



الوزارة العامة للتعليم  
والتربية العالي

# صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج



إعداد

د. أمل عبد المحسن زكي  
مدرس علم النفس التربوي  
كلية التربية جامعة بنها

تقديم

أ. د. محمود عوض الله سالم  
أستاذ علم النفس التعليمي  
وعميد كلية التربية - جامعة بنها











المكتبة القومية  
والأرشيف  
دولة فلسطين

# صعوبات التعبير الشفهي

## التشخيص والعلاج

إعداد

د. أمل عبد المعين زكي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة بنها

تقديم

د. محمود عوض الله سالم

استاذ علم النفس التطبيقي

ومعيد كلية التربية - جامعة بنها

٢٠١٠



رقم الإيداع : 2009/3827  
الترقيم الدولي : 977-438-055-3

### تقديم

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

### وبعد

يشعر الفرد بالمعاناة الغامرة حين يتصدى لتقديم عمل علمي مشارك فيه بجهد وإخلاص؛ يستشعر فيه لحظة الباحث وجديته ورغبته اللامحدودة في التعلم، وهو ما يجبره على المزيد من الجهد والعطاء ملموحاً وأحياناً في إصداق باحث يقدره ويحله لسانته وكل من عمل معه في عمل علمي، ولا يقتصر تقدير الاستاذ للميزة على راحة عقله وصدق ثقافته لمهارات البحث العلمي فقط، ولكن في الاثاب والاعام لما يتحلى به الباحث من صدق وإمانة، وحسن خلق واستقامة ووقار، واتساع ندر نظيره في هذه الأيام.

والعمل العلمي الذي بين أيدينا يتناول جانبين هامين في الوقت الحاضر هما: صعوبات التعلم وللتعبير الشفهي.

حيث يمثل مفهوم صعوبات التعلم مفهوماً حديثاً يتناول فئة ليست بال بسيطة كما وكيفا تعاني من صعوبات في قرائتها على التعبير الشفهي، والذي يمثل فرصة للتلاميذ لإظهارهم فكرياً وإغنياً، كما أنه الوسيلة التي يحقق بها الفرد ذاته، وهو يمثل الثمرة المرجوة من تعليم اللغة و قرائتها المختلفة ، حيث يتيح الفرصة لاكتساب مهارات للثقافة الاجتماعية في التحدث، واكتساب دأب الحديث مع الآخرين، وكذلك يكتسب التلميذ عن طريقة الفترة على موجهه الآخرين وكذلك تدريبهم على التخلص من الضجّل ومحاولة الوقوف دون خوف أو اضطراب لمام لسدائلة وزمائلة، علاوة على أنه يكسر جدار الخوف الذي يشعر به في كل هذه المواقف، ولذا تشكل صعوبات التعبير الشفهي إشغالية كبرى ويؤثره نوتر هامة بمعانيتها للتلميذ من هذه الفئة، ويعتبر علاجها ضرورة كبيرة لزيادة تفاعل هؤلاء التلاميذ نوى صعوبات التعلم مع ذويهم والمحيطين بهم سواء في المدرسة أو المنزل أو المجتمع المحيط بهم، مما يزيد من فعاليتهم

## ( ب )

فى المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن ادوارهم فى الحياة وتزيد من تفاعلهم مع لمواقف الحياتية.

والعمل الذى تقدم له ( صعوبات التعبير الشفهي ) " لتشخيص والمعالج " يقع فى خمسة فصول يمكن الاشارة اليها كما يلى:-

### الفصل الاول:-

والذى يتناول مشكلة الدراسة وهدفها واميتها ومصطلحاتها وانواتها وكذلك نبذة مختصرة عن ادوات الدراسة وعيبتها وفروضها ولجراتها.

### الفصل الثانى:

كما احتوى الفصل الثانى على التصورات النظرية للبحث، حيث ركز هذا الفصل على نشأة علم النفس اللغوى متطرقا لوضا الى نظريات اكتساب للغة من توجهات مختلفة؛ حيث استعرض النظرية السلوكية والنظرية اللغوية، والنظرية المعرفية؛ وكذلك تم تناول مراحل النمو اللغوى، كما تطرقت لدراسة بشكل جيد وماتقن للأنظمة اللغوية من صوتى ونحوى ودلالى، ثم انتقلت لباحثة الى تناول العوامل المؤثرة فى قدرة الطفل على التعبير الشفهي، ثم تناول الفصل بالتركز مفهوم التعبير الشفهي وعملياته وعلاقة بلقن اللغه للمختلفة، وكذلك حددت مهارات التعبير الشفهي والمجالات التى يظهر فيها هذا الجانب بصورة كبيرة.

كما تم الفصل ايضا تصورا مختصرا عن مفهوم صعوبات التعلم وتصنيفاتها وتشخيصها، وكذلك خصائص للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ثم انتقلت الدراسة الى تحديد صعوبات التعبير الشفهي ومظاهرها وكيفية تشخيصها متضمنة لطنيات والاساليب المختلفة لتشخيصها وكذلك علاجا.

### الفصل الثالث:

وتناول الفصل الثالث البحوث السابقة فى المجال حيث اشتمل على محورين هما:

## (ج)

- المحور الأول ولتضمن: للبحوث التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
  - المحور الثاني وتناول: مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته.
- الفصل الرابع:**

لما عن الجانب التطبيقي في هذه الدراسة فقد تناول بشكل تفصيلي عملية الدراسة وانواتها واجراءتها، كما انها قدمت برنامجا علاجيا تدريجيا على مستوى جيد من الصدق والثبات، وعلى مستوى راق من الفاعلية في علاج هذه الظاهرة (صعوبات التعبير الشفهي).

### **الفصل الخامس:**

لما الفصل الخامس والذي تناول نتائج الدراسة وتفسيرها، فقد قدم مؤشرات لحصالية دقيقة تؤكد فعالية البرنامج ومدى نجاحه في علاج هذه الظاهرة.

كما قدمت الدراسة مجموعه من الدراسات المستقبلية، وفي النهاية نقدم إصدارنا هذا نقديراً لهذا العمل العلمي الرصين، ولمن قام به، إحصاءاً ورجية في زيادة الاستفادة منه على مستوى الباحثين والمفكرين وطلاب العلم، ومع من يتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم كأحد الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة بمجتمعنا.

أ.د/ محمود عوض الله سالم

أستاذ علم النفس التربوي

وعيد كلية التربية - جامعة بنها



( د )

## محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير .....	أ - ب
محتويات الدراسة .....	ج

### الفصل الأول

الموضوع	الصفحة
المدخل إلى الدراسة	١ - ١٩
- مقدمة .....	٣
- مشكلة الدراسة .....	٩
- هدف الدراسة .....	١٤
- أهمية الدراسة .....	١٤
- مصطلحات الدراسة .....	١٥
- أدوات الدراسة .....	١٦
- صيغة الدراسة .....	١٧
- فروض الدراسة .....	١٧
- إجراءات الدراسة .....	١٩

### الفصل الثاني

الموضوع	الصفحة
الإطار النظري للدراسة	٢٣ - ١٥٧
- مقدمة .....	٢٣
- أولاً : نشأة علم النفس القلوي .....	٢٤
١- نظريات تفسير اكتساب اللغة .....	٢٨

# ملف محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
٢٨	أ- النظرية السلوكية .....
٢٣	ب- النظرية اللغوية .....
٤٦	ج- النظرية المعرفية .....
٥٢	ثلاثاً: مراحل نمو اللغوى .....
٥٢	١ - مرحلة قبل اللغوية .....
٥٤	٢ - المرحلة اللغوية .....
٦٠	ثالثاً : الأنظمة اللغوية .....
٦٠	١- اكتساب للنظام الصوتى (الفونيمى) .....
٦٣	٢- اكتساب للنظام النحوى السنتاكسى .....
٦٧	٣- اكتساب للنظام الدلالى 'الميمانتى' .....
٧٠	رابعاً : العوامل المؤثرة فى فترة الطفل على التعبير الشفهي
٧١	١- عوامل بيئية .....
٧٣	أ- الأسرة والمستوى الثقافي والاقتصادى لها .....
٧٥	ب- جماعة الرفق .....
٧٦	ج- المدرسة .....
٧٧	٢- عوامل سيولوجية .....
٧٧	أ- الجهاز الحسى المركزى .....
٧٨	ب- الجهاز البصرى .....

# فأبج محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
٧٩	جـ- الجهاز السمعى.....
٨٠	د- الجهاز النطقى.....
٨٢	خامساً : التعبير الشفهي.....
٨٣	١- مفهوم التعبير الشفهي وعملياته.....
٩٢	٢- أهمية التعبير الشفهي.....
٩٥	٣- العلاقة بين التعبير الشفهي وبين فنون اللغة.....
١٠٣	٤- مهارات التعبير الشفهي.....
٤٠٨	٥- المجالات التي يستخدم فيها التعبير الشفهي.....
١١٥	سادساً : صعوبات التعلم.....
١١٥	١- مفهوم صعوبات التعلم.....
١٢١	٢- تصنيف صعوبات التعلم.....
١٢٢	٣- تشخيص صعوبات التعلم.....
١٢٧	٤- كسائل التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم.....
١٢٢	سابعاً : صعوبات التعبير الشفهي.....
١٢٢	١- مظاهر صعوبات التعبير الشفهي.....
١٤٦	٢- تشخيص صعوبات التعبير الشفهي.....
١٤٧	أ- ليس تشخيص صعوبات التعبير الشفهي.....

## تابع محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
١٤٨	ب- فنيات وأساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي ..
١٥٣	ج- علاج صعوبات التعبير الشفهي .....
	<b>الفصل الثالث</b>
١٦٤-١٦١	<b>الدراسات والبحوث السابقة</b>
١٦١	مقدمة .....
	أولاً : الدراسات والبحوث التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير
١٦١	الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .....
	ثانياً : لدراسات والبحوث التي تناولت مهارات التعبير
١٦١	الشفهي وعلاج بعض صعوباته .....
١٩٢	لمررض الدراسة .....
	<b>الفصل الرابع</b>
١٩٧-٢٠١	<b>الطريقة والإجراءات</b>
١٩٧	مقدمة .....
١٩٧	أولاً : عينة الدراسة .....
٢٠٩	ثانياً : أدوات الدراسة .....
٢٠٩	١- اختبارات الدراسة .....
٢٣٠	٢- برنامج الدراسة .....
٢٤٩	ثالثاً : إجراءات الدراسة .....

( ج )

تابع محتويات الدراسة

الصفحة

الموضوع

الفصل الخامس

٢٨٢-٢٥٥

نتائج الدراسة وتفسيرها

٢٥٥

..... مقدمة

٢٥٥

..... نتائج الدراسة وتفسيرها

٣١١-٢٨٧

المراجع

٢٨٥

لمراجع باللغة العربية

٣٠٠

لمراجع باللغة الأجنبية



# **الفصل الأول**

## **المدخل إلى الدراسة**

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- هدف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- عينة الدراسة.
- فروض الدراسة.
- إجراءات الدراسة.



## الفصل الأول

### المدخل إلى الدراسة

#### مقدمة

يلاحظ في الطبيعة دائماً للتمايز والتفاوت بين الناس، زينة، ونقصا، وتوسطاً، وقد امتدحت أيمانين التربوية على وجه العموم، وميدان علم النفس على وجه الخصوص لهذه الحقيقة، حيث ظهر ميدان التربية الخاصة، والذي أصبح ينظر إليه باعتباره علما متخصصا للتعامل مع الفئات الأكثر خصوصية في المجتمع، وهم الأفراد ذوو الاحتياجات الفلسة والذين يتصرفون بشكل واضح عن الطبيعي والمألوف، كالأشخاص المعاقين عقلياً، وسمياً، وبصرياً، والمضطربين انفعالياً، والموهوبين، والمبدعين، والمبدعة، وإذا كنا قد أسمينا أولئك بالأفراد الأكثر خصوصية، فهناك من هؤلاء الأشخاص من هم أكثر ولتد خصوصية وهم الأطفال ذوو صعوبات التعلم *Learning Disabilities* (محمد عائل حجلجي، ٢٠٠٣: ١)

وتعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في ثوقت العنصر في مجال التربية الخاصة، والتي حظيت باهتمام كبير من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم، كالأطباء، وعلماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع، وهذا الاهتمام يعد أمراً طبيعياً، حيث تشكل هذه الفئة شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، هذا بالإضافة إلى التطور في عمليات الكشف، والتشخيص، والتقييم. (محطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤: ١٢)

ونظراً لتعدد مظاهر صعوبات التعلم، وعدم ثبات هذه المظاهر لدى جميع الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فقد تعددت المصطلحات التي استُخدمت لتدل على هذه الفئة مثل : إصابة الدماغ، والخلل الوظيفي البسيط، واحتباس الكلام، وغيرها. (المسيد عبد الحميد، ١٩٩٦)

ويرجع التمدد إلى كيرك *Kirk* في التوصل إلى مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم *Specific Learning Disabilities*، وذلك في محاولة منه للتفريق بين صعوبات التعلم، والظروف والعوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي.

ويشير العديد من الباحثين والدارسين في هذا المجال إلى أن تأثير الصعوبة في التعلم تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها، فهي غالباً ما تؤدي إلى نمط سلوكي اجتماعي من شأنها أن تؤثر سلباً على الطفل وقرانه في الفصل الدراسي، وأن هذه الصعوبة تؤدي إلى حذر جزء كبير من طاقات الطفل والاعتماد، وتسبب للعقل اضطرابات انفعالية، وتجعله أميل إلى الاكتئاب، كما أنها تؤدي إلى تكوين صورة سلبية عن الذات. (فتحى للزيات، ١٩٨٩ : ٤٤١)

ويتفق مع هذا الرأي فيصل للزباد (١٩٩١ : ١٢١)، حيث يؤكد على ضرورة الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك لما يتركب على وجودهم من العديد من المشكلات الدراسية، والنفسية، والسلوكية، هذا بالإضافة إلى أن عدم علاج صعوبات التعلم يؤدي إلى انتشار ظاهرة التسرب من المدرسة، وزيادة نسبة الأمية، والتخلف الدراسي، مما يؤدي إلى حذر الطاقات والقدرات التي توجه من أجل عملية التعلم.

ونظراً لأن الصعوبة في التعلم تمثل منطقة تؤثر في المجال النفسي

للمتعلم، كما نفل منطقة ضعف لديه تراكم حولها مضغوط إذا لم تعالج تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها، كان الكشف المبكر عن صعوبات التعلم له أثره الإيجابي في تهيئة الطفل بشكل حقوقي لمتطلبات عملية التعلم، حيث يساعد ذلك على السير بخطى سليمة بعيدة عن أي عثر قد يكون له أثر كبير في الطفل، ومستقبله، ويتم ذلك من خلال القياس، والتقييم للمبكر الذي يؤدي إلى وضع الطفل في برنامج تربوي لعلاج الصعوبات التي يعاني منها، وبالتالي فإن الكشف المبكر لصعوبات التعلم يؤدي إلى علاج مبكر، وتهيئة الطفل تهيئة حقيقية لمتطلبات الحياة، والدراسة.

وتعد للصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أصل سيجمون *Sigmund* (1917) لمفهوم صعوبات التعلم، حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال اللغوي، أو فهم الرموز اللغوية.

(سيدانصر كريس، 1992)

وقد حظيت مشكلات الاتصال اللغوي لدى فئة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باهتمام الباحثين في البيئات المختلفة، وفي هذا الإطار تقيد دراسات قتي لجريت في البيئة العربية عن ارتفاع معدل صعوبات للتعلم الخاصة باللغة العربية بدرجة كبيرة، حيث تقيد دراسة أحمد عراك (1988) بأن نسبة الضيق يعانون من صعوبات تعلم في اللغة العربية من بين عينة قوامها (240) طفلاً هي 52.24%، كما تقيد دراسة مصطفى كامل (1988) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية 26% من بين عينة قوامها (419) طفلاً بينما تقيد دراسة فاحي الزيات (1989) بأن نسبة من يعانون من صعوبات تعلم في اللغة

العربية من بين عينة قوامها (٢٠٠) طفلاً هي ١٦,٨٥%، كما تقيد دراسة الصيد صقر (١٩٩٢) بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم هي ٤,٩٤%، أما دراسة عبد القنصر أليس فتفيد بأن نسبة شروع صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى عينة قوامها (٤١٩) طفلاً هي ١٦,٥%، وهي نسب كبيرة قد ينتج عنها مشكلات نفسية مادية تعوق عملية التعلم، كما تؤدي هذه الصعوبات إلى فقدان المستعلم اللغة بالفضل، والدافعية والاهتمام لإنجاز المهام الدراسية.

وقد أشار كل من سميث وآخرون (1997) *Smith et al* ومارجو وآخرون (1997) *Margo et al*، وبريان وبريان (1986) *Bryan & Bryan* إلى أن الصعوبات الخاصة باللغة الشفهية تتراوح نسبتها ما بين ٥٠% - ٩٠%، من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير هذه الزيادة في نسبة صعوبات التعبير الشفهي في ضوء معرفة أن معظم لتعليم المدرسي يهتم بصفة أساسية بتعليم القراءة والكتابة أي تعليم اللغة في شكلها المكتوب، الأمر الذي يؤدي إلى إهمال تعليم الجانب الشفهي للغة، ولعل هذا الأمر مرتبط بالبيئة القولية التي حللما تربط بين نهج الأبناء للمدرسة، وبين تعليمهم القراءة والكتابة، الأمر الذي يجعل اللغة في شكلها المكتوب تحوز على اهتمام وعناية أكثر من تعليم اللغة في شكلها الشفهي المنطوق؛ مما يشكل صعوبة في اللغة الشفهية لدى التلاميذ بصفة عامة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

وفي ضوء تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة التربية بولاية أونتاريو بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يعانون من اضطرابات في واحدة أو أكثر

من العمليات المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المطبوعة، وهذه الاضطرابات يستل علوها من التفاضل لذل بين التحصل والفرة في واحدة على الأقل من مجالات اللغة المستعملة، والفرة على التعبير للفوى، وتجهيز اللغة. (المعيد صفراء ١٩٩٢ : ٢)

وتعد الصعوبة في التعبير الشفهي بمثابة عجز حقيقي عن الاشتراك في معظم أوجه الحياة الاجتماعية، وهي في الوقت نفسه أمر خطير؛ لأنها تؤدي إلى تخلف نربوى بما يمثله من صعوبة في الفهم، والتحصل لدراسى، ذلك أن الجزء الأكبر من العملية التعليمية يتم عن طريق اللغة الشفهية، والفرة على للتعبير عن الذات، وفهم لمحدث الآخرين كرات لُسانية للاستفادة من التعلم الذى تقدمه المدرسة، وفي هذا الإطار كتبت شيا ويكر *Shea, & Bayer (1997)*، أن الصعوبة في التعبير الشفهي لها تأثير ليس فقط على الإنجاز الأكاديمى فى جميع المود لدراسية، بل على التوافق الففسى والاجتماعى للفرد.

ويتضح مما سبق أن صعوبات التعبير الشفهي تظهر بشكل جلى لدى التلاميذ لوى صعوبات التعلم، وفي هذا الإطار يشير جروس *Gross (1996: 179)* إلى أن الصعوبات الشفهية تمثل إحدى الصعوبات التى تولده للتلاميذ لوى صعوبات التعلم ومن مؤشرات تلك الصعوبات الحديث غير المفهوم، الحديث غير الكامل، والصعوبة فى تكرار الكلمات المتعددة المتتابع، وأخطاء فى تتابع الحروف وتميز أصواتها .

وفي إطار تحديد مظاهر صعوبات التعبير الشفهي أشار جروس *Gross (1996: 180)* إلى أن أهم صعوبات التعبير الشفهي:

- للصعوبة في اكتشاف الكلمات المناسبة للموقف.
- للصعوبة في تتبع ومعالجة اللغة حيث يتلفظ الفرد بجزء من الجملة فقط.
- تبديل كلمة مكان الأخرى.
- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في الموقف المختلفة.
- و قد أشار البعض (Smith) (201-202 : 1982) (Siegel & Gold) إلى أن صعوبات التعبير اللفظي تؤثر على قدرة المستعلم في اكتساب اللغة، ومن هذه الصعوبات:
  - ١- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.
  - ٢- صعوبات استخدام اللغة.
  - ٣- صعوبة لمعالجة المعرفية اللغوية.
  - ٤- لاختلال التسمية.
  - ٥- استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ.
  - ٦- ترتيب الكلمات ترتيباً غير صحيح، واستخدام جمل ناقصة.
- كما قسم كل من بلوم ولاهي (Bloom & Lahey 1978) صعوبات التعبير اللفظي إلى صعوبات خاصة بالشكل وصعوبات خاصة بالمحتوى وصعوبات خاصة بالاستخدام (Tarvent & Sworth, 1981 : 517) in
- يتضح لنا مما سبق مدى تباين صعوبات التعبير اللفظي وتحدثها، بحيث شملت جميع جوانب اللغة الصوتية، الصرفية، النحوية، دلالية، كما يظهر تباين هذه الصعوبات من صف دراسي إلى آخر.

## مشكلة الدراسة :

في إطار الاهتمام بصعوبات اللغة، والتعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أشارت العديد من التوجهات النظرية، والبحوث والدراسات السابقة<sup>\*</sup> إلى ضرورة الاهتمام بهذه الصعوبات تشخيصاً وعلاجاً، ومن هذه الدراسات دراسة ماكورد وهلينز *McCord & Haynes* (1988) والتي استهدفت تحليل أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونظراتهم العائدين، وذلك من خلال تسجيل أحاديث لمجموعتين باستخدام شرائط كاسيت، وتحليلها لتحديد أخطاء التعبير الشفهي لديهم. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر من نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ العائدين.

ولقد اتجهت بعض الدراسات للكشف عن فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظراتهم العائدين في ملائمتهم التعبيرية، وأهم الصعوبات التي تواجههم في أثناء تلك منها : دراسة لان ولونفسكي *Lan & Lewandawski* (1994) ، ودراسة روث وآخرين *Roth et al* (1995) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وغيرهم من العائدين في الملائمة وأسلوب التعبير، و استخدام كلمات ذات معنى، واستخدام نبرات الريق، وأنواع التعريف، والتكرار لصالح للتلاميذ العائدين.

\* سوف يتم عرض هذه الدراسات بالتفصيل في فصل ثالث من فصول هذه الدراسة

كما قامت ماثينوز *Mathinos* (1988) بإجراء دراسة هدفت إلى وصف وتحديد قدرات الاتصال اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال مقياس الكفاءة الاتصالية اللغوية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز في المفردات والتركيب ورواية في نطق اللغة اللغوية.

وقد هدفت دراسة جولدستين وآخرين *Goldstein et al* (1993) إلى فحص العلاقة بين الفهم القرائي، ومهارات سرد القصة اللغوية، وتقييم تركيب القصة اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها ضعف القدرات الروائية لدى التلاميذ المعاقين ولدى صعوبات التعلم، حيث يظهر ضعف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تطويع وتركيب القصة وقلة المفردات والتركيب وعدم صحتها.

أما دراسة ماكفورد وتشيبليارد *McFord & Shepard* (1995) فقد استهدفت المقارنة بين الحديث اللغوي والحديث المكتوب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك في عدد الكلمات وطول الجملة، والوحدة الفكرية، حيث تم استخدام مجموعة من التكررات المصورة لتحقيق هذا الهدف، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في التعبير اللغوي عن الصور الملموسة لهم، ويظهر ذلك في طول الجملة، ومعنى الكلمات المستخدمة، والوحدة الفكرية، كما يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبة في تكرير الوحدات الفكرية شفهاً.

واقم هومفريس وآخرون *Homfres et al* (1994) دراسة بهدف الكشف عن صعوبات التعبير الشفهي التي يجدها المعطون بين التلاميذ ذوي

مشكلات الإثبات، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ نوى مشكلات الإثبات لديهم نسبة أعلى من صعوبات التعبير الشفهي.

وبالرغم من أهمية هذه الدراسات إلا أنه من الملاحظ أن لباً منها لم يتناول علاج صعوبات التعبير الشفهي، أو تحديد أهم مبادئ العلاج وملاحص البرنامج العلاجي الذي يمكن من خلاله علاج مثل هذه الصعوبات. ونتيجة لذلك فتمت بعض الدراسات برامج وقائية للتدخل العلاجي لبعض صعوبات التعبير الشفهي ومن هذه الدراسات :

- دراسة عبد الحميد عبد الله (١٩٨٦) والتي استهدفت تقويم التعبير الشفهي لدى التلاميذ المعانين بالمرحلة الإعدادية، حيث تم بناء برنامج علاجي لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لهؤلاء التلاميذ ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ بالمرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي قبل دراسة البرنامج وبعد تساليع التطبيق التجدي، مما يعني أن البرنامج كان له أثر في تنمية مهارات التعبير الشفهي لديهم .

لما دراسة أحمد فوزي عطوان (١٩٨٨) فقد استهدفت بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ المعانين بالمصنفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي وقد أكدت النتائج الدراسة على أن البرنامج العلاجي له تأثير إيجابي في زيادة عدد الكلمات والجمل والفقرات، كما أسهم في التخلص من تكرار الجمل والكلمات.

وقد قدم جمال العيسوي (١٩٨٨) برنامجاً علاجياً لتنمية مهارات التعبير الشفهي الخاصة بالأفكار، الخاتمة، التركيب، جمال الأسلوب لدى الطلاب المعانين بالمرحلة الثانوية معتمداً على أسلوب التعيينات، والمناقشة. وقد

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء طلاب المرحلة الثانوية في التطبيق القبلي والبعدي لمطابقة الملاحظة المستخدمة لتقاس فاعلية البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

كما استهدفت دراسة جمال العموي (١٩٩١) بناء برنامج لتأمية مهارات التحدث، ثم تعرف أثر هذا البرنامج على مهارات الاستماع الهادف لدى التلاميذ العاديين بالمصنفين الرابع والخامس من التكليم الأساسي، وقد اعتمد البرنامج على أساليب تشويق الأتوار، والوصف، والمناقشة، وإعادة الرواية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ المصنفين الرابع والخامس في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمطابقة الملاحظة لمهارات التحدث؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي، مما يعنى فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات للتحدث.

أما دراسة بثينة محمود (١٩٩٩) فقد استهدفت تنمية مهارات الحوار الشفهي لدى التلاميذ العاديين بالمرحلة الإبتدائية، حيث قامت بتحديد أنشطة الحوار الوظيفية المناسبة لهؤلاء للتلاميذ مثل المناقشة، البرنامج القصير، للنوع وقد أكدت نتائج الدراسة على فاعلية الأنشطة المستخدمة فى تنمية مهارات الحوار الشفهي لدى ضنة للدراسة.

ومن خلال العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلي :

- ١- إن التعرف على التلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم وتشخيص هذه الصعوبة مبكراً يؤدي إلى الحد من العديد من المشكلات.

٢- يمثل البحث في مجال صعوبات التعلم ضرورة ملحة في الوقت الحالي وذلك تجنباً للهدر التعليمي الذي قد ينتج عنه.

٣- أشارت العديد من التصورات النظرية، والدراسات السابقة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح في التعبير الشفهي.

٤- أكدت العديد من التوجهات النظرية على ضرورة أخذ صعوبات التعبير الشفهي بعين الاعتبار حيث إن إهمالها يؤدي إلى آثار سلبية ليس من الناحية الأكاديمية فحسب، بل في الجوانب الاجتماعية، والانفعالية أيضاً.

٥- أكدت العديد من الدراسات على وجود فروق دالة في القدرة على التعبير الشفهي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين. مثال: دراسة لان وليون (Lan & Lewandawski, 1994). ودراسة مسعود عبدالله (Roth et al (1995) وآخرين (1994).

٦- غالبية الدراسات التي تناولت برامج تدريب للتلاميذ على مهارات التعبير الشفهي أجريت على التلاميذ العاديين مما يشير إلى ندرة الدراسات في حدود علم الباحثة - الفحصة بإعداد برامج علاجية لصعوبات التعبير الشفهي خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو ما تهدف الدراسة الحالية إلى إعداده.

بناء على ما تقدم، وفي ضوء العرض السابق في مقدمة الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في كيفية تشخيص صعوبات التعبير الشفهي، والسؤال عما إذا كان التدريب على برنامج علاجي-

قام على تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أنشطة متنوعة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لديهم - ذا فعالية في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤالين الرئيسين :

١- ما صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة ؟

٢- ما فعالية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة ؟

### هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة .

٢- إعداد برنامج لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة للدراسة.

### أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة الحالية من :

١- اهتمامها بمجال صعوبات التعلم، والذي يعد من المجالات المهمة؛ نظراً لتنوع وانتشار حالات صعوبات التعلم وعلى وجه الخصوص من الصعوبات الخاصة باللغة العربية حيث أكدت إحدى الإحصائيات على أن ٧٠% -

٨٠% من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم في المواد الدراسية المختلفة يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية.

٢- تشخيصها لصعوبات للتعبير الشفهي التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- ما تقدمه من برنامج لعلاج صعوبات التعبير الشفهي مما يقلل من الفقد المادي والجهد البشري والاضطرابات النفسية المصاحبة لهذه الصعوبة.

## مصطلحات الدراسة :

### مفهوم صعوبات التعلم :

تعرف الباحثة إجرائياً بأنه (مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي نكاه متوسط، أو فوق المتوسط، يشهرون اضطراباً في العمليات اللغوية الخاصة بالتعبير الشفهي، مما يظهر أثره في انخفاض تحصيلهم الدراسي في المجالات الأكاديمية، كما يظهر أثره أيضاً في عدم استقرار حالة الأفراد الانفعالية والنفسية، وعدم توافقهم مع محيطين بهم، ويستثنى من هؤلاء الأفراد ذوي الإعاقة الحسية سواء كانت سمعية و بصرية أو حركية، كذلك المتأخرون عقلياً، والاضطرابيون انفعالياً، والمحرومون ثقافياً واقتصادياً.

### صعوبات التعبير الشفهي :

تُعرف صعوبات التعبير الشفهي إجرائياً بأنها (عجز تفرّد لدرجة من أداء مهام ذات الطبيعة اللغوية المطلوبة منهم ) وتتصل صعوبات التعبير الشفهي في :

- ١- الصعوبة في فطى الأموات لامتثالية نطقاً صحيحاً.
- ٢- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.
- ٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.
- ٤- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.
- ٥- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

### أدوات الدراسة :

#### تتضمن أدوات الدراسة في :

##### ١- اختبارات الدراسة :

أ- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتضمن :

- ١- اختبار الذكاء المصور إعداد/أحمد ذكي صالح (١٩٧٨)
- ٢- اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد/عيسى المغازى بقر (١٩٩٨)
- ٣- اختبار بندر بمشغل البصر - الحركي إعداد/لوردا بندر
- ٤- عربي مصطلحي فهمي وميد ختم (٢٠٠٦)
- ٥- عربي وثقنين/أحمد حماد الدين اسماعيل ونوريس كامل مليكة (١٩٧٤)

ب- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي :  
اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

إعداد/الباحثة .

إعداد/الباحثة .

١- - برنامج الدراسة .

### هيئة الدراسة :

تمثلت الهيئة الأولية للدراسة في ٥١ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبعد تطبيق الاختبارات الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم عليهم تم التوصل إلى عينة نهائية للدراسة ، ممثلة في ٥٦ تلميذاً وتلميذة، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية وعددها ٢٦ تلميذاً وتلميذة ، وضابطة وعددها ٣٠ تلميذاً وتلميذة .

### فروض الدراسة :

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الصوتي للتعبير الشفهي في نطق الأصوات المتشابهة لطلاباً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب للنحوي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية .

وينتفع من هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة للتجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستفهام والجواب عليه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة للتجريبية.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الدلالي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة للتجريبية.

وينتفع عن هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات مناسبة للسياق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة للتجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة للتجريبية.

## إجراءات الدراسة :

- تحدد إجراءات الدراسة التحليلية على النحو التالي :
- ١- - تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام محكات للتشخيص المتبادل (الداخلي/الخارجي)، والاستعداد والتوصل إلى العينة النهائية.
  - ٢- إعداد وتطبيق أدوات للتشخيص الخاصة بصعوبات التعبير الشفهي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
  - ٣- تطبيق البرنامج العلاجي على تلاميذ المجموعة التجريبية.
  - ٤- تطبيق اختبارات التشخيص الخاصة بالتعبير الشفهي بعد تطبيق البرنامج للكشف عن فاعلية البرنامج.
  - ٥- استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، والوصول إلى نتائج الدراسة وتفسيرها.



# **الفصل الثاني**

## **الإطار النظري للدراسة**

أولا : نشأة علم النفس اللغوي

ثانيا : مراحل النمو اللغوي

ثالثا : الأنظمة اللغوية

رابعا : العوامل المؤثرة على قدرة الطفل على النمو اللغوي

خامسا : التعبير الشفهي مفهومه وعملياته

سادسا : صعوبات التعلم

سابعا : صعوبات التعبير الشفهي



## الفصل الثاني

### الإطار النظري للدراسة

#### مقدمة :

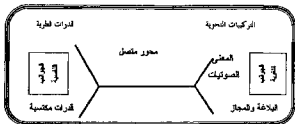
يتناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة ، ويحتوي على دراسة لمفاهيمها من الناحية اللغوية، ومن ناحية صعوبات التعلم ، وقد تم دراسة هذه المفاهيم من خلال الحديث عن مدخل تعلم اللغة، ونشأة الدراسات النفسية، والنظريات المفسرة لاكتساب اللغة، ثم الانتقال إلى تناول النمو اللغوي، ومظاهر القشل في اكتساب أنظمة اللغة، ثم مفهوم التعبير اللغوي، وعلاقته وموقعه بين فنون اللغة المختلفة ، ثم الانتقال من ذلك إلى تناول مفهوم صعوبات التعلم والتحديات المختلفة لها، ومفهوم صعوبات التعبير اللغوي، والانشاء من ذلك كله إلى كيفية تشخيص صعوبات التعبير اللغوي، وفيما يلي تناول ذلك.

#### أولاً : نشأة علم النفس اللغوي :

ترجع العلاقة بين علم اللغة، وعلم النفس إلى طبيعة اللغة باعتبارها أحد مظاهر السلوك الإنساني، وبما أن علم النفس يعنى بدراسة السلوك الإنساني عامة، فقد اعتبرت دراسة للمفرد اللغوي حلقة اتصال بين علم اللغة، وعلم النفس وهو ما يطلق عليه علم النفس اللغوي.

(نول حطية، ١٩٩٥ : ٢٢)

ويمكن اعتبار هذا الاتصال على هيئة محور متصل يظهر داخله  
وجهات النظر التربياً أو ابتداءً من أحد القطبين، كما تتبين تأكيدتها على أحد  
الجوانب اللغوية، أو الجوانب النفسية، ويوضح الشكل (١) طبيعة هذا المحور.



شكل (١) العلاقة بين علم النفس، وعلم اللغة . (تقلاً عن : محمد رفقي  
عيسى، ١٩٨٧ : ٦١)

يوضح من الشكل (١) اهتمام اللغويين بالظاهرة الصوتية للغة التي  
تصدر عن المتحدث وتتخذ شكل موجات صوتية، بينما لا يهتمون بتلك العمليات  
العقلية التي تسبق ذلك، حيث تعتبر موضوعاً من موضوعات علم النفس،  
بالإضافة إلى اهتمامهم بالعمليات النفسية التي تحدث داخل الفرد عندما تصل  
اللغة جهازه السمعي ثم تنقل إلى جهازه العصبي.

(محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦٢)

بمعنى آخر أن علماء اللغة ليسوا معنيين أساساً بعمل أحكام خاصة عن

مطابقة للكلام للقواعد اللغوية العلمية، ولهذا فهم مهتمون بالوصف البنائي للظواهر اللغوية، وتشمل اللغة الصوتية التي يتم استخدامها (الفونيمات)، والتتابعات الصوتية المنطوقة ذات المعنى (المورفيمات)، وقواعد تكوين الجدل (التركيب)، وقواعد فهم ما تنويه الكلمات (الدلالة أو المعنى)، أما علماء النفس فمهمتهم استخدام أساليبهم ومناهجهم للبحث عن المراكز التي تترجم فيها الكفاءة لاستخدامها في موقف عيانية، والميكانيزمات النفسية التي تكلف خلف الأداء اللغوي، ثم العوامل النفسية التي تسبب انحراف الأداء عن الكفاءة.

(عبدالمجيد سيد أحمد، ١٩٨٢ : ١٤) (كريميان بهير وإميليا صانق، ٢٠٠٠ : ٢٩)

وفي هذا الإطار يذكر روبرت موليسو (١٩٩٨ : ٤٨٥-٤٨٧)، أن دراسة اللغة أمر رئيسي ليس فقط من أجل الاتصال، بل أيضاً من أجل التفكير، وتمثيل المعلومات، فارتقاء اللغة بين أنواع البشر يمثل شكلاً مضرراً من التجريد، وهو تلك الآلية (الميكانيزم) التي يعتقد أنها أساسية للتعرف، كما أن للجهيز اللغوي *language Processing* أهمية بالغة فيما يتعلق بشكل وطريقة تخزين المعلومات، وكثير من أشكال التفكير، وحل المشكلات، وهذه العمليات يمكن فهمها بوصفها عمليات تتضمن اللغة، هذا بالإضافة إلى أن اللغة تؤثر في الإدراك، وهو الجانب الأساسي في التعرف، ولهذا الأسباب حظيت اللغة بدراسات مكثفة من علماء النفس، حيث تضمنت هذه الدراسات كلاً من علم اللغة، وعلم النفس المعرفي.

ويعتبر إنتاج اللغة من المجالات التي تلزم اهتمام علماء النفس، وتستحوذ على جزء من بحوثهم، ودراساتهم، وينتجى اهتمام علماء النفس للغويين بإنتاج وفهم اللغة في تركيزهم على القدرة الإدراكية في استخدام اللغة.

والتي تعني قدرة المتكلم على إنتاج وفهم العديد من الجمل التي لا يحدها عدد، والتي لم يسميها أو يتعلق بها من قبل، ولعل ذلك ما قصده ابن جنس عندما عرف اللغة بأنها "الصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" حيث إن الأغراض هي المعاني والدلالات التي يرد نقلها من متكلم إلى مستمع باستخدام الأصوات المنطوقة.

(جمعة سيد يوسف، ١٩٩٨ : ٩٥-٩٧)

وتجدر الإشارة إلى أهمية دراسة العلاقة بين التغيرات النفسية وبين اكتساب اللغة، فالكثاب اللغة يرتبط بالإطار الثقافي للمجتمع، والذي يظهر أثره في بعض الجوانب النفسية لدى متعلمي اللغة، حيث أدرك الجميع أن العوامل النفسية التي تحيط بالفرد تسهم بدور لا يمكن إغفاله عند معالجة المشكلات أو الضعف في اكتساب اللغة، وبدأ يظهر الاهتمام بدراسة اللغة في إطار السياق العام للنص، وليس كما كان سابقاً في تعلم اللغة من التركيز على المفردات فقط بعيداً عن السياق والمعنى.

وقد قدمت الدراسات النفسية أطرها العلاجية في تكاثر مع الاهتمام بالنمو العقلي للفرد والمرتبط بالنمو اللغوي لديه، ولتجسد كفاءة الفرد اللغوية في قدرته على الاستخدام الجيد لتعلم اللغة في إطار من التماسق والتكامل متجسداً في قدرته على التعبير عن أفكاره وأفكاره سواء بصورة شفوية أو مكتوبة، ويعتبر للتعبير الشفهي مؤشراً مهماً للعلاقة بين اكتساب اللغة والعوامل النفسية التي تؤثر فيها، وتجدر الإشارة إلى أن علماء النفس يلعب اهتمامهم ببناء لغة على جاثين؛

- الجانب الأول: هو إدراك الكلمات، وكيفية تحويل الأصوات الخلقية والقوانين إلى كلمات لها معنى، وكذلك كيفية التمييز بين كلمة وأخرى بمجرد حدوث أي تغير فونيمى.

- الجانب الثانى : يهتم فيه علماء النفس بالاضطرابات التى تلحق بالكلام المنطوق سواء كان ناتجاً عن أسباب وعوامل عضوية أو أسباب وظيفية، ويكون الاهتمام فى هذه الحالة موجهاً إلى تشخيص ومعرفة مصدر الاضطراب، ثم وصف الأعراض وتصليلها، ليس هذا فحسب، بل المساعدة فى علاج وتقويم هذه الاضطرابات. (جمعية سيد بومس، ١٩٩٨ : ١٢٧)

وقد تمخضت الدراسات الفلسفية عن نظرية رائدة فى هذا المجال على يد العالم تشومسكى Chomsky، حيث ترجع أهمية جهوده إلى تكوين نظرية جديدة فى اللغة والتحليل اللغوى أحدثت تحولاً هائلاً فى الفكر اللغوى، ولقوات التحليل، وتجاوزت تأثيراتها علم اللغة إلى عدد من العلوم الإنسانية الأخرى فى مقارنتها علم النفس، فقد تجذبت مع تشومسكى فى نظريته اللغوية الصلة التى تربط بين علم اللغة وعلم النفس، حتى إن بعض اللغويين جعلوا علم اللغة أهم مجالات الكشف عن إسمية الإنسان، وبالتالي أصبحت لغة رافداً للبحث فى علم النفس. (محمود فهمى حجازى، ١٩٩٣ : ٤٣)

ويعد هذا العرض لنشأة الدراسات اللغوية يمكننا القول بأن ثورة الفلسفية التى حدثت على يد تشومسكى هى ثورة حقيقية شكلت فويال لاه النظرية اللغوية أو العقلية فى تفسير كيفية اكتساب وتعلم اللغة، وذلك فى مقابل نظريات قديمة، والنظريات المعرفية التى سالت فترة طويلة، وفيما يلى عرض لأهم هذه النظريات ولتى حاولت تفسير كيفية اكتساب اللغة.

## أ - نظريات تفسير اكتساب اللغة :

### ١- نظريات تفسير اكتساب اللغة :

قدمت عدة نظريات لتفسير اكتساب اللغة، وفيما يلي عرض لبعضها :

#### أ- النظرية السلوكية :

وتهتم نظريات التعلم السلوكية في معالجتها للتعلم اللغوي بالعلاقة بين المنخلات والمخرجات، وتؤكد على أن كافة أنماط التعلم بما فيها التعلم اللغوي يمكن أن تخضع للتفسير من خلال المعايير المتضمنة في مبادئ التعلم السلوكية مثل التقليد ، والاقتراح ، والتشكيل ، والتعزيز ، وغيرها . (جسمان ديهولمسباوي، ١٩٩١ : ٦٤)

واقوم هذه النظرية على أساس التشريط كمبدأ أساسي لاكتساب اللغة، فاللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحي في مواجهة المثيرات، والاستجابات اللفظية التي يتم تعزيزها تميل إلى الحدوث والتكرار شأنها شأن بقية الاستجابات. (عبد الحميد، ١٩٩٦)

وقد فسّر *Watson* السلوك اللفظي كقوة أشكال السلوك في ضوء تكوين العادات؛ حيث يرى أن المتعلم إذا أعطى عدة استجابات لمثير ما، فإن الاستجابة التي تتكرر هي التي يتعلمها؛ لأنها الاستجابة التي ستعزز بعد تكرارها. (عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)

لما سكتر *Skner* يرى أن اكتساب الطفل للغة يتم بطريقة مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللفظية، عن طريق المجازلة والتقليد أو الاقتراح،

والاشتراط والتكرار، التجميع أو التعزيز، حيث يؤكد على أن تكرار الارتباط بين مشورين كفيل بحدوث الاستجابة اللغوية، فمعنى للفظ ينشأ من عمالية لقرآن بين اللفظ وبين المؤثر الدال على هذا اللفظ فالمثيرات الثقافية (المعاني كلامية) تكرر مع مثيرات شبيهة أكثر فأكثر منتظماً متكرراً، ومثال ذلك حينما نقول الأم لطفها كلمة "كرسى" مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى هذا الشيء المثير "كرسى". (كريميان بنور، وإميليا صباقي، ٢٠٠٠ : ٤٨)

فالطفل يكتسب معاني الكلمات بتدرج اكتشافه الأشياء التي تشير إليها للكلمات عبر لقرآنها بالكلمة التي يلفظ بها، ويكتسب القواعد التركيبية طعما يتعلم لقرآن ترتيب الصحيح للكلمات في الجمل، وعليه فعلى جملة ما من وجهة نظر السلوكيين هو الموقف الذي يخلق فيه المتكلم جملة ما، وإلى تلك استجابة عند السامع، أو هو للمزيد الذي يؤثر استجابة لفظية معينة، (محمود فهمي حجازي، ١٩٩٣ : ٦٩)

ويظهر مما سبق أن المعنى لا يشغل حيزاً كبيراً لدى السلوكيين؛ حيث ينصب اهتمامهم على الظاهر الذي يمكن إخضاعه للتجريب والملاحظة، فاللغة لديهم متوك يمكن اكتشافه عن طريق التجريب والملاحظة والخطأ شكته في ذلك شأن أي سلوك آخر، ويؤكد ذلك (جسني عبد الهادي صصر، ١٩٩٣ : ٩٣) حيث يشير إلى أن اللغة عند السلوكيين هي كلام شفهي، وأن قضية المعنى لديهم قضية شكلية، والمعنى الحقيقي عندهم يتحدد في فترة لا تعلم على إعطاء الاستجابة للصيغة لمثير ما، ومن ثم فالفهم الحقيقي في تعلم اللغة عندهم تكمن في تكوين العادات اللغوية وأدائها بشكل آلي وميكانيكي.

أما دور الطفل في تعلم اللغة من وجهة نظر السلوكيين فهو سلبي؛ ففاعليته تكمن في قدرته على تقليد الأشكال اللغوية، إلا أنه لا يبادر بها، لأن شكل لغته المنظورة يتوقف على التعزيز الاستثنائي الذي يتلقاه من المحيطين به، وليس بالاكتمال أو الإبداع من قبل الطفل. (الشمس محمد قاسم، ٢٠٠٠ : ٤١)

أما استعمال الطفل للكلمات الجديدة ففسرها السلوكيون في ضوء مبدأ التعيين؛ حيث يرون أن اكتسابه، والتماثل بين الأشياء الطبيعية، والعلاقات القائمة بينها دوراً أساسياً في عملية تعميم المعاني التي سبق للطفل أن اكتشفها على أشياء مقاربة. (ميشال زكريا، ١٩٨٦ : ٥١)

وتؤكد السلوكية على أهمية ظروف البيئة المحيطة بالطفل كعامل أساسي في اكتساب اللغة دون النظر إلى قدراته الداخلية؛ فالكلام عند السلوكيين مثل أي نوع من أنواع السلوك يمكن برمجته وتعليمه لتكرارين، فهم لا يفسلون المعنى المكتسب عن الحدث المصاحب لاكتساب اللفظ أو المقول؛ لأن معنى الصيغة اللغوية يجب أن يحل لدى المستمع في ضوء عناصر الموقف الذي يتكلم فيه المتحدث، وتعمل هذه العناصر في :

١. مشغولات المتكلم : وتشتمل في الأحداث الصادرة السابقة للكلام.
٢. فككلام : وهو استجابة بسيطة للمتحدث تعد بدورها مشغولات للمستمع.
٣. استجابة المستمع في الموقف الاتصالي.

فالكتساب المعنى إما يقوم على العلاقة الارتباطية بين هذه العناصر

الثالثة، والتي لا تتم بمعزل عن العناصر المعالجة التي تمثل الواقع المميز (المسيد عبد الحميد، ١٩٩٦)، (عبد العزيز الشخوخ، ١٩٩٧ : ١١٣-١١٤)

ويؤكد السلوكيون على مبدأ التعزيز حيث يرون أن تعلم الاستجابة اللغوية يتم عن طريق تعزيز الاستجابات الصحيحة لدى المتعلم، أما إذا لم يجر تعزيزها لا يتم تعلمها، وعدمه لا يكتن التعزيز وحده، ولكن لابد من تكرار الاستجابة، فالممارسة لديهم علم أساسى لتعلم اللغة. (سايك خرما، وعلى حجاج، ١٩٨٨ : ٧٠)

وعلى ذلك فلكي يتم تعلم استجابة لغوية صحيحة من وجهة نظر السلوكية لابد من تقديم أمثلة جيدة للدارسين؛ حتى يقوموا بحكاتها، كما يمكن تعلم التراكيب عن طريق استخدام الأمثلة اللغوية الصحيحة التي تعرض على المتعلم بصور متعددة سواء مسجلة على شرائط، أو أثناء عرض القمصين والصور، كما يتم تعلم الاستجابة اللغوية الصحيحة عن طريق تعزيزها المتكرر. (McDonough, 1983: 9)

ويمكن الاستفادة مما سبق في إعداد برنامج للدراسة الحالية لعلاج صعوبات التعبير الشفهي؛ حيث يمكن تضمين أساليب التعزيز، والإشارة، والتشويق المختلفة في جميع الأنشطة الفعالة بالبرنامج، كما يتم من خلاله عرض مجموعة كبيرة من الأنشطة متنوعة، والتي تعالج كل صعوبة، وذلك اعتماداً على مبدأ التكرار كما أشار إليه السلوكيون، كذلك يتم تقديم نماذج لغوية متكاملة من خلال شرائط الكاسيت مما يساعد عينة الدراسة على حلها بطريقة ملائمة، كما يمكن تضمين أنشطة البرنامج مجموعة متنوعة من

لصور، والكروت المصورة التي تحكى قصصاً متووعة باعتبارها مدييات  
يمكن من خلالها إثارة الاستجابة اللفظية كما أشار إلى ذلك السلوكيون.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي تحظى بها هذه النظرية، باعتبارها  
من النظريات الرائدة في ميدان علم النفس، إلا أنها لم تعلم من الانتقادات التي  
وجهت لها، حيث فشلت في تفسير كيفية تعلم واكتساب المعاني المجردة التي  
ليس لها واقع ملموس، كذلك فشلت في تفسير كيفية تعلم بعض الحروف  
والأكوات مثل أداة التعريف (أن)، وحروف الجر، وأسماء الاستفهام، ومع تأكيد  
السلوكية على مبدأ التكرار، نجد أن الطفل قد يسمع كلمات وظيفية مثل (قذي)،  
(إذ)، مئات المرات دون أن يتعلمها، وبالمثل مبدأ التعزيز الذي اعتبرت أنه  
السلوكية أساساً للتعليم اللفظي، فأحياناً يدعم الكبار كل ما يطقه للصغار مع  
كونه خطأ، ومع ذلك نجد للطفل يتخلى عن هذه الكلمات الخطأ على الرغم من  
تعزيزها كلما نغم في الحمر. هذا فيما يتعلق باكتساب المفردات، أما فيما  
يتعلق باكتساب الجمل فنجد السلوكية عاجزة عن تفسير كيفية تعلم الفرد  
لتركيب اللفظية الجديدة التي لم يسبق تعزيزها، وخصوصاً إذا علمنا أن الطفل  
لا يمكن أن يتعلم الجملة كسلسلة صوتية مرتبطة بمحتولات معينة، كما هو  
الحال في المفردات، فالجمل التي يفهمها الطفل ويستطيع استعمالها غير  
محدودة، وخاصة الجمل التي يمكن للطفل تكوينها رغم عدم سماعه لها من  
قبل، هذا بالإضافة إلى أن معظم الجمل لا تتكرر بحذورها.

هذا بالإضافة إلى مسؤولية المتعلم خلال عملية التعلم؛ حيث تمكن فعاليته  
في قدرته على تقليد ما يسمع من أشكال لغوية، كما ألفت هذه النظرية مبدأ  
التروى الفردية؛ حيث ترى أن تعلم اللغة محكوم بالظروف التي يتم فيها، فبذا

أخضعنا عدد من الأفراد للنفس الظروف يتعلمون بطريقة متشابهة.

في إطار العرض السابق يمكن استخلاص أهم المبادئ التي تقدمها المدرسة السلوكية في اكتساب وتعلم السلوك اللغوي هي :

١- مبدأ التقليد : فالطفل يبنى حصيلة لغوية عن طريق التقليد للصدى والإرادي لكل ما يسمعه أو يعرض أمامه، ومن ثم فالمخرجات اللغوية لديه لا تخرج عن كونها مقلات.

٢- مبدأ التعزيز : فالاستجابة الإجرائية التي يليها تعزيز تستمر ، والتي لا يليها تعزيز تتلاشى، وهذا التعزيز مصدره المحيط الاجتماعي للطفل ، كما أكدت على مبدأ الاشتراط للفظي، والذي يمكن من خلاله تعديل الاستجابة اللفظية (التشبيز) من خلال تعزيز بعض جوانب النطق والكلام، وإبقاء البعض الآخر.

٣- التكرار: ويعني الاقتران التكراري بين اللفظ والمثير الدال عليه في تعلم الاستجابة اللغوية.

ومما هو جدير بالذكر أن هذه المبادئ لا ينفصل كل منها عن الآخر بقدر ما تشترك في تفسير السلوك اللغوي، فالأطفال يتعلمون نطق للكلمات عن طريق التقليد، ويحتفظون بما اكتسبوه عن طريق التعزيز ويكتسبون المعاني عن طريق الارتباط.

ب - النظرية اللغوية :

رائد هذه النظرية هو العالم الأمريكي تشومسكي Chomsky الذي حول مسار الدراسة اللغوية عندما نشر كتابه "التركيبات النحوية" عام ١٩٥٧،

فقد أحدثت نظريته في اللغة والتحويلات للغوى تحولاً هائلاً في الفكر للغوى، وأدركت التحليل، وتجاوزت تأثيراتها طم اللغة إلى عدد من علوم الإنسانية الأخرى في مقسّمها علم النفس.

(محمود قهس حجازي، ١٩٩٣ : ٤١)

والجديد في التحولات التي لمنحها تشومسكي هو أن منهج التحليل التوليدي التحويلي حول مركز الاهتمام من السلوك الفعلي الظاهر إلى نظام المعرفة التي تكن وراء استخدام اللغة وفهمها، وهذا التحول أدى بدوره إلى ضم الاقتصاد على الأبنية السطحية للغة، بل لست الاهتمام إلى تعرف ملامح تلك النظام للغوى الكامن داخلياً في عقل ابن الجماعة اللغوية تمهيداً لتعرف طبيعة للنظم للغوى عند الإنسان، وهذا التحول في نظرية تشومسكي يتجاوز تحايل اللغة إلى معرفة للنفس. (كمال بكاش، ١٩٨٤ : ٨٤-٨٨)

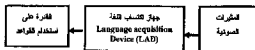
وقد تأثر تشومسكي في نظريته عن التحول التحويلي التوليدي بآراء الفيلسوف الفرنسي ديكارت، والذي اعتبر اللغة قدرة فطرية كامنة في مكونات الإنسان البيولوجية، وأن هذه القدرة تشمل معرفة سابقة بالقواعد اللغوية، ومهمة البيئة إظهار هذه القدرة.

(محمد رفقي صبي، ١٩٨٧ : ٦٨)

ولذلك أقم تشومسكي نظريته على أساس أن اللغة صل عقلي يتميز به الإنسان مهتماً بالجانب العقلي صده من أجل للكشف عن قدراته في فهم اللغة وإنتاجها، حيث يرى تشومسكي أن الطفل يولد ولديه استعداد فطري (عريزي) لشهارة الفورية، وقد أطلق على هذا الاستعداد : جهاز اكتساب للغة (*Language acquisition device (LAD)* وهو ميكانيزم افتراضي داخلي

يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى ، وبالتالي إنتاج الاستجابة . (صامى محمود عبد الله، ١٩٩٦ : ١٦٨)

وفى هذا الإطار ناقش مكنتيل Meneil (١٩٧٠) أدلة اكتساب اللغة (LAD) باعتبارها نموذجاً يتفق مع المنهج التجريبي ، ويشير هذا النموذج إلى أن الكلام الذى يسمعه الطفل يمر عبر أجهزة تساعد على فهم وتعلم قواعد اللغة التى يسمعوها ، ويستمرز تعرض الطفل للكلام ، ومن خلال صلية اكتساب اللغة ، يتعلم القواعد ، كما تنمو لديه القدرة على إتقانها أثناء الكلام ، ولكن الاعتماد اللغوى أو معرفة اللغة ليست بالضرورة ممثلة للأداء أى ممارسة تلك المعرفة ، وقد عبر مكنتيل Meneil عن هذه النظرية بالشكل (٢) :



شكل (٢) نموذج مكنتيل لاكتساب اللغة. (بقلا عن: عبد العزيز الشخس، ١٩٩٧ : ١١٨)

وقد قدم هذا النموذج لتفسير كيفية تفاعل المنحلات اللغوية والاعتماد المعنوى للطفل لتكوين الاعتماد لاستخدام القواعد ، وفى هذا الإطار يؤكد فان Fan (١٩٨٠) أن أصحاب نظريات التقابلية سبيولوجية Biological Propensity Theories وعلى رأسهم تشومسكى يرون أن الإنسان مزود بأنظمة بيولوجية Biological systems وضعت بصورة محددة لدى التركيب الإنسانى لى توجه صلية اكتساب اللغة ، والتي تتوقف بنورها على معرفة

الترد واكتشافه القواعد التحويلية Transformational Rules المنطوية للغة الخاصة بمجتمعهم من خلال التبادلات المحددة لهذه اللغة، والشكل (٣) يوضح ذلك .



شكل (٣) كيفية اكتساب اللغة وتطورها . (تقلا عن: السيد عبد الحميد،

١٩٩٦ : ٢٢)

يتضح من خلال الشكل (٣) أن الإنسان لا يستخدم اللغة كتقوع من المحاكاة والتقليد للنماذج المحيطة به، ولكن يستخدمها بصورة جديدة إبداعية، حيث إنه مزود بقدرة فطرية تجعله ينجح جملًا جديدة لم يسمعها من قبل .

وفي معرض تأكيد ذلك أشار تشومسكي Chomsky (١٩٨٨) إلى حقيقة مهمة مؤداها، أن الصغار يتعلمون الكلام ويمارسونه رغم أنه نادرًا ما يوفهم أحد بتصحيح كلامهم وطريقتهم في تركيب الجمل، ويفسر ذلك بأن لدى الطفل معرفة فطرية بقواعد الكلام، وهذا لا يعني أن هناك نسقًا تحريًا محليًا ذا طبيعة فطرية، ولكنه يعني أننا نمتلك مخططًا فطريًا Innate scheme لمعالجة المعلومات وتكوين أبنية مجردة Abstract structures .

(في: روبرت سولس، ١٩٩٨ : ٤٩٨)

المسلّمات التي تقوم عليها النظرية :

تقوم هذه النظرية على مجموعة من الأسس والمسلّمات والتي نعرض اكتساب الفرد للغة وهي :

أ- اللغة تتلمّز على قدر كبير من التماثل Uniformity , وغالباً ما يرتبط البناء العنصري ارتباطاً محكماً بمعنى الجملة لكثير من ارتباطه بالخصائص الشكلية (السطحية).

ب- اللغة ليست نظاماً أو نسخاً مغلقة Closed system , ولكنها نظام منتج Generative system.

ج - البنى العنصرية للغة تحتوي على عناصر عامة في جميع اللغات، تعكس الأسس التنظيمية النظرية للمعرفة، وهذه الأسس أو المبادئ التنظيمية قد تؤثر تأثيراً مباشراً في التعلم وفي إنتاج اللغة.

د - ارتفاع اللغة لا يمكن وصفه بمعالجة في مصطلحات مبنية على مبادئ التعلم الإجرائي ولكن للنظرية النفسية يجب أن تهتم بالعمليات العنصرية، بدلاً من اهتمامها بالعمليات السطحية. (روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٢)

هـ - قواعد اللغة ليست مجموعة ما نلاحظه في نصوصها وعباراتها المنطوقة، فهذه النصوص والعبارات صور من الأداء، ولكن قواعد اللغة تمثل المعرفة العقلية الكامنة وراء هذا الإنتاج، ولهذا لا يجوز الاكتفاء ببحث الأداء في النصوص، بل لابد من كشف لقواعد الكامنة المؤثرة في إنتاج المعنى (محمود فهمي حجازي، ١٩٩٣ : ١٣٩)

وقد اهتمت نظرية تشومسكى بمصطلحين مهمين هما الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوي، وهذان المصطلحان كانا سبباً في تجسيد نوعين من الينام اللغوي هما : البنية المسطحة، والبنية الشجرية، (عبد الحليم محمود، وآخرون، ١٩٩٠ : ٥٥٢)

#### ١- الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوي :

يفرق تشومسكى بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي، على أساس أن الأول يشير إلى القدرة التي لا تكون لدى كل فرد من أفراد مجتمع معين، والتي تمكنه من تكوين ما يريد من جمل جديدة في مناسبات مختلفة، ويسمى تشومسكى هذه الكفاءة بالمعرفة اللغوية وتشير إلى معرفة الفرد بالقواعد النحوية والصرفية والاشتقاقية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجمل ، أما الأداء فيقصد بها الأصوات التي ينطقها الفرد بالفعل ، والتي قد لا تكون صورة صحيحة للغة لأن فيها الكثير من التردد والتكرار والتوقف ومخالفة القواعد اللغوية.

(عبدالمجيد سيد أحمد، ١٩٨٢ : ١٣٩)

ولفهم السارك اللغوي يجب فهم القواعد التي تحكم ذلك السلوك، وبناء على ذلك لكي نحصل على نموذج للأداء اللغوي علينا أن نكون نموذجاً للكفاءة اللغوية، فالتشاطر اللغوي يجب ألا يقتصر على النظر في ظاهر اللغة (الأداء)، وإنما يعمل على استنباط القواعد التي تكون أساس اللغة، تلك القواعد التي تشكل للمعرفة الحقيقية للغة (الكفاءة)، ويمكن هذه الكفاءة أو القواعد الفرد من توليد عدد لا نهائي من الجمل الصحيحة ، وكذلك من إخضاع الجمل البسيطة إلى عدد من التعديلات كما أنها تمنع من تكوين جمل غير صحيحة.

(جونيث جرين، ١٩٩٣ : ١٢٣)

وفي هذا الإطار يمكن الإشارة إلى القواعد التخريبية والتي تأتي مزيداً من الضوء على مصطلح الكفاءة اللغوية، فالتمسح التخريبية يعتبر مكوناً أساسياً في نظرية تشومسكي، وهو تحول أحد الأبنية إلى بناء آخر، حيث يشير إلى تفصيلات للقواعد التي تحكم هذا التحول من رسالة لغوية ذات شكل معين إلى رسالة أخرى، فالجمل قد تكتب في أشكال مختلفة مع الاحتفاظ بالمعنى الأصلي، وهكذا يمكن تفسير القدرة على توليد عدد لا حدود له من الجمل المختلفة والعديد من الأشكال المختلفة لكل جملة، ليس نتيجة للمحاكاة بل كنتيجة لامتلاكها القمري لقواعد معينة، نتج لنا أن تصوغ جملاً، وأن نحولها إلى جمل أخرى تعبر عن نفس المعنى، حيث يطلق على هذه القدرة الضمنية : الكفاءة اللغوية. (روبرت سولس، ١٩٩٨ : ٤٩٢).

معنى هذا أن القدرة على إنتاج اللغة ولقها تسمى الكفاءة اللغوية، وهي التي تلعب عليها الإنسان منذ طفولته وخلال مراحل اكتسابه للغة، وهي بمثابة مقدره تجسد العملية التي يقوم بها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقاً لتنظيم القواعد الضمنية التي يمتلكها. (ميشال زكريا، ١٩٩٦ : ٤٥)

وفي إطار هذه النظرية يجب الإشارة إلى أن الأداء اللغوي قد يتأثر ببعض العوامل التطورية الخارجة عن إطار اللغة تجعله ينحرف عن الصورة "كمتكلمة" وهذه العوامل قد تكون متعلقة بالمرحلة التنمائية للفرد، وقد يكون منشؤها الانتماء إلى طبقة اجتماعية معينة، وإذا لم يكن دراسة الأداء اللغوي يجب أن تكون في إطار اعتمادنا للفكرة للغة بعدم تقتسوى بين الأداء والكفاءة، وبأن الأداء يمثل صورة مشوشة للكفاءة اللغوية لتأثره بالعوامل الخارجة عن لمق اللغة. (محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦٩)

و من أهم أهداف نظرية تشومسكى هو اكتشاف لقواعد الضمنية للكلمة وراء الكفاءة اللغوية والتي توجه صياغة الكلام التي يكتسبها الطفل من خلال بيئته في بيئة لغوية.

## ٢- البنية السطحية، والبنية العميقة :

يهدف هذا المبدأ إلى تقسيم التركيب اللغوي بين بنية ظاهرة تتمثل في الصورة الكلامية التي ينطق بها المتحدث، وبنية خفية تتمثل في البنية الأصواتية أو البنية.

(روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٢)

فقد يتفق التركيبان في البنية الظاهرية، ولكنهما يختلفان في بديهما العميقة، وعلى العكس من ذلك قد تختلف البنى السطحية وتتفق في بنية عميقة واحدة، فالبنية العميقة 'أصلح' لتجار الطاوله' يمكن أن نحير عنها في بنى سطحية مختلفة مثل : الطاوله أصلحها للتجار، لتجار أصلح للطاوله، ومن ثم يستلزم فهم أى جملة (بنية ظاهرية) إرجاعها إلى تركيبها الأسس (البنية العميقة).

(محمد رفقي صيسى، ١٩٨٧ : ٧٠-٧١)

فالبنية العميقة هي أساس من العلاقات كلمة في العقل عدد أيداء للجماعة اللغوية، وتصدر الجمل والعبارات التي نسمعها ونفهمها ونتركها عن هذه البنية العميقة الكلمة.

