برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية الابتدائية.

إعداد

د / أحمد كمال قرني سيد
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة عين شمس

مستخلص البحث

هدف البحث إلى بناء برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية، وقياس فاعليته في تنمية تلك مهارات التحدث، وتحددت مشكلة البحث في: تدني مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية، والافتقار إلى برامج مبنية في ضوء مداخل واتجاهات حديثة ذات صلة بطبيعة تعليم التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم.

وللتصدي لهذه المشكلة حدد البحث عددًا من الخطوات والإجراءات لحلها، تلك التي تلخصت في: تحديد مهارات التحدث، وبناء برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي، ثم بناء اختبار لتحديد أداء التلاميذ في مهارات التحدث، وبناء أداة تحليل أداء التلاميذ في مهارات التحدث ، ثم بناء دليل للمعلم لتنفيذ هذا البرنامج، واختيار مجموعة البحث للتطبيق، وتدريس البرنامج المقترح في الأنشطة، وتطبيق أدوات البحث قبليًا وبعديًا، ومقارنة النتائج واستخراج أهم ملاحظات التطبيق ، فضلًا عن اقتراح عدد من التوصيات والمقترحات .

وتوصل البحث إلى وجود فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التحدث فيما يتصل بالجانب الصوتي والجانب اللغوي والجانب التفاعلي. ومن ثم يوصي بعدد من البحوث المقترحة، منها: برنامج متعدد الأنشطة قائم على المدخل التواصلي لعلاج صعوبات تعلم اللغة الاستقبالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، و استراتيجية توليفية قائمة على المدخل التواصلي لتنمية الوعي الفنولوجي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية:
الأنشطة اللغوية - المدخل التواصلي– مهارات التحدث – التلاميذ المعاقون فكريا

A program in language activities based on the communicative approach to develop the speaking skills of pupils in the elementary schools of intellectual education.

Research Summary

The aim of the research is to build a program in language activities based on the communicative approach to develop the speaking skills of intellectually disabled students in primary schools of intellectual education, and to measure its effectiveness in developing these speaking skills. To programs built in the light of modern approaches and trends related to the nature of education for students with intellectual disabilities who can learn.

To face this problem, the research determines a number of steps and procedures to solve it, which were summarized in: determining speaking skills, building a program in language activities based on the communicative approach, then building a test to determine students' performance in speaking skills, and building a tool for analyzing students' performance in speaking skills, then Building a guide for the teacher to implement this program, choosing the research group for the application, teaching the proposed program in the activities, applying the research tools before and after, comparing the results and extracting the most important application notes, as well as proposing a number of recommendations and suggestions.

The research found that the suggested program was effective in developing speaking skills in relation to the vocal aspect, the linguistic aspect, and the interactive aspect. Then, he recommends several suggested researches,

including: a multi-activity program based on the communicative approach to treat receptive language learning difficulties among primary school students, and a synthesis strategy based on the communicative approach to develop techno-awareness among students with learning difficulties in the primary stage.

Key words:
Language activities - communicative approach - speaking skills - the intellectually disabled.

برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية الابتدائية.

إعداد

د / أحمد كمال قرني سيد

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة عين شمس

أولا: المقدمة

اللغة أحد المجالات الرئيسية التي تركز عليها الم١داخل التعليمية للتلاميذ المعاقين فكريًا؛ فمعيار التعلم لتلك الفئة يتمثل في استنباط أساليب التواصل معهم، بحيث يستطيعون من خلالها التعامل مع رفاقهم، وإحداث نوع من التواصل فيما بينهم. فتعليم اللغة لهذه الفئة يركز على الوظيفية؛ أي توظيف المهارات اللغوية المتعلمة في المواقف الحياتية المختلفة إرسالا واستقبالا. (زينب زيدان، ٢٠٠٨، ٢).

كما أن للغة دورًا أساسيًا في حياة التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، إذ أنها وسيلتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم واحتياجاتهم في تعاملهم مع المجتمع الذي يعيشون فيه والتكيف مع أفراده، واكتساب المعارف وزيادة الخبرات، فضلا عن أنها الأساس الذي نعتمد عليه في تربيتهم في جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، وأن المعاق فكريا الذي لا يفهم اللغة ولا يتواصل بها يبقى دائما في عزلة بسبب قدرته اللغوية المحدودة التي تؤثر سلبًا على نموه الاجتماعي، والانفعالي والأكاديمي. كما أن توظيف اللغة بفنونها في الحياة المدرسية للتلاميذ المعاقين فكريا وحياتهم خارج المدرسة يتيح لهم الفرص لتطبيق المعلومات التي يتلقونها في مواقف عملية تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم في قضاء حاجاتهم المستقبلية.(مارتن هنلي وآخرون، ٢٠٠٦، ١٠٤).

ويحتل التحدث من بين مهارات اللغة العربية مكانة مهمة؛ حيث كونه عملية معقدة تتضمن القدرة على التفكير وترجمته ترجمة شفوية بأداء صوتي وتعبير جسمي، فضلا عن أنه عملية مكتسبة وتحدث في إطار اجتماعي.(محمود الناقة، ٢٠١٧، ٥٦)

كما يعتبر التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على حد السواء، فالناس يستخدمونه أكثر من الكتابة في حياتهم؛ أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون، ومن هنا يمكن اعتبار التحدث هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان، وعلى ذلك يعتبر التحدث أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخدامها.(محمد عبدالحميد، ٢٠١٥،١٠٩).

وتأتي أهمية اكتساب مهارات التحدث بالنسبة للإنسان، فمن خلالها يستطيع أن يعبر عن نفسه واحتياجاته ومتطلباته، ويتمكن من التعبير عن خواطر نفسه وحاجاته شفهيًا، فضلا عن أنها تمكنه من مواجهة الجمهور، ومن التحدث والتفاعل معه؛ فيكتسب صفات عديدة مفيدة كاحترام مشاعر الآخرين والثقة في نفسه والشجاعة، وإبداء الرأي. (راشد أبو صوواوين، ٢٠٠٥، ٩٩).

وإذا كان التحدث مهمًا لكافة البشر، فهو ذو أهمية بالغة للتلاميذ المعاقين فكريا على وجه الخصوص؛ لأن المعاق فكريا يحتاج في كثير من الأحيان إلى الاستعانة بالآخرين في كثير من شئونه (محمود السيد، ٢٠١٦، ٧١) إذ هو وسيلتهم للاتصال بالعالم الخارجي، وقضاء الحاجات، والتعبير عن الأفكار والمشاعر، وفي مواقف البيع والشراء، والحديث في أثناء الاجتماعات والحديث مع الأسرة والمجتمع في المناسبات المختلفة، وكذلك في المدرسة وداخل الصف الدراسي. (حسن شحاته وآخرون ٢٠١٨، ١٠٦).

ويستهدف تعليم مهارات التحدث وتدريب التلاميذ المعاقين فكريا على اكتسابها، مهارات عدة، منها: استخدام الكلمات المناسبة التي تعبر عن الأفكار بوضوح ودقة، والتحدث بصدق واحترام الآخرين، واستخدام عبارات الطلب مثل من فضلك، لو سمحت...إلخ، وعبارات الاعتذار وإلقاء التحية .... وغيرها، والتحدث بصوت مناسب

للمكان الذي يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف، واستخدام التعبيرات الملمحية المناسبة للوجه واليدين وهيئة الجسم، والتحدث مع الآخرين ومحاورتهم، والتعبير عن الأفكار والمشاعر بسهولة ويسر وبثقة، وإجادة الأداء اللغوي، والنطق الصحيح للحروف والكلمات والجمل، والتدريب على مواجهة الآخرين والتحدث معهم دون خجل، ويساعد في نمو الثقة بالنفس وتلبية الحاجات والمطالب الشخصية. (محمود الناقة، ٢٠١٧، ٥٦)

ونظرًا لأهمية التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا، فقد ظهرت مجموعة من البرامج التدريبية التي بُنيت في ضوء سيكولوجية التواصل، والتي قد تسهم في تنمية مهارات التحدث لديهم، ولكي يكتسب التلاميذ المعاقون فكريا مهارات التحدث المناسبة التي تساعدهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بلغة واضحة ومفهومة دون ارتباك وخجل أو التوقف في أثناء الحديث، فلابد أن تحتوي برامج تعليمهم وتعلمهم تدريبات وأنشطة لغوية يتعلمون فيها كيف ينطقون بطريقة سليمة، وكيف يتحدثون مع الآخرين ويسردون لهم القصص، وكيف يعبرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم واحتياجاتهم المختلفة، وكيف يشاركون بصورة فعلية في عملية التواصل، ولكي يتحقق ما سبق لابد من تبني أحد المداخل والاتجاهات الحديثة في مجال تعليم التحدث وتنمية مهاراته، ومن تلك المداخل المدخل التواصلي.

ويعد المدخل التواصلي من أحد المداخل التي يمكن أن تساعد في تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية، ففي الوقت الذي يعاني فيه التلميذ المعاق فكريًا من قصور في مهارات التحدث من مثل عدم وضوح الفكرة الرئيسية فيما يقوله، وعدم ترابط الأفكار وتسلسلها في أثناء التحدث، والافتقار إلى توظيف اللغة المصاحبة (الإيماءات، تعبيرات الوجه، لغة الجسد.....) والافتقار إلى إدارة حوار، نجد أن المدخل التواصلي يستند إلى تنمية قدرة المتعلم على التحدث من خلال تدريبه على نماذج متعددة من الحوارات التي يمكن أن يتعرض لها ويواجهها في

حياته، فتلك النماذج تشتمل على مختلف الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها مثل النفي والإثبات والتعجب والاستفهام ...إلخ ومثل هذه النماذج تستند إلى منطلق مؤداه أن الدقة في الأداء اللغوي شرط لحسن التحدث. (جمال العيسوي، ١٩٩١، ٤٦)،(رشدي طعيمه، ٢٠٠٦، ٢٤).

فضلا عن أن التلاميذ المعاقين فكريا لديهم قصور في إدارة حوار حول موضوع ما (هدى دهشان، ٢٠١٥، ٤٩٢) فقد يرجع هذا لديهم لأنهم لم تتوفر لهم نماذج حقيقية من الحوارات التي يستخدمونها، ولا يتم تدريبهم على ذلك داخل الفصول الدراسية، كما لا يستطيعون توظيف لغة الجسد فضلا عن الإيماءات والإشارات المصاحبة في أثناء الحديث، وقد يرجع هذا إلى افتقارهم للتدريب على ذلك؛ لذا إذا تم توفير بيئة تعليمية تواصلية يستخدم فيها مواقف اتصال حقيقي ويدرب فيها التلاميذ على نطق الحروف والكلمات والجمل، والتعبير عن النفس والمشاعر، ويتم إمدادهم بالمفردات والصيغ والتراكيب التي يحتاجون إليها في أثناء تحدثهم فمن الممكن أن يساعد هذا في تنمية مهارات التحدث لديهم.

ويستند المدخل التواصلي إلى أن اللغة مجموعة من المهارات الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) ويسعى إلى تحقيق التكامل بين تلك المهارات تعليمًا وممارسة من خلال مواقف اتصالية طبيعية قد تكون فردية أو زوجية أو جماعية، وذلك لممارسة اللغة وتحقيق التواصل بها (رشدي طعيمه، ٢٠٠٦، ٦٥). مما يتطلب تهيئة التلميذ المعاق فكريا وإعداده ليصبح متحدثا يجيد النطق الصحيح للحروف والكلمات والجمل، ويستطيع أن يعبر عن مشاعره وحاجاته وأفكاره، ويكون قادرا على أن يوظف تعبيرات جسده وإيماءاته وإشاراته في أثناء حديثه، وينظر في أعين مستمعيه...إلخ. وهذا ما يتسق وطبيعة المدخل التواصلي الذي يستند إلى ضرورة إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يعبروا عن أفكارهم وانطباعاتهم وآرائهم مستخدمين في ذلك لغة اتصالية سليمة.

كما يستند تعليم التلاميذ المعاقين فكريا اللغة العربية وفقا للمدخل التواصلي إلى مواقف من حياتهم، يتعرضون لها، وترتبط بميولهم واهتماماتهم، وتكون نابعة من بيئتهم (رشدي طعيمه ،٢٠٠٦، مرجع سابق، ٤٩). وما دام كذلك فهذا يتطلب منا أن نوفر لهم مواقف اتصال حقيقية وظيفية مستمدة من بيئتهم، ونابعة من حياتهم، وتتيح الفرصة لهم في التعبير والتحدث حولها تحت توجيه المعلم، وتفرض عليهم استخدام تراكيب لغوية تتسق والمواقف التي يتعرضون لها كواقف البيع والشراء، وإلقاء التحية (السلام) أو رد السلام، وتقديم نفسه للآخرين.

والمعلم في هذا المدخل قد يستعين بالوسائل المختلفة (سمعية، بصرية) مثل اللوحات، والصور، والأشرطة المسموعة والمرئية، والأدوات الحقيقية والنماذج الحسية، وذلك لتوفير بيئة تعلم طبيعية حقيقية ليتم تعليم التحدث وتنمية مهاراته لدى التلاميذ بصورة تواصلية في مواقف اجتماعية حقيقية (رشدي طعيمه ،٢٠٠٦، مرجع سابق، ٥٢)؛ فالمعلم هنا يأخذ أدوارًا عديدة ومهمة، فهو يدير الأنشطة الصفية، وهو المبتكر والمصمم للموقف التعليمي، وهو المحرك لعملية التعلم، وهو من يثير التلاميذ كي يتحدثوا ويتواصلوا مع بعضهم ومع الآخرين، وهو المشرف والموجه لأداء التلاميذ، فضلا عن أنه المشارك في كثير من الأحيان في النشاط الاتصالي كفرد من أفراد المجموعة، وقد يمدها بنماذج لغوية وتراكيب وظيفية في أثناء تحدثهم أو في حالة قصورهم في الأداء أو في المهمة المطلوبة منهم.

وتأتي أهمية الأنشطة اللغوية – أيضًا - كونها تستند في عملية بنائها إلى أمرين أساسيين، أولهما: دراسة طبيعة التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم من حيث الخصائص النفسية والعقلية وخصائص النمو اللغوي، وثانيهما: دراسة المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية، فيتم بناء الأنشطة اللغوية في ضوء ما سيتوصل إليه الباحث من هاتين الأمرين من أسس وتوجهات مستخلصة من تلك التي تتسق وطبيعة المعاقين فكريا من جانب وتتسق أيضا وطبيعة المدخل التواصلي وأسسه وتصوراته.

ونظرا لأهمية التحدث وضرورة تنمية مهاراته لتحقيق الأهداف السابقة؛ فقد حظيت فئة المعاقين فكريا باهتمام بلغ ذروته في الآونة الأخيرة؛ فقد بذلت مجهودات عديدة في هذا الشأن تلك التي تتمثل في إجراء بحوث ودراسات حول تلك الإعاقة إيمانا بأن أصحابها أحق بالرعاية والاهتمام، فضلا عن تصميم مجموعة من البرامج التربوية التي تهدف إلى تزويدهم بقدر مناسب من المبادئ الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، مع قدر مناسب من المعلومات الثقافية بما يتماشى مع مستوى قدراتهم العقلية، حتى تساعدهم على الاندماج في المجتمع وتحقيق الكفاءة الذاتية حياتيا واجتماعيا. كما تعددت صور هذا الاهتمام تلك التي من بينها إنشاء مدارس التربية الفكرية الخاصة بهم، وتزويدها بأساليب تعليمية تكنولوجية، وظهور مجموعة من التوجهات العلاجية في علم النفس تلك التي تتصل بطبيعتهم واستعداداتهم للتعلم. (عصام نور، ٢٠٠٤، ٩)، (عزة سليمان، ٢٠٠٢، ٣١)، (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٢٠١)، وأصبح من حقهم الحصول على فرصة تعلم القراءة والكتابة، وتتضمن الفرصة المشاركة النشطة في مهام يؤدونها بنجاح عالٍ، والحصول بسهولة في كل وقت على نصوص ذات معنى واضح وملائمة لغويا وثقافيا، والتفاعل مع الآخرين في أثناء القراءة والكتابة أو الاستماع لنص، والحصول على فرصة التعلم المستمر مدى الحياة والتي تحتوي على تعليم القراءة والكتابة واستخدامهما، وأن يكون لديهم مدرسون وفريق عمل معد بطريقة جيدة وملم بطرق تدريس القراءة والكتابة ومبادئها، وأن يعيشوا ويتعلموا في بيئات تزودهم بنماذج متنوعة لاستخدام المطبوعات (المواد المقروءة)؛ ومن ثم هي فئة مهمة ينبغي أن نلتفت إليها ونعمل على تعليمها.

وقد اهتمت الدراسات السابقة بمجال المعاقين فكريا وتنمية المهارات اللغوية ولاسيما تنمية مهارات التحدث، وعملت على تقديم عدد من البرامج والأساليب التي من شأنها تنمية مهارات التحدث لدى تلك الفئة، من مثل: دراسة(kellys 1997)، دراسة (علي سعد، وسيد سنجي ٢٠٠٧)، ودراسة(Alzayed ٢٠٠٩)، ودراسة (محمد

عبدالناصر)٢٠٠٩، ودراسة (جيهان عبداللطيف ٢٠٠٩)، ودراسة (سليمان حمودة ٢٠١٥)، ودراسة (محمد القحطاني٢٠١٥)، ودراسة(Aalaei, N 2017)، ودراسة(عائشة ستوم،٢٠١٩) ، ودراسة (حاتم عاشور، ٢٠١٩)).

ثانيا: الإحساس بالمشكلة:

وبالرغم من أهمية التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا، والاهتمام الذي قابل تلك الأهمية، فإن هناك تدنيًا ملحوظًا في مهاراته لدى هؤلاء التلاميذ، **وأكد ذلك ما يلي:**

١- **الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، والتي أكدت أهمية تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا،** ومنها: دراسة(علي سعد، وسيد سنجي،٢٠٠٧)، دراسة(kellys 1977)، ودراسة(Alzayed ٢٠٠٩)، ودراسة(محمد عبدالحميد،٢٠١٥) ، ودراسة (أميرة عبدالسلام،٢٠١٣) ، ودراسة(فاطمه إبراهيم،٢٠١٢) ، ودراسة (محمود السيد، ٢٠١٦)، ودراسة (حسن شحاته وآخرون ،٢٠١٨) ، حيث أكدت تلك الدراسات – أيضا- على وجود تدن في مهارات اللغة العربية الأربعة والتي من بينها مهارات التحدث، وتمثل ذلك في عدم القدرة على التحدث إلى الآخرين والتفاعل معهم، والافتقار إلى استخدام كلمات مناسبة للسياق، وعدم القدرة على استخدام جمل متكاملة الأركان، وصعوبة التواصل اللفظي، واضطرابات في النطق والكلام، والكلام المفكك غير المفهوم، وصعوبة رواية قصة من خلال صورها المتتابعة.

٢-توصيات المؤتمرات العلمية، ومنها: المؤتمر القومي لتطوير مناهج التعليم الابتدائي(٢٠٠١)، والمؤتمر الدولي الثالث لمعهد البحوث التربوية (تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، رصد الواقع واستشراف المستقبل، ٢٠٠٨م)، والمؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة (تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى: الواقع والمستقبل، ٢٠١٤)؛ حيث جاء في توصياتها ضرورة الاهتمام بتصميم مناهج وبرامج جديدة لذوي الإعاقة الذهنية بصفة خاصة، بحيث تناسب طبيعة

قدراتهم الذهنية المحدودة على الفهم والتفكير وتساعدهم على اكتساب خبرات حياتية وظيفية ومن ثم التكيف مع البيئة والمجتمع.

٣-نتائج الدراسة الاستطلاعية: حيث قام الباحث بإجراء مقابلة(*) لاستطلاع آراء بعض معلمي اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية التابعة لإدارة العياط التعليمة بمحافظة الجيزة؛ حيث وزع عليهم بطاقة بها أحد عشر سؤالا تدور في مجملها حول مدى تمكن التلاميذ المعاقين فكريا من ممارسة مهارات التحدث واستخدامها في أثناء التواصل مع الآخرين من زملائهم؛ حيث أبدى المعلمون رأيهم فيما تضمنته البطاقة من مهارات التحدث، واتفق معظمهم على عدم توافر هذه المهارات لدى التلاميذ، وأن لديهم قصورًا ملموسًا فيها، وأنهم بحاجة إلى تنميتها.

ثالثًا: تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة الدراسة في تدني مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية، والافتقار إلى برامج مبنية في ضوء مداخل واتجاهات حديثة ذات صلة بطبيعة التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم، الأمر الذي دعا الباحث إلى بناء برنامج في الأنشطة اللغوية يستهدف تنمية مهارات التحدث لديهم.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن بناء برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

١- ما مهارات التحدث المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية؟

٢- ما أسس بناء برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية؟

* انظر ملحق (١) المقابلة ونتائجها.

٣- ما البرنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية؟

٤- ما فاعلية برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية؟

رابعا: حدود البحث: اقتصر هذا البحث على:

١- التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم الذين تتراوح درجة ذكاؤهم ما بين (٥٠-٧٠)درجة، لأن هذا المستوى هو مستوى الإعاقة الفكرية البسيطة(أي فئة القابلين للتعلم) وعند هذا المستوى يكون التلميذ قادر على أن يتعلم مهارات التحدث التي تناسبه.

٢-تلاميذ الصف السادس بمدارس التربية الفكرية الابتدائية؛ لكون هذا الصف نهاية الحلقة الأولى والذي بانتهائه يكون التلميذ في مرحلة عقلية تمكنه من القيام بمهارات التحدث بشكل جيد، كما أنه يحتم علينا تنمية تلك المهارات حتى لا تؤثر على أداء التلاميذ في الصفوف التالية.

٣-بعض مهارات التحدث المناسبة والوظيفية لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، والتي يكشف البحث الحالي عنها، والتي يستخدمها التلميذ بغرض التواصل مع الآخرين.

٤-بعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة الجيزة؛ لسهولة التطبيق الميداني بها.

