



فاعلية برنامج تدريبي لمعالجة اضطرابات اللغة عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

ا.م.د. حيدر كريم جاسم
كلية الإمام الكاظم (عليه السلام)



The effectiveness of a training program to address the language disorders of students with learning difficulties

*Asst. Prof. Dr. Hayder .k. Jasim
Imam AL-Kadhim University College (A.S.)
E; haiderjasim@alkadhum-col-edu.iq*



ملخص البحث

يستهدف البحث التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لمعالجة اضطرابات اللغة عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتحدد البحث بتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة ، للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠)، ولتحقيق هدف البحث تطلب بناء أداتين الأولى هو مقياس اضطرابات اللغة ، وتكون من واحد وعشرين فقرة وتم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، وتم بناء برنامج تدريبي في ضوء حاجات أفراد العينة بعد تطبيق المقياس وذلك باعتماد نظرية (كيرك) في المقياس والبرنامج، وكان نتيجة تطبيق البرنامج على أفراد العينة التجريبية وجود فاعلية للبرنامج في معالجة اضطرابات اللغة، وفي ضوء نتائج البحث تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract

The research aims to identify the effectiveness of a training program to treat language disorders among pupils with learning difficulties, and the research is limited to fourth-grade students with learning difficulties in the schools of the General Directorate of Education Third Rusafa for the academic year 2019-2020, and to achieve the research objectives, it required building two tools, the first is the measure of language disorders and it is from 21 paragraphs, The psychometric properties of the scale were extracted, and a training program was built in light of the needs of the sample members after applying the scale by adopting Kirk's theory in the scale and the scales. The result of applying the program to the members of the experimental sample was that the program was effective in treating the language complexities, and in light of the research results, a number of recommendations and suggestions were developed

مشكلة البحث :

تعد اضطرابات اللغة من ابرز المشكلات التي قد تواجه التلاميذ لا سيما في المواقف التعليمية والتي تتطلب قيام التلميذ بتركيب الكلام وبناء الجمل وفهم دلالاتها واستعمالاتها المتنوعة في عملية التعلم.

ويعاني كثير من ذوي صعوبات التعلم من صعوبات اللغة وتكون هذه الصعوبات على شكل مشكلات أو أخطاء تراكيب نحوية ، فقد تقتصر إجابتهم عن الأسئلة بكلمة واحدة بسبب ضعف قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة ، وقد يقوموا بحذف بعض الكلمات من الجمل ، أو إضافة كلمات غير ملائمة ، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً ، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية صحيحة ، وقد يعانون من تلعثم أو بطء شديد في الكلام الشفهي ، وكذلك ضعف القدرة على الاشتراك في محادثات حول موضوعات مألوفة ، وعدم وضوح الكلام فضلاً عن تكرار بعض الكلمات بصورة مشوهة أو محرفة (عبد الهادي وآخرون ، ٢٠٠٠ : ٢٢٣).

ويصعب على التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة التعبير عن أنفسهم ، وكذلك التواصل مع الآخرين بسبب تلك الصعوبة ، وقد يؤدي به ذلك إلى الوقوع في العديد من المشكلات التي من بينها تجنب المستمعين له ، أو تجاهله ، أو الابتعاد عنه بسبب صعوبة التواصل والتفاعل معه ، وضعف قدرتهم على فهمه ، ومن ثم استجابتهم له بصورة غير مناسبة ، مما يؤدي إلى حدوث حالة من الارتباك بينهم وبينه ، مما يترتب عليه إخفاق التلميذ أو فشله في التواصل مع الآخرين ، وممارسة حياته بشكل طبيعي (البيلاوي ، ٢٠٠٣ : ٤٣).

كما أن هناك إشارات وعلامات تساعد في التعرف على وجود اضطرابات لغوية لدى التلاميذ فهم يظهرون ضعف القدرة على اتباع التعليمات اللفظية ، وضعف القدرة على مطابقة الحروف بالأصوات، وتكون حصيلتهم من المفردات غير واضحة فضلاً عن قصور في تكوين المفاهيم اللفظية ، وصعوبة في إيصال الرسائل للآخرين، وكذلك

صعوبة في التعبير عن الحاجات الشخصية، وهذه العلامات بمجملها تؤشر على وجود اضطرابات في اللغة.

