفردات من خلال إستراتيجتي التسميع والتكرار ، ثم استخدامها في مواقف تواصلية تحدثا واستماعا من خلال إستراتيجية النمذجة .

وترتبط هذه الإستراتيجيات بمهارات التواصل الشفوي حيث يمكن للمعلم من خلالها تنمية مهارات التحدث والاستماع والقراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ، حيث تتضمن هذه الإستراتيجيات مجموعة من المهام التي تساعد على اكتساب المفردات اللغوية وتخزينها واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة . فاستراتيجيات تعلم اللغة تسهم في تحقيق الكفاءة التواصلية ، وتتسم بالمرونة ، كما أنها لا تتعلق بالجوانب المعرفية فقط بل تتعلق بالجوانب العقلية والسلوكية ، كما أنها تدعم المتعلم بصورة مباشرة وغير مباشرة (ربيكا أكسفورد ، ١٩٩٦، ٢٣) . كما أنها تجعل الطلاب أكثر نشاطا أثناء عملية الاستماع وخاصة مع مزيد من التكرار (Victoria &others ,١٩٩٧،٣٧) .

و قد أكدت عدة دراسات فاعلية إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات اللغة كدراسة (LempersK، Miletic ، ١٩٨٣) ، دراسة (Victoria &others ,١٩٩٧) ، ودراسة (Ikeda ، ١٩٩٩) ،ودراسة (Susan ، Yingxin Ma، ٢٠٠١) ودراسة علي عبد المنعم (٢٠٠٨) ولكنه لم ينل ما يستحقه من الدراسات الجادة والبحث المتعمق في المناهج وطرق التدريس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة العقلية القابلين للتعلم.

وبالرغم من أهمية التواصل الشفوي للتلاميذ وبخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ، والاهتمام الذي قابل تلك الأهمية ، فإن هناك تدنيا في هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة بمدارس التربية الفكرية ، وفي المراكز المتخصصة المهتمة بالتربية الخاصة ، وقد تبين للباحث ذلك من خلال نتائج الدراسات السابقة ؛ فقد أكدت دراسة كل من " Romski and others رومسكي وآخرين (١٩٩٤) ، سهير محمد (١٩٩٨) ، مكلين " McLean " (١٩٩٩) ، منيرة سلامة (٢٠٠٠) ، هدى عبد الرحمن (٢٠٠٣) ، علي سعد وسيد سنجي (٢٠٠٧) ، علي سالم (٢٠٠٨) ، زينب أحمد (٢٠٠٨) ، حمدي عزام (٢٠٠٩) على وجود تدن في مهارات اللغة الأربعة لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ، فهم يعانون من تدن في مهارات التواصل الشفوي ومهارات اللغة عموما ، وتمثل ذلك في:

١- عدم القدرة على استخدام جمل متكاملة الأركان .

٢- الضعف في استخدام الكلمات المناسبة للسياق .

٣- القصور في إنتاج موضوع متكامل الأركان .

٤- عدم فهم المسموع و التأثر به بصورة مناسبة .

٥- تشتت الانتباه أثناء التواصل الشفهي .

٦- عدم القدرة على التحدث إلى الآخرين والتفاعل معهم .

مما حفز الباحث للعمل على إعداد برنامج لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية .

ثانيا: تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة البحث في تدني مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية مما يتطلب بناء برنامج مقترح يمكن من خلاله تنمية مهارات التواصل الشفوي.

وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما مهارات التواصل الشفوي اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ؟

٢- ما مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟

٣- ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ؟

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟

٥- ما العلاقة الارتباطية بين نمو مهارات التحدث والاستماع ونمو مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟

٦- إلى أي مدى يختلف نمو مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية باختلاف العمر الزمني لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟

ثالثاً: إجراءات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تناول مشكلة الدراسة الحالية من جانبين هما:

أ- الجانب النظري :

حيث تم تناول مشكلة الدراسة فيه من خلال العناصر الآتية:

أ- ذوو الاحتياجات الخاصة العقلية :

١- مفهوم التخلف العقلي .

٢- تصنيفات التخلف العقلي .

٣- خصائص الطلاب المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) .

٤- ذوو الاحتياجات الخاصة العقلية والتواصل الشفوي.

ب-التواصل الشفوي :

١- مفهومه .

٢- عناصر التواصل الشفوي .

- الاستماع .
- التحدث .
- القراءة الجهرية .

ج- إستراتيجيات تعلم اللغة :

١- مفهوم إستراتيجيات تعلم اللغة .

٢- تصنيفات إستراتيجيات تعلم اللغة .

٣- العوامل المؤثرة عند استخدام استراتيجيات تعلم اللغة .

٤- مبادئ التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة .

٥- أنواع التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة .

هذا وقد تم الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالدراسة الحالية ، وذلك للاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة ، واختيار التصميم التجريبي ، وكيفية قياس مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية ، ، حيث تم بناء أدوات الدراسة المتمثلة في :

- قائمة مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية .
- اختبارات(الاستماع – التحدث – القراءة الجهرية) لتلاميذ مدارس التربية الفكرية .
- قائمتي تقدير تحليلية لأداء تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختباري التحدث والقراءة الجهرية .
- البرنامج القائم على استراتيجيات تعلم اللغة .

وكذلك تم إعداد دليل للمعلم لبيان كيفية تدريس البرنامج ، وإعداد أوراق عمل البرنامج .

ب- الجانب التطبيقي : ويسير وفق الخطوات الآتية:

- تحديد التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة ، حيث تبنت الدراسة الحالية التصميم التجريبي ذا القياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة.
- اختيار عينة الدراسة ، حيث تكونت من مجموعة واحدة تكونت من (٢١) تلميذا وتلميذة من مدرسة التربية الفكرية ببنها من الصفوف (٤-٦) وتوزعت أعدادهم كالتالي ٦ من الصف الرابع ٧ من الصف الخامس ٨ من الصف السادس .
- التدريس لعينة الدراسة.

- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على عينة الدراسة .
- إجراء المعالجات الإحصائية ورصد النتائج وتفسيرها .
- تقديم التوصيات والمقترحات .

رابعاً : نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الحالية إلى :

فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات تعلم اللغة فى تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ عينة الدراسة حيث :

١- وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار الاستماع ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

٢- وجد فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات الاستماع – كل على حدة- لاختبار الاستماع قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس الأول للدراسة والذى ينص على أنه:

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار الاستماع ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

والفرض الذي تفرع منه "والذي ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات الاستماع في كل مهارة على حدة لاختبار الاستماع قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي"

٣- وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في بطاقة تقدير مهارات التحدث ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

٤- وجد فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات التحدث – كل على حدة- في بطاقة تقدير مهارات التحدث قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس الثاني للدراسة والذى ينص على أنه:

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار التحدث ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

والفرض الفرعي الذي تفرع منه والذي ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات التحدث – كل على حدة – في بطاقة تقدير مهارات التحدث قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

٥- وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ " عينة البحث " في اختبار الاستماع وبطاقة تقدير مهارات التحدث معا لصالح التطبيق البعدي.

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس الثالث للدراسة والذى ينص على أنه:

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار الاستماع وبطاقة تقدير مهارات التحدث معا قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي"

٦- وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار القراءة الجهرية ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

٧- وجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية – كل على حدة- لاختبار القراءة الجهرية قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس الرابع للدراسة والذى ينص على أنه:

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار القراءة الجهرية ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

والفرض الفرعي الذي تفرع منه والذي ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية في كل مهارة على حدة لاختبار القراءة الجهرية قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

٨- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) معا ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية قبليا .

٩- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) معا ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية بعديا .

١٠- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في الاستماع ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية قبليا.

١١- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في الاستماع ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية بعديا .

١٢- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التحدث ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية قبليا .

١٣- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التحدث ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية بعديا .

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس الخامس جزئيا للدراسة والذى ينص على أنه:

" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية قبليا وبعديا "

١٤- وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

١٥- وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

١٦- وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

١٧- عدم وجود دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

١٨- عدم وجود أثر للعمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث قبل دراسة البرنامج.

١٩- عدم وجود أثر للعمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث بعد دراسة البرنامج.

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس السادس جزئيا للدراسة والذى ينص على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبارات الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية قبليا وبعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ" .

خامسا: توصيات الدراسة:

بعد عرض نتائج الدراسة الحالية وتفسيراتها يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- ضرورة الاهتمام بالقراءة الجهرية في مدارس التربية الفكرية ؛ لأنها ذات أهمية وظيفية ويعاني تلاميذ المدرسة من ضعف واضح فيها .

٢- ضرورة تقديم النماذج الجيدة لأداء مهارات القراءة الجهرية أمام التلاميذ حتى يستطيعوا محاكاتها .

٣- تفعيل دور أخصائي النطق والتخاطب داخل المدرسة ، لضرورة الاكتشاف المبكر لحالات النطق غير الصحيح للكلمات والحروف وعلاجها .

٤- ضرورة تفعيل حجرة المصادر داخل كل مدرسة ، وتدريب التلاميذ على الاستماع الجيد للنصوص ؛ لأن الاستماع هو المهارة الأم التي يتولد عنها باقي مهارات اللغة.

٥- ضرورة الاهتمام بمهارات التحدث وإفساح المجال أمام التلاميذ لممارسة مهارات التواصل في مواقف حقيقية .

٦- الاهتمام بتدريب المعلمين على أساليب اختيار استراتيجيات تعلم اللغة وطرق وأساليب التدريس المختلفة في المواقف التدريسية المختلفة ، ومراعاة المهارات التي المستهدفة.

٧- إجراء دراسات مماثلة تتناول استراتيجيات تدريسية أخرى ومهارات لغوية أخرى، للتعرف على أنسب الاستراتيجيات التدريسية لهذه الفئة من التلاميذ .

٨- استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة الصامتة والكتابة الوظيفية والأداء اللغوي لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا .

٩- ضرورة استخدام الحاسب الآلي في التدريس وبشكل واضح وخاصة مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

١٠- الكشف عن العلاقة بين مهارات اللغة الأربعة ومعرفة أيها يؤثر على الآخر لدى المعاقين ذهنيا

خامساً : مقترحات الدراسة:

انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية وتفسيراتها ، يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات الآتية:

١- برنامج قائم على استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية بعض مهارات القراءة لمدارس التربية الفكرية .

٢- برنامج قائم على استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لمدارس التربية الفكرية .

٣- برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية والنطق للتلاميذ المعاقين ذهنيا .

٤- بناء قوائم تقدير متدرجة لتقييم مستوى أداء تلاميذ مدارس التربية الفكرية فى المهارات اللغوية المختلفة.

٥- أثر استراتيجيات تعلم اللغة الوجدانية والاجتماعية فى تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية .

٦- فاعلية الألعاب اللغوية بواسطة الحاسب والألعاب اللغوية في تنمية مهارات اللغة لدى المعاقين ذهنيا.

٧- دراسة طرق تدريس القراءة المختلفة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا .

٨- تنمية مهارات القراءة وأثرها على مهارات الكتابة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا .

المَرَاجِعُ

أولاً : المراجع العربية .

ثانياً: المراجع الأجنبية.

أولا المراجع العربية :

١. إبراهيم حمد المبرز(٢٠١٠) : التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية ، ط٢، الشريف للدعاية والإعلان – الرياض .

٢. إبراهيم محمد عطا (١٩٩٦) : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، مكتبة النهضة المصرية – القاهرة .

٣. أحمد جمعة أحمد إبراهيم (٢٠٠٢) : برنامج مقترح لعلاج الضعف اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية الأزهرية ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

٤. أحلام محمد خاطر حفناوى (٢٠٠٨) : فاعلية النمذجة الحية لعلاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً " القابلين للتعلم " ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس .

٥. أحمد جابر أحمد ، بهاء الدين جلال (٢٠١٠) : دليل مدرس التربية الخاصة لتخطيط البرامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنيا ، دار العلوم للنشر– القاهرة .

٦. أحمد حسن أحمد اللوح (٢٠٠١) : أثر استخدام النشاط التمثيلي على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الأساسي في قواعد النحو واتجاهاتهم نحوها ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٧. أحمد حسن اللوح (٢٠٠٥) : " فاعلية برنامج مقترح باستخدام المسرح التعليمي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصف السابع في ضوء مدخل التواصل اللغوي ، دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس .

٨. أحمد عثمان عبد الفتاح (٢٠٠٣) : أثر المدخل القصصي في تنمية مهارات الكلام لدى أطفال ما قبل المدرسة ، مجلة التربية ، كلية التربية جامعة الأزهر ، العدد ١١٧ ، ص ص ٢٦٩ – ٢٩٤ .

٩. أحمد محمد السيد (٢٠٠٤) : أثر استخدام المدخل المسرحي فى تدريس القراءة التلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ،_المجلة التربوية ، كلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادي – العدد العشرون – ص ص ١٥٦ : ١٩٠.

١٠. أحمد محمد معوض محمود (٢٠١١): بناء منهج وفعاليته في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لذوي الإعاقة الذهنية من تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم

اللغوية ، مجلة البحث العلمي في التربية ،جامعة عين شمس ، ع ١٢ ، ص ص ١٣٤٥- ١٣٦٦.
١١.أمل معوض الهجرسي(٢٠٠٢) : تربية الأطفال المعوقين عقليا، ط١، دار الفكر العربي - القاهرة .
١٢. أيمن عيد بكري محمد عيد (٢٠٠٧) : معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع ٧٢ ، ص ص ١٤-٦٨ .
١٣. بسمة وحيد السيد محمود (٢٠٠٧) : مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الأداء اللغوي وأثره في تحسين التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي متلازمة أعراض داون ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
١٤. بندر ناصر العتيبي (٢٠٠٢) : استخدام إجراء التأخير الزمني الثابت في إكساب التعلم العرضي عند تدريس الكلمات والعبارات الوظيفية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة ،(ترجمة لرسالته الدكتوراه المقدمة لقسم التربية الخاصة بجامعة ميرلاند بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٠١)، كلية التربية جامعة الملك سعود ، السعودية .
١٥. جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٢): اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم أداء التلميذ والمدرس ، دار الفكر العربى – القاهرة .
١٦.جبريل أنور جبريل (٢٠٠٧) : فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللغوية ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
١٧. جمال سليمان عطية (٢٠٠٤) : فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع ٩٦ ، ص ص ٤٦-٨٣ .
١٨. جمال سليمان عطية (١٩٩٩) : فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بنها ، جامعة الزقازيق .
١٩. جيهان عبد العظيم عبد اللطيف (٢٠٠٩) : فاعلية السيكو دراما والنمذجة في تحسين بعض مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
٢٠.حسن سيد شحاته (١٩٨١): تطور مهارات القراءة الجهرية فى مراحل التعليم العام فى مصر ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢١.حسن شحاته (١٩٩٢): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق الدار المصرية اللبنانية – القاهرة.
٢٢.حسين بشير محمود (٢٠٠٨): حول تعليم ودمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس التعليم العام ، المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة رصد الواقع واستشراف المستقبل ، في الفترة من ١٦ – ١٧ يوليو ، مركز المؤتمرات بجامعة القاهرة ، ص ص ٢٩ :٣١.
٢٣.حمدي سيد أحمد إبراهيم عزام (٢٠٠٩) : فاعلية إستراتيجية القراء التصحيحية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
٢٤. حمزة محمد دودين (٢٠١٣) : التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام spss، ط ٢ ، دار المسيرة – عمان ، الأردن.
٢٥. حنان مصطفى مدبولي راشد (٢٠١٠): برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي والوعي بعمليات الاستماع والتحدث لدى الطالبات المعلمات وأثره في أدائهن التدريسي ، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ، ع ١٤٤ ، ج ٦ ، ص ص ٣٤٠– ٤٠٥.
٢٦. خالد فاروق أحمد إبراهيم الهوارى (٢٠٠٢) : أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل فى تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية جامعة الأزهر .
٢٧. راشد محمد عطية أبو صواوين (٢٠٠٥) : تنمية مهارات التواصل الشفوي " التحدث والاستماع " دراسة عملية تطبيقية ، إيتراك للنشر والتوزيع – القاهرة .
٢٨. ربيكا أكسفورد (١٩٩٦) : إستراتيجيات تعلم اللغة ، ترجمة السيد محمد دعدور ، الأنجلو المصرية – القاهرة .
٢٩. رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٢) : "التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS". دار النشر للجامعات – القاهرة.
٣٠. رحاب محمد عليوة (٢٠١٠) : فعالية التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها .
٣١.رشدي أحمد طعيمه ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠) : تدريس اللغة العربية في التعليم العام . نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي – القاهرة .

٣٢. زكريا عبد الغني إسماعيل (١٩٩٩): مدى فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تحسين مهارات القراءة للمبتدئين بمدارس التربية الفكرية. مجلة كلية التربية بأسوان – مصر ،ع ١٣، ص ص ٧ – ٢٧.

٣٣. زيدان عبد الصمد الخمايسة و محمد أحمد صالح الإمام (٢٠٠٤) : الخصائص اللفظية عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في الفئة العمرية (٨– ١٠) سنوات في مركز نازك الحريري للتربية الخاصة ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع ٣٥ ، ص ص ٢١٩ –٢٤٢ .

٣٤. زينب أحمد محمد زيدان (٢٠٠٥) : تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في المرحلة الابتدائية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣٥. زينب أحمد محمد زيدان (٢٠٠٨) : برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا في مدارس التربية الفكرية ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣٦. ساقم ناجية (٢٠٠٨):فعالية إستراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دومينو الحروف في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط ، ماجستير ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة الحاج لخضر – باتنة، الجزائر .

٣٧. سامى محمود عبد الله (٢٠٠٢) : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ممارسات وتطبيقات ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٣٨. سامى محمود عبد الله ، عبد المجيد حمروش ، أحمد الضوى (١٩٩٨) : تطوير تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية ، مطبعة باهر – القاهرة .

٣٩.سعد عبد الرحمن (١٩٩٨): القياس النفسي– النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي – القاهرة .

٤٠.سعيد محمد السعيد (٢٠٠٠) : تعليم وتعلم المهارات العملية ،الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي ، ط٣ ،جامعة عين شمس .

٤١. سلوى محمد أحمد عزازي (٢٠٠٠) : فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٤٢. سليمان حمودة محمد (٢٠١٣): خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة ، ورقة عمل مقدمة إلى مقدمة للجمعية الخيرية لرعاية وتأهيل المعاقين ببريدة ، للمشاركة بملتقى إعداد وثيقة معايير العمل مع ذوي الإعاقة ٤ـ ٦ مارس ٢٠١٣ .

٤٣. سمير خالد صافي (٢٠٠٨): دورة في البرنامج الإحصائي spss ، منشورات عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر ، الجامعة الإسلامية – غزة .
٤٤. سهير محمد سلامة شحاتة (١٩٩٨) : اثر اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
٤٥. سيد السايح حمدان ، عبد الرحمن الصغير محمد (٢٠٠٧) : أثر المباريات اللغوية في تنمية مهارات التحدث بالفصحى والاتجاه نحوها لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس ، مجلة القراءة والمعرفة، ع ٦٨ ، ص ص ١٥٤ – ٢٠٢.
٤٦. شعبان عبد القادر غزالة (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ع ١٢٧ ، ج٣ ص ص ٢٧٥: ٣٤٤.
٤٧. صبحي سليمان (٢٠٠٨) : تربية الطفل المعاق ، ط ٢ ، دار الفاروق للنشر– القاهرة.
٤٨. صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٤) : التقويم التربوي البديل : أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية ، دار الفكر العربي – القاهرة .
٤٩. صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٦): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، دار الفكر العربي – القاهرة.
٥٠. الطيب محمد زكي يوسف (٢٠٠٧) : فاعلية برنامج تدريبي للأطفال المعاقين عقليا في تحسين بعض مهاراتهم التعليمية ، ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
٥١. عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠) : الاتجاهات الحديثة لتدريس الكلام (التعبير الشفوي) فى المرحلة الابتدائية ، دراسات وبحوث في تربويات اللغة ، كلية التربية ، جامعة طنطا، ص ص ١٨٠: ٢٣١.
٥٢. عبد الرحمن عبد العزيز العبدان١ (١٩٩٣) : تأثير الأسلوب المعرفي المستقل المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، السعودية ، العدد ٤٨ ، ص ص ١٢٩–١٦٦ .
٥٣. عبد الرحمن عبد العزيز العبدان٢ (١٩٩٣) : استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعة السعوديين ، مجلة التربية المعاصرة – مصر ، ع ٢٦، ص ص ١١٥ – ١٥٣.

٥٤. عبد الرحمن العبدان ، راشد الدويش (١٩٩٨) : إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها ، ع ١٦ ، ج١ ، ص ص ٣٢١: ٣٧٢.

٥٥. عبد العاطي عبد الكريم محمد أحمد (٢٠٠٥): أثر التدريب على استراتيجيتين للذاكرة في بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ،ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٥٦. عبد العزيز السيد الشخص ، عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي (١٩٩٢) : قاموس التربية الخاصة ، الجمعية البحرينية لمتلازمة داون – البحرين .

٥٧. عبد الفتاح أبو معال (٢٠٠٠): تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال ، دار الشروق ،عمان – الأردن.

٥٨. عبد الله أحمد الدوغان ، طلعت محمد أبو عوف (٢٠٠٩) : القياس والتقويم النفسي والأسري ، منشورات مركز التدريب وخدمة المجتمع بكلية المعلمين ، جامعة الملك فيصل .

٥٩. عبير عبد الرحيم أحمد (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٦٠. عفاف عبد المحسن إبراهيم الكومي (٢٠٠٧) : فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي كوسيلة لتحسين السلوك التكيفي لفئة من الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم ، دكتوراه غير منشورة ، معهد دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس .

٦١. علا عبد المقصود عبد الصادق علي (٢٠٠٩) : فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها .

٦٢. علي حمزة أبو غرارة (١٩٩٦) : استخدامات استراتيجيات التعلم لدى الطلبة الدارسين للغة الانجليزية كلغة أجنبية ، المجلة التربوية بالكويت ، المجلد ١٠ ، العدد ٣٨ ، ص ص ١٣-٣٠ .

٦٣. علي سعد ، السيد سنجي (٢٠٠٧): فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لذوى الاحتياجات الخاصة ، المؤتمر العلمي الأول ، التربية الخاصة بين الواقع والمأمول ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ص ص ١٢٠٥ :١٢٨٥ .

٦٤. علي سعد ، وحيد حافظ ، ماهر شعبان (٢٠٠٩) : تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق ، إيتراك للطباعة – القاهرة .
٦٥. علي سعد سالم آل جابر (٢٠٠٨) : فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
٦٦. علي عبد المنعم علي محمد (٢٠٠٨) : فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
٦٧. علي مدكور (١٩٩١) : تدريس فنون اللغة العربية ، دار الشواف – الرياض .
٦٨. فاروق الروسان (٢٠٠٣) : مقدمة في الإعاقة العقلية . دار الفكر للنشر – عمان : الأردن .
٦٩. فاروق محمد صادق (١٩٨٢) : سيكولوجية التخلف العقلي ، ط ٢ ، عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
٧٠. فاروق محمد صادق (٢٠١٠) : اللغة والتواصل لذوي الاحتياجات الخاصة ، دار رواء للنشر والتوزيع – القاهرة .
٧١. فاطمة عبد العال محمود (٢٠٠٤) برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
٧٢. فتحي علي يونس (٢٠٠٠) : إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، مطبعة الكتاب الحديث – القاهرة.
٧٣. فتحي علي يونس ، وآخرون (١٩٨١) : أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة للطباعة والنشر– القاهرة .
٧٤. فريق تحسين الأداء (٢٠١٠) : مهارات الاتصال ، الرياض ، جامعة الملك سعود .
٧٥. فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٩١): " مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية " مكتبة الأنجلو المصرية– القاهرة.
٧٦. فؤاد البهي السيد (١٩٩٦): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي – القاهرة .
٧٧. قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٦) : أثر لعب الدور في تحسين نقص الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٥٢، ص ص ١٥٧ : ١٨٢.

٧٨. قطنة أحمد مستريحي (٢٠٠٦) : أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية.
٧٩. كريستين مايلز (١٩٩٤) : التربية المختصة دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا ، ترجمة عفيف الرزاز وآخرين ، ورشة الموارد العربية – قبرص.
٨٠. كريمان بدير (٢٠٠٩) : برامج التدخل المبكر في الطفولة ، عالم الكتب – القاهرة .
٨١. كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٨) : مرجع في علم التخلف العقلي ، دار النشر للجامعات – القاهرة .
٨٢. كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) : التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة ، عالم الكتب – القاهرة .
٨٣. لطفي بركات أحمد (١٩٨٤) : الرعاية التربوية للمعوقين عقليا ، دار المريخ – الرياض.
٨٤. ليلى كرم الدين (٢٠٠٦) : التنمية العقلية واللغوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية (الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة – الواقع وآفاق المستقبل) – مصر ، مج ٢ ص ص ٦٠٨
٨٥. ماهر شعبان عبد الباري ١ (٢٠١٠): قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات ، دار المسيرة –عمان: الأردن .
٨٦. ماهر شعبان عبد الباري ٢(٢٠١٠): سيكولوجية القراءة تطبيقاتها التربوية ،دار المسيرة –عمان : الأردن.
٨٧. محمد خميس عبد الرازق (٢٠١١) : التحليل الاحصائي باستخدام spss ، دار البراء – الإسكندرية .
٨٨. محمد رجب فضل الله (١٩٩٨) : الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، كلية التربية – جامعة قناة السويس .
٨٩. محمد رجب فضل الله (١٩٩٩) : الألعاب اللغوية للأطفال ، عالم الكتب– القاهرة .
٩٠. محمد رفقى عيسى(١٩٨٧): سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض ، دار القلم – الكويت .
٩١. محمد محمد السيد (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات حماية الذات لذوي التخلف العقلي البسيط ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ع ٦٣ ، المجلد ١٥ ص ص ٢٣١: ٢٦٤.

٩٢. محمد محمود النحاس ، سليمان رجب سيد (٢٠٠٨) : الاتجاهات الحديثة في التأهيل التخاطبى للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة رصد الواقع واستشراف المستقبل في الفترة من ١٦ – ١٧ يوليو ، مركز المؤتمرات بجامعة القاهرة.

٩٣. محمد محمود عبد الناصر محمد (٢٠٠٩) : كفاءة برنامج مقترح قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا بالمرحلة الابتدائية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس .

٩٤. محمد محمود محمد موسى ، وفاء محمد سلامة (٢٠٠٤) : فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية ، مجلة القراءة والمعرفة – مصر ، ع ٣٦ ، ص ص ٨٦ –١٢٦ .

٩٥. محمود أحمد محمد خيال (٢٠٠٨) : مدى فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية لأطفال متلازمة داون ، مجلة كلية التربية جامعة بنها ، مج ١٩ ، ع ٧٨ ، ص ص ٢٠٢ – ٢٣٨ .

٩٦. محمود جلال الدين سليمان (٢٠١٠) : تنمية مهارات التواصل الشفوي لأغراض أكاديمية خاصة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة القراءة والمعرفة – مصر ،ع ١٠١، ص ص ١٤–٧٨ .

٩٧. محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠١) : فعالية التدريب علي استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي . مجلة كلية التربية بدمياط ، ع ٣٧ ، ص ص ١٠٧ – ١٤١.

٩٨. محمود رشدي خاطر وآخرون (١٩٨٠) : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، دار المعرفة – القاهرة .

٩٩. محمود كامل الناقة ، وحيد حافظ (٢٠٠٢) : تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته ، جـ١، كلية التربية ببنها .

١٠٠. محمود كامل الناقة، على مدكور، فتحي يونس (١٩٨١) : "أساسيات في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة – القاهرة.

١٠١. مروة دياب أبو زيد (٢٠١١): أثر استراتيجية الوعى الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة بنها .