خامسا: تحديد المصطلحات:

فبعد قراءة الباحث لعدد من المراجع والكتابات الأكاديمية المتصلة بالمصطلحات موضوع هذا البحث، توصل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

برنامج في الأنشطة اللغوية:

يقصد به خطوات إجرائية منظمة تتناول مجموعة من الأنشطة اللغوية التعليمية الهادفة، تلك التي تُبنى في ضوء المدخل التواصلي، متضمنة الأهداف والمحتوى والأساليب والاستراتيجيات والأنشطة والمهام والموضوعات التي تتصل بمهارات

التحدث وتتسق وطبيعة تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، وذلك بغرض تنمية تلك المهارات لديهم.

المدخل التواصلي:

يقصد به مجموعة من الأسس والمنطلقات والافتراضات التي توجه طريقة تعلم مهارات التحدث وتنميها، بحيث يتم اكتسابها في سياق تواصلي حقيقي، و التي تؤلف في النهاية مجموعة من التوجهات التي يمكن الاستناد إليها عند بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية.

مهارات التحدث:

يقصد بها مجموعة من العمليات العقلية والنفسية التي تترجم إلى سلوكيات إجرائية يمارسها تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية في مواقف التواصل للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وحاجاتهم ورغباتهم.

المعاقين فكريا (القابلين للتعلم):

يقصد بهم فئة من التلاميذ المعاقين يعانون قصورًا في السلوك التكيفي متمثلا في المهارات الاجتماعية والأكاديمية والعملية، ويتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠ – ٧٠)، ويحتاجون في أثناء تعليمهم وتعلمهم إلى برامج تعليمية خاصة في اللغة العربية يراعى فيها جوانب القصور لديهم وتلائم قدراتهم واستعداداتهم للتعلم. (آمال أباظة،١٥،٢٠٠٣) و(إبراهيم المبرز، ٢٠١٠، ١٧)، و(Hallahan,D.,kauffmcin J ,2002,36)

<u>سادسا: خطوات البحث وإجراءاته:</u>

يسير البحث الحالي وفقًا للخطوات والإجراءات التالية:

أولا: تحديد مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، ويتم ذلك من خلال:

أ- دراسة أهداف تعليم اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريا.

ب-الدراسات والكتابات السابقة التي تناولت تنمية مهارات التحدث لدى المعاقين فكريا.

ج-طبيعة المعاقين فكريا وخصائصهم اللغوية والعقلية والنفسية.

د-رأي الخبراء والمختصين.

ثانيا: تحديد أسس بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، ويتم ذلك من خلال:

أ- دراسة ما تم التوصل إليه في الخطوة السابقة.

ب-الأدبيات والكتابات الأكاديمية التي تناولت المدخل التواصلي.

ج-الأدبيات والكتابات الأكاديمية التي تناولت بناء استراتيجيات وبرامج أنشطة لتنمية المهارات اللغوية لدى المعاقين فكريا.

د-رأي الخبراء والمختصين.

ثالثا: بناء البرنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية ، وذلك كما يلي:

أ-تحديد الأهداف.

ب-تحديد المحتوى.

ج-تحديد الاستراتيجيات المستخدمة.

د-تحديد خطوات التدريس وإجراءاته وفنياته.

ه-تحديد الأنشطة (المصاحبة والعلاجية) والوسائل التعليمية المتبعة.

و-تحديد وسائل التقويم.

رابعا: تطبيق البرنامج المقترح في الأنشطة اللغوية للتأكد من فاعليته، وذلك من خلال:

أ-اختيار مجموعة تجريبية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية.

ب-بناء اختبار وتطبيقه قبليا.

ج-التدريس باستخدام البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية.

د-تطبيق الاختبار بعديا.

ه-معالجة البيانات إحصائيا واستخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها.

و-وضع التوصيات والمقترحات.

سابعا: أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذا البحث فيما يمكن أن يقدمه لكل من:

أ-مخططي المناهج: يساعد المخططين في بناء مناهج لتعليم اللغة العربية لفئة المعاقين فكريا القابلين للتعلم، فضلا عن الإفادة من أسس البرنامج المقترح في بناء وتطوير كتب مشابهة في صفوف أخرى تقدم لهذه الفئة.

ب-المعلمين: يوجه أنظار المعلمين إلى استخدام المداخل الحديثة المتعلقة بتعليم اللغة العربية في التدريس لهذه الفئة، والإفادة من أسس البرنامج المقترح وإجراءاته في أثناء تدريس مهارات التحدث وتنميتها.

ج-المتعلمين (التلاميذ): يساعد هذا البحث المتعلمين من فئة المعاقين فكريا على تنمية مهارات التحدث لديهم، وفع مستوى تواصلهم اللغوي الشفوي مع الآخرين.

د-الباحثين وميدان تعليم المعاقين فكريا: تفسح المجال للباحثين لإجراء مزيد من الدراسات الأخرى تستهدف تنمية مهارات التحدث والمهارات اللغوية الأخرى، وذلك في ضوء المداخل التعليمية الحديثة وتوجهات تعليم المعاقين فكريا وتعلمهم.

ثامنًا: فروض الدراسة:

أ- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث (في جوانبه الفرعية: اللغوية، والصوتية، والتفاعلية)".

ب- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث كدرجة كلية "

الإطار النظري

المدخل التواصلي وتنمية مهارات التحدث لدى المعاقين فكريا

يهدف عرض الإطار النظري إلى أمرين رئيسيين، هما:

- تحديد مهارات التحدث المناسبة لدى التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية الابتدائية.
- استخلاص أسس بناء برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا.

ولتحقيق ذلك، يتم تناول ما يلي:

١- طبيعة المعاقين فكريًا .

٢- خصائص المعاقين فكريا(العقلية والمعرفية، واللغوية، والتعليمية والأكاديمية، والاجتماعية).

٣- طبيعة مهارات التحدث لدى المعاقين فكريا.

٤- طبيعة المدخل التواصلي وتنمية مهارات التحدث.

٥- طبيعة الأنشطة اللغوية، وأنواعها.

ونتناول ما سبق بالتفصيل فيما يلي:

أولا: طبيعة المعاقين فكريًا.

نال مجال المعاقين فكريًا اهتمامًا بالغًا في الآونة الأخيرة من جانب الدراسات العلمية والاجتماعية، وقد يرجع هذا الاهتمام إلى اقتناع المجتمعات المختلفة بأن التلاميذ المعوقين كغيرهم من أفراد المجتمع لهم الحق في الحياة، ولهم الحق في النمو بجميع جوانبه حسبما تمكنهم قدراتهم وطاقاتهم.

مفهوم الإعاقة الفكرية:

تعددت التعريفات التي تناولت الإعاقة الفكرية والتي تتكامل فيما بينها في تحديد طبيعة هذا المفهوم، وفيما يلي بعض هذه التعريفات:

تعرف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي مصطلح الإعاقة الفكرية بأنها: "قصور وظيفي واضح في جوانب معينة من الكفاءة الشخصية، يتصف بأداء دون المتوسط للقدرات المعرفية، وقصور في المهارات التكيفية في اثنين أو أكثر من المهارات التالية: الاتصال، والصحة والأمان، والرعاية الذاتية، والمعيشة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والإفادة من المجتمع، والتوجه الذاتي، والأداء الأكاديمي، والعمل، وقضاء وقت الفراغ، ويظهر ذلك القصور قبل سن الثامنة عشرة.(Reynolds, Cecil R. and Fletcher-Janzen E, 2000, p172)

كما تعرف منظمة الصحة العالمية الإعاقة الفكرية بأنها: حالة من عدم اكتمال النمو العقلي تتصف على وجه الخصوص بخلل واضح في المهارات، ويحدث هذا الخلل في أثناء فترة النمو التي تؤثر أو تسهم في نقص مستوى الذكاء ككل، ونعني بها القدرات المعرفية واللغوية والاجتماعية.(سعيد العزة، ٢٠٠١، ٦٥)

وتعرف بأنها: حالة تشير إلى جوانب قصور دال أو ملحوظ في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، وتتمثل في الأداء العقلي المنخفض عن المتوسط العام بدرجة جوهرية، وهي متلازمة مع قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل ، المهارات الاجتماعية، الوظائف المتضمنة في الأعمال الأكاديمية، ومهارات العمل، والحياة الاستقلالية، ويظهر هذا القصور في أثناء فترة النمو قبل الثامنة عشرة.(عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠١، ٢١٣).

وتعرف بأنها: قصور لدى الفرد في نضج الدماغ يؤدي بدوره إلى قصور في المهارات المعرفية والاجتماعية، ومن ثم بطء في التحصيل بوجه خاص وفي التعليم بوجه عام مقارنة بأقرانه العاديين.(p15, NDCC, 2004)

وتعرف الإعاقة الفكرية أيضا: بأنها قصور في أداء الفرد يظهر دون سن الثانية عشرة، ويتمثل في ضعف القدرة العقلية لدى الفرد، حيث يبلغ متوسط ذكائه (٧٠) درجة فأقل، كما أنه يعاني قصورا في مهارات الاتصال اللغوي من جهة، وسوء التوافق من المجتمع من جهة أخرى.(علي سعد جاب الله وآخرون، ٢٠٠٩، ٨٢).

وبدراسة التعريفات السابقة للإعاقة الفكرية يتضح ما يلي:

١-رغم تعدد تلك التعريفات إلا أنها اتفقت على أن:

- الإعاقة الفكرية هي نقص أو اضطراب في معدل النمو العقلي.
- هذا النقص قد يحدث بعد الولادة أو في فترة النمو قبل ١٨ سنة؛ أي قد يحدث في سن الخامسة أو في العاشرة أو في غير ذلك قبل ١٨ سنة.
- هذا النقص يؤدي إلى تدني مستوى القدرة العقلية العامة للفرد ويعوق قدرته على القيام بمهام الحياة اليومية بصورة تماثل أقرانه العاديين من نفس عمره الزمني.
- المعاق فكريا يكون أداؤه الذهني أقل من المتوسط؛ أي (٧٠) درجة فأقل.
- هذا النقص دائما مصاحب بقصور في الأداء التكيفي في اثنين على الأقل من المجالات التالية: (التواصل أو التخاطب – استخدام إمكانات المجتمع – التوجيه الذاتي – الجوانب الأكاديمية – الصحة والسلامة – العمل – الاستقلالية).
- انخفاض نسبة الذكاء وحدها لا تكفي ليكون الفرد مصابًا بالإعاقة الفكرية، إذ لابد من الجمع بين انخفاض نسبة الذكاء وقصور السلوك التكيفي.

٢-يقصد بالإعاقة الفكرية في الدراسة الحالية ما يلي: اضطراب في الوظائف العقلية العامة للفرد، ويكون مصاحبا بقصور في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي من مثل التواصل اللغوي – المهارات الأكاديمية، الاستقلالية ... إلخ، وهو اضطراب يصاب به الفرد في فترة نموه حتى سن ١٨ سنة، ويتسم من لديهم هذا الاضطراب بأن لديهم القدرة على التعلم بما تمكنهم قدراتهم لكن تقدمهم بطيء مقارنة بأقرانهم العاديين.

وبتحليل هذا التعريف نجد أنه يوجهنا إلى إدراك:

- أن التواصل اللغوي عند هؤلاء التلاميذ والمهارات الأكاديمية والاستقلالية ناتج عن هذه الإعاقة ومن ثم ينبغي أن يؤخذ هذا في الاعتبار عند بناء البرنامج المقترح في الأنشطة اللغوية المقدم لهم.
- أن الفترة التي يصاب بها الفرد في فترة نموه حتى ١٨ سنة تقتضي أن نحدد (فترة إصابة هذا الفرد) أو السن لكي نراعي هذا عند اختيار العينة.
- أن نراعي وجود الاضطراب لا العمر؛ فقد يصاب به الفرد وعمره ١٦ سنة.

ثانيا: خصائص المعاقين فكريا القابلين للتعلم:

للإعاقة الفكرية آثار تحتمها طبيعة هذه الإعاقة لدى المعاقين بها؛ مما يجعلهم يتسمون بمجموعة خصائص تميزهم عن غيرهم من الأسوياء من جانب وعن أقرانهم من المعاقين فكريا في باقي الفئات من جانب آخر. حيث تختلف تلك الخصائص طبقا لدرجة الإعاقة؛ لذا فمن الضروري تعرف خصائص هذه الفئة للكشف عن احتياجاتهم وتحديدها و خصائصهم ومظاهر نموهم المختلفة وذلك لمراعاتها عند تصميم البرامج الدراسية وتخطيطها بشكل عام، وعند بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التحدث لديهم بشكل خاص يتسق مع هذه الخصائص وتلك المظاهر ويستجيب لها.

١-خصائص النمو اللغوي: (مصطفى القمش، ٢٠١٤، ٧١-٧٣، سعيد العزة، ٢٠٠١، مرجع سابق، ١٢٦، سها أمين، ١٩٩٩، ١٩، كمال موسى، ١٩٩٦، ٣٢)

يعاني المعاقون فكريا القابلون للتعلم من بطء في النمو اللغوي بوجه عام والنمو الكلامي بوجه خاص؛ فيتأخرون في النطق واكتساب اللغة واستخدامها. كما يجدون صعوبة في التحدث واستخدام مرادفات اللغة والمشاركة في المحادثات، والتعبير عن النفس والأفكار والمشاعر، فضلا عن شيوع بعض أمراض الكلام لديهم بدرجة كبيرة ومن بينها التأتأة وعدم ملاءمة نغمة الصوت، وصعوبة نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، وضعف المحصول اللغوي؛ بما يحتم عليهم التعبير بجمل قصيرة غير سليمة

التراكيب، فضلا عن إبدال الحروف وعدم وضوح مخارجها. كم أنهم يميلون إلى تعلم المفردات المحسوسة المنتقاة من بيئاتهم التي يعيشون فيها، كما يلاحظ أن المفردات التي يستخدمونها مفردات بسيطة ولا تتناسب مع عمرهم الزمني لدرجة أنها توصف باللغة الطفولية إشارة إلى جمود النمو اللغوي لديهم.

وبصفة عامة تتسم القدرة اللغوية لدى المعاقين فكريا بالضعف الشديد، وهذا يستلزم منا عند بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لهذه الفئة أن نراعي ما يلي:

- اختيار المفردات والتراكيب اللغوية البسيطة التي تتناسب وطبيعة الإعاقة الفكرية، وذلك بهدف زيادة المحصول اللغوي لديهم ومن ثم التعبير اللغوي.
- مراعاة أن تكون المفردات محسوسة ومن بيئة التلميذ المعاق فكريا؛ ليستطيع أن يتعرف حروفها وينطقها، وبالتالي يدرك مدلولها الحسي في ذهنه.
- مراعاة أن يكون محتوى البرنامج مناسبا لقدرتهم اللغوية والتعبيرية؛ أي أن يكون بسيطًا من حيث المفردات والجمل والتراكيب وذلك بما يتسق وقدراتهم على التعلم، وأن يزود هذا المحتوى بالصور والرسوم التي توضح مادته العلمية.
- علينا أن نوفر مواقف وفرصا تعليمية كافية من شأنها أن تساعدهم على التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم والتعبير عن أنفسهم، وذلك من مثل التدريب على الحوار مع الزملاء داخل الفصل، وتوفير مواقف اتصال حقيقية داخل الصف وتقليد الأدوار. فضلا عن استخدام اللغة بطريقة وظيفية وذلك من خلال التدريبات المستمرة على توظيف الكلمات التي تعلمها بشكل جيد في مواقف اتصال حياتية يحتاج التلميذ إليها من مثل البيع والشراء، وإلقاء التحية، وغيرها.

٣-خصائص النمو التعليمي والأكاديمي والتربوي:

ويقصد بها تلك الخصائص التي تقوم على أساس الاستعدادات التحصيلية والقدرة على التعلم والتدريب خلال سنوات الدراسة وذلك في ضوء معاملات الذكاء المختلفة.

وبصفة عامة تتضح تلك الخصائص فيما يلي:(نادر الزيود، ١٩٩٥، ١٦، ماجدة عبيد، ٢٠٠٠، ٦٤، فتحي عبدالرحيم، ١٩٩١، ٧٠، زيدان السرطاوي، ٢٠٠٦، ١٠٤)

- أن التلميذ المعاق فكريا يعاني من تأخر دراسي يظهر في التحصيل المنخفض إذا ما قورن بمن هم في نفس مرحلته العمرية. وهذا يعني أنه لا يستطيع التقدم في التعليم الأكاديمي، فثمة علاقة قوية بين التحصيل الدراسي والذكاء، وبالتالي فهو لا يستطيع مسايرة التعلم في المدرسة العادية.
- أنه يعاني ضعفا في التحصيل الدراسي، ويظهر صداه في شكل تأخر دراسي في مهارات القراءة والكتابة.

وعلى الرغم من انخفاض المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريا إلا أن ذلك لا يعني أنهم غير قادرين على التحصيل والتعلم، ولكنهم يتعلمون إذا ما أخذ في الاعتبار في أثناء إعداد برامج تعليمية تتفق مع قدراتهم المحدودة، فضلا عن طرق التدريس المناسبة لهذه البرامج المعدة خصيصا لهم، والتي من البديهي أن تختلف عن برامج تعليم العاديين.

ولما كان التلاميذ المعاقون فكريا لا يستطيعون التقدم في العملية التعليمية كغيرهم من العاديين، وذلك بسبب ضعف التحصيل لديهم، **فإن هذا يستلزم أن يراعي البرنامج المقترح في الأنشطة اللغوية ما يلي:**

- تحليل المهام التعليمية المقدمة لهم وتبسيطها ومتابعة تنفيذها من جانب المعلم.
- البدء بالمهام التعليمية البسيطة ثم الانتقال إلى المهام الأكثر تعقيدًا.
- استخدام الوسائط التعليمية المناسبة والتي من شأنها ضمان الحفاظ على انتباههم لمدة أطول.
- تكرار التدريب على المهارة المستهدفة عدة مرات لضمان تأكيد تعلمها وثباتها لديهم.

- توفير الوقت الكافي لتعليمهم وتدريبهم، أي أن المعاقين فكريا قد لا يستطيعون إنجاز الأعمال الموكلة إليهم في الوقت المحدد للتلميذ العادي؛ لذا فهم يحتاجون لوقت أطول في أثناء التعلم.
- اختيار مادة تعليمية وثيقة الصلة بحياتهم وواقعهم وبيئتهم، وأن تكون ذات قيمة وظيفية حياتية لهم.
- تقليل المهارات المطلوب تعلمها في فترة زمنية معينة؛ نظرا لضعف قدرتهم على الانتباه والتذكر.

٤-خصائص النمو العقلي المعرفي:

ويقصد بها: مجموعة الخصائص والسمات المرتبطة بالعمليات ذات العلاقة بالقدرة على التعلم، والانتباه، والذاكرة، والتمييز- والتفكير، والقدرة على التخيل. عبدالمطلب القريطي، مرجع سابق، ٢٠٠١، ٢١٩)

ويتصف المعاقون فكريا القابلون للتعلم بمجموعة من الخصائص العقلية المعرفية و التي تعد أحد الأبعاد الأساسية التي يمكن من خلالها تشخيص هؤلاء التلاميذ؛ نظرًا لارتباطها الوثيق بنموهم العقلي، منها:

أ-الانتباه: تعاني هذه الفئة ضعفا في الانتباه، ولديهم قابلية للتشتت، وهذ يفسر لنا عدم مثابرتهم أو عدم مواصلتهم الأداء في الموقف التعليمي إذا استغرق هذا الموقف فترة زمنية متوسطة، أو مناسبة للعاديين. كما أن الضعف في الانتباه من أهم الأسباب الرئيسية لضعف التعلم العارض (أي التعلم من الخبرة وبشكل غير مقصود) لدى تلاميذ هذه الفئة.(مصطفى القمش، ٢٠١٤، مرجع سابق ، ٧٣)

كما أن المعاق فكريا القابل للتعلم لا يستطيع الانتباه لأكثر من شيء واحد، ولفترة زمنية قصيرة إذ يتشتت انتباهه بسرعة لأن مثيرات الانتباه لديه ضعيفة وهو بحاجة دائمة إلى ما يثير انتباهه من المثيرات الخارجية، وإلى ما ينبهه إلى ما يدور حوله ويشده إلى الموضوع الأساسي، فلا ينشغل بمثيرات أخرى ليست لها علاقة بالموضوع.

(مصطفى القمش، ٢٠١٤، مرجع سابق، ٧٥) إذن علينا أن نراعي ذلك في البرنامج المقترح في الأنشطة اللغوية، فإذا أردنا أن ندربهم على تنمية مهارات التحدث مثلا فعلينا أن نبدأ بالبسيط منها، وأن نستخدم أسلوب تحليل المهام، ولا ينتقل التلميذ من مهارة إلى أخرى إلا بعد أن ينجح في تعلمها، فهذا من شأنه أن يسهل عملية إدراك تلك الموضوعات وفهمها. فضلا عن أن هذا يوجهنا أيضا – عند التدريس- إلى تجنب المثيرات المشتتة لانتباه هؤلاء التلاميذ؛ وذلك لضمان الحفاظ على انتباههم أطول فترة ممكنة في أثناء التدريس. كما أنهم في حاجة إلى أن نوفر لهم جوًا هادئًا ومناخًا تعليميًا مناسبًا في أثناء فترة التدريس، فضلا عن استخدام ما يثير انتباههم ويجذبهم، من مثل المعززات بأنواعها وممارسة الأنشطة المحببة. فضلا عن استخدام نماذج مجسمة وصور وأشكال توضيحية، واستخدام وسائل تعليمية محسوسة في أثناء التدريس، فهذا يرفع من مستوى الإثارة الحسية لديهم ويزيد من إدراكهم وفهمهم.