(محمود فهمي حجازي، ١٩٩٣ : ٤٢)

وقد أكدت نظرية تشومسكى على عدد من القواعد والمفاهيم المترتبة بكل من البنية السطحية والبنية العميقة والتي يجب الإشارة إليها منها : قواعد بنية العبارة، والتي يدقق عليها أحياناً القواعد التفسيرية البسيطة والتي تهدف

إلى صنع سلاسل من الكلمات التي تمثل الجمل الأساسية، أو ما يعرف بالجملة الثروة. (جرونيث جرين، ١٩٩٣ : ١٤٧)

كما كانت هذه النظرية على مفهوم القواعد التحولية، ودورها هو معالجة الجملة الثروة من أجل التوصل إلى صيغة نهائية للجمل المعقدة مثل الجمل المبنية للمجهول، والجمل لسنفية.

## ٢- البنية الصيغة والمعنى الدلالي :

لقد ساعد مفهوم البنية الصيغة للتفريق بين معاني الجمل التي يكون ظاهرها شامخاً فمفهوم بنية الصيغة هو الذي يؤدي إلى إزالة هذا الغموض، فالجملة عندما تكون شامخة تركيبياً فإن الفرد يقوم بعملية فهم عن طريق إنتاج المعاني التي تحملها هذه الجملة باعتبار أن الوصف السيلكتي للجملة يتضمن أكثر من مجرد الكلمات الحقيقية، فالبنية السطحية عند تشومسكي تمثلها كلمات الجملة، أما البنية العميقة فتشكل المعنى الذي يكمن وراء تركيب الجملة. (جرين ليونر، ١٩٨٥ : ١١٩-١٢٢)

وفي هذا الإطار يؤكد تشومسكي أن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، إنما تحتوي على كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي، وذلك لأن الكلمات لا تتضمن دلالة مطلقة، بل تتخذ دلالتها في السياق الذي ترد فيه، وكذلك ترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها وبنيتها التركيبية. (أوسمان زكريا، ١٩٨٢ : ١٤٠)

يتضح من خلال العرض السابق لنظرية تشومسكي تأكيدها على التحليل الدلالي، والذي يهدف إلى فهم الجانب المتعلق بالمعنى، أو بمعنى الرسالة اللغوية التي تحملها الجملة، وينصب على ما تشير إليه الجملة من وحدات

وحدات، ودلالات خارجية، كذلك تحدث على أن غاية اللغة هي توصيل المعنى، ومن غير ذلك لن تكون هناك لغة حقيقية.

ونحن هذه النظرية بمجموعة من الأسس التي تدور في تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي، ومنها الاعتماد على وحدات لغوية ذات معنى واضح يتناسب مع مستوى ومن عينة الدراسة بحيث تكون أكثر ارتباطاً بواقعهم كما يجب أن تكون مثيرة وجذابة بالنسبة لهم مثل اختيار الجمل البسيطة والتي ترتبط بواقع حياتهم اليومية كالجمل الخاصة بالمدرسة والبهويات التي يمارسها التلاميذ، فالاعتماد يجب أن يكون منصبا على المعنى اللغوي السليم . واستخدام جمل ثمة للمعنى، وكذلك استخدام الفقرات المتكاملة المترابطة في معانيها كالفقرات الخاصة بالحمام كأحمد زويل، وكذلك الفقرات الخاصة بالرياضة والسياسة في مصر وسيتم مراعاة ذلك عند بناء برنامج للدراسة . وسوف يتم تدريب التلاميذ على التعبير الشفهي من خلال صور لغوية مختلفة .

### ج- النظرية المعرفية :

يؤكد المعرفيون على النمو المعرفي كأساس لجوانب النمو الأخرى، ومنها النمو اللغوي، حيث يعد النمو العقلي مطلباً أساسياً لاكتساب وتعلم اللغة، يذهب المعرفيون إلى أهمية الجوانب المعرفية مثل : الإدراك، والتعرف، والتمييز، والتستيف، والتجريد، والاستدلال في عملية اكتساب اللغة وتعلمها .

ويعد ارتقاء التكفاءة اللغوية هو جوهر النظرية المعرفية، والذي يحدث نتيجة للتفاعل بين الطفل وبينته، فالطفل يتعلم الترتيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على التماثل اللغوية التي يسمعا، ثم يصبح هذه الفرضيات أثناء ممارسة اللغة، ويتم تعديلها - عندما يتضح له خطأها -

تحديلاً يؤدي إلى تقريبها تدريجياً من تركيب الكبار، إلى أن تصبح تركيبة مطابقة لتركيبهم، فالطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعا، ثم يطبق هذه القاعدة، ثم يعد لها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار.

(كريميان بيتر، إميلي صادي، ٢٠٠٠: ٥٢)

ولتعب العمليات الذهنية في تعلم اللغة عند المعرفين دوراً مؤثراً وفعالاً فهي عملية نشطة ينتج من خلالها المتعلم اللغة، فهو ليس ملق للنماذج لغوية تفرض عليه من خارجه، ولكنه هنا مبدع وراعي، فلا تقتصر مهمته على استذراء النماذج اللغوية التي سبق أن خزلت لديه وذلك عندما يتوافر المشير المناسب؛ فالمعرفيون يعنون بـمعنى حيث يشكل عندهم قضية رئيسة وذلك خالفاً للسلوكيين الذين يعتبرونه قضية غير مهمة بالنسبة لهم مقابل الشكل الظاهر للغة. (انجلام أحمد المحلاوي، ٢٠٠١)

ويشير موريس Mercer (1991: 289) إلى أن المعرفين يؤمنون على أن ما يحدث بدخل المتعلم يستحق الاهتمام أكثر مما يحدث خارجه .

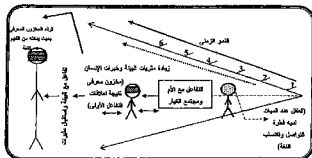
فعملية التعلم لديهم تتطوى على استخدام المعرفة السابقة لدى المتعلم، واستراتيجيات تفكير متنوعة لتهم الأفكار في الموقف الجديد، وبالتالي ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وإمراجها في البنية المعرفية للمتعلم مما يجعل للتعلم ذا معنى لديه.

(محسن زيتون، ١٩٩٧: ٥٩) (McLean, J & Mclean, L. 1999: 87)

ويطبق على ذلك لتوصل لتقوى؛ حيث يتطوى على عملية ذهنية وهي صلية "الترميز" والتي تعني تحويل المعنى الذي في ذهن المتحدث إلى

"مبنى"، أي رموز تتكامل في وحدات صوتية "فونيمات" والتي تشكل الألفاظ التي تكون للجميل المؤدية للمعنى، والتي تتحول هي الأخرى إلى معنى فسي ذهن المستمع، على أن هذا المعنى يختلف من شخص لآخر حسب مخزونه المعرفي أو ما يطلق عليه "البنية المعرفية". (مصطفى حميدة، ١٩٩٧: ١٢-١٥)

ويستدل مما سبق أن المعرفيين يولون اهتماماً بالغاً بالصلاوات العقلية والخبرة السابقة لدى المتعلم، حيث يرون أن ما يتقناه المستمع من كلام يعالج ذهنياً بواسطة الصلاوات المعرفية، ويتشكل معادها في ضوء الخبرة السابقة أو البنية المعرفية لديه، والتي تختلف من فرد إلى آخر، ويمكن توضيح ذلك، من خلال الشكل (٤).



شكل (٤) دور البنية المعرفية في الفهم عن اللغة (تقلاً عن: نجلام أحمد

المحلوي، ٢٠٠١: ٣١)

يُظهر في الشكل السابق أن الطفل عند الميلاد يكون مزوداً بالقطرة للتواصل مع الآخرين، وهو ما أطلق عليه تشومسكي Chomsky جهاز اكتساب اللغة، ثم يتواصل مع الآخرين، ومنهم الأم، عن طريق لغة الجسد في أول الأمر ثم المتطوّل بعد ذلك، وباتّساع بيئة الطفل، واتّساع مشاركتها يزداد المعزّون للمعرفة، فيزداد لفهم عن اللغة، ويختلف الإنسان عن الآخرين في نظراته للأشياء وتستمر هذه العملية ما دام الإنسان حياً.

(الجلاد أحمد المحلوي، ٢٠٠١: ٢٢)

وهكذا يفترض أصحاب النظرية المعرفية أن المهارات اللغوية للطفل تسير في مراحل تماثلية تتلق مع المراحل التنموية للعقل؛ فبالإضافة إلى الفصح، تظهر أهمية الخبرة في النمو اللغوي فالكلمات الأولى التي يسلها الطفل تصف الناس، والأشياء، والأفعال التي يجرها في مواقف الحياة اليومية؛ حيث ومثل اكتساب هذه الكلمات الأولى تركيبة من خبرات الطفل وتزويده بشدرة على التعبير المجرد عن تلك الخبرات (في صورة كلام) ويتطوّل ذلك على الفترض منسني مؤداه أن الطفل يكون مفاهم معرفية عن العالم قبل أن يستطيع التعبير عنها لغوياً بالكلام. (صيد التعريف لشخص، ١٩٩٧: ١١٧ - ١١٨)

وتعد الجوانب الاجتماعية من الجوانب التي يؤكد المعرفيون على أهميتها في اكتساب اللغة؛ حيث يرون أن تمكن الفرد من قواعد لغته لا يكفي وحده لكي يتمكن من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة وملتزمة؛ إذ لا بد للفرد من اكتساب قدرات أخرى تشمل في الفترة على التواصل الاجتماعي، والتي تتألف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداماً مناسباً للمواقف المختلفة. (علي صيد العظيم سلام، ١٩٩٣)

ونحن هذا ما قصد إليه المعرفيون الاجتماعيون ، فبالإضافة إلى تأكيدهم على دور العمليات اللغوية في اكتساب اللغة، رأوا أنه إن يكون هناك تعلقاً ذا معنى إلا إذا كان وثيق الصلة بالبيئة فالتعلم عملية تتضمن بناء المعارف من خلال التفاعل مع البيئة، وفي هذه العملية التفاعلية يتأثر كل من الفرد والبيئة على حد سواء فهم يركزون على أهمية العمليات المعرفية من جانب، وعلى نشاط الفرد من جانب آخر.

وقد كان لاهتمام اللغة العرب السابق في إدراك أهمية السياق الاجتماعي في فهم وإنتاج اللغة إذ قرر "لين جلي" أن المعارف قد لا تتوصل إليها إلا من خلال إحاطة بالظروف التي تشكلت خلالها، ومن ثم فلا ينبغي أن يكتفى للغوي بالسماع فقط وإنما يجب أن يجمع بين ذلك وبين المنعرج والملاحظة أي يحيط بظروف الكلام. (صبيح المرجعي، ١٩٧٧: ١٦٧).

وعلى ذلك فالسياق الاجتماعي له دور بالغ الأهمية في فهم وإنتاج اللغة، إذ يكشف اللغوي عن كثير من جوانب المعنى والتي لا تظهر إلا من خلال إلقاء الضوء على الجوانب والمواقف المحيطة بذلك المعنى.

ومن هنا يمكن الاستفادة من ذلك في إعداد برنامج الدراسة العقلية لعلاج صعوبات التعبير الشفهي، حيث يتضمن البرنامج أنشطة يمارس التلاميذ عبء الدراسة من خلالها اللغة في سياقات متكاملة ذات معنى، مع تضمين أنشطة البرنامج بعض مجالات استخدام التعبير الشفهي والأكثر انتشاراً في مجال التفاعل الاجتماعي كالمحاور والمناقشة، هذا بالإضافة إلى تضمين أنشطة البرنامج جوانباً من النشاط اللغوي يحتاجه هؤلاء التلاميذ في محيطهم الاجتماعي كالمصطلح، والمؤثر، والإجابة عن السؤال، وقص القصة وغيرها من جوانب

النشاط اللغوي الذي يجعل تدرّج التلاميذ على هذه الأنشطة المتضمنة في البرنامج العلاجي ذا معنى في حياتهم، ومن ثم يزيد ذلك من فعالية البرنامج.

وتتمثل نظرية *Playet* الأساس الذي تقوم عليه للنظرية المعرفية، حيث يعتبر بياجيه أن النمو بجميع جوانبه يخضع للتفاعل بين الفرد ومكوناته، وبين البيئة بعناصرها.

(محمد رفقي صبي، ١٩٨٧ : ٧٥)

فلنمو اللغوي للطفل بعد انكشافه لسوق نموه المعرفي الذي يسير في مراحل متتالية، وتمثل المهارات اللغوية أحد تطبيقات المهارات المعرفية العاملة في مجال التواصل، ولستنداً على ذلك فإن نمو معرفي بعد ضرورة ومطلباً سابقاً لنمو اللغوي.

(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٧)

ولهما يلي عرض لأهم مراحل نمو المعرفي عند بياجيه وكذلك مظاهر نمو اللغوي في إطار هذه المراحل.

**المرحلة الأولى :** المرحلة الحسية الحركية : من المولد حتى سنتين :

ويعتمد الطفل في تعامله مع محيطه في هذه المرحلة على الحس والحركة، ويرتبط تفكيره بالأشياء المدركة، وتتمثل حركته في ردود الأفعال الفورية، فيميل إلى تكرار الأفعال، ولذلك فمعظم المنطوقات اللغوية تكون في بدايتها مرتبطة بالجسم ككل، هذا بالإضافة إلى أنه في هذه المرحلة لا يستطيع التمييز بين الرمز ومثوله.

المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات الفكرية: من سنتين حتى سبع سنوات:

وتتميز هذه المرحلة بتحول نوعية التفكير من الخبرة الحسية المباشرة إلى الاحتفاظ بها، وتلجبل إظهارها، وظهور بعض أبعاد التفكير كترابط بين الأشياء، وإدراك العلاقات بينها، وتظهر الوظيفة الدلالية للرموز في هذه المرحلة، حيث تشير إلى إمكانية دلالة شيء ما على شيء آخر، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة إدراك التماثل في المعنى مع تغيير التركيب اللغوي، وكذلك القدرة على التحويل والتبديل وفهم صورة الجملة المتغيرة، ولكن لأنه لم يتمكن لدى الطفل في هذه المرحلة للقدرة على التصنيف أو التضمين في فئات، لراء يستخدم الرمز اللغوي بشكل أكثر شمولاً وأكثر تعسماً لدلالته.

المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات الفكرية العيانية: من سبع سنوات حتى إحدى عشرة سنة

وسع هذه المرحلة ينمو تفكير الطفل، حيث يبدأ في إدراك مبدأ المادة، ويحرر من تمركز التفكير، حيث يمكنه أن يدرك جائيين من جوانب الموقف في آن واحد، وهنا يبدأ فهم الطفل للمجاز اللغوي، وكذلك فهم للكلمات.

المرحلة الرابعة: مرحلة العمليات الفكرية الرمزية: فوق إحدى عشرة سنة

وتتميز بتحول عقل من العيانية إلى المطلق المسموري، واستخدام استراتيجيات الفكر المجرد، وفهم الاستعارات والتكليات، وإدراك المعزى من وراء القمصن، والقدرة على التمييز داخل الفئات، كما يزداد فهم اللغة بمستوياتها المختلفة، وخاصة الجانب البلاغي.

من خلال العرض السابق لأهم آراء أصحاب النظرية المعرفية يتضح لنا تأكيدهم على الجوانب المعرفية مثل الإنراك، والتعرف، والتمييز والتصنيف والاستدلال، في عملية اكتساب اللغة وتعلمها، كذلك عدم إغفالهم لأهمية دور النهم والتكرار على التواصل الاجتماعي نمو اللغة، حيث تؤكد هذه النظرية على الأهمية الجوهرية للبيئة في اكتساب ولمو اللغة، فاللغة تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع بيئته، هذا بالإضافة إلى تأكيدها على الجانب الإيجابي للتعلم والنشط للرد في تعلم اللغة.

### الخلاصة :

من خلال عرض للنظريات السابقة يمكن استخلاص مجموعة من المسمات والأمس سهم في اكتساب اللغة وهي :

١- التعزيز : فتميز الاستجابة اللغوية المرغوبة يؤدي إلى اكتسابها واستخدامها في مواقف متباينة.

٢- التكرار : فالمسوكية تؤكد على أهمية الاكرار التكراري بين التلفظ والمثير فدل عليه في تعلم الاستجابة اللغوية.

٣- التقليد (المحاكاة) : ويعد علماً هاماً في اكتساب اللغة، حيث يكون الطفل حصيلة اللغوية بناءً على محاكاة الأسوفا والكلمات التي يسمعا، كما يستخلص القواعد اللغوية من التماذج التي يسمعا، ولذلك يجب تقديم نماذج لغوية صحيحة للطفل ضمن البرنامج العلاجي كما أكدت على ذلك المدرسة السلوكية.

٤- الاعتماد على قسيفات اللغوية القائمة : أي الاعتماد على القسيفات ذات

المعنى في تعلم اللغة، وهو ما يعرف بالطريقة الكلية في تعلم اللغة، فالكلمة تكتسب معناها من خلال السياق، والاسم يكتسب معناه من خلال الفقرة وهكذا، وهنا يتحقق مبدأ التعميم، فالكلمة تكتسب معناها من خلال استعمالاتها المختلفة.

٥- تجزئة الوحدات اللغوية : ينبغي تجزئة الوحدات اللغوية للمرد تعلمها ليتعلم الفرد جزءاً تلو الآخر، مع استخدام للتغذية الراجعة، على ألا يتم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد إتقان من الجزء السابق.

٦- الاعتماد على المعنى في تعلم اللغة : وهو ما يعنى ابنىة العميقة في نظرية تشومسكي، فدلالة الكلمة لا تقتصر على منطوقها فقط، وإنما تحتوي كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي، فالهدف الأساسي للغة هو توصيل المعنى، وكلما كانت المواد ذات معنى كان تعلمها أسرع من تلك التي تفتقد المعنى.

٧- التنظيم : فالتعليم يعطى معنى، ويسهل الاستدعاء، وخصوصاً إذا اشرته لمتعلم في هذا التنظيم.

٨- الفهم : يعد الفهم عاملاً مهماً في تعلم اللغة، حيث لا يمكن تعلم التركيب اللغوية واستعمالها ما لم تكن قائمة على الفهم، كما أشارت إلى ذلك النظرية البنائية.

٩- التدرج : أى التدرج في تعليم اللغة من المعنويات إلى المجردات، وذلك يعنى الاعتماد على الصور والمجسمات أو المرئيات أولاً ثم الانتقال منها إلى المعاني الذهنية المجردة.

١٠- **الدافعية** : الدافعية للطفل للحصول على الاستحسان من المحولين به إذا أُنجز تركيماً لغوياً جديداً، يجعله يمارس اللغة بشكل متطور، بالإضافة إلى دافعيته للتعبير عن ذاته أو حاجاته الخاصة.

١١- **الممارسة** : والتفاعل الحر في مولفد لتسالية حقيقية يساعد على النمو اللغوي كما أكدت على ذلك النظريات المعروفة؛ حيث أوضحت أن النمو اللغوي يخضع للتفاعل بين الفرد وبيئته.

١٢- **التنضج المعرفي** : حيث يعد شرطاً أساسياً لتنضج اللغوي، وقد أكد على ذلك بواجبه في نظريته المعرفية والذي أشار من خلالها إلى أن مراحل النمو اللغوي تسير جنباً إلى جنب مع مراحل النمو المعرفي.

١٣- **الخبرة** : وتعد خبرة عامل مهم في اكتساب اللغة، فالطفل يتعلم المفردات والقواعد اللغوية ليعبر عن تعلمه نتيجة الاستكشاف للتشبع الفعالي لتأنيته، والتجارب المباشرة، وغير المباشرة التي يخبرها الطفل في حياته اليومية، وفي علاقاته مع الآخرين.

١٤- **التشابه** : ويشير عامل التشابه إلى أن تعلم المواد التعليمية يتم بطريقة أسهل لتشابهها مع مواد سبق تعلمها.

١٥- **للتصور** : فالصور العقلية تسهل التعلم عن المثيرات المجردة.

١٦- **سهولة النطق** : فالكلمات الأكثر سهولة في النطق تكون أكثر قابلية للتعلم من الكلمات الصعبة، كما أشارت إلى ذلك للنظرية المعرفية.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الأسس يمكن أن تشكل المبادئ الأساسية التي يبنى عليها تشخيص وعلاج صعوبات التعبير اللفظي.

## ثانياً : مراحل النمو اللغوي :

يمثل ارتفاع اللغة ونموها أحد الموضوعات المهمة في علم النفس اللغوي، والتي حظيت باهتمام كبير وبحوث متعددة، وقد أشارت العديد من الدراسات والتوجهات النظرية إلى أن النمو اللغوي يسير في مراحل منتظمة متدرجة، وتظهر أهمية دراسة مراحل نمو اللغوي لدى الأطفال في تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي، حيث إن المنطق في نشأة الصعوبة يظهره أن هذه الصعوبات على الرغم من أنها تقتضي إلى الصعوبات الأكاديمية إلا أنها من الممكن الانتشار إليها أيضاً على أنها صعوبات لغوية تظهر فيها الاضطراب في ملحنى النمو اللغوي الطبيعي لهذه العينة من الأفراد، ويمكن تناول مراحل النمو اللغوي كالتالي :

### ١ - المرحلة قبل اللغوية :

وهي المرحلة التي تسبق مرحلة الكلمة الأولى عند الطفل ، وتبدأ هذه المرحلة عند لطق الطفل وتعلمه للوحدات الصوتية التي تحمل معنى محدداً، وبهذه الطريقة يشكل الطفل أول نظام لغوي بسيط له يتم في البداية بالسلبية؛ حيث يفهم ولكنه لا يستعمل ما يفهمه، وهذا النظام الابتدائي يكون القاعدة الأولى التي يطلق منها الطفل نحو كترتين أخريين تساعدانه على تطوير لغته : الأولى هي الانتقال من الجانب السلبي إلى الجانب الإيجابي، والثانية هي بناء نظام لغوي أكثر تعقيداً، (سرجيو سبيولي، ٢٠٠١ : ٤٤)

وتتضمن هذه المرحلة مرحلتين صغرى هي :

#### أ- مرحلة الصراخ :

ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة العشوائية، وهي التي تلي الميلاد مباشرة، ففي لحظة الميلاد يطلق الطفل ما يسمى "بصوتة الميلاد" ويستمر تطلق في الصراخ حتى يصل إلى صوته تدريجياً ويعد لذة في إصداره والتعبير عن حاجاته ورشاته، ومرعان ما تتميز الأصوات التي يبعثها الطفل تميزاً واضحاً : فمنها صرخة الجوع، وصرخة الألم، وغير ذلك، ويبدأ يعبر للطفل عن الحالات النفسية عنده بألوان من الصراخ، والوظيفة التي يؤديها الصراخ في الأسابيع الأولى هي للحصول على معونة الكبار المحيطين به.

(Pollaway, 1989 : 202)

#### ب- مرحلة المناغاة :

وتبدأ في الشهر الخامس أو السادس، ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة التجريبية، حيث يحرك فيها الطفل أجهزته الصوتية بأشكال مختلفة، ويستمع لنتائج هذه التجربات والحركات، وبعد ذلك بداية الانشغالات بسمعية الصوتية. (الموصل للزرك، 1991 : 1-1)

وفي الجزء الأخير من مرحلة المناغاة، يبدأ الطفل في فهم الكلمات والعبارات، ويظهر اهتماماً لغوياً أكثر مرونة، وتنوعاً، وتصبح أصوات المناغاة أكثر معنى باستخدام التعزيز والإيقاع؛ حيث يرتبط التعزيز المرتفع بالسرور، وللتعزيز المنخفض بالثعب (Taylor, 1990 : 250)

#### ج- مرحلة تقليد الأصوات :

ويتميز الطفل في هذه المرحلة إلى أصوات المحيطين به، ويستمع لهذه

الأصوات في محاولة منه لتقليدها، وذلك بهدف أن يتصل بهم ويصبح مثلهم، حيث يتعلم الطفل تدريجياً استخدام الأصوات ليس فقط من حيث الإلقاء، ولكن أيضاً من حيث الفروق الصوتية التي توجد بينها، (سرجيو سيني، ٢٠٠١ : ٤١)

ويمثل الاحتذاء *Approximation* في هذه لحظة أميرة كبيرة، فالطفل غالباً ما يبحث عن سلوك لأداء مثالي، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والاحتذاء بهم في هذا النشاط الصوتي. (جالد فاروق، ١٩٩٨ : ٤٠)

مما سبق يتضح أن المرحلة قبل اللغوية تعدّ للبداية الأولى التي تشكل القدرة على التعبير اللفظي، وأن أي صعوبة فيها تعوق النمو السليم للتمييز فوذا كان من الضروري رعاية النمو اللغوي في أثناء هذه المرحلة، وذلك عن طريق الاستجابة للأصوات التي يصدرها الطفل في الأشهر الأولى؛ حتى تزداد حصيلة أصواته، إضافة إلى تدعيمها باستمرار؛ حتى يربط الطفل بين الأصوات التي يصدرها وإشباع حاجاته، وكذلك ينبغي استحداث المناغاة وتحفيزها، حيث تعد شكلاً من أشكال الترويض اللفظي .

## ٢- المرحلة اللغوية :

وهي مرحلة تكوين الكلمات والمعنى كما يطلق عليها البعض، حيث يبدأ الطفل في تكوين الكلمات والجمل البسيطة، وتعد هذه المرحلة من أخطر المراحل التي يمر بها الفرد في سبيله لاكتساب اللغة، وإذا فالتعرف على هذه المرحلة بدقة ، ومعرفة أهم العوامل المؤثرة في النمو اللغوي في أثنائها يعد عاملاً هاماً في تجنب الكثير من المشكلات اللغوية وعلاجها، وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرحتين هما :

## أ- مرحلة الكلمة الأولى :

قبل ظهور الكلمة الأولى تبدأ بعض الأصوات في التجمع على هيئة وحدات لتنتقل معان معينة، ويولكبها استخدام الإشارات أو الحركات المعبرة، وهذه للتجمعات الصوتية تعبير بمثابة لغة خاصة يستخدمها الطفل بصورة منظمة ذات دلالة تعبيرية وتوجيهية تجعلها أهلاً لاعتبارها مرحلة من مراحل النمو اللغوي. (محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٤٩)

ويحاول الطفل في هذه المرحلة ربط الكلمة بمعناها أو يمثلوها، فإنتاج أي كلمة صوتية يتطلب أن يكون للكلمة معنى، حيث تصبح رمزا لشيء آخر، ويتعلم الطفل ربط الكلمات بالأشياء عن طريق تكرار أسماء الأشياء التي يدركها ويألفها .

(زينب شكير، ٢٠٠١ : ١٨٢-١٨٣)

وعادة ما يسمى لطق الكلمة الأولى لدى الطفل بالكلام الكامل، لأنه يختلف كجملته كاملة، ويشير إلى حدث معين، كما يقترن نطق الطفل للكلمة الأولى بإيماءات تنقل وظائف الاتصال اللغوي مثل: الطلب والتأكيد والاحتجاج وغير ذلك من الوظائف.

ويؤكد جان بيلجية أنه في البداية تقوم الألفاظ بדרך "رموز" أكثر من كونها "إشارات"، حيث إنها تفقد المعنى الثابت والمحدد وبالتالي فهي دلالاتها الاجتماعية تصبح ضعيفة، ومع مرور الوقت تكتسب للكلمات معنى ثابتاً، وعاماً يطابق الأشياء والأفعال، أي تصبح للكلمات هي المعادل لشخصي للمفاهيم، وتبدأ بصورة ملائمة في الاتصال بالآخرين، كما ينحأ للطفل في بداية هذه المرحلة

إلى الكلمات ذات المعاني الكبيرة : أسماء، صفات أفعال، وفي وقت متأخر يستخدم الكلمات التي لها وظيفة نحوية : أدوات تعريف، حروف جر، ويأخذ يختار من جملة كاملة الأجزاء ذات المعنى بالنسبة له (مثل لفظ الحساء في الجملة : أمي تضع الحساء على النار لتسخينه) (عبد القهادر عبده، *التأريخ* عثمان، ١٩٩٥ : ٢٥-٢٦)

ويذكر سرجيوسيني (٢٠٠١ : ٥٠) أن التطور في هذه المرحلة يتم بالخصائص الآتية:

١- إن الكلمات التي يزداد بها محصول اللفظ اللغوي ليست هي بالضرورة التي تتردد كثيراً على لسان الوالدين بقدر ما هي للكلمات التي تتصل بتحقيق رغبة لدى الطفل، أو بتلك الموجودات في بيئته القريبة، مما يشير إلى أهمية وظيفة اللغة لدى الأطفال عند بناء برنامج للتسمية اللغوية، كما يعطينا تفسيراً لتأخر ظهور اللغة بين ثنائهم.

٢- إن الأسماء التي ينطق للطفل أسماءها أولاً هي تلك التي تتضمن حركة كالإغراب الصوتية، أو الحيوانات المكونة.

٣- إن معدل زيادة للكلمات لا يمكن على معدل التطور في اللغة، فزيادة لكمة ما زالت مرتبطة بالعمليات المحسوسة، وتظل على هذا الارتباط حتى يترك الطفل أن الكلمة يمكن أن تكون رمزاً عندما يلجأ إلى فهم التخلي لقطعة الخشب قد تكون سمكة إذا ما وضعها في الماء، وقد تكون طائرة إذا ما جعلت في السماء، وتكون كوباً إذا ما رقعها لكي يمثل للشرب فيها وهكذا تفصل الرمز عن المثلول عليه.

كما يتسم التطور في هذه المرحلة أيضا بأنه في قديمية تكون المفردات السلبية أكثر ثراءً من الإيجابية، إذ أن الطفل يدرك معنى اللفظة التي لا يستطيع أن ينطقها، فخيرته تصبح أكبر بقدر استيعابه واستخدامه للكلمة وقد عبر البعض عن ذلك بقولهم إن الأطفال لهم أذن كبيرة، وتؤكد لنا الإحصائيات التي توصل إليها بعض الباحثين هذا الأمر، وفقاً لإحصائية وسترن *Western* فإن الطفل البالغ ٨ أشهر يعرف ١٠٠ كلمة، والبالغ عامين يعرف ٣٠٠-٤٠٠ كلمة والبالغ ٢ أعوام يعرف ١٠٠٠ كلمة. (سرجيو سيبيئي، ٢٠٠١: ٤٥)

كما يكتسب الأطفال معنى للكلمات بواسطة صلاحيات تدريجية في التمييز ففي البداية يبدأ الطفل في التعامل مع الكلمات وفقاً لمبدأ التعميم، ثم لا يلبث أن تتلمذ لديه الكلمات، ففي البداية يستجيب للتشابه والاختلاف كما لو كان كل منها يعنى التشابه، فمعنى قبل ومعنى بعد يتشابهان عنده بحيث يعنيان قبلًا فقط أو بعدًا فقط.

(عبد الهادي عبيد، لثروي طعمان، ١٩٩٥: ٢٣-٢٧)

ومن أهم العوامل المؤثرة في النمو في هذه المرحلة : سلامة أعضاء للتحلق، عامل التشجيع الاجتماعي، العلاقة بين الطفل والأم، وسائل الإعلام المسموعة والمرئية.

#### ب - مرحلة تركيب الجملة :

لا يبدأ الطفل في تركيب الجمل إلا بعد أن يكتسب هذا المبنى من المفردات، فالطفل في عمر سنتين لديه القدرة على تكوين جمل بسيطة مكونة من كلمتين ولا يبدأ بتركيب الجمل المركبة إلا بعد أن يكتسب مجموعة من

المفردات الواجب توافرها بكل حد ممكن (١٠٠-٢٠٠) كلمة، وازدادت حصوله نمو المفردات حتى تشمل إلى (٢٧٧٢) مفردة في سن الخامسة، ويزداد طول الجملة إلى ما يقرب من سبع كلمات. (محمد صادق الدين اسماعيل، ١٩٨٩ : ٢٥٤)

كما أن الطفل عند اقترابه من مستوى القواعد، يتخطى في معرفة الأمور الصورية، واللحوية، المتعلقة بلغة الأم وذلك من خلال صليتين : استخدام وحدات الكلام في الحديث (أي الكلمة أو مجموعة كلمات تلي بعضها ويذكرها كما لو كانت وحدة واحدة) واستخدام المفردات من خلال التشابه، فالتركيب اللغوي التي يتعلمها يمكن أن تتحد عن طريق إدراك عنصر بآخر، كما تستقر لدى الطفل بفضل عمليات المراجعة للعانية، ومثالية وتصحيح للقيام، والتجارب والتعريفات التي يقوم بها الطفل بنفسه، حيث يصبح الطفل للحالات للخطأ وللمدة ثل الأخرى كتركيب خاصة، ولا يمكن نطقها قياساً على التشابه مع أخرى.

(Bryan & Bryan, 1986 : 123-125)

وفي هذه المرحلة تتطور لدى الطفل قاعدتان أساسيتان من القواعد النحوية وهما قاعدة النفي، والاستقالات في أزمنة الأفعال وسبع الجمع والتكثيف للأسماء . أما ما يخص قاعدة النفي فيمكن وصف الجملة المنفية عند الطفل على أنها مجرد إضافة "نأح" مثلاً للكلمة أو الجملة مثل "نأح لكل"، ولا يستطيع الطفل فهم النفي الداخلي أو الضمني للكلمات، ثم يظهر في إصدارات الطفل نفي المضاف إلى الكلمة مثل "أأعرف" ويعطى للتخوم صيغة تشبه كلام للقيام، ويتطور النفي عند الأطفال، وتقل أخطاء الاستخدامات ويظهر

للتخصيص في اللفظ بدلاً من إطلاقه على الجملة كلها ، أما الاشتقاقات فالانصريفات اللفظية للأفعال والأسماء تكون متأخرة بعض الشيء ، وقد تنظم مع منتصف السنة الثالثة ، فالطفل يستطيع أن يستنبط القاعدة النحوية ، ويقوم بالاشتقاقات على هديها ، ويظهر ذلك في التسميات الخاصة في كلمات الطفل مثل أحمر ، أحمره ، ولا يستطيع الطفل فهم الجمل المعدة - التي تحتوي جملاً فرعية ضمنية - إلا بعد نقله إلى مرحلة العمليات الفكرية العيانية ، أي مع سن السابعة تقريباً حيث يتعرف على صيغ المقارنة وتكونت قريباً بعده

رقي صبي، 1987 : 55-57

ومن العوامل المؤثرة في النمو اللفظي في هذه المرحلة، الثروة اللفظية، التفاعل الاجتماعي، وتوفر السمات البيئية في البيئة المحيطة بالطفل، ووجود النموذج السليم للأداء اللفظي ، ومما هو جدير بالذكر أن أي خلل يحدث في منحنى النمو اللفظي في المرحلة القوية سواء كانت مرحلة للكلمة الأولى كعدم القدرة على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع ، أو في مرحلة تركيب الجملة كعدم القدرة على إنتاج جمل متكاملة الأركان أو عدم استخدام الاستفهام بشكل صحيح . كل ذلك يعول دون القدرة على إنتاج موضوع متكامل الأركان، وبالتالي تظهر صعوبات التعبير اللفظي التي تؤثر على تواصل الفرد وتقاطعه مع الآخرين في المدرسة أو في المجتمع . ولذا فرعاية النمو اللفظي في هذه المرحلة بعد ضرورة ملحة ويمكن القيام بذلك عن طريق تشجيع الطفل على استخدام اللغة عن طريق استنائه، وإثاقه من خلال عرض مجموعة من المواقف الجذابة والمحبوبة والتي يرغب في التحدث عنها ، ويراعى أن تتناسب هذه المواقف مع مستوى المتعلم لتعالي ، كما ينبغي تقديم نماذج كلامية جيدة

سواء في المعنى أو التركيب لأن ما يقع على سمع اللسان يؤثر بشكل كبير على لفظه وتعبيره . وهذه الأمور يمكن الإفادة منها ودراساتها عند بناء برنامج للدراسة الحولية .

وهكذا نجد أن مراحل النمو اللغوي تتابع في انتظام وتدرج ، بحيث يكتسب الفرد في كل مرحلة نظاماً من أنظمة ثلاثة إلقاء من الأصوات والتي تتجمع لتكون كلمات ذات معنى، فتتظم هذه الكلمات وفق علاقات وأسس تتفق مع القواعد المتعارف عليها بين أبناء الجماعة، حيث تستخدم هذه الجمل في حمل دلالات ومعان كثيرة ومتنوعة، وبذلك يتم التواصل بين أفراد المجتمع، بيد أن القشل في اكتساب أي من هذه الأنظمة يؤدي إلى صعوبة في التواصل والتعبير . ويمكن تناول تلك الأنظمة اللغوية فيما يلي :

### ثالثاً : الأنظمة اللغوية

تشمل الأنظمة اللغوية في النظام الصوتي Phonology ، والنظام السيميائي (النحوي) Syntax، والنظام الدلالي Semantic، وفيما يلي بيان لكل نظام من هذه الأنظمة من حيث اكتسابه ومظاهر القشل فيه :

#### ١- النظام الصوتي (الفونيمى) :

##### ١- اكتساب النظام الصوتي

بعد للنظام الصوتي عملية طويلة المدى، فالأصوات (الفونيمات)، هي الحروف التي تتكون منها الألفاظ أي الكلمات من حيث : مخارجها، وصفاتها ومبحث هذا للنظام علم الأصوات، والنظام الصوتي يقوم على دعامتين : أولهما، معطيات علم الأصوات أي عدد معين من الأصوات لكل منها وصفه

المعشوي، والسمعي، أما الثانية، فطائفة من المقابلات بين الأصوات من حيث المخرج والصنف، والمؤلفات، (العبد فؤاد عثمان، ١٩٩٢ : ١٩)

ويعتمد اكتساب وارتقاء النظم الصوتي على مبدئين : الأول، امتلاكه الطفل مجموعة من الأنظمة الصوتية والتي تكتمل في وقت واحد، ونضج هذه الأنظمة فونيمات اللغة التي يتعلمها الطفل، أما المبدأ الثاني فهو اعتماد الطفل في اكتسابه لهذه الأنظمة على منطوقاته ومنطوقات الآخرين، ويتحقق ذلك من خلال مرحلة المناشأة، وهو ما يحدث منذ حوالي الشهر الخامس إلى الشهر التاسع أو الشهر الثاني عشر تقريباً ، حيث يقوم الطفل بتكرار مجموعة أصوات بشكل ثابت وبعد متعة من استماعه لهذه الترددات، ويكون العائد لسمعي بمثابة تدعيم لإصدارها . (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٧ : ٥٩)

وقد يتعلم الأطفال فونيمات لغتهم من خلال تعلم بعض الخصائص المميزة للأصوات والتي تم اكتسابها بطريقة منتظمة، كما أنه قد يتعلمها عن طريق مجموعة فطرية من العمايات التركيبية المتسلسلة من خلال تبسيط الكلمات التي يستخدمها قبلنغون .

(Tarver & Sworth, 98 1: 501-502)

وللتقليد أهمية كبيرة في هذه المرحلة، حيث إن منطوقات الأم تقم النموذج الذي ينبغي أن يقترب منه الطفل، كما أن الذاكرة قصيرة المدى تؤدي دوراً مفيداً ما دام المطلوب من الطفل أن يحتفظ بالنموذج حتى يتمكن من رسم نسخة منه في ذاكرته، ثم يقرأها بالنسخة الأصلية، ويمكن معرفة مدى ونوعية التقليد من الدرجة التي يستطيع الطفل بها محاكاة منطوقات الأم . (Taylor, 1990 : 229)

ب- مظاهر الفشل في اكتساب النظام الصوتي :

إن صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام تحدث عندما يوجد عجز في إصدار أصوات معينة، وتتضح في حذف بعض الحروف، واستبدال صوت بصوت، أو التشويه البسيط للأصوات، حيث يشير مصطفى كامل (١٩٩٨ : ٢١٤) إلى أن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم يعاني من عجز واضح في نواح متعددة مثل : التمييز بين الحروف المشابهة، إدراك وتعريف الحرف، فهم معنى الكلمة، التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في المعنى، ضعف تكرين الكلمة وفهم معناها.

كما يؤكد كل من (Catts, «Kearney & Drabman, 1993 : 52) و (Hugh, 1986 : 504) على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً في التجهيز الصوتي، حيث إنهم يجدون صعوبة في استرجاع الشغرات للصوتية من الذاكرة، كما يعانون نقصاً في القدرة على تشفير الصوتي، مما يؤدي إلى نقص مهارات التعرف على الكلمة.

وهناك من يرى أنه توجد أربعة أنواع من اضطرابات النطق نتيجة التشبع الخلقي للأصوات وهي إبدال صوت بصوت آخر، وتشويه والخلل في نطق الصوت، وحذف صوت من الكلمة، وزيادة صوت خارجي على الكلمة، وقد أظهرت التقارير أن حوالي ٣٨% من الأفراد لديهم اضطرابات في الأصوات وتظهر هذه النسبة بشكل كبير عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (Smith et al, 1997 : 221)

مما سبق يتضح لنا أن من مظاهر الفشل في اكتساب النظام الصوتي كما أشار إلى ذلك مصطفى كامل (١٩٩٨)، وكيرتس وبراهمان (Kearney &

Drabman (1993) وسيث وآخرون Smith et al (1997) وكاتس  
هيوغ Catts, Hugh (1986) :

- ١- العجز عن إصدار بعض الأصوات.
- ٢- حذف بعض الحروف.
- ٣- استبدال صوت بآخر.
- ٤- التشويه البسيط للأصوات.
- ٥- صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة.
- ٦- عدم القدرة على التفسير الصوتي.
- ٧- العجز عن استخراج الشفرات الصوتية من الذاكرة.
- ٨- عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى.
- ٩- ضعف تكرين الكلمة.
- ١٠- عدم القدرة على تجزئة الكلمة إلى حروف ومقاطع ومقابلها الصوتي.

## ٢- النظام النحوي "السينتاكس" :

### ١- اكتساب النظام النحوي

ويحدث اكتساب النظام النحوي بعد تمام اكتساب الأصوات، ولنناقش بها،  
وبداً اكتساب التركيب الفعلية منذ أن يضع الطفل كلمتين معاً، وفي هذه  
المرحلة تكون متطوقاتهم المختصرة من صنعهم هم، ولا يشترط أن يتقنوا كلام  
الرائدين، وتعتبر الطريقة التي يتعلم بها الأطلاق وهي إغناء المعنى على

جعلهم البسيطة من المنجزات الهامة أثناء المراحل المبكرة لاكتساب النظم النحوي، فالأطفال يكتبون مورفيمات مساعدتهم على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التي يستخدمونها، وأثناء هذه الفترة يكتب الأطفال ما يشير إلى الجمع أو يشير إلى الملكية. (Tarver & Sworth, 1981 : 501)

ويقصد بالتركييب النحوية العبارات التي تتضمن جملتين فلكثر كما يقصد بها للكلام، وتركيب أجزاءه، وطريقة ربط الكلام والأنوات الرباطة، ووظائف الكلمة في التركيب، ولحواظ إعرابها، وتحليل ذلك كله، وملائته بنفسية المتكلم وعقيدة السامع، وتعامل الأنظمة التركيبية مع شكل وتركيب الكلمات وتوظيفها في جمل، وترباط هذه الأنظمة بكل من الوظائف والعلاقات السيمائية والأنظمة الصوتية، وعلى الرغم من أن لحظ الكلمة الواحدة والكلماتين يحر عن وظائف وعلاقات سيمائية إلا أنه يأتي قبل تركيب الكلمات مع بعضها البعض في جمل حيث إن لاكتساب أنظمة التركيب يقدم وسائل فعالة للتحرير عن العلاقات داخل الجملة الواحدة وتركيب الجملة يأتي في مرحلة تالية ويتسلسل منظم وثابت نسبيًا.

(Hallahan & Bryan, 1981 : 150-151)

ويقوم النظام النحوي على خمسة أسس، يشكل الأول منها في مجموعة من المعاني النحوية العامة مثل الخبر، والإنشاء، والإثبات، للنفي، أما الثاني، مجموعة من المعاني النحوية الخاصة كالفاعلية، والمفعولية، والحقية، والإضافة، أما الثالث فمجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة، حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها، كعلاقة الإنشاء، وعلاقة التخصيص، وتشمل علاقات : التعدية، والمعية، والفريقية، والتوكيد، والتحديد،

والتفسير، وعلاقة النسبة، وتشمل: معنى حروف الجر، وعلاقة التبعية وتشمل  
 التبع، والمعطى والتوكيد، والإبدال، أما الرابع فما يقنمه صفاء الصوتيات  
 والصرف، لعلم النحو من قراءة صوتية أو صرفية كالحركات والحروف، أما  
 الخامس، فالقيم الأخلاقية، والمفاهيم بين أفراد كل عنصر. (على عبد العظيم  
 سلام، ١٩٩٦)

#### ب - مظاهر الفشل في اكتساب النظام النحوي :

إنّ الفشل في اكتساب النظام النحوي يجعل عملية تعلم اللغة غير فعالة،  
 ولتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون مشكلات في تكوين الجمل حيث  
 يستطيعون قول الكلمات منفصلة ولكن يواجهون مشكلات في تكوين الجمل فهم  
 يستخدمون جملًا بسيطة، ويستخدمون ضمائر الجمع وحروف الجر بطريقة  
 خطأ، كما يعانون من مشكلة في استخدام التكرار وأسماء الإشارة فالتلاميذ ذوو  
 صعوبات التعلم يتسمون بقصور التجهيز السيئ للتعلم مما يجعلهم يعانون في  
 أخطاء كثيرة مثل الحذف، والإضافة، والاستبدال، وعدم دقة استخدام للكلمات  
 استخداماً نحوياً سليماً. (Anderson, 1982: 362)

كما يشير إبراهيم وشيلتون (Arahamsen & Shelton : 1989) 363  
 إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً في التجهيز  
 السيئ للتعلم والذي يظهر في صعوبة استخدامهم للجمل الشرطية والوعائية  
 وصعوبة تفسيرهم للجمل التي تتضمن علاقات سببية، كما أنهم يعانون صعوبة  
 في استخدام الاستفهام والإجابة عليه.

وفي هذا الإطار يشير كل من كامي وآخرون (Kamhi et al : 1990) 364  
 وتشارلن (Charlen : 1990: 31) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم

يعانون من ضعف تحليل وفهم التركيب اللغوية، وضعف في صياغة المفاهيم وتكوين الجمل، وكذلك يعانون من ضعف في فهم المفاهيم اللغوية.

فلتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون جملاً مبهمه غير كاملة، تبدو وكأنها كلمات متفرقة لا يجمع بينها رابط أو علاقة يؤكد ذلك كيرك وكلفلت حيث أكد أن هؤلاء التلاميذ يظهرون جزءاً متعلقاً ببناء الجمل وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الأطفال استخدام كلمات متفرقة وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويتسبب نطقهم وكلامهم بحذف كلمات، وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ. (كيرك وكلفلت، ١٩٨٤ : ٢٢٢)

مما سبق يمكننا التوصل إلى أن أهم مظاهر الفشل في اكتساب النظام النحوي (السينتاكسي) كما أشار إلى ذلك أندرسون (Anderson 1982)، وتشارلن Charlen (1980)، وكامي وآخرون (Kamhi, et al 1990)، وكيرك وكلفلت (١٩٨٤) هي :

- ١- استخدام كلمات منفصلة غير مرتبطة.
- ٢- استخدام جمل بسيطة غير كاملة.
- ٣- عدم القدرة على تفسير جمل قديمة للمجهول.
- ٤- عدم القدرة على تفسير الجمل الزمنية.
- ٥- عدم القدرة على تفسير الجمل الشرطية.
- ٦- عدم القدرة على صياغة الأسئلة.

- ٧- عدم القدرة على استخدام صيغ للنفي والجمل المركبة.
- ٨- أخطاء الملف والإضافة والاستبدال.
- ٩- عدم القدرة على صياغة المقارنات.
- ١٠- سوء استخدام الضمائر وألوان الحروف وحروف الجر.
- ١١- عدم القدرة على تنظيم الكلمات في تعليلات تؤدي إلى معنى مفيد.
- ١٢- حذف وتعريف بعض الكلمات في الجمل.
- ١٣- استخدام صيغ لأفعال غير صحيحة.
- ١٤- التبليغة في استخدام للكلمات وأسماء الإشارة.

## ٢ - النظام الدلالي السيميائي \*

### ١ - اكتساب النظام الدلالي :

لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات والتركيب النحوية فقط وإنما يمتد الاكتساب للمعنى، فكما ينبغي أن يكون الأداء اللغوي سليماً نحوياً، ينبغي أن يكون ذا معنى مفيد، كما ينبغي فهم اللغة واستخدامها في سياقها المناسب، ذلك أن الاستخدام اللغوي في السياق السلائم من المجالات المهمة جداً، فالأطفال الذين يستخدمون لغة بطريقة غير صحيحة يتعرضون للإحباط لأنهم لا يستطيعون أن يحروا عما بداخلهم، وبالتالي لا يستطيعون التكيف مع الموقف الاجتماعي

(Hallahan & Bryan, 1981 : 150-151), (Polloway et al, 1989 : 93)

فالفئة تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيمة اجتماعية، بسبب استخدام المجتمع لها للدلالة على معارفه وأفكاره، كما أن معنى الكلمات لا اكتسب إلا بعد أن يكون لفظ قد استطاع أن يكون صوراً ذهنية ثابتة، أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن شيء في عقله أو يعبر عن شيء غير محدود، فالطفل لا يكتسب معنى الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بهذه الكلمات أولاً، وبعبارة أخرى، إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة بعد مرة، أو الحدث الذي يختبره مرة بعد مرة، إما أنه هو ذاته (مفهوم. نولم الشيء) وإما أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام) وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم وهو ما يقصد عند الحديث عن معنى. (أحمد فوزي عطيان، ١٩٩٢ : ٢٣)

فالمعنى أو المفهوم أو المحتوى الدلالي شيء واحد، وتبدأ عملية تكوين المفاهيم منذ الولادة، منذ أن يبدأ بجنب انتباه الطفل ما يحيط به من مشيرات في البيئة التي يعيش فيها، وما يتركب على حركته من نتائج، وكما يقرر بياجيه Piaget فإن مفاهيم دراسة الشيء والزمن، والمكان، والعدد والتنسبية، وغيرها إنما تنمو تدريجياً كنتيجة للتغيرات الجوهرية التي تطرأ على الطريقة التي يدرك بها الطفل العلاقات بين الأفعال والنتائج.

(محمد عبد الدين اسماعيل، ١٩٨٩ : ١٢٢-١٢٣)

وفي هذا الإطار يشير هاليدى Halliday (١٩٨٤) إلى أن هناك حداية واضحة من طماء لفئة الاجتماعيين بالمعنى تظهر في ربطهم بين لفظة والسياق الاجتماعي، حيث يقرر هاليدى فائقص - وهو شكل لغوي للتفاعل

الاجتماعي - سلسلة متصلة من المعاني المرتبطة، والمعاني هي اختيار المتكلم من بين الاختيارات التي تكون المعنى المحتمل، فالتص هو التحقق الفعلي للمعنى المحتمل، والاختيارات التي تكون المعنى نشق من أصول وظيفية مختلفة، ويخطط لها في إطار ترك من خلاله بوسنها تركبها تحرياً معجمياً، ومن ثم يتمثل المعنى في اختيار الكلمات واستخدامها. (إلى : على عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)

#### ب - مظاهر الفشل في اكتساب النظام الدلالي :

بشير كاسي وآخرون (Kamhi et al 1990: 643) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في تحريك وفهم التركيب اللغوية، وتمعف في صياغة المفاهيم، وكذلك يعانون من ضعف في فهم المفاهيم اللغوية، وعجز في صياغتها وتكوين جمل.

ويؤكد السيد عبد الحميد (١٩٩٦ : ١٣٥) أن ضعف التجهيز السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يرجع إلى عدم قدرتهم على استخدام السياق في اكتشاف معاني الكلمات المجهولة، وأن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبة في صياغة المفاهيم، ولقد ادى القوي، وفهم العلاقات السببية المختلفة، كما أنهم يعانون من وضع الكلمات واستخدامها بما يؤدي إلى إنتاج جمل ذات معانٍ صحيحة.

ويمكن الانتهاء إلى أنه من أهم مظاهر الفشل في اكتساب للنظم الدلالي كما أشار إلى ذلك كاسي وآخرون (Kamhi et al 1990)، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦) هي:

- ١- عدم القدرة على تكوين المفاهيم اللغوية وفهمها.
- ٢- العجز عن استخدام الكلمات المناسبة للسباق اللغوي.
- ٣- عدم القدرة على تمييز معاني الكلمات المتشابهة في ضوء السياقات المختلفة التي ترد بها.
- ٤- صعوبة التكاسي للغة.

ومما هو جدير بالذكر أن وظيفة اللغة لا تتحقق إلا بتكامل الأنظمة السابقة وتربطها، فلذلك أن تعالج هذه الأنظمة في إطار كلى يحقق الاكتساب الأسهل للغة؛ حيث إن القشل في اكتساب لغة أو الاضطرابات أو تشوش في اكتسابها لو في أي نظام لها يستتبع واحداً من أكثر الأمور المدمرة التي تسبب عزلة الفرد عن مجتمعه.

(إندا هارجروند وجيمس بوكيت، ١٩٨٨ : ٢٢٥)

في ضوء العرض السابق للنمو اللغوي وأهم سماته يتضح لنوع وتعدد مظاهر القشل في اكتساب لغة مختلفة سواء من ناحية الأصوات، أو التركيب، أو دلالات، ويمكن اعتبار هذه المظاهر مؤشرات لصعوبات التعبير اللغوي في الجوانب الصوتية، والنحوية، والدلالية.

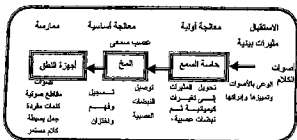
**رأبها : العوامل المؤثرة في قدرة الطفل على التعبير الشفهي :**

على الرغم من تعدد صور لغة وأساليبها إلا أن تشاك بين غريسر استخدام اللغة الشفوية استقبالا (استماعاً)، وإرسالاً (تحدثاً)، وبذلك يعد الكلام الجانب الشفهي أو المتعلق والمسموع من اللغة وهو الفعل الحركي لها، والكلام عبارة عن مولات من الرموز الصوتية يخضع للنظام معين منطبق عليه

## الإطار النظري للدراسة

في الثقافة الواحدة، وهو بذلك أكثر خصوصية من لغة لأمة أحد صورها، وتعتمد صلاية الكلام على نمو مجموعة من الأجهزة الحسية والحركية والعصبية لدى الفرد، ويعد تكامل وظائف هذه الأجهزة وتناسقها مطلباً واستحقاقاً أساسياً لممارسة الكلام بصورة صحيحة. (عبد العزيز الشفص، ١٩٩٧ : ٢٧)

ويظهر هذا التكامل من خلال الشكل (٥) :



شكل (٥) مراحل عملية الكلام، نقلاً عن (عبد العزيز الشفص، ١٩٩٧ : ٣٠)

من خلال الشكل (٥) يتضح أن عملية التعبير اللفظي عملية معقدة تتم من خلال مراحل متعددة، وتشترك فيها مجموعة كبيرة من الأجهزة العضوية، والعمليات النفسية، وتتأثر بكثير من العوامل والمتغيرات، منها عوامل داخلية تتصل بالنمو الجسمي، والفسيولوجي، والعقلي، للطفل، ومنها البيئة التعليمية، والتي تتمثل في البيئة الأسرية، وجماعات الأقران، والخبرات السابقة، والبيئة المدرسية، بما تحويه من ممارسات وأنشطة، ووسائل تعليمية، سمعية، أو بصرية، أو سمعية بصرية، ولعل ذلك يبرر تعدد أسباب الصعوبات التي يمكن أن

تعرض لها هذه العملية واختلافها من فرد إلى آخر، ومن صعوبة إلى أخرى  
(صبي العزيز للشخص، ١٩٩٧ : ٣٠)

## ١- العوامل البيئية :

"إن الافتراض القائل بأن اللغة هي مفتاح متغير يعاين البناء الاجتماعي من خلاله تأثيره على النمو النفسي للفرد، أصبح أكثر ديوماً، فاللغة، وخاصة اللغة الشفهية تربط بين تأثير الأبعاد الثقافية، والثقافية، وبين بيئة الإنسان، وهي الموضوع الرئيسي لعلاقة الإنسان باستعداداته الفطرية مع البيئة التي تتفاعل معها هذه الاستعدادات".

(سيرجيو سيني، ٢٠٠١ : ٧٢)

وقد أطلق العلماء من قول السابق لـ "داريو فارين" Dario Varin في تفسيرهم لتأثير العوامل البيئية على لغة الفرد، فالبينة هي المصدر الأساسي لتوفير الأصوات التي يستقبلها الطفل ويتعامل معها، ويكتسبها، ويتعلمها، ويكون حصيلة لغوية منها، وكذلك يستمد كلامه منها حد لتعبيره. (صبي العزيز للشخص، ١٩٩٧ : ١٧١)

وفي هذا الإطار يؤكد لكزيا إسماعيل (١٩٩١ : ٦٩) أن النمو اللغوي يتأثر بالعوامل البيئية بمعناها الواسع، للمدونة كالأفراد، والظبيمة، والعوامل المعنوية كالثقافة والعلاقات الاجتماعية، فالطفل يكتسب اللغة من والديه في البداية ثم تتسع دائرته المعرفية وتزداد ثروته اللغوية نتيجة احتكاكه بالمجتمع الواسع وبكل ما يتعلق بهذا المجتمع ويحيط به. لذلك، لمقدر ما يحثك الطفل بهذه البيئة بقدر ما يستفيد لغوياً.

إن الدور الرئيسي الذي تلعبه لبيئة هو التنبيه العلم، وذلك عن طريق تقديم النموذج اللغوي السليم، وكذلك إغراق حواس الطفل بالمبهات اللغوية؛ لكي يستطيع الطفل أن يكون نموذجاً للغوي ويغير ويصحح في شكله ومسلره، محاكاة لهذا النموذج الصحيح من البيئة.

(كريمان بيلين وإميليا صلفو، ٢٠٠٠ : ١٧١)

ويمكن تقديم هذه النماذج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام الطريقة الكلاسيكية المشخصة للأطفال، والتي تحكي القصص المأثورة والمتفنية لمبولهم، وحلقاتهم، مستخدمة في ذلك أسلوباً لغوياً سليماً، أي إثارة للتلاميذ من خلال مبهات لغوية سليمة تكلمه تقليدها واستخدامها استخداماً سليماً، وتتضمن بيئة الفرد :

أ- الأسرة والمستوى الثقافي والاقتصادي لها :

إن حياة الطفل الأسرية التي يعيش فيها لها تأثيرها المباشر على إعداده للعمل المدرسي ولكتسابه للغة، فالتطوُّر الأسرية غير السوية التي يأتى الطفل في ظلها تعد مؤثراً هاماً وخطيراً في نموه اللغوي، فاضطراب العلاقة بين الأم والأب، وسيدة جو التوتر والانفعال، والشجار بين أفراد الأسرة، وكثرة عدد الأبناء، وإهمال الطفل وإساءة معاملته، واستخدام العقاب المستمر كلها أمور تحول دون نمو اللغوي السليم للطفل.

(محمد العزيز الشافعي، ١٩٩٧ : ١٧٠-١٧١)

كما يؤثر المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة على لغة وتكوينها التنويرية، فقد ثبت أن الأطفال الذين ينتمون إلى مجتمع قليل ثقافة يستغرقون وقتاً

وجهاً في رواية الحكايات للمصورة، حيث يستخدمون بقلة الجمل الترعية، ولا يظهرون اختلافاً ذا معنى في الجمل الطويلة التي يستخدمونها، كما يفعل آخرون الذين ينتمون إلى مجتمع أرقى ثقافياً.

(سرجيو سبيلى، ٢٠٠١ : ٧٢)

ولا يقتصر فئتان بين الطبقات على الاختلاف في أسلوب التعامل مع الأطفال، وإنما ينحدر إلى الحرمان الثقافي Cultural deprivation فالطفل الذي ينتمي إلى طبقة تعاني من نقص في المثيرات المادية يتعرض إلى تدهور في خبرته اللغوية، ويضع ذلك النقص في ملتحذ ترلكى حين يؤدي هذا التدهور إلى عجزه عن الاستغناء مما يتعرض له من مثيرات جديدة أو خبرات من نوع متقدم. (Taylor, 1990 : 226)

فالطفة التي يولد فيها الطفل تنمو في التثقير على نمو لغته العوامل العقلية والجسمية إذ يؤدي تفاعل الطفل مع بيئته إلى نمو لغته أو إلى تدهورها، وذلك بحسب نوع العوامل التي يتفاعل معها. (قضى بونس وآخرون، ١٩٨٧ : ٨١)

وفي هذا الإطار أشارت لبحث يسلو برنستون (Bernstein) في بريطانيا إلى أن الانتماء إلى طبقة معينة في ثقافتها يظهر أثره في التواصل اللغوي بين أفرادها، وأن الأملط اللغوية لدى أطفال الطبقة المتوسطة تختلف عن الأملط اللغوية بالنسبة للطبقة المتدنية حيث يميل أطفال الطبقة الأخيرة إلى استخدام المعنى الرضعى Denotative بدلاً من المعنى التضمينى Connotative، وتمكن استخدامهم غيب التقليل التسليم بين أسلوب التعبير والمودات اللبينية، كما أن مجالات الاختلاف لا تقتصر على اختلاف المعنى

للمفردات، وإنما تشمل درجة التقصير في استخدام التركيبات اللغوية وكذلك إدراك العلاقات بين المفردات.

(إلى : محمد رفقي صيسى، ١٩٨٧ : ٩٠-٩١)

وبالمثل وكما يؤثر المستوى الاجتماعي والثقافي على لغة الطفل يؤثر المستوى الاقتصادي كذلك عليها، حيث أثبتت الدراسات أن ذوي الدخل العالي لهم تأثيرهم على نمو أطفالهم اللغوي، إذ أن استخدام أجهزة الإعلام والتسوية الحديثة كالتيلفزيون، والفيديو والألعاب المختلفة، والإمكانيات المتاحة تصل على إزاء الطفل لغوياً، وتزيد من حصواته اللغوية، فالاحتكاك بين الطفل والأجهزة الحديثة والإمكانيات المتوفرة يؤدي إلى نمو لغوي سريع لدى الطفل، ويتعكس ذلك على ثروته اللغوية، ودرجة استخدام الألفاظ واكتسفت في جمل مفيدة والطلاقة في اللفظ والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه. (إبراهيم سماعين، ١٩٩١ : ٢٤-٧٠)

وفي هذا السند يذكر البعض أن طفل الأغنياء يفهم كلمات أكثر من طفل الفقراء، وأن الفرق بين الطبقة المثقلة العامة يمثل فرقاً في مفردات الأطفال يقرب من ثمانية أشهر في صالح أبناء الطبقة المثقلة، فالأطفال من الطبقة الغنية يظهرون قدرة أكبر في التعبير عن فئعالاتهم من أطفال الطبقة الدنيا، علاوة على أنهم يشغلون أقل من أطفال الطبقة الدنيا، لأن أنماط اللغة التي يستخدمها أولئك أكثر نمشجاً وصحة. (إلى : يونس وآخرون، ١٩٨٧ : ٨١-٨٣)

ب- جماعة الرفاق :

تعد جماعة الرفاق من أهم العوامل التي تؤثر في نمو مهارات التعبير اللغوي لدى الأطفال عموماً، حيث إن الأطفال أكثر تقاليداً فيما بينهم من التكلم،

ويتم ذلك من خلال لعب الأطفال، وتقليدهم للأدوار من خلال الأنشطة التمثيلية، بالإضافة إلى تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض أطول وقت ممكن، ويظهر ذلك في منوه معرفة الفروق في التفاعلات للتغذية بين الطفل الأول لأسرته وبقرة أخوته، نظراً لثمنه بفرض أكبر في اللعب معهم وهو صغير في حين لم يجد أخوه الأكبر تلك الفرصة. (علاء الحروي، ١٩٩٨ : ٢٢-٢٣)

#### ج- المدرسة :

والمدرسة جزء هام من البيئة التي يتعرض لها الطفل في أخطر مراحل نموه، مما يجعلها ضمن العوامل التي تسبب اضطرابات النطق والكلام لديه، وذلك من خلال ما يتعرض له من ضغوط دراسية، وما يترتب على ذلك من إخفاق ورموب متكرر، وبالتالي الشعور بالقلق أو العدوان، أو الانطواء، وغيرها من المشاكل النفسية التي قد تؤثر عليه فيجد صعوبة في استخدام اللغة ولتعبير عن نفسه. (عبد العزيز للشخص، ١٩٩٧ : ١٧٠)

وترى الباحثة أن المعلم اللغة دوراً بالغ الأهمية في تنمية مهارات التواصل وتحدث لدى الأطفال وذلك من خلال فهم طبيعة الأطفال والوقوف على حاجاتهم وما يوجد لديهم من فروق فردية، فالمعلم يستطيع أن يثرى للثروة اللغوية عن طريق تخطيط البرامج اللغوية الملائمة، وخلق الموقف التي تثير حماس الأطفال وتشجعهم على التواصل اللغوي، هذا بالإضافة إلى إمكانية الاستمارة بالتحديد من الأنشطة التي تثرى الحصيللة اللغوية كسرود القصص، والتمثيل مسرح الطفل، ويمكن الاقتداء من ذلك في إعداد أنشطة برنامج الدراسة العالية ، حيث يمكن تضمين البرنامج أنشطة تعتمد على استخدام شرائط الكاسيت لعرض نماذج لغوية ،غنية يمكن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

محاكاتها ، كما يمكن استخدام بطاقات تعرض صور أو قصص مشوقة ، ولضمان  
يمكن استخدام كاميرات التصوير الفوتوغرافي وتكوير الفيديو وكل ما من شأنه  
إثارة حساس التلاميذ وتشجيعهم للتواصل الكفائي ودراسة أنشطة برنامج علاج  
صعوبات التعبير الشفهي .

