



الجامعة العربية للدراسات العلمية
وتقنية التعاون القطرية

صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج



إعداد

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

تقديم

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





الكلية التربوية - أسيوط
جامعة أسيوط

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

أستاذ علم النفس التطبيقي

ومعد كلية التربية - جامعة بنها

٢٠١٠



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

تقديم

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

وبعد

يشعر الفرد بالمعادة العاغرة حين يتصدى لتقديم عمل علمي مشارك فية بجهد وبإخلاص؛ لتستمر فية لفظة الباحث وجديته ورغبته اللامحدودة في التعلم، وهو ما يجبره على المزيد من الجهد والعطاء ملموحاً وأمثلاً في إعداده باحث يقدره ويحبه لسائنته وكل من عمل معه في عمل علمي، ولا يقتصر تقدير الاستاذ للميزة على رجاحة عقله وصدق ثقافته لمهارات البحث العلمي فقط، ولكن في الاغلب والاعم لما يتطلى به الباحث من صدق وامانة، وحسن خلق واستقامة ووقار، واتساع ندر نظيره في هذه الأيام.

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

حيث يمثل مفهوم صعوبات التعلم مفهوماً حديثاً يتناول فئة ليست بالبسيطة كما وكيفا تعاني من صعوبات في قرائتها على التعبير الشفهي، والسؤال يمثل فرصة للتلاميذ لإظهارهم فكرياً وإخرياً، كما أنه الوسيلة التي يحقق بها الفرد ذاته، وهو يمثل الثمرة المرجوة من تعليم اللغة و قرائتها للمختلفة، حيث يتيح الفرصة لاكتساب مهارات للثقافة الاجتماعية في تحدثه، واكتساب لآداب الحديث مع الآخرين، وكذلك يكتسب التلميذ عن طريقة القصة على موجهه الآخرين وكذلك تدريبهم على التخلص من الضجج ومحاولة الوقوف دون خوف أو اضطراب لمام استذقائه وزمانته؛ علوة على أنه يكسر جدار الخوف الذي يشعر به في كل هذه المواقف، ولذا تشكل صعوبات التعبير الشفهي مشكلة كبرى ويؤثر نواتر هامة بعائنها للتلميذ من هذه الفئة، ويعتبر علاجها ضرورة كبرى لزيادة تقايل هؤلاء التلاميذ نوى صعوبات التعلم مع ذويهم والمحيطين بهم سواء في المدرسة أو المنزل أو المجتمع المحيط بهم، مما يزيد من فعاليتهم

(ب)

في المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن ادوارهم في الحياة وتزيد من تفاعلهم مع لؤالفة الحياتية.

والعمل الذي تقدم له (صعوبات التعبير الشفهي) " لتشخيص والملاج " يقع في خمسة فصول يمكن الاشارة اليها كما يلي:-

الفصل الاول:-

والذي يتناول مشكلة للدراسة وهدفها واهميتها ومصطلحاتها وانواتها وكذلك نبذة مختصرة عن ادوات للدراسة وعملتها وفروضها ولجراعتها.

الفصل الثاني:

كما احتوى الفصل الثاني على التصورات النظرية للبحث، حيث ركز هذا الفصل على نشأة علم النفس اللغوي مطبقاً لؤضا الى نظريات اكتساب اللؤسة من نوءجات مختلفة؛ حيث استعرض النظرية السلوكية والنظرية اللغوية، والنظرية المعرفية؛ وكذلك تم تناول مراحل النمو اللغوي، كما تطرقت للدراسة بشكل جيد ومدقن للأنظمة اللغوية من صوتي ونحوي ودلالي، ثم انتقلت للباحثة الى تناول العوامل المؤثرة في قدرة الطفل على التعبير الشفهي، ثم تناول الفصل بالتركز مفهوم التعبير الشفهي وعملياته وعلاقة بلقون اللغه للمختلفة، وكذلك حددت مهارات التعبير الشفهي والمجالات التي يظهر فيها هذا الجانب بصورة كبيرة.

كما تم الفصل ايضاً تصورا مختصرا عن مفهوم صعوبات التعلم وتصنيفاتها وتشخيصها، وكذلك خصائص التلاميذ ذوي صعوبات للتعلم، ثم انتقلت للدراسة الى تحديد صعوبات التعبير الشفهي ومظاهرها وكيفية تشخيصها متضمنة للفيئات والاساليب للمختلفة لتشخيصه وكذلك علاجه.

الفصل الثالث:

وتناول الفصل الثالث للبحوث السابقة في المجال حيث اشتمل على

محورين هما:

(ج)

- المحور الأول وتتضمن: 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 لجانب التطبيقي في هذه الدراسة فقد تناول بشكل تفصيلي عملية الدراسة وانواتها واجراءتها، كما انها قدمت برنامجاً علاجياً تدريجياً على مستوى جيد من الصدق والثبات، وعلى مستوى راق من الفاعلية في علاج هذه الظاهرة (صعوبات للتعبير الشفهي).

الفصل الخامس:

لما الفصل الخامس والذي يتناول نتائج للدراسة وتفسيرها، فقد قدم مؤشرات لحصالية نقيضة تؤكد فعالية البرنامج ومدى نجاحه في علاج هذه الظاهرة.

كما قدمت الدراسة مجموعة من التلميحات المستقبلية، وفي للنهاية تقدم إبداننا هذا تقديراً لهذا العمل العلمي الرصين، ولمن قام به، إحصائياً 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

الصفحة	الموضوع
أ - ب	شكر وتقدير
ج	محتويات الدراسة
الفصل الأول	
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
الفصل الثاني	
الإطار النظري للدراسة	
٢٢ - ١٥٧	..... مقدمة
٢٢	..... أولاً : نشأة علم النفس القوي
٢٨	١- نظريات تفسير اكتساب اللغة

فهرج محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
٢٨	أ- النظرية للملوكية
٢٣	ب- النظرية اللغوية
٤٢	ج- النظرية لمعرفة
٥٢	ثانياً: مراحل نمو اللغوى
٥٢	١ - مرحلة قبل اللغوية
٥٤	٢ - المرحلة اللغوية
٦٠	ثالثاً : الأنظمة لللغوية
٦٠	١- اكتساب للنظام الصوتى (الفونيمى)
٦٣	٢- اكتساب للنظام النحوى السمىتلكتى
٦٧	٣- اكتساب للنظام الدلالى 'الميماتتى'
٧٠	رابعاً : عوامل المؤثرة فى فترة الطفل على التمييز الشفهى
٧٢	١- عوامل بيئية
٧٣	أ- الأسرة والمستوى الثقافى والاقتصادى لها
٧٥	ب- جماعة الرفق
٧٦	ج- المدرسة
٧٧	٢- عوامل لسبولوجية
٧٧	أ- الجهاز للصبى المركزى
٧٨	ب- الجهاز البصرى

تابع محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
١٤٨	ب- ختيات وأصايب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي ..
١٥٣	ج- علاج صعوبات التعبير الشفهي
	الفصل الثالث
١٦٤-١٦١	الدراسات والبحوث السابقة
١٦١	مقدمة
	أولاً : الدراسات والبحوث التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير
١٦١	الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
	ثانياً : الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات التعبير
١٦١	الشفهي وعلاج بعض صعوباته
١٩٢	معرض الدراسة
	الفصل الرابع
٢٥١-١٩٧	الطريقة والإجراءات
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	المراجع باللغة العربية
٣٠٠	المراجع 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، زيادةً ونقصاً، وتوسطاً، وقد امتدحت الميادين التربوية على وجه العموم، وميدان علم النفس على وجه الخصوص لهذه الحقيقة، حيث ظهر ميدان التربية الخاصة، والذي أصبح ينظر إليه باعتباره علماً متخصصاً للتعامل مع الفئات الأكثر خصوصية في المجتمع، وهم الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة والذين ينحرفون بشكل واضح عن الطبيعي والمألوف، كالأشخاص المعاقين عقلياً، وسمياً، وبصرياً، والمضطربين انفعالياً، والموهوبين، والبهذين، والمعاقرة، 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 عامر حجاجي، ٢٠٠٣: ١)

وتعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في ثورات 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 تغرق كل فئات التربية الخاصة، هذا بالإضافة إلى التطور في عمليات الكشف، والتشخيص، والتقييم. (محمد أحمد الظاهر، ٢٠٠٤: ١٢)

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

ويرجع التمدل 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 الباحثون والدارسين في هذا المجال إلى أن تأثير الصعوبة في التعلم تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها، فهي غالباً ما تؤدي إلى نمالاج سلوكية لاجتماعية من شأنها أن تؤثر سلباً على الطفل وفكراته في الفصل الدراسي، وأن هذه الصعوبة تؤدي إلى حذر جزء كبير من طاقات الطفل والتمعن، وتسبب للطفل لاضطرابات لفعالية، وتجعله أميل إلى الالكتئاب، كما أنها تؤدي إلى تكوين صورة سلبية عن الذات، (فحصي للريات، ١٩٨٩ : ٢٤٦)

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

ونظراً لأن الصعوبة في التعلم تمثل منطقة تؤثر في المجال النفسي

الانتقال إلى الدراسة

للمتعلم، كما نعلم منطقة ضعف لديه تراكم حولها ضغوط إذا لم تعالج تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها، كان لكشف المبكر عن صعوبات التعلم له أثره الإيجابي في تهيئة الطفل بشكل حقيقي 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 التقييم، والتقييم للمبكر الذي يؤدي إلى وضع الطفل في برامج تربوية لعلاج صعوبات التي يعاني منها، وبالتالي فإن للكشف المبكر لصعوبات التعلم يؤدي إلى علاج مبكر، وتهيئة الطفل لهيئة حقيقية لمتطلبات الحياة، والدراسة.

وتعد صعوبات اللغة أحد جوانب الأسلية 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 للرموز اللغوية.

(صيدانصر كويس، 1992)

وقد حظيت مشكلات الاتصال اللغوي لدى فئة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باهتمام الباحثين في ثبيلات لمختلفة، وفي هذا الإطار تقيّد دراسات التي أجريت في البيئة العربية عن ارتفاع معدل صعوبات للتعلم للخاصة باللغة العربية بدرجة كبيرة، حيث تقيّد دراسة أحمد عراك (1988) بأن نسبة الضنين يعانون من صعوبات تعلم في اللغة العربية من بين عينة قرانها (240) طفلاً هي 52,24%، كما تقيّد دراسة مصطفى كامل (1988) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية 26% من بين عينة قرانها (419) طفلاً، بينما تقيّد دراسة فاحي الزيات (1989) بأن نسبة من يعانون من صعوبات تعلم في اللغة

لعربية من بين عينة قوامها (٢٠٠) طفلاً هي ١٦,٨٥%، كما تقيد دراسة السيد صقر (١٩٩٢) بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم هي ٤,٩٤%، أما دراسة عبد القاسم أيس فتفيد بأن نسبة شعور 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 الثقة بالنفس، والذاتية والاهتمام لإنجاز المهام الدراسية.

وقد أشار كل من سميث وآخرون *Smith et al (1997)* وسارجو وآخرون *Margo et al (1997)*، وبريان وبريان *Bryan & Bryan (1986)* إلى أن الصعوبات الخاصة باللغة للشعبية تتراوح نسبتها ما بين ٥٠% - ٩٠%، من الصعوبات التي يعاني منها للتلاميذ 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 قولانية التي حللها تربط بين نهج الأبناء للمدرسة، وبين تعليمهم القراءة والكتابة ، الأمر الذي يجعل للغة في شكلها المكتوب محور على اهتمام وعناية أكثر من تعليم اللغة في شكلها الشفهي المنطوق ؛ مما يشكل صعوبة في اللغة الشفهية لدى للتلاميذ بصفة عامة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة .

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

المعطل في الدراسة

من العمليات المتعمدة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المطبوعة، وهذه الاضطرابات يستل حلها من التفاضل لذل بين التحصيل والفترة في واحدة على الأقل من مجالات اللغة المستقبلة، والفترة على التعبير للقوى، وتجهيز اللغة. (المسيد صفر، 1992 : 2)

وتعد الصعوبة في التعبير الشفهي بمثابة عجز حقيقي عن الاثراك في معظم أوجه الحياة الاجتماعية، وهي في اوقات نفسه أمر خطير؛ لأنها تؤدي إلى تخلف زريوي بما تمثله من صعوبة في الفهم، والتحصيل دراسي، ذلك أن الجزء الأكبر من العملية التعليمية يتم عن طريق اللغة الشفهية، والفترة على للتعبير عن الذات، وفهم أحداث الآخرين كترات لُسوية للاستفادة من التعلم الذي تقدمه المدرسة، وفي هذا الإطار كتبت شيئا ويظهر *Shea, & Baver (1997)*، أن الصعوبة في التعبير الشفهي لها تأثير ليس فقط على الإنجاز الأكاديمي في جميع المواد الدراسية، بل على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد.

ويتضح مما سبق أن صعوبات التعبير الشفهي تظهر بشكل جلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي هذا الإطار يشير جروس *(1996 Gross 179)* إلى أن صعوبات الشفهية تمثل إحدى الصعوبات التي تولجها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن مؤشرات تلك الصعوبات الحديث غير المفهوم، الحديث غير الكامل، والصعوبة في تكرار الكلمات المتعددة المتتابع وأنهاء في تتابع الحروف وتمييز أصواتها .

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

- للصعوية في اكتشاف الكلمات المناسبة للموقف.
 - للصعوية في تتبع ومعالجة اللغة حيث يتلفظ الفرد بجزء من الجملة فقط.
 - تبديل كلمة مكان الأخرى.
 - عدم القدرة على التعبير بطلاقة في الموقف المختلفة.
- وإذا أشار البعض (Smith) (Siegel & Gold, 1982 : 201-202) إلى أن صعوبات التعبير اللفهني تؤثر على قدرة المستعلم في اكتساب اللغة، ومن هذه الصعوبات:
- 1- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.
 - 2- صعوبات استخدام اللغة.
 - 3- صعوبة لمعالجة المعرفية اللغوية.
 - 4- لخلل التسمية.
 - 5- استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ.
 - 6- ترتيب الكلمات ترتيباً غير صحيح، واستخدام جمل ناقصة.
- كما قسم كل من بلوم ولاهي (Bloom & Lahey 1978) صعوبات التعبير اللفهني إلى صعوبات خاصة بالشكل وصعوبات خاصة بالمحتوى وصعوبات خاصة بالاستخدام. (Tarvent & Sworth, 1981 : 517)
- يتضح لنا مما سبق مدى تباين صعوبات التعبير اللفهني وتحدثها، بحيث شملت جميع جوانب اللغة الصوتية، الصرفية، النحوية، دلالية، كما يظهر تباين هذه الصعوبات من صنف 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^١ إلى ضرورة الاهتمام بهذه الصعوبات تشخيصاً وعلاجاً، ومن هذه الدراسات دراسة مذكورة وهلينز *McCord & Haynes* (1988) والتي استهدفت تحليل أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونظر لهم المعانين، وذلك من خلال تسجيل أحاديث لمجموعة من مستخدمي استخدام 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 المعانين.

ولقد اتجهت بعض الدراسات للكشف عن فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتلاميذهم المعانين في ملكاتهم 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 المعانين في الطلاقة وأساليب التعبير، واستخدام كلمات ذات معنى، واستخدام نبرات الريب، وأنواع التعريف، والتكرار لصالح التلاميذ المعانين.

^١ سوف يتم عرض هذه الدراسات بالتفصيل في فصل ثلاث 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 والتركييب ورتابة في نطق اللغة اللغوية.

وقد هدفت دراسة جولدستين وآخرون *Goldstein et al* (1993) إلى فحص العلاقة بين الفهم القرائي، ومهارات سرد القصة للغة، 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 والتركييب وعدم صحتها.

أما دراسة ماكفورد وتشيبيلد *McFord & Shepard* (1995) فقد استهدفت المقارنة بين الحديث للغة والتحدث المكتوب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك في عدد الكلمات وطول الجملة، والوحدة الفكرية، حيث تم استخدام مجموعة من الكروت المسورة لتحقيق هذا الهدف، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في التعبير اللغوي عن الصور المعقدة لهم، ويظهر ذلك في طول الجملة، ومعنى الكلمات المستخدمة، والوحدة الفكرية، كما يمانى هؤلاء التلاميذ من صعوبة في تكوين الوحدات الفكرية شفهياً.

وتتم هولفريس وآخرون *Holfres et al* (1994) دراسة بهدف الكشف عن صعوبات للتعبير الشفهي التي يجدها المعطون بين التلاميذ ذوي

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

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

- دراسة عبد الحمود عبد الله (١٩٨٦) والتي استهدفت تقويم تعبير الشفهي لدى التلاميذ المعدين بالمرحلة الإعدادية، حيث تم بناء برنامج علاجي لتنمية بعض مهارات تعبير الشفهي لهؤلاء التلاميذ ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء التلاميذ بالمرحلة الإعدادية فى مهارات التعبير الشفهي قبل دراسة البرنامج وبعده لصالح للتطبيق التجسدى، مما يعنى أن البرنامج كان له أثر فى تنمية مهارات التعبير الشفهي لديهم .

لما دراسة أحمد فوزة عطوان (١٩٨٨) فقد استهدفت بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات تعبير الشفهي لدى التلاميذ المعدين بالمستين لقمس والسلس من مرحلة التطوم الاسلى وقد أكدت لتكج الدراسة على أن البرنامج العلاجي له تكثير إيجابي فى زيادة عدد الكلمات والجمل والفقرات، كما أسهم فى لتكثف من تكرار لتجمل وللكلمات .

وقد قدم جمال العيسوى (١٩٨٨) برنامجاً علاجياً لتنمية مهارات لتعبير الشفهي الخاصة بالأفكار، لتفانمة، التركيب، جمال الأسلوب لدى لتطلاب المعدين بالمرحلة الثانوية معتمداً على أسلوب لتعينات، والمناقشة. وقد

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء طلاب المرحلة الثانوية في التطبيق القبلي والبعدي لإبطاء الملاحظة المستخدمة لتقاس فاعلية البرنامج لصالح للتطبيق 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 للتعليم الأساسي، وقد اعتمد البرنامج على أساليب تشويق الأتوار، واللوسف، والمتقشة، وإعادة للرواية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ المصنفين الرابع والخامس في للتطبيق القبلي والتطبيق للبعدي لإبطاء الملاحظة لمهارات التحدث؛ وذلك لصالح للتطبيق البعدي، مما يعنى فاعلية البرنامج فى نسبة مهارات للتحدث.

أما دراسة بثينة محمود (١٩٩٩) فقد استهدفت تنمية مهارات الحوار الشفهى لدى لتلاميذ العاديين بالمرحلة الإبتدائية ، حيث قامت بتحديد أنشطة الحوار الوظيفية المناسبة لهؤلاء للتلاميذ مثل المناقشة، البرنامج للصفير، للتدوى وقد أكدت نتائج للدراسة على فاعلية الأنشطة المستخدمة فى تنمية مهارات الحوار للشفهى لدى ضينة للدراسة.

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

١- إن التعرف على للتلميذ صلح السعوية فى التعلم وتشخيص هذه للصعوبة مبكراً يودى إلى الحد من العديد من للمشكلات.

٢- يتل 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 اللفظي.

٤- أكدت العديد من التوجهات النظرية على ضرورة أخذ صعوبات للتعبير اللفظي 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 اللفظي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين. مثال: دراسة لان وليونجسكي (Lan & Lewandawski, 1994). ودراسة مسعود عبدالله لافسي (1998). ودراسة روث وآخرين (Roth et al, 1995).

٦- غالبية الدراسات التي تناولت برامج تدريب للتلاميذ على مهارات التعبير اللفظي أجريت على التلاميذ العاديين مما يشير إلى ندرة الدراسات التي تهتم بعلم الباحثة - الخاصة بإعداد برامج علاجية لصعوبات التعبير اللفظي الخاصة 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 كينونة تشخيص صعوبات التعبير اللفظي، والمسائل 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 :

1- ما صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لعينة الدراسة ؟

2- ما فعالية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لعينة للدراسة ؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

1- تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لعينة الدراسة .

2- إعداد برنامج لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لعينة للدراسة.

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة الحالية من :

1- اهتمامها بمجال صعوبات التعلم، والذي يعد من المجالات المهمة؛ نظراً لنوع وانتشار حالات صعوبات التعلم وعلى وجه الخصوص من الصعوبات الخاصة باللغة العربية حيث أكتت إحدى الإحصائيات على أن 70% -

المخطل إلى الدراسة

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

٢- تشخيصها لصعوبات للتعبير الشفهي لتتسبب يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات للتعلم.

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 يظهر لهم 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 توافقتهم مع محيطين بهم، ويستثنى من هؤلاء الأفراد ذوي الإعاقة الحسية سواء كانت سمعية و بصرية أو حركية، كذلك المتأخرون عقلياً، والمضطربون انفعلياً، والمحرومون ثقافياً والتعليمياً).

صعوبات التعبير الشفهي :

تُعرف صعوبات التعبير الشفهي إجرائياً بأنها (عجز تلميذ الحصة عن أداء مهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم) وتتسبب صعوبات للتعبير الشفهي في :

- ١- للصعوبة في نطق الأصوات لامتثابها نطقاً صحيحاً.
- ٢- للصعوبة 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 :

١- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتكتمن :

١- اختبار الذكاء المصور إعداد/أحمد ذكي صالح (١٩٧٨)

٢- اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد/عيسى العازى بغير (١٩٩٨)

٣- اختبار بندر بمشغلط العبرى - الحركى إعداد/لورينا بندر

عرب مصطفى فهمى وميد ختم

(٢٠٠٦)

٤- مقياس وكسلر للذكاء الأطفال المعدل عرب ولقنين/محمد حماد الدين اسماعيل

ونويس كامل مليكة (١٩٧٤)

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

إعداد/الهائلة .

إعداد/الهائلة .

١ - - برنامج الدراسة .

هيئة الدراسة :

تمثلت العينة الأولية للدراسة في ٤٥١ 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، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية وعددها ٢٦ تلميذاً وتلميذة ، وضابطة وعددها ٣٠ تلميذاً وتلميذة .

فروض الدراسة :

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

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الصوتي للتعبير الشفهي في

نطق الأصوات المتشابهة لطقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في

القياس القعدي 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 القعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية .

وينفرد 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 للتجريبية، 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 للتجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة للتجريبية.

وينفرد 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 تحليلية على النحو التالي :

- ١- تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام محكات للتشخيص المتبادل (الداخلي/الخارجي)، والاستعداد والتوصل إلى العزلة 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 الفلسفة بقتايبير الشفهي بعد تطبيق البرنامج للكشف عن فاعلية البرنامج.
- ٥- استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، والوصول إلى نتائج الدراسة وتفسيرها.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

أولاً : نشأة علم النفس اللغوي

ثانياً : مراحل النمو اللغوي

ثالثاً : الأنظمة اللغوية

رابعاً : العوامل المؤثرة على قدرة الطفل على النمو اللغوي

خامساً : التعبير الشفهي مفهومه وعملياته

سادساً : صعوبات التعلم

سابعاً : صعوبات التعبير الشفهي

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

مقدمة :

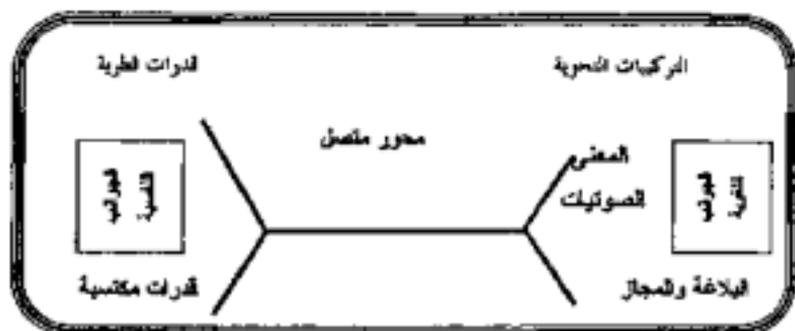
يتناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة ، ويحتوي على دراسة لمتغيراتها من الناحية اللغوية، ومن ناحية صعوبات التعلم ، وقد تم دراسة هذه المتغيرات من خلال الحديث عن مدلول تعلم اللغة، ونشأة الدراسات التصورية، والنظريات المفسرة لاكتساب اللغة، ثم الانتقال إلى تساؤل التمسو اللغوي، ومظاهر القشل في اكتساب أنظمة اللغة، ثم مفهوم التعبير اللغوي، وعلاقته ومواقفه بين فنون اللغة المختلفة ، ثم الانتقال من ذلك إلى تساؤل مفهوم صعوبات التعلم والتحديات المختلفة لها، ومفهوم صعوبات التعبير اللغوي، والانتهاه من ذلك كانه 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.

(نواي عطية، ١٩٩٥ : ٢٢)

ويمكن اعتبار هذا الاتصال على هيئة محور متصل تظهر داخله
وجاهات النظر الترابياً أو ابتداءً من أحد القطبين، كما تتبين تأكيدتها على أحد
الجوانب اللغوية، أو الجوانب النفسية، ويوضح الشكل (1) طبيعة هذا المحور.



شكل (1) العلاقة بين علم النفس، وعلم اللغة . (تقلاً عن : محمد رفقي

عيسى، ١٩٨٧ : ٦١)

يلضح من الشكل (1) 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 بالعلاقات النفسية التي تحدث داخل الفرد عندما تحصل
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 للعلماء، ولهذا فهم مهتمون بالوصف البنائي للظواهر اللغوية، وتشمل النغمة الصوتية التي يتم استخدامها (الفونيمات)، والتتابعات الصوتية المنطوقة ذات المعنى (المورفيمات)، وقواعد تكوين الجدل (التركيب)، وقواعد فهم ما نديه الكلمات (الدلالة أو المعنى)، أما علماء النفس فاهتمامهم باستخدام أساليبهم ومناهجهم للبحث عن المراتب التي تترجم فيها الكفاءة لاستخدامها في موقف عرابية، والمركيزات النفسية التي تكلف خلف الأداء اللغوي، ثم العوامل النفسية التي تسبب لحراف الأداء عن الكفاءة.

(عبدالمجيد سيد أحمد، ١٩٨٢ : ١٤) (كريمان بهير وإيملين صانق، ٢٠٠٠ : ٢٩)

وفي هذا الإطار يذكر روبرت مولسور (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 (المركيزم) التي يعتقد أنها أساسية للتعرف، كما أن للتجهيز 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، ويحظى اهتمام علماء النفس اللغويين بإنتاج وفهم اللغة في تركيزهم على القدرة الإدراكية في استخدام اللغة.

والتي تعنى قدرة المتكلم على إنتاج وفهم العديد من الجمل التي لا يحدها عدد، والتي لم يسمعها 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 : ٢٥-٢٧)

وتجدر الإشارة إلى أهمية دراسة العلاقة بين المفردات 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 لعناصر 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 يحرصون اهتمامهم بتأثير اللغة على جانيها؛

- الجانب الأول: هو إدراك الكلمات، وكيفية تحويل الأصوات الخلم 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 وحوائل 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. (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٨: ١٢٧)

وقد تضمنت 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 مقدمتها علم النفس، فقد تجذنت مع تشومسكى فى نظريته اللغوية الصلة التى تربط بين علم اللغة وعلم النفس، حتى إن بعض اللغويين جعلوا علم اللغة أهم مجالات اكتشاف عن إنسانية الإنسان، وبالتالي أصبحت لغة راسداً 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 فوالمزلة النظرية اللغوية أو العقلية فى تفسير كيفية اكتساب وتعلم اللغة، وذلك فى مقابل نظريات قنعم، والنظريات المعرفية التى سالت فترة طويلة، وبما يلى عرض أهم هذه النظريات ولتى حاولت تفسير كيفية اكتساب للغة.

أ - نظريات تفسير اكتساب اللغة :

١- نظريات تفسير اكتساب اللغة :

قدمت عدة نظريات لتفسير اكتساب اللغة، وفيما يلي عرض لبعض منها :

أ- النظرية السلوكية :

وتهتم نظريات التعلم السلوكية في معالجتها للتعلم اللغوي بالعلاقة بين المنخلات والمخرجات، وتؤكد على أن كافة أساط التعلم بما فيها التعلم اللغوي يمكن أن تخضع للتفسير من خلال المعايير المتضمنة في مبادئ التعلم السلوكية مثل التقليد، والاقتران، والتشكيل، والتعزيز، وغيرها (احسان البيهلماني، ١٩٩٤ : ٦٤)

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

وقد فسّر والميمون *Watson* للسلوك اللفظي كقوة أشكال الملوك 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. (طلي عبد العظيم، ١٩٩٣)

لما سكت *Skner* يرى أن اكتساب الطفل للغة يتم بطريقة مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللفظية، عن طريق المحاولة والخطأ أو الاكتران،

والاشتراط والتكرار، التأكيد أو التعزيز، حيث يؤكد على أن تكرار الارتباط بين مشيرين كقول بحدوث الاستجابة اللغوية، فعلى للفظ نغماً من عمادة لقران بين اللفظ وبين المؤثر الدال على هذا اللفظ فالمثيرات التلقائية (أصوات كلامية) تكرر مع مثيرات شبيهة اقرافاً منظمياً متكرراً، ومثال ذلك حينما تقول الأم لطفها كلمة "كرسى" مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى هذا الشيء المثير "كرسى". (كريميان بنور، وإيسلي هسلي، ٢٠٠٠: ٤٨)

فالطفل يكتسب معان الكلمات بقدر اكتشافه الأشياء التي تشير إليها للكلمات عبر لقرانها بالكلمة التي يلفظ بها، ويكتسب القواعد التركيبية طعما يتعلم لقرانها الصحيح للكلمات في الجمل، وعليه فعلى جملة ما من وجهة نظر السلوكيين هو الموقف الذي ينطق فيه بالكلام بجملة ما، وإلى تلك استجابة عند السامع، أو هو للمبه الذي يثير 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 ملوك يمكن اكتشافه عن طريق التجريب والمحاولة والخطأ شكته في ذلك شأن أي ملوك آخر، ويؤكد ذلك (حمضى عبد الهارى عاصر، 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 للصريحة لمثير ما، ومن ثم فالفقمة الحقيقية 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 المنطوقة يتوقف على التمييز الانتقائي الذي يتلقاه من المحيطين به، وليس بالاكْتِساب الذاتي أو الإبداع من قبل الطفل. (أسمس محمد قاسم، ٢٠٠٠ : ٤١)

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

وإذا: 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 لخبرين، فهم لا يفسلون المعنى المكتسب عن الحدث المتصلحب لاكتساب اللفظ أو المتلوه؛ لأن معنى البسيطة اللغوية يجب أن يظل لدى المستمع في ضوء عناصر الموقف الذي يتكلم فيه المتحدث، وتعمل هذه العناصر في :

١. مشورات المتكلم : وتتمثل في الأحداث الصاورة السابقة للكلام .
٢. فككلام : وهو استجابة بسيطة للمتحدث تعد بدورها مشيرات للمستمع .
٣. استجابة المستمع في الموقف الاتصالي .

فالكتساب المعنى إما يقوم على العلاقة الارتباطية بين هذه العناصر

الثالثة، والتي لا تتم بمعزل عن العناصر العنصرية التي تمثل الواقع المهيمن (المسيد عبد الحميد، ١٩٩٦)، (صحة العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٣-١١٤)

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

وعلى ذلك فلكى يتم تعلم استجابة لغوية صحيحة من وجهة نظر السلوكية لابد من تقديم أمثلة جيدة للدارسين؛ حتى يقوموا بحللتها، كما يمكن تعلم التراكيب عن طريق استخدام الأمط اللغوية لصحبة التي تعرض على المتعلم بصور متعددة سواء مسجلة على شرائط، أو أثناء عرض القمصين والصور، كما يتم تعلم الاستجابة اللغوية لصحبة 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 الخاصة 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 حللتها بطريقة ملائمة، كما يمكن تضمين أنشطة البرنامج مجموعة متنوعة من

لصور، والكروت المصورة التي تحكى قصصاً متلوحة 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
والأصوات مثل أداة التعريف (أن)، وحروف الجر، وأسماء الاستفهام، ومع تأكيد
السلوكية على مبدأ التكرار، نجد أن الطفل قد يسمع كلمات وتطبيقات مثل (لذي)،
(إذ)، مئات المرات دون أن يتعلمها، وبالمثل مبدأ تعزيز الـذي اعتبرته
السلوكية أساساً للتعلم اللفظي، فأحياناً يدعم الكبار كل ما يطقه للصحفار مع
كونه خطأ، ومع ذلك نجد لطفل يتخلى عن هذه الكلمات الخطأ على الرغم من
تعزيزها كلما تعلم في العمر. هذا فيما يتعلق باكتساب المفردات، أما فيما
يتعلق باكتساب الجمل فنجد السلوكية عاجزة عن تفسير كيفية تعلم الفرد
لتركيب اللغوية الجديدة التي لم يسبق تعزيزها، وخصوصاً إذا علمنا أن الطفل
لا يمكن أن يتعلم الجملة كسلسلة صوتية مرتبطة بمفردات 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 بحقيقتها.

هذا بالإضافة إلى مسؤولية المتعلم خلال عملية التعلم؛ حيث تكمن فعالته
في قدرته على تقليد ما يسمع من أشكال لغوية، كما أطلقت هذه النظرية مبدأ
الترويق الفردية؛ حيث ترى أن تعلم اللغة محكوم بالظروف التي يتم فيها، فبإذا

أخضعنا عدد من الأفراد لنفس الظروف، سيتعلمون بطريقة متشابهة.

في إطار العرض السابق يمكن استنتاج أهم المبادئ التي فتحها للدراسة 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 نسخاً.

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 اللغوي، والذي يمكن من خلاله تعديل الاستجابة اللغوية (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 التشبيز ويكتسبون المعاني عن طريق الارتباط.

ب - النظرية اللغوية :

رأت هذه النظرية هو المعلم 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 اللغوي، وأدركت لتحليل، وتجاوزت تأثيراتها طم اللغة إلى عدد من علوم الإحصائية الأخرى في مكنيتها علم النفس.

(محمود قهس حجازي، ١٩٩٣ : ٤١)

والجديد في التحولات التي أحدثها 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 الاتصال على الأبتية السطحية للغة، بل لست الاهتمام إلى تعرف ملاح تلك النظام اللغوي الكامن داخلياً في عقل ابن جماعة اللغوية تمهيداً لتعرف طبيعة لنظام اللغوي عند الإنسان، وهذا التحول في نظرية تشومسكي يتجاوز تحاريل اللغة إلى معرفة للنفس. (كمال بكاش، ١٩٨٤ : ٨٤-٨٨)

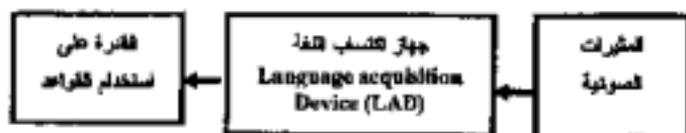
وقد تأثر تشومسكي في نظريته عن التحول للتحويلي التوليدي بآراء الفيلسوف الفرنسي ديكارت، والذي اعتبر اللغة قدرة فطرية كاملة في مكونات الإنسان البيولوجية، وأن هذه القدرة تشمل معرفة مسابقة بالقواعد اللغوية، ومهمة البيئة إظهار هذه القدرة.

(محمد رفقي صيسي، ١٩٨٧ : ٦٨)

ولذلك أتم تشومسكي نظريته على أساس أن اللغة صل عقلي وتميز به الإنسان مهتماً بالجانب العقلي عنه 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 لغوي دخلي

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

وفي هذا الإطار دالتس ماكنتيل (Mencil) (١٩٧٠) أدلة اكتساب اللغة (LAD) باعتبارها نموذجاً يتفق مع المنحنى العكسي ، ويشير هذا النموذج إلى أن الكلام الذي يسمعه الطفل يمر عبر أجهزة تساعد على فهم وتعلم قواعد اللغة التي يسمعوها، ويستمرز تعرض الطفل للكلام، ومن خلال صلية اكتساب اللغة، يتعلم القواعد، كما تنمو لديه القدرة على إتباعها أثناء الكلام، ولكن الاستعداد اللغوي أو معرفة اللغة ليست بالضرورة ممثلة للأداء أي ممارسة تلك المعرفة، وقد عبر ماكنتيل Mencil عن هذه النظرية بالشكل (٢) :



شكل (٢) نموذج ماكنتيل لاكتساب اللغة. (بقلا عن: عبد العزيز الشخس،

١٩٩٧ : ١١٨)

وقد قدم هذا النموذج لتفسير كيفية تفاعل المنحلات اللغوية والاستعداد المعنوي للطفل لتكوين الاستعداد لاستخدام القواعد . وفي هذا الإطار يؤكد فان (١٩٨٠) أن أصحاب نظريات التقابلية سيولوجية Biological Propensity Theories وعلى رأسهم تشومسكي يرون أن الإنسان مزود بأنظمة بيولوجية Biological systems وضعت بصورة محددة لدى التركيب الإنساني لكي توجه عملية اكتساب اللغة ، والتي تتوقف بنورها على معرفة

التردد واكتشافه القواعد التحويلية Transformational Rules المنطوية لغة
الخاصة بمجتمع من خلال التبادلات المحددة لهذه اللغة، والشكل (٣) يوضح
ذلك .



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

(٢٢ : ١٩٩٢)

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

وفي معرض تأكيد ذلك أشار تشومسكي Chomsky (١٩٨٨) إلى
حقيقة مهمة مؤداها، أن الصغار يتعلمون الكلام ويمارسونه رغم أنه لأول مرة ما
يفهم أحد بتصحيح كلامهم وطريقتهم في تركيب الجمل، ويفسر ذلك بأن لدى
الطفل معرفة فطرية بقواعد الكلام، وهذا لا يعنى أن هناك نسقاً تحديداً محلياً ذا
طبيعة فطرية، ولكنه يعنى أننا نمتلك مخططاً فطرياً Innate scheme
لمعالجة المعلومات وتكوين أبنية مجردة Abstract structures .

(في: روبرت سولس، ١٩٩٨ : ٥٩٨)

المسلمات التي تقوم عليها النظرية :

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

أ- للغة تملوى على قدر كبير من التماثل Uniformity , وغالباً ما يربط البناء العنصري ارتباطاً محكماً بمعنى الجملة أكثر من ارتباطه بالخصائص الشكلية (السطحية).

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

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

د - ارتفاع اللغة لا يمكن وصفه بمحاولة في مصطلحات مبنية على مبادئ التعلم الإجرائي ولكن للنظرية النفسية يجب أن تهتم بالعلاقات العنصرية، بدلاً من اهتمامها بالمعاملات السطحية. (روبرت سولسو، 1998 : 292)

هـ - قواعد اللغة ليست مجموعة ما نلاحظه في نصوصها وعباراتها المنطوقة، فهذه النصوص والعبارات صور من الأداء، ولكن قواعد اللغة تمثل المعرفة العقلية لكلمة وراء هذا الإنتاج، ولهذا لا يجوز الاكتفاء ببحث الأداء في النصوص، بل لابد من كشف لقواعد الكلمة المؤثرة في إنتاج المعنى (محمود فهمي هجاري، 1993 : 136)

وقد اعتمدت نظرية تشومسكى بمصطلحين مهمين هما الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوي، وهذان المصطلحان كانا سبباً في تجسيد نوعين من البناء اللغوي هما : البنية المسطحة، والبنية الشجرية، (عبد العظيم 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 لصياغة ولتحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجمل ، أما الأداء فيقتصد 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 لأداء 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 التحويلية والتي تأتي مزيداً من الضوء على مصطلح الكفاءة اللغوية، فالتمحو للتحويلي 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 لامتلاكنا القمري لقواعد معينة، نتيج لنا أن نصوصج جملاً، وأن نحولها إلى جمل أخرى تعبر عن نفس المعنى، حيث يطلق على هذه القدرة الضمنية : الكفاءة اللغوية- (روبرت سولس، 1998 : 441).

معنى هذا أن القدرة على إنتاج اللغة ولهمها تسمى الكفاءة اللغوية، وهي التي طبع عليها الإنسان منذ طفولته وخلال مراحل اكتسابه للغة، وهي بمثابة مقدره تجسد العمولة التي يقوم بها متكلم للغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقاً لتنظيم القواعد الضمنية التي يمتلكها. (ميشال زكريا، 1986 : 45)

وفي إطار هذه النظرية يجب الإشارة إلى أن الأداء اللغوي قد يتأثر ببعض العوامل التطويرية الخارجة عن إطار اللغة تجعله ينحرف عن الصورة "المثالية" وهذه العوامل قد تكون متعلقة بالمرحلة التنموية للمتلذ، وقد يكون منشؤها الانتماء إلى طبقة لاجتماعية معينة، وإذا لمين دراسة الأداء اللغوي يجب أن تكون في إطار اعتمادنا للفكرة للقللة بعدم تتسوى بين الأداء والكفاءة، ويأن الأداء يمثل صورة مشوشة للكفاءة اللغوية لتأثره بالعوامل الخارجة عن لسق اللغة، (محمد رفقي عيسى، 1987 : 69)

و من أهم أهداف نظرية تشومسكى هو اكتشاف للقواعد الضمنية للكلمة وراء الكفاءة اللغوية والتي توجه صياغة الكلام التي يكتبها الطفل من خلال بثاقته 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 متكلم، وبنية تحتية تتمثل في الجملة الأصولية أو اللبية.

(روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٢)

فقد يتفق التركيبان في قبضة الظاهرية، ولكنهما يختلفان في بديتهما العميقة، وعلى لعكس من ذلك قد تختلف البنى السطحية وتتفق في بنية صيقة واحدة، فالبنية العميقة 'أصلح' لتجار الطاوله' يمكن أن نغير عنها في بنى سطحية مختلفة مثل : الطاولة أصلحها للتجار، لتجار أصلح للطاوله، ومن ثم يستلزم فهم أي جملة (بنية ظاهرية) إرجاعها إلى تركيبها الأصلي (البنية العميقة).

(محمد رفقي صيسى، ١٩٨٧ : ٧٠-٧١)

فالبنية العميقة هي أساس من العلاقات كلمة في العقل عند أياداء 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 يدللق عليها أحياناً القواعد التصورية البسيطة والتي تهدف

إلى صنع سلامل من الكلمات التي تمثل الجمل الأساسية، أو ما يعرف بالجملة
النواة. (جرويث جرين، ١٩٩٣ : ١٤٧)

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

٢- البنية الصيغة والمعنى الدلالي :

لقد ساعد مفهوم البنية الصيغة للتفريق بين معاني الجمل التي يكون
ظاهرها شاملاً فمفهوم البنية للصيغة هو الذي يؤدي إلى إزالة هذا الغموض،
فالجملة عندما تكون شاملاً تركيبياً فإن الفرد يقوم بحلقة النهم عن طريق
إنتاج المعاني التي تحملها هذه الجملة باعتبار أن توصف السيلكتي للجملة
يتضمن أكثر من مجرد الكلمات الحقيقية، فالبنية المسطحة عند تشومسكي تمثلها
كلمات للجملة، أما البنية العميقة فتتمثل المعنى الذي يكمن وراء تركيب الجملة.
(جرين ليونز، ١٩٨٥ : ١١٩-١٢٢)

وفي هذا الإطار يؤكد تشومسكي أن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها
تلفظ إنما تحتوي على كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي، وذلك
لأن الكلمات لا تتضمن دلالة مطلقة، بل تتخذ دلالاتها في السياق الذي ترد فيه،
وكذلك ترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها وبنيتها التركيبية. (ميشال زكريا،
١٩٨٦ : ١٤٠)

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

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

وعدنا هذه النظرية بمجموعة من الأسس التي تسهم 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 لجمل بسيطة والتي ترتبط بواقع حياتهم اليومية كالجمل الخاصة بالمدرسة والبهوات التي يمارسها التلاميذ، فالاعتماد يجب أن يكون منصبا على المعنى اللغوي السليم . واستخدام جمل تامة للمعنى، وكذلك استخدام الفقرات المتكاملة المترابطة في معانيها كالفقرات الخاصة بالعلماء كأحمد زويل، وكذلك الفقرات الخاصة بالرياضة والسباحة في مصر وسيتم مراعاة ذلك عند بناء برنامج للدراسة . وسوف يتم تكريب 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 عمارة اكتساب اللغة وتعلمها .

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

تدريجياً يؤدي إلى تقويمها تدريجياً من تركيب الكبار، إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، فالطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعا، ثم يطبق هذه القاعدة، ثم يعد لها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار.