ب-الإدراك والتفكير:

وهذه الفئة من المعاقين تعاني قصورا في مجال الإدراك، فلديهم قصور في عمليات الإدراك، فهم لا يستطيعون إدراك الأفكار المجردة وفهمها، كما أن من خصائص تفكيرهم أنه يدور حول "هنا و الآن"، ويفشلون في إظهار التفكير الابتكاري المناسب لعمرهم العقلي.(مصطفى القمش، ٢٠١٤، مرجع سابق، ٤٨) فضلا عن قصورهم في الملاحظة العقلية للأشياء، وإدراك العلاقات. كما أن تفكيرهم لا ينمو بمعدلات مماثلة بل ينمو بمعدلات منخفضة مما يجعلهم لا يتجاوزن المرحلة المادية المحسوسة أو العيانية، وهذا بدوره يشير إلى أن المعاق فكريا لديه قصور في التفكير، فتفكيره سطحي وبسيط. (عادل محمد، ٢٠٠٤،٨٢) وقد يرجع هذا القصور في تفكيره إلى القصور في الذاكرة وضعف الانتباه وتكوين الصور الذهنية والحركية وضآلة الثروة اللغوية.(فايزة عوض، ٢٠٠٣، ٣٧٠)

ما سبق يوجهنا – عند بناء البرنامج المقترح في الأنشطة للتلاميذ للمعاقين فكريا – إلى مراعاة تحليل المهام التعليمية المقدمة لهم وتجزئتها وتسلسلها وتدرجها؛ حتى

ينتقل بينها من خطوة إلى أخرى، وإلى الاستناد إلى أسلوب التعلم بالصور كون المعاق فكريا يفتقد القدرة على التخيل فنحضر له صُوَرَ الأشياء وتظل أمامه فترة طويلة؛ أي ربط المادة التعليمية المقدمة لهم بالمحسوس لديهم وبالشيء الشبيه له في حياتهم اليومية، وربط محتوى هذا البرنامج بالبيئة التي يعيشون فيها، كي يكون مألوفًا لديهم، فلابد أن تكون موضوعاته محسوسة وشبيهة لما يقابلونه في حياتهم اليومية، وهذا يجعلها ذات قيمة في حياتهم.

ثالثا: طبيعة التحدث ومهاراته لدى التلاميذ المعاقين فكريًا:

يعتبر التحدث لونًا من ألوان النشاط اللغوي لدى الكبار والصغار على حد السواء، فالناس يستخدمونه أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون، ومن هنا يمكن اعتبار التحدث هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان، وعلى ذلك فالتحدث أهم جزء في عملية الممارسة اللغوية واستخداماتها. (حسن شحاته، ومروان السمان،٢٠١٢، ٤٥).

ويعرف التحدث بأنه: فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث إلى الآخرين، وأنه مزيج من العناصر التالية: التفكير بما يتضمنه من عمليات عقلية، واللغة بوصفها صياغة للأفكار والمشاعر، والصوت لحمل الأفكار والكلمات والتعبير الملمحي. (محمود الناقة، ٢٠١٧، ٨٣). وفي هذا إشارة إلى جوانب عملية التحدث، وهي: الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصوتي، والجانب الملمحي، والمتحدث الجيد هو الذي يمتلك تلك الجوانب ويكون لديه فكرة يعبر عنها بمفردات وتراكيب مناسبة وبصوت واضح مراعيا استخدام الإيماءات الجسدية والإشارات الملمحية.

كما يعرف التحدث بأنه العملية التي يقوم فيها التلميذ بتحويل الخبرات التي تمر به ويمر بها إلى رموز لغوية مفهومة، فهو يتحدث عما يعرف وعما يشعر به وعما مر به من مواقف وتجارب، وذلك بجمل بسيطة وواضحة؛ لذا فهو الوسيلة اللغوية الأولى التي

يستخدمها الطفل لنقل ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين. (كريمان بدير وإيميلي صادق،٢٠١٠، ٧٢-٧٣)، (طلال المراشدة، ٢٠١٦، ١٩)، وفي هذا إشارة إلى أن من مهارات التحدث، أن يتحدث التلميذ عما يشعر به، وأن يحكي موقفا مر به، وأن يعبر بجملة بسيطة عما يراه.

بينما يعرفه آخر بأنه: تكرار التلاميذ لمجموعة من الجمل المسموعة داخل قاعة الدرس أو المسموعة في حوار ما كأن يتحدث التلاميذ عن حياتهم الخاصة، أو التحدث عن الأخبار التي سمعوها، أو التعبير عن أفكارهم، أو مناقشة القضايا فيما بينهم. (ماهر عبدالباري،٢٠١١، ٩٤) وفي هذا التعريف وصف للتحدث بأنه عملية تكرار الجمل المسموعة، والتكرار عملية آلية جافة، وهذا مما لا يتفق وطبيعة عملية التحدث، بما تتضمنه من عمليات عقلية؛ فالمتحدث لابد أن يكون لديه فكرة يعبر عنها بمفردات وتراكيب لغوية مستخدما صوته و إيماءاته وتعبيرات جسده، وفي التعريف أيضا إشارة إلى أن للتحدث مهارات، منها: أن يعبر التلميذ عن أفكاره ومشاعره، ويتحدث عن نفسه وعن حياته الخاصة، ويناقش القضايا والموضوعات مع زملائه.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يخلص الباحث إلى:

أ-تحديد بعض مهارات التحدث، وهي أن يتحدث التلميذ عن مشاعره وأفكاره في جمل بسيطة وصحيحة، ويحكي خبراته وتجاربه، ويعبر بجلة بسيطة عما يراه، ويحكي موقفا مر به، ويتحدث عن نفسه وعن حياته الخاصة، ويناقش القضايا والموضوعات مع زملائه.

ب-تعريف التحدث في البحث الحالي: بأنه قدرة التلميذ المعاق فكريا على نطق الحروف والكلمات والجمل التي تساعده في التعبير عن نفسه وأفكاره ومشاعره وحاجاته، مع الآخرين بصورة سليمة، لتحقيق هدف يسعى إليه.

وتظهر أهمية التحدث وتنمية مهاراته من خلال التي يمارس فيها، فهو وسيلة الاتصال بين الأفراد في تبادل المصالح، وقضاء الحاجات، وتقوية الروابط الفكرية

والاجتماعية، وفي البيع والشراء، والحديث في أثناء الاجتماعات ومع الأسرة والمجتمع في المناسبات المختلفة، وكذلك في العمل ومكان الدراسة.(عمارة محمد، ٢٠١٥، ٨٤)

واتفقت دراسة كل من (رشدي طعيمة ٢٠٠٤، و علي سعد، وآخرون ٢٠٠٩، أحمد عقيلي ٢٠٠٩، حسن شحاته وآخرون٢٠١٨، وعائشة ستوم ٢٠١٩)، (عبدالباري،٢٠١١،٩٩ مرجع سابق)على أهمية التحدث وضرورة تنمية مهاراته لدى التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم، وتمثلت في أنه يعد:

- أداة من أدوات الاتصال اللغوي التي تشكل حيزا وزمنا لا بأس به من النشاط اللغوي للمعاق فكريا.
- فرصة للتلميذ المعاق فكريا لإبراز ما لديه من استعدادات ومهارات كامنة، ولذلك العجز في تلك المهارة من عوامل فقد الثقة والإخفاق؛ مما يسبب تأخرا في نموهم اللغوي.
- أكثر الأنشطة اللغوية انتشارًا بعد الاستماع، بل أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات والمطالب.
- ضرورة من ضرورات الحياة؛ حيث كونه وسيلة الاتصال مع الآخرين.
- وسيلة فعالة للمعلم للحصول على التغذية الراجعة المناسبة في أثناء التدريس، وكسر حاجز الملل والخوف والتردد لدى المعاقين فكريا.

وإذا كان التحدث مهمًا بالنسبة للتلميذ المعاق فكريًا، فإنه من الضروري تحديد مهاراته المناسبة لإضافتها إلى المهارات المستخلصة سابقا، ولتنميتها لدى هؤلاء التلاميذ، وتحقيقا لتلك الأهمية ولتحديد مهارات التحدث علينا دراسة أهداف تعليم التحدث أولا، ثم استعراض الدراسات والأدبيات السابقة التي تناولت تلك المهارات بغرض التوصل في النهاية إلى تحديد مجموعة من مهارات التحدث تلك التي تتناسب وتتسق وطبيعة التلاميذ المعاقين فكريا بالمرحلة الابتدائية، وعرضها على الخبراء.

ويمكن إجمال أهداف تعليم التحدث فيما يلي: (طاهرة السابعي،٢٠١٣ ،٣٣)، (أحمد عليان، ٢٠١٥، ٧٣)، (عبدالله عمارة، ٢٠١٥، ٤٠)، (محمد عبدالحميد، ٢٠١٥، ٨٨-٩٥)

- تعويد التلميذ إجادة النطق وطلاقة اللسان وتمثيل المعاني، وترتيب الأفكار في تسلسل منطقي.
- تنمية الثقة بالنفس من خلال مواجهة زملائه في الفصل أو المدرسة أو خارجها.
- تمكين التلميذ من التعبير عما يدور حوله من موضوعات ملائمة تتصل بحياته وتجاربه داخل المدرسة وخارجها في عبارات سليمة.
- التغلب على بعض المشكلات النفسية التي تصيب التلميذ وهو صغير كالخجل والانطواء وغيرها.
- إكساب المتعلم القدرة على قص القصص والحكايات، ومجالسة الناس ومجاملتهم.
- توفير الفرصة للتلميذ للتعبير عن ذاته وإثباتها واستقلال شخصيته.
- التغلب على بعض أمراض النطق كالتأتأة والفأفأة وغيرها.

وبالرغم من أن الأهداف السابقة تتضمن مجموعة من مهارات التحدث إلا أنه ينبغي على الباحث أن يعرض ما قدمته الأدبيات والكتابات التربوية في مهارات التحدث، خاصة أنها تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، كما تختلف المهارات المناسبة لفئة معينة من التلاميذ كفئة المعاقين فكريا عن المهارات المناسبة لغيرهم؛ لذا يعرض الباحث فيما يلي الدراسات التي تتصل بتحديد المهارات اللغوية (مهارات التحدث) لدى فئة المعاقين فكريا القابلين للتعلم؛ بغرض أن تساعده في التحديد الدقيق للمناسب لمهارات التحدث، ومن ثم بناء قائمة المهارات اللازمة لهم، وذلك كما يلي:

١-دراسة (وحيد حافظ، ٢٠٠١)، فقد توصلت إلى مجموعة من مهارات التحدث المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريا، وهي:

- ينظر في أثناء حديثه في أعين الآخرين، وينطق كلماته بوضوح.، وينطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة نطقًا صحيحًا، ويتحدث دون تردد أو خوف، وينوع في نبرات

الصوت وفقًا للمعاني، ويعبر بحركاته وإشاراته وإيماءاته عن معانيه، ويرتب حديثه ترتيبًا منطقيًا متسلسلاً، ويقدم نفسه أو غيره للآخرين، ويحكي موقفا مر به، ويعبر عن مشاعره في مواقف حياتية مختلفة (فرح – غضب)

٢-دراسة (علي سعد، سيد سنجي، ٢٠٠٧)، حيث أضافت إلى مهارات التحدث السابقة مجموعة أخرى من **المهارات، فضلا عن تصنفها إلى:**

-مهارات تتصل بالجانب الفكري: منها، إفهام غيره من الناس ما يريد، والتخلص من التكرار المخل لبعض الكلمات عند التعبير عن الموقف الاجتماعي، وضوح الأفكار وتسلسلها.

-مهارات تتصل بالجانب اللغوي: منها، اختيار الكلمات التي تؤدي المعنى المراد بوضوح، و استخدام الجمل المعبرة عن الموقف.

-مهارات تتصل بالجانب الصوتي: منها مناسبة نبرات الصوت لما يوافق الحالة النفسية للموقف.

-مهارات تتصل بالجانب الملمحي: منها، مناسبة تعبيرات الوجه للموقف الاجتماعي المراد التعبير عنه .

3- دراسة (سليمان حمودة، ٢٠١٤)، حيث أكدت هذه الدراسة مهارات التحدث السابقة، وأضافت إليها المهارات التالية:

- يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية، ويعبر عن حاجاته بوضوح، ويعبر عما يراه بجملة بسيطة سهلة التركيب، ويسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها، ويعبر عن حكاية مصورة ، ويحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع، وينطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا، ويتحدث في جمل بسيطة تامة(مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل).

٤-دراسة حسن شحاته، وآخرون ٢٠١٨، فقد أكدت تلك الدراسة المهارات السابقة وأضافت إليها ما يلي:

- يصف أشخاصًا أو أشياء أو أماكن، ويستخدم عبارات الشكر في المواقف الاجتماعية، ويستخدم عبارات الاعتذار في المواقف الاجتماعية، ويستخدم عبارات الطلب في المواقف الاجتماعية.

وبدراسة الباحث لما عرضه من الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريًا وفحصها، يمكن اشتقاق مهارات التحدث بصورة مبدئية تضاف إلى المهارات المستخلصة من تعريفات التحدث بعد حذف المتكرر منها، لعرضها على المحكمين كما يلي:

١) ينطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا.
٢) ينطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة نطقًا صحيحًا.
٣) ينطق كلماته بوضوح.
٤) ينوع في نبرات الصوت وفقًا للمعاني.
٥) يعبر بحركاته وإشاراته وإيماءاته عن معانيه.
٦) يرتب حديثه ترتيبًا منطقيًا متسلسلاً.
٧) يقدم نفسه أو غيره للآخرين.
٨) يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.
٩) يعبر عن حاجاته بوضوح.
١٠) يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها.
١١) يعبر عن حكاية مصورة بجملة بسيطة سهلة التركيب.
١٢) يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع.
١٣) يتحدث في جمل بسيطة تامة (مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل).
١٤) يحكي موقفا مر به.
١٥) يعبر عن مشاعره في مواقف حياتية مختلفة (فرح – غضب)
١٦) يصف أشخاصًا أو أشياء أو أماكن.

١٧) يستخدم عبارات الشكر في المواقف الاجتماعية.

١٨) يستخدم عبارات الاعتذار في المواقف الاجتماعية.

١٩) يستخدم عبارات الطلب في المواقف الاجتماعية.

رابعا-طبيعة المدخل التواصلي وتنمية مهارات التحدث لدى المعاقين فكريا:

يعرف المدخل التواصلي بأنه مدخل تعليمي وظيفي يستند إلى تعلم اللغة من خلال مواقف حياتية واقعية يستطيع فيها التلاميذ ممارسة اللغة من خلال مهارات أربع، وذلك للتفاعل والتواصل في سياق لغوي سليم. (Pattison, 1992,P13) وفي هذا تأكيد لمبدأ الوظيفية في عملية تعليم اللغة واكتسابها؛ حيث يتم اكتساب اللغة من خلال مواقف حياتية اتصالية واقعية، منظمة ومخطط لها عند المعلم.

كما يعرف بأنه خليط من استراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هدف واحد هو: تدريب التلاميذ على الاستخدام التلقائي والمُبدع للغة، وليس مجرد إجادة لقواعدها. (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ١٧٠) وفي هذا إشارة إلى أن المدخل التواصلي يولي أهمية خاصة لعملية ممارسة اللغة واستخدامها في مواقف اتصالية بغرض التواصل.

ويعرف أيضا بأنه: مجموعة من الأسس والمنطلقات التي توجه طريقة تعلم اللغة واكتسابها بحيث يتم تعلم مهارات اللغة واكتسابها، في سياق حقيقي تواصلي يكون فيه التلميذ إيجابيًا وفعالًا؛ مما ييسر توظيف اللغة في المواقف الحياتية المختلفة. (هداية إبراهيم، ٢٠١٢، ٢٠)

كما يعرف بأنه: الطريقة التي تركز على كيفية استخدام اللغة كوسيلة للتواصل، حيث لا يهتم المعلمون فقط بتعليم المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، للتلاميذ، وإنما يدربونهم على توظيف هذه المهارات في مواقف حقيقية

تواصلية، تظهر فيها ردود أفعالهم واستجاباتهم، ومن ثم تساعدهم على مجابهة المواقف المختلفة' (Galloway Ann 1993 p93)

كما يعرف أيضا بأنه: الأساس الذي تستند إليه عملية تعلم اللغة وتعلمها، فمن خلاله يمكن أن تستمد الأسس والمبادئ اللازمة التي ترتكز عليها تصميم المواد التعليمية وطريقة التعليم واستراتيجياته.(أحمد عوض،٢٠٠٠، ٩٥).

وببحث المفاهيم السابقة نجد أنها:

- تؤكد على أن المدخل التواصلي يستند في أثناء تعليمه للمهارات اللغوية والتي من بينها مهارات التحدث.
- تؤكد دور المتعلم الفعال في عملية اكتساب اللغة وتعلم مهاراتها.
- السياق الذي يتم فيه تعليم اللغة هو سياق حقيقي وموقف اتصالي طبيعي.
- أهمية ممارسة اللغة في مواقف اتصالية حياتية واقعية، فهذا المدخل يقتضي وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية.
- للمعلم دور فعال في عملية التعلم؛ فهو يعد مجموعة من الأنشطة اللغوية التي تجعل المتعلم فعالا نشطا مشاركا إيجابيا في أثناء تعليمه مهارات التحدث.
- ضرورة بناء المواد التعليمية وطرق التدريس واستراتيجياته في ضوء الأسس والتوجهات المستخلصة من خلال دراسة المدخل التواصلي وطبيعته.

ومما سبق يمكن تعريف المدخل التواصلي في هذا البحث إجرائيا: مجموعة من الأسس والمنطلقات والافتراضات التي توجه طريقة تعلم مهارات التحدث وتنميها، بحيث يتم اكتسابها في سياق تواصلي حقيقي، تلك التي تؤلف في النهاية مجموعة من

التوجهات التي يمكن الاستناد إليها عند بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية.

وللمدخل التواصلي مجموعة من الافتراضات والأسس التي يستند إليها، منها:

١- الممارسة أساس تعليم اللغة، حيث يعتمد المدخل التواصلي على أساس أن اللغة نفسها مهارة تضم مجموعة من المهارات الجزئية، ولا يتوقف إتقان اللغة على حفظ قواعدها وتراكيبها فقط، بل يتوقف بشكل رئيسي على مدى ممارسة المتعلم ومحاكاته لتلك اللغة (فتحي يونس، ٢٠٠١،ص١٦٢)، ذلك الذي يتمثل في محاكاة المتعلمين لنماذج لغوية سليمة، وهذا لا يتم إلا في سياق التدريب وكثرة المران على المهارات اللغوية المختلفة والتي من بينها مهارات التحدث، وهذا يوجهنا إلى أنه عند تدريب التلاميذ المعاقين فكريا على تنمية مهارات التحدث، ينبغي أن نوفر لهم أنشطة لغوية تستند إلى المحاكاة وممارسة مهارات التحدث ممارسة حقيقية في مواقف اتصالية تكون موضوعاتها نابعة من حياة التلاميذ، وتكون هذه الممارسة وتلك المحاكاة تحت إشراف المعلم وتوجيهه للتلاميذ في الوقت المناسب.

٢- التأكيد على مبدأ وظيفية اللغة؛ حيث يؤكد المدخل التواصلي على أهمية أن يزود التلاميذ بكيفية توظيف اللغة في المواقف الحقيقية وتدريبهم عليها دون الاكتفاء بمجرد التكرار الآلي للجمل والعبارات الجافة البعيدة عن الحياة والواقع. Berad. E (1991)، وهذا يوجهنا عند بناء البرنامج في الأنشطة اللغوية إلى مراعاة ما يلي:

- اختيار محتوى البرنامج بحيث تتناول موضوعاته وأنشطته مواقف لغوية اتصالية يحتاجها التلميذ المعاق فكريا في حياته، و في أثناء تفاعله مع الآخرين، فمثلا قد تكون عن البيع والشراء، وإلقاء السلام(التحية)، ورد السلام، وتقديم نفسه للآخرين...إلخ من الأمور التي يمارسها التلميذ المعاق فكريا في يومه.
- أن تكون المفردات اللغوية والتراكيب والأساليب المستخدمة في البرنامج سهلة، يستطيع التلميذ المعاق فكريا أن ينطقها ويعبر بها في مواقف الاتصال والتفاعل مع الآخرين،

ويراعى أن تكون المفردات والتعبيرات من التي يحتاجها التلميذ المعاق فكريا بشكل حقيقي.

- توفي عدد من الأنشطة اللغوية التي تساعد المعلم على تدريب التلاميذ على التوظيف الحقيقي للغة.
- أن يكون محتوى البرنامج من الموضوعات المحسوسة النابعة من حياة التلاميذ المعاقين فكريا، ومن البيئة التي يعيشون فيها بحيث تعبر عن واقعهم.

٣- تنمية الجانب اللغوي والجانب التواصلي معًا، حيث يعتمد المدخل التواصلي على جانبين في أثناء تعلم اللغة، وهما: الجانب اللغوي، الذي يتمثل في المفردات والتراكيب اللغوية والقواعد، والجاني التواصلي، الذي يوظف ما يتصل بالجانب اللغوي في التواصل السليم. (محمد سعيد، ٢٠٠٧، ٦٤) وهذا ما ينبغي أن يراعيه البرنامج المقترح في الأنشطة اللغوية، حيث يستند في مجمله إلى مجموعة من الأنشطة والتدريبات اللغوية التي تقدم للتلاميذ من خلال مفردات وتراكيب لغوية يمارسونها في مواقف واتصالية سليمة وتفاعلية.

٤-التركيز على المتعلم في أثناء تعليم اللغة؛ حيث يؤمن المدخل التواصلي بأن الهدف من كل برنامج تعليمي هو المتعلم؛ حيث كونه المستفيد الأول منه، وهو العنصر الأساسي في العملية التعليمية.(ريم عبدالعظيم،٢٠٠٤، ٧٢) من حيث حاجات التلاميذ وقدرتهم التي تؤهلهم لإرسال اللغة واستقبالها.

فالمدخل التواصلي يولي أهمية خاصة للتلاميذ الذين تعد البرامج لخدمتهم وتدريبهم على التواصل مع الآخرين؛ فهو يركز على التلاميذ المتعلمين ويحتم على برامج تعليمهم أن تراعي خصائصهم واحتياجاتهم والفروق الفردية بينهم؛ لذا فلابد أن يراعي البرنامج المقترح التلاميذ فئة البحث من حيث قدراتهم المتواضعة ومستوياتهم التعليمية المختلفة، وأن يلبي احتياجاتهم اللغوية، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم، وذلك من

خلال تصميم مجموعة من الأنشطة اللغوية التي يراعى فيها ما سبق، وتكون في مستوى التلاميذ وتتسق وطبيعتهم وقدرتهم على التعلم.