١٠٢. مروة سعيد مصطفى (٢٠١٠) : أثر استراتيجيات القراءة المتكررة للنص على تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية والفهم القرائي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

١٠٣. مسعد محمد ابراهيم (٢٠٠٨) : برنامج حاسوبي لتنمية المفردات اللغوية الوظيفية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالصف الأول تهيئة بمدارس التربية الفكرية ، المؤتمر العلمي العشرون – مناهج التعليم والهوية الثقافية – مصر ، مج ٣، ص ص ٨٧٤ – ٩٢٥.

١٠٤. منى بنت فيحان الحارثي (٢٠٠٧) : فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

١٠٥. منى خليفة علي حسن (١٩٩٨) : برنامج إرشادي لزيادة فاعلية الأنشطة المدرسية في تنمية مهارة الاستماع والإنصات الجيد لدى الأطفال ، المؤتمر السنوي الخامس – الإرشاد النفسي والتنمية البشرية ، مصر ، مج ١ ص ص ٣٦٩ – ٤٠٩ .

١٠٦. منيرة سلامة أبو زيد (٢٠٠٠) : برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

١٠٧. ميادة محمد علي (٢٠٠٦) : فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقليا المصابين بأعراض " داون " القابلين للتعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١٠٨. نصرة محمد عبد المجيد (٢٠٠٨) : فعالية تدريبات التكرار وبعض إستراتيجيات الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية ببنها ، ع ٧٥ ، ص ص ٢٢١ – ٢٧٥ .

١٠٩. نعمة مصطفى رقبان (٢٠٠٦) : المهارات الحياتية وتأهيل المعاقين ، ورقة مقدمة في الملتقى الثالث للمهارات الحياتية تحت شعار " صحتك بين يديك " الذي تقيمه إدارة الأنشطة الفنية والثقافية بوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات الأربعاء ٨/ ٢/ ٢٠٠٦ . مسرح الوزارة .

١١٠. نعومي ريتشمان (١٩٩٩) : التواصل مع الأطفال ، ترجمة عفيف الرزاز، بيسان للنشر والتوزيع ، بيروت – لبنان .

١١١. نونج لكسنأ كاما (٢٠٠٧) : استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية في الجامعة العالمية في ماليزيا : دراسة تحليلية ، دكتوراه غير منشورة ، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية ، الجامعة الإسلامية العالمية ، ماليزيا.

١١٢. هدى مصطفى محمد عبد الرحمن (٢٠٠٣) برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٢٣، ص ص٥١: ٨٢ .

١١٣. هنادي حسين القحطاني (٢٠١١) : برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٣٥ ج ١ ، ص ص ٦٨٥ – ٧١٦.

١١٤. وائل ذكي محمد الصعيدي (٢٠٠٧) : فاعلية سرد القصة في التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، جامعة الدول العربية .

١١٥. وحيد السيد حافظ (٢٠٠١) : بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق فرع بنها.

١١٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) :. دليل معلمي ومعلمات المواد الثقافية بمدارس التربية الفكرية ، قطاع الكتب – القاهرة.

١١٧. وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٨) : فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل اللفظي باستخدام الحاسوب في الانتباه الانتقائي السمعي والبصري ومدى الذاكرة العاملة لدى الأطفال التوحديين ، مجلة كلية التربية ببنها ، العدد ٧٥ ص ص ١٧٨– ٢٢٠ .

١١٨. يزيد عبد العزيز الناصر(٢٠١٠) : تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ، مطابع الحميضي – الرياض .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1- Abdulhak Halim (2008) : Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children , Faculty of Kazim Karabekir Educational, Ataturk Universty, Turkey , American Journal of Applied Sciences 5 (7): 876-880,2008 .

2- Abdullah A. Al-Asmary (2007) : The Effect of Learning Strategies on Vocabulary Learning by King Saud University Students Majoring in English , Master Thesis ,College of Arts, King Saud University.

3- Ava ki-wa Tin kwong (1994) : Memory strategy assessment with adolescents with mild mental disabilities , Department of Educational Psychology, Edmonton ,Alberta , National Library of Canada .

4- Brodin, Jane (1995): Video telephones: A Tool for Facilitating Communication and Social Integration for Persons with Moderate Mental Retardation , Stockholm Univ. (Sweden).

5- Brodin, Jane; And Others (1993): A Limited Study of the Use of Videotelephony for People with Moderate Mental Retardation, Stockholm Univ. (Sweden).

6- Carol Griffiths (2003) :The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation, Doctor of Philosophy Thesis, University of Auckland, New Zealand.

7- Caroline Hummels , Aadjan van der Helm, Bart Hengeveld1,Rob Luxen, Riny Voort, Hans van Balkom and Jan de Moor (2007): Explore a scope: stimulation of language and communicative skills of multiple- handicapped children through an interactive, adaptive educational toy, Digital Creativity, Vol. 18, No. 2, pp. 79–88

8- Christine Nam a, Rebecca L. Oxford b (1998) : Portrait of a future teacher: case study of learning styles, strategies, and language disabilities, Published by Elsevier Science Ltd, System 26 pp 51-63.

9- De Beni Rossana , Moe Angelica (2003) : Imagery and rehearsal as study strategies for written or orally presented passages , Psychonomic bulletin & review Y. vol. 10, No. 4, pages 975-980 .

10- Huang, Shenghui Cindy (2003): Training of Foreign Language Learning Strategies: Effects on Learning Process, Reports – Research, ED 482 583 .

11- Jacques D .Lempers and Gordana Miletic (1983) : The Immediate and Delayed effects of different modeling strategies on children's question – asking behavior with different kinds of messages , The Journal of Genetic Psychology ,142, 121-133.

12- Jesse Creech & Jeannie A. Golden (2009) : Increasing Braille Practice and Reading Comprehension in a Student with Visual Impairment and Moderate Mental Retardation: An Initial Study and Follow-Up , Springer Science +

Business Media , J Dev Phys Disabil ,21:225–233.
13- Judith A. Arter (1989) : Assessing Communication competence in Speaking and Listening: A Consumer's Guide, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
14- Julie Anne Wilson (1997): A program to develop the listening and speaking skills of children in a first grade classroom, University of Virginia, ERIC,ED415566.
15- Kati Salen (2007) : Gaming Literacies : A Game Design Study in Action , Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia 16(3), pp. 301-322 .
16- Leonard Linda (1997) : Pragmatic development in individuals with mental retardation learning to use language in social interactions , Department of Educational Psychology, University of Wisconsin-Madison .
17- Linda K. Crowe (2003): Comparison of Two Reading Feedback Strategies in Improving the Oral and Written Language Performance of Children With Language-Learning Disabilities , American Journal of Speech-Language Pathology, Vol. 12 ,pp 16–27.
18- Mary Siew-Lian Wong (2005) : Language Learning Strategies and Language Self Efficacy:Investigating the Relationship in Malaysia, Regional Language Centre Journal, Vol 36(3)pp 245-269.
19- Masoud Gholamali Lavasani , Fereshteh Faryadres (2011) : Language learning strategies and suggested model in adults processes of learning second language , Procedia Social and Behavioral Sciences 15, pp 191–197.
20- McLean (1999) : Communication Forms and Functions of Children and Adults With Severe Mental Retardation in Community and Institutional Settings , Journal of Speech, Language & Hearing Research, Vol. 42, Issue 1.
21- Mertler,Craig (2005) :Designing Scoring Rubrics for your Classroom .Practical Assessment , Journal of Research & Evaluation ,Vol.7, No.25.
22- Molina . Victoria ; and others (1997) : Improving student Listening skills through the use of teaching strategies , An action Research project submitted to the graduate faculty of the school of education in partial of the Requirements for the degree of master of Arts in teaching and leadership ,saint Xavier University , Chicago .
23- Mustafa Onur Cesur (2011): Can language learning strategies predict Turkish university prep class students' achievement in reading comprehension? , Procedia Social and Behavioral Sciences 15, pp 1920–1924.
24- N. Ikeda (1999) : Language learning strategies with sound-hints in computer-based drill, Journal of Computer Assisted Learning,15, pp. 312 -322
25- O'Malley, J., and Chamot, A. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
26- Oxford, R. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. London: New burry Hous

27- Parette, Howard (1994) : Augmentative and Alternative Communication (AAC) Assessment and Prescriptive Practices for Persons with Mental Retardation and Developmental Disabilities , Paper presented to the Fourth International Conference on Mental Retardation Chicago, Illinois , Southeast Missouri State University
28- Rausch, Anthony (1998) : Language Learning Strategies Instruction and Use in the Japanese Foreign Language Curriculum: A "Menu Approach." Bulletin of the Faculty of Education, Hirosaki University; n80 p79-98 .
29- Rebecca L. Oxford, Madeline E. Ehrman (1995): Adults' Language Learning Strategies in an intensive foreign language program in the United States, System, Vol. 23, No. 3, pp. 359 386,
30- Rebecca L. Oxford, Judith A. Burry-Stock (1995): Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), System, Vol: 23, p 1-23.
31- Romski , Mary Ann, Sevcik, Rose A., Robinson, Byron, Bakeman, Roger (1994) : Adult-directed communications of youth with mental retardation using the system for augmenting language , Journal of Speech & Hearing Research,Vol. 37, Issue 3.
32- Shelia Gay Whited(1986): Mentally Handicapped Children as Tutors: The Effects of Manual Communication Reverse-role Tutoring on Communication Skills of Retarded Tutors and on Attitudes of Regular Class Tutees, Doctor of Philosophy Brigham Young University.
33- Stem, H.H(1992): Issues and Options in Language Teaching (Oxford: Oxford University Press).Stevick, E.W.
34- Susan Bull , Yingxin Ma (2001): Raising Learner Awareness of Language Learning Strategies in Situations of Limited Resources, Interactive Learning Environments ,Vol. 9, No. 2, pp. 171–200.
35- Tamada, Yutaka (1997) : The Review of Studies in Related to Language Learning Strategies , Reports - Evaluative/Feasibility (142), ED 404 857.
36- Yun-Lung Lin, Ming-Chung Chen, Ting-Fang Wu and Yao-Ming Yeh (2008) : The effectiveness of a pedagogical agent-based learning system for teaching word recognition to children with moderate mental retardation , British Journal of Educational Technology Vol 39, No 4, pp715–72 0.

اَلْمَلاحِقُ

جامعة بنها

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق الأول

قائمة بمهارات التواصل الشفوي اللازمة

لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم

إعداد

الباحث/ سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

٢٠١٤م -١٤٣٥ هـ

قائمة بمهارات التواصل الشفوي اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية

أولا : مهارات الاستماع :

م	مهارات الاستماع
١-	يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه
٢-	يتعرف على أصوات الحروف
٣-	يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها
٤-	يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها
٥-	يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها
٦-	يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة
٧-	ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه
٨-	تقليد بعض الأصوات التي يستمع إليها

ثانيا : مهارات التحدث :

م	مهارات التحدث
١-	يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة
٢-	يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعادته اليومية
٣-	يعبر عن حاجاته بوضوح
٤-	يعبر عما يراه بجملة بسيطة سهلة التركيب
٥-	يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها
٦-	يعبر عن حكاية مصورة.
٧-	يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع

ثالثا : مهارات القراءة الجهرية :

م	مهارات القراءة الجهرية
١-	تمييز المختلف من الحروف المتشابهة في الشكل .
٢-	يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .
٣-	ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا.
٤-	يقرأ الكلمات التي تعرض عليه .

جامعة بنها

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق الثاني

قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث

إعداد

الباحث/ سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

٢٠١٤م -١٤٣٥ هـ

قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث [١]

م	اسم المحكم	الوظيفة	جهة العمل	قائمة المهارات	اختبار مهارات الاستماع	قائمة تقدير مهارات التحدث	اختبار وقائمة تقدير مهارات القراءة الجهرية
١	أ.د / إبراهيم الشافعي إبراهيم	أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة	كلية التربية بطنطا		√	√	√
٢	د/ أحمد الحسيني هلال	أستاذ مساعد الصحة النفسية	كلية التربية بطنطا		√	√	√
٣	أ/ أحمد محمود باشا	أخصائي تخاطب	مدرسة التربية الفكرية ببنها		√	√	√
٤	أ.د/ إسماعيل بدر	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية ببنها	√	√		
٥	أ.د/ إيمان محمد عبد الحق	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية	كلية التربية ببنها			√	√
٦	أ.د/ أشرف عبد القادر	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية ببنها	√			

(١) تم ترتيب الأسماء في هذه القائمة بالترتيب الألف بائي

٧	د/ أمال الفقي	أستاذ مساعد الصحة النفسية	كلية التربية ببنها	√	√	√	√
٨	أ/ أماني عبد الرزاق عبدالمنعم	معلم أول إعاقة عقلية	مدرسة التربية الفكرية ببنها	√			
٩	أ/ أمل علي بيومي	معلم أول إعاقة عقلية	مدرسة التربية الفكرية ببنها			√	√
١٠	د/ حلمي الفيل	مدرس علم النفس التربوي	كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية	√			
١١	أ/ حنان سليمان عبد العزيز	معلم أول فصل	مدرسة التربية الفكرية ببنها	√			
١٢	د/ خلف الديب عثمان	مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة الأزهر		√	√	√
١٣	أ/ رانيا كمال علي الطباخ	معلم أول إعاقة عقلية	مدرسة التربية الفكرية ببنها	√			
١٤	أ/ سعاد عبد الحميد	معلم أول فصل	مدرسة التربية الفكرية ببنها	√	√	√	√

١٥	أ/ سعاد عبد اللطيف	معلم أول فصل	مدرسة التربية الفكرية ببنها		√	√	
١٦	ا/ سلوى مصطفى علي	معلم أول إعاقة عقلية	مدرسة التربية الفكرية ببنها	√			
١٧	أ .د / سيد أحمد البهاص	أستاذ الصحة النفسية وعلم النفس اللغوي	كلية التربية بطنطا		√	√	√
١٨	د/ سيد سنجي	أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية ، جامعة بنها		√	√	√
١٩	د/ سيد فهمي مكاوي	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية ، جامعة بنها	√	√	√	√
٢٠	د/ صلاح الدين عراقي محمد	أستاذ مساعد الصحة النفسية	كلية التربية جامعة بنها		√		
٢١	أ/ ضياء أبو عاصي فيصل	مدرس مساعد الصحة النفسية	كلية التربية بالعريش	√			
٢٢	د/عبد الحسين رزوقي الجبوري	أستاذ مساعد علم النفس التربوي	كلية التربية ببغداد	√			

٢٣	أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة طنطا	√	√	√	√
٢٤	ا/ علا عبد المقصود عبد الصادق	مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية ، جامعة بنها		√	√	√
٢٥	د/ علي سعد جاب الله	أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية ، جامعة بنها	√	√	√	√
٢٦	أ/ عمر محمد عمر حساني	معلم تربية خاصة	بمنطقة عسير	√			
٢٧	د/ ماهر شعبان عبد الباري	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية ، جامعة بنها	√			
٢٨	د/ مجدي محمد أمين عابد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد	كلية التربية ، جامعة بنها	√			
٢٩	أ/ محمد عبد العزيز طه	أخصائي تربية خاصة	مدرسة التربية الفكرية ببنها		√	√	√
٣٠	د/ محمد كمال أبو الفتوح	مدرس الصحة النفسية	كلية التربية ببنها	√			

٣١	أ/ مدحت حسن	معلم أول تربية خاصة	مدرسة التربية الفكرية ببنها			√	√
٣٢	أ/ ممدوح سالم الهادي سالم	مدرس أول لغة عربية	مدرسة التربية الفكرية ببنها	√	√	√	√
٣٣	د/ نسرين السويدي	مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية	كلية التربية ببنها			√	√
٣٤	د/ نعمات عبد المجيد	أستاذ التربية الخاصة المساعد	جامعة الدمام	√			
٣٥	د/ هاني زينهم شتا	أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الخاصة	كلية العلوم والآداب برفحاء		√		
٣٦	أ.د/ هشام الخولي	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية ببنها	√			
٣٧	أ.د/ هشام سيد عبد المجيد	أستاذ التربية الخاصة وخدمة الفرد	كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان	√			

جامعة بنها

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق الثالث

اختبار مهارات الاستماع

لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم

إعداد

الباحث/ سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

٢٠١٤م -١٤٣٥ هـ

عزيزي المعلم / المعلمة ٠٠٠

يستهدف هذا الاختبار قياس مهارات الاستماع التالية :

١. **يتعرف على أصوات الحروف .**
٢. **يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة .**
٣. **يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها .**
٤. **يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها .**
٥. **يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها .**
٦. **ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه .**
٧. **يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه .**
٨. **يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها .**

ويتكون هذا الاختبار من ثمانية أسئلة ، و يطبق بشكل فردي .

تعليمات الاختبار :

١- يجرى الاختبار بطريقة فردية (كل تلميذ على حدة) .
٢- يتم تكرار السؤال مرتين أو أكثر وفقا لحالة التلميذ .
٣- ينطق المعلم الكلمات بدون تنوين فلا ينطق مثلا " سهمٌ " منونة وإنما بدون تنوين " سهم ".
٤- عند قراءة المعلم للخيارات يراعي ألا يوحي صوته من خلال التنغيم بالإجابة الصحيحة .
٥- يتم تقييم كل تلميذ من خلال ورقة التقييم المرفقة آخر الاختبار بعد كتابة اسم التلميذ والزمن الذي استغرقه اختباره .

اختبار مهارات الاستماع

المهارة الأولى : **يتعرف على أصوات الحروف** .

السؤال الأول :

١- استمع ... (بلح) :

اختر الكلمة التي تبدأ بنفس صوت الحرف الأول في كلمة (بلح) من : ([1])

عنب	قمر	بطيخ	موز

٢- استمع ... (شباك) :

واختر الكلمة التي تبدأ بنفس صوت الحرف الأول في كلمة (شباك) من :

دولاب	منضدة	كرسي	شجرة

٣- اختر الكلمة التي يختلف صوت حرفها الأول عنه في باقي الكلمات التي ستستمع إليها :

أرنب – أمجد – أكرم - نسر.

٤- حدد الكلمتين اللتين تبدأان بنفس صوت الحرف الأول (د) مما يأتي :

حمام	دجاجة	درج	قلم

المهارة الثانية : **يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة** .

السؤال الثاني : اذكر الحرفين اللذين تبدأ بهما كل كلمتين مما يلي ([2]) :

م	الكلمة الأولى	الكلمة الثانية
١	سهم	ثوب
٢	كلب	قلب

([1]) إذا اختار التلميذ الكلمة الصحيحة بعد سماعه للخيارات الأربع يضع المعلم علامة (√) أمام رقم السؤال في ورقة تقييم إجابة التلاميذ المرفقة بالاختبار أمام اسم التلميذ المراد تقييمه .

([2]) يعطى درجة عند تمييزه لكل حرف من الحروف في الكلمات الأربعة .

المهارة الثالثة : **يذكر اسم الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها .**

السؤال الثالث ([1]) : اذكر اسم الشيء الذي تستمع إلى وصفه فيما يلي:

١- لي سماعة ولي أرقام، تُحدِّث فيَّ من تحب ، وتسمع مني أصوات الآخرين ، فمن أنا؟ .
٢- في السماء تراني ، أختفي ليلاً ، أظهر في الصباح ، فيخرج الناس إلى العمل ، لوني أصفر ولي أشعة ، فمن أنا؟ .
٣- حيوان أليف ، أجري وأقفز ، ولي أربعة أرجل ، أشرب اللبن ، وأخاف الكلب ، ولكن الفأر يخاف مني ، فمن أنا؟ .
٤- لي أشكال كثيرة - منها الصغير والكبير - يضعون فيها الفاكهة والطعام ويضعونني على المائدة .

المهارة الرابعة : **يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها .**

السؤال الرابع : اذكر مصدر كل صوت تسمعه فيما يلي :

يسمعه المعلم صوت (بقرة ، حصان ، عصفورة ، طرق الباب) من على الحاسب الآلي أو المسجل .

المهارة الخامسة : **يحكي مضمون قصة قصيرة في مستواه بعد الاستماع إليها .**

السؤال الخامس ([2]): أعد سرد مضمون كل قصة ستستمع إليها فيما يلي :

يحكي المعلم / المعلمة للتلميذ

١- قصة "الأرنب الغضبان" ، ويطلب من التلميذ إعادة سرد مضمونها بحسب ترتيب أحداثها ، والقصة هي :

"استيقظ الأرنب الصغير من نومه ، وذهب إلى أمه ، فقال لها : إني جائع . فقدمت له الخس والجزر ، ولكنه رفض أن يأكل ، وقال لها : كل يوم خس وجزر ؟!، لن آكل الخس والجزر . وخرج من البيت ، فقابل الكلب ، وطلب منه طعاماً ، فقدم له عظاماً ، فقال له : أنا لا آكل العظم... أنا لا آكل العظم ، وشكره . وجاء الليل والأرنب لم يتناول طعاماً منذ الصباح ، فأخذ يبكي ، وقال لنفسه : أنا جائع ... سوف أعود إلى البيت ... وأتناول الخس والجزر . ورجع إلى أمه ، واعتذر لها ، وتناول طعامه"

([1]) يعطى الطالب الدرجة كاملة إذا ذكر اسم الشيء أو أي مرادف له ، كما في المثال رقم (١) إذا أجاب بـ (تليفون – هاتف – موبايل – جوال)، وكما في المثال رقم (٤) إذا أجاب بـ (طبق – إناء – صحن)

([2]) يعطى التلميذ أربع درجات إذا أعاد سرد القصة وذكر ثلاث أفكار منها وثلاث درجات إذا ذكر فكرتين ودرجتين واحدة إذا ذكر فكرة واحدة ودرجة إذا ذكر فكرة مختلفة أو لم يذكر شيئا .

المهارة السادسة : **ينفذ التعليمات وفقا لما استمع إليه .**

السؤال السادس ([1]) : نفذ التعليمات بنفس ترتيب التوجيه :

١- اذهب إلى آخر القاعة ، ثم اتجه شمالاً ، ثم ضع الكرة تحت المنضدة.
٢- تعال إلى السبورة ، وارسم خطًا ، ثم ارجع إلى مكانك .
٣- احضر الكرة التي في آخر القاعة تحت المنضدة ، أعطها لي ، ثم اجلس في مكانك .
٤- تعال بسرعة ، افتح الشباك ، أغلق جانبا واحدا .

المهارة السابعة : **يجيب عن أسئلة متعلقة بما استمع إليه .**

السؤال السابع ([2]) :

- **اذكر الكلمات التي ستسمعها بنفس ترتيب سماعها :**

١- قطة، بطة ، ديك ، دجاجة .
٢- رياح ، رعد ، مطر ، موج .

- **اذكر الحروف التي ستستمع إليها بنفس الترتيب :**

١- لام ، طاء ، ياء ، فاء .
٢- ميم ، حاء ، ميم ، دال .

المهارة الثامنة : **يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها .**

السؤال الثامن : قلد الأصوات التي ستستمع إليها :

ينطق المعلم / المعلمة للتلميذ الاسم ويسمعه صوته ، ويطلب منه تقليد الصوت الخاص بهذا الاسم فيما يلي : (قطة ، جرس الباب ، مطر ، آلة تنبيه) .

([1]) يعطى التلميذ أربع درجات إذا نفذ التوجيهات الثلاثة ويعطى ثلاث درجات إذا نفذ توجيهين ودرجتين إذا نفذ توجيها واحدا ودرجة إذا لم ينفذ شيئا .

([2])يعطى التلميذ أربع درجات إذا ذكر ثلاثة من (الكلمات أو الحروف) أو أربعة ويعطى ثلاث درجات إذا ذكر كلمتين وحرفين ودرجتين إذا ذكر كلمة أو حرفا ودرجة إذا لم يذكر شيئا .

ورقة تقييم إجابة التلاميذ عند أداء الاختبار مع المعلم

اسم الطالب	الزمن	السؤال الأول					السؤال الثاني					السؤال الثالث					السؤال الرابع				
		١	٢	٣	٤	مج	١	٢	٣	٤	مج	١	٢	٣	٤	مج	١	٢	٣	٤	مج

اسم الطالب	الزمن	السؤال الخامس	السؤال السادس					السؤال السابع					السؤال الثامن				
		الدرجة	١	٢	٣	٤	مج	١	٢	٣	٤	مج	١	٢	٣	٤	مج

جامعة بنها

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق الرابع

بطاقة تقدير مهارات التحدث

لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم

إعداد

الباحث/ سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

٢٠١٤م -١٤٣٥ هـ

أولا. تعليمات الاختبار :

عزيزي المعلم / المعلمة ...

تستهدف البطاقة قياس مهارات التحدث التالية :

١. يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.
٢. يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.
٣. يعبر عن حكاية مصورة .
٤. يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع.
٥. يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها.
٦. يعبر عن حاجاته بوضوح .
٧. يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة .

تعليمات عامة :

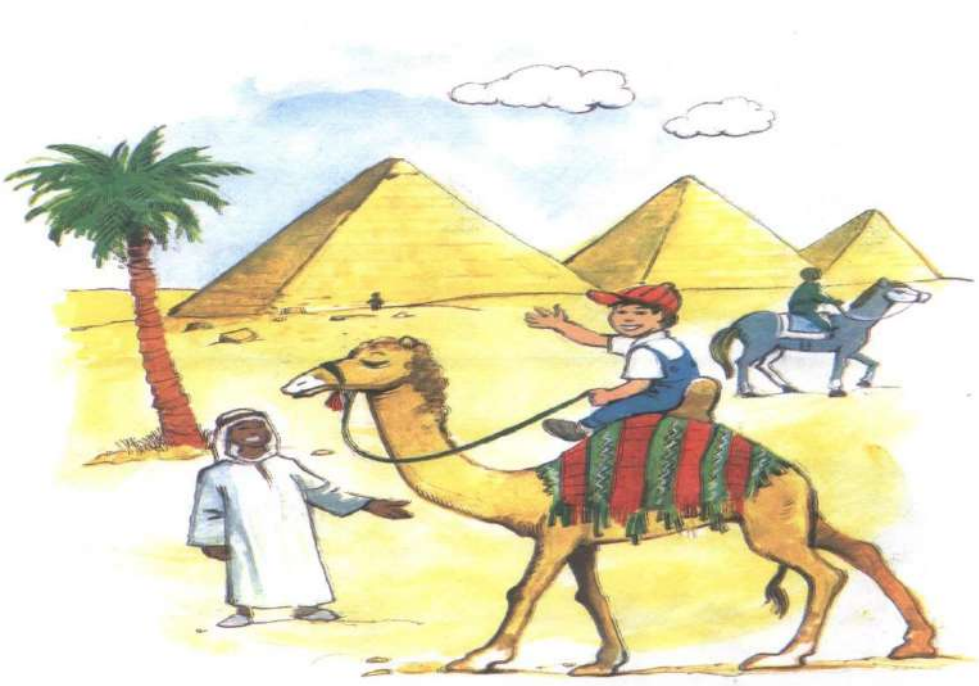
١- تشتمل البطاقة على سبعة أسئلة تمثل مواقف التحدث.
٢- تطبق البطاقة بطريقة فردية لكل تلميذ على حدة .
٣- يتم تكرار السؤال مرتين أو أكثر وفقا لحالة التلميذ .
٤- ينطق المعلم الكلمات بدون تنوين .
٥- يتم تقييم كل طالب من خلال **قائمة التقدير** المرفقة .
٦- تدون الدرجات في استمارة درجات التلاميذ المرفقة بعد كتابة اسم التلميذ والزمن الذي استغرقه اختباره.