(كريميان بنور، إميلي صديقي، ٢٠٠٠: ٥٢)

ولعب العمليات الذهنية في تعلم اللغة عند المعرفين دوراً مؤثراً وفعالاً فهي عملية نشطة ناتجة من خلاتها المتعلم اللغة، فهو ليس ملق للنماذج لغوية تفرض عليه من خارجه، ولكنه هنا مبدع وراخ، فلا تقتصر مهمته على استدهاء النماذج اللغوية التي سبق أن خزنت لديه وذلك عندما يتوافر المشير المناسب؛ فالمعرفيون يعنون بعمق حيث يشكل عندهم قضية وثيمة وذلك خالفاً للسلوكيين الذين يعتبرونه قضية غير مهمة بالنسبة لهم مقابل الشكل الظاهر للغة. (إسلام أحمد المحلاوي، ٢٠٠١)

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

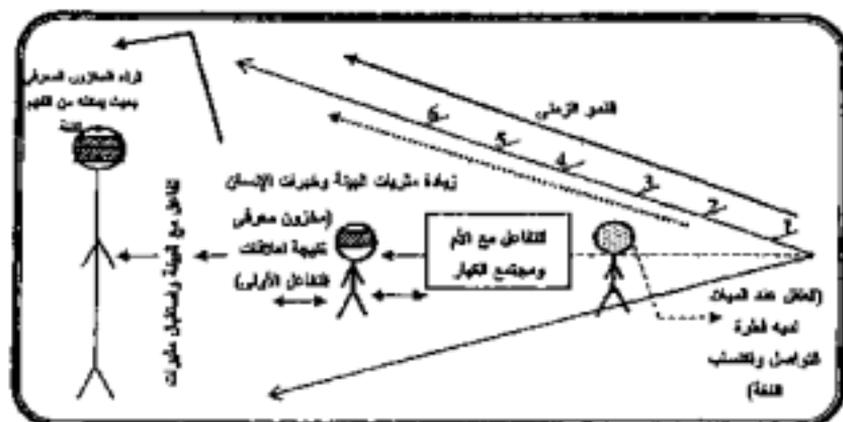
فعملية التعلم لديهم تتطوى على استخدام المعرفة السابقة لدى المتعلم، واستراتيجيات تفكير متروجة لتعلم الأفكار في الموقف الجديد، وبالتالي ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وإمجاها في البنية المعرفية للمتعلم مما يجعل للتعلم ذا معنى لديه.

(حسن زبون، ١٩٩٧: ٥٩) (McLean, J & Mclean, L. 1999: 87)

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

'مبنى'، أي رموز تتكلم في وحدات صوتية 'فونيمات' والتي تشكل الألفاظ التي تكون للجمال 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 بالعمليات العقلية والخبرة السابقة لدى المتعلم، حيث يرون أن ما يتقناه المستمع من كلام يعالج ذهنياً بواسطة العمليات المعرفية، ويتشكل معناها 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 اللغزل عند الميلاد يكون مزوداً بالقطرة لتتواصل 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 المنطوق بعد ذلك، ويتناغم بيئة الطفل، وتناغم مشارقتها يزداد المعززون للمعرفي، فيزداد للفهم عن اللغة، ويختلف الإنسان عن الآخرين في نظراته للأشياء وتستمر هذه العملية ما دام الإنسان حياً.

(إيلايه أحمد المحلاوي، ٢٠٠١: ٢٢)

وهكذا يفترض أصحاب النظرية المعرفية أن المهارات اللغوية للطفل تسير في مراحل تماثلية تتلق مع المراحل التماثلية للعقل؛ فبالإضافة إلى الفصح، تظهر أهمية الخبرة في النمو اللغوي فالكلمات الأولى التي ينطقها الطفل تصف الناس، والأشياء، والأفعال التي يجرها في مواقف لعبها اليومية؛ حيث يمثل اكتساب هذه الكلمات الأولى تركيبة من خبرات الطفل وتزويده بمسيرة على التعبير المجرد عن تلك الخبرات (في صورة كلام) وينطوي ذلك على الفرض ضمنى مؤداه أن الطفل يكون ملاحظ معرفية عن العالم قبل أن يستطيع التعبير عنها لغوياً بالكلام. (صيد العزيز لشخص، ١٩٩٧: ١١٧ - ١١٨)

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

وتلح هنا ما قصد إليه المعرفون الاجتماعيون ، فبالإضافة إلى تأكيدهم على دور العمليات التخيلية في اكتساب اللغة، رأوا أنه إن يكون هناك تلامساً ذا معنى إلا إذا كان وثيقاً للعلة 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 لعطاء اللغة للعرب السبق في إدراك أهمية السياق الاجتماعي في فهم وإنتاج اللغة إذ قرروا "من جنى" أن المعارف قد لا توصل إليها إلا من خلال إحاطتها بالظروف التي تشكلت خلالها، ومن ثم فلا ينبغي أن يكتفى للفرد بالسماع فقط وإنما يجب أن يجمع بين ذلك وبين المنور والمشاهدة أي يحيط بظروف الكلام . (صبيح المرجعي، ١٩٧٢ : 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 للدراسة العقلية لعلاج صعوبات التعبير الشفهي، حيث يتضمن البرنامج أنشطة يمارس التلاميذ عبء الدراسة من خلالها للغة في سياقات متكاملة ذات معنى، مع تشجيع أنشطة البرنامج بعض مجالات استخدام التعبير الشفهي والأكثر انتشاراً في مجال التفاعل الاجتماعي كالحوار والمناقشة، هذا بالإضافة إلى تشجيع أنشطة البرنامج كإثارة من النشاط اللغوي يحتاجه هؤلاء التلاميذ في محيطهم الاجتماعي كالمقابلة، والسؤال، والإجابة عن السؤال، وقص القصة وغيرها من جوانب

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

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

(محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٧٥)

فلنمو اللغوي للطفل بعد انكساراً لسبب نمو المعرفي الذي يسير في مراحل متتامة، وتمثل المهارات اللغوية أحد تطبيقات المهارات المعرفية العاملة في مجال التواصل، ولستنداً على ذلك فإن نمو المعرفي يعد 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 المولود حتى سنتين :

ويعتمد الطفل في تعامله مع محيطه في هذه المرحلة على الحس والحركة، ويرتبط تفكيره بالأشياء المدركة، وتتمثل حركته في ردود الأفعال الفقدية، 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، وتلجول إظهارها، وظهور بعض أفعال 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 العكسية، ولكن لأنه لم يتكامل لدى الطفل في هذه المرحلة القدرة على التصنيف أو التضمين في فئات، لراه يستخدم الرمز اللغوي بشكل أكثر شمولاً وأكثر تسيماً 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، ويتحرر من تمركز التفكير، حيث يمكنه أن يدرك جانبين من جوانب الموقف في آن واحد، وهنا يبدأ فهم المنطق للمجاز اللغوي، وكذلك فهم للكلمات .

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

وتتميز بتحول عقل من الميائية إلى المنطق المسوري ، واستخدام استراتيجيات الفكر المجردة، وفهم الاستعارات والكلمات، 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 الإدراك، والتعرف، والتمييز والتصنيف والاستدلال، في عملية اكتساب اللغة وتعلمها، كذلك عدم إغفالهم لأهمية دور النهم والتكرار على التوابع الاجتماعية في نمو اللغة، حيث تؤكد هذه النظرية على الأهمية الجوهرية للبيئة في اكتساب ولغو اللغة، فاللغة تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع بيئته، هذا بالإضافة إلى تأكيدها على الجانب الإيجابي للتعلم والنشاط الفردي في تعلم اللغة.

الخلاصة :

من خلال عرض النظريات السابقة يمكن استخلاص مجموعة من المسمات والأسس مهم في اكتساب اللغة وهي :

- ١- التعزيز : فتميز الاستجابة اللغوية المرغوبة يؤدي إلى اكتسابها واستخدامها في مواقف متباينة.
- ٢- التكرار : فالمسوكية تؤكد على أهمية الاكتران لتكرارى بين اللفظ والمعنى فدل عليه في تعلم الاستجابة اللغوية.
- ٣- التقليد (المحاكاة) : ويعد عاملاً هاماً في اكتساب اللغة، حيث يكون للطفل حصيلته اللغوية بناءً على محاكاة الأصوات والكلمات التي يسمعا، كما يستخلص القواعد اللغوية من العلاج التي يسمعا، ولذلك يجب تقديم نماذج لغوية صحيحة للطفل ضمن البرنامج العلاجي كما أكدت على ذلك المدرسة السلوكية.
- ٤- الاعتماد على مسابقات اللغوية الكاملة : أي الاعتماد على المسابقات ذات

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

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

٦- الاعتماد على المعنى في تعلم اللغة : وهو ما يعنى البنية 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 : فالتنظيم يعطى معنى، ويسهل الاستدعاء، وخصوصاً إذا اشتبه لمتعلم في هذا للتنظيم.

٨- الفهم : يعد الفهم عملاً مهماً في تعلم اللغة، حيث لا يمكن تعلم التركيب اللغوية واستخدامها ما لم تكن قائمة على الفهم التام، كما أشارت إلى ذلك النظرية البنوية.

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

- ١٠- الدافعية : فدافعية الطفل للحصول على الاستحسان من المحولين به إذا أُنتج تركيباً لغوياً جديداً، يجعله يمارس اللغة بشكل متطور، بالإضافة إلى دافعيته للتعبير عن ذاته أو حاجاته الخاصة.
- ١١- الممارسة : والتفاعل الحر في مولف لتسالية حفيقية يساعد على النمو اللغوي كما لكاتب على ذلك للنظريات المعرفية؛ حيث أوضحت أن النمو اللغوي يخضع للتفاعل بين الفرد وبيئته.
- ١٢- التوضيح المعرفي : حيث يعد شرطاً أساسياً للتدريج اللغوي، وقد أكد على ذلك يواجيه في نظريته المعرفية والذي أشار من خلالها إلى أن مراحل النمو اللغوي تسير جنباً إلى جنب مع مراحل النمو المعرفي.
- ١٣- الخبرة : وتعد خبرة عاملأ مهما في اكتساب اللغة، فالطفل يتعلم المفردات والقواعد اللغوية ليمير عن تعلمه للنتجة الاستكشاف للتشتم للعمال تآبينة، والشخيرات المباشرة، وخير المباشرة التي يخبرها لطفل في حياته اليومية، وفي علاقته مع الآخرين.
- ١٤- التشابه : ويشير عامل التشابه إلى أن تعلم المواد المتعلقة يتم بطريقة أسهل لتشابهها مع مواد سبق تعلمها.
- ١٥- للتصور : فالصور العقلية تسهل التعلم عن المشيرلات لمجردة.
- ١٦- سهولة النطق : فالكلمات الأكثر سهولة في النطق تكون أكثر قابلية للتعلم من الكلمات الصعبة، كما أشارت إلى ذلك للنظريه المعرفية.
- ومن الجدير بالذكر أن هذه الأسس يمكن أن تشكل للمسلمات الأساسية التي ينبغي عليها التخصص وعلاج صعوبات التعبير اللغوي.

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 للغوي 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 النشر إليها أيضاً على أنها صعوبات نمائية ظهر 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 يتسم في البداية بالسلبية؛ حيث يفهم ولكنه لا يستعمل ما يفهمه، وهذا النظام الابتدائي يكون القاعدة الأولى التي ينطلق منها الطفل نحو كترتين أخريين تساعده على تطوير لغته : الأولى هي الانتقال من الجانب السلبي إلى الجانب الإيجابي، والثانية هي بناء نظام لغوية أكثر تمثيلاً، (سرجيرو سيولس، ٢٠٠١ : ١١)

وتتضمن هذه المرحلة مراحل صفوى هي :

أ- مرحلة الصراخ :

ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة العشوائية، وهي التي تلي الميلاد مباشرة، فهي لحظة الميلاد يطلق الطفل ما يسمى بصيغة الميلاء* ويستمر تطلق في الصراخ حتى يصفى إلى صوته تدريجياً ويبدأ في إصداره والتعبير عن حاجاته ورشباته، 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 فكبار 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 الاضطرابات السمعية الصوتية. (الموصل للزراء، 1991 : 1-1)

وفي الجزء الأخير من مرحلة المناغاة، يبدأ الطفل في فهم الكلمات والعبارات، ويظهر نظاماً 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 :

ويتمه الطفل في هذه المرحلة إلى أصوات المحيطون 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. (خليل فاروق، ١٩٩٨ : ٤٠)

مما سبق يتضح أن المرحلة قبل اللغوية تعد للابتداء الأولى التي تشكل القدرة على التعبير اللفظي، وأن أي صعوبة فيها تعوق النمو السليم للتعبير فولذا كان من الضروري رعاية النمو اللفوي في أثناء هذه المرحلة، وذلك عن طريق الاستجابة للأصوات التي يصدرها الطفل في الأشهر الأولى؛ حتى تزداد حصوله لأصواته، إضافة إلى تدعيمها باستمرار، حتى يربط الطفل بين الأصوات التي يصدرها وإشباع حاجته، 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، ولذا فالتعرف على هذه المرحلة بدقة ، ومعرفة أهم العوامل المؤثرة في النمو اللفوي في أثناءها 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 أولاً لاعتبارها مرحلة من مراحل النمو اللغوي، (محمد رفقي عيسى، 1987: 44)

ويحاول الطفل في هذه المرحلة ربط للكلمة بمعناها أو بتفولها، فينتاج أي كلمة صوتية ويتطلب أن يكون للكلمة معنى، حيث تصبح رمزاً لشيء آخر، ويتعلم الطفل ربط الكلمات بالأشياء عن طريق تكرار أسماء الأشياء التي يدركها ويألفها .

(زينب شكير، 2001: 182-183)

وعادة ما يسمى لطق الكلمة الأولى لدى الطفل بالكلام الكامل، لأنه يوظف كلمة كاملة، ويشير إلى حدث معين، كما يقترن نطق الطفل للكلمة الأولى بإيماءات تنقل وظيف 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 فإن دلالتها الاجتماعية تصبح ضعيفة، ومع مرور الوقت تكتسب للكلمات معنى ثابتاً، وتماماً يطابق الأشياء والأفعال، أي تصبح للكلمات هي المعادل لشهفي للمقاهي، وتعد بصورة ملائمة في الاتصال بالآخرين، كما ينجأ الطفل في بداية هذه المرحلة

إلى الكلمات ذات المعنى الكبير : 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 المساء في الجملة : أمي تضع الحساء على النار لتسخينه) ، (صمد الهادي صمد، كاريوي سلمان، ١٩٩٥ : ٢٥-٢٢)

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

- ١- إن الكلمات التي يزداد بها محصول الطفل القوي تهت 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 لظاهرة تأخر ظهور اللغة بين ثنائيم.
- ٢- إن الأشباه التي ينطق للطفل أسماءها أولاً هي تلك التي تتضمن حركة كالألعاب الصوتية، أو الحيوانات المكوفة.
- ٣- إن معدل زيادة للكلمات لا يمكن على معدل لتطور في اللغة، فزيادة لكمية ما زالت مرتبطة بالمتحولات المحسوسة، وتظل على هذا الارتباط حتى يترك الطفل أن الكلمة يمكن أن تكون رمزاً عندما يلجأ إلى اللفظ التخيلي 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 اتصل للرمز عن المتداول عليه.

كما يتسم التطور في هذه المرحلة أيضا بأنه في البداية تكون المفردات السلبية أكثر ثراءً من الإيجابية، إذ أن الطفل يدرك معنى الرفض قبل أن يستلمع أن ينطقها، فخيرته تصحح أكبر بقدر استعماله واستدائه للكلمة وقد عبر اليسن عن ذلك بقوله 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 ٣ أعوام يعرف ١٠٠٠ كلمة. (سرجيو سيبيو، ٢٠٠١ : ٤٥)

كما يكتسب الأطفال معنى للكلمات بواسطة صياغات تدريجية في التعزيز ففي البداية يبدأ الطفل في التعامل مع الكلمات وفقاً لمبدأ التعزيز، ثم لا يلبث أن تتلمذ إليه الكلمات، ففي البداية يستجيب للتشابه والاختلاف كما لو كان كل منها يعنى التشابه، فمعنى قبل ومعنى بعد يتشابهان عنده بحيث يعنىان 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 للمسموعة 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 الولوجية توأمرها بأكل حد ممكن (١٠٠-٢٠٠) كلمة، وازدادت حصوله نمو المفردات حتى تشمل إلى (٢٧٧٢) مفردة في سن الخامسة، ويزداد ملول الجملة إلى ما يقرب من سبع كلمات. (محمد صادق الدين اسماعيل، ١٩٨٩ : ٢٥٤)

كما أن الطفل عند اقترابه من مستوى القواعد، يتخبط في معرفة الأمور الصورية، وللحوية، المتعلقة بلغة الأم وذلك من خلال عملتين : استخدام وحدات الكلام في الحديث (أي الكلمة أو مجموعة الكلمات التي تعلمها ويذكرها كما لو كانت وحدة واحدة) واستخدام لمفردات من خلال التشابه، فالتركيب اللغوية التي يتعلمها يمكن أن تتعدد عن طريق إبدال عنصر بآخر، كما تستقر لدى الطفل بفضل عمليات المراجعة للعادية، ومثابرة وتصحيح لكتاب، والتجارب والتمرينات التي يقوم بها الطفل بنفسه، حيث يصبح الطفل للحالات المختلفة ولعدة نوا أخرى 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 لتحرية وهما قاعدتا النفي، والاستنقافات في أزمنة الأفعال وسبع الجمع والتكثيث 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 للدخلى أو الضمى للكلمات، ثم يظهر في إصدارات الطفل نفي المضاف إلى الكلمة مثل 'أأعرف' ويعطى للتخوم صيغة تشبه كلام لكتاب، ويتطور النفي عند الأطفال، ونقل أنظمة الاستخدامات ويظهر

للتخصيص في النفي بدلاً من إطلاقه على الجملة كلها ، أما الاشتقاقات فالانصريفات اللغوية للأفعال والأسماء تكون متأخرة بعض الشيء، وقد تنظم مع منتصف السنة الثالثة، فالطفل يستطيع أن يستنبط لقاعدة النحوية، ويقوم بالاشتقاقات على هديها، ويظهر ذلك في التسميات الغامضة في كلمات لطلق مثل أحمر ، لعمرو، ولا يستطيع الطفل فهم الجمل المعقدة - التي تحتوي جملاً فرعية ضمنية - إلا بعد نقله إلى مرحلة العمليات الفكرية الجوانبية ، أي مع سن السابعة تقريباً حيث يتعرف على صيغ المقارنة وأنوفت قريبه . (محمد زكري عيسى، 1987 : 55-57)

ومن العوامل المؤثرة في نمو اللغوي في هذه المرحلة، الثروة اللفظية، التفاعل الاجتماعي، وتوفر السموات اللفظية في البيئة المحيطة بالطفل، ووجود النموذج السليم للأداء اللغوي ، ومما هو جدير بالذكر أن أي خلل يحدث في منحنى النمو اللغوي في المرحلة اللغوية سواء كانت مرحلة للكلمة الأولى كعمم للفترة على استخدام كلمات مناسبة لسبق لموضوع ، أو في مرحلة تركيب الجملة كعمم للفترة على إنتاج جمل متكاملة الأركان أو عدم استخدام الاستفهام بشكل صحيح ، كل ذلك يعول لثون للفترة 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 نمو اللغوي في هذه المرحلة بعد ضرورة ملحة ويمكن القيام بذلك عن طريق تشجيع لطفل على استخدام اللغة عن طريق استنائه، وإثباته من خلال عرض مجموعة من المواقف الجذابة والمحبوبة والتي يرغب في التحدث عنها ، ويراعى أن تتناسب هذه المواقف مع مستوى لتنظم لعللي ، 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 إهداء 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

تتمثل الأنظمة اللغوية في النظام الصوتي Phonology ، والنظام السيميائي (النحوي) Syntax، والنظام الدلالي Semantic، وإما 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 : مخرجها، 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 المخارج والصفات، وفوظائف، (العهد فؤاد عثمان، ١٩٩٢ : ١٩)

ويعتمد اكتساب وارتقاء النظم الصوتي على مبدئين : الأول، امتلاك الطفل مجموعة من الأنظمة الصوتية والتي تكتمل في وقت واحد، ونضى هذه الأنظمة فونيمات اللغة التي يتعلمها الطفل، أما المبدأ الثاني فهو اعتماد الطفل في اكتسابه لهذه الأنظمة على منطوقته ومنطوقات الآخرين، ويتحقق ذلك من خلال مرحلة المناشأة، وهو ما يحدث منذ حوالي شهر الخامس إلى الشهر التاسع أو الشهر الثاني عشر تقريباً ، حيث يقوم الطفل بتكرار مجموعة أصوات بشكل ثابت ووجد متعة من استماعه لهذه الترددات، ويكون العائد لسمعي بمثابة تدعيم لإصدارها . (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٧ : ٥٢)

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

(*Tarver & Sworth, 98 1: 501-503*)

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 وتوعية 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 مصطلح كامل (1998 : 214) إلى أن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم يعاني من عجز واضح في نواح متعددة مثل : التمييز بين الحروف المتشابهة، إدراك وتعريف الحرف، فهم معنى الكلمة، التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق 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 السمعي، حيث إنهم يجدون صعوبة في استرجاع الشفرات للصوتية من الذاكرة، كما يعانون نقصاً في القدرة على التفسير الصوتي، مما يؤدي إلى نقص مهارات التعرف على الكلمة.

وهناك من يرى أنه توجد أربعة أنواع من اضطرابات النطق نتيجة التشعب 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 28% 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 مصطلح كامل (1998)، وكيرتس وبراهمان (Kearney &

Drabman (1993) وسميث وآخرون (1997) Smith et al (1997) وكاتس
هيوج (1986) Catts, Hugh :

- ١- العجز عن إصدار بعض الأصوات.
- ٢- حذف بعض الحروف.
- ٣- استبدال صوت بأخر.
- 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 للكلمة.
- 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، ولتطابق بها، ويبدأ اكتساب التركيب لتعلمية منذ أن يضع الطفل كلمتين معاً، وفي هذه المرحلة تكون منطوقاتهم المختصرة من صنعهم هم، ولا يشترط أن يتقنوا كلام الراسخين، وتعتبر الطريقة التي يتعلم بها الأطلاق وهي إنبغاه المعنى على

جعلهم البسيطة من المنجزات الهامة أثناء المرحل 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 بالتركيب النحوي العبارات التي تتضمن جملتين فلكثر كما يقصد بها للكلام، وتركيب أجزائه، وطريقة ربط الكلام والأنوات الربطية، ووظائف الكلمة في التركيب، ولفظ إعرابها، وتحليل ذلك كله، وسأناه بنفسية المتكلم وعقوبة السمع، وتعامل الأنظمة التركيبية مع شكل وتركيب الكلمات وتنظيمها في جمل، وترابط هذه الأنظمة بكل من الوظائف والعلاقات السيميائية والأنظمة الصوتية، وعلى الرغم من أن لفظ الكلمة الواحدة والكلمات يحرر عن وظائف وعلاقات سيميائية إلا أنه يأتي قبل تركيب للكلمات 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 نسوياً.

(Hallahan & Bryan, 1981 : 150-151)

ويقوم النظام النحوي على خمسة أسس، يمثل 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 مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة، حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها، كعلاقة الإنداء، وعلاقة التخصيص، وتشمل علاقات : لتعدية، والمعينة، والفرقية، والتوكيد، والتحديد،

والتفسير، وعلاقة التسمية، وتشمل: معنى حروف الجر، وعلاقة التبرعية وتشمل التعت، والعطف والتوكيد، والإبدال، أما الزرع فما يقنه علماء الصوتيات والصرف لعلم النحو من قراءة صوتية أو صرفية كالحركات والحروف، أما الخامس، فالقيم للخلافة، والمفيلات بين أفراد كل عنصر. (على عهد العظيم سلام، 1999)

ب- مظاهر الفشل في اكتساب النظام النحوي:

إن الفشل في اكتساب النظام النحوي يجعل عملية تعلم اللغة غير فعالة، والتلاميذ 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 مبالغة في استخدام التكرار وأسماء الإشارة فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بقصور التجهيز السينتاكسي مما يجعلهم يعانون في أخطاء كثيرة مثل الحذف، والإضافة، والاستبدال، وعدم دقة استخدام للكلمات استخداماً نحويًا سليمًا. (Anderson, 1982: 362)

كما يشير إبراهيم وشيلتون (Arahamsen & Shelton) (1989) 363 إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً في التجهيز السينتاكسي ولذا يظهر في صعوبة استخدامهم للجمل الشرطية والزمعية 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) وتشاران (Charlen) (1990: 31) إلى أن الأملق ذوي صعوبات التعلم

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

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يظهرون جملاً مبهمه غير كاملة، تبدو وكأنها كلمات متفرقة لا يجمع بينها رابط أو علاقة يؤكد تلك كيرك وكالفانت 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 وكالفانت، ١٩٨٤) :

(٢٢٢)

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

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

- ٧- عدم القدرة على استخدام صيغ النفي والجمل المركبة.
- ٨- أخطاء الملف والإضافة والاستبدال.
- ٩- عدم القدرة على صياغة المقارم.
- ١٠- سوء استخدام الضمائر ولغات لطف وحروف تلميح.
- ١١- عدم القدرة على تنظيم الكلمات في تفعيات تؤدي إلى معنى مفيد.
- ١٢- حذف وتعريف بعض الكلمات في الجمل.
- ١٣- استخدام صيغ أفعال غير صحيحة.
- ١٤- التبذلة في استخدام التكرات وأسماء الإشارة.

٢ - النظام الدلالي السيميائي *

١ - اكتساب النظام الدلالي :

لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات والتركيبة 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 سياق لئالئم من مجالات المهمة جداً، فالأطفال الذين يستخدمون لغة بطريقة غير صحيحة يتعرضون للإحباط لأنهم لا يستطيعون أن يحرروا عما بداخلهم، وبالتالي لا يستطيعون التكيف مع الموقف الاجتماعية

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

فاللغة تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيمة اجتماعية، بسبب استخدام المجتمع لها للدلالة على معارفه وأفكاره، كما أن معنى الكلمات لا اكتسب إلا بعد أن يكون لاطلاق قد استطاع أن يكون صورياً ذهنية ثابتة، أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه للكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في عوبله أو يعبر عن شيء غير محدود، فالطفل لا يكتسب معنى الكلمات إلا إذا تكوّن لديه المفاهيم التي ترتبط بهذه للكلمات 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 (للمفهوم 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 انبعاث الطفل ما يحيط به من مشروبات في البيئة التي يعيش فيها، وما يترسب 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 عملية واضحة من علماء اللغة الاجتماعيين بالمعنى تظهر في ربطهم بين اللغة والسياق الاجتماعي، حيث يقرر هاليدى فانص - وهو شكل لغوي للتفاعل

الاجتماعي - سلسلة متصلة من المعاني المرتبطة، والمعاني هي اختيار المتكلم من بين الاختيارات التي تكون المعنى المحتمل، فالتص هو لتتحقق قوا المعنى للمعنى المحتمل، والاختيارات التي تكون المعنى نشق من أصول وتطبيقات مختلفة، ويخطط لها في إطار ترك من خلاله بوسئها تركيباً نحوياً معجمياً، ومن ثم يتمثل المعنى في اختيار الكلمات واستخدامها. (السيد، علي عبد العظيم سلام، 1993)

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، وتضعف في صياغة المفاهيم، وكذلك يعانون من ضعف في فهم المفاهيم اللغوية، وعجز في صياغتها وتكوين جمل.

ويؤكد السيد عبد الحميد (1996 : 135) أن ضعف التجهيز اللفظي 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 اهتمت الفروع، وفهم العلاقات اللفظية 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 اللفظ الدلالي كما أشار إلى ذلك كاسي وآخرون (Kamhi et al 1990)، السيد عبد الحميد سليمان (1996) هي:

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

ومما هو جدير بالذكر أن وظيفة اللغة لا تتحقق إلا بتكامل الأنظمة السابقة وتربطها، فلابد أن تعالج هذه الأنظمة في إطار كلي يحقق الاكتساب الأمثل للغة؛ حيث إن القشل في اكتساب اللغة أو الاضطرابات أو قتشوش في اكتسابها لو في أي نظام لها يعتبر واحداً من أكثر الأمور المعقدة التي تسبب عزلة الفرد عن مجتمعه.

(لندا هرجروفت، وجميس بوكيت، ١٩٨٨ : ٢٢٥)

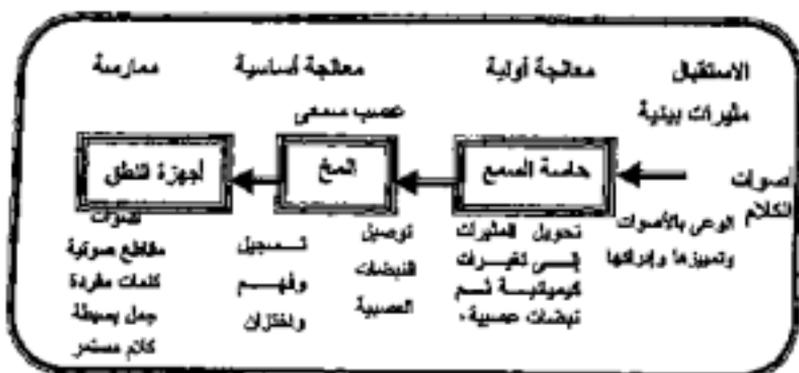
في ضوء العرض السابق لتنمو اللغة وأهم سماته يتضح لنوع وتحدد مظاهر القشل في اكتساب لغة مختلفة سواء من ناحية الأصوات، أو التركيب، أو دلالات، ويمكن اختيار هذه المظاهر مؤشرات لصعوبات التعبير اللغوي في الجوانب الصوتية، والنحوية، ودلالية.

رأبها : العوامل المؤثرة في قدرة الطفل على التعبير اللفهي :

على الرغم من تعدد صور لغة وأساليبها إلا أن تضاع بين مؤثر استخدام اللغة اللفهية استقبالياً (استماعاً)، وإرسالياً (تحدثاً)، وبذلك يما الكلام الجانب اللفهي أو المنطوق والمسموع من اللغة وهو الفعل الحركي لها، والكلام عبارة عن سولات من الرموز الصوتية يدمج لنظام معين منطوق عليه

الإطار النظري للدراسة

في الثقافة الواحدة، وهو بذلك أكثر خصوصية من لغة لأنه أحد صورها، وتعتمد صياغة الكلام على نمو مجموعة من الأجهزة الحسية والحركية والعصبية لدى الفرد، ويعد تكامل وظائف هذه الأجهزة وتناسقها مطلباً واستعداداً 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 للشفوي صلبة معقدة تتم من خلال مراحل متعددة، وتشترك فيها مجموعة كبيرة من الأجهزة العضوية، والعمليات النفسية، وتتأثر بكثير من العوامل والسمات، 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 سمع بصرية، ولعل ذلك يبرر تعدد أسباب الصعوبات التي يمكن أن

تعرض لها هذه العملية واختلالها من فرد إلى آخر، ومن صعوبة إلى أخرى
(صمد العزيز الشقص، ١٩٩٧ : ٣٠)

١-العوامل البيئية :

"إن الاقتران لتقليل بلن اللغة هي مفتاح متغير يمازج البناء
الاجتماعي من خلاله تأثوره على النمو النفسي للفرد، أصبح أكثر ذبوعاً، فاللغة،
وخاصة اللغة للشعبية تربط بين تأثير الأبعاد التاريخية، والثقافية، وبين بيئة
الإنسان، وهي الموضوع الرئيسي لعلاقة الإنسان باستعداداته الفطرية مع البيئة
التي تتفاعل معها هذه الاستعدادات".

(سيرجيو سيني، ٢٠٠١ : ٧٢)

وقد انطلق الطماء من القول السابق لـ داريو فارين Dario Varin في
تفسيرهم لتأثير العوامل البيئية على لغة الفرد، فالبينة هي المصدر الأساسي
توفير الأصوات التي يستقبلها الطفل ويتعامل معها، ويكتسبها، ويتعلمها،
ويكون حصيلةه اللغوية منها، وكذلك يستمد كلامه منها حد لتسجده. (صمد
عزيز الشقص، ١٩٩٧ : ١٧١)

وفي هذا الإطار يؤكد لكريها اسماعيل (١٩٩١ : ٦٩) أن النمو اللغوي
يتأثر بالعوامل البيئية بمعناها الواسع، للسندية كالأفراد، والظبيمة، والعوامل
المعنوية كالقائنة والعلاقات الاجتماعية، فالطفل يكتسب اللغة من والديه في
الهداية ثم تتسع دائرته المعرفية وتزداد ثروته اللغوية نتيجة احتكاكه بالمجتمع
الواسع ويكفل ما يتعلق بهذا للمجتمع ويديط به. لذلك، لمقدر ما يحثك لطفل
بهذه البيئة بقدر ما يستفيد لغوياً.

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

(كريميان بلين، وإيميل صلفن، ٢٠٠٠ : ١٧١)

ويمكن تقديم هذه النماذج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام الطريقة الكلاسيكية المشخصة للأطفال، والتي تحكي القصص المأثورة والمنسوبة لمبولهم، وحلقاتهم، مستخدمة في ذلك أسلوباً لغوياً سليماً، أي إثراء للتلاميذ من خلال مبهات لغوية سليمة تعلمه 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، فالتطورات الأسرية غير السوية التي ينشأ لطفل 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 تستمر كلها أمور تحول دون لنمو اللغوي السليم للطفل.

(محمد العزيز الشنصن، ١٩٩٢ : ١٧٠-١٧١)

كما يؤثر المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة على لغة وتكوينها لتسوية، فقد ثبت أن الأطفال الذين ينتمون إلى مجتمع كمال ثقافة يستفهمون وقتاً

وجهاً في روية الحكايات لمصورة، حيث يستخدمون بقاة الجمل الترعية، ولا يظهرون لاختلافاً ذا معنى في الجمل الطويلة التي يستخدمونها، كما يفعل أقرانهم الذين ينشون إلى مجتمع أرقى ثقافياً.

(سرجيو سبيسي، ٢٠٠١ : ٧٢)

ولا يقتصر ثقبان بين الطبقات على الاختلاف في أسلوب التعامل مع الأطفال، وإنما يتعداه إلى الحرمان الثقافي Cultural deprivation فالطفل الذي ينتمي إلى طبقة تعاني من نقص في المثيرات الحسية يتعرض إلى تكدس في خبرته اللغوية، ويشبع ذلك النخول في ملتحز تركمي حين يؤدي هذا التكدس إلى عجزه عن الاستفاعة مما يتعرض له من مثيرات جديدة أو خبرات من نوع متقدم. (Taylor, 1990 : 226)

فالطفة التي يولد فيها الطفل تسنوي في تكثير على نمو لغته للعوامل العقلية والجسمية؛ إذ يؤدي تفاعل الطفل مع بيئته إلى نمو لغته أو إلى تلخرها، وذلك بحسب نوع العوامل التي يتفاعل معها. (القصى بونس وآخرون، ١٩٨٧ : ٨١)

وفي هذا الإطار أشارت لبحث ياسول برنستين (Bernstein) في بريطانيا إلى أن الانتماء إلى طبقة متدنية في ثقافتها يظهر أثره في التواصل اللغوي بين أفرادها، وأن الأنماط اللغوية لدى أطفال الطبقة المتوسطة تختلف عن الأنماط اللغوية بالنسبة للطبقة المتدنية حيث يميل أطفال الطبقة الأخيرة إلى استخدام المعنى الوضعي Denotative بدلاً من المعنى التضميني Connotative، وتمكن استخدامهم غيب لتقليل التسليم بين أسلوب التعبير والمفردات اللغوية، كما أن مجالات الاختلاف لا تقتصر على اختلاف المعنى

المفردات، 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 نوى لدخول العالي لهم تأثيرهم على نمو لفظهم اللغوي، إذ أن استخدام أجهزة الإعلام والتسوية الحديثة كالتيلفزيون، والفيديو والألعاب المختلفة، والإمكانات بتأثيرها تعمل على إثراء لفظ الطفل لغوياً، وتزيد من حصواته اللغوية، فالاحتكاك بين الطفل والأجهزة الحديثة والإمكانات 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. (زكريا سماعين، ١٩٩١ : ٢٤-٧٠)

وفي هذا السند يذكر البعض أن لفظ الأضياء يفهم كلمات أكثر من لفظ للقراء، وأن للفرق بين الطبقة المثقفة العامة يمثل فرقاً في مفردات الأطفال يقرب من ثمانية أشهر في صالح أبناء الطبقة المثقفة، فالأطفال من الطبقة اللغوية يظهرون قدرة أكبر في التعبير عن ففعالهم من أطفال الطبقة الدنيا، علاوة على أنهم يشملون أقل من أطفال الطبقة الدنيا، لأن نمط لغة التي ستستخدمها أولئك أكثر نمشجاً وصحة. (لتحي بونس وآخرون، ١٩٨٧ : ٨١-٨٣)

ب- جماعة الرفاق :

تعد جماعة الرفاق من أهم العوامل التي تؤثر في نمو مهارات التعبير لشفى لدى الأطفال عموماً، حيث إن الأطفال أكثر تقايداً 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 الطائفة للتقليدية بين لطفل الأول لأسرته وبقرة أخوته، نظراً لثمنه بفرض أكبر في للعب معهم وهو صغير في حين لم يجد أخوه الأكبر تلك الفرصة. (عالمه لحروري، 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 انطق والكلام لديه، وذلك من خلال ما يتعرض له من ضغوط دراسية، وما يترتب على ذلك من إخفاق ورسوب متكرر، وبالتالي الشعور بالقلق أو اللدوان، 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 لمعلم 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 الثروة اللغوية عن طريق تخطيط البرامج اللغوية الملائمة، وخلق الموقف التي تثير حماس الأطفال وتشجعهم على التواصل اللفظي، هذا بالإضافة إلى إمكانية الاستمانة بالتمديد من الأنشطة التي تثرى الحصيللة اللغوية كسرود القصص، والتمارين مسرح الطفل، ويمكن الإفادة من ذلك في إعداد أنشطة برنامج الدراسة العالية ، حيث يمكن تضمين البرنامج أنشطة تعتمد على استخدام شرائط الكاسيت لعرض نماذج لغوية سليمة يمكن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

محاكاتها ، كما يمكن استخدام بطاقات تعرض صور أو قصص مشوقة ، وأيضاً يمكن استخدام كاميرات التصوير الفوتوغرافي وتصوير الفيديو وكل ما من شأنه إثارة حساس للتلاميذ وتشجيعهم للتواصل الكفلي ودراسة أنشطة برنامج علاج صعوبات التعبير الشفهي .

٢- العوامل الفسيولوجية :

هناك تركيبات بيولوجية لدى الإنسان تجعله قادراً على إصدار الأصوات وتحويلها والتعامل معها بالصورة التي نراها عليها وهذه التركيبات ليست موجودة عند الحيوان، إلا أن هذا الاختلاف لا يشكل السبب الأساسي في هذا التمايز، وإنما يرجع أساساً إلى الاختلاف في التشريح العصبي، فالمدخ القشري يختلف عن المدخ الحيواني في تركيبه والعلاقة بين أجزائه. وقد توصل لينبرج Lennberg إلى وجود علاقة ارتباطية بين نمو القشري، والتنشج لفسولوجي تتضح كالتالي: (Bryan & Bryan, 1986 : 137)

أ- الجهاز العصبي المركزي :

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



(جمال مقال للقاسم، ٢٠٠٠ : ٣٢)

ويقوم الجهاز العصبي المركزي بمهمة استقبال التنبهات العصبية الناشئة في الأذن الداخلية، وتوصيلها عبر العصب السمعى إلى منطقة السمع و فهم الكلام بفلس الصدغى للمخ، حيث يتم تسجيل الإشارات الصوتية وتفسيرها وفهمها ثم تخزينها في الذاكرة، بينما تقوم مناطق أخرى أعلى للشق الجانبي بالقص الجنبى بإنتاج الكلام بما يتناسب مع الموقف المختلفة، ولذلك فإن أى خلل أو إصابة في هذا الجهاز يسفر عن اضطرابات حادة في اللفظ والكلام. (عبد العزيز للشخص، ١٩٩٧ : ١٧٦)

وفي هذا الإطار تشير كل من كريمان بنور، أميلي صفاق (٢٠٠٠ : ١١٧) إلى أن الجهاز العصبي المركزي يلعب دوراً حاسماً في التحكم الرمزي للغة، لذلك فإن أى إصابة له من المتوقع أن يؤدي إما إلى تدور لغويات للغة، ثم فقدان منها، أو تأخر في ظهور هذه القدرات، وتؤدي إصابات وأعراض الجهاز العصبي المركزي إلى مجموعات مختلفة للمتأخرين في نمو اللغة، اعتماداً على درجة انتشار الإصابة أو للمرض.

ب- الجهاز البصري :

تعتبر العين وسبيلتنا إلى إدراك القرينات، 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،

تتعلق تفاعلاً كيميائياً يسرى إلى الخلية قسماوية، وهكذا تسرى سائلة من التفاعلات إلى الدماغ، وتتصل كل خلية عصبية بصوية بشاشة 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 المطرقة، وبالتالي السندان والركاب، ثم يقوم السندان بالضغط على الكوة للبيضاوية، والتي تسبب بدورها ضغطاً على الكوة الخشكية، وهذه الحركات تسمح للموجات بالمسير عبر القناة النعازية في القناة القشائية للقوقمة الأذن، وإذا حدث مرض في جزء خاص من هذا الغشاء يفقد الفرد استجابته لهذه التذبذبة أو الصوت.

(كاملهم أخصا، ١٩٨١ : ٤٦-٤٧)

والأذن كمستشعر لتسمع لها أهميتها في النمو للفرى للطفل بوجه علم ولمهارات التحدث بوجه خاص، حيث إن ما يتلفظ به الطفل هو نتاج لما يدركه ولما يستمع إليه (بأذنيه) داخل الوسط الذي يعيش فيه، فالطفل قد يتأخر في الدراسة لا بسبب نقص في الذكاء بل لأنه لا يسمع بطريقة عادية، وإذا فإنه لا يستوعب ولا يلهي، فالطفل الذي لا يسمع جيداً لا يتلقو بطريقة مسجحة. (لغاد لغوي، ١٩٩٨)

فالمجال للذائسي للتخاطب للفرى الرمزي هو الصوت، وذلك، فالسمع إحدى القدرات الرئيسة التي تتسبب فيها القدرات اللغوية السائدة في القولة إلى

المطل، لذلك فأى إعاقة سمعية تسبب أهم عوامل للحرمان العسي 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 لسلطة للصوتية للرسائل اللغوية التي يسمعا.

(كريمان بيير وإيميل صاني، ٢٠٠٠ : ١٦٥)

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

د-الجهاز اللغوي :

يعبر التعبير اللغوي عن ظاهرة عضوية بحثة، وهذه الظاهرة تتفاعل مع عدة عوامل نفسية وصحية واجتماعية وقرينية، وعلمية للتعبير الشفهي لا تتم بفعل اللسان فقط، فمتما يستند الفرد للكلام، تتخلص عضلات اللسان قبل لتطلق بآول كلمة، وهذا للتخلص بنفخ الأمعاء إلى أسفل حيث تنشط عضلات الصدر، وتقوم بنفخ الهواء نحو الأعلى عبر الحنجرة والتجاويف الفموية والأنفية والقمية وتواصل عضلات اللسان لتصلتها في حركة بطيئة إلى أن ينتهي الإنسان من نطق الجملة الأولى، فإذا انتهى فإن عضلات الشفوي تملأ الصدر ثقبه وبسرعة أو تسترخي استعداً للنطق بجملة أخرى. (البيضان القرنة، ١٩٩١ : ١٠٩)

وتبدأ أجهزة التعلق عند الطفل في الظهور والفتح في سن مبكرة عندما يبدأ في التلصق ببعض الأصوات التي يشعر بها، ويستطيع للتعبير عنها في صورة بسيطة، والطفل عندما يكتب للغة لا يكتبها 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 الأثنيدي، والمعدنية، والقصص، (فيلد فراوي، ١٩٩٨ : ٥٩)

وهي ذلك فإن أي خلل أو إصابة في الجهاز اللطفي مثل : شق الشفاه، أو مقوط الأسنان، أو تشوه الأسنان، أو خلل 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، تحديداً وتوصفاً، مما يمكن مدى تعدد عملية التعبير الشفهي، كما تتضح مدى ارتباط هذه العملية وتأثرها بهذه العوامل وأصبح جلياً الاقتران الوثيق لعناية للتعبير الشفهي بعملية الاستقبال، حيث تعتبر الأخيرة أساساً لا يمكن أن تتم العناية الأولى بدونها، فالتأثيرات العنصرية لضعف عملية الاستقبال تمتد إلى الجانب النفسي، فهول أهدب للذين يعانون من الضعف السمعي إلى قلة ويتصف أهدبهم بالأكتمية، والقصص، مما يؤثر على معدل نموهم اللغوي وعدم القدرة على إتقان التعلق ومن ثم الفشل في التفاعل مع البيئة ولذلك عند لقاء عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي سوف يستعد من يعانون من أي ضعف سمعي ويصوي أو اضطراب قللي أو لاجتماعي أو حرمان بيئي لتأثير هذه العوامل على قدرة الطفل على التحدث كما سبق الإشارة إلى ذلك فيما سبق .

