الفصل السادس

ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

الفصل السادس
ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

يتناول هذا الفصل عرضا لمشكلة الدراسة وإجراءاتها ، وأهم النتائج التي تم التوصل إليها ، ثم عرض التوصيات والمقترحات.

أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة:

اللغة هي أداة التواصل بين البشر بجانبيها المكتوب والمنطوق ، ولكل جانب من الجانبين مهارات ؛ فالمكتوب يشمل جانبي الإنتاج و الاستقبال أي فني الكتابة والقراءة ، والمنطوق يشمل جانبي الإنتاج والاستقبال أيضا أي فني التحدث والقراءة الجهرية والاستماع.

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

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

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

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

أما لدى ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ، فالتواصل الشفوي أكثر أهمية للتعبير عن حاجاتهم واتجاهاتهم ورغباتهم ، كما يعد وسيلتهم للتنفيس عن أنفسهم والاستمتاع من خلال الاستماع إلى الأغاني ، كما يعد الوسيلة الأولى لهم في تعاملهم مع المجتمع الخارجي ، وفي معاملاتهم اليومية في المنزل والشارع وغير ذلك .

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

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

والاستماع عملية مقصودة بهدف اكتساب المعرفة ، وسمة حضارية في ثقافات الشعوب المختلفة ووسيلة إلى الفهم والاتصال اللغوي وعماد كثير من المواقف التي تتطلب الإصغاء والانتباه وهو عملية تتضمن توجيه الانتباه لهذه الأصوات والمفردات ، وهو وسيلة للحافظ على الكلام المنطوق وجودة أدائه وصحة التلفظ به وله دور هام في عمليات الاتصال في عصرنا الحديث (سامي محمود عبد الله ، ٢٠٠٢، ٧٨).

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

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

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

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

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

ولهذه الأهمية الكبيرة اهتمت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بمهارات اللغة عامة والتواصل الشفوي خاصة ، فقد اهتمت دراسة جادث " Judith " (١٩٨٩) بتقييم الكفاءة في التواصل الشفوي " التحدث والاستماع " ووضع دليل للمعلمين لطريقة التقويم والتقييم والتوصل إلى مهارات الاستماع والتحدث التي يمكن تقويمها ، أما دراستا برودين وآخرين "Brodin, And Other " (١٩٩٣، ١٩٩٥) هدفتا إلى معرفة أثر استخدام الاتصال المرئي Videotelephones على مهارات التواصل لدى بعض التلاميذ والبالغين من ذوي التخلف العقلي البسيط القابلين للتعلم ، كما اهتمت دراسة باريت " Parette " (١٩٩٤) إلى تقييم التواصل الشفوي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية أيضا وأشارت إلى أهمية دور الأسرة وجماعة الأقران في تنمية التواصل الشفوي وتقييم هذه العملية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ، واهتمت دراسة لينارد "Leonard " (١٩٩٧) بدراسة استعمال اللغة لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية وركزت على أدائهم في سياقات المحادثة والمهارات العملية ، ، بينما هدفت دراسة هدى عبد الرحمن (٢٠٠٣) إلى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية بمحافظة سوهاج مستخدمة برنامجا قائما على أسلوب سرد القصص على عينة بلغت عشرة تلاميذ وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على سرد القصص في تنمية مهارات الاستماع الخاصة بفهم القصص المسموعة وأحداثها والمعلومات المتضمنة فيها ، أما دراسة علي سعد وسيد سنجي (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية ، بينما اهتمت دراسة علي سعد سالم (٢٠٠٨) بتنمية مهارات القراءة الجهرية لذوي الاحتياجات الخاصة العقلية من خلال برنامج حاسوبي مقترح ، وركزت هذه الدراسة على بعض مهارات القراءة الجهرية التي تمثلت في " المطابقة بين صوت الحرف ورمزه ، الربط بين صوت الكلمة ورمزها ، فهم معنى الكلمة ، التمييز بين " أل " الشمسية و" أل " القمرية ، تمييز حرف المد ، نطق الحروف والكلمات والجمل نطقا سليما " ،وهدفت دراسة هنادي القحطاني (٢٠١١) إلى تنمية مهارات اللغة الأربعة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا من برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة ، وأثبتت الدراسة فاعلية البرنامج .