## ٢- العوامل الفسيولوجية :

هناك تركيبات بيولوجية لدى الإنسان تجعله قادراً على إصدار الأصوات  
وتحريكها والتعامل معها بالصورة التي نراها عليها وهذه التركيبات ليست  
موجودة عند الحيوانات، إلا أن هذا الاختلاف لا يشكل السبب الأساسي في هذا  
التمايز، وإنما يرجع أساساً إلى الاختلاف في التشريح العصبي، فالخ الفخري  
يختلف عن المخ الحيواني في تركيبه والعلاقة بين أجزائه، وقد توصل لينبرج  
Lennberg إلى وجود علاقة ارتباطية بين قسم الفخري، والتنشج الفسيولوجي  
توضح كالتالي: (Bryan & Bryan, 1986 : 137)

### أ- الجهاز العصبي المركزي :

يبحث علم النفس العصبي في أثر الجهاز العصبي المركزي . وخاصة  
الدماغ في سلوك البشر، حيث إن أصل لسلوك الإنسان هو ناتج عن تفاعل  
الجهاز العصبي المركزي والجهاز العصبي الطرفي مع المؤثرات البيئية، حيث  
يقوم الجهاز العصبي بتحليل كافة المؤثرات سواء كانت خارجية من البيئة  
المحيطة أو كانت دليقية من داخل للجسم نفسه، ثم يقوم بإصدار الأوامر  
للأعضاء المختصة بتوقع التأثير البيئي؛ للقيام بالتعامل معه والاستجابة له  
بالتشكل المناسب .



(جمال مقال للفاسم، ٢٠٠٠ : ٣٢)

ويقوم الجهاز العصبي المركزي بمهمة استقبال التنبهات العصبية قادمة في الأذن الداخلية، وتوصيلها عبر العصب السمعي إلى منطقة السمع وفهم الكلام بفلس الصدفي للمخ، حيث يتم تسجيل الإشارات الصوتية وتفسيرها وفهمها ثم تخزينها في الذاكرة، بينما تقوم مناطق أخرى أعلى للشق الجبهي بالنفس الجبهي بإنتاج الكلام بما يتناسب مع الموقف المختلفة، ولذلك فإن أي خلل أو إصابة في هذا الجهاز يسفر عن اضطرابات حادة في النطق والكلام.

(عبد العزيز الشافعي، ١٩٩٧ : ١٧٦)

وفي هذا الإطار تشير كل من كريمان بنور، لميلي صفاق (٢٠٠٠ : ١٦٧) إلى أن الجهاز العصبي المركزي يلعب دوراً حاسماً في التحكم الرمزي للغة، لذلك فإن أي إصابة له من المتوقع أن يؤدي إما إلى تدور لمقومات اللغة، ثم تتمكن منها، أو تأخر في ظهور هذه القدرات، وتؤدي إصابات وأضرار الجهاز العصبي المركزي إلى مجموعات مختلفة للمتأخرين في نمو اللغة، اعتماداً على درجة انتشار الإصابة أو للمرض.

#### ب- الجهاز البصري :

تعتبر العين وسيلة إلى إدراك المرئيات، التي تبصرها كصيغ ضوئية حيث يمر الضوء من خلايا القرنية، ثم اليوز متجهاً نحو عضة العين، ثم يسقط الضوء بعد ذلك على الشبكية، حيث يقوم الضوء بإثارة الخلايا داخل الشبكية،

تتمثل في تفاعل كيميائي يسرى إلى الخلية قسجورة، وهكذا تسرى سلسلة من التفاعلات إلى الدماغ، وتتصل كل خلية عصبية بصورية بسلسلة من الألياف العصبية، وتنتهي في الفص للذائي. (أحمد عكاشة، ١٩٨٠ : ١٤٨-١٤٩)

ج- الجهاز السمعي :

تعتبر الأذن الوسيلة الوحيدة لإدراك المسموع والتي عن طريقها يتم استقبال الموجات الحسية، ويها يتم التفاعل مع الآخرين؛ حيث تسير للموجات الصوتية عبر القناة الخارجية للأذن حتى تفرغ غشاء الطبل والذي يستدير للمطرقة، وبالتالي السندان والركاب، ثم يقوم السندان بالضغط على الكوة للبينسوية، والتي تسبب بدورها ضغطاً على الكوة الغشائية، وهذه الحركات تسمح للموجات بالمسير عبر قناة النعازية في القناة الغشائية للقوقعة الأذن، وإذا حدث مرض في جزء خاص من هذا الغشاء يفقد الفرد استجابته لهذه التذبذبة أو الصوت.

(كامل أحمد، ١٩٨١ : ٤٦-٤٧)

والأذن كمستقبل تسمع لها أهميتها في النمو اللغوي للطفل بوجه عام ولمهارات التحدث بوجه خاص، حيث إن ما يتلفظ به الطفل هو نتاج لما يدرکه ولما يستمع إليه (بأنثبه) داخل الوسط الذي يعيش فيه، فالطفل قد يتأخر في الدراسة لا بسبب نقص في الذكاء بل لأنه لا يسمع بطريقة حافية، وإذا فإنه لا يستوعب ولا يلهي، فالطفل الذي لا يسمع جيداً لا يطق بطريقة مسحية. (عبد الغنى، ١٩٩٨)

فالمجال الرئيسي للتدخل اللغوي لرمزي هو الصوت، ولذلك، فالسمع إحدى القدرات الرئيسة التي تتسبب فيها القدرات اللغوية السائدة في القيلة إلى

للطفل، لذلك فأى إعاقة سمعية تسبب أهم عوامل الحرمان الحسي الذي يؤثر على نمو اللغة عند الطفل، وعلى ذلك فالطفل للموى سمعياً يكون لغته صن طريق لربط ما بين ما يسمعه من أصوات في البيئة، وما ترتبط به من معاني ومفاهيم، كذلك فهو يحاكي التسلسل الصوتية للرسائل اللغوية التي يسمعها.

(كريماني بنور وإيميلي صاكي، ٢٠٠٠ : ١٢٥)

ويمكن الإفادة من هذه النقطة في استخدام المسجلات الصوتية لعرضها على التلاميذ في محتويات مختلفة وذلك بهدف تدريبهم على الاستماع لسواقات لغوية سليمة، ثم يطلب منهم إعادة أجزاء منها، أو للتعبير عما تحصله من معنى، أو لتعليق عليها، حيث إن سماع التلاميذ للغة والتجديدات السليمة يكون لديهم حاسة لغوية تمكنهم من الاستعمالات اللغوية الشفهية الجيدة.

#### د-الجهاز النطقي :

يعبر التعبير الشفهي عن ظاهرة عضوية بحثة، وهذه الظاهرة تتفاعل مع عدة عوامل نفسية وصحية واجتماعية وفربية، وعملية التعبير الشفهي لا تتم بفعل اللسان فقط، فمتى ما يستعد الفرد للكلام، تتقلص عضلات البطن قبل التعلق بكول كلمة، وهذا التقلص يدفع الأمعاء إلى أسفل حيث تنشط عضلات الصدر، وتقوم بدفع الهواء نحو الأعلى عبر الحنجرة والتجاويف الحلقية والأنفية والقصية وتواصل عضلات البطن تقلصاتها في حركة بطيئة إلى أن ينتهي الإنسان من نطق الجملة الأولى، فإذا انتهى فإن عضلات الشفوي تملأ الصدر ثقبه وبسرعة أو تسترخي استعداداً للنطق بجملة أخرى. (البرصلي القرطبي، ١٩٩١ : ١٠٩)

وبنبدأ أجهزة التعلق عند الطفل في الظهور والفتح في سن مبكرة عندما يبدأ في التلصص ببعض الأصوات التي يشعر بها، ويستطيع التعبير عنها في صورة بسيطة، والطفل عندما يكسب اللغة لا يكتسبها في صورة جزئية كل على حدة، ولكن في صورة كلية، ولذلك يجب أن يتم تدريب الطفل على كل ما من شأنه أن يدرسه في وحدة متكاملة، كما يجب تمرين عضلات التعلق بواسطة الأثني عشر، والمعدة، والقصص، (فيلد، ١٩٩٨ : ٥٩)

وهي تلك الفن أي خلق أو إسالة في الجهاز اللطفي مثل : شق الشفا، أو مقوط الأسنان، أو تشوه الأسنان، أو خلق شكل اللسان يسفر عن اضطرابات حادة في التعلق والكلام، (عبد العزيز الشفص، ١٩٩٧ : ١٧٦)

يتضح من خلال الحديث السابق عن العوامل التي تؤثر على النمو اللغوي، والتعبير الشفهي، تحدثنا وتعرضنا، مما يمكن مدى تعدد عملية التعبير الشفهي، كما تتضح مدى ارتباط هذه العملية وتأثيرها بهذه العوامل وأصبح جلياً الاقتران الوثيق لعملية التعبير الشفهي بعملية الاستقبال، حيث تعتبر الأخيرة أساساً لا يمكن أن تتم العملية الأولى بدونها، فالتأثيرات العنصرية لضعف عملية الاستقبال تمتد إلى الجانب النفسي، فعمل أكله للون يعانون من الضغط النفسي إلى قلة ويتصف أكلهم بالأكثية، والقصص، مما يؤثر على معدل نموهم اللغوي وعدم القدرة على إقناع التعلق ومن ثم التعلق في التفاعل مع البيئة ولذلك فمن التقاء هذه العناصر نرى صعوبات التعبير الشفهي لموف يستبعد من يعانون من أي ضعف سمعي وبصري أو اضطراب ثقلي أو اجتماعي أو حرمان بيئي لتأثير هذه العوامل على قدرة الطفل على التحدث كما سبق الإشارة إلى ذلك فيما سبق .

## خاتمة : التعبير الشفهي .

تمت اللغة ظاهرة اجتماعية إلتصت إليها الإنسان عندما شعر بحاجته إلى التواصل والتفاهم بين أفراد مجتمعه من ناحية ، والمجتمعات الأخرى من ناحية أخرى ، فاللغة هي أداة للتفكير ووسيلة الاتصال والتفاهم ، ونقل التراث من جيل إلى جيل ، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والخبرات ، واللغة شاهد حي على أجداد الشعوب وسجل أمين لتراثها ، ومعبر صادق عن قريتها ، ومتحدث لصحيح عن أحوالها ، ثم هي ناطق جيد لإبداعاتها ، وليس أقرب إلى قلب الإنسان من الإبداع للفن الذي يملأ له شعراً ويهتز لجملة نثراً .  
(محمد عبد الرؤوف الشيوخ ، محمد شوقي عطوة ، ١٩٩٥ : ١٥)

ولعل أساس هذه الظاهرة مبني على الفهم والإقحام ، بمعنى أنها وسيلة من وسائل إقناع الفرد على ترجمة ما يحول بخاطره من مشاعر ، وأحاسيس ترجمة سليمة بطريقة مؤثرة تجعل سامعيه أو قارئيه كتله وتأثرون بما قيل أو بما كتبه ، ومن جهة أخرى تؤهله لأن يستوعب أحاسيس الآخرين ، ومشاعرهم ، وآرائهم . (عبد الفتاح الهبة ، ١٩٩٩ : ٢٨١)

وهناك مفهومان شائعتان في تعليم اللغات ، أولهما : يطلق عليه اسم الكفاية اللغوية ، ويقصد بها تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها ، والخصائص التي تتميز بها مكوناتها ، أصوات ، ومفردات ، وتركيب ، ومفاهيم ، وينطلق أصحاب هذا الرأي من تصور لتعلم اللغة مؤداه أن القدرة اللسان على التعامل باللغة هم أولئك الذين يعرفون أصولها ويفهمون قواعدها ، وينحرفون في عقولهم وصيلاً كبيراً من مفرداتها .

لما الثاني فمطلق عليه كفاءة الاتصال، ويقصد به تزويد المتدربين بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المستمر، ويطلق أصحاب هذا الرأي من تصور لوظيفة اللغة مؤداه ضرورة أن توظف اللغة في مواقف اتصالية حية، وعدم الانسحاب على التزود بمحلق لغوية فقط. (مصطفى رسول، ١٩٨٦ : ٧٤-٧٥)

وتحتل اللغة الشفهية في صلية الاتصال الإنساني المرتبة الأولى، وهي بذلك تسبق اللغة المكتوبة في كل مجالات النمو اللغوي، فالقرد بوجه عام يستغرق ٨٠% من ساعات يقظته في نشاط لغوي يتوزع كالتالي : ٤٥% استماع، ٣٠% تحدث، ١٦% قراءة، ٩% كتابة أي أن موقف الاتصال الشفهي يحوّز على نسبة ٧٥% من وقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي. (Nancy, Ruetz, 1997, 49)

فالقرد يستمع يومياً إلى ما يعادل كتاباً، ويتحدث أسبوعياً ما يعادل كتاباً، ويقرأ شهرياً ما يعادل كتاباً، ويكتب كل عام ما يعادل كتاباً (يشكر محمد عبد الرحيم، ١٩٩٨ : ١٠٦)

ويتضح من النسب السابقة مدى الوقت الذي يستغرقه الفرد في التحدث ولذا بعد من أرقى التعبيرات الصوقية التي لخص الله بها الإنسان والذي يمثل الركيزة الأساسية في كل نشاط يقوم به.

#### ١- مفهوم التعبير الشفهي وعملياته :

نظراً لأهمية التعبير الشفهي في صلية الاتصال الإنساني، بل وفي اكتساب مهارات اللغة المختلفة، فقد تناولته العديد من الباحثين والكتاب بمزيد من

الاهتمام والدراسة، وبناءً عليه فقد تحدثت مفاهيم التعبير اللغوي بشعده الاهتمام بجوانب مختلفة فيه، إلا أنها جميعاً تصب في مصب واحد، يتمحور من خلال عرض أهم للتعريفات التي تناولت هذا اللون من فنون اللغة.

هناك من يرى أن التعبير اللغوي عبارة عن مزيج من العناصر التالية :

التذكير كسلوكيات عقلية، اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، الصوت كعملة حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، الحدث أو الفعل كهيئة جمعية واستجابية واستماع، التعبير اللغوي إذن هو فن نقل الاستعدادات والمواقف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين. (فحوى بونيس، وآخرون، ١٩٨٧ : ٢١٠)

وهناك من عرف التعبير اللغوي على أنه ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسه أو خائفه، وما يحول بهما من مشاعر وإحساسات وما يترسخ به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طائفة وأساليب، مع صحة التعبير وسلامة في الأداء. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٣٣)

كما يعرف التعبير اللغوي بأنه صيغة إدراكية تتخمن دائماً للتكلم، ثم مضموماً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بواسطته يترجم التلقع والمستمعون في شكل كلام. (مصطفى رمضان، ١٩٨٦ : ١٢٧).

ويعرف التعبير اللغوي بأنه القدرة على استخدام الرموز اللغوية لتعبير الفرد عن أفكاره ومشاعره بفعالية وبطريقة لا تؤثر على الاتصال ولا تستدعي الانتباه المفرط للتعبير نفسه أو للمتكلم. (محمد فوزي عليان، ١٩٩٢ : ٢٣٧)

والتعبير الشفهي عمليات كثيرة منها : صلية تعرف المعاني والمعارف والمعلومات، ووجهات النظر والآراء والمفردات، ولجمال والتركيب والصياغات لغوية، ومنها عمليات خاصة بتعريف صوتية، وانطباعات بالمرور أو العزن واستخدام الهيئة والملاح إلى جانب أنه إلتناج ولحجز وإستماع وتكاهة ومناقشة وجدال وتعلية وإقناع . وهذه الفروية تؤكد على أن مفهوم التعبير الشفهي يتضمن أربع عمليات هي :

١- أن لكلام صلية عقلية فكرية يقصد بها الإجابة عن سؤال يقول : فم سأتحدث؟

٢- أن لكلام صلية لغوية يقصد بها : ما قوعاء اللغوى من مفردات، وجمال وصياغات وتركيب تلك التى ستحمل الأفكار والمعاني والمشاعر والقى تحدث فى العملية العقلية الفكرية؟

٣- أن لكلام صلية صوتية يقصد بها : ما الصوت وأنواعه ودرجاته التى يمكنى بها توصيل المعاني والأفكار والمشاعر والأحاسيس والدلالات بشكل دقيق؟

٤- أن لكلام صلية ملمحية يقصد بها : كيف يمكن استخدام الهيئة والملاح والحركات والإشارات التى تساعد على ترجمة المعاني والأفكار والمشاعر وتمييزها وتجسيدها ونقلها للآخرين . (محمود كمال التنقى، ١٩٩٨ : ١٤-١٧)

كما يؤكد البعض على أن التعبير الشفهي مفهوم يشير إلى اللغة التى يصدرها الطفل وتشمل ثلاثة أجزاء :

- الكلمات القوية : وتشير إلى الكلمات التي اكتسبها الطفل من البيئة .
  - المعلومات الخاصة بتركيب الكلمات والجمل .
  - التطور النفسي : القدرة على الاستدلال الاجتماعي للكلمة .
- وهذه العناصر إذا حدثت تشكل القدرة على التعبير انشغبي . (Dunlap ,1997,163)
- ويتضمن التعبير انشغبي مجموعتين من العمليات تتمثل في :

#### أ - العمليات العقلية *Mental Processes*

وهي العمليات التي تحدث داخل العقل البشري، وهي من التقيد بالحد الذي لا يمكننا من اكتشافها بسهولة، ولكن من الممكن الوصول لتصوير كognitive إنتاج اللغة في المواقف المختلفة كالآتي :

- ١- التخطيط للحديث : وهو الخطوة الأولى التي يتحدد فيها نوع الحديث المراد تحدث عنه، وذلك لأن كل موقف له مقالته المناسب وعلى المتحدث أن يخطط لحديثه بما يناسب هذا الموقف .
- ٢- التخطيط للجملة : وهو الخطوة الثانية : فيعد تحديد الرسالة المراد نقلها يتم اختيار الجمل التي تقوم بهذه المهمة وكذلك تحديد كيفية نقل هذه الرسالة، إما مباشرة بالمعاني الحرفية للجملة، أو بشكل غير مباشر عن طريق الأساليب البلاغية، أو غير ذلك .
- ٣- التخطيط للمكونات : وفيها يخطط المتحدث لعناصر الجملة بعد أن يكون قد حدد الخصائص العامة للجملة، يختار الكلمات والاصطلاحات القوية لوضعها في الترتيب الصحيح، والمتحدث هنا يخطط لتشكيل العام للجملة، وفي الوقت نفسه يختار الكلمات المحددة .

٤- البرمجة الصوتية : بعد اختيار كلمات محددة يقوم المتحدث بصياغتها في شكل برنامج صوتي في الذاكرة، يصلح لكل الكلمات المكونة لعنصر الجملة في الحال، فهي تشمل تمثيلاً للمقطع الصوتية والثيرات وتلفظهم.

٥- النطق المفصل : وهو الخطوة الأخيرة في تنفيذ مضمون البرنامج للعنق، ويتم من خلال الموكافيزمات التي تصنف التتابع وتوحيث البرنامج للعنق وتخير العضلات الخاصة بالمعق، متى فعل ذلك، وترجم هذه الخطوة إلى أصول أصوات مسموعة (التعبير الشفهي). (عبد الرحمن كروب، ١٩٨٩: ٢٥-٢٧)

#### ب- العمليات الأدائية : Performance Processes :

وهي الخطوة الثانية والتي تبدأ من حيث انتهت العمليات العقلية والتي بمعنى خلالها تمخ إشارات إلى العضلات الخاصة بالمعق إذفاً يستلها وتؤدية وثاقتها للتكنولوجيا المعروطة بها، (خلال غاروي كعد، ١٩٩٨ : ١٥)

فالتعبير الشفهي إن يتضمن قدرة الفرد على الأداء اللغوي الملائم للموقف المعق الذي يواجهه ، مستخدماً لذلك كافة القواعد المتعارف عليها والتي تخبط الكلام المعطوق، ويساهب هذا الأداء اللغوي الإشارات الملمسية بأعضاء الجسم والتي تبرز المعنى المراد توصيله. (جمال العيسوي، ١٩٩١)

بينما يرى البعض أن التعبير الشفهي عمليتان : إحداهما لغوية ، والثانية صوتية، فزيما يتصل بالمعارة الأولى، فهي تعنى النمو اللغوي للطفل من حيث :

١- تطوير وعى الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.

٢- إثراء ثروته اللفظية للتعبية.

٣- تقويم روابط للمعنى عليه.

٤- تمكنه من تشكيل الجمل وتركيبها.

٥- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.

٦- تحسين هجائه ونطقه.

٧- استخدامه لأشكال التعبير الشفهي من سرد وحكاية وحوار ومنقشة.

أما فيما يتعلق بالعملية اللغوية، وهي العملية الصوتية، فهي تعنى أن الكلمات تحمل معانها في الحديث الشفهي بما يعطيها المتحدث من خلال صوته من لسان، وضبط وانفعال بالمعنى، وأن الصوت عناصر مهم من عناصر شخصية المتحدث، وكثيراً ما نحكم على الأشخاص من طريقة الصوت في كلامهم. (محمود كامل الناقلة، ١٩٩٩ : ٢١)

وفي أثناء محاولة التعبير يقوم ذهن بعدة عمليات عقلية، فيها كثير من العسر والتعقيد، وهذه العمليات مع كثرتها تزول إلى صليتين، هما : عملية التحليل، وعملية التركيب، حيث يقصد بعملية التحليل رجوع الطفل إلى ثروته اللغوية، وما يشمل عليه قاموسه من المفردات، لينتخير من بينها الألفاظ التي يؤدى بها إلى فكرته، أما عملية التركيب فيقصد بها تكوين العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ (عبد العظيم إبراهيم، ١٩٨١ : ١٤٨)

وينكر كل من أحمد فؤاد عريان (١٩٩٢ : ٩٢-٩٣) و (Gaom,2001:6) أن التعبير الشفهي عملية منظمة تتضمن للعمليات الآتية :

١- الاستشارة : قبل أن يتكلم المتكلم لابد وأن يكون هناك مثير لدخلى، أو خارجي يدفعه إلى التفكير فيما سيصوغه ويعبر عنه، وقد يكون المثير

لتفاعلياً داخلياً مثل : السرور، أو الفرح، أو الضيق، أو الحساسة، وقد يكون التأثير بتأثير أو استثارة خارجية مثل : الرد على الكلام، الإجابة عن سؤال، توضيح معلومة.

٢- التفكير : ويعني التفكير في الأمر الذي يريد التعبير عنه، ثم جمع الأفكار وترتيبها قبل التعلق بها، فالإنسان العقل هو الذي يجعل لسانه وراء عقله.

٣- صياغة الأفكار : فالألفاظ قوالب للمعاني، واختيار اللفظ المناسب للمعنى يوصل المعنى للسامع من أقرب طريق.

ومن الصعب التمييز بين مرحلتى التفكير، وصياغة الألفاظ، فهما صليتان دخلتاهما، ولأن الإنسان يفكر بلغة، فمن خصص لغة لها وسيلة للتفكير، وليس المهم أن يفكر أولاً ثم يتلقى الألفاظ أو العكس، وإنما المهم هو أن تكون الألفاظ المنتقاة دالة على المعنى المقصود من أقرب طريق، دون تعقيد أو غش.

٥- التلخيص: وهى العملية الأخيرة، فالتملق للتلميح لإخراج الحروف من خارجها، وتمثيل المعنى بالحركة والإشارة، والتلخيص الصوتي، هو التلخيص الخارجى لعملية التعبير اللفظي.

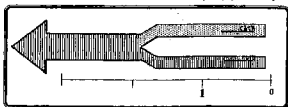
ويذكر عبد الفتاح الهبة (١٩٩٩ : ٢٨٣) أن التعبير اللفظي ينشأ على بعدين متلازمين، لا يتعلقان بثناء إلا بهما معاً وهما:

الأول : القيد اللفظي، ويقصد به الألفاظ والتركييب والأساليب والقوالب اللفظية التي يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بذات أفكاره ومعانيه التي يرغب في إيصالها إلى الآخرين.

أما الثاني : فالحيد المعنوي المعرفي، ويعني به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني، والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءته أو أفعاله، ومن خلال مشاهدته في المدرسة وخارجها.

ويشير فيجس (١٩٩٩) إلى أن هذين البعدين وثيقا الصلة لا يمكن أن يتفصلا، لأن علاقة الفكر باللغة علاقة متلاحمة لا استثناء لأحدهما عن الآخر، ولذلك نجد أن بعض علماء النفس يرى أن التفكير، والتعبير مظهران لعمليات عقلية واحدة، فكل منهما وراثي متوطن بشمو الآخر وارتقائه، والإثنان مقترنان بخبرات الإنسان وتجاريه في الحياة.

وقد أكد ذلك فيجوتسكي *Vigotsky* حيث أشار إلى العلاقة المتبادلة بين التفكير واللغة، فكلاهما يتأثر بالآخر، ويؤثر فيه، وعلى الرغم من نمو كل منهما بشكل متواز في البداية، إلا أنهما لا يلتصقان أن يكونا متماثلين، حتى تصبح اللغة صلاتية، وكذلك يصبح التفكير لغويا . *in* (Fox,R,1998:139)



شكل (١) العلاقة بين اللغة والتفكير عند فيجوتسكي. نقلا

عن: (Fox,R,1998:139)

فللتعبير الشفهي إذن بتمثل في قدرة الفرد على فهم ما يقدم له في صورة لفظية والتعبير عن المعاني والأفكار لديه بصورة لغوية مقبولة .

من خلال العرض السابق لأهم مفاهيم التعبير الشفهي وعملياته يتضح ما يأتي :

- لم يخلُ أي تعريف من التعريفات السابقة من الإشارة إلى شقين للتعبير الشفهي، أحدهما وظيفي، والآخر أدائي، ويمكن الإفادة من ذلك في تضمين الشقن في البرنامج العلاجي بحيث يتضمن جزء منه التعرف بأساليب اللغة، ولغاتها، وتركيبها، ويتضمن الشق الثاني استخدام هذه المعرفة (الكفاءة اللغوية) في مواقف اتصالية حية (أداء لغوي) .
- تعتبر العمليات الصوتية : الفيزيائية، للتخمين، الشدة، الرخاوة، الجهر، السهم، ضرورية لإتمام التعبير الشفهي .
- أن تكامل كل من العمليات العقلية واللغوية والصوتية أساساً هاماً لإتمام التعبير الشفهي .
- لا يقتصر التعبير الشفهي على تصاريات عقلية ولغوية فقط وإنما يتعدى ذلك إلى الإشارات العلمية ، واستخدام الهيئة والإشارة كمعينات لتوضيح المعاني والأفكار .
- أكد البعض على الصلة الوثيقة بين التعبير والتفكير وأن ارتفاع أحدهما منوط بالآخر وبخبرة الفرد .

## ٢- أهمية التعبير الشفهي :

تعد لغة الحديث هي الأساس الذي تبنى عليه باقي فروع اللغة، فالطلاب الذين لديهم خبرات في المنقشة والمحادثة وطرق الاتصال الشفهي الأخرى يستطيعون استخدام مستويات مناسبة من تقييم للكلمة المنطوقة بسبب خبراتهم الشخصية مع اللغة المنطوقة.

ويبدو أهمية التعبير الشفهي كما حدثها محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣):  
(٢٤١-٢٣٦) فيما يلي :

- إنه الوسيلة التي يحقق الإنسان ذاته بها، ويرضى نفسه في الاتصال الشفهي بمن يحيطون به.
- يعتبر أداة من أدوات الاتصال اللغوي، والتي تشغل حيزاً كبيراً وزمناً لا بأس به في نشاط الإنسان اللغوي.
- يشكل التعبير الشفهي الثمرة المرجوة من تعليم اللغة وفنونها المختلفة من القراءة والكتابة والاستماع.
- إن بناء الثقة والاطلاق فيها، أمر يمكن تحقيقه إذا ما اتبع المعلم الأساليب الصحيحة في تدريس التعبير الشفهي.
- يعد التعبير الشفهي أكثر الأنشطة اللغوية انتشاراً بعد الاستماع، لأنه أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.
- إن لكل فن لغوي قيمته الخاصة التي لا غنى عنها المتعلم، ولكن للتعبير الشفهي يستند قيمته ليس فقط من أنه حصيلة للغة كلها، بل لأنه مرتبط ارتباطاً بدافع ذاتي عند الأطفال، ويتوجبه من الآخرين .

- إن التعبير الشفهي أساس لتعليم في التعامل بين المعلم وتلميذه، بل إنه من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها، فالدوال والجواب والمناقشة والمحادثة بل والأنشطة الأخرى، يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدث أو التعبير الشفهي.

- التعبير الشفهي دليل واضح على مدى ما عند الشخص من ثقافة وحسن مواجهة وجرأة في مواجهة الآخرين.

- التعبير الشفهي يعلم صاحبه حسن التحدث، وآداب الخطاب، وبوجهه نحو احترام السامعين والتعريف على رغبتهم، ومبولهم عند الاستماع.

- إن التعبير الشفهي فرصة لإغناء التلاميذ فكرياً وإغنياً، فالمعلم يستطيع في أثناء التعبير الشفهي ومن خلاله أن يعد التلاميذ بما يمكن أن يكون ذا صلة بالموضوع من أفكار وأقائظ.

- يعد التعبير الشفهي فرصة لاكتساب مجالات الذاكرة الاجتماعية في التحدث، واكتساب آداب الحديث مع الآخرين، والسيطرة على الصوت وتنوع طباقته.

- يعتبر التعبير الشفهي استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دوافع ذاتية للتكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة وأنهم دوافع للحديث والقرعة فيه، وبخاصة فيما يتصل بأنفسهم وذواتهم.

- والتعبير الشفهي فيه تدريب للطفل على مواجهة الآخرين، وكذلك تخريبهم على التخلص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف، أو اضطراب أمام مجموعة من التلاميذ.

وبشير مصطفى رسلان (١٩٨٦: ١٢٨) إلى أن إلماح المجال أمام الدارس كي يتحدث كيفما شاء من غير تدخل من قبل المعلم يساعده على أن يكسر جدار الخوف الذي يشعر به في مثل هذه المواقف، كما أن مناقشة زملائه وتعقيباتهم واسترسالهم في قص قصة أو سرد حكاية يشجعه على أن يحذو حذوهم؛ ومن ثم تتبدد مخاوف الدارس أثناء الحديث، وعندما ينطلق الدارس في التعبير ألمح زملائه تتولد لديه الثقة بنفسه وبقدراته وتزداد كفايته في تعلم اللغة، وإذا ينبغي عند معالجة المشكلات اللغوية للتأكيد على أمرين : الأول هو أن يتكلم الدارس بأكبر قدر ممكن، أما الثاني فهو أن يحاول الدارس الحديث بشكل أفضل قدر ما يمكنه.

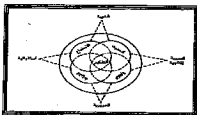
ويعد التعبير ضرورة حيوية للفرد والمجتمع، وهو من عناصر نجاح الفرد في أي طور من أطوار حياته لا غنى عنه، فطفول الصغر في حاجة لتعبير عن نفسه، والشاب الناضج ليس أقل من المثلث لاحتياجاً إلى أن ينفث دخالة نفسه سواء باللفظ أو بالكتابة أو بالإشارة فإنه لا يحلو أن يكون شديداً بالجمد - (حسن سليمان قورق، ١٩٨١ : ١٩٨-١٩٩)

وإذا كانت هذه أهمية التعبير للشعبي للإنسان بسفة عامة فإن له أهمية كبرى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، إذ إن علاج صعوباتهم في التعبير لشعبي يسهم في زيادة تقاطعهم وتواصلهم مع المحيطين بهم سواء في المدرسة أو في المنزل أو المجتمع المحيط بهم؛ مما يزيد من فعاليتهم في المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن أفكارهم في الحياة؛ مما يؤدي إلى زيادة تقاطعهم مع المواقف الحياتية .

## ٢- العلاقة بين التعبير الشفهي وبين فنون اللغة :

من المعروف أن فنون اللغة أربعة هي : الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، ويتبعى أن ندرس هذه الفنون متصلة غير منفصلة، ذلك أن لفظة كل متكامل ولا يجرى تقسيمها إلى فروع إلا لتيسير الدراسة، وتقسيم هذه الفنون إلى قسمين : الاستقبال ويشمل على فنى (الاستماع والقراءة)، والإرسال ويشمل على فنى (التعبير الشفهي، الكتابة). ويستر كل من فنى الاستماع والتحدث من الفنون الشفهية بينما يستر فنى القراءة والكتابة من الفنون التحريرية، ولذا تشكل فنون اللغة لسلسلة وكشف عن أن للتعبير الشفهي أهم أغراض الدراسة اللغوية، ويعد ارتقاءه غاية في حد ذاته، وهو وإن كان فرعاً من فروع اللغة إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها وفي الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى وروافد تشيد بنيانه، وتقوم أركانه، فهي كالشرايين للجسد ترافده بالنم ليبنى سليماً، غير معتل.

(رشدى طعيمة، ١٩٩٨ : ٢٩)



شكل (٧) العلاقة بين فنون اللغة. (مقتلاً عن : رشدى طعيمة، ١٩٩٨ : ٢٩)

ويتضح من الشكل (٧) العلاقة الوثيقة بين فنون اللغة، فعلى الرغم من هذه التقسيمات لتلك الفنون إلا أن بينها صلات لُحْدَ وعطاء، وتفاعل مستمر، يتضح من خلال قدرة الفرد على توليف معارله بتلك الفنون في قدرة تحليلية سليمة، مستخدماً كافة الفنون كمعينات للتعبير الجيد، فالاستماع مصدر لإثراء التعبير، والقراءة مادة للتعبير، والتكرار، والكتابة مقوم للأداء الصوتي، (محمّد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٣٦)

ويمكن توضيح العلاقة بين فن التعبير الشفهي وفنون اللغة الأخرى، من الاستماع، والقراءة، والكتابة كالتالي :

#### أ - الاستماع والتعبير الشفهي :

يحتل الاستماع مكانة مهمة بين فنون اللغة ومهارتها، ذلك أن أول اتصال للطفل مع اللغة يتم من خلال الاستماع، بل إنه الاتصال الوحيد باللغة - تقريباً - في السنة الأولى من عمره، (محمود كامل النابغة، ١٩٩٩ : ٤)

وبعد الاستماع تثبتت الأولى التي تلي عليها مهارات التعبير الشفهي حيث يعد كل منها وجهان لعملة واحدة هي التواصل الشفهي، حيث يصبح للفصل بينهما في الواقع، وإنما هو فصل لأغراض للدراسة والبحث فقط، فالتواصل الشفهي يتناول الأتوار بين الاستماع والتعبير الشفهي في الموقع الواحد.

(نصير بونصر، وآخرون، ١٩٨٧ : ١٨٣-١٨٩)

وبعد مهارات التمييز بين الأصوات ومعرفة متولاتها من أساسيات كل منهما، حيث يعتمد عليها للتحدث تعبيراً والاستماع استقبلاً، وفضلاً عن ذلك

فإن مهارات الاستماع والتعبير الشفهية تنمو مبكراً في حياة الطفل ويمتد نمو اللغة عند الطفل إلى حد كبير طويها، كما يتطلب نمو التعبير الشفهية القدرة على الاستماع بعناية؛ حتى يتعلم الطفل للطلق الصحيح. (علي عبد العظيم سلام، ١٩٨٨)

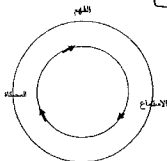
وتعتبر المحاكاة من أبرز الدلائل على الارتباط بين الاستماع والتعبير الشفهية، فالطفل يسمع اللغة من الصباح إلى المساء واضحة لمفارج والمقاطع، موحدة الاستعمال في أفعالها وأصواتها، فما يسمعه الطفل في مراحل حياته الأولى يقع موقعاً خاصاً في ذاكرته، وإن لم يستد منه وقت مساعده؛ حيث تعد المحاكاة أهم عامل في تعلم اللغة لدى الفرد.

(تأليف علي مسعود، ١٩٩٠)

ويشجع ذلك جنباً مع ملاحظة أن كثيراً من حالات الفهم تكون ناتجة عن سمع مبكر، الأمر الذي يحول بين توليد وبين سماع الأصوات التي يربدها لروء علي مسعود، فلا يرى ماذا يحكي، ولا كيف، وبذلك يميز عن التعلق.

(مصطفى فهمي، ١٩٧٥: ٤٩)

وفي هذا الصدد يقدم كل ثويت وثبت Tiedt and Tiedt نموذجاً دائرياً للمراحل التي تمر بها صلية لمحاكاة عن طريق الاستماع ويطلقان على هذا النموذج دائرة الاستماع والشكل (٨) يوضح ذلك النموذج:



شكل (٨) العلاقة بين الاستماع والتعبير الشفهي، (مقتلاً عن: نادية

مسعود، ١٩٩٠)

فلاستقبال يشمل على سماع الأصوات ولتمييز بينها، وتحديد إلى أي منها يستمع الفرد، أما الفهم فونتمسك استيعاب الكلمات المفردة والأكثر، والتعرف على أغراض المتحدث، ثم تأتي المحاكاة والتي تتطلب التفاعل مع ما تم سماعه وذلك بالموافقة أو التساؤل أو الإضافة أو الحذف. (في : نادية مسعود، ١٩٩٠)

مما سبق يتضح لنا مدى الارتباط بين الاستماع والتعبير الشفهي، فكأنهما عتقتان في إسبع واحد لا تتحرك إحداهما إلا مع الأخرى ، ويمكن الاستفادة من هذا الارتباط في البرنامج العلاجي، حيث يمكن الاعتماد على تقديم نماذج لغوية مطيعة على شرائط تسجيل أو شرائط فيديو تتضمن مواقف لغوية متعددة، يستمع إليها التلاميذ ويحاكونها.

## ب - القراءة والتعبير الشفهي :

لقد أثبتت معظم الدراسات أن الخطوة الأولى لتعليم القراءة والكتابة تتم من خلال الحديث، وأن الحديث أمر أساسي بالنسبة للأطفال؛ لزيادة ثروة كبيرة من الأفكار والمفردات قبل أن يبدأ تعلمهم القراءة.

كما ثبت أن الطفل إذا بدأ في تعلم القراءة قبل حصوله على خبرات تزوده بخلقية كافية في اللغة المتكلمة، فإن القراءة سوف تفقد أهميتها ودلالاتها، وفائدتها بالنسبة له، فمن الأمور المثبتة أن تقرر في مفردات الكلام من عوامل عدم القدرة على القراءة ولذا فمن الخطأ إجبار الأطفال على القراءة قبل أن تتوفر مفرداتهم في التعبير عن أفكارهم للخبرة بوضوح أثناء الكلام أو الحديث. (رندى طعيمة، سيد مناع، ٢٠٠١ : ١٠٠)

ولنتجته بشئ من التخصص إلى القراءة للجهرية، والتي تعد شكلاً من أشكال الاتصال الإنساني، فعلى الرغم من أنها فن استقبالي، والتعبير الشفهي فن تعبيرى، إلا أن مهارات التلقين والأداء الصوتي تعد مطلباً أساسياً لممارسة كل منهما، بالإضافة إلى أن كلاً منها يؤثر في الآخر ويؤثر به، فوجدى الضعف في التعبير الشفهي إلى ضعف في القدرة على القراءة الجهرية وبالتالي على الكتابة، كما أن القدرة على تمييز الأصوات اللغوية عامل جوهري لنمو تحدث القراءة، هذا بالإضافة إلى أن الأداء في القراءة يتفاوت بتفاوت القدرة على التعبير الشفهي، فالأطفال الذين يتحدثون لغة شفوية جيدة لديهم القدرة على القراءة والتحصيل بشكل جيد، ومن ناحية أخرى، فالضعف في القدرة على القراءة يعوق نمو التعبير الشفهي.

والقراءة الجهرية أهداف تشخيصية ونفسية واجتماعية يمكن عرضها  
كالتالي :

**الهدف التشخيصي :** ويظهر من خلال وضع المعلم يده على مواطن الضعف  
في النطق لدى التلميذ القارئ، وحين يشخص المعلم مواطن الضعف في النطق  
لدى التلميذ يصبح قادراً على توجيهه ووضع البرنامج العلاجي المناسب .

**الهدف النفسي :** ويظهر في أن التلميذ القارئ يشعر بثقة في نفسه حين يقرأ  
جهداً مخاطباً زملاءه ومختطياً حولن القرد، والخوف والوجل التي تطف  
عقبة أمام الفرد في مستقبل حياته، للفرد المتردد بواجه الأمور في الغالب  
بالهروب منها والتفكير منها، ولذا فتمو مواقف الجهرية في المدرسة تمنح  
التلميذ لكي يعبر عن نفسه ويكن بها .

**الهدف الاجتماعي :** ويظهر في أن التلميذ القارئ يتكرب منذ البداية على  
مواجهة الجمهور والتحدث والتفاعل معهم بصفة عامة، وهو بهذا يكتسب عدة  
صفات مفيدة في أثناء قراءته الجهرية، من هذه الصفات : احترام مشاعر  
الأخرين وآرائهم، والتعاطف معهم، علاوة على مواجهة المواقف العامة التي  
تتطلب إقدام الرأي (رشدى طعيمة، سيد مشاع، ٢٠٠١ : ١٠٠)

وتسمح مما سبق أن الأهداف الثلاثة للقراءة الجهرية هي نفسها الأهداف  
المرجوة من تعليم التعبير الشفهي بالشكل الذي يؤدي إلى القول بأن القراءة  
الجهرية يمكن أن تستخدم في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي .

وينكر أرتلي Artley (في : رشدى طعيمة، سيد مشاع، ٢٠٠١ : ١٢١)  
أن تهيئة الطفل للقراءة الجهرية تقتضي الأخذ بمجموعة من الأمور وهي :

- ١- تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفهية كوحداث للغة.
- ٢- إثراء ثروته اللفظية الشفهية.
- ٣- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- ٤- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
- ٥- تحسين هجائه ونطقه.
- ٦- استخدامه للتعبير القصصي

ومن فحوص هذه الأمور نجد أنها تتصل اتصالاً وثيقاً بالقدرة على التعبير الشفهي، وأنها لا تنمو إلا من خلال الانضمام بتنمية قدرة الطفل على إطلاق الكلمات بوضوح، وربط الكلمات بالخبرات والمعاني، وتنمية قدرة الطفل التعبير في جمل بسيطة، وكذلك تنمية قدرته على التفكير والحدث بشكل متصل، ومترابط، بالشكل الذي يسكنه من حكمة قصة بسيطة.

(انتهى على يونسن، وآخرون، ١٩٨٧ : ١٣٦-١٣٧)

مما سبق يتضح أن التعبير الشفهي والقراءة الجهرية كل منها ضروري لنظم الآخر كما أن مهارات القراءة الجهرية في بعضها نفس مهارات التعبير الشفهي، وكذلك فبعض أهداف التعبير الشفهي يمكن تحقيقها من خلال القراءة الجهرية، ولذا يمكن الاعتماد على القراءة الجهرية في البرنامج العلاجي كوسيلة من وسائل علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي.

#### ج - الكتابة والتعبير الشفهي :

تتمثل العلاقة بين التعبير الشفهي والكتابة في أن كلا منهما يحد على

إنشاء رسالة أفكاراً ولغة، فالمحدث والكاتب إنما يتقن رسالة يتطلب تكوينها القدرة على التفكير والربط بين الكلمات والجمل والفقرات، وإدراك العلاقات بينهما، وتنظيمها، والإلمام بقواعد الاستعمال اللغوي، كما أن الكتابة الجيدة أساسها تحدث جيد، حيث يعتمد المتحدث على قدرته في إنتاج جمل صحيحة، فضلاً عن أن كلاً من المتحدث والكاتب، يعد إلى اختيار الكلمات المناسبة وتنظيمها بشكل يؤدي إلى فاعلية التعبير، ويتطلب كل منهما ثروة كبيرة من المفردات والقدرة على استدعاء للكلمات المطلوبة، وتوظيفها في التعبير، ومعرفة أماكن المعلومات المتصلة بموضوع التحدث، أو الكتابة، ويعتمد كل منهما على محتوى من مفردات، وتركيب تكونت لديه من خلال القراءة والاستماع، هذا فضلاً عن أن الارتباط بين شكل الحرف (كتابة) وصوته (تحدثاً) يمثل أحد جوانب العلاقة بين التحدث والكتابة، فمعرفة الأصوات وأشكال الحروف يؤدي إلى التمكن من مستوى الأداء الصوتي في التحدث والرسم والتكوين في الكتابة. (طس عبد العظيم سلام، ١٩٨٨).

وعلى ذلك فنون اللغة متداخلة متشعبة، والتعبير الشفهي ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقي فروع اللغة، بل هو متشعب ومتداخل في مهاراته اللغوية مع سائر فروع اللغة من استماع، وقراءة، وكتابة، وتقدم الطالب في أي من هذه الفنون يعد تقدماً له في بعض مهارات التعبير الشفهي، وهذا يعني أن التعبير الشفهي يُعد تطبيقاً عملياً لكل فروع اللغة العربية.

(محمد عبد الرؤوف شبيب ومحمد شوقي عطوة، ١٩٩٥ : ٨٢)

يمكن الإفادة مما سبق في تصميم البرنامج العلاجي أنشطة تعتمد على كفة فنون اللغة، وذلك كوسيلة لعلاج بعض صعوبات التعبير الشفهي، وكذلك

يمكن استخدام كافة فنون اللغة في البرنامج العلاجي قصد لعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

#### ٤ - مهارات التعبير الشفهي :

المهارات اللغوية أداء لغوي صوتي، أو غير صوتي، يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة، والفهم، ومراعاة قواعد النغمية المنطوقة والمكتوبة فهي تمثل الركيزة الأولى في السيطرة على اللغة، فإذا لم تكن لتتطوّر للمهارات اللغوية تكونت لديه القدرة اللغوية، وبالتالي سهل عليه استعمال اللغة دون مشقة أو عناء. (محمد فوز عليان، ١٩٩٢ : ٨)

وتعرف نغمية مصعود (١٩٩٠) مهارات الاتصال الشفهي على أنها توجه النشاط اللغوي لحدث بين المستمع والمتحدث الذي يؤدي أداء صحيحاً وجيداً من جانب كل من المستمع والمتحدث.

ويمكن التعرف على مهارات التعبير الشفهي من خلال استعراضها من مصادر متنوعة، منها الدراسات العلمية والبحوث التربوية التي اهتمت بالتعبير الشفهي، وكذلك كتب تعليم اللغة العربية، وفيما يلي تفصيل ذلك.

#### ١- مهارات ما قبل اللغة :

هناك عدد من المهارات التي يجب أن يجيدها الطفل، والتي عادة ما تكتسب في السنة الأولى من حياته، ويلبغ أخذ هذه المهارات في الاعتبار عند تقييم الأطفال صغيري السن، أو الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية، وتتضمن هذه المهارات ما يلي :

١- القدرة على الانتباه إلى المعلومات المرئية والمسموعة.

- ٢- القدرة على تقليد الحركات والأصوات.
- ٣- تطور مستوى إدراك الشيء غير الموجود والتعبير عنه، وذلك برؤيته من قبل ثم إخفاؤه.
- ٤- القدرة على أخذ الأتوار (Dunlap, 1997 : 163)  
وفي هذا الإطار أشار كل من لندا هارجروف، وجيمس بوتيت (١٩٨٨ : ٢٤٢) إلى أن هناك مهارات مسبقة للتعبير تشمل هي :
  - ١- نماذج الاتصال ونوافر فرص التفاعل معها.
  - ٢- حسنة السمع.
  - ٣- مهارات المعالجة السمعية والمتضمنة للذاكرة والتسلسل والتمييز والإعلام.
  - ٤- مهارات معرفة.
  - ٥- اكتساب وتطوير قواعد علم الصرف برغم أصوات الكلام وبناء الجملة وتركيبها ودلالات الألفاظ واستخدام اللغة.
  - ٦- ميكانيزم لتتلق.
  - ٧- مهارات نطق سليمة.
  - ٨- قدرة على ملاكة لتتلق.
  - ٩- سموت مناسب.

## ب - مهارات التعبير الشفهي :

حدد كثير من الباحثين والعلماء مهارات التعبير الشفهي، فقد حددها عبد الفتاح عبد الحميد محمد (١٩٨٣) فيما يلي:

- ١- استحضار الأفكار والمعاني (تمثيلها).
  - ٢- اختيار المهارات والألفاظ المعبرة عن الأفكار.
  - ٣- الربط بين الجمل بعضها وبعض.
  - ٤- ترتيب الأفكار وتسلسلها.
  - ٥- نطق الألفاظ نطقاً سليماً وإخراج الحروف من مخارجها.
  - ٦- الانطلاق في الحديث دون لجلجة.
- وقد توسل عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (١٩٨٦) إلى المهارات الآتية :
- ١- وضع مقدمات تؤدي إلى نتائج صحيحة.
  - ٢-طلاقة في الحديث دون تلحم.
  - ٣- ترتيب الأفكار وتسلسلها.
  - ٤- اختيار بعض الألفاظ المميزة عن المعنى.
  - ٥- النطق السليم.
  - ٦- ربط الأفكار الفرضية بالأفكار الرئيسية.
  - ٧- استخدام الصوت المعبر عن المعنى.

٨- استخدام الورقة المناسبة.

٩- وجود خاتمة للفصل عفا عن الموضوع.

وفي هذا السند أكد جمال العموي (١٩٩١) أن مهارات التعبير الشفهي اللازمة للتلاميذ الصفين الرابع والخامس هي :

١- مستوى الأصوات، ويشتمل :

- نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً.

- نطق للكلمات والجمل نطقاً خالياً من اللجلجة أو التتهمة.

- التلويح في تيرات الصوت.

- غلو الحديث من اللازمات لتسوية التي تغر المستمع.

٢- مستوى الكلمات : ويندرج تحته المهارات التالية :

- التدرع في استخدام الكلمات، فلا يكرر الكلمات نفسها بصورة متكررة.

- اختيار للكلمات التي تعبر عن أفكاره وأرائه تعبيراً واضحاً.

- انتقاء الكلمات الفصيحة، والابتعاد عن استعمال لكلمات العامية السوءية.

٣- مستوى السياق :

- اختيار للتعبيرات اللغوية المناسبة للموقف المختلفة، مثل التهنئة، أو التعزية، أو التحية، أو الشكر.

- عرض ما لديه من أفكار أو آراء بطريقة منظمة.

٤- مستوى القواعد : ويتضمن المهارات التالية:

- ضبط الكلمات التي يتحدث بها ضبطاً صحيحاً.

- التعبير بتركيب لغوية صحيحة.

٥- معدل السرعة والطلاقة :

- التحدث بشكل متصل وبثبات عن الثقة بالنفس، ودون توقف ينبع عن عزاء مستخدماً لذلك الإشارات المصاحبة للصوت في توضيح المعنى.

- مراعاة الإيقاع من حيث السرعة وقبضة بحيث يمكن متابعة حديث بسهولة.

- مراعاة عدم إسقاط حروف بعض الكلمات، أو إلحاقها نتيجة السرعة.

ويرى كل من (إرشدي طهومة، سيد ملاح، ٢٠٠١ : ١٠٣) أن مهارات الكلام (التعبير الشفهي) التي نستهدفها في تعليم القلامي هي :

١- القدرة على إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه يتمتع ويستقبل المستمعين.

٢- القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها جودة وخيانة.

٣- القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه.

٤- القدرة على الكلام بصوت، واحترام للمستمعين، واستخدام تعبيرات مثل :

(من فضلك - أو سمحت - مع احترامي لكلامك - تسمح لي بكلمة)

٥- القدرة على الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف.

٦- القدرة على استخدام الكلمات المناسبة، وفي تيمر عن الأفكار بوضوح ودقة.

٧- القدرة على استخدام التعبير الملحق المناسب بالوجه ولقيدتين وهيئة الجسم.

٨- القدرة على حكاية الأشياء في ترتيبها الصحيح.

٩- القدرة على مجاملة غيره أثناء الحديث، واستخدام تعبيرات مثل (لصحتك، وقتك، لا فض فوك، حديث منع، أمتعتك).

١٠- القدرة على التمييز بين الأماكن والأوقات التي ينبغي للكلام فيها والتي لا ينبغي فيها الكلام.

١١- القدرة على التلغيم.

١٢- القدرة على التكلم والاستشهاد على ما يقول.

ومما هو جدير بالذكر أن من أهداف الدراسة الحالية علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وليس الوصول بالتلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى مستوى عال من التعبير الشفهي أو خلق متحدث بارع ، فالتعبير الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يكون من خلال مواقف بسيطة متصلة بحياته، تتفق مع اتجاهاته ورغباته، حيث يستخدم لذلك الحد الأدنى من مهارات التعبير الشفهي والتي تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، والتي تمكنهم من التواصل مع ذويهم من زملائهم ومن أفراد المجتمع .

٢- المجالات التي يستخدم فيها التعبير الشفهي :

تحدد مجالات التعبير الشفهي بتحدد مجالات الحياة التي يشارك فيها الإنسان؛ ويمكن حصر هذه المجالات طبقاً لما توصل له العديد من العلماء كما يلي :

أ- المناقشة : وهي من أهم الأنشطة اللغوية التي تمارس في سعة، فهي تحتل مركزاً واضحاً سواء في الحياة الاجتماعية ، أو في العمل المدرسي ، فيها يتمسح الفكر ويوضح الرأي، وتتلور الاتجاهات، وتتضمن المناقشة حوارات ذات هدف محدد، معروف للمشاركين فيها، حيث يتبادل المشاركون لراى حول موضوع أو مشكلة محددة، ويتعاونون في إيجاد حل أو إجابة أو قرار بشأنها، ويتطلب ذلك تسجيلاً للأفكار التي تطرح، وتؤكد المناقشة على ضرورة إقامة الحوار الكلامي بين التلاميذ وذلك لحل المشكلات، والوصول إلى فهم واضح ونتيجة قوية عن طريق تبادل الآراء مع جماعة أو فرد، وللمناقشات أشكال متعددة من حيث تنظيمها وإجراءاتها وهي المؤتمر والمناقشة العامة والمنتديات والحلقة الدراسية • (Moore, 1994 : 220-212)

ب- المحادثة : وهي تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر، وتعد من أهم الأنشطة اللغوية بالنسبة للصغار والكبار، وهي من الناحية الاجتماعية أعظم نشاط كلامي تمارس على كافة المستويات، ولهذا كان لابد أن تحتل المحادثة في برنامج تعليم اللغة عامة وبرنامج تعليم التعبير للتغهي بخاصة مكانة ملحوظة، فهي تلبي في اكتساب اتجاهات ومهارات وفكرات مفيدة في أشكال التعبير اللغوي كله شفهاً وتحريراً، وتعرف المحادثة على أنها 'مناقشة حرة تلقائية تجري بين فردين حول موضوع معين'

(رشدي طعيمة، وسيد مناع، ٢٠٠١ : ١١٠)

ج - المناظرة : وهي نشاط جماعي، ينور حول مبالاة كلامية في موضوع ما أو محاجة شفهية، تدور حول التراوح معين، أو مسألة من المسائل

مطروحة للبحث بين متحدين، وقوم على استعراض الوجهات المتعارضة، والتركيز على نقاط الجدل والحوار التي توضح لوجه الخلاف، وتتضمن المناظرات حول بين فريقين كل منهما يتبنى وجهة نظر مختلفة بشأن موضوع أو قضية جدلية، ويقوم كل فريق بإعداد ملخص للأفكار والآراء التي يبني عليها وجهة نظره. حيث يعرضه رئيس الفريق، وبعد ذلك يفتح باب المناقشة من قبل باقي أعضاء الفصل لكل فريق حول مبررات موقفه.

(بني لليوي، ٢٠٠٠ : ١٣٧)

د - السؤال والجواب : ويحتل السؤال والجواب أهمية بارزة من بين مجالات التعبير الشفهي لاستخدامه في مواقف الحياة تقريباً يومياً سواء على المستوى الأسري أو الاجتماعي، أو للتجلى وكذلك للتعليمي.

وتتضح أهمية هذا النوع من الاستخدام الشفهي إذا نظرنا إلى الفصل الدراسي. فالمعلم يلقي سؤالاً عن شيء ما، أو سؤالاً في موضوع ما يعرفه التلاميذ، ويتلاميذ يجيبون. وهذا النوع من تفاعل الشفهي يمكن أن يبدأ من السنة الأولى الابتدائية، بل وقبلاً منها من رياض الأطفال، والسؤال والجواب يكسب الطفل مهارة استعماله ومعرفة الفروق بين أنواعه.

(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٥٢-٢٥٣)

هـ - حكاية القصص والخواطر : تعد القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية وأكثرها شحناً لانتباهه وجذباً إلى أحوالها، ومعالجتها، ذلك لما يتمتع به هذا فن من استنارة وحفز لمشاعر الإنسان لدلالية،

يمليه عليه جو المحكاة بما فيها من أحداث، ووقوع مفرقة، تجعله يقلع عليها بكامل وعيه وإثره.

(عهد الفلاح حسن الفجة، ١٩٩٩ : ٢٥٥)

وتعد القصة من الوسائل الفعالة في التربية اللغوية للأطفال وذلك لما يلي :

- أنها من الفاعلية النفسية تستهويهم وتشبعهم إليها وتؤثر فيهم تأثيراً شديداً ، ومن الفاعلية التعليمية تنمي فيهم الفكر والخيال، وتوسع ثقافتهم وتستثير فيهم الدوافع إلى التعلم، من ميل، إلى متابعة الأحداث، أو رغبة في تعرف ما تكثف عنه، أو إحساس بحاجات يجنون في القصة إشباعاً لها ، كما أنها من الفاعلية السلوكية توجههم تلقائياً إلى ألوان من السلوك القويم إذا أحسن اختيارها، وذلك من خلال شخصياتها وتصرفاتها الموجهة إلى المثاليات والقيم الكريمة، كما أنها تعزز على الاستمالة من القوام، وتعودهم الانتباه الإيجابي وحسن السرد والإلقاء. (يوسف الحمادي، ويسماعيل الطاهر، ١٩٨١ : ٢٢٣-٢٢٥)

وإذا كانت لدراسة الحافية مازبط بها علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام أنشطة شتى لتستجيبهم للكلام ، فإن القصة تعد من أكثر أدوات القرن اللغوية التي تجذب انتباه التلاميذ وتستثير دوافعهم للتساؤل حول أحداثها وشخصياتها المحورية وفعاليتها ونهايتها المتوقعة .

ويمكن أن يستدل فن القصص في تعليم التعبير الشفهي بأكثر من صورة منها :

- ١- تمثيل قصة فاعلة .

٢- تطوير القصص القصيرة.

٣- سرد القصص المقروءة أو المسموعة.

٤- التعبير عن القصص المصورة.

٥- تكليف قصص في عرض معين أو في أي عرض يختاره التلميذ.

ولا شك أن هذه الصور تعبر فنيات يمكن استخدام بعضها عند تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لما تتميز به من إثارة لانتباه التلاميذ وتشويقهم وتفاعلهم مع المواقف القصصية كما يمكن استخدامها في علاج هذه الصعوبات. و- التقرير الشفهي :

ويرتبط هذا النوع بالمحاضرة ويسميه البعض "نظر وأخبر" أو "النظر وأشير واشترك"، وهذا النوع من التعبير الشفهي يمكن أن يمارس في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، مثلاً : يعرض المعلم أولاً صفيراً ويطلب من التلاميذ النظر إليه في دقة وعناية، ثم يطلب من التلميذ التعبير عما شاهده. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٢٩)

ويرتبط بهذا النوع أنواع التعبير عن الصور، وهو يصلح للصغار والكبار، وفي هذا النوع يترك الحرية المطلقة للمتلعب لكي يعبر عن الصورة حسب رؤيته هو لا رؤية المعلم، فيكون تعبيره تعبيراً صليفاً نابهاً عن أحاسيسه وانفعالاته وعواطفه نحو الصورة أو المناظر، وهو من ألحاح أنواع التعبير. ويمكن استخدام طريقة النظر وأخبر واشترك بصور عديدة مثل :

- انظر إلى الصورة وتلونها، فإذا كانت صورة شخص ما تخيل نفسك محله وعبر عن أسأله وآلامه وما يعترض طريقه من طغيان إذا كان يبدو على الصورة العيوس والحزن، وإذا كان يبدو عليها السعادة وأسريه منسطة، عبر عن تفاؤله وإياله على الحياة وسعادته، وقد يكون المطلوب أن يتحدث عن حياة للشخص الذي بالصورة لتي تعرض عليه.

- إذا كان للمنظر مركباً من عدة صور فتأمل لتوجد العلاقة بينها من حيث تشمل الأحداث ومزور الأزمان أو الترابط أو للتناقض بينها، ثم ابدأ بالحديث عن الجزئيات ثم الربط بين أجزاء المنظر، وأخيراً تطبيقك على المنظر كما يترأى لك.

- إذا كانت الصورة عبارة عن لوحة كاريكاتورية فإن المطلوب منك أن تدبر يلسوبك عما يريد الفنان أن يبرزه في هذه الصورة، لمحمد رشاد، ١٩٩٠ : ١٣٤

#### ز-الخطب والكلمات والأحاديث :

يعرض للإنسان كثير من المواقف التي تتطلب منه إلقاء كلمة، فهناك مواقف لتقديم الهدايا وهناك مواقف تقديم الخطباء والمعلمين، وحظات التكريم، وهناك للتقارير التي تتطلب إلقاء كلمة عن المؤتمرات التي حضرها الإنسان أو الرحلات التي قام بها، وإلى جانب ذلك الخطب في الاجتماعات العامة، وفي المدرسة كثير من المناسبات التي تظهر فيها الحاجة إلى الخطب والكلمات.

وأهم قدرات والمهارات التي ينبغي أن نحى بها هنا هي القدرة على

الخطير وتنظيم مستويات الخطبة أو الكلمة، والقدرة على تجنب الأزمات، والقدرة على الحكم وعلى تقدير أهمية الظهور بالمتنوع للالتق والتحكم بالسمعة، وكذلك القدرة على التطلع للحسن والأداء الجيد، القدرة على استخدام الكلمات المدلحة، (محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١١٠)

#### ح- إعطاء التعليمات والتوجيهات :

وهو إشراك اجتماعي شفهي يمارسه الكبير والصغير، وتدريب التلاميذ على إعطاء التعليمات ، أو إلقاء بعض التوجيهات ، أو لقول بعض الشرح ، والتفسير لشيء ما ، إنما هو نشاط لغوي شفهي كثيراً ما يواجهونه في حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها وفي مواقف الحياة العملية نفسها . (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٨٧-٢٨٩)

#### ط- إدارة الاجتماعات والاشتراك فيها :

إن كثيراً من الصور المختلفة التي يتخذها تجمع الناس يظهر من خلالها أهمية الاجتماعات، فهناك النوادي والمجالس والفرق والمختلفة والاجتماعات الحرة ، والاجتماعات نوعان: غير رسمي ورسمي، وتميز الاجتماعات غير رسمية بأن الأحاديث فيها تلقائية كأحاديث النوادي والفرق ، أما الرسمية فهناك مجموعات منظمة من الناس تتلقى لغرض ما ، ويجري الحديث لتحقيق هذا الغرض، وتميز هذه الاجتماعات عادة بوجود رئيس الاجتماع، ومحاضر وجلسات، وجنود أصال وأعضاء مشتركين في الاجتماع.

(محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١١١)

مما سبق يتضح لنا أن المحيط الذي يدور فيه الاتصال الشفهي في حياتنا

اليومية لا يخرج عن صورتين أو سطون، وقد يأخذ الاتصال الثنائي شكل الحديث إلى مستمعين، وهذا نسميه الحديث، وقد يأخذ شكل الأخذ والعطاء، أى الحديث المتبادل بين طرفين أو أكثر وهذا نسميه المناقشة، ويترج تحت هذين النمطين أنواع أخرى من أشكال الاتصال كالخطابة، إعطاء تعليمات، عرض التفجير، فتليق، إفرة الاجتماعات والاشترك فيها، المقابلة الشخصية، والسؤال والجواب.

ولكى يتم التصدى لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار أن بعض هذه المجالات يفرق مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولذا يتم اختيار المجالات التي تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومستوياتهم.