خاتمة : التصيير الشفهي .

تمت اللغة ظاهرة اجتماعية اعتدى إليها الإنسان عندما شعر بحاجته إلى التواصل والقائم بين أفراد مجتمعه من ناحية ، والمجتمعات الأخرى من ناحية أخرى ، فاللغة هي أداة للتفكير ووسيلة الاتصال والكفاهم، ونقل التراث من جيل إلى جيل، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والخبرات، واللغة شاهد حي على أسجد الشعوب وسجل أمين لتراثها، ومعبر صادق عن قلوبها، ومتحدث لصريح عن أطماعها، ثم هي ناطق جيد لإبداعاتها، وأمس أقرب إلى قلب الإنسان من الإبداع للفن الذي يعذب له شعراً ويهزئ لجملة نثرأ. (محمد عبد الرؤوف الشريخ، ومحمد شوقي عطوة، ١٩٩٥ : ١٥)

ولعل أساس هذه الظاهرة مبنى على الفهم والإقحام، بمعنى أنها وسيلة من وسائل إنداز الفرد على ترجمة ما يحول بخاطره من مشاعر، وأحاسيس ترجمة سليمة بطريقة مؤثرة تجعل سامعيه أو قارئى كتبه وتأثرون بما قال أو بما كتبه ، ومن جهة أخرى تكافه لأن يستوعب أحاسيس الآخرين، ومشاعرهم، وأرائهم. (عبد الفتاح الهجة، ١٩٩٩ : ٢٨١)

وهناك مفهومان شائعتان فى تعليم اللغات، أولهما: يطلق عليه اسم الكفاية اللغوية، ويقصد بها تزويد المتدربين بالمهارات اللغوية التى تجعلهم قادرين على فهم مليمة لغة والقواعد التى تضبطها وتحكم ظواهرها، والخصائص التى تتميز بها مكوناتها، أصوات، ومفردات، وتركيب، ومقاييم، وينطلق أصحاب هذا الرأى من تصور لتعلم اللغة مؤداه أن المتدرب القادر على التعامل باللغة هم أولئك الذين يعرفون أصولها ويفهمون قواعدها، وينخرون فى عقولهم رصيداً كبيراً من مفرداتها.

الإطار النظري للدراسة

لما الثاني فيرتبط عليه كفاءة الاتصال، ويقصد به تزويد المترجمين بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المستمر، وينطلق أصحاب هذا الرأي من تصور لوظيفة اللغة موداه ضرورة أن توظف اللغة في مواقف اتصالية حية، وعدم الاقتصار على التزود بحقائق لغوية فقط. (مصطفى رسولان، ١٩٨٦ : ٧٤-٧٥)

وتحتل اللغة لشخصية في عملية الاتصال الإنساني المترتبة الأولى، وهي بذلك تسبق اللغة المكتوبة في كل مجالات نمو اللغوي. فالفرد بوجه عام يستغرق ٨٠% من ساعات يقضه في تسلط لغوي يتوزع كالتالي : ٤٥% استماع، ٣٠% تحدث، ١٦% قراءة، ٩% كتابة أي أن موقف الاتصال الشخصي يحوز على نسبة ٧٥% من وقت الألسان المستغرق في التواصل اللغوي. (Nancy, Ruetz, 1997, 49)

فالفرد 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 ثورات الذي يستغرقه الفرد في التحدث والذي يعد من أرقى التعبيرات الصوتية التي لخص الله بها الإنسان والذي يمثل الركيزة الأساسية في كل نشاط يقوم به.

١- مفهوم التعبير الشخصي وعملياته :

نظراً لأهمية التعبير الشخصي في عملية الاتصال الإنساني، بل وفي اكتساب مهارات لغة مختلفة، فقد تناولناه للعديد من الباحثين والكتاب بمزيد من

الاهتمام والدراسة، وبناءً عليه فقد تحدثت مفاهيم التعبير الشفهي بتعدد الاهتمام بجوانب مختلفة فيه، إلا أنها جمعياً تصب في مصب واحد، يمتنع من خلال عرض أهم للتعريفات التي تناولت هذا اللون من فنون اللغة.

هناك من يرى أن التعبير الشفهي عبارة عن مزيج من العناصر التالية :
التكثير كصليات عقابية، للغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، الصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، الحدث أو الفعل كهيئة جمعية واستجابية واستماع، التكتير الشفهي إذن هو فن نقل الاعتقادات والمواقف والاتجاهات والمغالي والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين (فحصي بونسن، وآخرون، ١٩٨٧ : ٢٤٠)

وهناك من عرف التعبير الشفهي على أنه ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسه أو خائضه، وما يجول بخاطر من مشاعر وإحساسات وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وتسيب، مع صحة التعبير وسلامة في الأداء. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٣٣)

كما يعرف التعبير الشفهي بأنه صيغة إرادية تتخمن دائماً للتكلم، ثم مضموماً للحدث، ثم نظاماً لغوياً بواسطته يترجم لتفهم والمستمون في شكل كلام . (مصطفى رسلان، ١٩٨٦ : ١٢٧).

ويعرف التعبير الشفهي بأنه اقتران على استخدام الرموز اللفظية 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 لتفهمي عمليات كثيرة منها : صلية تعرف المعاني والمعارف والمعلومات، ووجهات النظر والأراء والمفردات، ولجمال والتركيب والصياغات لغوية، ومنها عمليات خاصة بتعريف صوتية، وانطباعات بالسرور أو العزن واستخدام الهيئة والملاحح إلى جانب أنه إلتئاب ويجز وإمتاع وقكاهة ومناقشة وجدال وتطبيق وإفئاع . وهذه لأرؤية تؤكد على أن مفهوم التعبير الشفهي يتضمن أربع عمليات هي :

١- أن لكلام صلية عقلية فكرية يقصد بها الإجابة عن سؤال يقول : فهم سأحدث؟

٢- أن لكلام صلية لغوية يقصد بها : ما قواعد اللغوى من مفردات، وجمال وصياغات وتركيب تلك التي ستحمل الأفكار والمعاني والمشاعر والتي تحدث في العملية العقلية الفكرية؟

٣- أن لكلام صلية صوتية يقصد بها : ما الصوت وأواعه ودرجاته التي يمكنها بها توصيل المعاني والأفكار والمشاعر والأحاسيس والدلالات بشكل دقيق؟

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

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

- للكلمات القوية : وتشير إلى الكلمات التي اكتسبها الطفل من البيئة .
- المعلومات الخاصة بتركيب الكلمات والجمل .
- التطور القمسي : القدرة على الاستدلال الإجتماعي للكلمة .

وهذه العناصر إذا حدثت تشكل القدرة على التعبير القمسي . (Dunlap ,1997,163)

ويتضمن التعبير القمسي مجموعتين من العمليات تتمثل في :

أ - العمليات العقلية *Mental Processes*

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

١- التخطيط للتحديث : وهو الخطوة الأولى التي يتخذ فيها نوع التحديث المراد تحدث عنه، وذلك لأن كل موقف له مقاله المناسب وعلى المتحدث أن يخطط لتحديثه 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 بالمعنى 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، فيختار الكلمات والإصطلاحات القوية لوضعها في الترتيب الصحيح، والمتحدث هنا يخطط لشكل 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 لعناصر الجملة في الحال، فهي تشمل تمثيلاً للمقطع الصوتية والفتحات والتلغيم .

٥- النطق المفصل : وهو الخطوة الأخيرة في تنفيذ مضمون البرنامج للنطق، ويتم من خلال الموكافيزمات التي تصنف التتابع والتوقيت للبرنامج لتعاقب وتخير العضلات الخاصة بالنطق، متى فعل ذلك، وترجم هذه الخطوة إلى أصول أصوات مسموعة (التعبير الشفهي) . (عهد ترجمان كروب، ١٩٨٩ : ٢٥-٢٧)

ب- العمليات الأتشفية *Performance Processes* :

وهي الخطوة الأتشفية والتي تبدأ من حيث انتهت العمليات العقلية والتي بمعنى خلالها تمخ إشارات إلى العضلات الخاصة بالنطق إذناً بمثلها وتأدية وظيفتها الفسيولوجية المرطوة بها. (خلد فاروق أحمد، ١٩٩٨ : ١٥)

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

بينما يرى البعض أن التعبير الشفهي عمليتان : إحداهما لغوية ، والأخرى صوتية، فلهذا يتصل بالعمارة الأولى، فهي تعنى نمو اللغوى للطفل من حيث :

١- تطوير وعى الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية .

٢- إثراء ثروته اللغوية الشفهية .

٣- تقويم روابط للمعنى صلاه.

٤- تمكنه من تشكيل الجمل وتركيبها.

٥- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.

٦- تحسن هجائه ونطقه.

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

أما فيما يتعلق بالعملية الثانية، وهي العملية الصوتية، فهي تعنى أن الكلمات تعمل معالوها في الحديث الشفهي بما يعطيها المتحدث من خلال صوته من لسان، وضبط، وفعال بالمعنى، وأن الصوت عنصر مهم من عناصر شخصية المتحدث، وكثيراً ما نحكم على الأشخاص من طريقة لصوت 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 اللفظ إلى ثروته اللغوية، وما يشمل عليه قاموسه من المفردات، ليختار من بينها الألفاظ التي يؤدي 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 لتعبير الشفهي عملية منظمة تتضمن العمليات الآتية :

١- الاستشارة : قبل أن يتكلم المتكلم لابد وأن يكون هناك مشور داخلي، أو خارجي يدفعه إلى للتفكير فيما سيصوغه ويعبر عنه، وقد يكون المشور

لتعقياً داخلياً مثل : سرور، أو الفرح، أو الضيق، أو الحماصة، وقد يكون العاثر 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 لفظ مناسب للمعنى يوصل المعنى للسامع من أقرب طريق.

ومن الصعب التمييز بين مرحلتى التفكير، وصياغة الألفاظ، فهما صليتان داخلتان، 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 المستقاة دالة على المعنى المفسود من أقرب طريق، دون تعقيد أو غموض.

٥- التلصق: وهى العناية الأخيرة، فالنطق سليم لإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى بالحركة والإشارة، والتتخيم الصوتي، هو التظهير الخارجى لعملية التعبير اللفهوى.

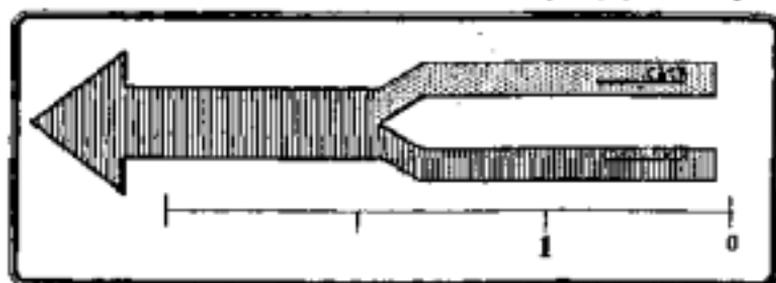
ويذكر عبد الفتاح الهبة (١٩٩٩ : ٢٨٣) أن التعبير اللفهوى ينشأ على يدنين متلازمين، لا يتعلقان بآراء إلا بهما معاً وهما:

الأول : قبح اللفهوى، ويقصد به الألفاظ والتركييب والأساليب والقوالب اللفهوية التى يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللفهوى كوعاء يحمل بذات لفكارة ومعانيه التى رغب فى إيصالها إلى الآخرين.

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

ويشير فيجس (1999) إلى أن هذين البعدين وثيقا الصلة لا يمكن أن ينفصلا، لأن علاقة الفكر باللغة علاقة متلاحمة لا استثناء لأحدهما عن الآخر، ولذلك نجد أن بعض علماء النفس يرى أن التفكير، والتعبير مظهران لسلبية عقلية واحدة، فمركز كل منهما وفرتقلوه منوط بنمو الآخر وإرتقائه، 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 يلبثان أن يكونا متآجرين، 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)

فالتعبير الشفهي إذن يمتثل 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 جزءاً منه التعرف بأساليب اللغة، وكفائتها، وتركيبها، ويتضمن الشق الثاني استخدام هذه المعرفة (الكفاية اللغوية) في مواقف اتصالية حية (أداء لغوي).
- تعتبر العمليات الصوتية : الفير، والتنظيم، الشدة، الرخاوة، الجهور، الهمن، ضرورية لإتمام التعبير الشفهي .
- أن تكامل كل من العمليات العقلية واللغوية والصوتية أساساً هاماً لإتمام التعبير الشفهي .
- لا يقتصر التعبير الشفهي على نصليات عقلية ولغوية فقط وإنما يتعدى ذلك إلى الإشارات العنصرية ، واستخدام لهجة والإشارة كصوتيات لتوصيل المعاني والأفكار .
- أكد البعض على الصلة الوثيقة بين التعبير والتفكير وأن فرقاء أحدهما متوط 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 للتعبير الشفهي كما حدثها محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣):
٢٣٦-٢٤١) 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 ثقافية والإطلاق فيها، أمر يمكن تحقيقه إذا ما تبع 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 للمتلمذ، ولكن للتعبير الشفهي بسمة أيمته ليس فقط من أنه حصيلة للغة كلها، بل لأنه مرتبط ارتباطاً بدافع ذاتي عند الأطفال، وتوجيه من الآخرين .

- إن التعبير الشفهي أساس أصيل في التعامل بين المعلم وتلميذه، بل إنه من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها، فالسؤال والجواب والمناقشة والمحاثة بل والأشقة الأخرى، يكون محوراً وأساس العمل بها هو التحدث أو للتعبير الشفهي.
- التعبير الشفهي دليل واضح على مدى ما عند الشخص من لياقة وحسن مواجهة وجرأة في مواجهة الآخرين.
- التعبير الشفهي يعلم صلحيه حسن التحدث، وآداب الخطاب، ووجهه نحو احترام السامعين والتعرف على رغبتهم، ومبولهم عند الاستماع.
- إن التعبير الشفهي فرصة لإغناء التلاميذ فكراً وثقافياً، 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 اللياقة الاجتماعية في التحدث، واكتساب آداب الحديث مع الآخرين، والسيطرة على الصوت وتنوع طبقاته.
- يعتبر التعبير الشفهي استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دوافع ذاتية للتكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة وأنهم دوافع للحديث والرغبة فيه، وبخاصة فيما يتصل بأنفسهم وذواتهم.
- والتعبير الشفهي فيه تريب للطفل على مواجهة الآخرين، وكذلك تدريبيهم على التخلص من الخجل ومحاولة التعرف دون خوف، أو اضطراب أمام مجموعة من التلاميذ.

ويشير مصطفى رسلان (١٩٨٦: ١٢٨) إلى أن إلماح المجال أمام
الدارس كي يتحدث كوكفا شاء من غير تدخل من قبل المعلم يساعده على أن
يكسر جدار الخوف الذي يشعر به في مثل هذه المواقف، كما أن مناقشة زملائه
وتعليقاتهم واسترسالهم في قص قصة أو سرد حكاية يشجعه على أن يحذو
حذوهم؛ ومن ثم تكبد مخاوف الدارس أثناء الحديث، وعندما ينطلق الدارس في
التعبير أمام زملائه تتولد لديه الثقة بنفسه وبقدراته وتزداد كفاءته 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
كامل قدر ما يمكنه.

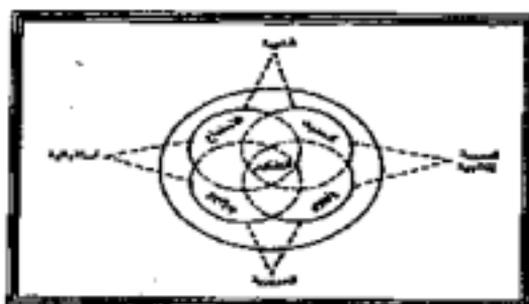
ويعد التعبير ضرورة حيوية للفرد والمجتمع، وهو من عناصر نجاح
الفرد في أي طور من أطوار حياته لا غنى عنه، فتلطف بالصغير في حاجة
لتعبير عن نفسه، والشباب الناضج ليس أقل من الطفل احتياجاً إلى أن ينفث
دخاياه نفسه سواء باللفظ أو بالكتابة أو بالإشارة فإنه لا بد أن يكون شديداً
بالجمد - (حسن سليمان قورق، ١٩٨١ : ١٩٨-١٩٩)

وإذا كانت هذه أهمية التعبير للشهفي للإنسان بسفة عامة فإن له أهمية
كبرى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، إذ إن علاج صعوباتهم في التعبير للشهفي
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 حياتهم 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، وينبغي أن ندرس هذه الفنون متصلة غير منفصلة، ذلك أن اللغة كل متكامل ولا يجرى تقسيمها إلى فروع إلا لتيسير الدراسة، وتقسيم هذه الفنون إلى قسمين : الاستقبال ويشتمل على فني (الاستماع والقراءة)، والإرسال ويشتمل على فني (التعبير الشفهي، الكتابة). ويستر كل من فني الاستماع والتحدث من الفنون الشفهية بينما يستر فني القراءة والكتابة من الفنون التحريرية. ولذا تُعد فنون اللغة لسببها وكشف عن أن التعبير الشفهي أهم أغراض الدراسة اللغوية، ويعد ارتقاؤه 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 تزده بالدم لينبئ سليماً، غير معتل.

(رشدي طعيمة، ١٩٩٨ : ٢٩)



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

وتنصح من الشكل (٧) العلاقة الوثيقة بين فنون اللغة، فعلى الرغم من هذه التقسيمات لتلك الفنون إلا أن بينها صلاتات لُحْدَ وعطاء، وتفاعل مستمر، وتنصح من خلال قدرة الفرد على توليف معارله بتلك الفنون في قدرة تحفيزية سليمة، مستخدماً كافة فنون كيمينات للتعبير الجيد، فالاستماع مصدر لإتراء التعبير، والقراءة مادة للتعبير، والتكرار، والكتابة مقوم للأداء الصوتي، (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٣٢)

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

أ - الاستماع والتعبير الشفهي :

وحال 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 الناقلة، ١٩٩٩ : ٤)

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

(نصحي بونصر، وآخرون، ١٩٨٧ : ١٨٣-١٨٩)

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

فإن مهارات الاستماع والتعبير لثغفهي نمو مبكراً في حياة الطفل ويمتد نمو اللغة عند الطفل إلى حد كبير طريهما، كما يتطلب نمو التعبير اللفظي القدرة على الاستماع بعناية؛ حتى يتعلم الطفل للطلق الصحيح. (علي عبد العظيم سلام، 1988)

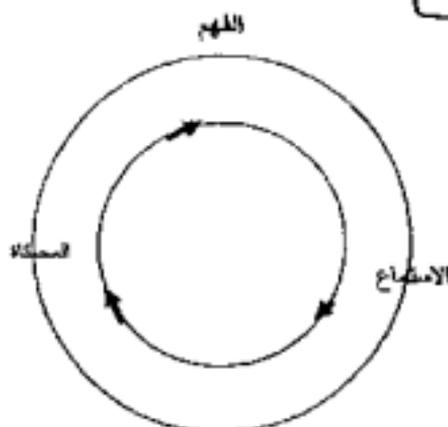
وتعتبر المحاكاة من أبرز الدلائل على الارتباط بين الاستماع والتعبير لثغفهي، فالطفل يسمع اللغة من الصباح إلى المساء واضحة لمفارج والمقاطع، موحدة الاستعمال في ألقائها وأساليبها، فما يسمعه الطفل في مراحل حياته الأولى يقع موقعاً خاصاً في ذاكرته، وإن لم يستد منه وقت مساعده حيث تعد المحاكاة أهم عامل في تعلم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

(تأديفة علي مسعود، 1990)

ويتضح ذلك جلياً مع ملاحظة أن كثيراً من حالات الخرس تكون ناتجة عن سسم مبكر، الأمر الذي يحول بين توليد ويزن سماع الأسوات التي يرددنا لوروه على مسعده، فلا يدرى ماذا يحاكي، ولا كيف، وبذلك يميز عن التعلق.

(مصطفى فهمي، 1970: 49)

وفي هذا الصدد يقدم كل ثويت وتويت Tiedt and Tiedt نموذجاً دائرياً للمراحل التي تمر بها صلية لمحاكاة عن طريق الاستماع ويطلقان على هذا النموذج دائرة الاستماع والشكل (8) يوضح ذلك للنموذج :



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

مسعود، ١٩٩٠)

فالاستقبال يشمل طلي سماع الأصوات ولتمييز بينها، وتحديد إلى أي منها يستمع الفرد، أما فهم فوكتمين لسميحاب الكلمات المفردة والأكثر، ولتعرف على أعراف المتحدث، ثم تأتي المحاكاة والتي تتطلب لتفاعل مع ما تم سماعه وذلك بالمواظبة أو التساؤل أو الإضافة أو الحذف. (هي : 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 الاضمار على تقديم نماذج لغوية مطيمة 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؛ لِهذِهِ تروية كبيرة من الأفكار والمفردات قبل أن يبدأ تعلمهم القراءة.

كما ثبت أن للطفل إذا بدأ في تعلم القراءة قبل حصوله على خيرات 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 تعلم مفرداتهم في التعبير عن أفكارهم للخفاصة بوضوح أثناء الكلام أو الحديث. (رئيسي 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، ولتعبير شفهي فن تعبير، إلا أن مهارات التعلق والأداء الصوتي تعد مطلباً أساسياً لممارسة كل منهما، بالإضافة إلى أن كلاً منها يؤثر في الآخر ويؤثر به؛ فإحدى الضعفات في التعبير الشفهي إلى ضعف في القدرة على القراءة للجهرية وبالتالي على الكتابة، كما أن القدرة على تمييز الأصوات اللغوية عامل جوهري لنمو تحدث والقراءة، 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 إنطلاق لدى التلميذ القارئ، وحين يشخص المعلم مواطن الضعف في إنطلاق لدى التلميذ يصبح قادراً على توجيهه ووضع لبرنامج العلاجي المناسب .

الهدف النفسي : ويظهر في أن التلميذ القارئ يشعر بثقة في نفسه حين يقرأ جبراً مخاطباً زملاءه ومخطباً حولج الفرند، والخوف والوجل التي تطف عتبة أمام الفرد في مستقبل حياته، للفرد المتردد بولج الأمور في الغالب بالهروب منها والفرس عنها، ولذا فتمو مواقف الجهرية في المدرسة لتتح للتلميذ لكي يعبر عن نفسه ويثق بها .

الهدف الاجتماعي : ويظهر في أن للتلميذ القارئ يتكرب منذ البداية على مواجهة الجمهور والتحدث والتفاعل معهم بصفة عامة، وهو بهذا يكتب عدة صفات مفيدة في أثناء قراءته الجهرية، من هذه الصفات : احترام مشاعر الآخرين وآرائهم، والتعاطف معهم، عناية على مواجهة المواقف العامة التي تتطلب إيداء للرأى (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 Artly (رشدى طعيمة، سيد مشاع، ٢٠٠١ : ١٢١)

أن تهيئة إنطلاق للقراءة الجهرية تقتضى الأخذ بمجموعة من الأمور وهي :

- ١- تطوير وعى 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 الاهتمام بتنمية قدرة الطفل على نطق الكلمات بوضوح، وربط الكلمات بالخبرات والمعاني، وتنمية قدرة الطفل التعبير في جمل بسيطة، وكذلك تنمية قدرته على التفكير والحديث بشكل متصل، ومترابط، بالشكل الذي يسكاه من حكاية قصة بسيطة.

(تنسى على يونس، وآخرون، ١٩٨٧ : ١٣٦-١٣٧)

مما سبق يتضح أن التعبير الشفهي والقراءة الجهرية كل منها ضروري لتعلم 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 ولفظاً، فالمتحدث والكاتب إنما يتقنان 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 تكوّن لديه من خلال القراءة والاستماع، هذا فضلاً عن أن الارتباط بين شكل الحرف (كتابة) وصورته (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 العليم سلام، 1988).

وعلى ذلك فنون اللغة متداخلة متشعبة، والتعبير الشفهي ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقي فروع اللغة، بل هو متشابك ومتداخل في مهارته 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 مشيع ومحمد شوقي عطوة، 1995: 82)

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 القواعد النحوية المنطوقة والمكتوبة فهي تمثل الركيزة الأولى في السيطرة على اللغة، فإذا لم تكن لتنظم لمهارات اللغوية تكونت لديه القدرة اللغوية، وبالتالي سهل عليه استعمال اللغة دون مشقة أو عناء. (محمد فؤاد طه، ١٩٩٢ : ٨)

وتعرف تقنية مسعود (١٩٩٠) مهارات الاتصال الشفهي على أنها توجه للنشاط اللغوي لمخاطب بين المستمع والمتحدث الذي يؤدي أداءً 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، ويلزم 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 الأتولر (Dunlap, 1997 : 163)
- وفي هذا الإطار أشار كل من لندا هارجروف، وجيمس بوتيت (١٩٨٨ :
- ٢٤٢) إلى أن هناك مهارات مسبقة للتعبير تشفيهي وهي :
- ١- نمالاج الاتصال ونوفر فرص لتفاعل معها.
 - ٢- حسنة السمع.
 - ٣- مهارات المعالجة السمعية والمتضمنة للذاكرة والتسلسل وللتمييز والإعلام.
 - ٤- مهارات معرفة.
 - ٥- اكتساب وتطوير قواعد علم الصرف برعلم 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 والعلما مهارات التعبير الشفهي، فقد حددها عبد الفتاح عبد الحميد محمد (١٩٨٣) فيما يلي:

- ١- استحضار الأفكار والمعاني (تمثيلها).
 - ٢- اختيار الجملات 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 مهارات الآتية :
- ١- وضع مقدمات تؤدي إلى نتائج صحيحة.
 - ٢-طلاقة في الحديث دون تلحم.
 - ٣- ترتيب الأفكار وتسلسلها.
 - ٤- اختيار بعض الألفاظ المعبرة عن المعنى.
 - ٥- النطق السليم.
 - ٦- ربط الأفكار الفرعية بالأفكار الرئيسية.
 - ٧- استخدام الصوت المعبر عن المعنى.

٨- استخدام الورقة المناسبة.

٩- وجود خاتمة للفصل عنصر الموضوع.

وفي هذا السند أكد جمال العموي (١٩٩١) أن مهارات التعبير الشفهي للآزمة ثلاثية الضفين الربيع والخاس هي :

١- مستوى الأصوات، ويشتمل :

- نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً.

- نطق للكلمات والجمل نطقاً خالياً من اللجلولة أو لتهتهة.

- التلويع في تيرات الصوت.

- علو الحديث من اللآزمات لسووية التي تفر المستمع.

٢- مستوى الكلمات : ويترج تحته المهارات التالية :

- التفرع في استخدام الكلمات، فلا يكرر الكلمات نفسها بصورة متتالية.

- اختيار للكلمات التي تعبر عن أفكاره وأرقه تمييراً واضحاً.

- انتقاء الكلمات الفسوحة، والإبتعاد عن استعمال لكلمات العامية لسوية.

٣- مستوى السياق :

- اختيار للتيرات اللغوية المناسبة للوقوف المختلفة، مثل التهتهة، أو التمزية، أو التحية، أو الشكر.

- عرض ما لديه من أفكار أو آراء بطريقة منظمة.

٤- مستوى القواعد : ويتضمن لمهارات التالية:

- ضبط الكلمات التي يتحدث بها ضابطاً صحيحاً،

- التعبير بتركيب لغوية صحيحة.

٥- معدل السرعة والطلاقة :

- اتحدث بشكل متصل وبني عن ثقة بالنفس، دون توقف وبني عن عجز،
مستخدماً لذلك الإشارات المساحبة للصوت في توضيح المعنى.

- مراعاة الإقاع من حيث السرعة وقبض بحيث يمكن متابعة حديث بسهولة.

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

ويرى كل من (رشدي طعمية، سيد ملاح، ٢٠٠١ : ١٠٣) أن مهارات للكلام
(لتعبير الشفهي) التي نستهدفها في تعليم التلاميذ هي :

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

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

٣- القدرة على التعبير وتنظيم محتوى أفكار الموقف الذي يتحدث فيه.

٤- القدرة على الكلام بصدق، 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 للكلمات المناسبة، وقتي تميز عن الأفكار
بوضوح ودقة.

٧- القدرة على استخدام التعبير الملحمي المناسب بالوجه ولقيدتين وهينة الجسم .

٨- القدرة على حكاية الأضياء في ترتيبها الصحيح .

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

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

١١- القدرة على التثخيم .

١٢- القدرة على التقليل والاستشهاد على ما يقول .

ومما هو جدير بالذكر أن من أهداف الدراسة الحالية علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ولهم الوصول بالتلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى مستوى عال من التعبير الشفهي أو خلق متحدث بلوع ، 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 خصائصه للتلاميذ 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 يُمارس في سعة، فهي تحتل مركزاً واضحاً سواء في الحياة الاجتماعية ، أو في العمل للمدرسي ، فيها يتمسح الفكر ويوضح قرأى، وتكثور الاتجاهات، وتتضمن المناقشة حوارات ذات هدف محدد، معروف للمشاركين أياً، 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 إمامة الحوار لكلامي بين التلاميذ وذلك لحل المشكلات، والوصول إلى فهم واضح ونتيجة قوية عن طريق تبادل قرأى مع جماعة أو فرد، وللمناقشات أشكال متعددة من حيث تنظيمها وإدارتها وهي قوامير والمناقشة العامة والمنتهيت 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 يُمارس على كافة المستويات، ولهذا كان لا بد 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، يتور حول مهارة كلامية في موضوع ما أو محاجة شفهية، تتور حول التراح معين، أو مسألة من المسائل

مضطروحة للبحث بين متحفظين، وتقوم على استعراض لوجهات
المعارضة، والتركيز على نقاط الجدل والحوار التي توضح لوجه
الخلاف، وتتضمن المناظرات حوار 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 لفصل
لكل فريق حول مبررات موقفه.

(مبنى للتبوي، ٢٠٠٠ : ١٣٧)

د - **الأسئلة والجواب** : ويحتل السؤال والجواب أهمية بارزة من بين
مجالات التعبير الشفهي لاستخدامه في مواقف الحياة تقريباً يوماً سواه
على المستوى الأسرى أو الاجتماعي، أو لتجاري وكذلك للتعليمي.

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

(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 أحداثها، ومعانيها،
ذلك لما يتمتع به هذا الفن من استنارة، وحفز لمشاعر الإنسان لتدلغلية،

يمليه عليه جو المحكاة بما فيها من أحداث، ووقوع ماثرة، نجعله يقبل
عالمها بكامل وعيه وإثراكه.

(عهد الفتاح حسن البجة، ١٩٩٩ : ٢٥٥)

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

- أنها من الفاعلية النفسية تستهويهم وتشدهم إليها وتؤثر فيهم تأثيراً شديداً ،
ومن الفاعلية التعليمية تنمي فيهم الفكر والخيال، وتوسع ثقافتهم وتستثير فهم
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 تحفزهم على الامتزاج من القوام، وتعودهم
الانتباه الإيجابي وحسن السرد والإلقاء. (يوسف الحمادي، ويسماعيل
الطبر، ١٩٨١ : ٢٢٣-٢٢٥)

وإذا كانت لدراسة الحافوة مازط بها علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى
التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام أنشطة تثير استجاباتهم للكلام ، فإن
القصة تعد من أكثر ألوان القنن اللغوية التي تجذب انتباه التلاميذ وتستثير
دوافعهم للتساؤل حول أحداثها وشخصياتها المعجوبة وفننوية ونهايتها
لمتوقعة .

ويمكن أن يستغل فن القصص في تعليم للتعبير الشفهي بأكثر من صورة منها :

١- تكميل قصة ناقصة .

٢- تطويل القصص المصورة.

٣- سرد القصص المتروكة أو المسموعة.

٤- التعبير عن القصص المصورة.

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

التمييز،

ولا شك أن هذه الصور تعتبر فنون يمكن استخدامها بعضها عند تشخيص صعوبات للتعبير الشفهي لما تتميز به من إثارة لانتباه التلاميذ وتشويقهم وتفاعلهم مع الموقف القصصي كما يمكن استخدامها في علاج هذه الصعوبات.

و- التقرير الشفهي :

ويرتبط هذا النوع بالمحادثة ويسميه البعض "نظر وأخبر" أو "انظر وأخبر" وشارك، وهذا النوع من التعبير الشفهي يمكن أن يمارس في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، مثلاً : يعرض المعلم فيلمًا صفيحياً ويطلب من التلاميذ النظر إليه في دقة وعناية، ثم يطلب من التلميذ التعبير عما شاهده. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٢٢)

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 ألجح أنواع التعبير، ويمكن استخدام طريقة النظر وأخبر وشارك بصور عديدة مثل :

الإطار النظري للدراسة

- نلظر إلى الصورة ونللمها، فإذا كانت صورة شخص ما نلخل نفسك ماله وعبر عن ألمه وألمه وما يعرض طريقه من نظرات إذا كان يبدو على الصورة العيوس والحزن، وإذا كان يبدو عليها السعادة وأسويوه منبسطة، عبر عن نلأله وللماله على الحياة وسعاده، وقد يكون المطلوب أن نلحدث عن حياة للشخص لنلدى بالصورة لنلدى تعرض عليه.

- إذا كان للملظر مركباً من عدة صور فنلأل لتوجد العلاقة بينها من حيث نلصمل الأحداث ومزور الأزمان أو للترابط أو للتلأق بينها، ثم لبدأ بالحدث عن الجزئيات ثم الربط بين أجزاء للملظر، وأخيراً نلطبق على للملظر كما نلأراه لك.

- إذا كانت صورة عبرة عن لوحة كاريكاتورية فإن المطلوب منك أن نلبر نلطبوك عما يريد الفنل أن يبرزه في هذه الصورة، لمحمد رشاد،
(١٩٩٠ : ١٣٤)

ز-الخطب والكلمات والأحاديث :

يعرض للإنسان كألر من للمواقف لنلدى نلطلب منه إلقاء كلمة، فهناك مواقف نلقديم لها وهناك مواقف نلقديم للخطباء والمعلمين، وحلالت للكرام، وهناك للتلأوير لنلدى نلطلب إلقاء كلمة عن للمؤتمرات لنلدى حنرها الإنسان أو للرحلات لنلدى قام بها، وإلى جانب ذلك الخطب في الاجتماعات العامة، وفي للمدرسة كألر من للمناسبات لنلدى نلظهر فيها الحاجة إلى للخطب والكلمات.

وأهم للمدرات والمهارات لنلدى نلبنى أن نلنى بها هنا هي للمقدرة على

التهليل وتنظيم مستويات الخطبة أو الكلمة، والقدرة على تجنب الأزمات، والقدرة على الحكم وعلى تقدير أهمية الظهور بالمتنهر للالتق واحترام السامعين، وكذلك القدرة على التعلق بالحسن والأداء الجيد، القدرة على استخدام كلمات المدسبة، (محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١٤٠)

ح- إعطاء التعليمات والتوجيهات :

وهو نشاط اجتماعي شفهي يمارسه الكبار والصغار، وتدريب التلاميذ على إعطاء تعليمات ، أو إلقاء بعض التوجيهات ، أو لتقوم ببعض 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 فنان يظهر من خلالها أهمية الاجتماعات، فهناك نقودى والمجالس واللقاءات المختلفة واجتماعات قصى ، والاجتماعات نوعان: غير رسمي ورسمي، وتتميز الاجتماعات غير رسمية بأن الأحاديث فيها تلقائية كأحاديث نقودى والسر ، أما الرسمية فهناك مجموعات منظمة من الناس تتلقى لغرض ما ، ويجرى الحديث لتحقيق هذا الغرض، وتتميز هذه الاجتماعات عادة بوجود رئيس الاجتماع، ومحاضر وجلسات، وجنود أعمال وأعضاء مشتركين في الاجتماع.

(محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١٤١)

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

اليومية لا يخرج عن صورتين أو سطون، فقد يأخذ الاتصال الشفهي شكل الحديث إلى مستمعين، وهذا نسموه الحديث، وقد يأخذ شكل الأخذ والعطاء، أي الحديث المتبادل بين طرفين أو أكثر وهذا نسموه المناقشة، ويتدرج تحت هذين النمطين أنواع أخرى من أشكال الاتصال كالخطابة، إعطاء فتاوى، عرض التفريز، فتاوى، إفرة الاجتماعات والاشتراك فيها، المقابلة الشخصية، والسؤال والجواب.

ولكى يتم التصدي 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 :

يعد ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً، كما أنه من المجالات المهمة التي تتضح فيها الفروق الفردية، سواء بين الأفراد، أم تدخل للفرد إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يوجد أطفال يبنو أنهم يعانون في معظم المظاهر النفسية، إلا أنهم يعملون من تصور 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 ضيقة، حيث تتراكم

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

ولما كان مجال صعوبات التعلم يتناول ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين في فروع العلم المختلفة، فقد مر مصطلح 'صعوبات التعلم'، بمدة مراحل. فقد استخدم دول Doll (١٩٥١) مصطلح 'نوروسيزونا'، واستخدم جونسون Jonson مصطلح 'الأطفال الهلثيين'، كما قدم كليمنتس Clements (١٩٦٦) مصطلح 'الاضطراب الوظيفي البسيط في المخ'، كما اقترح كلافت وشيفلين Chalafent & Sheffelin (١٩٦٦) مصطلحاً أكثر شمولاً، وهو 'الخلل الوظيفي في التجهيز المركزي'، ويشمل العديد من التعريفات للتوعية المرتبطة بمشكلات التعلم. (عهد للناصر 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 لنوعية الأطفال ذوي الإعاقة الإدراكية، وذلك حينما قال لقد 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 النيورولوجية، حيث يشير مصطلح تزامن الاختلال الوظيفي للمخ الأدنى أو البسيط إلى هذه الفوعة إلى أطفال ذوي نكساء 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، والتهتم، واللمة، والذاكرة، ولتحكم في الانبعاث، والدفع أو الوظيفة الحركية.

(Hallahan & Bryon, 1981 : 141)

وباستقراء للتعريف السابق يتضح :

١- فتوجه النيورولوجي في تفسير أسباب صعوبات التعلم، وتدل هذا التوجه مرجعه إلى أن الباحثين الأوائل في مجال صعوبات التعلم كانوا يستخدمون عيالت من أفراد ذوي إصابات في المخ.

٢- ويتضح كذلك التحول من استخدام مصطلحات مثل تلف مخي بسيط، وإصابة لمخ البسيطة لتصف فئة صعوبات التعلم إلى استخدام مصطلح (لخلال وظيفي)، وكان ذلك مؤشراً بعيد المدى عن مصطلحات قد تروحي بوجود تلف في الأنسجة.

ثم تولدت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم، بعضها قريب بالرفض، أو النقد، والبعض الآخر حظى بالقبول، ومن أكثر التعريفات الرسمية التي لاهت قبولاً واستحساناً لدى الكثير، فتعريف السدي وندسحه اللجنة الاستشارية لذوي الإعاقة في المكتب الأمريكي للتربية، وذلك من خلال التشريع

الفيدرالي المعتمدين في القانون لعام (١٩٤-١٤٢)، والذي أتيق في ضوء التغييرات التي حدثت في عام ١٩٧٠، والتي ساعدت في طرح أفكار جديدة لتحدي القواعد الجامدة، والاتصالات الخاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث ظهرت اتجاهات جديدة تتسلف بألفية هذه الفئة من التلاميذ للحياة الطبيعية في المجتمع، ومساعدتهم بالطرق الخاصة المناسبة لهم.

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

وينص هذا القانون في جزئه الأول على أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى هؤلاء الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات القفسية المشتملة على الفهم، واستخدام اللغة المكتوبة، أو العاطرة، ويظهر هذا القصور في نفس لفترة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفهيم، أو إجراء العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات قد تشمل بعض لصعوبات الإدراكية، والإصابة السخية، وألنى خلل وظيفي في السماع، وصعق القراءة، وحبسة الكلام، ولا يشمل هذا للمصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة للإعاقاة البصرية، أو السمعية، أو الحركية أو الخلف العقلي، أو الاضطراب الاتعمالي، أو الحرمان البيئي، أو الثقافي، أو الاقتصادي. وقد أجمع على هذا التعريف كثير من الباحثين في المجال ومنهم : (Hallahan& Bryan,1981 : 143)، (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ١٥) (Hammill, D. 1990 : 74)، (السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)، (Hammill, D. 1993 : 299)، (جاهر عبد الحميد، ٢٠٠١ : ٢٣٤)، وباستقراء التعريف السابق يتضح ما يأتي :

- أنه يتركز من تركيزه على العوامل اللغوية، ويركز على دور السلوك الأكاديمي.

- أن تعريف القيدالي يركز على معوقات اللغة، ويظهر ذلك من خلال المصطلحات التي استخدمت لغة المخلوقة، أو المكتوبة، لقدرته على الاستماع، الكتابة، التهجئة.

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

- عدم التعرض للإطار المعنوي المركزي كإطار مرجعي يؤثر على السلوكي الإبداعية الحركية، وبالتالي على المهارات الأكاديمية. (كبيرك، وكلفلت، 1984 : 15)

ولم يقابل هذه الانتقادات الترحيب من مكتب التربية الأمريكي لأذى الإعاقة Bureau of Education for Handicapped (BEH) تحديداً جديداً لصعوبات التعلم ضمن السجل القيدالي في عام 1976 يشتمل الأتي :
صعوبة التعلم الخاصة ربما توجد عندما يوجد لدى الطفل تناقض شديد بين التعميل الدراسي، والقدرة العقلية في وحدة أو أكثر من المعنويات الآتية :
التعبير الشفوي، والفهم الشفوي، والظلم الشفوي، والمهارات الأساسية للتسراء، 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 :

- إنه لا يصل في تحصيله إلى مستوى متماثل أو متعادل مع زملائه في الصف نفسه، وذلك في وحدة 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 عيسى، وأسيز محمد، ١٩٩٦ : ٢١)، ومن خلال عرض التعريف السابق يتضح تكليفه على :

١- أنه ينبغي أن تكون مشكلة التعلم ذات طبيعة لوجية، ليست نتيجة عن 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 وظوني في الجهاز العصبي المركزي وهو المعنول عن هذا التباعد .

٤- استبعاد حالات الإعاقة الحسية والعقلية .

- ٥- أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية،
 وبحلول عام ١٩٩٠ اكتسب مصطلح صعوبات التعلم أربعة معانٍ 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 الإثرائية للبطيئة جداً.
- د - تشير صعوبات التعلم إلى تأخر النمو. (Jordan, 2000 : 3)

٢ - تصنيف صعوبات التعلم :

تمتعت تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث والكتابات المتعددة، إلا أنها جميعاً اعتمدت لتصنيف الذي توصل إليه كيرك وكافانت Kirk & Kalvart 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 القاصر أسوس، ١٩٩٢)، (المسرد 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 بالعمليات النفسية، وتشتمل على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف للحصول على الموضوعات الأكاديمية، وتنقسم الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (التفاه، تفكر، إدراك)، وتعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، إذا أسهبت بالاضطرار، تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية، وهي الصعوبات الثانوية الخاصة بالتفكير، واللغة الشفهية، (جسمان مثلكم، ٢٠٠٠ : ٢١)

ب - صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities :

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

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

٢ - تشخيص صعوبات التعلم :

يعتبر التعرف المبكر وتشخيص صعوبات التعلم من أهم المبادئ الأساسية في توثيقه 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، (عسكس صلاح، ٢٠٠١، ص٢٩)

ويشير البعض (حسون العريفي 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 للفرء، وضع للتلميذ الأسرى.

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

- ١- يجب الاعتماد على اختبارات تشخيصية مقننة؛ لوصف الحالة للكلمة للمتلص صاحب الصعوبة في التعلم.
- ٢- ملاحظة التفاضل بين القدرة العقلية، ومستوى 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 محدثة، ولتحصيل أو التباهد بين القدرة وللتحصيل.

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 إعاقة حسية، أو مشكلات انفعالية، أو نقص فرص التعلم، (كيري وكالفانست، ١٩٨٨: ٣٤)

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

وقد اختلفت بعض الدراسات فيحصل قرزوك (1991)، السيد عبد الحميد (1992)، عبد الناصر أنيس (1992)، ستان 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، وإيضا يلي عرض لهذه المحكات:

أ- محك التباين : Discrepancy Criterion :

ويعتمد هذا المحك على تحديد الأملال ذوي صعوبات التعلم من خلال ما يظهره من تباين في أحد الجوانب الثلاثة الآتية :

- 1-تباين مستوى النمو العقلي عن مستوى التحصيل الدراسي .
- 2-التباين في نمو بعض الوظائف العنوية مثل: اللغة، الانتباه، للحركة .
- 3-تباين مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأملال الآخرين في نفس السن .

(كيري، وكلفنت، 1988 : 37)

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

- 1-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 للباين 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 التباعد باختلاف للصف الدراسي.