وتعد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية من الفئات التي يمكن تدريبها أو تعليمها ولكن في ظروف و مدارس خاصة ويتم تصنيفهم سلوكيا إلى ثلاث فئات " الإعاقة العقلية الشديدة ،

المتوسطة ، الخفيفة " ، (فاروق محمد صادق ، ١٩٨٢ ، ٨١: ٨٤) ، (كمال مرسى، ١٩٩٨ : ٣٠-٣٥) :

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

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

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

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

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

ومن استراتيجيات تعلم اللغة التي تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية إستراتيجية الحواس المتعددة وتركز هذه الإستراتيجية على استخدام الطفل لحواسه المختلفة في عملية التعلم للتغلب على قصوره العقلي إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة (كمال زيتون ، ٢٠٠٣، ١٣١) .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

١- عدم القدرة على استخدام جمل متكاملة الأركان .

٢- الضعف في استخدام الكلمات المناسبة للسياق .

٣- القصور في إنتاج موضوع متكامل الأركان .

٤- عدم فهم المسموع و التأثر به بصورة مناسبة .

٥- تشتت الانتباه أثناء التواصل الشفهي .

٦- عدم القدرة على التحدث إلى الآخرين والتفاعل معهم .

مما حفز الباحث للعمل على إعداد برنامج لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية .

ثانيا: تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة البحث في تدني مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية مما يتطلب بناء برنامج مقترح يمكن من خلاله تنمية مهارات التواصل الشفوي.

وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما مهارات التواصل الشفوي اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ؟

٢- ما مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟

٣- ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ؟

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

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

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

ثالثاً: إجراءات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تناول مشكلة الدراسة الحالية من جانبين هما:

أ- الجانب النظري :

حيث تم تناول مشكلة الدراسة فيه من خلال العناصر الآتية:

أ- ذوو الاحتياجات الخاصة العقلية :

١- مفهوم التخلف العقلي .

٢- تصنيفات التخلف العقلي .

٣- خصائص الطلاب المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) .

٤- ذوو الاحتياجات الخاصة العقلية والتواصل الشفوي.

ب-التواصل الشفوي :

١- مفهومه .

٢- عناصر التواصل الشفوي .

- الاستماع .
- التحدث .
- القراءة الجهرية .

ج- إستراتيجيات تعلم اللغة :

١- مفهوم إستراتيجيات تعلم اللغة .

٢- تصنيفات إستراتيجيات تعلم اللغة .

٣- العوامل المؤثرة عند استخدام استراتيجيات تعلم اللغة .

٤- مبادئ التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة .

٥- أنواع التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة .

هذا وقد تم الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالدراسة الحالية ، وذلك للاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة ، واختيار التصميم التجريبي ، وكيفية قياس مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية ، ، حيث تم بناء أدوات الدراسة المتمثلة في :

- قائمة مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية .
- اختبارات(الاستماع – التحدث – القراءة الجهرية) لتلاميذ مدارس التربية الفكرية .
- قائمتي تقدير تحليلية لأداء تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختباري التحدث والقراءة الجهرية .
- البرنامج القائم على استراتيجيات تعلم اللغة .

وكذلك تم إعداد دليل للمعلم لبيان كيفية تدريس البرنامج ، وإعداد أوراق عمل البرنامج .

ب- الجانب التطبيقي : ويسير وفق الخطوات الآتية:

- تحديد التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة ، حيث تبنت الدراسة الحالية التصميم التجريبي ذا القياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة.
- اختيار عينة الدراسة ، حيث تكونت من مجموعة واحدة تكونت من (٢١) تلميذا وتلميذة من مدرسة التربية الفكرية ببنها من الصفوف (٤-٦) وتوزعت أعدادهم كالتالي ٦ من الصف الرابع ٧ من الصف الخامس ٨ من الصف السادس .
- التدريس لعينة الدراسة.

- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على عينة الدراسة .
- إجراء المعالجات الإحصائية ورصد النتائج وتفسيرها .
- تقديم التوصيات والمقترحات .

رابعاً : نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الحالية إلى :

فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات تعلم اللغة فى تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ عينة الدراسة حيث :

١- وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار الاستماع ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

٢- وجد فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات الاستماع – كل على حدة- لاختبار الاستماع قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس الأول للدراسة والذى ينص على أنه:

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار الاستماع ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

والفرض الذي تفرع منه "والذي ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات الاستماع في كل مهارة على حدة لاختبار الاستماع قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي"

٣- وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في بطاقة تقدير مهارات التحدث ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

٤- وجد فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات التحدث – كل على حدة- في بطاقة تقدير مهارات التحدث قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس الثاني للدراسة والذى ينص على أنه:

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار التحدث ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

والفرض الفرعي الذي تفرع منه والذي ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات التحدث – كل على حدة – في بطاقة تقدير مهارات التحدث قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

٥- وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ " عينة البحث " في اختبار الاستماع وبطاقة تقدير مهارات التحدث معا لصالح التطبيق البعدي.

