الفصل الأول

مشكلة الدراسة، تحديدها وخطة دراستها

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

الفصل الأول

مشكلة الدراسة ، تحديدها وخطة دراستها

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

المقدمة :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ونستنتج مما سبق أن القراءة الجهرية تهدف إلى :

١. تدريب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف .

٢. تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

١٠- التقييم النهائي .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

١- النمذجة الحية أو الاقتداء: Live Modeling

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

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

٢- النمذجة المصورة: Filmed Modeling

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

٣- النمذجة بالمشاركة: Participant Modeling

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الإحساس بالمشكلة :

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

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

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

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

تحديد المشكلة :

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

وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية :

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

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟
٥- ما العلاقة الارتباطية بين نمو مهارات التحدث والاستماع ونمو مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟
٦- إلى أي مدى يختلف نمو مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية باختلاف العمر الزمني لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية؟

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على:

١- التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة بالصفوف الرابع و الخامس والسادس الابتدائي حيث يكون التلميذ في مرحلة عقلية تمكنه من القيام بالأنشطة والمهارات المتضمنة بالبرنامج .
٢- مهارات التواصل الشفوي " التحدث والاستماع والقراءة الجهرية " التي بها تدن لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة القابلين للتعلم.
٣- استخدام بعض إستراتيجيات تعلم اللغة وهي " إستراتيجية الحواس المتعددة – إستراتيجية التسميع – إستراتيجية النمذجة – إستراتيجية التكرار – الممارسة الطبيعية – تمثيل المعنى" في البرنامج لمناسبتها في تنمية مهارات التواصل الشفهي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية .

مصطلحات الدراسة :

المهارة :

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

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

التواصل الشفوي :

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

مهارات التواصل الشفوي:

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

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

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

برنامج تنمية مهارات التواصل الشفوي :

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

إستراتيجيات تعلم اللغة :

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

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

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

إجراءات الدراسة :

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

١- دراسة البحوث والدراسات التربوية والنفسية المتعلقة بالموضوع .

٢- دراسة الاحتياجات اللغوية لطلاب مدارس التربية الفكرية .

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

٤- تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكمين .

٥- وضع القائمة في صورتها النهائية .

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

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

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

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

٤- ضبط أدوات الدراسة .

٥- اختيار عينة البحث .

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

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

١- مراعاة ما تم التوصل إليه في الإجراءين السابقين .

٢- دراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال الإعاقة العقلية .

٣- دراسة خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة .

٤- دراسة طبيعة التواصل الشفوي والمهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ .

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

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

١-تحديد أهداف البرنامج .

٢-وضع محتوى البرنامج وتنظيمه .

٣-تحديد إستراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لطبيعة البرنامج والتلاميذ .

٤-تحديد الأنشطة والوسائل ومصادر التعلم المناسبة كالأغاني والقصص .

٥-تحديد أساليب التقويم المناسبة .

٦-بناء دليل للمعلم .

٧-بناء أوراق عمل وأنشطة البرنامج.

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

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

١- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة .

٢- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة .

٣- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة .

خامسا : رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا .

سادسا: تحليل النتائج وتفسيرها .

سابعا : تقديم التوصيات والمقترحات .

أهمية الدراسة :

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

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

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

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

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