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

(صيد للوهاب كامل، ١٩٩٦، ٢٢٢)

ب- محك الاستبعاد Exclusion Criterion :

ويعد هذا المحك على استبعاد الحالات التي يرجع لسبب فيها إلى إعاقات عقلية، أو حسية، أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حرمان بيئي أو ثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم

(صيد للناصر كليب، ١٩٩٢)

ج- محك التربية الخاصة The Special Education Criterion :

ويؤكد هذا المحك 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 (كبيرك وكالفت،

١٩٨٨ - ٣١)

وفي هذا الإطار تؤكد (كريميان عويضة، وكمال إسماعيل، ١٩٩٥ : ١٥١) أن هذه المحكات قد أشار إليها كل من بلجو ومولي Dallago & Moely ١٩٨٠، وميس Cece ١٩٨٢، 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 :

تعد حظيت خصائص لتلاميذ 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 الأبحاث الخاصة بهذا المجال حول كثير من الخصائص المفترقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن تصنيفها كالتالي : الخصائص السلوكية، الخصائص الانفعالية والاجتماعية، الخصائص المعرفية.

ويمكن تناولها بشئ من التفصيل كالتالي :

١ - الخصائص السلوكية :

لتفق كل من (زيدان المرطوي، كمال سالم سي سالم، ١٩٨٧ : ٤٨)، (توسير مفتاح الرحيم، ١٩٩٠)، (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١ : ٢٧٠)، على أن أهم الخصائص السلوكية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي :

١- تشتت 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 والانتقال.
- ٧- عدم القدرة على التنسيق الحركي في استخدام العضلات.

ب - الخصائص الانفعالية والاجتماعية :

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من الإحساس بالقلق والخوف والكتابة والحزن، وعدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع، وعدم الاستمتاع بوقتهم، كما يتصف هؤلاء للتلاميذ بأنهم لاهلاً ما يشبهون اندفاعاتهم، وغير قادرين على استقبال العواطف والمشاعر، كما أنهم لا يحسنون تعبيراتهم الانفعالية، والحركية، كما يظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين.

(زيوان سرطاي، عبد العزيز سرطاي، ١٩٨٨ : ٣٩٧)

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

(زينب شخير، ٢٠٠٠ : ٢٨٢)

وفي هذا المسند لفتت دراسة كل من محمد البيلى وآخرون (١٩٩٢)،

الإطار النظري للدراسة

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

كما تصنف الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

كالتالي :

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

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

ج- خصائص خاصة باللغة : ويتبدل هؤلاء للتلاميذ بعدم فهم اللغة المنطوقة، وعدم القدرة على التعبير اللغوي، وصعوبة فهم التذكير السمعي - أو صعوبة فهم نطق الكلمات، صعوبة تخطيط وتنظيم الكلمات، والتعبير عن الأفكار، وإرتكاب أخطاء نحوية في تكوين جمل قائمة.

د- خصائص انفعالية كعدم التوافق مع الدراسة وبيئة الفصل والزملاء.

(مصطفى الشرفوني، ١٩٩٨ : ١٢-١٥)

ويتخذ لندن London (١٩٧٨)، وبرينكنس Brininks (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 (عيد الناصر ألنوم، ١٩٩٢)

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

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

وتشير هذه الحقيقة إلى مدى الارتباط بين صعوبات التعبير اللفوي والحالة اللفعلية لدى التميذ ذي الصعوبة في التعلم، هذا بالإضافة إلى أن الصعوبة في التعبير اللفوي ينتج عنها مشكلات لفعالية واجتماعية كما ظهر مما سبق.

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

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

ج - الخصائص المعرفية :

يُصنف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالعجز أو التوسع في بعض العمليات المعرفية كالنكر، التفكير، وتجهيز ومعالجة المعلومات وحل المشكلات.

وفي هذا الإطار يؤكد (كمال سالم ميس سالم ١٩٨٨ : ٢٨) أن هؤلاء التلاميذ يظهرون اضطرابات وانحفاً في العمليات التي تتطلب الاحتكاك 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 المسوَّدة، 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 هلامان وآخرون (Hallahan, et al (1981) على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، كذلك أكد فلان (Flavell (1٩٧٦)، وتورجيسن (Torgesen (1٩٧٩) على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما وراء المعرفة (MetaCognitive Skills)، أي قصور في الرقابة العقلية للنشطة وفي تنظيم النتائج وتتنسق لتسليط العملية والمعرفة. في : (زيدان السرطاوي، كمال ميسالم، ١٩٨٧ : ١٧)

سابعاً : صعوبات التعبير الشفهي :

١ - مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

تعد صعوبات اللغوية أحد لجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أسس سيجمون Sigmon ١٩٨٧ لمفهوم صعوبات التعلم، حيث نكر أن للطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية.

(عبد المنصور تيس، 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 جركي *Grady (1986)* إلى أن الصعوبات الخاصة باستخدام اللغة تمثل حوالي ٥٠% من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(*Bryan & Bryan, 1986 : 121*)

وفي دراسة لندا مار جروفس، وجيمس بوكيت ١٩٨٤ أكدوا 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 تعزيز السردى، زيدان السردى، ١٩٨٨ : ٢٤٢)

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

وفي ضوء تحديد خصائص الأطفال نوى صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة التربية بولاية أونتاريو Ontario Ministry of education إلى أن الأطفال نوى 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 للمستقلة، أو القدرة على التعبير الفصلي، أو التمييز النحوي. (المعهد 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 ينكر جروس Gross (1996:179) أن من مؤشرات الصعوبات الخاصة بالتعلم في المدرسة الابتدائية والإعدادية الحديث جوس-

لمفهوم ، وتكرار للكلمات المتعددة المقاطع ، وأخطاء في تتابع الحروف وتمييز أصواتها.

كما تذكر (ريتش شقير ٢٠٠١: ٢٠٩ - ٢١٠) أن من المظاهر للدالة على صعوبات لتعلم للكتابة، صعوبة للتعبير عن الأفكار، والسمعية في تكوين جمل، وعبارات، وصعوبة مشاركة الآخرين في حديثهم، ومن المظاهر للدالة على صعوبات لتعلم 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 المسود للدراسية الأخرى، بل على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، حيث تؤثر صعوبات اللغة على السلوك الاجتماعي وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المسجلين بانسטרطيات للغة التي نفسى زائد، كما يتصفون بالانطوائية ويتعرض هؤلاء لتلاميذ لصعوبات باللغة 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 العلسي 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 المؤلف الاجتماعية المختلفة، ويرجع ذلك إلى نقص الواضح في قدرة هؤلاء الأطفال على

الاستماع الجيد إلى لغة الآخرين، وإنتاج اللغة.

(زيدان المرطوني، كمال سميح، ١٩٨٧ : ٤٦، ٤٧)

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

وتتمثل صعوبات لغة الشفهية التعبيرية في العجز في فترة الأطفالي لدى صعوبات التعلم عن التعبير عن أنفسهم من خلال التلحق والكلام، فالعجز لديهم متعلق ببناء الجمل، وتركيبها، حيث يستطع هؤلاء الأفراد استخدام كلمات منفردة، وجازات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلامهم، ولتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويتصف نطقهم وكلامهم بحدف الكلمات، وتحريف الكلمات، ومسبغ لفعال غير صحيحة، وأخطاء لغوية مرتبطة بدلالات الأفعال.

وفي هذا الإطار أشار جروس (Gross:179:1996) من خلال عرضه لخاصيتين من ذوي الصعوبات اللغوية أن أهم صعوبات التعبير الشفهي :

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

- ٦- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة .
٧- الاستخدام الحرفي للغة والتعبير عن الأفكار بطريقة غير
مصححة لحوياً و غير متكاملة .

ورضيف لبعض إلى ذلك

- ١- إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى متشابهة .
٢- البطء والرتابة .
٣- الصوت الأجهش .
٤- التخجل .
٥- ضعف الدافع للكلام .
٦- لكلام المتقطع غير الكامل .
٧- لجمال الضعيفة .
٨- الكلام كلمة كلمة .
٩- أعجز عن التفهم، والتعبير لصوتى عن المعنى .

(تصني بونس، وآخرون، ١٩٨١: ٩١)

كما يتسم دولان، وماكوجيلين *Dolan & Mcogelyen (1988)*

صعوبات لتعبير النطقى 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 لتثويبه البسيط للأصوات.

ب- صعوبات تكوين الكلمات والجمل:

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

- ١- يستخدموا جملاً بسيطة.
- ٢- يستخدموا تنظيماً للكلمات والجمل بشكل ناقص ومفصل.
- ٣- يكثرُوا الأخطاء النحوية.
- ٤- يستخدموا صيغ الجمع استخداماً غير سليم.
- ٥- يبالغوا في استخدام الكلمات غير المعرفة (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:

ولمثلة هذه الصعوبات:

- ١- عدم أخذ الدور في المحادثة.

- ١- التمرار الصعوبة في المحادثة.
- ٢- السرعة في إنهاء المحادثة.
- ٤- التمرار الصعوبة في الحديث في نفس الموضوع.
- ٥- صعوبة المساهمة في أي محادثة.

in (Smith et al, 1997 ; 221 - 222)

لما سيغل وجولد Siegel & Gold (1982: 201-202) فيلخصاً أهم

صعوبات التعبير القسفي 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 صديقت ملبية 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.

في دراسة لروث وأخريين Roth et al (1995: 26-28) فيها تحليل

عينة 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 ولوندمسكي Lane & Leuandeenski (1994: 144) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات متعلقة بالترابط الزمني، إعادة رواية قصة كاملة، والوعي للتركيبى، والهجاء، والمفردات، والطلاقة، وتعرّف الكلمات، وعلاوة على ذلك فإن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في تعلم المترادفات، والجناح، وهم أيضاً يتميزون بسبطه فى تسمية الأشياء، ودائماً وقامون أسماء غير مناسبة للأشياء شائعة.

بينما يشير كل من تارفت و سوارث Tarvent & Swarth (1981) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون صعوبة فى اكتساب واستخدام قواعد المورفولوجية، وقواعد التركيبية، ويشير ويج وآخرون Wigg et al (1977) أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون على الأقل مجموعتين مختلفتين لصعوبات للغة وهما :

أ - صعوبات المعالجة المعرفية اللغوية : والتي تشير إلى نقص فى القدرات المعرفية، الخاصة بالصوت اللغة ، وصعوبة فى استخدام المورفولوجي،

وصعوبات تتعلق بالتركيب للحوية، فالكسب، الالة يرتبط ويعتمد على قدرات الطفل لغوية.

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

(in: Tarvené, & Sworth, 1981 : 514)

وفي هذا الصدد 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 الإتصال، وبناء على ذلك حددا صعوبات التمييز التفهيم لذوي صعوبات التعلم في ضوء المكونات اللغوية لسبعة كالتالي :

أ- صعوبات الشكل :

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

ب- صعوبات المحتوى :

يظهر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عجزاً في نقلة استدعاء للكلمة، وكذلك صعوبة في عمل الارتباطات المنطقية.

ج- صعوبات الاستخدام :

حيث يظهر التلاميذ نوى صعوبات التعلم اختلالات وظيفية للغة ترتبط بعيوب 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 بكفاءته حيث يعتبر تكامل هذه العناصر هو الركيزة الأساسية للكفاءة اللغوية.

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

- 1- تمييز التشابه بين الحروف .
- 2- تكرار الجمل بشكل صحيح .
- 3- إنتاج جمل كاملة .
- 4- استخدام نواتق ربط والاستفهام .
- 5- 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 يبدون قدرة أقل للاستجابة للكلمات بنفس السرعة والدفقة لدى زملائهم، كما قامت عدد من الدراسات بتحويل اللغة المنطوقة لنوى صعوبات التعلم أثناء رواية قصة، وقد وجد أن طريقة رواية الأطفال ذوي صعوبات التعلم للقصة تميزت بتركيبات

لغوية قليلة، ونماذج للكطق أقل تعقيداً، أو أقل نسبة من عورهم من الأطفال المعاقين، بالإضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في تنظيم المعلومات.

(Bryan & Bryan, 1986 : 134-144)

والتلاميذ ذوي الصعوبة في التعبير الشفهي يتصرفون بولمسة 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 الألفاظ، أو في استحداثها.
- ٩- عدم القدرة على تسمية الأشياء، حيث يصعب إيجاد لكلمة المعبرة عن الشيء.
- ١٠- أخطاء في قواعد اللغة.
- ١١- الاستعمال البسيط أشبه الجملة المكونة من جار ومجرور.

١٢- الاستعمال القليل للصيغ المعيرة عن المبالغة، وتجنيد الممكن،

والمعاني الزمنية.

١٣- الاستخدام القليل للإشارات الوصفية في التعبير.

١٤- الانتقال من موضوع لآخر.

١٥- إيدال التراكيب في الكلمات.

(لندا هارجرود، وجيمس بونيت، ١٩٨٨ : ٢٤٥ - ٢٤٧)

كما سبق وتضح لنا مدى تباين مظاهر صعوبات التعبير الشفهي وتوعداء، فمما ما يختص بالإنكار وتنظيمها، وتسلطها، وترابطها، ومنها ما يختص بالأصوات وإبدالها وحذفها ونطقها في مواضعها، ومنها ما يختص بالمعنى والملائم ومدى مناسبة الفكرة للمركب التعبيري عنها، وأخيراً منها ما يختص بالاستخدام القوي في سياقات اجتماعية مناسبة، كما تتباين هذه الصعوبات بتباين المراحل الدراسية، فكل تلاميذ صف دراسي سبقت وصعوبات تختلف عن غيرهم في الصفوف الأخرى، وعلى الرغم من تحد وتوعد للكتبات التي تناولت مظاهر صعوبات التعبير الشفهي، إلا أن لهاً منها لم يتعرض بشكل إجرائي دقيق لتحديد مفهوم صعوبات التعبير الشفهي، وعلى ذلك تعرف الباحثة صعوبات التعبير الشفهي إجرائياً بأنه عجز أفراد العينة عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم^١ 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 نطق الأصوات المشابهة نطقاً ملبياً.

٣- الصعوبة في ربط الصوت بالحرف المقابل له.

ب- في الجانب النحوي :

١- الصعوبة في استخدام زمنة الفعل في مكانها الصحيح.

٢- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه.

٤- الصعوبة في استخدام الصحيح للضمائر.

٥- الصعوبة في استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة.

٦- المبالغة في استخدام أسماء الإشارة.

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

٨- الصعوبة في التمييز بين حمزة القطع و ألف الوصل.

ج- في الجانب الدلالي :

١- الصعوبة في التعبير لصوتي الصحيح لادال على المعنى.

٢- للصعوبة في تمييز معاني للكلمات المشابهة.

٣- للصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للموقف.

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

الإطار النظري للدراسة

والجدول (١) يوضح نمية تكرار صعوبات التعبير الشفهي لدى الجوانب
(الصوتية - النحوية - دلالية) كما تم اشتقاقها من الأمار النظرية والدراسات
المسابقة فيما يأتي

جدول (١) نسبة تكرار صعوبات التعبير الشفهي كما تم اشتقاقها من الأمار
النظرية والدراسات المسابقة

المتغير	الدراسات التي استخدمت المتغير									
المتغيرات المتعلقة بالصعوبات النحوية										
N11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
N12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
N13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
المتغيرات المتعلقة بالصعوبات الدلالية										
D11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D17	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
المتغيرات المتعلقة بالصعوبات الصوتية										
S11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
S12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
S13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
S14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

ويستخرج من الجدول (١) أن أكثر الصعوبات شيوعاً عند الطماء والبالغين هي :

أ- في الجانب الصوتي .

- 1- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف .
- 2- للصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً .

ب- في الجانب النحوي :

- 1- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان .
- 2- الصعوبة في استخدام الامتثال والإجابة عنه .
- 3- للصعوبة في التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية .
- 4- الصعوبة في التمييز بين همزة القطع وهمزة التوصل .

ج- في الجانب الدلالي :

- 1- -الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق .
 - 2- للصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية) .
- 2 - 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، تقديرات 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 منسوبة.

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 ملهم متكامل وأبسط 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 معزلة فإن يمسك الوظيفة اللغوية الحقيقية للطفل، وذلك لتحديد قدرات اللغوية الحقيقية للطفل.

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

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

٣- يجب مراعاة الجانب العلمي في أثناء صياغة التعبير حيث تعبر الإيماءات من لهبط 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 الحفلة الانفعالية على الأداء اللغوي كما سبق ذكر ذلك في مواضع سابقة .

٥- ينبغي ألا تكون الأنشطة للتشخيصية من قنوع لذي يتطلب الإجابة عليهما من المفحوس بكلمة واحدة مثل نعم أو لا؛ لأن ذلك لا يمكن لشخص من أخذ عينة مثالية تمكنه من تحديد أهم الصعوبات في تمييز المفحوس .

(لندا هارجرولف، وجيمس بوتيت، ١٩٨٨ : ٢٥٦)

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

- معرفة متوسط طول الحديث لتشخيص تطور اللغة .

- التحليل التطوري للجملة لتقديم تقويم كمي للتركيبات في الجمل .

- تحليل قواعد لغوية .

- تحليل بنائي للعينات اللغوية .

ب - فنيات وأساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

تعدد أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وهي تنحصر 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 صعوبات التعبير الشفهي الاختبارات الرسمية، بطاقت الملاحظة، وبعض لغويات غير الرسمية غير المتكاتف ويمكن تناول هذه الأساليب بشئ من التفصيل بالتالي :

١- الاختبارات المكتوبة :

ذكر كل من سيجل وروث (Siegel & Ruth) (1982) مجموعة من

الاختبارات تستخدم لتشخيص تعبير الشفهي ومنها :

- الاختبار الفرعي للغويات الشفهية (المفردات لغوية، الذي هو جزء من لغويات لقراءة مسمى) (Gates - Mckillop Reading Diagnostic Test)

ويستخدم هذا الاختبار موزال الاختبار من متحدث لتكميل الجملة الناقصة، وذلك لتقييم المفردات لغوية للأطفال فوق مستوى الثالث، ويحسن قدرتهم على تعرف للكلمات .

- الاختبار الفرعي للتكيف الاجتماعي، وهو جزء من لغويات Detroit Test of Learning Aptitude (DTLA) of Learning Tiptoe A. P. ويطلب هذا الاختبار من الطفل أن يعرف ٢٠ كلمة من لغتي تشير إلى البيئة الاجتماعية، ويتم تقييم الإجابات من حيث مدى صحتها، لغرض، التقييم الأمثل، لتشرح .

- لغويات التشابه والاختلاف الفرعي لـ DTLA ويستخدم لتقييم لقراءة على

تعريف السمات الأساسية للأصناف، لخصائص، الأفكار، وذلك بتوضيح ما يجعلهم متشابهين، أو مختلفين، والمختبر هنا يقوم بتسوية شقين 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 المتشابهات للفظية، وذلك بتكميل الجمل المسوغة، 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 جزأين: 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 المخبر الجمل المعطوية، وفي الجزء الثاني، يتم تقديم رسمين على كل لوحة، ويقرأ للمختبر جملتين يسخما الرسم ثم يسأل الطفل عما الصورة؟، والمتوقع من الطفل أن يكرر جملة التي تراها للمختبر.

- 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 الثغوية، 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 الأملق من سن ٤-٨ سنوات.

(Siegel & Ruth, 1982 : 202 - 203)

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

٢- الاساليب شبه المعقنة:

وتتمثل في:

- العلقب : عن طريق سؤال الطالب أن يرسم .
- الإتيار : 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 تبين سبب حدث معين .

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

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

والتحليل لشكلي لهذه العينات يحدد استخدام المقدرات اللغوية، تركيب الجملة، علم النحو والصرف، التعمية في الكلام، أنواع الصفات والأحرف، 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 والدافعية، وهي أمور يمكن مراعاتها في أثناء عملية التطبيق.

ويمتد القابلية على القصص، والكرات المصورة، واستخدام أسئلة لتسجيل في تشخيص صعوبات التعبير لفهم لدى حيلة الدراسة، كما أنها تستخدم هذه الفنيات في علاج بعض هذه الصعوبات ضمن البرنامج العلاجي في هذه الدراسة.

هذا ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الأطفال 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 كسل من سلفيا ويسلدي *Salvia & Ysseldyae* (1978) ضرورة للحصول على عينات متناوبة من ٥٠ إلى ١٠٠ جملة لكل طفل، بحيث تكون هذه الجملة ثقافية، تثار لدى الطفل عن طريق ترويضه لعنقه معين مثل الصور مثلاً والتي تعرض عليه، ويطلب منه أن يتحدث عنها. (Mangiel et al, 1984: 169)

ويؤكد ذلك كل من سيجل وجولد *Siegel & Gold* (1982: 203) حيث يشيران إلى أن التحليل لشكلي لهذه العينات يساعد استخدام المفردات اللغوية، وتركيب الجملة، وعلم النحو والمصرف، واللعنة 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 والمعرفية المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب للتشويق والدافعية، وهي أمور يمكن مراعاتها أثناء عملية التطبيق.

وستتد الباحث على التصة، والكروت المصورة، واستخدام أسرطة التسجيل في تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى حيلة الدراسة، كما أنها ستستخدم هذه الفئات 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 الشفوية وتشمل ما يلي:

١. برنامج توسط اللغة للتدريسي (١٩٨٢) :

وبإذرة اهتمام هذا البرنامج بنصب على الأنشطة المتعلقة بالسمياتيك وSemantic، وسواق النص، والإجرائية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل تلاميذ رياض الأطفال، وحتى السنة الخامسة، وقد تبين من خلال تطبيق هذا البرنامج أن أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ يتحسن أدلأهم لتفهيم 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 للطلاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبإذرة اهتمام هذا البرنامج هو الوصي الواضح باستخدام اللغة .

٣. برنامج أداة بناء للجملة Fokes (١٩٧٥) :

ويهتم هذا البرنامج بتسمية التعبير التفهيم، والإثشاء، 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، فهو يعلم مهارات التواصل الاجتماعي من خلال التواصل اللفظي .

كما يذكر البعض (Schoenbrodt et al, 1997 : 272) أن من أهم وسائل علاج التلاميذ ذوي صعوبات التحيز الشفهي استخدام استراتيجيات نشاطية في مواقف متنوعة، عن طريق تسهيل لحدوث اتجاوري بين التلاميذ لأن ذلك يجعل للتلاميذ في حالة تفاعل مستمر، ويكسب التلميذ لكثير من الثقة والسيطرة على مهاراته اتجاورية، كما ينبغي أن تكون موضوعات الحرفات بين التلاميذ متقاء على أساس اهتماماتهم، ومعارفهم السابقة مثل الأحداث الخاصة بعود الميلاد - شراء- البيع - الفزعة.

وفي هذا الإطار أشارت كل من ماكورميك وكينيش *McCormick & Felbusch* (1981:540) إلى أن قدرة الطفل على التعبير اللفوي، واستخدام اللغة في التخطيب 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 سوسليبيرج، وماتير *Socberg & Mateer* (1989) الضوء على مبادئ رئيسة لتصميم وتفيذ خطوات علاجية سليمة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفوية وهي :

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

٢- تقييم العوامل قبيضة، 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 معيار القياس، 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 الاستعيرات الفعالة
للمرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهي :

١- الإشارة (التشويق - الدافعية) : فالأفراد ذوو الدافعية شاكياً ما يريدون 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 للغة ، كما أشار إلى أن هناك خمسة تطبيقات في
تعلم اللغة وهي :

١- أن يكون للمحتوى 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.

« يدعى أن تكون للمود اللغوية المعروضة مثيرة »

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

وقد أشار العديد من العلماء إلى أن للدرجة التكرارية لفقرة معينة، أي عدد مرات سماع الطفل لأي فقرة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التعقيد الإرثاكية- للفعية (أي المستوى التطوري للمعاني والتركيب لثرا بالغا في علاج صعوبات اللغة) (Taylor, 1990 : 8)

وفي هذا الصدد وضع كل من *بيهارسون ومينر Peherson & Denner* (1988) مجموعة من العوامل التنظيمية التي يمكن أن تستخدم لتكريس 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 التهيؤ 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 بمخبرات الدراسة للحاقية ، 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 التعبير 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 خلقت إلى تحليل أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونظراتهم للعائنين، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين : الأولى عددها ١٢ تلميذاً ممن يعانون من صعوبات في التعلم، والثانية عددها ١٢ تلميذاً من العائنين، وكانت كل مجموعة تتكون من ٦ أطفال من الذكور، و ٦ أطفال من الإناث بالمرحلة الابتدائية، ثم طُبق

على للتلاميذ اختيار الذكاء لوكسار، واختيار في الاستماع، ثم طلب منهم الحديث عن بعض الموضوعات المختارة، وتم تسجيل أحداث التلاميذ على شرائط كاسيت، لمحاولة، وتحديد أخطاء للتعبير 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 للتعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت أكبر من نسبة أخطاء للتعبير الشفهي لدى التلاميذ العاديين.

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

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد ألفت الضوء على وسيلة فعالة يمكن من خلالها تشخيص صعوبات للتعبير 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.

وكد استنتاجات لدراسة فعالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل ضعف في تفسير المعلومات، وضعف قدرتهم على التعبير والتواصل، كما استنتاجت في الإجراءات التي يمكن تباعها طرد تشخيص صعوبات للتعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل استخدام اختبار في التعبير الشفهي، وتسجيل

استجابات التلاميذ في التعبير الشفهي على شرائط كاسيت ، وتحليلها.

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 يُهدم عن أي مصدر يشتبه في أثناء التعبير الشفهي والتواصل 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 الأبطال الاتصالي عندما يبذلون تعبير 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 للصوره 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 الاتصال 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 مشواره اللفوي، من تركيب ومتردات ، كما أظهرت دراسة أن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم أقل في استخدام المتردات، وقرنكوب، ورتبة في نطق اللغة الشفهية .

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة أشارت إلى أهمية توجيه التلاميذ

لتحدث عما يشاهدونه من صور، كما وضعت بعض للمعايير التي يمكن من خلالها الحكم على مادة الحديث ومدىها : نقة وصف الحديث، ومستواه، ودرجة النجاح في الوصف. وقد استغلت الدراسة لخطية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي مثل تعجز عن التعبير عن الصور المعروضة، والعجز عن استخدام مفردات أخرى ذات معنى مناسب، واستخدام تركيب أخرى غير مألوفة، كما استغلت أيضاً بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل وصف الصور، وتسجيل التعبير الشفهي، وتحليله في ضوء المفردات والتركيب المتضمنة في الحوار الشفهي.

كما هدفت دراسة جولدستين وآخرون (Goldstein et al, 1993)

إلى فحص العلاقة بين فهم القرائي ومهارات سرد القصة شفهاً، وتقييم تركيب القصة الشفوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم بناء اختبار لي لفهم القرائي ومقاييس الإنتاج اللفظي الشفهي، ثم اختبرت عينة مكونة من 31 تلميذاً وثمينة تروحت أعمارهم بين 12 سنة إلى 14 سنة، وقد اعتبر أن هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بناءً على نتائج تطبيق اختبارات فهم النكاه والرياضيات، والطلاقة اللفوية، حيث وجد لديهم تأخرات في القدرة العقلية والإنجاز في واحدة أو أكثر من التولحي الأربعة : التعبير الشفهي، الاستماع، التفسير الكتابي، القراءة، والرياضيات. ثم تم تطبيق الاختبارات الفرعية لفهم القرائي، ومقاييس الإنتاج اللفظي الشفهي على أفراد العينة، والذي يتضمن أقسام أفراد العينة بحكاية قصة شفهاً، والتي تم عرضها في بطاقات مصورة. وقد قام الباحثون بتسجيل التضمن التي حكاها التلاميذ لتحليلها من

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

أ- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين لفهم القرائي والإنتاج اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب- ضعف قدرات التعبير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهر التلاميذ ضعفاً في تحليل وتركيب التصنع، وقلة في المفردات المستخدمة، وعدم صحة لتراكيب.

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد استخدمت وسيلة جديدة ومهمة لتقييم الأداء اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي مقياس للتعبير اللفظي.

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 لفهم القرائي وفلكاء والتسجيل، كما استفادت أيضاً كإلية تشخيص صعوبات الإنتاج اللفظي اللفظي من خلال تسجيل الموضوعات اللفظية التي يتحدث التلاميذ، ثم تحليلها في ضوء الأركان الأساسية للموضوع.

أما دراسة: لان وليوندمسكي، *lan & Lewandenski (1994)* فقد هدفت إلى المقارنة بين لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولتلاميذ العامين في إنتاج لغة اللفظية، والمكتوبة، من خلال التعبير عن مجموعتين من الصور، تمثل الأولى مشهداً لما قبل التاريخ ويظهر به أشخاص يعشون 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 العمد للكلية للكلمات، وجودة الكلام أو المعادة للكثيرة، ثم اختيرت عينة من التلاميذ مكونة من ١٩ تلميذاً والميزة ممن يمتنون من صعوبات في التعلم من خلال تطبيق اختبار وكسلر للكفاءة، واختبار في القرامه، و١٩ تلميذاً من التلاميذ العاديين، وتروحت أصغر عينة الدراسة في متوسط يقع ما بين ١٢- ١٥ سنة، وأعطى للتلاميذ ورقة مسطرة وقلمان رصاص وممحلتان 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 شفهاً حول كل صورة من الصور مع تسجيلها من خلال جهاز تسجيل، ثم تم تحليل كتابات التلاميذ وقصصهم الشفوية في ضوء مقاييس الطلاقة، والوقت، والجودة، ورسخت 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 أداؤهم الكتابي، والشفوي أقل من أقرانهم العاديين، وعند بحث الهجاء الشفوي، والكلمات ذات المعنى، والأسلوب المستخدم في التعبير الشفوي، والكتابة بين كلتا المجموعتين وجدت

الدراسات السابقة

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

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة من الدراسات المهمة التي كشفت عن بعض الصعوبات الخاصة بالتعبير الشفهي وكذا التعبير الكتابي، وقد استفادت 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 استفادت أيضاً بعض الأساليب التي يمكن استخدامها لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنها اختبار السكاه واختبار القرامح، كما استفادت بعض أساليب تخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل استخدام قصص يحكى عنها التلاميذ، يتم تسجيلها وتعليقها، 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 للقصص 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 سن من الثامنة إلى ما دون العشرة.

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

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

وقد اختيرت للمجموعة الأولى على أساس اكمال المعرفة بتركيب اللغة لديهم، أما للمجموعتين الأخرين فقد تم اختيارها 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 ذوى صعوبات لتعلم في كل مجموعة ما بين ١٤-٢١ تلميذاً، وكذا مثلهم من أفرادهم العاديين في كل مجموعة، وقد اختير للتلميذ ذوى صعوبات التعلم بكفاءة على تطبيق لاختبار وكما تكافؤ لأنه يظهر الفروق بين الأفراد في تكافؤ العمل والتعلم، كما اعتمد في اختيار العينة أيضاً على سجلات التلاميذ وتقارير المعلمين حيث أظهر التلميذ ذوى صعوبات التعلم صعوبة في القراءة والمصطلحات المكتوبة .

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

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

وبالنسبة لكنتا المهمتين، فقد كانت هناك مجموعة من التعليمات التي يتم تلقيها للتلميذ عندما لا يستطيع الاستجابة، أو عندما لا يستطيع أن يقص قصة لا تحتوي على حل للعقدة المتضمنة في القصة، وكان الحد الأقصى لعدد

محاولات التلقين للتلميذ ثلاث مرات، ولم يتم السماح بزيادة في الوقت، كما كتبت الفحص الذي يقسمها للتلميذ مسجلة باستخدام للكاسيت، وقد تم تحليل قبلات إحصائياً باستخدام اختبار تحليل للتباين العنقلى ، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

١- معدل الاستخدام الصحيح للارتباط المرجعى عند التلاميذ ذوى صعوبات للتعلم أقل من أقرانهم العاديين، كما أن الارتباط للمرجعى الصحيح فى المجموعة الأصغر سناً أقل من المجموعتين الأخرين الأكبر منها .

٢- بالنسبة لحجم القصة فى المجموعتين المم يكن هناك تأثير دال بين التلاميذ ذوى صعوبات للتعلم وأقرانهم العاديين مما يبنى أن حجم القصة كان متساوياً بين أقران المجموعتين مع قلة عدد الروابط الصحيحة فى القصة لدى التلاميذ ذوى صعوبات للتعلم، وزيادتها لدى أقرانهم العاديين، أى أن التلاميذ ذوى صعوبات للتعلم كانوا يستخدمون كلمات فى القصة بنفس المقدار ولكن ليس بنفس الثقة مع أقرانهم العاديين .

٣- أظهر التلاميذ ذوى صعوبات للتعلم استخداماً غير صحيح للغة ولوناتها مقارنة بأقرانهم العاديين مثل الاستدلال غير الصحيح لألوان التعريف والتمثيل والإشارة .

٤- وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوى صعوبات للتعلم فى القصة التلقائية، والقصة المصورة، واستخدام ألوان الربط فيها لصالح القصة التلقائية حيث ظهر معدل أخطاء أقل فى القصة المصورة من قصة التلقائية كما أظهرت لعينة الأصغر سناً معدل صحة أقل من العينات الأخرى فى القصة التلقائية .

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

٦- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم الكثير من الصعوبات في استخدام اللغة لشفهية. ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أشارت ضمن إجراءاتها إلى أهمية لتشخيص الفردي لأفراد العينة، حيث اهتمت 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 للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل الاعتماد على تقارير المشرفين الاجتماعيين، والمعلمين، وسجلات للتلاميذ، كما استفادت بعض إجراءات تشخيص صعوبات التعبير لشفهي مثل تسجيل تقارير وأحداث التلاميذ لشفهية، وتحليلها في ضوء مهارات التعبير اللفهوي، وكذا في استخدام الصور كإثارة للتعبير اللفهوي لدى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

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

ب- مجموعتان من المتعلمين إحداهما سليمة والأخرى غير سليمة.

ج- مركب في زجاجة على مجموعة من الكتب.

د- مكعب من الثلج يتوب على ملصقة ومعه بالونة.

وقد كانت كل صورة محتوية على 3-5 صور فرعية تُكوّن قصة، ويطلب من التلاميذ في الجزء الأول أن يكتبوا قصة عن كل صورة، وفي الجزء الثاني يطلب منهم أن يحكوا شفهاً قصة عن كل صورة، ثم اختبرت مجموعة مكونة من 39 تلميذاً، 28 من الذكور، 11 من الإناث، ممن يملكون من صعوبات في التعلم، تتراوح أعمارهم ما بين 120-151 شهراً، ثم تم إعطاء التلاميذ اختبار الصور العلمية وطلب منهم كتابة قصة عظيمة عن كل صورة، حيث نُركت مساحة تحت كل صورة ليكتب التلاميذ فيها استجابات حول القصة التي تصور حول كل صورة، وبعد مرور 2-2 أسابيع تم الإلقاء مع التلاميذ بشكل فردي، وتم عرض الصور الأربع نفسها على التلاميذ، ليحكوا قصة شفوية 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- يعانى 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 في تكوين الوحدات الفكرية شفهيًا.

ج- استخدام التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كلمات وجمل ليس لها معنى فسي أثناء التعبير الشفهي.

ومن للملاحظ في هذه الدراسة تعدد المتغيرات التي تناولتها ، فبخلاف عن تقييمها لبعض الفئات استخدام الصور في التعرف على صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدورية في استخدام الصور كمثير للتلاميذ ليمروا عنها شفهيًا .

التعليق على دراسات المحور الأول :

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

أ- ضرورة إشارة التحيز الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام صور تنور حول قصص معينة، ومطالبة التلاميذ بالحديث عن أحداثها ، واستخدام بعض الصور التي تنور حول قصص مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؛ لتحديد الصعوبات التي تواجههم في التعبير الشفهي . ومحاولة علاجها باستخدام أنشطة قصصية تنمي الإنتاج اللفوي الشفهي لديهم .

ب- ضرورة تسجيل التحيز الشفهي الذي يصدر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،

لتحديد أهم أهم للصعوبات لديهم ، وهذا ما سيراعى عن تشخيص صعوبات التعبير اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات للتعلم حيث يتم تسجيل استجابات التلاميذ حول موضوعات للتعبير اللغوى، حتى يتسنى تحليل للتعبير اللغوى تحليلاً دقيقاً لتحديد صعوبات التعبير اللغوى لديهم .

ج- حددت هذه الدراسات بعض صعوبات للتعبير اللغوى التى يعانى منها التلاميذ ذوى صعوبات للتعلم مثل : الصعوبة فى تحديد معانى للكلمات، والتركيبة، وترابط القصص الشفهية، والخاتمة، مما يوجه الدراسة الحالية لوضع هذه الصعوبات موضع العناية والاهتمام فى أثناء تشخيص صعوبات للتعبير اللغوى وعلاجها .

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات ما يأتى :

1- قدمت هذه الدراسات بعض الاختبارات التى تساعد فى تحديد صيغة الدراسة من التلاميذ ذوى صعوبات للتعلم مثل : اختبارات السكاه والقرائة، والاسماع، وتقارير المعلمين، وسجلات للتلاميذ، مما يمكن أن يفيد لدراسة الحالية فى استخدام بعض اختبارات السكاه والفهم القرائى والتحصيل، وسجلات للتلاميذ والمشرفين الاجتماعيين، والمشرفين الصحين لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات للتعلم .

2- قدمت هذه الدراسات بعض الأماليب لتشخيص صعوبات للتعبير اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات للتعلم مثل استخدام الصور كمثيرات لإنتاج قصص شفوية، ثم تسجيل قصصهم اللغوية، وتحليلها فى ضوء صعوبات التعبير اللغوى مما يفيد لدراسة الحالية فى تحديد بعض الصور التى تكون قصصاً لتكون مثيرات للتلاميذ ذوى صعوبات للتعلم لإنتاج

تعبيرات شفوية يمكن تسجيلها، وتحليلها لتحديد الصعوبات التي تواجههم *

٣- قامت هذه الدراسات ببعض لُصحاء للتعبير الشفوي التي تظهر عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل الصعوبة في تحديد معنى الكلمات، وتركيب الجمل، وتفسير المعلومات، والفكرة على التعبير، مما يفيد للدراسة الحالية في تحديد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم *

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

المحور الثاني : دراسات تناولت مهارات التعبير

الشفوي وعلاج صعوباته

يتناول هذا المحور الدراسات والبحوث التي تدور حول تقويم التعبير الشفوي وتشخيصه وتعمية مهاراته وعلاج صعوباته لدى التلاميذ المراحل الدراسية المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة دن *Donn (1980)* والتي هدفت إلى تعمية مهارات التعبير الشفوي من خلال الوسائل البصرية، وقد قام الباحث ببناء برنامج لتدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات التعبير الشفوي، وتمثيلها، من خلال الرسوم والأشكال التوضيحية، حيث كانت تقدم الأشكال وكروت الصور للتلاميذ، ويُطلب منهم التعبير عن مضمونها، والفكرة التي تعبر عنها، كما تضمنت أنشطة البرنامج تسجيلاً لأحداث التلاميذ من خلال حوارات مختلفة، ويتم عقد مقارنة بين أحداث التلاميذ الشفوية، 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 لدراسة 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 القراءة العلاجية ، وقد قام الباحث باختيار عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وقسمها إلى مجموعتين تجريبية من فصول القراءة العلاجية ، وضابطة ، ثم تم تكريس لتلاميذ المجموعة لضبط مرثان أسبوعياً بحيث تتاح لهم فرصة سماع قصة مفرونة برويتها مكتوبة في بطاقت ، ثم قراءتها قراءة جهرية، أما تلاميذ المجموعة التجريبية، فقد تم إجراء لقاء معهم ثلاث مرات أسبوعياً، وذلك لتدريبهم تدريباً قوياً 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، ويسلمهم بالقصة وتكثرونها .

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت الصور المرئية والقراءة

الجبرية في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، مما أكد الدراسة التحليلية في اختبار 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 لتلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أعد استبياناً آخر لتحديد المجالات المختلفة للتعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ 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 للدراسة إلى أن طريقة التعميمات، والقصور، وتمثيل الأنوار، واستخدام الأشكال البصرية، والرسوم التوضيحية تسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي.

ومن الجدير بالملاحظة أنه بالرغم من أن عينة هذه الدراسة من تلاميذ العديين، فإنها كشفت عن بعض الوسائل التي يمكن استخدامها في تنمية لتعبير الشفهي وعلاج صعوباته.

وقد استهدفت دراسة أحمد فؤاد عليان (١٩٨٨) بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوطني لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد قام الباحث بتحديد مجالات التعبير الشفهي الوطني ومهاراته المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ثم قام ببناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، واختبار قياس فعاليته وطبقه عليهم، وتم رصد البيئات ومعالجتها إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

- البرنامج العلاجي له تأثير إيجابي في زيادة عدد الكلمات، وقبول، والتقرات، وأسهم في التخلص من تكرار الجمل والكلمات.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ الصفين الخامس والسادس في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهارات التعبير الشفهي لصالح الاختبار البعدي، مما يدل تحسن مستوى التلاميذ في مهارات التعبير الشفهي من حيث سلامة النطق، وسلامة استخدام الألفاظ، والقدرة على تكوين جملة، والضيبط للتحري والسرلي، وسلامة الوقلة والجلسة، والأداء المعبر، وانظر للمستمين.

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 فعالية من هذه الدراسة فسي تحديد بعض سمويات التعبير الشفهي.

أما دراسة جمال العيسوي (١٩٨٨) فقد استهدفت تنمية مهارات بعض مجالات لتعبير شفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد قام الباحث ببناء استبيان بمهارات لتعبير شفهي ومجالاته لتأثره لطلاب المرحلة الثانوية، كما قام ببناء بطاقة ملاحظة لتولس مهارات لتعبير شفهي (الأفكار - الخاتمة - التركيب - جمال الأسلوب)، ثم بناء برنامج لتنمية مهارات لتعبير الشفهي يقوم على القصص والحكايات والمشكلات معشداً على أسنوي لتعيينات والمناقشة، ثم قام باختبار مجموعة من طلاب لصف الأول للتثوي طبق عليها أداة قياس التعبير شفهي، ولم تدرس للبرنامج، ثم أعيد تطبيق أداة قياس التعبير شفهي، ورصدت لبيانات وحولت إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ المرحلة الثانوية في تطبيق لتبلي وتطبيق اليعدي لبطاقة للملاحظة للمستخدمة لتولس فعالية للبرنامج لصلح لتطبيق اليعدي، مما يدل على فعالية للبرنامج الذي أعده الباحث في تنمية مهارات التعبير شفهي، مما يعني تحسن مستوى أداء طلاب الصف الأول للتثوي فسي مهارات الأفكار، والخطمة، ولتركيب، وجمال الأسلوب .

ومن للملاحظ أنه بالرغم من أن هذه الدراسة أجريت على طلاب لمرحلة للتثوية لعادين وهم طلاب نور مستوى مرتفع فبها لفت العنوء على أهمية

الدراسات السابقة

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 للهدف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعلم الأساسي . وقد قام قبلت بتحديد مهارات التحدث والاستماع للهدف المناسبة للتلاميذ الصفين الرابع والخامس، كما قام بتحديد بعض مواقف الاتصال الحيوية المناسبة لهم، ثم بدأ بكتابة ملاحظة لتقويم مهارات التحدث، ولتقدير تقويم مهارات الاستماع للهدف، ثم تم بناء برنامج يقوم على الطريقة السمعية لنظرية البصرية معتمداً على أساليب تمثيل الأذنين، والوصف، والمناقشة، وإعطاء الرواية، وتبادل المعلومات، ثم قام بتطبيق الاختبار وبطاقة للملاحظة على مجموعة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، وتم تدريس البرنامج، وأعد تطبيق الاختبار، وبطاقة للملاحظة، وصدت التبرعات وعولجت بمصائباً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها :

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

والتشبيه، والوصف، والمدح، والإرشاد، والمخاطبة الهاتفية، والتعارف،
وتبليغ والفرمان، والتزجيب.

٢- تحديد مهارات للتحدث تحت خمسة مستويات هي مستوى الأصوات،
ومستوى للكلمات، مستوى للميل، مستوى للسرعة، مستوى للتواصل
التحوية.