ثانيا : مواقف التحدث :

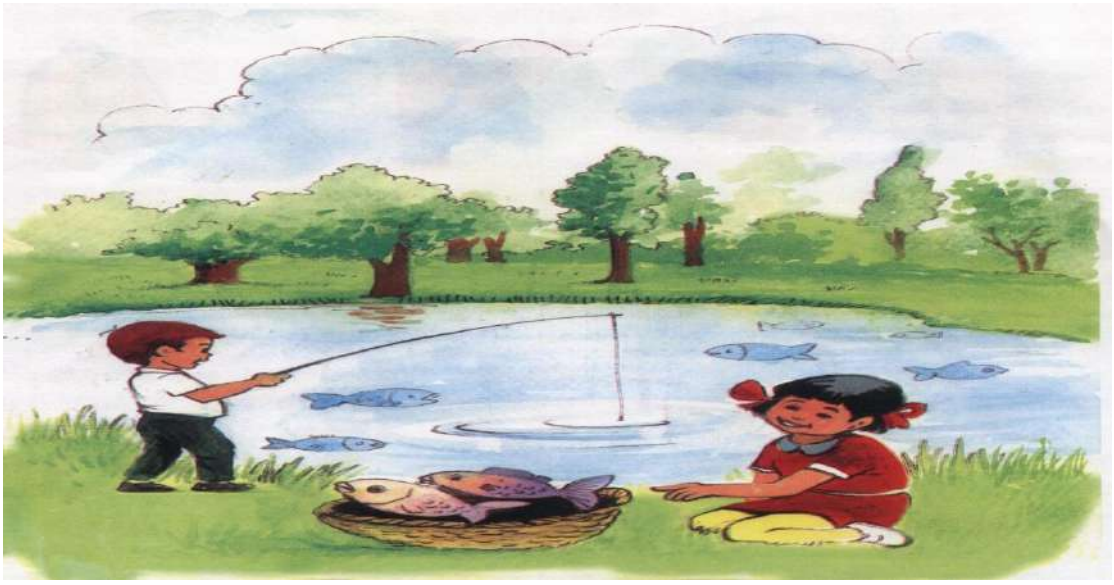
المهارة الأولى : يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب .

السؤال الأول : عبر عن كل صورة بجملة مفهومة :

الصورة الأولى :



الصورة الثانية:



الصورة الثالثة :

الصورة الرابعة :

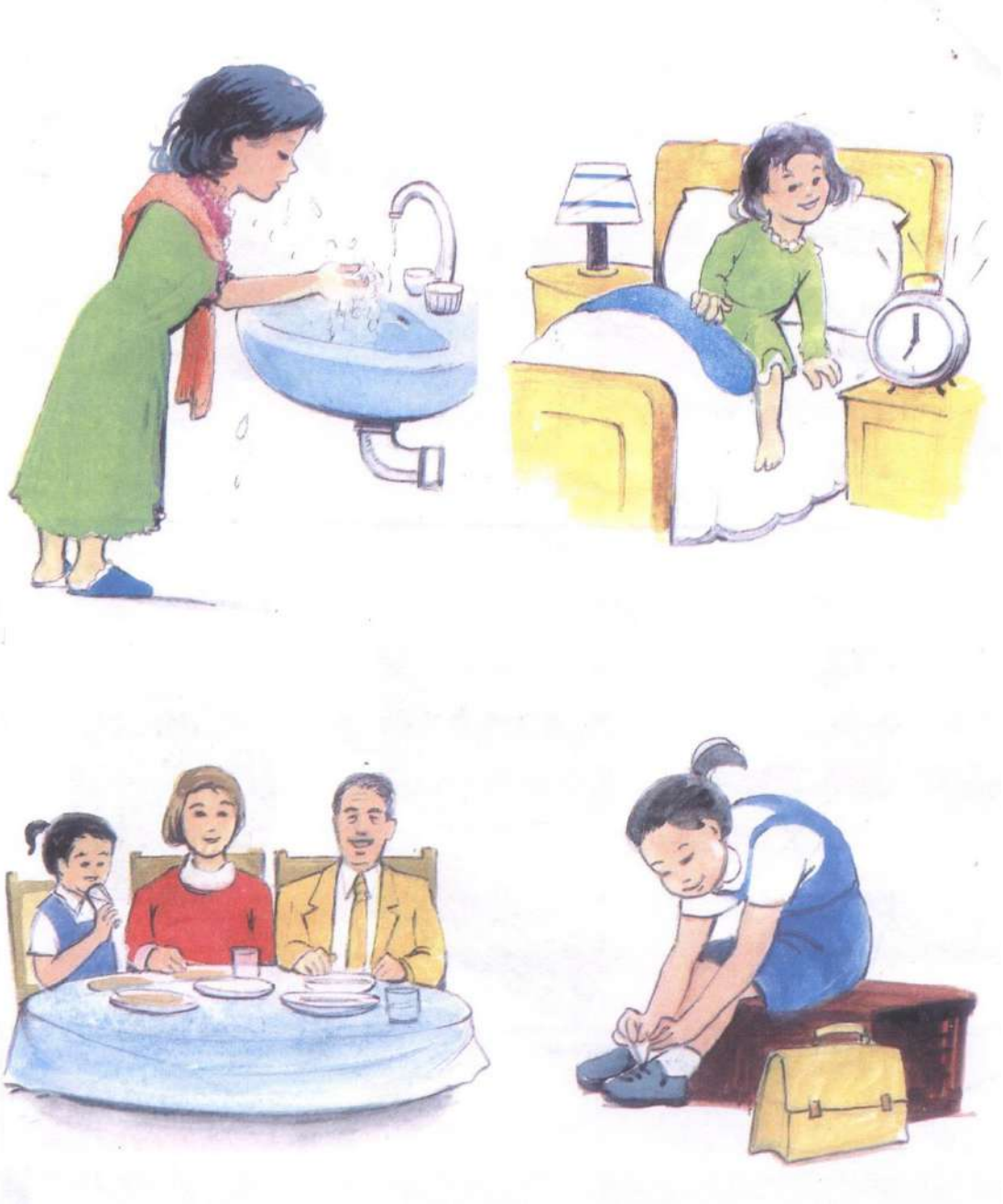
المهارة الثانية : يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية .

السؤال الثاني : ماذا تفعل عندما تستيقظ من نومك حتى تأتي إلى المدرسة؟

ماذا تفعل بعد العودة من المدرسة إلى البيت حتى تنام ؟

المهارة : يعبر عن حكاية مصورة .

السؤال الثالث : عبر عن الذي قامت به ليلى في الصور التالية ؟



عبر عما يفعله الشرطي للتلاميذ ؟

المهارة : يحكي قصة يفهمها المستمع .

السؤال الرابع : احك القصة التي تعرضها الصور التالية :

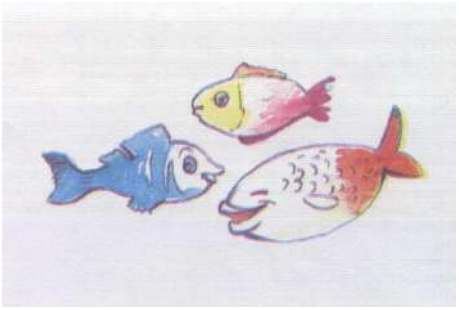
المهارة : يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها.

السؤال الخامس :

أ- اذكر اسم الشيء الذي تسمع وصفه .

- لي شاشة وأعمل بالكهرباء ويشاهد الناس على شاشتي البرامج والأفلام والكرتون فماذا أكون ؟

ب- ما اسم الذي تراه في الصورة ؟



المهارة : يعبر عن حاجاته بصورة طبيعية.

السؤال السادس :

- **ماذا تحب أن تأكل في الغداء ؟**

- ماذا تقول إذا أردت أن تذهب للحمام ؟

المهارة : يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة .

السؤال السابع : ما اسمك ؟ ما اسم والدك ؟ أين تعيش ؟

ناد زميلك واسأله عن اسمه . وعن عنوانه .

جامعة بنها

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق الخامس

قائمة تقدير تحليلية لمهارات التحدث

لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم

إعداد

الباحث/ سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

٢٠١٤م -١٤٣٥ هـ

قائمة تقدير تحليلية لمهارات التحدث لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

يتم في هذه القائمة تحليل أداءات التلاميذ في كل مهارة نوعية من مهارات التحدث وفق مقياس رباعي ، ويجمع ميزان التقدير في القائمة بين الميزان الوصفي (ممتاز ، جيد ، ضعيف ، لم يؤد) والميزان الرقمي الكمي (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١).

نظام تقدير الدرجات في القائمة :

يتم تقدير الدرجات في كل مستوى وفق مقياس رباعي كما يلي:

- **المستوى الأول:** وهو المستوى الممتاز ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على أربع درجات إذا أدى المهارة دون أية أخطاء .
- **المستوى الثاني**: وهو المستوى المتوسط ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على ثلاث درجات إذا لم يزد عدد أخطائه عن خطأين ، أو أدى المهارة بشكل غير مكتمل .
- **المستوى الثالث**: وهو المستوى الضعيف ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على درجتين إذا كثرت أخطاؤه (عن ثلاثة فأكثر).
- **المستوى الرابع** : وفيه يحصل التلميذ على درجة إذا لم يؤد المهارة .

والمثال التالي يوضح ذلك:

المهارات	مستويات الأداء			
	المستوى الأول (٤) ممتاز	المستوى الثانى (٣) جيد	المستوى الثالث (٢) ضعيف	المستوى الرابع (١) لم يؤد المهارة
ينطق جملة بسيطة سهلة التركيب .	ينطق جملة بسيطة مكتملة الأركان يفهمها المستمع	ينطق جملة بسيطة ينقصها مكمل كالجار والمجرور يفهمها المستمع	ينطق جملة غير مكتملة لا يفهمها المستمع	لا ينطق أي جملة

واعتمد الباحث في بناء هذه القائمة على مصادر عدة ، منها :

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات التواصل الشفوي والتحدث بصفة خاصة .
- الأدبيات المتصلة بطبيعة التواصل الشفوي و التحدث .
- طرائق تقدير الأداء في التحدث تقديراً كمياً وموضوعياً.

القائمة

المهارة	مستويات الأداء			
	المستوى الأول (٤) ممتاز	المستوى الثاني (٣) جيد	المستوى الثالث (٢) ضعيف	المستوى الرابع (١) لم يؤد المهارة
يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.	يعبر بجملة بسيطة مكتملة الأركان يفهمها المستمع	ينطق جملة بسيطة ينقصها مكمل كالجار والمجرور يفهمها المستمع	ينطق جملة غير مكتملة لا يفهمها المستمع	لا ينطق أي جملة
يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.	يعبر عن عاداته بجمل صحيحة	يعبر عن عاداته بجمل مفهومة غير مكتملة	يعبر عن عادته بجمل لا تناسبها وغير مكتملة	لا يعبر عن عاداته مطلقا
يعبر عن حكاية مصورة .	يعبر عن الصور بجمل صحيحة مناسبة لها	يعبر عن الصور بجمل غير مكتملة ومناسبة للصورة	يعبر عن الصورة بجمل غير مكتملة وغير مناسبة	لم يعبر عن الصورة بأي كلمة
يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع.	يسرد قصة قصيرة بجمل مفيدة يفهمها المستمع	يسرد قصة قصيرة بجمل غير مكتملة يفهمها المستمع	يسرد قصة قصيرة بجمل غير مفيدة وغير مكتملة	لم يحك أي قصة

المهارة	مستويات الأداء			
	المستوى الأول (٤) ممتاز	المستوى الثاني (٣) جيد	المستوى الثالث (٢) ضعيف	المستوى الرابع (١) لم يؤد المهارة
يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها	ينطق أسماء الأشياء المألوفة له بصورة صحيحة ومفهومة	لم يسم الأشياء المألوفة له بصورة صحيحة لكنها مفهومة لحد ما	لم يسم الأشياء المألوفة له بصورة صحيحة وغير مفهومة	لم يسم أي شيء
يعبر عن حاجاته بوضوح	يطلب من غيره ما يحتاج إليه بدون تردد ولا خجل بجمل مفهومة	يطلب ما يحتاجه بصورة فيها تردد أو خجل بجمل غير مكتملة	يطلب ما يحتاجه بصورة فيها تردد أو خجل بجمل غير مفهومة	لم يطلب شيئا مما يحتاج إليه
يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة	ينطق اسمه واسم والده وعنوانه بشكل صحيح	ينطق اسمه واسم والده وعنوانه بصورة غير صحيحة ولكنها مفهومة إلى حد ما	ينطق اسمه واسم والده وعنوانه بصورة غير مفهومة	لم يعرف عن نفسه

استمارة رصد الدرجات

م	اسم الطالب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	مج	الزمن
١										
٢										
٣										
٤										
٥										
٦										
٧										
٨										
٩										
١٠										
١١										
١٢										
١٣										
١٤										
١٥										
١٦										
١٧										
١٨										
١٩										
٢٠										
٢١										

جامعة بنها

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق السادس

اختبار مهارات القراءة الجهرية

لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم

إعداد

الباحث/ سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

٢٠١٤م -١٤٣٥ هـ

أولا. تعليمات الاختبار :

عزيزي المعلم / المعلمة ...

يستهدف الاختبار قياس مهارات القراءة الجهرية التالية :

١. **ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا.**

٢. **ينطق الكلمات التي تعرض عليه نطقا صحيحا.**

٣. **يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل .**

٤. **يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .**

تعليمات عامة :

١- الاختبار يتم بطريقة فردية لكل تلميذ على حدة .
٢- يتم تكرار السؤال مرتين أو أكثر وفقا لحالة التلميذ .
٣- ينطق المعلم الكلمات بدون تنوين .
٤- يتم تقييم كل طالب من خلال **قائمة التقدير** المرفقة .
٥- تدون الدرجات في استمارة درجات الطلاب المرفقة بعد كتابة اسم التلميذ والزمن الذي استغرقه اختباره .

أسئلة الاختبار :

المهارة : يقرأ الكلمات التي تعبر عنها الصور قراءة تؤدي المعنى .

السؤال الأول : اقرأ الكلمات المكتوبة مع كل صورة.

طـــائرة

المهارة : يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة تؤدي المعنى.

السؤال الثاني : اقرأ الكلمات التالية :

حجرة	سيف	ثور
كتاب	قرية	صقر

المهارات :

- **يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل [1].**
- **يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .**

السؤال الثالث : اقرأ النص التالي قراءة جهرية :

طلبت فاتنُ من والدها أن يصحبها في نُزهة بالسيارةٍ الجديدة .

ركبت فاتنُ ووالدها السيارةَ، وعندما كانت السَّيارة تسير، أخذت فاتنُ تعبث بآلة التنبيه (الزامور) والمسجل ، وتكثرُ مِن الحركة.

قال والدها : عليكِ التزامَ الهدوءِ عندما أقود السيارةَ، لأن الفوضى داخل السيارة تؤدي إلى وقُوعِ حادث.

تأسفت فاتنُ لِوالدها وجلست بهدوء، وبدأت تقرأ الإشاراتِ واللافتات في الشارع.

---

(١)يُقيم التلميذ في الكلمات التالية :

الحروف	الكلمات
(ف ، ق)	**(فاتن – قال – أقود – الفوضى)**
(ت ، ث)	**(ركبت– تعبث – تكثر –تؤدي)**
(د ، ذ)	**(والدها – المذياع – الهدوء)**
(ر ، ز)	**(نزهة – السيارة – تقرأ – الزامور)**
(ج ، ح)	**(يصحبها – الجديدة – حادث – جلست)**
(س ، ش)	**(تأسفت – الإشارات – السيارة)**

جامعة بنها

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق السابع

قائمة تقدير تحليلية لمهارات القراءة الجهرية

لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم

إعداد

الباحث/ سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

٢٠١٤م -١٤٣٥ هـ

قائمة تقدير تحليلية لمهارات القراءة الجهرية لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

يتم في هذه القائمة تحليل أداءات التلاميذ في كل مهارة نوعية من مهارات القراءة الجهرية وفق مقياس رباعي ، ويجمع ميزان التقدير في القائمة بين الميزان الوصفي (ممتاز ، جيد ، ضعيف ، لم يؤد) والميزان الرقمي الكمي (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١).

نظام تقدير الدرجات في القائمة :

يتم تقدير الدرجات في كل مستوى وفق مقياس رباعي كما يلي:

- **المستوى الأول:** وهو المستوى الممتاز ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على أربع درجات إذا أدى المهارة دون أية أخطاء .
- **المستوى الثاني**: وهو المستوى المتوسط ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على ثلاث درجات إذا لم يزد عدد أخطائه عن خطأين ، أو أدى المهارة بشكل غير مكتمل .
- **المستوى الثالث**: وهو المستوى الضعيف ، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على درجتين إذا كثرت أخطاؤه (عن ثلاثة فأكثر).
- **المستوى الرابع** : وفيه يحصل التلميذ على درجة إذا لم يؤد المهارة .

والمثال التالي يوضح ذلك:

المهارات	مستويات الأداء			
	المستوى الأول (٤) ممتاز	المستوى الثانى (٣) جيد	المستوى الثالث (٢) ضعيف	المستوى الرابع (١) لم يؤد المهارة
يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة تؤدي المعنى.	يقرأ الكلمات قراءة صحيحة تؤدي المعنى و يفهمها المستمع	إذا أخطأ في القراءة مرتين على الأكثر	إذا أخطأ ثلاثة أخطاء أو أربعة على الأكثر في القراءة	لا يقرأ أي كلمة

واعتمد الباحث في بناء هذه القائمة على مصادر عدة ، منها :

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية بصفة خاصة .
- الأدبيات المتصلة بطبيعة التواصل الشفوي و القراءة الجهرية .
- طرائق تقدير الأداء في القراءة الجهرية تقديراً كمياً وموضوعياً.

القائمة

المهارة	مستويات الأداء			
	المستوى الأول (٤) ممتاز	المستوى الثاني (٣) جيد	المستوى الثالث (٢) ضعيف	المستوى الرابع (١) لم يؤد المهارة
يقرأ الكلمات التي تعبر عنها الصور قراءة صحيحا.	يقرأ الكلمات التي تعبر عنها الصور بدقة.	يقرأ الكلمات التي تعبر عنها الصور ونجد لديه خطأ أو خطأين.	يقرأ الكلمات التي تعبر عنها الصور وتكثر لديه الأخطاء (ثلاثة أخطاء فأكثر).	لم يقرأ الكلمات أو أخطأ في كل الكلمات
يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة تؤدي المعنى	يقرأ الكلمات التي تعرض عليه بدقة.	يخطئ في قراءة كلمة أو كلمتين	يخطئ في قراءة ثلاث كلمات أو أربع	يخطئ في قراءة كل الكلمات
يميز في القراءة الحروف المتشابهة في الشكل .	يميز في القراءة كل الحروف المتشابهة في الشكل بدقة ولم تزد أخطاؤه عن خطأ واحد	يميز في القراءة الحروف المتشابهة في الشكل وإذا لم تزد أخطاؤه عن ثلاثة أخطاء.	يميز في القراءة الحروف المتشابهة في الشكل وتكثر لديه الأخطاء (من أربعة إلى سبعة أخطاء).	لم يميز بين الحروف المتشابهة في الشكل أو زادت أخطاؤه عن سبعة أخطاء
يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .	يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح	يقرأ الجملة العربية ونجد لديه خطأ أو خطأين في الجملة الواحدة	يقرأ الجملة العربية ونجد لديه ثلاثة أخطاء في الجملة الواحدة	يقرأ الجملة العربية ونجد لديه أكثر من ثلاثة أخطاء في الجملة الواحدة

استمارة رصد الدرجات

م	اسم الطالب	السؤال الأول	السؤال الثاني	السؤال الثالث		مج	الزمن
		مهارة : يقرأ الكلمات التي تعبر عنها الصور قراءة تؤدي المعنى.	مهارة : يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة تؤدي المعنى	مهارة : يميز في القراءة الحروف المتشابهة في الشكل .	مهارة : يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .		
١							
٢							
٣							
٤							
٥							
٦							
٧							
٨							
٩							
١٠							
١١							
١٢							
١٣							
١٤							
١٥							
١٦							
١٧							
١٨							
١٩							
٢٠							
٢١							

جامعة بنها

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق الثامن

البرنامج القائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية

إعداد

الباحث/ سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

٢٠١٤م -١٤٣٥ هـ

أولا : فلسفة البرنامج :

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع بمدارس التربية الفكرية من خلال برنامج تدريسي قائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة والتي تم اختيارها بناء على طبيعة تلاميذ مدارس التربية الفكرية حيث يعانون من الإعاقة العقلية وينحصر مستوى ذكائهم بين ٥٠ و ٧٠ ، وبناء على علاقتها الوثيقة بمهارات التواصل الشفوي .

وقد تم بناء البرنامج في ضوء سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة حيث الاعتماد على الخبرات الحسية ، وفي ضوء نظرية الذكاءات المتعددة حيث الاعتماد على مداخل حسية متعددة (بصرية ولمسية وسمعية) ، و في ضوء سيكولوجية التواصل حيث الاعتماد على تنمية مهارات التواصل لتحقيق التواصل الفعال من خلال الفنون المرئية والأدائية التي تعد فرصة جيدة لتعبير ذوي الإعاقة العقلية عن أنفسهم ، ويتم خلال البرنامج تدريب عينة الدراسة على ممارسة مهارات التواصل الشفوي من خلال الأنشطة التعليمية المخطط لها لتحقيق أعلى مستوى من القدرة على ممارسة تلك المهارات في الحياة العامة ومساعدتهم على الانخراط والمشاركة الإيجابية والفاعلة في الحياة .

محتوى البرنامج :

اشتمل البرنامج على تسعة دروس راعى فيها الباحث ارتباطها بالتلميذ المعاق ذهنيا في (الأسرة – الأصدقاء – الحياة العامة – الترفيه) ، ويمكن من خلالها تنمية مهارات التواصل الشفوي التي يحتاجها ، وهذه الدروس هي :

١- أسرتي .
٢- في المنزل.
٣- في الشارع .
٤- في السوق .
٥- وسائل المواصلات .
٦- في المدرسة .
٧- في المستشفى.
٨- شرطي المرور.
٩- حديقة الحيوان.

وتم توزيع مهارات التواصل الشفوي على هذه الدروس حيث يتم تنميتها بشكل حلزوني حيث تنمى كل مهارة في درسين على الأقل .

الأدوات والوسائل اللازمة للبرنامج :

يحتاج البرنامج إلى مجموعة من الوسائل والأدوات هي :

- صور ملونة لمواقف حياتية تخدم كل درس من دروس البرنامج .
- قصص مصورة مع صوت يحكيها (ملفات فيديو) ، وورقية يحكيها المعلم تخدم دروس البرنامج .
- ألوان خشبية ولوحات ورقية جاهزة للتلوين .
- أدوات منزلية ،ومكتبية ، وشخصية (أواني – أقلام – ملابس – .....إلخ).
- جهاز عرض فوق الرأس.
- مسجل صوتي .
- جهاز حاسب آلي .
- مناضد وصناديق خشبية .
- مجسمات ، وخضروات وفواكه طبيعية .
- أدوات أخرى حسب ما يحتاجه كل درس من دروس الوحدة.

تقويم البرنامج :

تطلبت الدراسة أن يكون التقويم في البرنامج الحالي على النحو التالي :

- تقويم قبلي : وتم قبل تطبيق البرنامج ، ويهدف إلى قياس مهارات التواصل الشفوي (التحدث – الاستماع – القراءة الجهرية) التي اشتمل عليها البرنامج لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا عينة الدراسة ، وأعد الباحث لقياسها اختبارا لقياس مهارات الاستماع ، واختبارين تضمنا قائمتي تقدير أداء لقياس مهارات التحدث ومهارات القراء الجهرية .
- تقويم مرحلي : تم أثناء تطبيق البرنامج في نهاية كل درس من الدروس للتأكد من اكتساب التلاميذ للمهارات المراد تنميتها قبل الانتقال إلى الدرس التالي ، ولم ينتقل المعلم من درس إلى آخر إلا بعد تأكده من تحقق أهداف الدرس وإلا أعاد التدريس مرة أخرى أو أكثر إذا لزم الأمر .
- تقويم بعدي : وتم بعد تطبيق البرنامج ، وفيه تم تطبيق أدوات القياس السابق تطبيقها في التقويم القبلي وذلك حتى يمكن الحكم على كفاءة البرنامج .

دروس البرنامج :

الدرس الأول الحصة الأولى

أسرتي

زمن الدرس : حصتان

- **المهارات المستهدفة :**

١ – يتعرف على أصوات الحروف .

٢ – يعرف نفسه بجمل مفيدة .

٣ – يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.

٤ – يعبر عن حاجاته بوضوح .

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١- يتعرف على أصوات بعض الحروف .

٢- يميز بين أصوات تلك الحروف .

٣- ينطق أصوات الحروف نطقا صحيحا.

٤- ينطق بعض الكلمات نطقا صحيحا.

٥- يتحدث عن نفسه بجمل مفيدة .

٦- يستخدم كلمات واضحة في التعبير عن حاجاته .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " **عائلتي** " مع مشاهدة بعض الصور للعائلة .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للصور التي تعرض عليهم .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا خاصة بأفراد الأسرة يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية ومم تتكون الأسرة ؟.

- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (**صورة وحرف وكلمة**) وهي عبارة لعبة تهدف إلى التعرف على أصوات الحروف وتحديد موقع الحرف ؛ حيث تعرض المعلمة على التلاميذ أغنية " **الحروف** " المصورة فيديو ثلاث مرات ثم تبدأ المعلمة في اللعبة من خلال فيلم التدريب حيث تختار ستة تلاميذ كمتسابقين ثم تنطق الصوت وتسأل التلاميذ عن الصورة التي يوجد باسمها الحرف .
- تكرر اللعبة مع جميع التلاميذ .
- تقوم المعلمة التلاميذ حيث تسأل كل تلميذ عن شيء يحبه وبأي حرف يبدأ.
- تعزز المعلمة التلميذ الذي يعبر عما يحبه ويحدد الحرف الذي يبدأ به .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس الأول الحصة الثانية

أسرتي

- **المهارات المستهدفة :**

١-يتعرف على أصوات الحروف .
٢- يعرف نفسه بجمل مفيدة .
٣- يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.
٤- يعبر عن حاجاته بوضوح .

- **الأهداف :**

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١- يتعرف على أصوات بعض الحروف .
٢- يميز بين أصوات تلك الحروف .
٣- ينطق أصوات الحروف نطقا صحيحا.
٤- ينطق بعض الكلمات نطقا صحيحا.
٥- يتحدث عن نفسه بجمل مفيدة .
٦- يستخدم كلمات واضحة في التعبير عن حاجاته .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " **أسرتي** " مع مشاهدة صور للأسرة .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للصور .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا خاصة بأفراد الأسرة يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية ومم تتكون الأسرة .
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (**اسمي واسمك**) وهي عبارة لعبة تهدف إلى التعارف ؛ حيث تقسم المعلمة التلاميذ إلى ثلاث مجموعات أو أربعة ، المجموعة مكونة من خمسة تلاميذ على الأكثر كل تلميذ يصافح زميله ويقول بصوت عال أنا اسمي

..... ويبدأ بحرف ....فما اسمك ؟ فيرد الثاني وأنا اسمي ..... يبدأ بحرف ثم ينظر الثاني للثالث وتكرر العملية .

- تكرر اللعبة مرتين .
- يقوم المعلم التلاميذ حيث يطلب من كل واحد أن يذكر أفراد عائلته ويعرف عن نفسه ويذكر الوظيفة أو العمل الذي يحبه .
- يسأل كل تلميذ عن الحرف الذي يبدأ به اسمه.
- تعزز المعلم التلميذ الذي يعرف نفسه ويتحدث عن عائلته ويحدد الحرف الذي يبدأ به اسمه .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس الثاني الحصة الأولى
في المنزل

زمن الدرس : حصتان

- **المهارات المستهدفة :**

١- يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة .
٢- يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.
٣- ينفذ التعليمات المناسبة له وفق ما استمع إليه .
٤- يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١- يتعرف على أصوات الحروف المتشابهة .
٢- يميز بين أصوات تلك الحروف .
٣- يقلد الأصوات التي يستمع إليها.
٤- ينطق بعض الكلمات نطقا صحيحا.
٥- ينفذ التعليمات الموجهة إليه .
٦- يستخدم تعبيرات مناسبة للمواقف المختلفة .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " **الأخطار**" مع مشاهدة بعض الصور للأخطار الموجودة بالمنزل .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للصور التي تعرض عليهم .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية ومم يتكون المنزل .

- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (**الضيف**) وهي عبارة لعبة تهدف إلى استخدام بعض عبارات التحية ؛ حيث تقوم المعلمة بلعب دور الضيف والتلاميذ أهل البيت ثم تدخل عليهم من الباب وتقول لهم السلام عليكم أو صباح الخير ثم تطلب الأذن بالدخول والجلوس ، ثم تطلب من أحد التلاميذ تنفيذ نفس دور المعلمة .
- تكرر اللعبة مع بعض التلاميذ .
- تقوم المعلمة التلاميذ حيث تطلب من كل واحد أن يذكر ما يقال عند الدخول على الآخرين .
- يشاهد التلاميذ فيلم التحية عدة مرات .
- يقوم التلاميذ مثنى مثنى بممارسة المهارات .
- تعزز المعلم التلاميذ التي تمارس النشاط بكفاءة .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس الثاني الحصة الثانية

في المنزل

المهارات المستهدفة :

١- يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة .

٢- يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.

٣- ينفذ التعليمات المناسبة له وفق ما استمع إليه .

٤ – يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها.

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١- يتعرف على أصوات الحروف المتشابهة .

٢- يميز بين أصوات تلك الحروف .

٣- يقلد الأصوات التي يستمع إليها.

٤- ينطق بعض الكلمات نطقا صحيحا.

٥- ينفذ التعليمات الموجهة إليه .

٦- يستخدم تعبيرات مناسبة للمواقف المختلفة .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " **التليفون** " مع مشاهدة بعض صور لأشياء موجودة بالمنزل.
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة الصور.
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا خاصة بأفراد الأسرة يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية وماذا يقول التلميذ عند الرد على التليفون.
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (**الحروف**) وهي عبارة عن الاستماع إلى أغنية الحروف ، وتقوم بتقسيم التلاميذ إلى خمس مجموعات كل مجموعة من فردين وتسمي كل تلميذ بحرف من المجموعات التالية (الثاء والسين – التاء والطاء – القاف

والكاف – الدال والضاد – الذال والزاي) ويقول التلميذ لزميله أنا حرف ..... وأكون في أول كلمة ..... .

- تكرر اللعبة مع باقي التلاميذ مرتين أو ثلاثة .
- تسأل كل تلميذ عن الحرف الذي كان يقوم بدوره والكلمة التي تبدأ به.
- تعزز المعلم التلميذ الذي يعرف الحرف الذي قام بدوره ونطقه نطقا صحيحا .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس الثالث الحصة الأولى

في الشارع

زمن الدرس : حصتان

- **المهارات المستهدفة :**

١-يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها .

٢- يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل .

٣- يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها .

٤- يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع .

- **الأهداف :**

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١- يتعرف على بعض الأصوات .

٢- يحدد مصادر الأصوات التي يستمع إليها .

٣- ينطق أصوات الحروف نطقا صحيحا.

٤- يسمي الأشياء المألوفة بعد استماعه إلى وصفها.

٥- يسرد أحداث قصة .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " عبور الشارع " مع مشاهدة بعض الصور لما يوجد بالشارع .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للصور التي تعرض عليهم .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية وماذا يفعل كل منهم عند عبور الشارع .
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (**عروستي**) وهي عبارة لعبة تهدف إلى تحديد التلاميذ مسمى الأشياء بعد سماع صفاته أو استخدامه ؛ حيث تقوم المعلمة

بإحضار بعض الأشياء المألوفة (فاكهة – قلم – قبعة – ساعة – كتاب) وتقوم بعمل دائرة من التلاميذ وتختار تلميذا يخرج خارج القاعة وتعطي التلاميذ شيئا مما أحضرته يتم إخفاءه وسوف يتحدثون عنه لزميلهم ، ثم يقوم التلميذ بالدخول ويمر على التلاميذ وكلما مر على واحد قال له كلمة أو جملة عن الشيء المخفي حتى يعرفه وإن فشل بعد انتهاء مروره على الدائرة قام غيره وإن عرف من أحد التلاميذ اسم الشيء قام التلميذ وخرج لتكمل اللعبة .

- تقوم المعلمة التلاميذ حيث تذكر هي بعض صفات شيء آخر غير موجود وتطلب من التلاميذ التعرف عليه .
- تعزز المعلم التلاميذ التي تمارس النشاط بكفاءة .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس الثالث الحصة الثانية

في الشارع

- **المهارات المستهدفة :**

١ – يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها .

٢ – يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل .

٣ – يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها .

٤ – يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع .

الأهداف : في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١– يسمي الأشياء التي يستمع إلى وصفها .

٢– يحدد مصادر الأصوات التي يستمع إليها .

٣– يميز في القراءة الحروف المتشابهة في الشكل.

٤– يعيد سرد قصة استمع إليها.

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " **إشارة المرور** " مع مشاهدة بعض الصور لإشارة المرور وشرطي المرور ولافتات مرورية أخرى .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة.
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا خاصة بإشارة المرور والشرطي يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية وماذا يفعل التلميذ عند عبور الشارع .
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (**ماذا فعلت بالعطلة ؟**) وهي عبارة عن لعبة لتنمية مهارة حكاية قصة قصيرة يفهمها المستمع من خلال مشاهدة فيلم البرتقالة الغاضبة ، حيث تحكي لهم المعلمة قصة عصام مع البرتقالة، وتطلب من كل تلميذ حكاية قصة ماذا فعلت بالعطلة؟ .
- تعزز المعلمة التلميذ الذي يحكي قصة حدثت له في العطلة مكونة من جملتين أو أكثر.
- تطلب من التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة حكاية قصة عصام مع البرتقالة .

الاختبار المرحلي الأول

السؤال الأول :استمع إلى كل كلمة مما يأتي واختر الكلمة التي تبدأ بصوت الحرف الأول في الكلمة التي ستستمع إليها :

٥- استمع ٠٠٠ (كرة) :

واختر الكلمة التي تبدأ بنفس صوت الحرف الأول في كلمة (كرة) من :

كتاب	ملعقة	برتقال	قمح

٦- استمع ٠٠٠ (سمكة) :

واختر الكلمة التي تبدأ بنفس صوت الحرف الأول في كلمة (سمكة) من :

عصفور	سلحفاة	باب	قلم

السؤال الثاني :اختر الكلمة التي يختلف صوت حرفها الأول عنه في باقي الكلمات التي ستستمع إليها :

١- وردة – ولاعة – مقص – ورقة .

السؤال الثالث : حدد الكلمتين اللتين تبدأان بنفس صوت الحرف للكلمة التي ستستمع إليها وذلك من بين الأربع كلمات التي تليها فيما يلي :

١- استمع ٠٠٠ (فيل):

حدد كلمتين تبدأان بالحرف الذي تبدأ به كلمة (فيل) مما يأتي :

فرس	فهد	مقص	ورقة

السؤال الرابع : اذكر الحرفين اللذين تبدأ بهما كل كلمتين مما يلي :

(ذراع - زرافة)

السؤال الخامس : حدد الكلمتين اللتين تتفقان في صوت الحرف الأخير من بين الكلمات التي ستستمع إليها :

م	مجموعة الكلمات			
١	حلم	رجل	عسل	أذن

السؤال السادس : حدد الكلمتين اللتين تتشابهان في المقطع الأخير وذلك من بين الأربع كلمات التي ستستمع إليها :

م	مجموعة الكلمات			
١	ثعلب	بطة	فانوس	قطة

السؤال السابع : تحدث عن الأشياء التي في الصورة في جملتين مفهومتين :

الصورة الأولى :

الصورة الثانية:

السؤال الثامن : ماذا تفعل عندما تستيقظ كل يوم من نومك وحتى تأتي إلى المدرسة ؟

السؤال الخامس : احك القصة التي تعرضها الصور التالية :

الدرس الرابع الحصة الأولى

في السوق

زمن الدرس : حصتان

- **المهارات المستهدفة :**

١- يتعرف على أصوات الحروف .

٢- يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه .

٣- يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.

٤- يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة صحيحا.

- **الأهداف :**

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١- يميز بين أصوات الحروف .

٢- يحدد الحرف الذي تبدأ به الكلمات التي استمع إليها.

٣- يستخدم تعبيرات مناسبة للمواقف .

٤- يقرأ بعض اللافتات قراءة صحيحة.

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " **السوق** " مع مشاهدة بعض الصور لبعض الخضروات والفاكهة والملابس وأشياء البقالة .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للصور التي تعرض عليهم .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوموا ويغنوا الأغنية فرادى .
- تسأل المعلمة التلاميذ ما الذي يشتريه الناس من السوق ؟ وعند إجابة التلميذ على سبيل المثال بـ " **موز** " تسأله وما الحرف الذي تبدأ به كلمة موز؟ وتعززه عند الإجابة الصحيحة.

- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (**من يشتري؟**) وتهدف إلى معرفة قدرة التلميذ على استخدام العبارات المناسبة للمواقف حيث تحضر المعلمة بعض السلع (خضروات – فاكهة – ملابس – بسكويت – شيبس) وتعرضها للبيع مقابل أن يسأل التلميذ عن سعر ما يريد ويجيب عن سؤال المعلمة ما الحرف الأخير في هذه الكلمة ؟ فإن سأل المعلمة بطريقة مفهومة وأجاب عن السؤال تعطيه المعلمة السلعة .
- تكرر اللعبة مع بعض التلاميذ .
- تقوم المعلمة التلاميذ حيث تعرض فيلم عن الفاكهة والخضروات وتسأل التلاميذ عن أسماء الفاكهة والخضروات .
- تعزز التلاميذ الذين يتعرفون على الصور .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس الرابع الحصة الثانية

في السوق

- **المهارات المستهدفة :**

١-يتعرف على أصوات الحروف .

٢- يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه .

٣- يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.

٤- يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة صحيحا.

- **الأهداف :**

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١- يميز بين أصوات الحروف .

٢- يحدد الحرف الذي تبدأ به الكلمات التي استمع إليها.

٣- يستخدم تعبيرات مناسبة للمواقف .

٤- يقرأ بعض اللافتات قراءة صحيحة.

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- مشاهدة فيديو " **الفاكهة**" .
- تكرار المشاهدة مرتين أو ثلاثة.
- توزع عليهم صورا خاصة بالفواكه بها أسماء الفاكهة يقومون بتلوينها.
- تطلب من كل تلميذ أن يقوم ويذكر اسم خمس فواكه .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن فاكهة تبدأ ببعض حروف الهجاء من الفاكهة التي شاهدوها في الفيلم .
- تعزز التلاميذ الذين يجيبون عن الأسئلة .
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (**الحروف**) وهي عبارة عن الاستماع إلى أغنية الحروف ، وتقوم بتقسيم التلاميذ إلى خمس مجموعات كل مجموعة من فردين وتسمي كل تلميذ بحرف من المجموعات التالية (الثاء والسين – التاء والطاء – القاف والكاف – الدال والضاد – الذال والزاي) ويقول التلميذ لزميله أنا حرف ..... وأكون في أول كلمة ..... .
- تكرر اللعبة مع باقي التلاميذ مرتين أو ثلاثة .

- تسأل كل تلميذ عن الحرف الذي كان يقوم بدوره والكلمة التي تبدأ به.
- تعزز المعلم التلميذ الذي يعرف الحرف الذي قام بدوره ونطقه نطقا صحيحا .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.
- لعبة **(كلمات ولافتات)** وهي عبارة عن حمل ثلاثة من التلاميذ ثلاثة من الأوراق الي لونوها والمكتوب عليها أسماء الفاكهة ، ويقفون في صف ثم يقوم التلاميذ الثلاثة باختيار زملاءهم ليسألوهم عن قراءة اسم الفاكهة المكتوب على الورقة ، وعندما يحيب التلميذ يأخذ فاكهة على سبيل الجائزة وإذا لم يجب وقف مكان زميله بنفس الورقة ، وعندما يقرأ التلاميذ الكلمات الثلاثة يحملون غيرها.

الدرس الخامس الحصة الأولى

وسائل المواصلات

زمن الدرس : حصتان

- **المهارات المستهدفة :**

١- يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها.

٢- يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه .

٣- يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها .

٤- يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة صحيحة.

- **الأهداف :**

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١- يتعرف مصادر الأصوات التي يستمع إليها.

٢- يحدد مصادر هذه الأصوات.

٣- يفهم الأسئلة البسيطة التي توجه إليه.

٤- يجيب عن أسئلة تتصل بنص مسموع.

٥- يسرد قصة استمع إليها بأسلوبه.

٦- يقرأ الكلمات التي تعرض عليه .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية وسائل المواصلات مع مشاهدة بعض الصور لهذه الوسائل .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للصور التي تعرض عليهم .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا لوسائل مواصلات يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية.
- تسأل المعلمة التلاميذ عن وسائل المواصلات التي ركبها وأين تسير؟.

- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (من يقول ؟ وما هي؟) وهي عبارة لعبة تهدف إلى معرفة فهم التلميذ لبعض الأسئلة التي توجه إليه ؛ حيث تقوم المعلمة بتفكيك كلمات (قطار – عربية – سفينة – عجلة) إلى أحرف يعني مثلا (ق ط ا ر) ثم تطلب من بعض التلاميذ أن يذكر الحروف بنفس الترتيب وتعزز من يعرف الإجابة ، ثم تقول له ما الكلمة التي تتكون من هذه الحروف من وسائل المواصلات ؟ .
- تكرر اللعبة مع بعض التلاميذ .
- تعزز المعلمة التلاميذ التي تمارس النشاط بكفاءة .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم من خلال عرض صورة وسيلة المواصلات عند الإجابة عن (ما الكلمة ...)
- تكتب لهم الكلمات كاملة والحروف مفككة وتقرأ مع التلاميذ ويكررون خلفها.

الدرس الخامس الحصة الثانية

وسائل المواصلات

- **المهارات المستهدفة :**

١-يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها.

٢- يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه .

٣- يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها .

٤- يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة صحيحة.

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١- يتعرف مصادر الأصوات التي يستمع إليها.

٢- يحدد مصادر هذه الأصوات.

٣- يفهم الأسئلة البسيطة التي توجه إليه.

٤- يجيب عن أسئلة تتصل بنص مسموع.

٥- يسرد قصة استمع إليها بأسلوبه.

٦- يقرأ الكلمات التي تعرض عليه .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية (كتابي وأصواتي) مع مشاهدة صور لما يستمع إلى صوته .
- تكرار الاستماع إلى مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للصور .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا لما شاهدوه مع الأغنية يقومون بتلوينها .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية ما وسيلة المواصلات التي جاء صوتها فيما استمع إليه؟ وما الصور التي كتب عليها كلمات ؟ وما هذه الكلمات؟.
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (**من يحكي القصة ؟**) وهي عبارة عن قصة الفيل (فلافيلو) تحكيها لهم المعلمة مع مشاهدة الفيديو الخاص بها ، وتقوم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات كل مجموعة من خمسة أفراد ويقوم أحدهم بحكاية مضمون القصة لزملائه ويتبادلون الدور.

- تعيد المعلمة حكاية القصة .
- تسأل المجموعات عن أفضل تلميذ حكى القصة لزملائه .
- تعزز المعلم التلميذ الذي يختاره زملاؤه .

الدرس السادس الحصة الأولى
في المدرسة

زمن الدرس : حصتان

- **المهارات المستهدفة :**

١- يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة.

٢- يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع .

٣- يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل .

٤- يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١- يتعرف على أصوات الحروف المتشابهة .

٢- يميز بين أصوات تلك الحروف .

٣- يسرد أحداث قصة يفهمها المستمع.

٤- يقرأ كلمات بها حروف متشابهة في الشكل قراءة صحيحة .

٥-يقرأ جمل بسيطة قراءة صحيحة .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " **في مدرستي** " مع مشاهدة بعض الصور للمدرسة.
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للصور التي تعرض عليهم .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية وما أهم الأشياء في المدرسة ؟.
- تطلب من التلاميذ أن يقوم ويحكي ماذا فعل بالمدرسة أمس ؟

- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (الحروف المتشابهة) وهي عبارة لعبة تهدف إلى تنمية قدرة التلاميذ على التميز بين الحروف المتشابهة في الشكل ؛ حيث تقسم التلاميذ إلى مجموعات كل مجموعة أربعة طلاب وتوزع عليهم صورة الحروف المتشابهة وعلى كل مجموعة أن تحدد الحروف المقصودة ثم تختار واحدا من كل مجموعة ليقف ويقرأ الكلمات على زملائه ويذكر اسم الحروف المتشابهة وتعزز المعلمة المجموعة الفائزة.
- تعيد اللعبة مع المجموعة التي لم تؤد المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس السادس الحصة الثانية

في المدرسة

- **المهارات المستهدفة :**

١- يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة.

٢- يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع .

٣- يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل .

٤- يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١- يتعرف على أصوات الحروف المتشابهة .

٢- يميز بين أصوات تلك الحروف .

٣- يسرد أحداث قصة يفهمها المستمع.

٤- يقرأ كلمات بها حروف متشابهة في الشكل قراءة صحيحة .

٥- يقرأ جمل بسيطة قراءة صحيحة .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " **أحب المدرسة** " مع مشاهدة الفيديو .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للفيديو .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا خاصة بأفراد الأسرة يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تقدم لهم المعلمة الأغنية مكتوبة وتقرأها لهم ثلاث مرات .
- يعيد التلاميذ القراءة مع المعلمة .
- يقوم أحد التلاميذ بقراءة كلمات الأغنية للتلاميذ وتعزز المعلمة من يقرأ قراءة سليمة .
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (الحروف) وهي عبارة عن الاستماع إلى أغنية الحروف ، وتقوم بتقسيم التلاميذ إلى خمس مجموعات كل مجموعة من فردين وتسمي كل تلميذ بحرف من المجموعات التالية (الثاء والسين – التاء والطاء – القاف

والكاف – الدال والضاد – الذال والزاي) ويقول التلميذ لزميله أنا حرف ..... وأكون في أول كلمة ..... .

- تكرر اللعبة مع باقي التلاميذ مرتين أو ثلاثة .
- تسأل كل تلميذ عن الحرف الذي كان يقوم بدوره والكلمة التي تبدأ به.
- تعزز المعلم التلميذ الذي يعرف الحرف الذي قام بدوره ونطقه نطقا صحيحا .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الاختبار المرحلي الثاني

السؤال الأول :استمع إلى كل كلمة مما يأتي واختر الكلمة التي تبدأ بصوت الحرف الأول في الكلمة التي ستستمع إليها :

١- استمع ٠٠٠ (هدهد) :

واختر الكلمة التي تبدأ بنفس صوت الحرف الأول في كلمة (هدهد) من :

مكواة	هلال	تفاح	يوسفي

٢- استمع إلى (غزال) :

واختر الكلمة التي تبدأ بنفس صوت الحرف الأول في كلمة (غزال) من :

ساعة	ثلاجة	غراب	صورة

السؤال الثاني :اختر الكلمة التي يختلف صوت حرفها الأول عنه في باقي الكلمات التي ستستمع إليها :

١- باب – شباك – بقرة – باسم .

السؤال الثالث : حدد الكلمتين اللتين تبدأان بنفس صوت الحرف للكلمة التي ستستمع إليها وذلك من بين الأربع كلمات التي تليها فيما يلي :

١- استمع ٠٠٠ (سكين)

حدد كلمتين تبدأان بالحرف الذي تبدأ به كلمة (سكين) مما يأتي :

ملعقة	سمك	زيت	سمن

السؤال الرابع : اذكر الحرفين اللذين تبدأ بهما كل كلمتين مما يلي :

(تين – طين)

السؤال الخامس : اذكر اسم كل صوت تسمعه فيما يلي :

يسمعه المعلم صوت (ديك ، كلب ، دف) من على الحاسب الآلي أو المسجل .

السؤال السادس ([1]): أعد سرد مضمون القصة التي ستستمع إليها فيما يلي :

([1]) يعطى التلميذ ثلاث درجات إذا أعاد سرد القصة وذكر ثلاث أفكار منها ودرجتين إذا ذكر فكرتين ودرجة واحدة إذا ذكر فكرة واحدة وصفر إذا ذكر فكرة مختلفة أو لم يذكر شيئا .

٢- قصة " النملة الشقية " ويطلب من التلميذ إعادة سرد مضمونها بحسب ترتيب أحداثها ، والقصة هي :

النملة لولو لا تسمع كلام الملكة.. أمرتها الملكة أن لا تتأخر بالعودة إلى المملكة... لكن لولو لم تكن تهتم بأوامرها.. في يوم شعرت الملكة أن الليلة ستكون عاصفة.. أمرت النمل بالعودة قبيل الغروب.. النملة لولو لم تهتم .. أمرت الملكة الحرس بإغلاق باب المملكة عند غروب الشمس .. والنملة لولو لم تصل بعد.. لولو وصلت متأخرة .. رفض الحرس فتح الباب.. خافت لولو .. كيف تقضي الليل في البرد والمطر ولكن الملكة أمرت الحرس ففتحوا لها الباب حتى لا تموت وقررت لولو أن تسمع الكلام ؟!

السؤال السابع ([1]) : اذكر الحروف التي ستستمع إليها بنفس الترتيب :

ينطق المعلم / المعلمة للتلميذ :

١- ألف ، باء ، جيم ، دال .

السؤال الثامن : احك القصة التي تعرضها الصور التالية :

([1]) يعطى التلميذ ثلاث درجات إذا ذكر ثلاثة أحرف أو أربعة ويعطى درجتين إذا ذكر حرفين ودرجة إذا ذكر حرفا واحدا وصفر إذا لم يذكر شيئا.

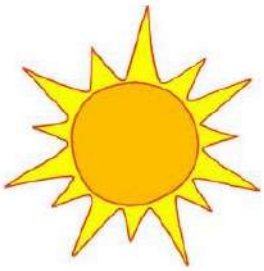
السؤال التاسع :

- **دخل عليك ضيف جديد فماذا تقول له ؟**
- **أخذت صديقك إلى المنزل وعرفته لوالديك فماذا تقول؟**

السؤال العاشر : اقرأ الكلمات الموجودة مع الصور

ثور

تفاح



شمس

سمك

ضفدع

صقر

السؤال الحادي عشر : أعد قراءة القصة التالية جهريا :

"مرض الأسد ذات يوم و عجز عن الخروج من عرينه ليبحث عن طعامه فأعلن إلى كل الحيوانات و الطير أن يرسل و احداً من أفراده لزيارته ومن جاء فهو آمن من الاعتداء عليه و أن هذا الأمان وعد يضمنه شخصياً و توافدت حيوانات الغابة وطيورها يوماً بعد يوم على عرين الأسد لتزوره في مرضه و هى آمنة غير خائفة".

الدرس السابع الحصة الأولى

في المستشفى

زمن الدرس : حصتان

- **المهارات المستهدفة :**

١–يعبر عن حاجاته بوضوح .

٢– يعبر عن حكاية مصورة .

٣– يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها.

٤–ينفذ التعليمات المناسبة له وفق ما استمع إليه .

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١– يستخدم كلمات واضحة في التعبير عن حاجاته .

٢– يعبر عن قصة مصورة بجمل مفيدة .

٣– ينفذ التعليمات الموجهة إليه .

٤– يسرد قصة استمع إليها بأسلوبه.

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " الممرضة " مع مشاهدة الفيديو الخاص بها .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة الفيديو .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية وأن يحكي ما تقوم به الممرضة للمريض .
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (الطبيب) وهي عبارة لعبة تهدف إلى تنمية قدرة التلاميذ في التعبير عن حاجاتهم بدون تردد أو خجل ؛ حيث تقوم المعلمة بعرض قصة الثعلب الطبيب للتلاميذ وتحكي لهم القصة ثم تطلب من أربعة تلاميذ أن يمثلوا القصة كما رأوها واستمعوا لها .
- تكرر اللعبة مع بعض التلاميذ .

- تقوم المعلمة التلاميذ حيث تطلب من بعض التلاميذ حكاية القصة .
- تعزز المعلم التلاميذ التي تمارس النشاط بكفاءة .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس السابع الحصة الثانية

في المستشفى

- **المهارات المستهدفة :**

١ – يعبر عن حاجاته بوضوح .

٢ – يعبر عن حكاية مصورة .

٣ – يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها.

٤ – ينفذ التعليمات المناسبة له وفق ما استمع إليه .

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١– يستخدم كلمات واضحة في التعبير عن حاجاته .

٢– يعبر عن قصة مصورة بجمل مفيدة .

٣– ينفذ التعليمات الموجهة إليه .

٤– يسرد قصة استمع إليها بأسلوبه.

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " طبيب العيون " مع مشاهدة الفيديو الخاص بها .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة الفيديو .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية وأن يحكي كل تلميذ ما يقوم به طبيب العيون .
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (ماذا تفعل؟) وهي عبارة عن لعبة تهدف إلى تنمية قدرة التلاميذ على تنفيذ التعليمات حيث يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين وتعطى المعلمة بعض التعليمات البسيطة لكل مجموعة مثل (اذهب إلى الباب – أحضر الكتاب – أحضر الحقيبة – اجلس في نهاية الفصل – قف بجانب الشباك إلخ) وتجلس المعلمة مع الفريق الذي سيطلب من الآخر تنفيذ التعليمات ترشدهم وتعلمهم ، وتختار

المجموعة تلميذا من المجموعة الثانية بحيث ينفذ أحد التعليمات وإذا لم ينفذ اختاروا غيره وهكذا .

- تنتقل المعلمة للمجموعة الثانية ثم تفعل كما فعلت مع المجموعة الأولى .
- تسأل كل تلميذ عن التعليمات التي طلبت منه وكيف نفذها.
- تعزز المعلم التلميذ الذي ينفذ التعليمات طبقا لما طلب منه .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس الثامن الحصة الأولى

شرطي المرور

زمن الدرس : حصتان

- **المهارات المستهدفة :**

١– يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها .

٢– يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها .

٣– يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .

٤– يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها .

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١– يسمي الأشياء المألوفة بعد استماعه إلى وصفها.

٢– يقلد الأصوات التي يستمع إليها.

٣– يسمي الأشياء التي يراها.

٤– يقرأ بعض الجمل قراءة صحيحة .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- مشاهدة فيلم (رجل المرور).
- تكرار مشاهدة الفيلم مرتين أو ثلاثة.
- نمذجة الفيلم للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من ثلاثة تلاميذ القيام بتمثيل الفيلم .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن دور رجل المرور.
- تعزز الطلاب الذين يستجيبون .
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (رجل المرور) وهي عبارة لعبة تهدف إلى تنمية قدرة التلاميذ على قراءة بعض اللافتات المكتوب عليها جمل مفيدة ، حيث تعد المعلمة لافتات مكتوب عليها (توقف الإشارة حمراء – اتجه لليمين – ممنوع الوقوف قطعيا – تحرك الإشارة خضراء – تمهل الإشارة برتقالية – اتجه لليسار – احذر طريق خطر) ثم تجعل التلاميذ تقف في صف ثم تطلب منهم التحرك من أمامها وترفع للتلميذ الذي يمر أول مرة لافتة وتقرأ له اللافتة وتطلب منه قراءتها خلفها ثم تنفيذها ، وبعد

تكرار اللافتات مرتين أو ثلاثة تطلب من كل تلميذ قراءة اللافتة بصوت عال وتنفيذ ما فيها.

- تقوم المعلمة التلاميذ حيث تطلب من كل واحد أن يقرأ لافتتين على الأقل .
- تعزز المعلمة التلاميذ التي تمارس النشاط بكفاءة .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس الثامن الحصة الثانية

شرطي المرور

- **المهارات المستهدفة :**

١- يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها .

٢- يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها .

٣- يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .

٤- يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها .

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١-يسمي الأشياء المألوفة بعد استماعه إلى وصفها.

٢- يقلد الأصوات التي يستمع إليها.

٣- يسمي الأشياء التي يراها.

٤- يقرأ بعض الجمل قراءة صحيحة .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية (رجل المرور) مع مشاهدة الفيديو .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للفيديو .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تقدم لهم المعلمة الأغنية مكتوبة وتقرأها لهم ثلاث مرات .
- يعيد التلاميذ القراءة مع المعلمة .
- يقوم أحد التلاميذ بقراءة كلمات الأغنية للتلاميذ وتعزز المعلمة من يقرأ قراءة سليمة .
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (الصندوق السحري) وهي عبارة عن لعبة تنمي مهارات تسمية الأشياء المألوفة بمسمياتها ، حيث تحضر المعلمة صندوقا من الورق المقوى وتزينه إن أمكن وبعض الأغراض والأدوات المألوفة (مسطرة – قلم – كرة

صغيرة – فرشاة أسنان – منبه – جوال) وتخفيها ، ثم تضع أحدها في الصندوق دون أن يراها التلاميذ ، ثم تطلب من أحد التلاميذ أن يأتي وينظر في الصندوق ، ويذكر صفة أو أكثر من صفاته ليتعرف عليه زملاؤه ، وإذا لم يتعرف جاء تلميذ آخر ويطلب منه أن يذكر صفة أخرى حتى يعرف زملاؤه ما بداخل الصندوق ، ويتم تعزيز من يصف ما في الصندوق ومن يسميه.

- تكرر اللعبة مع باقي الأدوات والأغراض.
- تخرج المعلمة ما في الصندوق بعد تعرف التلاميذ عليه وتطلب ذكر صفات أخرى .
- تأتي بأدوات أخرى تصفها وتطلب من التلاميذ ذكر اسمها .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس التاسع الحصة الأولى

حديقة الحيوان

زمن الدرس : حصتان

- **المهارات المستهدفة :**

١– يعبر عن حكاية مصورة .

٢– يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها .

٣– يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب .

٤– يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١– يعبر عن قصة مصورة بجمل مفيدة .

٢– يسمي الأشياء التي يراها.

٣– يصف ما يراه بجمل مفيدة .

٤– يقلد الأصوات التي يستمع إليها

١– يستخدم تعبيرات مناسبة للمواقف المختلفة .

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية (جدو علي) مع مشاهدة الفيديو.
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للصور التي تعرض عليهم .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا لحيوانات يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية وما صوت كل حيوان سمعه.
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (الصندوق السحري) وهي عبارة عن لعبة تنمي مهارات تسمية الأشياء المألوفة بمسمياتها ، حيث تحضر المعلمة صندوقا من

الورق المقوى وتزينه إن أمكن وبعض مجسمات لحيوانات مألوفة (أسد – زرافة – فيل – حمار – جمل – قطة – كلب) وتخفيها ، ثم تضع أحدها في الصندوق دون أن يراها التلاميذ ، ثم تطلب من أحد التلاميذ أن يأتي وينظر في الصندوق ، ويذكر صفة أو أكثر من صفاته ليتعرف عليه زملاؤه ، وإذا لم يتعرف جاء تلميذ آخر ويطلب منه أن يذكر صفة أخرى حتى يعرف زملاؤه ما بداخل الصندوق ، ويتم تعزيز من يصف ما في الصندوق ومن يسميه.

- تكرر اللعبة مع باقي الحيوانات.
- تخرج المعلمة ما في الصندوق بعد تعرف التلاميذ عليه وتطلب ذكر صفات أخرى .
- تأتي بحيوانات أخرى (بطة – حصان – قرد) تصفها وتطلب من التلاميذ ذكر اسمها.
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

الدرس التاسع الحصة الثانية

حديقة الحيوان

- **المهارات المستهدفة :**

١–يعبر عن حكاية مصورة .

٢– يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها .

٣– يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب .

٤– يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها

الأهداف :

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

١– يعبر عن قصة مصورة بجمل مفيدة .

٢– يسمي الأشياء التي يراها.

٣– يصف ما يراه بجمل مفيدة .

٤– يقلد الأصوات التي يستمع إليها

الوسائل : الحاسب الآلي – التسجيل – أوراق – ألوان – صور .

خطوات الدرس وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة :

- الاستماع إلى أغنية " حديقة الحيوانات " مع مشاهدة بعض الصور لحيوانات معروفة .
- تكرار الاستماع إلى الأغنية مرتين أو ثلاثة مع مشاهدة التلاميذ للصور .
- تغني المعلمة الأغنية للتلاميذ .
- تطلب المعلمة من التلاميذ ترديد كلمات الأغنية خلفها .
- تطلب منهم ترديد الأغنية كل بمفرده ثلاث مرات .
- توزع عليهم صورا خاصة بالحيوانات يقومون بتلوينها .
- تطلب من بعض التلاميذ أن يقوم ويغني الأغنية .
- تسأل المعلمة التلاميذ عن الأغنية وماذا يحب من الحيوانات ؟ ولماذا ؟.
- تقوم بعمل نشاط ترويحي عبارة عن لعبة (فكر وتعلم) وهي عبارة عن فيلم مصور به أسئلة تقيس معرفة التلميذ أين يعيش الحيوان حيث يعرض عليه صور لثلاثة حيوانات والبيئة التي يعيش فيا أحدها ، وعليه أن يختار .
- تعزز المعلم التلميذ الذي يعرف الحيوان والبيئة التي يعيش فيها .
- تعيد اللعبة مع التلاميذ الذين لم يؤدوا المهارات المطلوبة ثم تعيد لهم التقويم.

جامعة بنها

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق التاسع

دليل المعلم لتدريس

البرنامج القائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية

إعداد

الباحث/ سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

٢٠١٤م -١٤٣٥ هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الفاضل / أختي الفاضلة

معلم اللغة العربية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فبين يديك برنامج قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية من الصف الرابع حتى الصف السادس الابتدائي ، وهذا دليل يقدم توصيفا مبسطا للبرنامج ، يتضمن بعض الإرشادات والتوجيهات لتساعد في تسهيل العمل أثناء تدريس البرنامج ، كما يساعدك في تحقيق الأهداف المحددة في أقصر وقت ممكن ، والمرجو منكم الاطلاع عليه بكل دقة ، واتباع ما فيه من إرشادات وخطوات أثناء القيام بالتدريس ، لتكون الاستفادة كاملة .

وإذ يقدم الباحث لكم هذا الدليل (الإطار العام) ، والخطوط التفصيلية لتدريس البرنامج ، فإنه يتسم في الوقت ذاته بالمرونة ، ويخضع لاعتبارات الموقف التعليمي ، ويفسح المجال أمام كل معلم للإبداع ، والتجديد والابتكار ، فالدليل ما هو إلا مرشد ، وموجه فقط ؛ حيث لا توجد طريقة تدريس مثلى بعينها ؛ لأن الموقف التدريسي موقف فريد ، يختلف باختلاف المهارة من جهة ، وباختلاف التلميذ وإمكاناته من جهة ثانية ، وباختلاف المعلم وما يتبعه من إستراتيجيات تتلاءم مع الموضوع ومع التلاميذ .

ويتضمن الدليل ما يلي :

١- أهمية التواصل الشفوي للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

٢- الإطار العام للبرنامج ويشمل العناصر التالية :

- الأهداف العامة للبرنامج .
- المهارات التي ينميها البرنامج .
- محتوى البرنامج .
- إرشادات لتنفيذ البرنامج .
- الإستراتيجيات المستخدمة بالبرنامج وخطواتها الإجرائية .
- الأدوات والوسائل والأنشطة اللازمة للبرنامج .
- أدوات تقويم البرنامج وكيفية استخدامها .

وفيما يلي توضيح لما سبق :

١- أهمية التواصل الشفوي للتلاميذ المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

للتواصل الشفوي أهمية كبيرة في حياة الإنسان عامة وللتلميذ خاصة ؛ إذ أنه الوسيلة الأساسية للتعليم في السنوات الأولى من التعليم ، كما أنه الأكثر استخداما في حياة الإنسان حيث إننا نستمع ونتحدث أكثر مما نقرأ ونكتب ، كما تزداد هذه العملية في المجتمعات التي لا تجيد القراءة والكتابة حتى تصل إلى ٩٥% من التواصل اللغوي بصفة عامة ، وللمعاقين عقليا فهو أكثر أهمية للتعبير عن حاجاتهم واتجاهاتهم ورغباتهم ، كما يعد وسيلتهم للتنفيس عن أنفسهم والاستمتاع من خلال الاستماع إلى الأغاني ، كما يعد الوسيلة الأولى لهم في تعاملهم مع المجتمع الخارجي ، وفي معاملاتهم اليومية في المنزل والشارع وغير ذلك .

وكثيرا ما يشعر أهل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ومعلموهم ؛ أن النطق هو الحاجة الأهم . والواقع أن تعلم الكلام هو بالنسبة لهؤلاء الأطفال الأولوية الأولى التي تزيد من قدرتهم على التواصل ورغبتهم فيه ، وما إن يطور الأطفال مهارات التواصل الشفوي حتى يصبح من السهل حل مشاكل النطق أو اللغة ، وعلى المعلمين أن يشجعوا الأطفال على التواصل قدر الإمكان وبكل الوسائل الممكنة ، وعليهم الاستجابة بالشكل الملائم عند محاولتهم التواصل.

وتبدو أهمية التواصل الشفوي في أنه يساعد على :

- تنمية اللغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها من قدرة على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة ، والنطق الصحيح ، وترتيب الأفكار وتنظيمها .
- تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزا صحيحا .
- إثراء الحصيلة اللغوية للطفل بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة أو تصحيح ما هو خطأ .
- إجادة النطق وطلاقة اللسان وتمثيل المعاني .
- التفكير المنطقي ، وترتيب الأفكار ، وربط بعضها ببعض .
- تنمية الثقة بالنفس من خلال مواجهة زملائه في الفصل أو المدرسة أو خارج المدرسة
- تمكين المتعلم من التعبير عما يدور حوله من موضوعات ملائمة تتصل بحياته وتجاربه وأعماله داخل المدرسة وخارجها في عبارات سليمة .
- تشجيع المتعلم على التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف .

- التغلب على بعض العيوب النفسية التي قد تصيب المتعلم وهو صغير كالخجل أو اللجلجة في الكلام أو الانطواء .
- التغلب على بعض أمراض النطق كالفأفأة والثأثأة والهمهمة .
- إكساب المتعلم القدرة على حكاية بعض القصص .
- إكساب المتعلم القدرة على مجالسة الناس ومجاملتهم بالحديث .

ولما كانت تنمية مهارات اللغة محورا أساسيا لدى معلمي المعاقين ذهنيا ؛ لأنها من نقاط الضعف لديهم ، حيث تنخفض حصيلتهم اللغوية ، ويصعب عليهم تعلم القراءة والكتابة ؛ لذا فإن الاهتمام بالمهارات الشفوية أكثر فائدة لهذه الفئة ، حيث يتمكنون عن طريقها من الانخراط في المجتمع بما يناسبهم حيث يوظفون اللغة توظيفا سليما في البيئة التي يعيشون فيها .

من أجل هذا أعد الباحث البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية .

٢- الإطار العام للبرنامج :

أولاً: تتمثل الأهداف العامة للبرنامج في:

١- – إتقان التلميذ لمهارات التواصل الشفوي ، واستخدامها في حياته العامة.

٢- – إتقان التلميذ للمهارات النوعية للتواصل الشفوي واستخدامها في حياته .

٣- – تنمية قدرة التلميذ على ممارسة مهارات الاستماع في المواقف الحياتية المختلفة.

٤- – تنمية قدرة التلميذ على ممارسة مهارات التحدث في المواقف الحياتية المختلفة.

٥- – تدريب التلميذ على استراتيجيات تعلم اللغة بطريقة غير مباشرة .

٦- – تنمية الثروة اللغوية للتلاميذ من خلال ما سيدرسونه من نماذج، وما سيتعرضون له من نشاطات .

ثانيا : المهارات التي يهدف الباحث تنميتها من خلال البرنامج :

- **مهارات الاستماع :**

١. **يتعرف على أصوات الحروف .**

ويقصد بها مهارة التلميذ في تحديد الحروف التي يستمع إليها وأن يفرق بين الحروف وبعضها أول ووسط وآخر الكلمة .

٢. **يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة .**

ويقصد بها قدرة التلميذ على تمييز الحروف المتشابهة فيميز بين (ث – س) ، (ط – ت) ، (د – ض) ، (ذ – ز) عند الاستماع إليها .

٣. **يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها .**

ويقصد بها قدرة التلميذ على تسمية الأشياء المألوفة بعد سماع أوصافها .

٤. **يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها .**

ويقصد بها قدرة التلميذ على تحديد مصدر الصوت الذي يستمع إليه .

٥. **يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها .**

ويقصد بها قدرة التلميذ على تقليد ما يستمع إليه .

٦. **يحكي مضمون قصة قصيرة لا تزيد عن سطرين بعد الاستماع إليها .**

ويقصد بها قدرة التلميذ على سرد مضمون حكاية استمع إليها .

٧. **ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه .**

ويقصد بها قدرة التلميذ على فهم التعليمات وتنفيذها .

٨. **يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه .**

ويقصد بها فهم التلميذ للأسئلة الموجهة إليه والإجابة عنها .

- **مهارات التحدث**

١. **يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.**

ويقصد بها قدرة التلميذ على التحدث بجمل مفيدة يفهمها المستمع .

٢. **يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية .**

ويقصد بها قدرة التلميذ على التحدث عن المواقف المختلفة بالتعبيرات المناسبة .

٣. **يعبر عن حكاية مصورة .**

ويقصد بها قدرة التلميذ في التعبير عن الصور التي يراها في شكل قصة .

٤. **يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع.**

ويقصد بها قدرة التلميذ على سرد قصة يفهمها المستمع .

٥. **يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها .**

ويقصد بها قدرة التلميذ على تسمية الأشياء التي يعرفها بمسمياتها .

٦. **يعبر عن حاجاته بوضوح .**

ويقصد بها قدرة التلميذ في التعبير عن حاجاته المختلفة بدون تردد أو خجل .

٧. **يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة .**

ويقصد بها قدرة التلميذ في تعريف نفسه للآخرين .

- **مهارات القراءة الجهرية :**

١. **يقرأ الكلمات التي تعبر عنها الصور قراءة تؤدي المعنى .**

ويقصد بها قراء التلميذ للكلمات المصاحبة لصور قراءة تؤدي المعنى

٢. **يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة صحيحة.**

ويقصد بها قراءة التلميذ للكلمات التي تعرض عليه قراءة جهرية تؤدي المعنى .

٣. **يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل .**

ويقصد بها قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف التالية (ت – ث) ، (س – ش) ، (ج – ح – خ) ، (د – ذ) ، (ر – ز) ، (ص – ض) ، (ط – ظ) ، (ف – ق) أثناء القراءة .

٤. **يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .**

ويقصد بها قدرة التلميذ على قراءة الجملة قراءة صحيحة تؤدي المعنى .

ثالثا: محتوى البرنامج :

يتكون البرنامج من تسعة دروس تتمثل فيما يلي:

١٠- أسرتي .

١١- في المنزل.

١٢- في الشارع .

١٣- في السوق .

١٤- وسائل المواصلات .

١٥- في المدرسة .

١٦- في المستشفى.

١٧- شرطي المرور.

١٨- حديقة الحيوان.

رابعا: إرشادات لتنفيذ البرنامج

اقرأ البرنامج قراءة جيدة للإلمام التام بمحتواه وكيفية تنفيذه واتبع إجراءات التدريس في كل درس مع مراعاة ظروف الحصة الدراسية. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي :

١- عرض عنوان الدرس على السبورة بخط واضح.

٢- التمهيد لموضوع الدرس، وتهيئة التلاميذ ، وجذب انتباههم، واستثارة اهتمامهم لمتابعته ودراسته (لكل درس تمهيد خاص به).

٣- تقديم فكرة إجمالية، ومبسطة عن موضوع الدرس، وأهميته، وعلاقته بحياة التلاميذ.

٤- تنفيذ خطوات كل درس وفقا لما ورد به من إجراءات تنفيذه وفقا لإستراتيجيات تعلم اللغة وللمعلم الحرية في اختيار الأنشطة التي يراها لخدمة المهارات وفقا لحالة التلاميذ .

٥- إجراء التقويم البنائي لكل درس، وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة والتدريبات التي يقوم بها التلميذ في كل حصة .

ومن ثم يتم مراعاة جميع التلاميذ في تعلمهم لمهارات التواصل الشفوي ، وذلك من خلال مساعدة الدارسين الضعاف الذين لم يتقنوا المهارات المطلوبة ، ولديهم نقاط ضعف في مهارات التواصل الشفوي ، والعمل على تحسين أدائهم بشكل فردي، وتشجيعهم على التقدم والتواصل مع المعلم، وفي المقابل تشجيع الدارسين الذين أظهروا تفوقاً وتقدماً في اكتساب المهارات العامة والنوعية الخاصة، وإتقان الأداء المطلوب، على مواصلة التقدم والارتقاء في التعلم واكتساب المهارات، وبذلك يتم العمل على تقارب المستوي – بقدر الإمكان- بين جميع التلاميذ قبل الوصول إلى نهاية تدريس البرنامج الكتابي.

٦- التأكد من تحقق أهداف كل درس بعد نهايته، وفي حالة عدم تحقق أحد أهداف الدرس يمكنك إضافة حصة أو أكثر للزمن المخصص للدرس إلى أن تتأكد من تحقق جميع الأهداف.

خامسا: إستراتيجيات تدريس البرنامج :

- **استراتيجية النمذجة وخطواتها كالتالي :**
  - يستعرض المعلم المهارة المراد التدريب عليها .
  - يقدم توضيحاً عملياً لكيفية أداء المهمة من خلال عرض نماذج لكيفية أداء المهارة .
  - يطلب من التلميذ تقليد النموذج وتأديته كما شاهده .
- **استراتيجية الحواس المتعددة وخطواتها كالتالي :**
  - مشاهدة التلميذ لفيلم فيديو يحكي قصة قصيرة به صوت وحركة وصور .
  - تقديم أوراق بها صور ملونة للقصة المشاهدة ومجسمات كلما أمكن .
  - يطلب من التلميذ إعادة سرد القصة مستعينا بالصور والمجسمات .
  - يطلب من التلميذ تمثيل القصة مع المعلم أو أحد زملائه .
- **إستراتيجية تمثيل المعنى وخطواتها كالتالي :**
  - يستمع التلميذ قصة ما .
  - يستخرج منها المعلم بعض الجمل ويكتبها على السبورة .
  - يطلب المعلم من التلميذ تنفيذ بعض الجمل حركيا .
  - يطلب التلاميذ من بعضهم تنفيذ تلك الحركات .

- **إستراتيجية التكرار وخطواتها كالتالي :**

- يستمع التلميذ لجملة ما أو أغنية ما أو ينطق بجملة ما.
- يتم تكرار عملية الاستماع أو التحدث أو القراءة الجهرية مرتين أو ثلاثة .
- يقوم التلميذ بتمثيل موقف أو الاشتراك في نشاط أو لعبة .
- يعاد تكرار عملية الاستماع أو التحدث أو القراءة الجهرية مرة ثانية .
- يتم تقويم أداء المهارة وإذا لم يصل للحد المطلوب أعيدت الخطوتان السابقتان مرة أخرى حتى يتم التأكد من الأداء بالمستوى المطلوب.

- **إستراتيجية التسميع وخطواتها كالتالي :**

- يستمع التلميذ لجملة ما أو أغنية ما أو ينطق بجملة ما.
- يطلب المعلم من التلميذ تكرار ما سمعه بصوت منخفض أو ما تحدث به عدة مرات.
- يسأل المعلم التلميذ ما الذي سمعه ؟ وبماذا تحدث ؟
- يطلب منه المعلم أن يفعل ذلك مع الكلمات التي يسمعها كل مرة .

- **إستراتيجية الممارسة الطبيعية وخطواتها كالتالي :**

- ينبه المعلم التلاميذ إلى أهمية ما سيستمعون إليه .
- يؤكد المعلم على أن ما سيستمعون إليه سهل ويمكن فهمه وهو مفيد لهم.
- يحكي المعلم القصة أو يقرأ الموضوع على التلاميذ أو يسمعهم إياه.
- يطلب من التلاميذ أن يفعلوا شيئا كاستجابة لما استمعوا إليه (يبدون رأيهم – يلونون صورة – يرسمون صورة – يجرون حوارا مع بعضهم).

سادسا : الأدوات والوسائل والأنشطة اللازمة للبرنامج :

يحتاج البرنامج إلى مجموعة من الوسائل والأدوات والأنشطة هي :

- صور ملونة لمواقف حياتية تخدم كل درس من دروس البرنامج .
- قصص مصورة مع صوت يحكيها (ملفات فيديو) ، وورقية يحكيها المعلم تخدم دروس البرنامج .
- ألعاب لغوية تهدف لتنمية المهارات موضحة داخل دروس البرنامج .
- أغاني هادفة تخدم دروس البرنامج مرفقة على الأسطوانة المدمجة ، ومكتوبة بأوراق عمل التلاميذ.
- ألوان خشبية ولوحات ورقية جاهزة للتلوين .

- أدوات منزلية ،ومكتبية ، وشخصية (أواني – أقلام – ملابس – .....إلخ).
- جهاز عرض فوق الرأس.
- مسجل صوتي .
- جهاز حاسب آلي .
- مناضد وصناديق خشبية .
- مجسمات ، وخضروات وفواكه طبيعية .
- أدوات أخرى يراها المعلم مناسبة لما يحتاجه كل درس من دروس الوحدة.

سادسا : تقويم البرنامج :

تطلبت الدراسة أن يكون التقويم في البرنامج الحالي على النحو التالي :

- **تقويم قبلي** : وتم قبل تطبيق البرنامج ، ويهدف إلى قياس مهارات التواصل الشفوي (التحدث – الاستماع – القراءة الجهرية) التي اشتمل عليها البرنامج لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا عينة الدراسة ، وأعد الباحث لقياسها :

•اختبارا لقياس مهارات الاستماع :

هناك تعليمات عامة يجب مراعاتها هي :

١- الاختبار يتم بطريقة فردية لكل تلميذ على حدة .

٢- يتم تكرار السؤال مرتين أو أكثر وفقا لحالة التلميذ .

٣- ينطق المعلم الكلمات بدون تنوين فلا ينطق مثلا " سهمٌ " منونة وإنما بدون تنوين "سهم".

٤- عند قراءة المعلم للخيارات يراعي ألا يوحي صوته من خلال التنغيم بالإجابة الصحيحة.

٥- يتم تقييم كل تلميذ من خلال ورقة التقييم المرفقة آخر الاختبار بعد كتابة اسم التلميذ والزمن الذي استغرقه اختباره .

٦- يتكون هذا الاختبار من ثمانية أسئلة .

وفيما يلي التعليمات الخاصة بكل مهارة والأسئلة التي تقيس كلا منها :

المهارة الأولى : **يتعرف على أصوات الحروف** .

وتقاس من خلال : تحديد الكلمة التي تبدأ بنفس صوت الحرف الذي تبدأ به الكلمة التي استمع إليها :

ينطق المعلم / المعلمة للتلميذ كلمة معينة ، ثم يطلب منه أن يحدد الكلمة التي تبدأ بنفس صوت حرفها الأول من بين أربع كلمات أخرى ينطقها له عقب كل كلمة ؛ حيث توجد كلمة واحدة تبدأ بنفس صوت حرف الكلمة الأولى .

مثال : انطق له كلمة "بلح" ، ثم انطق له (عنب ، قمر ، برقوق ، موز) ، وعلى التلميذ تحديد الكلمة التي تبدأ بنفس صوت الحرف الأول (بَ) .

وتقاس من خلال: تحديد الكلمة التي يختلف صوت حرفها الأول عن باقي الكلمات التي استمع إليها:

ينطق المعلم / المعلمة للتلميذ أربع كلمات ، ثلاث منها تبدأ بنفس الحرف ، وواحدة تبدأ بحرف مختلف ويطلب منه تحديد تلك الكلمة .

مثال : انطق له (أرنب – أحمد – نسر – أكرم) ثم اطلب منه تحديد الكلمة التي يختلف صوت حرفها الأول عن باقي الكلمات .

وتقاس من خلال : تحديد كلمتين تبدأان بنفس صوت الحرف الذي تبدأ به الكلمة التي استمع إليها :

ينطق المعلم / المعلمة للتلميذ كلمة معينة ، ويعرف التلميذ بالحرف الأول لتلك الكلمة ، ثم ينطق له أربع كلمات ، وعلى التلميذ أن يحدد الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف الذي تبدأ به الكلمة المسموعة ، والذي عرفه من قبل ؛ حيث توجد كلمتان في كل مجموعة تتشابه في حرفها الأول مع الكلمة الأولى .

مثال : انطق له كلمة "أرنب" وعرفه بأن الحرف الأول منها (ألف) ، ثم انطق له (أسد ، نسر ، أحمد ، صقر) واطلب منه تحديد كلمتين تبدأان بنفس الحرف (أ).

المهارة الثانية : **يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة .**

وتقاس من خلال: التمييز بين صوتي حرفين متشابهين في النطق :

ينطق المعلم / المعلمة كلمتين تتشابهان في الحرف الأول نطقا ، ويطلب منه تحديد الحرف الأول لكل كلمة كما سمعهما .

مثال : انطق له كلمتي "سهم ، ثوب" ثم اسأله عن الحرف الأول فيهما .

المهارة الثالثة : **يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها.**

وتقاس من خلال : نطق اسم الشيء بعد سماع وصفه :

يصف المعلم / المعلمة التلميذ شيئاً ، ويطلب منه معرفة اسمه ، وذكره من خلال الأوصاف التي يقدمها له .

مثال يقول له : " لي سماعة ولي أرقام، تحدث في من تحب ، وتسمع مني أصوات الآخرين فمن أنا ؟ " .

المهارة الرابعة : **يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها .**

وتقاس من خلال : ذكر مصدر الصوت عند سماعه :

يسمع المعلم / المعلمة التلميذ مجموعة من الأصوات على جهاز الحاسوب أو المسجل الصوتي ، ويطلب منه ذكر مصدر كل صوت يسمعه مثل " بقرة ، كلب ، دراجة نارية ، طائرة " .

المهارة الخامسة : **يحكي مضمون قصة قصيرة في مستواه بعد الاستماع إليها .**

وتقاس من خلال : إعادة سرد قصة قصيرة سماعها من قبل :

يسمع المعلم / المعلمة التلميذ قصة قصيرة مصحوبة بالصور المعبرة من جهاز الحاسوب ، ويطلب منه إعادة حكاية مضمونها بحسب ترتيب أحداثها .

المهارة السادسة : **ينفذ التعليمات وفقا لما استمع إليه .**

وتقاس من خلال : تنفيذ توجيهات معطاة :

يوجه المعلم / المعلمة للتلميذ بعض التوجيهات اليسيرة ، ويطلب منه تنفيذها .

مثال : يقول له : يا تامر اجلس أمام محمد .

ويقول لآخر : اذهب إلى آخر القاعة ، ثم اتجه شمالاً ، ثم ضع الكتاب على المنضدة الأخيرة .

المهارة السابعة : يجيب عن أسئلة متعلقة بما استمع إليه .

وتقاس من خلال : ذكر مجموعة من الأصوات بنفس ترتيب سماعها :

يسمع المعلم / المعلمة التلميذ مجموعة من الأصوات من خلال المسجل الصوتي أو الحاسوب ، ويطلب منه ترديدها بنفس ترتيب سماعها.

مثال : يسمعه كلمات (سفينة ، طائرة ، قطار ، سيارة) ، ثم يطلب منه ترديدها بنفس ترتيب سماعها .

وتقاس من خلال : ذكر مجموعة من الحروف بنفس ترتيب سماعها :

ينطق المعلم / المعلمة للتلميذ مجموعة حروف مختلفة ، ويطلب منه أن يذكرها بنفس ترتيب سماعها .

مثال : ينطق له :(ل ، ط ، ي ، ف) ، ثم يطلب منه ترديدها بنفس الترتيب .

المهارة الثامنة : يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها .

وتقاس من خلال : تقليد الأصوات المحيطة به في البيئة :

ينطق المعلم / المعلمة للتلميذ الصوت أو يسمعه إياه من خلال المسجل الصوتي أو الحاسوب ، ثم يطلب منه تقليده .