٥- التدرج في الوظائف اللغوية التي ينبغي أن يتعلمها التلميذ حتى يتمكن من استخدام اللغة في مواقف الحياة المختلفة، والذي يحدد الوظائف اللغوية المراد تعليمها للتلاميذ هو طبيعة الموقف التواصلي الذي يتعرض له التلميذ؛ مما يؤكد مبدأ وظيفية اللغة. (هداية إبراهيم، ٢٠١٢، ١٢٦)، وهذا يوجهنا إلى تدريب التلاميذ من خلال البرنامج المقترح على استخدام النماذج اللغوية المستخدمة في حياتهم اليومية، وفي تعاملاتهم من مثل التحية والشكر...وغيرها، حبذا لو استخدمنا في أثناء ذلك استراتيجيات تعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار وتمثيلها داخل الصف الدراسي وخارجه.

٦-المدخل التواصلي ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من المهارات الأساسية (الاستماع-التحدث-القراءة-الكتابة)، ويسعى إلى تحقيق التكامل بينهم تعليمًا وممارسة عبر مواقف طبيعية اتصالية (فردية-زوجية-جماعية) لممارسة اللغة وتحقيق التواصل بها. (رشدي طعيمة، ٢٠٠٦، ٦٥). مما يوجهنا عند بناء البرنامج في الأنشطة اللغوية إلى مراعاة تهيئة التلميذ المعاق فكريا وإعداده ليصبح مرسلا يجيد النطق الصحيح، والوصف الدقيق، وحسن اختيار العبارات، وتنظيم الأفكار وتوضيحها، وسلامة الأسلوب، وحسن التعبير. ومستقبلا لديه مهارات، وعادات تعينه على استقبال الرسالة اللغوية، والاستجابة الواعية لها كالانتباه، والتمييز، والإدراك، والفهم، والنقد، والتحليل، والتقويم، والإبداع وغيرها. فتعليم اللغة يعني تعليم التفكير بها لأن الذي يتحدث لغة هو في واقع الأمر يفكر بها، كذلك تعليم اللغة يعني تعليم التواصل بها في المواقف الحياتية المختلفة.

٧- المدخل التواصلي في أساسه يتضمن أنشطة خاصة يقوم المعلم بإعدادها، وتنظيمها وفقًا لطبيعة التلاميذ لمساعدتهم على اكتساب اللغة وتنمية مهاراتها، وتصحيح الأخطاء

الشائعة لديهم، مما يتيح للتلاميذ فرص التواصل بلغة سليمة من خلال التدريب، والممارسة على إجراء حوارات وتنظيم نقاشات جماعية، ولعب الأدوار، والألعاب اللغوية وغيرها من الأنشطة الاتصالية. (Cai Wenjie, 2009, 10-12) (Lingjie Jin, 2005, 3-4)، وهذا ما يراعيه البرنامج المقترح في الأنشطة في أثناء التدريس على تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا من حيث إعداد أنشطة لغوية تتسق وخصائصهم وتمارس اتصاليا، وقد تطبق في شكل جماعات أو ألعاب لغوية.

٨- يستعين المعلم في هذا المدخل بمختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات، والصور، والمواد المسموعة والمرئية، والأدوات الحقيقية، والنماذج الحسية؛ وذلك لإيجاد بيئة حقيقية، أو قريبة من الحقيقة.(هدايه إبراهيم،٢٠١٢، مرجع سابق، ١٢٩.)، وذلك يوجهنا إلى ضرورة توفير بيئة تعلم حقيقية داخل الصف تعتمد على مواقف تعليمية أكثر قربا لما يحدث في الحقيقة، فمثلا عند تدريب التلاميذ المعاقين فكريا على مهارة إلقاء التحية فلا مانع من أن نستخدم استراتيجية لعب الأدوار أو المحاكاة لتمثيل ذلك الموقف، ولا مانع أيضا من الاستعانة بتلاميذ آخرين أكثر نضجا وخبرة لتقليدهم ومحاكاتهم، وإذا تعذر فالمعلم يكون النموذج اللغوي السليم ذلك الذي يقتضى به.

٩-تقوم عملية التعلم في هذا المدخل على أساس تفاوضي بين : متعلم ومتعلم آخر، أو متعلمين آخرين، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم وال كتاب أو المادة التعليمية. (رشدي طعيمه، ٢٠٠٦، مرجع سابق٦٩) وهذا يفرض على البرنامج المقترح أن يستند إلى مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط، تلك التي توفر بيئة تعليمية قائمة على الحوار والمناقشة والتعاون بين المتعلمين بعضهم البعض، أو بين المعلم وتلاميذه بغرض إنجاز مهام تعليمية محددة، ومن تلك الاستراتيجيات الحوار والمناقشة، والتعلم بالأقران، واستراتيجيات التعلم التعاوني،...إلخ.

١٠-يهتم هذا المدخل بالأنشطة التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة، مثل: توجيه الأسئلة، وتسجيل المعلومات، واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات، والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأكثر من طريقة، وتتاح الفرص ة للمتعلم كي يمارس دور: المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، حيث تستخدم المهارات اللغوية من أجل فهم وتمثل المعلومات وأدائها، والتجارب والأفكار، والمشاعر، وكذلك لحل المشكلات والمناقشة، والاستشارة، وإصدار التعليمات، والمشاركة، والمجادلة، والتنظيم...إلخ. (سامية محمد، ٢٠١١، ١٢)، وما سبق يؤكد دور التلاميذ في عمليتي التعليم والتعلم، فلا يقتصر دورهم على تلقي المعلومات من المعلم فقط، بل يمتد إلى المشاركة في عملية التعلم؛ فالتلميذ في ضوء المدخل التواصلي لابد أن يتواصل باللغة، ويشارك في الموقف التعليمي مما يوجهنا إلى إعداد أنشطة لغوية تسمح للتلاميذ بالتعبير عن نفسهم وعن أفكارهم ومشاعرهم، وقد يكون ذلك في شكل مجموعات عمل تعاونية تشاركية، كما يوجهنا إلى إعداد أنشطة تستدعي خبراتهم السابقة حول موضوع الحديث، وتجاربهم وتهدف إلى استثارة تفكيرهم نحو استخدام اللغة في الموقف الاجتماعي.

١١- ينبغي اختيار المفردات اللغوية ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال؛ مما يساعد التلميذ في أداء الوظائف اللغوية المطلوبة في الموقف الاتصالي فمثلا عند تدريب التلاميذ المعاقين فكريا على موقف كتقديم الشكر للآخرين، أو استخدام عبارات الاعتذار والتحية والأمر، فيراعي البرنامج المقترح ذلك من خلال أن تكون المفردات المستخدمة كلها تعبر عن الموقف التواصلي وهو الشكر مثلا، و أن تكون الموضوعات التي نريد أن يتحدثوا فيها موضوعات حيوية تتفق وميولهم وقدراتهم وبيئتهم التي يعيشون فيها.

١٣- إن تعليم اللغة من خلال المدخل التواصلي يعتمد على مجموعة من التصورات تتصل بطبيعة اللغة المراد تعليمها للتلاميذ، كما أنها تتصل بطريقة تعليمها وتعلمها وهي كما يلي: (رشدي طعيمه، ٢٠٠٦،ص١٢١-١٢٣)، (هنية عريف، ولبوخ بوجملين، ٢٠١١٥، ٢٣٧)، (مصطفى موسى، ٢٠٠، ١٧٥) ،(زكريا شعبان، ٢٠١١، ٤٧)

أ-تعليم اللغة وفق المدخل التواصلي يعني الإجراءات التي يقوم فيها التلاميذ في جماعات (مثنى أو أكثر) بتوظيف المصادر اللغوية المتاحة في أداء المهام التي يكلفون بها؛ مما يعني الاستناد إلى التعلم التعاوني في أثناء التدريب على تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا.

ب- تعليم اللغة وفق المدخل التواصلي يعني انخراط التلاميذ في محادثة شفوية يتفاعل فيها أطراف المحادثة، وفي مثل هذا التصور تعطى المحادثة والاتصال المباشر أولوية على مختلف أشكال السلوك اللغوي الأخرى؛ مما يعني تصميم مجموعة من الأنشطة اللغوية التي تسمح للتلاميذ بممارسة المحادثات الشفوية، حيث يتفاعل التلاميذ من خلالها ويتواصلون باللغة.

ج-النشاط اللغوي أيضا له دور في تنمية مهارات الاتصال، مثل تمثيل الدور وأسلوب حل المشكلات والألعاب اللغوية؛ مما يعني استخدام تلك الأنشطة والأساليب في أثناء التدريس من خلال البرنامج المقترح.

د-يجب أن تكون الأنشطة المصاحبة للمدخل التواصلي ممثلةً للعالم الخارجي ليشعر المتعلمون من طريق ممارستها، أو تنفيذها بالفائدة المباشرة من التعلّم؛ وهذا يهني توفير مجموعة من الأنشطة المصاحبة الحقيقية كالزيارات الميدانية وغيرها مما يجعل من عملية تعليم التحدث شيئا ملموسا حقيقيا.

و- توجيه الحوار وجهةً عمليّة نحو: طلب الحصول على معلومات، وتسجيل شكوى، وتقديم اعتذار، وإجراء حوارات هاتفيّة؛

ز- لتوفير بيئة طبيعية، وتعزيز النّطق الصحيح يجب أن يلجأ المعلم إلى الألعاب اللُّغوية، وممارسة الأنشطة الاتصالية. كلما كان ذلك منسجماً مع ثقافة اللغة.

ح- تعليم اللغة العربية تواصليًا يستند إلى ما يسمى بالتدرج في تعليم مهارات اللغة وإكسابها، وهذا يوجهنا إلى التدرج في تقديم محتوى البرنامج المقترح من المحسوس

إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب.

ط- تعليم اللغة العربية تواصليًا يستند إلى مواقف من حياة المتعلم والمواقف التي قد يتعرض لها وترتبط بميوله واهتماماته، وهذا يوجهنا إلى إعداد زيارات ميدانية لأماكن يمارس فيها اللغة العربية المراد تعليمها وإعداد مواقف اتصالية خاصة مع المذيع والصحفي والشاعر ومدرس اللغة العربية وغيرهم.

ي- تعليم اللغة العربية تواصليًا يقوم على أساس وجود الدافعية والرغبة لدى التلاميذ في تعلم اللغة العربية والتواصل بها، وهذا يوجهنا إلى تصميم أنشطة هدفها تهيئة اذهان التلاميذ وشد انتباههم وزيادة الرغبة في التعلم ومواصلته بشكل مستمر، وقد تكون هذه الأنشطة في شكل لعبة تعليمية لغوية موضوعها مهارة من مهارات التحدث المراد تنميتها لدى التلاميذ فئة البحث تقدم لهم في بداية الحصة.

ك-تعليم اللغة العربية تواصليًا يستند إلى ما يسمى بمبدأ التلعيب وهذا يوجهنا إلى تطبيق عناصر الألعاب في عملية تعليم اللغة العربية واعتماد أسلوب الإثارة والتشويق المتوافقين مع النضج العقلي للتلاميذ لتحفيزهم على التعلم وتحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة والمنافسة من خلال جذب اهتمام التلاميذ لمواصلة التعلم والتواصل باللغة العربية.

ك-تعليم اللغة العربية تواصليًا يقوم على أساس أن أسلوب التشجيع والتحفيز والإثابة من أساليب التعليم التي تساعد الأطفال على زيادة الرغبة في التعلم والتواصل فيما بينهم وهذا يوجهنا إلى اعتماد هذه الأساليب في أنشطة تعليم اللغة العربية والمواقف الاتصالية.

ل- تعليم اللغة العربية تواصليًا عملية نشطة تتطلب من المتعلم المشاركة الإيجابية والتفاعل مع الموقف التواصلي وهذا يوجهنا إلى توفير الفرصة للمتعلمين كي يمارسوا أدوارا مختلفة في الموقف التواصلي نحو دور: المشارك، الملاحظ، المقيم، المحفز.

م- تنمية مهارات التحدث تواصليًا يقوم على أساس التقييم المستمر لمدى نمو قدرات المتعلم ومهاراته اللغوية والاتصالية لذا يجب تحديد نقاط الضعف والقوة أثناء ممارسة اللغة، والعمل على علاج الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين داخل السياق اللغوي والتواصلي من خلال الأنشطة التقويمية المرحلية.

خامسا-الأنشطة اللغوية، طبيعتها، وأنواعها:

تعد الأنشطة اللغوية من أفضل الوسائل التي تستعين بها المدرسة الحديثة في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية؛ حيث أصبح مسلمًا به أن اللغة لا تعلم بالقواعد والدراسة المنظمة وحدها بقدر ما تعلم بالتقليد والمحاكاة والممارسة السليمة في مواقف تواصلية حية تشبه مواقف الحياة إلى حد كبير.(علي سعد جاب الله وآخرون ٢٠٠٥، ١٧)

والبرامج المبنية على الأنشطة اللغوية عبارة عن سلسلة من الممارسات العملية والتحاورية، وغيرها من الجهود المنظمة المشتقة من حياة التلاميذ وحياة مجتمعاتهم وبيئتهم التي يعيشون فيها، وتختلف طريقة تخطيط الأنشطة اللغوية باختلاف الغرض منها، فقد يخطط لها بغرض تنمية مهارات التحدث والكلام، وقد يخطط لها بغرض تنمية القدرة على التفكير.(سهام محمد بدر،٢٠٠٤، ١٠٨)

كما أن أي نشاط يخلو من استخدام اللغة يعد إهدارًا لفرص عظيمة لتعليم التلاميذ التحدث؛ فتنمية التحدث لا تقتصر على الكتاب المدرسي فقط، وإنما يمكن دمج مهاراته بأشكال مختلفة من الأنشطة اللغوية، وفيما يلي أهم الأنشطة اللغوية التي تستخدم فيها اللغة استخدامًا موجهًا لتنمية اللغة بوجه عام وتنمية مهارات التحدث بوجه خاص:

١-النشاط القصصي: تعد القصة أنسب الاستراتيجيات وأكثرها تأثيرًا وثباتًا في نفس التلميذ؛ فهي تحقق له النمو اللغوي، فمن خلالها يمكن أن نزود التلميذ المعاق فكريًا بمجموعة من المفردات والألفاظ والتراكيب السهلة والمفهومة، كما أنه من خلالها أيضا نستطيع أن ندرب التلميذ على الإلقاء الجيد، وطلاقة اللسان، ومواجهة الآخرين، والتحدث دون خوف أو تردد، وبالتالي تحقيق التواصل باستخدام اللغة.(إيمان صبري وآخرون، ٢٠٠٩، ٦٧)

والنشاط القصصي عمل فني، يمكن من خلاله منح التلميذ المعاق فكريًا الشعور بالمتعة والبهجة من خلال إثارة خياله وجذب انتباهه وتشويقه، وهناك مجموعة من الأسس التي يجب توافرها في أثناء إعداد الأنشطة القصصية للتلاميذ، وسيستند إليها الباحث ويراعيها عند بناء الأنشطة القصصية في البرنامج المقترح لتنمية مهارات التحدث، وهي أن: (جوزال عبدالرحيم، ١٩٩٩، ٩٩)

- تكون مفرداتها وكلماتها مألوفة بسيطة، ومناسبة للتلاميذ.
- تدور أحداثها حول بيئة التلاميذ بقدر الإمكان.
- تدور أحداثها حول شخصيات مألوفة لدى التلاميذ، مثل (أفراد أسرته، الطيور والحيوانات)، وتتميز بالحركة والنشاط.
- عدد شخصياتها قليل لتتناسب وقدرات التلاميذ المعاقين فكريا.

تروى بأساليب متعددة من مثل(الطريقة اللفظية، أو تعرض من خلال بطاقات مصورة، أو تعرض باستخدام مسرح العرائس).

-تكون بدايتها مشوقة، وقصيرة.

-أحداثها منطقية، بحيث تدفع إلى النهاية الطبيعية المنطقية.

٢-النشاط الموسيقي:

يحتاج التلاميذ إلى الاستماع إلى الموسيقى التي تعكس ثقافة مجتمعاتهم؛ بغرض تنمية حاسة التذوق لديهم. (عزه خليل، ٢٠٠٥، ١٥٩)، مما يوجهنا إلى إعداد مجموعة من

الأغاني البسيطة المصحوبة بموسيقى، بحيث تدور حول موضوع الدرس، وفي الوقت نفسه تهدف إلى تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا، ويمارسها المعلم مع التلاميذ في شكل مجموعات تعاونية، ويسمح للتلميذ بأدائها، ويفضل أن تكون تلك الأغاني مكتوبة أمام التلاميذ حتى بعد انتهاء النشاط، ويراعى عملية التكرار التي من خلالها يبدأ التلميذ في الربط بين ما ينطقه من كلمات وجمل وأساليب وبين ما تشير إليه من كلمة مطبوعة.

٣-النشاط التمثيلي: (علي سعد جاب الله، وآخرون، ٢٠٠٥، ١٨)

يعد النشاط التمثيلي من العوامل التي تساعد في تنمية كثير من المهارات اللغوية المختلفة والتي من بينها مهارات التحدث أو التعبير الشفوي، كما أن الرغبة في التمثيل وأداء أدوار الكبار وتقمص شخصياتهم في المواقف الاجتماعية من أفضل ما يقبل عليه التلاميذ في جميع مراحلهم التعليمية. ومن ناحية أخرى، فإن النشاط التمثيلي يحقق فوائد عديدة، منها: إيجاد التفاهم والحب والثقة بين التلميذ والمعلم؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وإلى إقبالهم على تعلم اللغة برغبة وشغف، حيث ينمي لديهم هذا النشاط إجادة النطق السليم، واكتساب المفردات والتراكيب اللغوية، فضلا عن تنمية بعض مهارات التحدث والتعبير الشفوي، ولكي يتحقق ذلك هناك مجموعة من الأسس والضوابط – التي يستند إليها الباحث عند إعداد الأنشطة اللغوية التي سيمارسها التلاميذ فئة البحث - والتي تجعل من النشاط التمثيلي اللغوي نشاطًا يستند إليه المعلم في تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا، وهي:

- يتناسب مع أعمار التلاميذ ومستوياتهم.
- يحقق الأهداف اللغوية التي نريد تحقيقها.
- يساعد على التفاعل والتواصل والحوار والمناقشة بين التلاميذ.
- يتيح الفرص الطبيعية لممارسة التلاميذ اللغة واستخدامها في مواقف حياتية داخل مجتمع المدرسة.

- تكون أدوار النشاط التمثيلي متنوعة، ومرنة ذات لغة سهلة، وذات قيمة ومعنى.

٤-لعب الأدوار: (علي سعد جاب الله، وآخرون، ٢٠٠٥، مرجع سابق،٣٦)

هو أحد الأنشطة التعليمية التي تعتمد على الأداء اللغوي التمثيلي لبعض القصص أو الأدوار التي تصاغ بأسلوب حواري بين مجموعة من الشخصيات التي يقوم التلاميذ بلعب أدوارها في ضوء ميولهم وقدراتهم؛ حيث يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يتخيل نفسه أو يتخيل شخصًا آخر في موقف محدد ثم يطلب منه أن يتصرف بالطريقة التي يتصرف بها الإنسان في هذا الموقف، وكنتيجة لذلك يجد التلميذ نفسه ومعه بقية المجموعة المشاركة في لعب الدور، وقد تعلموا شيئا عن الموقف وشخوصه.

ويهدف هذا النشاط إلى تدريب التلاميذ على ممارسة مهارات التحدث والتعبير السليم، وإجادة فن الحوار وتنمية الثروة اللغوية، مع انتقاء الألفاظ واستخدام اللغة استخداما صحيحا وزيادة الثقة بالنفس، وذلك من خلال لعب الأدوار في بعض المواقف المشابهة -إلى حد كبير- واقع التلاميذ وحياتهم اليومية، مما يروح عن نفوسهم ويبعد عنهم الملل، وينمي لديهم مهارات التحدث المناسبة؛ وما سبق يوجهنا – في أثناء بناء البرنامج المقترح – إلى بناء مجموعة من الأنشطة التعليمية التي يتطلب تنفيذها استخدام لعب الأدوار، من مثل تمثيل دور البائع والمشتري في السوق، وغيرها مما يتسق وطبيعة الموقف التعليمي.

وبعد استعراض طبيعة الأنشطة اللغوية، وأنواعها يخلص الباحث إلى مجموعة من الأسس التي سيراعيها عند بناء الأنشطة اللغوية التي يمارسها التلاميذ لتنمية مهارات التحدث لديهم، وهي أن تكون:

- مفرداتها اللغوية مألوفة ومحسوسة بالنسبة للتلميذ المعاق فكريًا.
- فكرتها نابعة من بيئة التلميذ المعاق فكريًا؛ فقد تدور حول أسرته أو الطيور والحيوانات حوله.

- مستندة إلى صور تجسد ما تحتويه من مفردات وجمل وفِكَر، وتوضح دلالته.
- مستندة إلى عنصر التكرار عند محاولة التدريب على مهارات التحدث، وتقديم المفردات الجديدة.
- مستندة إلى مجموعة من الأنشطة التي يتطلب تنفيذها الأداء الغنائي الجماعي والموسيقي -بقدر الإمكان- عند التدريب على مهارات التحدث.
- مستندة إلى مجموعة من الأنشطة التمثيلية التي يمارسها التلاميذ، وتساعدهم على التواصل والحوار، وتتيح لهم فرص التواصل الحقيقي وممارسة التحدث من خلال مواقف حياتية حية.
- مستندة إلى أنشطة تعتمد في تنفيذها على لعب الأدوار، فهذا من شأنه يعزز من استخدام الحوار، وزيادة الثقة بالنفس، والتحدث دون خجل أو تردد.
- مستندة إلى مجموعة من الأنشطة اللغوية المتنوعة، بغرض تدريب التلاميذ على تنمية مهارات التحدث من خلال ممارسة تلك الأنشطة، ومنها: الأنشطة التمثيلية، والأنشطة القصصية، والموسيقية، وأنشطة لعب الأدوار، فكل هذا من شأنه أن يعزز مهارات التحدث في مواقف أشبه بمواقف التحدث الحقيقية، وذلك بغرض تحقيق التواصل من خلال اللغة اتساقًا مع مبادئ المدخل التواصلي في تعليم اللغة.