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

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

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

وقد استهدفت دراسة فرائد وآخريين (Frant et al 1993) تحديده خصائص الحديث الشفهي للدار بين الأمهات والأطفال الصغار الذين لم يتخلوا المدرسة ويعانون من تأخر في النمو. وقد قام الباحثون بتحديد عينة من الأطفال ممن يعانون من تأخر في النمو، وقاموا بملاحظة أحوالهم 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 شفهية تحدث بشكل طبيعي.
- ٤- أنشطة متمركزة حول مهام تحدث بشكل مصطنع من قبل الباحثين وقد أسفرت 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 لسدى

الأطفال، وقد استفادت 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 لتتقن والطلاقة والأداء للمعبر 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 لدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها فعالية الوحدة التي أعدها الباحث في تنمية مهارات التعبير الشفهي المناسبة للتلاميذ للصف الخامس الابتدائي ، حيث تحسن مستوى أداء التلاميذ في التتقن والطلاقة والأداء المعبر

ومن للملاحظ 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 قراءة الجهرية في بعض أنشطة البرنامج لعلاج بعض صعوبات للتعبير 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 بالبحث بتحديد مهارات التعبير الشفهي ومجالاته المناسبة لتلاميذ الصفين الخامس والثامن، ثم تحديده موضوعات للتعبير الشفهي التي سيتحدث عنها التلاميذ ثم اختار مجموعة من

التلاميذ لتحديد أخطأهم للشامة في التعبير الشفهي من خلال حديثهم، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

- ١- تحديد مهارات التعبير الشفهي المناسبة للتصنيف الخامس والثامن.
- ٢- تحديد بعض مجالات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصفين 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 قصة، والتعبير الحر، والتعلم الذاتي، ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد انفتحت مع سابقاتها في التأكيد على أهمية وضع الطلاب في مواقف حياتية يمكن من خلالها الإسهام في التعبير الشفهي، وقد استلقت الدراسة لعناية 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.

أما ينج *Young (1995)* فقد قام بدراسة استهدفت المقارنة بين أنماط الحديث لدى يتم بين الطلاب المتقدمين والمتوسطين من درسي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية، وذلك من خلال مقابلات تدعى مقابلات قيراعة للغة التي تتم بتفاعل بين اثنين من المتحدثين. أحدهما خبير (متحدث أصلي للغة)، والأخر متحدث غير أصلي أو لدرس اللغة الإنجليزية كلفة ثانية.

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

القبائل لشعبية باللغة الإنجليزية إدارة منتظمة، ثم تم تطوير أحدث الطلاب مع من قاموا بالقبائل مع المتحدثين الأصليين وغيرهم، وذلك باستخدام نموذج كس لتنظيم الموضوع. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :

١- وجود فروق دالة إحصائية في مقدار الحديث، ومحتل 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 الترميز بين الطلاب المتوسطين، والطلاب المتقدمين لصالح الطلاب المتقدمين مما يعني أن الطلاب المتقدمين أكثر إتقاناً وتفصيلاً في إجاباتهم عن الأسئلة وبناءً على ذلك من الطلاب المتوسطين.

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

ومن ملاحظ أن هذه الدراسة قد قدمت بعض الأدلة تطيل للكلام في شكل كس مما يكون إسهاماً مهماً للدراسة الحالية في كيفية تحليل التعبير الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ورصد بيئاته في شكل كس يمكن التعامل معه إحصائياً .

وقد استهدفت دراسة فرنش وكمباك (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 حديث

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 متروكة للتفاعل بين الأطفال يؤدي إلى زيادة إلتصافهم لأحاديث جديدة، ومشاسكة، ولوية،

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

ومن ملاحظ أن هذه الدراسة قد اتفقت مع سابقتها وهما دراسة فرانت وآخرين 1993 Frant et al، ودراسة سمعد لافي 1994، في التأكيد على ضرورة وضع طفل في مواقف حياتية تولمها الحياة الطبيعية كي يعبر بحرية وبطلاة سليمة. وقد استنادت لدراسة لاحقية 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 المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتحديد مهارات الحوار اللفظي، وأساليب الأداء اللازمة لهم في مهارات التخطيط والإلقاء، والتفاعل بين المشاركين، والإقناع، ومهارات خاصة بالندوة ومهارات خاصة بالمخاطرة، ومهارات خاصة بالبرلمان القصير، كما قامت بتصميم مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار، ثم قامت الباحثة باختيار مجموعة من التمرينات

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

١- أن المنقشة والمناقشة، 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 أُصنفتها 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 للتعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأنه لا يناسب قدرتهم، إلا أنه يمكن الاستفادة منها في الدراسة العتية 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 الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لقياس أداء التلاميذ في الاتصال الشفهي، وطبقها على مجموعة من

الدراسات المتعمقة

لتلاميذ المدارس الريفية، ثم قام بتصميم بعض الأنشطة الاتصالية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الاتصال الشفهي، مثل : اشتراك التلاميذ في مناظرة وإلقاء مقطوعات شعرية، وقراءة بعض الموضوعات قراءة شفوية، وإلقاء بعض المقطوعات للثروة، وتم تسجيل هذه الحوارات 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 وطلابهم إلى ربط مناهج تعليم اللغة بغيراتهم السابقة، وبما يكتسبونه من بيئاتهم المحيطة بهم.

ومن تلاحظ أن هذه الدراسة استخدمت بعض الأنشطة التي تسهم في تشخيص مهارات التعبير الشفهي مثل تحليل فحديت ، وكذا أكتفت 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 الببويدي (٢٠٠٠) فقد استهدفت تنمية فنون الحوار وآداب له لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد قامت الباحثة ببناء استبانة بقياس الحوار، واستبانة بأداب الحوار، وبطاقة ملاحظة، كما قامت ببناء برنامج لتنمية فنون الحوار وآداب له في ضوء المنهج الاتصالي الشفهي في تعليم اللغة، والذي ينطلق من مبدأ توفير فرص كافية، ومتنوعة لممارس لطلاب للتواصل اللغوي الشفهي داخل الفصل وخارجه، خلال أنشطة هادفة، ومخططه، وفي إطار عمل جماعي وروح الفريق . ثم اختارت عينة من طلبة المرحلة الثانوية ، وطبقها عليها أدرفت لدراسة ، وقد توصلت لدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

لمجموعتين التجريبية، والمضابطة في فنيات الحوار، وأدبه من التقديم للحديث . والتحدث بثقة . واستخدام روح الفكاهة والمداعبة . وتنظيم الحديث والإسلام الجيد بالموضوع . واستخدام معينات الذاكرة ، والانتباه لما يطرح في أثناء الحديث وتوظيف الصوت واللغة في التعبير عن الفرمالة . وإهاء الحديث لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن لملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت لمعينات الذاكرة في تنمية مهارات التعبير اللفهوى . مما أفاد الدراسة الحالية في اتقاء الصور البصرية وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير اللفهوى لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أما دراسة عمرو عيسى محمد (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى تنمية بعض مهارات التعبير اللفهوى باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وقد قام الباحث بتحديد مهارات إتقاء الكلمات والتي صنفها إلى مهارات تنظيمية وفكرية ، ومهارات لغوية ، ومهارات نرشانية ثم بنى بطاقة ملاحظة لمهارات التعبير اللفهوى المتضمنة بتلك الأبعاد ، ودليلاً للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعبير اللفهوى ، ثم قام الباحث باختبار عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي . وقسمها إلى مجموعتين تجريبية وكنترول باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة . وأخرى مضابطة تدرس البرنامج المعتاد . وطبق بطاقة الملاحظة التي أعدها لملاحظة مهارات إتقاء الكلمات . وقام بتطبيق البرنامج لدى أحد لتسمية هذه المهارات على عينة الدراسة، وقد توصلت للدراسة 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 الحالية ، وتفيد في بناء أبحاثها، 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، والمناظرات، والأنشطة لاستثارة التعبير الشفهي وتنمية مهاراته، وهذا ما سيراعى في الدراسة الحالية حيث سيتم استخدام بعض الأنشطة التي تتوزع حول محور معينة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

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

أن لها كثيرة من التلاميذ المعانين في المراحل الدراسية لمخالفة 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 كمحذر 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 استخدام 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 بعض أدوات قياس مهارات التعبير الشفهي مما يفيد
دراسة الحالية في تحديد إجراءات بناء الاختبار التشخيصي الخاص
بالدراسة مقلين للدراسة الحالية لتحديد صعوبات التعبير الشفهي لدى
التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- ٥- قمت هذه الدراسات مجموعة من البرامج لتنمية مهارات التعبير الشفهي
لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة، مما يفيد للدراسة الحالية في تحديد
خطوات بناء وتنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات التعبير الشفهي لدى
التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

تهليق عام على الدراسات السابقة :

قام الباحث بعرض ودراسة مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة والتي تتعلق بمتغيرات 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 ، والتي 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 الملائم لمعالجها

فروض الدراسة:

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

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

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

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 محتواها وكذلك الأنشطة التوجيهية للتكثيفية، والنهاية للبرنامج، ويختتم هذا الفصل بوصف الإجراءات التي تبنت في الدراسة التجريبية، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

أولاً : عينة الدراسة :

تم اختيار عينة لدراسة لعمالية من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك للاختبارات التالية :

- انتشار نسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية.
- أن علاج في المرحلة المبكرة يكون ممكناً وستلماً عنه في المراحل المتقدمة.
- أهدب 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 بإدارتي دنيا للتعليمية، وكفر شكر التعليمية والجنوب لثاني يومئذ العينة الأولية، ولما كان وجودها.

جدول (٢) العينة الأولية للدراسة والأماكن التي اختيرت منها

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	إجمالي
١	مدرسة راضي ١	٣٨	٣٩	٧٧
٢	مدرسة راضي ٢	٣٥	٣٧	٧٢
٣	البيشمون	٨٦	٩٨	١٨٤
٤	تشيده هاني بالبيشمون	٥٦	-	٥٦
٥	البيشمون لولجا	-	٦٢	٦٢
الإجمالي		٢١٥	٢٣٦	٤٥١

وقد تم تطبيق مجموعة من المحكات للتوصل إلى العينة النهائية للدراسة ،
وحيثما يلي توضيح الخطوات التي تم بها اختيار العينة النهائية.

١- تطبيق معك التبعاد الفارحي بين الذكاء والنحصيل :

والتطبيق معك التبعاد الفارحي قامت الباحثة بتطبيق اختبار النكاه للمصور من إعداد أحمد زكي صلاح (١٩٧٨) ، ثم تطبيق اختبار الفهم القرآني للأطفال إعداد خيرى سمغزى بنور (١٩٩٨) على عينة الدراسة الأولية، ولقى بلغت (٤٥١) تلميذاً وتلميذة من مدارس المرحلة الابتدائية بإحدى بنها وكفر شكر .

ولقد تم رصد أداء العينة الأولية للدراسة على الاختيارين، بحيث أصبح لكل تلميذ درجتان، إحداهما على اختبار النكاه للمصور، والثانية على اختبار الفهم القرآني ، ثم تم تحويل درجات التلاميذ في الاختيارين للدرجات الصغرى، ثم تم حصر التلاميذ الذين زلت درجاتهم في اختبار النكاه عن ٩٠ درجة، بحيث كانت درجاتهم في اختبار الفهم القرآني أقل من المتوسط، ويوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد على الأقل بين درجاتهم في النكاه ودرجاتهم في التحصيل لصالح درجاتهم في النكاه، ولقد بلغ عدد تلاميذ عينة الأولية لمعروفات للتلم بعد تطبيق هذا المعك (٨٢) تلميذاً وتلميذة.

٢- تطبيق معك الاستبعاد :

والتطبيق هذا المعك تم الاستعانة بالأخصائية الصحية الموجودة بالمدرسة، وكذلك الأخصائية الاجتماعية، وذلك لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من أى إعاقات سمعية أو بصرية أو أى إعاقات بدنية، وكذلك لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات بيئية أو أسرية، حيث تم استبعاد حلتين إحداهما تعاني من مشكلات أسرية، وهى وفاة الوالدين فى حادث، والثانية تعاني من

إضافة بعدها، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (٨١) ثميناً وقيمياً ، ثم طُبق اختبار بندرجشلتط 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) ثميناً وقيمياً ، والجدول (٣) يوضح درجات التلاميذ فى اختبار بندر جشلتط.

جدول (٣) نسبة تكرار درجات التلاميذ فى اختبار بندر جشلتط

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	٢٢	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 جشطلط (٧٦) تلميذا وتلميذة من عدد (٨١) تلميذا وتلميذة أو 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) تلاميذ 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 جشطلط إلى (٧٦) تلميذا وتلميذة .

٢- تطبيق مهنة المتجاعد الداخلي :

تم تطبيق اختبار وكسلر بقسميه اللغوي والعملي على العينة السابقة، ورُسِّدَت درجات التلاميذ في كل قسم، وتم تحويلها إلى الدرجات المعيارية المعدلة، بحيث اعتُبر التلاميذ الذين يوجد لديهم تفاوت مقداره انحراف معاوي واحد فأكثر بين درجات القسم اللغوي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي هم حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولجدول (٤) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ في القسمين العملي واللغوي لاختبار وكسلر .

جدول (٤) المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ في القسمين العملي والتفري
لاختبار وكسطر -

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	متوسط	الانحراف المعياري
القسم العملي	٧٦	تتراوح بين ٤٨ - ٨٢	٧٤,٠٩	٦,٤٩
القسم اللفظي		تتراوح بين ٣٩ - ٧٣	٦٢,٢٢	٦,٢٤

يوضح من الجدول (٤) أن الدرجات الخام للتلاميذ في القسم اللفظي ٥،
تراوحت بين 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 اللفظي والعملي ، و تم اختبار التلاميذ الذين يوجد لديهم
تباعد مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم
العملي لصالح درجات القسم العملي هم حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،
وعدمهم (٥٦) التلميذ والتلميذة، والجدول (٥) يوضح للمؤشرات الإحصائية
للتلاميذ في اختبار وكسطر

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) للمبدا والمبداة . 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 تباعد مقداره انحراف معياري واحد فكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي.

أما التلاميذ الذين تم استخدامهم من عينة الدراسة الحالية لمستخدمهم (٢٠) تلميذاً وتلميذة ، والجدول (٦) يوضح المؤشرات الإحصائية لهؤلاء التلاميذ في اختبار وكسلر

جدول (٦) مؤشرات الإحصائية للتلاميذ المستجيبين بعد تطبيق اختبار وكسلر

الانحراف المعياري	المتوسط	الدرجات	عدد التلاميذ	المؤثر الإحصائي
١٠,٣٩	٧٢,٥٥	تتراوح بين ٨١-٤٨	٢٠	القسم العملي
٩,٧٧	٦٣,٧٥	تتراوح بين ٧٣-٣٩		القسم اللفظي

من الجدول (٦) يتضح أن عدد التلاميذ الذين تم استبعادهم بعد تطبيق اختبار وكسلر (٢٠) تلميذاً وتلميذة ، تتراوح درجاتهم في اختبار وكسلر في القسم العملي بين ٨١ و٤٨ ، بمتوسط ٧٢,٥٥ وانحراف معياري ١٠,٣٩. أما في القسم اللفظي فقد تراوحت درجاتهم بين ٧٣ و٣٩ ، بمتوسط ٦٣,٧٥ وانحراف معياري ٩,٧٧. وهؤلاء التلاميذ لا يوجد لديهم نهجاً مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي ، بما يعنى ضرورة استبعاد هؤلاء للتلاميذ ، وذلك يصل أفراد عينة الدراسة الحالية من توى مسجرات لتعلم (٥٦) تلميذاً وتلميذة ، والجدول (٦) يوضح عينة النهائية لمسجرات لتعلم في الدراسة الحالية .

جدول (٧) لعينة التهيئة 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 هاتي بالبقائين	٤	٦	١٠
٥	البقائين الولجا	٢	١	٣
الإجمالي		٢٦	٣٠	٥٦

وإذ أتت البداية 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 البيانات الناتجة عن تطبيق الاختبار باستخدام اختبار 'ت' لمجموعتين غير مرتبطتين، والجدول (٨) و(٩) و(١٠) توضح ذلك التجانس.

فالجداول (٨) يوضح التجانس بين المجموعتين في صعوبات الجانب الصوتي للصعوبة في تعلق الأصوات المتشابهة انطلاقاً من حيثاً قبل تطبيق البرنامج .

جدول (٨) قيمة 'ت' للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي

للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في تعلق الأصوات المتشابهة انطلاقاً من حيثاً

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٦	١,٩٢	١,١٦٦	٠,٠٠٨	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 انطلاقاً من حيثاً . مما يعني أن المجموعتين : التجريبية والضابطة متجانستان .

لما الجدول (٩) يوضح التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات الجانب النحوي، وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج :

الطريقة والإجراءات

جدول (٩) قيمة t للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في صعوبات الجواب التحوي، وأبعاده الفرعية.

المؤشرات الإحصائية	للمجموعة	ن	م	ع	قيمة t	مستوى دلالة
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 للجواب التحوي	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 للتلاميذ للمجموعة التجريبية والتلاميذ للمجموعة الضابطة في الجواب التحوي 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 الجواب الدلالي وذلك باستخدام اختبار t في صعوبات الجواب الدلالي، والجدول (١٠) يوضح التجانس بين المجموعتين في صعوبات الجواب الدلالي وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج

جدول (١٠) قيمة تنا الفرق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الجانب الدلالي وأبعاده الفرعية

مستوى الدلالة	قيمة ت	ع	م	ن	المجموعة	المؤشرات الإحصائية
غير دقة	٠.٨٥	١.٣٦	١.٣٨	٢٦	تجريبية	الصعوبة في استخدام كلمات مناسبة للسياق
		١.٤٤	١.٠٦	٣٠	ضابطة	
غير دالة	٠.١٤	٠.٦٤	٠.٥٨	٢٦	تجريبية	لصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان
		٠.٥٦	٠.٦٠	٣٠	ضابطة	
غير دقة	٠.٦٢	٠.٥٦	٠.٦٠	٢٦	تجريبية	الدرجة الكلية للجانب الدلالي
		١.٦٧	١.٦٧	٣٠	ضابطة	

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 الجدول (٨)، (٩)، (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة للتجريبية، والمجموعة

الضابطة في صعوبات الجانب الصوتي، وصعوبات الجانب القوي، وأبعاده الفرعية، وصعوبات الجانب الدلالي، وأبعاده الفرعية، وبذلك يتحقق للتجانس 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 الفهم القرائي للأطفال إعداد/خيري العازي بشر (١٩٩٨)
- ٣- اختبار بنبر جينسلط المصري - الحركي إعداد/لورا بنبر

تعريب مصطفى فهمي وسيد هتم
(ب.م.ت)

- ٤- قياس وكسر لذكاء الأطفال المعدل تعريب وتقيين/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

ولما يلي وصف تفصيلي لهذه الاختبارات :

١- اختبار الذكاء المصنوع (إعداد أحمد زكي صالح، ١٩٧٨) :

أ- وصف الاختبار :

هذا الاختبار من النوع غير اللفظي ويتكون من (٦٠ سؤالاً)، وللفكرة الرئيسية التي يقوم عليها هذا الاختبار هي فكرة لتصنيف، حيث ينظر للمفوض إلى الأشكال الخمس الموجودة في كل معطر، ثم يحدد علاقة التشابه بينها، وينتهي أحد الأشكال من حيث لاختلافه عن الأشكال الأربعة الأخرى.

- وقد أشار معد الاختبار إلى أنه موثوق، وزمنه عشر دقائق فقط، وتعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخطأ تعطى صفراً.

ب- هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة وما بعدها، وقد اعتُمدت اللوحة على هذا الاختبار في تشخيص العينة الأولى 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 للدراسة الحالية.
- أنه ثبت من الدراسات السابقة التي اشتمل 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 الجلسة وفي نفس الوقت .

د - صدق الاختبار:

لحساب صدق هذا الاختبار قام معد الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات المتحوصين على هذا الاختبار، ودرجاتهم على بعض الاختبارات الأخرى المتشابهة، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات المتحوصين 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 لعملي للاختبار، ويقصد به تشيع الاختبار بالعوامل، والافتراك الناتجة من التحليل لعملي 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 فظيم 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 (عصية هنا)، واختبار الذكاء غير

للقضى (إعداد السيد محمد خيرى)، وكانت معاملات الارتباط على التفرقة (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 ظنهم 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 للتجزئة التصفية على (٨٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ لصف 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 للتجزئة التصفية على (٧٦) تلميذا وتلميذة من تلاميذ لصف الخامس الابتدائى . وكان معامل الارتباط (٠,٧٧)، ثم تم تصحيح أثر للتجزئة باستخدام معادلة سبيرمان بيرسون . وكان معامل ثبات (٠,٨٧).

٢- اختبار الظنم القرأنى (إعداد/خيرى المغازى بدير، ١٩٩٨) :

١- وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار من خمسة أبعاد هى :

- إدراك معنى للكلمة وبضم :

١- إدراك الكلمات لمتشابهة.

٧- إدراك الكلمات المتخذة.

٨- إدراك الكلمات القريبة.

٩- تصنيف للكلمات.

- إدراك معنى الجملة ويضم :

١- التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة.

٢- استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها.

٣- الفقرة على تكملة الجملة بكلمات معطاة أو بدون.

٤- الفقرة على ترتيب للكلمات لتكوين جملة مفيدة.

- إدراك معنى الفقرة ويضم :

١- فهم معاني الفقرات.

٢- ترتيب الجمل لتكوين فقرة.

د- إدراك العلاقات اللغوية.

هـ- إدراك المتعلقات النغوية.

وهذا الاختبار مسأح للتطبيق على ثلاثة صفوف (الرابع - الخامس - السادس الابتدائي)، وباعتبار أن هذا الاختبار من الاختبارات ثاموارة، 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 للقارئ العلم من خلال خمسة أبعاد لدى الأفراد من سن ثلثسة وحتى ثلثية عشرة، وقد استخدمت الباحثة هذا الاختبار لما ذكره معد الاختبار من أنه يصلح لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، 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 الابتدائى، وذلك فى اختبار الفهم للقارئ ودرجاتهم على الاختبارات الأتية :

- اختبار مرس التيان للقراءة المسامحة (الجزء ثنائى)، 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 مرس التيان للقراءة

السامتة، ودرجات الفهم القرآني بجميع أبعاده (٠,٧٦) وهو معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وبلغ 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 للنصفية : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات المعينات الفردية، ودرجات المعينات الزوجية تعدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩) وهو معامل ارتباط دال عند ٠,٠٠١ .

- الصور المتكافئة : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الصورة (أ)، والصورة (ب) وذلك على عدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط لدرجات الصورتين (٠,٩١) وهو دال عند مستوى ٠,٠٠١

كما قام معد الاختبار بحساب الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار على عدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف 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 الصدق.

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات للزوجية، ودرجات العبارات الفردية لعدد (٦٨) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ويبلغ معامل الارتباط (٠.٨٧)

٢- اختبار بندر جشتاظ البصري - الحركي : إعداد/لوربا

بندر تعريب (مصطفى فهمي، وسيد غنيم (ب-ت)

أ - وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار في سورته 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 التلميذ هو أن ينظر إلى الشكل ويقوم بنسخة مرة، ثم يطلب منه أن ينسخه من الذاكرة، وتقدر الدرجات حسب إتمام المفحوص للنسخ من الذاكرة، حيث يعتبر المفحوص سوياً في السمة التي تعلمها الاختبار إذا حصل على درجة كلية تساوي (١٥ + ٠.٥).

ب - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن شغفية المفحوص، وما يعترها من اضطرابات نفسية أو انفعالية، ويظهر ذلك من خلال ما يقرأ على صيغة نقل الأشكال من تعريف.

ج - طريقة تطبيق الاختبار :

هذا الاختبار فردي، حيث يجلس المفحص مع المفحوص بمفرده ويعرض عليه بطاقات الصور واحدة تلو الأخرى، ويطلب منه نسخها من الكرت مرة، ومن ذاكرته مرة لغيره، وهكذا حتى ينتهي من كل فكرت.

د - صدق الاختبار :

لحساب صدق الاختبار قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب لصدق التمييزي (صدق المقارنة الأخرى)، حيث قام بحساب النسبة العرجة والتي تساوي ٣.٥٧ على عينة قوامها (٧٥) تلميذاً وتلميذة، ومن ثم أوضح أن الفرق 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 الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - برون 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 - برون 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 للصفوة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية ، ودرجات العبارات الفردية لعند (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 وكلمة لذكاء الأطفال المعدل : تعريب وتقنين /محمد عماد الدين اسماعيل ولويس كامل مليكة

١- وصف المقياس :

وتكون هذا المقياس من لثي عشر اختباراً وينقسم إلى قسمين : قسم لفظي، وقسم عملي . وقد لخصر المقياس ليصبح عشرة اختبارات تصنف إلى خمسة اختبارات لفظية وهي: المعطومات العامة، القوم العلم، الحساب، المتشابهات، والمفردات، وخمسة اختبارات عملية وهي: تكميل الصور، ترتيب الصور، رسوم المكعبات، تجميع الأكتئاب، والمتاهات . وأما الاختباران اللذان حذفناهما لاختبار إعطاء الأرقام من الجزء اللفظي، والاختبار الشفرة من الجزء العملي، وقد تم حذفها لضعف ارتباط كل منهما ببقية المجموعة التي ينتمي إليها .

ب - الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس كل من النكاه اللفظي، والنكاه العملي، ولذا جاء العلم لدى الأفراد، وقد اعتمدت عليه الباحثة لاختيار الأفراد الذين يوجد لديهم تباين بين نكاههم اللفظي، ونكاههم العملي مقداره اثنان عشر سيارتي ولقد على الأكل، حيث يعتبر محك التباين الداخلي بين النكاه اللفظي والنكاه العملي أحد محكات 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 لجزء 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 ترسخت معاملات الارتباط بين (٠,٥٠) ، (٠,٦٠)، كما بلغت الارتباطات بين درجات الألفاظ على المقياس، ومقياس ستيفورد - بينيه لمجموعة من الأفراد ذات أصوات متجانسة (٠,٧٢)، كما بلغ متوسط معاملات ارتباط المقياس اللفظي والعملي للمقياس (٠,٦٧).

(إبراهيم حطاب وآخرون، ١٩٩٩، ٢٢٠)

٥- ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة التجزئة للنسقية لكن لاختبار ارضى في المقياس لتقسيم 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 صورية 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، وتمثل في :

- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة (ظ - ذ - ث) نطقاً صحيحاً.

- صعوبات التركيب للتحوية، وتمثل في :

- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

- الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

- صعوبات الجلب الدلالي وتمثل في :

-الصعوبة في استخدام كلمات مناسبة للسياق.

-الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

وهذه الصعوبات تم اختيارها بناءً على ثلاثة محكات هي :

الأول : هو نسبة تكرار هذه الصعوبات خلال الأطر النظرية والدراسات التي

تناولت صعوبات التعبير لشفهي، حيث قامت الباحثة بحصر مظاهر

صعوبات التعبير لشفهي في كل من الجانب الصوتي، والجانب

اللغوي، والجانب الدلالي^(٢١)، ثم قامت بحساب نسبة تكرار هذه

الصعوبات واختارت صعوبات الأكثر انتشاراً وشيوعاً^(٢٢).

الثاني : المقابلة الشخصية : فقد قلت الباحثة بمقابلة (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من

كلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث طلب منهم التحدث في بحث

لموضوعات الحرة التي يختارها التلميذ بنفسه أو توجهه إليها الباحثة،

وتم تسجيل استجابات التلاميذ على شروط كسيت، وتم تفرغها لتؤكد

من انتشار وشيوع الصعوبات التي تم تحديدها من خلال البحث الأول

حيث أسفرت هذه المقابلة عن التالي :

- شيوع وانتشار الصعوبات التي تم التعرف عليها من خلال البحث الأول.

- بالنسبة لصعوبة استبدال صوت بآخر فقد وجدت الباحثة أن التلاميذ لا

يمتثلون من هذه الصعوبة؛ ولذا قامت بحذفها، وبالنسبة لصعوبة التمييز بين

^(٢١) انظر ملحق رقم (٢)

^(٢٢) انظر ملحق رقم (٣)

(ال) الشمعية والقرية، ومسوية للتمييز بين همزة القطع وألف الوصل في الجانب النحوي، فقد وجدت قباحة له قد يعانى التلاميذ من هذه صعوبات كتابية فقط، أما بالنسبة لملفها وهو ما يعنى البحث العالى فلا توجد صعوبة؛ حيث يطلق التلاميذ الكلمات التى تكتمن هذه الحروف بشكل صحيح بصورة فطرية؛ ولذا قامت قباحة بحذف هاتين الصعوبات.

الثالث : التجربة الاستطلاعية : حيث قامت قباحة بإعداد الصورة الأولية للاختبار بناء على ما تم تحديده من صعوبات مسبقاً^{٣٣٣}، وتم تطبيقه على (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وذلك للتأكد من شيوع الصعوبات التى تم تضمينها بنود الاختبار، وكذلك للتأكد من مناسبة مفردات الاختبار للتلاميذ فى الصف الخامس الابتدائى، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن التالى :

- يعانى التلاميذ بقدر 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 .

^{٣٣٣} انظر ملحق رقم (٤) الصورة الأولية للاختبار التشخيصى .

٥- صعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان .

- تم سبكت بعض المفردات التي تقيم صعوبة الاستفهام والجواب عن ذلك لأن التلاميذ لم يتعرضوا للاستفهام العاقل، فالمتضمن في هذه المفردات هي ما كانت دراستهم السابقة ، وبالتالي تم حذف ما يتعلق بالاستفهام العاقل، وما يرتبط به من مفردات مثل المفردة التي منطوقها "بلى ذلكت دروس"، والسؤال "لم تنهب إلى المدرسة" .

ب- وصف الاختبار في صورته البديلة :

تم وضع الاختبار في صورة مبسطة وهي عبارة عن صفحة الغلاف التي كتب عليها اسم الاختبار، ثم صفحة التعاريف 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 التعامل للاستجابة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد صيغت مفردات الاختبار وفقاً لكل صعوبة من صعوبات التعبير الشفهي ويمكن عرض ذلك كما يلي :

- بالنسبة لصعوبة لفظ الأسماء المتشابهة في النطق 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 ، ولعزيم من التأكيد من نطق الأسماء نطقاً صحيحاً تم وضع هذه الأسماء في سياق مجموعة من الجمل التي يطلب من التلميذ الاستجابة لها بنطقها نطقاً صحيحاً، على أن يقتر النطق الصحيح للتلميذ بإصطناعه درجة، وعدم نطق الصحيح بإصطناعه 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 لاستجابة 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 لميالق الموضوع : فقد تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الجمل التي تتضمن بعض للكلمات الناقصة، ويطلب من التلميذ الاستجابة لها من خلال وضع كلمة مناسبة لميالق 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 المنكسة، والوسط، والنهاية، ويقدر أداء التلميذ في هذه الصعوبة من خلال إعطائه ثلاث درجات إذا فترم بنكر الأركان الأساسية للموضوع ويعطى درجتان إذا أعطى أحد أركان الموضوع، ودرجة واحدة إذا أعطى ركنين من أركان الموضوع، ويعطى صئراً إذا أعطى أركان الموضوع، أو لم يستطع التحدث في أي موضوع.

ج - طريقة تطبيق الاختبار :

هذا الاختبار فردي، أي أنه يطبق على كل تلميذ على حده، حيث يجلس التلميذ ذو الصعوبة في التعلم 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 التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي.

- مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس صعوبات للتعبير الشفهي كما تم تعريفها إجرائياً.

* أسماء السادة المحكمين في ملحق رقم (1)

- مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختيار .

- مدى وضوح تعليمات الاختيار، مع توجيه مبدئهم إلى إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً في كل مفردة من مفردات الاختيار، ولجدول (١١) يبين نتيجة التحكيم .

جدول (١١) آراء المحكمين في اختيار تشخيص صعوبات التعبير للشعبي

بنود التحكيم	آراء المحكمين	ما تم عمله
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.	لقد الجمعة بحساب نسبة مئوية لاستجابات السادة المحكمين حول مدى مناسبة مفردات الاختيار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمصف الخامس الابتدائي . وتم الإبقاء على ما يزيد نسبتها عن ٥٠ % من آراء السادة المحكمين باختيارها مناسبة للتلاميذ بمصف الخامس الابتدائي ^(١) .
مدى صلاحية مفردات الاختيار لغرض صعوبات التعبير للشعبي كما تم تعديلها إجرائياً .	رأى معظم المحكمين أن التعريف الإجرائي لصعوبات التعبير للشعبي واضح ومحدد، وأن مفردات الاختيار تقيس صعوبات التعبير للشعبي.	لقد الجمعة بحساب نسبة مئوية لاستجابات السادة المحكمين حول مدى قياس مفردات الاختيار لصعوبات التعبير للشعبي، كما تم تعديلها إجرائياً . وتم استبعاد ما يزيد نسبتها عن ٥٠ % من آراء السادة المحكمين باختيارها تقيس الصعوبة كما تم تحديدها إجرائياً ^(٢) .

١ و ٢ نسبة مئوية لاستجابات السادة المحكمين على مفردات الاختيار بملحق (٥)

الطريقة والإجراءات

ما تم عمله		رأي المتكلمين	بنود التعميم
استجابات الرحلة أو أن القراءة للمتكلمين كانت بتدوير مسابقة بعض مبادرات الأختار لتسبغ ماهوية العنسي الثلاثة نوب مسيرات التكرار ومن هذه المقاربات		قام بعض المتكلمين بإعادة مسابقة بعض مبادرات الاختار كما أبدى المتكلمين بعض المشروحات فمركبة ببعض المقاربات الثلاثة في الاختار	المسابقة الثقافية لمعرفات الاختار ولها معلومات لكبرى
مقاربة بعد التعميم	مقاربة قبل التعميم		
كم عدد المتكلمين في فريق كرة القدم ؟	ما عدد المتكلمين في فريق كرة القدم ؟		
تم عرض صور مقولة المقاربات الواردة من التلاميذ لتصور عليها تلخيصاً.	جمع الصور غير مقولة ربما يؤثر على وضوح المقاربات المراد من التلاميذ لتصور عليها تلخيصاً ولذا يجب ثوابها		
انت كلمة مقاربات الصور والتي تفتقر على الأصوات التي يراد من التلاميذ تلخيصاً حتى لا تتلخص مقاربات المقولة (الصور) بمقاربات أخرى لا تتضمن الأصوات التي يبنى عليها التلاميذ مسورة في تلخيصها.	يجب كتابة ما يدل على الصورة من مقولة حتى لا تتلخص المقاربات بتلخيصها		

يتضح من الجدول (١١) أن معظم المحكمين أشاروا إلى أن مفردات الاختيار مدانية لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وأن تعلمات الاختيار واضحة وتلائم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما قلما بإعادة صياغة بعض مفردات الاختيار واستبدال بعضها. كما أشار بعض المحكمين إلى ضرورة توضيح بعض الصور بحيث تشير الصورة إلى مثير واحد فقط وقد استجابت الباحثة لهذا الرأي فأعدت بكتابة 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 تتضح المثيرات بشكل طبيعي، وقد استجابت للباحثة لهذا الرأي ، حيث تم عرض الصور ملونة حتى تظهر بشكل واضح وموائم لتلبية المثيرات للمتضمنة في الصور.

هـ - ثبات الاختبار :

من أجل حساب ثبات هذا الاختبار قلمت الباحثة باختبار حينة 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
د الصوتي	٠,٥٦	دقل عند مستوى ٠,٠١
د للتحوي	٠,٦١	دقل عند مستوى ٠,٠١
د الدلالي	٠,٦٤	دقل عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (١٢) يتضح أن درجات التلاميذ في أبعاد الاختبار: الصوتي، والحر، والدلالي متسقة دلخيا 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 أيضاً تلميذ أفتهي 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 تنفيذها، بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة في تطبيقه على التلاميذ صلبة الدراسة، وكيفية تقييم نتائجهم.

خطوات إعداد البرنامج :

تمثل خطوات بناء برنامج دراسة 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 اهتمت بمجال صعوبات التعلم، وتشخيصها وعلاجها، وذلك بهدف الإفادة منها في وضع خطوات البرنامج وأهدافه وكيفية بنائه، كما تم تحليل التراث النظري لها؛ لتحديد أهم صعوبات التعبير الشفهي وأكثرها انتشاراً بين هؤلاء التلاميذ ؛ من أجل تركيز أنشطة البرنامج على هذه الصعوبات وتحديد كيفية علاجها، ثم أتبع ذلك وضع خطة لتشخيص وتحديد الطفل صاحب الصعوبة، وتحديد الاستراتيجيات، والتقنيات المناسبة لعلاج الجوانب المخالفة لصعوبات التعبير الشفهي لدى هؤلاء التلاميذ ، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من الأساليب المختلفة المستخدمة في علاج نواحي القصور 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 :

ويتحدد الهدف العام للبرنامج في : 'علاج بعض جوانب التصور في
 التعبير الشفهي والتي تمثل صعوبة لدى التلاميذ لسبب الضمان الابتدائي من
 نوى صعوبات التعلم'.

٢- الأهداف الفرعية للبرنامج :

من الهدف العام السابق وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات
 والبحوث السابقة والتي تناولت التعبير الشفهي وصعوبته، وفي ضوء لتجربة
 الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة لوقوف على أكثر صعوبات التعبير الشفهي
 شيوعاً، وبعد تطبيق الاختبار التشخيصي لذى أعدته قبلها، توصلت إلى أن
 صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ نوى صعوبات لتعلم تنقسم إلى صعوبات
 صوتية، وصعوبات نحوية، وصعوبات دلالية، وبالتالي تتحدد الأهداف الفرعية
 للبرنامج في التدرج على الجوانب التالية :

الجانب الصوتي، ويتضمن :

- تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق (ذ-ظ-ث).

الجانب النحوي، ويتضمن :

- التكریب على إنتاج جمل اسمية و فعلية متكاملة الأركان مع التفریق بينهما .
- التكریب على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه .

الجانب الدلالي، ويتضمن :

- التكریب على استخدام كلمات مذبذبة لسياق الموضوع .
- التكریب على إنتاج موضوع متكاملة الأركان .

ج - المصطلحات التي يستند إليها البرنامج :

من بعض الأسس التي تحدد الإطار العلم للبرنامج تشمل ما يلي :

- ١- الخلل المتسبب في صعوبة لتعبير الشفهي هو خلل وظيفي قابل للتكریب والتحلل، حيث كُفد تعدد من العلماء على العلاقة بين صعوبات التعلم والحالات المعرفية، فالمعز لوظيفي يقود إلى عجز في المعالجة الإدراكية التي بدورها تؤدي إلى صعوبات تعلم متعمدة ومعمقة، 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 المعز المعنى لوظيفي قد يعوق القدرة على التعلم فإن جزءاً من الصعوبة قد يعود إلى نفس التكریب، وكنتيجة 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 متجانسة للتعبير، والأداء اللغوي، ولا يمكن معالجة أى صعوبة لغوية إلا في إطار اجتماعي تستخدم من خلاله اللغة.

٣- أكدت الدراسات اللغوية على أن اللغة التي يتكلمها الطفل تنمو وتتطور تدريجياً، وخاصة إذا كانت نابعة من نشاط الذي يقوم به الطفل، كما أكدت على أن الصور وأشكال التمثيل المختلفة تسهم في إثراء مجال معرفة الطفل، وتشرح كثيراً من حلقاته النفسية، ويظهر ذلك من خلال قول بلولينيا Bawlina "إن الصور هي الأخرى ساعدنا على أن نأخذ بيد الطفل نحو للكلام". (سرجيو ميني، ٢٠٠١، ١٢٠)

ولذلك لا يرتبط برنامج الدراسة الحالية بمحتوى دراسي محدد، وإنما يكون للتدريب الملاجي قائماً على أنشطة تشمل محتوى علمياً يتضمن قصصاً، وصوراً، وحكايات، ومواد مقروءة تناسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٤- أكد علماء النفس على تعزيز باعتباره حافظاً مهماً في رعاية التعلم على وجه العموم، وكذلك في اكتساب اللغة على وجه الخصوص، فالمسلوب لتعزيز لمختلفة (المادية، المعنوية) تعتبر من أهم المعينات لاستثراء أى برنامج علاجي.

٥- تظهر معظم النظريات النفسية وجود عوامل تؤثر في عملية اكتساب اللغة، ومنها عامل المعنى، فكلما كانت المواد اللغوية ذات معنى، كان تعلمها أفضل، وأسرع من التي ليس لها معنى؛ لأن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، وإنما تمتد إلى كل المعاني التي قد تتخذها ضمن سياق لغوي، حيث يعد الهدف الأساسي للغة هو توصيل المعنى من خلال

السياق المناسب، وذلك بتركز علاج صعوبات التعبير الشفهي على استخدام مواد لغوية ذات معنى.

٦- يملق مبدأ الفروق الفردية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على اعتبار أن كل حالة تشكل إطاراً مستقلاً.

٧- أظهرت الدراسات الحديثة في التعلم اللغوي أنه كلما كان المشير كثير الارتباطات ساعد ذلك على سرعة التعلم، ولذلك سيعتمد البرنامج في محتواه (كلمات - جمل - قصص - أنشطة متوعدة) على ربط المشيرات اللفظية بخبرات للتلاميذ لسابقة في تعلم اللغة، وذلك حتى يزداد معنى المشير، 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 بالانص من العوامل التي تساعده على التحسن، ولذلك تركز أنشطة البرنامج على الموضوعات لطيفة، والتخصص المتممة التي تحقق السعادة، والتسلية والألفة للتلاميذ.

٩- تقدم أنشطة البرنامج في تسلسل من البسيط إلى المعقد ومن العمول إلى الصعب.

١٠- تعد تجزئة الوحدات اللغوية من أهم عوامل النجاح في تعلم اللغة، فإنتاج لفظة لا يتم إلا بعد تعلم إنتاج الجملة، والتي بنورها لا تكتمل إلا بعد نطق للكلمات 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، ويبنون التعبير الشفهي يواجه الأفراد مشكلات كثيرة ومنها صعوبة التواصل دلال الجماعات. (Smith et al, 1997 : 106)

وتؤثر اضطرابات اللغة على المتكلم الاجتماعي، كما أنها أيضاً تؤثر على مستوى الإيجاز الأكاديمي وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المصنفين اضطرابات في استخدام اللغة التي تسمى زائد، كما أنهم يتسوفون بأن لديهم مشكلات في التمثل الرمزي مقارنة بقرنائهم.

(Shea & Bayer, 1997 : 170)

وفي هذا الإطار يؤكد البعض أن أكثر من ٩٠% من الطلاب المصنفين ذوي صعوبات في التعلم يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية. (Smith, 1990 : 217)

وفي دراسة لندا هارجروف وجيمس بويتيت ١٩٨٤ وجد أن التلاميذ ذوي صعوبات في 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.

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

وتعد مهارات الاتصال اللغوي مؤشراً للكفاءة الاجتماعية التي تظهر

تدريبات الأفراد للتفاعل الاجتماعي، وكذا درابهم بالقواعد التي تحكم السلوك في أثناء التفاعل الاجتماعي.

(السيد شماموني، ١٩٩١ : ١)

ولذا فالقصور 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 تلميذه يتعدى لجانب قدرسي الأكاديمي إلى التولحي 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 للتريسي (١٩٨٢) :

وبإذرة اهتمام هذا البرنامج ينصب على الأنشطة المتعلقة بالدلالة Semantic، ومبادئ للنص، والإجرائية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل تلاميذ رياض الأطفال، وحتى السنة 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 القفيرة شفهياً، بالإضافة إلى أنه يستخدم للطلاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبإذرة 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 صعوبات في استخدام اللغة.

٤. برنامج دينا نتكلم : تنمية التواصل الاجتماعي (١٩٨٢) :

طور هذا البرنامج ووج (Wiig) للتلاميذ الذين يبلغ صرهم ٩ سنوات حتى مرحلة المراهقة، فهو يعلم مهارات للتواصل الاجتماعي من خلال التواصل اللفظي.

كما يذكر البسترن (Schoenbrodt et al, 1997 : 272) أن من أهم وسائل علاج للتلاميذ ذوي صعوبات للتعبير الشفهي استخدام استراتيجيات تخطيئية في سوالات متنوعة، عن طريق تسهيل الحديث التحواري بين التلاميذ، لأن ذلك يجعل للتلاميذ في حالة تفاعل مستمر، ويكسب التلميذ الكثير من الثقة والسيطرة على مهاراته التحوارية، كما ينبغي أن تكون موضوعات الحوارات بين للتلاميذ متقاه على أساس اهتماماتهم، ومعرفةهم لسبقة مثل الأحداث الخاصة بعهد الميلاد - شراء - البيع - لالززة.

وفي هذا الإطار أشارت كل من ماكورميك وليش (McCormick & Felbusch 1981:540) إلى أن قدرة الطفل على التعبير اللفوي، واستخدم اللغة في التخلط يمكن تحسينها بواسطة الأنشطة المبنية على البرنامج المنسبة، كما ينبغي أن تكون الأنشطة القوية والشفوية جزءاً حيوياً من أي منهج تعليمي، ولذلك يعتمد نجاح الطفل في البيئة القاعدية في كل من المجال الاجتماعي والأكاديمي بشكل كبير على كيفية الاستخدم الأمثل للغة.