مثال : يسمعه صوت القطة ثم يسأله هل تستطيع أن تقلد هذا الصوت ؟ ، وهكذا مع الأصوات الأخرى .

- **اختبار مهارات التحدث .**

هناك تعليمات عامة يجب مراعاتها هي :

١- الاختبار يتم بطريقة فردية لكل تلميذ على حدة .
٢- يتم تكرار السؤال مرتين أو أكثر وفقا لحالة التلميذ .
٣- ينطق المعلم الكلمات بدون تنوين .
٤- يتم تقييم كل طالب من خلال **قائمة التقدير** المرفقة آخر الاختبار وتدون الدرجات في استمارة درجات التلاميذ المرفقة بعد كتابة اسم التلميذ والزمن الذي استغرقه اختباره .
٥- يتكون هذا الاختبار من تسعة أسئلة .

وفيما يلي التعليمات الخاصة بكل مهارة والأسئلة التي تقيس كلا منها :

المهارة الأولى : يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.

وتقاس من خلال: التحدث بجمل تامة عن أشياء مألوفة تعرض عليه .

يعرض المعلم / المعلمة على التلميذ مجموعة صور لأشياء مألوفة ويطلب منه أن يتحدث عن شيء منها في جملتين مفهومتين .

المهارة الثانية : يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.

وتقاس من خلال : تحدث التلميذ عن عاداته اليومية في جمل تامة :

يسأل المعلم / المعلمة التلميذ على سبيل المثال : ماذا يفعل عندما يستيقظ من نومه حتى يأتي إلى المدرسة ؟ ، وذلك في ثلاث جمل ، ثم يسأله عما يقوم به بعد عودته إلى البيت كل يوم ، وكذلك يوم الجمعة الذي لا يأتي فيه إلى المدرسة ويعرض عليه مجموعة من الصور كمحفزات.

المهارة الثالثة : يعبر عن حكاية مصورة .

وتقاس من خلال: تحدث التلميذ بجمل مفيدة عن صور لأحداث تعرض عليه :

يعرض المعلم / المعلمة على التلميذ مجموعة صور لأحداث متتابعة ، ويطلب منه أن يحكي هذه الأحداث .

المهارة الرابعة : يحكي قصة يفهمها المستمع.

وتقاس من خلال: سرد قصة قصيرة يفهمها المستمع :

يعرض المعلم / المعلمة على التلميذ مجموعة صور مساعدة تمثل في مجموعها قصة قصيرة ، وبحيث تكون مرتبة ، ويطلب منه أن يحكي القصة الدالة على الصور .

المهارة الخامسة : يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها .

وتقاس من خلال : تسمية الأشياء المألوفة عند عرض صورة أو مجسم يدل عليها أو يذكر له وصفها :

يعرض المعلم / المعلمة على التلميذ مجموعة صور ومجسمات أو يذكر له المعلم وصفا لشيء ، ويطلب منه أن يذكر الكلمة الدالة على الشيء الموجود بالصورة كصورة لحقيبة أو مجسم لجمل أو حصان أو يصف له البقرة مثلا ويطلب منه ذكر اسمه (الصورة أو المجسم أو ما وصف له) .

المهارة السادسة : يعبر عن حاجاته بوضوح .

وتقاس من خلال : تعبير التلميذ عن حاجاته دون تردد أو خجل :

يعرض المعلم / المعلمة على التلميذ صورة لأطفال يأكلون ، أو طفل يشرب ، أو صورة لدورة المياه ثم يسأله مثلا : ماذا تحب من الفواكه؟ ماذا تحب أن تشرب؟ ماذا تحب أن تلبس ؟ زميلك يريد الذهاب للحمام فماذا يقول؟

المهارة السابعة : يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة .

وتقاس من خلال: نطق التلميذ اسمه واسم والده وعنوانه بطريقة صحيحة مفهومة:

يطلب المعلم / المعلمة من كل تلميذين أن يسأل أحدهما الآخر عن اسمه واسم والده ، أو يقدم أحدهما الآخر للمعلم ، ويسأل التلميذ عن عنوان سكنه .

- **مهارات القراء الجهرية :**

تعليمات عامة :

- الاختبار يتم بطريقة فردية لكل تلميذ على حدة .
- يتم تكرار السؤال مرتين أو أكثر وفقا لحالة التلميذ .
- ينطق المعلم الكلمات بدون تنوين .
- يتم تقييم كل طالب من خلال **قائمة التقدير** المرفقة آخر الاختبار وتدون الدرجات في استمارة الدرجات المرفقة بعد كتابة اسم التلميذ والزمن الذي استغرقه اختباره.
- يتكون هذا الاختبار من ثلاثة أسئلة .

وفيما يلي التعليمات الخاصة بكل مهارة والأسئلة التي تقيس كلا منها :

المهارة الأولى : يقرأ الكلمات التي تعبر عنها الصور قراءة تؤدي المعنى.

يعرض المعلم / المعلمة على التلميذ بعض الصور ومعها الكلمات ويطلب من التلميذ قراءة الكلمات قراءة جهرية .

المهارة الثانية : يقرأ الكلمات التي تعرض عليه قراءة تؤدي المعنى .

يعرض المعلم / المعلمة على التلميذ بعض الكلمات بدون صور ويطلب منه قراءة الكلمات قراءة جهرية.

المهارة الثالثة : يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل .

المهارة الرابعة : يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح .

يعطي المعلم / المعلمة التلميذ بطاقة مكتوبا عليها قصة قصيرة ويطلب من التلميذ قراءة القصة قراءة جهرية ويتم تقويم المهارتين من خلال قراءة التلميذ للقصة.

- **تقويم مرحلي** : تم أثناء تطبيق البرنامج في نهاية كل درس من الدروس للتأكد من اكتساب التلاميذ للمهارات المراد تنميتها قبل الانتقال إلى الدرس التالي ، ولم ينتقل المعلم من درس إلى آخر إلا بعد تأكده من تحقق أهداف الدرس وإلا أعاد التدريس مرة أخرى أو أكثر إذا لزم الأمر .
- **تقويم بعدي** : وتم بعد تطبيق البرنامج ، وفيه تم تطبيق أدوات القياس السابق تطبيقها في التقويم القبلي وذلك حتى يمكن الحكم على كفاءة البرنامج .

وفي النهاية لك – عزيزي المعلم – جزيل الشكر والتقدير لما تبذله من جهدٍ ووقتٍ في سبيل تحقيق أهداف هذا البرنامج.

والله الموفق

الباحث

جامعة بنها

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق العاشر

محتوى الأنشطة وأوراق عمل التلميذ

إعداد

الباحث/ سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

٢٠١٤م -١٤٣٥ هـ

محتوى أنشطة البرنامج وأوراق عمل التلاميذ

الدرس الأول : أسرتي

الأغنية الأولى : عائلتي :

أمي وأبويا وأختي وأخويا وجدي وستي أغلى حاجة عندي علشان دول هم عيلتي

أمي وأبويا وأختي وأخويا وجدي وستي أغلى حاجة عندي علشان دول هم عيلتي

أمي تحن عليَّ وأبويا بيعلمني

أمي تحن عليَّ وأبويا بيعلمني

أختي وأخويا صحابي معاي في ضحكي ولعبي

جدي عندو حكاوي بتعلم منها حاجات

جدي عندو حكاوي بتعلم منها حاجات

وستي راح تحكيلي كل ليلة حكايات

الأغنية الثانية : أسرتي :

أمي أمي أحب أمي أبي أبي أحب أبي

أمي وأبي وأنا نحن العائلة

أختي أختي أحب أختي أختي أختي أحب أختي

أمي وأبي وأنا أختي نحن العائلة

أخي أخي أحب أخي أخي أخي أحب أخي

أمي وأبي وأنا أختي أخي نحن العائلة

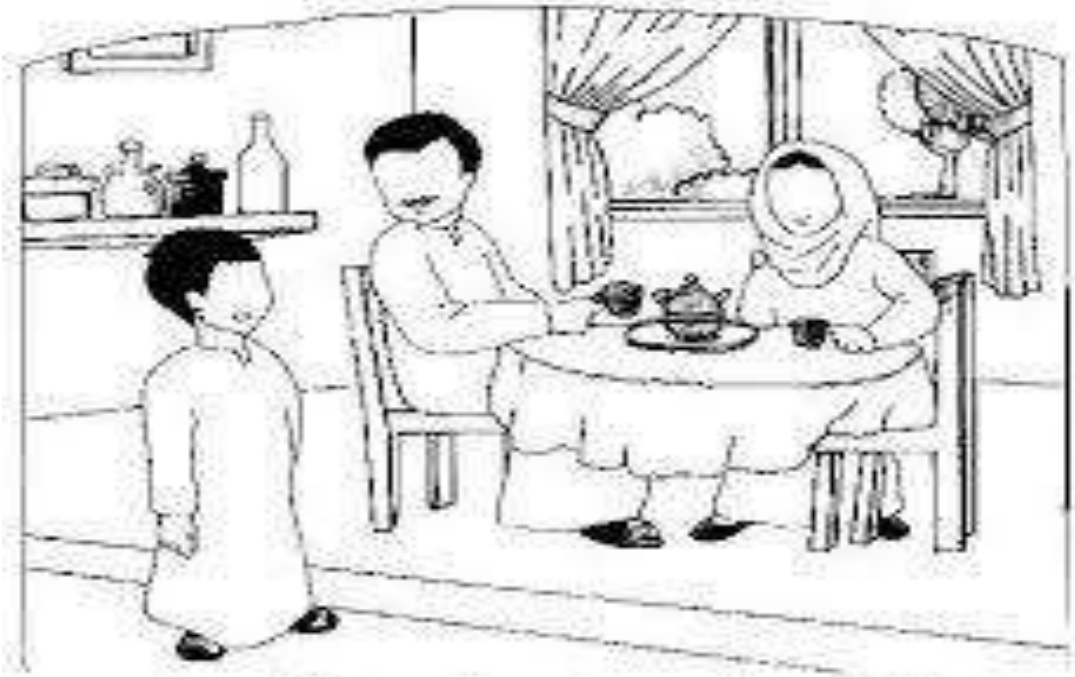
جدتي أحب جدتي جدتي أحب جدتي

أمي وأبي وأنا أختي أخي جدتي نحن العائلة

جدي جدي أحب جدي جدي جدي أحب جدي

أمي وأبي وأنا أختي أخي جدتي جدي نحن العائلة نحن العائلة نحن العائلة .

الدرس الأول : صور للتلوين :



استقبل والديك بابتسامة وبشر.
وسلم عليهما عند الصباح والمساء

وبالوالدين إحسانا

الدرس الأول : صور للعرض :

الدرس الثاني : في المنزل :

الأغنية الأولى : الأخطار :

خطر خطر الحاجة ديه خطر خطر خطر خطر الحاجة ديه خطر خطر

مش هلمسها ولا ألعب بيها عشان خطر خطر خطر

مش هلمسها ولا ألعب بيها عشان خطر عشان خطر

السكينة اللي في المطبخ خطر خطر خطر خطر

الكهربا اللي في الفيشة خطر خطر خطر خطر

مش هلمسها ولا ألعب بيها عشان خطر خطر خطر

الكبريت والنار السخنة خطر خطر خطر خطر

الشباك لو أطل منه خطر خطر خطر خطر

لا هقربله ولا ألعب عنده عشان خطر خطر خطر

كوبايه شوفتها مكسورة خطر خطر خطر خطر

ميه بتغلي جوه الحلة خطر خطر خطر خطر

مش هلمسها ولا ألعب بيها عشان خطر خطر خطر

الأغنية الثانية : التليفون :

جرس التليفون بيرن وهروح أرد عليه هرفع كده هو السماعة واسمعني هقول فيها ايه

جرس التليفون بيرن وهروح أرد عليه هرفع كده هو السماعة واسمعني هقول فيها ايه

في الأول أقول ألو وأسأل حضرتك مين وقوله ثانية واحدة واندە على الموجودين

في الأول أقول ألو وأسأل حضرتك مين وقوله ثانية واحدة واندە على الموجودين

جرس التليفون بيرن وهروح أرد عليه هرفع كده هو السماعة واسمعني هقول فيها ايه

لو كان طالع ابن عمي أو حد أعرفه أرحب بيه وأسلم وأسأل عن صحته

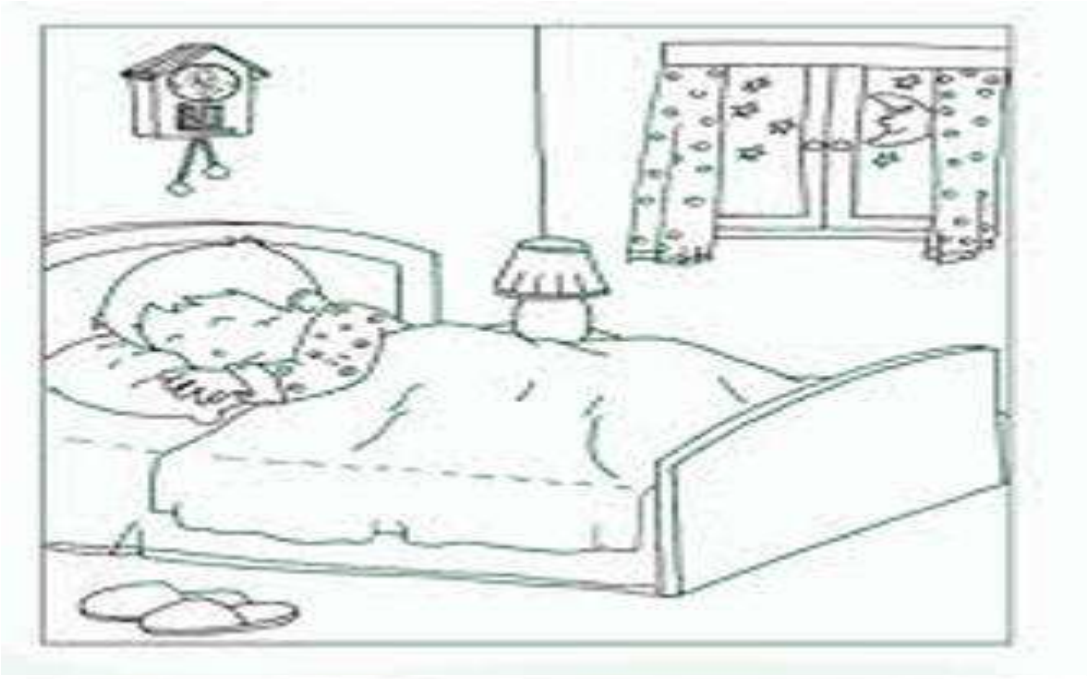
لو كان طالع ابن عمي أو حد أعرفه أرحب بيه وأسلم وأسأل عن صحته

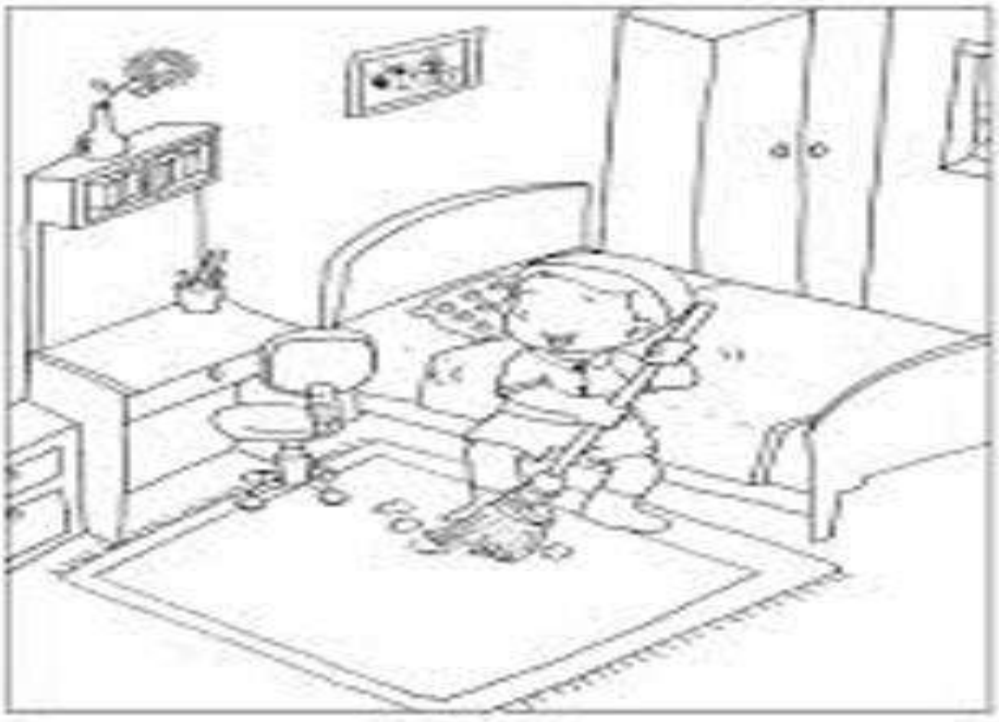
جرس التليفون بيرن وهروح أرد عليه هرفع كده هو السماعة واسمعني هقول فيها ايه

واندە على بابا وماما وقول مين على التليفون أنا جاهز أرد بسرعة لو مية مرة في اليوم

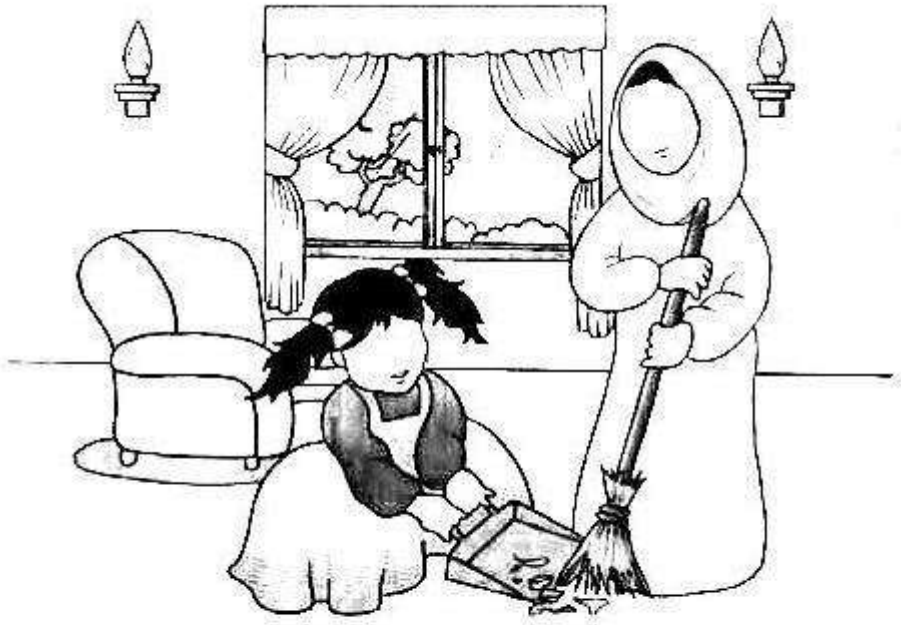
واندە على بابا وماما وقول مين على التليفون أنا جاهز أرد بسرعة لو مية مرة في اليوم

الدرس الثاني : صور للتلوين :



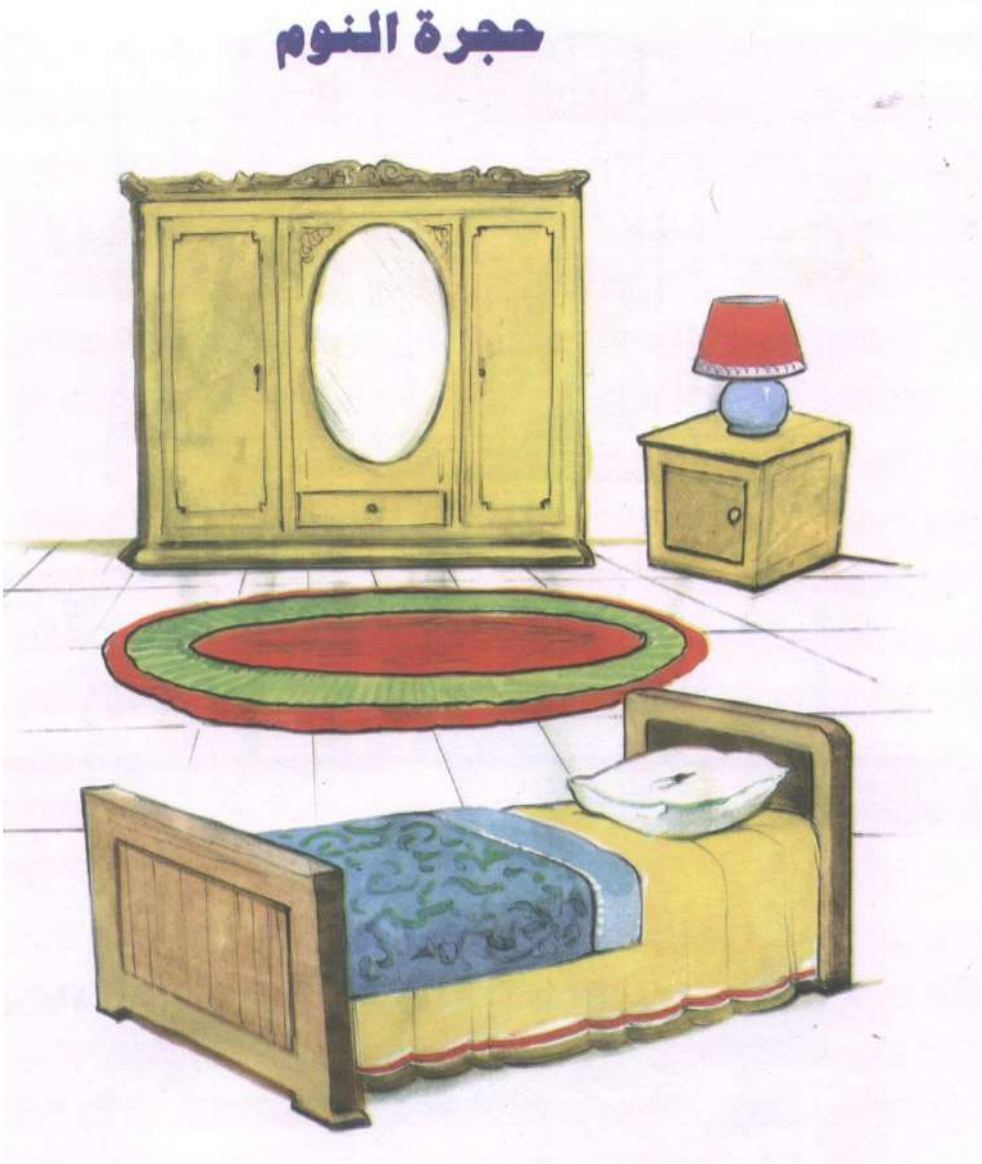


تذكر أن تضع أغراضك الخاصة
جانبا بعد الانتهاء منها



ساعدي أباك وأمك
في الأعمال المنزلية

الدرس الثاني : صور للعرض :



١١/٢٩

أستيقظ مبكرا.
(صباح الخير)

أغسل يدى
بالماء والصـــابون.

١١/٣٠

أغسل أسنانى.
بالفرشاة والمعجون

أغسل وجهى.
بالماء والصابون

أنشف وجهى.
بالفوطة

مدرسة

ماما تعد الطعام

أنا أساعد ماما

أنا أرتب سريرى

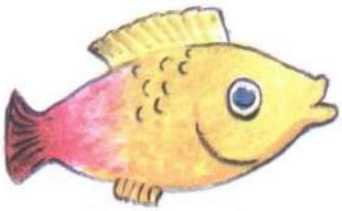
كبشة

شوكة

كرسى

كتاب

كنافة



سمكة

ل

الدرس الثالث : في الشارع :

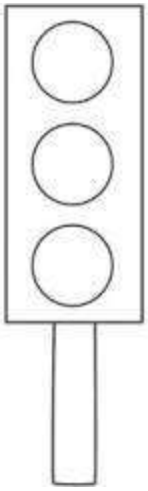
أغنية عبور الشارع :

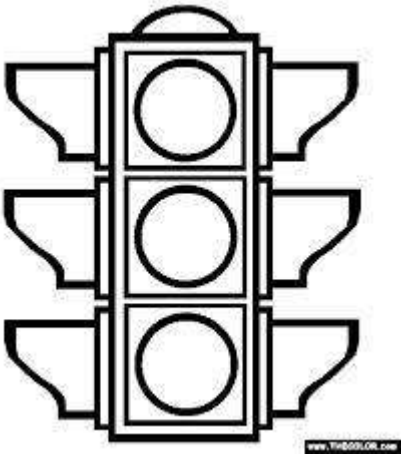
أقف على الرصيف وابص أقف على الرصيف وابص يمين وشمال وابص أقف على الرصيف
أقف على الرصيف وابص أقف على الرصيف وابص يمين وشمال وابص أقف على الرصيف
وأغني الغنوة ديه وأفكر في الكلام أقف على الرصيف وابص أقف على الرصيف
قبل ما نزل رجلي وأعدي اليمة التانية لازم ما يكونش جنبي عربية رايحة جاية
قبل ما نزل رجلي وأعدي اليمة التانية لازم ما يكونش جنبي عربية رايحة جاية
وأغني الغنوة ديه وأفكر في الكلام أقف على الرصيف وابص أقف على الرصيف
يجي حد كبير من جنبي يمسك ايدي يعديني أو عسكري المرور يشاور ويناديني
يجي حد كبير من جنبي يمسك ايدي يعديني أو عسكري المرور يشاور ويناديني
وأغني الغنوة ديه وأفكر في الكلام أقف على الرصيف وابص أقف على الرصيف
ماما دايما عاوزة مني وأنا بعدي الشارع إني أخلي بالي وأبقى شايف وسامع
ماما دايما عاوزة مني وأنا بعدي الشارع إني أخلي بالي وأبقى شايف وسامع
وأغني الغنوة ديه وأفكر في الكلام أقف على الرصيف وابص أقف على الرصيف

أغنية إشارة المرور :

لما تعدي شارع وميدان فيه علامات بتقول ده أمان
تمشي شمال أو تمشي يمين بصا لك بعيون صاحيين
فيها إشارة لك علامة ولو ماشي تبقى حماية
لما تنور نورها الأخضر يعني تعدي بلاش تتأخر
أما الأحر ده لو بان أوعى تعدي مهما إن كان
خلي بالك من خطواتك وعينك دايما على إشاراتك
لما تعدي شارع وميدان فيه علامات بتقول ده أمان

صور للتلوين :