وبعد عرض الإطار النظري للدراسة، نعرض فيما يلي خطوات بناء البرنامج المقترح، وإجراءات تطبيقه:

خطوات بناء البرنامج المقترح :

في ضوء ما سبق التوصل إليه من أسس وتوجهات مستخلصة من دراسة الباحث لطبيعة النمو العقلي والنفسي واللغوي للتلاميذ المعاقين فكريا، ودراسته لطبيعة المدخل التواصلي ومبادئه، ودراسته للأنشطة اللغوية وأنواعها، يمكن التخطيط لبناء البرنامج المقترح في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا، وذلك وفقا للخطوات التالية:

أولا: تحديد مهارات التحدث المناسبة للتلاميذ (موضع الدراسة)، والتي تعد أهداف البرنامج.

ثانيا: تحديد أسس بناء البرنامج.

ثالثا: بناء البرنامج المقترح.

وفيما يلي نتناول ما سبق تفصيلا:

مر بناء البرنامج المقترح في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التحدث في ضوء المدخل التواصلي لدى التلاميذ المعاقين فكريا في الدراسة الحالية بخطوات إجرائية، نجملها فيما يلي:

أولا: تحديد مهارات التحدث المناسبة للتلاميذ (موضع الدراسة):

ولما كان الباحث بصدد بناء البرنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التحدث في ضوء المدخل التواصلي، فإن الأمر يقتضي منه أن يحدد مهارات التحدث اللازمة لهؤلاء التلاميذ باعتبارها الركائز الأساسية التي يعتمد عليها هذا البناء، وتوصل الباحث إلى مجموعة من مهارات التحدث تلك التي يرى أنها مناسبة للتلاميذ المعاقين فكريا بالصف السادس بمدارس التربية الفكرية، واستند الباحث في أثناء ذلك إلى مجموعة من المصادر، هي:

١-دراسة الأدبيات والكتابات التي تناولت طبيعة التلاميذ المعاقين فكريا وخصائصهم، وإعداد برامج لهم.([1])

٢-دراسة طبيعة مهارات التحدث لدى المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية.[2]

٣- دراسة وثيقة معايير اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريا.[3]

٤-رأي الخبراء والمتخصصين في الميدان.

[1] - انظر محور (ثانيا) من الدراسة الحالية.
[2] - انظر محور (ثالثا) من الدراسة الحالية.
[3] - أعدها مركز تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧.

ومن خلال دراسة الباحث لما سبق خلص إلى تحديد مهارات التحدث المناسبة لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدرسة التربية الفكرية الابتدائية.[٤]

ثانيا: تحديد أسس بناء البرنامج المقترح:

روعي عند بناء البرنامج المقترح في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا أن يستند إلى عدد من الأسس والتوجهات المستمدة من دراسة الباحث للخصائص العقلية واللغوية والنفسية للتلاميذ المعاقين فكريا، فضلا عن دراسة طبيعة المدخل التواصلي والمبادئ التي استند إليها في تعليم اللغة، وأخير دراسة طبيعة الأنشطة اللغوية وأنواعها المناسبة للتلاميذ موضع الدراسة، ويوردها الباحث فيما يلي بعد دراستها وحذف المتكرر منها:

١- اختيار المفردات والتراكيب اللغوية البسيطة التي تتناسب وطبيعة الإعاقة الفكرية، وذلك بهدف زيادة المحصول اللغوي لديهم ومن ثم التعبير اللغوي.

٢- مراعاة أن تكون المفردات محسوسة ومن بيئة التلميذ المعاق فكريا؛ ليستطيع أن يتعرف حروفها وينطقها، وبالتالي يدرك مدلولها الحسي في ذهنه.

٣- أن يكون محتوى البرنامج المقدم إليهم مناسبا لقدرتهم اللغوية والتعبيرية؛ أي أن يكون بسيطًا من حيث المفردات والجمل والتراكيب وذلك بما يتسق وقدراتهم على التعلم، وأن تكون موضوعاته محسوسة ونابعة من بيئتهم ومألوفة لديهم، وأن يزود هذا المحتوى بالصور والرسوم التي توضح مادته العلمية.

٤- اختيار محتوى البرنامج بحيث تتناول موضوعاته وأنشطته مواقف لغوية اتصالية يحتاجها التلميذ المعاق فكريا في حياته، و في أثناء تفاعله مع الآخرين، فمثلا قد تكون عن أسرته، أو مدرسته، أو حديقته، أو في مواقف البيع والشراء، وإلقاء السلام(التحية)، ورد السلام، وتقديم نفسه للآخرين...إلخ من الأمور التي يمارسها التلميذ المعاق فكريا في يومه.

[٤]- انظر ملحق رقم (٢) قائمة مهارات التحدث في صورتها المبدئية.

٥- التدرج في تقديم محتوى البرنامج المقترح من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب.

٦- توفير مواقف وفرصا تعليمية كافية من شأنها أن تساعدهم على التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم والتعبير عن أنفسهم، وذلك من مثل التدريب على الحوار مع الزملاء داخل الفصل، وتوفير مواقف اتصال حقيقية داخل الصف وتقليد الأدوار. فضلا عن استخدام اللغة بطريقة وظيفية وذلك من خلال التدريبات المستمرة على توظيف الكلمات التي تعلمها بشكل جيد في مواقف اتصال حياتية يحتاج التلميذ إليها من مثل البيع والشراء، وإلقاء التحية، وغيرها.

٧- الاعتماد في التدريس على تنوع الوسائل السمعية البصرية التي تجذب انتباههم وتعوضهم عن القصور السمعي والبصري الذي يعانون منه، فضلا عن كتابة المواد التعليمية المقدمة لهم بخط واضح وكبير بحيث يسهل عليهم قراءته.

٨- أن تكون المفردات اللغوية والتراكيب والأساليب المستخدمة في البرنامج سهلة، يستطيع التلميذ المعاق فكريا أن ينطقها ويعبر بها في مواقف الاتصال والتفاعل مع الآخرين، ويراعى أن تكون المفردات والتعبيرات من التي يحتاجها التلميذ المعاق فكريا بشكل حقيقي.

٩- توفير عدد من الأنشطة اللغوية التي تساعد المعلم على تدريب التلاميذ على التوظيف الحقيقي للغة.

١٠- أن يكون محتوى البرنامج من الموضوعات المحسوسة النابعة من حياة التلاميذ المعاقين فكريا، ومن البيئة التي يعيشون فيها بحيث تعبر عن واقعهم.

١١- إعطاء التلاميذ فترات راحة بين كل تدريب وآخر؛ نظرا لشعورهم – سريعًا - بالتعب والاستسلام وانصراف الذهن عما يقوم به.

١٢- ضرورة جذب انتباههم في أثناء التدريب على النطق الصحيح للحروف والكلمات إلى الاستماع بتركيز، وذلك من خلال التعزيز المناسب والتشجيع

المستمر، ومراعاة تكرار التدريبات من جانب المعلم وإعطائهم الوقت الكافي للتدريب على نطق الأصوات ومحاولة التمييز بينها واكتساب هذه المهارة. والاعتماد على الوسائل البصرية التي تجذب انتباههم وتعوضهم عن القصور السمعي لديهم

١٣- تحليل المهام التعليمية المقدمة لهم وتبسيطها ومتابعة تنفيذها من جانب المعلم.

١٤- تكرار التدريب على المهارة المستهدفة عدة مرات لضمان تأكيد تعلمها وثباتها لديهم، وحبذ لو كان هذا التكرار بأبعاد جديدة وأشكال مختلفة.

١٥- توفير الوقت الكافي لتعليمهم وتدريبهم، أي أن المعاقين فكريا قد لا يستطيعون إنجاز الأعمال الموكلة إليهم في الوقت المحدد للتلميذ العادي؛ لذا فهم يحتاجون لوقت أطول في أثناء التعلم والتدريب.

١٦- تقليل عدد المهارات المطلوب تعلمها في فترة زمنية معينة؛ نظرا لضعف قدرتهم على الانتباه والتذكر.

١٧- استخدام نماذج مجسمة وصور وأشكال توضيحية، واستخدام وسائل تعليمية محسوسة في أثناء تدريس موضوعات البرنامج المقترح، فهذا يرفع من مستوى الإثارة الحسية لديهم ويزيد من إدراكهم وفهمهم لتلك الموضوعات وبالتالي مواصلة التعلم.

١٨- الاستناد إلى أسلوب التعلم بالصور كون المعاق فكريا يفتقد القدرة على التخيل فنحضر له صُوَرَ الأشياء وتظل أمامه فترة طويلة؛ أي ربط المادة التعليمية المقدمة لهم بالمحسوس لديهم وبالشيء الشبيه له في حياتهم اليومية.

١٩- استخدام الوسائل التعليمية المحسوسة في أثناء تدريس موضوعات البرنامج المقترح، فهذا يعزز مستوى الإثارة الحسية لديهم ويزيد من إدراكهم وتعلمهم في أثناء التدريب على تنمية مهارات التحدث.

٢٠- توفير مجموعة من الأنشطة اللغوية الاتصالية تسمح للتلاميذ بممارستها ممارسة عملية حقيقية بغرض تنمية مهارات التحدث، فقد تكون في شكل حوار لتعزيز عملية التحدث باللغة.

٢١- إعداد أنشطة لغوية تتسق وخصائص التلاميذ المعاقين فكريا، وتراعي احتياجاتهم اللغوية، والفروق الفردية بينهم. إعداد مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تهيئة التلميذ المعاق فكريا وإعداده لينطق الحروف والكلمات والجمل جيدا، ويعبر عن مشاعره وأفكاره بطريقة سهلة وبسيطة.

٢٢- التدريب على تنمية مهارات التحدث من خلال النماذج اللغوية المستخدمة في حياة التلاميذ المعاقين فكريا اليومية، وفي تعاملاتهم متفاعلهم مع الآخرين من مثل التحية والشكر وطلب أشياء من الآخرين.

٢٣- بناء مواقف تعليمية وأنشطة لغوية تهدف إلى ممارسة التحدث من خلال مواقف اجتماعية متعددة.

٢٤- الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية من مثل اللوحات والصور والنماذج الحسية في أثناء التدريب.

٢٥- توفير بيئة تعلم حقيقية تعتمد على مواقف تعليمية أكثر قربا لما يحدث في الحقيقة.

٢٦- استخدام التعلم بالنموذج أو القدوة، ومحاكاته في النطق الصحيح للحروف والكلمات.

٢٧- استخدام استراتيجيات التعلم النشط التي توفر بيئة تعلم قائمة على الحوار والمناقشة والتعاون والتفاوض بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المعلم والمتعلمين.

٢٨- استخدام الأنشطة التي تساعد على توفير فرص استخدام اللغة والتعبير بها من مثل توجيه الأسئلة، والإجابة عن الأسئلة، وتبادل المعلومات، والتعبير عن المشاعر والأفكار، وتسمية الأشياء ووصفها بجمل بسيطة.

٢٩- المفردات المستخدمة في التحدث تكون وثيقة الصلة بمواقف الاتصال أو بموضوع التحدث.

٣٠- التعلم من خلال مجموعات تعاونية لممارسة التحدث والتواصل بشكل فعال.

٣١- تصميم موضوعات التحدث بحيث تمس حاجات التلاميذ المعاقين فكريا ورغباتهم وميولهم.

٣٢- تصميم مواقف تعلم حقيقية يمارس فيها التلاميذ الحديث، ويتم هذا في شكل أنشطة تسمح لهم بممارسة الحديث مثلا عن هواياتهم أو التعبير عن أفكارهم، وبالتالي ينخرط التلاميذ المعاقون فكريا في الحديث.

٣٣- إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يتحدثون عن أنفسهم، وأسرهم وبيئاتهم، والتعبير عما يشاهدونه من أشياء وأحداث، وذلك من خلال تصميم مجموعة من التدريبات والأنشطة اللغوية في البرنامج المقترح لتنمية القدرة على نطق الأصوات والكلمات، والتمييز بينها بشكل صحيح، وقد يتم تدريبهم على الإجابة عن أسئلة معينة في حدود قدراتهم، والاستعانة بالوسائل التكنولوجية التعليمية التي تستثير تفكيرهم.

٣٤- الاستناد إلى استراتيجيات التدريس وأساليبه التي تتسق وطبيعة المدخل التواصلي وتوفر بيئة اتصال حقيقية من مثل (تمثيل الأدوار والألعاب اللغوية وحل المشكلات والتعلم بالنموذج).

٣٥- تهيئة أذهان التلاميذ عند بداية التدريب على مهارات التحدث، والعمل على زيادة الدافعية لديهم، وقد يتم هذا من خلال ممارسة لعبة لغوية تعليمية مرتبطة بموضوع الحديث.

٣٦- استخدام التعزيز المناسب في الوقت المناسب من جانب المعلم.

٣٧- مشاركة التلاميذ في عملية التعلم، من خلال اشتراكهم في تنفيذ المهام التعليمية الموكلة إليهم.

٣٨- استخدام التعلم من خلال الصور التي تجسد ما تحتويه الأنشطة اللغوية من مفردات وجمل وفِكَر، وتوضح دلالته.

٣٩- الاستناد إلى الأنشطة التي يتطلب تنفيذها الأداء الغنائي الجماعي والموسيقي - بقدر الإمكان- عند التدريب على مهارات التحدث.

٤٠- الاستناد إلى مجموعة من الأنشطة التمثيلية التي يمارسها التلاميذ، وتساعدهم على التواصل والحوار، وتتيح لهم فرص التواصل الحقيقي وممارسة التحدث من خلال مواقف حياتية حية.

٤١- الاستناد إلى أنشطة تعتمد في تنفيذها على لعب الأدوار، فهذا من شأنه يعزز من استخدام الحوار، وزيادة الثقة بالنفس، والتحدث دون خجل أو تردد.

٤٢- استخدام الأنشطة اللغوية التي يعتمد تنفيذها على الممارسة العملية الموجهة لتنمية مهارات التحدث.

٤٣- الاستناد إلى مجموعة من الأنشطة اللغوية المتنوعة، بغرض تدريب التلاميذ على تنمية مهارات التحدث من خلال ممارسة تلك الأنشطة، ومنها: الأنشطة التمثيلية، والأنشطة القصصية، والموسيقية، وأنشطة لعب الأدوار، فكل هذا من شأنه أن يعزز مهارات التحدث في مواقف أشبه بمواقف التحدث الحقيقية، بغرض تحقيق التواصل من خلال اللغة اتساقًا مع مبادئ المدخل التواصلي في تعليم اللغة.

٤٤- فكرة النشاط اللغوي مألوفة ونابعة من بيئة التلميذ المعاق فكريًا؛ فقد تدور حول أسرته أو الطيور والحيوانات حوله.

٤٦- استخدام التقويم المستمر لتعرف نقاط الضعف والقوة لدى التلاميذ، وتعرف مدى نمو مهارات التحدث

ثالثا: بناء البرنامج: وهو برنامج في الأنشطة اللغوية قائم المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية، **وفيما يلي عرض لأسس بنائه:**

١-تحديد أهداف البرنامج المقترح:

يتحدد الهدف العام للبرنامج المقترح في: تنمية مهارات التحدث تواصليًا لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، ويتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الإجرائية التي تتمثل فيما يلي:

١-ينطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا.	١١-يعبر عن مشاعره في مواقف حياتية مختلفة (فرح – غضب).
٢- ينطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة نطقًا صحيحًا.	١٢-يصف أشخاصًا أو أشياء أو أماكن.
٣- ينطق كلماته بوضوح.	١٣-يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها.
٤- يقدم نفسه أو غيره للآخرين.	١٤ -يستخدم عبارات الشكر في المواقف الاجتماعية.
٥- يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.	١٥-يستخدم عبارات الاعتذار في المواقف الاجتماعية.
٦- يعبر عن حاجاته بوضوح.	١٦-يستخدم عبارات الطلب في المواقف الاجتماعية.
٧- يعبر عن حكاية مصورة بجمل بسيطة.	١٧-ينوع في نبرات الصوت وفقًا للمعاني.
٨- يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع.	١٨-يعبر بحركاته وإشاراته وإيماءاته عن معانيه.
٩- يتحدث في جمل بسيطة تامة (مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل).	١٩-يرتب حديثه ترتيبًا منطقيًا متسلسلاً.
١٠-يحكي موقفا مر به.	

٢-تحديد المحتوى التعليمي التواصلي للبرنامج:

في ضوء أهداف البرنامج المحددة سابقًا، نستطيع أن نحدد محتوى البرنامج المقترح؛ ليتضمن محتوى تعليميا تواصليًا، حيث اشتمل البرنامج على ستة دروس، راعى فيها الباحث أن تشتمل على الموضوعات التي تدور حولها أنشطة تنمية مهارات التحدث، والمواقف التواصلية التي سيمارسها التلاميذ المعاقون فكريًا من خلال البرنامج؛ فينبغي أن يركز هذا المحتوى على موضوعات نابعة من بيئتهم التي يعيشون فيها، ومرتبطة بطبيعتهم، ومتسقة وسماتهم وخصائصهم وميولهم واحتياجاتهم. كما يتضمن مجموعة من القصص والأغاني والمواقف الدرامية والأنشطة التمثيلية التي أعدها الباحث، وعالجها بما يتناسب وخصائص التلاميذ المعاقين فكريا وطبيعتهم، وبما يسهم في تحقيق أهداف البرنامج.

تنظيم محتوى البرنامج: ولما كان التلاميذ المعاقون فكريًا يختلفون عن أقرانهم من التلاميذ العاديين في خصائصهم وسماتهم وطبيعتهم وطريقة تعليمهم وتعلمهم، فإن هذا يستلزم تنظيم المحتوى بطريقة خاصة بحيث يراعى فيه طبيعة هؤلاء التلاميذ لكي تتسق عملية تنظيم محتوى البرنامج مع طبيعة تعليمهم وتعلمهم، فينبغي أن يراعى في تنظيمه:

- **الترتيب المنطقي**: يرتب محتوى البرنامج ترتيبًا منطقيًا سيكولوجيًا بحيث يبدأ من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن المباشر إلى غير المباشر، ومن المألوف إلى غير المألوف.
- **الاستمرارية**: أي استمرار التدريب على المهارة الواحدة في أكثر من درس، بحيث تقدم المهارة في الدرس الأول ثم يعاد التدريب عليها في الدرس الثاني، وربما في الدرس الثالث. والإعادة هنا ربما تعني التكرار ومرة أخرى لا تعني التكرار؛ أي قد نقدم المهارة نفسها وقد نتوسع في مجال التدريب عليها وننوع التطبيقات التي تتصل بها.

وقد تم توزيع مهارات التحدث على تلك الدروس على دروس البرنامج ؛ لتنميها، وتحديد الزمن اللازم لتنفيذها.[٥]

- **البنية التنظيمية لدروس البرنامج:**

يمكن تحديد الإطار العام الذي ننمي من خلاله مهارات التحدث داخل كل درس من دروس البرنامج المقترح، كما يلي:

- عنوان الدرس.
- أهداف الدرس.
- مجموعة الأنشطة اللغوية التواصلية التي تعالج من خلالها أهداف الدرس، وتنمى مهارات التحدث.
- يلي ذلك مجموعة من التوجيهات والإرشادات التي تتصل بممارسة المهارة اللغوية المطلوبة.
- طرح مجموعة من التدريبات اللغوية والتمارين التي تلي كل مهارة لغوية لتقويم أداء التلاميذ، وذلك في ضوء أهداف كل درس على حدة.

[٥] - ملحق رقم (٣) توزيع مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف السادس بمدارس التربية الفكرية الابتدائية على دروس البرنامج، وتحديد الزمن اللازم لتنفيذها

- يقدم ما سبق بصور ورسومات توضح معناه ومدلوله، كلما أمكن ذلك.
- تقديم مواقف تعبيرية، أو ألعاب لغوية تعليمية ، أو أنشطة تمثيلية، بحيث تكون مجالا لممارسة مهارة التحدث، تعالج بعض أهداف الدرس، وتكون متصلة بموضوعه، مع وضع مجموعة من الإرشادات والتوجيهات اللازمة لذلك.
- تقديم مجموعة من التدريبات اللغوية على مهارات التحدث التي تم التدريب عليها.
- أيضا، قد يتم تقديم نشاط تمثيلي أو أغنية متصلة بالمهارة التي يتم التدريب على تنميتها.
- تقديم أنشطة لغوية يمارسها التلاميذ خارج الصف الدراسي أي مع أولياء الأمور في المنزل، وهذه الأنشطة تؤكد ما تم التدريب عليه في الدرس بغرض تثبيت المعلومة المتعلمة في الفصل.

٣- طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته:

ففي ضوء ما توصل إليه الباحث من أسس وتوجهات مستخلصة من دراسة المدخل التواصلي ومبادئه في تعليم اللغة، تبيّن أنها تتفق مع مبادئ التعلم النشط وأساليبه وطرائقه التي تدعم عملية تعليم اللغة وممارستها في الأماكن المختلفة التي ينشط فيها التلميذ المعاق فكريا (البيت، النادي، الشارع، المدرسة،....إلخ) ومن خلال المواقف التي يتواصل فيها لغويا، وتعمل على إثارة دافعيته للتعلم، والمشاركة في المواقف التعليمية، وتؤكد على أسلوب التشجيع والتحفيز والإثابة والتقويم المستمر؛ للحفاظ على استمرارية التعليم وبقاء أثره، مما يعني أن عملية تعليم مهارات التحدث وتنميتها من خلال المدخل التواصلي عملية تعليم نشط.