وفي هذا السند أتى كل من سورمبيرج، ومثير *Socberg & Mateer (1989)* الضوء على مبادئ رابطة للتصميم والتأديب خطوات علاجية مألوفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية 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 للعلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، لأن ذلك يزيد من أدائه، والثاني، للعلاقات المتألفة الطيبة بين المعالج والتلميذ ذي الصعوبة في التعلم من ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى.

٣- التحقق من معيار لقياس، حيث يجب أن يشمل كل المعلومات ذات الكم، والتكيف التي يتم استخدامها من أجل التقويم والعلاج.
(in: Schoenbrodt et al, 1997 : 270-271)

وقد تمت الاستناد من هذه المبادئ عند إعداد برنامج للدراسة، 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 لمكان يكون مألوفاً للتلميذ مما يزيد من أدائهم، كما ينص على ذلك المبدأ الثاني، وكذلك تضمن برنامج الدراسة تشامنا مهيئاً قبل البدء في أنشطة البرنامج، حيث تحاول من خلاله الباحث إشاعة روح الألفة للبدء بينها، وبين التلميذ، وإثارة بعض الألعاب لتشيقة الاجتماعية، الأمر الذي يوطد العلاقة الطيبة بين التلميذ بعضهم لبعض، وهو ما ينص عليه المبدأ الثاني، وفي سبيل تحقيق المبدأ الثالث تضمن البرنامج

العلاجي لتقوياً 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 للمبدأ الثالث.

ويرى كيرمان *Kerash* أن للحللة الانفعالية المتعلم من أهم العوامل التي تسوق لكسب اللغة، كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المتغيرات الفعالة المرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهي :

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

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

٣- القلق : فالأفراد ذوو القلق المنخفض ، ولذين لديهم خوف أقل من حركات اللرسنة، يكونون أكثر إنتاجية للغة ، كما أشار إلى أن هناك خمسة تعديلات في تعلم اللغة وهي :

١- أن يكون المحتوى واضحاً ومفهوماً.

٢- أن يكون هناك حوار بين التلاميذ 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.

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 فقرة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التعقيد الإدراكية- اللغوية (أي المستوى التطوري للمعاني والتركييب أثرها بلغاً في علاج صعوبات اللغة. (Taylor, 1990 : 8)

وفي هذا الصدد وضع كل من **بيهرسون وبيرنر** *Behrson & Denner* (1988) مجموعة من العوامل التثابته التي يمكن أن تستخدم لتدريس المفاهيم، والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق استخدام فن القراءة، والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرئية، حيث تمكن تلك الاستراتيجيات التلاميذ من تنظيم 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 التمتع من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، والكلمات الموجودة في البيئة لمعرفة مسبقاً. (In : Schoenbrodt et al, 1997 : 274)

وقد رُوحي ذلك كله في إعداد برنامج للدراسة، حيث تم بناؤه بحيث ينتقل من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، كما تضمن البرنامج تدرجاً في عرض المادج اللغوية ابتداء من الأصوات والكلمات، فالجمل، وال فقرات المتكاملة، كما روعي أيضاً استخدام فن القراءة والكتابة في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي. وتم استخدام العديد من الصور والأشكال

الطريقة والإجراءات

تتوضحية خلال بعض الأنشطة، أيضاً تم استخدام الوسائل التي تتناسب أكثر من حاسة اللمس، و جهاز عرض الشفافيات .

هـ- وصف البرنامج :

يتكون البرنامج العلاجي التكريري الحالي من مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى علاج بعض صعوبات التحيز لشهوي المشتملة في الجانب الصوتي، والجانب النحوي، ولجانب الدلالي، وقد اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة المتنوعة لعلاج كل صعوبة، واستخدام 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 :

- 1- الهدف من النشاط : ويوضع هذا الهدف في شكل إجرائي يمثل المحصلة النهائية التي تظهر في نطق الطفل بعد الانتهاء من كل نشاط.
- 2- الوسائل المستخدمة في النشاط : وتشمل بعض الوسائل المساعدة في تنفيذ النشاط مثل السبورة، المسجل- البطاقات الورقية .
- 3- مدة النشاط : تحدد فيها المدة الزمنية التي تعرض فيها النشاط على التلاميذ .
- 4- الطريقة والإجراءات : وفيها يتم تحديد الخطوات التي تقوم بها الباحثة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من الأنشطة .
- 5- التقويم : ومن خلاله يتم تحديد مدى تحقيق الطفل للأهداف التي يشملها النشاط.

وفيما يلي وصف تفصيلي لأنشطة البرنامج :

- **التشاط التمهيدي :** يعد نشاط التمهيدي هو القمعة الإطلاقي لعلاج صعوبات التعبير الشفهي، نظراً لارتباط تلك الصعوبات بالخوف، والتردد، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة الآخرين، وكذا عوامل نفسية، ولذلك اعتمد نشاط التمهيدي على بعض الأنشطة الاجتماعية، والترفيهية، والتي تساعد على إثارة روح الود، والعطف بين الطلبة والتلاميذ من جانب وبين التلاميذ بعضهم البعض من جانب آخر، حيث استعملت الفكاهة، والتوازي، وتمتحت فرصة 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، وتشدق لفتباهم، ولا يتم الانتقال إلى النشاط التالي، حتى تم التأكد من استعداد التلاميذ حصة الدراسة وحماسهم 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 والقاء والطاء، 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 والقاء والطاء حتى يصلوا إلى إتقان سليم لهذه الأصوات، وقد اشتمت هذه الأنشطة بنشاط تقوي، يبيان مدى إتقان نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً.

- الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات لتجانب التحوي :

- بالنسبة لصعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان .

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان في مجموعة الأنشطة التي يعبر للتلاميذ عنها بجملة اسمية تارة، وجملة فعلية تارة أخرى، كما تتضمن بعض الأنشطة مجموعة من الجمل للمصاغة في شكل جمل اسمية مرة وفي شكل جمل فعلية مرة أخرى، ليقوم للتلاميذ بقراءتها ومعرفة أركان كل منها، والفرق بينها، كما تتضمن موضوعات متكاملة بقروها للتلاميذ جهرياً، ويستخرجوا الجمل الإسمية، والفعلية منها، ويبينوا أركان كل نوع من هذه الجمل . وانتهت هذه الأنشطة بنشاط تقويس يبين مدى إتقان للتلاميذ 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 يضع لها للتلاميذ أسئلة، ثم محاولة تتضمن أسئلة وإجابات، وعلى للتلاميذ وضع أسئلة للإجابة المحددة وإجابة للسؤال المطروح، وتنتهي هذه الأنشطة بنشاط تقويس يبين مدى إتقان للتلاميذ 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 إغلاظه ويعرض مرة ثنية في شكل جمل ناقصة الكلمات، أما النشاط الثاني فيعرض موضوع جديد لم يره للتلميذ من قبل ويه كلمات ناقصة لا يتم المعنى إلا بها، ويلى ذلك نشاط في شكل جمل منفصلة وتقس كل منها كلمات تتم معناها، وعلى التلميذ أن يكمل الجمل، والموضوع بكلمات مناسبة للسياق، وتتمى هذه الأنشطة بنشاط تعويى يوضح مدى إتقان التلاميذ عينة للدراسة لاستخدام كلمات مناسبة للسياق.

- بالنسبة لصعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

تمثلت هذه الأنشطة في عرض مواد قرآنية يتعرف من خلالها التلميذ على أركان لموضوع الأساسية وهى المقدمة، والوسط، والنهاية، ثم عرض مجموعة من الصور التى تمثل قصة يتحدث عنها التلميذ مراعى الأركان الأساسية للموضوع، ثم يلى ذلك عرض لمجموعة من الموضوعات التى يتحدث عنها التلميذ مراعى الأركان الأساسية للموضوع، وتتمى هذه الأنشطة بنشاط تعويى لبيان مدى إتقان التلاميذ عينة لدراسة لإنتاج موضوع متكامل الأركان

و - عرض البرنامج على السادة المحكمين ❶ :

تم عرض البرنامج في صورته الأخرى على مجموعة من السادة المحكمين، وطلب منهم إبداء آرائهم حول :

- مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم بالقصف الخامس الابتدائي .

- مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منها .

- مدى كفاية تربيات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منها .

- سلامة لصياغة اللغوية لأنشطة البرنامج .

و قد أهدى المحكمون آراءهم في الجدول رقم (١٢) .

❶ أسماء المحكمين في الملحق رقم (١)

جدول (١٣) يبين آراء المحكمين في برنامج علاج صعوبات التعبير الشفهي

ما تم تعديله	رأى للمحكمين	بنود التحكيم
درست فإحاطة آراء السادة قلمحكين، ولطعنت على مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى لتعلم بالصف الخامس بالصف الخامس	أثار جمع المحكمين أن جمع أنشطة البرنامج مناسبة لمستوى لتلاميذ ذوي صعوبات لتعلم بالصف الخامس الابتدائي	مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى لتلاميذ ذوي صعوبات لتعلم بالصف الخامس الابتدائي
قامت بإحاطة بمساعدة 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 ويتولد الفرصية.	محتوى الأنشطة مناسب لعلاج الصعوبة التي تم تحديدها. كما أن إجراءات الأنشطة واضحة، وتدريباتها كافية لتحقيق الهدف المراد منها، مع زيادة نشاط لمعرفة مدى علاج كل صعوبة في أثناء دراسة البرنامج	مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منها، ومدى كفاية تربييات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منه

الطريقة والإجراءات

ما تم تعديله		رأي المحكمين	غرض التعديل
قامت الباحثة بتعديل بعض أنشطة البرنامج في ضوء ملاحظات السادة المحكمين كما يلي:		قام السادة المحكمون بإهداء بعض الملاحظات والتعليقات بشأن أنشطة البرنامج وصياغتها للقرية	معالجة الصياغة القرية لأنشطة البرنامج، ولغة تسييلات خاصة بأنشطة البرنامج
بعد التعديل	قبل التعديل		
تمت كتابة ما نزل عليه بصورة تحقها حتى يقرب التلميذ على نطق الصوت فساعدت في تعلم مسوعة في نطقه .	لمسور ثلث كثير من الكلمات التي لا ترتبط بعلاج صعوبات لغات لملوني ولذا يجب تعديل التكرار المقصود من الصورة من خلال كتابة اسمه تحت الصورة .		
قامت الباحثة بتصميم استخدام الفيديو والتسجيل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج حتى يتأثر التلميذ لمواصلة التركيز على أنشطة البرنامج .	لا يوجد استخدام للفيديو أو التسجيل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج مما يوجب ضرورة استخدام الفيديو والتسجيلات الصوتية أثناء تطبيق البرنامج حيث إن لهذا أثر كبير في إتمام هذه الأنشطة .		
أتمت الباحثة بتغيير الصور من خلال استخدام الحاسب الآلي . ثم أعد مطابقتها بكثرة شائعة الملائح لمراد استشارة التلاميذ للتعبير عنها شفهيًا .	الصور المختارة في البرنامج صغيرة الحجم مما لا يظهر الملائح للمراد من التلميذ لتعبير عنها شفهيًا .		

ز - التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

كلمت الباحثت بتطبيق البرنامج على مجموعة من التلاميذ، وذلك لبيان مدى مناسبة أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ وحسب زمن تطبيق كل نشاط وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يأتي :

- بعض المسور تشير إلى مجموعة من العثرات التي يرتبط بعضها بهدف البرنامج والبعض الأخر لا يرتبط به، مما أكد ما أشار إليه المحكمون من ضرورة كتابة ما نكل عليه الصورة من كلمات، لتشير إلى مثير واحد فقط، وهو العثير المراد تدريب التلاميذ عليه.

- لم يكتبه بعض التلاميذ إلى ما يراد منهم في بعض الأنشطة مما وجه انتباه الباحثت إلى ضرورة مناقشة التلاميذ في تدريبات كل نشاط ليتحقق للهدف 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 ينشدها البرنامج والتي يستند إليها، وتتضمن إجراءات تقييم البرنامج عدداً من الخطوات والتي تشمل فيما يلي :

1- إجراء قياس قبلي :

يتم إجراء قياس قبلي، ويمثل في الاختبار تشخيصي لذي أصد لتشخيص صعوبات التعبير لشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك للتأكد من أن العينة المختارة تعاني من الصعوبات في الجوانب التي يضمنها الاختبار، وتحديد أدايتهم قبل التريب على أنشطة البرنامج.

2- 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 للتلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى حد الإتقان، فلا يتم الانتقال إلى علاج صعوبة جديدة إلا بعد الأطمئنان من علاج للصعوبة السابقة.

التقويم النهائي :

ويكون بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للوقوف على فعالية البرنامج للتدريسي في علاج بعض صعوبات التعبير لشفهي، وذلك من خلال إعادة تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير لشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واذى تم استخدامه في لقياس قبلي.

ثالثاً : إجراءات الدراسة :

تبعته الباحثة في إجراءات لدراسة الخطوات الآتية :

- 1- تم تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال محكات لتشخيص لمختلفة وهي:

- محك للتباعد الخارجى بين الذكاء والتحصيل، حيث تم تطبيق اختبار للذكاء المصور لإعداد أحمد زكى صالح (١٩٧٨)، واختبار الفهم القرأى لإعداد خيري المغزى (١٩٩٨)، وتم تحويل درجات التلاميذ في المجموعتين إلى الدرجات المعيارية، واختيار التلاميذ ممن كان تحصيلهم الدراسى أقل من المتوسط مع أن ذكاهم فوق المتوسط حيث يظهر هؤلاء التلاميذ تباعداً مقداره الحراف معيارى واحد على الأقل بين فتراتهم الحقيقية وتحصيلهم، وقد بلغ أفراد العينة فى ضوء هذا المحك (٨٣) تلميذاً وتلميذة.
- تم استبعاد جالكون من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات أسرية وإعاقات بدنية حيث وصل أفراد العينة (٨١) تلميذاً وتلميذة.
- لم تطبيق اختبار بندر جشلتط البصرى - الحركى؛ وذلك لاستبعاد حالات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية، والفعالية شديدي حيث تم استبعاد (٥) حالات، فوصل عدد أفراد العينة إلى (٧٦) تلميذاً وتلميذة.
- طبق اختبار وكسلر لحساب للتباعد 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 قبلياً 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 مبدئياً وذلك للكشف عن فعالية البرنامج التربوي في التخفيف من حدة صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

٤ - تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تمثلت 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 للدراسة، 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، يعنيه 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 المتشابهة 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 t 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 نطقاً 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 نطقاً 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 نطقاً صحيحاً، مما يدل على فعالية البرنامج في علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً، مما يعني تحقق صحة الفرض الأول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن القمو اللغوي يسير في مراحل منتظمة متدرجة، فالمنطق في نشأة الصعوبة اللغوية يظهر له أن هذه الصعوبة يمكن النظر إليها على أنها صعوبة تكثر بالجانب القمائي والتي يظهر فيها الاضطراب في مراحل القمو اللغوي الطبيعي، فالاجل يكتب في كل

نتائج الدراسة وتفسيرها

مرحلة من مراحل النمو للنفوس نظاماً من أنظمة لغة ابتداءً من الأصوات ، والتي تتجمع لتكون كلمات ذات معنى، فننظم هذه الكلمات وفق علاقات وأسس لتكون جعلاً مستخدم 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 (النحوي - الدلالي) .

فالنظام الصوتي عملية طويلة المدى، حيث يؤدي تتابع الأصوات بشكل سليم إلى إنتاج كلمات سليمة وصحيحة ، وبالتالي يؤدي ذلك إلى جعل ذات دلالة، ومن ثم يتم التواصل بشكل صحيح .

وتظهر صعوبة نطق الأصوات المتشابهة لثقلاً صحيحاً لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عند الدراسة، وذلك لأن التمييز كلما تقدم في مراحل دراسته المتتالية يتعرض للمزاج لغوية 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 تحصيل التراث اللغوي الخاص بثقافة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما أدى إلى المساعدة في اختيار المحتوى المناسب، والأنشطة والمهام الملائمة لطبيعة الصعوبة، وكذلك ساعد على اختيار الاستراتيجيات الملائمة لتقديم هذا المحتوى، وكذلك انتقاء أفضل الوسائل المبتعة 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، والبرمجية، والتي تحتاج أكثر من حصة 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 تحسن 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 مشورت 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 لكلمة مع ربطها بالصورة المعبرة عنها، فالصور تم التلاميذ بفرض دلالة لاستثارة التعبير اللفظي لديهم، ولزيادة 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، وبهذا يتأكد نطق الصحيح للأصوات لدى كل تلميذ، وقد ظهر التحسن في نطق هذه

الأصوات من خلال الملاحظة المستمرة في أثناء عملية التدريب على أنشطة البرنماج ، فالتمييز في التعلق بين حرفي (ذ-ظ) وحرف (ز) ، وكذلك التفريق في التعلق بين حرفي (ث) و (س) يعتبر مؤشراً على قدرة التلميذ على تطبيق الأصوات المتشابهة تعلقاً صحيحاً، أما إذا فشل التلميذ في التفريق تعلقاً بين هذه الأصوات من خلال النماذج اللغوية المختلفة، فإن ذلك يعد مؤشراً على الصعوبة في تعلق الأصوات المتشابهة تعلقاً صحيحاً.

وتقدر هذه النتيجة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتمييز ذي الصعوبة في التعلم ينصف بأنه دافع للتلق، والخوف لديه صورة سالبة عن 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 القصر الدراسي، ولعل كل هذه الصفات تعد معوقاً أساسياً لعملية التواصل اللغوي للتلميذ، ولذا اعتمد التدريب في بدفته على نشاط تمييزي يمكن من خلاله تخليص التلميذ قدر الإمكان من صعوباتهم اللفظية ومحاولة لتغلب عليها بالممارسة الجماعية للأشطة الترفيهية، وكذلك يتعلم التلميذ بتقسيم 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 اللفظي .

ويتم ذلك أيضا من خلال إعطائه الحرية الكاملة للتحدث ولتعبير عن رأيه ، وعدم مقاطعته في الحديث ، وكذلك الإنصات حينما يتحدث ؛ ولإهداء

الاهتمام برأيه، وتخليصه قدر الإمكان من الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس عن طريق رفع روحه المعنوية ، وإعداده بعض الهدايا كجائزة محترمة له على مواصلة المشاركة في الحديث .

كما اعتمد نشاط التمهيدي على تدريب التلاميذ على الجراءة في الحديث، واختيار الأسلوب المناسب للحديث في الموضوعات المختلفة، وقد كان تصوير التلاميذ - في أثناء التدريب - باستخدام التصوير عامل مهم في إتمام هذا النشاط على الوجه المرجو، حيث حفز ذلك للتلاميذ للتحدث والمشاركة معها في الأنشطة المقدمة لهم ، كما أشاع تلك البهجة والسعادة بينهم، مما ساعد على الانتقال إلى الأنشطة الأخرى لبرنامج بصورة جيدة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء ما وفره برنامج الدراسة من عوامل الاستثارة المختلفة ، ولدى ما عمت في علاج صعوبات التعبير الشفهي في جانيه الصوتي لدى التلاميذ ذوي 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 سجل عليها نطق الصحيح لكل كلمة متضمنة للتأكيد على أصوات الثاء والظاء والذال ، بحيث يتم الربط بين نطق الصوت في نموذج صحيح وبين شكله المكتوب ، بطريقة أتي أدت إلى استخدام مهارات اللغة في علاج صعوباتها، حيث تم الربط بين الصورة وما تعبر عنه من كلمات، وبين شكل الأصوات المتضمنة في هذه الكلمات بما أثر في تثبيت النطق الصحيح لأصوات الثاء، والظاء، والثاء لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، الأمر الذي لم

لتفخ الدراسة وتقسيمها

يتوفر لتلاميذ المجموعة الضابطة، حيث لم يهتم البرنامج للمعاد في تعليم اللغة العربية بملق الأصوات فناء، ولفاء، واذال نطقاً صحيحاً، مما أدى إلى نفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً.

ويرتبط بهذه النتيجة حقيقة لغوية أكد عليها الثريويون في كتاباتهم ، ألا وهي أن المهارات اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة تؤثر وتتأثر ببعضها البعض ، وهو ما لکنته الدراسة في إطارها النظري ويظهر في أنشطة البرنامج التي تتلخج صعوبات للتعبير الشفهي في جانب الصوتي ، حيث تضمنت أنشطة البرنامج المهارات اللغوية من استماع إلى القابعة لمراسلة لتتلق الصصح لأصوات لاذال ولفاء ولفاء ، 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 المشابهة نطقاً صحيحاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

ليشاً فالبرنامج الذي إنسته للدراسة قد ركز على علاج صعوبات التعبير الشفهي في الجانب الصوتي من خلال الاعتماد على بعض الأسس والمعملمات المشقة من نظريات لتعلم ولتي تسهم في اكتساب اللغة مثل الاعتماد على السياقات اللغوية المتكاملة ، وذلك انطلاقاً من ضرورة تعليم لتعبير الشفهي في جانبه الصوتي من خلال تضمين أصوات لاذال ولفاء، ولفاء في سياق كلمات وجمل لها معنى ، بما يزيد من ثبات نطق هجته الأصوات نطقاً صحيحاً وذلك انطلاقاً من التراث النفسي الذي يؤكد على أن تعلم المواد ذات المعنى يتم بشكل أفضل وأسرع من تعلم المواد للمجردة 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 المؤثرات البصرية
للحروف والكلمات ، ولجعل بالأصوات المعيرة عنها أثر فى مساعدة التلاميذ
عادة للدراسة على إتقان نطق الأصوات الثلاثة الذال ، والظاء ، والطاء ، وتلك
عن طريق استخدام أكثر من لون فى عرض هذه الحروف حيث كان يبرز
الحرف بلون مخالف للون الكلمة ، وكذلك كانت تبرز لكلمة 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 ولذا اعتمدت
الباحثة فى أثناء التدريب على أشكال مختلفة من التعزيز ابتداءً بالتعزيز
المحورى والقائم على التشجيع ، والاستحسان ، وانتهاءً بالتعزيز المادى مثل تقديم
قطع الحلوى أو مبراة ، أو أقلام ، أو لوان ، كما راعت الباحثة التعامل مع
هؤلاء التلاميذ بود ، وعطف ، مما كان له بالغ الأثر فى إعادة ثقة هيئة الدراسة
بأنفسهم واعتزازهم بذواتهم وتقديرهم لها ، كما لم تفت الباحثة نهائياً عن نهر
التلميذ ، أو توبيخهم أو زجرهم مما شجع تلاميذ المجموعة التجريبية لمواصلة
التدريب على أنشطة البرنامج وإتقان نطق الأصوات المشابهة نطقاً صحيحاً .

وقد أحب التتويم بأوقاعه ومرابطه دوراً كبيراً فى إتقان التلاميذ نطق أصوات
الذال والطاء والظاء ، فقد كان لاستخدام التتويم التكويني الذى يهدف كل نشاط
دور مهم فى ذلك ، حيث لا يتم الانتقال إلى النشاط التالى والذى يعالج نفس

نتائج الدراسة وتفسيرها

لصعوبة 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 رغم الانتقال إلى التدريب على الصعوبة التالية أما إذا لم يصل للتلميذ إلى مستوى الإتقان بعد تدريبه ثانياً على الأنشطة الخاصة بالصعوبة حتى يصل إلى مستوى الإتقان.

الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية فسي لجانب التنوع بأهماده الفرعية لكل 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 الجانبين التحوي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج للدراسة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) قيمة 'ت' للفروق 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		

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 تلاميذ المجموعة 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 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 الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات تلاميذ

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

المشرفات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى دلالة
الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه	لتجريبية	٢٦	٨.١٥	١.٤٣	١.٠٣	٠.٠١
	الضابطة	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 للمجموعة 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 التنحوي ، 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 جمل الاسمية والفعليه ، والتنسؤل عن الأشياء من حوله أو الإجابة عن التسؤلات المطروحة عنه تعد من أخطر مراحل النمو اللغوي ، فهي تمثل البنية الأساسية له ، ولذا فالتعرف على السمويات التي تواجه الطفل في هذه المرحلة ، ووضع الأنشطة المتعلقة

نتائج الدراسة وتصورها

لعلها 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 وفعلية لا تتعامل مع للكلمات منفردة ، وإنما تتعامل مع
شكل مركب للكلمات وتضمينها في جمل ، كما تتناول وظائف الكلمة في
التركيب وأحوال إعرابها وتعليل ذلك كله .

والغرض 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 السيلانكي والذي
يظهر أثره في صعوبة استخدام جمل اسمية وفعلية سليمة ، وصعوبة فهم الجمل
الاستهلامية ، أو الإجابة على الاستفهام الذي يتعرضون له بطريقة صحيحة ،
حيث يستطيع هؤلاء التلاميذ استخدام كلمات منفردة ، وعبارات قصيرة ، ولكنهم
يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم ، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن اكتساب للنظم النحوي يحدث
بعد تعلم اكتساب النظام الصوتي ، فالأطفال يتكلمون مورفيمات تساعد على
إعطاء مزيد من المعنى للفيق للكلمات التي يستخدمونها ، وبالتالي إضفاء معنى
على جملهم البسيطة فالعلاقة بين الطفلين وثيقة ومتبادلة ، وحيث إن النظم
الصوتي قد زادت كفاءته ، وتم تربيته من خلال التريب 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
التريب على أنشطة البرنامج .

كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء بعض التصورات النظرية لنماذج علاج صعوبات اللغة ، والتي أقتت الضوء على بعض المبادئ الرئيسية لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للغوية ، والتي تضمنها البرنامج الحالي ، كتحديد ما يشكل خطوات العمل العلاجي في عبارات سلوكية ، حيث تم تحديد الهدف العام للبرنامج في البداية، ثم تحديدهم الهدف من كل نشاط من أنشطة البرنامج مع الإشارة إلى أهم الاستراتيجيات التي تستخدم لتنفيذ هذا النشاط، وكذلك الوسائل المعبنة 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 المعلم والتلميذ ذي الصعوبة من ناحية ، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى ، حيث كان للتدريب على أنشطة البرنامج يتم في المدرسة التي يتحق بها للتلاميذ عينة الدراسة، حتى يشعروا بالألفة المطلوبة مع المكان، وبالتالي يساعد ذلك على خفض حدة القلق النفسي 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 والمحب من خلال إتاحة الفرصة عن أي توبيخ لأي تلميذ ، حتى ولو أصدر استجابة غير مرغوب فيها، بل كانت دافعاً لتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة، وتعليمهم الثقة بأنفسهم، ولقد لهم الهدايا كالموسيقى والأفلام ، هذا بالإضافة إلى إشاعة روح البهجة والمرح بين الطلبة والتلاميذ من طريق إدارة الفوايز ولتكن في المؤلف المختلفة، مما زاد الألفة بين الطلبة والتلاميذ ، وقد كان لذلك أثر كبير في إتقان

التلاميذ للجانب القحوي ، حيث زاد أداء التلاميذ لزيادة جمل من تكيفهم ، وكذا قلما يبنء تساؤلات وإجابات في مجالات مختلفة مما أسهم في علاج صعوبات الجانب القحوي لدى تلاميذ المجموعة للتجريبية.

أما بالنسبة للتحقق من معيار لقياس في البرنامج الحالي فقد شمل كل المعلومات ذات الكم والكيف ، حيث تضمن البرنامج تقريباً تكريباً يلى 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 تكريبه بصورة فردية حتى يحصل إلى مستوى الإتقان، وبالتالي يتم الانتقال إلى النشاط التالي ، كما تضمن البرنامج تقريباً نهائياً يلى مجموعة كل أنشطة خاصة بصعوبة معينة، للتأكد من فعالية مجموعة الأنشطة المتتالية ولخاصة بصعوبة معينة في علاج هذه الصعوبة ، وقد ساهم ذلك في علاج صعوبات الجانب القحوي ، من تكوين جمل متكاملة الأركان وكذا استخدام الاستهام والجواب، هنا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وإذا كان للتربويون يؤكدون في بحوثهم على ضرورة إتباع أسلوب معين في ترتيب المادة المتعلمة عند تخطيط وبناء البرامج ، فقد كان الترتيب الذي اتبعه عند إعداد أنشطة البرنامج لزر كبير في علاج صعوبات التعبير الشفهي في جانب القحوي ، فقد سارت أنشطة البرنامج في ضوء تسلسل وخطوات وإجراءات مرتبة ومنظمة تنظيماً أسهم في إتقان الجانب القحوي وعلاج صعوباته ، حيث سار التكريب على كل للصعوبة من خلال ثلاثة أنشطة تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، مما أسهم في التكريب على أنشطة هذا الجانب .

وهذا العديد من المبادئ لخلق بيئة لغوية سليمة، ومداسبة من أجل العلاج . ومنها مبدأ التعزيز من خلال إمداد التلاميذ بمواد عينية مثل قلم فطع تمثل حيوانات، أو صور لأشياء متصلة ببيئة التلاميذ مثلاً، أو صور تمثل أحداثاً، ويطلب منهم الحديث عنها ، وقد استخدمت للباحثة بعض الوسائل المعينة من البطاقات والصور الملونة والشفاهات التعليمية مع جهاز العرض لتعزى فسى تنفيذ كل نشاط من أنشطة علاج صعوبات القواعد النحوية الأمر الذى ساعد فى جعل بيئة التعلم مؤثرة وفعلة لإتقان استخدام جمل متكاملة الأركان ، وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه ، فى سبيل علاج الصعوبة الخاصة بإنتاج جمل متكاملة الأركان تم استخدام بطاقات متواء ملونة تحوى جملاً اسمية وفعلية تعرض على التلاميذ، كما تم استخدام بطاقات تتضمن صوراً ملونة تعبر عن أحداث متعددة ليعبر عنها بالتلميذ بجملاً اسمية، وفعلية، أما فنشاط الأخير فقد تم استخدام جهاز عرض للشفاهات لعرض فقرات كاملة يستخرج منها التلاميذ الجمل الاسمية والفعلية، بحيث يتم كتابتها فى بطاقات يضاء نورها عليهم للباحثة، وبذلك تعددت وتوسعت الوسائل المعينة فسى علاج الصعوبة الالمدة، بحيث يتم مخاطبة أكثر من حاسة من حواس التلميذ مما ساعد على زيادة فعالية الأنشطة فوعلاج صعوبات الجملب الالمدى.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء استراتيجىة التدريب التى اتبعتها للباحثة، حيث اعتمدت فى عرض الأنشطة المقدمة على التفاعل مع التلاميذ من خلال المناقشات والأنشطة اللغوية ، والذى يتيح الفرصة للتلاميذ لاستخدام اللغة فسى مواقف مختلفة ، حيث كانت تناقشهم بصيغة مستمرة حتى يستطيع التلاميذ استخدام جمل متكاملة الأركان . مع استخدام الاستفهام فى المناقشة بين للباحثة

نتائج الدراسة وتفسيرها

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 ، وذلك تم الجمع بين فنون الاستماع، والقراءة، والكتابة في علاج صعوبات فن الترميز للغة ، وهو التعبير الشفهي، وذلك انطلاقاً من أن اللغة تنمي وتعالج من خلال اللغة، وليس من خلال تدريبات وأنشطة بعيدة عنها .

كما تضمن البرنامج تنوعاً للمثيرات وتعزيزاً مستمراً سواء كان ماعياً أو معنوياً الأمر الذي كان له دور بالغ الأهمية في زيادة الكثرات ودافعية التلاميذ وإشاعة روح المناقشة بينهم للحصول على هذه المعززات، مما أدى إلى إثراء أنشطة البرنامج وزيادة فعاليتها في علاج صعوبات التعبير الشفهي في جانبه النحوي ، وكان لتكرار الأنشطة والتدريبات الخاصة بكل صعوبة أثر بالغ 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 تحصلون دون أداء هذه المهارة .

كما نأمر هذه النتيجة في ضوء استخدام استراتيجيات مناسبة تتلاءم مع طبيعة الصعوبة التي يتم للتدريب عليها، حيث تضمن البرامج استراتيجية الطريقة الموافقة لتعليم اللغة، وهي للطريقة القائمة على التراكيب، وذلك عن طريق تضمين البرنامج مجموعة من التراكيب اللغوية الأساسية، وكذلك نماذج من الجمل المنتجة في الترتيب حسب تقدم في المستوى المطلوب، حيث يتم التدريب على هذه التراكيب من خلال الجمل، والكلمات في شكل نماذج جيدة التركيب، والتي تم عرضها من خلال جهاز عرض الشفائيات، حيث اعتمد للتدريب من خلال هذه الاستراتيجية على كل من النص المكتوب والمقروء، الأمر الذي زاد من كثافة التلاميذ عند الدراسة ومستوى أدائهم في الجانب النحوي من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام والجواب عنه، وقد أسهمت الأمور السابقة في تحسن 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 للفرض الثاني على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الدلالي بأبعاده 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 t للكشف عن دلالة الفروق في الجانب الدلالي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،

تلكح للدراسة وتلميرها

ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة،
والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨) قيمة 'ت' للفروق بين متوسط درجات القياس القبدي للمجموعة
التجريبية ، والمجموعة الضابطة في الجانب الدلالي لكل.

مستوى الدلالة	قيمة ت	ع	م	ن	المجموعة	المؤشرات الإحصائية
٠,٠١	١٠٠٠	١,١٤	١٠٠٠	٢٦	التجريبية	الفرجة ثنائية للجانب الدلالي
		٢,٢٣	٥,٥٧	٣٠	الضابطة	

من الجدول (١٨) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى
(٠,٠١) في الجانب الدلالي بين متوسط درجات القياس القبدي 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 لمياني الموضوع بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة
التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبدي لصالح
متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار 'ت' للكشف عن

دلالة الفروق في استخدام كلمات مناسبة لسباق 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 لسباق الموضوع

مؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
لتصورية في استخدام كلمات مناسبة لسباق الموضوع	التجريبية	٢٦	٨,٣	١,١٧	٨,١	٠,٠١
	الضابطة	٠	٤,٦٩	٢,٠٧		

من الجدول (١٩) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) في استخدام كلمات مناسبة لسباق الموضوع بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج للدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة للتجريبية.

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.

لتفح الدراسة وتفسيرها

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الاختبار '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

مؤشرات 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	٢,١٧		

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 بإعادة 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 لون جاني اللغة حيث عرفها بأنها أحد اللغة لمسوات يجر بها كل قوم عن أغراضهم، فالأعراض هي المعاني والدلالات ، فالغاية الحقيقية من استخدام اللغة هي توصيل المعنى ، ومن غير ذلك ان تكون هناك لغة حقيقية ، فالكسب الأطلاق للمسوات والتركيب للحوية لا يعنى 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 السلس ، 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 وبنايتها التركيبية.

فالجانب الدلالي إذن هو المحصلة النهائية لكل جوانب اللغة ، والغاية التي تسعى 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 لميالق هذا الموضوع ، وهذا ما حققته الدراسة الحالية، حيث تفرق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في إنتاج موضوع متكامل الأركان واستخدام كلمات مناسبة لميالق الموضوع.

و تقدر هذه النتيجة أيضاً في ضوء نتائج التجربة التدريب على أنشطة البرنامج . فقد قدم برنامج الدراسة الحالية مجموعة من الأنشطة التي تعالج صعوبات استخدام كلمات مناسبة لميالق الموضوع ، حيث تم اختيار مجموعة

تتلعج الدراسة وتفسرها

من النصوص اللغوية المتكاملة والمناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هيئة للدراسة ، وتم صياغتها بحيث تعالج صعوبة استخدام كلمات مناسبة لميقات الموضوع ، بحيث يعرض النص في صورة متكاملة ثم تحذف منه مجموعة من الكلمات الرئيسية التي تؤثر في فهم الموضوع ، ثم يدرّب التلاميذ على كيفية استنتاج للكلمات المفقودة ووضعها في 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 صلابة إنتاج اللغة في جوهرها هي صلابة تحاليل دلالي يقوم فيها المتحدث ببيان السمات الدلالية للموضوع، من خلال ترويض بين الكلمات وسيلها المطروح في الموضوع ذاته ، وهذا ما تسواقر فسي أنشطة البرنامج فإنتاج للغة لم يكن مقتضراً على فهم واستخدام الكلمات المفردة فقط ، بل تعدى تلك إلى استخدامها في ميقات النص اللغوي ، وبيان دلالات الألفاظ المتضمنة فيه ، الأمر الذي أسهم في فهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صفة الدراسة للسمات الدلالية المتضمنة في الموضوعات التي طرحت بالبرنامج ، بما أثر في فهمهم للكلمات التي يجب أن تتضمن في ميقات أي موضوع يعرض عليهم

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء بعض التصورات النظرية التي قدمت لعلاج الصعوبات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتؤكد هذه التصورات على مجموعة من العوامل التطويرية التي يمكن أن تستخدم لتكريب المفاهيم والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام فن القراءة والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرئية حيث تمكن هذه

الاستراتيجيات للتلاميذ من تشييط وبناء معرفتهم ، كما أن استخدام الأستكمال المروثة من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعاني والعلاقات اللغوية داخل لكلمات الجديدة وإدراكه لكلمات 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 للعلاجى لسعويكات التعمير الشفهى ، حيث تضمن البرنامج استخدام مدخل للتكامل بين القنون اللغوية من القراءة والكتابة والاستماع والتعمير الشفهى فى معالجة صعوبة استخدام كلمات مناسبة للسياق فى شكل متكامل للموضوع الأمر الذى يسهم فى رفع أداء تلاميذ المجموعة التجريبية فى إنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع .

وبذا كان التراث النفسى والقيوى يؤكد على ضرورة تنوع المواد اللغوية للتلاميذ وتوابع حاجات المتعلمين فقد كان لتنوع المواد اللغوية فى برنامج الدراسة أثر كبير فى زيادة مستوى أداء المجموعة للتجريبية فى الجانب الدلالى للتعمير الشفهى ، حيث إن البرنامج قد قدم مجموعة من الموضوعات المتنوعة فى مجالات مختلفة مثل موضوعات تتناول بعض الشخصيات البارزة فى تطور مسيرة الإنسانية من أمثال الألفنى وزويل ، وكذلك بعض الموضوعات العلمية والفنية مثل: التآثر البيئى ونهر النيل والعلم وغيرها من الموضوعات، مما كان له بالغ الأثر فى إثراء التدريبات بالفاظ وتركيب فى مجالات مختلفة ومتنوعة بالشكل الذى يتواءم مع احتياجات التلاميذ ، إذ أن تنوع فرص التدريب من خلال الموضوعات المختلفة قد أثرى القدرة اللغوية لدى التلاميذ قوى سعويكات التعلم عن طريق تعرضهم لاستخدامات مختلفة للكلمات فى سياقات متعددة .

وإذا كانت حاجات المتعلمين واحتياجاتهم من الأسماء المهمة التي يجب أن يبنى في حونها أي برنامج ، فإن برنامج الدراسة الحالية قد راعى اهتمامات المتلاميذ والمتعلمة في إعطاء المتلاميذ الحرية في التعبير الشفهي . فقد تركت لهم حرية التفكير في بعض الموضوعات التي يتكلمون عنها ، وقد أدى ذلك إلى تشجيع المتلاميذ على طرح مجموعة من الموضوعات الحيوية التي يدورون عنها ، مما كان له إسهام كبير في استنتاج كلمات مناسبة لمناقشة الموضوع الذي يدورون عنه ، وكذا في محاولة مراعاة الأركان الأساسية للموضوع ، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بخصر الشفوية والتي تولد الرغبة في التعلم ، حيث راعى البرنامج ذلك في أنشطته ، فقد كانت الباحثة تثير دافعية المتلاميذ للتحدث وتحسيسهم للمشاركة في أنشطة البرنامج من خلال عرض خبراتهم في الحياة وإن كانت بسيطة ، مما كان له أثر بالغ في اشتراك المتلاميذ في أنشطة البرنامج في أثناء التحدث عن هواياتهم وخبراتهم وحياتهم الأمر الذي جعلهم يحضرون شفويا بشكل جيد مراعين في ذلك الأركان الأساسية للموضوع .

كما تربطت أنشطة البرنامج بالأبعاد الرئيسية للجوانب قدلالي كاختيار الكلمات المناسبة لمناقشة الموضوع وكذا التدريب على الجوانب التي يتكلمون عنها للموضوع من خلالها كاستخدام مقدمات مناسبة وترتيب الأفكار بشكل سليم وكذلك الاهتمام بالموضوع بقرء ملائمة وقد انعكس هذا الارتباط من خلال التدريبات التي كانت تقدم للمتلاميذ والتي كانت تعرض عليهم من خلال جهاز عرض الشفويات بأشكال متنوعة ، وكذلك الأنشطة والمهام التدريبية التي كانت تقدم من خلال الصور الملونة والمهام والأنشطة أيضا التي يستخدم فيها المتلاميذ القراءات

والكتابة ، حيث أدى هذا الفتوح إلى زيادة كفاءة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
 حينما الدراسة في إنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام الكلمات المناسبة
 للسياق

و تفسر هذه النتيجة في ضوء شرح أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب ،
 فاستخدام الأسلوب المشروح في عرض أنشطة البرنامج أدى إلى إتقان التلاميذ
 لهذه الترتيبات مع عدم إشعارهم بوجود أية صعوبة أو صائق ، فليس سبيل
 الترتيب على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع ثم للتدريب أولاً من
 خلال عرض موضوع قرائي يقرأه التلاميذ من خلال شاشات للعرض بعد أن
 يستمعوا لقراءته من الباحثة ويتقنوا معانيه جيداً ، ثم يخفى من ألسنهم ،
 ويعرض عليهم مرة أخرى وقد حذفت منه كلمات تؤثر على المعنى ، ثم يطلب
 منهم إكمالها ، وفي النشاط التالي يتم للترج إلى موضوعات محذوف منها
 كلمات رئيسية تؤثر في المعنى، ويطلب منهم إكمالها ، وذلك كله دون التعرض
 للنس متكامل كما حدث في النشاط الأول ، وفي النشاط الثالث يتم للترج إلى
 جمل مفصلة في معانيها بحيث يطلب من التلميذ استنتاج كلمات مناسبة للمعاني
 المختلفة كما يتعلمها السياق وبالتالي يؤدي هذا للترج إلى إتقان الأنشطة
 الخاصة بهذه الصعوبة الأمر الذي ساهم في علاجها.

لما بالنسبة للترتبات الخاصة بالصعوبة في إنتاج موضوع متكامل
 الأركان فقد سار للترج فيها ما بين السهل والصعب حيث تناولت نشاط الأول
 فقرات متكاملة تعالج موضوعات متوسطة يتم التدريب عليها باستخدام جهاز
 العرض للمعنى حيث يتبادل فيه التلاميذ مع الباحثة الأفكار عن المفردة وترتيب
 الأفكار الرئيسية للموضوع وللمفردة فالباحثة تسمع لما يقوله التلميذ ثم تعلق

نتائج الدراسة وتفسيرها

عليه وتقتصر اقتراحاً جديداً له مما أدى إلى إجراء النشاط وفعاليته لدى علاج صعوبات الدلالية ، ثم تدرجت الأنشطة لتتغير عن قصة مصورة ، حيث يعرض على التلميذ قصة موزعة أحياناً على صفحات تعبر كل بطاقة عن حدث معين ، يقوم التلميذ بالتعبير عنها ، ثم يجمعها مع بعضها البعض لتعبر عن قصة متكاملة ، لها مقنعة ، وأحداث متسلسلة ، وخاتمة منسوبة مع التأكيد على ضرورة اختيار الألفاظ المناسبة لسياق الموضوع والتي تنتم للمعنى ، وقد كان لهذا النشاط أثر كبير في علاج صعوبات الجلب للدلالي ، حيث تركت الحرية لكل تلميذ للتعبير عن القصة بأسلوبه الخاص ، وبالتكلمات المناسبة دون إشعار التلميذ بأنه يتحدث بصوت خافت مما أكد التلميذ بالثقة 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 يعطى التلميذ مجموعة من الموضوعات ليختار منها بعضها ليتحدث فيها مراصراً كل ما تم الترتيب 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 تلاميذ المجموعة 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 استنارة 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

لوسائل التاجحة في التزبية الازوية للأطفال بشكل عام وفي علاج مسجومات التحيز للشغوى على وجه الخصوص حيث إنها من الناحية النفسية تمسحهم، وتشد انتباههم إليها وتؤثر فوهم كثيراً شديداً ، ومن الناحية التعليمية تسمى لديهم الفكر والخيال ، وتوسع ثقافتهم ، وتستثير نوافعهم للتكلم ، كما أن القصة تلعب دوراً كبيراً في تشجيع التلاميذ على إنتاج استجابيات لغوية متعددة ومتنوعة ، كما لها تأثير للتشويق لمعرفة مقدماتها وأحداثها ونهايتها ، إذ إنها تتضمن عناصر رئيسية ، ولأجل ذلك تضمن البرنامج بعض الأنشطة القصصية في شكل روائى مكتوب مرة ، وفي شكل مسجور مرة أخرى ، وقد تم تدريب التلاميذ من خلالها على مقدماتها ، وإحداثها ونهايتها ، حتى أن بعض التلاميذ قد استهواهم الأسلوب القصصى فقامت بإحالة بالحوار بعض القصص التي تتناسب مع مستوى التلاميذ ، وتم توجيههم لتراتتها ثم حكاياتها أمام زملائهم ، ملتزمين في ذلك ، بالأركان الأساسية للموضوع واستندلم كلمات مناسبة لسوقه.