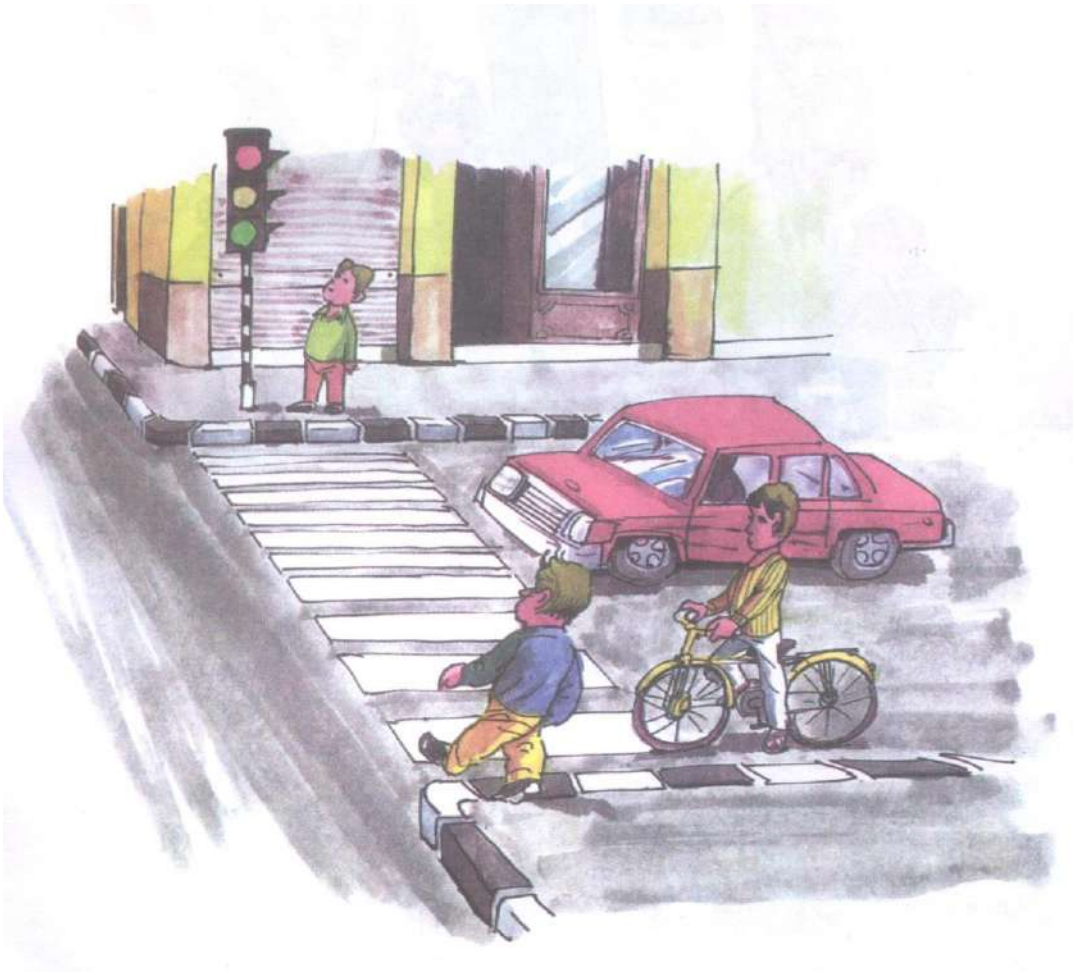


صور للمشاهدة :

خروج

قف

أركب بنظام



الدرس الرابع : في السوق :

أغنية السوق :

السوق فيه محلات بنجيب منها حاجات السوق فيه محلات بنجيب منها حاجات

يلا نحفظ أساميها و اوعو نتلخبط فيها يلا نحفظ أساميها و اوعو نتلخبط فيها

عند البقال فيه سمنة وزيت وصابونة وجبنة عند البقال فيه سمنة وزيت وصابونة وجبنة

عند الفكهاني الفاكهة وعنده كمان الخضرة عند الفكهاني الفاكهة وعنده كمان الخضرة

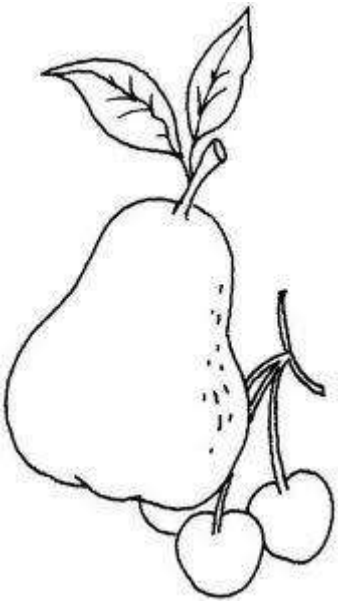
الجزار عنده اللحمة والفران عنده العيش الجزار عنده اللحمة والفران عنده العيش

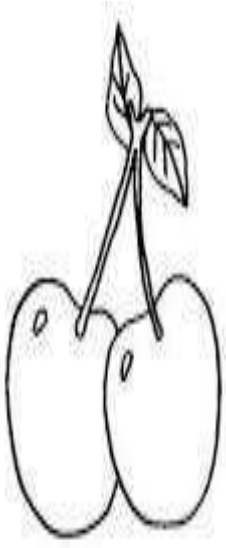
وبعد السوق فيه البوسطة ويليه جواب يا ما ليش وبعد السوق فيه البوسطة وليه جواب يا ما ليش

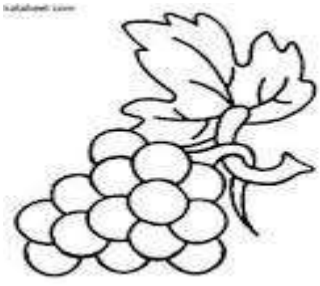
عمي حمزة النجار بيصلح الكراسي عمي حمزة النجار بيصلح الكراسي

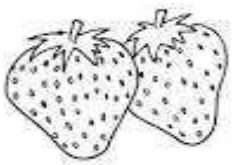
وكل ده بشوفوا وأنا في طريقي ماشي وكل ده بشوفوا وأنا في طريقي ماشي

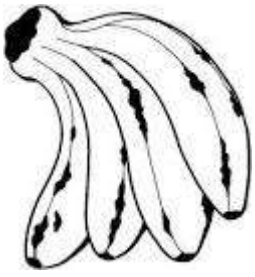
صور للتلوين :



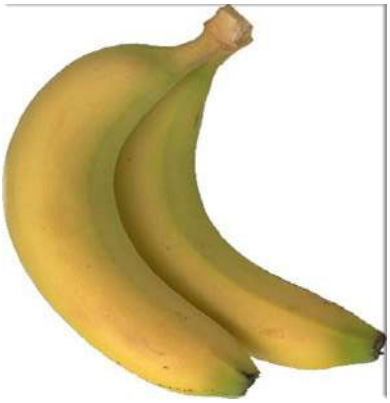


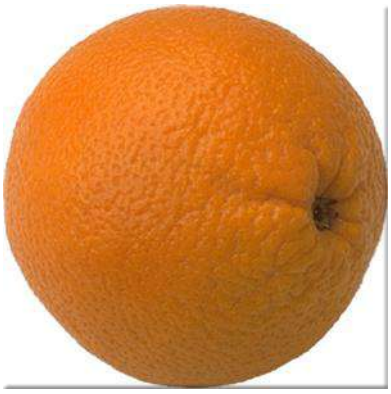


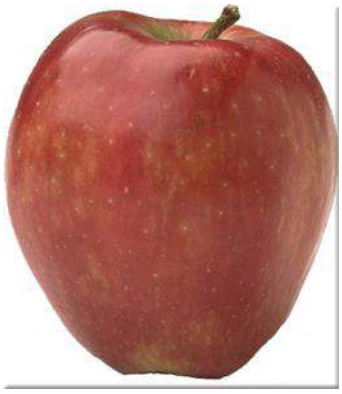




صور للعرض :







الدرس الخامس :

أغنية : وسائل المواصلات :

بنركب ايه بنركب ايه يلا نغني بنركب ايه

بنركب ايه بنركب ايه يلا نغني بنركب ايه

الطيارة في الجو بتطير عند السحاب والأوتوبيس على الأرض بنقل الركاب

الطيارة في الجو بتطير عند السحاب والأوتوبيس على الأرض بنقل الركاب

بنركب ايه بنركب ايه يلا نغني بنركب ايه

القطر بيمشي سريع على قضبانه الحديد والعربية في الشارع بتزمر من بعيد

القطر بيمشي سريع على قضبانه الحديد والعربية في الشارع بتزمر من بعيد

بنركب ايه بنركب ايه يلا نغني بنركب ايه

أما المركب في البحر بتعوم وكمان في النيل والعجلة بتاعتي ممكن تمش مشوار طويل

أما المركب في البحر بتعوم وكمان في النيل والعجلة بتاعتي ممكن تمش مشوار طويل

بنركب ايه بنركب ايه يلا نغني بنركب ايه

أغنية كتابي وأصواتي :

كتابي ألوانه كتيرة صور أشكال مثيرة قصص حيوانات وطيور وكمان آداب المرور

كتابي ده كونه حكايتي مشوار عمري وصورتي بتعلم منه حياتي وازاي بتكون خطواتي

كتابي ده بقى عنواني ومنين ما يكون مكاني خريطتي في يوم رحلتي وصديقي في يوم وحدتي

كتابي بقى له حضور أركض وأعيش في النور كتابي سطور من نور خضر لي الأرض البور

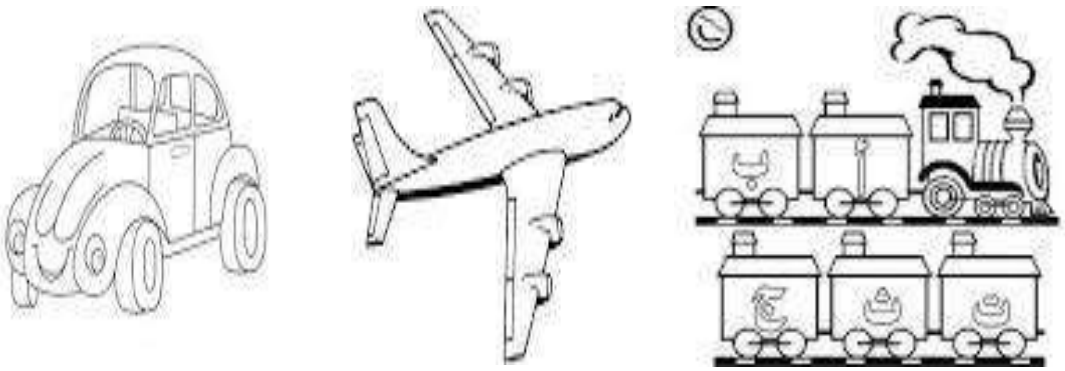
كتابي ألوانه كتيرة صور أشكال مثيرة قصص حيوانات وطيور وكمان آداب المرور

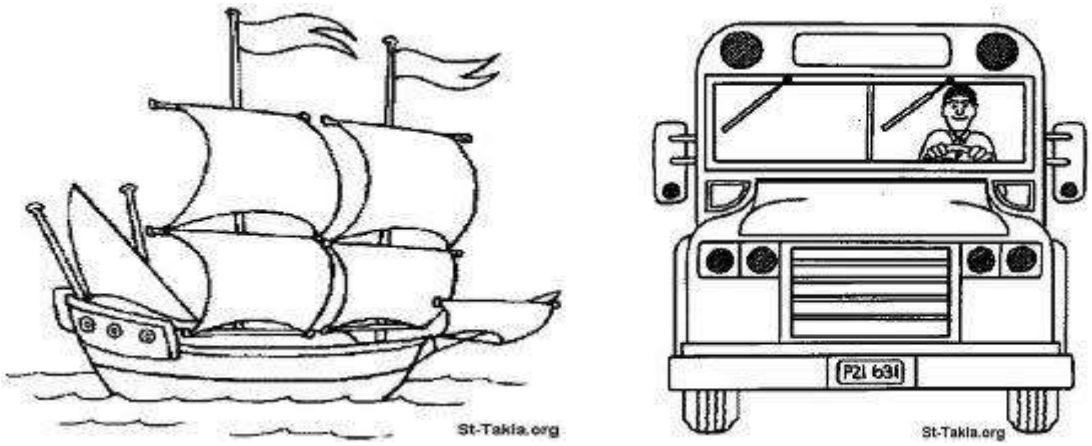
كتابي ده كونه حكايتي مشوار عمري وصورتي بتعلم منه حياتي وازاي بتكون خطواتي

كتابي ده بقى عنواني ومنين ما يكون مكاني خريطتي في يوم رحلتي وصديقي في يوم وحدتي

كتابي بقى له حضور أركض وأعيش في النور كتابي سطور من نور خضر لي الأرض البور

صور للتلوين :





صور للعرض :

الدرس السادس :

أغنية في مدرستي :

في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها

أدرس درسي أقرأ أكتب وقت اللعب فيها ألعب أدرس درسي أقرأ أكتب وقت اللعب فيها ألعب

في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها

ها أستاذي ما أروعه حين يحدثني أسمعه ها أستاذي ما أروعه حين يحدثني أسمعه حين يحدثني أسمعه

في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها

ها أصحابي حب وأمل خير شباب للمستقبل ها أصحابي حب وأمل خير شباب للمستقبل خير شباب للمستقبل

في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها

هذا كتابي أجمل صاحب أقرأ فيه أحل الواجب هذا كتابي أجمل صاحب أقرأ فيه أحل الواجب

في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها

هذا الدفتر مسك عنبر أكتب فيه لا أتأخر هذا الدفتر مسك عنبر أكتب فيه لا أتأخر

في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها

هذا قلمي هذا قلمي اكتب فيه درس العلم هذا قلمي هذا قلمي اكتب فيه درس العلم

في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها

أرسم فيه علَّمي علَّمي وأزينه فوق القمم أرسم فيه علمي علمي وأزينه فوق القمم

في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها في مدرستي أدرس فيها أقضي وقتا حلوا فيها

أغنية أحب المدرسة :

مدرستي حلوة مدرستي مدرستي كنز المعرفة

مدرستي حلوة مدرستي مدرستي كنز المعرفة

اقرأ فيها العالم حولي أمضي نحو غدٍ في ثقةٍ

مدرستي هي بيتي الثاني أقضي فيها شطر زماني

مدرستي هي بيتي الثاني أقضي فيها شطر زماني

أنهل فيها العلم وأحيا فالعلم حياة الإنسانِ أمضي نحو غدٍ في ثقةٍ

مدرستي حلوة مدرستي مدرستي كنز المعرفة

اقرأ فيها العالم حولي أمضي نحو غدٍ في ثقةٍ

في مدرستي أعرف زمني أبني نفسي أبني وطني

في مدرستي أعرف زمني أبني نفسي أبني وطني

يفرح قلبي وأنا فيها كالطائرِ في روضٍ حسنِ أمضي نحو غدٍ في ثقةٍ

مدرستي حلوة مدرستي مدرستي كنز المعرفة

أقرأ فيها العالم حولي أمضي نحو غدٍ في ثقةٍ

بالعلم أنا أعرف دربي بالعلم أنا أعبد ربي بالعلم أنا أعرف دربي بالعلم أنا أعبد ربي

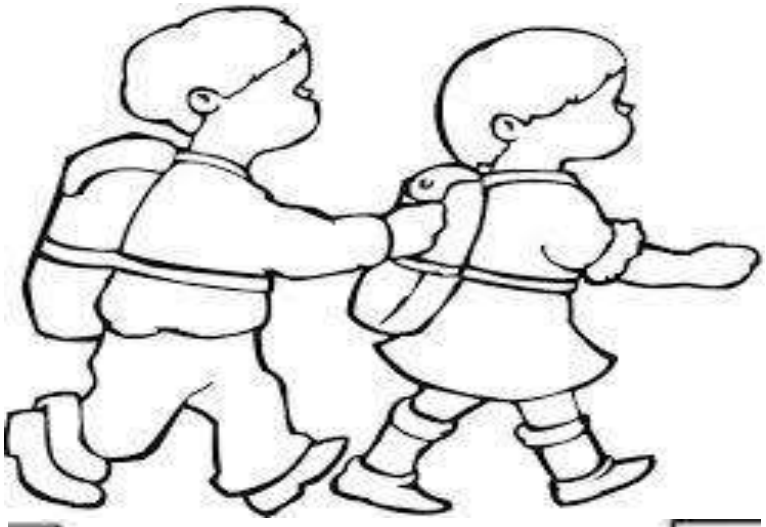
لأساتذتي أُصغي دوما ولأصحاب أبذل حبي أمضي نحو غدٍ في ثقةٍ

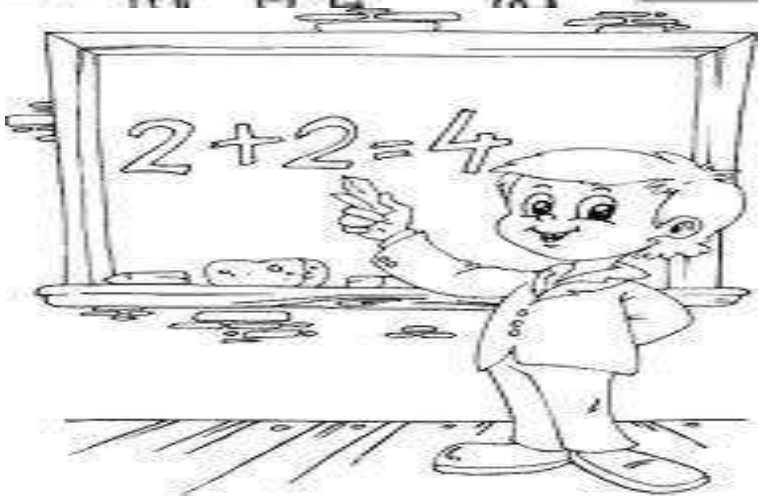
مدرستي حلوة مدرستي مدرستي كنز المعرفة

أقرأ فيها العالم حولي أمضي نحو غدٍ في ثقةٍ

مدرستي مدرستي

صور للتلوين :

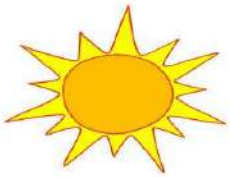




صور للعرض :

ثور

تفاح



شمس

سمك

ضفدع

صقر

طائرة

ظرف

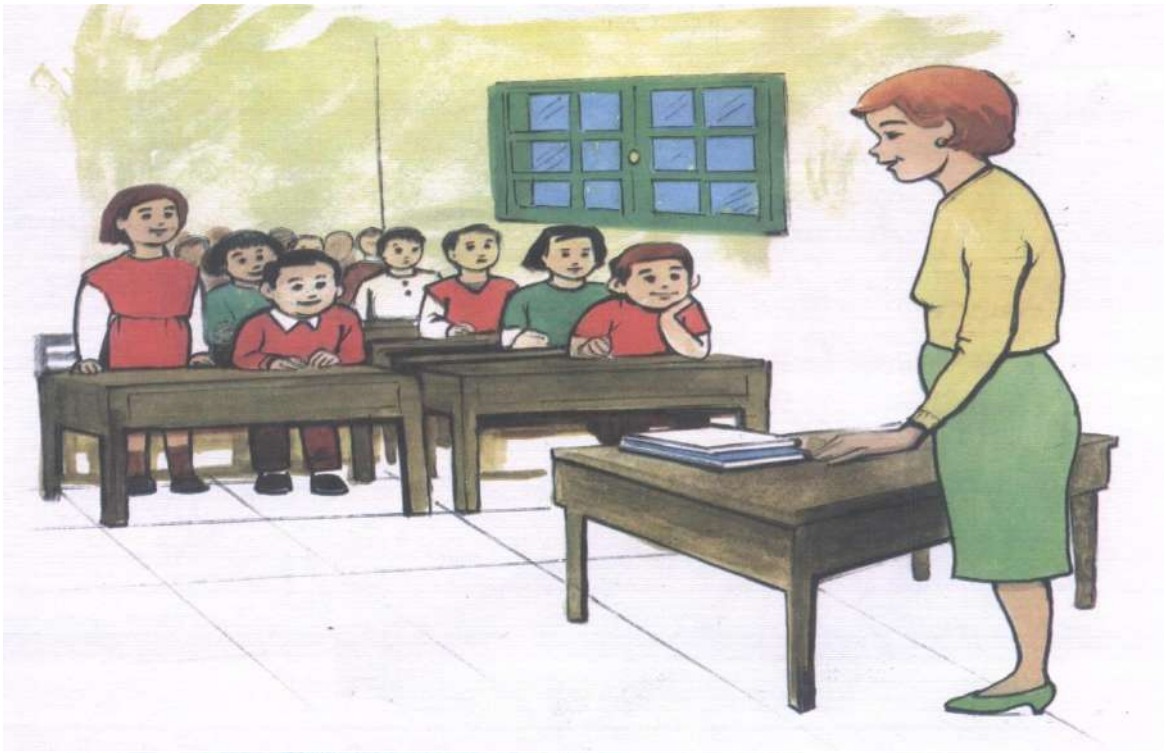
قطار

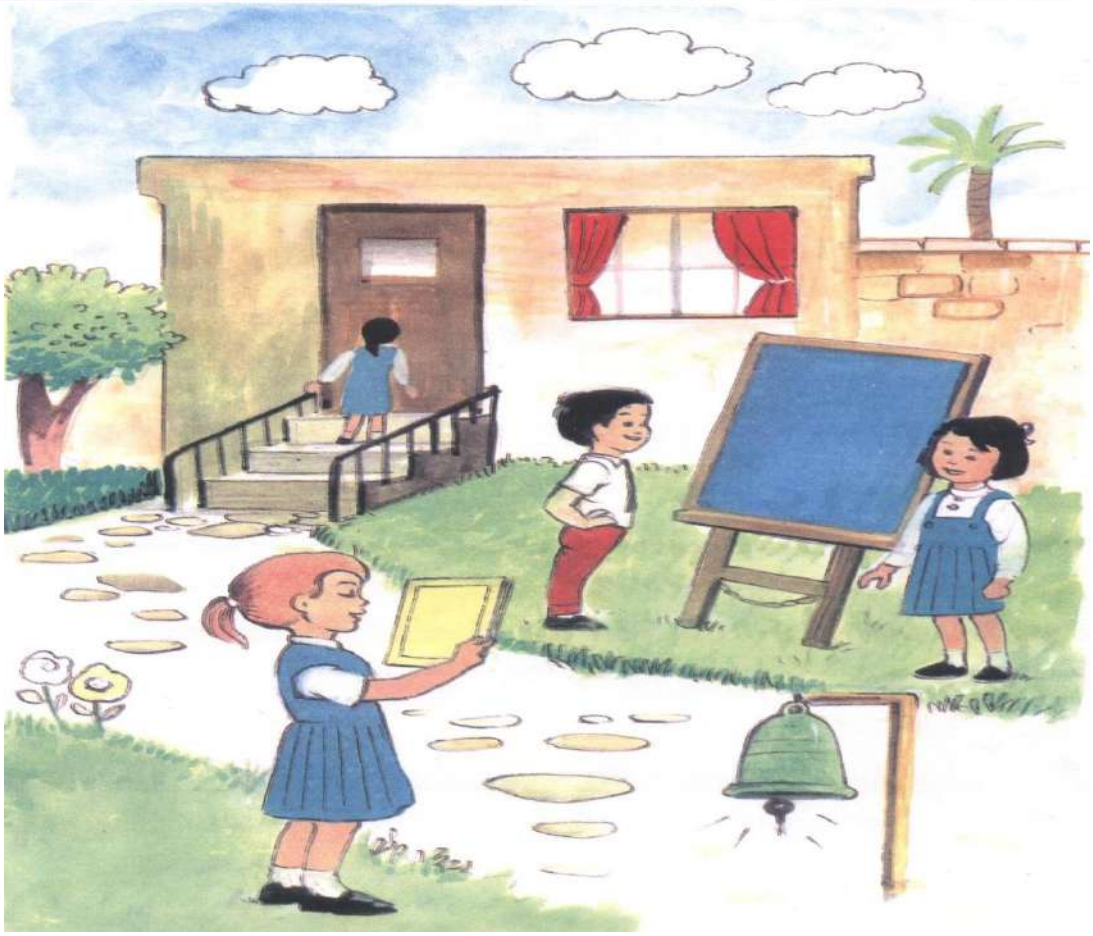
فطار

جمل

حمار

خروف





مدرسة العلم

أسلم على

الدرس السابع : في المستشفى :

أغنية الممرضة :

كِلها حنية وانسانية ممرضتنا دوم
لما بتسَهر ليل نهار بتخدمنا كل يوم
كِلها حنية وانسانية ممرضتنا دوم
لما بتسَهر ليل نهار بتخدمنا كل يوم
بتحافظ ع سلامتنا وبتهتم بصحتنا
مابتفارقها البسمة تستاهل تحيتنا
بتحافظ ع سلامتنا وبتهتم بصحتنا
مابتفارقها البسمة تستاهل تحيتنا
كلها حنية وانسانية ممرضتنا دوم
لما بتسهر ليل نهار بتخدمنا كل يوم
كِلها حنية وانسانية ممرضتنا دوم
لما بتسَهر ليل نهار بتخدمنا كل يوم
كِلها حنية وانسانية ممرضتنا دوم
لما بتسَهر ليل نهار بتخدمنا كل يوم

أغنية طبيب العيون :

قطرلي قطورة
واعطيني المرهم
يا طبيب العيون
توضح عندي الصورة
ويروح الألم
يا طبيب العيون
قل لي لو بدي نظارة
يا طبيب
شفافة حلوة طبية
يا طبيب
أنا بدي نظري نوارة
يا طبيب

صور للتلوين :

صور للعرض :

آه.. بطني.. آه.. بطني
خذيني إلى الطبيب يا أمي
سلامتك يا بني
ستشفى
بإذن الله
اهدأ يا بني.. ستشفى
بإذن الله
آه.. آه
آه
أنت تحتاج إلى خليط من الأعشاب
ولكن نظري قد ضعف ولا أستطيع
التمييز بين الأعشاب
سأدّعي الطب
ليحترمني الجميع
أنا أعرف خلط الأعشاب
سأصنع دواء لا مثيل له
بارك الله فيك
هيا اشرب هذا الدواء
العجيب لتشفى
آه.. آه
ما هذا الدواء؟ إنه يحرق
أحشائي.. آه.. آه
هذه فارورة كاز
لقد أخذ منها وأضافها
إلى الأعشاب
منذ متى اشتغلت
بالطب؟ اصدقني
القول؟
بصراحة.. اليوم فقط اشتغلت
هل أعجبتك؟
ستشرب هذا الدواء
الذي صنعته بيدك
وتحرق أحشاءك
لا.. لا
ستنال عقابك أيها
الطبيب المزيّف.. خذ
خذ
آه
سامحوني

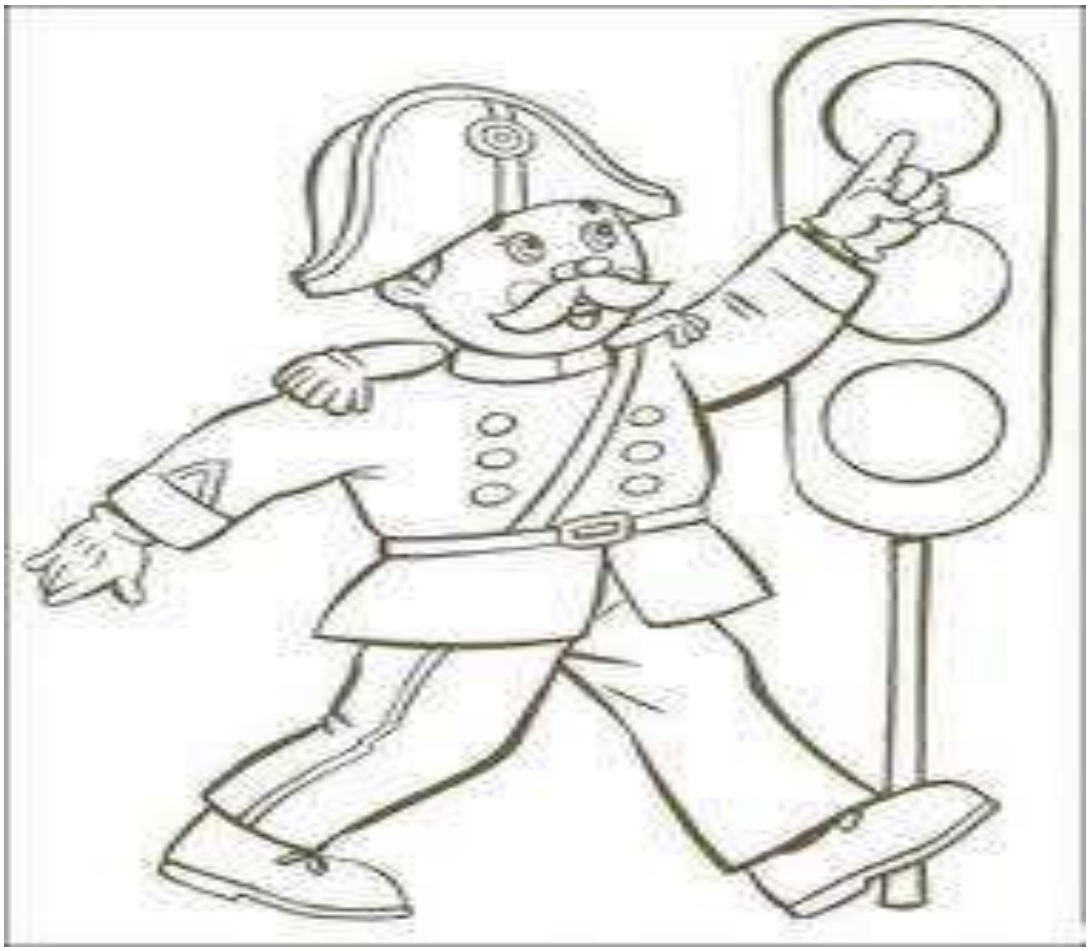
الدرس الثامن : شرطي المرور :