ولذلك يرى الباحث أن أكثر الاستراتيجيات فاعلية في تنمية مهارات التحدث تواصليًا هي استراتيجيات التعلم النشط وأساليبه وطرائقه؛ لما تحققه من إثارة رغبة التلاميذ المعاقين فكريا في ممارسة التحدث والحوار والمناقشة، وإثارة ميلهم للقيام بأنواع

الاتصال المختلفة في مواقف طبيعية ترتبط بحياتهم اليومية، وتلبي رغباتهم وميولهم، وتساعدهم على ممارسة اللغة وبالأخص مهارات التحدث بشكل طبيعي.

ونظرا لقصور القدرات العقلية والأكاديمية لدى المعاقين فكريا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية، فإن عملية تعليمهم وتعلمهم تحتاج إلى أساليب تدريس وطرائق تتلاءم وقدراتهم على التعلم واستعداداتهم له، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتساعد كل تلميذ في الوصول إلى أعلى مستوى تمكنه منه قدراته، وقد خلص إليها الباحث في أثناء عرضه ودراسته لطبيعة المدخل التواصلي، ومنها:

- الألعاب اللغوية. – التعلم التعاوني - حل المشكلات. - لعب الأدوار
- التعلم بالنموذج - التعلم الفردي - التعلم بالأقران. – العروض العملية.
- تحليل المهمة - المناقشة والحوار - العصف الذهني.

٤- **الوسائط التكنولوجية، والوسائل التعليمية:** تنوعت الوسائط والتقنيات المستخدمة في أثناء تنفيذ هذا البرنامج فتضمنت: جهاز كمبيوتر مزود بوسائط سمعية، وأسطوانات مدمجة، وشاشة عرض لعرض شرائح البوربوينت على التلاميذ، وصور ورسوم توضيحية، ونماذج ومجسمات، وقصص مصورة ملونة.

كما تعددت الوسائل التعليمية المستخدمة في أثناء تنفيذ هذا البرنامج؛ نظرًا لدورها المهم في العملية التعليمية بوجه عام وفي تحقيق أهداف البرنامج بشكل خاص، فهي توفر جوًا من الإثارة والانتباه في أثناء الموقف التعليمية، كما تيسر عملية نقل المعلومات وتوصيلها إلى أذهان التلاميذ، وفهم ما يصعب شرحه، فضلا عن أنها تنقل الواقع إلى حجرة الدراسة؛ تماشيًا واتساقًا مع التوجهات والأسس المستخلصة من خلال دراسة طبيعة المدخل التواصلي التي توصل إليها الباحث سابقًا. **ومن الوسائل التعليمية التي قد تسهم في تحقيق أهداف البرنامج المقترح ما يلي:**

-البطاقات التعليمية. – الصور. - النماذج المجسمة. – السبورة.

- التسجيلات الصوتية؛ لتدريب التلاميذ على النطق الصحيح من خلال تقديم نماذج لغوية يستمع إليها التلاميذ ويقلدونها، وقد تكون بصوت المعلم أو بصوت أحد الأقران من غير المعاقين.

٥-الأنشطة التعليمية: تعد الأنشطة التعليمية التي يمارسها التلاميذ ميدانًا خصبًا للتدريب على مهارات التحدث وممارستها، ومن الأنشطة التي قد يستعين بها الباحث ما يلي:

الأنشطة التمثيلية والمسرحية، وأنشطة لعب الأدوار، والأنشطة القصصية، والأنشطة الفنية والموسيقية والغنائية، والمشاركة في الألعاب اللغوية التعليمية داخل الصف الدراسي، وتنظيم أنشطة تعليمية خارج حجرة الدراسة وتحت إشراف المعلم وتوجيهه، ويكون الهدف منها تنمية مهارات التحدث، واستخدام الألوان والصور والمجسمات في أثناء التدريب على ممارسة مهارات التحدث، واستخدام قطع الصلصال في تشكيل حروف وكلمات، والفوم، والمكعبات، والنماذج البلاستيكية، وتنظيم مسابقات حول أفضل وصف للصور.

٦- التقويم: تتنوع أساليب تقويم التلاميذ لتشمل ما يلي:

أ-التقويم القبلي: ويتمثل في الاختبار القبلي، حيث يتم تطبيقه على التلاميذ قبل تدريس البرنامج المقترح؛ لقياس أدائهم في مهارات التحدث المناسبة لديهم، وقد أعد الباحث لقياسها بطاقة تقدير أداء التلاميذ في مهارات التحدث[٦].

ب- التقويم البنائي: ويتم ذلك في أثناء التدريس من خلال:

- تقويم التلاميذ في بداية كل نشاط لغوي يقومون به، وفي أثناء مناقشتهم وتفاعلهم مع المعلم، وعند أدائهم للمهام التعليمية والأنشطة اللغوية التي يتضمنها البرنامج المقترح.
- طرح أسئلة في أثناء تدريس دروس البرنامج المقترح يجيب عنها التلاميذ شفويًا.

[٦] - انظر ملحق رقم (٤) بطاقة تقدير أداء التلاميذ في مهارات التحدث.

- تكليف التلاميذ بأداءات وأنشطة يقومون بها.

ج-التقويم البعدي: ويتم بعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح من خلال التطبيق البعدي للاختبار المعد للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحدث.

رابعا: بناء دليل المعلم: أعد الباحث دليل المعلم لمساعدة المعلم في تنفيذ إجراءات البرنامج، وبالتالي تطبيق دروس البرنامج، حيث تضمن الدليل:

-مقدمة. -أهداف البرنامج والمهارات التي ينميها. – محتوى البرنامج.

-إرشادات لتنفيذ دروس البرنامج المقترح. -الاستراتيجيات المستخدمة لتنفيذ دروس البرنامج.

-الوسائل التعليمية والأدوات والأنشطة والصور وأوراق العمل اللازمة لتنفيذ البرنامج.

-أدوات تقويم البرنامج.

خامسًا: تطبيق البرنامج وقياس فاعليته

يهدف هذا المحور إلى تطبيق برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، ذلك الذي انتهينا من تصميمه فيما سبق، وقياس فاعليته، ويلزم لتطبيق هذا البرنامج وقياس فاعليته مجموعة إجراءات، هي:

أولا: بناء اختبار لقياس أداء التلاميذ في مهارات التحدث المناسبة لدى تلاميذ الصف السادس بمدارس التربية الفكرية:

إن عملية بناء اختبار لقياس مهارات التحدث تتطلب من الباحث أن يحدد تلك المهارات أولا ثم قياسها، وقد قام الباحث بتحديد هذه المهارات من خلال مصادر عديدة، منها:

- دراسة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت إعداد برامج لهذه الفئة. (سعيد السعيد، وآخرون، ٢٠٠٦، ٤٦)

- دراسة الأدبيات والكتابات التي تناولت طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا وخصائصهم. (علي سعد جاب الله، ٢٠٠٩، ١٣٦).
- دراسة طبيعة التحدث ومهاراته لدى المعاقين فكريا.([٧])
- دراسة وثيقة معايير اللغة العربية .([٨])

وتضمنت قائمة مهارات التحدث المناسبة في صورتها المبدئية تسع عشرة مهارة:([٩])

❖ **ضبط القائمة:**

قام الباحث بعرض قائمة مهارات اللغة العربية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بمدارس التربية الفكرية على مجموعة من السادة المحكمين وبلغ عددهم(٢٤) محكمًا[١٠] من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومعلميها، فضلًا عن مجموعة من متخصصي التربية الخاصة وعلم النفس، وذلك في شكل استبانة قُسمت إلى أربعة أعمدة؛ حيث خُصص العمود الأول من اليمين لمهارات التحدث، وخُصص العمودان (الثاني والثالث) لإبداء الرأي من جانب السادة المحكمين في كل مهارة على حدة، وطلب من المحكم وضع علامة (√) في العمود الأول (مناسبة) إذا وافق على المهارة كونها مناسبة للصف المستهدف، والعلامة نفسها في العمود الثاني (غير مناسبة) إذا لم يوافق على المهارة، أما العمود الرابع فقد خصص لتعديل الصياغة حيث طلب من المحكم تعديل صياغة المهارة إذا كانت تحتاج لذلك. كما طلب من السادة المحكمين أن يضيفوا مهارات تحدث أخرى إذا رأوا ضرورة ذلك.

[٧] - انظر المحور رقم(ثالثا) من هذه الدراسة.
[٨] - انظر وثيقة معايير اللغة العربية – مركز تطوير المناهج ، ٢٠١٧م.
[٩] -انظر ملحق رقم (٢) القائمة المبدئية لمهارات التحدث المناسبة للصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية.
[١٠] - انظر ملحق رقم (٢) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.

وفيما يلي يمكن تلخيص ملاحظات السادة المحكمين وآرائهم:

١-مهارات اتفق عليها المحكمون:

اعتبرت الدراسة الحالية نسبة ٨٠٪ فأكثر من مجموع آراء المحكمين على كل مهارة من مهارات التحدث للصف السادس الابتدائي شرطًا للموافقة عليها.

وفيما يلي جدول (١) يوضح نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف السادس من المعاقين فكريا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية.

مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف السادس من المعاقين فكريا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية	عدد استجابات المحكمين	النسبة المئوية
ينطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا.	٢٠	٨٤٪
ينطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة نطقًا صحيحًا.	٢٠	٨٣٪
ينطق كلماته بوضوح.	٢١	٨٧٪
يقدم نفسه أو غيره للآخرين.	٢٠	٨٣٪
يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.	٢٢	٩١٪
يعبر عن حاجاته بوضوح.	١٧	٧٠٪
يعبر عن حكاية مصورة بجمل بسيطة.	٢٤	١٠٠٪
يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع.	٢٤	١٠٠٪
يتحدث في جمل بسيطة تامة (مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل).	١٨	٧٥
يحكي موقفا مر به.	١٨	٧٥
يعبر عن مشاعره في مواقف حياتية مختلفة (فرح – غضب).	٢٢	٩١
يصف أشخاصًا أو أشياء أو أماكن.	٢٣	٩٥
يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها.	٢٤	١٠٠
يستخدم عبارات الشكر في المواقف الاجتماعية.	٢٤	١٠٠
يستخدم عبارات الاعتذار في المواقف الاجتماعية.	٢٤	١٠٠
يستخدم عبارات الطلب في المواقف الاجتماعية.	٢٤	١٠٠
ينوع في نبرات الصوت وفقًا للمعاني.	١٤	٥٨
يعبر بحركاته وإشاراته وإيماءاته عن معانيه.	١٦	٦٦,٦
يرتب حديثه ترتيبًا منطقيًا متسلسلاً.	١٥	٦٢,٥

٢-مهارات رأوا تعديل صياغتها:

- مهارة رقم (٢) وهي: " **ينطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة نطقًا صحيحًا.** "، تعدل صياغتها لتصبح : "ينطق أصوات الحروف المتجاورة في المخرج نطقا صحيحا".
- مهارة رقم (٣) وهي: " **ينطق كلماته بوضوح.** "، تعدل صياغتها لتصبح: "ينطق كلمات مألوفة لديه بوضوح".
- مهارة رقم (٤) وهي: " **يقدم نفسه أو غيره للآخرين.**"، تعدل صياغتها لتصبح: " يقدم نفسه للآخرين بجمل مفيدة".
- مهارة رقم (٥) وهي: " **يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.** "، تعدل صياغتها لتصبح: "يتحدث بتعبيرات لغوية مناسبة لعاداته اليومية".

٣-مهارت رأوا أن تحذف:

- تحذف المهارة رقم(٦): " **يعبر عن حاجاته بوضوح.**"، لتشابهها مع المهارة رقم (٥).
- تحذف المهارة رقم(٩): " **يتحدث في جمل بسيطة تامة (مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل).** "، لأنها مضمنة في مهارتي رقم (٧،٨)؛ فالتلميذ إذا عبر عن حكاية مصورة بجمل بسيطة وحكى قصة يفهمها الآخر، فإنه يستطيع أن يتحدث في جمل تامة بسيطة.
- تحذف المهارة رقم(١٠): " **يحكي موقفا مر به.**"، لأنها مكررة مع المهارة رقم (١١).
- تحذف المهارة رقم(١٧): " **ينوع في نبرات الصوت وفقًا للمعاني** "،فهي غير مناسبة لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من المعاقين فكريا.
- تحذف المهارة رقم(١٨): " **يعبر بحركاته وإشاراته وإيماءاته عن معانيه.** "، فهي غير مناسبة – أيضا - لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من المعاقين فكريا.
- تحذف المهارة رقم(١٩): " **يرتب حديثه ترتيبًا منطقيًا متسلسلاً.**"، لأنها غير مناسبة لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من المعاقين فكريا.

وقد أجرى الباحث جميع الملاحظات السابقة؛ لتصبح القائمة في شكلها النهائي[١١].

ثانيا: بناء اختبار التحدث لقياس أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية:

إن عملية تطبيق البرنامج تتطلب من الباحث بناء اختبار تشخيصي، تلك التي يمكن أن نحدد أهدافه، ومصادر بنائه، وأسسه فيما يلي:

هدف الاختبار: قام الباحث ببناء اختبار تشخيصي بهدف:

- تحديد التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف السادس الابتدائي.
- تحديد مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- تحديد مستوى التلاميذ المعاقين فكريًا قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده.

مصادر بناء الاختبار: وقد اعتمد الباحث في بناء الاختبار على المصادر التالية:

- قائمة مهارات التحدث المستخلصة من الأدبيات والدراسات السابقة.
- خصائص تلاميذ التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم وقدراتهم.
- الكتابات التي تناولت أدوات القياس والتقويم التربوي. (صلاح علام، ٢٠٠٦، ٨٣)، (علي خطاب، ٢٠٠١، ١١٥)

أسس بناء الاختبار: اعتمد الباحث في بناء الاختبار على مجموعة من الأسس، هي:

١- أسس اختيار المحتوى، وتتمثل في أن يكون:

- متنوعًا في نصوصه.
- من الموضوعات التي لم يدرسها التلاميذ؛ حتى لا يتأثروا بطريقة معالجتها تدريسيًا داخل الفصل، أو مناقشاتها مع معلمهم.
- مناسبًا لقياس مهارات التحدث المستهدفة.
- مناسبًا لطبيعة التلاميذ المعاقين فكريا وخصائص نموهم.

[١١] - انظر ملحق رقم (٥) قائمة مهارات التحدث في شكلها النهائي.

٢- أسس اختيار أسئلة الاختبار وتنظيمها، وتتمثل في أن:

- تكون محددة المعنى، واضحة المطلوب، وألا توحي بالإجابة.
- تتنوع لتناسب مهارات التحدث التي وضعت لتشخيصها وقياسها.
- ترتبط بطبيعة مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي تلك التي تستهدف تشخيصها.
- تقيس ما يتصل بمهارات التحدث.

مكونات الاختبار: وبعد عرض أهداف الاختبار، ومصادر بنائه، وأسس اختيار محتواه وأسئلته، يتناول الباحث فيما يلي مكونات ذلك الاختبار، وخطوات بنائه.

١- اختبار التحدث لتحديد أداء تلاميذ الصف السادس من المعاقين فكريا في مهارات التحدث:

مكوّنات الاختبار:

تكوّن هذا الاختبار من ٢٣ سؤالا، لقياس مهارات التحدث المناسبة والتي توصل الباحث إليها، بحيث يتم قياس كل مهارة بسؤالين.

خطوات بناء الاختبار: لبناء الاختبار قام الباحث بالخطوات التالية:

أ-تحديد محتوى الاختبار: يمثل محتوى الاختبار مجموعة من الحروف والكلمات والجمل والصور والمواقف التي تتيح للتلميذ المعاق فكريا أن يتحدث فيها، ويتواصل من خلالها، والتي هي من محيط بيئته وتبدو مألوفة لديه ومحسوسة ويحتاجها في حياته اليومية.

ب-**مواصفات أسئلة الاختبار ودرجاتها:** تكوَّن الاختبار من ٢٣ سؤالا؛ حيث خصص سؤالان لكل مهارة من مهارات التحدث التي يقيسها الاختبار، عدا الثلاثة أسئلة الأخيرة؛

حيث خصص سؤال واحد لكل مهارة ويتكون من نقطتين فرعيتين، وفيما يلي بيان بمواصفات أسئلة الاختبار.[١٢]

ج- تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه: ويقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجيهات التي تساعد القائم على تطبيق الاختبار، وتساعد التلاميذ على أداء الاختبار، وهي:

- **إرشادات للتلميذ:**

- اكتب البيانات الخاصة بك: الاسم، الفصل، المدرسة.
- اقرأ رأس كل سؤال وحدد المطلوب منه.
- اقرأ بدائل كل سؤال جيدًا، واختر بديلًا واحدًا فقط.
- أجب عن جميع الأسئلة ولا تترك سؤالًا دون الإجابة عنه.

- **إرشادات للقائم على تطبيق الاختبار:**

- استمع جيدًا لنطق التلميذ في جانب التحدث وقيمه.
- استمع لكل تلميذ منفردًا.
- تجنب الضوضاء في أثناء اختبار التلميذ في الاستماع والتحدث خاصة.

وقد أعد الباحث بطاقة تقدير لتحليل أداء التلاميذ المعاقين فكريا في مهارات التحدث♣

د- ضبط الاختبار:

- **صدق الاختبار:** يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع من أجله، و يطلق على الاختبار أنه صادق المحتوى إذا كان محتواه صالحًا لقياس الجوانب المختلفة أو المهارات التي وضع لقياسها. (ديوبولد فان دالين، ٢٠٠٣، ٤١٠)، ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار، يتضح أنه تتضمن جميع المهارات اللغوية؛

[١٢] - جدول (١) مواصفات أسئلة اختبار التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من المعاقين فكريا.

♣ - انظر ملحق (٤) بطاقة تقدير لتحليل مهارات التحدث.

ومن ثم يكون صادقًا من حيث المحتوى. وللتحقق من صدقه عُرض على مجموعة من متخصصي المناهج و طرق تدريس اللغة العربية و معلميها وموجهيها بالإضافة إلى عدد من متخصصي التربية الخاصة، وعددهم (٢٤) محكمًا•، و طلب منهم إبداء الرأي في مدى:

أ- وضوح تعليمات الاختبار.

ب- مناسبة المحتوى اللغوي للاختبار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية.

ج-صلاحية الأسئلة لقياس المهارات المناسبة لهم كل على حدة.

د- سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار وصحتها.

كما طلب منهم إبداء أية ملاحظات أخرى يرون إضافتها.

وقد جاءت آراء المحكمون حول الاختبار كما يلي:

- **بالنسبة لملاءمة أسئلة الاختبار لقياس مهارات التحدث التي وضعت لقياسها:** فقد أجمع المحكمون على مناسبة أسئلة الاختبار لقياس المهارات اللغوية التي وضعت لقياسها وتشخيصها.
- **بالنسبة لبعض أسئلة الاختبار:**

-السؤال رقم (٥): وهو اقرأ الكلمات التالية قراءة صحيحة. فقد رأى بعض المحكمين تعديل صياغته ليكون: انطق كلمات الصور التالية بوضوح، وأيضا حذف الكلمات المكتوبة أمام كل صورة؛ لأن هذا النشاط بهذه الصورة قد يغلب عليه القراءة .

-السؤال رقم (٦): تعدل صياغة السؤال ليصبح: انطق كلمات الصور التالية بوضوح.

• - انظر ملحق (٦) أسماء السادة المحكمين على الاختبار.

وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين بشكل عام حول الاختبار كما يلي:

- تكبير الصور الواردة بالاختبار، فقد رأى بعض السادة المحكمين ضرورة تكبير جميع الصور الواردة بالاختبار، وقد قام الباحث بإجراء هذا التعديل على جميع الصور الواردة بالاختبار لكي تكون واضحة الرؤية لدى التلاميذ، ولا تمثل صعوبة لديهم في إدراك مضمونها.
- مراعاة أن تكون خلفية الصور المقدمة للتلاميذ بيضاء حتى لا تشتت التلاميذ.

وقد أجرى الباحث التعديلات التي طلبها السادة المحكمون ليصبح الاختبار في صورته النهائية[١٣].

التجربة الاستطلاعية

فبعد أن أجرى الباحث التعديلات التي طلبها السادة المحكمين على مفردات الاختبار، طبق ذلك الاختبار استطلاعيًا بهدف تحديد المشكلات والصعوبات التي يمكن أن تواجه التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم في أثناء الإجابة عن أسئلته، فضلا عن تحديد الزمن اللازم والمناسب للإجابة عن الأسئلة، وكذا حساب معامل السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز لمفرداته، وحساب معامل ثباته، فضلا عن حساب معامل الصدق الإحصائي له.

ولتحديد عينة التجربة الاستطلاعية للاختبار، قام الباحث بما يلي:

١- اجتمع الباحث بمدرسي اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريا بالمدرسة (المسئولون عن تدريس اللغة العربية للصف السادس)، وكذا الأخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة (مدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة الحوامدية التعليمية بالجيزة) وقام بسؤالهم عن التلاميذ الذين يتراوح مستوى ذكائهم ما بين (٥٥ – ٧٥ درجة) ويتم تصنيفهم كمعاقين فكريا قابلين للتعلم. حيث اطلع كل معلم على ملفات التلاميذ المسئول عنهم، وحصر كل

[١٣] - انظر ملحق رقم (٧) الاختبار في صورته النهائية.

منهم التلاميذ الذين يتراوح مستوى ذكاؤهم من (٥٥ – ٧٥درجة) وينتمون لفئة الإعاقة الفكرية البسيطة (القابلون للتعلم) فحدد المعلمون ١٣ تلميذا ممن ينطبق عليهم الشروط.

٢- قام الباحث – لمزيد من التأكد – بالاطلاع على الدفاتر والملفات والتي بها استمارات التشخيص خاصة كل تلميذ، والتي على أساسها تم قبول التلاميذ بالمدرسة، والتي بها نسب ذكاؤهم أيضًا، فوجد ما أشار إليه المعلمون، وبهذا نجد أن هؤلاء التلاميذ يصلحون لتطبيق الاختبارات استطلاعيًا.