## سابعاً : صعوبات التعلم

### ١ - مفهوم صعوبات التعلم :

بعد ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً، كما أنه من المجالات المهمة التي تنتج فيها الفروق الفردية، سواء بين الأفراد، أم تدخل للفرد إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يوجد أطفال يهتم بهم علماء في معظم المظاهر النفسية، إلا أنهم يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية. (غور شيرمان، ١٩٨٧ : ١٠٤)

وفي هذا الإطار يؤكد سيد أحمد عثمان أن موضوع صعوبة في التعلم يمثل منطقة تؤثر في المجال النفسي للتعلم، ومنطقة ضيق، حيث تتراكم

حولها ضغوط إذا لم تعالج تتوالد منها مناطق أخرى تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها. (أسيد عثمان، ١٩٩٠: ٧)

ولما كان مجال صعوبات التعلم يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الاختصاصيين في فروع العلم المختلفة، فقد مر مصطلح 'صعوبات التعلم'، بمدة مراحل. فقد استخدم دول Doll (١٩٥١) مصطلح 'نورو فزيولوجيا' واستخدم جونسون Jonson مصطلح 'الأطفال الهلثيين'، كما قدم كليمنتس Clements (١٩٦١) مصطلح 'الاضطراب الوظيفي البسيط في التعلم'، كما اقترح كلافت وشيفلين Chalafent & Sheffelin (١٩٦٦) مصطلحاً أكثر شمولاً، وهو 'الخلل الوظيفي في التجهيز المركزي'، ويشمل العديد من التعريفات المتنوعة المرتبطة بمشكلات التعلم. (زهد الناصر كنيس، ١٩٩٢: ٢٢)

ويرجع الفضل إلى كيرك Kirk في التوصل إلى مصطلح 'صعوبات التعلم' Learning Disabilities (Ld)، حيث كانت البداية الرسمية لهذا المجال على يد عام ١٩٦٣، وذلك في مؤتمر استكشافي عن مشكلات الأطفال المعاقين إدراكياً، واقترح كيرك مصطلح 'صعوبات التعلم كعنوان وصفي لتنوع الأطفال ذوي الإعاقة الإدراكية'، وذلك حينما قال 'تقد استخدمت مصطلح 'صعوبات التعلم' لوصف مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات في نمو اللغة، والكلام، والقراءة، ومهارات الاتصال المترابطة، والمطورة للتفاعل الاجتماعي، ولم تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية مثل العمى، للسمع؛ لأننا لدينا الطرق والتقنيات المستخدمة مع السمع، والعمى، واستبعد عن هذه المجموعة أيضاً الأطفال المختلفين عقلياً'. (Wong, 1998: 31)

وكانت أول التعريفات الرسمية لصعوبات التعلم عام ١٩٦٦، والتي

لديها من مهمة عمل Taskforce أشرف عليها المجتمع القومي للأطفال، والمعهد القومي للأمراض الوراثية، حيث يشير مصطلح تزامن الاختلال الوظيفي للمخ الأدنى أو البسيط إلى هذه الفوعة إلى أطفال ذوي نكباء عام متوسط، أو قريب، من المتوسط أو أعلى من المتوسط، ويعانون من صعوبات سلوكية معينة، تتراوح بين المعتدلة، والشديدة، والتي ترتبط بالحرافات في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وتظهر هذه الاضطرابات بواسطة عيوب في الإدراك الحسي، والفهم، والذاكرة، والذكورة، والتحكم في الاندفاع، والدافع أو الوظيفة الحركية.

(Hallahan & Bryan, 1981 : 141)

وباستقراء للتعريف السابق يتضح :

- ١- فتوجه النورولوجي في تفسير أسباب صعوبات التعلم، وتدل هذا التوجه مرجعه إلى أن الباحثين الأول في مجال صعوبات التعلم كانوا يستخدمون عينات من أفراد ذوي إصابات في المخ.
- ٢- ويتضح كذلك التحول من استخدام مصطلحات مثل تلف مخي بسيط، وإصابة المخ البسيطة لتصف فئة صعوبات التعلم إلى استخدام مصطلح (اختلال وظيفي)، وكان ذلك مؤشراً بُعد المجاز عن مصطلحات قد تروحي بوجود تلف في الأنسجة.

ثم توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم، بعضها قريب بقليل، أو النقد، والبعض الآخر خطي بالقول، ومن أكثر التعريفات الرسمية التي لاقت قبولا واستحساناً لدى الكثير، للتعريف الذي وضعته اللجنة الاستشارية لذوي الإعاقة في المكتب الأمريكي للتربية، وذلك من خلال التشريع

الفيدي إلى المعتمدين في القرون لعام (١٤٢-١٤٤)، والذي أثبت في ضوء التغيرات التي حدثت في عام ١٩٧٠، والتي ساعدت في طرح أفكار جديدة لتحديد القواعد للجاذبة، والاتصالات الخاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث ظهرت اتجاهات جديدة تنسب بأهمية هذه الفئة من التلاميذ للحياة الطبيعية في المجتمع، ومساعدتهم بالطرق الخاصة المناسبة لهم.

(M.C.Reynolds&M.Ainscrou , 1994 : 8)

وينص هذا القانون في جزئه الأول على أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى "مؤلاء الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على الفهم، واستخدام اللغة المكتوبة، أو العاطفة، ويظهر هذا قصور في نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجى، أو إجراء العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات قد تشمل بعض الصعوبات الإدراكية، والإصابة السخية، ولغنى خلل عقلي في النماذج، وصعوبة القراءة، وحسب الكلام، ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة للإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي، أو الثقافي، أو الاقتصادي". وقد أجمع على هذا التعريف كثير من الباحثين في المجال ومنهم :

(Bryan,1981 : 143)، (كيرك وكلفنت، ١٩٨٨ : ١٥) (Hammill, D.

(74 : 1990)، (السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)، (Hammill, D. 1993 : 299)

(جاهر عبد الحميد، ٢٠٠١ : ٢٣٤)، وباستقراء التعريف السابق وتوضيح

ما يأتي :

- أنه ينقل من تركيزه على العوامل للتكنولوجيا، ويركز على دور السلوك الأكاديمي.

- أن تعريف القيدالي يركز على صعوبات اللغة، ويظهر ذلك من خلال المصطلحات فهم واستخدام لغة المتلوقة، أو المكتوبة، القدرة على الاستماع، الكتابة، التهجئة.

وعلى الرغم من الاتفاق على أن هذا تعريف يصف فئة ذوي صعوبات التعلم إلا أنه قد تعرض للنقد، وقد ركزت الانتقادات حول :  
-عروض الصعوبات النفسية المتضمنة في التعريف.

-صم التعرض للإطار المعنوي المركزي كإطار مرجعي يؤثر على السلوكي الإنراكية الحركية، وبالتالي على المهارات الأكاديمية. (كبيرك، وكلفلت، 1986 : 15)

وفي مقابل هذه الانتقادات اقترح مكتب التربية الأمريكي لأوى الإعاقة Bureau of Education for Handicapped (BEH) تحديداً جديداً لصعوبات التعلم ضمن السجل القيدالي في عام 1976 يشتمل الآتي :  
صعوبة التعلم الخاصة ربما توجد عندما يوجد لدى الطفل تناقض شديد بين التحصيل الدراسي، والقدرة العقلية. في واحدة أو أكثر من العنصرات الآتية :  
التعبير الشفوي، والفهم القرائي، والظهم الشمعي، والمهارات الأساسية للكتابة، وإجراء عمليات الحسابية، والتهجي، وهنا للتناقض يتضح عندما يقل التحصيل في المنطلق السابقة عن 50% من التحصيل المتوقع للطفل. (أحمد صوم، 1992 : 23)

أما الجزء الثاني من القانون (٩٤-١٤٢) فقد صدر في ٢٩ ديسمبر ١٩٧٧، وتم فيه تحديد خصائص الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة في التعلم بما يلي :

- أنه لا يصل في تحصيله إلى مستوى متساو أو متعاقل مع زملائه في الصف نفسه، وذلك في واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المعدة لقدرات هذا الطفل وعمره .

- وجود تباعد شديد بين مستواه التحصيلي، وقدراته العقلية للكلمة .

- لا يوصف الطفل بأنه يعاني من صعوبات تعليمية في حالة وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيله، ونسبة تكلفه، وخاصة إذا ما كان هذا التباعد ناتج عن : إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تلفت عظمي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي . (محمد طيس، وآخرون محمد، ١٩٩٦ : ٢١)، ومن خلال عرض التعريف السابق يتضح تكليده على :

١- أنه ينبغي أن تكون مشكلة التعلم ذات طبيعة لوجية، ليست نتيجة من أي إعاقة أو حرمان بيئي، أو اقتصادي .

٢- محك التباعد : والذي يعني وجود فروق ذات دلالة بين مستوى الأداء الفعلي للطفل، وإمكاناته المتوقعة .

٣- وجود اضطراب وظني في الجهاز العصبي المركزي وهو المسئول عن هذا التباعد .

٤- استبعاد حالات الإعاقة الحسية والعقلية .

٥- أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية.

وبطول عام ١٩٩٠ اكتسب مصطلح صعوبات التعلم أربعة معان مميزة :

أ- تشير صعوبة التعلم إلى صعوبة تعلم محددة مثل صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة الحساب.

ب - تشير صعوبات التعلم إلى فروق في التعلم، والتي تحتاج إلى وسائل علاجية متنوعة.

ج- تشير صعوبات التعلم إلى سرعة الإدراكية لمطابقة جداً.

د - تشير صعوبات التعلم إلى تأخر النمو. (Jordan, 2000 : 3)

## ٢ - تصنيف صعوبات التعلم :

تعددت تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث والكتابات المتعددة، إلا أنها جميعاً اعتمدت التصنيف الذي توصل إليه كيرك وكالفانت Kirk & Kalvant ١٩٨٤ لما يتميز به هذا التصنيف من شمولية، ودقة في التحديد وسهولة في الوصف، ولقد سار على نهج هذا التصنيف العديد من الدراسات والبحوث منها : (الفصل الزرقاء، ١٩٩١)، (عبد القادر قيس، ١٩٩٢)، (المسعد عبد الحميد، ١٩٩٢)، ستان وجوزيف Stan & Joseph (1995)، (جمال مثقال، ٢٠٠٠ : ٢١)

ويميز هذا التصنيف بين مجموعتين من الصعوبة :

## أ - صعوبات التعلم النمائية : Developmental Learning Disabilities

وهي ما تشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالصعوبات التعلمية، وتشتمل على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف للحصول في الموضوعات الأكاديمية، وتنقسم الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (القراءة، التفكير، الإدراك)، وتعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، إذا أصبحت بالاضطرار، تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية، وهي الصعوبات الثانوية الخاصة بالتفكير، ولغة الشفوية، (جسمان متكاملان، ٢٠٠٠ : ٢١)

## ب - صعوبات التعلم الأكاديمية : Academic Learning Disabilities

وهي الصعوبات الخاصة بالمواد الدراسية، كالقراءة، والخط، والنهج، الكتابة، والتحرير الكتابي. (عبد القادر كويس، ١٩٩٢)

ويؤكد كل من كيرك وغالانت (١٩٨٨ : ٢١) على أنه هناك علاقة وثيقة بين هذين النوعين من الصعوبات، فلا يمكن أن ينقل أحدهما عن الآخر. وعلى ذلك فالطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم لكتابية، تجده يعاني من صعوبة تعلم نمائية هي التي أدت به إلى تلك الصعوبة.

## ٢ - تشخيص صعوبات التعلم :

يعتبر التعرف المبكر وتشخيص صعوبات التعلم من أهم المبادئ الأساسية في شوقاية والعلاج من هذه الصعوبات، حيث إن صعوبات التعلم عادة

ما يسبقها أعراض سلوكية وأنواع من القصور يمكن التعرف عليها حتى يمكن الوقاية منها قبل أن تستعمل أخطارها.

وفي هذا الإطار أهتم كثير من علماء النفس والتربية منذ فترة طويلة بتشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم في عملية التعلم؛ وذلك بعد اتساع دائرة البحث في هذا المجال، كل ذلك كان في محاولة لتقديم بعض المقترحات العلمية لعلاج نواحي القصور والضعف التي تواجه العملية التعليمية، (عكس صلاح، ٢٠٠١، ص ٧٩).

ويشير البعض (حسون النريسي وآخرون، ١٩٨٨ : ٢٢٢-٢٢٥) إلى أن الهدف من تشخيص صعوبات التعلم هو تحديد العامل أو العوامل المسؤولة عن نقص كفاءة التلميذ التعليمية، كما يعتمد على المعلومات التي يحصل عليها الأخصائي، أو المعلم في أربعة مجالات أساسية هي : السمعة البدنية، التسريع التماثلي للتلميذ، مقارنة الأداء بفترة الفرد، وضع التلميذ الأخرى.

وقد قدم (لحمد عواد، ١٩٩٢) مجموعة من الأسس العامة لتشخيص صعوبات التعلم وهي :

- ١- يجب الاعتماد على اختبارات تشخيصية مقننة؛ لوصف الحالة لكلالة للمتل
- صاحب الصعوبة في التعلم.
- ٢- ملاحظة التفاضل بين القدرة العقلية، ومسرعى للحصول عند الطفل صاحب الصعوبة في التعلم.
- ٣- تحديد الجوانب المرتبطة بصعوبة التعلم لدى الطفل، والعوامل والمصاحبات المرتبطة بها، والأسباب التي أدت إليها من خلال نتائج الاختبارات المقننة.

٤- استبعاد حالات التخلف العقلي، وذوي الإعاقات الحسية، والمضطربين انفعالياً، ومن يعانون من حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي من حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٥- الاستفادة من آراء الآخرين عن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم أثناء التشخيص.

كما أوضح كيرك وجالجر Kirk & Galagher ثلاثة جوانب أساسية لابد وأن تؤخذ في الاعتبار عند تشخيص صعوبات التعلم والتي تكبر عائقاً صعباً ونفسياً حيث تتدخل في تعلم الكلام، واللغة المكتوبة، وهذه الجوانب هي:

١- وجود تباين واضح بين سلوكيات محددة، والتمصيل أو التباهد بين القدرة والتمصيل.

٢- عدم تعلم الطفل باستخدام الطرق والمواد التعليمية الملائمة لمعظم الأطفال مما يستدعي توافر إجراءات خاصة.

٣- أن صعوبات التعلم ليست ناتجة بشكل أساسي عن تخلف، أو إصابة حسية، أو مشكلات انفعالية، أو نقص فرص التعلم، فهي (كيرك وكلفنست،

١٩٨٨: ١٣)

وقد أضاف (هد العزیز الشخص، ١٩٩١: ٧) ضرورة تحديد نوع الصعوبة من حيث كونها «أمية» أو «خاصة»، وكذلك درجتها من خلال استخدام مختلف الاختبارات العقلية، وكذلك تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل بناءً على البيانات المتوفرة عن طبيعة المشكلة، والعوامل المرتبطة بها.

وقد اختلفت بعض الدراسات فيحصل قرزوك (١٩٩١)، السيد عبد الحميد (١٩٩٢)، عبد الناصر أنيس (١٩٩٢)، سلطان وجوزيف Stan & Joseph (1995) على أن أسس ومراحل تشخيص صعوبات التعلم تركز على ثلاثة جوانب تعد بمثابة محكات أساسية للتشخيص ، وهذه المحكات هي : محك التباين، محك الاستبعاد، محك القربية الخاصة، وأيضا يلي عرض لهذه المحكات:

#### ١- محك التباين : Discrepancy Criterion :

ويعتمد هذا المحك على تحديد الأملل ذوي صعوبات التعلم من خلال ما يظهر منه من تباين في أحد الجوانب الثلاثة الآتية :

- ١-تباين مستوى النمو العقلي عن مستوى التحصيل الدراسي .
- ٢-تباين في نمو بعض الوظائف العنوية مثل: اللغة، الانتباه، للحركة .
- ٣-تباين مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأملل الآخرين في نفس السن .

(كيرك وكلفنت، ١٩٨٨ : ٣٧ )

كما أن هناك طريقتين لتحديد التباين بين التحصيل الأكاديمي الحالي، والتحصيل الأكاديمي المتوقع من الطفل في ضوء قدراته العقلية، أو مستوى نضجه وهما:

- ١-وضع نسبة مئوية أو درجة معيارية للتباين حيث تضع بعض المدارس نسبة مئوية أو درجة معيارية للاعتراف ، بحيث إذا تأخر تحصيل الطفل

عن هذه الدرجة بعد صاحب صعوبة في التعلم، فإذا كان للتلحين بين القدرة العقلية والتحصيل للطفل مقداره ٥٠% مثلاً، فهذه النسبة تعني أن مستوى تحصيل الطفل لا يتعدى نصف ما هو متوقع منه في ضوء قدراته العقلية، ويختلف هذا القواعد باختلاف للصف الدراسي.

٢- تحديد مستوى الصف الدراسي : حيث يلجأ لبعض إلى تقدير القواعد بين التحصيل الأكاديمي المتوقع من التلميذ باستخدام مقاييس لمدى إبتعاد التحصيل الحالي للتلميذ عن مستوى صف دراسي معين؛ وعالماً ما يكون ذلك يختلف عاماً ولحداً عن مستوى للصف الأول حتى الثالث، والتخلف علمين عن مستوى الصف الرابع وما بعده.

(عبد الوهاب كامل، ١٩٩٦، ٢٢٢)

#### ب- معك الاستبعاد Exclusion Criterion :

ويعتمد هذا المعك على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية، أو حسية، أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حرمان بيئي أو ثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم

(عبد الناصر كليب، ١٩٩٢)

#### ج- معك التربية الخاصة The Special Education Criterion :

ويؤكد هذا المعك على عدم قدرة الطفل ذي الصعوبة في التعلم على التعلم بالطرق العادية، التي يتعلم بها الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم، ويؤكد على أهمية الحاجة إلى طرق خاصة لتعليم (كيرك وكالفت،

١٩٨٨ : ٣١)

وفي هذا الإطار تؤكد (كريماني صويضة، وكمال إسماعيل، ١٩٩٥ : ١٥١) أن هذه المحكات قد أشار إليها كل من بلجو ومولني Dallago & Moely ١٩٨٠، ويسيس ١٩٨٢ Ciccو، وهاردي وآخرون Hardy, et al ١٩٨٩، في أثناء تشخيص ذوي صعوبات التعلم

وبناء على ما سبق سوف تعتمد الدراسة الحالية على المحكات السابقة في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

#### ٤ - خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

لقد حظيت خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المعلمين والاختصاصيين النفسيين، حيث أُجريت العديد من الدراسات والكتابات حول هذا الموضوع، كما نجشعت الأكتيات الخاصة بهذا المجال حول كثير من الخصائص المفتركة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن تصنيفها كالتالي : الخصائص السلوكية، الخصائص الانفعالية والاجتماعية، الخصائص المعرفية.

ويمكن تناولها بشئ من التفصيل كالتالي :

#### ١ - الخصائص السلوكية :

لتفان كل من (زيدان المرغطوي، كمال سالم سيسالم، ١٩٨٧ : ٤٨)، (توسير مفتاح الرحيم، ١٩٩٠)، (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١ : ٢٧٠)، على أن أهم الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي :

١- قنشط الجسمي المفرط.

- ٢- سهولة الاستثارة بالمشورات البصرية والسمعية.
- ٣- عدم القدرة على التكيف مع المجتمع.
- ٤- قصر مدة الانتباه والتركيز.
- ٥- الاندفاع والغلب باستجابات غير ملائمة.
- ٦- الحاجة إلى الاعتمادية والانتكاس.
- ٧- عدم القدرة على التنسيق الحركي في استخدام العضلات.

#### ب - الخصائص الانفعالية والاجتماعية :

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من الإحساس بالقلق والخوف والكلية والعز، وعدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع، وعدم الاستمتاع بوقتهم، كما يتصف هؤلاء بالتلاميذ بأنهم قليلًا ما يمتثلون لتفاهاتهم، وغير قادرين على استقبال المواقف والمشاعر، كما أنهم لا يحسنون تعبيراتهم الانفعالية، والحركية، كما يظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين.

(زويدان السريطاوي، عبد العزيز السريطاوي، ١٩٨٨ : ٣٩٧)

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من الإحساس بالعجز تجاه موضوع التعلم، وما يمتلئ ذلك من شعور بالقلق وعدم الثقة في النفس، وانخفاض معدل المهارات الاجتماعية، والقلق، والشعور بالأس، والانتكاس وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز، وصعوبة التكيف المدرسي والأسري.

(زينب شخير، ٢٠٠٠ : ٢٨٢)

وفي هذا المسند ألفت دراسة كل من محمد الهيلي وآخرون (١٩٩٢)،

ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (١٩٩٣)، محمد علي كامل (١٩٩٧)، (محمد القريب، ٢٠٠٠)، على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي طموح منخفض، فليس لديهم الرغبة لإجتياز الأصعب، الشيء الذي يتطلب مهارة، بالإضافة إلى أنهم يقسمون بقدرة كبير من الاهتمام على الغير، وعدم الاستقلالية، كما أنهم يتصرفون بأنهم غير متعاونين، وكل توافقاً مع آخرهم ممن هم في مثل مناهج وصفهم الدراسي.

كما تصنف الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كالآتي :

أ- خصائص خاصة بالإدراك : حيث يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في الإدراك البصري والسمعي والحركي المرتبط باستخدام المهارات الحركية البدنية والتأخر العام.

ب- خصائص خاصة بالانتباه : حيث يظهر هؤلاء التلاميذ مشكلات عدم تركيز الانتباه، وعدم السيطرة على النشاط الحركي.

ج- خصائص خاصة باللغة : ويشير هؤلاء التلاميذ بعدم فهم اللغة المنطوقة، وعدم القدرة على التعبير للآخر، وصعوبة فهم التذكير السمعي - أو صعوبة في نطق الكلمات، صعوبة تخطيط وتنظيم الكلمات، والتعبير عن الأفكار، والتركيب لخطأ نحوية في تكوين جملة كاملة.

د- خصائص الاجتماعية كعدم التوافق مع الدراسة وبيئة الفصل، والزملاء.

(مصطفى الشرفاوي، ١٩٩٨ : ١٢-١٥)

ويتخذ لندن London (١٩٧٨)، وبرينكنس Brinkins (١٩٧٨)

بأن انخفاض مفهوم الذات يؤثر على الإدراك الاجتماعي، وأن صعوبات التواصل اللفظي التي ينتج عنها عدم فهم الأطفال لما يقال، وصعوبة في التعبير عن أنفسهم تؤدي إلى مشكلات في الإدراك الاجتماعي. (في (صيد الناصر ألهم، ١٩٩٢)

ومن ناحية أخرى فإن مهارات الاتصال اللفظي تعتبر مؤشراً للكفاءة الاجتماعية التي تظهر فترات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفعالية مع الآخرين؛ وكذا دريتهم بالقواعد التي تحكم للسلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي. (المسيد المسماتوني، ١٩٩١ : ١)

وإذا فاقصور في مهارات الأداء اللفظي يؤدي إلى الانعزاع النفسي، وضعف التفاعل الاجتماعي، وكذلك عدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة؛ مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ، وقد وجد أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في اللغة والتعبير لديهم أيضاً مشكلات نفسية، ولفظية، وعلى العكس من ذلك، وجد أن الأطفال الذين لديهم مشكلات لفظية لديهم أيضاً صعوبات في التعبير اللفظي. (Humphries, et al, 1994 : 92)

وتشير هذه الحقيقة إلى مدى الارتباط بين صعوبات التعبير اللفظي والحالة الانفعالية لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، هذا بالإضافة إلى أن الصعوبة في التعبير اللفظي ينتج عنها مشكلات لفظية واجتماعية كما ظهر مما سبق.

ويمكن للباحثة الإفادة من ذلك، حيث يتم تخصيص جزء من البرنامج العلاجي للتخفيف من حدة المشكلات الانفعالية لدى عينة الدراسة وتدريبهم على

المواجهة والثقة بالنفس، والتفاعل الاجتماعي معها، ومع زملائهم في المدرسة، حيث يعد ذلك الإنطلاقة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

### ج - الخصائص المعرفية :

يُصنف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالعجز الواسع في بعض العمليات المعرفية كالذاكرة، التفكير، وتجهيز ومعالجة المعلومات وحل المشكلات.

وفي هذا الإطار يؤكد (كمال سالم ميسايم ١٩٨٨ : ٢٨) أن هؤلاء التلاميذ يظهرون اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة، والتفكير، فمن هؤلاء التلاميذ من يعاني من اضطراب واضح في تذكر المعلومات التي تعتمد على الذاكرة السمعية، والتي تتعلق باسترجاع المعاني والمفاهيم، والخبرات المسوغة، ومنهم من يعاني من اضطراب في تذكر واستيعاب المعلومات التي تعتمد على الذاكرة البصرية، ومنهم من يعاني من اضطراب في تذكر واستيعاب المعلومات التي تعتمد على الذاكرتين السمعية والبصرية معاً.

ويؤكد هالمان وآخرون (Hallahan, et al (1981) على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، كذلك أكد فلان (Flavell (١٩٧٦)، وتورجيسن (Torgesen (١٩٧٩) على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما وراء المعرفة (MetaCognitive Skills)، أي قصور في الرقابة العقلية للنشطة وفي تنظيم النتائج وتنسيق العمليات والمعرفة. في : (زيدان السرطاوي، كمال ميسايم، ١٩٨٧ : ١٢)

سابعا : صعوبات التعبير الشفهي :

١ - مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

تعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أمدل سيجمون Sigmon ١٩٨٧ لمفهوم صعوبات التعلم، حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية.

(عبد القاصر أنيس، ١٩٩٢)

يؤكد كل من جيبسي، وكوبر Jepsy & Koper (1989) أن أكثر من ٩٠% من الطلاب المصنفين ذوي صعوبات في التعلم يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية.

(in: Smith et al, 1997 : 217)

كما ذكر كل من كافل وفورنيس Kavel and Fornes (1987)، أن ٦٠% من الطلبة الذين يصنفون ضمن صعوبات التعلم يظهرون مشكلات لغوية. (in: Margo et al, 1997 : 181)

وقد أشار جركدي Grady (1986) إلى أن الصعوبات الخاصة باستخدام اللغة تمثل حوالي ٥٠% من الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(Bryan & Bryan, 1986 : 121)

وفي دراسة لندا مار جروند، وجيمس بوكيت ١٩٨٤ أكد أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون في الغالب من مشكلات لغوية، فهم لا يفهمون

لرمائل الصوتية الموجهة إليهم، أو قد يكونون غير قادرين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم، كما يعانون من صعوبة في سماع الاختلافات الدقيقة لأصوات اللغة.

(عهد العزيز السمرطلي، زيدان السمرطلي، ١٩٨٨ : ٢٤٢)

وقد أعلن ماكجرادي McGrady في عام ١٩٨٦ أن لكثير الحالات شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي القدرات اللغوية المشوهة حيث إن ٥٠% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية، وهذه الصعوبات الأخيرة لها آثار سلبية ثابتة على التحصيل الدراسي. (Bryan & Bryan, 1986 : 12)

وفي ضوء تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة للتربية بولاية أونتاريو Ontario Ministry of education إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهذه الاضطرابات يستل عليها من التفاضل لنال بين التحصيل، والقدرة في واحدة على الأقل من مجالات اللغة المستقلة، أو القدرة على التعبير الشفهي، أو التهجيز النحوي. (المعيد عبد الحميد، ١٩٩٢)

وفي هذا الإطار يؤكد كيرك وكالفنت Kirk and Kalvint ١٩٨٤ على أن مشكلات القراءة واللغة تعبر جوهر صعوبات التعلم. (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ١٧)

وفي هذا الصدد يذكر جروس Gross (1996:179) أن من مؤشرات الصعوبات الخاصة بالتعلم في المدرسة الابتدائية والإعدادية الحديث غور

المفهوم، وتكرار الكلمات المتعددة المقاطع، ولخطأ في تتابع الحروف وتمييز أصواتها.

كما تذكر (ريش شقير ٢٠٠١: ٢٠٩ - ٢١٠) أن من المظاهر الدالة على صعوبات التعلم اللغوية، صعوبة للتعبير عن الأفكار، والصعوبة في تكوين جمل، وعبارات، وصعوبة مشاركة الآخرين في حديثهم، ومن المظاهر الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية، صعوبة التعبير الشفهي، صعوبة إنتاج كلمات مناسبة، صعوبة الاستدلال بأمثلة مناسبة.

يتضح مما سبق أن الصعوبات اللغوية شديدة الارتباط بصعوبات التعلم، كما أن لها تأثير ليس فقط على الإنجاز الأكاديمي في جميع المراحل الدراسية الأخرى، بل على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، حيث تؤثر صعوبات اللغة على السلوك الاجتماعي وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المصابين بانسدادات في اللغة التي نفسى رائد، كما يتصفون بالانطوائية ويتعرض هؤلاء للتلميذ لصعوبات بالغة في نسخ بعض الأشكال مقارنة بزملائهم وفي إحدى الدراسات لإثبات العلاقة بين المهارات الحركية، والقدرة اللغوية، أكد Sommer ١٩٨٨ أن صعوبات اللغة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمعز في هذه المهارات.

(Shea, & Baver, 1997 : 85)

وعلى الرغم من ارتباط التعبيرات اللفظية والاستخدام العكسي للغة باستخدام اللغة في البيئة الاجتماعية، وليس بالتعامل مع نيات أو قواعد للغة، إلا أن الباحثين في مجال صعوبات التعلم يؤكدون على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويرجع ذلك إلى نقص الواضح في قدرة هؤلاء الأطفال على

الاستماع الجيد إلى لغة الآخرين، وإنتاج اللغة.

(زويدان السرطاني، كمال سميح، ١٩٨٧ : ٤٦، ٤٧)

ويمثل هذان الجانبان المحورين الأساسيين للغة الشفهية، بحيث يمثل الجانب الأول اللغة الشفهية الاستقبالية، بينما يمثل الجانب الثاني اللغة الشفهية التعبيرية.

وتتمثل صعوبات اللغة الشفهية التعبيرية في العجز في فترة الطفولة لدى صعوبات التعلم عن التعبير عن أنفسهم من خلال التعلق والكلام، فالعجز لديهم متعلق ببناء الجمل، وتركيبها، حيث يستلزم هؤلاء الأفراد استخدام كلمات منفردة، وجزائات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلامهم، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويتصف تظلمهم وكلامهم بحدف الكلمات، وتحرير الكلمات، وسبغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء لغوية مرتبطة بدلالات الكلمات.

وفي هذا الإطار أشار جروس (Gross:1996) من خلال عرضه لحالتين من ذوي الصعوبات اللغوية أن أهم صعوبات التعبير الشفهي :

- ١- الصعوبة في اكتشاف الكلمات المناسبة للمواقف.
- ٢- لصعوبة في تتبع ومعالجة لغة حيث يتطلب الفرد فقط بجزء من الجملة.
- ٣- تبديل كلمة مكان الأخرى.
- ٤- إسقاط بعض الكلمات ونهايات الكلمة.
- ٥- صعوبة في التمييز، وفي إنتاج وتتابع أصوات الحديث في الكلمات.

٦- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة.

٧- الاستخدام الحرفي للغة والتعبير عن الأفكار بطريقة غير صحيحة نحوياً و غير متكاملة.

ومضيف لبعض إلى ذلك

١- إنباط الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى متشابهة.

٢- البطء والرتابة.

٣- الصوت الأجش.

٤- التلعجل.

٥- ضعف الدافع للكلام.

٦- الكلام المتقطع غير الكامل.

٧- لجلل الضعيفة.

٨- الكلام كلمة كلمة.

٩- تعجز عن التفهم، والتعبير للصوتى عن المعنى.

(أشلى بونس، وآخرون، ١٩٨١: ٩١)

كما يتسم دولاس، وماكوجيلين (Dolas & Mcogelyen 1988)

صعوبات للتعبير الشفهي إلى أربع مجموعات :

١- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام.

وتحدث هذه الصعوبات عندما يوجد عجز في إصدار أصوات معينة.

ويمكن أن تختص في حذف بعض الحروف، أو استبدال صوت بصوت مشابه، أو التثنية البسيط للأصوات.

#### ب- صعوبات تكوين الكلمات والجمل :

حيث يستطيع التلاميذ تعلق الكلمات منفصلة، ولكنهم يواجهون مشكلات في تكوين الجمل، ومن المحتمل لهؤلاء التلاميذ أن :

- ١- يستخدموا جملًا بسيطة.
- ٢- يستخدموا تنليماً للكلمات والجمل بشكل ناقص ومنفصل.
- ٣- يكثر الأخطاء النحوية.
- ٤- يستخدموا صيغ الجمع استخداماً غير سليم.
- ٥- يبالغوا في استخدام الكلمات غير المعروفة (للتكرار).
- ٦- يفسروا موضوع المحادثة تفسيراً ضعيفاً.

#### ج- صعوبات إيجاد الكلمة :

وهنا يكون الطالب غير قادر على إيجاد الكلمة الصحيحة عند الحديث، أو الإجابة عن الأسئلة، والنتيجة تكون تعبيراً شفوياً مليئاً بالأخطاء النحوية، والكلمات غير المناسبة.

#### د- صعوبات استخدام اللغة :

ولمئة هذه الصعوبات :

- ١- عدم أخذ الدور في المحادثة.

- ٢- -استمرار الصعوبة في المحادثة.
  - ٣- -المرحلة في إنهاء المحادثة.
  - ٤- -استمرار الصعوبة في الحديث في نفس الموضوع.
  - ٥- -صعوبة المساعدة في أي محادثة.
- in (Smith et al,1997 : 221 - 222)*
- لما سيغل وجولد Siegel &Gold (1982: 201-202) فيلخصا أهم صعوبات التعبير القشغي كما يلي :
- ١- استخدام القواعد النحوية بشكل خاطئ.
  - ٢- ترتيب الكلمات ترتيباً خاطئاً واستخدام جمل ناقصة.
  - ٣- استخدام محدود للمصطلحات التي تعبر عن علاقات متسعة وزمنية.
  - ٤- استخدام عدد قليل من العبارات التي تحتوي على حروف جر.
  - ٥- محدودية الصفات لديهم، كما أن الصفات المستخدمة صسغت ملنية فلا يمكنهم وصف الاختلافات المعقدة.
  - ٦- تكرار السؤال قبل محاولة الإجابة عليه.
  - ٧- التحول في أي محادثة من موضوع إلى موضوع آخر.
  - ٨- الإجابة عن أسئلة لم يتم طرحها بدلاً من الأسئلة المطروحة.
- ٩- دراسة لروث وأخريين Roth et al (1993: 26-28) فيها تحليل

نوعية من حديث قصصى شفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجدوا فيها أن هؤلاء التلاميذ يعانون من:

- ١- حذف واستبعاد معلومات مهمة أثناء الحديث .
- ٢- استخدام أدوات ربط غير سليم .
- ٣- حذف علاقات واستخدام إشارات غامضة .
- ٤- عدم فهم كامل للتركيب اللغوية .

وفي هذا الإطار ينكر لان ولورندسكي Lane & Leuandeenski (1994: 144) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات متعلقة بالترابط الزمني، إعادة رواية قصة كاملة، والوعي التركيبى، والهجاء، والمفردات، والطلاقة، وتعرّف الكلمات، وعلاوة على ذلك فإن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة فى تعلم المترادفات، والجناح، وهم أيضاً يتميزون بسجله فى تسمية الأشياء، وذلك بأنهم أسماء غير مناسبة لأشياء شائعة.

بينما يشير كل من تارڤنت وسورث Tarvent & Sworth (1981) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون صعوبة فى اكتساب واستخدام قواعد المورفولوجية، وقواعد التركيبية، ويشير ويج وآخرون Wilg et al (1977) أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون على الأقل مجموعتين مختلفتين لصعوبات اللغة وهما :

- أ - صعوبات المعالجة المعرفية اللغوية : وللتى تشير إلى نقص فى قدرات معرفية، الخاصة بأصول اللغة ، وصعوبة فى استخدام المورفولوجي،

وصعوبات تتعلق بالتركيب للحوية، فالكسب الآلة يرتبط ويعتمد على قدرات الطفل السمعية.

ب - اختلال التسمية : dysnomia والتي تتميز بالعجز في الاستدعاء، وإيجاد الكلمة.

(in: Tarveny, &Sworth, 1981 : 514)

وفي هذا المصدر يشير كل من بلوم ولاهي Bloom & Lahey (1978) إلى أن لغة مكونات أساسية وهي الشكل، والمحتوى، والاستخدام، ويشير الشكل إلى الطريقة التي يرتبط بها المعنى بالصوت، ويتضمن علم الصوتيات، وعلم الصرف، وتركيب الجملة، بينما يشير المحتوى إلى معنى اللغة، ويتضمن الكلمات والعلاقة بين الكلمات، أما الاستخدام فيشير إلى وظائف اللغة والعمليات اللغوية، وغير اللغوية التي تؤثر على الاتصال، وبناء على ذلك حذا صعوبات التعبير التي هي لذى صعوبات التعلم في ضوء المكونات اللغوية السابقة كالآتي :

#### أ- صعوبات الشكل :

- يظهر ذوي صعوبات التعلم تأخرًا في اكتساب واستخدام القواعد المورفولوجية وتركيبية، والذي بدوره يظهر اختلافات كمية، وكيفية، تشير إلى أن مدة التأخر تختلف من قاصدة إلى أخرى، وأن شمل اكتساب القواعد يختلف لدى ذوي صعوبات التعلم عن الأفراد العاديين.

#### ب- صعوبات المحتوى :

يظهر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عجزاً في دقة استدعاء للكلمة، وكذلك صعوبة في حل الارتباطات المنطقية.

## ج- صعوبات الاستخدام :

حيث يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اختلافات وظيفية للغة ترتبط بصعوبات معرفية.

(In: Tarvent, & Swarth, 1981 : 514)

ومما هو جدير بالذكر أن أي عيب في عنصر أو أكثر من هذه العناصر أو في تكاملها يؤثر في قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بكفاءة، حيث يعتبر تكامل هذه العناصر هو التركيز الأساسية للكفاءة اللغوية.

كما أشارت شونبرودت وآخرون ( Schoenbrodt et al : 1997 : 269) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في:

- ١- تمييز التشابه بين الحروف .
- ٢- تكرار الجمل بشكل صحيح .
- ٣- إنتاج جمل كاملة .
- ٤- استخدام نواتق ربط والاستفهام .
- ٥- استخدام الأفعال والكلمات المناسبة للموضوع .

وفي هذا الإطار أشار البعض إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يستغرقون مدة أطول لإصدار أسماء الموضوعات، والحروف، كما أنهم يحتاجون فترة أقل للاستجابة للكلمات بنفس السرعة والقدرة لدى الآخرين، كما قامت عدد من الدراسات بتحليل اللغة المنطوقة لذوي صعوبات التعلم أثناء رواية قصة، وقد وجد أن طريقة رواية الأطفال ذوي صعوبات التعلم للقصة تميزت بتركيبات

لغوية قليلة، ونماذج للتطبيقات لتقديراً، أو أقل نسبة من غيرهم من الأطفال المعاقين، بالإضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في تنظيم المعلومات.

(Bryan & Bryan, 1986 : 134-144)

والتلاميذ ذوو الصعوبة في التعبير الشفهي يتصرفون بولادة أو أكثر من الخصائص التالية :

- ١- التأخر في نطق الكلمة الأولى.
- ٢- نطق كلمة أو كلمتين لمدة أطول من المعتاد.
- ٣- صعوبات في نطق الأصوات في شكلها المناسب.
- ٤- قلب الصوت اللغوي في الكلمات.
- ٥- صعوبة في تتبع التوجيهات.
- ٦- مشاكل في الربط بين الأصوات اللغوية والحروف.
- ٧- التأخر في مهارات تنمية بناء الجملة.
- ٨- التأخر في تنمية قواعد الأصوات اللغوية، وتركيب الكلمات، وبناء الجملة، ودلالات الإلفاظ، أو في استعمالاتها.
- ٩- عدم القدرة على تسمية الأشياء، حيث يصعب إيجاد الكلمة المعبرة عن الشيء.
- ١٠- أخطاء في قواعد اللغة.
- ١١- الاستعمال البسيط لشيء الجملة المكونة من جار ومجرور.

١٢- الاستعمال القليل للصيغ المعبرة عن المتلازمة، وتجنيد المكن،

والمعلاقات الزمنية.

١٣- الاستخدام القليل للإشارات الوصفية في التعبير.

١٤- الانتقال من موضوع لآخر.

١٥ - إيدال التركيب في الكلمات.

(لندا هارجرود، وجيمس بونيت، ١٩٨٨ : ٢٥٥ - ٢٤٧)

كما سبق يتضح لنا مدى تباين مظاهر صعوبات التعبير الشفهي وتنوعها، فمما ما يختص بالأفكار وتنظيمها، وتسلطها، وترابطها، ومنها ما يختص بالأصوات وإبدالها وحذفها ونطقها في مواضعها، ومنها ما يختص بالمعنى والملائم ومدى مناسبة الفكرة للمركب التعبيري عليها، وأخيراً منها ما يختص بالاستخدام القوي في سياقات اجتماعية مناسبة، كما تتباين هذه الصعوبات بتباين المراحل الدراسية، فكل تلميذ صف دراسي سيمت وصعوبات تختلف عن غيره في الصفوف الأخرى، وعلى الرغم من تحد وتنوع المشكلات التي تتلوهت مظاهر صعوبات التعبير الشفهي، إلا أن لها منها لم يتعرض بشكل إجرائي دقيق لتحديد مفهوم صعوبات التعبير الشفهي، وعلى ذلك تعرف الباحثة صعوبات التعبير الشفهي إجرائياً بأنه عجز الفرد العينة عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم ' ويمكن حصر أهم صعوبات التعبير الشفهي من خلال اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة كما يلي:

أ- إلى الجانب الصوتي.

١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف.

٢- الصعوبة في لفظ الأصوات المتشابهة نطقاً ملبياً.

٣- للصعوبة في ربط الصوت بالحرف المقابل له.

ب- في الجانب النحوي :

١- للصعوبة في استخدام زمن الفعل في مكانها الصحيح.

٢- للصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- للصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه.

٤- للصعوبة في استخدام الصحيح للضمائر.

٥- للصعوبة في استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة.

٦- المبالغة في استخدام أسماء الإشارة.

٧- الصعوبة في التمييز بين (ال) التسمية والقرية.

٨- للصعوبة في التمييز بين حمزة القطع ولفظ الوصل.

ج- في الجانب الدلالي :

١- الصعوبة في التعبير لصوتي الصحيح لفظاً على المعنى.

٢- للصعوبة في تمييز معاني الكلمات المتشابهة.

٣- للصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للموقف.

٤- للصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية).



أ- في الجانب الصوتي :

- ١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف .
- ٢- للصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً .

ب- في الجانب النحوي :

- ١- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان .
- ٢- الصعوبة في استخدام الامتثال والإجابة عنه .
- ٣- للصعوبة في التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية .
- ٤- الصعوبة في التمييز بين همزة القطع وهمزة الوصل .

ج - في الجانب الدلالي :

- ١- -الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق .
- ٢- للصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية) .
- ٣- تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

بعد تشخيص صعوبات التعبير الشفهي من الصعوبة بمكان، حيث إنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مواد مكتوبة أو مرئية، أو مع صوتيات يمكن السيطرة عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوي كامل، تتفاعل كل عناصره مع بعضها البعض، لتخرج لنا في النهاية الصورة النهائية وهي الجملة اللغوية الكاملة؛ ولذلك كان على القائم على تشخيص الأداء اللغوي الشفهي، تفهيم هذا الوعاء ثانياً لمعرفة القصور ضمن أي عنصر من عناصره سواء كان خاصاً

والفكر، أو الصوت، أو المعنى، أو التركيب، أو استخدامه في مواقف اجتماعية مناسبة.

#### أ - أسس تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

يعد تشخيص صعوبات التعبير الشفهي من الصعوبة يمكن، ففي التعبير الشفهي وسيلة التشخيص عبارة عن مواقف شفوية تعتمد على التحدث والتفاعل في وعاء لغوي سليم متكامل وأبست من خلال مائة مكتوبة أو مرئية.

وهناك مجموعة من الأسس، والتي يجب أن يستند إليها تشخيص صعوبات تعلم للتعبير الشفهي وهي :

١- أن يتم التشخيص أثناء مواقف تعبير شفهي طبيعية، في مواقف حية، لأنه إذا تم في بيئة اصطناعية منعزلة فإن يعكس الوظيفة اللغوية الحقيقية للطفل، وذلك لتحديد قدرات اللغوية الحقيقية للطفل.

(Dunlap, L. 1997 : 95) , (Smith et al, 1997: 271-221)

٢- أن يتم التشخيص بطريقة فردية حتى يستطيع الشخص ملاحظة تسجيل استجابات التلاميذ الشفهية وتحليلها بدقة بعيداً عن أي تأثيرات يمكن أن تؤثر على استجابة والتباه للتلاميذ موانع التشخيص ، (Siegel & Gold, 1982 : 36)

٣- يجب مراعاة الجانب المعنوي في أثناء صلية التعبير حيث تعتبر الإيماءات من أهم أشكال الاتصال التي تستخدم لتعزيز فرسالة التي تنقل عن طريق الكلمة المنطوقة.

(Polloway et al, 1989 : 93) (٢٠٠٢ : ٢٠٠٠)

٤- مراعاة الحالة النفسية والانفعالية للتلميذ، فينبغي خلق المناخ الملائم الذي يسوده الود والتعاطف بين المشخص والمتميز موضع التشخيص، وذلك لتكثير الحافة الانفعالية على الأداء اللغوي كما سبق ذكر ذلك في مواضع سابقة.

٥- ينبغي ألا تكون الأنشطة التشخيصية من قنوع الذي يتطلب الإجابة عليها من المفحوص بكلمة واحدة مثل نعم أو لا؛ لأن ذلك لا يمكن للشخص من أخذ عينة مثالية تمكنه من تحديد أهم الصعوبات في تعبير المفحوص.

(لندا هارجرولف، وجيمس بوتيت، ١٩٨٨ : ٢٥٦)

٦- يجب أن يعتمد التشخيص على عينات لغوية، إذ إنها تسجيل حقيقي للغة الطفل الشفهية أثناء الحديث التلقائي، ويمكن استخدام طرق عديدة للحصول على هذه العينات منها الأسئلة، والطلبات، ويتم تطويل العينات اللغوية الشفهية عن طريق :

- معرفة متوسط طول الحديث لتشخيص تطور اللغة.

- التحليل التطوري للجملة لتقديم تقويم كمي للتركيبات في الجمل.

- تحليل القواعد النحوية.

- تحليل بنائي للعينات اللغوية.

ب - فنيات وأساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

تتعدد أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وهي تندرج حول خمسة مجالات أساسية هي :

- كم اللغة الشفهية.

- نطق المصطلحات الوصفية.

- تركيب الجملة.

- ترتيب الكلام.

- استخدام اللغة في سياق اجتماعي. (Polloway et al, 1989 : 93)

ومن الأساليب التي تستخدم لتشخيص مستويات التعبير اللغوي الاختبارات الرسمية، بطاقت الملاحظة، وبعض التقنيات غير الرسمية غير المتكافئة ويمكن تناول هذه الأساليب بشئ من التفصيل بالتالي :

#### ١- الاختبارات المقننة :

ذكر كل من سيجل وروث (Siegel & Ruff) (1982) مجموعة من الاختبارات تستخدم لتشخيص التعبير اللغوي ومنها :

- الاختبار الفرعي للتقنيات الشفهية (المفردات اللغوية، الذي هو جزء من اختبار لقراءة قسسي) (Gates - McKillop Reading Diagnostic Test)

ويستخدم هذا الاختبار مزال الاختبار من متعدد لتكميل الجملة الناقصة، وذلك لتقييم المفردات اللغوية للأطفال فوق مستوى الثالث، ويحس قدرتهم على تعرف للكلمات.

- الاختبار الفرعي للتكيف الاجتماعي، وهو جزء من اختبار Detroit Test of Learning Aptitude (DTLA) of Learning Tiptoe A. P. ويطلب هذا الاختبار من الطفل أن يعرف ٢٠ كلمة من التي تشير إلى البيئة الاجتماعية، ويتم تقييم الإجابات من حيث مدى صحتها، لغوياً، التمهيد الأمثلة، اقترح.

- اختبار التشابه والاختلاف الفرعي لـ DTLA ويستخدم لتقييم القدرة على

تعريف السمات الأساسية للأهداف، الخصائص، الأفكار، وذلك بتوضيح ما يجعلهم متشابهين، أو مختلفين، والمختبر هنا يقوم بتسوية شيلين مثلاً ( التفاحة، والبيضة)، ويقوم الطالب بتعريف حدود التشابه بينهما (كلاهما طعام)، وحدود الاختلاف ( للبيضة لها قشرة صلبة والتفاحة ليس لها قشرة).

- الاختبار الفرعي للاقتسار الصوتي — Illinois Test of Psycholinguistic Ability (ITPA) وهذا يطلب من الطفل صياغة التشابهات للفظية، وذلك بتكميل الجمل المسموعة، ويقوم هذا الاختبار القدرة على الاستدعاء اللفظي، والاقتران اللفظي، وتم تقنيه من من ستون إلى ١١ سنة.

- اختبار The North western Syntax Screening test ويستخدم لتكشف عن الأطفال الذين يعانون من لوائح قصور في القواعد اللغوية (علم النحو)، ويشتمل الاختبار على جزئين: في الجزء الأول، يتم تقديم عشرين زوجاً من الجمل، مع أربع رسوم لكل زوج مرسوم على اللوحة، ثم يشير الطفل للرسم الصحيح بعد أن يقرأ المختبر الجمل المعطوية، وفي الجزء الثاني، يتم تقديم رسمين على كل لوحة، ويقرأ المختبر جملتين يخبئهما للرسم ثم يسأل الطفل "ما الصورة؟"، والمتوقع من الطفل أن يكرر لجملة التي قرأها المختبر.

- اختبار النمو اللغوي The Test of language Development (TOLD) والذي يستخدم لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في فهم واستخدام اللغة المنطوقة، فالاختبار يقيس ٧ مكونات للغة المنطوقة من

خلال ٧ اختبارات فرعية وهي : المفردات النحوية المفعولة، فهم القواعد النحوية للغة، تقليد الجمل ومحاكاتها على نفس النمط، تكميل الجمل تبعاً للقواعد النحوية، ونطق الكلمات ومخارج الألفاظ، والتمييز بين الكلمات وبعضها، ويستخدم هذا الاختبار مع الأطفال من سن ٤-٨ سنوات.

(Siegel & Ruth, 1982 : 202 - 203)

على الرغم من تعدد وتنوع الاختبارات السابقة وشمولها لجوانب التعبير المختلفة من الجانب قصوي، والصرفي، والقوي، والمعاني، إلا أنه يصعب استخدامها في الدراسة الحالية، حيث إنها معدة للتلاميذ العامين، ولديهم من القدرات ما هو غير متوفر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

## ٢- الأساليب غير المباشرة:

وتتمثل في:

- العلقب : عن طريق سؤال الطالب أن يرسم .
- الإنكار : عن طريق سؤال الطالب ببيان الخطأ الذي في الرسم .
- التعليق : حيث يطلب من الطالب التعليق على السؤال أو الصورة أو غيرها .
- بيان السبب : حيث يتم سؤال الطالب لبيان سبب حدث معين .

هذا، ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الطالب يصف الأشياء في الطبيعة من حوله مثل البيت، والفصل . (Pollaway, et al, 1989 : 197 - 198)

- كما يمكن استخدام وتحليل شرائط مسجل عليها لغة الطفل، حيث يقترح كل من ميلان وبيسلي *Salvia & Ysseldyae* 1974م، الحصول على عينات متتالية من ٥٠ إلى ١٠٠ جملة، هذه الجملة ثنائية بشرها وجود ملية معين كوجود صورة مثلاً، يتحدث عنها فتمويه: (Mangiel et al, 1984 : 169)

والتحليل لشكلي لهذه العينات يحدد استخدام المقدرات اللغوية، تركيب الجملة، علم النحو والصرف، التعمية في الكلام، أنواع الصفات والأحوال، الجمع، الأزمنة.

(Siegel & Gold, 1982 : 203)

وتعتبر هذه الأساليب هي أسبب الأساليب التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ إنها تتناسب مع المستويات العقلية والحسية المختلفة، كما أن هذه اللغة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب التفويق والداقية، وهي أمور يمكن مراعاتها في أثناء عملية التطبيق.

ويعتمد الباحث على القصص، والكروت المصورة، واستخدام الشرطة لتسجيل في تشخيص صعوبات التعبير الفصفي لدى عينة الدراسة، كما أنها تستخدم هذه الفتيات في علاج بعض هذه الصعوبات ضمن البرنامج العلاجي في هذه الدراسة.

هذا ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الطلاب يصف الأشياء في الطبيعة من حوله مثل البيت، والفصل. (Polloway et al, 1989: 197-198)

كما يمكن استخدام شرائط الكاسيت لتسجيل عينات لغوية لكل طفل.

وتحليلها، حيث يقترح كل من *سلفيا ويسلدي* *Salvia & Ysseldyae (1978)* ضرورة للحصول على عينات مثالية من ٥٠ إلى ١٠٠ جملة لكل طفل، بحيث تكون هذه الجملة ثقافية، تأثر لدى الطفل من طريق تربيته لغوية معين مثل الصور مثلاً والتي تعرض عليه، ويطلب منه أن يتحدث عنها. *(Mangiel et al, 1984: 169)*

ويؤكد ذلك كل من *سيجول وجولد Siegel & Gold (1982: 203)* حيث يشيران إلى أن التحليل لشكلي لهذه العينات يساعد استخدام المفردات اللغوية، وتركيب الجملة، وعلم النحو والصرف، والعظمة في الكلام أنواع الصفات والأحوال، والجمع، والأرمنة.

وتعتبر هذه الأساليب هي أنسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ أنها تتناسب مع المستويات العقلية والقهرية المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب للتشويق والدافعية، وهي أمور يمكن مراعاتها أثناء عملية التطبيق.

وتمتد الباحثة على قصة والكروت المصورة، واستخدام أشرطة التسجيل في تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى حيلة لدراسة، كما أنها تستخدم هذه التقنيات في علاج بعض هذه الصعوبات ضمن البرنامج العلاجي في هذه الدراسة.

#### ج - علاج صعوبات التعبير الشفهي

يشير *اليمسن (Smith et al, 1997 : 107)* إلى أن هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة، والتي استخدمت لتعليم وعلاج اللغة الشفهية وتشمل ما يلي:

### ١. برنامج توسط اللغة للتدريسي (١٩٨٢) :

وبدرة اهتمام هذا البرنامج بنصب على الأنشطة المتعلقة بالسمياتية Semantic، وسباق النص، والإجرائية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل تلاميذ ريلش الأطفال، وحتى السنة الخامسة، وقد تبين من خلال تطبيق هذا البرنامج أن أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ يتحسن أدلهم لشغفي نتيجة استخدام الأنشطة التي يكثر فيها استخدام الصور كوسيلة من وسائل النشاط.

### ٢. برنامج اللغة Distar (١٩٧٩) :

وهذا البرنامج صمم في الأصل من أجل الأطفال في القدرات القليلة ثقافياً، بالإضافة إلى أنه يستخدم للملاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبدرة اهتمام هذا البرنامج هو الوعي الواضح باستخدام اللغة .

### ٣. برنامج أداة بناء للجملة Fokes (١٩٧٥) :

ويهتم هذا البرنامج بتسمية التعبير الشغفي، والإتشاء، وتركيب الجملة بمختلف أنواعها، وفي مختلف الأزمنة (الماضي - الحاضر - المستقبل)، ويستخدم أيضاً هذا البرنامج مع الطلاب ذوي الصعوبة في استخدام اللغة .

### ٤. برنامج دعنا نتكلم : تنمية للتواصل الاجتماعي (١٩٨٢) :

طور هذا البرنامج ويج (Wiig) للتلاميذ الذين يبلغ عمرهم ٩ سنوات حتى مرحلة المراهقة، فيعلم مهارات التواصل الاجتماعي من خلال التواصل اللفظي .

كما يذكر البعض (Schoenbrodt et al, 1997 : 272) أن من أهم وسائل علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الشفهي استخدام استراتيجيات تعاضدية في مواقف متنوعة، عن طريق تسهيل لحنوث التناويز بين التلاميذ لأن ذلك يجعل للتلاميذ في حالة تفاعل مستمر، ويكسب التلميذ الكثير من الثقة والمهارة على مهاراته التناويزية، كما ينبغي أن تكون موضوعات الحواري بين التلاميذ متقاء على أساس اهتماماتهم ومعارفهم السابقة مثل الأحداث الخاصة بعود الميلاد - شراء- البيع - الفزعة.

وفي هذا الإطار أشارت كل من ماكورميك واكنيش *McCormick & Felbusch* (1981:540) إلى أن قدرة الطفل على التعبير اللفوي، واستخدام اللغة في التفاعل يمكن تحسينها بواسطة الأنشطة المبادية على البرامج المناسبة، كما ينبغي أن تكون الأنشطة اللفوية والشفوية جزءاً حيوياً من أي منهج تعليمي، ولذلك يعتمد نجاح الطفل في البيئة التعليمية في كل من المجال الاجتماعي والأكاديمي بشكل كبير على كيفية الاستخدام الأمثل للغة.

وفي هذا الصدد ألقى كل من سوسليبرج، وماتير *Soclbeg & Mateer* (1989) الضوء على مبادئ رئيسة لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفوية وهي :

١- أن يحدد المعالج في عبارات سلوكية ما يشكل خطوات العمل العلاجي قبل أن يبدأ به.

٢- تقييم العوامل البيئية، ويتناول هنا شقين، الأول، أن يكون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، لأن ذلك يزيد من أدائه، والثاني، العلاقات المتألفة القوية بين المعالج والتلميذ ذي الصعوبة في

التعلم من ناحية، وبين للتلميذ وزملائه من ناحية أخرى،

٣- التحقق من مجال القواس، حيث يجب أن يشمل كل المعلومات ذات الكم،  
والكيف التي يتم استخدامها من أجل للتقييم والعلاج،  
(in:Schoenbrodt et al, 1997 : 270-271)

ويرى كيرش *Kereash* أن الحالة الانفعالية للمتعلم من أهم العوامل التي تعوق  
لكتساب اللغة، كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المشكلات المتعلقة  
للمرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهي :

١- الإشارة (التشويق - الدافعية) : فالأفراد ذوو الدافعية غالباً ما يبدون أداءً  
جيداً.

٢- الثقة بالنفس : فالأفراد ذوو الثقة بالنفس يكونون أكثر استجابة ونجاحاً في  
تلم اللغة.

٣- القلق : فالأفراد ذوو القلق المنخفض ، والذين لديهم خوف أقل من حركات  
الدراسة، يكونون أكثر إنتاجية لغة . كما أشار إلى أن هناك خمسة تطبيقات في  
تعلم اللغة وهي :

١- أن يكون للمعنى واضحاً ومفهوماً.

٢- أن يكون هناك حوار بين التلميذ والمعلم قدر الإمكان.

٣- أن يكون هناك استخدام للوسائل البصرية، حيث تساعد في عرض مجال  
واسع للكلمات والمفردات اللغوية.

٤- ينبغي أن يكون التركيز على فنون اللغة المختلفة، كالاستماع، والقراءة  
والكتابة.

«- ينبغي أن تكون للمواد اللغوية المعروضة مثيرة»

(in : Richard & Rodgers, 1995 : 136-137)

وقد أشار العديد من العلماء إلى أن للدرجة التكرارية لفترة معينة، أي عدد مرات سماع الطفل لأي فترة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التقيد الإرائكية- للفعية (أي المستوى التطوري للمعاني والتركيب لثرا بالغاً في علاج صعوبات اللغة» (Taylor, 1990 : 8)

وفي هذا الصدد وضع كل من **بيهارسون وبيهرسون** (Peherson & Denner 1988) مجموعة من العوامل التنظيمية التي يمكن أن تستخدم لتكرس المفاهيم، والفردات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق استخدام فن القراءة، والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المعرفية، حيث تمكن تلك الاستراتيجيات التلاميذ من تنشيط وبناء معرفتهم، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعاني، والعلاقات اللغوية داخل الجمل الجديدة، وإدراك الكلمات التي عرفوها بالفعل ولكن في سياقات جديدة، ويساعد ذلك أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمعروفة، والكلمات الموجودة في البنية المعرفية مسبقاً. (in : Schoenbrodt et al, 1997 : 274)



## **الفصل الثالث**

### **الدراسات السابقة**

أولا: دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ثانيا : دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته .

- قروض الدراسة



## الفصل الثالث

### الدراسات السابقة

#### مقدمة

يتناول هذا الفصل للدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمغفريات الدراسة الحالية ، ويمكن تصنيف هذه الدراسات والبحوث السابقة إلى محورين :

١- دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٢- دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته .

وفيما يلي تناول ذلك بالتفصيل .

المحور الأول : دراسات تناولت تشخيص صعوبات

لتعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة ماكورن وهابنر *McCord & Haynes (1988)* ، والتي هدفت إلى تحليل أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونظراتهم للعابرين، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين : الأولى عددها ١٢ تلميذاً ممن يعانون من صعوبات في التعلم، والثانية عددها ١٢ تلميذاً من العابرين، وكانت كل مجموعة تتكون من ٦ أطفال من الذكور، و ٦ أطفال من الإناث بالمرحلة الابتدائية، ثم طُبق

على التلاميذ اختيار الذكاء لوكسار، واختيار في الاستماع، ثم طلب منهم الحديث عن بعض الموضوعات المختارة، وتم تسجيل أخطاء التلاميذ على شرائط كاسيت، لتحليلها، وتحديد أخطاء التعبير الشفهي لديهم، ورصدت البيانات، وحللت إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها :

أ- وجود فروق دالة إحصائية في أخطاء التعبير الشفهي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يدل على أن نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت أكبر من نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ العاديين.

ب- وجود ضغط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تفسير المعلومات، والقدرة على التعبير والتواصل عن أفكارهم العائين.

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء على وسيلة فعالة يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وهي تحليل أخطاء التلاميذ في التعبير الشفهي، إلا أنه من الملاحظ عليها صغر حجم العينة مما يمكن أن يكون له أثر بالغ في تصميم نتائج الدراسة.

وقد استلقت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل ضغطهم في تفسير المعلومات، وضعف قدرتهم على التعبير والتواصل، كما استلقت في الإجراءات التي يمكن اتباعها عند تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل استخدام اختبار في التعبير الشفهي، وتسجيل

استجابات التلاميذ في التعبير الشفهي على شرائط كاسيت ، وشحائنها.

أما دراسة ماثينوز Mathinos (1988) فقد هدفت إلى وصف وتحديد قدرات الاتصال الشفهية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مكونة من ٢٠ تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من صعوبات في التعلم، و ٢٠ تلميذاً وتلميذة ممن التلاميذ العاديين، وفر الباحث لهم جواً يشجعهم على التعبير عن أنفسهم كما يُبدعهم عن أي مصدر يشتبه في أثناء التعبير الشفهي والتوصل مع كسرتهم، كما قُسم أفراد المجموعتين إلى مجموعات من الأقران مع وضع فاحص مع كل طفلين، بحيث يلعب أحد الطفلين دور المتكلم، والآخر دور المستمع، ويقوم الفاحص بتسجيل ملاحظاته حول سلوك الأمثلة الاتصالي عندما يبدعون التعبير عن أنفسهم بطريقة شفهية. وذلك بعد توجيههم لوصف صورة من ثماني صور، ثم سُجلت استجابات التلاميذ الشفهية ، وحُلَّت إحصائياً في ضوء ثلاثة أمور هي: درجة النجاح في الوصف، ومحتوى الوصف، ودقة الوصف لتصوره المتحدث عنها. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مقياس سلوك الاتصالي الشفهي لصالح التلاميذ العاديين، مما يعنى تفوق التلاميذ العاديين في وصف الأشكال المحددة شفهياً على الأطفال ذوي صعوبات التعلم سواء من حيث دقة الوصف، أو مشواه اللغوي، من تركيب ومفردات ، كما أظهرت الدراسة أن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم أقل في استخدام المفردات، وقرائهم، وكتابة في نطق اللغة الشفهية .

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة أشارت إلى أهمية توجيه التلاميذ

للتحدث عما يشاهدونه من صور، كما وضعت بعض المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على مادة الحديث ومدى دقة وصف الحديث، ومستواه، ودرجة النجاح في الوصف. وقد استلقت الدراسة للحلقة من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي مثل تعجز عن التعبير عن الصور المعروضة، والعجز عن استخدام مفردات لغوية ذات معنى مناسب واستخدام تركيب لغوية غير مألوفة كما استلقت أيضاً بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل وصف للصور، وتسجيل التعبير الشفهي، وتحليله في ضوء المفردات والتركيب المنصنة في الحوار الشفهي.

كما هدفت دراسة جولدستين وآخرون (Goldstein et al, 1993) إلى فحص العلاقة بين الفهم القرائي ومهارات سرد القصة شفهاً، وتقييم تركيب القصة الشفهية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم بناء اختبار لفهم القرائي ومقاييس الإنتاج اللغوي الشفهي، ثم اختبرت عينة مكونة من ٣١ تلميذاً وتلميذة تراوحت أعمارهم بين ١٢ سنة إلى ١٤ سنة، وقد اعتبر أن هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بناءً على نتائج تطبيق اختبارات لفهم النكاه والرياضيات، والطلاقة اللغوية، حيث وجد لديهم نقص في القدرة العقلية والإنجاز في واحدة أو أكثر من التولحي الأربعة: التعبير الشفهي، الاستماع، التعبير الكتابي، القراءة، والرياضيات، ثم تم تطبيق الاختبارات الفرعية للفهم القرائي، ومقاييس الإنتاج اللغوي الشفهي على أفراد العينة، والذي يتضمن أقوال أفراد العينة بحكاية قصة شفهاً، والتي تم عرضها في بطاقات مصورة. وقد قام الباحثون بتسجيل القصص التي حكاها التلاميذ لتحليلها من

حيث مفرداتها، وتركيبها، وأحداثها، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها:

- أ- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فهم القرائي والإنتاج اللغوي الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
  - ب- ضعف قدرات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهر التلاميذ ضعفاً في تحليل وتركيب النص، وقلة في المفردات المستخدمة، وعدم صحة التركيب.
- ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد استخدمت وسيلة جديدة ومهمة لتقييم الأداء الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي مقياس للتعبير الشفهي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في معرفة بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الأساليب تطبيق اختبارات في فهم القرائي وفككاء والتسجيل، كما استفادت أيضاً كإلية تشخيص صعوبات الإنتاج اللغوي الشفهي من خلال تسجيل الموضوعات الشفهية التي يتحدث التلاميذ، ثم تحليلها في ضوء الأركان الأساسية للموضوع.

أما دراسة: لان وليوندمسكي، *Ian & Lewandenski* (1994) فقد هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين في إنتاج اللغة الشفهية، والمكتوبة، من خلال التعبير عن مجموعتين من الصور، تمثل الأولى مشهداً لما قبل التاريخ ويظهر به أشخاص يعيشون في كهف من

العصر الحجري، وتمثل المجموعة الثانية مشهداً للمستقبل يظهر فيه رواد الفضاء.

وقد تم بناء مقياس في الطلاقة التعبيرية للشفوية، والكتابية، والمثالية في العدد الكلي للكلمات، وجوده للكلام أو المعاداة للمكثرة، ثم اختبرت عينة من التلاميذ مكونة من ١٩ تلميذاً والميزة ممن يعانون من صعوبات في التعلم من خلال تطبيق اختبار وكسلر للكلام، واختبار في لقراءة، و١٩ تلميذاً من التلاميذ العاديين، وتزوجت أصغر عينة الدراسة في متوسط يقع ما بين ١٢-١٥ سنة، وأعطى للتلاميذ ورقة مسطرة وقلمان رصاص وممحتان مع مجموعتي قصور التي ترتبط بأشخاص من العصر الحجري، ورواد الفضاء، ومطلب من التلاميذ في البداية أن يقوموا بكتابة قصة حول كل صورة من الصور على الورق المسطر، كما طلب منهم أن يقوموا برواية قصة شفوية حول كل صورة من الصور مع تسجيلها من خلال جهاز تسجيل، ثم تم تحليل كتابات التلاميذ وقصصهم الشفوية في ضوء مقاييس الطلاقة، والوقت، والجودة، ورصدت البيانات وحولت إحصائياً. وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج، كان من أهمها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم فروق فردية في الطلاقة، لكن هذه الفروق بالنسبة لغيرهم من التلاميذ العاديين لم تكن ذات دلالة إحصائية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين في مقياس الجودة الكلامية لصالح التلاميذ العاديين، مما يدل على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان أدائهم الكتابي، والشفوي أقل من أقرانهم العاديين، وعند بحث الهجاء الشفوي، والكلمات ذات المعنى، والأسلوب المستخدم في التعبير الشفوي، والكتابة بين كلا المجموعتين وجدت

فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التلاميذ المعدين، مما يعني أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في الهماء، والأمثوب، واستخدمت كلمات ذات معنى.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة من الدراسات المهمة التي كشفت عن بعض الصعوبات الخاصة بالتعبير الشفهي وكذا التعبير للكتابي . وقد استغلت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها الصعوبة في الهماء، وصعوبة استخدام كلمات ذات معنى، كما استغلت أيضاً بعض الأساليب التي يمكن استخدامها لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنها اختبار السكاه واختبار القرامه، كما استغلت بعض أساليب تصنيف صعوبات التعبير الشفهي مثل استخدام قصص يحكى عنها التلاميذ ، وتم تسجيلها وتحليلها . ويمكن الإفادة من هذه الدراسة في إعداد الأدوات الخاصة بالدراسة الحالية، حيث يمكن استخدام الصور لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد استهدفت دراسة روث وآخرون *Roth et al (1995)* مقارنة استخدام الارتباط المرجعي *Reference Cohesion* في رواية القصص الشفهية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين أقرانهم العاديين، ومعرفة تركيب وإنتاج القصة التخيلية والمصورة لدى هؤلاء التلاميذ. وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات مختلفة الأعمار :

الأولى : متوسط من من الثامنة إلى ما دون العشرة.

الثانية : متوسط من من العاشرة إلى ما دون الثالثة عشرة.

الثالثة : متوسط من من الثانية عشرة إلى ما دون الرابعة عشرة.

وقد اختيرت للمجموعة الأولى على أساس اكتمال المعرفة بتركيب اللغة لديهم، أما المجموعتان الأخريان فقد تم اختيارهما بناءً على تطور عمليات الرواية لديهم، وقد كان مجموع التلاميذ الذين شاركوا في التجربة ٩٣ طالباً وطالبة (١٠ من البنات، ٨٣ من البنين)، وتوزعت أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل مجموعة ما بين ١٥-٢١ تلميذاً، وكذا مثلهم من أقرانهم العاديين في كل مجموعة، وقد اختير للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناءً على تطبيق اختبار وكسار للكاه لأنه يظهر الفروق بين الأفراد في فكاه العملى واللغوى، كما اعتمد في اختيار العينة أيضاً على سجلات التلاميذ وتقارير المعلمين حيث أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبة في القراءة والمصطلحات المكتوبة.

تم قام الباحثون بأخذ كل فرد من أفراد العينة إلى غرفة مغلقة مع أحد الفاحصين، وطلب من كل تلميذ أن يشارك في مهمتين :

- ١- إنتاج قصة شفهية وهى خيالية أو من تسويج خياله.
- ٢- إنتاج قصة شفهية مصورة (طبقاً للصورة المقدمة له حيث يتم وضع صورة لملامح التلميذ الطالب كمثير ثم يُطلب منه تسليق قصة باسم على هذه الصور).

وبالنسبة لكلا المهمتين، فقد كانت هناك مجموعة من التعليمات التى يتم تلقينها للتلميذ عندما لا يستطيع الاستجابة، أو عندما لا يستطيع أن يقص قصة لا تتوى على حل للفتنة المتضمنة في القصة، وكان الحد الأقصى لعدد

محاولات تثقيف التلميذ ثلاث مرات، ولم يتم السماح بزيادة في الوقت، كما كانت القصص التي يقصها للتلاميذ مسجلة باستخدام الكاسيت، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اختبار تحليل التباين العنقلي، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

- ١- معدل الاستخدام الصحيح للارتباط المرجعي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل من أقرانهم العاديين، كما أن الارتباط للمرجعي الصحيح في المجموعة الأصغر سناً أقل من المجموعتين الأخرين الأكبر منها.
- ٢- بالنسبة لحجم القصة في المجموعتين لم يكن هناك تأثير دال بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين مما يعني أن حجم القصة كان متساوياً بين أفراد المجموعتين مع قلة عدد الروابط الصحيحة في القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وزيادتها لدى أقرانهم العاديين، أي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا يستخدمون كلمات في القصة بنفس المقدار ولكن ليس بنفس اللغة مع أقرانهم العاديين.
- ٣- أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم استخداماً غير صحيح للغة ولوناتها مقارنة بأقرانهم العاديين مثل الاستخدام غير الصحيح لألوان التعريف والتكبير والإشارة.
- ٤- وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القصة الثقافية، والقصة المصورة، واستخدام ألوان الربط فيها لصالح القصة الثقافية حيث ظهر معدل أخطاء أقل في القصة المصورة من قصة الثقافية كما أظهرت اللعبة الأصغر سناً معدل صحة أقل من العنايات الأخرى في القصة الثقافية.

٥- استخدام التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للروابط ثير المباشرة بكثرة في القصة (يقصّل بين كلمات القصة كلمات ليست لها صلة بالموضوع)، مما يؤكد صعوبة ترابط القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وميل التلاميذ العاديين إلى وضوح قصصهم وجعلها واضحة الأحداث للمستمع.

٦- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم الكثير من الصعوبات في استخدام اللغة الشفهية، ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أشارت ضمن إجراءاتها إلى أهمية التشخيص الفردي لأفراد العينة، حيث اعتمدت الإجراءات على المقابلة الشخصية مع كل فرد من أفراد العينة، وقد استفادت دراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل الاعتماد على تقارير المعلمين الاجتماعيين، والمعلمين، وسجلات التلاميذ، كما استفادت بعض إجراءات تشخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل تسجيل تقارير وأحداث التلاميذ الشفهية، وتحليلها في ضوء مهارات التعبير الشفهي، وكذا في استخدام الصور كوسائل لإثارة التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد استهدفت دراسة ماكفورلاند، وشيبارد *Mcforland & Shepard (1995)* المقارنة بين التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، في عدد الكلمات، وطول الجملة، والكلمة، والوحدة الفكرية، والمعرفة اللغوية، من خلال اختبار الصورة العلمية *(SPT) The Science Picture Test* والذي يتكون من جزأين كل جزء يتضمن أربع صور هي :  
١- عالم في معمل يصب سائل من أنبوبة إلى أخرى.

ب- مجموعتان من التلاميذ إحداهما سليمة والأخرى غير سليمة.

ج- مركب في زجاجة على مجموعة من الكتب.

د- مكعب من الثلج يتوب على ملفدة ومعه بالونة.

وقد كانت كل صورة محتوية على ٣-٥ صور فرعية تُكوّن قصة، ويطلب من التلاميذ في الجزء الأول أن يكتبوا قصة عن كل صورة، وفي الجزء الثاني يطلب منهم أن يحكوا شفها قصة عن كل صورة، ثم اختبرت مجموعة مكونة من ٣٩ تلميذاً، ٢٨ من الذكور، ١١ من الإناث، ممن يملكون من صعوبات في التعلم، تتراوح أعمارهم ما بين ١٢٠-١٥١ شهراً، ثم تم إعطاء التلاميذ اختبار الصور العلمية وطلب منهم كتابة قصة علمية عن كل صورة، حيث تركت مساحة تحت كل صورة لكتابة التلاميذ فيها استجابات حول القصة التي تتور حول كل صورة، وبعد مرور ٢-٢ أسابيع تم الالتقاء مع التلاميذ بشكل فردي، وتم عرض الصور الأربع نفسها على التلاميذ، ليحكوا قصة شفها عن كل صورة، وكانت استجابات التلاميذ تسجل بواسطة جهاز تسجيل ثم تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها :

أ- يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في التعبير الشفهي عن الصور، ويظهر ذلك في طول الجملة، ومعنى الكلمات المستخدمة، والوحدة الفكرية.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء الكتابي، والأداء الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لصالح الأداء الكتابي، وذلك في الوحدة

الفكرية، مما يعنى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة فى تكوين الوحدات الفكرية شفهيًا.

ج- استخدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كلمات وجمل ليس لها معنى فى أثناء التعبير الشفهي.

ومن الملاحظ فى هذه الدراسة تعدد المتغيرات التى تناولتها ، فحسباً عن تقييمها لبعض فنيات استخدام الصور فى التعرف على صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدارسة فى استخدام الصور كمثير للتلاميذ ليعبروا عنها شفهيًا .

#### التعليق على دراسات المحور الأول :

من العرض السابق للدراسات والبحوث التى تناولت تشخيص وصلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن الخروج ببعض الأسس التى يمكن الإفادة منها فى تحديد اتجاهات الدراسة الحالية وبناء أدواتها، ومن هذه الأسس :

أ- ضرورة استثارة التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام صور تنور حول قصص معينة، ومطالبة التلاميذ بالحديث عن أحداثها ، واستخدام بعض الصور التى تنور حول قصص مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؛ لتحديد الصعوبات التى تواجههم فى التعبير الشفهي . ومحاولة علاجها باستخدام أنشطة قصصية تنمى الإنتاج اللفوى الشفهي لديهم .

ب- ضرورة تسجيل التعبير الشفهي الذى يصدر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،

لتحديد أهم أهم الصعوبات لديهم ، وهذا ما سيراى عن تشخيص صعوبات التعبير للشغى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم حيث يتم تسجيل استجابات التلاميذ حول موضوعات التعبير للشغى، حتى يتسنى تحليل التعبير للشغى تحليلًا دقيقًا لتحديد صعوبات التعبير للشغى لديهم .

ج- حددت هذه الدراسات بعض صعوبات التعبير للشغى لدى عالى منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل : الصعوبة فى تحديد معنى الكلمات، والتركيب، وترابط القصص الشفهية، والخاتمة، مما يوجه الدراسة الحالية لوضع هذه الصعوبات موضع العناية والاهتمام فى أثناء تشخيص صعوبات التعبير للشغى وعلاجها .

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات ما يلى :

١- قمت هذه الدراسات بعض الاختبارات التى تساعد فى تحديد صلة الدراسة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل : اختبارات الذكاء والقراءة، والاستماع، وتقارير المعلمين، وسجلات التلاميذ، مما يمكن أن يفيد الدراسة الحالية فى استخدام بعض اختبارات الذكاء والفهم القرائى والتحصيل، وسجلات التلاميذ والمشرفين الاجتماعيين، والمشرفين الصحين لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

٢- قمت هذه الدراسات بعض الأماليب لتشخيص صعوبات التعبير للشغى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل استخدام قصور كمشروبات لإنتاج قصص شفهية، ثم تسجيل قصصهم الشفهية، وتحليلها فى ضوء صعوبات التعبير للشغى مما يفيد الدراسة الحالية فى تحديد بعض الصور التى تكون قصصاً لتكون مثيرات للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لإنتاج

تعبيرات شفوية يمكن تسجيلها، وتحليلها لتحديد الصعوبات التي تواجههم \*

٣- قامت هذه الدراسات ببعض لخصاء للتعبير الشفهي التي تظهر عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل الصعوبة في تحديد معنى الكلمات، وتركيب الجمل، وتفسير المعطيات، والفكرة على التعبير، مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم \*

٤- قامت هذه الدراسات ببناء بعض المقاييس والاختبارات في التعبير الشفهي لتحديد الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد إجراءات بناء المقاييس المستخدمة لتقييم التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العينة موضع التجريب \*

المحور الثاني : دراسات تناولت مهارات التعبير

الشفهي وعلاج صعوباته

يتناول هذا المحور الدراسات والبحوث التي تدور حول تقويم التعبير الشفهي وتشخيصه وتنمية مهاراته وعلاج صعوباته لدى التلاميذ المراحل الدراسية المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة دن (Donn) (1980) والتي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي من خلال الوسائل البصرية، وقد قام الباحث ببناء برنامج لتدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات التعبير الشفهي، وتمثيلها، من خلال الرسوم والأشكال التوضيحية، حيث كانت تقدم الأشكال وكروت الصور للتلاميذ، ويطلب منهم التعبير عن مضمونها، والفكرة التي تعبر عنها، كما تضمنت أنشطة البرنامج تسجيلاً لأحداث التلاميذ من خلال حوارات مختلفة بحيث يتم عقد مقارنة بين أحداث التلاميذ الشفهية، وبين لمساتهم

المسجلة ، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها أن سماع التلاميذ لأحاديثهم المسجلة مسبقاً يسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، كما أن للأشكال التوضيحية والصور أثر كبير في تنمية مهارات التعبير الشفهي ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت الصور والرسوم وتسجيل أحاديث التلاميذ في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، مما أفاد الدراسة الحالية في اتخاذ الصور والتسجيلات الصوتية وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

لما دراسة كولمان جانت (Coleman, Jant 1980) فقد هدفت إلى تحديد مدى مناسبة استخدام القصة الشفوية في تحسين مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الملتحقين بفصول لقراءة علاجية ، وقد قام الباحث باختيار عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وقسمها إلى مجموعتين تجريبية من فصول للقراءة العلاجية ، وضابطة ، ثم تم لتكرس لتلاميذ المجموعة الضابطة مرثان أسبوعياً بحيث تتاح لهم فرصة سماع لقصة مقرونة برؤيتها مكتوبة في بطاقت ، ثم قراءتها قراءة جهرية، أما تلاميذ المجموعة التجريبية، فقد تم إجراء لقاء معهم ثلاث مرات أسبوعاً، وذلك لتدريبهم تدريجياً قديماً كل تلميذ على حده على سرد أحداث لقصة شغافة، بناء على مشاهدته مجموعة من الصور وقد توصلت للدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن استخدام لقراءة جهرية بالإضافة إلى التعبير الشفهي من خلال الصور المرئية، يزيد من فعالية لغة لتلاميذ الشفوية، وإسلاهم بالقصة وتكرهم بها.

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت الصور المرئية والقراءة

الجبرية في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، مما أكد الدراسة الحالية في اختيار الصور وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وكذا استخدام القراءة الجهرية في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد استهدفت دراسة عبد الحميد عبد الله (١٩٨٦) تقويم التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد قام الباحث بإعداد استبيان لتحديد المهارات المناسبة للتلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أعد استبياناً آخر لتحديد المجالات المختلفة للتعبير الشفهي المناسبة للتلاميذ هذه المرحلة، كما قام ببناء مقياس لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الشفهي، ثم قام ببناء برنامج لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ثم تم اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عددها ٨٠ تلميذاً وتلميذة، وطبق عليهم مقياس التعبير الشفهي ثم طبق البرنامج ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى، وتم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي قبل دراسة البرنامج، وبعد، لصالح التطبيق التجدي مما يعني أن البرنامج كان له أثر في تنمية مهارات التعبير الشفهي.

كما توصلت الدراسة إلى أن طريقة التعميمات، والصور، وتمثيل الأثر، واستخدام الأشكال البصرية، والرسوم التوضيحية تسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي.

ومن الجدير بالملاحظة أنه بالرغم من أن عينة هذه الدراسة من ثلاثين المعنيين، فإنها كشفت عن بعض الترسبات التي يمكن استخلاصها في تنمية التعبير الشفهي وعلاج صعوباته.

وقد استهدفت دراسة أحمد فؤاد عليان (١٩٨٨) بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى ثلاثين الصغار الخاس والسماس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد قام الباحث بتحديد مجالات التعبير الشفهي الوظيفي ومهاراته المناسبة للتلاميذ فحققة الأولى من التعليم الأساسي، ثم قام ببناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي للتلاميذ الصغار الخاس والسماس الابتدائي، واختار لقياس فعالته وطبقه عليهم، وتم رصد التغيرات ومعالجتها إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

- البرنامج العلاجي له تأثير إيجابي في زيادة عدد الكلمات، وقبول، والتفردات، وأسهم في التخلص من تكرار الجمل والكلمات.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ الصغار الخاس والسماس في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهارات التعبير الشفهي لصالح الاختبار البعدي، مما يعنى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات التعبير الشفهي من حيث سلامة النطق، وسلامة استخدام الألفاظ، والقدرة على تكوين جملة، والاضبط للتحري وقرائلي، وسلامة الوقلة والجلسة، والأداء المعبر، والنظر للمستمعين.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أثبتت أن التصور في بعض مهارات

التعبير الشفهي يمكن علاجه وتحسينه من خلال البرامج العلاجية المعدة لذلك الغرض، وقد استأثرت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض سمويات التعبير الشفهي.

لما دراسة جمال العيسوي (١٩٨٨) فقد استهدفت تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد قام بالبحث ببناء استبيان بمهارات التعبير الشفهي ومجالاته اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، كما قام ببناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعبير الشفهي (الأكفّر - الخامسة - التركيب - جمال الأسلوب)، ثم بناء برنامج لتنمية مهارات التعبير الشفهي يقوم على القصص والحكايات والمشكلات مستنداً على أسنوي للتعيينات والمناقشة، ثم قام باختبار مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي طبق عليها أداة قياس التعبير الشفهي، ولم تدرس للبرنامج، ثم أعيد تطبيق أداة قياس التعبير الشفهي، ورصدت التغيرات وحولت إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

١- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المرحلة الثانوية في تطبيق القيلي والتطبيق اليعدي لطاقة الملاحظة المستخدمة لقياس فعالية البرنامج لصالح التطبيق اليعدي، مما يدل على فعالية البرنامج الذي أعده الباحث في تنمية مهارات التعبير الشفهي، مما يعني تحسن مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الأكفّر، والخاصة، والتركيب، وجمال الأسلوب .

ومن الملاحظ أنه بالرغم من أن هذه الدراسة أجريت على طلاب المرحلة الثانوية فإلاهم وهم طلاب نورو مستوى مرتفع فإنها كانت المنوء على أهمية

اعتماد القصص والحكايات والمشكلات كمثيرات للتعبير الشفهي مما يمكن الإفادة منها في تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد استلقت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض مهارات التعبير الشفهي، ومجالاته التي يمكن من خلالها تنمية التعبير الشفهي، كما استلقت اعتماد القصص والحكايات والمشكلات كمثيرات للتعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد قام جمال العيسوي (١٩٩١) بدراسة استهدفت بناء برنامج للتنمية مهارات التحدث، ثم تعرف أثر هذا البرنامج على مهارات الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي . وقد قام قبل بحث بتحديد مهارات التحدث والاستماع الهادف المناسبة للتلاميذ الصفين الرابع والخامس، كما قام بتحديد بعض مواقف الاتصال الحيوية المناسبة لهم، ثم بناء بطاقة لملاحظة تقويم مهارات التحدث، واختبار تقويم مهارات الاستماع الهادف، ثم تم بناء برنامج يقوم على الطريقة السمعية لتطويع البصرية معتمداً على أساليب تمثيل الأدوار، والوصف، والمناقشة، وإعطاء الرواية، وتبادل المعلومات، ثم قام بتطبيق الاختبار وبطاقة للملاحظة على مجموعة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، وتم تدريس البرنامج، وأعيد تطبيق الاختبار، وبطاقة للملاحظة، ووجدت فروقات وعولجت إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها :

١- تحديد بعض مواقف الاتصال الشفهي المناسبة للتلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي منها مواقف التهلة، والاعتذار، والشكر، والترفيه،

والتشخيص، والوصف، والمذح، والإرشاد، والمخاطبة الهاتفية، والتعارف،  
ولتبيح والغراء، والترحيب.

٢- تحديد مهارات للتحدث تحت خمسة مستويات هي مستوى الأصوات،  
ومستوى الكلمات، مستوى الميكل، مستوى السرعة، مستوى التواصل  
الشخصية.

٣- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ الصفين الرابع والخامس  
في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمطالعة الملاحظة لمهارات التحدث  
لصالح التطبيق البعدي مما يعني فعالية البرنامج الذي أعده الباحث تنمية  
مهارات التحدث.

٤- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ الصفين الرابع والخامس  
في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الاستماع الهدف لصالح  
التطبيق البعدي مما يعني فعالية البرنامج الذي أعده الباحث تنمية مهارات  
التحدث في تنمية مهارات الاستماع الهدف موضع القياس.

ومن لملاحظ أن هذه أن هذه الدراسة قد لفت الضوء عن العلاقة بين  
الاستماع والتحدث، فضلاً عن اهتمام البرنامج على الحواس السمعية  
والبصرية في علاج وتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي، وقد استلقت  
الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض مواقف الاتصال الشفهي التي  
يمكن الاستعانة بها في علاج صعوبات التعبير الشفهي، وكذا استلقت ضرورة  
تضمين فن الاستماع في البرنامج العلاجي حيث يسهم بشكل فعّال في علاج  
صعوبات التعبير الشفهي، وذلك لما أوضحته الدراسة من العلاقة الوثيقة بين  
التعبير الشفهي والاستماع.

وقد استجفت دراسة فرائد وآخرين *Frant et al* (1993) لتحديد خصائص الحديث الشفهي للدار بين الأمهات والأطفال الصغار الذين لم يتخطوا للمدرسة ويعانون من تأخر في النمو. وقد قام الباحثون بتحديد عينة من الأطفال ممن يعانون من تأخر في النمو، وقاموا بملاحظة أبحاثهم الشفهية من خلال مواقف طبيعية ومصطنعة، وقد تضمنت هذه المواقف أربعة أنواع من الأنشطة :

- ١- اللعب الذي يحدث بشكل طبيعي.
- ٢- اللعب الذي يتم بشكل مصطنع من قبل الباحثين.
- ٣- أنشطة متمركزة حول مهام شفوية تحدث بشكل طبيعي.
- ٤- أنشطة متمركزة حول مهام تحدث بشكل مصطنع من قبل الباحثين وقد استمرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :
- ١- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى نمو الأطفال في الحديث وبين المواقف الطبيعية، مما يدل على أنه كلما كانت المواقف أكثر طبيعية كلما كان الحديث أكثر تفاعلاً وإيجابية مما يحدث في المواقف المصطنعة من قبل الباحثين لتحاكي المواقف الطبيعية.
- ٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى النشاط الذي يودبه الأطفال في الحديث وبين التفاعل بين كل من الأطفال والأمهات.
- ومن الجدير بالملاحظة أنه على الرغم من أن عينة هذه الدراسة من الأطفال في سن ما قبل المدرسة إلا أنها أشارت إلى شيء مهم وهو أن التفاعل الاجتماعي للطفل في المواقف الطبيعية يسهم بشكل فعال في نمو الحديث لدى

الأطفال، وقد استغفدت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض الأنشطة التي يمارس خلالها التلاميذ للتعبير الشفهي.

كما هدفت دراسة أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣) إلى تنمية مهارات التلّقى والطلاقة والأداء المعبر باعتبارها من مهارات التعبير الشفهي، والقراءة الجهرية . وقد قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي، والقراءة الجهرية وبناء وحدة تنمية تلك المهارات ، ثم اختار عينة من تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي ، وطبق عليها البطاقة تطبيقاً قبلياً ، ثم طبق الوحدة ، وأعيد تطبيق البطاقة، وقد توصلت للدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها فعالية الوحدة التي أعدها الباحث في تنمية مهارات التعبير الشفهي المناسبة للتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، حيث تحسن مستوى أداء التلاميذ في التلّقى والطلاقة والأداء المعبر.

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها قد جمعت بين القراءة الجهرية والتعبير الشفهي باعتبارها من فنون اللغة التي تتضمن بعض المهارات المشتركة بينهما، مما أكد الدراسة الحالية في تضمين القراءة الجهرية في بعض أنشطة البرنامج لعلاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

كما قام سعيد لافي (١٩٩٤) بدراسة استهدفت تحديد الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ التعليم الأساسي، وقد قام الباحث بتحديد مهارات التعبير الشفهي ومجالاته المناسبة للتلاميذ الصفين الخامس والثامن، ثم تحديدها موضوعات للتعبير الشفهي التي سيتحدث عليها التلاميذ ثم اختار مجموعة من

التلاميذ لتحديد أخطائهم لاشاعة في التعبير الشفهي من خلال حديثهم، وقد استمرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

- ١- تحديد مهارات التعبير الشفهي المناسبة للتصنيف الخامس والثامن.
- ٢- تحديد بعض مجالات التعبير الشفهي المناسبة للتلاميذ الصنفين الخامس والثامن.

٣- تعد طريقة المواقف الوظيفية التي تعتمد على بناء مواقف داخل الفصل أو المدرسة، بحيث تتشابه هذه المواقف مع المواقف الحياتية للتلاميذ من الطرق المهمة لتنمية مهارات التعبير الشفهي، وكذا طريقة القصة، والتعبير الحر، والتعلم الذاتي، ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد انتهت مع سابقاتها في التأكيد على أهمية وضع الطفل في مواقف حياتية يمكن من خلالها الإسهام في التعبير الشفهي، وقد استلقت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض الطرائق مثل الطريقة القصصية، والمواقف الوظيفية، والتعبير الحر وهي طرائق يمكن من خلالها علاج صعوبات للتعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

لما بينج *Young (1995)* فقد قام بدراسة استهدفت المقارنة بين أنماط الحديث لدى تلميذ بين الطلاب المتقنين والمتوسطين من دارسي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية، وذلك من خلال مقابلات تدعى مقابلات قيراعة لغوية التي تتم بتفاعل بين اثنين من المتحدثين أحدهما خبير (متحدث أصلي للغة)، والآخر متحدث غير أصلي أو دارس للغة الإنجليزية كلفة ثانية.

وقد اختار القارعت مجموعة من الطلاب متوسطي المستوى في اللغة الإنجليزية، ومجموعة أخرى متقدمي المستوى، وطلب من كل مجموعة إثارة

القبائل الشفوية باللغة الإنجليزية إدارة منظمة، ثم تم تحليل أحداث الطلاب مع من قاموا بالقبلة مع المتحدثين الأصليين وغيرهم، وذلك باستخدام نموذج كمي لتنظيم الموضوع. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :

١- وجود فروق دالة إحصائية في مقدار الحديث، ومحل الحديث بين الطلاب المتقدمين والطلاب المتوسطين لصالح الطلاب المتقدمين، مما يدل على أن الطلاب المتقدمين يتحدثون أكثر وأسرع من الطلاب المتوسطين .

٢- وجود فروق دالة إحصائية في درجة ارتباط السياق بين الطلاب المتوسطين، والطلاب المتقدمين لصالح الطلاب المتقدمين مما يعني أن الطلاب المتقدمين أكثر إقناعاً وتفصيلاً في إجاباتهم عن الأسئلة وبناء القصص من الطلاب المتوسطين .

٣- وجود فروق غير دالة إحصائية في تكرار بدائل الموضوعات واسترجاع الموضوعات التي تمت بواسطة المتكلمين بين طلاب المجموعتين المتوسطين والمتقدمين .

ومن ملاحظات أن هذه الدراسة قد قدمت بعض الملاحظات تحليل للكلام في شكل كمي مما يكون إسهاماً مهماً للدراسة الحالية في كيفية تحليل التعبير النظمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ورصد بياناته في شكل كمي يمكن التعامل معه إحصائياً .

وقد استهدفت دراسة فرنش وكيمباك (French & Kimpak, 1995) فحص طبيعة التغيرات في حديث الأطفال والأمهات، ولتحقيق هذا الهدف تم اختبار مجموعة من الأطفال لا تتجاوز أعمارهم 4 سنوات وتم ملاحظة لحديث

هؤلاء الأطفال في أثناء اللعب، كما تم تسجيل بعض مواقف الحديث في أثناء اللعب بواسطة أجهزة الفيديو، وذلك لتحليل أحاديث الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

١- تصميم مواقف متنوعة للتفاعل بين الأطفال يؤدي إلى زيادة إتقانهم لأحاديث جديدة، ومشاسكة، ولورية.

٢- أنشطة اللعب المصاحبة للتفاعل اللفظي اللفظي، تزيد من التفاعل اللفظي، وتشجع الأطفال على إنتاج أحاديث رصينة ولورية ومشاسكة.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد اتفقت مع سابقتها وهذا دراسة فرانت وآخرين 1993 Frant et al، ودراسة سعيد لافي 1994، في التأكيد على ضرورة وضع طفل في مواقف حياتية تولد له الحياة الطبيعية كي يعبر بحرية وبطلاقة سليمة. وقد استنادت لدراسة لاحقة من هذه الدراسة في أسلوب تسجيل الأنشطة اللفظية للحديث مما يفيد في تشخيص صعوبات التعبير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما قامت بثينة محمد (1999) بدراسة استهدفت تنمية مهارات الحوار اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد كانت الباحثة بتحديد أنشطة الحوار الوظيفية المنسبة للتلاميذ لمرحلة الإعدادية، وتحديد مهارات الحوار اللفظي، وأنماط الأداء اللازمة لهم في مهارات التخطيط والإلقاء، والتفاعل بين المشاركين، والإقناع، ومهارات خاصة بالندوة ومهارات خاصة بالمخاطرة، ومهارات خاصة بالبرلمان الصغير، كما قامت بتصميم مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار، ثم قامت الباحثة باختيار مجموعة من تلميذات

لصنف الثاني الإعدادي وطبقت عليها بطاقة تقدير مهارات الحوار، ثم قسمتها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتدرس الأنشطة الوظيفية التي أصدقها، ومجموعة ضابطة وتدرس البرنامج للمعتمد في المدارس. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

١- أن المنقشة والمداخلة، والبرلمان الصغير، والندوة من الأنشطة الوظيفية التي تساعد في تنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الحوار لصالح طلاب المجموعة التجريبية مما يعنى فعالية الأنشطة الوظيفية التي أصبها الباحثة لتنمية مهارات الحوار، مما يدل على تحسن مهارات الحوار لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن ملاحظ أن هذه الدراسة قد تناولت مجالاً واحداً من مجالات التعبير الشفهي، وهو الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهذا المجال لا يمكن استخدامه لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأنه لا يناسب قدرتهم، إلا أنه يمكن الاستفادة منها في الدراسة الحالية في تحديد بعض الأنشطة الوظيفية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التعبير الشفهي وعلاج صعوباته.

لما دراسته إدجر (Edlger 1999) فقد استهدفت لتنمية مهارات الاتصال الشفهي لدى تلاميذ المدارس الريفية، وقد قام بالبحث ببناء بطاقة ملاحظة لقياس أداء التلاميذ في الاتصال الشفهي، وطبقها على مجموعة من

لتلاميذ المدرس الريفية، ثم قام بتصميم بعض الأنشطة الاتصالية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الاتصال الشفهي، مثل : اشتراك التلاميذ في مناقشته وإلقاء مقطوعات شعرية، وقراءة بعض الموضوعات قراءة شفوية، وإلقاء بعض المقطوعات للنثوية، وتم تسجيل هذه الحواري الشفهية على أشرطة تسجيل لملاحظة أداء التلاميذ في مهارات الاتصال الشفهي، وقد أثبتت الدراسة فعالية هذه الأنشطة في تنمية مهارات الاتصال الشفهي، وأوصت باستخدامها ، كما أوصت الدراسة بأن للتلاميذ يحتاجون إلى ربط منهج تعلم اللغة بحياتهم السابقة، وبما يكتسبونه من بيئاتهم المحيطة بهم.

ومن ملاحظ أن هذه الدراسة استخدمت بعض الأنشطة التي تسهم في تحسين مهارات التعبير الشفهي مثل تحليل فحديث ، وكذا أكتست على ضرورة إشراك التلاميذ في الأنشطة اللغوية مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد بعض الأنشطة التي يمكن من خلالها علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي.

أما دراسة منى إبراهيم إسماعيل اللبودي (٢٠٠٠) فقد استهدفت تنمية فنون الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد قامت الباحثة ببناء استبانة بقياس الحوار، واستبانة بأداب الحوار، ومطابقة ملاحظة، كما قامت ببناء برنامج لتنمية فنون الحوار وآدابه في ضوء المنخل التواصل الشفهي في تعليم اللغة، والذي ينطلق من مبدأ توفير فرص كافية، ومتنوعة للممارس لطلاب التواصل. اللغوي الشفهي داخل الفصل وخارجه، خلال أنشطة هادفة، ومخططة، وفي إطار العمل الجماعي وروح الفريق ، ثم اختارت عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وطبقت عليها أدوات الدراسة، وقد توصلت لدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

للمجموعتين التجريبية، والمضابطة في أغنيات الحوار، وأدله من التقديم للحديث . والتحدث بثقة ، واستخدام روح الفكاهة والمداعبة ، وتنظيم الحديث والإسلام الجيد بالموضوع ، واستخدام المعينات البصرية ، والانتباه لما يطرح في أثناء الحديث وتزليف الصوت واللغة في التعبير عن فرمالة . وإهاء الحديث لصالح تلاميذ المجموعة لتجريبية.

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت المعينات البصرية في تنمية مهارات التعبير اللفهف . مما أأاد الدراسة الحالية في اتفاد الصور البصرية وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات للتعبير اللفهف لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أما دراسة عمرو عيسى محمد (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى تنمية بعض مهارات التعبير اللفهف باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وقد قام الباحث بتحديد مهارات إقاء الكلمات والتي صنفها إلى مهارات تنظيمية وفكرية ، ومهارات لغوية ، ومهارات إرشادية ثم بنى بطاقة ملاحظة لمهارات للتعبير اللفهف المتضمنة بتلك الأبعاد ، ودليلا للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعبير اللفهف ، ثم قام الباحث بختيار عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، وقسمها إلى مجموعتين تجريبية ونكرس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وأخرى مضابطة تدرس البرنامج المعتاد ، وطبق بطاقة الملاحظة التي أعدها لملاحظة مهارات إقاء الكلمات ، وقام بتطبيق البرنامج لذى أعده لتنمية هذه المهارات على عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات

تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات إلقاء الكلمات في التعبير الشفهي بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، مما يشير إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الشفهي. ويدل ذلك على فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

### التعليق على دراسات المحور الثاني :

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن الخروج بمجموعة من الملاحظات التي يمكن أن توجه الدراسة « علية، وتفيد في بناء أدائها، وتحديد إجراءات تنفيذها، ومن هذه الملاحظات :

١- أهمية تحديد مجالات التي تسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما سيراعى في هذه الدراسة الحالية حيث سيتم تحديد بعض المجالات التي يمكن من خلالها علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،

٢- أهمية استخدام القصص، والحكايات، والمناقشات، والأنشطة لاستثارة التعبير الشفهي وتنمية مهاراته، وهذا ما سيراعى في الدراسة الحالية حيث سيتم استخدام بعض الأنشطة التي تتوزع حول صور معينة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- بالرغم من أن هذه الدراسات قد تمت على التلاميذ العائليين فإنها أوضحت أن لديهم قصورا في جوانب كثيرة من التعبير الشفهي . وأن هذا القصور يمكن علاجه عن طريق تطبيق البرنامج العلاجي الملائمة . كما أنها أوضحت

أن لها تأثيراً كبيراً من التلاميذ المعانين في المراحل الدراسية المختلفة لديهم  
أخطاء كثيرة شائعة في التعبير الشفهي ، وهو مؤشر لوجود وانتشار  
صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد استغفقت للدراسة الحالية من هذه الدراسات في :

- ١- تحديد بعض مهارات التعبير الشفهي مما يفيد للدراسة الحالية في اتخاذ هذه  
المهارات كمصدر لمعرفة وتحديد صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ  
ذوي صعوبات التعلم، إذ إن الصعوبة تؤدي إلى قصور في أداء المهارة .
- ٢- تحديد بعض مجالات التعبير الشفهي التي يمكن من خلالها تنمية مهارات  
التعبير الشفهي مما يفيد الدراسة الحالية في استكشاف هذه المجالات لعلاج  
صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- ٣- أوضحت هذه الدراسات ضعف التلاميذ المعانين في مهارات التعبير الشفهي  
مما يفيد الدراسة الحالية في اتخاذ هذه النتيجة مؤشراً لوجود صعوبات في  
التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- ٤- قمت هذه الدراسات ببعض أدوات قياس مهارات التعبير الشفهي مما يفيد  
الدراسة الحالية في تحديد إجراءات بناء الاختبار التشخيصي الخاص  
بالدراسة مقلين الدراسة الحالية لتحديد صعوبات التعبير الشفهي لدى  
التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- ٥- قمت هذه الدراسات بمجموعة من البرامج لتنمية مهارات التعبير الشفهي  
لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة، مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد  
خطوات بناء وتنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات التعبير الشفهي لدى  
التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

## تحقيق عام على الدراسات السابقة :

قام الباحث بعرض ودراسة مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة والتي تتعلق بمشكلات الدراسة الحالية من خلال محورين هما :

١- دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي .

٢- دراسات تناولت برامج تنمية مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته . وسوف نستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسات في الجانبين النظري والميداني للدراسة الحالية على النحو التالي :

### أولاً : الجانب النظري :

ساهمت الدراسات والبحوث السابقة في إثراء وتأسيس الإطار النظري لهذه الدراسة، حيث استمدت منها الباحثة منهجية ربط الإطار النظري بالجانب الميداني، ومراعاة تسلسل الإطار النظري كما ساهمت هذه الدراسات تسج للتوصل إلى بعض صعوبات التعبير الشفهي ، ولتأتي تم في ضوءها بناء أدوات الدراسة الحالية .

### ثانياً : الجانب الميداني :

من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة يمكن الخروج بمجموعة من الأسس التي تفيد الدراسة الحالية في جانبها الميداني، خاصة فيما يتعلق ببناء أدوات تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن ذلك :

١- تحديد الخطوات التنفيذية لكيفية تصميم وبناء أدوات تشخيص صعوبات للتعبير الشفهي وضبطها.

٢- تحديد الخطوات الإجرائية لكيفية تصميم وبناء البرنامج العلاجي المستخدم لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- تحديد بعض الأساليب الإحصائية التي يمكن أن تناسب الدراسة الحالية، ثم كيفية تفسير النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

ويانظر إلى هذه الدراسات السابقة يمكن القول أنه لا توجد دراسة عربية - في حدود علم الباحثة - تناولت تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وفي ضوء ذلك تظهر أهمية القيام بهذه الدراسة لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي ، وتقديم البرنامج العلاجي للملائم لمعالجها

### فروض الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تحاول الدراسة الحالية لاختبار صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الصوتي للتعبير الشفهي في نطاق الأصوات الممتشبهة نطقاً صعباً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانِب التحوي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع من هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جمل متكافئة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستفهام والجواب عليه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانِب الدلالي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع عن هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات مناسبة للسياق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي، لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

## **الفصل الرابع**

### **الطريقة والإجراءات**

أولا : عينة الدراسة.

ثانيا : أدوات الدراسة .

١ - اختبارات الدراسة .

٢ - برنامج الدراسة .

ثالثا : إجراءات الدراسة



## **الفصل الرابع**

### **الطريقة والإجراءات**

#### **مقدمة :**

يتناول هذا الفصل وصفاً لعينة الدراسة، وكيفية اختيارها، وكذلك وصفاً للاختبارات التي تم استخدامها من حيث ماهيتها، وصدقها، وثباتها، وكيفية تطبيقها، كما يتضمن الفصل وصفاً لبرنامج الدراسة، وخطوات إعدادها وأدائها، والأسس التي يستند إليها، ووصف محتويات وكذلك الأنشطة التكوينية للتدريب، والنهاية للبرنامج، ويختتم هذا الفصل بوصف الإجراءات التي اتبعت في الدراسة التجريبية، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

#### **أولاً : عينة الدراسة :**

تم اختيار عينة الدراسة لعلمية من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك للاختبارات التالية :

- انتشار نسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية،
- أن العلاج في المرحلة المبكرة يكون ممكناً وستلماً عنه في المراحل المتقدمة.
- أظن للدراسات أشارت إلى أن انتشار صعوبات التعبير الشفهي كانت ضمن تلاميذ هذه المرحلة.

ولقد بلغ عدد أفراد العينة الأولية للدراسة الحالية (٤٥١) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية - الصف الخامس - للعلم الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م بإدراستي دنيا للتعليمية، وكفر شكر التعليمية والجنول لثاني يومنح العينة الأولية، ولمكن وجودها.

جدول (٢) العينة الأولية للدراسة والأماكن التي اختيرت منها

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	إجمالي
١	ميت راضي ١	٣٨	٣٩	٧٧
٢	ميت راضي ٢	٣٥	٣٧	٧٢
٣	البقشوس	٨٦	٩٨	١٨٤
٤	لتشيد هاني بالبقشين	٥٦	-	٥٦
٥	البقشين لولجا	-	٦٢	٦٢
الإجمالي		٢١٥	٢٣٦	٤٥١

وقد تم تطبيق مجموعة من المحكات للتوصل إلى العينة النهائية للدراسة ،  
ولمما يلي توضيح الخطوات التي تم بها اختيار العينة النهائية.

## ١- تطبيق محك التباعد الفارحي بين الذكاء والنحصيل :

والتطبيق محك التباعد الفارحي قامت الباحثة بتطبيق اختبار النكاه المصور من إعداد أحمد زكي صلاح (١٩٧٨) ، ثم تطبيق اختبار الفهم القرآني للأطفال إعداد خيرى القنارى بنور (١٩٩٨) على عينة الدراسة الأولية، وقضى بلغت (٤٥١) تلميذاً وتلميذة من مدارس المرحلة الابتدائية بإدارتى بنها وكفر شكر .

ولقد تم رصد أداء العينة الأولية للدراسة على الاختيارين، بحيث أصبح لكل تلميذ درجتان، إحداهما على اختبار النكاه المصور، والثانية على اختبار الفهم القرآني ، ثم تم تحويل درجات التلاميذ فى الاختيارين للدرجات المعيارية، ثم تم حصر التلاميذ اللذين زلت درجاتهم فى اختبار النكاه عن ٩٠ درجة، بحيث كانت درجاتهم فى اختبار الفهم القرآني أقل من المتوسط، ويوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد على الأقل بين درجاتهم فى النكاه ودرجاتهم فى النحصيل لصالح درجاتهم فى النكاه، ولقد بلغ عدد تلاميذ العينة الأولية لمعريفات التعلم بعد تطبيق هذا المحك (٨٢) تلميذاً وتلميذة.

## ٢- تطبيق محك الاستبعاد :

والتطبيق هذا المحك تم الاستعانة بالأخصائية النفسية الموجودة بالمدرسة، وكذلك الأخصائية الاجتماعية؛ وذلك لاستبعاد التلاميذ اللذين يعانون من أى إعاقات سمعية أو بصرية أو أى إعاقات بدنية، وكذلك لاستبعاد التلاميذ اللذين يعانون من مشكلات بيئية أو أسرية، حيث تم استبعاد حقلين إحداهما تعاني من مشكلات أسرية، وهى وفاة الوالدين فى حادث، والثانية تعاني من

إضافة بعدها، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (٨١) ثُمياً وثُمياً، ثم طُبق اختبار بندرجشلتل للبصرى - الحركى فى ضوء معايير الكمية، وذلك لاستبعاد حالات الأطلاق الذين يعانون من اضطرابات نفسية، والتفاعلية شديدة، وفى ضوء تطبيق هذا الاختبار تم استبعاد ( ٥ ) حالات، ليصل عدد أفراد العينة إلى (٧٦) ثُمياً وثُمياً، والجدول (٣) يوضح درجات التلاميذ فى اختبار بندرجشلتل.

جدول (٣) نسبة تكرار درجات التلاميذ فى اختبار بندرجشلتل

النسبة المئوية	التكرار	الدرجة
١,٢%	١	١٠
٢,٥%	٢	١٢
٢,٥%	٢	١٤
٢,٥%	٢	١٧
٢١%	١٧	١٨
٢٨,٤%	٢٣	١٩
١٦%	١٣	٢٠
٤,٩%	٤	٢١
١٤,٨%	١٢	٢٢
٣,٧%	٣	٢٣
٢,٥%	٢	٢٤
١٠٠%	٨١	المجموع

من الجدول (٣) يتضح أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أكبر من ( ١٥,٥ ) في اختبار بندر جشطط ( ٧٦ ) تلميذا وتلميذة من عدد ( ٨١ ) تلميذا وتلميذة أي بنسبة ( ٩٣,٨ % ) بما يدل على أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية وبالتالي لا يتم استبعادهم من عينة الدراسة الحالية. في حين حصل (٥) تلميذ على درجة أقل من (١٥,٥) بنسبة ( ٦,٢ % ) بما يدل على أن هؤلاء التلاميذ يعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية ، وبالتالي يجب استبعادهم من عينة الدراسة ، وهكذا تصل عينة الدراسة بعد اختبار بندر جشطط إلى (٧٦) تلميذا وتلميذة .

## ٢- تطبيق مخطط التتابع الداخلي :

ثم تطبيق اختبار وكسر بقسميه التفاضلي والعملي على العينة السابقة، ورُسخت درجات التلاميذ في كل قسم، وتم تحويلها إلى الدرجات المعيارية المعدلة، بحيث اعتُبر التلاميذ الذين يوجد لديهم تفاوت مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم التفاضلي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي هم حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. والجدول (٤) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ في القسمين العملي والتفاضلي لاختبار وكسر .

جدول (٤) المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ في القسمين العملي والتفري  
لاختيار وكسفر .

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	متوسط	الانحراف المعياري
القسم العملي	٧٦	تتراوح بين ٤٨ - ٨٢	٧٤,٠٩	٦,٤٩
القسم التفري		تتراوح بين ٣٩ - ٧٣	٦٢,٢٢	٦,٢٤

يتضح من الجدول (٤) أن الدرجات الخام للتلاميذ في القسم التفري ٣٩ : ٧٣ درجة ، بمتوسط ٦٢,٤٨ ، وانحراف معياري ٦,٢٤ ، وتراوحت درجاتهم الخام في القسم العملي بين ٤٨ : ٨٢ درجة بمتوسط ٧٤,٠٩ ، وانحراف معياري ٦,٤٩ . وتم حساب الدرجة المعيارية المعدلة للدرجات الخام للقسمين التفري والعملي ، و تم اختيار التلاميذ الذين يوجد لديهم شأع مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم التفري والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي هم حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وعددهم (٥٦) تلميذ وتلميذة ، والجدول (٥) يوضح المؤشرات الإحصائية للتلاميذ في اختبار وكسفر

جدول (٥) المؤشرات الإحصائية للتلاميذ عينة الدراسة النهائية  
في اختبار وكسلر

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العملي	٥٦	تتراوح بين ٥٩-٨٢	٧٤,٦٤	٤,٣٥
القسم اللفظي		تتراوح بين ٤٦-٦٨	٦١,٦٧	٤,٣٦

من الجدول (٥) يتضح أن عدد التلاميذ الذين تم اختيارهم ليكونوا عينة الدراسة الحالية من ذوي صعوبات التعلم (٥٦) تميزاً واثمينة. تتراوح درجاتهم في اختبار وكسلر في القسم العملي بين ٥٩ و ٨٢ ، بمتوسط ٧٤,٦٤ وانحراف معياري ٤,٣٥ ، أما في القسم اللفظي فقد تراوحت درجاتهم بين ٤٦ و ٦٨ ، بمتوسط ٦١,٦٧ ، وانحراف معياري ٤,٣٦ ، وهؤلاء التلاميذ يوجد لديهم ثبات مقداره انحراف معياري واحد فكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي.

أما التلاميذ الذين تم استخدامهم من عينة الدراسة الحالية لمستخدم (٢٠) تلميذاً واثمينة ، والجدول (٦) يوضح المؤشرات الإحصائية لهؤلاء التلاميذ في اختبار وكسلر

جدول (٦) المؤشرات الإحصائية للتلاميذ المستبحين بعد تطبيق اختبار وكسلر

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العلمي	٢٠	تتراوح بين ٨١-٤٨	٧٢,٥٥	١٠,٣٩
القسم اللغوي		تتراوح بين ٧٣-٣٩	٦٣,٧٥	٩,٧٧

من الجدول (٦) يتضح أن عدد التلاميذ الذين تم استبعادهم بعد تطبيق اختبار وكسلر (٢٠) تلميذاً وتلميذة ، تتراوح درجاتهم في اختبار وكسلر في القسم العلمي بين ٨١ و٤٨ ، بمتوسط ٧٢,٥٥ وانحراف معياري ١٠,٣٩. أما في القسم اللغوي فقد تراوحت درجاتهم بين ٧٣ و٣٩ ، بمتوسط ٦٣,٧٥ وانحراف معياري ٩,٧٧. وهؤلاء التلاميذ لا يوجد لديهم ثباعد مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللغوي والقسم العلمي لصالح درجات القسم العلمي ، بما يعنى ضرورة استبعاد هؤلاء للتلاميذ ، وبذلك يصل أفراد عينة الدراسة الحالية من توى صعوبات التعلم (٥٦) تلميذاً وتلميذة ، والجدول (٦) يوضح عينة النهائية لبحوثات التعلم في الدراسة الحالية .

جدول (٧) العينة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	إجمالي
١	ميت راضي ١	٨	٦	١٤
٢	ميت راضي ٢	٤	٨	١٢
٣	البقائين	٨	٩	١٧
٤	الشهد هاني بالبقائين	٤	٦	١٠
٥	البقائين الولجا	٢	١	٣
الإجمالي		٢٦	٣٠	٥٦

ولقد قامت الباحثة بالتقسيم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعتين إحداهما للمجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٢٦) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم من مدارس ميت راضي، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٣٠) تلميذاً أو تلميذة تم اختيارهم من تلاميذ مدارس البقائين، ثم تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعلم لتشخيص لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق برنامج الدراسة، للتأكد من التجانس بين المجموعتين، وقد حولت الفروقات الناتجة عن تطبيق الاختبار باستخدام اختبار  $t$  لمجموعتين غير مرتبطتين، والجدول (٨) و(٩) و(١٠) يوضح ذلك التجانس.

فالجداول (٨) يوضح التباين بين المجموعتين في صعوبات الجواب الصوتي للصعوبة في تعلق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً قبل تطبيق البرنامج .

جدول (٨) قيمة 'ت' للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي

للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في تعلق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٦	١,٩٢	١,١٦٦	٠,٠٨	غير دالة
الضابطة	٣٠	١,١٧	١,١٤٧	٢	

من الجدول (٨) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في تعلق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً ، مما يعني أن المجموعتين : التجريبية والضابطة متجانستان .

لما الجدول (٩) يوضح التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات الجواب الصوتي، وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج :

### الطريقة والإجراءات

جدول (٩) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في صعوبات الجنب النحوي، وأبعاده الفرعية.

المؤشرات الإحصائية	للمجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في إنتاج جمل متكاملة الأركان	تجريبية	٢٦	٣,٨٥	١,١٧	٠,٥٩	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٣,٦٣	١,٤٠		
الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه	تجريبية	٢٦	٣,٩٤	١,٤٧	٠,٧١	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٣,٦٣	١,٤٠		
الدرجة الكلية للجنب النحوي	تجريبية	٢٦	٧,٧٧	٣,٠٢	٠,٦٥	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٧,٢٧	٣,٧٤		

من الجدول (٩) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي للطلاب للمجموعة التجريبية وللأولاد المجموعة الضابطة في الجنب النحوي وأبعاده الفرعية من إنتاج جمل متكاملة الأركان ، وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه مما يعني أن المجموعتين : التجريبية والضابطة متجانستان .

وبذلك حسب التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات الجنب الدلالي وذلك باستخدام اختبار (ت) في صعوبات الجنب الدلالي، والجدول (١٠) يوضح التجانس بين المجموعتين في صعوبات الجنب الدلالي وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج

جدول (١٠) قيمة تآلف للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الجانب الدلالي وأبعاده الفرعية

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في استخدام كلمات مناسبة للسياق	تجريبية	٢٦	٤,٣٨	١,٣٦	٠,٨٥	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٤,٠٦	١,٤٤		دالة
الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان	تجريبية	٢٦	٠,٥٨	٠,٦٤	٠,١٤	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٠,٦٠	٠,٥٦		دالة
الدرجة الكلية للجانب الدلالي	تجريبية	٢٦	٠,٦٠	٠,٥٦	٠,١٢	غير دالة
	ضابطة	٣٠	١,٦٧	١,٦٧		دالة

من الجدول (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب الدلالي وأبعاده الفرعية من استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع، وإنتاج موضوع متكامل الأركان مما يعنى أن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستان .

ومن الجداول (٨)، (٩)، (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة

الضابطة في صعوبات الجانب القسوتي، وصعوبات الجانب القسوي، وأبعاده الفرعية، وصعوبات الجانب الدلالي، وأبعاده الفرعية، وبذلك يتحقق التجانس بين المجموعتين التجريبية، والضابطة،

## ثانياً : أدوات الدراسة :

### ١- اختبارات الدراسة :

أ- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتضمن :

١- اختبار الذكاء المصور إعداد/محمد ذكي صالح (١٩٧٨)

٢- اختبار تفهم القرائي للأطفال إعداد/ميرى الغلازى بشر (١٩٩٨)

٣- اختبار بنتر جينسلط الميرى - آخركى إعداد/لورنا بنتر

عرب مصطفى فهمى وسيد فهم

(ب.د)

٤- اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل عرب وطفين/محمد عواد الدين اصحاب

ولويس كامل مليكة (١٩٧٤)

ب- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي :

- اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد/الباحثة

إعداد/الباحثة

٢- برنامج الدراسة

والجاء إلى وصف تفصيلي لهذه الاختبارات :

## ١- اختبار الذكاء المصور (إعداد/أحمد زكي صالح، ١٩٧٨) :

### أ- وصف الاختبار :

هذا الاختبار من النوع غير اللفظي ويتكون من (١٠ مزالاً)، والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها هذا الاختبار هي فكرة للتصنيف، حيث ينظر للمفحوص إلى الأشكال الخمس الموجودة في كل مطر، ثم يحدد علاقة التشابه بينها، وينتقل إلى الشكل من حيث لاختلافه عن الأشكال الأربعة الأخرى.

- وقد أشار معد الاختبار إلى أنه موافق، وزمنه عشر دقائق فقط، وتعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخطأ تعطى صفراً.

### ب- هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية الملمة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة وما بعدها، وقد اعتُمدت للبلد على هذا الاختبار في تشخيص العينة الأولية للدراسة الحالية للأسباب التالية :

- أنه اختبار غير لفظي لا يعتمد على اللغة في الإجابة عليه، وبالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى اللغوي للأفراد.
- أنه يتناسب مع من عينة الدراسة الحالية.
- أنه ثبت من الدراسات السابقة التي استعمل فيها هذا الاختبار أنه مفيد في مراحل التشخيص الأولى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

### ج - طريقة تطبيق الاختبار :

هذا الاختبار من الاختبارات الجماعية، أي يمكن تطبيقه على أكبر عدد من الأفراد في نفس جلسة وفي نفس الوقت .

### د - صدق الاختبار :

لحساب صدق هذا الاختبار قام معد الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على هذا الاختبار، ودرجاتهم على بعض الاختبارات الأخرى المتشابهة، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار معاني للكلمات (٠,٢٠)، واختبار التفكير (٠,٢٤) ، واختبار الأعداد (٠,٢٤) ، واختبار القدرة العقلية العامة (٠,٣٤) . وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) فرد حيث كانت هذه معاملات ذات دلالة إحصائية.

وقد قام معد الاختبار أيضاً بحساب الصدق للعامل للاختبار، ويقصد به تشيع الاختبار بالعوامل، والافتراك الناتجة من التحليل للعامل لمصفوفات الارتباط التي تتضمن للعلاقة بين مجموعة ضخمة من الاختبارات؛ فقد تم دراسة هذا الاختبار مع ثمانية عشر اختباراً من الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف قدرات العقلية، وقد وجد أن لاختبار الذكاء المعمور مشيع بالعامل العام بمقدار (٠,٤٨)

وقد قام أحمد الرفاعي فتيمة ١٩٨٣ بحساب صدق هذا الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في هذا الاختبار، ودرجاتهم في كل من اختبار الذكاء غير اللفظي (إعداد (عظيمة هنا)، واختبار الذكاء غير

للقضى (إعداد السيد محمد خيرى)، وكانت معاملات الارتباط على التوالي (٠,٧٨) (٠,٣٥)، وهو دل صد مستوى (٠,٠١) وذلك على حيلة من التلاميذ فى الصف الثالث الإعدادى .

هـ- ثبات الاختبار :

قام أحمد الرفاعى فقيم ١٩٨٣ بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق معامل ألفا، ومعادلة سبيرمان - بيرسون، ومعادلة جتمان، وكان ثباتات لهذا الاختبار ( ٠,٩٤ ) بمعامل ألفا، و(٠,٩٥) بالطريقتين لسابقين، وذلك على تلاميذ الصف الثالث الإعدادى.

كما قام مجدى الشحات (١٩٩٩) بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على (٨٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ للصف الخامس الابتدائى، حيث كان الارتباط (٠,٧٩) وبعد تصحيح أثر للتجزئة باستخدام معادلة سبيرمان - براون كان معامل الثبات (٠,٨٨)، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على (٧٦) تلميذا وتلميذة من تلاميذ للصف الخامس الابتدائى . وكان معامل الارتباط (٠,٧٧)، ثم تم تصحيح أثر للتجزئة باستخدام معادلة سبيرمان براون . وكان معامل الثبات (٠,٨٧).

٢- اختبار الفهم القرائى (إعداد/خيرى المغازى بدوي، ١٩٩٨) :

١- وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار من خمسة أبعاد هى :

- إدراك معنى الكلمة وبضم :

١- إدراك الكلمات لمتشابهة.

٢- إدراك الكلمات المتضادة.

٣- إدراك الكلمات الغريبة.

٤- تصنيف للكلمات.

- إدراك معنى الجملة ويضم :

١- التفريق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة.

٢- استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها.

٣- القدرة على تكملة الجملة بكلمات معطاة أو بدون.

٤- القدرة على ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة.

- إدراك معنى الفقرة ويضم :

١- فهم معاني الفقرات.

٢- ترتيب الجمل لتكوين فقرة.

د- إدراك العلاقات اللغوية.

هـ- إدراك لمتعلقات النغوية.

وهذا الاختبار مبالغ للتطبيق على ثلاثة صفوف (الرابع - الخامس - السادس الابتدائي)، وباعتبار أن هذا الاختبار من الاختبارات ثمونية، فقد تم حساب الزمن اللازم للتطبيق على كل صف، حيث كان الزمن المناسب للصف الرابع الابتدائي (٣٧) دقيقة، والصف الخامس (٣٠) دقيقة، أما الصف الأول الإعدادي فقد كان (٢٦) دقيقة، وعند تصحيح الاختبار يعطى للإجابة الصحيحة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة صفراً.

ب - طريقة لطريق الاختبار :

يطبق هذا الاختبار بطريقة جماعية حيث يطبق على أى عدد وفى نفس الوقت .

ج - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الفهم للقراءة العالم من خلال خمسة أبعاد لدى الأفراد من سن الخامسة وحتى الثانية عشرة، وقد استخدمت الباحثة هذا الاختبار لما ذكره معد الاختبار من أنه يصلح لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، كما أنه يتناسب مع سن عينة الدراسة الحالية .

د - صدق الاختبار :

قام معد الاختبار بحساب صدقه بطريقة صدق لمحك الخارجى وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، وذلك فى اختبار الفهم للقراءة ودرجاتهم على الاختبارات الأتية :

- اختبار سوس التبان للقراءة الصامتة (الجزء الثاني)، إعداد/ محمود رشدى خاطر .

- اختبار المحصول القطنى، إعداد/فؤاد البهى السيد .

- درجات امتحان نصف العام فى اللغة العربية .

وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات اختبار سوس التبان للقراءة

المسامنة، ودرجات الفهم القرآني بجميع أبعاده (٠,٧٦) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. ويبلغ معامل الارتباط بين درجات اختبار المحصول اللغوي ودرجات اختبار الفهم القرآني بجميع أبعاده (٠,٦٣) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. كما بلغ معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على اختبار نصف العام في اللغة العربية ودرجات اختبار الفهم القرآني بجميع أبعاده (٠,٧٤) مما يشير إلى درجة عالية من الصئق لهذا الاختبار.

#### هـ - ثبات الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب الثبات بالطرق الآتية:

- طريقة التجزئة للتصفيه : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات المعلمات الفردية، ودرجات المعلمات الزوجية تعدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالقصف الخامس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩) وهو معامل ارتباط دال عند ٠,٠١ .

- الصور المتكافئة : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الصورة (أ)، والصورة (ب) وذلك على عدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالقصف الخامس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط لدرجات الصورتين (٠,٩١) وهو دال عند مستوى ٠,٠١

كما قام معد الاختبار بحساب الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار على عدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالقصف الخامس الابتدائي، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط

دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الصلح .

وقد قاست الياضة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية ، ودرجات العبارات الفردية لعدد (٦٨) نموذجاً ونموذجاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ويبلغ معامل الارتباط ( ٠,٨٧ )

## ٢- اختبار بندر جشتاظ البصري - الحركي : إعداد/لوريا

بندر تعريب (مصحفي فهمي، وسيد غنيم (ب-ث)

### أ - وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار في صورته العالمية من تسع بطاقات من الورق المقوى، طبع على كل واحدة منها شكل بسيط تم اختياره من مجموعة الرسوم التي كان يستخدمها رولد نظرية الجشتاظ في دراستهم على الإدراك، أما الصورة العربية للاختبار فتتكون من ستة أشكال، والمطلوب من النموذج هو أن ينظر إلى الشكل ويقوم بنسخة مرة، ثم يطلب منه أن ينسخه من الذاكرة، وتقدر للدرجات حسب إتمام المفحوص للنسخ من الذاكرة، حيث يعتبر المفحوص سوياً في السمة التي تقومها الاختبار إذا حصل على درجة كلية تساوي ( ١٥ + ٠,٥ ) .

### ب - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن شخصية المفحوص، وما يعترها من اضطرابات نفسية أو انفعالية، ويظهر ذلك من خلال ما يقرأ على صلية نقل الأشكال من تعريب.

### ج - طريقة تطبيق الاختبار :

هذا الاختبار فردي، حيث يجلس القلص مع المفحوص بمفرده ويعرض عليه بطاقات الصور واحدة تلو الأخرى، ويطلب منه نسخها من الذاكرة مرة، ومن ذاكرته مرة أخرى، وهكذا حتى ينتهي من كل فكرات.

### د - صدق الاختبار :

لحساب صدق الاختبار قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب لصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)، حيث قام بحساب النسبة الحرجة والتي تساوي ٣.٥٧ على عينة قوامها (٧٥) تلميذاً وتلميذة، ومن ثم توضح أن الفروق القائمة بين المتوسطين دالة إحصائياً.

### هـ - ثبات الاختبار :

قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب ثبات الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار الزوجي، والفردي حيث بلغ (٠.٩٦) وبعد تصحيح معامل ثبات باستخدام معادلة سبيرمان - برنون أصبح معامل الثبات يساوي (٠.٩٨) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به. كما قام مجدي الشحات (١٩٩٩) بحساب ثبات عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار أيضاً الزوجي والفردي حيث بلغ (٠.٨٦) وبعد تطبيق معادلة سبيرمان - برنون لتصحيح معامل الثبات أصبح (٠.٩٢)، وذلك على عينة قوامها (٨٠) تلميذاً أو تلميذة بالصف الخامس الابتدائي. كما قام أحمد هاشور (٢٠٠٢) بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة التصفية حيث بلغ معامل

الارتباط بين تصفى الاختبار (٠,٨٨) وبعد تصحيح معامل الثبات أصبح (٠,٩٤) وذلك على عينة بلغت (٨٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي . وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة للتصفيه من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية ، ودرجات العبارات الفردية لحد (٦٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٥) وبعد تصحيح أثر التجزئة أصبح معامل الثبات يستخدم معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (٠,٩١) .

٤- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل : تعريب وتقنين /محمد عماد الدين اسماعيل ولويس كامل مليكة

#### ١- وصف المقياس :

وتكون هذا المقياس من لثى عشر اختباراً وينقسم إلى قسمين : قسم لفظي، وقسم حسي . وقد اختصر المقياس ليصبح عشرة اختبارات تصنف إلى خمسة اختبارات لفظية وهي: المعطولات العامة، القوم العلم، الحساب، المتشابهات، والمفردات، وخمسة اختبارات حسية وهي: تكميل الصور، ترتيب الصور، رسوم المكعبات، تجميع الأكتفاء، والمثاقمات . وأما الاختباران اللذان حذفهما اختبار إحصاء الأرقام من الجزء اللفظي، واختبار الشفرة من الجزء الحسي، وقد تم حذفهما لضعف ارتباط كل منهما ببقية المجموعة التي ينتمي إليها .

### ب - الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس كل من الذكاء اللفظي، والذكاء العملي، والذكاء العام لدى الأفراد، وقد اعتكفت عليه الباحثة لاختيار الأفراد الذين يوجد لديهم تباين بين ذكائهم اللفظي، وذكائهم العملي مقداره اثنان مئاري ولقد على الأقل، حيث يعتبر ذلك التباين الدال بين الذكاء اللفظي والذكاء العملي أحد محركات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

### ج - طريقة تطبيق المقياس :

هذا الاختبار يطبق بطريقة فردية حيث يجلس كل من الفاحص والمفحوص في جلسة مريحة في غرفة هادئة، ويبدأ الفاحص في اختبار المفحوص على الجزء الأول، وهو القسم اللفظي، حتى إذا انتهى منه انتقل إلى القسم العملي، وهكذا مع كل مفحوص على حدة.

### د - صدق المقياس :

قام عدد من الباحثين بحساب الصدق التكراري للمقياس باستخدام محك التحصيل، حيث تروحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٠) ، (٠,٦٠)، كما بلغت الارتباطات بين درجات الألفا على المقياس، ومقياس ستيفورد - بينيه لمجموعة من الأفراد ذات أصناف متجانسة (٠,٧٢)، كما بلغ متوسط معاملات ارتباط المقياس اللفظي والعملي للمقياس (٠,٦٧).

(أحمد كهر حطب وآخرون، ١٩٩٩، ٢٢٠)

## هـ - ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة التجزئة للتسوية لكل اختبار  
أرعى في المقاييس ثلث قسمين اللفظي والسمعي، وقد بلغ متوسط معامل الثبات  
(٠,٩٤) للمقياس اللفظي، (٠,٩٠) للمقياس السمعي، كما تم حساب الثبات بطريقة  
إعادة الاختبار على ثلاث فترات زمنية هي : من ٦,٥ إلى ٧,٥ سنة، من ١٠,٥  
إلى ١١,٥ سنة ومن ١٤,٥ إلى ١٥,٥ سنة حيث بلغ متوسط معاملات الثبات  
( ٠,٩٣ ) و ( ٠,٩٠ ) و ( ٠,٩٥ ) على التوالي.

(فواد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩، ٢٥٩)

## ٦ - اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي

### أ - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ  
ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، وقد تمثلت هذه الصعوبات في  
ثلاثة جوانب للتعبير الشفهي هي :

- صعوبات الجنب الصوتي، وتتمثل في :
- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة (ظ - ذ - ث) نطقاً صحيحاً.
- صعوبات التركيب النحوية، وتتمثل في :
- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.
- صعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

- صعوبات الجلب الدلالي وتمثل في :

-الصعوبة في استخدام كلمات مناسبة للمناق.

-الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

وهذه الصعوبات تم اختياريها بناءً على ثلاثة محكات هي :

**الأول :** هو نسبة تكرار هذه الصعوبات خلال الأطر النظرية وللدراسات التي تناولت صعوبات التعبير قشفي، حيث قامت الباحثة بحصر مظاهر صعوبات التعبير قشفي في كل من الجلب الصوتي، والجلب الدلالي، والجلب اللغوي، والجلب الدلالي<sup>(٢١)</sup>، ثم قامت بحساب نسبة تكرار هذه الصعوبات واختارت الصعوبات الأكثر انتشاراً وشيوعاً<sup>(٢٢)</sup>.

**الثاني :** المقابلة للشخصية : فقد قُلت الحاجة بمقابلة (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث طلب منهم التحدث في بعض الموضوعات الحرة التي يختارها التلميذ بنفسه أو توجيه إليها الباحثة، وتم تسجيل استجابات التلاميذ على شرائط كاسيت، وتم قراءتها للتأكد من انتشار وشيوع الصعوبات التي تم تحديدها من خلال البحث الأول حيث أسفرت هذه المقابلة عن التالي :

- شيوع وانتشار الصعوبات التي تم التوصل إليها من خلال البحث الأول.

- بالنسبة لصعوبة استبدال صوت بآخر فقد وجدت الباحثة أن التلاميذ لا يمتثلون من هذه الصعوبة؛ ولذا قامت بإحذفها، وبالنسبة لصعوبة التمييز بين

<sup>(٢١)</sup> انظر ملحق رقم (٢).

<sup>(٢٢)</sup> انظر ملحق رقم (٣).

(ال) الشمسية والقمرية، وصعوبة للتمييز بين همزة القطع وألف الوصل في الجانب النحوي، فقد وجدت قباحة أنه قد يعانى التلاميذ من هذه صعوبات كتابية فقط، أما بالنسبة لملفها وهو ما يعنى البحث العالى فلا توجد صعوبة؛ حيث يطلق التلاميذ الكلمات التى تتضمن هذه الحروف بشكل صحيح بصورة قياسية؛ ولذا قامت الباحثة بحذف هاتين الصعوبتين.

**الثالث :** التجربة الاستطلاعية : حيث قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولى للاختبار بناء على ما تم تحديده من صعوبات مسبقاً<sup>\*\*\*</sup>، وتم تطبيقه على (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وذلك للتأكد من شيوع الصعوبات التى تم تضمينها بفرد الاختبار، وكذلك للتأكد من مناسبة مفردات الاختبار للتلاميذ فى الصف الخامس الابتدائى، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن التالى :

- يعانى التلاميذ بقليل من الصعوبات المتضمنة فى الاختبار فى الجانب الصوتى والنحوى، والدلائل، وبذلك أصبح عدد الصعوبات خمس صعوبات هى :

- ١- صعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.
- ٢- صعوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان.
- ٣- صعوبة فى استخدام الاستفهام والجواب عنه.
- ٤- صعوبة فى استخدام الكلمات المناسبة للمواقف.

<sup>\*\*\*</sup> انظر ملحق رقم (٤) الصورة الأولى للاختبار التمهيدى.

٥- صعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

- تم سبكت بعض المفردات التي تقيم صعوبة الاستفهام والجواب على أنه لأن التلاميذ لم يتعرضوا للاستفهام العاقل، فمماضين في هذه المفردات فسي حاولت دراستهم السابقة ، وبالتالي تم حذف ما يتعلق بالاستفهام العاقل، وما يرتبط به من مفردات مثل المفردة التي منطوقها "بلى ذكرت دروسى"، والسؤال "لم تنهب إلى المدرسة"٣.

ب- وصف الاختبار في صورته البديلة:

تم وضع الاختبار في صورة مبسطة وهي عبارة عن صفحة الغلاف التي كتب عليها اسم الاختبار، ثم صفحة التعليمات التي توضح كيفية استجابة التلاميذ لمفردات هذا الاختبار، ثم تتبع ذلك مفردات الاختبار، وقد تم وضع تعريف إجرائي لكل صعوبة، ثم بيان ما يطلب من التلميذ ذي الصعوبة في التعلم للاستجابة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد صيغت مفردات الاختبار وفقاً لكل صعوبة من صعوبات التعبير العاقل ويمكن عرض ذلك كما يلي :

- بالنسبة لصعوبة لفظ الأصوات المتشابهة في اللفظ نطقاً صحيحاً.

- تم صياغة بنود هذا البعد في شكل عرض مجموعة من الصور يطلب من التلميذ الاستجابة لها بنطقها نطقاً صحيحاً مراعاة صحة الصوت المطلوب نطقه في الصورة ، ولتزيد من التأكد من لفظ الأصوات نطقاً صحيحاً تم وضع هذه الأصوات في سياق مجموعة من الجمل التي يطلب من التلميذ الاستجابة لها بنطقها نطقاً صحيحاً، على أن يقرر لفظ الصحيح للتلميذ بإعطائه درجة، وعدم لفظ الصحيح بإعطائه صفراً.

- بالنسبة لصعوبة استخدام جمل متكاملة الأركان : تم صياغة بنود هذا البعد، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور على التلاميذ، ثم يطلب منهم التعبير عن محتوى هذه الصورة بجمل اسمية وجمل فعلية، على أن يعطى التلميذ درجة واحدة إذا كانت استجابته استجابة صحيحة، ويعطى صفراً إذا كانت استجابته غير صحيحة.

- بالنسبة لصعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه : تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الجمل على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، والتي تتضمن إجابات ثم يطلب منه وضع أسئلة للاستفهام عن الجمل المعروضة عليه، وكذلك يعرض عليه مجموعة من الجمل الاستفهامية التي يطلب منه الإجابة عنها، ويكون تقدير التلميذ في هذه الصعوبة من خلال إعطائه درجة واحدة للاستجابة الصحيحة، وإعطائه صفراً إذا لم تكن الاستجابة صحيحة.

- وبالنسبة لصعوبة استخدام كلمات مناسبة لمسياق الموضوع : فقد تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الجمل التي تتضمن بعض الكلمات الناقصة، ويطلب من التلميذ الاستجابة لها من خلال وضع كلمة مناسبة لمسياق الموضوع ويقدر أداء التلميذ في هذا البعد من خلال إعطائه درجة واحدة إذا كانت استجابته صحيحة، أما إذا لم تكن الاستجابة صحيحة فيعطى صفراً.

- أما بالنسبة لصعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان : فقد تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الموضوعات على التلميذ، حيث يطلب منه الاستجابة لها بالحديث عنها، ثم يتم تسجيل استجابته، وتحال في

ضوء الأركان الأساسية للموضوع من المقدمة، والوسط، والنهاية، ويقدر أداء التلميذ في هذه الصعوبة من خلال إعطائه ثلاث درجات إذا فُتِزَ بنكر الأركان الأساسية للموضوع ويعطى درجتان إذا أُعْطِيَ أحد أركان الموضوع، ودرجة واحدة إذا أُعْطِيَ ركنين من أركان الموضوع، ويعطى صفراً إذا أُعْطِيَ أركان الموضوع، أو لم يستطع التحدث في أي موضوع.

#### ج - طريقة تطبيق الاختبار :

هذا الاختبار فردي، أي أنه يطبق على كل تلميذ على حدة، حيث يجلس التلميذ ذو الصعوبة في التلم أمام فلانحص في جلسة مريحة، مع مراعاة خلو الغرفة من أي عنصر من عناصر المسببة لتشتت ذهن التلميذ ، وحتى يتسنى للفلانحص سماع استجابة التلميذ الشفهية بدقة، وتغيير الدرجة عن كل مفردة من مفردات الاختبار بشكل صحيح .

#### د - صدق الاختبار :

بعد الانتهاء من بناء الاختبار في صورته الأولى، تم عرضه على مجموعة من المحكمين\* لإبداء آرائهم حول :

- مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي

- مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس صعوبات للتعبير الشفهي كما تم تعريفها إجرائياً.

\* أسماء السادة المحكمين في ملحق رقم (١)

- مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختيار.

- مدى وضوح معلومات الاختيار، مع توجيه ميلاتهم إلى إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً في كل مفردة من مفردات الاختيار، والجدول (١١) يبين نتيجة التحكيم.

جدول (١١) آراء المحكمين في اختيار تشخيص صعوبات التعبير للشغفي

بنود التحكيم	آراء المحكمين	ما تم صله
مدى مناسبة مفردات الاختيار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمصف الخامس الابتدائي.	رأى معظم المحكمين أن مفردات الاختيار مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمصف الخامس الابتدائي.	قلت الحاجة بحساب نسبة مئوية لاستجابات السادة المحكمين حول مدى مناسبة مفردات الاختيار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمصف الخامس الابتدائي، وتم الإبقاء على ما ترده لبقائها من ٥٠% من آراء السادة المحكمين باعتبارها مناسبة للتلاميذ بمصف الخامس الابتدائي <sup>(١)</sup> .
مدى صلاحية مفردات الاختيار لقولان صعوبات التعبير للشغفي كما تم تعديلهما إيجاباً.	رأى معظم المحكمين أن التعريف الإيجابي لصعوبات التعبير للشغفي واضح ومحدد، وأن مفردات الاختيار تقيس صعوبات التعبير للشغفي.	قلت الحاجة بحساب نسبة مئوية لاستجابات السادة المحكمين حول مدى قياس مفردات الاختيار لصعوبات التعبير للشغفي، كما تم تعديلها إيجاباً، وتم استبعاد ما ترده لبقائها من ٥٠% من آراء السادة المحكمين باعتبارها تقيس الصعوبة كما تم تعديلها إيجاباً <sup>(٢)</sup> .

١ و ٢ نسبة مئوية لاستجابات السادة المحكمين على مفردات الاختيار بملحق (٥).

## الطريقة والإجراءات

ما تم عمله		رأي المعلمين	بنود التقييم
استجابات الطلبة في أول الدقة المعلمين قامت بتدوين ملاحظة بعض ملاحظات الاختبار لتسبب صعوبة الممتحن الثالثة ذوي مستويات التفكير ومن هذه الملاحظات		قام بعض المعلمين بإعادة صياغة بعض ملاحظات الاختبار كما أبدى البعض للمعلمين بعض الملاحظات لملاحظة بعض الملاحظات الثالثة في الاختبار	الصياغة الثقوية لملاحظات الاختبار ولها ملحوظات للمرعى
فائدة بعد التقييم	فائدة قبل التقييم		
كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم ؟	ما عدد اللاعبين في فريق كرة القدم ؟		
ثم عرض صور ملونة المسارات الملونة من اللاعبين لتصور عليها تلخيصاً.	جمع الصور غير ملونة ، بما يؤثر على وضوح المسارات المراد من التلخيص لتصور عليها تلخيصاً ولذا يجب ثوبها		
انت كتابة ملاحظات الصور والتي تفتقر على الأصوات التي يرد من اللاعبين ملحظة، حتى لا تتداخل ملحوظات الصوت (الصور) بملحوظات أخرى لا تتضمن الأصوات التي يملئ عليها اللاعبين بصورة في ملاحظته.	يجب كتابة ما شغل عليه الصورة من ملحوظات حتى لا تتداخل الملاحظات بعضها		

يتضح من الجدول (١١) أن معظم المحكمين أشاروا إلى أن مفردات الاختبار مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وأن تعلمات الاختبار واضحة وتلائم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما قلّموا بإعادة صياغة بعض مفردات الاختبار واستبدال بعضها. كما أشار بعض المحكمين إلى ضرورة توضيح بعض الصور بحيث تشير الصورة إلى مثير واحد فقط وقد استجابت الباحثة لهذا الرأي فأقامت بكثافة اسم الصورة تحتها، بحيث تعبر الصورة عن المثير المطلوب من التلاميذ لعل ما يدل عليه، كما أكد معظم المحكمين على ضرورة أن تعرض الصور ملونة حتى تكتضج المثيرات بشكل طبيعي، وقد استجابت الباحثة لهذا الرأي ، حيث تم عرض الصور ملونة حتى تظهر بشكل واضح وموائم لمليعة المثيرات المتضمنة في الصور.

#### هـ - ثبات الاختبار :

من أجل حساب ثبات هذا الاختبار قلمت الباحثة بالاختبار صيغة استطلاعية فوامسا (٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقلمت بتطبيق الاختبار عليها، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة بعد خمسة عشر يوماً، ثم تم حساب معامل الثبات حيث وجد أنه يساوي (٠,٨١) وهو معامل عالٍ إحصائياً مما يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق .

#### و - الاتساق الداخلي :

تم تحديد اتساق درجات أبعاد الاختبار الصوتي، والنحوي، والدلالي مع الاختبار ككل من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في أبعاد اختبار التعبير الشفهي الصوتي، والنحوي والدلالي، مع درجاتهم في الاختبار

ككل، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) معامل الاتساق الداخلي بين أبعاد الاختبار والاختبار ككل

أبعاد الاختبار	معامل الاتساق	مستوى الدلالة
السموي	٠,٥٦	دال عند مستوى ٠,٠١
التحوي	٠,٦١	دال عند مستوى ٠,٠١
الدالي	٠,٦٤	دال عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (١٢) يتضح أن درجات التلاميذ في أبعاد الاختبار: السموي، والتحوي، والدالي متسقة داخليا مع درجات التلاميذ في الاختبار ككل، حيث كانت معاملات ارتباطها مع الاختبار ككل ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

ز- زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه كل نموذج في الاستجابة لمفردات الاختبار، ثم تم تسجيل الزمن الذي استغرق من قبل أسرع تلميذ لتتهي من الإجابة عن أسئلة الاختبار، وكذا أيضا تلميذ أبطأ من الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتم حساب متوسط الزمن بينهما باستخدام المعادلة الآتية:

الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ + الزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ

الزمن المناسب للاختبار =

وقد وجد أن الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار هو ٢٠ دقيقة.

## ٢- برنامج الدراسة

في هذا الجزء يتم عرض الخطوات التي اتبعت في إعداد البرنامج الخاص بالدراسة، وذلك بهدف التوصل إلى المكونات العامة التي يتكون منها البرنامج، مثل أهدافه الرئيسة والفرعية، ومحتوى الأنشطة المتضمنة فيه، وكيفية تقديمها، بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة في تطبيقه على التلاميذ صالة الدراسة، وكيفية تقويم ألتأهم.

### خطوات إعداد البرنامج :

تتمثل خطوات بناء برنامج الدراسة في الاستفادة من الأطر النظرية والأدبيات التي تناولت مجال صعوبات التعلم بصفة عامة، والتي تناولت صعوبات تعلم اللغة على وجه الخصوص، حيث تمت مراجعة العديد من الدراسات العربية والأجنبية، والتي أهتمت بمجال صعوبات التعلم، وتشخيصها وعلاجها، وذلك بهدف الاستفادة منها في وضع خطوات البرنامج وأهدافه وكيفية بنائه، كما تم تحليل التراث النظري لها؛ لتحديد أهم صعوبات التعبير الشفهي وكثرتها انتشاراً بين هؤلاء التلاميذ ؛ من أجل تركيز أنشطة البرنامج على هذه الصعوبات وتحديد كيفية علاجها، ثم اتبع ذلك وضع خطة لتشخيص وتحديد الطفل صاحب الصعوبة، وتحديد الاستراتيجيات، والتقنيات المناسبة لعلاج الجوانب المختلفة لصعوبات التعبير الشفهي لدى هؤلاء التلاميذ ، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من الأساليب المختلفة المستخدمة في علاج نولعي للقصور المتنوعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لعلاج الجوانب المختلفة لصعوبات التعبير الشفهي لديهم .

## ب - أهداف البرنامج :

تحديد الأهداف هي الخطوة الأولى، والأساسية في بناء البرنامج؛ حيث إنه بناءً عليها يتم بناء خطة علاجية سليمة، وفي ضوء هذه الخطة تبني بقية خطوات البرنامج

### ١- الهدف العام للبرنامج :

يتحدد الهدف العام للبرنامج في : "علاج بعض جوانب التصور في التعبير الشفهي والتي تمثل صعوبة لدى التلاميذ لسبب الضمان الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم".

### ٢- الأهداف الفرعية للبرنامج :

من الهدف العام السابق وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة والتي تناولت التعبير الشفهي وصعوبته، وفي ضوء تجربة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة للوقوف على أكثر صعوبات التعبير الشفهي شيوعاً، وبعد تطبيق الاختبار التشخيصي لدى أصدته قبلية، توصلت إلى أن صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنقسم إلى صعوبات صوتية، وصعوبات نحوية، وصعوبات دلالية، وبالتالي تتحدد الأهداف الفرعية للبرنامج في التدريب على الجوانب التالية :

الجانب الصوتي، ويتضمن :

- تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق (ذ-ظ-ث).

الجانب النحوي، ويتضمن :

- التدريب على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان مع التفريق بينهما.
- التدريب على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الجانب الدلالي، ويتضمن :

- التدريب على استخدام كلمات مذبذبة لسياق الموضوع.
- التدريب على إنتاج موضوع متكاملة الأركان.

ج - المنطلقات التي يستند إليها البرنامج:

منذ بعض الأسس التي تحدد الإطار العلم للبرنامج تشمل ما يلي :

- ١- الخلل المتسبب في صعوبة التعبير الشفهي هو خلل وظيفي قابل للتدريب والتحليل، حيث أكد العديد من العلماء على العلاقة بين صعوبات التعلم والحالات المعرفية، فالمعجز لوظيفي يعود إلى عجز في المعالجة الإدراكية التي بدورها تؤدي إلى صعوبات تعلم متعددة وممتدة، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم عجز في الجانب الإدراكي أو المعرفي أو الحركي يمكن معالجتهم من خلال الوسائل والأساليب السلوكية والتفاضلية وعلى الرغم من أن المعجز المعنى لوظيفي قد يعوق القدرة على التعلم فإن جزءاً من الصعوبة قد يعود إلى نفس التدريب، وكنيجة لذلك يزداد العجز في السلوك لدى الطفل وفي مراحل لاحقة يظهر الطفل تباطؤاً واسعاً بين قراءته وتحصيله.

- ٢- أكد علماء اللغة على أن اللغة ظاهرة اجتماعية، فالفرد لا يستطيع أن يعيش

إلا بين أفراد مجموعة من الناس متجالة للتعبير، والأداء اللغوي، ولا يمكن معالجة أى صعوبة لغوية إلا فى إطار اجتماعى تستخدم من خلاله اللغة.

٣- أكدت الدراسات اللغوية على أن اللغة التى يتكلمها الطفل تنمو وتتطور تدريجياً، وخاصة إذا كانت نابعة من النشاط الذى يقوم به الطفل، كما أكدت على أن الصور وأشكال التمثيل المختلفة تسهم فى إثراء مجال معرفة الطفل، وتشبع كثيراً من حاجاته النفسية، ويظهر ذلك من خلال قول بلولينيا Bawlina "إن الصور هى الأخرى شاعداً على أن نأخذ بيد الطفل نحو للكلام". (سرجيو ميني، ٢٠٠١، ١٢٠)

ولذلك لا يرتبط برنامج الدراسة الحالية بمحتوى دراسى محدد، وإنما يكون للتدريب الملاحى قائماً على أنشطة تشمل محتوى علمياً يتضمن قصصاً، وصوراً، وحكايات، ومواد مقروءة تناسب الأطفال نوى صعوبات التعلم.

٤- أكد علماء النفس على تعزيز باعتباره حافظاً مهماً فى رعاية التعلم على وجه العموم، وكذلك فى اكتساب اللغة على وجه الخصوص، فالمصليب لتعزيز لمختلفة (المادية، المعنوية) تعتبر من أهم المعينات لاستثراء أى برنامج علاجى.

٥- تظهر معظم التطورات النفسية وجود عوامل تؤثر فى عملية اكتساب اللغة، ومنها عامل المعنى، فكما كانت المواد اللغوية ذات معنى، كان تعلمها أفضل، وأسرع من التى ليس لها معنى؛ لأن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، وإنما تمتد إلى كل المعانى التى قد تتخذها ضمن سياق لغوي، حيث يعد الهدف الأساسى للغة هو توصيل المعنى من خلال

السياق المناسب، وذلك بتركز علاج صعوبات التعبير الشفهي على استخدام مواد لغوية ذات معنى.

٦- يطبق مبدأ الفروق الفردية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على اعتبار أن كل حالة تشكل إطاراً مستقلاً.

٧- أظهرت الدراسات الحديثة في تعلم اللغوي أنه كلما كان المثير أكثر الارتباطات ساعد ذلك على سرعة التعلم، ولذلك سيعتمد البرنامج في محتواه (كلمات - جمل - قصص - أنشطة متنوعة) على ربط المثيرات اللفظية بخبرات للتلاميذ السابقة في تعلم اللغة، وذلك حتى يزداد معنى المثير، وحتى تعمل بعض الارتباطات المثارة على تسهيل عملية التعلم في دراسة أنشطة البرنامج بسبب ارتباطها باستجابة للتلاميذ الجديدة مما يسهل تعلمها.

٨- تؤثر الحالة النفسية للطفل على قدرته على التعبير، فشعر الطفل بالدفء والمحبة والأمن والثقة بالنفس من العوامل التي تساعد على التحسن، ولذلك تركز أنشطة البرنامج على المروضات لطيفة، والتخصص المتممة التي تحقق السعادة، والتسلية والألفة للتلاميذ.

٩- تقدم أنشطة البرنامج في تسلسل من البسيط إلى المعقد ومن المألوف إلى المصعب.

١٠- تعد تجزئة الوحدات اللغوية من أهم عوامل النجاح في تعلم اللغة، فإنتاج لفظة لا يتم إلا بعد تعلم إنتاج الجملة، والتي بدورها لا اكتسب إلا بعد نطق بكلمات بشكل صحيح والذي يعتمد هو الآخر على نطق الأصوات بشكل صحيح.

## د - مصادر اشتقاق البرنامج :

تحتل اللغة للشعبية مكانة عالية من بين لغات العالم، فهي تمكن الأفراد من التواصل في كثير من مجالات الحياة مثل الاجتماعات، والمناقشات، بالإضافة إلى أن التعبير الشفهي يخدم الأغراض الاجتماعية المهمة، وبدون التعبير الشفهي يواجه الأفراد مشكلات كثيرة ومنها صعوبة التواصل دلال الجماعات. (Smith et al, 1997 : 106)

وتؤثر اضطرابات اللغة على السلوك الاجتماعي، كما أنها أيضاً تؤثر على مستوى الإنجاز الأكاديمي وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المصنفين اضطرابات في استخدام اللغة التي تعيق تعلمهم، كما أنهم يتصرفون بأن لديهم مشكلات في التعامل الرمزي مقارنة بقرنائهم.

(Shea & Bayer, 1997 : 170)

وفي هذا الإطار يؤكد البحث أن أكثر من ٩٠% من الطلاب المصنفين ذوي صعوبات في التعلم يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية. (Smith, 1990 : 217)

وفي دراسة لنذا هارجروف وجيمس بويت ١٩٨٤ وجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون في الغالب من مشكلات لغوية، فهم لا يفهمون الرسائل الصوتية الموجهة إليهم، أو قد يكونون غير قادرين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم.

(عبد العزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، ١٩٨٨ : ٢٤٢)

وتعد مهارات الاتصال اللفظي مؤشراً للكفاءة الاجتماعية التي تظهر

قد رأت الأفكار للتفاعل الاجتماعي، وكذا درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك في أثناء التفاعل الاجتماعي.

(السيد سمعانوني، ١٩٩١ : ١)

ولذا فالتصور في مهارات الأداء اللغوي يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضعف التفاعل الاجتماعي، وكذلك عدم القدرة على الاستجابة لملائمة، مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للتعلم، ولذلك فعلاج صعوبات اللغة الشفهية بعد غاية في الأهمية، إذ إن الكثير يتعدى لجانب دراسي الأكاديمي إلى التوحد النفسية والاجتماعية.

ويشير البعض (Smith et al, 1997 : 107) ، أن هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة، والتي استخدمت لتعليم وعلاج اللغة الشفهية وتشمل ما يلي :

١. برنامج توسط لغة للتربوي (١٩٨٢) :

وبإدارة اهتمام هذا البرنامج ينصب على الأنشطة المتعلقة بالدلالة Semantic، ومبادئ للنص، والإجرائية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل ثلاثين رخص الأطفال، وحتى العتبة الثامنة، وقد تبين من خلال تطبيق هذا البرنامج أن أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ يتحسن أدراهم الشفهي نتيجة استخدام الأنشطة التي يكثر فيها استخدام الصور كوسيلة من وسائل النشاط.

٢. برنامج لغة Distar (١٩٧٦) :

وهذا البرنامج صمم في الأصل من أجل الأطفال في البيئات الفقيرة ثقافياً، بالإضافة إلى أنه يستخدم للطلاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبإدارة اهتمام هذا البرنامج هو الوعي الواضح باستخدام اللغة .

### ٣. برنامج أداة بناء الجملة Fokes (١٩٧٥) :

ويهتم هذا البرنامج بتنمية التعبير الشفهي، والإشاعة، وتركيب الجملة بمختلف أنواعها، وفي مختلف الأزمنة (الماضي - المضارع - المستقبل)، ويستخدم أيضاً هذا البرنامج مع الطلاب ذوي الصعوبة في استخدام اللغة.

### ٤. برنامج دينا لتكلم : تنمية التواصل الاجتماعي (١٩٨٢) :

طور هذا البرنامج ووج (Wiig) للتلاميذ الذين يبلغ صرهم ٩ سنوات حتى مرحلة المراهقة، فهو يعلم مهارات التواصل الاجتماعي من خلال التواصل اللفظي.

كما يذكر البسن (Schoenbrodt et al, 1997 : 272) أن من أهم وسائل علاج للتلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي استخدام استراتيجيات تخطيطية في مواقف متنوعة، عن طريق تسهيل الحديث التحويري بين التلاميذ، لأن ذلك يجعل للتلاميذ في حالة تفاعل مستمر، ويكسب التلميذ الكثير من الثقة والسيطرة على مهاراته التحويرية، كما ينبغي أن تكون موضوعات الحوارات بين التلاميذ منتقاة على أساس اهتماماتهم، ومعرفة فهم لفهقة مثل الأحداث الخاصة بعيد الميلاد - اقراء - البيع - القزفة.

وفي هذا الإطار أشارت كل من ماكورميك ووليش (McCormick & Felbusch 1981:540) إلى أن فترة الطلق على التعبير اللفوي، واستخدم اللغة في التعليل يمكن تحسينها بواسطة الأنشطة المبنية على البرنامج المنهجية، كما ينبغي أن تكون الأنشطة اللفوية والشفوية جزءاً حيوياً من أي منهج تعليمي، ولذلك يعتمد نجاح العمل في البيئة التعليمية في كل من المجال الاجتماعي والأكاديمي بشكل كبير على كيفية الاستخدام الأمثل للغة.

وفي هذا السند أتى كل من سوسيليرج، ومثير *Sociberg & Mateer (1989)* الضوء على مبادئ رابطة للتصميم والتأخذ خطوات علاجية مبنية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية وهي :

١- أن يحدد المصالح في عبارات سلوكية ما يشكل خطوات العمل العلاجي قبل أن يبدأ به .

٢- تقييم العوامل البيئية، ويتناول هنا شقين، الأول، أن يكون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، لأن ذلك يزيد من أدائه، والثاني، للعلاقات المتكافئة الطبية بين المصالح والتلميذ ذي الصعوبة في التعلم من ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى .

٣- التحقق من معيار القياس، حيث يجب أن يشمل كل المعلومات ذات الكم، والتكيف التي يتم استخدامها من أجل التقييم والعلاج .  
(in:Schoenbrodt et al, 1997 : 270-271)

وقد تمت الاستناد من هذه المبادئ عند إعداد برنامج الدراسة، حيث تم تحديد الهدف العام من البرنامج ثم الأهداف الخاصة بكل نشاط من أنشطة البرنامج، وهو ما ينص عليه مبدأ الأول . كما أن أنشطة البرنامج تم تصميمها على أساس تعليميتها في المدرسة إذ إن ذلك المكان يكون مألوفاً للتلميذ مما يزيد من أدائه، كما ينص على ذلك مبدأ الثاني، وكذلك تضمن برنامج الدراسة تشاملاً مهيئاً قبل البدء في أنشطة البرنامج، حيث تحاول من خلاله الباحثة إشاعة روح الثقة للبدء فيها، وبين التلميذ، وإثارة بعض الألعاب الشيقة الاجتماعية، الأمر الذي يوطد العلاقة الطبية بين التلميذ وبعضهم البعض، وهو ما ينص عليه مبدأ الثاني، وفي سبيل تحقيق مبدأ الثالث تضمن البرنامج

العلاجي تقوياً تكوينياً إلى كل نشاط ويحدد من خلاله مستوى الإتقان الذي يجب أن يصل إليه التلميذ بعد التدريب على النشاط، وإلا يعد تدريبه على النشاط ثانية حتى يصل إلى هذا المستوى، وكذلك تضمن البرنامج تقوياً نهائياً بعد مجموعة الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة، وبالتالي يتحقق لمبدأ الثالث.

ويرى كيرمان *Kerash* أن للحلّة الانفعالية المتعلم من أهم العوامل التي تمويك لكتساب اللغة، كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المتغيرات الفعلية المرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهي :

١- الإشارة (التشويق - الدافعية) : فالأفراد ذوو الدافعية غالباً ما يكونون أداءً جيداً.

٢- الثقة بالنفس : فالأفراد ذوو الثقة بالنفس يكونون أكثر استجابة ونجاحاً في تعلم اللغة.

٣- القلق : فالأفراد ذوو القلق المنخفض ، والذين لديهم خوف أقل من حركات الدراسة، يكونون أكثر إنتاجية للغة ، كما أشار إلى أن هناك خمسة تطبيقات في تعلم اللغة وهي :

١- أن يكون المحتوى واضحاً ومفهوماً.

٢- أن يكون هناك حوار بين التلميذ والمعلم قدر الإمكان.

٣- أن يكون هناك استخدام للوسائل البصرية؛ حيث تساعد في عرض مجال واسع للكلمات والمفردات اللغوية.

٤- ينبغي أن يكون التركيز على لغون اللغة المختلفة، كالاسماء، والقرارات، والتكثيف.

٥- ينبغي أن تكون المواد اللغوية المعروضة مثيرة.

(In : Richard & Rodgers, 1995 : 136-137)

وقد أشار العديد من العلماء إلى أن للدرجة التكرارية لفقرة معينة، أي عدد مرات سماع الطالب لأي فترة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التعقيد الإدراكية- اللغوية (أي المستوى التطوري للمعاني والتركيب أثرًا بليغًا في علاج صعوبات اللغة. (Taylor, 1990 : 8)

وفي هذا الصدد وضع كل من **بيهرسون وبيترسون** و**Denner (1988)** مجموعة من العوامل التنظيمية التي يمكن أن تستخدم لتدريس المفاهيم، والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق استخدام فن القراءة، والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم الممرقة، حيث تمكن تلك الاستراتيجيات التلاميذ من تنشيط وبناء معرفتهم، كما أن استخدام الأشكال الممرقة من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعاني، والعلاقات اللغوية داخل الجمل الجديدة، وإدراك الكلمات التي عرفوها بالفعل ولكن في سياقات جديدة، ويساعد ذلك أيضاً على التمتع من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، والكلمات الموجودة في البيئة المعرفية مسبقاً. (in : Schoenbrodt et al, 1997 : 274)

وقد رُوي ذلك كله في إعداد برنامج للدراسة، حيث تم بذله بحيث ينتقل من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، كما تضمن البرنامج تدرجاً في عرض الملاج اللغوية ابتداء من الأصوات والكلمات، فالجمل، فالفقرات المتكاملة، كما روعي أيضاً استخدام فن القراءة والكتابة في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي وتم استخدام العديد من الصور والأشكال

## الطريقة والإجراءات

فترضيجية خلال بعض الأنشطة، أيضاً تم استخدام الوسائل التي تختلف أكثر من حاسة كالمسجل، وجهاز عرض الشفافيات.

هـ- وصف البرنامج :

يتكون البرنامج العلاجي التدريبي الحالي من مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى علاج بعض صعوبات التحيز الشفهي المتمثلة في الجانب الصوتي، والجانب النحوي، والجانب الدلالي، وقد اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة المتنوعة لعلاج كل صعوبة، واستخدم العديد من الوسائل السمعية، والبصرية كالصور، وشرائط فكاسيت، كما تناول البرنامج أنشطة من قبل التلاميذ أنفسهم كالمناقشات في مجموعات، وإجراء المحادثات، و يتم عرض كل نشاط على النحو التالي :

- ١- الهدف من النشاط : ويوضح هذا الهدف في شكل إجرائي يمثل المحصلة النهائية التي تظهر في نطق الطفل بعد الانتهاء من كل نشاط.
- ٢- الوسائل المستخدمة في النشاط : وتشمل بعض الوسائل المساعدة في تنفيذ النشاط مثل السبورة، المسجل- البطاقات الورقية .
- ٣- مدة النشاط : تحدد فيها المدة الزمنية التي تعرض فيها النشاط على التلاميذ .
- ٤- الطريقة والإجراءات : وفيها يتم تحديد الخطوات التي تقوم بها الباحثة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من الأنشطة .
- ٥- التقويم : ومن خلاله يتم تحديد مدى تحقيق الطفل للأهداف التي يشملها النشاط.

### وفيما يلي وصف تفصيلي لأنشطة البرنامج :

- **التشاطات التمهيدي :** يعد النشاط التمهيدي هو القطة الانطلاق لمعالج صعوبات التعبير الشفهي، نظراً لارتباط تلك الصعوبات بالخوف، والتردد، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة الآخرين، وكلها عوامل نفسية، ولذلك اعتمد النشاط التمهيدي على بعض الأنشطة الاجتماعية، والترفيهية، والتي تساعد على إشاعة روح الود، والتعطف بين الطلبة والتلاميذ من جانب وبين التلاميذ بعضهم البعض من جانب آخر، حيث استخدمت الفكاهة، والفوازير، وتمتحت الفرصة لكل تلميذ من حصة الدراسة للتحديث عن نفسه وعن هواياته المفضلة مع استخدام كاميرا الفيديو التي تشبع روح البهجة لدى التلاميذ، وذلك حينما يرون أنفسهم وهم يتحدثون، كما تضمن النشاط التمهيدي بعض الألعاب البسيطة التي تثير حماس التلاميذ، وتشد انتباههم، ولا يتم الانتقال إلى النشاط التالي، حتى تم التأكد من استعداد التلاميذ حصة الدراسة وحساسهم لمواصلة الأنشطة.

- **الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً:**

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات نطق الأصوات نطقاً صحيحاً في عرض مجموعة من الصور، حيث تعبر كل صورة عن كلمة تتضمن أصوات الذال والطاء والظاء، وتقوم الباحثة بنطق هذه الكلمات للتلاميذ، كما يتم عرض مجموعة أخرى من الكلمات المفردة التي تتضمن الأصوات المحددة، كما يتم عرض بعض الكلمات في سياق مجموعة من الجمل، ويتم تدريب التلاميذ على نطق الأصوات الذال والطاء والظاء حتى يصلوا إلى إتقان نطق هذه الأصوات، وقد أثبتت هذه الأنشطة بنشاط ترومي، ثبات مدى إتقان نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً.

- الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات الجانب النحوي :

- بالنسبة لصعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان .

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان في مجموعة الأنشطة التي يعبر للتلاميذ عنهما بجمل اسمية تارة، وبجمل فعلية تارة أخرى، كما تتضمن بعض الأنشطة مجموعة من الجمل المصاغة في شكل جمل اسمية مرة وفي شكل جمل فعلية مرة أخرى، ليقيم للتلاميذ بقرائنها ومعرفة أركان كل منها، والفرق بينها، كما تتضمن موضوعات متكاملة يقرأها للتلاميذ جهرياً، ويستخرجوا الجمل الإسمية، والفعلية منها، ويبينوا أركان كل نوع من هذه الجمل . وانتهت هذه الأنشطة بنشاط تقوي يبين مدى إتقان التلاميذ لإنتاج جمل متكاملة الأركان.

- بالنسبة لصعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه :

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج هذه الصعوبة في عرض مجموعة من الصور التي تتضمن أسئلة يجيب، عنها للتلاميذ، ومجموعة من الصور التي تتضمن إجابات يمنع لها للتلاميذ أسئلة، ثم محادثة تتضمن أسئلة وإجابة، وعلى التلاميذ وضع أسئلة للإجابة المحددة وإجابة للسؤال المطروح، وتنتهي هذه الأنشطة بنشاط تقوي يبين مدى إتقان التلاميذ من استخدام الاستفهام والجواب عنه .

- الأنشطة الخاصة بصعوبات الجانب الدلالي :

- بالنسبة لصعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع:

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج هذه الصعوبة في عرض موضوع قرأني متكامل، ثم يتم إظهاره ويعرض مرة ثالثة في شكل جمل ناقصة الكلمات، أما النشاط الثاني فيعرض موضوع جديد لم يره التلميذ من قبل وفيه كلمات ناقصة لا يتم المعنى إلا بها، وعلى ذلك نشاط في شكل جمل منفصلة وتقس كل منها كلمات تتم معناها، وعلى التلميذ أن يكمل الجمل، والموضوع بكلمات مناسبة للسياق، وتنتهي هذه الأنشطة بنشاط تقويمي يوضح مدى إتقان التلميذ عينة للدراسة لاستخدام كلمات مناسبة للسياق.

- بالنسبة لصعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

تمثلت هذه الأنشطة في عرض مواد قرأية يتعرف من خلالها التلميذ على أركان الموضوع الأساسية وهي المقدمة، والوسط، والنهاية، ثم عرض مجموعة من الصور التي تمثل قصة يتحدث عنها التلميذ مراعيًا الأركان الأساسية للموضوع، ثم يلي ذلك عرض لمجموعة من الموضوعات التي يتحدث عنها التلميذ مراعيًا الأركان الأساسية للموضوع، وتنتهي هذه الأنشطة بنشاط تقويمي لبيان مدى إتقان التلميذ عينة لدراسة لإنتاج موضوع متكامل الأركان

و - عرض البرنامج على السادة المحكمين\* :

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وطلب منهم إبداء آرائهم حول :

- مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي .

- مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منها .

- مدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منها .

- سلامة الصياغة اللغوية لأنشطة البرنامج .

ولقد أبدى المحكمون آراءهم في الجدول رقم (١٢) .

\* أسماء المحكمين في الملحق رقم (١)

جدول (١٣) يبين آراء المحكمين في برنامج علاج صعوبات التعبير الشفهي

بنود التحكيم	رأى للمحكمين	ما تم تعديله
مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي	أشار جميع المحكمين أن جميع أنشطة البرنامج مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي	درست الباحثة آراء السادة المحكمين، ولطالعت على مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس
مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منها ، ومدى كفاية تربيات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منه	محتوى الأنشطة مناسب لعلاج الصعوبة التي تم حلها. كما أن إجراءات الأنشطة واضحة، وتدريباتها كافية لتحقيق الهدف المراد منها ، مع زيادة نشاط لمعرفة مدى علاج كل صعوبة في أثناء دراسة البرنامج	قامت الباحثة بصياغة مجموعة من الأنشطة التي يتم من خلالها معرفة مدى علاج البرنامج لصعوبات التعبير الشفهي في أثناء دراسة البرنامج حيث تم وضع اختبار لتقويم أداء التلاميذ في كل بعد من أبعاد التعبير الشفهي ويثوره الفرضية.

ما تم تعديله	رأي المحكمين	نوع التحكيم
<p>قامت الباحثة بتعديل بعض أنشطة البرنامج في ضوء ملاحظات السادة المحكمين كما يلي:</p>		<p>سلامة الصياغة اللغوية وأنشطة البرنامج، ولغة تسجيلات خاصة بأنشطة البرنامج</p>
بعد التحكيم	قبل التحكيم	
<p>تمت كتابة ما تدل عليه الصورة تحتها حتى يقرب التلميذ على نطق الصوت السعد الذي يعاون مسعربة في نطقه .</p>	<p>لمسور تأثير كبير من كلمات التي قد لا ترتبط بعلاج مسعوبات الجانب السمعي ولذا يجب تحديد الكثير المقصود من الصورة من خلال كتابة اسمه تحت الصورة .</p>	
<p>قامت الباحثة بتضمين استخدام الفيديو والتسجيل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج حتى يستفيد التلاميذ المواصله للتدريب على أنشطة البرنامج .</p>	<p>لا يوجد استخدام للفيديو أو التسجيل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج مما يوجب ضرورة استخدام الفيديو والتسجيلات الصوتية أثناء تطبيق البرنامج حيث إن لها أثر كبير في إتمام هذه الأنشطة .</p>	
<p>أتمت الباحثة بتغيير الصور من خلال استخدام الحاسب الآلي . ثم أعيد طباعتها مكررة شائعة الملامح لمراد استشارة التلاميذ للتعبير عنها شفهيًا .</p>	<p>الصور المختارة في البرنامج صغيرة الحجم مما لا يظهر الملامح للمراد من التلميذ التعبير عنها شفهيًا .</p>	

### ز - التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

قلمت الباحثة بتطبيق البرنامج على مجموعة من التلاميذ، وذلك لبيان مدى مناسبة أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ وحساب زمن تطبيق كل نشاط وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يأتي :

- بعض الصور تشير إلى مجموعة من العثرات التي يرتبط بعضها بهدف البرنامج والبعض الآخر لا يرتبط به، مما أكد ما أشار إليه المحكمون من ضرورة كتابة ما كل عليه الصورة من كلمات، لتشير إلى مثير واحد فقط، وهو المثير المراد تدريب التلاميذ عليه.

- لم يكتبه بعض التلاميذ إلى ما يراد منهم في بعض الأنشطة مما وجه انتباه الباحثة إلى ضرورة مناقشة التلاميذ في تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف منه في علاج صعوبات التعبير الشفهي المحددة في كل نشاط من أنشطة البرنامج.

- تم تحديد زمن كل نشاط من أنشطة البرنامج ، وقد تم كتابة هذا الزمن في كل نشاط من أنشطة البرنامج .

### ح - تقويم البرنامج :

ويتم التقييم في ضوء الأسس والأهداف التي يشدها البرنامج والتي يستند إليها، وتتضمن إجراءات تقييم البرنامج عدداً من الخطوات والتي تشمل فيما يلي :

## ١- إجراء قياس قبلي :

يتم إجراء قياس قبلي، ويمثل في الاختبار تشخيصي للذي أحد لتشخيص صعوبات التعبير القلبي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك للتأكد من أن العينة المختارة تعاني من الصعوبات في الجوانب التي يتضمنها الاختبار، وتحديد أدايتهم قبل التريب على أنشطة البرنامج.

## ٢- التقويم البنائي (أثناء التطبيق) :

ويتم هذا التقويم في أثناء تطبيق البرنامج، ويكون بعد الانتهاء من مجموعة الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة؛ وذلك للتأكد من وصول التلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى حد الإتقان، فلا يتم الانتقال إلى علاج صعوبة جديدة إلا بعد الاطمئنان من علاج للصعوبة السابقة.

## التقويم النهائي :

ويكون بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للوقوف على فعالية البرنامج للتدريب في علاج بعض صعوبات التعبير القلبي، وذلك من خلال إعادة تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير القلبي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وافتى تم استخدامه في القياس القبلي.

## ثالثاً : إجراءات الدراسة :

تبعت الباحثة في إجراءات لدراسة الخطوات الآتية :

- ١- تم تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال محكات لتشخيص لمختلفة وهي:

- معك للتقاعد الخارجى بين الذكاء والتحصيل، حيث تم تطبيق اختبار للذكاء المصور/إعداد أحمد زكى صالح (١٩٧٨)، واختبار الفهم القرائى/إعداد خيري المغازى (١٩٩٨)، وتم تحويل درجات التلاميذ فى المجموعتين إلى الدرجات المعيارية، واختبار التلاميذ ممن كان تحصيلهم الدراسى أقل من المتوسط مع أن ذكاهم فوق المتوسط، حيث يظهر هؤلاء التلاميذ تبايناً مقداره الحراف معيارى واحد على الأقل بين فتراتهم العقلية وتحصيلهم، وقد بلغ أفراد العينة فى ضوء هذا المعك (٨٣) تلميذاً وتلميذة.
- تم استبعاد جالسين من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات أسرية وإعاقات بدنية حيث وصل أفراد العينة (٨١) تلميذاً وتلميذة.
- تم تطبيق اختبار بندر جشلتز البصرى - الحركى؛ وذلك لاستبعاد حالات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية، والفعالية شديدة حيث تم استبعاد (٥) حالات، فوصل عدد أفراد العينة إلى (٧٦) تلميذاً وتلميذة.
- طبق اختبار وكسلر لحساب للتقاعد الداخلى على العينة السابقة، حيث تم استبعاد (٢٠) تلميذاً وتلميذة لوصول عدد أفراد العينة إلى (٥٦) تلميذاً وتلميذة.
- قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، والثانية ضابطة، وتم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي على المجموعتين تلميحاً قنياً وذلك للتأكد من تجانس المجموعتين باستخدام اختبار ت.

٢- قامت الباحثة بتطبيق برنامج للدراسة على تلاميذ المجموعة التجريبية ، حيث استغرق تطبيقه ثلاثة شهور متتالية ،

٣- تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي على مجموعتي الدراسة التجريبية والسيطرة ، تطبيقاً متتابعاً ، وذلك للكشف عن فعالية البرنامج التدريبي في التخفيف من حدة صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

٤ - تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تضمنت في استخدام اختبار 'ت' للمجموعات غير المرتبطة وغير المتساوية في العدد .



## **الفصل الخامس**

### **نتائج الدراسة وتفسيرها**

**أولا : مقدمة**

**ثانيا : نتائج الدراسة وتفسيرها.**



## **الفصل الخامس**

### **نتائج الدراسة وتفسيرها**

#### **مقدمة :**

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة، وتفسيرها، من خلال عرض كل فرض من فروض الدراسة، ثم الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها للتحقق من صحة هذه الفروض، يلي ذلك عرض نتائج كل فرض من فروض الدراسة، يعقبه تفسير النتائج التي تم توصل إليها .

#### **نتائج فروض الدراسة وتفسيرها :**

##### **الفرض الأول :**

ينص الفرض الأول على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نطاق الأصوات المتناهية نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية\*.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة على المجموعة التجريبية، والجدول (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٤) قيمة 'ت' للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة  
نظراً صحيحاً.

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٦	١٠,٣	٣,٠٤	١٢,٤	٠,٠١
ضابطة	٣٠	٢,٢٧	١,٧		

من الجدول (١٤) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في نطق الأصوات المتشابهة نظراً صحيحاً بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

وهذا يعني تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في نطق الأصوات المتشابهة نظراً صحيحاً، مما يدل على فعالية البرنامج في علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نظراً صحيحاً، مما يعني تحقق صحة الفرض الأول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن قلمو الففوى يسير في مراحل منتظمة متتالية، فالمنطق في نشأة الصعوبة الففوية يظهر له أن هذه الصعوبة يمكن النظر إليها على أنها صعوبة تكثر بالجانب القمالي والتي يظهر فيها الاضطراب في مراحل قلمو الففوى الطبيعي، فالاحتمال يكمن في كل

مرحلة من مراحل النمو اللغوي نظاماً من أنظمة لغة ابتداءً من الأصوات ،  
والتي تتجمع لتكون كلمات ذات معنى ، فننظم هذه الكلمات وفق علاقات وأسس  
لتكون جملاً نستخدم في حمل دلالات ومعان كثيرة ومتنوعة ، والفشل في  
اكتساب النظام الصوتي يؤدي إلى فشل في الأداء اللغوي ككل ، إذ إنه فننظم  
الأساسي الذي تبنى عليه باقي الأنظمة اللغوية (اللحوي - الدلالي) .

فالنظام الصوتي عملية طويلة المدى ، حيث يؤدي تتابع الأصوات بشكل  
سليم إلى إنتاج كلمات سليمة وصحيحة ، وبالتالي يؤدي ذلك إلى جمل ذات  
دلالة ، ومن ثم يتم التواصل بشكل صحيح .

وتظهر صعوبة نقل الأصوات المتشابهة لفظاً صحيحاً لدى تلاميذ  
الصف الخامس الابتدائي عينة الدراسة ، وذلك لأن التلميذ كلما تقدم في مراحل  
دراسته المتتالية يتعرض للمزاج لغوي أرقى وأعلى في مستواها متضمنة قواعد  
نحوية ، وبلاغية ، ودلالية متنوعة ، فإذا فشل في استخدام أول أنظمة اللغة ...  
وهو فننظم الصوتي - بشكل سليم ، فإن ذلك يحول دون ارتقاء معاني النمو  
اللغوي لديه في شكله الطبيعي مما يؤثر على تحصيله الأكاديمي بشكل كبير .

و يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأسس التي قام عليها البرنامج وما  
تضمنه من مهام وأنشطة متعددة ومتنوعة حيث قام برنامج الدراسة على أسس  
علمية مستمدة من تحليل التراث اللغوي الخاص بلغة التلاميذ ذوي صعوبات  
التعلم ، مما أدى إلى المساعدة في اختيار المحتوى المناسب ، والأنشطة والمهام  
الملائمة لطبيعة الصعوبة ، وكذلك مساعد على اختيار الاستراتيجيات الملائمة  
لتقديم هذا المحتوى ، وكذلك انتقاء أفضل الوسائل المعينة على تنفيذ المهام  
المطلوبة مثل استخدام التسجيلات الصوتية ، والتي يعرض من خلالها نماذج

لغوية صحيحة وسليمة، وكذلك استخدام وسائل العرض المرئية، مثل جهاز عرض الشفافيات، وثلاثيات العرض، وبذلك يجمع البرنامج بين الوسائل السمعية، واللمسية، والتي تتطلب أكثر من حاسة لدى التلميذ مما يساعد على تنفيذ أنشطة ومحتوى البرنامج بشكل أكثر فعالية، كما يساعد في إعادة تكرار أنشطة البرنامج وممارستها في سهولة ويسر. وهو ما أدى بدوره إلى تحسّن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

وقد أكدت العديد من الأطر النظرية على أن صعوبات النطق ومن ضمنها الصعوبات اللغوية والتي تشمل صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً ترجع إلى عجز وظيفي، وهذا يعني أنه من الممكن علاج هذه الصعوبة عن طريق التدريب على بعض المهام والأنشطة الملائمة، حيث يتم تحديد الأصوات المتشابهة في النطق، كما يتم تحديد بعض المهام المعتمدة والمعتمدة والتي يتم تدريب التلاميذ عليها لتحسين نطق هذه الأصوات وهي (ذ - ظ - ث)، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور التي تتناول مثيرات لكلمات بها أصوات الذال والظاء والثاء، ويطلب من كل تلميذ التعبير عنها مراعيًا لنطق الصحيح لها، ومن أجل ألا يختلط الأمر على التلميذ فيما تثيره الصورة من كلمات، فقد تم كتابة الكلمات المعبرة عن الصور لينطق التلميذ الكلمة مع ربطها بالصورة المعبرة عنها، فالصور تم التلاميذ بفرض خاتمة لاستثارة التعبير لشفهي لديهم، ولإزدياد من التأكيد على نطق الأصوات بشكل صحيح تم وضع أنشطة تتضمن كلمات مفردة تحتوي على أصوات الذال، والثاء، والظاء، ثم أنشطة تحتوي على جمل بها هذه الأصوات، وهذا يتأكد لنطق الصحيح للأصوات لدى كل تلميذ، وقد ظهر التحسّن في نطق هذه

الأصوات من خلال الملاحظة المستمرة في أثناء عملية التدريب على أنشطة البرنامج ، فالتمييز في النطق بين حرفي (ذ-ظ) وحرف (ز) ، وكذلك التفريق في النطق بين حرفي (ث) و (س) يعتبر مؤشراً على قدرة التلميذ على تطبيق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً ، أما إذا فشل التلميذ في التفريق نطقاً بين هذه الأصوات من خلال النماذج اللغوية المختلفة، فإن ذلك يعد مؤشراً على الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

وتقدر هذه النتيجة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتمييز ذي الصعوبة في التعلم ينصف بأنه دافع للتلق، والخوف، لأنه صورة سالبة من ذاته، وموه في التوافق الشخصي، والافتعالي، والاجتماعي لديه، كما ينصف التلميذ ذي الصعوبة في التعلم بالعدوانية و الانسحابية ، فهو دائم الخوف، وغير قادر على مواجهة الآخرين من كثرة ما يتعرض له من إحباط، لذلك الفصل الدراسي، ولعل كل هذه الصفات تعد معوقاً أساسياً لعملية التواصل اللغوي الفعلي، ولذا اعتمد التدريب في بدئته على نشاط تمييزي يمكن من خلاله تخليص التلميذ قدر الإمكان من صعوباتهم الانفعالية ومحاولة لتغلب عليها بالممارسة الجماعية للنشطة اللغوية، وكذلك يتعلم التلميذ بتقاسم أنفسهم عن طريق قيام كل تلميذ منهم بالتحدث أمام زملائه عن نفسه ، أو أسرته ، أو أي شيء يحبه، وتقديم التشجيع المستمر له ؛ مما يقلل من حدة الخوف والتلق لديه من مواجهة الآخرين وهي الخطوة الأولى في علاج صعوبات التعبير الشفهي .

ويتم ذلك أيضا من خلال إعطائه الحرية الكاملة للتحدث والتعبير عن رأيه ، وعدم مقاطعته في الحديث ، وكذلك الإتصاف حينما يتحدث ؛ ولإهداء

الاهتمام برأيه، وتخليصه قدر الإمكان من الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس عن طريق رفع روحه المعنوية ، وإعطائه بعض الهدايا كجائزة مطزة له على مواصلة المشاركة في الحديث .

كما اعتمد النشاط التمهيدى على تدريب التلاميذ على الجرأة فى الحديث، واختيار الأسلوب المناسب للحديث فى الموضوعات المختلفة، وقد كان تصوير التلاميذ - فى أثناء التدريب - باستخدام الفيديو عامل مهم فى إتمام هذا النشاط على الوجه المرجو، حيث حفز ذلك التلاميذ للحديث والمشاركة معها فى الأنشطة المقدمة لهم ، كما أشاع تلك البهجة والسعادة بينهم، مما ساعد على الانتقال إلى الأنشطة الأخرى لبرنامج بصورة جيدة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا فى ضوء ما وفره برنامج الدراسة من عوامل الاستثارة المختلفة ، ولقى ماعيت فى علاج صعوبات التعبير الشفهي فى جانيه الصوتى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم ، حيث تم استثارة التلاميذ لنطق الأصوات الثاء، والذال، والظاء، من خلال عرض مجموعة من الصور الملونة بحيث تعبر كل صورة عن كلمة تتضمن أحد الأصوات الثلاثة، وللتأكيد على ضرورة نطق هذه الأصوات بشكل صحيح ، تم استخدام شرائط كاسيت مسجل عليها قوائم الصحيح لكل كلمة متضمنة للتأكيد على أصوات الثاء والظاء والذال ، بحيث يتم الربط بين نطق الصوت فى نموذج صحيح وبين شكله المكتوب ، بطريقة أتي أدت إلى استخدام مهارات اللغة فى علاج صعوباتها، حيث تم الربط بين الصورة وما تعبر عنه من كلمات، وبين شكل الأصوات المتضمنة فى هذه الكلمات بما أثر فى تثبيت النطق الصحيح لأصوات الثاء، والظاء، والذال لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، الأمر الذى لم

يتوفر لتلاميذ المجموعة المضابطة، حيث لم يهتم البرنامج السماعت في تعليم اللغة العربية بتلق الأصوات فضاء، والظاء، والذال نطقاً صحيحاً، مما أدى إلى نفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة المضابطة في نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً.

ويرتبط بهذه النقطة حقيقة لغوية أكد عليها التربويون في كتاباتهم ، ألا وهي أن المهارات اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة تؤثر وتتأثر ببعضها البعض ، وهو ما لكنته الدراسة في إطارها النظري وظهر في أنشطة البرنامج التي تتلخج صعوبات التعبير الشفهي في جانب الصوتي ، حيث تضمنت أنشطة البرنامج المهارات اللغوية من استماع إلى القابعة لمراسلة التعلق الصحيح لأصوات الذال وضاء والظاء ، وكذا كتابة هذه الأصوات في شكل مغرد أو في كلمات وجمل ، مع الإشارة إلى قراءة لحروف مركبة ومغردة من قبل التلاميذ الأمر الذي أسهم بشكل فعال في علاج صعوبة نطق الأصوات المكتسبة نطقاً صحيحاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

ليشاً فالبرنامج الذي أنسته الدراسة قد ركز على علاج صعوبات التعبير الشفهي في الجانب الصوتي من خلال الاعتماد على بعض الأسس والمعاملات المشتقة من نظريات التعلم والتي تسهم في اكتساب اللغة مثل الاعتماد على المواقف اللغوية المتكاملة ، وذلك انطلاقاً من ضرورة تعليم التعبير الشفهي في جانبه الصوتي من خلال تضمين أصوات الذال وضاء والظاء في سياق كلمات وجمل لها معنى ، بما يزيد من ثبات نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً وذلك انطلاقاً من التراث النفسي الذي يؤكد على أن تعلم المواد ذات المعنى يتم بشكل أفضل وأسرع من تعلم المواد المجردة من

المعنى ، الأمر الذى ساعد فى علاج صعوبة نطق أصوات الذال والظاء والقاء  
نطقاً صحيحاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

كما كان لتكرار التدريبات التى تركز على علاج مظاهر الصعوبة فى نطق  
أصوات الذال ، والطاء ، والظاء من خلال عملية ربط المثيرات البصرية  
للحروف والكلمات ، ولجعل بالأصوات المعيرة عنها أثر فى مساعدة التلاميذ  
عinde للدراسة على إتقان نطق الأصوات الثلاثة الذال ، والطاء ، والظاء ، وتلك  
عن طريق استخدام أكثر من لون فى عرض هذه الحروف حيث كان يبرز  
الحرف بلون مخالف للون الكلمة ، وكذلك كانت تبرز الكلمة بلون مخالف فى  
الجملة وفى نفس الوقت يبرز الحرف داخل نفس الكلمة بلون ثالث .

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة والأطر النظرية إلى أهمية  
الدور الذى يلعبه التعزيز فى اكتساب اللغة ، وعلاج صعوباتها وإذا اعتمدت  
الباحثة فى أثناء التدريب على أشكال مختلفة من التعزيز لتبدأ بالتعزيز  
المعنى والقائم على التشجيع ، والاستحسان ، وانتهاءً بالتعزيز المادى مثل تقديم  
قطع الحلوى ، أو مبراة ، أو أقلام ، أو لوان ، كما راعت الباحثة التعامل مع  
مؤام التلاميذ بود ، وعطف ، مما كان له بالغ الأثر فى إعادة ثقة عينة الدراسة  
بأنفسهم واعتزازهم بذواتهم وتقديرهم لها ، كما لم تفت الباحثة نهائياً عن تهر  
التلاميذ ، أو توبيخهم أو زجرهم مما شجع تلاميذ المجموعة التجريبية لمواصلة  
التدريب على أنشطة البرنامج وإتقان نطق الأصوات المشابهة نطقاً صحيحاً .

وقد لعب التقويم بأشواعه ومرابطه دوراً كبيراً فى إتقان التلاميذ نطق أصوات  
الذال والطاء والظاء ، فقد كان لاستخدام التقويم التكوينى الذى يهدف كل نشاط  
دور مهم فى ذلك ، حيث لا يتم الانتقال إلى النشاط التالى والذى يعالج نفس

للمعوية إلا بعد التأكد تماماً من وصول التلميذ إلى مستوى الإتقان للنشاط السابق، هذا بالإضافة إلى استخدام التقويم النهائي والذي يعقب كل مجموعة من الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة، فإذا وصل التلميذ إلى مستوى الإتقان بسلام الانتقال إلى التدريب على الصعوبة التالية أما إذا لم يصل للتلميذ إلى مستوى الإتقان بعد تدريبه ثالثة على الأنشطة الخاصة بالصعوبة حتى يصل إلى مستوى الإتقان.

#### الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية فسي الجانب النحوي بأهماده الفرعية ككل بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الفهم اليعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة للفروق في الجانب النحوي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) قيمة 'ت' لفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في الجانب النحوي ككل.

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للجانب النحوي	التجريبية	٢٦	١٥,٤٢	٢,٧	١١,٦	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٧,٥٢	٢,٤	٦	

من الجدول (١٥) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الجانب النحوي بين متوسط درجات القياس البعدي للتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ويقترح عن الفرض السابق فرضان فرعيان هما :

الفرض الفرعي الأول :

ينص هذا الفرض على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار 'ت' للكشف عن دلالة الفروق في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج

الدراسة والجدول (١٦) يوضح ذلك :

جدول (١٦) قيمة 'ت' للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في استخدام جمل متكاملة الأركان .

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان	التجريبية	٧٦	٧,٢٦	١,٣٧	١٠,٤	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٣٧	١,٤٢		

يوضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلائم للمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

الفرض الفرعي الثاني :

يخص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات تلائم للمجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلائم للمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلائم للمجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار 'ت' للكشف عن دلالة الفروق في استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات تلائم

المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٧) يوضح ذلك :

جدول ( ١٧ ) قيمة 'ت' للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في استخدام الاستفهام والجواب عنه

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى دلالة
الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه	لتجريبية	٢٦	٨.١٥	١.٤٣	١٠.٣	٠.٠١
	لضابطة	٣٠	٤.١٧	١.٤٤		

ويتضح من الجدول (١٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

من الجداول (١٥)، (١٦) ، ( ١٧ ) يتضح تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب النحوي ، وأهماده الفرعية من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام، والإجابة عنه .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالتعبير عن نفسه باستخدام الجمل الاسمية والفعليّة ، وتتسأل عن الأشياء من حوله أو الإجابة عن التساؤلات المطروحة عنه تعد من أخطر مراحل النمو اللغوي ، فهي تمثل اللبنة الأساسية له ، ولذا فالتعرف على السمويات التي تواجه الطفل في هذه المرحلة ، ووضع الأنشطة القائمة

لعالجها بعد عاملاً مهماً في جذب الصعوبات اللغوية في المراحل اللاحقة ،  
 تلك أن الأنظمة التركيبية والتي تتناول كيفية صياغة السؤال والإجابة عنه ،  
 وكيفية إنتاج جمل اسمية وقطعية لا تتعامل مع الكلمات منفردة ، وإنما تتعامل مع  
 شكل مركب للكلمات وتنظيمها في جمل ، كما تتناول وظائف الكلمة في  
 التركيب وأحوال إعرابها وتعليل ذلك كله .

والفشل في اكتساب الجانب النحوي يجعل عملية تعلم اللغة  
 غير فعالة ، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في تكوين  
 الجمل ، حيث يستطيعون قول الكلمات منفصلة ولكنهم يواجهون مشكلات في  
 تكوين الجمل ، فهم يظهرون قصوراً واضحاً في التجهيز السيلنكتي والذي  
 يظهر أثره في صعوبة استخدام جمل اسمية وقطعية سليمة ، وصعوبة فهم الجمل  
 الاستفهامية ، أو الإجابة على الاستفهام الذي يتعرضون له بطريقة صحيحة ،  
 حيث يستطيع هؤلاء التلاميذ استخدام كلمات منفردة ، وعبارات قصيرة ، ولكنهم  
 يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم ، ولتحسين عن أفكارهم في جمل كاملة .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن اكتساب النظام النحوي يحدث  
 بعد تعلم اكتساب النظام الصوتي ، فالأطفال يكتسبون مورفيمات تساعد على  
 إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التي يستخدمونها ، وبالتالي إضفاء معنى  
 على جملهم البسيطة فالعلاقة بين الطفلين وثيقة ومتبادلة ، وحيث إن النظام  
 الصوتي قد زادت كفاءته ، وتم تمييزه من خلال التدريب على أنشطة البرنامج  
 فإن ذلك ، يؤثر إيجابياً في زيادة كفاءة النظام النحوي ، وهو ما حدث بالفعل ،  
 حيث زادت كفاءة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الجانب النحوي بعد  
 التدريب على أنشطة البرنامج .

كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء بعض التصورات النظرية لنماذج علاج صعوبات اللغة ، والتي ألقت الضوء على بعض المبادئ الرئيسية لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية ، والتي تضمنها البرنامج الحالي ، كتحديد ما يشكل خطوات العمل العلاجي في عبارات سلوكية ، حيث تم تحديد الهدف العام للبرنامج في القيدية، ثم تحديده الهدف من كل نشاط من أنشطة البرنامج مع الإشارة إلى أهم الاستراتيجيات التي تستخدم لتنفيذ هذا النشاط، وكذلك الوسائل المعبئة التي تزيد من فعالية التدريب على النشاط ، وكذلك تقييم العوامل البيئية ، والذي يعنى أن يكون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم لأن ذلك يزيد من أدائه ، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الطيبة بين المصلح والتلميذ ذي الصعوبة من ناحية ، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى ، حيث كان للتدريب على أنشطة البرنامج يتم في المدرسة التي يتحق بها للتلميذ عينة الدراسة، حتى يشعروا بالألفة المطلوبة مع المكان، وبالتالي يساعد ذلك على خفض حدة قلق الانسحاب والذي يعد نتاجاً طبيعياً للتدريب في مكان يعد جديداً أو غريباً على التلميذ، حيث يؤدي التدريب في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى زيادة فعالية أدائه في أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج، هذا بالإضافة إلى محاولة جعل بيئة التعلم بمودها الود والعطف وجو الألفة والحمية من خلال اهتمام الباحثة عن أي توبيخ لأي تلميذ ، حتى ولو أصدر استجابة غير مرغوب فيها، بل كانت دليلاً لتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة، وتعليمهم الثقة بأنفسهم، ولقد لهم القهديا كالحوى والأكلام ، هذا بالإضافة إلى إشاعة روح البهجة والمرح بين الباحثة والتلاميذ عن طريق إثارة الفواير وللتك في المؤلف المختلفة، مما زاد الألفة بين الباحثة والتلميذ ، وقد كان لذلك أثر كبير في إتقان

التلاميذ للجانب النحوى ، حيث زاد أداء التلاميذ أثناء جمل من تكليفهم ، وكذا قاموا ببناء تساؤلات وإجابات فى مجالات مختلفة مما أسهم فى علاج صعوبات الجانب النحوى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة لتحقيق من معيار القياس فى البرنامج الحالى فقد شمل كل المعلومات ذات الكم والكيف ، حيث تضمن البرنامج تقريباً توكيداً على كل نشاط من أنشطة البرنامج، حيث لا يتم الانتقال من نشاط إلى آخر إلا بعد التأكد تماماً من أن التلميذ قد وصل إلى حد الإتقان للنشاط السابق، وهو ما حددته الباحثة بالاستجابة الصحيحة لـ ٨٠% من مفردات التقويم، فإذا لم يصل التلميذ إلى هذا الحد بعد تكريره بصورة فردية حتى يحصل إلى مستوى الإتقان، وبالتالي يتم الانتقال إلى النشاط التالى ، كما تضمن البرنامج تقريباً نهائياً على مجموعة كل أنشطة خاصة بصعوبة معينة، للتأكد من فعالية مجموعة الأنشطة المتتالية والخاصة بصعوبة معينة فى علاج هذه الصعوبة ، وقد ساهم ذلك فى علاج صعوبات الجانب النحوى ، من تكوين جمل متكاملة الأركان وكذا استخدام الاستهلام والجواب، هذه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وإذا كان الترييون يؤكثون فى دحوهم على ضرورة إتياع أسلوب معين فى ترتيب المادة المتعلمة عند تخطيط وبناء البرامج ، فقد كان الترتيب الذى اتبع عند إعداد أنشطة البرنامج أثر كبير فى علاج صعوبات التعبير الشفوى فى جانب النحوى ، فقد سارت أنشطة البرنامج فى نسوة تسلسل وخطوات وإجراءات مرتبة ومنظمة تنظيماً أسهم فى إتقان الجانب النحوى وعلاج صعوباته ، حيث سار التدريب على كل الصعوبة من خلال ثلاثة أنشطة تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، مما أسهم فى التدريب على أنشطة هذا الجانب .

وهذا العديد من المبادئ لخلق بيئة لغوية سليمة، ومناخية من أجل العلاج ، ومنها مبدأ التعزيز من خلال إمداد التلاميذ بمواد صوتية مثل قطع تشمل حيوانات، أو صور لأشياء متصلة ببيئة التلميذ مثلاً، أو صور تمثل أحداثاً، ويطلب منهم للحديث عنها ، وقد استخدمت للباحثة بعض الوسائل المعينة من البطاقات والصور الملونة والشفافيات التعليمية مع جهاز العرض العلوي في تنفيذ كل نشاط من أنشطة علاج صعوبات القواعد النحوية الأمر الذي ساعد في جعل بيئة التعلم مؤثرة وفعالة لإتقان استخدام جمل متكاملة الأركان ، وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه ، ففي سبيل علاج الصعوبة الخاصة بالإنتاج جمل متكاملة الأركان تم استخدام بطاقات متواء ملونة تحتوي جملاً اسمية وفعلية تعرض على التلميذ، كما تم استخدام بطاقات تتضمن صوراً ملونة تعبر عن أحداث متعددة ليعبر عنها بالتلميذ بجمل اسمية وفعلية، أما النشاط الأخير فقد تم استخدام جهاز عرض الشفافيات لعرض فقرات كاملة يستخرج منها التلميذ الجمل الاسمية والفعلية، بحيث يتم كتابتها في بطاقات يبيضاء توزعها عليهم للباحثة، وبذلك تعددت وتوسعت الوسائل المعينة في علاج الصعوبة الالمداء، بحيث يتم مخاطبة أكثر من حاسة من حواس التلميذ مما يساعد على زيادة فعالية الأنشطة في علاج صعوبات الجمل الدخوى.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استراتيجيات التدريب التي اتبعتها الباحثة، حيث اعتمدت في عرض الأنشطة المقدمة على التفاعل مع التلاميذ من خلال المناقشات والأنشطة اللغوية ، والتي تتيح الفرصة للتلاميذ لاستخدام اللغة في مواقف مختلفة ، حيث كانت تناقشهم بصفة مستمرة حتى يستطيع التلاميذ استخدام جمل متكاملة الأركان ، مع استخدام الاستفهام في المناقشة بين الباحثة

وكل تلميذ مما أسهم في علاج صعوبات الجانب النحوي ، إيجابية وطبيعية وهذا ما كانت تقوم به الباحثة مع كل تلميذ .

ويمكن أيضاً تفسير هذه النتيجة في ضوء استخدام فنون اللغة الأخرى في علاج صعوبات التعبير الشفهي، حيث تضمن البرنامج استخدام فن القراءة في أنشطته ، حيث كان كل تلميذ يقوم بقراءة فترة من خلال جهاز عرض الشفائيات بعد مساعدتها من الباحثة، وكذلك استخدام فن الكتابة، حيث تم توزيع ورق أبيض وأقلام على التلاميذ لاستخدامها في كتابة ما توصل إليه كل تلميذ من خلال الفقرات المعروضة على جهاز عرض الشفائيات ، وبذلك تم الجمع بين فنون الاستماع، والقراءة، والكتابة في علاج صعوبات فن الربيع للغة ، وهو التعبير الشفهي، وذلك انطلاقاً من أن اللغة تنمي وتعالج من خلال اللغة، وليس من خلال تدريبات وأنشطة بعيدة عنها .

كما تضمن البرنامج تنويعاً للمثيرات وتعزيزاً مستمراً سواء كان مادياً أو معنوياً الأمر الذي كان له دور بالغ الأهمية في زيادة الكثرات ودافعية التلاميذ وإشاعة روح المنافسة بينهم للحصول على هذه المعززات، مما أدى إلى إثراء أنشطة البرنامج وزيادة فعاليتها في علاج صعوبات التعبير الشفهي في جانب النحوي ، وكان لتكرار الأنشطة والتدريبات الدافعة بكل صعوبة أثر ببالغ في نجاح البرنامج في العلاج حيث كان يقدم في كل نشاط حوالي عشر مفردات فأكثر للتدريب على الصعوبة، هذا بالإضافة إلى علاج فنن الصعوبة من خلال نشاطين آخرين يتضمن كل منهما نفس العدد أو أكثر من المفردات، مما أدى إلى إتقان المهارة اللغوية لدى التلاميذ ، وبالتالي تخطي لصعوبة التي تحصل دون أداء هذه المهارة .

كما نأمر هذه النتيجة في ضوء استخدام استراتيجيات مناسبة تتلاءم مع طبيعة الصعوبة التي يتم للتدريب عليها، حيث تضمن البرنامج استراتيجية الطريقة الوافية لتعليم اللغة، وهي الطريقة القائمة على المواجه التركيبي، وذلك عن طريق تضمين البرنامج مجموعة من التركيب اللغوية الأساسية، وكذلك نماذج من الجمل المتكررة في الترتيب حسب التقدم في المستوى المطلوب، حيث يتم التدريب على هذه التركيب من خلال الجمل، والكلمات في شكل نماذج جيدة التركيب، والتي تم عرضها من خلال جهاز عرض الشفافيات، حيث اعتمد التدريب من خلال هذه الاستراتيجية على كل من النص المكتوب والمسموع، الأمر الذي زاد من كثافة التلاميذ عينة الدراسة ومستوى أدائهم في الجانب النحوي من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام والجواب عنه، وقد أسهمت الأمور السابقة في تحسين مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التعبير الشفهي في جانب النحوي من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام والجواب عنه مما يشير إلى فعالية البرنامج في علاج صعوبات التعبير الشفهي في جانب النحوي.

### الفرض الثالث:

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الدلالي بالمعاهد الفرعية لكل بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار التفاضل عن دلالة الفروق في الجانب الدلالي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،

### تفكيك للدراسة وتفسيرها

ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨) قيمة 'ت' للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الجانب الدلالي ككل.

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى دلالة
الفرجة ثنائية للجانب الدلالي	التجريبية	٢٦	١٠٠٩	١٠١٤	١٠٠٩	٠٠٠١
	الضابطة	٣٠	٥٠٥٧	٢٠٢٣		

من الجدول (١٨) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٠١) في الجانب الدلالي بين متوسط درجات القياس القبلي للتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع عن الفرض السابق فرضان فرعيان هما :

#### الفرض الفرعي الأول :

ينص هذا الفرض على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات مناسبة لمعاني الموضوع بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار 'ت' للكشف عن

دلالة الفروق في استخدام كلمات مناسبة لمسياق الموضوع بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج للدراسة والجدول (١٩) يوضح ذلك :

جدول (١٩) قيمة 'ت' للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في استخدام كلمات مناسبة لمسياق الموضوع

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
لصعوبة في استخدام كلمات مناسبة لمسياق الموضوع	التجريبية	٢٦	٨,٣	١,١٧	٨,١	٠,٠١
	الضابطة	٠	٤,٦٦	٢,٠٧		

من الجدول (١٩) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) في استخدام كلمات مناسبة لمسياق الموضوع بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج للدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

الفرض الفرعي الثاني :

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

### لتفج الدراسة وتفسرها

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الفشل "ت" للكشف عن دلالة الفروق في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (٢٠) يوضح ذلك :

جدول (٢٠) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في إنتاج موضوع متكامل الأركان

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى دلالة
الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان	التجريبية	٢٦	٢,٥	١,١٧	١٠٠,٠	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٠,٩	٢,٠٧	١	

من الجدول (٢٠) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول (١٨) . (١٩) . (٢٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) في الجانب الدلالي بإبعاده من استخدام كلمات مناسبة للموضوع و إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعريف ابن جني للغة حيث عرفها بأنها أحد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، فالأغراض هي المعاني والدلالات، فالغلبة الحقيقية من استخدام اللغة هي توصيل المعنى، ومن غير ذلك، إن تكون هناك لغة حقيقية، فالكسب الأطفال لأصوات والتركيب للحوية لا يعني اكتساب اللغة وإنما ينبغي أن يمتد هذا الاكتساب للمعنى، فكما ينبغي أن يكون الأداء اللغوي سليماً نوعياً ينبغي أن يكون ذا معنى مفيد، وكذا ينبغي فهم اللغة واستخدامها في سياقها المناسب، فدلالة الكلمة لا تقتصر على ملولها فقط، وإنما تحتوي على كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي، وذلك لأن الكلمات لا تتضمن دلالة بل تتخذ دلالتها في السياق الذي ترد فيه، وكذلك ترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها وبانيها التركيبية.

فالجانب الدلالي إذن هو المحصلة النهائية لكل جوانب اللغة، والغاية التصوي من استخدامها، فإذا كانت الغاية من تعليم اللغة هي تنمية قدرات المتكلم على التحدث، فإن هذه الغاية تتحقق من خلال إنتاج موضوع متكامل الأركان، مع استخدام كلمات مناسبة لمعاني هذا الموضوع، وهذا ما حققته الدراسة الحالية، حيث تفرق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في إنتاج موضوع متكامل الأركان واستخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

و تفسر هذه النتيجة أيضاً في ضوء استراتيجية التدريب على أنشطة البرنامج، فقد قدم برنامج الدراسة الحالية مجموعة من الأنشطة التي تعالج صعوبات استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع، حيث تم اختيار مجموعة

### تتلعج الدراسة وتفسرها

من التصوص اللغوية المتكشلة والمنامية لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة للراسة ، وتم صياغتها بحيث تتلعج صعوبة استخدام كلمات مناسبة لميلق الموضوع ، بحيث يعرض النص فى صورة متكشلة ثم تحذف منه مجموعة من الكلمات الرئيسية التى تؤثر فى فهم الموضوع ، ثم يدرّب التلاميذ على كيفية استنتاج الكلمات الدافصة ووضعها فى المكان المناسب له ، وقد اكتسب هذا الأسلوب تلاميذ المجموعة التجريبية القدرة على التفكير فيما يجب أن يتضمنه الموضوع من كلمات مناسبة له

ويرتبط بذلك معرفة أن صلية إنتاج اللغة فى جورها هى صلية تحاول دلالى يقوم فيها المتحدث ببيان السمات الدلالية للموضوع، من خلال قريط بين الكلمات وسيلقا المطروح فى الموضوع ذاته ، وهذا ما تتوافر فى أنشطة البرنامج فإنماج للغة لم يكن مقتصراً على فهم واستخدام الكلمات المفردة فقط ، بل تعدى ذلك إلى استخدامها فى ميلق النص اللغوى ، وبين الـ *CLVT* الألفاظ المتضمنة فيه ، الأمر الذى أسهم فى فهم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة للسمات الدلالية المتضمنة فى الموضوعات التى طرحت بالبرنامج ، بما أثر فى فهمهم للكلمات التى يجب أن تتضمن فى ميلق أى موضوع يعرض عليهم

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء بعض للتصورات للتظوية التى قدمت لتعالج الصعوبات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتؤكد هذه التصورات على مجموعة من العوامل للتظوية التى يمكن أن تستخدم لتكريب المفاهيم والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم عن طريق استخدام فى القراءة والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرونة حيث تمكن هذه

الاستراتيجيات للتلاميذ من تشييد وبناء معرفتهم ، كما أن استخدام الأساليب المرونة من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعاني والعلاقات اللغوية داخل الكلمات الجديدة وإدراك الكلمات التي عرفوها بالفعل في سياقات جديدة ويساعد أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، ولأهمية هذه العوامل التنظيمية فقد تم تضمينها في البرنامج العلاجي لسعويات التعبير الشفهي ، حيث تضمن البرنامج استخدام مدخل للتكامل بين القنون اللغوية من القراءة والكتابة والاستماع والتعبير الشفهي في معالجة صعوبة استخدام كلمات مناسبة للسياق في شكل متكامل للموضوع الأمر الذي يسهم في رفع أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في إنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع .

وإذا كان التراث النفسي والفيزيوي يؤكد على ضرورة تنوع المواد اللغوية للتلاميذ وتوابع حاجات المتعلمين فقد كان لتنوع المواد اللغوية في برنامج الدراسة أثر كبير في زيادة مستوى أداء المجموعة للتجريبية في الجانب الدلالي للتعبير الشفهي ، حيث إن البرنامج قد قدم مجموعة من الموضوعات المتنوعة في مجالات مختلفة مثل موضوعات تتناول بعض الشخصيات البارزة في تطور مسيرة الإنسانية من أمثال الألفاني وزويل ، وكذلك بعض الموضوعات العلمية والفنية مثل: التلوث البيئي ونهر النيل والعلم وغيرها من الموضوعات، مما كان له بالغ الأثر في إثراء التدريبات بالفاظ وتركيب في مجالات مختلفة ومتنوعة يشكل الذي يتواءم مع احتياجات التلاميذ ، إذ أن تنوع فرص التدريب من خلال الموضوعات المختلفة قد أثرى الثروة اللغوية لدى التلاميذ ذوي سعويات التعلم عن طريق تعرضهم لاستخدامات مختلفة للكلمات في سياقات متعددة .

وإذا كانت حاجات المتعلمين واحتياجاتهم من الأمن المهمة التي يجب أن يبنى في ضوءها أي برنامج ، فإن برنامج الدراسة الحالية قد راعى اهتمامات التلاميذ والمتعلمة في إعطاء التلاميذ الحرية في التعبير الشفهي . فقد تركت لهم حرية التفكير في بعض الموضوعات التي يهتمون بالبحث فيها ، وقد أدى ذلك إلى تشجيع التلاميذ على طرح مجموعة من الموضوعات الحيوية التي يهتمون بالبحث عنها مما كان له إسهام كبير في استنتاج كلمات مناسبة لمناقشة الموضوع الذي يهتمون بالبحث عنه وكذا في محاولة مراعاة الأركان الأساسية للموضوع ، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بخصر الدفعية والتي تولد رغبة في التعلم ، حيث راعى البرنامج ذلك في أنشطته ، فقد كانت الباحثة تثير دافعية التلاميذ للبحث وتحسيسهم للمشاركة في أنشطة البرنامج من خلال عرض خبراتهم في الحياة ولأن كانت بسيطة ، مما كان له أثر بالغ في اشتراك التلاميذ في أنشطة البرنامج في أثناء البحث عن هوياتهم وخبراتهم وحياتهم الأمر الذي جعلهم يجربون شفويا بشكل جيد مراعين في تلك الأركان الأساسية للموضوع .

كما ارتبطت أنشطة البرنامج بالأبعاد الرئيسية للجوانب التالية كاختيار الكلمات المناسبة لمناقشة الموضوع وكذا التدريب على الجوانب التي يتكامل الموضوع من خلالها كاستخدام مقدمة مناسبة وترتيب الأفكار بشكل سليم وكذلك اهتمام الموضوع بقرء ملائمة وقد انعكس هذا الارتباط من خلال التدريبات التي كانت تقدم للتلاميذ والتي كانت تعرض عليهم من خلال جهاز عرض الشفقات بأشكال متنوعة ، وكذلك الأنشطة والمهام التدريبية التي كانت تقدم من خلال الصور الملونة والمهام والأنشطة أيضا التي يستخدم فيها التلاميذ لقرءاء

والكتابة ، حيث أدى هذا التنوع إلى زيادة كفاءة التلاميذ لدى صعوبات التعلم  
حيث الدراسة في إنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام الكلمات المناسبة  
للسياق

و تفسر هذه النتيجة في ضوء شرح أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب ،  
فمستخدم الأسلوب المقترح في عرض أنشطة البرنامج أدى إلى إتقان التلاميذ  
لهذه الترتيبات مع عدم إشعارهم بوجود أية صعوبة أو صائق ، ففى سبيل  
التدريب على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع تم التدريب أولاً من  
خلال عرض موضوع قرائى يقرأه التلاميذ من خلال شرائح للعرض بعد أن  
يستمعوا لقراءته من الباحثة ويتقنوا معانيه جيداً ، ثم يخفى من أمامهم  
ويعرض عليهم مرة أخرى وقد حذفت منه كلمات تؤثر على المعنى ، ثم يطلب  
منهم إكمالها ، وفى النشاط التالي يتم التدرج إلى موضوعات محذوف منها  
كلمات رئيسية تؤثر فى المعنى، ويطلب منهم إكمالها ، وذلك كله دون التعرض  
لنفس متكامل كما حدث فى النشاط الأول ، وفى النشاط الثالث يتم التدرج إلى  
جمل مفصلة فى معانيها بحيث يطلب من التلميذ استنتاج كلمات مناسبة للمعنى  
المختلفة كما يتعللها السياق وبالتالي يؤدي هذا التدرج إلى إتقان الأنشطة  
لخاصة بهذه الصعوبة الأمر الذى ساهم فى علاجها.

لما بالنسبة للتدريب الخاصة بالصعوبة فى إنتاج موضوع متكامل  
الأركان فقد سار لتخرج فيها ما بين السهل والصعب حيث تناول نشاط الأول  
قترات متكاملة تعالج موضوعات متنوعة يتم التدريب عليها باستخدام جهاز  
العرض للمعنى حيث يتبادل فيه التلاميذ مع الباحثة الأفكار عن المفردة وترتيب  
الأفكار الرئيسية للموضوع والمفردة فالباحثة تسمع لما يقوله التلميذ ثم تعلق

### نتائج الدراسة وتفسيرها

عليه وتقتصر اقتراحاً جديداً له مما أدى إلى إثراء النشاط وفعاليته في علاج صعوبات الدلالة ، ثم تدرجت الأنشطة للتعبير عن قصة مصورة ، حيث يعرض على التلميذ قصة موزعة أحياناً على بطاقات تعبر كل بطاقة عن حدث معين ، يقوم التلميذ بالتعبير عنها ، ثم يجمعها مع بعضها البعض لتعبر عن قصة متكاملة ، لها مقنة ، وأحداث متسلسلة ، وخاتمة منسجمة مع التأكيد على ضرورة اختيار الألفاظ المناسبة لسياق الموضوع والتي تنتم للمعنى ، وقد كان لهذا النشاط أثر كبير في علاج صعوبات الجانب الدلالي ، حيث تركت الحرية لكل تلميذ للتعبير عن القصة بأسلوبه الخاص ، وبالتكلمات المناسبة دون إشعار التلميذ بأنه يتحدث بصورة خطأ مما أكد التلميذ بالقدرة في نفسه وقدراته على التعبير باستخدام كلمات مناسبة للسياق مع إنتاج الموضوع في شكل متكامل ، ثم تدرجت الأنشطة لتصل إلى أعلى مستوى مطاوب من التلميذ أن يصل إليه في التعبير الشفهي ، حيث يعمل التلميذ مجموعة من الموضوعات ليختار منها بعضها ليتحدث فيها مراعياً كل ما تم التثريب من قبل ، ومما هو جدير بالفكر أن ترك الحرية للتلميذ لاختيار الموضوع الذي يحبه للتحدث فيه أثر كبير في إتمام هذا النشاط على فوجه المرجو وبما زاد من كفاءة التلميذ لمجموعة التجريبية في إنتاج موضوع متكامل الأركان .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن القصة تعد من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية وأكثرها شحداً لانتباهه . وذلك لما يتمتع به هذا الفن من استثارة أو حيز للمشاعر وهو ما تملئ عليه جو الحكاية بما فيها من أحداث ووقائع مثيرة تجعل التلاميذ يقبلون عليها بكامل وعيهم وإدراكهم ، وقد تم تضمين هذا الفن في برنامج الدراسة ، حيث تعد القصة من

الوسائل الناجحة في التزجية اللغوية للأطفال بشكل عام وفي علاج مصعوبات التعبير اللغوي على وجه الخصوص حيث إنها من الناحية النفسية تمسح بهم، وتشد انتباههم إليها وتؤثر فيهم تأثيراً شديداً ، ومن الناحية التعليمية تسمى لديهم الفكر والخيال ، وتوسع ثقافتهم ، وتستثير دوافعهم للتعلم ، كما أن القصة تلعب دوراً كبيراً في تشجيع التلاميذ على إنتاج استجابات لغوية متعددة ومتنوعة ، كما لها تأثير التشويق لمعرفة مقدماتها وأحداثها ونهايتها ، إذ إنها تتضمن عناصر رئيسية ، ولأجل ذلك تضمن البرنامج بعض الأنشطة القصصية في شكل روائي مكتوب مرة ، وفي شكل مسرور مرة أخرى ، وقد تم تدريب التلاميذ من خلالها على مقدماتها ، وأحداثها ونهايتها ، حتى أن بعض التلاميذ قد استلهموا الأسلوب القصصي فقامت الباحثة بالحوار مع بعض القصص التي تتناسب مع مستوى التلاميذ ، وتم توجيههم لقراءتها ثم حكايها أمام زملائهم ، ملتزمين في تلك الأركان الأساسية للموضوع واستخدمت كلمات مناسبة لمناقشة أسواقه.

**المراجع**  
**العربية والأجنبية**



## أولا : المراجع العربية

- ١- أحمد أحمد عواد (١٩٨٨) : مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .
- ٢- أحمد أحمد عواد (١٩٩٢) : تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الثالثة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي . رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .
- ٣- أحمد زكي صالح (١٩٧٨) : كراسة تعليمات اختبار النكاه للمصور . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٤- أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣) : تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة للجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- ٥- أحمد عكاشة (١٩٨٠) : علم النفس الفسيولوجي . الطبعة الخامسة ، القاهرة : دار المعارف .

- ٦- أحمد فوزي عليان (١٩٨٨) : بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ٧- أحمد فوزي عليان (١٩٩٢) : المهارات اللغوية : ماهيتها وطرائق تدريسها، الرياض: دار القلم للنشر والتوزيع.
- ٨- نسي محمد قاسم (٢٠٠٠) : مقدمة في سيكولوجية اللغة. الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب.
- ٩- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٧) : دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت. سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات، الجزء الثاني، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ١٠٣-١٧٩.
- ١٠- بثينة محمود محمد (١٩٩٩) : فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ١١- تيسير مطلق الخريم (١٩٩٠) : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها. رسالة دكتوراه ، غير منشورة، معهد دراسات الطفلة للطفولة، جامعة عين شمس.

١٢- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١) : خصائص التلاميذ ذوي الحاجات

الخاصة، واستراتيجيات تدريسهم، القاهرة: دار الفكر

العربي.

١٣- جمال مثقال مصطفى (٢٠٠٠) : أساليب صعوبات التعلم، عمان

: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٤- جمال مصطفى العيسوي (١٩٨٨) : برنامج مقترح لتنمية مهارات

بعض مجالات التعبير لشغوى لدى طلاب المرحلة

الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية

التربية، جامعة طنطا.

١٥- جمال مصطفى العيسوي (١٩٩١) : برنامج لتنمية بعض مهارات

التحدث، وأثره على الاستماع الفهاف لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة،

كلية التربية، جامعة طنطا.

١٦- جمعة سيد يوسف (١٩٩٨) : سيكولوجية اللغة والمرضى القمطي.

الطبعة الثانية، القاهرة : دار شريب للطباعة والنشر

والتوزيع.

١٧- جونيث جرين<sup>٢</sup> (١٩٩٣) : علم اللغة للنفس : تشومسكي وعلم

النفس، ترجمة : مصطفى التوني، القاهرة : الهيئة

المصرية العامة للكتاب.

- ١٨- جون ليونز (١٩٨٥) : نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة وتعليق :  
حلى خليل، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ١٩- حسام البهناوى (١٩٩٤) : لغة الطفل فى ضوء مذاهب البحث  
اللغوى الحديث، القاهرة : مكتبة فائقة العربية.
- ٢٠- حسن حسون زبون (١٩٩٧) : التربى : رؤية فى طبيعة المفهوم،  
القاهرة : عالم الكتب.
- ٢١- حسن حسين سليمان قوة (١٩٨١) : دراسات تحليلية ومواقف  
تطبيقية فى تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى،  
مجلة لتربية، العدد ٢٦، السنة ٨ يوليو ١٩٩٨،  
تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة  
تربية - دولة الكويت.
- ٢٢- حسنى عبد الهامى صبر (١٩٩٣) : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة  
العربية فى المرحلتين : الإعدادية والثانوية، الإسكندرية  
: المكتب العربى الحديث.
- ٢٣- حسين التريشى، وحمدى محروس، وعبد العزيز العلاف (١٩٨٨) :  
علم النفس التعليمى للمستوى الثانى، (برنامج تأهيل  
معلمى المرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعى  
- الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية بالاشتراك مع  
كلية لتربية - جامعة الأزهر).

- ٢٤- حنفى بن عيسى (١٩٨٠) : مهارات في علم النفس للتقوى . ط٢ ،  
الجزائر : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع .
- ٢٥- خالد فاروق أحمد (١٩٩٨) : تنمية بعض مهارات التحدث لدى  
أطفال ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير ، غير  
منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- ٢٦- خيرى الشافعى ، بدر عجاج (١٩٩٨) : اختبار النظم القرائي :  
دراسة التطلمات . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٢٧- رشدى أحمد طعيمة (١٩٩٨) : مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم  
الأساسي . القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٢٨- رشدى أحمد طعيمة ، محمد السيد مناع (٢٠٠١) : تدريس العربية  
في التعليم العام : نظريات وتجارب . القاهرة : دار  
الفكر العربى .
- ٢٩- رويوت سولمو (١٩٩٨) : علم النفس الشعرفي . ترجمة : محمد  
نجيب المصوية وآخرون ، القاهرة : مكتبة الأنجلو  
المصرية .
- ٣٠- زكريا اسماعيل (١٩٩١) طرق تدريس اللغة العربية .  
الإسكندرية : دار المعرفة للناشرية .
- ٣١- زيدان أحمد المرطوى ، كمال سالم ميسلم (١٩٨٧) : المعاقرون  
أكاديمياً وسلوكياً : خصائصهم وأساليب تربيتهم .  
ترياحين : دار عالم الكتب .

- ٢٢- زيدان السوطاوى وعبد العزيز السوطاوى (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية واللفظية. مترجم، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٢٣- زينب محمود شقير (٢٠٠١) : اضطرابات اللغة والتواصل . الطبعة الثانية، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ٢٤- سامي محمود عبد الله (١٩٩١) : كتسب اللغة الأم من منظور التسويات الحديثة. مجلة كلية التربية . جامعة الأزهر، العدد ٤٥، ص من ١٥٧-١٩١
- ٢٥- سرجيوسينى (٢٠٠١) : التربية اللفظية للطفل. ترجمة فوزى عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، القاهرة : دار الفكر العربى.
- ٢٦- سعيد عبد الله لطفى (١٩٩٤) : الأخطاء الشائعة فى التعبير الشفهي لدى تلاميذ التعليم الأساسى تشخيصها ومقترحات علاجها. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- ٢٧- السيد أحمد صقر (١٩٩٢) : بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٣٨- سيد احمد عثمان (١٩٩٠) : مسيرات التعلم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٩- السيد عبد الحميد السيد (١٩٩٦) : تنمية مهارات تفهم القوى لدى التلاميذ ذوي صعوبات للتعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٤٠- صبحي عبد القادر عطية (١٩٩٥) : تقويم مهارات للتحقق لدى معلمى الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائى : دراسة تشخيصية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٤١- عبد الحليم محمود السيد ، شكري عبد الحميد ، محمد نجيب ، جمعة سيد عبد الطيف ، معتز سيد ، سهير فهميم (١٩٩٠) : علم النفس العام ، ط٣ ، القاهرة : مكتبة غريب .

٤٢- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (١٩٨٦) : تقويم التفكير النقدي فى المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٤٣- عبد الرحمن أيوب (١٩٨٩) : تحليل صلية للتكلم وبعض النتائج التطبيقية - علم الفكر ، المجلد المشرون ، العدد ٣ ، ص ٦٧-٢٥ .

- ٤٤- عبد العزيز قشغش (١٩٩٧) : اضطرابات النطق والكلام :  
خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، الرياض :  
 مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٤٥- عبد العظيم إبراهيم (١٩٨١) : الموجة الثقل، لمدري لغة العربية.  
 طبعة الخامسة، القاهرة : دار المعارف.
- ٤٦- عبد الفتاح حسن البجة (١٩٩٩) : أسول تدريس العربية بين  
النظرية والممارسة : المرحلة الأساسية العليا.  
 القاهرة : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٤٧- عبد الفتاح عبد الحنيد (١٩٨٣) : تقويم منهج للتعبير بالمرحلة  
الإعدادية . رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية  
التربية، جامعة المنصورة.
- ٤٨- عبد المجيد سيد أحمد منصور (١٩٨٢) : علم اللغة النفسي. الرياض :  
 صناديق الشؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- ٤٩- عبد المنصور فهمي عبد الوهاب (١٩٩٢) : دراسة تحليلية لأبعاد  
المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي  
صعوبات التعلم بالتحفة الأولى من التعليم الأساسي.  
 رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة  
 المنصورة.

- ٥٠- عبد الهادي عيده، فازوق السيد عثمان (١٩٩٥) : ميكولوجية  
القراءة، القاهرة : دار المعارف،
- ٥١- عبد الوهاب كامل (١٩٩٦) : ميكولوجية التعلم بين النظرية  
والتطبيق، طنطا : لمكتبة القومية الحديثة،
- ٥٢- عيده الراجحي (١٩٧٧) : التحريير والتدريس الحديث: بحث في  
المنهج، الإسكندرية : مطبعة دار نشر ثقافة،
- ٥٣- علي عبد العظيم سلام (١٩٨٨) : منهج مقارح ل لغة عربية في  
المصنف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم  
الأساسي في ضوء فنون اللغة، رسالة ماجستير، غير  
منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية،
- ٥٤- عمرو عيسى محمد عيسى (٢٠٠٥) : تلمية مهارات التعبير الشفهي  
لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام بعض  
استراتيجيات ما بعد المعرفة، رسالة ماجستير غير  
منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس،
- ٥٥- عويطة عبد المقصود يوسف (١٩٨٧) : تلمية بعض مهارات التعبير  
للتدريسي والوظائفي لدى طلاب الصف الأول  
الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية  
التربية، جامعة الأزهر،

٥٦- فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩) : دراسة لبعض الخصائص  
الإنشائية لدى نوى صعوبات التعلم من تلاميذ  
المرحلة الابتدائية، مجلة جلسة أم القرى، العدد  
الثاني، ص ص ٤٤٥-٤٩٩

٥٧- فتحي يونس، محمود النفاذ، ورشدي طهينة (١٩٨٧) : تعليم  
اللغة العربية أسسه وإجراءاته، القاهرة : مطابع  
الطوبجي.

٥٨- فيصل محمد خير الزرك (١٩٩٦) : صعوبات التعلم لدى عينة من  
تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات المتحدة :  
دراسة مسحية -تربوية -نفسية، مجلة رسالة الخليج  
للعربي، الرياض، العدد الثامن والثلاثون، ص ص  
١٢٦-١٣٧.

٥٩- قططان أحمد الظاهر (٢٠٠٤) : صعوبات التعلم، عمان: دار وائل  
للنشر والتوزيع.

٦٠- كاظم ولي أفا (١٩٨١) : علم النفس التربوي، بيروت : دار  
الأكف.

٦١- كريمان بدر، وإيملي صافي (٢٠٠٠) : تنمية المهارات اللغوية  
للطفل، القاهرة : عالم الكتب.

- ٦٢- كريمات عويضة منشور، كمال اسماعيل عطية (١٩٩٥) : مشكلات المتوكل - كما يتدبرها المعلم - لدى التلاميذ الممارسين ونوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية ببلد قاريق، العدد ٢٤، ج٢، ص ٧٦-١٤٥ .
- ٦٣- كمال سالم مسيالم (١٩٨٨) : قنوق التربية لدى العائدين، وغير العائدين، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٦٤- كورك وكالفت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والتمثيلية، ترجمة : زيدان السمرطوي، وعبد العزيز السمرطوي، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٦٥- لندا هارجرولف، وجيمس بوتيت (١٩٨٨) : التقويم في التربية الخاصة للتقويم التربوي، ترجمة : عبد العزيز السمرطوي، وزيدان السمرطوي، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٦٦- مارك ريشل (١٩٨٤) : الكتاب لغة ، ترجمة كمال يكتاش ، لبنان : مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع .
- ٦٧- محمد البيلي وعبد المجيد النشواني ونويل محمود، وعبد الحافظ قشايه (١٩٩٢) : صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة : دراسة مسحية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٧٠، ص ٧٩-٣٥٩ .

- ٦٨- محمد رفقي عيسى (١٩٨٧) : ميكولوجية اللغة والثنية للغة  
المثلث الريانين . الكويت : دار القلم.
- ٦٩- محمد صلاح قدين مجاور (١٩٨٣) : دراسات تجريبية لتحديد  
المهارات اللغوية في فروغ اللغة العربية . الكويت :  
 دار القلم.
- ٧٠- محمد عاقل هجاشي (٢٠٠٣) : ميكولوجية الأطفال ذوي صعوبات  
التعلم : دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص  
الشخصية في محور ودولة قطر . رسالة دكتوراه غير  
 منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- ٧١- محمد عبد الرؤوف الشيخ، ومحمد شوقي عطوة (١٩٩٥) :  
التعبير اللغوي : مكوناته، ومشاطات تعليمه وتنمية  
مهاراته . دبي : وزارة التربية والتعليم.
- ٧٢- محمد علي حسن، وفايز محمد عبد (١٩٩٦) : المنخل إلى صعوبات  
التعلم . رسالة المعلم، المجلد السابع والثلاثون، عمان،  
 ص ص ١٩-٢٧ .
- ٧٣- محمد علي كامل (١٩٩٧) : بروفيلات "التحكم الذاتي والتوافق  
النفسي" لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم والعائدين  
من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية : دراسة مقارنة  
من منظور سيكولوجي . مجلة كلية التربية،  
 جامعة ملطيا، ص ص ٢٨٥-٣١٢.

- ٧٤- محمد عبد الدين اسماعيل (١٩٨٩) : الطفل من الحمل إلى  
الرشد . ج١، الكويت : دار القلم .
- ٧٥- محمد عبد الدين اسماعيل، لويس كامل ميثكة (١٩٩٣) : مبادئ  
وكسائر لنكاه الأطفال، كراسة التعليمات ، ط١،  
القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ٧٦- محمد مصطفى النيب (٢٠٠٠) : الفروق بين نوى صعوبات التعلم  
والعائنين في بعض السمات الشخصية من طلاب  
الجامعة . مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد  
٣٤١، ص ١٧٣-٢٢٧ .
- ٧٧- محمود رشدي طنطر، مصطفى رسلان (١٩٩٠) : تعليم اللغة  
العربية والتربية الدينية . القاهرة : دار للثقافة والنشر  
والتوزيع .
- ٧٨- محمود فهمي حجازي (١٩٩٣) : البحث اللغوي . القاهرة : مكتبة  
عروب .
- ٧٩- محمود كامل ثقافة (١٩٩٩) : تعليم الاستماع والكلام . الكويت :  
مركز لبحوث التربية لدول الخليج .
- ٨٠- مصطفى حمودة (١٩٩٧) : نظام الأرقام والرموز في تركيب الجملة  
العربية . القاهرة : الشركة المصرية العالمية للنشر .
- ٨١- مصطفى خليل الشرقاوي (١٩٩٨) : التدريس العلاجي .  
القاهرة : مطبوعات جامعة الأزهر .

- ٨٢- مصطفى رسلان (١٩٨٦) : تعليم اللغة العربية لغوي الناطقين بها.  
القاهرة : دار الكتب القومية.
- ٨٣- مصطفى فهمي (١٩٧٥) : أمراض الكلام. الطبعة الرابعة، القاهرة : مكتبة مصر.
- ٨٤- مصطفى فهمي، ومحمد عظيم (د . ت) : اختبار الجشطاط لبيصري الحركي - اختبار بنجر جشطاط القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٨٥- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨) : صلاكة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، ص ٢١٢-٢٥٠ .
- ٨٦- منى إبراهيم إسماعيل الليودي (٢٠٠٠) : تنمية تفكير الحوار وآداب لدى طلاب المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٨٧- موفق الصمداني (٢٠٠٣) : علم نفسي اللغة: من منظور معرفي. الأردن : جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- ٨٨- موشان زكريا (١٩٨٦) : المكون الدلالي في القواعد النحوية والتحويلية. مجلة الفكر العربي المعاصر . بيروت : مركز الإنماء القومي، ص ١٢-١٨ .
- ٨٩- نادية علي مسعود (١٩٩٠) : أثر برنامج مقترح على تنمية بعض

مهارات اللغوية والاتجاهات الدينية لدى تلاميذ  
الجيل الأولى من التعليم الأساسي - رسالة دكتوراه،  
غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٩٠- ناريمان رفاهي ومحمود عوض الله (١٩٩٣) : دراسة لبعض  
خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات  
التعلم - مجلة معوقات للتأهيل، جامعة الأزهر، العدد  
الأول، المجلد الثاني، من ص ١٨١-٢٢٨ .

٩١- ناهي خرماء على حجاج (١٩٨٨) : اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها،  
مسئلة علم المعرفة، العدد (١٢٦)، الكويت، المجلس  
قومي للثقافة والفنون والأدب.

٩٢- نجلاء أحمد التمحلاوي (٢٠٠١) : مستويات إدراك مطبق اللغة العربية  
في المرحلة الإعدادية لطبيعة هاتين تعلم اللغة وتعليمها  
في ضوء التوجهات الحديثة تعلم نفس التعرف - رسالة  
ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة  
الإسكندرية.

٩٣- نوال محمد عطية (١٩٩٥) : علم النفس اللغوي، ط٣، القاهرة :  
المكتبة الأكاديمية.

٩٤- يوسف الحمادي، ومحمد إسماعيل قنار (١٩٨٤) : التدريس في اللغة  
العربية، الرياض: دار الفريخ للنشر .

ثانيا : المراجع الأجنبية

- 95- *Abrahamsen, E.P. & Shelton, K.C. (1989):* Reading Comprehension in Adolescents with Learning Disabilities: Semantic and Syntactic Effects. Journal of Learning Disabilities, Vol. 22, No. 9, pp. 569 – 572.
- 96- *Anderson, P.L. (1982):* A Preliminary Study of Syntax in the Written Expression of Learning Disabled Children. Journal of Learning Disabilities, Vol. 15, No. 6, Pp. 359-362.
- 97- *Andolina, Charlene (1980) :* Syntactic Maturity and Vocabulary Richness of Learning Disabled Children at Four age Levels. Journal of Learning Disabilities, Vol. 13, No. 7, pp. 27 – 31.
- 98- *Bryan, Tamis H. & Bryan, Games H. (1986):* Understanding Learning Disabilities, 3<sup>rd</sup>ed. California: Mayfield Publishing Company.

- 99-*Catts ,Hugh (1986):*Speech Production Phonological Deficits in Reading Disordered Children. Journal of Learning Disabilities, Vol. 19, No. 8, pp. 505 – 509.
- 100-*Coleman , Janf (1980) :* Oral story Making Experiences to improve the Oral Language Proficiencies and Sense of Story of Fourth Grade Remedial Reading students. ERIC,ED:216358
- 101-*Donn, B (1980):* Oral Expression through Visuals. In: Louis Donald Toefl Anthology Washington, PP. 60 – 68.
- 102-*Dunlap, Linda (1997):* An Introduction to Early Childhood Special Education. Boston: Allyn and Bacon.
- 103-*Ediger, Marlow (1999):* Oral Communication Skills in the Rural School. U.S.A. Missouri, Education Resources Information Center.

- 104- *Fox, Richard (1998) : Thinking and the Language Arts,*  
In: Williams Burden (ed) Thinking through the Curriculum. Great Britain :  
MPG Book Ltd.
- 105- *Frant , barbara ; Levine , Harold & Master,*  
*george(1993): Conversational Roles of*  
*Children with Developmental Delays and*  
*their Mothers in Natural and Structured*  
*Situations. Journal of American on Mental*  
*Retardation, Vol.97, No.4, pp.419-429.*
- 106- *French, Lucia & Kimpak, Meesook (1993): Young*  
*children's Play Dialogues with Mothers*  
*and peer's. Children Language, vol. 8 ,*  
*PP: 55-65.*
- 107- *Goan, Felicia (2001) : A study of Oral and Written*  
*Expression Abilities of Adolescents with*  
*Learning Disabilities. Thesis submitted to*  
*the Faculty of the Firaduate school of*  
*Education and Psychology of Touro*  
*College, New York.*

- 108- *Goldstein, Barbar; Come, Harris; Kathleen c. & Klein, Diane M. (1993):* Assessment of Oral Story telling Abilities of Latino Junior High School Students with Learning Handicaps. Journal of Learning Disabilities, Vol.26, No. 2 , pp.138-178.
- 109- *Gross, Jeams (1996):* Special Education Need in the Primary School: A practical Guide, 2<sup>nd</sup>ed, Buckingham: Open University Press.
- 110- *Hallahan, Daniel p. & Bryan, Games, H. (1981):* Learning Disabilities. in: Games Kauffman & Daniel Hallahan (eds) Handbook of special Education. New Jersey: prentice – Hall, Inc, Pp. 141-161.
- 111- *Hammit, D.D. (1993):* A Brief Look at the Learning Disabilities Movement in the United States. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No. 5, Pp 295-310.

- 112- *Hammill, D.D. (1990):* On Defining Learning Disabilities:an Emargine Consensus. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 2, PP. 74- 83.
- 113- *Humphries, Tom;Kottun, Hadley;Malone,Molly& Roberts, wendy (1994):* Teacher - Identified Oral Language Difficulties among Boys with Attention Problems. Journal of Development and Behavioral Pediatrics, vol.15, N. 2, pp 92 – 98.
- 114- *M.C.Reynolds&M.Ainscrow (1994):* Children and Youth with Special Needs. in *Torsten Husen & Neville Postlethwaith (eds)* International Encyclopedia of Education Vol. 2,pp.719-722..
- 115- *Jordan, Daler (2000):* Understanding and Managing Learning Disabilities in Adults. Florida : Krieger Publishing Company.

- 116- *Kamhi , Alan G.; Gatts , Hugh w . & Mauer, Daria .(1990): Explaining Speech Production Deficits in Poor Readers . Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 10, pp. 75-79*
- 117- *Kearney, C.A. & Drabman, R.S. (1993): The Write – Say Method for Improving Spelling Accuracy in Children with Learning Disability. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No.1 , PP. 52 – 56.*
- 118- *Lan, Susan E. & Lewandowski ,Lawrence (1994): Oral and Written Compositions of Students with and without Learning Disabilities. Journal of Psychoeducation Assessment, Vol.12, N. 2, pp 142-153.*
- 119- *Luster, Carl (1989): The Frame Game: A Flexible Conversation Activity. Paper Presented at The California Teachers of English to speakers of others Languages conference, Long Beach, CA, April, 20-23.*

- 120- *Mangiel, John N., Stale, Nancy K. & Willhid, Games (1984): Teaching Language Arts: Classroom Application*, New York: McGrow – Hill, Inc.
- 121- *Margo ,Mastropier & Scruggs, Thomas (1997): Effective Instruction for Special Education* . Boston : Little,Broum Company .
- 122- *Mathions, Debra A. (1988): Communicative Competence of Children with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities* Vol. 21, N. 7, pp. 437 – 441.
- 123- *McCord, Jill & Haynes, William (1988): Discourse Errors in Students with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: Molar Versus Molecular Views Journal of Learning Disabilities*, Vol. 21, No. 4, PP. 238-242.

- 124- *McCormick , Linda & Schine , Flebusch* (1981): Language and Speech Disorders. in: Games Kauffman & Daniel Hallahan (eds) Handbook of special Education.. New Jersey: prentice – Hall, PP. 530-545.
- 125- *McDonough, Steven. H. (1983) : Psychology in Foreign Language Teaching*. London : George Allen and Unwin Ltd.
- 126- *McFarland, Jacqueline & Shepard, Teri (1995): Oral and Written Composition of Students with Learning Disabilities in Content Area Science. Journal of Learning Disabilities*. Vol. 6, N.1, 13-17.
- 127- *Mclean, James& Mclean, Lee. K. (1999) : How Children Learn Language*. California : Singular Publishing Group.
- 128- *Mercer, Cecil. D. (1991) : Standards with Learning Disabilities* .New Yourk : Macnillan publishing.

- 129- *Moore, Kenneth D. (1994): Secondary instructional Method* ,New York: Brown and Benchmark publishes.
- 130- *Polloway, Educard A., Pathon, James R., Sapyne, James S. & Payne puth A. (1989): Strategies for Teaching Learners with Special Needs* .Columbus : Merrill publishing Company.
- 131- *Richards,Tack& Rodgerds,Theodore (1995):Approaches and Methods in Language Teaching* . Cambridge: University Press.
- 132- *Roth, Froma P. , Spekman, Nancy J. and Fey , Ellen C.( 1995): Reference Cohesion in the Oral Narrative of Students with Learning Disabilities and Normally Achieving Students. Learning Disability Quarterly*, vol 78, pp. 25-40.

- 133- *Ruetz, Nancy (1997): Communication Improving Reading, writing Speaking and Listening Skills In the work Place. Instructor's Guide, Work place Education, Project Alert, Wayne State University.*
- 134- *Schoenbrodt, Lisa; Kumin, Libby & Sloan, John M., (1997): Learning Disabilities, Existing Concomitantly with Communication Disorder. Journal of Learning Disabilities, Vol. 30, No.3, PP. 261-281.*
- 135- *Shea, Thomas M. & Baver, Marie (1997): An introduction to Special Education : A Social Systems Perspective, 2<sup>nd</sup>ed, Chhcago : Times Mivvor Higher Education Group.*
- 136- *Siegel, Ernest & Gold, Ruth F. (1982): Educating the Learning Disabled. New York: Macmillan publishing Co.*

- 137-*Smith, S.W. (1990):* Comparison of Individualized Education Programs of Students with Behavioral Disorders and Learning Disabilities. Journal of Special Education, Vol. 24, No. 1, pp. 85-109.
- 138-*Smith, Tom E ; Finne, David M.& Dowdy, Coral A. (1997):* Teaching Students with Mild Disabilities. Philadelphia: Horcourt Brace Jovanovich College publishers.
- 139-*Stan, S. F. & Joseph C.P. (1995):* Operationalizing a Definition of Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 28, No. 11, PP 586-597.
- 140-*Tarvent , Sara G. and Ellsworth,Patricia S. (1981):* Written and Oral Language for Verbal Children. in: Games Kauffman & Daniel Hallahan (eds) Handbook of special Education. New Jersey: prentice – Hall, PP. 491 – 511.

- 141- *Taylor, Martin, M. (1990): Psycholinguistics: Learning and Using Language.* New Jersey: prentice – Hall.
- 142- *Wong ,Birnice (1998): Learning about Learning Disabilities.* 2<sup>nd</sup>ed , New York: Academic press.
- 143- *Young, Richard,(1995): Conversational Styles in Language Proficiency Interviews. Language Learning* ,Vol.45, No.1, pp 3 – 42.



**ملحق رقم ( ١ )**

**قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة  
التدريس الحكيمين**



ملحق رقم ( ١ )

قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين

م	الاسم	الدرجة العلمية
١	أ.د/فتحى على يونس	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - عين شمس .
٢	أ.د/محمود كامل فتاة	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - عين شمس .
٣	أ.د/مصطفى كامل	أستاذ علم النفس التربوى - كلية للتربية - طنطا
٤	أ.د/سيد صبحى	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - عين شمس
٥	أ.د/حامد زهران	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - عين شمس
٦	أ.د/مصطفى رمضان شلبى	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية - طنطا .
٧	أ.د/عبد الوهاب كامل	أستاذ علم النفس التربوى - كلية التربية - طنطا .
٨	أ.د/سيد اسماعيل	أستاذ علم النفس التربوى - كلية التربية - طنطا .

الدرجة	الاسم	م
أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - بنها.	أ.د/رمضان محمد رمضان	٩
أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - بنها.	أ.د/أشرف عبد القادر	١٠
أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - بنها.	أ.د/إسماعيل بنر	١١
أستاذ الصحة النفسية المساعد - كلية التربية - بنها.	أ.د/هشام الخولي	١٢
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد - كلية التربية - بنها.	أ.د/على سعد	١٣
أستاذ علم النفس التربوي المساعد - كلية التربية - بنها.	أ.د/محمد حسنين	١٤
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - بنها.	د/جمال سلويمان	١٥

## **ملحق (٢)**

**مظاهر صعوبات التعبير الشفهي في  
الجوانب (الصوتية - النحوية - الدلالية)  
كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية  
والدراسات السابقة.**



## ملحق (٢)

### مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

أ- في الجانب الصوتي:

- ١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف.
- ٢- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً.
- ٣- الصعوبة في ربط الصوت بالحرف المقابل له.

ب- في الجانب النحوي:

- ١- الصعوبة في استخدام أزمنة الفعل في مكانها الصحيح.
- ٢- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.
- ٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه.
- ٤- الصعوبة في الاستخدام الصحيح للضمائر.
- ٥- الصعوبة في استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة.
- ٦- المبالغة في استخدام أسماء الإشارة.
- ٧- الصعوبة في التمييز بين (إن) للشسسية والفقرية.
- ٨- الصعوبة في التمييز بين همزة القطع وألف الوصل.

ج- في الجانب الدلالي:

- ١- الصعوبة في التعبير الصوتي الصحيح للدلالة على المعنى.
- ٢- الصعوبة في تمييز معاني الكلمات المتشابهة.
- ٣- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.
- ٤- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية).



### ملحق (٢)

نسبة تكرار مظاهر صعوبات التعبير  
الشفهي في الجوانب (الصوتية - النحوية  
- الدلالية) كما تم اشتقاقها من الأطر  
النظرية والدراسات السابقة



منقول (۲)

**نسبة تكرار مظاهر صعوبات التعبير الشفهي**

### نمىة تكرار المعومات فى لجاب الصوتى لكنولوجيا:

[illegible]



## **ملحق (٤)**

**اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف  
الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم  
(صورة مبدئية)**

**[إعداد**

**د. أميل عبد الحسن دكي**



### تحية طيبة وبعد.....!

أقوم الباحثة بدراسة في فئوية تخصص علم النفس التربوي، وعنوانها كراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والباحثة بمسند إعداد اختبار لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعرف صعوبات التعبير الشفهي بأنها عجز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، عن أداء المهام اللغوية المطلوبة منهم نتيجة الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على الفهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة مع استبعاد العجز الناتج عن عيوب نطقية أو اضطرابات نفسية.

ويهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الشفهي في ثلاثة جوانب متمثلة في :

أ- صعوبات الجوانب الصوتية، وتتمثل في :

١- الصعوبة في نطق الأصوات المشابهة نطقاً صحيحاً.

ب- صعوبات خاصة بالتركيب النحوية، وتتمثل في :

١- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٢- الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

ج- صعوبات الجوانب الدلالي، وتتمثل في :

١- الصعوبة في استخدام الكلمات قسماً للمعنى.

٢- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

وقد قامت الباحثة بصياغة بعض المفردات لقياس تلك الصعوبات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي . ويسعد الباحثة أن تستفيد من خبرة سيادتكم في إتمام قرأى في هذا الاختبار من حيث :

١- مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس الصعوبة كما تم تعريفها بإجرائها.

٢- مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار .

٣- مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي .

٤- مدى وضوح تعليمات وإرشادات الاختبار .

والباحثة ترحو من سيادتكم التكرم بإيفاد أو حذف أو تعديل ما ترويه مناسباً لي كل مفردة من مفردات الاختبار . وأسفلتكم جزيل الشكر والتقدير

## تعليمات الاختبار

تلقى شفهاً على التلميذ موضع التشخيص

عزيزى التلميذ/عزيزتى التلميذة :

سيتم هذا الاختبار بعض جوارب التعبير الشفهي لديك، وسوف تعرض عليك بعض الصور والمعارف التى تهدف إلى اختبار عن محتواها والاستجابة لها شفهاً إلى تقييم مهارتك اللغوية.

-ويرجى ملاحظة أن كل مفردة من مفردات الاختبار لها تعليماتها الخاصة بها ، فالمرجو اتباع هذه التعليمات التى تلقى عليك قبل الاستجابة لأية مفردة من مفردات الاختبار .

-لا ترتبط نتائج هذا الاختبار بالحصول الدراسى لديك ولكنها تستخدم للبحث العلمى .


-تقدم لراحتك بالشكر والتقدير لمشاركتك وتعاونك الاستجابة فى تطبيق هذا الاختبار عليك .

والآن ركز جيداً واستجب لما يطلب منك فى الاختبار .



### مفردة (١)

لقياس صعوبة نطق الأصوات المتشابهة في النطق لفظاً  
صحيحاً

تعرف هذه الصعوبة بأنها عجز المتلميذ ذي الصعوبة في التعلم عن نطق  
أصوات الراء والقطاء والذال لفظاً صحيحاً ، بحيث إنه يجب نطق هذه الأصوات  
بوضع طرف اللسان بين الأسنان الأمامية للمتكلم، وينتج عن هذه الصعوبة  
تشابهاً في نطق هذه الأصوات مع لأصوات أخرى، كأن تنطق الراء سيناً والقطاء  
والذال زهاء، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :  
\* يمرس على المتلميذ ذي الصعوبة في التعلم وموضع التشخيص مجموعة من  
الصور والجمال التي تحتوي كلمات تتضمن أصوات الراء والقطاء والذال ،  
\* يطلب من المتلميذ نطق الكلمات والجمال المتضمنة لهذه الأصوات لفظاً  
صحيحاً.

متى يتاح لها تنفيذ أفعالها الإغاثية أو صهرجات التكلم		متى أوافق للمهمة الصهرية			تخطيط (مخطط)
		تخطيط أو غير	لا تخطيط	تخطيط	
متى يتاح لها تنفيذ أفعالها الإغاثية أو صهرجات التكلم	متى يتاح لها تنفيذ أفعالها الإغاثية أو صهرجات التكلم	متى يتاح لها تنفيذ أفعالها الإغاثية أو صهرجات التكلم	متى يتاح لها تنفيذ أفعالها الإغاثية أو صهرجات التكلم	متى يتاح لها تنفيذ أفعالها الإغاثية أو صهرجات التكلم	متى يتاح لها تنفيذ أفعالها الإغاثية أو صهرجات التكلم
تخطيط إلى الصورة والخط قائمة المعركة هنا					
قائمة المعركة					
متى يتاح لها تنفيذ أفعالها الإغاثية أو صهرجات التكلم		متى يتاح لها تنفيذ أفعالها الإغاثية أو صهرجات التكلم		متى يتاح لها تنفيذ أفعالها الإغاثية أو صهرجات التكلم	متى يتاح لها تنفيذ أفعالها الإغاثية أو صهرجات التكلم

اختبار تشخيص صعوبات التعبير



معلومات شخصية		معلومات شخصية		معلومات شخصية	
الاسم	رقم	الاسم	رقم	الاسم	رقم
أدخل إلى الصورة وقطع الكلمة المصورة عنها					
					
الكلمة المصورة		الكلمة المصورة		الكلمة المصورة	
أدخل	أدخل	أدخل	أدخل	أدخل	أدخل
أدخل إلى الصورة وقطع الكلمة المصورة عنها					
					
الكلمة المصورة		الكلمة المصورة		الكلمة المصورة	
أدخل	أدخل	أدخل	أدخل	أدخل	أدخل

(1) المنطق



					نظر إلى الصورة والطلق الكلمة المبردة عنها	
						
					الكلمة الصحيحة	وحي التهمة
					ثور	١ إذا نطق خطأ ٠ إذا نطق صحيحاً خطأ خطأ

					نظر إلى الصورة والطلق الكلمة المبردة عنها	
						
					الكلمة الصحيحة	وحي التهمة
					كسان	١ إذا نطق خطأ ٠ إذا نطق صحيحاً خطأ خطأ


اختبار تشخيص صعوبات التعبير

					اقرأ إلى الصورة والاقم الكلمة الصغرى عنها				
									
					<table border="1"> <tr> <td>الكلمة الصحيحة</td><td>يملأ الفراغ</td></tr> <tr> <td>ذئب</td><td>أ إذا نطق نطقاً صحيحاً ب إذا نطق نطقاً خاطئاً</td></tr> </table>	الكلمة الصحيحة	يملأ الفراغ	ذئب	أ إذا نطق نطقاً صحيحاً ب إذا نطق نطقاً خاطئاً
الكلمة الصحيحة	يملأ الفراغ								
ذئب	أ إذا نطق نطقاً صحيحاً ب إذا نطق نطقاً خاطئاً								
					اقرأ إلى الصورة واملأ الكلمة الصغرى عنها				
									
					<table border="1"> <tr> <td>الكلمة الصحيحة</td><td>يملأ الفراغ</td></tr> <tr> <td>ذئب</td><td>أ إذا نطق نطقاً صحيحاً ب إذا نطق نطقاً خاطئاً</td></tr> </table>	الكلمة الصحيحة	يملأ الفراغ	ذئب	أ إذا نطق نطقاً صحيحاً ب إذا نطق نطقاً خاطئاً
الكلمة الصحيحة	يملأ الفراغ								
ذئب	أ إذا نطق نطقاً صحيحاً ب إذا نطق نطقاً خاطئاً								

الملحق { ١ }

ما من متبعتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي قوى معوقات التعلم		مدى فهم الطلبة للمفردة المتعجربة		المرادف	
غير مفهم	مفهم	شغل أبى	لا فهم		
				انظر إلى الصورة واطلق الكلمة المعبرة عنها	
					
				المرادف للمعجربة	
				١ إذا تعلق تعلقاً صحيحاً	٠ إذا تعلق تعلقاً خاطئاً
				انظر إلى الصورة واطلق الكلمة المعبرة عنها	
					
				المرادف للمعجربة	
				١ إذا تعلق تعلقاً صحيحاً	٠ إذا تعلق تعلقاً خاطئاً

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

					انظر إلى الصورة واكتب ثلاثة الجمل عليها		
							
					<table border="1"> <tr> <td>نصف الشئ</td> <td>نصف الشئ</td> </tr> <tr> <td>1 إذا نطق نطقاً</td> <td>2 إذا نطق نطقاً</td> </tr> <tr> <td>نطقاً</td> <td>نطقاً</td> </tr> </table>		نصف الشئ
نصف الشئ	نصف الشئ						
1 إذا نطق نطقاً	2 إذا نطق نطقاً						
نطقاً	نطقاً						
كتابة المسجوعة		نهاية					

المُتَحَقِّقُ (1)

[illegible]




## مفردة (٢) لتفليس صعوبة استخدام جمل متكاملة الأركان


نعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم على استخدام الأركان الاسمية للجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) أو للجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول) مما ينتج عنه استخدام جمل مبثورة خالية من المعنى، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :

يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم ، وموضع للتشخيص مجموعة من الصور التي يمكن التعبير عنها بجمل لها معنى .



يطلب من التلميذ للتعبير عنها في جمل متكاملة الأركان، سواء كانت اسمية (مبتدأ + خبر) أو فعلية (فعل + فاعل + مفعول به).

الخيار تشاووس صويك التعبير



متى مناسبتها للتلميذ اسمك الكامل (الاسم) لوى صويك التعبير		متى أقواس العبارة المصوبة			اسم _____ ردة _____
غير مناسبة	مناسبة	لا تقبل	لا تقبل	لا تقبل	
					انظر إلى الصورة وصر عليها بجملة لطيفة
					
					جملة المصوبة وقف للتلميذ المارسة في صفوك
					وعلى التلميذ ١ إذا تقبل نقلا صحيفا
					٢ إذا تقبل نقلا نقلا نقلا

صور مشاهد الحياة في بلدنا ... لون مشاهدنا		هذا هو ... هذا هو ...		اسم ... ...	
صورة ... ...	... ...	... ...	... ...	... ...	... ...
				انظر إلى الصورة وحرر عليها جملة قلبية	
					
				جملة المسجدة ... ...	
				جملة المسجدة ... ...	



اختبار تشخيص صعوبات التعبير



				انظر إلى الصورة وحرر عنها جملة فعلية	
					
				جملة المسجوعة	وحدة التثنية
				يأكل التلميذ دروسه	١. قًا حر
				تغير لفظاً	٢. قًا حر
					تغير لفظاً
				انظر إلى الصورة وحرر عنها جملة فعلية	
					
				جملة المسجوعة	وحدة التثنية
				تخرج تبتت القشيب إلى	١. قًا حر
				صديق الربة	٢. قًا حر
					تغير لفظاً
					تغير لفظاً

الملحق (٤)

الطرفة		ما من فوج من الفوج الساجدة		ما من فوج من الفوج الساجدة	
فوج	لا فوج	فوج إلى	فوج	فوج	فوج
اقرأ إلى الصورة وغير خطها بجملة لغوية					
					
الجملة الصحيحة		جملة صحيحة			
يوجد رجل تحت المشاة	١. لا غير صحيح	٢. لا غير صحيح			
الجملة الصحيحة	جملة صحيحة	جملة صحيحة			
اقرأ إلى الصورة وغير خطها بجملة لغوية					
					
الجملة الصحيحة		جملة صحيحة			
الأميرة تاكل على مائدة الطعام	١. لا غير صحيح	٢. لا غير صحيح			
الجملة الصحيحة	جملة صحيحة	جملة صحيحة			

اختبار تشكيل صعوبات التعبير

					<p>أظهر إلى الصورة وغير عنها بجملة اسمية</p> 	
					<p>الجملة المسحومة</p> <p>المصطوف فوق الشجرة</p>	<p>يعطي التلميذ</p> <p>١ إجابة غير تعبير اسمية</p>
					<p>أظهر إلى الصورة وغير عنها بجملة فعلية</p> 	
					<p>الجملة المسحومة</p> <p>تظلم لهم في فراشه</p>	<p>يعطي التلميذ</p> <p>١ إجابة غير تعبير اسمية</p>

					انظر إلى الصورة وحرر عنها جملة اسمية	
						
					الجملة الصحيحة	يعطي التلميذ
					الطبيب يشف على المريض	١ إذا حرر ٠ إذا حرر تعبير صحيحاً تعبير خاطئاً
					انظر إلى الصورة وحرر عنها جملة اسمية	
						
					الجملة الصحيحة	يعطي التلميذ
					الأطفال يلعبون الكرة	١ إذا حرر ٠ إذا حرر تعبير صحيحاً تعبير خاطئاً

مفردة (٣)  
لقياس صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه ،  
ونعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم عن استخدام  
الأنوات المناسبة للاستفهام وكذا صعوبة الإجابة عما يلقى عليه من أسئلة، ويتم  
تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :

يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم وموضوع التشخيص مجموعة من  
الجملة التي تتضمن إجابات عن أسئلة معينة ويطلب من التلميذ وضع أسئلة  
للاستفهام عن الجملة المعروضة عليه،

يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم وموضوع التشخيص مجموعة من  
الأسئلة، ويطلب منه وضع إجابات عن الأسئلة المعروضة عليه.

الملاحق (٤)

[illegible]

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

مدي مباديتها للتعبير اعطاء الجاسس الانشائي لوزي صعوبات التعبير		يدور الجاسس المبردة للصعوبة		اسم الطالب: _____ رقم الجلوس: _____ تاريخ الاختبار: _____	
غير متفيدة	متفيدة	لا تفهم	تفهم	استلهم من الجمل الآتية بأداة استلهم متفيدة كعب لوجت في الامتحان	
				السؤال الصحيح ان نبحث في	
				1 إذا استلهم استلهمنا صحيحا	0 إذا استلهم استلهمنا خطأ
				استلهم من الجمل الآتية بأداة استلهم متفيدة وأهب معد (في مخرجه مقلداً)	

السؤال الصحيح كوف بأهب معد إلى مخرجه		1 إذا استلهم استلهمنا صحيحا		0 إذا استلهم استلهمنا خطأ	
اجب عن السؤال الآتي أين يقع المخرج؟					
الإجابة الصحيحة في المستشفي		1 إذا أجاب إجابة صحيحة		0 إذا أجاب إجابة خطأ	
اجب عن السؤال الآتي ماذا نقب إلى فلان؟					
الإجابة الصحيحة لأسنن فروشة		1 إذا أجاب إجابة صحيحة		0 إذا أجاب إجابة خطأ	

المعقول (١)

مدى مأساتها الاجتماعية حسب العلماء الإسلاميين قديم صعوبات التعلم		مدى فهمها المفردة للصعوبة			الاسم
عجز عاطفية	عجزية	لا تفهم	تفهم جزئياً	تفهم	
					اجب عن السؤال الآتي متى تذهب إلى مدرستك؟
					الإجابة الصحيحة
					مبكر
					الإجابة الصحيحة
					الإجابة خطأ
					اجب عن السؤال الآتي ماذا تفعل في المكتبة؟
					الإجابة الصحيحة
					أقرأ كتاب
					الإجابة الصحيحة
					الإجابة خطأ
					اجب عن السؤال الآتي في ذاكرة تروسي
					الإجابة الصحيحة
					أذكر
					الإجابة الصحيحة
					الإجابة خطأ
					اجب عن السؤال الآتي كيف تتألم؟
					الإجابة الصحيحة
					أخبر
					الإجابة الصحيحة
					الإجابة خطأ

مقدمة (٤)  
لقياس صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق  
الموضوع

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الجملة أو الموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم على اختيار الجملة الملائمة لسياق الجملة أو الموضوع، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية:

يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم وموضوع التشخيص مجموعة من الجمل التي تتضمن بعض الكلمات الناقصة ، والتي يكملها يتم معنى الجملة .  
ويطلب من التلميذ إكمال الجمل بكلمات مناسبة للسياق، والتي تتم معنى الجملة.

مادى مشابها لتلايد قاسف القاسف الاياقنى لوى صعوبات التعلم		مدى الجاهل للمعرفة الصعبة			الاسم		
غير حاسبة	حاسبة	تفان (إلى)	لا تكلم	لكن	لكن الجملة الآتية بكلمة مشابة ياحب التاكيد إلى ..... مبرأ		
					الإجابة الصحيحة		بحال قديمة
					المدرسة	إذا لواب إجابة	إذا لواب
					صحيحة	إجابة خطأ	
					لكن الجملة الآتية بكلمة متشابهة بلك التاكيد في ..... الصياح		
					الإجابة الصحيحة		يعلى القديمة
					تطور	إذا لواب إجابة	إذا لواب
					صحيحة	إجابة خطأ	





### مفردة (٥) لقياس صعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الجلسة أو الموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ لدى الصعوبة في التعلم إنتاج موضوع متكامل متضمناً المقدمة، والوسط، والخاتمة المناسبة للموضوع، حيث يقوم التلميذ بتقديم موضوع متوتر غير كامل المعنى، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية:

❖ يتم عرض مجموعة من الموضوعات المتنوعة، والتي ترتبط بالبيئة المحيطة بالتلميذ لدى الصعوبة في التعلم أو ميوله أو رغباته.

❖ يطلب من التلميذ التحدث في الموضوع الذي يختاره.

تحدث في أحد الموضوعات الآتية :

١. يومك الدراسي .

٢. ما فعله منذ أن استيقظ من النوم إلى أن نائم ليلاً .

٣. هوايتك المفضلة.

❖ يتم تسجيل استجابات التلاميذ وتحلل في ضوء الأركان الأساسية

للموضوع من مقدمة ووسط وخاتمة .

❖ تقدر الدرجات كما يلي

بعض التلميذ			
٠	١	٢	٣
إذا أغفل أركان الموضوع أو لم يستطع التحدث	إذا أغفل ركنين من أركان الموضوع	إذا أغفل أحد أركان الموضوع	إذا التزم يذكر الأركان الأساسية للموضوع

المحقق ( ١ )

**محتاج للمفصح اقتهار تشخيص صعوبات التعلم الطائي**

[illegible]

#### **ملحق (٥)**

**النسبة المئوية لأراء السادة المحكمين على أسئلة اختبار  
تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ  
ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي**



ملخص (5)

النسبة المئوية لأراء السادة المعلمين على أسئلة اختبار تشخيص  
صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم  
بالصف الخامس الابتدائي

رقم السؤال	النسبة المئوية لأراء المعلمين		النسبة المئوية لأراء التلاميذ		رقم السؤال	النسبة المئوية لأراء المعلمين		النسبة المئوية لأراء التلاميذ	
	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٦	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٣	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٨	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٤	١٠	٨	١٢	%١٠٠	٢٩	١٢	%١٠٠	٣	٣
٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٠	١٢	%١٠٠	٣	٣
٦	١١	%٩١,٦٧	١٠	%٨٣,٣٣	٣١	١٢	%١٠٠	١١	%٩١,٦٧
٧	١١	%٩١,٦٧	١٢	%١٠٠	٣٢	١٢	%١٠٠	١١	%٩١,٦٧
٨	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠	٣٣	١١	%٩١,٦٧	١٠	%٨٣,٣٣

رقم المادة	ملائمة السؤال الثاني نسبة القاسم الابتدائي		معدن قياس السؤال للعصبة كما تم تعديلها إيرانيا		رقم المادة	ملائمة السؤال الثاني نسبة القاسم الابتدائي		معدن قياس السؤال للعصبة كما تم تعديلها إيرانيا		رقم المادة
	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %		النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	
٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٤	١٧	%١٠٠	١٧	%١٠٠	٩
١٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٠
١١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٦	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١١
١٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٢
١٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٣٨	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٣
١٤	١١	%٩١,٦٧	١٠	%٨٣,٣٣	٣٩	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٤
١٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٥
١٦	١٢	%١٠٠	١٠	%٨٣,٣٣	٤١	١١	%٩١,٦٧	١١	%٩١,٦٧	١٦
١٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٧
١٨	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٣	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٨
١٩	١٢	%١٠٠	١٠	%٨٣,٣٣	٤٤	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٩
٢٠	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٤٥	١١	%٩١,٦٧	١١	%٩١,٦٧	٢٠
٢١	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٤٦	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢١
٢٢	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٤٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٢
٢٣	١٠	%٨٣,٣٣	١١	%٩١,٦٧	٤٨	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٣
٢٤	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٤
٢٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٥٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٥
	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٥١					

## **ملحق (٦)**

**اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لتلاميذ  
الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم  
(الصورة النهائية)**

**إعداد**

**د. أمل عبد المحسن زكي**



## تعليمات الاختبار

تلقى شفهاً على التلميذ موضع التشخيص

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة :

يتيسر هذا الاختبار بعض جوانب التعبير الشفهي لديك.

- سوف تعرض عليك بعض الصور والكلمات والجمل والعبارات التي تهدف إلى تقييم مهاراتك اللغوية للتعبير.

- يرجى ملاحظة أن كل مفردة من مفردات الاختبار لها تعليماتها الخاصة بها ، فالمرجو اتباع هذه التعليمات التي تأتي عليك قبل الاستجابة لأية مفردة من مفردات الاختبار .

-لا ترتبط نتائج هذا الاختبار بالتحصيل الدراسي لديك، ولكنها تستخدم للبحث العلمي .

-تتقدم اللجنة بالشكر والتقدير لمشاركته وتعاونكم الاستجابة في تطبيق هذا الاختبار  
عليكم .

-والآن ركز جيداً واستجب لما يطلب منك في الاختبار .

انظر إلى الصورة وعبر مما بها من كلمات



٢- إصبع



١- طرف







٤- أمثال



٣- ذيل









الغبار تشخيص صعوبات

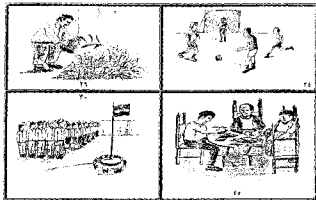
٦- ذئب	٥- ثور
	
٨- دلقن	٧- ثعلب
	
١٠- ثعبان	٩- دبابه

أعد نطق الجمل الآتية نطقاً صحيحاً

١١- تمتلك مصر ثروات طبيعية متنوعة	١٢- الكذب خلق قبيح
١٣- آثار مصر كثيرة وعريقة	١٤- النظافة مظهر حضارى للشعوب
١٥- يحرث الفلاح الأرض بالمحراث	١٦- أحب التلاميذ الأذكياء
١٧- لا تظن بالناس ظناً سيئاً	١٨- النظام سلوك حسن
١٩- الثأر عادة جاهلية ممقوتة	٢٠- الذهب من المعادن النفيسة

اختار: تشخيص هجويات

<p>نبر عن كل صورة من الصور الآتية بحمالة فعليا</p>  <p>٢٠</p>	<p>نبر من كل صورة من الصور الآتية بحمالة اسمية</p>  <p>٢١</p>
 <p>٢٤</p>	 <p>٢٢</p>
 <p>٢٨</p>	 <p>٢٣</p>



أجب عن الأسئلة الآتية	استفهم عن الحمل الآتية بأداة استفهام مناسبة
٣٦- أين يعالج المرضى؟	٣١- يقود الرجل السيارة
٣٧- لماذا تذهب إلى النادي؟	٣٢- يعيش الأسد في الغابة
٣٨- كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم؟	٣٣- يأتي السائحون إلى سيناء للاستمتاع بمعالمها السياحية
٣٩- متى تذهب إلى مدرستك؟	٣٤- نعم نجحت في الامتحان
٤٠- ماذا تفعل في المكتبة؟	٣٥- يذهب محمد إلى مدرسته ماشيا

أكمل الجمل الآتية بكلمة مناسبة	
٤١- يذهب للتلاميذ إلى .....	٤٢- يقف التلاميذ في .....
..... مبكرا	..... الصباح
٤٣- يستمع التلاميذ إلى بعض .....	٤٤- يشرح المعلمون .....
..... الأخبار من ..... المدرسة	..... للتلاميذ
٤٥- يدخل التلاميذ .....	٤٦- يمارس التلاميذ .....
..... ويجلسون فيها	..... في المكتبة
٤٧- يجري التلاميذ .....	٤٨- يمارس التلاميذ هواياتهم .....
..... العلمية في معاد العلوم	..... الرياضية في حصة .....
٤٩- يذق ..... المدرسة ليعلن .....	٥٠- بعد انتهاء اليوم الدراسي يذهب .....
..... انتهاء اليوم الدراسي	..... التلاميذ إلى .....

### ٥١- تحدث في أحد الموضوعات الآتية:

*يومك الدراسي
*ما تفعله بعد أن تستيقظ من النوم إلى أن تنام ليلا
*هوايتك المفضلة

## ملحق (٧)

**برنامج علاج صعوبات التعبير الشفوي  
لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي  
ذوي صعوبات التعلم**

إعداد

**د. أميل عبد الحسن زكي**



### الهدف :

- استكشاف دافعية التلاميذ هيئة الدراسة، ومساعدتهم على التخلص من عدم القدرة على مواجهة الآخرين في أثناء التحدث ، وكذا خلق جو من الألفة والمودة بين التلاميذ والباحثة مما يسهم في إثارة حماسهم وزيادة اهتمامهم بحضور أنشطة البرنامج التالية .

### الأدوات :

بعض القصص والحكايات بنفسها التلاميذ عن خبراتهم في الحياة .

الفيديو

أقلام وأوراق بيضاء

مدة النشاط : ٥٥ دقيقة

### الإجراءات :

-تتم الباحثة نفسها إلى التلاميذ، وترحب بهم .

-تطلب الباحثة من كل تلميذ أن يعرف نفسه بأن يتكلم نفسه - الفصل الدراسي

- المدرسة التي ينتمى إليها - الوظيفة التي يمني أن يعمل بها في حياته .

-تشجع الباحثة التلاميذ على القيام ببعض الأنشطة التي تزرع فيهم الثقة

بالتفكير لتساعدوا على خلق جو من الألفة والمودة بينها وبينهم مثل :

-أن يقوم كل تلميذ أمام زملائه في الفصل ويكلم نفسه، ويحدثهم عن هوائيه

للمنتحلة .

- تطلب الباحثة من بعض التلاميذ أن يقف أمام زملائه ويحكى إحدى الشرائف حتى يشبع في جو الجلسة روح المرح والابتسام.
- تطلب الباحثة من التلاميذ عرض موضوع معين بحيث يتناقشون فيه عن طريق الحوار، وذلك لتؤكد أنهم على استعداد للاستمرار في أنشطة البرنامج لتالية بنشاط ودافعية.
- تقوم الباحثة باستخدام تصوير الفيديو للتلاميذ أثناء حديثهم عن أنفسهم ولتساءل حكاية الطوائف ليرى كل شئذ نفسه ويكون ذلك حفزاً لهم على الاستمرار في البرنامج.
- تنتهي الباحثة هذا النشاط بالتعبية على ضرورة حضور بقية أنشطة البرنامج.

## النشاط الثاني

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً  
(ذ-ظ-ث).

الأدوات :

١-بطاقات لمصور تتناول كلمات بها أصوات لثال والطاء والقاء.

٢-سمخ من البطاقات لكل تلميذ.

٣-سادة مسجلة للنطق الصحيح للكلمات.

مدة النشاط : ١٠ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقدم البطاقات للمصورة لكل تلميذ ثم تطلب منهم النظر إلى المصور.

وملاحظة ما فيها، ثم القلق بالكلمات التي تعبر عنها الصورة

وتم تشجيع التلميذ الذي يقوم بنطق الكلمات بطريقة صحيحة بحيث يتم إعطاؤه

هدية رمزية حتى يبذل المثال: أفلام، أو قطع حلوى

تحاول الإجابة الصحيحة من حاجز توقف لدى التلميذ الذين يتحدثون بشكل خطأ





-تتلقى الكلمات نطقاً صحيحاً.





- يتم تشغيل المسجل لعرض نطق الكلمات مسموعةً بشكل صحيح .  
 - يطلب من كل تلميذ إعادة النظر إلى الصور مرة ثانية ونطق ما ندير عنه  
 من كلمات نطقاً صحيحاً


### التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في علاج صعوبة نطق (ذ -ث-ظ) في نطق  
 الكلمات المتضمنة في صور النشاط نطقاً صحيحاً، وفي حالة فشل التلميذ في  
 النطق الصحيح، يتم إعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق الصحيح  
 للحروف والكلمات .

تدريبات الفشار

	
<p>نظارات</p>	<p>غزال</p>
	
<p>قماش</p>	<p>طائر</p>

	
<p>جسد ذراع</p>	<p>ذراع</p>
	
<p>أذن</p>	<p>ثوم</p>

	
<p>مُقابِل</p>	<p>مُقابل</p>
	
<p>ظرف</p>	<p>بادنجان</p>

## الهدف من النشاط

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق (ت-ظ-ث)  
نطقاً صحيحاً.

الأدوات : بطاقات مكتوب عليها كلمات بها أصوات للذال والظاء والثاء بحيث  
تكون هذه الحروف مكتوبة بخط ملون .  
- ضرورة من البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

### الإجراءات :

- تقدم بطاقات الكلمات لكل تلميذ ثم يطلب منه أن ينظر إلى هذه الكلمات وقراءتها  
مع بيان النطق الصحيح للحرف الملون حيث يقال للتلميذ :

- أملك مجموعة من الكلمات التي بها حرف ملون، انظر إليها وانطق هذه  
الكلمات نطقاً صحيحاً، ثم حاول نطق أصوات الحروف الملوثة نطقاً  
صحيحاً، بأن تضع طرف اللسان بين أسنالك الأمامية في أثناء النطق .

- سيتم تشجيع إيجابي رمزي للتلميذ إذا أصاب في نطق أصوات الحروف  
والكلمات المكتوبة مع محاولة التخفيف من خجل وخوف التلميذ إذا فشل في  
نطق أصوات هذه الحروف والكلمات .

- يطلب الباحثة من التلميذ تقسيم البطاقات إلى ثلاث مجموعات : مجموعة  
لكلمات حرف (الثاء)، ومجموعة لكلمات حرف (الظاء) ومجموعة لكلمات

حرف (الذال)، ثم نطلب منه نطق كلمات كل حرف نطقاً صحيحاً.  
يقدم تشجيع للتلميذ إذا نجح في عزل كلمات كل صوت ونطقها نطقاً صحيحاً.

#### التقويم :

يمثل تقويم التلميذ في هذا النشاط في نطق الكلمات والحروف الملونة  
في البطاقات المقدمة لهم نطقاً صحيحاً وفي حالة فشل التلميذ في الوصول إلى  
هذا المستوى نقوم بالبحث بإعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق  
الصحيح للكلمات.

تدريبات النشاط

ظ	ث	ذ
لحظة	باحث	أستاذ
غليظ	ثراء	تنفيذ
موظف	كثير	أخذ
نظيف	أنسار	ذنب
يظن	نرو	مذهب
ظريف	عبد	ذهب
مظلم	ثمانية	ذم
ظمان	عثمان	يأخذ

## النشاط الرابع

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة فى النطق نطقاً صحيحاً  
(نطقاً سليماً).

### الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات ملونة تحتوي على حروف القاء،  
القاء، والذال،  
بطاقات مطبوعة لكل تلميذ.

### مدة النشاط : (٤٠) دقيقة.

### الإجراءات :

تقدم البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم تطلب منهم النظر إلى + البطاقات  
وقراءة ما بها من جمل مع التركيز على الكلمات الملونة ونطقها نطقاً صحيحاً  
وبخاصة نطق أصوات القاء، والذال، والقاء وذلك بوضع طرف اللسان بين  
الأسنان الأمامية.

يقال للتلميذ يوجد أمامك فى هذه البطاقات مجموعة من الجمل اثنى بها كلمات  
ملونة بها حروف القاء، القاء، والذال، انظر إلى هذه البطاقات و نطق ما  
تحتويه من جمل :

-تتطرق الكلمات والجمل أمام التلاميذ نطقاً صحيحاً.  
-يطلب من التلاميذ أن ينطقوا الجمل التي بها حرف معين من الحروف الثلاثة  
والتي تحدده هي كأن يقال لهم :  
من معه جملة بها حرف ثاء؟ انطقها  
من معه جملة بها حرف ظاء؟ انطقها  
من معه جملة بها حرف ذال؟ انطقها  
وتكرر الأسئلة حتى يتم الانتهاء من نطقها مع تكرار التعلق حتى يتم النطق  
بشكل دقيق.

### التقويم :

يشتمل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في نطق الجمل والكلمات الملونة  
نطقاً صحيحاً.  
أما في حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا المستوى، يتم إضافة  
تدريبه على النشاط حتى يصل إلى نطق الجمل والكلمات نطقاً صحيحاً.

تدريبات النشأاط

أنظر إلى الجمال الأكية وانتطقها، ولاحظ نطق لثاء و الال والخاء  
في الكلمات

ظ	ن	ذ
تظهر النجوم ليلاً في السماء	الشعوب حيوان ماكر	أحب التلميذ الذكي
حافظ على نظافة أسنانك كل يوم	السلابة تحفظ الطعام من الفساد	درفت العين الدموع
لا تسر في الطرق الخطئة	اشتريت ثوباً ثميناً	لا تدل نفسك لغير الله

قامت الخادمة بتنظيف الحجرة	من أيام الأسبوع الاثنين، والثلاثاء	احذر تناول الدواء دون استشارة الطبيب
لا تظن بالناس السوء	يقف الممثل على خشبة المسرح	يشرح الأستاذ الدرس
الشرطي ينظم حركة المرور	يحرث الفلاح الحقل بالمحراث	هذه نافذة، وهذا باب
الظلماء يرويه الحاء	كثرت الحوادث في المدن	يتجمع الطلاب على المقاهيات

## لتقويم أداء التلاميذ في نطق أصوات الذال والظاء والطاء

### الهدف من النشاط :

تقويم أداء للتلاميذ في نطق أصوات الذال والظاء والطاء .

### الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات تتضمن أصوات الذال والظاء

والطاء .

مدة النشاط : • دقائق لكل تلميذ

### الإجراءات :

تقدم بطاقات الجمل إلى التلميذ موضع التقويم.

يطلب من التلميذ قراءة الجمل ونطق ما بها ثم كلمات نطقاً صحيحاً مع مراعاة نطق الأصوات المحددة نطقاً صحيحاً .

إذا نطق التلميذ الأصوات نطقاً صحيحاً تم الانتقال للنشاط التالي، وإذا لم ينطق الأصوات نطقاً صحيحاً أعيد التقريب على نطق الأصوات مرة أخرى حتى يتم إتقان نطق الأصوات .

### تدريبات النشاط

اللعيب حيوان مكر

- ينظم التلاميذ في صفوف.

- جع الخطاب في المظروف.

- يتجمع الذباب حول القاذورات.

- يرتدى الولد ثوباً نظيفاً.

- في مصر آثار كثيرة وعظيمة.

- لا تبحث بالأشياء الثمينة والذهبية.

- لا تظن بالناس سوء.

- لا تسر في الأماكن المظلمة.

- يذوب الملح في الماء.

## النشاط السادس

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينها.

### الأدوات :

- مجموعة من البطاقات مكتوب على كل واحدة منها جملة اسمية، وأخرى فعلية.  
- نسخة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٥) دقيقة.

### الإجراءات :

- تعرض بطاقات الجمل على التلاميذ.  
- يطلب من التلاميذ قراءة الجمل جهراً بنطق صحيح.  
- يطلب من التلاميذ ملاحظة مدى وجود أركان الجمل الاسمية، والفرق بين صياغة الجملة الاسمية (مركباً + خبر)، والجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به).  
- يقسم التلاميذ لفئتين، لهم قراءة الجمل الاسمية، والآخر قراءة الجمل الفعلية، ثم تطلب من كل فريق أن يحول الجملة الاسمية إلى فعلية والعكس.  
- يقدم تشجيع رمزي لمن يؤدي المهمة المطلوبة منه بنجاح.

### التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في إنتاج جمل اسمية، وفعلية متكاملة الأركان مع التفريق بينهما وفي حالة عزل التلميذ عن قوسون إلى لهدف من نشاط تقوم الحاجة بإعادة تدريبه مرة أخرى حتى يستطيع إنتاج جمل اسمية، وفعلية، متكاملة الأركان ويستطيع التفريق بينها.

## تدريبات النشاط

-أنظر واقرأ ولاحظ الفرق بين الجمل الآتية :

تشاهد الأسرة التلفزيون	الأسرة تشاهد التلفزيون
يجتهد محمد في مذاكرته	محمد يجتهد في مذاكرته
يسقى الفلاح الزرع	الفلاح يسقى الزرع
يجلس التلميذ في المكتبة	التلميذ جالس في المكتبة

التلوث في منطقة معينة يؤثر على البيئة ككل	يؤثر التلوث في منطقة معينة على البيئة ككل
الضيوف تشرب الشاي	تشرب الضيوف الشاي
الفتاة ترتدي فستاناً جميلاً	ترتدي الفتاة فستاناً جميلاً
الزوج يساعد زوجته في المنزل	يساعد الزوج زوجته في المنزل
الطفل يشرب اللبن	يشرب الطفل اللبن
الأسد يعيش في الغابة	يعيش الأسد في الغابة

## النشاط السابع

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على تكوين جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينهما.

### الأدوات :

-بطاقات مصورة بحيث تعبر الصورة عن أحداث يمكن للتعبير عنها بجمل اسمية وفعلية.  
-نسخة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ.

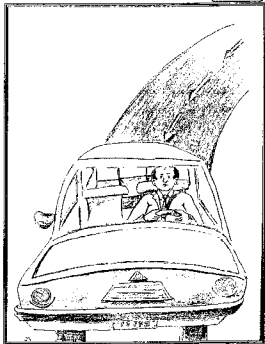
### الإجراءات :

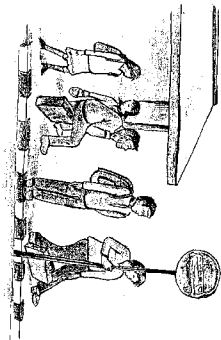
-توزع بطاقات الصور على كل تلميذ.  
-يطلب من التلميذ أن ينظر إلى هذه الصور للتعبير عنها مرة بجمل اسمية، ومرة بجمل فعلية.  
-نتناقش مع التلميذ مدى اكتمال أركان الجمل أو وجود أى نقص فيها، وهل الجملة تامة للمعنى أم لا، والفرق بين الجملة الاسمية، والجملة الفعلية.  
-تطلب الباحثة من التلميذ الإتيان بتحديد أركان الجملة الاسمية والفعلية.

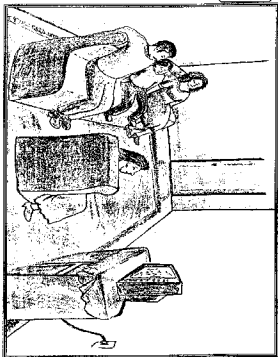
يقدم تشجيع في شكل هدايا رمزية للتلميذ إذا أصاب في بناء جملة صحيحة متكاملة الأركان.

### التقويم :

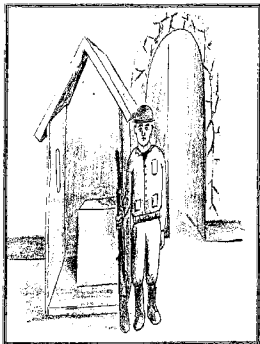
يشمل التقويم في هذا النشاط في إنتاج التلميذ لجمال اسمية وفعالية متكاملة الأركان، وثلاثة المعنى، وفي قدرته على التفريق بين أركان الجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) وأركان الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به)، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف فيتم تكرار تدريبه حتى يصل إلى هذا الهدف.







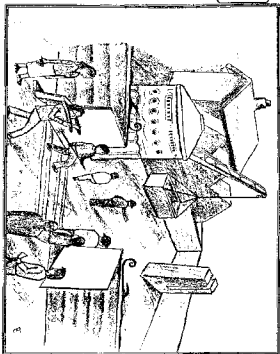


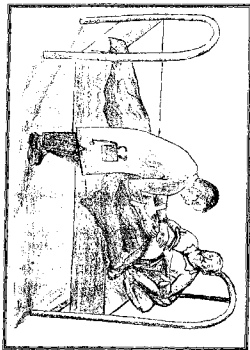












## النشاط الثامن

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينهما .

الأدوات :

- شفافيات مكتوب عليها موضوع يتضمن جملاً اسمية، وأفردى فعلية .
- بطاقات، بيضاء، والأقلام رصاص .

مدة النشاط : ١٥ دقيقة

الإجراءات :

- يمرض الموضوع على التلاميذ من خلال شفافيات العرض
- توزع البطاقات البيضاء والأقلام على التلاميذ .
- يطلب من كل تلميذ أن يستخرج الجمل الاسمية والجمل الفعلية من الموضوع، وأن يكتبها في البطاقات .
- يطلب من كل تلميذ أن يمرض ما استخرجه من جمل اسمية وجمل فعلية وينطقها أمام زملائه .
- يطلب من كل تلميذ أن يحول الجمل الاسمية إلى فعلية والعكس .
- يطلب من التلاميذ أن يتناقشوا فيما توصلوا إليه من جمل .

يطلب من كل تلميذ أن يعرض ما انتهى إليه من جمل اسمية، وفعلية، وما تم تحويله من جمل اسمية إلى فعلية والعكس،  
يقدم تشجيع لمن يستطيع التحويل بين الجمل الاسمية والفعلية، ويعترف  
مكونتهما.

### التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في استخراج الجمل الاسمية والفعلية  
من القطعة المقدمة بصورة صحيحة، والفترة على التمييز بين أركان الجمل  
الاسمية (مبتدأ + خبر) وأركان الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به)،  
والفترة على تحويل أي منهما إلى الأخرى  
وفي حالة عجز التلاميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعد تدريبهم ثلثية حتى  
يتحقق الهدف من النشاط.

تدريبات النشاط  
الرياضية

"للرياضة أثر كبير في بناء جسم الإنسان وتنمية مهاراته المختلفة، وتنشيط عقله وفكره وذهنه، ومساعدته على القيام بمختلف النشاطات، كما أن الرياضة تؤثر على سلوك الإنسان، فهي تهذب النفوس، وتعود الإنسان على الكثير من العادات الطيبة، كالصبر، وقوة التحمل، وتعوده أيضاً على النظام، والنظافة، فالإنسان الرياضي الذي يحافظ على ممارسة نوع معين من أنواع الرياضة سوف نجد فيه كل هذه الصفات الجميلة التي يجب أن يتحلى بها كل إنسان."

## جمال الزهر

الزهر جميل، ألوانه متعددة، وأشكاله  
 بديعة، ورائحته طيبة عطرة في أكثر الأحيان،  
 نراه في المنازل، قد نسقت أنواعه، ووضعت  
 في الزهريات، وزينت بها الموائد، والمكاتب،  
 وجملت بها الحفلات، وبها تسر العيون وتشرح  
 الصدور ومنه تستخرج العطور، ويضع الشراب،  
 ولذلك يجب أن نحرس على الزهر ولا  
 نقطفه ولا نعبث به في حديقة المدرسة،  
 أو في أي حديقة من الحدائق العامة  
 أو الخاصة.

## مصر والسياحة

مصر بلد سياحي يقع في وسط العالم  
 في ملتقى ثلاث قارات آسيا وأفريقيا وأوروبا،  
 تتميز مصر بجوها المعتدل وسمائها الصافية  
 في معظم أيام السنة، كما أن بها الكثير من  
 الآثار مثل : الأهرامات وأبو الهول والمتحف  
 المصري، وبها الشواطئ الجميلة والمدن  
 السياحية مثل الغردقة وشرم الشيخ، والسياحة  
 تدر أموالاً كثيرة لمصر لذا يجب علينا أن  
 نشجع السياحة وفرحب بالسائحين لنزيد من  
 مواردنا المالية وننهض باقتصادنا الوطني.

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في إنتاج جملة متكاملة الأركان .

الأدوات :

بطاقات مكتوب على كل واحدة منها مجموعة من الكلمات المنفصلة .

مدة النشاط : ٥ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقديم للتلاميذ بطاقات الكلمات .

-يطلب من التلاميذ تكوين جمل من الكلمات المقعدة له .

-يطلب من التلميذ تحويل الجمل الاسمية إلى فعلية والجمل الفعلية إلى اسمية .

-إذا أدى التلاميذ تدريبات النشاط أداء سليماً بحيث يصل إلى مستوى

الاتقان ٨٠% انتقل للنشاط التالي وإذا لم يصل إلى هذا المستوى

يعاد التدريب مرة ثانية حتى يصل إلى مستوى الاتقان .

تدريبات النشاط

أعد ترتيب الكلمات الآتية لتكون منها جمل اسمية وفعلية

شرم الشيخ - سياحية - مدينة - جميلة .

مضى - فى - السماء - القمر .

النجوم - تظهر - فى - الليل .

حيوان - مأكرا - الشعلب .

يقرأ - الكتاب - فى - المكتبة - التلميذ .

الفلاح - يحرث - الأرض - بالحرث .

الدرس - يكتب - بالقلم - التلميذ

التلميذ - نجح - الامتحان - فى

مجتهد - العامل - فى - عمله .

أهب - لا - عمل - الفد - فأجبل - إلى - اليوم

## النشاط المباشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه .

الأدوات :

-بطاقات لمصور تحتوي على أسئلة .

-نسخة من هذه البطاقات مع التلاميذ .

مدة النشاط : ( ١٠ ) دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تعرض الباحثة لبطاقات التي تحتوي على أسئلة على كل تلميذ .

-يطلب من التلميذ النظر إلى هذه الأسئلة وقراءتها والتفكير فيها .

-يطلب من التلميذ وضع إجابات محددة على هذه الأسئلة .

-يتم تصحيح إجابات التلميذ .

-يتم تشجيع التلميذ إذا أجاب إجابات صحيحة .

-يشرح للتلميذ ما فعل عليه أنواع الاستفهام المختلفة .

التقويم :

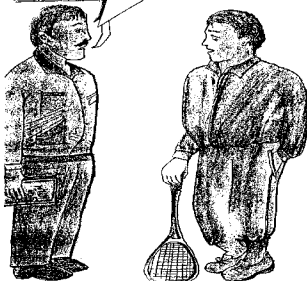
يتمثل التقويم في هذا النشاط في قدرة التلميذ على الإجابة عن الأسئلة

بإجابة صحيحة مع التمييز بين أدوات الاستفهام المختلفة وفي حالة عدم وصول

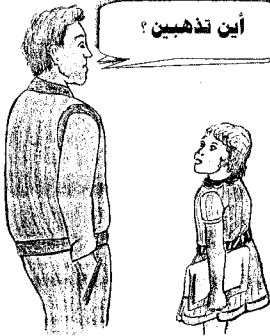
التلميذ إلى الهدف من النشاط يتم إعادة تدريبه على الأنشطة مرة أخرى حتى

يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط .

ما الرياضة التي تفضلها؟



أين تذهبين؟

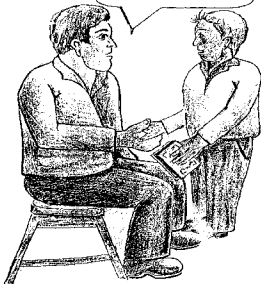




ماذا تفعل؟



ما اسمك؟

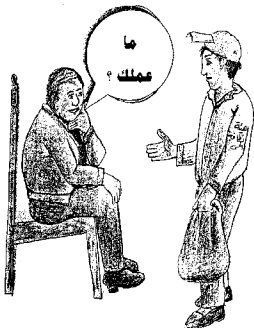


## هل ذهبت إلى المتحف المصري؟

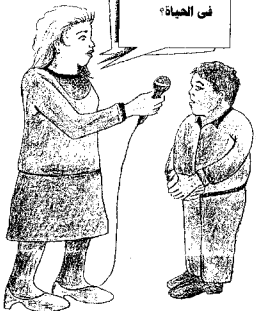


كيف تذهب إلى المدرسة؟





من قدوتك  
في الحياة؟



لماذا تذهب إلى النادي؟



## النشاط الحادي عشر

الهدف من النشاط : تدريب التلاميذ على استخدام الاستقهام وكيفية الجواب عنه .

### الأدوات :

-بطاقات لسور يطلب من التلميذ التعبير عن محتواها بسؤال .

-نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

### الإجراءات :

-توزيع البطاقات التي تحتوي إجابات لموقف معينة على التلميذ .

-يطلب من التلميذ النظر في هذه السور والتعبير عن محتواها .

-تطلب البطاقة من التلميذ وضع أسئلة عن محتوى الصورة باستخدام قوت الاستقهام المناسبة ؟

-شرح للتلميذ قوت الاستقهام، حيث توجد وظيفة كل أداة من قوت الاستقهام ؟

-هل حرف استقهام

-من اسم السؤال عن المكان

-ما اسم استقهام السؤال عن غير المكان

-متى اسم استقهام السؤال عن الزمن

-أين اسم استقهام السؤال عن المكان

-كيف اسم استقهام السؤال عن الحال

-كم اسم استقهام السؤال عن العدد

-لماذا اسم استقهام السؤال عن السبب

-يصبح لتلاميذ التلميذ بوضع السؤال الصحيح للاستقهام أو الأسئلة عن كل صورة من

صور المعروضة .

### التقويم :

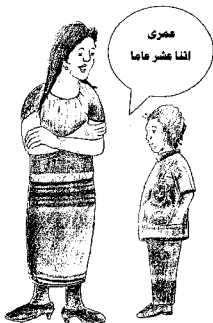
يقال تقويم للتلميذ في هذا النشاط في صياغة أسئلة صحيحة باستخدام الأدوات

المناسبة للاستقهام عن البطاقات والصور المعروضة . وفي حالة عدم وصول التلميذ إلى هذا

الهدف يتم إعادة تدوينه مرة ثانية حتى يصل إلى الهدف من النشاط

أذهب إلى المدرسة ماشيا

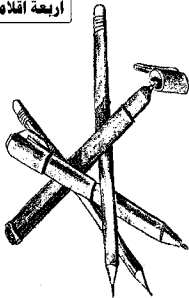




اسمى محمد



## أربعة أقلام



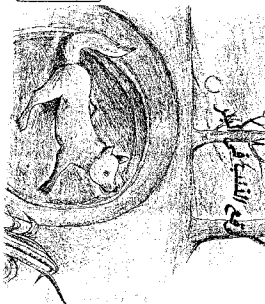




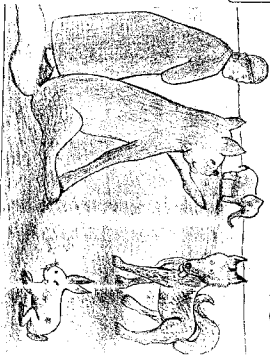
أذهب إلى المدرسة ماشيا







# الأرنيب الأصغر الحيوانات في الصورة



## النشاط الثاني عشر

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

### الأدوات :

- بطاقة مكتوب عليها محادثة بين اثنين في شكل سؤال وجواب.

- صورة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٥) دقيقة لكل تلميذ.

### الإجراءات :

- تقدم البطاقات إلى التلاميذ ويطلب منهم قراءة المحادثة والتفكير فيما تتضمنه

من أسئلة وإجابات ، ثم يطلب منهم محاولة إكمال المحادثة.

- تدار مناقشة بين التلاميذ في المحادثة للوصول إلى الإجابات الصحيحة.

- يطلب من تلميذين تشكيل المحادثة.

- يقدم تشجيع للتلاميذ الذين يمثلون المحادثة بصورة صحيحة ويختمون إجابات

وأسئلة مناسبة.

### التقويم :

يشمل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في تقويم بإجراء محادثة سليمة

أخيرا وباستخدام أدوات الاستفهام المنسوبة والإجابة لملائمة للأسئلة، وفي حالة

عدم قدرة التلميذ على استخدام الاستفهام والجواب عليه ، يعاد تدريبه حتى

يصل إلى الهدف المطلوب من النشاط.

## تدريبات النشاط

أكمل المحادثة التالية :	
محمد :	السلام عليكم
أحمد :	.....
محمد :	أسمي .....
أحمد :	أسمي أحمد
محمد :	.....
أحمد :	والدي يعمل مهندساً
محمد :	وماذا يعمل والدك؟
أحمد :	.....
محمد :	ما عدد أخوتك ؟
أحمد :	.....
محمد :	كيف حال أخوتك ؟
أحمد :	.....
محمد :	.....
أحمد :	نعم ذهبت إلى حديقة الحيوان
محمد :	.....
أحمد :	ماذا شاهدتم ؟
محمد :	شاهدنا الكثير من الحيوانات.
أحمد :	.....
محمد :	يربش الأسد في القفص.
أحمد :	.....
محمد :	تفلق الحديقة أبوابها الساعة الخامسة مساء هل قضيتهم وقتاً
أحمد :	ممتعاً في الحديقة؟
محمد :	.....
أحمد :	.....
محمد :	نعم أود أن أزور الحديقة مرة أخرى.
أحمد :	وأنا أود أن أزورها معك إن شاء الله.

## النشاط الثالث عشر

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها أسئلة ، وإجابات.

مدة النشاط : ( ٥ ) دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

-تقدم البطاقات إلى التلميذ.

-يطلب من التلميذ قراءة البطاقات وتحديد الجمل التي تحمل معنى استفهام والأخرى التي تحمل معنى الجواب.

- يطلب من التلميذ الإجابة عن الأسئلة ووضع أسئلة للإجابات المقامة له.

- إذا لقن التلميذ استخدام الاستفهام والجواب عنه يتم الانتقال للنشاط التالي ، وإذا لم يتقن استخدام الاستفهام والجواب عنه يتم تكرار بعض الأسئلة حتى يصل التلميذ لإتقان استخدام الاستفهام والجواب عنه.

## تدريبات النشاط

لماذا تذهب إلى النادي؟	ذهب محمد مع علي إلى النادي؟
من يزرع الحقل؟	أصبح من النوم مبكرا.
أين يعالج المرضى؟	يعيش السمك في الماء.
متى تستيقظ من النوم؟	يذهب العمال إلى أعمالهم الساعة الثامنة صباحا.
كيف تذهب إلى المدرسة؟	أذكر دروسى لأنجح

## تدريبات النشاط

### المستشفى

اشترى محمد وعلى هدية جميلة، وأهدا لزيارة صديقيهما أحمد المريض والمريض بالمستشفى، ولما وصلا إلى المستشفى وجدا فيها أطباء وطبيبات، وممرضين وممرضات، يعالجون المرضى، وإلى أثناء زيارتهم شاهدوا بعض أقسام العلاج بالمستشفى، مثل: غرفة الاستقبال التي يتم فيها استقبال حالات الحوادث الخطيرة، وقسم العظام لعلاج كسور العظام، وقسم القلب والمصدر لعلاج ضيق التنفس وارتفاع ضغط وانخفاض ضغط الدم، وكل ما يرتبط بأمراض القلب والمصدر، وقسم الرمد لعلاج أمراض العين، وقسم الأنف والأذن والحنجرة لعلاج ما يرتبط بها من أمراض.

جلس محمد وعلى مع صديقيهما أحمد، وأعطاهم الهدية، ف شكرهما أحمد ثم رجع محمد وعلى إلى بيتهما.

- ذهب محمد وعلى ..... صديقيهما أحمد المريض بالمستشفى.
- في المستشفى ..... يعالجون المرضى
- غرفة ..... في المستشفى يتم فيها ..... المرضى القادمين إلى المستشفى.
- قسم ..... لعلاج كسور عظام الجسم.
- يتم علاج ..... في قسم المصدر والقلب.
- يتم علاج أمراض ..... في قسم الرمد، أما قسم الأنف والأذن والحنجرة فله يتم علاج .....
- يذهب الأصحاء إلى المستشفى ..... المرضى.
- يشكر ..... من يورده.

## السد العالي

السد العالي مشروع عظيم من مشروعات الثورة ، يقع في جنوب أسوان ، وقد تم بناؤه في عشر سنين ، ومن العمل السدائب والجهود المستمر ، انتفعت به بلدنا في حفظ المياه ، وتوليد الكهرباء كما يعمل السد العالي على زيادة الأراضي الزراعية وإضاءة البلاد ، وبمسببه نهضت البلاد نهضة عظيمة ، وتقدمت في عالم الصناعة وثبوت المركز التالى بها بين الأمم الراقية والشعوب المتحضرة.

- السد العالي مشروع ..... من مشروعات الثورة.
- يقع السد العالي في ..... أسوان.
- انتفعت البلاد من السد العالي بـ .....
- .....
- نهضت البلاد بسبب السد العالي و ..... المركز التالى بين الشعوب.

## السياحة في مصر

السياحة في مصر مصدر مهم من مصادر الدخل القومي، ذلك بجذب أنها تجعل مصر في مكانة عالية رفيعه بين دول العالم، حيث تليد المعالم السياحية لكثيرة للموجودة في أنحاء متفرقة من البلاد، في أن يتعرف الناس من شتى أنحاء العالم على تاريخنا العريق، فمصر مليئة بالكثير من المزارات السياحية لعامة والآثار الخاتدة كالأهرامات والبو الهول في الجيزة ، والمعابد والآثار المختلفة في الأقصر وأسوان.

- السياحة في مصر من أهم مصادر .....
- تليد المعالم السياحية في مصر في أن يتعرف للعالم على .....
- في مصر الكثير من المزارات السياحية مثل .....
- والموجودة في ..... و ..... في الأقصر وأسوان.

## النشاط الخامس عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

-بطاقات مكتوب عليها موضوع به كلمات ناقصة.

-صورة من البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (١٠) دقائق .

الإجراءات :

-عرض البطاقات التي بها موضوع لقرائي على التلاميذ من خلال جهاز العرض العلوي.

- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات مناسبة للسياق.

- توزع الباشطة لبطاقات على التلاميذ.

- يطلب من كل تلميذ إكمال لموضوع بكلمات مناسبة لسياق الموضوع ونطقها أمام زملائه.

- يناقش التلاميذ الكلمات التي وصل إلى الكلمات المناسبة للسياق.

التقويم :

يشتمل التقويم في هذا النشاط في اختيار الكلمات المناسبة التي تتم معنى

الجملة، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يمكن تكريهه حتى

يستطيع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

### نعم الله

أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان بنعم كثيرة، ومن هذه النعم أن من عليه بحواس مختلفة، ومن هذه الحواس حاسة .... التي يستطيع بها الإنسان أن يميز بين الروائح المختلفة للأشياء، وتكون عن طريق .... أما حاسة .... فيستطيع بها الإنسان أن يتحسس ملمس الأشياء من حيث النعومة والخشونة، وتكون عن طريق .... أما حاسة البصر فيستطيع بها الإنسان أن يميز ملمس الأشياء، وتكون عن طريق .... ثم شئنا نعم الله على الإنسان

### نهر النيل

نهر النيل نهر ..... مبارك ، يمر بالعديد من .... ولكنه ..... في البحر المتوسط ، لذا فالمصريون يعرفون فضل النيل العظيم، وفوائده الجليلة، حيث أن النيل .... الأرض، و..... الحيوانات وكذلك البشر، ولذلك يجب علينا أن ..... عليه من كل شبر.... جماله بأن يجعل مياهه نقية خالية من التلوث من .... المصانع، و..... الحيوانات، والقاذورات، حتى يصبح النيل منبع البهجة والفرح لكل المصريين.

### العلم

العلم هو صاحب المقام الأول في كل ما تنعم به البشرية من ..... وحضارة و..... فالعلم هو السلاح ..... الذي يحمي الأمم في حالات السلم وكذلك حالات ..... وهناك الكثير من وسائل التعليم، ومن هذه الوسائل، ومن ثم يجب التردد على المكتبات المختلفة للحصول العلم وهناك أيضا ..... مثل الراديو، ..... وأيضا ..... الذي يعطي المعلومات بسرعة فائقة، فالعلم بأيدي الشعوب من قلعة .... إلى ..... للمعرفة.

## النشاط السادس عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

-بطاقات بها جمل متنوعة تتضمن كلمات لقصة.

-نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (٣٠) دقيقة .

الإجراءات :

-عرض الجمل على التلاميذ من خلال البطاقات وطلب منهم قرائتها

وملاحظة النقص بها.

- يطلب من التلاميذ إكمال الجمل بكلمات مناسبة للسياق ونطقها.

- عرض تشجيع للتلاميذ الذين يقدمون كلمات مناسبة للسياق.

التقويم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في تقديم كلمات تنمى المعنى ، وفى حالة

صبر التلميذ عن الوصول إلى هذه الكلمات بعد تدريبه ثلاثة حثى ويستطيع

استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

## تدريبات النشاط

- واقت الميمنة في لردحام في إشارة لمرور لأن الإشارة كانت .... وعلمنا  
أضليت الإشارة باللون ..... سارت السيارة وقتني الأرحام.
- عندما نقابل أحد زملائك فيك ..... وعندما يقدم لك خدمة فيك .....  
- لوأ أحد الأشخاص التتخين في وسيلة مواصلات عامة فيك تتصح به .....  
..... لأن التتخين .....  
- عندما نريد أن نقرأ كتابا متنوعة فيلنا نذهب إلى ..... وعندما نريد أن  
تلمرس فرياضات المختلفة فيلنا نذهب إلى .....  
- تكلمم أحد زملائك مع آخر قصصتك به .....  
- ترتدي ..... في الشتاء أما في الصيف فيلنا ترتدي .....  
- تستخرج لبطاقات الشخصية من ..... أما رخص قيلات الميمنة  
فتستخرجها من .....  
- عد ..... بعد نهاية شهر رمضان ، أما عد الأضحي فيكون بعد  
.....  
- تملط لورق الشجر في فصل ..... وتخضر وتزدهر في فصل .....  
.....  
- كلب محمد عطافا إلى أخيه في السعودية ثم وضعه في ..... وأعطاه  
في .....  
- ذهب على إلى السوق فالتتري الخضروات من عند الخضري والتتري  
القهوة من ..... ، أما اللحوم فقد تشتراها من .....

## النشاط السابع عشر

الهدف من التقويم :

تقويم أداء التلاميذ في استخدام كلمات مناسبة لسواق الموضوع.

الأدوات :

بطاقات بها موضوع يتضمن كلمات مناسبة.

مدة النشاط : • دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

- تقدم البطاقات إلى التلاميذ.
- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات مناسبة للسواق.
- إذا أكمل التلميذ الموضوع بكلمات مناسبة للسواق يتم الانتقال للنشاط التالي ، وإذا لم تكن للكلمات مناسبة يتم التفرع على أنشطة علاج هذه الصعوبة مرة أخرى.

## تدريبات النشاط

### التلوث البيئي

إذا سرت في الشارع فإليك ترى ..... التلوث من مخزرة  
المسارات ، وتتم ..... التي تسبب الضيق والقلق ، كما  
تتسرب ..... التلوث إلى الأنهار والبحيرات فالمسم  
..... وقد يضع ..... مواد كيميائية لتزيد من حجم  
تلوث فتسبب للإنسان مشكلات صحية ، وهناك من يشوه الجدران  
والأماكن العامة فيسبب التلوث ضيقا وحزنا مما يعرف بالتلوث  
..... لما من يرفعون أصواتهم أو أصوات أجهزتهم وسياراتهم  
فإنهم يسيرون ما يسمى بالتلوث .....

## النشاط الثامن عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان.

الأدوات :

- بطاقات مكتوب بها مواد قرائية.
- نسخة لكل تلميذ من هذه البطاقات.

مدة النشاط : (٦٠) دقيقة.

الإجراءات :

- تعطى لباحثة التلاميذ البطاقات المكتوب فيها للنص القرائي وتعرض للنص على شاشة العرض ويطلب من أحد التلاميذ قراءته أمام زملائه.
- تدار مناقشة بين التلاميذ للنص المقروء لتحديد الأفكار للموضوع ومقدمته وخاتمته.
- يطلب من التلاميذ صياغة الموضوع ثانية وإعادة إلقاءه مع مراعاة الالتزام بالتقديم وعرض الأفكار متسلسلة ، وخاتمة.
- يقدم تمجييع للتلاميذ الذين يمدون إلقاء الموضوع في المرة الثانية مع الالتزام بكل من المقدمة والأفكار والخاتمة.

التقويم :

يشتمل تقويم هذا النشاط في إعادة صياغة الموضوع القرائي بصورة متكامل فيها كل من المقدمة مع الأفكار المتسلسلة مع الخاتمة، وفي حقة صحت التلميذ عن الوصول إلى نتائج الموضوع بهذه الطريقة بعد تدريبية حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.

## أحمد زويل

لتعم مصر ببعض الشخصيات البارزة في كثير من المجالات العلمية ، والأدبية ، ومن هذه الشخصيات ، شخصية كبرت في مسيرة العلم في العالم المعاصر ، وهي شخصية الدكتور أحمد زويل ، تلك الشخصية التي تميزت منذ طفولتها بحبها الشديد لإجراء التجارب العلمية ، تلك الحب الذي لم يكن السدفع الوحيد لدخول كلية العلوم ، بل كانت أسرته تعد أيضا ليكون عالما منذ صغره .

ولد أحمد زويل في مدينته دمنهور عام ١٩٥٦ م ، وحصل على درجة البكالوريوس في العلوم من كلية العلوم ، ثم عين معيدا بالكثنية وسافر إلى أمريكا للحصول على الدكتوراه وقضى سنوات طويلة يبحث ، ويدرس حتى استطاع أن يحقق سبقا علميا في مجالات الليزر ، الأمر الذي جعله يرشح للحصول على الكثير من الجوائز العلمية ، والتي توجت بحصوله على جائزة نوبل في العلوم .

إن زويل حقا شخصية عابرة وإضافة مصرية استطاعت أن تثبت أن الشخصية المصرية حين تتوفر لها عناصر النجاح تستطيع أن تحلق فلوحتها ، وتثبت ذاتها ، فهلا استطاع شباب مصر أن يسعى إلى تحقيق تقدم علمي كل في مجاله ليرقى بمصر تلك الوطن الجميل .

## شخصية مكافئة

تمثل الحياة بالكثير من مواقف التكفاح ، ومن هذه المواقف تلك المرأة التي مات عنها زوجها وترك لها ستة من الأطفال في سن صغيرة ، فلماذا تفعل تلك المرأة ، لقد عرض عليها الزواج من أحد الرجال الأثرياء ، ولكنها رفضت تلك الحياة الزوجية التي تكون على حساب تربية أبنائها ، فالتزمت نفسها بتربيتهم ، وخرجت لتعمل حتى تستطيع الإنفاق عليهم وظلت هذه المرأة تكافح من أجل هؤلاء الأطفال حتى استطاعت أن تصنع منهم أفراد يتفهمون وطنهم في كافة المجالات حيث كبر الأولاد وتخرجوا من كليات مختلفة ، وعملوا في مجالات عدة ، الطب ، والتدريس ، والمصانع ، ولم يقتصر الأمر على مجرد تخييمهم ، بل كتلت تلك التربية على الأخلاق والقيم التي جعلت من هؤلاء الأولاد في مكانه مرموقة محترمة بين أفراد المجتمع الذي يتعاملون معه ، وظل هؤلاء الأولاد يديلون بالفضل لأنهم قسروا ربهم من العمل وأخذوا يخدمونها بأنفسهم لتعيش تلك الأسرة في سعادة ، مما يجعلنا نحترم تربية هذه الأم لأولادها تربية فاضلة ، فإن أن نجدها في كثير من الأسر ، ولذا وجب علينا أن نقتدي بتلك الأم حتى نستطيع تنشئة أولادنا تنشئة سليمة نتفخ بأنفسنا ونتفخ مجتمعا .

## جمال الدين الأفغاني

يظهر في كل عصر أحد العلماء ليقود المجتمع إلى الإصلاح ومن هؤلاء جمال الدين الأفغاني الذي ولد عام ١٨٣٨م، ١٢٥٤هـ في أفغانستان ، على أبوه بتربيته وتعليمه أمور الدين والعلوم الحديثة ، جاء إلى مصر عام ١٨٧٠م، وتردد على الأزهر الشريف وقصص به كثير من العلماء والطلاب ، وقف ضد الاستعمار الأوروبي في الشرق، وأسس مدارس فكرية له في مصر والعالم العربي، ولما بدأ إنشاء جامعة السور الإسلامية التي كان من أهدافها جمع العالم الإسلامي تحت راية واحدة، لقد كان الأفغاني شخصية عظيمة تقود الإسلامي نحو الإصلاح فهلا لقدنا بهذه الشخصية.

## البلهارسيا

هناك العديد من الأمراض التي تسبب الشقاء للإنسان لأنها تصيب أجهزة جسمه، ومن هذه الأمراض ممرض البلهارسيا ، الذي اكتشفه العالم الألماني بلهارس عام ١٩٨٥ ويلتشر مرض البلهارسيا في الريف المصري لتوافر مناطق العذوى المائية عكس المدن والمناطق الحضرية حيث لا تتوفر سبل العذوى ، وتسبب البلهارسيا مشكلات صحية للإنسان تؤثر على الكبد مما يؤدي إلى الوفاة ، لذا يجب علينا أن نقي أنفسنا ولبناتنا من الإصابة بهذا المرض حتى نرتقي بثقافتنا البشرية ونلهمس بمجتمعنا المصري.

## النشاط التاسع عشر

الهدف من النشاط :

لتدريب التلميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان .

الأدوات :

-بطاقات تصور تتناول موضوعاً يتحدث عنه التلميذ .

-نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ .

الإجراءات :

-يعرض للصور على التلميذ، ويطلب منه أن يتحدث صا تحتويه كل صورة على حدة في شكل أفكار .

-يطلب من التلميذ محاولة ترتيب هذه الصور حسب ترتيب الأفكار ليصنع منها موضوعاً متكاملًا .

-يطلب من التلميذ أن يتحدث شفهيًا عن القصة التي تدر الصور عنها مع مراعاة أن يقدم لها بشكل مناسب، ويتناول الأفكار فكرة فكرة بتسلسلها الصحيح، مع ضرورة أن يختتم كلامه في نهاية الموضوع .

-تدار مناقشة بين التلميذ والباحثة فيما يتحدث فيه لتحديد المقدمة، والأفكار، والخاتمة .

تقدم الباحثة تسجيع التلميذ إذا تحدث بشكل صحيح، وراعى المقامة، وتسلل الأفكار والمفاهيم.

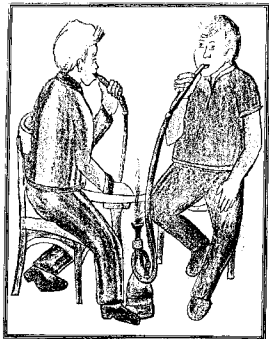
### التقويم :

يمثل التقويم في هذا النشاط في التعبير عن الصور في شكل موضوع متكامل له مقامة مناسبة، والكثرة مرتبة ومتسلسلة، وله خاتمة مناسبة، وفي حالة حوز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف بعد تدريبه حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.

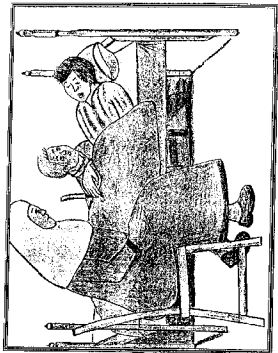


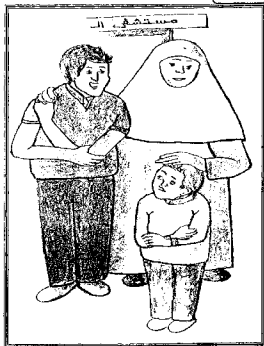


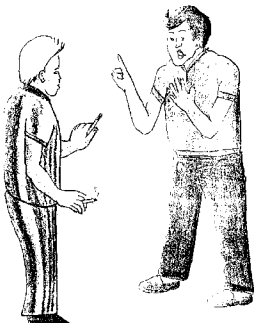
















## النشاط العشرون

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان .

الأدوات :

-بطاقات مكتوب فيها أسماء لموضوعات يمكن للتلاميذ التحدث فيها .

-صورة من هذه البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٥) دقيقة .

الإجراءات :

-تقدم بطاقات الموضوعات على التلاميذ والتي تتضمن عناوين لموضوعات

يمكن للتلاميذ التحدث فيها وهي :

(حديث من أين لأمه في عيد الأم) .

(حديث عن أسرة مكالحة) .

(صديق عزيز) .

(هوايتك) .

-يطلب من التلاميذ التحدث في هذه الموضوعات شلياً ثم يناقش التلاميذ في

تعبيرهم عن هذه الموضوعات من حيث وجود المقدمة الخاتمة وتضمن الأفكار

والخاتمة المناسبة .

-يتم تشجيع التلاميذ الذين يقدمون موضوعات متكاملة الأركان .

التقويم :

يشمل التقويم في هذا النشاط في إنتاج موضوع متكامل الأركان من

حيث (المقدمة - تسلسل الأفكار - الخاتمة) .

## تدريبات الأنشطة

تمتد في أحد الموضوعات الآتية مراعى المقدمة وتسلسل الأفكار والخاتمة

- حديث من ابن لأمه فى عيد الأم
- حديث عن أسرة مكافحة
- صديق عزيز
- هوايتك

## النشاط الحادي والعشرون

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في إنتاج موضوع متكامل الأركان .

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها أسماء لموضوعات في مجالات مختلفة .

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

تقدم للتلاميذ البطاقات الخاصة بأسماء الموضوعات .

يطلب من التلاميذ التحدث في أحد الموضوعات المقترحة لهم .

يطلب من التلاميذ مراعاة الأركان الأساسية للموضوع من المقدمة والأحداث والخاتمة .

إذا تحدث للتلميذ في الموضوع مراعاة لركلته ثم إعطاه حوافز ملابسة ومعنوية وأنه قد تلقى البرنامج وإذا لم يراع الأركان الأساسية للموضوع في حينه أعيد التكريب على أنشطة الصعوبة مرة أخرى .

## تدريبات النشاط

نحدث في أحد الموضوعات الآتية :

صديق

وصف

حديقة

وصف

سعيدة

مناسبة

شخصية

تريد

أن تكون

مثلها

عقيدة

هواية

## النشاط الثانى والعشرون

الهدف من النشاط :

تقديم أداء التلاميذ في التعبير الشفهي من حيث النطق الصحيح للأصوات ومراعاة القواعد النحوية من الاستخدام الصحيح للجمل الاسمية والفعلية والاستفهام والجواب عنه ، وكذا الجواب الدلالي للتعبير الشفهي من حيث استخدام كلمات مناسبة لسباق الموضوع وإنتاج موضوع متكامل الأركان

الأدوات :

- بطاقات مكتوب عليها أسئلة يجيب عنها التلميذ .
- بطاقات مكتوب عليها أسماء لموضوعات في مجالات مختلفة .
- مسجل صوتي .
- كاميرا فيديو .

مدة النشاط : (٢٠) دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

- نخدم للتلاميذ البطاقات الخاصة بأسماء الموضوعات .
- يطلب من التلاميذ التحدث في أحد الموضوعات المقعدة لهم .
- يطلب من التلاميذ مراعاة ما درسوه خلال أنشطة البرنامج من نطق الصحيح لأصوات الفداء والذال والتاء ومراعاة القواعد النحوية من الاستخدام

المصحح لتجمل الاسمية والفعلية والاستفهام والجواب عنه . وكذا الجانب الدلالي للتعبير الشفهي من حيث استخدام كلمات مناسبة لمباني الموضوع وإنتاج موضوع متكامل الأركان

- يتم تسجيل استجابات التلاميذ من خلال المسجل الصوتي والفيديو .
- يعرض لتسجيل قصصوني وتسجيل فيديوي على التلاميذ لبيان مدى تفهمهم من الحديث

- إذا تحدث تلميذ مراعيًا نطق أصوات اللذان والظاء والفاء بشكل صحيح ، مع استخدام جمل متكاملة الأركان والاستفهام والجواب عنه وإنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام كلمات مناسبة لمباني الموضوع تم إعطاؤه حوافز مادية ومعنوية وأنه قد تمكن للبرنامج وإذا لم يراعى أي هدف أعيد التدريب على أنشطة تؤدي إلى إتقان الهدف .

## تدريبات النشاط

- قدم خمسة كلمات بها أصوات الراء والظاء والذال ثم انطقها لفظًا صحيحًا

- قدم خمسة جمل اسمية ثم قم بتحويلها إلى جمل فعلية.

- قدم خمسة إجابات ثم استفهم عنها .

تحدث في أحد الموضوعات الآتية :

- رحلة قمت بها
- هواية تمارسها
- بلد تود أن تزوره
- اقترح أي موضوع وتحدث فيه







ف: 3786 ت: 26/8/2010



# صوبان التعبير الشفوي

Library Alexandria



0946672

مساكن سوثير - امام سيراميك كليوباترا

عمارة (5) مدخل 2 الأزاريطه - الإسكندرية

تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 00203/4818707



