برنامج مقترح في الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار لتنمية مهارات التعبير الشفوي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية

إعداد

د/ علي سعد علي جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

بكلية التربية جامعة بنها

برنامج مقترح في الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار لتنمية مهارات التعبير الشفوي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية

ملخص الدراسة:

تستهدف هذه الدراسة تنمية مهارات التعبير الشفوي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية باستخدام الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار.

وتبدو مشكلة البحث في تدني مستوى هؤلاء التلاميذ في مهارات التعبير الشفوي المناسبة للمواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية؛ وذلك لأن تمكنهم من هذه المهارات يساعدهم على جودة الفهم والتواصل، ويخفف من الحرج في علاقاتهم مع الآخرين، كما يحقق كثيراً من السعادة و الارتياح لهم ولذويهم؛ مما يدعم فكرة الدراسة الحالية في بناء برنامجها القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار؛ لتنمية هذه المهارات واستخدامها في مواقف الحياة اليومية.

وقد تم صياغة مشكلة البحث في هذه التساؤلات:

- ما مهارات التعبير الشفوي الوظيفي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة؟
- ما المواقف الحياتية اللازمة لهؤلاء التلاميذ للتعبير عنها شفوياً؟
- ما أسس البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لديهم؟
- ما فعالية استخدام هذا البرنامج في تنمية تلك المهارات؟

وقد سارت إجراءات الدراسة في الخطوات التالية:

- تحديد المواقف الحياتية اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية؛ لتكون مجالاً للتعبير عنها شفوياً.
- تحديد مهارات التعبير الشفوي الوظيفي المناسبة لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة القابلين للتعلم.
- إعداد بطاقة ملاحظة لتقويم هذه المهارات في تلك المواقف الحياتية اللازمة.
- بناء البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار، في ضوء مجموعة من الأسس، ووفقا لطبيعة هذه الأنشطة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى تحديد المواقف الحياتية، ومهارات التعبير الشفوي الوظيفي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بمارس التربية الفكرية، كما أشارت إلى فاعلية برنامج الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار في تنمية هذه المهارات. كما أوصت بتطوير مناهج تعليم اللغة العربية وأساليب تعليم التعبير الشفوي باستخدام هذه الأنشطة، وبضرورة تدريب المعلمين على تقويم هذه المهارات وتنميتها بمواقف اجتماعية طبيعية.

أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة:

تبدو أهمية اللغة في وفائها بالمهارات الأساسية للاتصال اللغوي بين أفراد المجتمع البشري، والقدرة على استخدامها مسموعة ومنطوقة، ومقروءة ومكتوبة، من أبرز عوامل النجاح الإنساني في كل زمان ومكان، وهى بذلك تؤدى مهمتين أساسيتين هما:

- مهمة الاستقبال اللغوي، التي يمارسها الفرد في جميع مجالات الاستماع، وفى مجال القراءة الصامتة عندما يستقبل بها ما كتبه الآخرون من أفكار وآراء.
- ومهمة الإرسال اللغوي التي يمارسها الفرد في جميع مجالات الكتابة واللغة الشفوية Oral Language من كلام وإنشاء، وتحدث وتعبير شفوي وقراءة جهرية وإشارات وملامح.

والتعبير بصفة عامة من أهم مهارات اللغة، وهو غاية ننشد الوصول إليها، وفنون اللغة الأخرى وسائل مساعدة للوصول إلى هذه الغاية، فالقواعد تكون وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ في التعبير، والإملاء والخط وسيلة لرسم الكلمات والجمل رسماً صحيحاً واضحاً ليتضح التعبير بها، والقراءة تزود الفرد بالمادة اللغوية، وألوان المعرفة والثقافة التي تثري القدرة على التعبير، وهكذا فإن جميع هذه الفنون في نهاية المطاف وسائل لتحقيق جودة التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، على اختلاف أغراضهما وظيفية كانت أو إبداعية. (محمد على الصويركى،٩٦،٢٠٠٦)

ولذا فإن الغاية الأساسية من تعليم اللغة و تعلمها هي القدرة على تمكين التلاميذ من تبليغ أغراضهم إلى الآخرين بعبارات سليمة وصحيحة، حيث تتطلب عملية التعبير الشفوي من المتكلم القيام بعدة عمليات عقلية كاستدعاء الأفكار والمعاني، وانتقاء ما يلائمها من الألفاظ والتراكيب والأساليب، مع ربط بعضها ببعض ومراعاة التسلسل والترتيب. (حمدان نصر،٥٣،٢٠٠٥)

وتكمن أهمية التعبير الشفوي فيما يلي:

١- أنه الوسيلة التي يحقق بها الإنسان ذاته، في كثير من مواقف الحياة.

٢- التعبير الشفوي يكسب التلاميذ القدرة على مواجهة الجمهور والتحدث بطلاقة.

٣- يعد أداة من أدوات الاتصال اللغوي.

٤- يثير لدى التلاميذ دوافع المشاركة الإيجابية في المناقشات، وتبادل الآراء بجرأة واقتدار.

٥- يساعد المعلم على اكتشاف عيوب النطق لدى التلاميذ، والعمل على علاجها، مع الحد من مشاعر الخوف والخجل والارتباك.

٦- يساعد التلميذ على إنتاج اللغة في أهم صورة من صورها حيث النطق والاستماع.

ويعد الكلام من أهم ألوان النشاط اللغوي التي يتداولها الإنسان في تخاطبه الشفوي، وهو من أرقى أنواع التعبير التي اختصه الله بها، وبذلك أصبح الكلام يمثل الركيزة الأساسية في كل نشاط يقوم به، فهو يستخدم الكلام أكثر من القراءة والكتابة، مما جعل الكلام أكثر أنواع التعبير شيوعاً، وأقدرها على ترجمة المشاعر، وبقدر ما يكون للإنسان من طاقة في الكلام، يكون نجاحه في تعامله وتكيفه مع غيره من الناس. (جبريل أنور، ٢٠٠٧، ٦٦)

فالكلام أو التحدث وسيلة الإقناع والإفهام بين المتكلم والمخاطب، ووسيلة للتنفيس عما يعانيه الفرد، كما أنه وسيلة رئيسة في العملية التعليمية في مختلف مراحلها حيث يمارس المتعلم فيها الكلام من خلال الحوار والمناقشة، ويتأثر نمو الكلام (كماً وكيفاً) لدى التلاميذ بمدى اختلاطهم بالآخرين والمحاكاة للنماذج اللغوية الصحيحة، لذلك لابد من تدريبهم على استخدام الكلمات والمفردات اللغوية الصحيحة. **(knight, melissa, 2001: 55)**

ومهارات الكلام تعد من أكثر المهارات التي يستخدمها المتعلمون، حيث تساعدهم على التعبير عن مشاعرهم والتواصل الفعال، وهذه المهارات ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما تتم بخطوات متتابعة (استثارة، وتفكير، وصياغة، ونطق) لذا ينبغي أن يخطط لها جيداً حتى يتم الوصول للمعنى بفاعلية مع الحرص على اتباع قواعد اللغة السليمة (على مدكور، ٢٠٠٨، ١٠٩).

وتهدف مهارة الكلام أو التحدث إلى تنمية قدرة الفرد على الاستخدام المناسب للغة في سياقها، حيث إنها تشتمل على اللغة اللفظية واللغة المصاحبة، وتتيح فرص التواصل الشفوي بين التلاميذ، والتنوع في سرعة الأداء، وإعادة الصياغة بألفاظ

أخرى، مع المحافظة على المعنى واستخدام التراكيب والمفردات اللفظية. (على مدكور، وإيمان هريدي، ٢٠٠٦، ٢٣٦)

ولا شك أن استعمال التراكيب اللغوية السليمة في التعبير الشفوي، وتحسين قدرة التلاميذ على صياغة جمل وعبارات مفيدة مستخدمين ما يساعدهم على ضبط الكلام وصحة النطق يؤدي إلى محادثة ذات أداء لغوى سليم، ولذا أجمع المربون على تنمية القدرة على التعبير الشفوي، وهذا من أرقى وأرفع الأماني التي ينبغي أن يحرص عليها المعلمون. (Davdi,B., Givens, 2012: 5) وينبع هذا من كون اللغة للإنسان – صاحب العقل والقلب واللسان – وعاءً لفكره، وتجسيداً لوجدانه، فلا استقامة لفكر دون وعاء، ولا حياة لأفكار ومشاعر دون ألفاظ وكلمات، وبذلك استحقت اللغة، أن تكون من أرقى مظاهر نشاط الإنسان العقلي، الذي به تستمر حياته وتتحقق غاياته.

والكلام من منظور تعليم التعبير الشفوي، هو (فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والخبرات، والمعلومات والمعارف والأفكار والآراء ووجهات النظر، من شخص لآخر نقلاً يقع من المستقبل والمستمع أو المخاطب، موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة) وبذلك نصبح أمام فن يسمى الكلام، ومهارة تسمى الحديث، وأمام منهج تعليمي يسمى التعبير الشفوي، اعتماد على الكلمة المنطوقة ذات الأثر الفعال من مرسل إلى مستقبل. (محمود الناقة،١٩٩٧، ٤٦).

ويتميز التعبير الشفوي عن التعبير الكتابي بعدة خصائص، أهمها: (راشد أبو صواوين،٢٠٠٦، ١٩٣-١٩٤)

١- يتميز التواصل الشفوي المباشر وغير المباشر (عبر وسائل الاتصال الجماهيرية) بوضوح شخصية المتحدث، و حركاته، وطبقة صوته التي يتحدث بها، ونظرات عينيه، والوقفات المناسبة، إذ جميعها تؤثر على مدى تقبل المستمع للرسالة، ومدى اقتناعه بها، وهذه الجوانب

لا تظهر عادة في الجوانب المكتوبة.

٢- يهتم المتحدث بجذب انتباه لمجموعة من الحاضرين – في آن واحد – بينما في الاتصال الكتابي يهتم الكاتب بجذب انتباه لفرد واحد غالباً في لحظة واحدة.

٣- المستقبل أو المستمع في التعبير الشفوي أقل بطئاً في فهم المعاني، وخاصة بالنسبة للمجموعات الكبيرة. بخلاف الكتابة يقرأها فرد واحد ولذلك ينبغي على المتحدث أن يدخل في حسابه ذلك، ويعتبر كل مستمع حالة خاصة، وأن يأخذ في اعتباره حجم الجمهور المستمع له، ومعدل السن، والمستوى التعليمي والثقافي، والاهتمامات الخاصة.

٤- يختلف الأسلوب الشفوي عن الأسلوب المكتوب في أن المتحدث ينبغي أن يكون مفهوماً بطريقة سريعة، حيث يصعب على مستمعيه أن يستعيدوا جملة إن فاتهم إدراك معناها، بخلاف الأسلوب المكتوب الذي يتسم بسهولة المراجعة.

٥- إن القارئ والكاتب منفصلان، بينما المتحدث والمستمع تربطهما رابطة قوية. وأهمية التواصل الشفوي المنطوق - الحديث أو الكلام - لا تنبع فقط مما يتسم به من مزايا، بل إنه يعد أعم أنواع التواصل وأهمها على الإطلاق فنحن نتكلم أكثر مما نكتب، وقد أكد المصطفى (ص) على ذلك بقوله: "المرء بأصغريه، قلبه ولسانه". وقال على بن أبى طالب كرم الله وجهه: "المرء مخبوء تحت لسانه، فإذا تحدث عرف". وقال سقراط: (تكلم حتى آراك).

ويتضح مدخل اللغة الوظيفية Functional Language الذي يعتمد على إبراز قيمة اللغة، وذالك فيما عرضه طعيمة ٢٠٠٤ اعتماداً على تصنيف هاليداى Halliday لوظائف اللغة المتعددة كما يلي: (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ١٥٣-١٥٤)

١-الوظيفة النفعية Instrumental function:

وتتمثل في استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية النافعة للإنسان مثل: المطعم، والمشرب، والملبس، والمسكن... ويرمز لهذه الوظيفة بعبارة "أنا أريد".

٢-الوظيفة التنظيمية Regulatory Function:

وتبدو في استخدام اللغة من أجل إصدار الأوامر للآخرين، وتوجيه سلوكهم وتنظيمه.. ويرمز لهذه الوظيفة بعبارة (أفعل كما أطلب منك).

٣-الوظيفة التفاعلية Intersectional Function:

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر، والأفكار بين الفرد والآخرين، ويستدل على هذه الوظيفة بعبارة، "أنا وأنت".

٤- الوظيفة الشخصية Personal function:

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبر الفرد عن مشاعره وأفكاره ويستدل على هذه الوظيفة "إننى قادم".

٥-الوظيفة الاستكشافية Heuristic function:

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر، والرغبة فى التعلم منها. ويستدل على هذه الوظيفة بعبارة "أخبرني عن السبب".

٦-الوظيفة التخيلية Imaginative Function:

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخيلات، وتصورات من إبداع الفرد، وإن لم تتطابق مع الواقع. ويرمز لهذه الوظيفة بعبارة "دعنا نتظاهر أو ندعى".

٧-الوظيفة البيانية Representational Function:

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثل الأفكار والمعلومات، وتوصيلها للآخرين ويرمز لهذه الوظيفة بعبارة "لدى شيء أريد إبلاغك به".

٨-الوظيفة الشعائرية Ritual Function:

ويقصد بها استخدام اللغة لتحديد هوية الجماعة، والتعبير عن مبادئها وسلوكيات أفرادها. ويرمز لهذه الوظيفة بعبارة "كيف حالك".

وبهذه الوظائف اللغوية يكون التعبير الشفوي من أوسع وسائل التواصل الاجتماعي، ومن أكثرها شيوعاً، حيث يفوق استعماله استعمال كل من التعبير التحريري والقراءة والكتابة، وهو من أكثرها تنوعاً بتنوع مواقف الحياة من مناقشات. ومحادثات، وتعليقات، وخطب، وكلمات في كثير من المواقف والمناسبات، وذلك لإكساب المتعلم القدرة على استخدام الكلمة والجملة، والعبارة المنطوقة وفقاً لمهارات الأداء الشفوي الوظيفي في مواقف الحياة اليومية والتي من أهمها:

- توجيه التحية والشكر.
- طلب المعلومات وتقديمها للآخرين.
- التهنئة ومجاملة الآخرين.
- تكوين العلاقات الاجتماعية والصداقات.
- تعبير الفرد عن استجاباته وانطباعاته الشخصية.
- شرح طريقة عمل الأشياء للآخرين.
- زيارة المرضى والمحتاجين.
- إعلام الآخرين بخبر سار.
- إنذار الآخرين من خطورة ما.
- الاعتذار عما وقع من الفرد فى حق الآخرين.
- الاستقبال و الترحيب بالزائرين.

- التعزية والمواساة.
- الثناء والتقدير.
- التخفيف من آلام الآخرين وأحزانهم.
- لعب الأدوار الاجتماعية.
- التعبير عن الحلول المناسبة لبعض المشكلات العاجلة.

وإذا كان التعبير الشفوي الوظيفي بهذه المجالات يحقق للتلاميذ الأسوياء كثيراً من الثقة في النفس، والقدرة على مواجهة الآخرين برويـة وتفكيـر، ودون تـردد أو خوف، فإنه سيكون أكثر مساعدة لأقرانهم بمدارس التربية الفكريـة حيـث يـساعدهم التعبير الشفوي الوظيفي على أن:

- تصبح المواجهة لديهم أمراً مألوفاً عندما ينصت إليهم الآخـرون ويـصبح مـا يقولونه أمراً جديراً بالاحترام والتقدير، والتأثير في غيرهم من الناس.
- يتفاعل معهم الآخرون بالتواصل الاجتماعي، والمشاركة التفاعلية في كثير مـن المواقف والمهام المشتركة اعتماداً على تبادل المعاني، وعلى جودة العلاقـات الشخصية بين طرفين، حتى لا يقتصر الأمـر علـى مجـرد الاتـصال الـذاتي Interpersonal كحوار بين الفرد ونفسه. (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ١٧٣)
- يتغلبوا على بعض اضطرابات النطق، وخاصة تلك التي تعود إلى أسباب نفسية، أو مواقف اجتماعية أثناء الكلام في البيـت أو المدرسـة.. ويـصبح التعبيـر الشفوي الوظيفي مساعداً على تخطى تلك الاضطرابات، وذلك بإعـادة تـدريب الطفل على النطق الصحيح لبعض الأصوات التي يخطئ فـي نطقهـا. (إيهـاب الببلاوى، ٢٠٠٣، ٢٦٧)
- تنمو خبراتهم الشخصية وتزداد عن طريق الاحتكاك الاجتماعي، حيث أوصـت بعض الدارسات (مـورفى Murphy ويـاروس Yaross كويـسال روبـرت Quesal , Robert W. 2007) في علاج هذه الحالات، باسـتخدام أنـشطة التمثيل في حجرة الدراسة لتعليم الأقرانPeer Teaching، والاسـتراتيجيات العلاجية من قبل المختصين؛ للتغلب على التلجلج وما يصاحبه مـن تـصرفات سلبية، بالإضافة إلى الأثر الفعال للعب الدور Role – Phaying والبوح الذاتي Sef disclosure في تنمية القدرة على التحدث، و التعبيـر عـن مكنونـات النفس، والتواصل مع أفراد المجتمع في المواقف الحياتية المختلفة؛ مما يـوفر لهم علاقات حميمة مع الآخرين، والنظر إليهم نظرة تقدير واحترام.

- يشعروا بكيانهم الاجتماعي وسط الأهل وجماعة الرفاق، عندما يعبرون عن مشاعرهم، ويشاركونهم مواقفهم الحياتية في السراء والضراء، دون أن يعتمدوا على أحد، وذلك بتعبير مناسب للموقف، موجه ومفهوم للآخرين.

وعليه فإن كثيراً من صور السلوك الإنساني يعد من قبيل التواصل الاجتماعي الفعال ومن أمثلة ذلك:

- التجاوب مع إشارات المرور واحترامها من قبل المشاة أو قائدي السيارات... يعد تواصلاً.
- استخدام الأجراس الكهربائية وآلات التنبيه ورنات المحمول (الموبيل).. يعد تواصلاً.
- الإيماءة بالرأس والتبسم في وجه القادم أو إطباق الشفتين وفتح العينين... يعد تواصلاً.
- الإشارة بالأيدي للنداء أو للتحذير أو للنهى، أو لطب الانصراف،.. .. إلى غير ذلك من الإشارات المقصودة التي تعد تواصلاً.

ويلاحظ أن تلاميذ مدارس التربية الفكرية يمثلون شريحة من المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به، وإن إهمال تعلمها يعوق تقدم المجتمع ويهدد كيانه الاجتماعي؛ ولذا تتفاضل الأمم المتحضرة، بمدى ما توليه من عناية ورعاية بأبنائها من ذوى الاحتياجات الخاصة الفكرية.

ولقد كان السبق للإسلام في الاعتراف بوجود هذه الفئة وبحقوقها ومطالبها، ولم يكلفها فوق طاقتها، فكان المبدأ الأول في قائمة الحقوق الإنسانية هو (التكليف بالوسع) "لا يكلف الله نفساً إلا وسعها" (البقرة: ٢٨٦) ولم يكن أقرانها في سقط المتاع أبداً حيث أمر بتعليمهم وتوجيههم، كما عاتب الله تعالى رسوله محمداً (ص) في شأن الصحابي الجليل المعاق بصرياً (عبد الله بن أم مكتوم) (رضي الله عنه) فقال تعالى: "عبس وتولى أن جاءه الأعمى وما يدريك لعله يزكى أو يذكر فتنفعه الذكرى" (عبس: ١-٤). وفى ذوى العاهات الجسمية والعقلية كما ورد قوله تعالى: "ليس على الأعمى حرج ولا على الأعرج حرج ولا على المريض حرج" (النور: ٦١، الفتح: ١٧) وذلك اعترافاً بقدرات هؤلاء وإمكاناتهم. وقوله سبحانه: "فإن كان الذي عليه الحق سفيهاً أو ضعيفاً أو لا يستطيع أن يمل هو فليملل وليه بالعدل" [البقرة: ٢٨٢].

الاهتمام برعاية المتخلفين عقلياً:

وتشهد الساحة الآن على المستويين القومي والعالمي كثيراً من القوانين، والتشريعات التي صدرت وما زالت تصدر؛ لتؤكد حقوق تلك الفئة من أبناء المجتمع ذوى الاحتياجات العقلية الخاصة. (عمر الفاروق،٧٥،٢٠٠٥-٧٧):

- للمتخلف عقلياً حق التمتع بالأمن الاقتصادي وبمستوى معيشة لائق، وله إلى أقصى ما تسمح به قدراته الحق في العمل أو في مزاولة أية مهنة مفيدة.
- للمتخلف عقلياً الحق في الإقامة مع أسرته أو مع أسرة بديلة مناسبة، وأن يشارك في أشكال مختلفة من الحياة المجتمعية، وفى جميع الأنشطة الاجتماعية والإبداعية والتعليمية والترفيهية.
- ضرورة مساعدة المعوقين على إنماء قدراتهم في أكبر عدد من ميادين النشاط المتنوعة، وضرورة العمل قدر المستطاع على إدماجهم في الحياة العادية مع غيرهم من البشر.

ولعل هذه العناية على مستوى القوانين والمواثيق الدولية تعكس مزيداً من الاهتمام بالرعاية والتوجيه، والتعليم لهؤلاء الأفراد المعاقين على اختلاف نوع إعاقتهم، حيث يجب أن ينظر إلى المعاق على أن لديه القدرة على النمو في مجالات كثيرة وفقاً لما تسمح به إمكاناته، ولعل مثال "الفتاة الصينية" في واقعنا المعاصر يؤكد هذا المعنى، حيث استطاعت هذه الفتاة الصينية التي وُلدَتْ دون ذراعين، أن تستخدم رجليها عوضاً عن اليدين، وعاشت حياة عادية كاملة، وتعلمت الكتابة والقراءة والحياكة، بل تزوجت وأنجبت أولاداً وربتهم.

وبهذه الرؤية الإنسانية الراقية أصبح ينظر للإعاقة على أنها قَدَرٌ وراثي أو بيئي، وظاهرة بشرية، وابتلاء من الله تعالى لنا – نحن الأسوياء – للقيام بأداء الأمانة والوفاء بواجباتنا نحو ضعفائنا؛ لنمد يد العون لهؤلاء المحتاجين للتعلم والتدريب بمدارس التربية الفكرية.

طبيعة السلم التعليمي بمدارس التربية الفكرية:

وتستغرق مدة الدراسة للتعليم الأساسي بمدارس التربية الفكرية (١١ سنة) إحدى عشرة سنة على النحو التالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ٢٦):

١-مرحلة التهيئة:

ومدتها سنتان، وخطة الدراسة فيها عبارة عن تدريبات حسية وعقلية وفنية ورياضية وموسيقية ويتراوح سن القبول بهذه المرحلة من (٦-١٢ سنة) لغير الملتحقين بمدارس التعليم العام.

٢-الحلقة الابتدائية:

ومدتها ست سنوات على حلقتين كل منهما ثلاث سنوات، وخطة الدراسة بها تتضمن المواد الثقافية البسيطة والمواد العملية المناسبة.

٣-مرحلة الإعداد المهني:

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وخطة الدراسة تتضمن التدريبات المهنية (كالمجال الزراعي والصناعي والاقتصاد المنزلي. (ويمنح المتخرج الأساسي لمدارس التربية الفكرية. ولا يجوز بقاء التلميذ في هذه المدارس بعد بلوغه (١٨ سنة).

ويعتمد المتخصصون في تصنيف المتخلفين عقلياً **Mentally Retarded** لهذه المدارس على درجة الذكاء والقابلية للتعلم إلى الفئات التالية (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٥، ٢٥-٢٦)، (تيسير مفلح وعمر فواز،٢٠١٠،٦٢)، (ولاء ربيع،٢٠١٢، ٣٨-٤٠):

أ- فئة القابلين للتعلم Educable Mentally Retarded:

وتتضمن هذه الفئة الإعاقة الفكرية البسيطة أو الخفيفة، والتي تتراوح معدلات ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين (٥٠- ٧٠) درجة على مقاييس الذكاء المقننة، وهم قابلون لتعلم المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، ولا تظهر الإعاقة الفكرية لدى أطفال هذه الفئة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ولكنه يظهر بشكل يمكن ملاحظته في النشاطات العقلية خلال مرحلة ما قبل المدرسة، ويكون نمو الطفل في معظم الأحيان طبيعياً إلى أن يظهر عجزه عن التعلم في المدرسة.

ب- فئة القابلين للتدريب Trainable Mentally Retarded:

وتتضمن هذه الفئة الإعاقة الفكرية المتوسطة، ويتراوح مستوى ذكاء أفرادها ما بين (٣٠- ٥٠) على أحد مقاييس الذكاء المقننة، وهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية، ولذلك فإن برنامجهم التعليمي يهدف أساساً إلى التدريب على المهارات الاستقلالية، كالعناية بالنفس، بالإضافة إلى مهارات التهيئة المهنية والتأهيل المهني.

وتظهر الإعاقة الفكرية لدى أفراد هذه الفئة في مراحل مبكرة جداً قد تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة يرافقه تخلف في القدرة على الكلام والمشي بالإضافة إلى بعض العيوب الجسمية.

ج- فئة الاعتماديين Dependable Mentally Retarded:

وتتضمن هذه الفئة الإعاقة الفكرية العميقة حيث يقل مستوى ذكاء أفراد هذه الفئة عن (٢٥) درجة على أحد مقاييس الذكاء المقننة، وليس لدى أفراد هذه الفئة القدرة على تعلم المهارات الاستقلالية كالعناية بالنفس والقيام بالمهام الحياتية اليومية الأساسية، ويحتاجون إلى رعاية تامة، ويطلق عليهم المعتمدون لأنهم عاجزون كلياً حتى عن العناية بأنفسهم أو حمايتها من الأخطار، لذا يعتمدون اعتماداً كلياً على غيرهم طوال حياتهم، وتقتصر الخدمات المقدمة لأفراد هذه الفئة على رعايتهم في مؤسسات خاصة بحيث نقدم لهم الخدمات الأساسية من غذاء ورعاية صحية.

وعادة ما يكون أفراد فئة القابلين للتعلم عاديين في مظهرهم، ودون ظهور أية علامات مرضية، ويتصفون بأداء عقلي وسلوكي، وتوافق اجتماعي قريب من مستوى أقرانهم العاديين، إلا أنهم يواجهون صعوبات أكاديمية في تحصيلهم الدراسي، ويتمكن كثير منهم من بعض المهارات الحركية والاجتماعية واللغوية البسيطة.

ويلاحظ أن هذه الفئة القابلة للتعلم لها من الحاجات والمتطلبات التي تفرضها طبيعة المواقف الحياتية التي يتعرضون لها، والتي يمكن الوفاء بها من خلال التدريب على بعض مجالات التعبير الشفوي الوظيفي كما يلي:

- استخدام بعض عبارات المجاملة الاجتماعية في المواقف السارة كالتحية والتهنئة، والشكر.
- التعريف بنفسه للآخرين بهدف المساعدة وطلبه العودة إلى البيت بعد طول غيابه بعيداً.
- مشاركة الأسرة والأقارب في بعض الواجبات العائلية الواجب اتخاذها في مناسبات اجتماعية خاصة (سارة أو غير سارة).

- معرفة ما يناسب بعض الأماكن، أو التجمعات من جمل وعبارات توافق هذه المواقف كزيارة المرضى في المستشفى، أو المشاركة في عزاء، أو مواساة بعض الأهل والرفاق إذا أصابهم مكروه أو سوء.
- عبارات الاستغاثة وطلب النجدة من الآخرين إذا تعرض لاعتداء ما، أو إذا تعرض لمكروه، أو ضغط أو تهديد؛ وذلك لتوفير بعض عناصر الأمن والسلامة على حياة هؤلاء القابلين للتعلم.
- ما يقال عند إعلام الآخرين وإشعارهم بوجود خطر ما كحريق، أو إعلامهم بخبر سار كعودة مسافر لأهله بعد طول غياب.
- التدريب على آداب الزيارة، وآداب الاستئذان، والقيام بواجبات الضيافة والمجاملة.

وبنظرة تحليلية لأهداف مدارس التربية الفكرية نجد من بينها ما يعكس تلك الغايات كما يلي: (وزارة التربية و التعليم، ٢٠٠٧، ٨٤-٨٧)

- تنمية المهارات والخبرات اللغوية اللازمة للمتخلفين عقلياً للنجاح في الحياة العملية.
- تنمية اللغة وعلاج عيوب النطق والكلام لدى تلاميذ التربية الفكرية.
- تحسين العلاقات الاجتماعية بينه وبين أفراد المجتمع.
- مساعدتهم على التعبير اللفظي عن طريق الوصف الشيق للمواقف الحياتية للأحداث، ووصف الصور والرسوم وسرد القصص، بما يخدم الخبرة المقدمة للتلميذ حتى يسهل استيعابه لها.

وتحقيق هذه الأهداف يحتاج إلى خطة طموحة، وبرنامج غير تقليدي، يعتمد على ممارسة الأداء اللغوي في مواقف حياتية اعتماداً على التواصل الاجتماعي **Social Communication** في مواقف السراء والضراء، ويعد استخدام الأنشطة اللغوية مدخلاً مناسباً لتحقيق هذه الغايات، ولتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي من خلالها لدى هؤلاء التلاميذ القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، حيث يكون النشاط هو الأساس، والوسيلة الفعالة للتعلم والتدريب، وخاصة الأنشطة الحسية التي يشترك فيها التلاميذ بشكل واقعي متكامل اعتماداً على ما لديهم من فهم وذكاء يمكنهم من التفاعل الاجتماعي **Social Interaction** بشكل مقبول مع غيرهم من أفراد المجتمع.

ووفقاً لمقياس السلوك التكيفي الخاص بالجمعية الأمريكية للتخلف العقلي المعروفة اختصاراً بـ (AAMR) فإنه ينبغي الاهتمام بتطور اللغة، وارتقائها لدى

التلاميذ من ذوى التخلف العقلي البسيط وذلك من حيث: (محمد الشناوي،٢٣٣،١٩٩٧-٢٣٤)

أ. التعبير.

ب. الفهم.

ج. الارتقاء باللغة الاجتماعية.

وذلك مما يساعد فئة القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية على اكتسابهم كثيراً من المهارات التكيفية: (كالاتصال- والاعتماد على الذات- والفهم والإفهام- والمهارات الاجتماعية- وسلامة المعيشة في البيت-والصحة والأمان- وتوظيف وقت الفراغ)، وهذا يتطلب مزيداً من البحوث والدراسات العلمية. (وليد خليفة، ومراد عيسى، ٢٠٠٩، ١٩٤)

وفيما يلي تحليل مناسب لاتجاهات البحوث والدراسات السابقة في مجالات:

- التواصل الشفوي في بعض المواقف الحياتية.
- الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات التعبير الشفوي.
- المهارات اللغوية لدى القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية.

* الدراسات التي تناولت التواصل الشفوي في المواقف الحياتية:

لأهمية مجال التواصل الشفوي في كثير من المواقف الحياتية المختلفة لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة، فقد تناولته كثير من البحوث والدراسات العلمية بأساليب متباينة على النحو التالي:

اتجهت بعض الدراسات إلى بناء برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم (ميادة محمد، ٢٠٠٦) ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بعمل قائمة بالمهارات الاجتماعية وأخرى بمهارات التواصل اللفظي، وإعداد مقياس لقياس مهارات التواصل اللفظي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذاً من التلاميذ المعاقين عقلياً المصابين بأعراض" داون" والمنتظمين في الدراسة بمدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: فاعلية استراتيجيات التعزيز والنمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات التواصل اللفظي والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ. تنمية مهارات التواصل اللفظي، مثل:

- فهم واستخدام بعض حروف الجر.
- إدراك واستخدام بعض الكلمات التي تدل على الزمان.

- فهم العلاقة بين الكلمات المتضادة.
- استخدام التعبيرات اللفظية المناسبة لكل موقف.

كما أوصت الدراسة بضرورة:

- تنويع المواقف والمناشط الحياتية داخل برامج المعاقين عقلياً.
- تنويع المثيرات وخاصة التي تزيد الانتباه والذاكرة داخل برامج المعاقين عقلياً.
- استخدام تعزيزات إيجابية مختلفة مع هذه العينة، لأنه يؤدى إلى نتائج إيجابية.

ودراسة (محمد شعلان، ٢٠٠٦) التي استهدفت تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي باستخدام برنامج قائم على الأنشطة اللغوية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد بطاقة ملاحظة لتقدير مهارات التعبير الشفوي، وقائمة بالأنشطة اللغوية (الصفية واللاصفية) لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- الأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية مجال خصب لممارسة اللغة الفصحى، وتنمية مهارات التعبير الشفوي، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل من أهمها: اختيار الموضوعات والأفكار والأنشطة التي صمم محتوى البرنامج منها.
- التوصل إلى قائمة بمهارات التعبير الشفوي اشتملت على خمسة مستويات رئيسة، تضمنت هذه المستويات الرئيسة بعض المهارات الفرعية، وهى:

- المستوى الأول: المقدمة، ويجب أن:

١- ترتبط بالموضوع.

٢- تجذب انتباه السامعين.

٣- تبرز الفكرة الرئيسة.

- المستوى الثاني: الأفكار، ويجب أن:

١- تكون متسلسلة ومرتبة.

٢- يحدد الأفكار الجزئية.

٣- تدعم بالأدلة والبراهين.

٤- تكون واضحة.

- المستوى الثالث:النطق، ويكون التلميذ فيه قادرا على أن:

١- يخرج الأصوات من مخارجها صحيحة.

٢- يميز بين الأصوات المتشابهة.

٣- يقوم بتنغيم الصوت طبقاً للانفعالات.

٥- يراعى الدقة الإعرابية في نطق الكلمات.

- المستوى الرابع: الأداء، وفيه يحرص التلميذ على أن:

١- يستخدم الألفاظ المناسبة.

٢- يتحدث في جمل تامة.

٣- ينوع بين الأساليب الخبرية والإنشائية.

- المستوى الخامس: الخاتمة، ويجب أن:

١- تكون نهاية طبيعية للموضوع.

٢- تلخص الموضوع.

٣- تكون موجزة بحيث تترك أثراً لدى السامع.

كما هدفت دراسة (بسمة محمود، ٢٠٠٧) إلى تنمية مستوى الأداء اللغوي والتعرف على أثره في تحسين مهارات التواصل الشفوي اللفظي وغير اللفظي، لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس مهارات التواصل الشفوي، وذلك لتقدير مستوى التواصل اللفظي وغير اللفظي وتطبيقه على عينة من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية بالمنصورة بلغ عددهم(عشرة) أطفال، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي. كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي منذ سن مبكرة لتأثير ذلك على تكيفهم الاجتماعي.

ودراسة (عفاف الكومى، ٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل الشفوي وأثره على تحسين السلوك التكيفي لفئة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بلغ عددهم ستة عشر تلميذاً من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية بالإسماعيلية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس مهارات التواصل الشفوي، واستخدمت مقياس فانيلاند للسلوك التكيفي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ المعاقين عقلياً.

- تحسين مهارات التواصل الشفوي لدى عينة الدراسة مما أدى إلى تحسن السلوك التكيفي لديهم، ومن أهمها:

  - استخدام اللفظ المناسب في المواقف المناسبة.
  - استخدام عبارات التحية والشكر في المواقف المختلفة.
  - استخدام عبارات تعبر عن الوصف والنصح والإرشاد.
  - استخدام اللفظ المناسب في التعامل مع الباعة.
  - مناسبة تعبيرات الوجه للموقف الاجتماعي المراد التعبير عنه.
  - مواجهة الآخرين دون تردد أو اندفاع.

وقد أوصت الدراسة بضرورة مراعاة خصائص النمو والقدرات العقلية عند التعامل مع هذه الفئة، وضرورة أن تكون البرامج التدريبية المقدمة لهذه الفئة تتناسب مع ميولهم واحتياجاتهم.

ودراسة هاملز وآخرين (Caroline Hummels & et.al.,2007) هدفت إلى تنمية مهارات التواصل اللغوي من خلال برنامج حاسوبي قائم على الألعاب لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بتصميم برنامج حاسوبي تفاعلي تثقيفي تكيفي قائم على بعض الألعاب لتنمية بعض مهارات التواصل وبعض المهارات الحركية، وتم تطبيق البرنامج على عينة من ثلاثة أطفال عمر أربع سنوات، كما تم إعداد اختبار إلكتروني لقياس مهارات التواصل والمهارات الحركية ومهارات التفاعل الاجتماعي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- فاعلية البرنامج الحاسوبي القائم على الألعاب في تنمية مهارات التواصل اللغوي الوظيفي.
- الألعاب أكثر تأثيراً على المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- تحديد بعض مهارات التواصل اللغوي الوظيفي، مثل:
  - التعبير الشفوي عن بعض الصور التي تعبر عن قصة.
  - الرد في المناسبات العامة والمناسبات الخاصة.

- وصف مظاهر الحياة الطبيعية.
- الرد في مواقف التهنئة أو الاعتذار.

كما أوصت الدراسة بضرورة:

- إجراء برامج فردية لعلاج مشكلات التواصل اللغوي الوظيفي لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- الاهتمام بالألعاب التعليمية عند تعليم هؤلاء التلاميذ.
- استخدام العديد من أنواع الحفز عند تعليم هؤلاء التلاميذ.

ودراسة (محمد محمود، ٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على مدى كفاءة برنامج مقترح قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء قائمة بمهارات التحدث، كما أعد بطاقة ملاحظة لقياسها، ثم تطبيقها على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بلغت عشرة تلاميذ من مدرسة سوزان مبارك للتربية الخاصة بمحافظة شمال سيناء، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

١- فاعلية البرنامج القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التحدث (التعبير الشفوي) لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- تنمية مهارات التحدث (التعبير الشفوي) لدى التلاميذ، من أهمها:

- نطق الحروف نطقاً صحيحاً.
- نطق الكلمات المطلوبة نطقاً صحيحاً.
- عرض بعض الأفكار البسيطة بطريقة مرتبة.
- حكي قصة بسيطة بأسلوب مترابط.
- الإجابة عن الأسئلة الموجهة بجمل قصيرة.
- التعبير عن أحداث قصة مصورة بجمل بسيطة.
- التحدث عن شيء في جمل تامة من كلمتين أو أكثر.
- إكمال بعض العبارات لتكوين جمل مفيدة.
- التعبير عن المشاعر والأفكار بجمل مناسبة.
- استخدام بعض الألفاظ اللائقة في المواقف الاجتماعية.

- إبداء الرأي في مواقف معينة.
- وصف شيء تم رؤيته.
- استخدام كلمات الشكر والتحية.
- استخدام كلمات الاعتذار.
- استخدام عبارات الطلب والأمر.

وقد أوصت الدراسة بالآتي:

- ضرورة الاكتشاف المبكر للضعف في المهارات الأساسية للغة العربية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، حتى يتم تقديم البرامج التربوية المناسبة لهم.
- الاهتمام باللغة الشفوية (الاستماع- والتحدث) بمدارس التربية الفكرية؛ لأنها وسيلة إلى تحسين مستوى تحصيلهم في اللغة العربية والمقررات الأخرى.
- تضمين مقررات اللغة العربية قدراً أكبر من علوم الأصوات وعلاج المشكلات اللغوية لديهم.
- توفير أدوات اللعب داخل مدارس التربية الفكرية لاستغلالها في تدريب التلاميذ على نطق اللغة وتعلم المفردات.
- تنظيم لقاءات وحوارات لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية.

وقد اتجهت دراسات أخرى إلى الاهتمام بفنون اللغة، وتعليمها للطفل من خلال المشاركة الفعالة، واستخدام اللغة كوسيلة للاكتشاف والاتصال حيث أكدت دراسة كل من (شارلز تمبل – Tample charles وجيان جيلت Gilet Jean 1996) على تنمية القدرة على المخاطبة والقراءة، وتكوين لغة فعالة تعتمد على التحدث والاستماع بإنصات مع الاهتمام بسرد القصص، وتقديم اللغة من خلال الشعر والدراما وقد أوصى الباحثان بالإنصات مع الاهتمام بسرد القصص، وتقديم اللغة من خلال الشعر والدراما وقد أوصى الباحثان معلمي اللغة على جعل الصف الدراسي ورشة عمل تتعلق بالبيئة وتتصل بمواقف الحياة وهذا ما أكدت عليه دراسة (نونان Noonan, 1997) حيث حاولت إكساب الأطفال مهارات التعبير الشفوي ابتداء من مرحلة الرياض، ومن خلال ممارسة اللغة في مواقف عملية ومن خلال مشكلات سلوكهم في الحياة اليومية؛ مما ساعد على ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وعلى تنمية مهارات التحدث والتعبير.

وقد استهدفت دراسة (محمد أبو خليل، ٢٠٠٦) إعداد منهج مقترح يتناول مهارات التحدث كفن قائم بذاته بهدف تحسين استخدام هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وقد تم صياغة وحدة من المنهج المقترح متضمنة بعض مهارات التحدث اللازمة لعينة البحث (الصف الخامس الابتدائي) وهى:

- إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
- التنويع في الصوت حسب الانفعالات.
- توظيف هيئة الجسم في أثناء التحدث.
- استخدام تعبيرات اليد والوجه في أثناء التحدث بشكل يجسد ما يقال.
- التواصل بصرياً مع المستمعين في أثناء التحدث.
- استخدام الكلمات العربية الفصيحة.
- ضبط الكلمات من حيث البنية والأواخر.
- ترتيب أفكار الموضوع.

وتم الاعتماد في تنمية هذه المهارات من خلال المواقف التالية:

- مناقشة أحد الموضوعات.
- سرد القصص والحكايات.
- المشاركة الاجتماعية في السراء والضراء.
- التعبير عن الصورة في جملة أو أكثر.
- المحادثة بين شخصين.
- إعطاء التعليمات المناسبة.
- المشاركة في المناظرات.
- تقديم الناس بعضهم لبعض.
- التعليق على حدث أو موقف أو موضوع.
- استخدام الهاتف.
- إلقاء الطرائف والنوادر.

هذا بالإضافة إلى تركيز الدراسة على وصف الأحداث، و حكاية القصص، والأغاني، ولعب الدور، والصور المنفصلة، والبطاقات والقوائم واستخدام الألغاز اللغوية وحلها، واللغز المصور في التدريب على مهارات التحدث.

وقد أثبتت الدراسة فعالية و حدة المنهج المقترح في تمنية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس، وأوصت بضرورة استغلال المواقف الطبيعية والمناسبات والأحداث الجارية لتدريب التلاميذ على مهارات التحدث وابتكار طرق جديدة يتم من خلالها تنمية هذه المهارات.

وقد اتجهت دراسة (أمل عبد المحسن، ٢٠٠٥) إلى تحديد صعوبات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فأعدت اختبارا لتشخيص هذه الصعوبات وقد تضمن الاختبار (إحدى وخمسين) مفردة مستخدمة في ذلك بعض الصور والكلمات والجمل، والعبارات والموضوعات التي تهدف إلى تقييم بعض المهارات اللغوية الشفهية ومن أمثلة ذلك:

استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة:

- يعيش الأسد في الغابة.
- يأتي السائحون إلى سيناء للاستمتاع بمعالمها السياحية.
- يذهب محمد إلى مدرسته ماشياً.

وأجب عن الأسئلة الآتية:

- أين يُعالج المرضى؟
- لماذا تذهب إلى النادي؟
- كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم؟

* وتحدث في أحد الموضوعات الآتية:

- يومك الدراسي.
- ما تفعله منذ أن تستيقظ من النوم إلى أن تنام ليلاً.
- هوايتك المفضلة.

وقد تمثلت أهم الصعوبات التي تعوق تقدم التلاميذ في التعبير الشفوي في:

- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

- الصعوبة في استخدام مل متكاملة الأركان.
- الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.
- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.
- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

وقد أرجعت (أمل عبد المحسن، ٢٠٠٥: ١٦٤-١٦٥) وجود مثل هذه الصعوبات إلى أن التلميذ ذا الصعوبة في التعلم يتصف بأنه دائم القلق، والخوف، ولديه صورة سالبة عن ذاته، وسوء في التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، كما يتصف التلميذ ذو الصعوبة في التعلم بعدم القدرة على مواجهة الآخرين من كثرة ما يتعرض له من إحباط داخل الفصل الدراسي، ولعل كل هذه الصفات تعد معوقاً أساساً لعملية التواصل اللغوي الشفهي.

وللتغلب على هذه المعوقات يعتمد كل تدريب في بدايته على نشاط تمهيدي يخلص التلاميذ قدر الإمكان من صعوباتهم الانفعالية، ومحاولة التغلب عليها بالممارسة الجماعية للأنشطة الترفيهية، وذلك بإشعار التلاميذ بثقتهم بأنفسهم عن طريق قيام كل تلميذ منهم بالتحدث أمام زملائه عن نفسه، أو أسرته، أو أي شيء يحبه، وتقديم التشجيع المستمر له؛ مما يقلل من حدة الخوف والقلق لديه من مواجهة الآخرين وهى الخطوة الأولى في علاج صعوبات التعبير الشفهي. ويتم ذلك أيضاً من خلال إعطائه الحرية الكاملة للتحدث والتعبير عن رأيه، وعدم مقاطعته في الحديث، وكذلك الإنصات إليه حينما يتحدث، وإبداء الاهتمام برأيه، مع الحد من إحساسه بالعجز، وزيادة الثقة بالنفس، ورفع روحه المعنوية، وإعطائه بعض الهدايا والمحفزات لمواصلة المشاركة في الحديث.

أما بالنسبة للمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، فإنه يمكن علاج نقص الانتباه والإدراك لديهم بما يتعبه المعلم من إجراءات وأساليب مناسبة كما يلي: (محمد الشناوي،١٩٩٧،٢٧٢)

- التقليل من المثيرات البيئية المشوشة التي تؤدى إلى تشتيت الذهن.
- الانتقال من المهام البسيطة إلى المعقدة.
- تسمية المثيرات حيث يخصص المعلم اسماً خاصاً لكل مثير منها.
- الربط بين المادة المتعلمة والمحسوسات في الحياة اليومية.

- الاعتدال في تقديم التعزيزات والمكافآت، بما يتناسب مع حجم ومستوى الأداء[*].

ولأهمية الألعاب اللغوية Language games، وتمثيل الأدوار Role-playing، فقد حظيت باهتمام بعض الدراسات (ميهنى ومولوفينو Moloveonu, Mihnea, 2002) من حيث النشأة والتطور، والمعايير المهنية الخاصة باستخدام هذه الألعاب، مع تنظيم أداء المشاركين في كل لعبة والمستوى اللغوي المناسب لكل منها، بالإضافة إلى حسن اختيار الأدوار التي سيقوم الصغار بتمثيل أدوارها، وفقا لميولهم ورغباتهم في الموضوعات التي يفضلونها ويقبلون عليها.

وتوضح دراسة (جلينت ودز Woods, Glinette, 2005) أهمية فهم اللغة المنطوقة واستخدامها في ألعاب الأطفال اعتماداً على المعلومات والأفكار العملية المدعومة بمصادر خاصة بالتحدث والاستماع من المنهج القومي KS2، وتم استهداف تنمية مهارات التخاطب والاستماع لكل الأطفال Speaking and listening Skills for all children في هذا المشروع القومي، والذي حظي بقناعة وتأييد كبير لمساعدة الآباء والمهنيين الذين تم تزويدهم بكل لعبة ونشاطactivity مصحوباً بالإرشادات، والنشرات التسجيلية التي يجب اتباعها لتنمية هذه المهارات لدى كل من التلاميذ العاديين، وذوى المهارات الضعيفة أو المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

* الدراسات السابقة التي اهتمت بالألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار:

اهتمت العديد من الدراسات بتناول استراتيجتي الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات التواصل اللغوي، ومن أهمها:

دراسة كيفر (Kiefer,1996) التي استهدفت تعرف مدى فاعلية أنشطة متنوعة قائمة على الدراما وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدينة واشنطن الأمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام الدراما وتمثيل الأدوار تنمى فنون اللغة خاصة الاستماع والتحدث، وتنمى كذلك التعاون والثقة والخيال والتقدير الذاتي للتلاميذ، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالدراما وتمثيل الأدوار، وتدريب التلاميذ على استخدامها عند تدريس فنون اللغة، من خلال المواقف والموضوعات(القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث).

---

[*] وهذا ما تعتزم الدراسة الحالية أن تسير عليه فى تنفيذ برنامجها القائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التعبير الشفوى من خلال المواقف الحياتية الوظيفية ذات الصبغة الاجتماعية، واتباع أساليب التعزيز المناسبة مادياً ومعنوياً.

كما هدفت دراسة (جيهان العماوى، ٢٠٠٩) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد اختبار في التفكير التأملي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية طريقة لعب الأدوار في تنمية مهارات التفكير التأملي، كما أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من هذه الطريقة في مختلف فروع اللغة العربية وتنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة.

ودراسة (فاتن سلوت، ٢٠١٠) هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة نطقاً لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد اختبار لتشخيص مهارات التمييز بين الحروف، كما أعدت البرنامج القائم على الألعاب التعليمية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة نطقاً لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- الدور الذي تسهم به الألعاب من إثارة اهتمام التلاميذ وتشويقهم للدرس ومشاركتهم بإيجابية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد دورات تدريبية لتدريب معلمي اللغة العربية على إعداد الألعاب التعليمية وطرق استخدامها في التدريس وخاصة في الصفوف الأولية.

ودراسة (قاسم البري، ٢٠١١) استهدفت التعرف على أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبار تحصيلي في الأنماط اللغوية والتراكيب اللغوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن تحصيل الطلاب الذين درسوا باستخدام الألعاب اللغوية كان أفضل بكثير من تحصيل الطلاب الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

وقد أوصت الدراسة بما يلي:

- عقد دورات تدريبية بهدف تشجيع معلمي اللغة العربية بشكل خاص على استخدام الألعاب اللغوية في المواقف الصفية المختلفة، وتوعيتهم بأهمية هذه الوسائل. لما لها من أثر إيجابي كبير في اتجاهات الطلاب نحو المادة وتحصيلهم فيها.

- تطبيق الألعاب اللغوية في تدريس جميع فروع اللغة العربية.

كما استهدفت دراسة (محمد الناصر ونرجس حمدي، ٢٠١١) تعرف أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحة المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبار تحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية، ومقياس للاستماع والتحدث، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن تلاميذ المجموعة التجريبية في قواعد اللغة العربية، ومهارات الاستماع والتحدث، وذلك يرجع إلى استخدام الدراما المسرحية ولعب الدور في التدريس، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريس مهارتي الاستماع والتحدث من خلال مسرحة المناهج وتمثيل الأدوار.

وكذلك استهدفت دراسة (نجوى أحمد، وإيمان خضر، ٢٠١٢) تعرف مدى توظيف الدراما التعليمية ولعب الدور كاستراتيجية تدريسية لتنمية مهارات التعبير الشفوي (المحادثة) لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس مهارات المحادثة (التعبير الشفوي)، واختبار تحصيلي في مهارات اللغة العربية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية المدخل المسرحي القائم على لعب الأدوار والدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية، كما أوصت الدراسة بضرورة تشجيع الباحثين على الاهتمام بأهمية اللعب والدراما التعليمية وأثرها على الارتقاء بجوانب العملية التعليمية وأثرها الإيجابي في تحسين مهارات التواصل الشفوي لدى المتعلمين.

وفي ضوء ما سبق عرضه من أدبيات ودراسات سابقة يمكن استنباط مجموعة من الأسس والمبادئ التي يقوم عليها استخدام الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار في العملية التعليمية، وهي:

- التعرف المباشر إلى الأشخاص والأحداث والمواقف.
- استخدام أسلوب المبادرة واتخاذ القرارات الفورية.
- إتاحة الفرصة لتعديل السلوك وتثبيت الأنماط الحياتية.
- تنمية مهارات الإصغاء والملاحظة والانتباه والتفكير.
- توفير أمن للتعليم والتدريب بعيداً عن الانتقاد والسخرية.
- التأكيد على دور المعلم في تنظيم عملية التعلم.
- التعلم عن طريق مبدأ العمل والنشاط والخبرة المباشرة.

- أن يكون الاستخدام هادفاً، وأن يتوقع من المتعلم تحقيق ما يتوقع.
- أن يترك للمتعلم الحرية في الأداء، وبذلك يراعى الفروق الفردية والقدرات العقلية.
- الانتباه الواعي إلى استجابة كل فريق، ومراقبة التغذية الراجعة. وذلك لضمان تحقيق الأهداف بصورة علمية دقيقة وبعيدا عن الخطأ.
- مراعاة خصائص التلاميذ وقدراتهم واحتياجاتهم واستعداداتهم.
- توفير المناخ المناسب في أثناء أنشطة اللعب.

* الدراسات السابقة التي اهتمت بلغة المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم):

تميزت بعض البحوث والدراسات العربية في الاهتمام بهذه الفئة بمدارس التربية الفكرية من وجوه عدة، فاتجهت بعض هذه الدراسات (خالد رمضان، ٢٠٠٥) إلى تدريب الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) على التواصل اللفظي، وغير اللفظي في بعض المواقف المختلفة وصولاً إلى تعديل السلوك العدواني لديهم.

وتؤكد هذه الدراسة على ضرورة إتاحة الفرصة لهم؛ للتحدث والتواصل مع الآخرين، وإكسابهم كلمات جديدة، وزيادة حصيلتهم اللغوية، وغير ذلك مما يكون له المردود الإيجابي على تعديل سلوكهم وتوافقهم النفسي مع الأقران والمحيطين بهم.

وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي المقدم للأطفال المعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم والمتسمين بالعدوانية على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين في المواقف المختلفة بهدف تعديل السلوك العدواني لديهم.

وقد تضمن محتوى البرنامج جلسات علاجية نفسية بصورة جماعية لتدريب الأطفال على:

- تحية الآخرين وعدم الاعتداء اللفظي عليهم.
- التواصل غير اللفظي مع الآخرين وفهم الإيماءات المختلفة.
- التواصل البصري مع الآخرين وفهم تعبيرات الوجه المختلفة.
- التواصل من خلال الأخذ والطاء فيما بينهم.
- التعرف على ممتلكات الآخرين وكيفية المحافظة عليها.
- زيادة الثقة بالنفس وتقبل الفشل وتكرار المحاولة للوصول إلى النجاح.
- التواصل من خلال ممارسة عملية الشراء.

و دراسة (باميلا بلانشارد Blanchard, 2000:) استهدفت هذه الدراسة تنمية الوعي الصوتي لعلاج الضعف القرائي لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج حاسوبي، ولتحقيق هذا الهدف اتبع المنهج الوصفي، حيث وظف في تحديد مهارات القراءة المناسبة للتلاميذ، وذلك من خلال استطلاع آراء المعلمين والخبراء بمدارس التربية الفكرية، واستبانة لتشخيص الضعف القرائي للتلاميذ، ومراعاة طبيعة هؤلاء التلاميذ وحاجاتهم التربوية، وتم التوصل إلى قائمة بتلك المهارات تضمنت (١٥) مهارة فرعية موزعة على مستويين رئيسين، هما: (مستوي التعرف على الحروف والكلمات (٧) مهارات، ومستوي نطق الأصوات (٨) مهارات).

وبعد التأكد من مناسبة المهارات القرائية لعينة البحث، سعت الدراسة لتحديد مدى توافر تلك المهارات لدى التلاميذ، حيث طبقت عدة أدوات، هي: اختبار تفريد الأصوات، واختبار برجنس لتشخيص المهارات الأساسية في القراءة، وطبقت هاتان الأداتان على عينة من تلاميذ مدارس التربية الفكرية بالصف الثاني حتى الخامس الابتدائي، وعمرهم الزمني من (٧- ١١) سنة.

وأسفرت نتائج التشخيص القبلي عن وجود تدن كبير في مستوى تمكن التلاميذ من المهارات القرائية اللازمة لهم؛ الأمر الذي دفع الباحثة إلى تصميم برنامج حاسوبي في مهارات القراءة، وذلك في ضوء عدة أسس، هي: خصائص نمو التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وحاجاتهم، البرامج العلاجية المستخدمة مع التلاميذ، وهي:(برمجيات الحاسب للقراءة ونطق الأصوات، وبرامج الحاسب للهجاء، وبرامج تحسين القراءة)، الأساليب التربوية في التعامل مع هؤلاء التلاميذ، والمداخل الحديثة لتدريس القراءة للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وهي:(المدخل الصوتي، والمدخل التكاملي، ومدخل التأكيد علي الرمز)، وتكون البرنامج من عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، المحتوى الدراسي، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فعالية البرنامج الحاسوبي المستخدم اتبع المنهج التجريبي؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام برنامج حاسوبي قائم على تعليم الأصوات، حيث تم إعادة صياغة المحتوى المقرر علي التلاميذ من الصف الثاني وحتى الخامس الابتدائي، وذلك بتضمينه العديد من الأنشطة القرائية وأنشطة الوعي الصوتي لعلاج الضعف القرائي، ودرس هذا المحتوى باستخدام طريقة هيرمن للوقاية من الضعف القرائي، والمجموعة الأخرى ضابطة درست المحتوى المقرر باستخدام الطريقة المعتادة، ثم طبقت أدوات

الدراسة بعدياً على تلاميذ المجموعتين، وقورن أداء المجموعتين بعدياً بتطبيق أدوات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- فاعلية البرنامج الحاسوبي لتعليم الأصوات في علاج الضعف القرائي لدى التلاميذ.

٢- مساعدة البرنامج الأطفال على قراءة الكلمات الصعبة، وفهم المعنى من السياق.

ودراسة ليندا بيج (Lind Page,2005): استهدفت هذه الدراسة قياس فاعلية إستراتيجية القراءة التكرارية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية، لتحقيق هذا الهدف اتبع المنهج الوصفي، حيث وظف في تحديد مهارات القراءة، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة بمهارات القراءة للتلاميذ، وآراء المعلمين والموجهين بمدارس التربية الفكرية، وتم التوصل إلى قائمة بتلك المهارات تضمنت (١٦ مهارة) فرعية موزعة على ثلاثة مستويات، هي: (التعرف(٥) مهارات، النطق (٨) مهارات، الفهم المباشر(٣) مهارات).

وبعد التأكد من مدى مناسبة هذه المهارات لعينة الدراسة من خلال ضبطها وحساب صدقها وثباتها، سعت الباحثة لتحديد مدى توافر تلك المهارات لدى التلاميذ، حيث أعدت اختباراً لقياس مهارات القراءة تم تطبيقه على عينة من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، وذلك من أجل التشخيص القبلي، وأثبتت نتائج التطبيق وجود ضعف كبير في مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة اللازمة لهم؛ الأمر الذي دفع الباحثة إلى استخدام إستراتيجية تدريسية (إستراتيجية القراءة التكرارية)، والتي تم توظيفها بما يتناسب وخصائص التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم اللغوية والتربوية والعقلية، وذلك لعلاج الضعف في تلك المهارات القرائية.

وللتأكد من فعالية استراتيجية القراءة التصحيحية تم اتباع المنهج التجريبي، حيث اختيرت عينة الدراسة من (٤٣) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما مجموعة تجريبية بلغ عددها (٢٠) تلميذاً، درست المحتوى الدراسي المقرر باستخدام إجراءات إستراتيجية القراءة التكرارية، والأخرى مجموعة ضابطة بلغ عددها (٢٣) تلميذاً درست المحتوى الدراسي بالطريقة المعتادة، ثم طبق اختبار مهارات القراءة الجهرية بعدياً على تلاميذ المجموعتين، وقورن أداء المجموعتين بعدياً بتطبيق أداة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- فاعلية استراتيجية القراءة التكرارية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم، حيث أصبح لديهم القدرة على تعرف الكلمات بصرياً، ونطق أصوات الحروف نطقاً سليماً، والفهم اللفظي والمباشر لمعاني الكلمات.

ودراسة (كونرز وآخرين Conners, Et al., 2006:) استهدفت هذه الدراسة بناء برنامج لتنمية مهارات نطق الأصوات لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف اتبع المنهج الوصفي، حيث وظف في تحديد مهارات قراءة الأصوات المناسبة للتلاميذ، وذلك من خلال استطلاع آراء المعلمين بمدارس التربية الفكرية، والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات القراءة المناسبة للتلاميذ، وتم التوصل إلى قائمة بتلك المهارات تضمنت (١٥) مهارة.

وبعد التأكد من مناسبة هذه المهارات لعينة الدراسة، سعت الدراسة لتحديد مدى توافر تلك المهارات لدى التلاميذ، حيث أعد اختبار الوعي أو إدراك الأصوات، واستخدم اختبار فهم اللغة السمعي، ومقياس وكسلر لقياس ذكاء التلاميذ، ثم طبقت هذه الأدوات على عينة من التلاميذ بمدارس التربية الفكرية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٧- ١٢) سنة وعمرهم العقلي (٤- ٨) سنوات، وذلك من أجل التشخيص القبلي.

وأسفرت نتائج التطبيق عن وجود تدن كبير في مستوى تمكن التلاميذ من مهارات قراءة الأصوات اللازمة لهم؛ الأمر الذي دفع الباحث إلى بناء برنامج مقترح في مهارات قراءة الأصوات، وذلك في ضوء عدة أسس، هي: الاتجاهات الحديثة في تدريس المهارات اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية، هي: (الاتجاه التكاملي، والاتجاه الوظيفي، والاتجاه المهاري)، وطرق تعليم القراءة لهؤلاء التلاميذ، هي: (الطريقة الجزئية، والطريقة التحليلية، والطريقة الكلية، والطريقة التوليفية)، وأساليب تشخيص ذوي الإعاقة الفكرية، وطبيعة التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وتكون البرنامج من عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، المحتوى الدراسي، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، أساليب التقويم).

وللتأكد من فعالية البرنامج المقترح اتبع المنهج التجريبي، حيث تم إعادة صياغة محتوى القراءة المقرر علي تلاميذ الصف الأول الابتدائي، حيث تضمن دروساً للتدريب الشفوي على دمج الأصوات، ودروساً للربط بين صوت الحرف وشكله،

ودروساً لنطق صوت الحرف، وذلك على مدار (٢٢) يوماً بمعدل (يومين أو ثلاثة) أسبوعياً، ودرس المحتوى وفقاً لطريقة التدريس الفردية. وذلك لعينة بلغ قوامها (٤٠) تلميذاً وتلميذة، قسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية محتوى البرنامج باستخدام الطريقة الفردية، أما المجموعة الضابطة درست المحتوى المقرر باستخدام الطريقة المعتادة، ثم طبقت أدوات الدراسة بعدياً على تلاميذ المجموعتين، وقورن أداء المجموعتين قبلياً وبعدياً بتطبيق أدوات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى: تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي الإعاقة العقلية عن أقرانهم في الضابطة، وذلك في نطق الأصوات، وانتقال أثر التدريب.

وقد استهدفت دراسات أخرى كدراسة (سليمان رجب، ٢٠٠٦) تنمية مهارات التواصل الاجتماعي (اللفظي، وغير اللفظي) لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية عن طريق استخدام السيكودراما.

وقدمت الدراسة مقياساً للتواصل الاجتماعي لدى عينة البحث وتمثلت أبعاد هذا المقياس الخاص بالتواصل الاجتماعي في:

- محيط الأسرة.
- محيط المدرسة.
- محيط الآخرين.
- محيط المجتمع.

وانتهت الدراسة إلى فعالية برنامج السيكودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وأوصت بضرورة إعداد برامج قائمة على الأنشطة التي تنمى من خلالها مهارات التحدث والتواصل الشفوي لدى العاديين بصفة عامة، وذوى الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية على وجه الخصوص.

بينما اتجهت دراسة (منيرة سلامة، ٢٠٠٠) إلى بناء برنامج لتنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.

وقد أشارت هذه الدراسة إلى عدم وجود منهج خاص باللغة العربية لهذه الفئة، مما أدى إلى أن كثيراً من هؤلاء التلاميذ ينهون مرحلتهم الابتدائية وهم غير قادرين على القراءة والكتابة، إضافة إلى عدم قدرتهم على التعبير عن حاجاتهم بأسلوب يفهمه الآخرون.

وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة واللازمة لعينة البحث وانتهت إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات، وأوصت بعقد دورات تدريبية مستمرة لمعلمي مدارس التربية الفكرية؛ لتزويدهم بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة لهذه الفئة، وبضرورة تشجيع المعلم على ابتكار وسائل تعليمية جديدة، والاستفادة من البرامج التي تثرى العملية التعليمية، كما نادت بإجراء بحوث علمية لتوظيف الألعاب التربوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي.

في حين استهدفت دراسة (وحيد حافظ، ٢٠٠١) بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، وذلك بما يناسب مستوى قدراتهم، ويراعى طبيعة إعاقتهم، وينمى لديهم المهارات اللغوية اللازمة لتكيفهم مع مجتمعهم، والتفاعل مع أفراده بشكل طبيعي.

واعتمدت الدراسة في بناء منهجها المقدم لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية على ثلاثة محاور هي:

الأول: المهارات اللغوية اللازمة للتلاميذ وتم حصرها في (مهارات الاستماع – مهارات الكلام – مهارات القراءة (جهرية وصامتة) – مهارات الكتابة).

الثاني: معايير بناء منهج اللغة العربية المقترح وتم حصرها في (معايير خاصة بالأهداف – معايير خاصة باختيار المحتوى – معايير خاصة بتنظيم المحتوى – معايير خاصة بطرائق وأساليب التدريس – معايير خاصة بالأنشطة والوسائل التعليمية – معايير خاصة بالتقويم).

الثالث: بناء منهج اللغة العربية المقدم لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني، وذلك في ضوء: (تحديد المهارات اللغوية – تحديد المعايير اللازمة لبناء المنهج الحالي).

وكان من أهم الطرائق والأساليب التي اتبعت في تدريس المنهج هي:

- أسلوب تحليل المهمة. – طريقة التعلم بالنموذج.
- طريقة الألعاب اللغوية. – أسلوب التعلم الفردي.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية المنهج المقترح في تنمية المهارات اللغوية اللازمة لهؤلاء التلاميذ، وأوصت بضرورة استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية التي تثرى التفاعل في الموقف التعليمي، وتزيد من اكتساب المهارات اللغوية، كما أوصت باستخدام الألعاب اللغوية في تعليم هذه المهارات؛ لما لها من آثار إيجابية في الموقف التعليمي، ومن ثم طالبت بإجراء دراسة علمية لبناء منهج في الأنشطة اللغوية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بمدارس التربية الفكرية؛ مما يعكس الحاجة لمثل هذه الدراسة

الحالية في مجال تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي بالمواقف الحياتية للمتخلفين عقلياً والقابلين للتعلم.

ودراسة أحلام محمد حفناوي (٢٠١٠): استهدفت هذه الدراسة علاج بعض اضطرابات النطق لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال برنامج علاجي مقترح قائم على استخدام النمذجة الحية، ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج الوصفي، حيث وظف في تحديد اضطرابات النطق للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وذلك من خلال مراجعة كل من: الدراسات السابقة التي تناولت اضطرابات النطق لدى هؤلاء التلاميذ، وكذلك من دراسة الخصائص الأكاديمية لديهم، وآراء الخبراء والمتخصصين في مجال الإعاقة الفكرية، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٣٦) اضطراباً في النطق، منها: (اضطراب في نطق بعض الحروف الهجائية من مخرجها الصحيح، واضطراب في نطق الأصوات بطريقة صحيحة في مواضع مختلفة من الكلمة، واضطراب في نطق الصوت من خلال جملة مركبة).

ومن ثم سعت الدراسة لتحديد مدى توافر تلك المهارات لدى التلاميذ، حيث أعدت مقياس الكفاءة اللغوية، ومقياس لتقييم النطق لدى هؤلاء التلاميذ، ثم طبقت أداتي الدراسة على عينة من التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية بالديدامون التابعة لمدينة فاقوس، محافظة الشرقية.

وأثبتت نتائج التطبيق أن هؤلاء التلاميذ يعانون من اضطرابات النطق للدرجة التي تجعل تواصلهم مع الآخرين أمر بالغ الصعوبة، وكذلك يعانون من صعوبات في إخراج الأصوات (كالإبدال والحذف)، الأمر الذي أدى إلى بناء برنامج مقترح لعلاج هذه الصعوبات، وذلك في ضوء عدة أسس، هي: المداخل المستخدمة في علاج اضطرابات النطق، وهي: (المدخل المثير، المدخل الحس حركي، مدخل المادة التي لا معنى لها، مدخل السمات المميزة، المفهوم السمعي، الاستثارة المتكاملة، التغذية الراجعة، تعديل السلوك)، وفنيات العلاج السلوكي مثل: (إزالة الحساسية بطريقة منظمة- الغمر أو الإغراق (العلاج التنفيري) وهي فنيات تعتمد على الاشتراط الاستجابي، وفنيات أخرى تعتمد على الاشتراط الإجرائي، مثل: (ضبط المثير- تدعيم السلوك المرغوب فيه- التشكيل- الاقتداء- النمذجة- التلقين والإخفاق).

وللتأكد من فعالية البرنامج العلاجي المقترح اتبع المنهج التجريبي، حيث تم تحديد محتوى البرنامج من خلال إعادة صياغة الموضوعات المتضمنة بكتب القراءة المقررة علي التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، وقد احتوى على نماذج وأنشطة من البيئة لتنمية مفردات الطفل، وتدريبات علاجية لإخراج الأصوات بطريقة صحيحة، ودرس محتوى البرنامج وفق فنيات النمذجة الحية والواجبات المنزلية مع التركيز على مدخل تعديل السلوك الذي يعتمد على نظريات العلاج السلوكي وفنياته، وذلك لعينة بلغ عددها

(١٠) أطفال من التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٨- ١٢) سنة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست البرنامج باستخدام النمذجة، والأخرى ضابطة درست المحتوى المقرر بالطريقة المعتادة، ثم طبقت أدوات الدراسة بعدياً على التلاميذ عينة الدراسة، وقورن أداء المجموعتين قبلياً وبعدياً بتطبيق أدوات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة اللغوية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التدريب على برنامج النمذجة في علاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقييم النطق لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن البرنامج العلاجي له أثر إيجابي في مساعدة التلاميذ للتغلب علي اضطرابات النطق لديهم.

ودراسة كريستوف وولفجانج Christoph & Wolfgang, (2012): استهدفت هذه الدراسة إكساب بعض المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام برنامج تدريبي مقترح، ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج الوصفي، حيث وظف في تحديد المهارات اللغوية المناسبة للتلاميذ من خلال دراسة طبيعة التلاميذ التربوية، واستطلاع آراء الخبراء والمعلمين بمدرسة التربية الفكرية، وتم التوصل إلى قائمة بالمهارات اللغوية المناسبة للتلاميذ تضمنت (١٣) مهارة فرعية موزعة على مجالين هما: (مهارات القراءة (٨) مهارات، مهارات الكتابة (٥) مهارات).

وبعد التأكد من مناسبة المهارات اللغوية لعينة الدراسة من خلال ضبطها وحساب صدقها وثباتها، سعى الباحثان لتحديد مدى توافر تلك المهارات لدى التلاميذ، حيث تم استخدام مقياس وكسلر لقياس الذكاء، ومقياس لتقدير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، واختبار لقياس المهارات اللغوية المناسبة للتلاميذ، ثم طبقت أدوات الدراسة على عينة من التلاميذ بمدرسة التربية الفكرية بمدينة بلافاريا بألمانيا، وذلك من أجل التشخيص القبلي.

وأسفرت نتائج التطبيق عن وجود تدن كبير في مستوى تمكن التلاميذ من المهارات اللغوية اللازمة لهم، الأمر الذي دفع الباحثان إلى بناء برنامج مقترح في

مهارات القراءة والكتابة اللازمة للتلاميذ، وذلك في ضوء طرق تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ، هي: (الطريقة الصوتية، الطريقة الكلية، الطريقة التوليفية)، وتكون البرنامج المقترح من عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة للبرنامج، المحتوى الدراسي، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فعالية البرنامج المقترح اتبع المنهج التجريبي، حيث اختيرت عينة من التلاميذ يتراوح عمرها الزمني من (٩- ١٢) سنة من إحدى مدارس التربية الفكرية، حيث درست البرنامج التدريبي المقترح باستخدام إجراءات الوعي الصوتي، ثم طبقت أدوات الدراسة بعدياً على التلاميذ، وقورن أداء المجموعة بعدياً بتطبيق أدوات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فعالية البرنامج القائم على تعليم الأصوات في تنمية مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- تحسن قدرة التلاميذ على تعرف أشكال الحروف ونطقها نطقاً صحيحاً، وكذلك القدرة على كتابة الحروف والكلمات.

ومن الناحية الاجتماعية والنفسية تزداد الحاجة لدراسة تحقق هذه الغاية، لأن وجود طفل معاق في الأسرة يؤدى إلى اضطراب أدوارها الرئيسة في الحياة، ويصبح النسق الأسرى في حاجة إلى إعادة البناء، للتعايش مع متغيرات إعاقة الطفل وحاجاته. كما يؤدى – أيضا – إلى ظهور نوع من الاضطراب والحرج في العلاقات الاجتماعية بين هذه الأسرة، وبين غيرها من الجيران والأقارب والأصدقاء، فتضطرب صورة الأسرة ومكانتها في علاقاتها بالمجتمع الخارجي ومؤسساته. (أشرف عبد القادر، ٢٠٠٧: ٥٠٢)

وللتخفيف من هذا الحرج الأسرى، حاولت بعض الدارسات (وليم فولر، Fowler William وجلورا روبرتس Roberts, Glara وأمي سونسون Swenson, Amy, 2006) إلقاء الضوء على أثر البرنامج اللغوى المبكر من قبل الوالدين في المنزل. من حيث الأنشطة اللغوية الإثرائية لأطفالهم، والتي يقدمون من خلالها الخبرات الاجتماعية المصحوبة باللغة؛ للارتقاء بنموهم اللغوي، وزيادة القابلية للتعلم Scholastic Aptitude لديهم، ولحل ما يواجههم من مشكلات، وقد كان لذلك أثر إيجابي في مقاييس اللغة، والقدرات العقلية، وفى الأداء الدراسي، وتقدير الذات، وفى المقابلات الشخصية.

وللوقوف على بعض جوانب الظاهرة موضوع الدراسة الحالية والمرتبطة بتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفة لهذه العينة، قام الباحث ببعض الزيارات الميدانية لمدارس التربية الفكرية في مدينتي (بنها، وكفر شكر، بمحافظة القليوبية) وعمد إلى إثارة انتباه هؤلاء التلاميذ بتنظيم بعض المواقف الاجتماعية، وطلب منهم التحدث بتعبير مناسب لكل موقف من هذه المواقف الحياتية، فكانت أهم تعبيراتهم كما يلي:

- في مناسبة نجاح زميله، جاء تعبير "ألف سلامة عليك يا حبيبي".
- وفى موقف عزاء، كان تعبير "أنا باحبك خالص".
- وعند زيارة المريض "أنت تعبان ليه".
- وعند الاستقبال والترحيب "تعالى ادخل وكل فول".
- وفى مناسبة زواج خاله "كل سنة وأنت طيب".
- بالإضافة إلى عدم مناسبة ملامح وتعبيرات الوجه للموقف الاجتماعي السار أو الضار في أثناء التعبير الشفوي.
- وعند طلب أجازة لراحة الوالد من العمل: "أطب البوليس في التليفون".
- وهذا بالإضافة إلى عدم الاهتمام في كتب اللغة العربية – التي اطلع عليها الباحث – بالأنشطة اللغوية ذات المواقف الحياتية لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي من خلالها.

ومما سبق يتضح أن تمكن هؤلاء التلاميذ من بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي المناسبة للمواقف الحياتية لم يكن بالمستوى المطلوب، في حين أن تمكنهم من هذه المهارات سيساعد على التخفيف من الحرج في العلاقات الأسرية مع الآخرين، كما سيحقق كثيراً من السعادة و الارتياح لذويهم؛ مما يدعم فكرة الدراسة الحالية في بناء برنامجها القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار لتنمية هذه المهارات، واستخدامها في مواقف الحياة اليومية.

ويؤكد أهمية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي دراسة كل من (كاثلين دير Dyer, Kathleen، وستيفن ليكى Luce, Stephen C. 2005) حيث انتهت إلى فعالية الأنشطة اللغوية المحببة في تدعيم مهارات التواصل العملية لدى الطلاب ذوى التأخر العقلي Mental Retardation وذلك باستخدام استراتيجيات تعلم اعتمدت على تفصيلات أكثر من (٢٠٠ طفل وراشد) في مواقف اجتماعية ومهنية وتعليمية، كما أشارت الدراسة إلى تحسن مستوى التواصل الشفوي بوسائل كثيرة

أهمها: اللغة اللفظية والإيماءات Gestalt، ولغة الإشارة Sign Language وألواح التواصل Communication boards.

ومن هنا نبع الإحساس بمشكلة البحث، وفى ضوء ما سبق من أدبيات المجال التربوي – ونتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة (منيرة سلامة ٢٠٠٠، وحيد حافظ ٢٠٠١، مينى مولوفينو Moloveonu, Mihmea, 2002، رانيا شاكر ٢٠٠٤، وخالد رمضان ٢٠٠٥، و جلينت ودز Woods, Glinette 2005، ومحمد أبو خليل ٢٠٠٦، ووليم فولر Fowler William) وكذا مؤشرات الزيارات الميدانية و خلو المجال – في حدود علم الباحث – من أية دراسة علمية تتناول تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي باستخدام الأنشطة اللغوية لهذه الفئة، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي وخطة دراستها على النحو التالي:

ثانياً: تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدنى مستوى التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة والقابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية في استخدام مهارات التعبير الشفوي الوظيفي اللازمة لهم بالمواقف الحياتية في السراء والضراء، وللتصدي لهذه المشكلة يمكن صياغتها كما يلي:

١- ما مهارات التعبير الشفوي الوظيفي المناسبة لذوى الاحتياجات الخاصة؟

٢- ما المواقف الحياتية اللازمة لهؤلاء التلاميذ للتعبير عنها شفوياً؟

٣- ما أسس البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى هؤلاء التلاميذ؟

٤- ما فعالية استخدام هذا البرنامج في تنمية تلك المهارات؟

ثالثاً: حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

- ذوى الاحتياجات الخاصة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدارس التربية الفكرية (بنها – وكفر شكر بمحافظة القليوبية)؛ حيث تتوافر لهم المناهج والكتب والمعلمون المتخصصون، كما أنهم يمثلون المستوى التعليمي الثالث بالحلقة الابتدائية قبل التحاقهم بمرحلة الإعداد المهني.
- تقتصر هذه الدراسة على التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية حيث يتوفر لجمهور هذه المدارس منهج مدرسي، وكتب مؤلفة ولديهم معلمون متخصصون.

- بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي اللازمة لهؤلاء التلاميذ في بعض المواقف الحياتية، في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الميدانية.
- الأنشطة اللغوية التي يعتمد عليها البرنامج هي: (الألعاب اللغوية – تمثيل الأدوار)، مع أنشطة التعبير عن ملامح الوجه والإشارات المناسبة.

رابعاً: فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من أدبيات وبحوث ودراسات سابقة تتصل بمهارات التعبير الشفوي الوظيفي، والأنشطة اللغوية، وخصائص المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) بمدارس التربية الفكرية.. فإن البحث الحالي يحاول التحقق من صحة الفروض التالية:

- لا توجد فورق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي المهارات التعبير الشفوي الوظيفي عن المواقف الحياتية موضوع البحث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدى لمهارات التعبير الشفوي الوظيفي ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدى لكل مهارة على حدة من مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

خامساً: أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدارسة أهميتها مما يمكن أن تسهم به في:

١- تزويد معلمي اللغة العربية في مدارس التربية الفكرية بقائمة بالمواقف الحياتية اللازمة لتلاميذهم، لتنمية مهارات التعبير الشفوي من خلالها.

٢- مساعدة مخططي مناهج تعليم اللغة العربية بتحديد مهارات التعبير الشفوي الوظيفي المناسبة لمدارس التربية الفكرية، وبإمدادهم ببطاقة ملاحظة موضوعية لتقويم هذه المهارات وفقاً للواقع الميداني.

٣- مساعدة تلاميذ مدارس التربية الفكرية في علاج ما يبدو لديهم من ضعف في مستوى التعبير الشفوي الوظيفي باستخدام الأنشطة اللغوية المناسبة لهم.

٤- تقديم يد العون لأسر هؤلاء التلاميذ، ورفع الحرج عنهم بإكسابهم القدرة على التعبير الشفوي الصحيح في المواقف الحياتية التي يتعرضون لها.

٥- فتح المجال لدراسات علمية أخرى في مجال تنمية المهارات اللغوية الأخرى، لذوى الاحتياجات الخاصة باستخدام الأنشطة اللغوية والاستراتيجيات المناسبة.

سادساً: تحديد المصطلحات والمفاهيم:

التعبير الشفوي الوظيفي:

يعرف التعبير الشفوي الوظيفي في هذه الدراسة بأنه "أداء لغوى محدد الأغراض يعتمد على التواصل الشفوي بين طرفين، ويتميز بالوضوح والبيان، ويتجه المتحدث فيه إلى التعبير عما يريد في المواقف الحياتية المختلفة، بمشاركة الطرف الثاني في فهم الرسالة المعبرة عن الموقف الاجتماعي".

مدارس التربية الفكرية:

هي تلك المدارس التي أنشأتها وزارة التربية والتعليم المصرية، لتعليم الأطفال وتنمية قدراتهم وذلك من غير القادرين على متابعة الدراسة بالمدارس الابتدائية العادية.

ويلتحق بمدارس التربية الفكرية الأطفال المعاقون عقلياً القابلون للتعلم من سن (٦-١٢ سنة) ممن يتراوح معدل ذكائهم ما بين (٥٠-٧٥) درجة، ولا يعانون من أي نوع من الإعاقات الأخرى، ولا يجوز بقاء التلاميذ في هذه المدارس بعد بلوغهم (١٨ سنة). (وزارة التربية و التعليم بمصر، ٢٠٠٧، ٢٦).

ذوو الاحتياجات الخاصة من المعاقين عقليا (القابلين للتعلم):

وهم أولئك التلاميذ الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠-٧٥) درجة، وهم المورون Moron القابلون للتعلم بمدارس التربية الفكرية، ولديهم القدرة على اكتساب مهارات اللغة والتوافق الاجتماعي مع الآخرين، ويمكنهم الاعتماد على أنفسهم في تدبير حياتهم، وبعد انتهائهم من مرحلة الإعداد المهني يمكن مساعدتهم على إعالة أنفسهم في مرحلة الرشد.

وتذكر (آنى ديمون Annie Dumont، ٢٠٠٦، ١٦٧) أنه يمكن أن نكتشف في كثير من الأوقات لدى هؤلاء التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة (المورون) مواهب فريدة أهمها:

- بديهة متطورة.
- تفكير أكثر يقظة من المتوسط.
- إدراك متعدد الأبعاد.
- تفكير بالصور أكثر من الكلمات.
- خيال متقد.
- لغة قريبة من الفهم.

ويرجع هذا التطور إلى الاهتمام المتزايد باللغة والتواصل في علاج التأخر العقلي Mental Retardation، وذلك بفضل ثلاثة عوامل هي: (لونارد أبديوتو Abbeduto Leonard, 2003).

- تقدم التكنولوجيا ودراسة الأنماط الظاهرية السلوكية.
- تدعيم قدرات الأفراد المتأخرين عقلياً لكي ينجحوا في استخدام كثير من التعبيرات اللغوية بالمواقف المختلفة.
- الآراء النظرية والبحثية الخاصة بنمو اللغة وتطورها وفقاً لطبيعة العقل البشرى.

الأنشطة اللغوية:

تتضمن الأنشطة Activities كل ما يشترك فيه المتعلم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها من ممارسات تتطلب بعض المهارات والقدرات، وتساعد المناشط المدرسية على بناء شخصية الطلاب وصقلها، حيث يتم تحقيق كثير من الأهداف التربوية المنشودة من خلال ممارستهم لهذه المناشط داخل الصف الدراسي وخارجه (حسن شحاتة، ١٩٩٠، ١٥) وتمثل الأنشطة مصدراً مهماً من مصادر التعلم، حيث تتيح للمتعلم اكتساب خبرات مرتبطة بطبيعة تلك الأنشطة، وفقاً لأهداف كل نشاط وكيفية ممارسته. (حسن شحاتة، زينب النجار، ٢٠٠٣: ٦٣)

وتعد الأنشطة اللغوية من أهم الوسائل الفعالة التي يستخدمها المعلم في تحقيق كثير من أهداف اللغة العربية التي لا تعلم بالقواعد وحدها، بقدر ما يتم تعليمها بالتقليد والمحاكاة، والممارسة السليمة في مواقف وأنشطة حية تشبه مواقف الحياة اليومية.

وفى ضوء ما سبق يمكن تعريف الأنشطة اللغوية في الدراسة الحالية بأنها: "مجموعة من والممارسات والإجراءات المحددة، التي يقوم بها التلاميذ بمدارس التربية الفكرية، باستخدام الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار، وذلك بتوجيه المعلم لاستخدام اللغة الشفوية في المواقف الحياتية؛ لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي من خلالها".

وتتضمن أنشطة الدراسة الحالية:

- الألعاب اللغوية.
- تمثيل الأدوار.
- أنشطة التعبير عن ملامح الوجه والإشارات المناسبة.

الألعاب اللغوية:

الألعاب اللغوية هي: "أنشطة موجهة وهادفة، يقوم بها تلاميذ المدرسة الفكرية بشكل فردى أو جماعي، وفق إجراءات محددة تحقق المزيد من الإثارة والتفكير والتشويق، وتعمل على زيادة الثروة اللغوية؛ وتمارس في مواقف خاصة، معِينَة على الاستيعاب وقابلة للتذكر.

ويعد اللعب الغنائي Games Songs نوعا من الألعاب اللغوية التي يرددها الأطفال البنون أو البنات، وقد تكون مشتركة بين النوعين، وهذه الأغاني قد تكون (شعبية) مجهولة المؤلف، أو معلومة المؤلف ومعدة خصيصاً لهم؛ لضبط سلوكهم وتنمية لغتهم (إسماعيل عبد الفتاح، ٢٠٠٥: ٣٧-٣٨).

وتوضح (زينب شقير، ٢٠٠٧: ٥٢٧) أهمية اللعب لذوى الاحتياجات الخاصة في أنه:

١- وسيلة ترفيهية.
٢- أداة تشخيصية.
٣-وسيلة إرشادية.
٤-وسيلة تربوية هادفة.
٥-وسيلة علاجية.
٦-يحقق التوازن النفسي.
٧-وسيلة لاكتساب التعلم والمهارات المختلفة.

تمثيل الأدوار:

ويستهدف أسلوب تمثيل الأدوار تحقيق ما يلي: (أحمد يونس،١٦٦،٢٠٠٢)

أ-ممارسة التلميذ بنفسه وبطريقة عملية لكيفية التعامل في مواقف تشبه نفس المواقف التي يواجهها أثناء ممارساته اليومية.

ب-توضيح الفرق بين معرفة ما يتم عمله من أدوار، ومعرفة ما يجب أن يتم عمله وكيف يجب أن يتم.

جـ-تنمية ثقة التلاميذ في أنفسهم وفى قدرتهم على التصرف في المواقف المختلفة.

د- التعرف على كثير من المفاهيم، واكتساب الاتجاهات الإيجابية المباشرة مما لو كانت عن طريق القراءة أو المناقشة.

هـ-توضيح تصرفات المتدرب وإحساساته ورد الفعل الذاتي إزاء المشكلة، كما يوقف المتدرب على إحساسات غير من المتدربين، ورد الفعل عندهم وتصرفاتهم.

ويعتمد أسلوب تمثيل الأدوار على جودة التفاعل الاجتماعي Social Interaction وعلى ممارسات المواقف الحياتية المختلفة، حيث يُمكن هذا الأسلوب الدارسين من تطوير المواقف المشابهة في مواقف الحياة الحقيقية التي تستخدم فيها اللغة استخداماً وظيفياً. (Allison, Sara, & Other, 2006)

ونستنتج مما سبق أن تمثيل الأدوار Role Playing هو(أحد الأنشطة التي تعتمد على الأداء اللغوي التمثيلي لبعض القصص، والمواقف الحياتية التي تصاغ بأسلوب حواري بين مجموعة من الشخصيات التي يقوم التلاميذ بلعب أدوارها في ضوء ميولهم وقدراتهم، بهدف تدريبهم على التحدث والتعبير الشفوي المناسب في أثناء هذه الأدوار.

ويلاحظ أن تمثيل أو لعب الأدوار يكون على مستوى الصغار عندما يقول أحدهم مثلاً: (تخيل أنك الطبيب وأنا المريض، وأنك البائع وأنا المشترى، وأنت السائر وأنا شرطي المرور) أما ما يكون على مستوى الراشدين فيبدو في أدائهم مجموعة من الأدوار الجادة والمعقدة مثل: (المتهم، والشرطي، والقاضي – الأب المسئول – زميل العمل الذي يعتمد عليه – الزعيم السياسي – والمصلح الاجتماعي).

وفيما يلي عرض توضيحي للجانب التطبيقي من الدراسة:

سابعاً: إجراءات الدراسة:

في ضوء ما سبق من أدبيات، وتحديد لمشكلة الدراسة و حدودها، وما يرتبط بها من مصطلحات ومفاهيم... وللتحقق من صحة الفروض فإن إجراءات الدراسة الحالية تسير وفقاً للخطوات التالية:

١-تحديد المواقف الحياتية اللازمة لتلاميذ مدارس التربية الفكرية؛ لتكون مجالاً للتعبير عنها شفوياً وذلك من خلال:

- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة في مجال التواصل الشفوي بالمواقف الحياتية.
- دراسة أدبيات المجال المتصلة بذلك.
- حصر المواقف الحياتية وإعدادها في قائمة.
- عرض قائمة المواقف الحياتية على مجموعة من المحكمين لضبطها والتأكد من سلامتها.
- الوصول إلى قائمة المواقف الحياتية المناسبة لهؤلاء التلاميذ فى صورتها النهائية.

٢-تحديد مهارات التعبير الشفوي الوظيفي المناسبة لذوى الاحتياجات العقلية الخاصة والقابلين للتعلم... من خلال:

- استعراض الدراسات والبحوث السابقة.
- دراسة الكتابات التي تناولت التعبير الشفوي بالمرحلة الابتدائية.
- دراسة الكتابات التي تناولت خصائص هؤلاء الطلاب (اجتماعياً ونفسياً وعقلياً).
- تحليل أهداف تعليم مناهج اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية.
- حصر مهارات التعبير الشفوي الوظيفي والتي يعتقد الباحث أن تكون مناسبة لعينة البحث.
- إعداد هذه المهارات في قائمة خاصة، يتم عرضها على مجموعة من المحكمين لتحديد مدى مناسبتها للتلاميذ، ولمعرفة الوزن النسبي لكل مهارة منها.
- التوصيل إلى قائمة المهارات النهائية تمهيداً لإعداد بطاقة الملاحظة.
- إعداد بطاقة الملاحظة لتقويم مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية ببعض المواقف الحياتية.
- ضبط البطاقة وتقنينها.

(٣) تحديد أسس بناء البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار وذلك بمراجعة:

- البحوث والدراسات السابقة في مجال الأنشطة اللغوية.
- الكتابات التي تناولت إعداد الأنشطة اللغوية وتصميمها.
- الأسس والإجراءات التي تعتمد عليها الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار، مع أنشطة التعبير عن ملامح الوجه والإشارات المناسبة. ..).
- توجيهات مناهج تعليم اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية.
- نتائج وتوصيات البحوث التي اهتمت بالمهارات اللغوية لدى المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) بمدارس التربية الفكرية.
- الكتابات والبحوث التي ألقت الضوء على خصائص عينة البحث (اجتماعياً ونفسياً وعقلياً).

(٤) بناء البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي من خلاله مما يستلزم:

- دراسة الخطوات السابقة واتباعها.
- تحديد الإطار العام للبرنامج من حيث (مقدمة البرنامج – أهداف البرنامج – محتوى البرنامج – إجراءات التدريس – معالجة محتوى البرنامج لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي – التقويم).
- اختيار بعض الأدوار والألعاب اللغوية المناسبة لعينة البحث والمحببة إليهم وذلك في ضوء: (آراء معلميهم – مؤشرات الزيارات الميدانية التي قام بها الباحث – الأدبيات ونتائج وتوصيات البحوث السابقة) وكانت كما يلي:

أ- الألعاب اللغوية وتضم: (لعبة من أكون (عروستي) – لعبة المكالمات الهاتفية – لعبة مذيع كرة القدم).

ب- تمثيل الأدوار ويضم أنشطة: (أنت الطبيب وأنا المريض – أدواري في حفل زفاف أختي أو أخي- دور رب الأسرة والأبناء).

وذلك مع التدريب على أنشطة للتعبير عن ملامح الوجه والإشارات المناسبة بمجموعة م الصور في مواقف طبيعية تدل على تعبيرات (كالتهديد، الاستدعاء، الرضا والسرور، الغضب).

- صياغة هذه الأنشطة بما يناسب تنمية المهارات المنشودة وذلك من حيث (اسم النشاط – المهارات المستهدفة – محتوى النشاط – الأساليب والإجراءات – التقويم).
- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامته، وتعديله في ضوء آرائهم.

(٥) تحديد مدى فعالية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية وذلك من خلال:

- اختيار مجموعتي البحث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدارس التربية الفكرية لتكون إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

- قياس مهارات التعبير الشفوي الوظيفي من خلال قائمة المواقف الحياتية، وباستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

- تزويد معلمي المجموعة التجريبية بالتعليمات والإرشادات اللازمة لتنفيذ برنامج الدراسة الحالية.

- تقديم البرنامج القائم على الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار لتلاميذ المجموعة التجريبية التي يقوم أفرادها بالمشاركة في ممارسة هذه الأنشطة (تعليماً وتدريباً)، ومحاكاة وتحدثاً) حتى يصلوا إلى التمكن من استخدام مهارات التعبير الشفوي الوظيفي.. وذلك في حصص (اللغة العربية والمكتبة..) في حين أن المجموعة الضابطة تم التعامل معها بالطريقة المعتادة، دون تقديم أية أنشطة لغوية.

- إعادة تطبيق بطاقة الملاحظة لتقويم مهارات التعبير الشفوي الوظيفي على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

(٦) رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً

(٧) تقديم توصيات الدراسة ومقترحاتها.

وفيما يلي عرض تفصيلي لأهم إجراءات الدراسة لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي باستخدام البرنامج القائم على الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار، وتجربته ميدانيا، وهذا يستلزم القيام بـــــ:

أ-تحديد المواقف الحياتية، وذلك من خلال:

- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة التواصل الشفوي من خلال المواقف الحياتية.

- الكتابات التي تناولت المواقف الحياتية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

- معرفة أهم خصائص المعاقين عقلياً والقابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية وخاصة قدراتهم العقلية

واللغوية.

- حصر المواقف الحياتية، وحذف المتشابه منها، ثم وضع هذه المواقف في قائمة مبدئية[*].

- عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين[**] للتعرف على مدى صلاحيتها ومناسبتها لعينة البحث؛ لتكون مجالاً للتحدث والتعبير الشفوي، ومن خلال آراء المحكمين في هذه القائمة فقد تم:

---

[*] ملحق (٢) قائمة المواقف الحياتية (المبدئية).

[**] ملحق (١) بأسماء السادة المحكمين.

- ✓ التأكد من سلامة الصياغة اللغوية للمواقف.
- ✓ التأكد من صلاحية المواقف للتعبير الشفوي عنها.
- ✓ حذف موقف (طلب المعلومات وتقديمها للآخرين) لعدم مناسبته لعينة البحث.
- ✓ حذف موقف (التعبير عن الحلول المناسبة لبعض المشكلات العاجلة) لأنه أعلى من مستوى قدراتهم.
- ✓ حذف موقف (الشكر) لمحدودية التعبير الشفوي عن هذا الموقف، إذ ليس فيه مساحة كبيرة للتحدث والكلام.
- ✓ ضم موقفي (التهنئة، وتقديم الهدايا في مناسبة سعيدة) إلى موقف واحد هو: (التهنئة وتقديم الهدايا).
- ✓ إضافة موقفين من المواقف الحياتية التي رأى المحكمون أن عينة البحث في أمس الحاجة إليهما، وهما: (التعريف بنفسه للآخرين) و (الاستغاثة وطلب النجدة).

ومن حيث نسبة موافقة المحكمين على هذه المواقف فقد تم حذف الموقف الذي حصل على نسبة ٥٠% فأقل، وبهذه الآراء التي تمثلت في (الحذف – والإضافة – والتعديل) تم التوصل إلى قائمة نهائية بعشرة مواقف حياتية[*] وأصبحت مناسبة لعينة البحث وصالحة للتعبير الشفوي الوظيفي.

ب–تحديد مهارات التعبير الشفوي الوظيفي المناسبة:

تم تحديد مهارات التعبير الشفوي الوظيفي المناسبة لعينة البحث من خلال مراجعة:

- البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة التواصل والتعبير الشفوي بالمرحلة الأولى من التعلم.
- الأدب النظري الذي اهتم بتحديد مهارات التعبير الشفوي وتصنيفها.
- أهداف تعليم مناهج اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية.
- طبيعة التلاميذ المتأخرين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية وخصائصهم.

[*] ملحق (٣) القائمة النهائية بالمواقف الحياتية.

ومن خلال هذه المصادر قام الباحث بحصر مهارات التعبير الشفوي مع حذف المتشابه والمكرر منها، كما تم حذف المهارات التي تضمنتها مهارات أخرى، ثم وضعت هذه المهارات في قائمة مبدئية [**] تم عرضها على مجموعة من المحكمين للتعرف على مدى مناسبتها لتلاميذ المدرسة الفكرية، وسلامة الصياغة اللغوية لهذه المهارات. ومن خلال آراء المحكمين في قائمة المهارات فقد تم:

- ✓ التأكد من مناسبة مهارات التعبير الشفوي الوظيفي المتضمنة بالقائمة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدرسة التربية الفكرية.
- ✓ ضم المهارة (١) وهى: (القدرة على مواجهة الآخرين مع توجيه النظر إليهم) إلى المهارة (٢) وهى: (التعبير عن الموقف الاجتماعي دون تردد أو خوف) لتصبحان في مهارة واحدة وهى: [التعبير عن الموقف الاجتماعي مع مواجهة الآخرين دون تردد أو اندفاع]؛ وذلك لأن (القدرة على مواجهة الآخرين والنظر إليهم...) لا قيمة لها دون أن ترتبط بالتحدث و التعبير عن الموقف المراد).
- ✓ وعن استبدال كلمة (خوف) بـ (اندفاع) فلأن المقصود هو أن يصل هؤلاء التلاميذ (القابلون للتعلم) إلى المستوى المقبول من التروي بعيداً عن السرعة المخلة والتهور في الكلام، حيث يكون التروي وسطاً بين التردد والاندفاع، وهذا لا يتأتى إلا بمزيد من التدريب والتوجيه، فضلاً عن أن التردد يتضمن نسبة غير قليلة من الخوف.
- ✓ تعديل المهارة (٤) وهى: (مناسبة الصوت لما يوافق الحالة النفسية للموقف السار أو غير السار) إلى: (مناسبة نبرات الصوت لما يوافق الحالة النفسية).
- ✓ تعديل المهارة (٩) من (القدرة على إفهام غيره من الناس معنى ما يريد) إلى: (إفهام غيره من الناس معنى ما يريد).

هذا وقد تم حذف المهارة التي حصلت على نسبة ٥٠% فأقل، وبعد الحذف والإضافة، والتعديل وفقاً لآراء المحكمين، أصبحت قائمة المهارات في صورتها النهائية[*] مشتملة على ثماني مهارات موزعة على أربعة جوانب على النحو التالي:

الجانب الفكري:

ويختص بما يناسب التلاميذ عينة الدراسة بمدارس التربية الفكرية من وضوح الفكرة والوعي بالموقف الحياتي المراد التعبير عنه، ويضم هذا الجانب مهارتين هما:

[**] ملحق (٤) القائمة المبدئية لمهارات التعبير الشفوى الوظيفى.

[*] ملحق (٥) القائمة النهائية بمهارات التعبير الشفوى الوظيفى.

- إفهام غيره من الناس ما يريد.
- التخلص من التكرار المخل لبعض المكملات عند التعبير عن الموقف الاجتماعي.

الجانب اللغوي:

ويتصل باختيار الألفاظ والكلمات المعبرة عن فكرة الموقف، ويضم هذا الجانب مهارتين هما:

- اختيار الكلمات التي تؤدى المعنى المراد بوضوح.
- استخدام الجمل المعبرة عن مناسبة الموقف السار أو الضار.

الجانب الصوتي:

ويختص بطريقة النطق ووضوح الصوت؛ لنقل الفكرة إلى المستمع الذي يمثل الطرف الثاني للمتحدث عند التعبير عن الموقف الاجتماعي، ويضم هذا الجانب مهارتين هما:

- التعبير عن الموقف الاجتماعي مع مواجهة الآخرين، دون تردد أو اندفاع.
- مناسبة نبرات الصوت لما يوفق الحالة النفسية للموقف السار أو غير السار.

الجانب الملمحي:

ويتصل بملامح الوجه واستخدام الإشارات الحركية المناسبة للمعنى والمجسدة للإحساس به، ويضم هذا الجانب مهارتين هما:

- مناسبة تعبيرات الوجه للموقف الاجتماعي المراد التعبير عنه في السراء أو الضراء.
- استخدام الإشارات الحركية المناسبة للمعاني المتضمنة بالموقف الاجتماعي.

جـ-إعداد بطاقة الملاحظة:

وقد مر إعداد بطاقة الملاحظة بالخطوات التالية:

- هدف البطاقة: تستهدف هذه البطاقة تقويم أداء التلاميذ لبعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي من خلال تعبيرهم عن المواقف الحياتية التي وافق عليها المحكمون بعد استطلاع آرائهم للتأكد من صدق هذه البطاقة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه.

- محتوى البطاقة: لقد روعي في صياغة مهارات التعبير الشفوي الوظيفي بهذه البطاقة، أن تكون في مستوى عينة البحث، فلا تتناول ما يتصل بالجانب النحوي، أو نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، أو ضبط بنية الكلمات، أو تسلسل الأفكار، أو استخدام كلمات عربية فصيحة.

وبهذا اقتصرت البطاقة على المهارات التي تحقق الإبانة والتوضيح، والفهم العام من التعبير عما يناسب الموقف الاجتماعي فقط في ضوء مستوى هؤلاء التلاميذ العقلي واللغوي والانفعالي؛ ولذا تضمن محتوى البطاقة ثماني مهارات هي:

- التحدث عن الموقف الاجتماعي مع الآخرين، دون تردد أو اندفاع.
- اختيار الكلمات التي تؤدى المعنى المراد بوضوح.
- استخدام الجمل المعبرة عن مناسبة الموقف السار أو الضار.
- مناسبة نبرات الصوت لما يوافق الحالة النفسية للموقف الاجتماعي.
- التخلص من التكرار المخل لبعض الكلمات عند التعبير عن الموقف.
- مناسبة تعبيرات الوجه للموقف الاجتماعي المراد التعبير عنه في السراء أو الضراء.
- استخدام الإشارات الحركية المناسبة للمعاني المتضمنة بالموقف الاجتماعي.
- إفهام غيره من الناس معنى ما يريد.

ثبات البطاقة: بعد التأكد من صدق البطاقة في رأى المحكمين، تم حساب ثباتها عن طريق استخدامها مرتين في تحليل عينة من تعبيرات التلاميذ الشفوية. وقد حسبت نقاط الاتفاق والاختلاف بين التحليلين الأول والثاني باستخدام معادلة هولستى:

$$\frac{2\,(C_1, 2)}{C_1 + C_2}\ R$$

حيث R = معامل الثبات، $\overline{C1, C2}$ = عدد الفئات التي اتفق فيها التحليلان:

و $C_1 + C_2$ = مجموع عدد الفئات التي حللت في المرتين.

(رشدي طعيمة، ١٩٨٧، ١٧٨-١٧٩)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{13 \times 2}{16 + 16} = 0.81$$

وبذلك يمكن التأكد من صدق البطاقة وثباتها وأصبحت في صورتها لنهائية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

سارت التجربة الميدانية وفقاً للخطوات التالية:

١- اختيار مجموعتي الدراسة:

وفقاً لطبيعة الدراسة فقد تم استخدام التصميم التجريبي القائم على مجموعتين هما:

الأولى: المجموعة التجريبية: وتقوم بدراسة البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار؛ لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لديها.

والثانية: المجموعة الضابطة: ويتم التعامل معها بالطريقة المعتادة وبعيداً عن استخدام أية أدوار أو ألعاب لغوية.

وقد تم اختيار مجموعتي الدراسة من بين تلاميذ إدارة بنها التعليمية، وإدارة كفر شكر التعليمية بمحافظة القليوبية وبلغ عددهم (٣٨) تلميذاً وتلميذة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) يوضح توزيع عينة البحث

المجموعة	عدد أفرادها	اسم المدرسة
التجريبية	٢٠	التربية الفكرية ببنها
الضابطة	١٨	المنشاة الكبرى للتعليم الأساسي فصول التربية الفكرية بكفر شكر

٢- التطبيق القبلي لقياس مهارات التعبير الشفوي الوظيفي:

تم تقويم مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض. وذلك بهدف تحديد نقطة البداية لدراسة البرنامج؛ ومعرفة مدى تجانس المجموعتين. وبعد رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام أسلوب تحليل التباين من خلال البرنامج الإحصائي (spss) جاءت نتائج التطبيق القبلي كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) يوضح الفروق في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارات التعبير الشفوي الوظيفي (قبلياً)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط مجموع المربعات MS	فـF	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦,٣١٨	١	٦,٣١	٢,٢٠	غير دال
داخل المجموعات	١٠٣,٠٥٠	٣٦	٢,٨٦		

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التعبير الشفوي الوظيفي، حيث جاءت قيمة (ف f مساوية ٢,٢٠) وهى قيمة ليس لها دلالة إحصائية؛ مما يؤكد أن المجموعتين متجانستان، وأنهما ينطلقان من نقطة بداية واحدة.

٣-التدريس لمجموعتي الدراسة: تم التدريس من قبل معلمي المجموعتين على النحو التالي:

* المجموعة التجريبية: وقد درست باستخدام برنامج الدراسة لتنمية مهارات التعبير الشفوي لديهم [*].

وحرصت معلمة هذه المجموعة على مشاركة تلاميذها في ممارسة أنشطة البرنامج (تعليماً وتدريباً ومحاكاة وتحدثاً) ذلك لأن القدرة على التحدث والتعبير الشفوي من أفضل الوسائل التي تساعد المتأخر عقلياً (القابل للتعلم) على فهم بيئته، وعلى أن يصبح مقبولاً ممن حوله، ولأنه بدونهما (الكلام والتعبير الشفوي) يبقى محصوراً في عالمه، خائفاً ومضطرباً في شعوره.

ولذا فقد أظهر التلاميذ رغبة قوية في مواصلة أنشطة برنامج الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار، مع أنشطة التعبير عن ملامح الوجه والإشارات المناسبة، كما ازداد تفاعلهم مع معلمتهم وكثر الحديث عن هذه الأنشطة بين المعلمين داخل المدرسة، وحرص كثير منهم على استخدامها والاهتمام بها.

[*] انظر برنامج الدراسة القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار لتمية هذه المهارات بملحق (٦).

المجموعة الضابطة:

وكانت في مدرسة أخرى مستقلة بكفر شكر محافظة القليوبية، وقد سار التدريس لها بالطريقة المعتادة التي كان من أهم ملامحها:

- المحافظة على النظام والهدوء والاهتمام بمراقبة التلاميذ.
- إشغال التلاميذ ببعض الأعمال الفردية كالرسم والتلوين ومشاهدة بعض القصص المصورة.
- قراءة المعلم للموضوع من الكتاب المقرر في اللغة العربية، ويتابعه التلاميذ داخل الفصل بصوت مرتفع.
- الاستماع إلى بعض القصص والحكايات والتعليق عليها في أثناء مناقشة المعلم لموضوع الدرس.
- الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية كاللوحات المعلقة والمجسمة وفقاً لموضوع الدرس.
- الابتعاد عن تناول أية أنشطة لغوية تؤدى إلى التعبير الشفوي عن المواقف الحياتية.
- الرد على تساؤلات التلاميذ وحل مشاكلهم الجانبية لحين الانتهاء من الحصة.

٤-التطبيق البعدى لقياس مهارات التعبير الشفوي الوظيفي:

بعد الانتهاء من التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق بطاقة الملاحظة لتقويم مهارات التعبير لهما تطبيقاً بعدياً. وتم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) لاستخلاص أهم النتائج ومناقشتها.

ثامناً: نتائج الدراسة وتفسيرها:

سيتم هنا عرض نتائج الدراسة المرتبطة بمدى فعالية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي، لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، ومن ثم يتم تفسير النتائج ومناقشتها لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة. وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج المرتبطة بمدى فعالية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي ككل:

تمت صياغة الفرض الخاص بهذه النتائج كما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات التعبير الشفوي ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات، وكانت نتائجه كما يعرضها الجدول التالي:

جدول (٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدى للمهارات ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	١٣,٥	١٣١	١٠,٨٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	١٨	٥,٩	٢,٧٩		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات التعبير الشفوي الوظيفي ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) (١٠,٨٣) وهى قيمة ذات دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأعلى وهو – هنا – متوسط أداء المجموعة التجريبية.

وتشير هذه النتيجة إلى صحة الفرض الخاص بها، مما يدل على ظهور تحسن في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الشفوي ككل، ويرجع تفسير هذه النتيجة للأسباب التالية:

- إن البرنامج المقترح في (الألعاب اللغوية – تمثيل الأدوار) مع التدريب على أنشطة التعبير عن ملامح الوجه والإشارات المناسبة لبعض المواقف الحياتية.. يراعى حاجات التلاميذ بمدارس التربية الفكرية، كما يراعى اهتماماتهم الإنسانية من خلال ربط التعبير الشفوي بالمواقف الحياتية، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، ومن إقبالهم على المشاركة في التحدث والتعبير.

- ارتفاع الحالة النفسية لهؤلاء التلاميذ الذين يدرسون باستخدام برنامج الدراسة القائم على هذه الأنشطة، حيث شعروا بالفائدة العملية للتعلم، وبقيمة التحدث والتعبير الوظيفي في مواقف اجتماعية تتصل بحياتهم، وتجعلهم يحظون بتقدير أو احترام الآخرين ممن يتعاملون معهم.

- إن البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار جعلهم يشعرون بالأمن الاجتماعي والسلامة على أنفسهم، بالابتعاد عن الانطواء والعزلة التي كانت تعترى بعضهم، حيث أتاح لهم البرنامج التدريبي على مهارات التعبير الشفوي الوظيفي في مواقف تمس حياتهم مثل (التعريف بنفسه للآخرين – والاستغاثة وطلب النجدة – والتخفيف من آلام الآخرين وأحزانهم).

- إن برنامج الدراسة قد اشتمل على بعض المواقف والتدريبات اللغوية التي تؤكد على تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي بمستوى متميز مثل: أنشطة التعبير في أثناء ممارسة الألعاب اللغوية المحببة لهم وقيامهم بتمثيل بعض الأدوار التي يفضلونها ويقبلون عليها كدور مذيع كرة القدم، ودوري في حفل زفاف أختي– وأنشطة التعبير عن ملامح الوجه والإشارات المناسبة، التي من خلال بعض الصور لأشخاص في مواقف طبيعية تدل على تعبيرات: (الاستغراق والتفكير – التهديد – السرور والرضا – التعجب – الاستدعاء – الغضب) وهذا مما أسهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي المرتبطة بهذه المواقف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- الإحساس بجودة العلاقات الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ مع ذويهم وأصدقائهم، بالتعبير المناسب في مواقف حياتية يتعرضون لها تشبه إلى حد كبير مواقف الدراسة الحالية، الأمر الذي ساعد على زيادة فرص التعاون، وتحسن مهارات التواصل الشفوي بينهم وبين ذويهم من جهة، وبينهم وبين أقرانهم من جهة أخرى.

وهكذا تشير تلك الأمور مجتمعة إلى فعالية برنامج الدراسة القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار، مع أنشطة التعبير عن ملامح الوجه والإشارات المناسبة لبعض المواقف الحياتية؛ لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى التلاميذ بمدارس التربية الفكرية.

ب-النتائج المرتبطة بمدى فعالية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار في تنمية كل مهارة من مهارات التعبير الشفوي الوظيفي:

تمت صياغة الفرض الخاص بهذه النتائج كما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مت وسطى أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدى لكل مهارة على حدة من مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المجموعات وأسفرت نتائجه عن مجموعة من البيانات يعرضها الجدول التالي:

جدول (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات التعبير الشفوي الوظيفي

مهارات التعبير الشفوي	المجموعة [*]	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعبير عن الموقف الاجتماعي مع مواجهة الآخرين دون تردد أو اندفاع.	ت	٢٠	١,٦٥	٠,٤٩	٤,١٧	دال عند مستوى ٠,٠١
	ض	١٨	٠,٨٣	٠,٧٠		
-اختيار الكلمات التي تؤدى المعنى المراد بوضوح.	ت	٢٠	١,٥٥	٠,٥١	٣,٨٠	دال عند مستوى ٠,٠١
	ض	١٨	٠,٧٧	٠,٧٣		
-استخدام الجمل المعبرة عن مناسبة الموقف السار أو غير السار ر السار	ت	٢٠	١,٦٥	٠,٤٩	٤,٣٥	دال عند مستوى ٠,٠١
	ض	١٨	٠,٧٧	٠,٧٣		
-مناسبة نبرات الصوت لما يوافق الحالة النفسية للموقف	ت	٢٠	١,٨٥	٠,٣٦	٥,٦٤	دال عند مستوى ٠,٠١
	ض	١٨	٠,٨٣	٠,٧٠		
-التخلص من التكرار المخل لبعض الكلمات عند التعبير عن الموقف الاجتماعي.	ت	٢٠	١,٤٥	٠,٥١	٣,٥٢	دال عند مستوى ٠,٠١
	ض	١٨	٠,٧٢	٠,٧٥		
- مناسبة تعبيرات الوجه للموقف الحياتي المراد التعبير عنه في السراء أو الضراء.	ت	٢٠	١,٩٠	٠,٣٠	١٠,٣٠	دال عند مستوى ٠,٠١
	ض	١٨	٠,٥٠	٠,٥١		

[*] المجموعة (ت) تعنى التجريبية، و(ض) تعنى الضابطة.

مهارات التعبير الشفوي	المجموعة [*]	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
-استخدام الإشارات الحركية المناسبة للمعاني المتضمنة بالموقف الاجتماعي.	ت	٢٠	١,٥٥	٠,٦٠	٣,٧٥	دال عند مستوى ٠,٠١
	ض	١٨	٠,٧٢	٠,٧٥		
-إفهام غيره من الناس معنى ما يريد.	ت	٢٠	١,٩٠	٠,٣٠	٦,٢٧	دال عند مستوى ٠,٠١
	ض	١٨	٠,٧٨	٠,٧٣		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي الأداء الشفوي لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في كل مهارة على حدة من مهارات التعبير الشفوي الوظيفي.

وتشير هذه النتائج إلى أن تدريب التلاميذ وفقا لبرنامج الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار في الدراسة الحالية ساعدهم على الجرأة في الحديث، واختيار الكلمات والجمل المناسبة للتحدث في المواقف الحياتية المختلفة، كما كان لتسجيل أحاديث التلاميذ في أثناء البرنامج وإذاعتها عليهم بعد ذلك أثر كبير في تحفيزهم للتحدث والمشاركة، وفي إشاعة البهجة والسعادة بينهم؛ مما ساعد على تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية عن تلاميذ المجموعة الضابطة في: التعبير عن المواقف الحياتية مع القدرة على مواجهة الآخرين، واختيار الكلمات والجمل المعبرة عن مناسبة الموقف، والتخلص من التكرار المخل لبعض الكلمات، ومناسبة نبرات الصوت وتعبيرات الوجه واستخدام بعض الإشارات الحركية المناسبة للموقف الاجتماعي المراد التعبير عنه في حالات السراء أو الضراء.

وتتفق هذه النتائج مع ما يؤكده بعض المتخصصين (رشدي طعيمة، محمد علاء، ٢٠٠٦: ١٣٤-١٣٥) عن أهمية استخدام هؤلاء التلاميذ للغة الشفوية، والتعبير بها عن حاجاتهم؛ لحمايتهم من العزلة والانطواء، حيث إن التهيئة للحياة من خلال اللغة و التعبير الشفوي يساعدهم على تحقيق درجة واضحة من السعادة والاستقلالية في مواجهة متطلبات الحياة.

وتوضح نتائج الدراسة من ناحية أخرى أهمية المدخل الوظيفي Functional في تعليم التعبير الشفوي للمتأخرين عقلياً القابلين للتعلم، حيث يساعدهم في التغلب على مشكلات الحياة الاجتماعية، وعلى الاندماج في المحيط الاجتماعي بنجاح، وبهذا تشير النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار، مع أنشطة

التعبير عن ملامح الوجه والإشارات المناسبة في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية.

ثامناً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصى بما يلي:

- تطوير مناهج اللغة العربية في مدارس التربية الفكرية بما يسهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي من خلال المواقف الحياتية اللازمة لهؤلاء التلاميذ.
- تطوير مداخل وأساليب تعليم التعبير الشفوي بمدارس التربية الفكرية بما يؤكد أهمية المدخل الوظيفي الذي يساعد التلاميذ على الاندماج في الحياة الاجتماعية بكل ثقة واقتدار.
- تشجيع معلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية على استخدام برنامج الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي، والتركيز في حديث التلاميذ على أهمية المعاني والأفكار الصحيحة، ثم اختيار الكلمات والجمل المناسبة، ثم مناسبة تعبيرات الوجه وتوظيف الإشارات المناسبة.
- تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى هؤلاء التلاميذ في مواقف طبيعية، صالحة للتحدث فيها، ولإثارة دافعيتهم للتعبير الشفوي المفتوح وفقاً لرغباتهم وميولهم عن:

* الهواية المفضلة.
* أجمل حكاية استمعوا إليها.
* حب الأصدقاء لهم.
* أغرب موقف تعرضوا له.
* أسعدُ الأوقاتِ والأماكن المحببة إليهم.
* أحَبُ المعلمين إلى نفوسهم.
* أفضلُ القصصِ والمجلات التي يميلون إليها.

- استخدام الأنشطة التعليمية (الصفية واللاصفية) التي تعتمد على المواقف الحياتية الاجتماعية في

تعليم مهارات التعبير الشفوي الوظيفي من خلالها، وأهم هذه الأنشطة هي:

* الاتصالات الهاتفية.
* التعريف بنفسه للآخرين.
* تقديم الآخرين فئ المناسبات المختلفة.

* حكاية بعض القصص التربوية المفيدة، ومطالبة أحدهم بإعادة قصها.

- القيام بالرحلات التعليمية والترفيهية والزيارات الميدانية لبعض الأماكن كمكاتب البريد - ومراكز المطافئ - والمدن الجامعية - وأقسام الشرطة - والحدائق العامة والمتاحف مع التدريب على الكلام المفيد، وتبادل أطراف الحديث مع الآخرين بهذه المواقع.

- تضمين برامج كليات التربية استخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات اللغة المختلفة لما لها من أثر فعال في تمكن الطلاب - معلمي المستقبل- من هذه المهارات.

- عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية في مجال استخدام الأنشطة والأساليب

التدريسية التي تنطلق من المواقف الحياتية اللازمة لهؤلاء الطلاب لمساعدتهم على تنمية مهاراتهم في التعبير الشفوي الوظيفي مع تزويدهم بالأدلة الإرشادية اللازمة في هذا المجال.

مراجع الدراسة

(١) المراجع العربية:

- إيهاب عبد العزيز الببلاوى (٢٠٠٣): فعالية برنامج علاجي لتصحيح بعض اضطرابات النطق لدى أطفال المدرسة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد (١٣)، العدد(٥٥) أكتوبر، ص ص (٢٦٥-٣١٥).
- أحلام محمد حفناوي (٢٠١٠): تحسين بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد (الثامن عشر)، سبتمبر، ص ص (١٣٩- ١٧٦).
- أحمد يونس (٢٠٠٢): "أنماط تقليدية و حديثة في أساليب التدريب" الموسوعة التربية لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، الجزء الأول، تحرير: رشدي طعيمة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- أشرف أحمد عبد القادر (٢٠٠٧): "حقوق الطفل المعاق من منظور الإرشاد الأسرى "المؤتمر العلمي الحادي عشر"، التربية وحقوق الإنسان، جامعة طنطا: كلية التربية (٧-٨ مايو) ص ص ٥٠١-٥١٦.
- أمل عبد المحسن زكى إبراهيم (٢٠٠٥): "دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم" جامعة بنها: كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- آنى ديمون (٢٠٠٦): الديسلكسيا (اضطرابات اللغة في الأطفال) ترجمة: إيناس صادق، ولميس الراعي، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة (المشروع القومي للترجمة) الطبعة الأولى.
- بسمة وحيد السيد محمود (٢٠٠٧): مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الأداء اللغوي وأثره في تحسين التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوى متلازمة أعراض داون، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- جبريل أنور جبريل (٢٠٠٧): فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللغوية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- جيهان أحمد العماوى (٢٠٠٩): أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- حسن شحاتة (١٩٩٠): النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي – إنجليزي – إنجليزي عربي) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى.
- حمدان على نصر، وحامد العبادى (٢٠٠٥): أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، المجلد (١)، العدد(١)، ص ص (٥١-٦٥).
- خالد رمضان عبد الفتاح سليمان (٢٠٠٥): " فعالية التدريب على التواصل في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقلياً" جامعة الزقازيق، فرع بنها: كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- راشد محمد عطية صواوين (٢٠٠٦): "تنمية مهارات التواصل الشفوى (التحدث والاستماع) دراسة عملية تطبيقية، القاهرة: أيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٧): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهمه، أسسه، استخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها. تطويرها. تقويمها، القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤): المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبى (٢٠٠٦): تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

- زينب محمود شقير (٢٠٠٧): "حق الإنسان المعاق في التعليم العلاجي" المؤتمر العلمي الحادي عشر، "التربية وحقوق الإنسان" جامعة طنطا: كلية التربية (٧-٨ مايو) ص ص ٥١٧-٥٢٩.

- سليمان رجب سيد أحمد (٢٠٠٦): "فاعلية السيكودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم"، جامعة بنها: كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.

- عفاف عبد المحسن إبراهيم الكومى (٢٠٠٧): فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي كوسيلة لتحسين السلوك التكيفي لفئة من الأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- على أحمد مدكور (٢٠٠٨): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- على أحمد مدكور، وإيمان هريدي (٢٠٠٦): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عمر الفاروق الحسيني وآخرون (٢٠٠٥): حقوق الإنسان، جامعة الزقازيق: جهاز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي.

- فاتن إبراهيم سلوت (٢٠١٠): أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة نطقاً لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- فتحي على يونس، محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة (١٩٨١): تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، جـ (١)، القاهرة: مطابع الطوبجى التجارية.

- قاسم البري (٢٠١١): أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص (٢٣-٣٤).

- محمد الناصر، ونرجس حمدي (٢٠١١): أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحة المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، المجلد (٣٨)، العدد(١)، ص ص (١٠٧-١٢٣).

- محمد عبد الفتاح أبو خليل (٢٠٠٦): منهج مقترح لتعليم بعض مهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، جامعة الإسكندرية، فرع دمنهور: كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- محمد على الصويركى (٢٠٠٦): أثر برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٧)، العدد (٣)، ص ص (٧٠-١٤٢).
- محمد محروس الشناوي (١٩٩٧): التخلف العقلي، الأسباب، التشخيص، البرامج، سلسلة سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة (١)، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- محمد محمد على شعلان (٢٠٠٦): فعالية برنامج في الأنشطة اللغوية لاستخدام الفصحى لتنمية بعض مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد محمود عبد الناصر (٢٠٠٩): كفاءة برنامج مقترح قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- محمود كامل الناقة (١٩٩٧): تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، القاهرة: مطابع الطوبجى.
- محمود كامل الناقة (١٩٩٨): تعليم الاستماع والكلام "اللغة الشفوية"، الكويت: مركز البحوث التربوية لدول الخليج.
- منيرة سلامة أبو زيد أحمد (٢٠٠٠): "برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية" جامعة الزقازيق: كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ميادة محمد على (٢٠٠٦): فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقلياً المصابين بأعراض داون القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- نجوى أحمد سليم خضاونة، وإيمان أحمد خضر (٢٠١٢): فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (١)، العدد (٤)، ص ص (١٨٢-٢٠٦).

- وحيد السيد إسماعيل حافظ (٢٠٠١): "بناء منهج فى اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية" جامعة الزقازيق، فرع بنها: كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.

- وزارة التربية والتعليم بمصر (٢٠٠٥): أهداف مدارس وفصول التربية الفكرية، القاهرة: الإدارة العامة للتربية الخاصة، مكتب مستشار التربية الخاصة.

- وزارة التربية والتعليم بمصر (٢٠٠٧): القرار الوزاري رقم ٣٧ بتاريخ ١٩٩٠/١٠/٢٨ فى شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، القاهرة: الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة التربية الفكرية.

- وليد السيد خليفة، ومراد على عيسى (٢٠٠٩): المنظور الحديث للتربية الخاصة، الجزء الأول، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

(٢) المراجع الأجنبية:

- Abbeduto, Leonard (2003): International review of Research in Mental Retardation Language and Communication in Mental Retardation. (Vol.27).San Diego, US. Academic Press.

- Allison, Sara & Others. (2006): The Develoment of the self in the Era of the Internet and Role – Playing Fantasy Games. American Journal of Psychiatry, Vol. 163, No.3, PP. 381-85.

- Blanchard, Pamela S. (2000): Phonological Awareness Instruction to Prevent Reading Failure: A study of The Benefits of Commercially Produced Phonics Software to Phonological Awareness Instruction. Dissertation, Grand Valley State University, 228.

- Caroline Hummels , Aadjan van der Helm, Bart Hengeveld ,Rob Luxen, Riny Voort, Hans van Balkom and Jan de Moor(2007): Explore a scope: stimulation of language and communicative skills of multiple- handicapped children through an interactive, adaptive educational toy, Digital Creativity, vol. 18, no. 2, p p. 79-88.

- Christoph R., Wolfgang L., (2012): Reading Skills Among Students with Intellectual Disabilities, Research in Developmental Disabilities, University of Wurzburg, No, 34, pp. (1740- 1748).
- Conners, Frances A., et al., (2006): Phonological Reading Skills Acquisition by Children with Mental Retardation, Research in Development Disabilities, Vol. (27), PP. (12-137).
- David, B. Givens (2012). The nonverbal Dictionary of Gestrues, Signs & Body Language Cuse. Spokane, Washington: Center for Nonverbal studies press.
- Dyer, Kathreen ; Luce, Stephen C. (2005): Teaching Practical Communication Skills in Wehmeyer, Micheal L. Agran, Martin Mental Retardatino and intellectual disabilties: Teaching students using innovative and research – based strateiges. PP 197-201 Auckland, New Zealand: Pearson Eudcaiotn New Zealand, Vi, 303, PP.
- Fowler , William & Others (2006): The effects of early language enrichment, Early Child Devilment & Care Vol.176 NO.8, PP. 777-815.
- Knight, M. (2001): Teaching Sight words to Students with Mental Retardation and Learning Disabilities: Constant Time Delay Versus Interspersal of Known Items, DAI-A
- Kieffer, Carol. (1996): A Class Study of Informal Drama inthe Fourth Grade. Instructional Resource No. 16.ERIC Document Reproduction Service No. ED393134.
- Moldoveanu, Mihnea (2002): Language, games and Langue games. Journal of Socio- Economics, Vol.31 No.3, P. 233.
- Murphy, William P. ; yearuss J. Scott; Quesal, Robert W., (2007): Enhacing treatment for school – age children who stutter: II. Reducing Bullying Through role – Playing and self disclosure: Journal of Fluency disorders, Vol. 32, No.2, P. 139-162.
- Noonan, B; Hil Derbr; & D. K Yaculic R- A (1997): "The effects of early oral language skills and other measures on subsequment school success: A longitudinal study Alberta – Journal of educational Research , Vol. No. 43, N4 P. 254-57.

- Linda, Page (2005): The Effect of Multi- sensory Repeated Readings as Ameans to over learning Phonemes, Word Segments and Word Families on the Reading Scores of Students Identified as Learning Disabled or Mildly Mentally Retared, Dissertation, Union University.
- Polloway, Edward A. & Others (1998): Strategies for teaching learners with Special needs. Colmubus: Merrill Publishing (4the ed.).
- Temle, Charles. Gillet, Jean (1996): Language and Literacy Alviely Approahc, Haper Collins Collage Publishers.
- Woods, Glinette (2005): Understanding and Using Spoken Language – Games for 7 to 9 year olds. Child language teaching & Therapy , Vol, 22 NO.1, PP. 119-20.