وقد قام الباحث بإجراء التجربة استطلاعيا لتطبيق الاختبارات يوم الثلاثاء الموافق٢٩ أكتوبر لعام٢٠٢٠م، وذلك بغرض:

أ- تحديد زمن الاختبار:

ب- تحديد معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

ج- حساب صدق الاتساق الداخلي:

د- الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار:

ه- حساب ثبات الاختبار الكلي:

وفيما يلي تحديد ما سبق وحسابه:

أ-تحديد زمن الاختبار: (علي خطاب،٢٠٠٧، ٢٧٤)

تم حساب زمن الاختبار، وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ للإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن للعينة كلها، ليصبح الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار**(٥٠)** دقيقة. وذلك كما يلي:

- زمن اختبار الجانب الصوتي = ١٥دقيقة.
- زمن اختبار الجانب اللغوي =١٥ دقائق
- زمن اختبار الجانب التفاعلي =٢٠ دقيقة

ويضاف خمس دقائق لتصفح الاختبار وقراءة تعليماته، وبذلك يكون زمن الاختبار ككل = ٥٥ دقيقة

ب-تحديد معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب هذه المعاملات كما يلي:

معامل السهولة = عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة ÷ عدد التلاميذ الكلي

معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة (أمطانيوس ميخائيل،٢٠١٦، ١٨٧)

معامل التمييز = (عدد التلاميذ للفئة العليا الذين أجابوا إجابة صحيحة - عدد التلاميذ للفئة الدنيا الذين أجابوا إجابة صحيحة) مقسوم على عدد أفراد إحدى المجموعتين.

يوضح الجدول التالي معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

جدول (١)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار قياس أداء التلاميذ في مهارات التحدث:

رقم المفردة	معامل السهولة لمفردات الاختبار	معامل الصعوبة لمفردات الاختبار	معامل التمييز لمفردات الاختبار
١	0.63	0.37	0.67
٢	0.67	0.33	0.48
٣	0.70	0.30	0.67
٤	0.72	0.28	0.77
٥	0.70	0.30	0.73
٦	0.67	0.33	0.46
٧	0.67	0.33	0.57
٨	0.70	0.30	0.42
٩	0.64	0.36	0.62
١٠	0.67	0.33	0.57
١١	0.66	0.34	0.55
١٢	0.37	0.63	0.53
١٣	0.71	0.29	0.73
١٤	0.70	0.30	0.83

١٥	0.57	0.43	0.73
١٦	0.70	0.30	0.57
١٧	0.47	0.53	0.70
١٨	0.43	0.57	0.67
١٩	0.70	0.30	0.67
٢٠	0.62	0.38	0.70
٢١	0.70	0.30	0.60
٢٢	0.66	0.34	0.55
٢٣	0.37	0.63	0.53

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة تمتد ما بين (٢٨٪ - ٦٢٪) بمتوسط قدره ٤٥ % وهو يشير إلى أن معاملات صعوبة مفردات الاختبار متوسطة بشكل عام ، وكذلك معاملات السهولة تتراوح بين (٣٨٪ - ٧٢ %) متوسط قدره (٥٥) وهو يشير إلى أن معاملات سهولة مفردات الاختبار متوسطة بشكل عام ، وهو ما يتفق مع الغرض الذي وضع الاختبار لأجله، كما أن معاملات التمييز كانت (٠,٤٢ فأكثر)، وهذا يدل على أن معاملات التمييز مقبولة وأن جميع مفردات الاختبار مناسبة ، وهوما يتفق مع الغرض الذي وضع الاختبار لأجله.

ج-حساب صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات اختبار التحدث للصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وذلك بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية, ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التحدث للصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية ، وذلك بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية.

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية
١	**٠,٧٠	١٣	**٠,٦٥
٢	**٦٧,٠	١٤	**٠,٦٩

٣	**٠,٦٤	١٥	**٠,٦٩
٤	**٠,٦٩	١٦	**٠,٧٣
٥	**٠,٦٧	١٧	** ٠,٦٩
٦	**٠,٧٠	١٨	** ٠,٦٧
٧	** ٠,٦٩	١٩	**٦٤,٠
٨	** ٠,٦٣	٢٠	**٠,٧١
٩	**٦٢,٠	21	** ٠,٦٣
١٠	**٠,٦٨	22	**٠,٦٥
١١	**٦٩,٠	23	**٦٩,٠
١٢	**٠,٦٤		

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ارتباط جميع المفردات بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية, مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

د-الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار:

للتأكد من الاتساق الداخلي لأبعادالاختبار، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للاختبار وذلك بعد حذف درجة المهارة الفرعية من الدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار Corrected Item-Total (Correlation) وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاختبار.

جوانب الاختبار	معامل ارتباطها بالدرجة
الجانب الصوتي	** ٠,٧١
الجانب اللغوي	** ٠,٧٣
الجانب التفاعلي	** ٠,٧٥

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ارتباط جميع جوانب الاختبار بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

ه-حساب ثبات الاحتبار الكلي:

تم حساب ثبات الاختبار الكلي عن طريق:

- **معامل ألفا كرونباخ Alpha- Cronbach:** حيث حسب معامل ألفا كرونباخ للاختبار وكانت نتائجه كما يلي:

جدول (٤)

جوانب الاختبار	معامل ألفا كرونباخ
الجانب الصوتي	**٠,٨٦**
الجانب اللغوي	**٠,٨٣**
الجانب التفاعلي	**٠,٨٧**
الاختبار ككل	**٠,٩٢**

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ألفا مرتفعة وتشير بشكل عام إلى دقة الاختبار وثباته كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.

❖ **تطبيق البرنامج**

إجراءات التطبيق

أ- التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة:

استخدم الباحث تصميمًا تجريبيًا يعتمد على مجموعة واحدة، وهو ما يناسب طبيعة المعاقين فكريا القابلين للتعلم المستهدفين من البحث؛ فلا ضرورة لمجموعتين لأن كل هؤلاء التلاميذ المعاقين فكريًا متجانسين، فالمجموعة التي سيطبق عليها هي ممثلة لكل التلاميذ طالما أننا سنقيس قبليًا ثم نطبق البرنامج ونقيس بعديًا، وهذا ما يتفق مع هدف البحث.

وقام الباحث بتطبيق أدوات القياس قبليًا على عينة الدراسة، ثم قام بتدريس البرنامج المقترح ، وبعد إتمام دراستهم للبرنامج قام بتطبيق نفس الأدوات مرة ثانية تطبيقًا بعديًا.

ب- اختيار عينة الدراسة وتحديدها:

اختيرت عينة الدراسة الحالية من بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١م) بمدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة الحوامدية التعليمية بمحافظة الجيزة، وجاء اختيار هذه المدرسة لأنها المدرسة الفكرية الوحيدة بمدينة الحوامدية وبها كثافة عالية من التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم، وتوجد في بيئة متوسطة من حيث المستويين: الاجتماعي والاقتصادي ومن ثم المستوى الثقافي، وبالتالي اختيار العينة في مثل هذه المدرسة يقلل من تأثير المستويين الاجتماعي والاقتصادي على نتائج عملية التعلم وبالتالي على نتائج الدراسة الحالية. حيث بلغ عدد التلاميذ ١٣ تلميذا وتلميذة.

ج- تطبيق أدوات القياس قبليًا على عينة الدراسة:

طبقت أدوات القياس قبليًا على التلاميذ عينة الدراسة قبل دراستهم البرنامج المقترح، وذلك بغرض تحديد مستوياتهم القبلية في المهارات (موطن القياس) قبل بدء عملية تطبيق البرنامج، وقد تم إجراء التطبيق القبلي لأدوات الدراسة يومي الأحد والإثنين الموافق ٢-٣ نوفمبر من عام ٢٠٢٠م.

وبعد انتهاء عملية التطبيق رصدت الدرجات - باستخدام بطاقة التقدير المعدة من قبل الباحث - في جداول بحيث يضم الجدول مهارات التحدث المضمنة بالاختبار[١٤].

ولتطبيق هذه الأدوات قبليًا روعي ما يلي:

[١٤] - انظر ملحق رقم (١٠) درجات التلاميذ في الاختبار القبلي.

- شرح التعليمات والإرشادات الواردة في الاختبار (كل مفردة على حدة) شرحًا وافيًا.
- طبق الاختبار بصورة فردية؛ وذلك لمراعاة الفروق الفردية ن فضلا عن أن هذا يتفق وطبيعة مهارات التحدث.
- طبق الاختبار على فترات بين كل جانب من جوانبه الثلاثة.

د-تطبيق البرنامج:

يتطلب تطبيق البرنامج مجموعة من الإجراءات التي اتبعها الباحث قبل أن يقوم بتطبيقه، فبعد أن حصل على الموافقات من الجهات المسئولة عن التطبيق الميداني للبرنامج، قام الباحث بما يلي:

١- عقد اجتماع للمعلمين الذين سيقومون بتدريس البرنامج للتلاميذ موضع الدراسة، وذلك بغرض إعدادهم وتدريبهم على كيفية تنفيذ دروسه، وتعرف الخطوات والإجراءات التدريسية اللازمة لتنفيذ هذا البرنامج، **وفيما يلي يعرض الباحث لأهم ما تضمنه هذا الاجتماع:**

- شرح فكرة بحثه وهدفه للمعلمين، وأنه يسعى إلى بناء برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا. وأن هذا البرنامج أُعد وبُني في ضوء مجموعة من الأسس والتوجهات التي تستند إلى طبيعة تلك الفئة من التلاميذ، وفي الوقت نفسه تستند إلى مجموعة الأسس والتوجهات المستخلصة من دراسة الباحث للمدخل التواصلي ومبادئه في تعليم اللغة. كما وضح الباحث للمعلمين – أيضًا – أن الهدف من هذا البرنامج هو تنمية مهارات التحدث المناسبة لهؤلاء التلاميذ بالحد الذي يمكنهم من استخدامها في التعبير عن رغباتهم واحتياجاتهم المختلفة.
- مناقشة المعلمين في خطوات تطبيق البرنامج، وبيّن لهم دورهم في عملية التطبيق.

- تسليم المعلمين (البرنامج المقترح)[١٥]، فضلا عن تزويدهم بدليل المعلم[١٦]، وبيّن لهم أن كل درس من دروس البرنامج يهدف إلى تعليم التلاميذ مجموعة من مهارات التحدث المناسبة لهم، وهذه المهارات عولجت من خلال مجموعة من الدروس والموضوعات في شكل أنشطة لغوية يمارسها التلاميذ، وأوضح لهم الباحث أنه في حواشي كل صفحة من صفحات البرنامج توجد مجموعة من الإرشادات والتوجيهات والتي يمكن اتباعها في أثناء تنفيذ تلك الأنشطة. كما أن هناك cdمرفقة بالبرنامج تحتوي على دروسه وصوره وأنشطته، فضلا عن المواد المسموعة.
- ناقش مع المعلمين محتوى البرنامج المقترح، وتحدث معهم حول كيف كان المحتوى العلمي والثقافي لهذا البرنامج مناسبًا لمستوى هؤلاء التلاميذ، كما بين لهم أن جميع الصور الواردة به مألوفة ونابعة من بيئتهم، وأن جميع الأنشطة الواردة به تعالج مهارات التحدث المناسبة وتحقق الأهداف المرجوة من كل درس، وأنها مناسبة لجميع التلاميذ، ومعدة في شكل يسمح بتنفيذها ببساطة.
- ناقش مع المعلمين دليل المعلم، وبين لهم أنه يوضح لهم كيفية تدريس البرنامج الذي بحوزتهم؛ فهو يتضمن مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يتبعها المعلم داخل الصف؛ فضلا عن مجموعة الإرشادات والتوجيهات التي توضح الغرض من كل نشاط بالدرس، وكيفية تنفيذه مع التلاميذ.
- اتفق مع المعلمين على أن يستغرق تطبيق البرنامج ١٨ فترة، كما بين لهم الزمن الذي يمكن أن يستغرقه كل درس وهو يتمثل في فترتين.

[١٥] - انظر ملحق رقم (٨) دروس البرنامج.
[١٦] - انظر ملحق رقم (٩) دليل المعلم.

- لفت انتباه المعلمين إلى أن كل ما يحتاجونه من وسائل تعليمية وأنشطة وألعاب لغوية وأدوات قد يُحْتاج إليها في التدريس ستعطى لهم قبل البدء في تدريس البرنامج وتطبيقه.
- أشار إلى المعلمين بأنه سيتابع عملية التطبيق بشكل مستمر، وأنه سيدخل الفصل لملاحظة تنفيذ دروس البرنامج، فضلا عن تذليل الصعوبات التي قد تواجههم في أثناء التدريس.
- ناقش مع المعلمين حالة التلاميذ المتعثرين الذين يواجهون صعوبة في مهارة ما من مثل نطق أصوات بعض الحروف الهجائية المتجاورة، وشد انتباههم إلى ضرورة تحديد هؤلاء التلاميذ وتحديد المهارات التي تعثروا فيها؛ ليعد لهم مجموعة أخرى من الأنشطة الأكثر سهولة وبساطة، تناسب طبيعتهم، ثم يعقد جلسات فردية لهم بغرض تنمية هذه المهارات.
- نبه المعلمين بأنه خاطب أولياء الأمور – قبل بداية تطبيق البرنامج – وأخطرهم بالهدف من التطبيق، وأنه سيعود بالنفع على أولادهم، فضلا عن تذكيرهم بدورهم المهم في نجاح عملية التطبيق، وذلك من خلال حرصهم على تنفيذ الأنشطة المنزلية مع أبنائهم ومتابعتهم المستمرة لهم أولا بأول.
- ناقش في هذا الاجتماع أيضا ما العمل في حالة وجود تلاميذ أظهروا مستوى متدنيًا عن أقرانهم عند تنفيذ التدريبات اللغوية، حيث بين لهم أنه في نهاية كل درس من دروس البرنامج مجموعة من التدريبات اللغوية والأنشطة المقترحة التي تتناسب مع قدرات تلك التلاميذ وطبيعتهم، وأن هذه الأنشطة والتدريبات معدة خصيصا لهم، وهي تعتمد على المجسمات والصور والألعاب وبعض مواقف التحدث، وتمارس بشكل جماعي أو فردي.
- وزع على المعلمين cdمضمنة لمجموعة من التدريبات اللغوية والأنشطة التي تخص كل درس على حدة، وبين لهم أن هذه الأنشطة تستخدم مع التلاميذ الذين

يتعثرون عند ممارسة التدريبات اللغوية بكتاب التلميذ، فضلا عن أنها فيديوهات لألعاب لغوية تتصل بالدرس، وهي نماذج استرشادية لهم.

- وفي نهاية الاجتماع ذكر الباحث للمعلمين ضرورة استخدام التعزيز وأساليبه المناسبة مع هؤلاء التلاميذ؛ حيث يزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

ملاحظات في أثناء التطبيق:

في أثناء زيارات الباحث المستمرة للمدرسة، لاحظ ما يلي:

١- هناك من التلاميذ من عجز عن تنفيذ بعض المهام والأنشطة التي يطلبها منهم المعلم من مثل: وصف بعض الصور الواردة بجمل مفيدة، وأظهروا مستوى متدنيًا عن زملائهم، فاتفق الباحث مع المعلم على أن يوفر لهم وقتًا إضافيًا للتدريب على مهارة وصف الصور المألوفة، وقدم الباحث للمعلم مجموعة من التوجيهات والإجراءات التدريسية المناسبة لهم من مثل: تقديم أسلوب تهيئة مناسب، ومساعدة التلاميذ في وصف الصور من خلال تسمية ما بالصورة، ومن خلال سؤال التلاميذ أسئلة حول محتوى الصورة بغرض استثارة تفكيرهم ومساعدتهم على التحدث عن مضمونها. وحث الباحث المعلم بأن يبدأ هو في وصف الصورة ويجعل التلاميذ يقلدونه بعد ذلك، مع مراعاة تكرار الإجراءات السابقة حتى يصف التلاميذ الصور ويكتسبوا تلك المهارة.

٢- هناك حالات تغيبت، فأخطر المعلم الباحث بهذا، فتواصل الباحث مع أولياء أمورهم، وسألهم عن أبنائهم، وبيّن لهم أهمية حضورهم وما يترتب على ذلك من إفادة لهم، وسرعان ما استجاب أولياء الأمور وحرصوا على أن يحضر أبناؤهم إلى المدرسة دون تغيب، فشكرهم الباحث، وقام بالاتفاق مع المعلم على أن يأخذ في اعتباره هؤلاء التلاميذ ويحثهم ويعززهم بأساليب مختلفة للمشاركة في التدريبات اللغوية والأنشطة.

٣- لاحظ الباحث أن معظم التلاميذ ينفذون المهام والواجبات المنزلية والتكليفات التي يطلبها المعلم منهم، فسأل المعلم عن هذا فقال له أن أولياء أمورهم يتواصلون معه في أثناء تنفيذ الواجبات مع أبنائهم، ولاسيما حين يواجهون صعوبة في كيفية توجيه أبنائهم لتنفيذ تلك الواجبات.

٤- كما لاحظ الباحث أن المعلم يستخدم التعزيز بنوعيه المادي والمعنوي عند التدريس للتلاميذ وتدريبهم على المهارات اللغوية المضمنة بالدروس، وهذا بدوره أدى إلى الحفاظ على تركيز تلاميذه وجذب انتباههم.

٥- لاحظ الباحث في إحدى زياراته للمدرسة أن المعلم يأخذ التلاميذ الضعاف في حجرة خاصة بعد انتهائه من التدريس لأقرانهم، وكان ذلك بغرض تقديم مجموعة من التدريبات والأنشطة المتنوعة، وذلك في شكل جلسات فردية علاجية تهدف إلى رفع مستواهم في مهارات التحدث والتدريبات التي أظهروا مستوى متدنيا فيها. وفي أحيان أخرى كان المعلم يواجه صعوبة في التدريس لهؤلاء التلاميذ المتعثرين، فكان يستعين بالباحث في هذا، وهنا يقدم له الباحث مجموعة أنشطة وتدريبات لغوية قد تمارس في شكل ألعاب لغوية تعاونية أو فردية، فضلا عن إمداده بمجموعة من التوجيهات والنصائح والإرشادات التي توضح له كيفية تنفيذ هذه الأنشطة مع التلاميذ المتعثرين.

هـ- تطبيق أدوات القياس بعديا على عينة الدراسة:

طبقت أدوات القياس بعديًا على التلاميذ عينة الدراسة بعد دراستهم البرنامج المقترح، وذلك بغرض تحديد المستوى الذي وصلوا إليه في المهارات –موضع القياس- وقد تم إجراء القياس البعدي في يومي الأربعاء والخميس الموافق ١٦-١٧ ديسمبر ٢٠٢٠م. وبذلك انتهى الباحث من عملية التطبيق، وقام بتصحيح الاختبارات ورصد الدرجات ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة.

ثالثا: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها وتوصياتها.

يعرض هذا المحور أهم النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وكذا التوصيات والمقترحات، وذلك كما يلي:

١. نتائج البحث :

يلتزم البحث الحالي في عرضه للنتائج التي توصل إليها بالإجابة عن الأسئلة البحثية الفرعية المتعلقة به، وهي:

- ما مهارات التحدث المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية؟
- ما أسس بناء برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية.
- ما البرنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية.
- ما فاعلية برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية.

بالنسبة للأسئلة الأول، والثاني، والثالث: فقد حددت إجابة كل سؤال منهم على حدة من خلال الإطار النظري، فحُددت مهارات التحدث المناسبة، وكذا أهم الأسس التي يستند إليها البرنامج المقترح، وكذا مكونات البرنامج وخطوات تدريسيه وإجراءاته تفصيلا.

أما بالنسبة للسؤال الرابع: فقد صيغ الفرضان الصفريان التاليان:

أ- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث (في جوانبه الفرعية: اللغوية، والصوتية، والتفاعلية)".

ت- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث كدرجة كلية "

وفيما يلي عرض لما سبق:

أ- اختبار صحة الفرض الصفري الأول:

١- ينص الفرض الصفري الأول على أنه" لا **يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث (في جوانبه الفرعية: اللغوية، والصوتية، والتفاعلية) .**" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج المقترح، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج المقترح، وذلك على اختبار التحدث ، وقد استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول(٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لاختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث كأبعاد فرعية(حيث ن= ١٣ ودرجات حرية = ١٢).

جوانب مهارات التحدث	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
					قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
الجانب الصوتي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١٠,١٥	٢١,٣٨	٢,٣٨	١,٨٠	٣,٢٦٩	٠,٠٠١	١,٠٠ قوي جدا
	الرتب الموجبة	١٣	٧,٠٠	٩١							
	الرتب المتعادلة	٠	–	–							

	الإجمالي	١٣									
الجانب اللغوي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١٣,٠٩	٣٢,٠٠	٢,٨٧	٢,٣٨	٣,٢٠٩	٠,٠٠١	١,٠٠ قوي جدًا
	الرتب الموجبة	١٣	٧,٠٠	٩١							
	الرتب المتعادلة	٠	–	–							
	الإجمالي	١٣									
الجانب التفاعلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٥,٨٥	١٤,١٥	١,٧٧	١,٢١	٣,٢٠٥	٠,٠٠١	١,٠٠ قوي جدًا
	الرتب الموجبة	١٣	٧,٠٠	٩١							
	الرتب المتعادلة	٠	–	–							
	الإجمالي	١٣									

يلاحظ من الجدول السابق أن نتائج اختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث كدرجة جوانب فرعية جميعها فيها الرتب الموجبة تساوي ١٣ والرتب المتعادلة تساوي صفر والرتب السالبة تساوي صفر، وهذا يدل على أن درجات ١٣ تلميذًا(جميع تلاميذ مجموعة البحث) تزايدت في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي ، كما أن مستوى الدلالة أقل من ٠,٠١ وهذا يدل على أنه توجد فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار **أداء التلاميذ في مهارات** التحدث كدرجة كلية عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي ذات المتوسط الأعلى، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه **" يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث (في جوانبه الفرعية: اللغوية، والصوتية، والتفاعلية) وذلك لصالح التطبيق البعدي في كل جانب على حدة"**.