أغنية شرطي المرور :

عمو الشرطي..يا نوارة
محلاها معاك الصفارة
هاد بيمشي و هاد يوقف
تنظيم و توجيه و جدارة

لو شفنا حادث أو أزمة
أو مشكلة والناس بلمة
بوجودك ومنك كم كلمة
بتحل الموقف بمهارة

صور للتلوين :



صور للعرض :

الدرس التاسع :

أغنية جدو علي :

جدو على يوم الجمعة بيروح على مزرعتة الخضراء

عندو قطة اسمها شطة ولدت قطة وقطة وقطة

وجدو على قططه تنط

وجدو على كمان بيحب يلعب كدة مع ركس الكلب

وركس يهب هوبا يشد يحب اللعب في وقت اللعب

وجدو على بيموت في البط وعامل ليها بحيرة بط

البط يقوم فرحان من النوم يغطس ويعوم واخر لعب

وجدو على عندو جموسة ولبنها يستاهل بوسة

كبيرة الحجم سمينة اللحم

جدو على قعد قدام وبيصفر للديك الرومى

ينفش نفسو وعرفو وحسو ويبدأ رقص في أجمل لعب

جدو على عندو حمار طيب خالص مش مكار

تقولو شى على طول يمشى ولا يزعلشى

ويحب اللعب

جدو على عندو خروف ليه فروة مليانة صوف

ولما يمأمأ عينو تبرق ولما يروق يلعب لعب

وجدو على دا أطيب جد

أغنية حديقة الحيوانات :

في جنينة الحيوانات روحت أتفرج واتفسح علشان أنا كل ما بروح بتسلى هناك وبفرح

الفيل زلمته طويلة بيلقط بيها سوداني ودانه عجابني جدا أكبر قوي من وداني

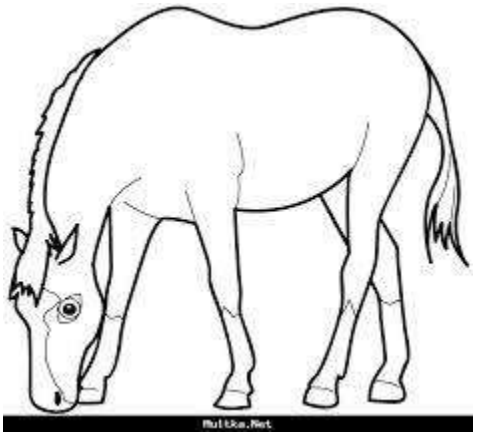
وزميلته الزرافة أم رقبة طويلة بتربيش لي بعينها ورموشها الجميلة

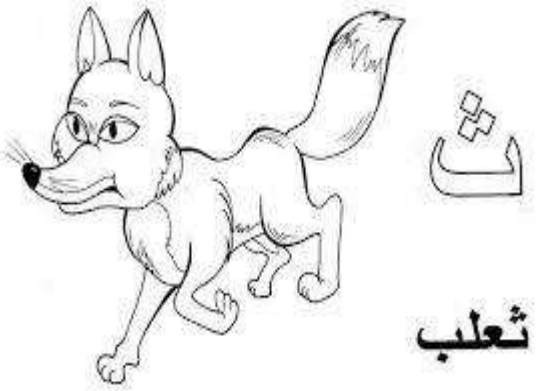
في جنينة الحيوانات روحت أتفرج واتفسح علشان أنا كل ما بروح بتسلى هناك وبفرح

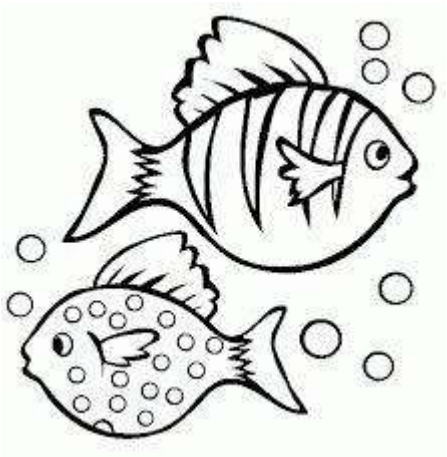
القرد وقفت قصاده وكان مع النسناس علشان في وسط شقاوته يتفرج على الناس

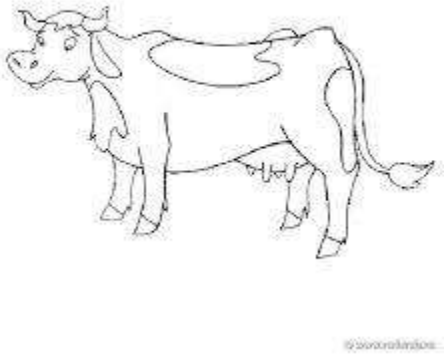
الأسد اللي اسمه السبع فاتح بقه يخوفني لكني لا ما بخفاش قفصه بيبعده عني قفصه بيبعده عني

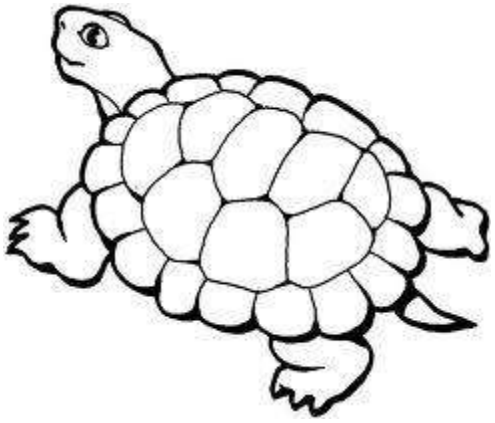
صور للتلوين :

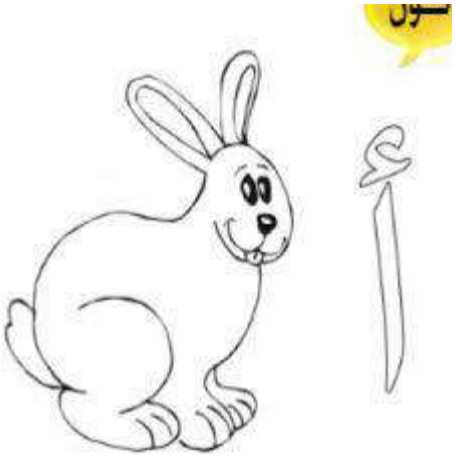


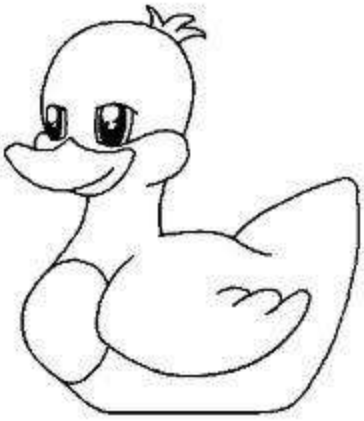


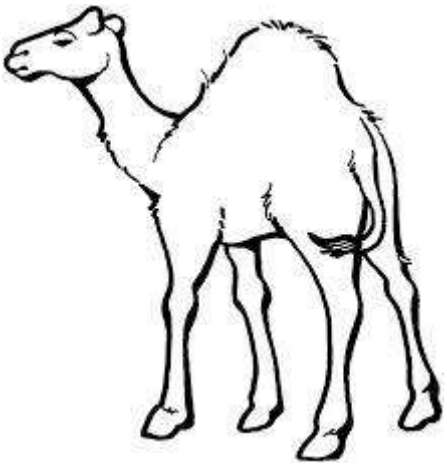


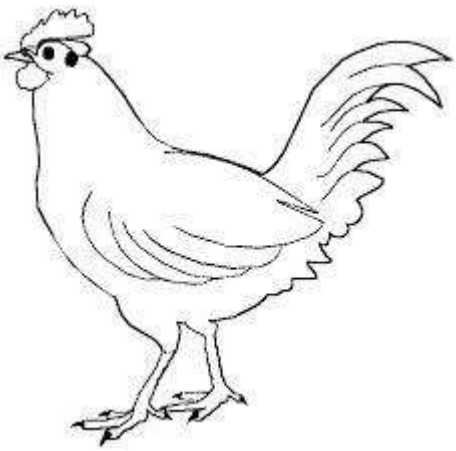




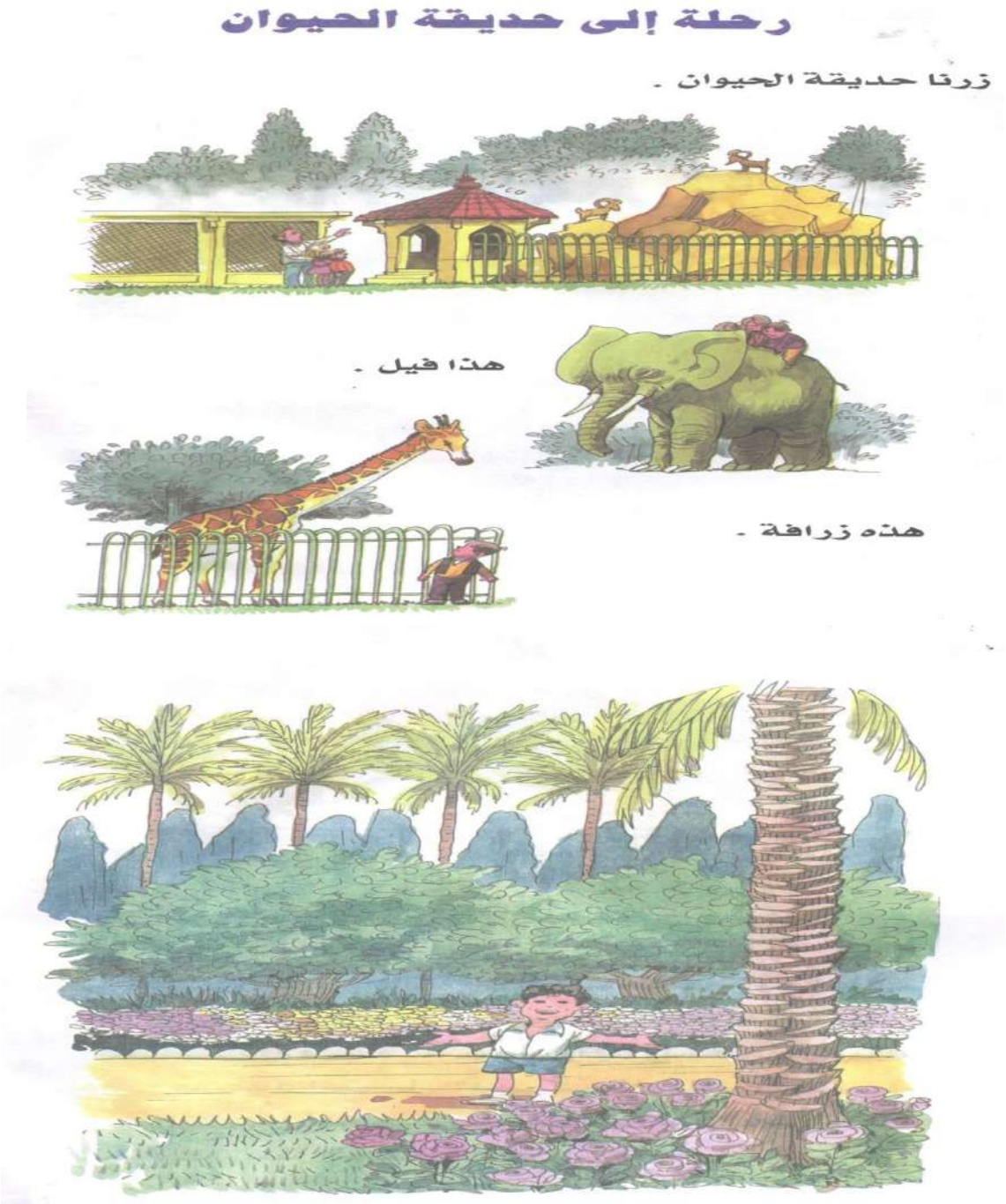

أ







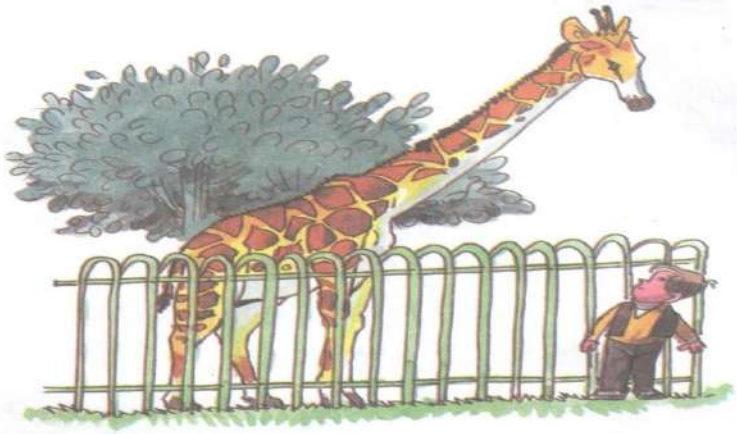
صور للعرض :



العصافير فوق الشجرة .

الأسد حيوان مفترس .

نشيد: «حديقة الحيوان»



في جنينة الحيوانات أنا شفت حاجات وحاجات
في الأول شفت زرافة رقبتها طويلة طويلة
تمشى بهدوء ولطافة وعيونها واسعة جميلة
ووقفنا عند الفيل بيسلم بالزلومة
بنبص لقينا زحمة عند الأسد المتوحش
كان قاعد يأكل لحمة وهوّ مزقطط ومفرفش

جامعة بنها

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق الحادي عشر

خطابات وتصاريح وإفادات التطبيق الميداني

إعداد

الباحث/ سليمان حمودة محمد داود

إشراف

أ د / عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللـــــــغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا

أ م د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة بنها

٢٠١٤م -١٤٣٥ هـ

جامعة بنها
كـــلية التـــربية
قسم المناهج وطرق التدريس

السيد الأستاذ / وكيل وزارة التربية والتعليم بالقليوبية
تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث / سليمان حمودة محمد داود ، ببحث عنوانه **(برنامج قائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية)**، للحصول على درجة (دكتوراه الفلسفة في التربية) تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية .

لذا نرجو التكرم بمساعدته والتوجيه لمن يلزم لتسهيل مهمته في تطبيق أدوات الدراسة بمدارس التربية الفكرية بالقليوبية العام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤.

شاكرين لسعادتكم عظيم تعاونكم .. والله يحفظكم .

وتقبلوا وافر التحية والتقدير ...

المشرف
أ.م.د/ على سعد جاب الله

رئيس القسم

يعتمد

جامعة بنها
كـــلية التـــربية
قسم المناهج وطرق التدريس

السيد اللواء / رئيس قطاع الأمن بوزارة التربية والتعليم
تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث / سليمان حمودة محمد داود ، ببحث عنوانه (**برنامج قائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية**)، للحصول على درجة (دكتوراه الفلسفة في التربية) تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية .

لذا نرجو التكرم بمساعدته والتوجيه لمن يلزم لتسهيل مهمته في تطبيق أدوات الدراسة بمدارس التربية الفكرية بالقليوبية العام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤.

شاكرين لسعادتكم عظيم تعاونكم .. والله يحفظكم .

وتقبلوا وافر التحية والتقدير ...

المشرف
أ.م.د/ على سعد جاب الله

رئيس القسم

يعتمد

محافظة القليوبية
مديرية التربية والتعليم
إدارة الأمن

تصريـــح أمن

رقم (١٢) بتاريخ ١١ / ١١ /٢٠١٢م

يصرح للسيد :- [illegible] الوظيفة: [illegible]

جهـــة عمله :- ---------- بطاقة رقم: [illegible]

عنوان سكنه : [illegible]

بالتواجد بمدارس التابعة لإدارة :- [illegible]

وذلك بهدف: ١- [illegible] ٢- [illegible] ٣- [illegible]

لمدة : [illegible] شهر اعتبارا من ١ / ١١ / ٢٠١٢م إلى ١٠ / ٤ / ٢٠١٤م

السيد الأستاذ / مدير عام إدارة :- ([illegible]

تحية طيبة وبعد ،،

الموضح أعلاه بيانات السيد القائم بزيارة عمل للإدارة والغرض منها الموضح أعلاه ولامانع من وجهه نظر الأمن من تسهيل مأموريته بالإدارة في حدود تعليمات الأمن تحت أشراف أمن الإدارة مع عدم التأثير على سير الدراسة مع مراعاة الاتى :- [illegible]

١- عدم أعطاء أي بيانات إحصائية بناء على قرار الجهاز المركزي للإحصاء إلا بعد الحصول على موافقة مسبقة من الجهاز وموافقة مكتب الأمن بديوان المديرية .

٢- التأكد بالنسبة لشركات التأمين من كتابة اسم الشركة والفرع على بطاقة الرغبة في الزيارة التي توزع على الطلبة ومراعاة خانة (أرغب / لا أرغب) في البطاقة وعدم السماح لتوزيع أي بطاقات مخالفة لذلك .

٣- لا يسمح باستخدام التصريح إلا خلال المدة المحددة لها والتي يمكن تجديدها في حالة انتهاء التصريح قبل نهاية العمل من نفس الجهة الصادرة منها فقط (أمن المديرية) .

٤- التصريح شخصي ولا يجوز لاى فرد أحر استخدامه وفى حالة المخالفة يتم سحبه بمعرفة مسئولي الأمن بالإدارة بالجهة المتردد عليها الزائر وتسليمه لمكتب أمن المديرية وبرفقته تقرير بالواقعة حيث يتم وقف التعامل مع الفرد أو الجهة التي تقوم بذلك .

٥- غير مسموح نهائيا لاى فرد أو هيئة حكومية من العاملين بالمدرسة أو خارجها باستخدام كاميرات تصور فوتوغرافية أو فيديو لتصوير أي حدث داخل المدرسة .

المختص مدير إدارة الأمن بالمديرية وكيل الوزارة

طلعت عفيفي خضيري يثينه عبدا لله الكشك

محافظة القليوبية
مديرية التربية والتعليم
إدارة الأمن

تصريح أمن

رقم ( ) بتاريخ ١١ / ١١ / ٢٠١٢م

يصرح للسيد :- الوظيفة :

جهة عمله :- بطاقة رقم :

عنوان سكنه :

بالتواجد بمدارس التابعة لإدارة :-

وذلك بهدف :- ١- ٢- ٣-

لمدة : شهر اعتبارا من ١ / ١١ / ٢٠١٢م إلى ١٠ / ٤ / ٢٠١٤م

السيد الأستاذ / مدير عام إدارة :-

تحية طيبة وبعد ؛؛

الموضح أعلاه بيانات السيد القائم بزيارة عمل للإدارة والغرض منها الموضح أعلاه ولامانع من وجهه نظر الأمن من تسهيل مأموريته بالإدارة في حدود تعليمات الأمن تحت أشراف أمن الإدارة مع عدم التأثير على سير الدراسة مع مراعاة الاتى :-

١- عدم أعطاء أي بيانات إحصائية بناء على قرار الجهاز المركزي للإحصاء إلا بعد الحصول على موافقة مسبقة من الجهاز وموافقة مكتب الأمن بديوان المديرية .

٢- التأكد بالنسبة لشركات التامين من كتابة اسم الشركة والفرع على بطاقة الرغبة في الزيارة التي توزع على الطلبة ومراعاة خانة (أرغب / لا أرغب) في البطاقة وعدم السماح لتوزيع أي بطاقات مخالفة لذلك .

٣- لا يسمح باستخدام التصريح إلا خلال المدة المحددة لها والتي يمكن تجديدها في حالة انتهاء التصريح قبل نهاية العمل من نفس الجهة الصادرة منها فقط (أمن المديرية) .

٤- التصريح شخصي ولا يجوز لاى فرد أخر استخدامه وفى حالة المخالفة يتم سحبه بمعرفة مسئولي الأمن بالإدارة بالجهة المتردد عليها الزائر وتسليمه لمكتب أمن المديرية وبرفقته تقرير بالواقعة حيث يتم وقف التعامل مع الفرد أو الجهة التي تقوم بذلك .

٥- غير مسموح نهائيا لاى فرد أو هيئة حكومية من العاملين بالمدرسة أو خارجها باستخدام كاميرات تصور فوتوغرافية أو فيديو لتصوير أي حدث داخل المدرسة .

المختص

مدير إدارة الأمن بالمديرية

طلعت عفيفي خضير

وكيل الوزارة

يشينه عبد الله الكشك

إدارة طوخ التعليمية

مدرسة التربية الفكرية بطوخ

= إفادة إلى سعادة السيد/ مدير =

تهدي إدارة المدرسة بأنه السيد/ سليمانة حمودة محمد داود قد طبق

دوات بحثه (تجربة استطلاعية) على تلاميذ المدرسة في الفترة من

١٢/١١/٢٠١٣ وحتى يوم ٥/١١/٢٠١٣ وذلك بناء على تصريح

الإدارة التعليمية ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية وهذه أدنى مسئولية

على المدرسة وهذه إفادة منا بذلك

سيد عبد الفتاح

مدير المدرسة

الباحث/ سليمانة حمودة محمد

وزارة التربية والتعليم
محافظة القليوبية
إدارة طوخ التعليمية
مدرسة التربية الفكرية بطوخ

إدارة طوخ التعليمية
مدرسة التربية الفكرية بالعمار

إفادة لمديرة الأمر

تفيد إدارة المدرسة بأن السيد : ميليانه محمود محمد داود قد طبق أدوات بحثه (تجربة ارتطامية) على عينة من تلاميذ المدرسة في الفترة من ٤/١١/٢٠١٣ حتى يوم ٤/١١/٢٠١٣ وذلك بناء على تصريح الإدارة التعليمية ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية وهذه إفادة من المدرسة بذلك دون أدنى مسئولية على المدرسة .

يعتمد مدير المدرسة

٤/١١/٢٠١٣

مديرية التربية والتعليم
إدارة طوخ التعليمية
١٤٠٦٢١١
مدرسة التربية الفكرية بالعمار

مديرية التربية والتعليم
ادارة بلقاس التعليمية
مدرسة التربية للتعليم الأساسي

إفادة لسعادة المدير

تفيد إدارة المدرسة بأنه الأستاذ/ سليمان حمودة محمد داود قد طبق أدوات بحثه (تجربة مداسكم) على عينة من تلاميذ المدرسة في الفترة من ٢٠١٣/١١/١٣ وحتى يوم الثلاثاء ٢٠١٣/١٢/٢٤ وذلك بناءً على تصريح أمنه الإدارة التعليمية والمديرية التعليمية. وهذه إفادة منا بذلك ودون أدنى مسئولية على إدارة المدرسة.

المشرف على البحث:
د/ عبد الحميد أحمد منوفي

مدير المدرسة

BENHA UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

PROGRAM BASED ON SOME LANGUAGE LEARNING STRATEGIES FOR DEVELOPING INTELLECTUAL EDUCATION SCHOOLS PUPILS ORAL COMMUNICATION SKILLS

A thesis of introduction for a degree "PhD" Philosophy in education

(CURRICULA AND METHODS OF TEACHING ARABIC)

BY:

SOLIMAN HAMOUDAH MOHAMMAD DAWOUD

UNDER THE SUPERVISION OF:

DR. ABD ELHAMEED ABD ALLAH ABD ELHAMEED
PROFESSOR OF CURRICULA AND METHODS OF TEACHING ARABIC, FACULTY OF EDUCATION,TANTA UNIVERSITY

DR.ALI SAAD GAB ALLAH
ASSOCIATE PROFESSOR OF CURRICULA AND METHODS OF TEACHING ARABIC, FACULTY OF EDUCATION,BENHA UNIVERSITY

١٤٣٥ H – ٢٠١٤ AD

The summary

- INTRODUCTION:

Oral communication is very important to the pupils in general and to the pupils with special needs in particular. In spite of this, the review of literature revealed that the level of these oral communication skills among the pupils with special needs is low. That is why the present research tries to develop and examine the effectiveness of program based on some language learning strategies for developing the special education schools pupils' oral communication skills .

- THE STUDY PROBLEM:

The present study will try to answer the following three questions:

١) What are the oral communication skills appropriate to the pupils with special needs at schoolchildren Intellectual Education?

٢) What are the bases of building the suggested program for developing schoolchildren Intellectual Education oral communication skills?

٣) What is the effectiveness of the suggested program for developing schoolchildren Intellectual Education oral communication skills?

٤) What is the correlation between the growth of speaking and listening skills and the growth of aloud reading skills among schoolchildren Intellectual Education?

٥) What is the effect of pupils age in oral communication skills and reading aloud with schoolchildren Intellectual Education?

- STUDY LIMITATIONS:

The present study will limit itself to the following:

- A group of the (٤-٦) grade primary pupils with special needs.
- Oral communication skills: Speaking, listening and reading aloud.
- Some language strategies appropriate for developing the special education schools pupils' oral communication skills.

- STUDY TERMINOLOGY:

The following terms are operationally defined: Oral communication skills, and language learning strategies.

- STUDY PROCEDURES:

In order to answer the study questions and to achieve its objectives, these procedures will be followed:

١) Reviewing the Arabic and foreign literature related to the study topic.
٢) Studying the language needs of the pupils at the special education schools.
٣) Preparing a list the skills appropriate to the pupils with special needs in the light of the language needs and judging its validity by a jury.
٤) Defining the bases of the suggested program for developing the oral communication skills.
٥) Designing the suggested program.
٦) Preparing the teacher's manual.
٧) Submitting the program and the manual to jury of experts for judging its content validity.
٨) Developing a listening test and two rubrics for assessing the listening skills, speaking skills and reading-aloud skills of the study sample.

٩) Submitting the three tools to jury of experts for judging its content validity.

١٠) Drawing the study sample.

١١) Applying the study tools as a pre-application.

١٢) Experimenting the suggested program.

١٣) Applying the study tools as a post-application.

١٤) Carrying out the statistical treatment, interpreting the findings and suggesting the recommendations.

- STUDY IMPORTANCE:

- The present study is important to the curricula planners for the development of Arabic language programs at the special education schools.
- It helps teachers in developing the oral communication skills among the pupils with special needs at the special education schools.
- It is useful to the mentally-retarded pupils at the special education schools in developing their Arabic language oral communication skills.
- It is also important to the researchers in the field of the Arabic language instruction and curricula.

The results of the study:

The current study findings to:

١- Effectiveness of the program based on language learning strategies in the development of oral communication skills among students study sample.

٢- There is no significant correlation between the scores of students moral research sample in oral communication (speaking and listening) together and degrees of the same students in reading aloud tribal .

٣- There is no significant correlation between the scores of students moral research sample in oral communication (speaking and listening) together and degrees of the same students in reading aloud Uday .

٤- There is no significant correlation between the scores of students moral research sample in listening and degrees of the same students in reading aloud tribal .

٥- There is no significant correlation between the scores of students moral research sample in listening and degrees of the same students in reading aloud Uday .

٦- There is no significant correlation between the scores of students moral research sample in the same grades and talk to the students in reading aloud tribal .

٧- The presence of correlation significant differences between the scores of students in the sample of the research and talk to the students in the same grades reading aloud Uday .

٨- The presence of statistically significant at the ٠,٠٥ level of the impact in the classroom listening skills among schoolchildren Intellectual Education mentally disabled who are able to learn in the pretest .

٩- The presence of statistically significant at the ٠,٠٥ level of the impact in the classroom listening skills among schoolchildren Intellectual Education mentally disabled who are able to learn in the post test .

١٠- The presence of statistically significant at the ٠,٠٥ level of the impact of class in speaking skills among schoolchildren Intellectual Education mentally disabled who are able to learn in the pretest .

١١- The lack of statistical significance of the impact of class in speaking skills among schoolchildren Intellectual Education mentally disabled who are able to learn in the post test .

١٢- The lack of effect for grade skills in reading aloud to the students before the research sample study program.

١٣- The lack of effect for grade skills in reading aloud to the students after the study sample program.

****