المراجع
العربية والأجنبية

أولاً : 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 لثلاثة في العسلب 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 فنكاه للمصور - القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ٤- أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣) : تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة لجمهورية 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 فؤاد 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 فؤاد 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، بحوث ودراسات، الجزء الثاني، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ١٠٣-١٧٩.
- ١٠- بثينة محمود محمد (١٩٩٩) : فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوَر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ١١- تيسير مطلق الرحيم (١٩٩٠) : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها. رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد دراسات العليا للطبابة، جامعة عين شمس.

١٢- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١) : خصائص التلاميذ ذوي الحاجات

الخاصة، واستراتيجيات تدريسهم، القاهرة: دار الفكر

لعرابي.

١٣- جمال متقال مصطفى (٢٠٠٠) : أساليب صعوبات التعلم، عمان

: دار سفاء للنشر والتوزيع.

١٤- جمال مصطفى العيسوي (١٩٨٨) : برنامج مقترح لتنمية مهارات

بعض مجالات التعبير لثغوى 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 لهدف لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، غير منشورة،

كلية التربية، جامعة طنطا.

١٦- جمعة سيد يوسف (١٩٩٨) : سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي،

الطبعة الثانية، القاهرة : دار شريف للطباعة والنشر

والتوزيع.

١٧- جونيث جرين^٢ (١٩٩٣) : علم اللغة للنفس : تشمسكي 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 في ضوء مناهج البحث
اللغوي الحديث، القاهرة : مكتبة فائقة العربية.
- ٢٠- حسن حسون زيتون (١٩٩٧) : التدريب : رؤية في طبيعة المفهوم و:
القاهرة : عالم الكتب.
- ٢١- حسن حسين سليمان قورة (١٩٨١) : دراسات تحليلية ومواقف
تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى،
مجلة للتربية، العدد ٢٦، السنة ٨ يوليو ١٩٩٨،
تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة
التربية - دولة الكويت.
- ٢٢- حسنى عبد الهامى صبر (١٩٩٣) : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة
العربية في المرحلتين : الإعدادية والثانوية، الإسكندرية
: للمكتب العربى الحديث.
- ٢٣- حسين للربى، وحمدي محروس، وعبد العزيز العلاف (١٩٨٨) :
علم النفس التعليمى للمستوى الثانوى (برنامج تأهيل
معلمى لمرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعى
- الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية بالاشتراك مع
كلية التربية - جامعة الأزهر).

- ٢٤- حنفى بن عيسى (١٩٨٠) : مماضيات في علم النفس للتقوى . ط٢ ،
الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع .
- ٢٥- خالد فاروق أحمد (١٩٩٨) : تنمية بعض مهارات لتحنت لدى
أطفال ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير، غير
منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر .
- ٢٦- خيرى المغازى، بدرى عجاج (١٩٩٨) : اختبار النيم القرانى،
كراسة التعليمات . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٢٧- رشدى أحمد طعيمة (١٩٩٨) : مناهج تدريس اللغة العربية بالتعلم
الأساسى . القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٢٨- رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع (٢٠٠١) : تدريس العربية
في التعليم العام : نظريات وتجارب . القاهرة : دار
لتفكر العربى .
- ٢٩- رويوت سولمو (١٩٩٨) : علم النفس الشعرفى . ترجمة : محمد
نجيب السبوة وآخرون، القاهرة : مكتبة الأنجلو
لمصرية .
- ٣٠- زكريا اسماعيل (١٩٩١) تطرق لتدريس اللغة العربية .
الإسكندرية : دار للمعرفة للجانسية .
- ٣١- زيدان أحمد المرطوى، كمال سالم سوسلم (١٩٨٧) : المعاقرون
لكانديبياً وسلوكياً : بخصائصهم وأساليب تربيتهم .
تريامن: دار عالم الكتب .

- ٢٢- زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية واللمغوية. 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 لغة الأم من منظور التسويات الحديثة. مجلة كلية التربية . جامعة الأزهر، العدد ٤٥، ص من ١٥٧-١٩١
- ٢٥- مرجيوسينى (٢٠٠١) : التربية اللغوية 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 الشفهى 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.

- ٢٨- سيد احمد عثمان (١٩٩٠) : مسيرات التعلم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢٩- السيد عبد الحميد السيد (١٩٩٦) : تنمية مهارات تفهم النوى لدى التلاميذ نوى مسعوبات للتعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- ٤٠- صبحي عبد القادر عطية (١٩٩٥) : تقويم مهارات التحدث لدى معلمى الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائى : دراسة شخصية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- ٤١- عبد الحليم محمود السيد ، شكري عبد الحميد ، محمد نجيب ، جمعة سيد عبد الطلح ، معتز سيد ، سهير فهيم (١٩٩٠) : علم النفس العلم ، ط٣ ، القاهرة : مكتبة غريب .
- ٤٢- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (١٩٨٦) : تقويم لتعبير الشفوي فى المرحلة الإحصائية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- ٤٣- عبد الرحمن أيوب (١٩٨٩) : تطوّر صلية للتكلم وبعض النتائج التعلّيقية - علم الفكر ، المجلد المشرون ، قعد ٣ ، ص ص ٦٧-٢٥ .

- ٤٤- عبد العزيز قشخص (١٩٩٧) : اضطرابات النطق والكلام :
 خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها. الرياض :
 مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٤٥- عبد العليم إبراهيم (١٩٨١) : الموجة التي لمدرسي 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 الفرنسي : الرياض :
 صناديق شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- ٤٩- عبد المنصور أمين عبد الوهاب (١٩٩٢) : دراسة تحليلية لأبعاد
المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي
صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي .
 رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة
 المنصورة.

- ٥٠- عبد الهادي عوده، فازوق لسيد عثمان (١٩٩٥) : ميكولوجية
القراءة، القاهرة : دار المعارف،
- ٥١- عبد الوهاب كامل (١٩٩٦) : ميكولوجية التعلم بين النظرية
والتطبيق، طنطا : مكتبة القومية الحديثة،
- ٥٢- عهده الراجحي (١٩٧٧) : الحور الحريري والدراس الحديثة: بحث في
المنهج، الإسكندرية : مطبعة دار نشر ثقافتة،
- ٥٣- علي عبد العظيم سلام (١٩٨٨) : منهج مقترح للغة العربية في
المستويات 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) : تنمية 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) : تنمية بعض مهارات التعبير
للتحريري والوظيفي لدى طلاب الصف الأول
الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية
التربية، جامعة الأزهر،

٥٦- فتحى مصطفى الزيات (١٩٨٩) : دراسة لبعض الخصائص
الانفعالية لدى نوى صعوبات التعلم من تلاميذ
المرحلة الابتدائية، مجلة مجلة جامعة أم القرى، العدد
الثاني، ص ص ٤٤٥-٤٦٦

٥٧- فتحى يونس، محمود النفاثة، ورشدي طهومة (١٩٨٧) : تعليم
اللغة العربية أسسه وإجراءاته، القاهرة : مطابع
الطوبجى .

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
التربوي الرياض، العدد الثامن والثلاثون، ص ص
١٢٦-١٣٧ .

٥٩- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤) : صعوبات التعلم، عمان: دار وائل
للنشر والتوزيع .

٦٠- كلظم ولي أفا (١٩٨١) : علم النفس التسيولوجي، بيروت : دار
الآفاق .

٦١- كريمان بدر، وإيملى صافق (٢٠٠٠) : تنمية المهارات اللغوية
للطفل القاهرة : علم الكتب .

- ٦٢- كريمان عويضة منشور، كمال اسماعيل عطية (١٩٩٥) : مشكلات
السلوك - كما يتدبرها المعلم - لدى التلاميذ المانحين
ونوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية ببلد قاريق،
المعد ٢٤، ج٢، ص ٧٦-١٤٥ .
- ٦٣- كمال سالم سيسالم (١٩٨٨) : قنوق التربية لدى العائدين، وغير
العائدين، الرياض: مكتبة لصفحات الذهبية.
- ٦٤- كورك وكالفت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والتمثيلية، ترجمة
زيدان السمرطلوي، وعبد العزيز السمرطلوي،
رياض : مكتبة لصفحات الذهبية.
- ٦٥- لندا هارجروف، وجيمس بوتيت (١٩٨٨) : التقويم في التربية الخاصة
للتقويم للتربوي، ترجمة : عبد العزيز السمرطلوي،
وزيدان السمرطلوي، الرياض : مكتبة لصفحات الذهبية.
- ٦٦- مارك ريشل (١٩٨٤) : الكتاب لغة ، ترجمة كمال بكتاش ، لبنان :
مؤسسة لجامعة للدراسات والنشر والتوزيع .
- ٦٧- محمد قبيلي وعبد المجيد النشواتي ونويل محمود، وعبد الحافظ
قشايه (١٩٩٢) : صعوبات التعلم في مدارس
المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة؛
دراسة مسحية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات
عربية لمتحدى، المعد ٧٠، ص ٧٩-٣٥٩ .

- ٦٨- محمد رفقي عيسى (١٩٨٧) : ميكولوجية اللغة والتنمية للغة : دار القلم .
 أمّلق الريانين . الكويت : دار القلم .
- ٦٩- محمد صلاح قدين مجاور (١٩٨٣) : دراسات تجريبية لتحديد
 المهارات اللغوية في فروق اللغة العربية . الكويت :
 دار القلم .
- ٧٠- محمد هافل هجاجي (٢٠٠٣) : سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات
 التعلم : دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص
 الشخصية في محر 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 . لدى : 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 سيكوفيزيولوجي . مجلة كلية التربية،
 جامعة طنطا، 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) : ماترين
وكسار لنكاه الأطفال، كراسة التعليمات، ط٦،
القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ٧٦- محمد مصطفى النيب (٢٠٠٠) : التفوق بين نوى صعوبات التعلم
والعائنين في بعض السمات الشخصية من طلاب
الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد
١ : ٢٤٤، ص ١٧٢-٢٢٧ .
- ٧٧- محمود رشدي طنطر، مصطفى رسلان (١٩٩٠) : تعليم اللغة
العربية والتربية الدينية، القاهرة : دار الثقافة والنشر
والتوزيع .
- ٧٨- محمود فهمي حجازي (١٩٩٣) : تبحث للفنوي، القاهرة : مكتبة
شروب .
- ٧٩- محمود كامل النفاة (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 الشرفاوي (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، وسيد عظيم (د . ت) : اختبار جشطاط لبيصري
الحركي - اختبار بندير جشطاط القاهرة : مكتبة النهضة
المصرية .
- ٨٥- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨) : صلاكة الأسلوب المعرفي ومستوى
التشاط بسعويات التعلم لدى تلاميذ المدرسة
الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، ص
٢١٢-٢٥٠ .
- ٨٦- هلى إبراهيم إسماعيل الليوى (٢٠٠٠) : تتمية ثقيات الحوار وأداب
لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة بكتسوراء غير
منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٨٧- موفى الصداقى (٢٠٠٣) : علم نفس اللغة: من منظور معرفى.
الأردن : جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- ٨٨- موشان زكريا (١٩٨٦) : المكون الدلالى فى القواعد القروائدية
والنمويئية. مجلة الفكر العربي المعاصر . بيروت :
مركز الإنماء القومي، ص ص ١٢-١٨ .
- ٨٩- ناهية على مسعود (١٩٩٠) : أثر برنامج مقترح على تنمية بعض

لمهارات اللغوية والابتعااات الالبلية للى كلالبل
الاللة الأولى من الالعلم الألسى . رسلة الالورا،
لور منلورة، كلية الالربة، لالسة بلللا.

٩٠- ناربلن رلالل وملمو الال عول الله (١٩٩٣) : الاللة لللس
اللسلس للاللسية الملمزة للاللمل لرى صعلبل
الالعلم . مللة معلول للاللولة، لالسة الأزر، للال
الأول، الململ الاللى، ص ص ١٨١-٢٢٨ .

٩١- لالل لرا ما على لالال (١٩٨٨) : اللالل الألسبله الاللمها والاللمها،
مسئلة علم المرفة، الملسل (١٢٦)، الالوللل، الململس
الوللى للاللة والالورن والألبل.

٩٢- لاللام لالال للالول (٢٠٠١) : مسلوبل إالرك مسلمى لللة للرببل
فى المرفة الإالالبله لللبله صلبلى الالعلم لللة والاللمها
فى سلوه للالوللل الالبله للعلم لللس للالعلم . رسلة
ماللملور، لور منلورة، كلية الالربة، لالسة
الإلسكبلربله.

٩٣- لوال مالم الالبله (١٩٩٥) : علم لللس للالرب . مل٣، للالعلم :
المكبله الأكاللمبله.

٩٤- لوللف الاللمل، وململ إلساصل للالرب (١٩٨٤) : للالرب فى لللة
الرببله . الالربلس : الالربلل للالعلم .

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, 3rded. 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 , Jant (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, 2nded, Buckingham: Open University Press.
- 110- *Hullahan, 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- *Hammil, 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.Amscrow (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 Unwined.
- 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 : Macmillan publishing.

- 129- *Moore, Kenneth D. (1994): Secondary instructional Method* ,New York: Brown and Benchmark publishes.
- 130- *Polloway, Educard A., Pathon, James R., Sapyne, Tames S. & Payne puth A. (1989): Strategies for Teaching Learners with Special Needs* .Columbus : Merrill publishing Company.
- 131- *Richards,Tack& Rodgerds,Theadore (1995):Approches 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, 2nded, Chicago : Times Mirror 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*, 2nded , 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/فتحي على يونس	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - عين شمس .
٢	أ.د/محمود كامل لشناقة	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - عين شمس .
٣	أ.د/مصطفى كامل	أستاذ علم النفس التربوي - كلية للتربية - طنطا
٤	أ.د/سيد صهيبي	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - عين شمس
٥	أ.د/عبد الرحمن	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - عين شمس
٦	أ.د/مصطفى رمضان شلبي	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية - طنطا .
٧	أ.د/عبد الوهاب كامل	أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - طنطا .
٨	أ.د/السيد اسمعيلوني	أستاذ علم النفس التربوي - 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/اسماعيل 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/عزى سعد	١٣
أستاذ علم النفس التربوي المساعد - كلية التربية - بنها.	أ.د/محمد حسامون	١٤
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - بنها.	د/جمال سلطان	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 مكالمها 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) للشمسية والقمرية.
- 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

ملحق (٤)

نسبة تكرار مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

نسبة تكرار الصعوبات في الجانب الصوتي-فونولوجي

الدرجة المرتبة	الذكور 1998	الإناث 1997	الوقت 1981	الوقت 1991	الوقت 1991	الوقت 1981	الوقت 1988	الوقت 1991	الوقت 1991	الوقت 1991
%50	√	√	x	x	x	x	√	√	√	1
%50	√	√	x	x	x	x	√	√	√	2
%33	√	√	x	x	x	x	√	x	x	3
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب الصرفي-المركلي										
%41	√	x	√	√	x	√	x	x	x	1
%77	√	√	√	x	x	√	√	√	√	2
%50	x	√	√	x	√	√	√	x	x	3
%41	x	x	√	x	x	√	√	x	√	4
%41	x	x	√	x	x	√	√	x	√	5
%11	x	x	√	x	x	√	√	x	√	6
%11	√	x	√	x	√	√	√	x	√	7
%50	x	x	x	x	√	√	√	x	√	8
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب دلالي-السمائلي										
%33	√	x	x	x	x	x	x	√	√	1
%11	x	x	x	x	x	x	x	√	x	2
%50	x	√	√	x	x	√	√	√	√	3
%88	x	√	√	√	√	√	√	√	√	4

ملحق (٤)

أختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف

الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم

(صورة بديلة)

إعداد

د. أميل مهدي الحسن ذكي

تحية طيبة وبعد.....؛

تقوم الباحثة بدراسة في فترية تخصص علم النفس التربوي وعلاقتها كراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والباحثة بمسد إعداد اختبار لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي الصعوبات 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 نصية.

ويهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الشفهي في ثلاثة جوانب مثالية 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 المناسبة للميق.

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 إهدام قرأى في هذا الاختبار من حيث :

١-مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس الصعوبة كما تم تعريفها بجزئياً.

٢-مدى ملائمة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار .

٣-مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي .

٤-مدى وضوح تعليمات وإرشادات الاختبار .

والباحثة ترحو من سيادتكم للتكرم بإضافة أو حذف أو تعديل ما تزوله مناسباً في كل مفردة من مفردات الاختبار . وأسفلتكم جزيل الشكر والتقدير

تعليمات الاختبار

تلقى شعبياً على التلميذ موضع التشخيص

عزيزي قلميذ/عزيزتي قلميذة :

-يقوم هذا الاختبار بمحض جوانب التعبير الشفهي لديك، وسوف تعرض عليك بعض الصور والديارات التي تهدف إلى تمييز عن محتواها والاستجابة لها شعبياً إلى تقييم مهارتك اللغوية.

-ويرجى ملاحظة أن كل مفردة من مفردات الاختبار لها تعليماتها الخاصة بها ، فالمرجو اتباع هذه التعليمات التي تلقى عليك قبل الاستجابة لأية مفردة من مفردات الاختبار .

-لا ترتبط نتائج هذا الاختبار بالتحصيل الدراسي لديك ولكنها تستخدم للبحث العلمي .

-تقدم للباحثة بالشكر والتقدير لمشاركتك وتعاونك الاستجابة في تطبيق هذا الاختبار عليك .

-والآن ركز جيداً واستجب لما يطلب منك في الاختبار .

مفردة (1)

لقراس صعوبة نطق الأصوات المتشابهة في النطق لفظاً
صحيحاً

تعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلّم عن نطق
أصوات الئاء ولفظاء والذال نطقاً 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 الئاء سينا ولفظاء
والذال زهايا، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :

* يمرس على التلميذ ذي الصعوبة في التعلّم وموضع التشخيص مجموعة من
الصور والجميل التي تحتوي كلمات تتضمن أصوات لئاء ولفظاء والذال ،
* يطلب من التلميذ نطق الكلمات والجميل المتضمنة لهذه الأصوات نطقاً
صحيحاً .

معنى معانيها لتأدية أوصاف الناس الإيجابي أو صفات، الكلام		معنى أركان المعرفة الصحفية			الشرح
نوع	مناقشة	تعال	لا تكلم	تكون	
مناقشة		أين			انظر إلى الصورة واطلق كلمة المعنى عنها
					الكلمة الصحفية الراء
					وعلى التميز
				

المتنق (1)

					نظر إلى الصورة والاطق كلمة المعبرة عنها				
									
					<table border="1"> <tr> <td>كلمة الصحيحة</td> <td>وحلى التهمة</td> </tr> <tr> <td>ثور</td> <td>١ يا لطق لطقا - يا لطق لطقا خطأ</td> </tr> </table>	كلمة الصحيحة	وحلى التهمة	ثور	١ يا لطق لطقا - يا لطق لطقا خطأ
كلمة الصحيحة	وحلى التهمة								
ثور	١ يا لطق لطقا - يا لطق لطقا خطأ								

					نظر إلى الصورة والاطق كلمة المعبرة عنها				
									
					<table border="1"> <tr> <td>كلمة الصحيحة</td> <td>وحلى التهمة</td> </tr> <tr> <td>كساف</td> <td>١ يا لطق لطقا - يا لطق لطقا خطأ</td> </tr> </table>	كلمة الصحيحة	وحلى التهمة	كساف	١ يا لطق لطقا - يا لطق لطقا خطأ
كلمة الصحيحة	وحلى التهمة								
كساف	١ يا لطق لطقا - يا لطق لطقا خطأ								

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

					اقرأ إلى الصورة واذكر الكلمة المصورة عنها		
							
					الكلمة المصورة	يعني التحدث	
كلمة	أ إذا نطق نطقاً صحيحاً	ب إذا نطق نطقاً خاطئاً					
					اقرأ إلى الصورة واذكر الكلمة المصورة عنها		
							
					الكلمة المصورة	يعني التحدث	
كلمة	أ إذا نطق نطقاً صحيحاً	ب إذا نطق نطقاً خاطئاً					

المثلث (١)

ما من مثلثاتها لتلاميذ أهداف لغويات الأهلتي ثوب صحويات التلام		مدى فهم التلمذة للصورة			المراد
خبر	مخبرية	معمل	لا	تفهم	
مخبرية		أمر	تفهم		
					أمر إلى الصورة وفلان التلمذة للصورة على
					
					تلمذة الصيغة
					يعبر التلمذة
					تفهم
					١ إذا تعلق تلمذة صحيحة
					٠ إذا تعلق تلمذة خطأ
					أمر إلى الصورة وفلان التلمذة للصورة على
					
					تلمذة الصيغة
					يعبر التلمذة
					تفهم
					١ إذا تعلق تلمذة صحيحة
					٠ إذا تعلق تلمذة خطأ

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

					انظر إلى الصورة واطن كتابة الجرة عليها	
						
					بعض الأشياء	كتابة المسجدة
					١ إذا نطق بكلمة بعضها	٢ إذا نطق بكلمة بأكملها

الملحق (1)

مدى ملائمتها للتأهيل العنف الجانبي (المتأهلين لأول صعوبات التعلم		مدى فوائدها للتفرد التصورية			صفة رودة
غير ملائمة	متوسطة	تعال إلى	لا تعال	تعال	
					أحد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
					تمتلك ميم لرواح شريفة بالرواح
					وهي التسمية
					٦ إذا نطق نطقاً صحيحاً . إذا نطق نطقاً خطأ
					أحد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
					تكتب خلق ألويح
					وهي التسمية
					٦ إذا نطق نطقاً صحيحاً . إذا نطق نطقاً خطأ
					أحد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
					أكثر ميم كالمرة وهرة
					وهي التسمية
					٦ إذا نطق نطقاً صحيحاً . إذا نطق نطقاً خطأ
					أحد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
					التفاحة مظهر حشارب والشعوب
					وهي التسمية
					٦ إذا نطق نطقاً صحيحاً . إذا نطق نطقاً خطأ
					أحد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
					يهرث للآح الأرض بالمعرت
					وهي التسمية
					٦ إذا نطق نطقاً صحيحاً . إذا نطق نطقاً خطأ

مفردة (٢) لقياس صعوبة استنتاج جمل متكاملة الأركان

تعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعرف على استخدام الأركان الأسمية للجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) أو للجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول) مما ينتج عنه استخدام جمل مبتورة خالية من المعنى، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :

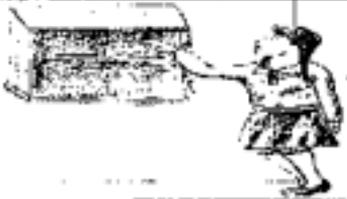
يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم ، وموضع للتشخيص مجموعة من الصور التي يمكن التعبير عنها بجمل لها معنى .

ويطلب من التلميذ للتعبير عنها في جمل متكاملة الأركان، سواء كانت اسمية (مبتدأ + خبر) أو فعلية (فعل + فاعل + مفعول به).

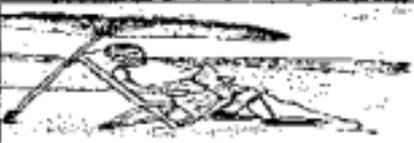
الخيار تشابه صعوبات التعبير

متى منسبكها للتلميذ نمط الخلق المناسب نوع صعوبات التعلم		متى أقران المادة المصنوعة			ردة
غير مناسبة	مناسبة	تعال إلى	لا تفهم	تفهم	
					نظر إلى الصورة وصر عليها بجملة لامية
					
					لجملة المصنوعة
					وقف للتلميذ المارسة في صواب
					يعلى لتلميذ
					إذا تعال - إذا تعال تعال تعال
					إذا تعال تعال صحبا

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

					انظر إلى الصورة وحرر عنها جملة فقرة
					
				جملة التصحيف	وحلي الأتية
			١ ١٣٤ حبر	١ ١٣٤ حبر	تصحيفاً
					انظر إلى الصورة وحرر عنها جملة فقرة
					
				جملة التصحيف	وحلي الأتية
			١ ١٣٤ حبر	١ ١٣٤ حبر	تصحيفاً

المعلق (٤)

مادور تهنين العزبة المسجورة		العزبة		
تكون	لا تكون	تعال إلى	مناقشة	غير متسببة
<p>كثير إلى العزبة وغير عنها بجملة لغوية</p> 				
		<p>جملة مسجورة</p> <p>بواسطه فربان تحت المشقة</p>		<p>بغير التسمية</p> <p>١٠ إذا غير</p> <p>تغير لفظاً</p>
<p>كثير إلى العزبة وغير عنها بجملة اسمية</p> 				
		<p>جملة اسمية</p> <p>الأمره لكل على مائة الطعام</p>		<p>بغير التسمية</p> <p>١٠ إذا غير</p> <p>تغير لفظاً</p>

الخيار لتكليس صعوبات التعبير

					أقرأ إلى الصورة وعبّر عنها بجملة اسمية
					
					جملة تصريحية
					المصنوع فوق الشجرة
				بطري التلميذ	
				١ إيا عبّر	٢ إيا عبّر
				تعبير لفظياً	تعبير لفظياً

					أقرأ إلى الصورة وعبّر عنها بجملة فعلية
					
					جملة تصريحية
					تظلم للمرضى في فرانك
				بطري التلميذ	
				١ إيا عبّر	٢ إيا عبّر
				تعبير لفظياً	تعبير لفظياً

					انظر إلى الصورة وعبّر عنها بجملة اسمية									
					<table border="1"> <tr> <td colspan="2">يعطي التلميذ</td> <td>الجملة الصحيحة</td> </tr> <tr> <td>• إذا عبّر</td> <td>١ إذا عبّر</td> <td>الطبيب يكشف عن المريض</td> </tr> <tr> <td>تعبيراً خاطئاً</td> <td>تعبيراً صحيحاً</td> <td></td> </tr> </table>	يعطي التلميذ		الجملة الصحيحة	• إذا عبّر	١ إذا عبّر	الطبيب يكشف عن المريض	تعبيراً خاطئاً	تعبيراً صحيحاً	
يعطي التلميذ		الجملة الصحيحة												
• إذا عبّر	١ إذا عبّر	الطبيب يكشف عن المريض												
تعبيراً خاطئاً	تعبيراً صحيحاً													
					انظر إلى الصورة وعبّر عنها بجملة اسمية									
					<table border="1"> <tr> <td colspan="2">يعطي التلميذ</td> <td>الجملة الصحيحة</td> </tr> <tr> <td>• إذا عبّر</td> <td>١ إذا عبّر</td> <td>الأطفال يلعبون الكرة</td> </tr> <tr> <td>تعبيراً خاطئاً</td> <td>تعبيراً صحيحاً</td> <td></td> </tr> </table>	يعطي التلميذ		الجملة الصحيحة	• إذا عبّر	١ إذا عبّر	الأطفال يلعبون الكرة	تعبيراً خاطئاً	تعبيراً صحيحاً	
يعطي التلميذ		الجملة الصحيحة												
• إذا عبّر	١ إذا عبّر	الأطفال يلعبون الكرة												
تعبيراً خاطئاً	تعبيراً صحيحاً													

مفردة (٣)
لقياس صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه ،
وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم عن استخدام
الأدوات 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.

المحلل (4)

مدى متساويتها للتعبئة الكاس		مدى كياس العبارة للعبوة			التساوي
التساوي التفاضلي لكونه	صعوبات التعلم	تتكون	لا تتكون	تعمل إلى	
					استفهم عن العمل الآتية بأدلة استفهام مناسبة بقدر الرجل قد يدار
					المدرك الصحيح
					يعطى التصية
					مما يقره الرجل 2
					1 إذا استفهم استفهاماً صحيحاً
					0 إذا استفهم استفهاماً خطأ
					استفهم عن العمل الآتية بأدلة استفهام مناسبة عدد التلاميز إلى أربع مرة تقدم أحد عشر لاحقاً
					المدرك الصحيح
					يعطى التصية
					عمر عدد التلاميز في فريق كرة القدم 2
					1 إذا استفهم استفهاماً صحيحاً
					0 إذا استفهم استفهاماً خطأ

المعقود (٤)

مدن مائيتها للكتابة المتساوية الخاصة الإلهام توري صعوبات التعلم	مدن مائيتها المعقدة للصعوبة			الاسم
	مخفية	غير مخفية	التي هي لا التي هي تعدن في	
				اجب عن السؤال الآتي مشر تذهب إلى مدرستك؟
				الإجابة الصحيحة
				مبجأ
				١٣١ اجاب
				١٣٠ اجاب
				اجابة خطأ
				اجابة صحيحة
				اجب عن السؤال الآتي ماذا تفعل في المكتبة؟
				الإجابة الصحيحة
				مطير الأندرا
				قرأ كتاب
				١٣١ اجاب
				١٣٠ اجاب
				اجابة خطأ
				اجابة صحيحة
				اجب عن السؤال الآتي في ذاكرة تروسي
				الإجابة الصحيحة
				مطير التعمير
				لم تذهب
				١٣١ اجاب
				١٣٠ اجاب
				اجابة خطأ
				صحيحة
				اجب عن السؤال الآتي كيف تتكلم؟
				الإجابة الصحيحة
				مطير التعمير
				مخبر
				١٣١ اجاب
				١٣٠ اجاب
				اجابة خطأ
				صحيحة
				والحمد لله

مشودة (٤)
لقياس صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسباق
الموضوع

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسباق الجملة أو الموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم على اختيار الجملة الملائمة لسباق 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 للسباق، والتي تتم معنى الجملة.

مادى مشابها لتلايد شامف الشامف الايتافى لوى شعرباته التظام		مدى البيان الشعربة			الاسماء رؤف									
شور حاسبف	مشابفة	تفان افر	لا تفيم	تفيم										
					الفن الجملة الالفة بكلمة مشابفة بأعب التامفة افر مشاف									
					<table border="1"> <tr> <th colspan="2">الافبفة المشعبفة</th> <th>بعبف التامفة</th> </tr> <tr> <td>المدرفة</td> <td>اذا افبف افبفة</td> <td>اذا افبف</td> </tr> <tr> <td>شعبفة</td> <td>افبفة عفا</td> <td></td> </tr> </table>	الافبفة المشعبفة		بعبف التامفة	المدرفة	اذا افبف افبفة	اذا افبف	شعبفة	افبفة عفا	
الافبفة المشعبفة		بعبف التامفة												
المدرفة	اذا افبف افبفة	اذا افبف												
شعبفة	افبفة عفا													
					الفن الجملة الالفة بكلمة مشابفة بقف التامفة اف اصباح									
					<table border="1"> <tr> <th colspan="2">الافبفة المشعبفة</th> <th>بعبف التامفة</th> </tr> <tr> <td>تفوم</td> <td>اذا افبف افبفة</td> <td>اذا افبف</td> </tr> <tr> <td>شعبفة</td> <td>افبفة عفا</td> <td></td> </tr> </table>	الافبفة المشعبفة		بعبف التامفة	تفوم	اذا افبف افبفة	اذا افبف	شعبفة	افبفة عفا	
الافبفة المشعبفة		بعبف التامفة												
تفوم	اذا افبف افبفة	اذا افبف												
شعبفة	افبفة عفا													

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

مركز تعليمها الكلاسيكي نصف الفسطن الأبداني أولى صعوبات التعلم		عند بلوغ العشرة للصعوبة			المسألة						
مناسبة	غير مناسبة	تعمل إلى	لا تعمل	تفهم							
					<p>أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة وشرح المعنى للتلاميذ</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2">الإجابة الصحيحة</td> <td>يعطي التلميذ</td> </tr> <tr> <td>الإجابات الخاطئة</td> <td>الإجابات الخاطئة</td> <td>الإجابات الخاطئة</td> </tr> </table>	الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة
الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ									
الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة									
					<p>أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة وبالكتابة ويحلون فيها</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2">الإجابة الصحيحة</td> <td>يعطي التلميذ</td> </tr> <tr> <td>الإجابات الخاطئة</td> <td>الإجابات الخاطئة</td> <td>الإجابات الخاطئة</td> </tr> </table>	الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة
الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ									
الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة									
					<p>أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة وشرح المعنى في الكتابة</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2">الإجابة الصحيحة</td> <td>يعطي التلميذ</td> </tr> <tr> <td>الإجابات الخاطئة</td> <td>الإجابات الخاطئة</td> <td>الإجابات الخاطئة</td> </tr> </table>	الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة
الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ									
الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة									
					<p>أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة وجري الكتابة في معاني العلوم بالمدرسة</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2">الإجابة الصحيحة</td> <td>يعطي التلميذ</td> </tr> <tr> <td>الإجابات الخاطئة</td> <td>الإجابات الخاطئة</td> <td>الإجابات الخاطئة</td> </tr> </table>	الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة
الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ									
الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة	الإجابات الخاطئة									

الملحق (٤)

مدى إتقانها للتلميذ حسب الكلاس الابتدائي أو صعوبات التعلم		مدى إتقان المعرفة المتعمقة		الاسم الصفحة
تقريباً	جيدة	تعالق إلى	لا تتعالق	
				أكمل المهمة الآتية بقلمه مناسبة بإق لدراسة ليعرف انتهاء الحصص للمعرفة والعلوم التربوية
				الإجابة الصحيحة عربي
				١ إذا أجاب إجابة صحيحة
				٠ إذا أجاب إجابة خطأ
				أكمل المهمة الآتية بقلمه مناسبة بعد انتهاء اليوم الدراسي وأجب التلاميذ إلى بوتاهم
				الإجابة الصحيحة عربي
				١ إذا أجاب إجابة صحيحة
				٠ إذا أجاب إجابة خطأ
				أكمل المهمة الآتية بقلمه مناسبة ويتمتع للتلميذ إلى بعض الأعمار من للمعرفة
				الإجابة الصحيحة الإجابة
				عربي التلميذ
				١ إذا أجاب إجابة صحيحة
				٠ إذا أجاب إجابة خطأ
				أكمل المهمة الآتية بقلمه مناسبة وعلم من التلميذ هو ليقدم التربوية في حصة
				الإجابة الصحيحة الأمم (التربية الرياضية)
				عربي التلميذ
				١ إذا أجاب إجابة صحيحة
				٠ إذا أجاب إجابة خطأ

مفردة (٥) لقياس صعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الجسلة أو الموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم إنتاج موضوع متكامل متضمناً المقدمة، والوسط و الخاتمة المناسبة للموضوع، حيث يقوم التلميذ بتقديم موضوع مبثور غير كامل للمعلم، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية:

❖ يتم عرض مجموعة من الموضوعات المتنوعة والتي ترتبط بالبيئة المحيطة بالتلميذ ذي 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 تعلمه منذ أن استيقظ من النوم إلى أن تلام نوما .

٣- هواتفك المفضلة .

❖ يتم تسجيل استجابات التلاميذ وتحلل في ضوء الأركان الأسفلية

للموضوع من مقدمة ووسط وخاتمة .

❖ تقدر الدرجات كما يلي

معايير 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 بذكر الأركان الأساسية للموضوع

المعلق (1)

محتاج التسميح اقتبل تشخيص صغويات التعبير الشفهي

رقم التعليق	العلامة الصغوية	العلامة		العلامة الصغوية	رقم التعليق
		صحيح (%)	خطأ (%)		
1	ظرف		27	تعبيرت معلقا في مبدئي	
2	ظرف		28	ياظر تكرر اربعة	
3	ظرف		29	معلق تربط الازج	
4	ظرف		30	ربط تكرر اربعة في مبدئي	
5	ظرف		31	مما يبرز الربطة	
6	ظرف		32	في يكرر اربعة	
7	ظرف		33	تعبير يكرر التكرار في مبدئي	
8	ظرف		34	مما يبرز الربطة	
9	ظرف		35	كلمة يكرر مبدئي في مبدئي	
10	ظرف		36	في مبدئي	
11	معلق يكرر اربعة مبدئي		37	تكرار اربعة	
12	ظرف في اربع		38	كلمة يكرر اربعة	
13	في مبدئي اربعة		39	في اربعة	
14	اربعة معلق التكرار		40	في اربعة	
15	مبدئي اربعة مبدئي		41	مبدئي	
16	لا تكرر اربعة مبدئي		42	اربعة	
17	تكرار مبدئي مبدئي		43	اربعة	
18	تكرار مبدئي اربعة		44	مبدئي	
19	اربعة مبدئي اربعة		45	مبدئي	
20	اربعة مبدئي اربعة		46	مبدئي	
21	تكرار مبدئي اربعة		47	مبدئي	
22	تكرار مبدئي اربعة		48	مبدئي	
23	تكرار مبدئي اربعة		49	مبدئي	
24	تكرار مبدئي اربعة		50	مبدئي	
25	تكرار مبدئي اربعة		51	مبدئي	
26	تكرار مبدئي اربعة		52	مبدئي	
27	تكرار مبدئي اربعة		53	مبدئي	
28	تكرار مبدئي اربعة		54	مبدئي	
29	تكرار مبدئي اربعة		55	مبدئي	
30	تكرار مبدئي اربعة		56	مبدئي	
31	تكرار مبدئي اربعة		57	مبدئي	
32	تكرار مبدئي اربعة		58	مبدئي	
33	تكرار مبدئي اربعة		59	مبدئي	
34	تكرار مبدئي اربعة		60	مبدئي	
35	تكرار مبدئي اربعة		61	مبدئي	
36	تكرار مبدئي اربعة		62	مبدئي	
37	تكرار مبدئي اربعة		63	مبدئي	
38	تكرار مبدئي اربعة		64	مبدئي	
39	تكرار مبدئي اربعة		65	مبدئي	
40	تكرار مبدئي اربعة		66	مبدئي	
41	تكرار مبدئي اربعة		67	مبدئي	
42	تكرار مبدئي اربعة		68	مبدئي	
43	تكرار مبدئي اربعة		69	مبدئي	
44	تكرار مبدئي اربعة		70	مبدئي	
45	تكرار مبدئي اربعة		71	مبدئي	
46	تكرار مبدئي اربعة		72	مبدئي	
47	تكرار مبدئي اربعة		73	مبدئي	
48	تكرار مبدئي اربعة		74	مبدئي	
49	تكرار مبدئي اربعة		75	مبدئي	
50	تكرار مبدئي اربعة		76	مبدئي	
51	تكرار مبدئي اربعة		77	مبدئي	
52	تكرار مبدئي اربعة		78	مبدئي	
53	تكرار مبدئي اربعة		79	مبدئي	
54	تكرار مبدئي اربعة		80	مبدئي	
55	تكرار مبدئي اربعة		81	مبدئي	
56	تكرار مبدئي اربعة		82	مبدئي	
57	تكرار مبدئي اربعة		83	مبدئي	
58	تكرار مبدئي اربعة		84	مبدئي	
59	تكرار مبدئي اربعة		85	مبدئي	
60	تكرار مبدئي اربعة		86	مبدئي	
61	تكرار مبدئي اربعة		87	مبدئي	
62	تكرار مبدئي اربعة		88	مبدئي	
63	تكرار مبدئي اربعة		89	مبدئي	
64	تكرار مبدئي اربعة		90	مبدئي	
65	تكرار مبدئي اربعة		91	مبدئي	
66	تكرار مبدئي اربعة		92	مبدئي	
67	تكرار مبدئي اربعة		93	مبدئي	
68	تكرار مبدئي اربعة		94	مبدئي	
69	تكرار مبدئي اربعة		95	مبدئي	
70	تكرار مبدئي اربعة		96	مبدئي	
71	تكرار مبدئي اربعة		97	مبدئي	
72	تكرار مبدئي اربعة		98	مبدئي	
73	تكرار مبدئي اربعة		99	مبدئي	
74	تكرار مبدئي اربعة		100	مبدئي	

ملحق (٥)

النسبة المئوية لأراء السادة المحكمين على أسئلة اختبار
تخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ
ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي

ملخص (5)

النسبة المئوية لآراء السادة المعلمين على أسئلة اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي

مدى قياس السؤال		مئاةة السؤال للتلميذ		رقم السؤال	مدى قياس السؤال		مئاةة السؤال للتلميذ		رقم السؤال
النسبة المئوية		النسبة المئوية			النسبة المئوية		النسبة المئوية		
100%	12	100%	12	26	100%	12	100%	12	1
100%	12	100%	12	27	100%	12	100%	12	2
100%	12	100%	12	28	100%	12	100%	12	3
100%	12	100%	12	29	100%	12	8	10	4
							3		
							3		
							3		
							%		
100%	12	100%	12	30	100%	12	100%	12	5
100%	12	83.33%	10	31	100%	12	91.67%	11	6
100%	12	100%	12	32	100%	12	91.67%	11	7
91.67%	11	100%	12	33	91.67%	11	83.33%	10	8

مدى قياس السؤال للتعبئة كما تم تعدادها إيرانيا		مناسبة السؤال للتعبئة انصف قياس الانداس		رقم السؤال	مدى قياس السؤال للتعبئة كما تم تعدادها إيرانيا		مناسبة السؤال للتعبئة انصف قياس الانداس		رقم السؤال
النسبة المئوية	%	النسبة المئوية	%		النسبة المئوية	%	النسبة المئوية	%	
%100	12	%100	12	32	%100	12	%100	12	9
%100	12	%100	12	33	%100	12	%100	12	10
%100	12	%100	12	34	%100	12	%100	12	11
%100	12	%100	12	35	%100	12	%100	12	12
%100	12	%83,33	10	36	%83,33	10	%83,33	10	13
%100	12	%83,33	10	37	%83,33	10	%91,17	11	14
%100	12	%100	12	38	%100	12	%100	12	15
%100	12	%83,33	10	39	%91,17	11	%100	12	16
%100	12	%100	12	40	%100	12	%100	12	17
%100	12	%100	12	41	%100	12	%100	12	18
%100	12	%83,33	10	42	%100	12	%100	12	19
%100	12	%83,33	10	43	%91,17	11	%83,33	10	20
%100	12	%83,33	10	44	%100	12	%83,33	10	21
%100	12	%83,33	10	45	%100	12	%83,33	10	22
%100	12	%100	12	46	%100	12	%83,33	10	23
%100	12	%100	12	47	%100	12	%100	12	24
%100	12	%100	12	48	%100	12	%100	12	25
%100	12	%100	12	49	%100	12	%100	12	26
%100	12	%100	12	50					
%100	12	%100	12	51					

ملحق (٦)

اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لتلاميذ

الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم

(الصورة النهائية)

إعداد

د. أمل عبد المحسن زكي

تعليمات الاختبار

تلقي شفياً على التلميذ موضع التشخيص

عزيزي التلميذ/عزيزاتي التلميذة :

سيتم هذا الاختبار بعرض جوانب التعبير الشفوي 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 تلي 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 وتعاونك الاستجابية في تطبيق هذا الاختبار عليك .

-والآن ركز جيداً واستجب لما يطلب منك في الاختبار .