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس الثالث للدراسة والذى ينص على أنه:

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار الاستماع وبطاقة تقدير مهارات التحدث معا قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي"

٦- وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار القراءة الجهرية ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

٧- وجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية – كل على حدة- لاختبار القراءة الجهرية قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس الرابع للدراسة والذى ينص على أنه:

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في اختبار القراءة الجهرية ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

والفرض الفرعي الذي تفرع منه والذي ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية في كل مهارة على حدة لاختبار القراءة الجهرية قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

٨- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) معا ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية قبليا .

٩- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) معا ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية بعديا .

١٠- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في الاستماع ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية قبليا.

١١- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في الاستماع ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية بعديا .

١٢- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التحدث ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية قبليا .

١٣- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التحدث ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية بعديا .

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس الخامس جزئيا للدراسة والذى ينص على أنه:

" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية قبليا وبعديا "

١٤- وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

١٥- وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

١٦- وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

١٧- عدم وجود دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

١٨- عدم وجود أثر للعمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث قبل دراسة البرنامج.

١٩- عدم وجود أثر للعمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث بعد دراسة البرنامج.

وبالتالي تم قبول الفرض الرئيس السادس جزئيا للدراسة والذى ينص على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبارات الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية قبليا وبعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ" .

خامسا: توصيات الدراسة:

بعد عرض نتائج الدراسة الحالية وتفسيراتها يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- ضرورة الاهتمام بالقراءة الجهرية في مدارس التربية الفكرية ؛ لأنها ذات أهمية وظيفية ويعاني تلاميذ المدرسة من ضعف واضح فيها .

٢- ضرورة تقديم النماذج الجيدة لأداء مهارات القراءة الجهرية أمام التلاميذ حتى يستطيعوا محاكاتها .

٣- تفعيل دور أخصائي النطق والتخاطب داخل المدرسة ، لضرورة الاكتشاف المبكر لحالات النطق غير الصحيح للكلمات والحروف وعلاجها .

٤- ضرورة تفعيل حجرة المصادر داخل كل مدرسة ، وتدريب التلاميذ على الاستماع الجيد للنصوص ؛ لأن الاستماع هو المهارة الأم التي يتولد عنها باقي مهارات اللغة.

٥- ضرورة الاهتمام بمهارات التحدث وإفساح المجال أمام التلاميذ لممارسة مهارات التواصل في مواقف حقيقية .

٦- الاهتمام بتدريب المعلمين على أساليب اختيار استراتيجيات تعلم اللغة وطرق وأساليب التدريس المختلفة في المواقف التدريسية المختلفة ، ومراعاة المهارات التي المستهدفة.

٧- إجراء دراسات مماثلة تتناول استراتيجيات تدريسية أخرى ومهارات لغوية أخرى، للتعرف على أنسب الاستراتيجيات التدريسية لهذه الفئة من التلاميذ .

٨- استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة الصامتة والكتابة الوظيفية والأداء اللغوي لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا .

٩- ضرورة استخدام الحاسب الآلي في التدريس وبشكل واضح وخاصة مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

١٠- الكشف عن العلاقة بين مهارات اللغة الأربعة ومعرفة أيها يؤثر على الآخر لدى المعاقين ذهنيا

خامساً : مقترحات الدراسة:

انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية وتفسيراتها ، يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات الآتية:

١- برنامج قائم على استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية بعض مهارات القراءة لمدارس التربية الفكرية .

٢- برنامج قائم على استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لمدارس التربية الفكرية .

٣- برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية والنطق للتلاميذ المعاقين ذهنيا .

٤- بناء قوائم تقدير متدرجة لتقييم مستوى أداء تلاميذ مدارس التربية الفكرية فى المهارات اللغوية المختلفة.

٥- أثر استراتيجيات تعلم اللغة الوجدانية والاجتماعية فى تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية .

٦- فاعلية الألعاب اللغوية بواسطة الحاسب والألعاب اللغوية في تنمية مهارات اللغة لدى المعاقين ذهنيا.

٧- دراسة طرق تدريس القراءة المختلفة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا .

٨- تنمية مهارات القراءة وأثرها على مهارات الكتابة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا .