الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفصل الخامس
نتائج الدراسة وتفسيرها

هدف الفصل الحالي إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية ؛ ولتحقيق الهدف السابق سيقوم الباحث بعرض وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام بعض الأساليب الإحصائية، والتي عولجت بها بيانات أداء مجموعة الدراسة قبلياً وبعدياً في أدوات الدراسة، **ويسير الفصل التالي وفق الخطوات الآتية :**

أولاً: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

ثانياً: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

ثالثا : بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

رابعا: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة الجهرية ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

خامسا: بيان العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

سادسا : بيان أثر العمر الزمني في مهارات التواصل الشفوي ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

وفيما يلي تفصيل ذلك :

أولاً: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: **"** 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".

وقد تم اختبار مدى صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، من خلال البرنامج الإحصائي (Spss)، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١، ٤٣٩) :

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات التالية :

جدول (٥)

يوضح قيمة (ت) والانحراف المعياري للفرق بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع ككل

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٢١	القبلي	١٤,٩	١,٩	٢٠	٢٨,٥	٠,٠١	٠,٩٧
	البعدي	٢٦,٢	١,٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ " عينة البحث " في اختبار الاستماع ككل لصالح التطبيق البعدي؛ وقد بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٩٧) ، وهو حجم تأثير مرتفع، "حيث أشار أحد المتخصصين ؛ أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠,٢) فإن التأثير يعد ضعيفا، وإذا بلغت (٠,٥) يعد متوسطا، وإذا بلغ (٠,٨) يُعد تأثيراً كبيرا (رجاء أبو علام ، ٢٠٠٢، ١٠١) ، مما يعنى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات الاستماع، وفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة والأنشطة المتضمنة في تنمية هذه المهارات .

ولصغر حجم العينة واشتراط بعض الإحصائيين أن تستخدم الاختبارات البارامترية (المعلمية) للعينات التي يكون عددها ٣٠ فأكثر ، وحيث إن حجم عينة الدراسة الحالية ٢١ تلميذا كان على الباحث التأكد من نتائج اختبار ت بالاختبار اللابارامتري المناظر له وهو اختبار ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (٦)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع ككل

الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٠٦٩ -	٠,٠٠
الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
الرتب المتساوية	٠	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج التي توصل إليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الاستماع باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة أو باستخدام بعض الأنشطة المتضمنة بالبرنامج مثل: (منى خليفة ، ١٩٩٨) ، (محمود جلال الدين سليمان ، ٢٠٠١) ، (هدى عبد الرحمن ، ٢٠٠٣) ، (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥) ، (أحمد اللوح ، ٢٠٠٥) ، (زينب زيدان ، ٢٠٠٥) ، (قطنة مستريحي ٢٠٠٦) ، (وائل

الصعيدي ، ٢٠٠٧) ، (Caroline Hummels and others هاملز وآخرين ، ٢٠٠٧) ، (محمود خيال ، ٢٠٠٨)، (عبير عبد الرحيم ، ٢٠٠٩) ،(جيهان عبد العظيم ، ٢٠٠٩)، (رحاب عليوة ، ٢٠١٠) ، (محمود جلال سليمان ،٢٠١٠) ، (حنان راشد ، ٢٠١٠) ، (هنادي القحطاني ، ٢٠١١) ، (محمد زيد ٢٠١٢) .

كما أنها تتفق مع ما ورد في أدبيات البحث (ريبكا أكسفورد ، ١٩٩٦- إيكدا N. Ikeda ، ١٩٩٩) من كون إستراتيجيات تعلم اللغة لها أثرها الفعال في تنمية مهارات الاستماع ، فهي تساعد المستمع على التركيز فيما يتلقاه من معلومات، كما تسهم في تحقيق الهدف الرئيسي من عملية التعلم وهو الكفاءة الاتصالية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

١- البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة أسهم بدور فعال في تنمية مهارات الاستماع، وذلك من خلال زيادة تركيز انتباه التلاميذ في الموضوع المسموع، وما يتضمنه من معلومات.

٢- استخدام إستراتيجيتي التكرار والتسميع يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في تحفيز الذاكرة كما أنهما يساعدان ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية على حفظ اللغة الشفهية واسترجاعها ، وتزداد هاتان الاستراتيجيتان فاعلية عند استخدامها مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (روسانا Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦) وهو ما قام به الباحث داخل البرنامج حيث دمج معهما إستراتيجية الحواس المتعددة .

٣- إستراتيجيات تعلم اللغة تنطوي أسسا ترتبط بالتعلم النشط وإيجابية التلاميذ وخاصة- أن مهارة الاستماع تعتمد على المستمع في أغلب جوانب الموقف الاستماعي، كل ذلك ساعد على تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ .

٤- التدريب على إستراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارة الاستماع ومستوى التلاميذ ساعد على اكتساب مهارات الاستماع بسهولة، وتحديد خطوات إجرائية لكل إستراتيجية ساعد على تنفيذها بدقة.

٥- إجراءات النمذجة التي مارستها المعلمة أمام التلاميذ أكسبهم سلوكيات وآداب الاستماع الجيدة، ومنحهم الثقة بأنفسهم وجعلهم أكثر إيجابية في الموقف التعليمي، وما قدمته من تعزيزات ساعدت التلاميذ على ممارسة مهارات الاستماع بدقة ، فضلاً عن ممارسة المهارات ممارسة طبيعية من خلال أنشطة البرنامج، واستخدام إستراتيجية الممارسة الطبيعية ساعد على ذلك.

٦- ربط المادة المسموعة المقدمة لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.

٧- اعتماد البرنامج في تقديمه للتلاميذ من خلال الأنشطة والوسائط المتعددة ساعد التلاميذ على التفاعل مع المواد المسموعة وخاصة في الأغاني والألعاب اللغوية.

٨- الإعداد الجيد لدروس البرنامج و التدريب على كل مهارة في أكثر من موضع ساعد على تنمية مهارات الاستماع حيث تم تقديم هذه المهارات لهؤلاء التلاميذ بشكل حلزوني ، حيث يتم تقديم المهارة أكثر من مرة في أكثر من موضع ، وتقديمها بشكل أوسع وأعمق .

٩- تدريس الاستماع من خلال نصوص ومواقف لغوية متناسبة مع ميول واهتمامات هؤلاء التلاميذ رسخ هذه المهارات لدى التلاميذ عينة البحث.

١٠- ملاءمة البيئة الفصلية لتعلم مهارات الاستماع حيث تم تجنيبها كل مصادر التشتت المرئي والسمعي.

١١- تقسيم المهارات داخل دروس البرنامج إلى مهمات صغيرة جعل من السهل اكتسابها وتنميتها.

١٢- استخدام أساليب متنوعة من التعزيز المادي والمعنوي واستخدام القصص كان لهما أكبر الأثر في جذب انتباه التلاميذ و في تنمية مهارات الاستماع.

١٣- اختيار دروس البرنامج بما يتناسب مع ميولهم واحتياجاتهم الحياتية أدى إلى تفاعلهم الواضح ومن ثم تنمية مهارات الاستماع لديهم.

١٤- الألعاب التي تضمنها البرنامج كان لها أثر على مهارات الاستماع لدى التلاميذ، فهي تساعد على ثبات المهارة.

١٥- تنويع المناشط والمواقف الحياتية والمثيرات وخاصة التي تزيد الانتباه والذاكرة داخل البرنامج كان له أثر على تنمية مهارات الاستماع وذلك لأن الاستماع يحتاج مزيدا من الانتباه والتركيز .

١٦- إستراتيجية تمثيل المعنى ساعدت على ربط التعبيرات الجديدة بالشعور الجسمي الفعلي لهذه التعبيرات من خلال أداء ما استمع إليه التلاميذ من مهام وتعليمات .

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث قبول الفرض الأول من فروض الدراسة ، وقد تفرع من الفرض الرئيس السابق الفرض الفرعي الآتي :

" **يوجد فرق ذو دلالة 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** ".

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذا الفرض :

أ- بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع (كل مهارة على حدة) لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

ينص الفرض الفرعي الخاص بهذا الجزء 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**"، وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار(ت) T. Test لمجموعة مرتبطة، وحساب مربع إيتا، **فكشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية:**

جدول (٧):

يوضح قيمة (ت) والانحراف المعياري بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات الاستماع

المهارات	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
يتعرف على أصوات الحروف	القبلي	١,٤٣	٠,٥٩	٢٠	١٠,٣	٠,٠١	٠,٨٤
	البعدي	٣,٣٨	٠,٤٩				
يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة	القبلي	١,١٩	٠,٤	٢٠	١٦,٧	٠,٠١	٠,٩٣
	البعدي	٣,١٩	٠,٦				
يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها	القبلي	١,٩٠	٠,٦٢	٢٠	٦,٧	٠,٠١	٠,٦٩
	البعدي	٣,١٠	٠,٦٢				
يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها	القبلي	٢,٥٧	٠,٥	٢٠	٢,٧	٠,٠١	٠,٢٦
	البعدي	٣,١٩	٠,٨١				
يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها	القبلي	١,٥٧	٠,٥	٢٠	١٠,٥	٠,٠١	٠,٨٤
	البعدي	٣,٣٣	٠,٥٧				
ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه	القبلي	٢,٣٣	٠,٤٨	٢٠	٥,٩	٠,٠١	٠,٦٣
	البعدي	٣,٣٨	٠,٧٤				
يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه	القبلي	١,٤٣	٠,٥	٢٠	١٢,٠٥	٠,٠١	٠,٨٧
	البعدي	٣,٠٠	٠,٤٤				
يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها	القبلي	٢,٤٨	٠,٥١	٢٠	٧,٣	٠,٠١	٠,٧٢
	البعدي	٣,٧١	٠,٥٦				

يتضح من الجدول السابق:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ عينة الدراسة في مهارة يتعرف على أصوات الحروف ، وبلغ حجم تأثيرها (٠,٨٤)، ومهارة يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها (٠,٨٤) ، ومهارة يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه(٠,٨٧)، ومهارة يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة (٠,٩٣)، وهو حجم تأثير مرتفع لهذه المهارات ، بينما كان تأثير البرنامج متوسطا في مهارة يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها وبلغ حجم تأثيرها (٠,٧٢) ، ومهارة يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها(٠,٦٩)، ومهارة ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه(٠,٦٣) ، أما مهارة يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها ، فقد بلغ حجم التأثير (٠,٢٦) وهو حجم تأثير ضعيف وأقل من المتوسط.

ولصغر حجم العينة واشتراط بعض الإحصائيين أن تستخدم الاختبارات البارامترية (المعلمية) للعينات التي يكون عددها ٣٠ فأكثر ، وحيث إن حجم عينة الدراسة الحالية ٢١ تلميذا كان على الباحث التأكد من نتائج اختبار (ت) بالاختبار اللابارامتري المناظر له وهو اختبار ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (٨)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع في كل مهارة على حدة

المهارة	الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
يتعرف على أصوات الحروف	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,١٦٥-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,١٣٦-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٧٢٧-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٧	٩	١٥٣		
	الرتب المتساوية	٤	٠	٠		
يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها	الرتب الموجبة	٤	٥	٢٠	٢,٣٤٦-	٠,٠١٩
	الرتب السالبة	١١	٩,٠٩	١٠٠		
	الرتب المتساوية	٦	٠	٠		
يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٩٨٥-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠		
	الرتب المتساوية	١	٠	٠		
ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٥٠٨-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٥	٨	١٢٠		
	الرتب المتساوية	٦	٠	٠		
يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,١٠٤-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها	الرتب الموجبة	١	٧,٥	٧,٥	٣,٩٠٨-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢٠	١١,١٨	٢٢٣,٥		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ في جميع مهارات الاستماع التي تضمنها البرنامج وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج الإحصائية التي توصل إليها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

١- ارتفاع مستوى ممارسة التلاميذ عينة البحث لمهارات الاستماع : (يتعرف على أصوات الحروف - يحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها - يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه - يميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة) **ربما يرجع ذلك:** انخفاض متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وارتفاعه في الاختبار البعدي ، كما أن إستراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة في البرنامج وخاصة إستراتيجية الممارسة الطبيعية والتي يمارس فيها التلاميذ اللغة في مواقف طبيعية وواقعية من خلال استماعهم إلى القصص والأغاني كان لها أثر في تنمية هذه المهارات ، واستخدام التكنولوجيا وخاصة الحاسب الآلي داخل البرنامج أسهم بدور فعال في إثراء المادة المسموعة ، كما ركز الباحث على تقديم مهارة التعرف على أصوات الحروف داخل العديد من دروس البرنامج وبصور مختلفة خلال الأنشطة والألعاب ، كما أن إستراتيجية التكرار وخاصة تكرار الاستماع مرة إلى الحاسب ومرة إلى المعلم ومرة إلى الزملاء ساعد التلاميذ على أداء هذه المهارات بشكل ممتاز .

٢- توسط حجم التأثير في مهارات : (يقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها - يذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها - ينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه)، **ربما يرجع:** إلى ارتفاع متوسط التلاميذ فيها في الاختبار القبلي حيث يتم التدريب عليها بصورة واضحة من المدرسين في الصفوف الدراسية الأولى وفي مرحلة الإعداد قبل المرحلة الابتدائية.

٣- أما سبب ضعف تأثير البرنامج على **مهارة** " يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها " ، فيرجع – من وجهة نظر الباحث – لارتفاع متوسط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي فيها إلى حد كبير ، كما أنها من المهارات البسيطة والتي تعود التلاميذ على أدائها بشكل مستمر.

وفى ضوء ذلك يتم قبول الفرض الفرعي ، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثاني .

ثانيا: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: **"** يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في بطاقة تقدير مهارات التحدث ككل قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي".

وقد تم اختبار مدى صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، من خلال البرنامج الإحصائي (Spss)، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١، ٤٣٩):

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات التالية :

جدول (٩)

يوضح قيمة (ت) والانحراف المعياري بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لبطاقة تقدير مهارات التحدث ككل

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٢١	القبلي	١٦,٣	١,٢	٢٠	٢٦,٠٤	٠,٠١	٠,٩٧
	البعدي	٢٥,٢	٠,٧٦				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ " عينة البحث " في بطاقة تقدير مهارات التحدث ككل لصالح التطبيق البعدي؛ وقد بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٩٧) ، وهو حجم تأثير مرتفع، "حيث أشار أحد المتخصصين ؛ أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠,٢) فإن التأثير يعد ضعيفاً، وإذا بلغت (٠,٥) يعد متوسطاً، وإذا بلغ (٠,٨) يُعد تأثيراً كبيرا (رجاء أبو علام ، ٢٠٠٢، ١٠١) ، مما يعنى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات التحدث ، وفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة والأنشطة المتضمنة في تنمية هذه المهارات .

ولصغر حجم العينة واشتراط بعض الإحصائيين أن تستخدم الاختبارات البارامترية (المعلمية) للعينات التي يكون عددها ٣٠ فأكثر ، وحيث إن حجم عينة الدراسة الحالية ٢١ تلميذا كان على الباحث التأكد من نتائج اختبار ت بالاختبار اللابارامتري المناظر له وهو اختبار ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (١٠)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي في بطاقة تقدير مهارات التحدث ككل

الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٠٣٦ -	٠,٠٠
الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
الرتب المتساوية	٠	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج التي توصل إليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التحدث باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة أو ببعض الأنشطة المستخدمة داخل البرنامج مثل: **(أحمد عثمان، ٢٠٠٣) ، (فاطمة عبد العال ، ٢٠٠٤) ،(محمد محمود موسى و وفاء محمد سلامة ، ٢٠٠٤) ، (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥)** ، (أحمد اللوح ، ٢٠٠٥) ،(**سيد السايح ، عبد الرحمن الصغير ، ٢٠٠٧)** ،(ميادة محمد ، ٢٠٠٦) ،(**بسمة محمود ، ٢٠٠٧)** ، (**عفاف الكومي ، ٢٠٠٧) ، (علي سعد ، سيد سنجي ، ٢٠٠٧)**، (Caroline Hummels and others **هاملز وآخرين ، ٢٠٠٧)**، (**علي عبد المنعم ، ٢٠٠٨)** ،(**وليد خليفة ، ٢٠٠٨)** ،(**أحلام محمد خاطر ، ٢٠٠٨) ،(محمود خيال ، ٢٠٠٨)** ، (**عبير عبد الرحيم ، ٢٠٠٩)** ،(**جيهان عبد العظيم ، ٢٠٠٩) ،(محمد محمود ، ٢٠٠٩)** ، **(هنادي القحطاني ، ٢٠١١).**

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

١- البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة أسهم بدور فعال في تنمية مهارات التحدث ، وذلك من خلال تركيز التلاميذ على كيفية التحدث في موضوعات ومواقف مختلفة والتدريب عليها، وتوفير الأنشطة الجماعية .

٢- استخدام إستراتيجيتي التكرار والتسميع يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في تحفيز الذاكرة كما أنهما يساعدان ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية على حفظ اللغة الشفهية واسترجاعها ، وتزدادان فاعلية عند استخدامهما مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦) وهو ما قام به الباحث داخل البرنامج حيث دمج معهما إستراتيجية الحواس المتعددة .

٣- إستراتيجيات تعلم اللغة تنطوي أسسا ترتبط بالتعلم النشط وإيجابية التلاميذ وخاصة- أن مهارة التحدث تعتمد على مهارة الاستماع في الموقف التواصلي – والإستراتيجيات المستخدمة دمجت بين مهارات الاستماع والتحدث في معظم دروس البرنامج وأنشطته ، كل ذلك ساعد على تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ .

٤- التدريب على إستراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارة التحدث ومستوى التلاميذ ساعد على اكتساب مهارات التحدث بسهولة، وتحديد خطوات إجرائية لكل إستراتيجية ساعد على تنفيذها بدقة.
٥- إجراءات النمذجة التي مارستها المعلمة أمام التلاميذ أكسبهم سلوكيات وآداب التحدث الجيد، ومنحهم الثقة بأنفسهم وجعلهم أكثر إيجابية في الموقف التعليمي، وما قدمته من تعزيزات ساعدت التلاميذ على ممارسة مهارات التحدث بدقة ، فضلاً عن ممارسة المهارات ممارسة طبيعية من خلال أنشطة البرنامج، واستخدام إستراتيجية الممارسة الطبيعية ساعد على ذلك.
٦- ربط مواقف التحدث لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.
٧- اعتماد البرنامج في تقديمه للتلاميذ من خلال الأنشطة والوسائط المتعددة ساعد التلاميذ على التفاعل مع الأغاني والألعاب اللغوية، وتكرار هذه الأغاني ساعد على الأداء الصحيح لمهارات التحدث لديهم.
٨- الإعداد الجيد للمواقف التعبيرية و إتاحة الحرية للتلاميذ للتحدث عن أفكارهم أدى إلى ثقة التلاميذ بأنفسهم ومن ثم ممارسة الكلام بصورة فعالة .
٩- تدريب التلاميذ على كل مهارة أكثر من مرة و استخدام المواقف الحياتية في تعليم مهارات الكلام كمواقف الشكر والاعتذار والبيع والشراء جعل من التعلم لديهم ذا معنى .
١٠- تقديم المهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ بشكل حلزوني ، حيث يتم تقديم المهارة أكثر من مرة في أكثر من موضع ، وتقديمها بشكل أوسع وأعمق ساعد على تنمية هذه المهارات .
١١- تقسيم المهارات إلى مهمات صغيرة سهل اكتسابها لدى التلاميذ عينة البحث .
١٢- استخدام أساليب متنوعة من التعزيز المادي والمعنوي كان له أثر في تكرار المهارات بشكل صحيح من التلاميذ حتى يحصلوا على التعزيز.
١٣- كان لإستراتيجية النمذجة الأثر الواضح حيث حرصت المعلمة والباحث في التحدث بلغة واضحة وتراكيب لغوية سليمة ، مما أدى إلى الانتقال التدريجي لهذه المهارات للتلاميذ ، كما حرصت المعلمة على أن يكون تقليد المهارة كالنموذج المقدم قدر الإمكان .
١٤- استخدام الوسائل التعليمية المثيرة لاهتمام التلاميذ والتي زادت من مشاركتهم في عملية التعلم كالحاسب الآلي والتلفاز والصور الملونة .
١٥- إستراتيجية الممارسة الطبيعية جعلت من المواقف الكلامية مواقف اتصال حقيقية وخاصة أثناء تطبيقها في بعض الألعاب اللغوية داخل البرنامج كلعبة من يشتري ؟ على سبيل المثال.
١٦- التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة بدون علم التلاميذ جعلهم يمارسون هذه الإستراتيجيات على أنها سلوكيات اعتيادية أدى إلى إتقانهم لمهارات التحدث حيث اعتادوا على تكرار وممارسة ما يتعلمونه من مهارات في حياتهم الطبيعية.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة ، وقد تفرع من الفرض الرئيس السابق الفرض الفرعي الآتي :

" 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 ".

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذا الفرض :

بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث(كل مهارة على حدة) لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

ينص الفرض الفرعي الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: " 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 "، وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار(ت) T. Test لمجموعة مرتبطة، وحساب مربع إيتا، **فكشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية:**

جدول (١١):

يوضح قيمة (ت) والانحراف المعياري بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات التحدث

المهارات	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.	القبلي	٢,٤٣	٠,٥١	٢٠	٦,٥	٠,٠١	٠,٦٧
	البعدي	٣,٥٢	٠,٥١				
يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية	القبلي	٢,٥٢	٠,٥١	٢٠	١٠,٦	٠,٠١	٠,٨٤
	البعدي	٣,٧١	٠,٤٦				
يعبر عن حكاية مصورة	القبلي	٢,٦٢	٠,٥	٢٠	٨,١	٠,٠١	٠,٧٦
	البعدي	٣,٨٦	٠,٣٦				
يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع	القبلي	١,٦٧	٠,٥٨	٢٠	١٢,٩	٠,٠١	٠,٨٩
	البعدي	٣,٦٧	٠,٤٨				
يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها	القبلي	١,٧٦	٠,٤٤	٢٠	١٣,٧	٠,٠١	٠,٩
	البعدي	٣,٥٧	٠,٥١				
يعبر عن حاجاته بوضوح	القبلي	٢,٤٨	٠,٦	٢٠	٥,٩	٠,٠١	٠,٦٣
	البعدي	٣,٤٨	٠,٦				
يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة	القبلي	٢,٩٠	٠,٣	٢٠	٣,٩	٠,٠١	٠,٤٣
	البعدي	٣,٤٣	٠,٥١				

يتضح من الجدول السابق:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ عينة البحث في مهارة يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية ، وبلغ حجم تأثيرها (٠,٨٤)، ومهارة يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع (٠,٨٩) ومهارة يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها (٠,٩) ، وهو حجم تأثير مرتفع ، بينما كان التأثير متوسطا في مهارة يعبر عن حاجاته بوضوح ، وبلغ حجم تأثيره (٠,٦٣)، وفى مهارة يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب (٠,٦٧)، ومهارة يعبر عن حكاية مصورة (٠,٧٦)، أما مهارة يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة ، فقد بلغ حجم التأثير (٠,٤٣) وهو حجم تأثير ضعيف وأقل من المتوسط.

وكان على الباحث التأكد من هذه النتائج بالاختبار اللابارامتري المناظر ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (١٢)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي في بطاقة تقدير مهارات التحدث في كل مهارة على حدة

المهارة	الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب.	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٦٢٤-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٦	٨,٥	١٣٦		
	الرتب المتساوية	٥	٠	٠		
يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣٩٨٧-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٩	١٠	١٩٠		
	الرتب المتساوية	٢	٠	٠		
يعبر عن حكاية مصورة	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٩٦٣-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٩	١٠	١٩٠		
	الرتب المتساوية	٢	٠	٠		
يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,١٣٦-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٢٠٣-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يعبر عن حاجاته بوضوح	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٥٧٣-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٥	٨	١٢٠		
	الرتب المتساوية	٦	٠	٠		
يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة	الرتب الموجبة	١	٦,٥	٦,٥	٣,٠٠-	٠,٠٠٣
	الرتب السالبة	١٢	٧,٠٤	٨٤,٥		
	الرتب المتساوية	٨	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ في جميع مهارات التحدث التي تضمنها البرنامج وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج الإحصائية التي توصل إليها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

١- ارتفاع مستوى ممارسة التلاميذ عينة البحث لمهارات التحدث : (يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية - يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع- يسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها) **ربما يرجع ذلك:** انخفاض متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وارتفاعه في الاختبار البعدي ، كما أن إستراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة في البرنامج وخاصة إستراتيجية الممارسة الطبيعية والتي يمارس فيها التلاميذ اللغة في مواقف طبيعية وواقعية من خلال استماعهم إلى القصص والأغاني كان لها أثر في تنمية هذه المهارات ، واستخدام التكنولوجيا وخاصة الحاسب الآلي داخل البرنامج أسهم بدور فعال في تفاعل التلاميذ مع الأنشطة والألعاب الخاصة بتنمية هذه المهارات ، كما ركز الباحث على تقديم مهارة - يحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع داخل العديد من دروس البرنامج وبصور مختلفة خلال الأنشطة والألعاب ، وهي مهارة ذات شقين (استماع – تحدث) أي تم التدريب عليها بصورة متكررة مرة كمهارة استماع ومرة كمهارة تحدث ، كما أن إستراتيجية التكرار وخاصة تكرار الأداءات الخاصة بهذه المهارات بشكل مكثف جعل منها عادة و ساعد التلاميذ على أدائها بشكل ممتاز .

٢- توسط حجم التأثير في مهارات : (يعبر عن حاجاته بوضوح - يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب - يعبر عن حكاية مصورة)، ربما يرجع إلى ارتفاع متوسط التلاميذ فيها في الاختبار القبلي حيث يتم التدريب عليها بصورة واضحة من المدرسين في الصفوف الدراسية الأولى وفي مرحلة الإعداد قبل المرحلة الابتدائية ، حيث إن التعبير عن الحاجات من المهارات الوظيفية الرئيسية التي يركز عليها المعلمون وكذا أولياء الأمور في البيت ، ومهارة التعبير عما يراه تمس حماية الذات لدى التلاميذ ومن ثم تهتم بها الأسرة منذ الصغر.

٣- أما سبب ضعف تأثير البرنامج على مهارة يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة ، فيرجع – من وجهة نظر الباحث – لارتفاع متوسط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي فيها إلى حد كبير، فهي أعلى المهارات متوسطا في الاختبار القبلي ، كما أنها من المهارات البسيطة التي تعود التلاميذ أداءها بشكل مستمر.

وفى ضوء ذلك يتم قبول الفرض الفرعي ، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثالث .

ثالثا: بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: " 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".

وقد تم اختبار مدى صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، من خلال البرنامج الإحصائي (Spss)، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١، ٤٣٩):

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات التالية :

جدول(١٣)

يوضح قيمة (ت) والانحراف المعياري بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع وبطاقة تقدير مهارات التحدث معا

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٢١	القبلي	٣١,٢	٠,٦	٢٠	٣٤,١	٠,٠١	٠,٩٨
	البعدي	٥١,٥	٠,٥				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ " عينة البحث " في اختباري الاستماع والتحدث معا لصالح التطبيق البعدي؛ وقد بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٩٨) ، وهو حجم تأثير مرتفع، "حيث أشار أحد المتخصصين ؛ أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠,٢) فإن التأثير يعد ضعيفاً، وإذا بلغت (٠,٥) يعد متوسطاً، وإذا بلغ (٠,٨) يُعد تأثيراً كبيرا (رجاء أبو علام ، ٢٠٠٢، ١٠١) ، مما يعنى تحسن مستوى التلاميذ فى مهارات التواصل الشفوي ، وفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة والأنشطة المتضمنة في تنمية هذه المهارات .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التواصل الشفوي باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة أو ببعض الأنشطة المستخدمة داخل البرنامج مثل: (Rebecca L. Oxford, Madeline E. Ehrman ريبكا أكسفورد ، ومادلين ، ١٩٩٥) ، (Carol Griffiths كارول جريفسيس ، ٢٠٠٣) ، (راشد أبو صواوين ، ٢٠٠٥) ، (أحمد اللوح ، ٢٠٠٥) ،(شعبان أبو غزالة ، ٢٠٠٥) ، (ميادة محمد ، ٢٠٠٦) ، (بسمة محمود ، ٢٠٠٧) ،

(عفاف الكومي ، ٢٠٠٧) ، (Caroline Hummels and others هاملز وآخرين ، ٢٠٠٧) ، (وليد خليفة ، ٢٠٠٨) ، (محمود خيال ، ٢٠٠٨) ، (عبير عبد الرحيم ، ٢٠٠٩) ، (جيهان عبد العظيم ، ٢٠٠٩) ،(محمود جلال سليمان ،٢٠١٠) ، (هنادي القحطاني ، ٢٠١١).

كما أنها تتفق مع ما ورد في أدبيات البحث(ريبكا أكسفورد ، ١٩٩٦- إيكدا N. Ikeda ، ١٩٩٩) من كون إستراتيجيات تعلم اللغة لها أثرها الفعال في تنمية مهارات التواصل الشفوي، فهي تساعد المتعلم في تحقيق الهدف الرئيسي من عملية التعلم وهو الكفاءة الاتصالية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

١- البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة أسهم بدور فعال في تنمية مهارات التواصل الشفوي لما لإستراتيجيات التعلم المعرفية من أثر كبير في مهارات اللغة الشفوية.

٢- استخدام إستراتيجيتي التكرار والتسميع يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في تحفيز الذاكرة كما أنهما يساعدان ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية على حفظ اللغة الشفهية واسترجاعها ، وتزداد هاتان الاستراتيجيتان فاعلية عند استخدامهما مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦) وهو ما قام به الباحث داخل البرنامج حيث دمج معهما إستراتيجية الحواس المتعددة .

٣- إستراتيجيات تعلم اللغة تنطوي أسسا ترتبط بالتعلم النشط وإيجابية التلاميذ وخاصة- أن مهارات التواصل الشفوي تقوم على التفاعل بين طرفين مرسل ومستقبل ، كل ذلك ساعد على تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ .

٤- التدريب على إستراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارات التواصل الشفوي ومستوى التلاميذ ساعد على اكتسابها بسهولة، وتحديد خطوات إجرائية لكل إستراتيجية ساعد على تنفيذها بدقة.

٥- إجراءات النمذجة التي مارستها المعلمة أمام التلاميذ أكسبهم سلوكيات وآداب الاستماع الجيدة وكذا سلوكيات وآداب الحديث ، ومنحهم الثقة بأنفسهم وجعلهم أكثر إيجابية في الموقف التعليمي، وما قدمته من تعزيزات ساعدت التلاميذ على ممارسة مهارات التواصل بدقة ، فضلاً عن ممارسة المهارات ممارسة طبيعية من خلال أنشطة البرنامج، واستخدام إستراتيجية الممارسة الطبيعية ساعد على ذلك.

٦- ربط المادة المسموعة المقدمة لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.

٧- اعتماد البرنامج في تقديمه للتلاميذ من خلال الأنشطة والوسائط المتعددة ساعد التلاميذ على التفاعل مع المواد المسموعة وخاصة في الأغاني والألعاب اللغوية .

٨- تقديم المهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ بشكل حلزوني ، حيث يتم تقديم المهارة أكثر من مرة في أكثر من موضع ، وتقديمها بشكل أوسع وأعمق .

٩- تقسيم المهارات إلى مهمات صغيرة سهل اكتسابها .

١٠-استخدام أساليب متنوعة من التعزيز المادي والمعنوي حفز التلاميذ على تنفيذ ما طلب منهم.
١١- الممارسة الطبيعية لمهارات التواصل الشفوي داخل دروس البرنامج ساهم بشكل كبير في اكتساب التلاميذ لهذه المهارات وثباتها .

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة ، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض الرابع .

رابعا : بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة الجهرية ككل لتلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم :

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: " 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".

وقد تم اختبار مدى صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، من خلال البرنامج الإحصائي (Spss)، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١، ٤٣٩):

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات التالية :

جدول (١٤) :

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية ككل

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٢١	القبلي	٦,٥	٠,٦	٢٠	٢٣,٢	٠,٠١	٠,٩٦
	البعدي	١٠,٨	٠,٥				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ " عينة البحث " في اختبار القراءة الجهرية ككل لصالح التطبيق البعدي؛ وقد بلغ حجم تأثير هذه الوحدات التدريبية (٠,٩٦) ، وهو حجم تأثير مرتفع، "حيث أشار أحد المتخصصين ؛ أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠,٢) فإن التأثير يعد ضعيفاً، وإذا بلغت (٠,٥) يعد متوسطاً، وإذا بلغ (٠,٨) يُعد تأثيراً كبيرا (رجاء أبو علام ، ٢٠٠٢، ١٠١) ، مما يعنى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية ، وفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة والأنشطة المتضمنة في تنمية هذه المهارات .

ولصغر حجم العينة واشتراط بعض الإحصائيين أن تستخدم الاختبارات البارامترية (المعلمية) للعينات التي يكون عددها ٣٠ فأكثر ، وحيث إن حجم عينة الدراسة الحالية ٢١ تلميذا كان على الباحث التأكد من نتائج اختبار ت بالاختبار اللابارامتري المناظر له وهو اختبار ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (١٥)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية ككل

الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٠٦٦-	٠,٠٠
الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
الرتب المتساوية	٠	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج التي توصل إليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت تنمية مهارات القراءة الجهرية باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة مثل: (سلوى عزازي ، ٢٠٠٠) ، (جمال سليمان ، ٢٠٠٤) ،(زينب زيدان ، ٢٠٠٥) ، (الطيب محمد زكي ، ٢٠٠٧)، (أيمن عيد ، ٢٠٠٧) ،(علي سالم ، ٢٠٠٨) ،(Yun-Lung and otherيون لانج وآخرين ، ٢٠٠٨)،(علا عبد المقصود ، ٢٠٠٩)، (Jesse Creech & Jeannie A. Golden كريس وجاني ، ٢٠٠٩)، (مروة مصطفى ،٢٠١٠) ، (هنادي القحطاني ، ٢٠١١).

كما أنها تتفق مع ما ورد في أدبيات البحث(ريبكا أكسفورد ، ١٩٩٦- إيكدا N. Ikeda ، ١٩٩٩- يزيد الناصر ، ٢٠١٠) من كون إستراتيجيات تعلم اللغة لها أثرها الفعال في تنمية مهارات القراءة الجهرية ، فهي تساعد القارئ على تمثيل المعنى من خلال المعززات والمعينات على القراءة كالصور ، كما أنها تدفع المتعلم إلى تقليد المعلم كنموذج.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

١- البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة أسهم بدور فعال في تنمية مهارات القراءة الجهرية ، وذلك من خلال زيادة تركيز انتباه التلاميذ على المقروء سواء كان كلمة أو جملة وذلك لربطهما بالمحسوسات عند تقديمها ، وكذا تقديمها في مواقف تشبه المواقف الطبيعية .

٢- استخدام إستراتيجيتي التكرار والتسميع يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في تحفيز الذاكرة كما أنهما يساعدان ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية على حفظ الكلمات واسترجاعها ، وتزداد هاتان

الاستراتيجيتان فاعلية عند استخدامها مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦)، وهو ما قام به الباحث داخل البرنامج حيث دمج معهما إستراتيجية الحواس المتعددة .

٣- إستراتيجيات تعلم اللغة تنطوي أسسا ترتبط بالتعلم النشط وإيجابية التلاميذ وخاصة- أن مهارة القراءة الجهرية تعتمد على التلميذ في أغلب الأحيان.

٤- التدريب على إستراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارة القراءة الجهرية ومستوى التلاميذ ساعد على اكتساب مهارات القراءة الجهرية بسهولة، وتحديد خطوات إجرائية لكل إستراتيجية ساعد على تنفيذها بدقة.

٥- إجراءات النمذجة التي مارستها المعلمة أمام التلاميذ أكسبهم مهارات القراءة الجهرية الجيدة، ومنحهم الثقة بأنفسهم وجعلهم أكثر إيجابية في الموقف التعليمي، وما قدمته من تعزيزات ساعدت التلاميذ على ممارسة مهارات القراءة الجهرية بدقة ، فضلاً عن ممارسة المهارات ممارسة طبيعية من خلال أنشطة البرنامج، واستخدام إستراتيجية الممارسة الطبيعية ساعد على ذلك.

٦- ربط الكلمات والجمل المقدمة لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.

٧- اعتماد البرنامج في تقديمه للتلاميذ من خلال الأنشطة والوسائط المتعددة ساعد التلاميذ على التفاعل مع المواد المقروءة وخاصة في الألعاب اللغوية .

٨- المادة القرائية التي كانت تقدم لهؤلاء التلاميذ ، مادة قرائية بسيطة ، واضحة المعنى ومرتبطة ببيئة التلاميذ .

٩- كثرة تدريب التلاميذ على نطق الحروف بطريقة صحيحة وتعزيز كل من يقرأ قراءة جهرية صحيحة.

١٠- تكامل المادة المقروءة مع ما قدم لهم لتعلم الاستماع والكلام .

١١- تقديم المادة المقروءة بطريقة متدرجة ، حيث كان البدء بالحروف ثم الكلمات ثم الجمل القصيرة ، سهلة القراءة وكذلك المعاني الحسية ، ثم الانتهاء بالجمل الطويلة والمعاني المجردة.

١٢-التدريب على مهارات القراءة الجهرية يحتاج إلى فترة كافية لذا تم تقديمها لهؤلاء التلاميذ بشكل حلزوني ، حيث يتم تقديم المهارة أكثر من مرة في أكثر من موضع ، وتقديمها بشكل أوسع وأعمق .

١٣-تقسيم المهارات إلى مهمات صغيرة سهل اكتسابها.

١٤- استخدام أساليب متنوعة من التعزيز المادي والمعنوي دفع التلاميذ إلى تكرار المهارات بطريقة سليمة أكثر من مرة للحصول على التعزيز.

١٥- تضمين دروس البرنامج العديد من الأنشطة الإثرائية ، التي تنمى مهارات القراءة الجهرية مثل أنشطة البحث عن الكلمات ، وأنشطة تمثيل المعنى ، وأنشطة النطق الصحيح للحروف والكلمات.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث قبول الفرض الرابع من فروض الدراسة ،وقد تفرع من الفرض الرئيس السابق الفرض الفرعي الآتي :

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية – كل على حدة– في اختبار القراءة الجهرية قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي ".

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذا الفرض :

ينص الفرض الفرعي الخاص بهذا الجزء على " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مدارس التربية الكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية في كل مهارة على حدة في اختبار القراءة الجهرية قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي**"، وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار(ت) T. Test لمجموعة مرتبطة، وحساب مربع إيتا، **فكشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية:**

جدول (١٦):

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات القراءة الجهرية

المهارات	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا	القبلي	٢,٤	٠,٥	٢٠	٨,٣	٠,٠١	٠,٧٧
	البعدي	٣,٨	٠,٤				
ينطق الكلمات التي تعرض عليه نطقا صحيحا	القبلي	١,٦	٠,٤٨	٢٠	٨	٠,٠١	٠,٧٦
	البعدي	٢,٨	٠,٤				
يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل	القبلي	١,٣	٠,٤٩	٢٠	٥,٨	٠,٠١	٠,٦٢
	البعدي	٢,٣	٠,٤٨				
يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح	القبلي	١	٠.٠	٢٠	١٠,٩	٠,٠١	٠,٨٥
	البعدي	١,٨	٠,٣٥				

يتضح من الجدول السابق:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ عينة البحث في مهارة يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح ، وبلغ حجم تأثيرها (٠,٨٥)، وهو حجم تأثير مرتفع في الظاهر لكنها أدنى المهارات متوسطا في الاختبارين القبلي والبعدي ورغم وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين إلا أن الباحث – من وجهة نظره– يكاد يجزم بأن البرنامج لم يؤثر في تلك المهارة التأثير المرجو حيث إن درجات التلاميذ في هذه المهارة متدنية إلى حد كبير ، فالمتوسط في الاختبار القبلي هو "١" وهذا يعني عدم أدائهم المهارة بينما المتوسط في الاختبار

البعدي هو ١,٨ وهو– أيضا– متوسط متدن إلى حد كبير، بينما كان تأثير البرنامج متوسطا في مهارة ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا ، وبلغ حجم تأثيره (٠,٧٧)، وفى مهارة ينطق الكلمات التي تعرض عليه نطقا صحيحا (٠,٧٦)، ، أما مهارة يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل ، فقد بلغ حجم التأثير (٠,٦٢) وهو حجم تأثير أقل من المتوسط.

وكان على الباحث التأكد من هذه النتائج بالاختبار اللا بارامتري المناظر ويلككسون للرتب **Wilcoxon Signed Ranks Test وقد أسفرت نتائجه عن :**

جدول (١٧)

يوضح قيمة (z) ومستوى الدلالة للفرق بين رتب درجات الأداءين القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة الجهرية في كل مهارة على حدة

المهارة	الرتب	العدد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٠٤١-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠		
	الرتب المتساوية	١	٠	٠		
ينطق الكلمات التي تعرض عليه نطقا صحيحا	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٢٩١-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	٢١	١١	٢٣١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
يميز في النطق الحروف المتشابهة في الشكل	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٣,٦٢٦-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٥	٨	١٢٠		
	الرتب المتساوية	٦	٠	٠		
يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٤,٢٤٣-	٠,٠٠
	الرتب السالبة	١٨	٩,٥	١٧١		
	الرتب المتساوية	٣	٠	٠		

ويتضح من الجدول السابق أيضا وجود دلالة إحصائية لقيمة z عند مستوى ٠,٠١ في جميع مهارات القراءة الجهرية التي تضمنها البرنامج وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذا يطمئن الباحث إلى النتائج الإحصائية التي توصل إليها.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

١– ارتفاع حجم التأثير لمهارة يقرأ الجملة العربية بما يؤدي المعنى الصحيح ، وتدنيها في الحقيقة – من وجهة نظر الباحث – يرجع إلى تعقد مهارات القراءة وارتباطها بالعديد من المهارات الأخرى ، واعتمادها على الانتباه والذاكرة والتي يعاني معظم التلاميذ المعاقين ذهنيا من اضطرابات فيهما ، رغم أن إستراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة في هذا البحث تدعم الانتباه والذاكرة ، وقد يرجع السبب في تدنيها أو قل عدم وجودها قبل تدريس البرنامج

إلى قناعة المعلمين غير الصحيحة بأن هذه الفئة من التلاميذ غير قادرة على قراءة الجمل ، فيتم التركيز على قراءة الحروف والكلمات .

٢- توسط حجم التأثير للبرنامج في مهارتي ينطق الكلمات التي تعبر عنها الصور نطقا صحيحا و ينطق الكلمات التي تعرض عليه نطقا صحيحا لكون القراءة تحتاج إلى فترات تدريب طويلة تمتد إلى شهور وسنوات بينما البرنامج تم تكثيفه وتدريس المهارات بشكل حلزوني وذلك لظروف التطبيق الصعبة .

٣- أما تدني حجم التأثير في مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل فيرجع إلى إن إدراك التلاميذ ضعيف للحروف داخل الكلمات ، فالحرف داخل الكلمة قد يختلف عنه مفردا ، ولعلاج هذا الضعف أثناء التدريس كانت الحروف المتشابهة تقدم ملونة ويتم التدريب على قراءتها أكثر من مرة ، بينما الاختبار لم تقدم فيه الكلمات ملونة حتى يحاكي ما هو موجود في الحياة من صحف ولافتات وكتب ومجلات .

وفى ضوء ذلك يتم قبول هذا الفرض الفرعي ، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض الخامس.

خامسا: بيان العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ودرجاتهم في القراءة الجهرية قبليا وبعديا " .

وتفرع من هذا الفرض الرئيسي ما يلي :

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) معا ودرجاتهم في القراءة الجهرية قبليا .
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات التلاميذ عينة البحث في التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) معا ودرجاتهم في القراءة الجهرية بعديا .
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاستماع ودرجاتهم في القراءة الجهرية قبليا .
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاستماع ودرجاتهم في القراءة الجهرية بعديا .
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التحدث ودرجاتهم في القراءة الجهرية قبليا .
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدراس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التحدث ودرجاتهم في القراءة الجهرية بعديا .

وقد تم اختبار مدى صحة هذه الفروض باستخدام معامل الارتباط لبيرسون ومستوى الدلالة لمعامل الارتباط ، من خلال البرنامج الإحصائي (Spss) .

وقد كشفت نتائج المعاجلة الإحصائية عن البيانات التالية :

جدول (١٨)

العلاقة الارتباطية بين مهارات التواصل الشفوي والقراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التواصل الشفوي والقراءة الجهرية قبليا	**-٠,٠٤**	**٠,٨٦**
التواصل الشفوي والقراءة الجهرية بعديا	**٠,٤**	**٠,٠٦**
الاستماع والقراءة الجهرية قبليا	**٠,٠٠٢**	**٠,٩٩**
الاستماع والقراءة الجهرية بعديا	**٠,٢١**	**٠,٣٤**
التحدث والقراءة الجهرية قبليا	**-٠,٠٨**	**٠,٧٢**
التحدث والقراءة الجهرية بعديا	**٠,٦٣**	**٠,٠٠٢**

- **ويتضح من الجدول السابق ما يلي :**

١. 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 .

٢. 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 .

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

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

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

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

ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي :

١- اقتراب معامل الارتباط بين مهارات التواصل الشفوي قبليا والقراءة الجهرية قبليا من الصفر يعني عدم وجود ارتباط (طرديا أو عكسيا) ، وربما يرجع ذلك إلى تدني مهارات التلاميذ قبل التعرض للبرنامج ،

وكذا عدم تدريس المعلمين لمهارات اللغة ككل وربطها معا ، حيث يتم التركيز على مهارات التعرف على الصور فقط والاهتمام بمهارات حياتية كمهارات الطعام والشراب وارتداء الملابس ودخول الكنيف، حتى لا يهتم المعلمون باللغة إلا القليل لهذه الفئة حيث إن معظم الطلاب يعانون من إعاقات متعددة أو اضطرابات في اللغة إلى جانب الإعاقة العقلية والمدرسون – من وجهة نظر الباحث – معظمهم غير مؤهل للتدريس لذوي الإعاقات المتعددة أو علاج صعوبات النطق واضطرابات اللغة وكذلك الارتباط بين الاستماع والقراءة الجهرية قبليا وارتباط التحدث والقراءة الجهرية أيضا .

٢- أما ارتفاع الارتباط بين مهارات " الاستماع والقراءة الجهرية " بعديا إلى ٠,٢١ وهو ارتباط طردي ولكنه غير دال معنويا فيرجع إلى أثر البرنامج حيث تم تقديم المهارات بصورة تكاملية والربط بين الاستماع والقراءة الجهرية داخل دروس البرنامج ، بينما ارتفع الارتباط بين مهارات " التواصل الشفوي والقراءة الجهرية بعديا إلى ٠,٤ وهو ارتباط طردي ولكنه غير دال معنويا فيرجع إلى ارتفاع الارتباط بين التحدث والقراءة الجهرية وبين الاستماع والقراءة الجهرية .

٣- بينما يرجع ارتفاع الارتباط بين مهارات التحدث والقراءة الجهرية بعديا إلى ٠,٦٣ ومستوى دلالة المعنوية ٠,٠٠٢ فيرجع إلى العلاقة الارتباطية بين التحدث والقراءة الجهرية وتشابه المهارات بينهما ، فكلاهما مهارات إنتاج ويعتمدان على نطق الحروف والكلمات والجمل ، وتزيد القراءة في عملية ترجمة الصور المكتوبة إلى أصوات منطوقة ، لذا فمن الطبيعي أن تكون بينهما علاقة ارتباطية موجبة أي كلما نمت مهارات التحدث نمت بشكل أو بآخر مهارات القراءة الجهرية ، وخاصة إذا كان القياس في القراءة الجهرية يتم للأداء الصوتي كما حدث في البحث الحالي .

وبعد هذا العرض يمكن قبول هذا الفرض جزئيا ، وقبول الفرض البديل " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التحدث ودرجات نفس التلاميذ في القراءة الجهرية بعديا " فقط ، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض السادس .

سادسا : بيان أثر العمر الزمني في مهارات التواصل الشفوي ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

- وقد صيغ الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: **" 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" .**

ويتفرع من هذا الفرض الرئيس الفروض الفرعية التالية :

- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار الاستماع قبليا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**
- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار الاستماع بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**
- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في بطاقة تقدير مهارات التحدث قبليا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**
- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في بطاقة تقدير مهارات التحدث بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**
- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية قبليا وبعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ ".**
- **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ ".**

وتنقسم عينة الدراسة من حيث العمر الزمني إلى ثلاثة أقسام : الأول : عمرهم الزمني (١٠-١١) سنة وملتحقون بالصف الرابع ، والثاني : عمرهم (١٢-١٣) وملتحقون بالصف الخامس والثالث: عمرهم الزمني (١٤-١٥) وملتحقون بالصف السادس، وللتحقق من مدى صحة هذه الفروض تم تطبيق اختبار كولمجروف- سميرنوف Kolmogorov-Smirnov ، للتأكد من طبيعة البيانات –هل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا-؟ فإذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي فإن الاختبارات المعلمية " البارامترية " سوف تستخدم وتطبق ، أما إذا كانت البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي فان الاختبارات غير المعلمية " اللابارامترية " سوف تستخدم ويقوم هذا الاختبار على فرضيتين هما :

الفرضية الصفرية : البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب تخضع للتوزيع الطبيعي .

الفرضية البديلة : البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب لا تخضع للتوزيع الطبيعي.

فإذا تحقق الفرض الصفري يستخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني (Bonferroni) حيث يستخدم للعينات الصغيرة المختلفة في العدد لتحديد الصف ذي التأثير على المهارات(سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤-٣٧)، (محمد خميس عبد الرازق ، ٢٠١١ ، ١١٦) ، (حمزة دودين ، ٢٠١٣، ٥٦، ٥٧) ، وحيث إن العينة صغيرة ، ومن شروط الثقة في نتائج الإحصاء المعلمي " البارامتري " أن تكون العينة كبيرة العدد كان على الباحث

الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس " Kruskal–Wallis Test" لنفس الدرجات (سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤–٣٧) .

وسوف يعرض الباحث نتائج تطبيق المعالجات الإحصائية السابقة على درجات اختبارات التلاميذ عينة البحث كالتالي :

- **التحقق من الفرض الفرعي الأول " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار الاستماع قبليا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية السابق ذكرها كما يلي:

١– تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار الاستماع القبلي كشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

جدول(١٩)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار الاستماع قبليا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	١٣,٥	١٤,٨	١٦
الانحراف المعياري	١,٨	١,٧	١,٥
قيمة الاختبار z	٠,٦٦	٠,٤٨	٠,٦٩
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٧٦	٠,٩٧	٠,٧١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبارZ : ٠,٦٦ ، ٠,٤٨ ، ٠,٦٩ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

مستوى المعنوية:٠,٧٦ ، ٠,٩٧ ، ٠,٧١ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

وبما أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول : البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار الاستماع القبلي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية" باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني

(Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة (سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤–٣٧) ، وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار الاستماع القبلي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار الاستماع القبلي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٢٠)

يوضح نتائج تحيل التباين أحادي الاتجاه **(One Way ANOVA)** لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢١,٤٥٢	٢	١٠,٧٢٦	٣,٦٨٨	٠,٠٤٥
داخل المجموعات	٥٢,٣٥٧	١٨	٢,٩٠٩		
المجموع	٧٣,٨١٠	٢٠			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للعمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

وللتعرف على أي الصفوف له أثر على مهارات الاستماع استخدم الباحث اختبار بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات :

جدول (٢١)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار الاستماع القبلي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(J) الصف	(I–J)متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الاستماع القبلي	Bonferroni	٤	٥	-١,٣	٠,٩٤	٠,٥
			٦	-٢,٥ (*)	٠,٩٢	٠,٠٤
		٥	٤	١,٣	٠,٩٤	٠,٥
			٦	-١,١	٠,٨٨	٠,٦
		٦	٤	٢,٥ (*)	٠,٩٢	٠.٠٤
			٥	١,١	٠,٨٨	٠,٦

ويتضح من خلال الجدول السابق أن الدلالة الإحصائية لأثر العمر الزمني بين الصفين السادس والرابع فقط حيث مستوى الدلالة في اختبار بونفيروني ٠,٠٤ وهي دالة أيضا عند مستوى ٠,٠٥ وذلك لصالح الصف السادس حيث إن الفرق بين وسطيهما موجبا وهو (٢,٥)، ولا يوجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع بين كل صفين متتاليين أي بين الرابع والخامس أو بين الخامس والسادس رغم وجود فروق موجبة بين وسطي كل صفين لصالح الصف الأعلى ولكنه فرق غير دال إحصائيا ؛ فالفرق بين الخامس والرابع ١,٣ وبين الخامس و السادس ١,١ .

وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس "Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية المماثلة لتحليل التباين أحادي الاتجاه وذلك لصغر حجم العينة .

ثانيا : نتائج اختبار "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي .

جدول (٢٢)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	٦,٣٣	٢	٦,١	٠,٠٤٥
الخامس	٧	١٠,٩٣			
السادس	٨	١٤,٥٦			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للعمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي :

١- اختلاف العمر العقلي للتلاميذ وتقاربه أدى إلى وجود هذه الفروق غير الدالة بين الصفوف المتتالية ، والفرق الدال بين الصفين الرابع والسادس لصالح الصف السادس .

٢- مهارات الاستماع تنمو بصفة مستمرة ولا تتوقف عند عمر معين كما تتأثر بنوعية التعليم والثقافة والمستوى الاجتماعي والذكاء ، لذا من الطبيعي وجود مثل هذه الفروق.

وبعد هذا العرض يمكن للباحث قبول هذا الفرض ، وفيما يلي عرض لنتائج الفرض الفرعي الثاني

- **التحقق من الفرض الفرعي الثاني " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار الاستماع بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ ".**
- **وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية السابق ذكرها كما يلي:**

١- تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار الاستماع البعدي كشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

جدول (٢٣)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار الاستماع بعديا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	٢٤,٦	٢٦,٧	٢٧,١
الانحراف المعياري	١,٢	١,٤	١,٩
قيمة الاختبار z	٠,٥	٠,٤	٠,٥
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٩	٠,٩	٠,٨

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبارZ : ٠,٥ ، ٠,٤ ، ٠,٥ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

مستوى المعنوية:٠,٩ ، ٠,٩ ، ٠,٨ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

وبما أن قيمة مستوى المعنوية SIG أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول : البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار الاستماع البعدي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية" باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني (Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة (سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤-٣٧) ، وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار الاستماع البعدي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار الاستماع البعدي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٢٤)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى عينة البحث في الاختبار البعدي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢,٦	٢	١١,٣	٤,٢	.٠٣
داخل المجموعات	٤٧,٦	١٨	٢,٦		
المجموع	٧٠,٢	٢٠			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للصف في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

وللتعرف على أي الصفوف له أثر على مهارات الاستماع استخدم الباحث اختبار بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات :

جدول (٢٥)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار الاستماع البعدي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(ل) الصف	(ل-ا)متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
استماع بعدي	Bonferroni	٤	٥	-٢,٠٤	٠,٩١	٠,١
			٦	-٢,٤ (*)	٠,٨٨	٠,٠٣٦
		٥	٤	٢,٠٤	٠,٩١	٠,١
			٦	-٠,٤	٠,٨٤	١,٠
		٦	٤	٢,٤ (*)	٠,٨٨	٠,٠٣٦
			٥	٠,٤	٠,٨٤	١,٠

ويتضح من خلال الجدول السابق أن الدلالة الإحصائية لأثر العمر الزمني بين الصفين السادس والرابع فقط حيث مستوى الدلالة في اختبار بونفيروني ٠,٠٣٦ وهي دالة أيضا عند مستوى ٠,٠٥ وذلك لصالح الصف السادس حيث إن الفرق بين وسطيهما موجب وهو (٢,٤٥) ، ولا يوجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع بين كل صفين متتاليين أي بين الرابع والخامس أو بين الخامس والسادس رغم وجود فروق موجبة بين وسطي كل صفين لصالح الصف الأعلى ولكنه فرق غير دال إحصائيا ؛ فالفرق بين الخامس والرابع ٢,٠٤ و بين الخامس و السادس ٠,٤١، ويلاحظ ارتفاع الفرق بين وسطي الصفين الرابع والخامس عن الفرق بين وسطيهما في الاختبار القبلي ويرجع الباحث ذلك إلى العمر العقلي لتلاميذ الصف الخامس والذي يزيد طبيعيا عن العمر العقلي لتلاميذ الصف الرابع ، كما يلاحظ انخفاض الفرق بين وسطي الصفين الخامس

والسادس عن الفرق بين وسطيهما في الاختبار القبلي ، وقد يرجع ذلك لزيادة مستوى تلاميذ الصف الخامس واقترابه من مستوى تلاميذ الصف السادس حيث إن المعاقين ذهنيا بعد تقدمهم في المدرسة يتوقف عمرهم العقلي عند ثماني سنوات ولا يزيد وهذا ما أكدته أدبيات الدراسة (أمل معوض الهجرسي، ٢٠٠٢،١٧٦).

وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس "Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية وذلك لصغر حجم العينة .

جدول (٢٦)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal–Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	٥,٧	٢	٦,٢	٠,٠٤٣
الخامس	٧	١٢,٥			
السادس	٨	١٣,٦			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للعمر الزمني في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي : اختلاف العمر العقلي للتلاميذ وتقاربه أدى إلى وجود هذه الفروق غير الدالة بين الصفوف المتتالية ، والفرق الدال بين الصفين الرابع والسادس لصالح الصف السادس.

وبعد هذا العرض يمكن للباحث قبول هذا الفرض ، وفيما يلي عرض لنتائج الفرض الفرعي الثالث.

- التحقق من الفرض الفرعي الثالث **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار التحدث قبليا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ ".**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية السابق ذكرها كما يلي:

١- تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار التحدث القبلي ، وكشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

جدول(٢٧)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار التحدث قبليا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	١٥,٥	١٧,١	١٦,٣
الانحراف المعياري	١,٢	٠,٦٩	١,١٨
قيمة الاختبار z	٠,٧٩	٠,٧٨	٠,٧
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٥٥	٠,٥٧	٠,٧

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبارZ : ٠,٧٩ ، ٠,٧٨ ، ٠,٧ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

مستوى المعنوية : ٠,٥٥ ، ٠,٥٧ ، ٠,٧ للصفوف (الرابع والخامس والسادس)

وبما أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار التحدث القبلي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية " باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني (Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة (سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤-٣٧) ، وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار التحدث القبلي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار التحدث القبلي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٢٨)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٨,٧	٢	٤,٣	٣,٨	٠,٠٤
داخل المجموعات	٢٠,٢٣	١٨	١,١		
المجموع	٢٨,٩	٢٠			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للعمر الزمني في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

وللتعرف على أي الصفوف له أثر على مهارات التحدث استخدم الباحث اختباري بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات :

جدول (٢٩)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار التحدث القبلي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(J) الصف	(I-J)متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التحدث القبلي	Bonferroni	٤	٥	-١,٦ (*)	٠,٥٩	٠,٠٣٧
			٦	-٠,٨٨	٠,٥٧	٠,٤٣٢
		٥	٤	١,٦ (*)	٠,٥٩	٠,٠٣٧
			٦	٠,٧٧	٠,٥٥	٠,٥٣٦
		٦	٤	٠,٨٨	٠,٥٧	٠,٤٣٢
			٥	-٠,٧٧	٠,٥٥	٠,٥٣٦

ويتضح من خلال الجدول السابق أن الدلالة الإحصائية لأثر العمر الزمني بين الصفين الرابع والخامس فقط حيث مستوى الدلالة في اختبار بونفيروني ٠,٠٣٧ وهي دالة أيضا عند مستوى ٠,٠٥ وذلك لصالح الصف الخامس حيث إن الفرق بين وسطيهما موجبا وهو (١,٦)، ولا يوجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات الاستماع بين الخامس والسادس أوبين الرابع والسادس ، كما يتضح ارتفاع مستوى تلاميذ الصف الخامس عن مستوى تلاميذ الصف السادس ، مما دفع الباحث للتقصي عن السبب وبسؤال معلمي الصفوف الثلاثة بالمدرسة اتضح للباحث السبب وهو اهتمام معلمة الصف الخامس بالحوار والتحدث مع تلاميذها وبصورة مكثفة ، وربما قد يكون هذا هو السبب من وجهة نظر الباحث.

وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس " Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية وذلك لصغر حجم العينة.

ثانيا : نتائج اختبار "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي .

جدول (٣٠)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	٦,٨٣	٢	٥,٦٧	٠,٠٥
الخامس	٧	١٤,٧٩			
السادس	٨	١٠,٨١			

من الجدول السابق يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥مما يؤكد على وجود أثر للصف في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي :

١. مهارات التحدث كأي مهارة من مهارات اللغة تنمو وتتطور مع تطور العمر، وتتأثر بطرق التدريس التي يستخدمها المعلمون، وبالأسرة ومدى اهتمامها بأطفالها والتحدث معهم .

٢. وجود عوامل خاصة بأثر المعلمين وحديثهم مع طلابهم داخل الصف الدراسي وهذا ما تأكد منه الباحث، خاصة مع تلاميذ الصف الخامس كما سبق توضيح ذلك.

وبعد هذا العرض يمكن للباحث قبول هذا الفرض جزئيا ، وفيما يلي عرض لنتائج الفرض الفرعي الرابع.

التحقق من الفرض الفرعي الرابع" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار التحدث بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .

١- تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار التحدث البعدي كشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

جدول (٣١)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار التحدث بعديا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	٢٥,١	٢٥,٢	٢٥,٢
الانحراف المعياري	٠,٧٥	١,١١	٠,٤٦
قيمة الاختبار z	٠,٦	٠,٤	١,٢
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٨	٠,٩	٠,٠٧

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبار Z : ٠,٦ ، ٠,٤ ، ١,٢ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

مستوى الدلالة المعنوية:٠,٨ ، ٠,٩ ، ٠,٠٧ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

وبما أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية SIG أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار التحدث البعدي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية " باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني

(Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة (سمير صافي ، ٢٠٠٨، ٣٤–٣٧) ،وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار التحدث البعدي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار التحدث البعدي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٣٢)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٠٤٨	٢	٠,٠٢٤	٠,٠٣٦	٠,٩٦
داخل المجموعات	١١,٧٦	١٨	٠,٦٥		
المجموع	١١,٨١	٢٠			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود دلالة إحصائية لأثر للصف في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

وللتعرف على مدى تقارب الصفوف في مستوى التمكن من مهارات التحدث استخدم الباحث اختباري بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات:

جدول (٣٣)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار التحدث البعدي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(J) الصف	(I-J)متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تحدث بعدي	Bonferroni	٤	٥	-٠,١٢	٠,٤٥	١,٠٠
			٦	-٠,٠٨	٠,٤٤	١,٠٠
		٥	٤	٠,١٢	٠,٤٥	١,٠٠
			٦	٠,٠٤	٠,٤٢	١,٠٠
		٦	٤	٠,٠٨	٠,٤٤	١,٠٠
			٥	-٠,٠٤	٠,٤٢	١,٠٠

ويتضح من خلال الجدول السابق أنه لا يوجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث بين جميع الصفوف إلا أن متوسط الاختلاف يظهر فرقا غير دال لصالح الصف الخامس حيث إن الفرق بينه وبين الرابع ٠,١٢ وبينه وبين السادس ٠,٠٤ ، وهذا يعني تأثير البرنامج على الصفين الرابع والسادس بصورة أكبر نسبيا من تأثيره على تلاميذ الصف الخامس ، حيث يرجع

الباحث ذلك إلى وصول تلاميذ الصف الخامس إلى مستوى نضج في اللغة يناسب عمرهم العقلي ، حيث يتوقف المعاق عقليا عند عمر عقلي معين ولا يتعداه مهما درس أو تعلم .

وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس "Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية وذلك لصغر حجم العينة.

جدول (٣٤)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal–Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	١٠,٦٧	٢	٠,٠٢٩	٠,٩٨
الخامس	٧	١١,١٤			
السادس	٨	١١,١٣			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج نمى مهارات التحدث لدى التلاميذ بصورة تكاد تكون متساوية رغم قلة تأثيره على تلاميذ الصف الخامس مقارنة بالصفين الآخرين ، وذلك لأنه أعطى فرصا متساوية لجميع التلاميذ لممارسة الأنشطة والألعاب اللغوية وتطبيق إستراتيجيات التعلم المستهدفة بشكل متكافئ.

وبعد هذا العرض يمكن رفض الفرض الفرعي الرابع ، وقبول الفرض البديل الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار التحدث **بعديا** نتيجة لاختلاف العمر الزمني " **وفيما يلي عرض لنتائج الفرض الفرعي الخامس .**

- **التحقق من الفرض الفرعي الخامس " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية وبعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ " .**

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية السابق ذكرها كما يلي:

١- تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار التحدث القبلي ، وكشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

جدول(٣٥)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار القراءة الجهرية قبليا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	٦,٥	٦,٤	٦,٦
الانحراف المعياري	٠,٥	٠,٥	٠,٧
قيمة الاختبار z	٠,٧	٠,٩	٠,٨
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٥٧	٠,٣٢	٠,٤٦

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبارZ : ٠,٧ ، ٠,٩ ، ٠,٨ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

مستوى المعنوية : ٠,٥٧ ، ٠,٣٢ ، ٠,٤٦ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

وبما أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول : البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار القراءة الجهرية القبلي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية" باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني (Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة ، وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار القراءة الجهرية القبلي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار القراءة الجهرية القبلي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٣٦)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة *f*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,١٤	٢	٠,٠٧	٠,١٨	٠,٨٢
داخل المجموعات	٧,٠٨	١٨	٠,٣٩		
المجموع	٧,٢	٢٠			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي.

وللتعرف على مدى تقارب الصفوف في مستوى التمكن من مهارات القراءة الجهرية استخدم الباحث اختبار بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات :

جدول (٣٧)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار القراءة الجهرية القبلي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(J) الصف	متوسط الفرق (ل-ا)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
قراءة جهرية قبلي	Bonferroni	٤	٥	٠,٠٧	٠,٣٥	١,٠٠
			٦	-٠,١٣	٠,٣٤	١,٠٠
		٥	٤	-٠,٠٧	٠,٣٥	١,٠٠
			٦	-٠,٢٠	٠,٣٢	١,٠٠
		٦	٤	٠,١٣	٠,٣٤	١,٠٠
			٥	٠,٢٠	٠,٣٢	١,٠٠

ويتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني وتكاد تكون الفروق بينها منعدمة وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس " Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية وذلك لصغر حجم العينة .

ثانيا : نتائج اختبار "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار القبلي .

جدول (٣٨)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal-Wallis Test " لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار القبلي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	١١	٢	٠,٢٢	٠,٨٩
الخامس	٧	١٠,٢			
السادس	٨	١١,٦			

من الجدول السابق يتأكد لنا النتيجة السابقة من عدم وجود أثر للصف في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث قبل دراسة البرنامج.

وبهذا يرفض الباحث الفرض الخاص بهذا الجزء ويقبل الفرض البديل الذي ينص على **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية قبليا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ "**.

- **التحقق من الفرض الفرعي السادس " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ "** .

١- تطبيق اختبار كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov باستخدام برنامج spss على درجات الطلاب في اختبار التحدث البعدي كشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية

جدول (٣٩)

يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف لدرجات اختبار القراءة الجهرية بعديا

الصف	الرابع	الخامس	السادس
العدد	٦	٧	٨
المتوسط	١٠,٦	١٠,٧	١١
الانحراف المعياري	٠,٥	٠,٤	٠,٥
قيمة الاختبار z	٠,٩	١,١	١,٠٦
مستوى الدلالة المعنوية	٠,٢٧	٠,١٤	٠,٢١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

قيمة الاختبار Z : ٠,٩ ، ١,١، ١,٠٦ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

مستوى الدلالة المعنوية: ٠,٢٧ ، ٠,١٤ ، ٠,٢١ للصفوف (الرابع والخامس والسادس).

وبما أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية SIG أكبر من ٠,٠٥ إذن نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: البيانات المتعلقة بدرجات الطلاب في اختبار القراءة الجهرية البعدي تخضع للتوزيع الطبيعي .

وبذلك يمكن للباحث قياس أثر العمر الزمني باستخدام الأساليب المعلمية " البارامترية" باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" و اختبار بونفيروني (Bonferroni) لتحديد العمر الزمني ذي التأثير على المهارات ، كما يمكن الاطمئنان على نتائج هذا التحليل باستخدام الاختبار البديل اللامعلمي كروسكال – والاس "Kruskal–Wallis Test " لنفس الدرجات وذلك لصغر حجم العينة ، وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاختبارات على درجات التلاميذ في اختبار القراءة الجهرية البعدي :

أولا : تحليل بيانات درجات التلاميذ في اختبار القراءة الجهرية البعدي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA" :

جدول (٤٠)

يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٤٧	٢	٠,٢٣	٠,٩	٠,٤٢
داخل المجموعات	٤,٧٦	١٨	٠,٢٦		
المجموع	٥,٢	٢٠			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود دلالة إحصائية لأثر للصف في مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في الاختبار البعدي وبعد دراسة البرنامج حيث أثر البرنامج على التلاميذ بصورة مماثلة .

وللتعرف على مدى تقارب الصفوف في مستوى التمكن من مهارات القراءة الجهرية استخدم الباحث اختباري بونفيروني (Bonferroni) ، والجدول التالي يعرض هذه البيانات:

جدول (٤١)

يوضح نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) لاختبار القراءة الجهرية البعدي

الاختبار	الاختبار الاحصائي	الصف	(ل) الصف	متوسط الفرق(ل-ا)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
قراءة جهرية بعدي	Bonferroni	٤	٥	-٠,٠٥	٠,٢٩	١,٠٠
			٦	-٠,٣٣	٠,٢٨	٠,٧٤
		٥	٤	٠,٠٥	٠,٢٩	١,٠٠
			٦	-٠,٢٩	٠,٢٧	٠,٨٩
		٦	٤	٠,٣٣	٠,٢٨	٠,٧٤
			٥	٠,٢٩	٠,٢٧	٠,٨٩

ويتضح من خلال الجدول السابق أنه لا يوجد دلالة إحصائية لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية بين جميع الصفوف ، رغم وجود فروق موجبة بين وسطي كل صفين لصالح الصف الأعلى ولكنه فرق غير دال إحصائيا ؛ فالفرق بين الخامس والرابع ٠,٠٥ لصالح الصف الخامس وبين الخامس والسادس ٠,٢٩لصالح الصف السادس، وبين السادس والرابع ٠,٣٣ لصالح السادس ، وللتأكد من هذه النتيجة أعاد الباحث تحليل البيانات باستخدام اختبار كروسكال والاس "Kruskal-Wallis " وهو من الاختبارات اللامعلمية وذلك لصغر حجم العينة.

جدول (٤٢)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ولاس "Kruskal-Wallis Test" لأثر العمر الزمني في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث في الاختبار البعدي

الصف	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال
الرابع	٦	٩,٦	٢	١,٦	٠,٤٣
الخامس	٧	١٠,١			
السادس	٨	١٢,٧			

من الجدول السابق يتأكد لنا النتيجة السابقة من عدم وجود أثر للصف في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ عينة البحث بعد دراسة البرنامج رغم وجود فوارق بسيطة لصالح الصف الأعلى لكنها غير دالة إحصائيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تأثير البرنامج كان على عينة الدراسة ككل وبصورة تكاد تكون متساوية ، وذلك لأنه أعطى فرصا متساوية لجميع التلاميذ للممارسة الأنشطة والألعاب اللغوية وتطبيق إستراتيجيات التعلم المستهدفة بشكل متكافئ.

وبهذا يرفض الباحث الفرض الخاص بهذا الجزء ويقبل الفرض البديل الذي ينص على **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة الجهرية بعديا تعزى إلى العمر الزمني للتلاميذ ".**

خلاصة الفصل:

وبهذه النتائج يتحقق الهدف الرئيس لهذه الدراسة، وهو تحديد مدى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية ، حيث كان ذا أثر فعال في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى عينة البحث ، ويرجع هذا في مجمله إلى :

- البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة أسهم بدور فعال في تنمية مهارات الاستماع، وذلك من خلال زيادة تركيز انتباه التلاميذ في الموضوع المسموع، وما يتضمنه من معلومات.
- استخدام استراتيجيتي التكرار والتسميع يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في تحفيز الذاكرة كما أنهما يساعدان ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على حفظ اللغة الشفهية واسترجاعها ، وتزداد هاتان الاستراتيجيتان فاعلية عند استخدامها مع إستراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر (روسانا Rossana ، ٢٠٠٣، ٩٧٦) وهو ما قام به الباحث داخل البرنامج حيث دمج معهما إستراتيجية الحواس المتعددة .

- ربط المادة المسموعة المقدمة لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.
- تدريب التلاميذ على كل مهارة أكثر من مرة و استخدام المواقف الحياتية في تعليم مهارات الكلام كمواقف الشكر والاعتذار والبيع والشراء جعل من التعلم لديهم ذا معنى .
- تقديم المهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ بشكل حلزوني ، حيث يتم تقديم المهارة أكثر من مرة في أكثر من موضع ، وتقديمها بشكل أوسع وأعمق ساعد على تنمية هذه المهارات .
- إستراتيجية الممارسة الطبيعية جعلت من المواقف الكلامية مواقف اتصال حقيقية وخاصة أثناء تطبيقها في بعض الألعاب اللغوية داخل البرنامج كلعبة من يشتري ؟ على سبيل المثال.
- التدريب على إستراتيجيات تعلم اللغة بدون علم التلاميذ جعلهم يمارسون هذه الإستراتيجيات على أنها سلوكيات اعتيادية أدى إلى إتقانهم لمهارات التحدث حيث اعتادوا على تكرار وممارسة ما يتعلمونه من مهارات في حياتهم الطبيعية.
- ربط الكلمات والجمل المقدمة لهؤلاء التلاميذ بالمحسوسات والأشياء الشبيهة لها في الحياة اليومية، جعل للمادة العلمية قيمة في حياة هؤلاء التلاميذ ، فكانت أكثر بقاء في ذاكرتهم طويلة المدى.
- المادة القرائية التي كانت تقدم لهؤلاء التلاميذ ، مادة قرائية بسيطة ، واضحة المعنى ومرتبطة ببيئة التلاميذ .
- كثرة تدريب التلاميذ على نطق الحروف بطريقة صحيحة وتعزيز كل من يقرأ قراءة جهرية صحيحة.
- تكامل المادة المقروءة مع ما قدم لهم لتعلم الاستماع والكلام .
- تقديم المادة المقروءة بطريقة متدرجة ، حيث كان البدء بالحروف ثم الكلمات ثم الجمل القصيرة ، سهلة القراءة وكذلك المعاني الحسية ، ثم الانتهاء بالجمل الطويلة والمعاني المجردة.