انظر إلى الصورة وعبر مما بها من كلمات



٢- إصبع



١- طرف



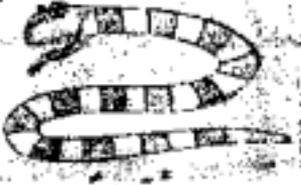
٤- أمثال



٣- ذيل



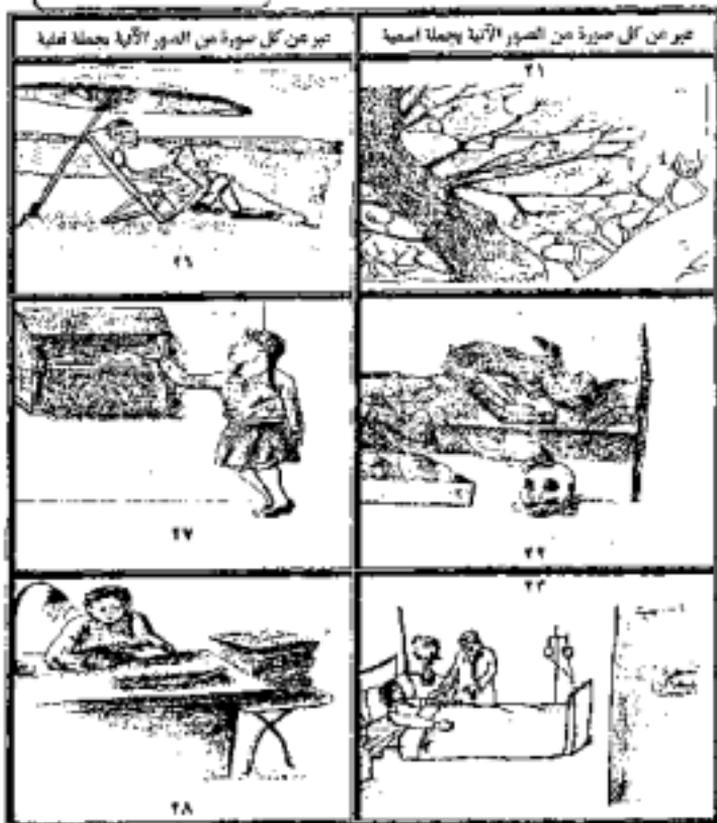
الغبار تشخيص صعوبات

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 مشروبات





٧٤



٧٤



٧٥



٧٥

أحبت 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	
٤٢- يقف التلاميذ في الصباح.....	٤١- يذهب التلاميذ إلى.....مبكرا
٤٤- يشرح المعلمون للتلاميذ.....	٤٣- يستمع التلاميذ إلى بعض الأخبار من.....المدارسية
٤٦- يمارس التلاميذ.....في المكتبة	٤٥- يدخل التلاميذ.....ويجلسون فيها
٤٨- يمارس التلاميذ هواياتهم الرياضية في حصة.....	٤٧- يجري التلاميذ.....العلمية في معاد العلوم
٥٠- بعد انتهاء اليوم الدراسي يذهب التلاميذ إلى.....	٤٩- ينتهي.....المدرس ليعلم انتهاء اليوم الدراسي

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

الاهداف :

- استثارة دافعية التلاميذ هيئة الدراسة، ومساعدتهم على التخلص من عدم القدرة على مواجهة الآخرين في أثناء التحدث ، وكذا خلق جو من الألفة والموودة بين التلاميذ والباحثة مما يسهم في إثارة حماسهم وزيادة اهتمامهم بحضور أنشطة البرنامج التالية .

الأدوات :

بعض القصص والحكايات بقسها للتلاميذ عن خيراتهم 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 يتكر اسمه - الفصل الدراسي

- المدرسة التي ينتمى إليها - الوظيفة التي يمتنى أن يعمل بها في حياته .

-تشجع الباحثة التلاميذ على القيام ببعض الأنشطة التي تزرع فيهم الثقة

بالتفلسق فتساعدوا على خلق جو من الألفة والموودة بينها وبينهم مثل :

-أن يقوم كل تلميذ أمام زملائه في الفصل ويقدم نفسه، ويحدثهم عن هوائيه

المتعلقة .

- تطلب الباحثة من بعض التلاميذ أن يقف أمام زملائه ويحكي إحدى المراتف 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 المراتف ليرى كل شئذ نفسه ويكون ذلك حفزاً لهم على الاستمرار في البرنامج.
- تنتهي الباحثة هذا النشاط بالتبني على ضرورة حضور بقية أنشطة البرنامج.

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات لمتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً
(ذ-ظ-ث).

الأدوات :

- ١-بطاقات تصور تتكرر كلمات بها أصوات لذال والطاء والقاء.
- ٢-سمخ من البطاقات لكل تلميذ.
- ٣-سادة مسجلة لتتعلق الصمغ للكلمات.

مدة النشاط : ١٠ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

- تقدم بطاقات للصورة لكل تلميذ ثم تطلب منهم لانتظر إلى الصور، 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 يبين المثال: أفلام، أو قطع حلوى
- تحاول الإجابة الخفيف من حاجز لتتوقف لدى التلاميذ الذين يتحدثون بشكل خطأ
- تعلق للكلمات نطقاً صحيحاً.

- يتم تشغيل المسجل لعرض نطق الكلمات مسوعةً بشكل صحيح .
 - يطلب من كل تلميذ إعادة النظر في الصور مرة ثانية ونطق ما تغير عنه
 من كلمات نطقاً صحيحاً

التقويم :

يمثل 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 .

لتدريبات المشاط

	
نظّسارة	قنّسسي
	
ذيلي	ثلاثة

	
جسد	ذراع
	
أذن	نوم

برنامج علاج الصعوبات



قِطَاب



تَمَثَّل



ظَرْف



بَادِئِيَان

٤. التمييز بين الأصوات

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على تعلق الأصوات المتشابهة في التعلق (ذ-ظ-ث)
تعلقاً 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 فنظر إلى هذه الكلمات وقراءتها
مع بيان التعلق الصحيح للحرف الملون حيث يقال للتلميذ :

-أملك مجموعة من الكلمات التي بها حرف ملون، فنظر إليها واطلق هذه
الكلمات تعلقاً صحيحاً، ثم حاول تعلق أصوات الحروف لملونة تعلقاً
صحيحاً، بأن تضع طرف اللسان بين أسنالك الأمامية في أثناء التعلق .

-يقدم تشجيع إيجابي رمزي للتلميذ إذا أصاب في تعلق أصوات الحروف
والكلمات المكتوبة مع محاولة للتخفيف من حرج وحروف التلميذ إذا فشل في
تعلق أصوات هذه الحروف والكلمات .

-تطلب 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.
- يتم تشجيع التلميذ إذا نجح في عزل كلمات كل صوت ونطقها نطقاً صحيحاً.

التقويم :

يتمثل تقويم التلميذ في هذا النشاط في نطق لكلمات 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	أنصار	ذنب
يقطن	نروة	مهذب
ظريف	عبث	ذهب
مظلم	ثمانية	ذم
ظمان	عثمان	يأخذ

النشاط الرابع

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً
(ذ-ظ-سث).

الأدوات :

- بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات ملونة تحتوي على حروف الظاء،
- الذال، والذال،
- بطاقات مطبوعة لكل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٠) دقيقة.

الإجراءات :

تعد البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم تطلب منهم النظر إلى * ه البطاقات
وإمالة ما بها من جمل مع التركيز على الكلمات الملونة ونطقها نطقاً صحيحاً
وبخاصة نطق أصوات الظاء، والذال، والظاء وذلك بوضع طرف اللسان بين
الأسنان الأمامية.

يقال للتلميذ يوجد أمامك في هذه البطاقات مجموعة من الجمل اترك بها كلمات
ملونة بها حروف الظاء، والذال، انظر إلى هذه البطاقات و نطق ما
تحتويه من جمل :

-تنطق الكلمات والجمل امام التلاميذ تطلقاً 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 لثاء؟ انطقها
 من معه جملة بها حرف نطاء؟ لطقها
 من معه جملة بها حرف ذال؟ اطقها
 وتكرر الأسئلة حتى يتم الانتهاء من لفظها مع تكرار للعلق حتى يتم النطق
 بشكل دقيق .

التقويم :

يشتمل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في نطق الجمل والكلمات الملونة
 تطلقاً صحيحاً .
 أما في حالة عجز التلاميذ عن الوصول إلى هذا المستوى، يتم إضافة
 تدريبه على النشاط حتى يصل إلى نطق الجمل والكلمات تطلقاً صحيحاً .

تدريبات النشاط

أذكر في الجملة الإكبة وتطقتها، ولاحظ نطق لثاء ولام والخاء في الكلمات

ظ	ث	ذ
تظهر النجوم ليلاً في السماء	الشعوب حيوان ماكر	أحب التلميذ الذكي
حافظ على نظافة أسنانك كل يوم	السلجة تحفظ الطعام من الفساد	درفت العين الدموع
لا تسر في الطرق المظلمة	اشتريت ثوباً ثميناً	لا تدل نفسك لغير الله

احذر تناول الدواء دون استشارة الطبيب	من أيام الأسبوع الاثنين، والثلاثاء	قامت الخادمة بتنظيف الحجرة
يشرح الأستاذ الدرس	يقف الممثل على خشبة المسرح	لا تظن بالناس السوء
هذه نافذة، وهذا باب	يحرث الفلاح الحقل بالمحراث	الشرطي ينظم حركة المرور
يتجمع الادياب على الغلاورات	كثرت الحوادث في المدن	الظمأ يرويهِ الماء

لتقويم أداء التلاميذ في نطق أصوات الذال والظاء والطاء

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ 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 الفضايا

الغلب حيوان مكر

-ينظم التلاميذ في صفوف.

-ضع الخطاب في المظروف.

-يتجمع الذباب حول القاذورات.

-يرتدى الولد ثوباً نظيفاً.

-في مصر آثار كثيرة وعظيمة.

-لا تعبت بالأشياء الثمينة والذهبية.

-لا تظن بالناس سوء.

-لا تسر في الأماكن المظلمة.

-يدوب 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 :

- تمرين 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 تلميذ 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 واقرا 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

يؤثر التلوث في منطقة معينة على البيئة ككل	التلوث في منطقة معينة يؤثر على البيئة ككل
تشرب الضيوف الشاي	الضيوف تشرب الشاي
ترتدى الفتاة فستاناً جميلاً	الفتاة ترتدى فستاناً جميلاً
يساعد الزوج زوجته في المنزل	الزوج يساعد زوجته في المنزل
يشرب الطفل اللبن	الطفل يشرب اللبن
يعيش الأسد في الغابة	الأسد يعيش في الغابة

النشاط السابع

الهدف من النشاط :

تدريب للتلاميذ على تكوين جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينهما.

الأدوات :

-بطاقات مسورة بحيث تعبر الصورة عن أحداث يمكن للتعبير عنها بجمل اسمية وفعلية.
-نسخة من البطاقات لكل نموذج.

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ.

الإجراءات :

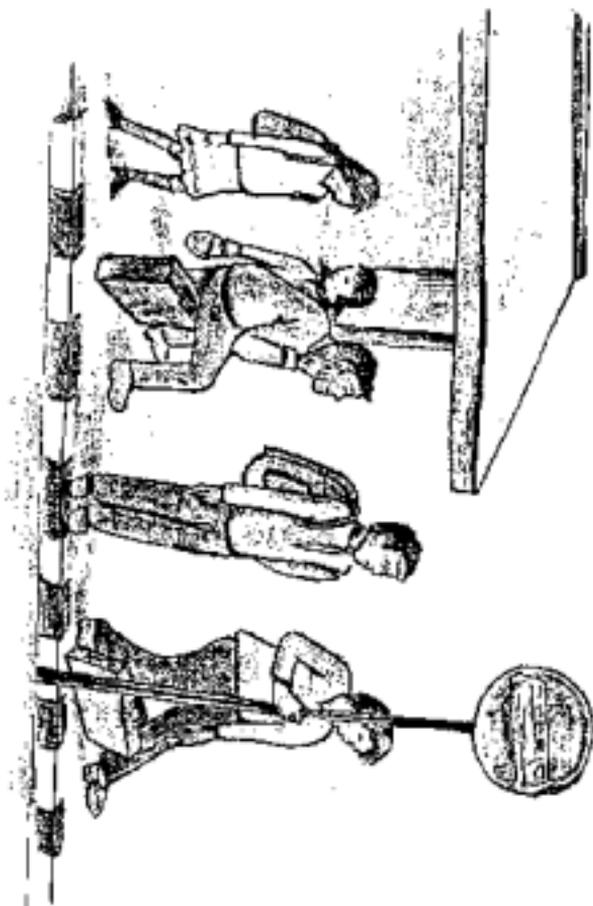
-توزع بطاقات الصور على كل تلميذ.
-يطلب من التلميذ فنظر إلى هذه الصور للتعبير عنها مرة بجملة اسمية، ومرة بجملة فعلية.
-تناقش مع التلميذ مدى اكتمال أركان الجمل أو وجود أي نقص فيها، وهل الجملة تامة للمعنى أم لا، والفرق بين الجملة الاسمية، والجملة الفعلية.
-تطلب الباحثة من التلميذ الإتيان بتحديد أركان الجملة الاسمية والفعلية.

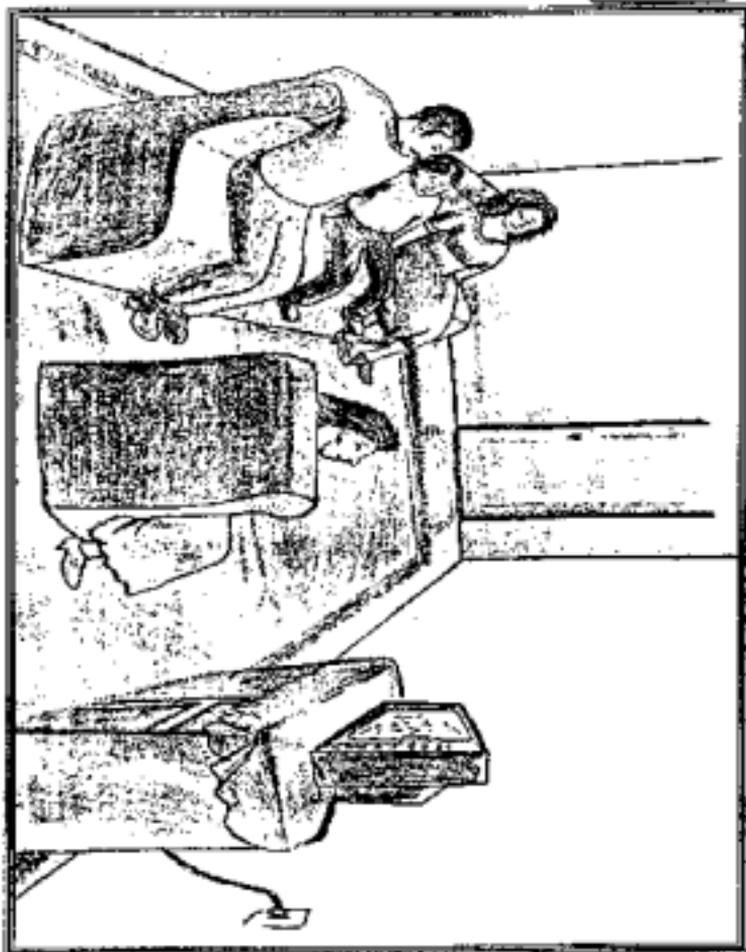
يقدم تشجيع في شكل هدايا رمزية للتمييز إذا أصاب في بناء جملة صحيحة متكاملة الأركان.

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.







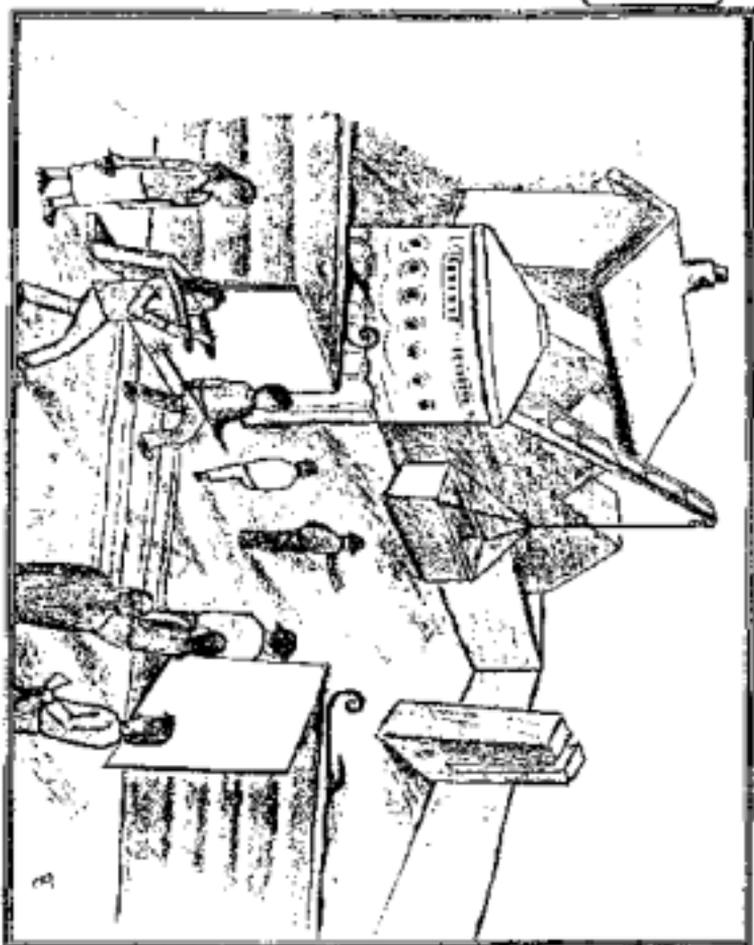


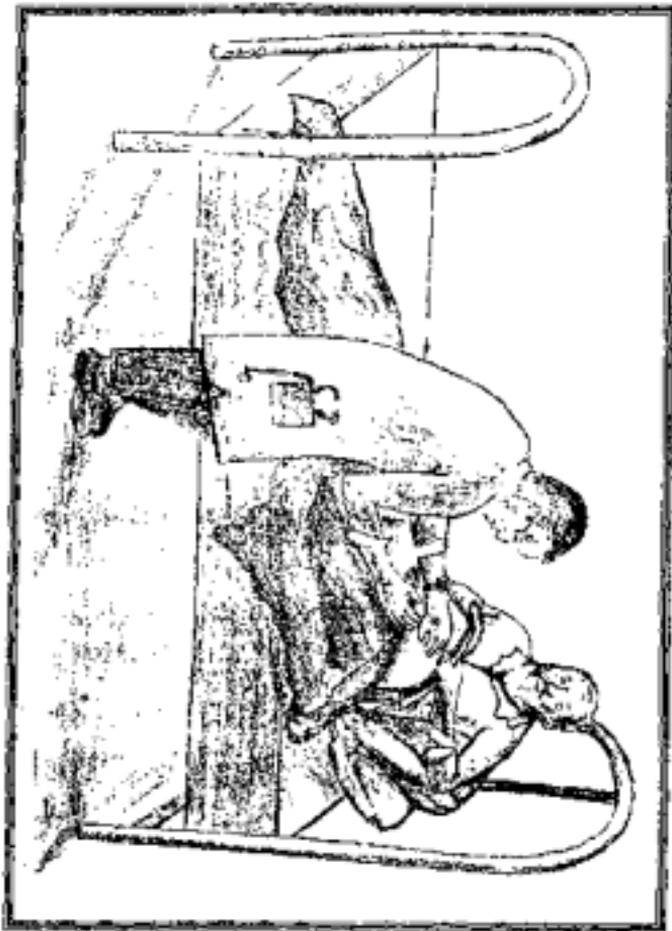












النشاط الخامس

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية و فعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينهما .

الأدوات :

- شفافيات مكتوب عليها موضوع يتضمن جملاً اسمية، وأخرى فعلية .
- بطاقات، بيضاء، وأقلام رصاص .

مدة النشاط : ٤٥ 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،
يتم تشجيع لمن يستطيع التحويل بين الجمل الاسمية للفعلية، ويعرف مكوناتها.

التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في استخراج الجمل الاسمية والفعلية من قطعة المغنطة بصورة صحيحة، والفترة على التمييز بين أركان الجمل الاسمية (مبشأ + خبر) وأركان الجملة للفعلية (فعل + فاعل + مفعول به)، والفترة على تحويل أي منهما إلى الأخرى وفي حالة عجز التلاميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعاد تدريبهم ثانية حتى يتحقق الهدف من النشاط.

تدريبات النشاط
الرياضة

"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 تهدب 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 وسماؤها 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 وفرحبالسائحين 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 : • دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقديم للتلاميذ بطاقات الكلمات .

-يطلب من التلاميذ تكوين جمل من الكلمات المعطاة له .

-يطلب من التلميذ تحويل الجمل الاسمية إلى فعلية والجمل الفعلية إلى اسمية .

-إنما أدي التلاميذ تدريبات النشاط أداء سليماً حيث يصل إلى مستوى

الاتقان ٨٠% أيها النشاط يتم الانتقال للنشاط التالي وإذا لم يصل إلى هذا المستوى

بعد التدريب مرة ثانية حتى يصل إلى المستوى 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 .

هيوآن - مآكر - الشعب .

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 الثاني

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام الاستهلام وكيفية اجواب عنه .

الأدوات :

-بطاقات لمور 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 لنوات الاستهلام لمختلفة .

التقويم :

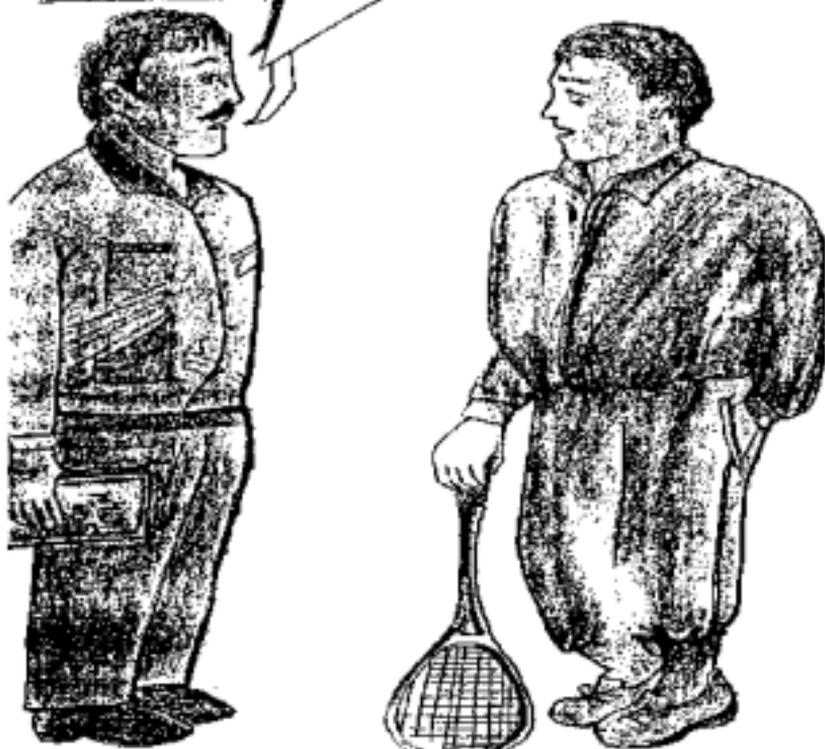
يتمثل التقويم في هذا النشاط في قدرة التلميذ على الإجابة عن الأسئلة

بإجابة صحيحة مع التمييز بين أدوات الاستهلام لمختلفة، وفي حالة عدم وصول

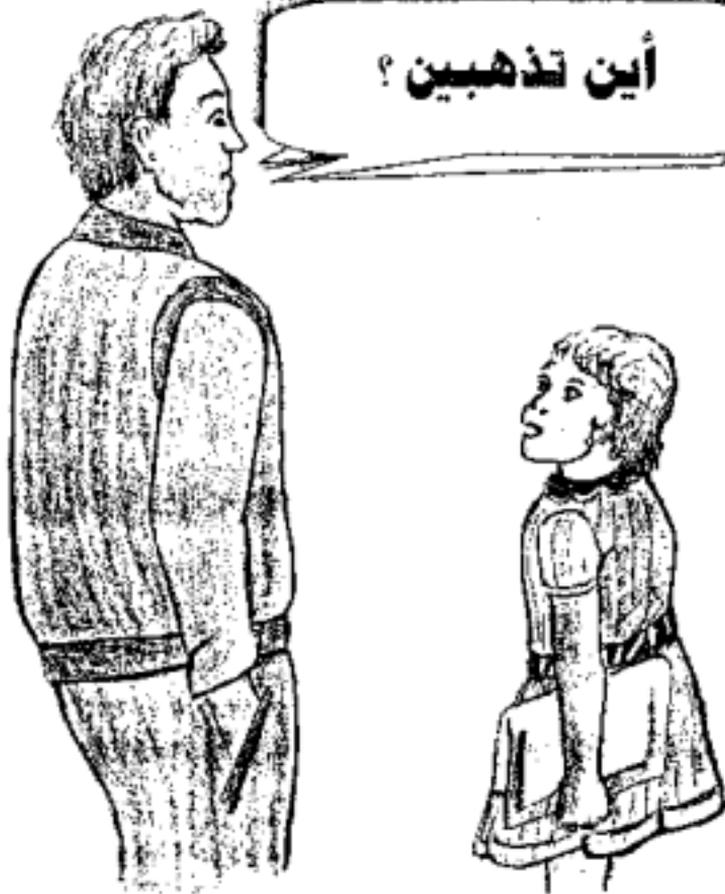
التلميذ إلى الهدف من النشاط يتم إعادة تدريبه على الأسئلة مرة أخرى حتى

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 التلميذ على استخدام الاستهلام وكيفية الجواب عنه .

الأدوات :

- بطاقات مسور بطلب من التلميذ للتعبير عن محتواها بسؤال .
- خسعة من هذه البطاقات مع كل التلميذ .

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

- توزيع البطاقات التي تحتوي إجابات لموقف معينة على التلميذ .
- يطلب من التلميذ النظر في هذه المسور والتعبير عن محتواها .
- تطلب البطاقة من التلميذ وضع أسئلة عن محتوى الصورة باستخدام أدوات الاستهلام المناسبة ؟
- يشرح للتلميذ أدوات الاستهلام ، حيث توجد وظيفة كل أداة من أدوات الاستهلام ؟

حل حرف استهلام

من اسم السؤال عن المكان

سا اسم استهلام السؤال عن غير المكان

سالي اسم استهلام السؤال عن الزمن

سأين اسم استهلام السؤال عن المكان

سكول اسم استهلام السؤال عن الحال

سكم اسم استهلام السؤال عن العدد

سماذا اسم استهلام السؤال عن السبب

يصحح استجابات التلميذ بوضع السؤال الصحيح للاستهلام أو الأسئلة عن كل صورة من مسور المعروضة .

التقييم :

يقال توزيع التلميذ في هذا النشاط في سببها أسئلة صحيحة باستخدام الأدوات المناسبة للاستهلام عن البطاقات والصور المعروضة . وفي حالة عدم وصول التلميذ إلى هذا الهدف يتم إعادة تدويره مرة ثانية حتى يصل إلى الهدف من النشاط

أذهب إلى المدرسة ماشيا





اسمى شهيد



أربعة أقلام



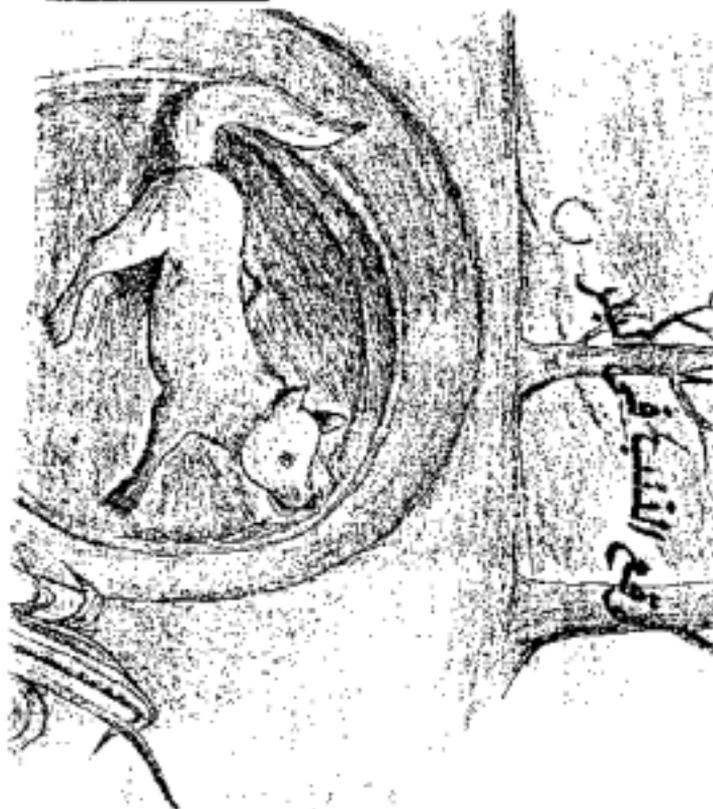




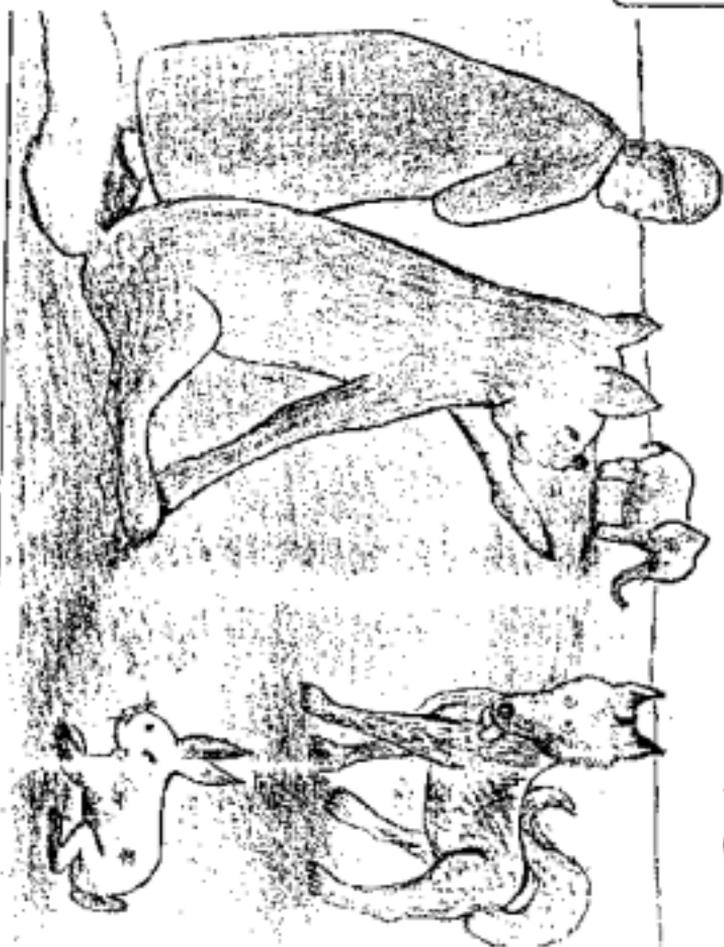
أذهب إلى المدرسة ماشيا







الأرنيب أصغر الحيوانات في الصورة



النشاط الثاني عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الأدوات :

- بطاقة مكتوب عليها محادثة بين فتين 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 ويحتمون إجابات وأسئلة مناسبة.

التقويم :

يشمل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في تعلم إجراء محادثة سليمة لغويا وباستخدام أدوات الاستفهام المنسوبة والإجابة لملائمة للسئلة، وفي حلة 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 أخواتك ؟
أحمد :	.....
محمد :	كيف حال أخواتك ؟
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 :	تغلق الحديقة أبوابها الساعة الخامسة مساء هل كنتم وقتنا
أحمد :	ممتعا 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 يتفق 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؟	أصحو 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؟	أذاكر دروسي لأنجح

تدريبات النشاط

المستشفى

اشترى محمد وعلى هدية جميلة، وأهدا لزيارة صديقيهما أحمد المريض المريض بالمستشفى، ولما وصلا إلى المستشفى وجدا فيها لطباء وطبيبات، وممرضين وممرضات، يعالجون المرضى، وفي 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، وكان ما يربط بأمراض القلب والمصدر، وقسم الرمد لعلاج أمراض العين، وقسم الأذن والأنف والحنجرة لعلاج ما يربط بها من أمراض.

جلس محمد وعلى مع صديقيهما أحمد، وأعطاهم الهدية، فذكرهما 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
- ففيه 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 والجهد المستمر ، وانتفعت به بلدنا في حفظ المياه ، وتوليد الكهرباء كما يعمل السد العالي على زيادة الأراضي الزراعية وإضاءة البلاد ، وبسببه نهضت البلاد نهضة عظيمة ، وتقدمت في عالم الصناعة وثبوت المركز اللائق 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 اللائق بين الشعوب.

السياحة في مصر

السياحة في مصر مصدر مهم من مصادر الدخل القومي، لذلك يجتذب أنها تجعل مصر في مكانة عالية رفيعه بين دول العالم، حيث تفتقد المعالم السياحية لكثيرة الموجودة في أنحاء متفرقة من البلاد، في أن يتعرف الناس من شتى أنحاء العالم على تاريخنا العريق، فمصر مليئة بالكثير من المزارات السياحية لعامة والآثار الخاتمة كالأهرامات والابو الهول في الجيزة ، والمعابد والآثار المختلفة في الأقصر وأسوان.

- السياحة في مصر من أهم مصادر
- تفتقد 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 لسباق 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 لراى على التلاميذ من خلال جهاز العرض العلوي.

- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات متاسبة للسباق.

- توزع الباحتة لبطاقات على التلاميذ.

- يطلب من كل تلميذ إكمال لموضوع بكلمات مناسبة لسباق الموضوع ونطقها أمام زملائه.

- ينتقل التلاميذ للكلمات التي وصل إلى الكلمات المناسبة للسباق.

التقويم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في اختيار الكلمات المناسبة التي تتم معنى

للجملة، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يمد تربيته حتى

يستطيع استخدام كلمات مناسبة لسباق 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 طعم الأشياء، وتكون عن طريق ثم شنها نعم الله على الإنسان

نهر النيل

نهر النيل نهر مبارك ، يمر بالعديد من ولكنه في البحر المتوسط ، لذل فالمصريون يعرفون فضل النيل العظيم، وفوائده الجليلة، حيث أن لنيل الأرض، و..... الحيوانات وكذلك البشر، ولذلك يجب علينا أن عليه من كل شبر.... جماله بأن يجعل مياهه نقيفة خالية من التلوث من المصانع، و..... الحيوانات، والقاذورات، حتى يصبح لنيل 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 لتحصي العلم وهناك أيضا مثل الراديو، وأيضا فذي يعطي للمعلومات بسرعة فائقة، فالعلم بأيدي الشعوب من ضلعة إلى لمعرفة.

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 ويطلب منهم قرائتها

وملاحظة للنص 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 تنعم المعنى ، وفي حالة

صبر التلميذ عن الوصول إلى هذه الكلمات بعد تدريبه ثلثة حثس ويستطيع

استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

تدريبات النشاط

- واقف المسيرة في فزحام في إشارة المرور لأن الإشارة كانت وعندما
أضيت الإشارة باللون سارت السيارة وقتها انتهى الأرحام.
- عندما تقابل أحد زملائك فيك وعندما يقدم لك خدمة فيك
- لو أهد الأصدقاء الترخين في وسيلة مواصلات عامة فيك تتصحه به
..... لأن الترخين
- عندما تريد أن تقرأ كتابا متنوعه فيلنا نذهب إلى وعندما تريد أن
تلمس فرياضات المختلفة فيلنا نذهب إلى
- تكلمم أحد زملائك مع آخر فتصحتك به
- ترتدي في الشتاء أما في الصيف فيلنا ترتدي
- تمتكج لبطاقات الشخصية من أما رخص قبهات المسيرة
فتمتخرجها من
- عيد بعد نهاية شهر رمضان ، أما عيد الأضحى فيكون بعد
.....
- تمسك أوراق الشجر في فصل وتخضر وتزدهر في فصل
.....
- كتب محمد عطايا إلى أخيه في السعودية ثم وضعه في وأحفظه
في
- ذهب على إلى السوق فاشترى الخضروات من عند الخضري واشترى
الفكهة من ، أما اللحوم فقد اشترها من

النشاط السابع عشر

الهدف من التقويم :

تكوين أداء التلاميذ في استخدام كلمات مناسبة لسوق الموضوع.

الأدوات :

-ملفات بها موضوع يتضمن كلمات ناصة.

مدة النشاط : • دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

- تقدم الملفات إلى التلاميذ.
- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات مناسبة للسباق.
- إذا أكمل التلميذ الموضوع بكلمات مناسبة للسباق يتم الانتقال للنشاط التالي ، وإذا لم تكن للكلمات مناسبة يتم التقريب على أنشطة علاج هذه الصعوبة مرة أخرى.

تدريبات النشاط

التلوث البيئي

إذا سرت في الشارع فإليك ترى تلعبت من مؤخرة
السيارات ، وتشم التي تسبب الضيق والقلق ، كما
تتسرب تلوثاً إلى الأنهار والبحيرات المسم
..... وقد وضع مواد كيميائية لتزيد من هجوم
الثمار فتسبب للإصمان مشكلات صحية ، وهناك من يشوه الجدران
والأماكن العامة فيسبب للتأخر ضيقاً وحزناً مما يعرف بالتلوث
..... لما من يرفعون أصواتهم أو أصوات أجهزتهم وسياراتهم
فإنهم يسميون 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 قرائي وتعرض للنص على شاشة العرض وتطلب من أحد التلاميذ قراءته أمام زملائه.
- تدار مناقشة بين التلاميذ للنص المقروء لتحديد أفكار الموضوع ومقدمته وخاتمته.
- يطلب من التلاميذ صياغة الموضوع ثانياً وإعادة إلقاءه مع مراعاة الالتزام بالتقديم وعرض الأفكار مشتملة ، وخاتمة.
- يقدم تشجيع 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 صجز التلميذ عن الوصول إلى نتائج الموضوع بهذه الطريقة بعد تدريبه 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 ، ذلك الحب الذي لم يكن السداع الوحيد لدخول كلية العلوم، بل كانت أسرته تعده أيضا ليكون عالما منذ صغره.

ولد أحمد زويل في مدينه المنهور عام ١٩٤٦م ، وحصل على درجة البكالوريوس في العلوم من كلية العلوم ، ثم عين معيدا بالكلية 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 عبقرية وإفادة مصرية استطاعت أن تثبت أن الشخصية المصرية حين تتوفر لها عناصر النجاح تستطيع أن تحلق طموحها ، وتثبت ذاتها ، فهلا استطاع شباب مصر أن يسعى إلى تحقيق تقدم علمي كل في مجاله لنزلي بمصر ذلك الوطن الجميل.

شخصية مكافحة

تمتلى الحياة بالكثير من مواقف الكفاح ، ومن هذه المواقف تلك المرأة التي مات عنها زوجها وترك لها ستة من الأطفال في سن صغيرة ، فمآذا تفعل تلك المرأة ، لقد عرض عليها الزواج من أحد الرجال الأثرياء ، ولكنها رفضت تلك الحياة الزوجية التي تكون على حساب تربية أبنائها ، فألزمت نفسها بتربيتهم ، وخرجت لتعمل حتى تستطيع الإنفاق عليهم وظلت هذه المرأة تكافح من أجل هؤلاء الأطفال حتى استطاعت أن تصنع منهم أفراد يتفهمون ووطنهم 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 لذي يتعاملون معه، وظل هؤلاء الأولاد يديلون بالفضل لأنهم كثر لأرواحا من العمل وأخذوا يخدمونها بأنفسهم لتعيش تلك الأسرة في سعادة ، مما جعلنا نحترم تربية هذه الأم لأولادها تربية فائقة، كان أن نجدها في كثير من الأسر ، ولذا يجب علينا أن نقتدي بتلك الأم حتى نستطيع تنشئة أولادنا تنشئة أسرية سليمة لتتفهم أنفسهم وتنتفع مجتمعا.

جمال الدين الأفغاني

يظهر في كل عصر أحد العلماء ليقود المجتمع إلى الإصلاح ومن هؤلاء جمال الدين الأفغاني الذي ولد عام ١٨٢٨م، ١٢٥٤هـ في أفغانستان ، على أبوه بتربيته وتعليمه أمور الدين والعلوم الحديثة ، جاء إلى مصر عام ١٨٧٠م، وتردد على الأزهر الشريف وقصده به كثير من العلماء والطلاب ، وقتل ضد الاستعمار الأوروبي في الشرق، وأسس مدارس فكرية له في مصر والعالم العربي، ولما بدأ إنشاء جامعة السور الإسلامية التي كان من أهدافها جمع معالم الإسلام تحت راية واحدة، لقد كان الأفغاني شخصية عظيمة تقود الإسلام نحو الإصلاح فهلا تكلمنا بهذه الشخصية.

البلهارسيا

هناك العديد من الأمراض التي تسبب الشقاء للإنسان لأنها تصيب أجهزة جسمه، ومن هذه الأمراض مرض البلهارسيا ، الذي اكتشفه عالم الألماني بهارس عام ١٩٨٥ ويلتشر مرض البلهارسيا في الريف المصري لتوافر مناطق العذوى المائية عكس المدن والمناطق الحضرية حيث لا تتوفر سبل العنوى ، 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 :

تدريب للتلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان .

الأدوات :

-بطاقات لصور تتناول موضوعاً يتحدث عنه التلميذ .

-نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ .

الإجراءات :

-عرض للصور على التلميذ، ويطلب منه لتحدث صا تحتويه كل صورة على حده في شكل أفكار .

-يطلب من التلميذ محاولة ترتيب هذه الصور حسب تركيب الأفكار ليصنع منها موضوعاً متكاملًا .

-يطلب من التلميذ لتحدث شفهيًا عن القصة التي تدر الصور عنها مع مراعاة أن يقدم لها بشكل مناسب، ويتناول الأفكار فكرة فكرة بتسلسلها الصحيح، مع ضرورة أن يهتم كلامه في نهاية الموضوع .

-تدار مناقشة بين التلميذ والباحثة فيما يتحدث فيه لتحديد المقدمة، والأفكار، والخاتمة .

وتتم الباحثة لتسجيع التلميذ إذا تحدث بشكل صحيح، وراعى المتكئة، وتسلل الأفكار والاشاتمة.

التقويم :

يتمثل التقويم فى هذا النشاط فى التعبير عن الصور فى شكل موضوع متكامل له متكئة مناسبة، وأفكاره مرتبة ومتسلسلة، وله خاتمة مناسبة، وفى حالة صجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعاد 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 .

-سورة من هذه البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٥) دقيقة .

الإجراءات :

-تتم بطاقات الموضوعات على التلاميذ والتي تتضمن عناوين لموضوعات

يمكن للتلاميذ التحدث فيها وهي :

(حديث من أين لأمه في عيد الأم) .

(حديث عن أسرة مكافئة) .

(صديق عزيز) .

(هوايتك) .

-يطلب من التلاميذ التحدث في هذه الموضوعات شيئاً ثم يناقش التلاميذ في

تغييرهم عن هذه الموضوعات من حيث وجود المقدمة المناسبة وتضمين الأفكار

والخاتمة المناسبة .

-يتم تشجيع التلاميذ الذين يقدمون موضوعات متكاملة الأركان .

التقويم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في إنتاج موضوع متكامل الأركان من

حيث (المقدمة - تسلسل الأفكار - الخاتمة) .

تدريبات الأنشطة

تحدث في أحد الموضوعات الآتية مراعيًا المقدمة وتسلسل الأفكار والخاتمة

- حديث من ابن لأمه في عيد الأم
- حديث عن أسرة مكافحة
- صديق عزيز
- هوايتك

النشاط الحادي والعشرون

الهدف من النشاط :

تكوين 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 المقدمة لهم .

-يطلب من التلاميذ مراعاة الأركان الأساسية للموضوع من المقدمة والأحداث والخاتمة .

-إذا تحدث للتلميذ في الموضوع مراعاة أركانه ثم إعطاه حواجز مادية

ومعوية وأنه قد نكث البرنامج وإذا لم يراع الأركان الأساسية للموضوع في

حينه أعيد التكريب على أنشطة للصعوبة مرة أخرى .

تدريبات النشاط

تحدث في أحد الموضوعات الآتية :

صديق

وصف

حديقة

وصف

سعيدة

مناسبة

شخصية

تريد

أن تكون

مثلها

عقيدة

هواية

النشاط الثاني 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 عن ، 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 :

- يتم للتلاميذ البطاقات الخاصة بأسماء الموضوعات .
- يطلب من التلاميذ التحدث في أحد الموضوعات المقدمه لهم .
- يطلب من التلاميذ مراعاة ما درسوه خلال أنشطة البرنامج من نطق الصحيح لأصوات لفظاء والذال والتاء ومراعاة قواعد النحوية من الاستخدام

المصحح لتجمل الاسمىة والقنملىة والامطهاف والقواب طه . وكذا الجانب الدلالى
للتعبىر الشفهى من حىث اسطءلم كلماء مناسبة لسباق الموضوع وإنتاج
موضوع متكامل الأركان

- يتم تسجىل استجاباء التلامىذ من ءلال المسجل الصوتى والقنىوى .
- يعرض لتجرىل قصوى وتسجىل القنىوى على التلامىذ لبراف مدى تمكلمهم من
الحديث

-إذا تحدثت فاشىذ مرافاً نطق أصواء نذال ولظاف والقاف بشكل صصح . مع
اسطءلم جمى متكاملة الأركان والامطهاف والقواب عنه وإنتاج موضوع
متكامل الأركان مع اسطءلم كلماء مناسبة لسباق الموضوع تم إعطافه
حوافز مابىة ومعافىة وأنه لاء لئفن للبرنلىج وإذا لم برافى أى ءفف أفء
للقرب على أنشطء لؤدى إلى إقاف الءفف .

تدريبات النشاط

- قدم خمسة كلمات بها أصوات الئاء والئاء والذال ثم انطقها لفظًا. صححها

- 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

09466672



09466672

مساكن سوثير - امام سير اميكا كليوباترا

عمارة (5) مدخل 2 الأزرارطة - الإسكندرية

تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 00203/4818707