ولحساب حجم تأثير البرنامج المقترح على مجموعة البحث، فقد اعتمد الباحث في حسابه على ما أشار إليه عزت عبد الحميد (٢٠١٦: ٢٧٩-٢٨٠) أنه عند استخدام

اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة، وحين تسفر النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين رتب الأزواج المرتبطة من الدرجات أو بين رتب القياسين القبلي والبعدي، فإنه يمكن معرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation الذي يُحسب من المعادلة التالية:

$$r = (4(T1)/ n(n+1)) -1 \quad \text{..... (1)}$$

حيث r = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).

T1= مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة.

n = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير(r) كما يلي:

- إذا كان: (r) < ٠,٤ فيدل على حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: ٠,٤ ≤ (r) < ٠,٧ فيدل على حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: ٠,٧ ≤ (r) < ٠,٩ فيدل على حجم تأثير قوي.
- إذا كان: (r) ≤ ٠,٩ فيدل على حجم تأثير قوي جداً.

ومن الجدول السابق نجد أن حجم التأثير في تنمية مهارات التحدث كجوانب فرعية يساوي(١) أي أكبر من ٠,٩٠ ، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير قوي في تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ "مجموعة البحث".

ب- اختبار صحة الفرض الصفري الثاني:

ينص الفرض الصفري الثاني على أنه"لا **يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث كدرجة كلية "**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة

متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج المقترح، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج المقترح، وذلك على اختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث ، وقد استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول(٣)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات معلمي مجموعة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لاختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث كدرجة كلية(حيث ن= ١٣ ودرجات حرية = ١٢).

الاختبار	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
					قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
اختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث كدرجة كلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢٩,١٠	٦٧,٥٤	٥,٩٨	٣,٨٤	٣,١٩٦	٠,٠٠١	١,٠٠ قوي جدا
	الرتب الموجبة	١٣	٧,٠٠	٩١							
	الرتب المتعادلة	٠	–	–							
	الإجمالي	١٣									

يلاحظ من الجدول السابق أن نتائج اختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث كدرجة كلية فيها الرتب الموجبة تساوي ١٣ والرتب المتعادلة تساوي صفر والرتب السالبة تساوي صفر، وهذا يدل على أن درجات ١٣ تلميذ(جميع تلاميذ مجموعة البحث) تزايدت في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي ، كما أن مستوى الدلالة أقل من ٠,٠١ وهذا يدل على أنه توجد فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث كدرجة كلية عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأعلى، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه" **يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي**".

ومن الجدول السابق نجد أن حجم التأثير في مهارات التحدث كدرجة كلية يساوي(١) أي أكبر من ٠,٩٠ ، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير قوي تنمية مهارات التحدث بجوانبه اللغوية والصوتية والتفاعلية لدى التلاميذ "مجموعة البحث".

قياس فاعلية البرنامج المقترح :

ويمكن ذلك من خلال استخدام نسبة الكسب المعدلة لبلاك (عزت عبد الحميد ،٢٠١٦، ٢٩٧) ، وتعطى بالمعادلة التالية:

$$MG = \frac{M2 - M1}{\mathrm{P} - \mathrm{M1}} + \frac{M2 - M1}{P}$$

حيث: MG= نسبة الكسب المعدلة

M1= متوسط القياس القبلي

M2= متوسط القياس البعدي

P= الدرجة العظمى للاختبار

ويتم تفسيرها كما يلي:

إذا كانت: نسبة الكسب المعدلة < ١ يكون البرنامج غير فعال

١ ≥ نسبة الكسب المعدلة < ١,٢ يكون البرنامج متوسط الفعالية

نسبة الكسب المعدلة ≤ ١,٢ يكون البرنامج فعالا أو مقبولا

والجدول التالي يوضح قيم نسبة الكسب المعدلة:

جدول (٤)متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي ، ونسبة الكسب المعدلة لبلاك.

الأداة	الدرجة النهائية	المتوسط		نسبة الكسب المعدلة لبلاك	الدلالة
		القبلي م١	البعدي م٢		
اختبار أداء التلاميذ في مهارات التحدث	٩٤	٢٩,١٠	٦٧,٥٤	١,٠٠	دالة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدلة لبلاك في تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا (مجموعة البحث) تساوي (١,٠٠)، أي أكبر من١ وأقل من ١,٢، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح متوسط الفاعلية في تنمية مهارات

التحدث لدى التلاميذ " مجموعة البحث"، وبذلك تم الاجابة عن السؤال (الرابع) من أسئلة البحث الذي ينص على: ما فاعلية برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية.

٢-مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج تقدمًا ملموسًا في تنمية أداء التلاميذ في مهارات التحدث بجوانبها الثلاثة (الصوتي واللغوية والتفاعلي)، وقد يرجع ذلك إلى:

- اختيار محتوى البرنامج بحيث تتناول موضوعاته وأنشطته مواقف لغوية اتصالية يحتاجها التلميذ المعاق فكريا في حياته، و في أثناء تفاعله مع الآخرين، فكانت تدور حول بيئته التي يعيش فيها، ومدرسته وشارعه...إلخ من الأمور التي يمارسها التلميذ المعاق فكريا في يومه.
- اختيار محتوى البرنامج بحيث يتسق وخصائص تعليم المعاقين فكريًا واحتياجاتهم اللغوية والعقلية والأكاديمية.
- أن المفردات اللغوية والتراكيب والأساليب المستخدمة في البرنامج سهلة، يستطيع التلميذ المعاق فكريا أن ينطقها ويعبر بها في مواقف الاتصال والتفاعل مع الآخرين، ويراعى أن تكون المفردات والتعبيرات من التي يحتاجها التلميذ المعاق فكريا بشكل حقيقي.
- أن التدريب على تنمية مهارات التحدث كان من خلال النماذج اللغوية المستخدمة في حياة التلاميذ المعاقين فكريا اليومية، وفي تعاملاتهم وتفاعلهم مع الآخرين من مثل التحية والشكر، ... وإلخ.
- توفير مجموعة من الأنشطة اللغوية الاتصالية التي تسمح للتلاميذ المعاقين فكريا بممارستها ممارسة عملية حقيقية بغرض تنمية مهارات التحدث لديهم.
- تصميم مواقف تعلم حقيقية يمارس فيها التلاميذ الحديث حول موضوعات وظيفية محسوسة لديهم، ويتم هذا في شكل أنشطة تسمح لهم بممارسة الحديث مثلا عن

هواياتهم أو التعبير عن أفكارهم،.....وبالتالي ينخرط التلاميذ المعاقون فكريا في الحديث.

- استخدام مجموعة من استراتيجيات التدريس النشطة المستمدة من طبيعة المدخل التواصلي في تعليم المهارات اللغوية، والمستندة إلى خصائص التلاميذ المعاقين فكريا، منها تمثيل الأدوار، والتعلم بالنموذج، والألعاب اللغوية، والتعلم التشاركي، فضلا عن الأنشطة الغنائية والموسيقية والتمثيلية التي تزيد من دافعية التلاميذ المعاقين فكريا نحو التعلم بكل ما تمكنه منهم قدراتهم.
- الاستناد إلى تحليل المهام التعليمية المقدمة للتلاميذ وتبسيطها ومتابعة تنفيذها من جانب المعلم.
- تقليل عدد المهارات المطلوب تعلمها في فترة زمنية معينة؛ نظرا لضعف قدرة هؤلاء التلاميذ المعاقين فكريًا على الانتباه والتذكر.
- الاستناد إلى مجموعة من الأنشطة اللغوية التي روعي فيها أن تكون:

- مفرداتها اللغوية مألوفة ومحسوسة بالنسبة للتلميذ المعاق فكريًا.
- فكرتها مألوفة ونابعة من بيئة التلميذ المعاق فكريًا؛ فقد تدور حول أسرته أو الطيور والحيوانات حوله.
- مستندة إلى صور تجسد ما تحتويه من مفردات وجمل وفِكَر، وتوضح دلالته.
- مستندة إلى عنصر التكرار عند محاولة التدريب على مهارات التحدث؛ لتنميتها.
- متنوعة، ويتطلب تنفيذها الأداء الغنائي الجماعي والموسيقي -بقدر الإمكان- عند التدريب على مهارات التحدث. وقد تتوافر فيها الأنشطة التمثيلية التي يمارسها التلاميذ.
- مستندة إلى أنشطة تعتمد في تنفيذها على لعب الأدوار، فهذا من شأنه يعزز من استخدام الحوار، وزيادة الثقة بالنفس، والتحدث دون خجل أو تردد.

٢. التوصيات:

في ضوء مشكلة البحث وما كشف عنه من نتائج يوصى بما يلي:

١- لما كان البحث الحالي قد توصل إلى قائمة بمهارات التحدث المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية، فإنه يوصي بإعادة النظر في أهداف تدريس التحدث في ضوء تلك المهارات كونها مناسبة لهم.

٢- لما كان البحث الحالي مستهدفا بناء برنامج في الأنشطة اللغوية في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية؛ **فإن البحث الحالي يوصي بما يلي:**

أ. إعادة النظر في طرق التدريس المتبعة مع هؤلاء التلاميذ لتنمية مهارات التحدث في ضوء البرنامج المقترح في الأنشطة اللغوية، وما يتضمنه من أنشطة متنوعة، وإجراءات تدريسية لتنمية مهارات التحدث لدى هذه الفئة.

ب. تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية - لذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين فكريًا- في أثناء الخدمة تدريبًا على كيفية تنمية مهارات التحدث من خلال أسس ومبادي المدخل التواصلي، تلك التي تستهدف مهارات التفكير المختلفة في القراءة.

٣. المقترحات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج وتوصيات؛ فإنها تقترح إجراء البحوث التالية في ميدان تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة:

- برنامج قائم على المدخل التواصلي لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ المعاقين فكريا بمدارس التربية الفكرية الابتدائية.
- برنامج متعدد الأنشطة قائم على المدخل التواصلي لعلاج صعوبات تعلم اللغة الاستقبالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إستراتيجية توليفية قائمة على المدخل التواصلي لتنمية الوعي الفنولوجي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- برنامج في ضوء مداخل تعليم اللغة لعلاج صعوبات التعلم الإرسالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

١. أحمد فؤاد عليان (٢٠١٥):**المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها**. الرياض. دار المسلم للنشر والتوزيع.

٢. إبراهيم بن محمد المبرز(٢٠١٠): **التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية**. الرياض، ط٢، تصميم وطباعة الشريف للدعاية والإعلان.

٣. أحمد عبده عوض(٢٠٠٠): **مداخل تعليم اللغة العربية**. دراسة مسحية نقدية، الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد الوطنية: جامعة أم القرى-السعودية.

٤. أحمد عقيلي محمد محمد (٢٠٠٩): أثر برنامج تدريبي في اللغة العربية على تنمية بعض مهارات التعبير اللغوي الوظيفي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، **المجلة العلمية**، كلية التربية،ج أسيوط، مجلد ٢٥ ،ع ٢.

٥. آمال عبد السميع أباظة(٢٠٠٣): **سيكولوجيا غير العاديين لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦. أميرة محمد عبدالسلام(٢٠١٣): فعالية كل من الدمج الكلي والجزئي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم، **مجلة كلية التربية بالسويس**، المجلد(٦)، العدد(١).

٧. إيمان صبري وآخرون(٢٠٠٩): أثر بعض الأنشطة اللغوية في تنمية الاستعداد القرائي لدى طفل الروضة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (١٧).

٨. جمال محمد الخطيب، و منى الحديدي (٢٠٠٩): **المدخل إلى التربية الخاصة**. دار الفكر ناشرون وموزعون.

٩. جمال مصطفى العيسوي(١٩٩١): بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية جامعة عين شمس.

١٠. الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم(٢٠٠١): المؤتمر القومي لتطوير التعليم الابتدائي، التقرير النهائي – ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر.

١١. جيهان عبدالعظيم عبداللطيف(٢٠٠٩): فاعلية السيكودراما والنمذجة في تحسين بعض مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، **رسالة ماجستير** غير منشورة. كلية التربية – جامعة عين شمس.

١٢. حاتم محمد عاشور(٢٠١٩): فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتنمية المهارات اللغوية وتحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكريا المدمجين بالمدارس، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، العدد ٤٢، شباط، شباط ٢٠١٩، بابل.

١٣. حسن شحاته وآخرون(٢٠١٨): المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقليًا بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، **المجلة الدولية للدراسات النفسية والتربوية**، العدد ٣، المجلد ١.

١٤. راشد محمد عطية أبوصواوين(٢٠٠٥): **تنمية مهارات التواصل الشفوي "الاستماع والتحدث"**، دراسة علمية تطبيقية، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

١٥. رشدي طعيمة(٢٠٠٤) **: المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة،

١٦. رشدي طعيمه (٢٠٠٦): **تعليم اللغة اتصاليا.** طبعة جامعة أم القرى.

١٧. ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٤): برنامج مقترح لتنمية مهارات الحوار باللغة العربية لدى طالبات الإعلام في ضوء مدخل التواصل اللغوي، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٨. زكريا شعبان (٢٠١١) **اللغة الوظيفية والاتصال**. عالم الكتب الحديث: اربد-الأردن.

١٩. زينب أحمد محمد زيدان(٢٠٠٥): تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير**، غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٠. زينب أحمد محمد زيدان(٢٠٠٨): برنامج مقترح لتحسين القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا في مدارس التربية الفكرية، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٢١. سامية سامي محمد (٢٠١١): تطوير تعليم مفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المدخل التواصلي، **رسالة ماجستير**، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٢٢. -سعيد حسني العزة (٢٠٠١): **الإعاقة العقلية**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

٢٣. سليمان حموده محمد داود(٢٠١٥): استخدام استراتيجيات تعليم اللغة في تنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، **مجلة كلية التربية** – جامعة بنها – المجلد ٢٦، العدد ١٠٣ يوليو ٢٠١٥م.

٢٤. سماح عبدالفتاح مرزوق (٢٠١٠): **تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٥. سمية محمود ربيع(٢٠٠٥): فعالية برنامج كمبيوتر بالوسائط المتعددة في تحصيل التلاميذ المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) لبعض مفاهيم العلوم والتربية الصحية في المملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (١٤٩) نوفمبر.

٢٦. سهام محمد بدر(٢٠٠٤) **المرجع في رياض الأطفال**. مكتبة الفلاح: الكويت.

٢٧. سهى أمين(١٩٩٩): **المتخلفون عقليا بين الإساءة والإهمال (التشخيص والعلاج)**، القاهرة، دار قباء للنشر.

٢٨. طاهرة أحمد السباعي (٢٠١٣):الاستماع والتحدث في سنوات العمر المبكرة. **مجلة خطوة.** المجلس العربي للطفولة والتنمية.

٢٩. عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤): **الإعاقة العقلية**، القاهرة، دار الرشاد.

٣٠. عائشة سمير توفيق ستوم(٢٠١٩): فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير –** غير منشورة- كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

٣١. عبد الله محمد عمارة (٢٠١٥): **تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ**. الإسكندرية. دار فرحة للنشر والتوزيع.

٣٢. عبدالمطلب القريطي (٢٠٠١): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم**، ط٣، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٣٣. عزة سليمان(٢٠٠٢): **"محاضرات في سيكولوجية الأطفال غير العاديين"**، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٣٤. عزت عبد الحميد محمد حسن(٢٠١٦) **الإحصاء النفسي والتربوي**: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18 - دار الفكر العربي - القاهرة.

٣٥. -عصام نور(٢٠٠٤): **سيكولوجية الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية**، مؤسسة شباب الجامعة.

٣٦. علي سعد جاب الله، عبدالغفار محمد الشبراوي، محمد جهاد حمد(٢٠٠٥): **الأنشطة اللغوية – أنواعها-معاييرها-استخداماتها**، دار الكتاب الجامعي، العين.

٣٧. علي سعد، و سيد سنجي (٢٠١١): فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لذوى الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمي الأول، التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها.

٣٨. علي سعد، و وحيد حافظ، و ماهر شعبان(٢٠٠٩): **تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: إيتراك للطباعة.

٣٩. فاطمة علي محمد إبراهيم(٢٠١٢): فاعلية برنامج لتعلم المهارات اللغوية الأساسية في ضوء مدخل الذكاءات المتعددة في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. **رسالة دكتوراه** غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٤٠. فايزة عوض (٢٠٠٣): **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها**، إيتراك للطباعة والنشر.

٤١. فتحي عبدالرحيم(١٩٩١): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**، ط٤، الكويت، دار القلم.

٤٢. فتحي يونس(٢٠٠١): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

٤٣. كريمان بدير، وإيميلي صادق(٢٠١٠): **تنمية المهارات اللغوي للطفل**، القاهرة، عالم الكتب، ص٧٢-٧٣.

٤٤. كمال إبراهيم موسى(١٩٩٦): **مرجع في التخلف العقلي**، الكويت، دار القلم.

٤٥. كمال عبدالحميد زيتون(٢٠٠٣): **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

٤٦. ماجدة السيد عبيد(٢٠٠٠): **تعليم الأطفال المتخلفين عقليا**، عمان، دار صفاء للنشر.

٤٧. مارتن هنلي، وآخرون(٢٠٠٦): **خصائص الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة**، دار الكتاب الجامعي، العين، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي.

٤٨. ماهر عبدالباري (٢٠١١): **مهارات الحديث العملية والأدائية**، ط١، عمان: دار المسيرات للنشر والتوزيع.

٤٩. محمد إبراهيم القحطاني، وعبدالسلام ناصر(٢٠١٥): استخدام أنشطة اللعب في تنمية مهارات التواصل اللغوي اللفظي والمهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية والمتوسطة، **مجلة الطفولة والتنمية**، جامعة القاهرة، المجلد٦٦، العدد٣٣.

٥٠. محمد إبراهيم عبدالحميد(٢٠١٥): برنامج تربوي لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فئة التخلف العقلي البسيط، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، المجلد ١٧.

٥١. محمد السيد أحمد سعيد(٢٠٠٧): برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، **مجلة القراءة والمعرفة**. العدد ٦٣، فبراير.

٥٢. محمد علاء الدين الشعيبي(١٩٩٤): أثر برنامج معد وفق أسلوب النظم على تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ المتخلفين عقليا، **رسالة دكتوراة** غير منشورة، كلية التربية – جامعة المنيا.

٥٣. محمد محمود عبدالناصر(٢٠٠٩):كفاءة برنامج مقترح قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا بالمرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير**. غير منشورة. كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

٥٤. محمود الناقة (٢٠١٧): **تعليم اللغة العربية لأبنائها، المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة**، دار الفكر العربي .

٥٥. محمود مصطفى محمود السيد (٢٠١٦): برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل اللغوي الشفهي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعليم، المجلس الدولي للغة العربية، **المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية** ، دبي ، الإمارات العربية المتحدة، ٤-٧مايو ٢٠١٦م.

٥٦. مصطفي إسماعيل موسى، ٢٠٠٢، "الاتجاهات الحديثة في التكامل بين الاستماع والقراءة في تعلم اللغة"، **مجلة البحث العلمي في التربية وعلم النفس**، المجلد ١٦، العدد ٤، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٧. المؤتمر الدولي الثالث لمعهد البحوث التربوية بجامعة القاهرة، ١٦-١٧ يوليو ٢٠٠٨. (تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، رصد الواقع واستشراف المستقبل).

٥٨. المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى الواقع والمستقبل، فى الفترة من ٢٤-٢٥ مارس، المجلد الأول، ٢٠١٤م).

٥٩. هداية إبراهيم (٢٠١٢): استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد ٢٤، رجب ١٤٣٣هـ.

٦٠. هدى منصور دهشان(٢٠٢١٥): مستويات التحليل اللغوي وعلاقتها بتنمية مهارات اللغة لدى تلاميذ الصفوف الأولية، **المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة** بدار الضيافة – جامعة عين شمس يوليو ٢٠١٥م.

٦١. هنية عريف، ولبوخ بوجملين (٢٠١٥): المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، **مجلة الأثر**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدى مربح، الجزائر، عدد ٢٣.

٦٢. وحيد السيد حافظ (٢٠٠١): بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، **رسالة دكتوراة** غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق فرع بنها.

63. Aalaei, N. (2017). The Effect of Using Communicative Language Teaching on Developing English Speaking and Listening Skills of Iranian Secondary School Students. **Journal of Applied Linguistics and Language Research**, 4 (8), 256-266. - American Academic

64. Al-Zayed, Norma Nawaf (2009) : The Effect of a Proposed Instructional Program Based on the Communicative Approach on Developing the Speaking Skill of the Basic Stage Students and Their Attitudes towards Speaking English in Jordan , Amman Arab University for Graduate Studies . **Phd**

65. Berad. E (1991): **L Approache communicative: theorie et pratiques.** Paris> CLE International.

66. Cai Wenjie: **Using Communicative Language the Teaching** (CLT) To Improve Speaking ability of Chinese non-English major Students, A seminar Paper, 2009.

67. Galloway ،Ann: **Communicative language teaching**: An introduction and sample activities ،Center for Applied Linguistics ،١٩٩٣ ،ERIC Digest (June) ، http://www.cal.org/resources/digest/gallow٠١.html.

68. Hallahan,D.,kauffmcin J.(2002): **Excrption learns Introduction to special Education**.

69. Kelly, S. (1997): **The language skills of mental retardation**. American Journal of mental retardation,52(1)

70. Lingjie Jin, Michael Singh, Liqunli(2005): **Communicative Language Teaching in china**: Misconception, Application and perception, A Paper presented at AARE, 5, education Research,.

71. NDCC, (2004**): Mental Retardation**, Disability fact sheet, 8 l td .

72. Pattison, P: **Developing Communication Skills**, New York, Cambridge University, Press 1993.

73. Reynolds, Cecil R. and Fletcher-Janzen E. (2000): **Encyclopedia of Special Education**: A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional children and Adults. (2 nd ed) vol.2,New York, John wiley. Sons.