ويرى العديد من العلماء والباحثين أن أي تقصير أو تأخر في معالجة اضطرابات اللغة عند التلاميذ سيؤدي إلى صعوبات في كثير من المهارات والقدرات الأكاديمية ومنها القراءة والكتابة والرياضيات أو المهارات الاجتماعية المختلفة (Smith, 2001, p: 35).

ولغرض التخلص من اضطرابات اللغة ينبغي اللجوء إلى البرامج التدريبية التربوية لمعالجة هذه الاضطرابات التي تشكل عائقاً لمستوى التلميذ تربوياً واجتماعياً، إذ إن مشكلة البحث تنبثق من وجود اضطرابات اللغة بين التلاميذ، وعدم توفير برامج تدريبية تعليمية لمعالجة هذه الاضطرابات، لذا فإن هذا البحث يأتي في محاولة لتعرف فاعلية برنامج تدريبي في معالجة اضطرابات اللغة عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث :

تعد المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة لكونها البداية الحقيقية لعملية النضج المعرفي لمدرجات الأطفال ونمو القدرات والاستعدادات التي تأخذ شكلها وتتبلور في المراحل الدراسية اللاحقة، كما يمكن وصفها مرحلة أساسية من مراحل التطور في جميع القدرات لا سيما تطور اللغة.

وتعد اللغة من وسائل التواصل الاجتماعي المهمة التي ينبغي أن يتقنها التلاميذ وخاصة في التعبير عن ذاتهم وأفكارهم وآرائهم وفهم الآخرين، كما أنها وسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي، فاللغة عبارة عن نظام من الرموز يمثل المعاني المختلفة والتي تيسر وفق قواعد معينة.

وتحتل اللغة أهمية خاصة في حياة كل فرد من أفراد المجتمع، فهي مستودع ثقافته، وأداة للتعبير عن المشاعر، كما أنها المرآة التي تعكس حياة أصحابها الاجتماعية والثقافية

من عادات وتقاليد وقيم وأخلاق وعلوم وفنون وتربية ، وهي الرابط الذي يربط بين أبناء المجتمع ، إذ إنها تمثل كيانهم الموحد ، وهويتهم المستقلة (نايل، ٢٠٠٦: ١١) ويشير كل من بلوم ولاهي (Bloom and Lahey, 1978) بان اللغة تنمو وتتطور من خلال التفاعل التام بين قدرات الفرد العقلية والمنثريات البيئية ، وان نمو الأطفال من الناحية العصبية يؤدي به إلى النمو العقلي ، وفي الوقت نفسه تنمو لغتهم (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨: ٢١٩).

وتعد اللغة مهارة أساسية لتنمية شتي المهارات الأخرى التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه ، إذ يتوجه الفرد نحو الآخرين ويتفاعل معهم لغويا ويستمتع إليهم ويركب الجمل ليوصل أفكاره إليهم ، كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده علي اكتساب المهارات الأخرى، لذلك فان اللغة بصفة عامة تتكون من مجموعة من المهارات اهمها : الاستماع والفهم ، والتحدث ، والقراءة (الناشف، ١٩٩٨: ٣-٥).

وتتكون اللغة بنحو عام من لغتين ؛ لغة استقبالية تتكون من الاستماع والقراءة ، ولغة إنتاجية تتكون من الكلام والكتابة ، وتبنى اللغة ككل من طريق العلاقات القائمة بين هذه المهارات ، إذ أن الشخص الذي لا يحسن الاستماع لا يكون متحدثا بارعا ، وأن الشخص الذي لا يحسن القراءة لا يمكن أن يكون كاتبا بارعا ، واللغة كأداة اتصال تعتمد على طرفي الاتصال المرسل ؛ المنتج وهو المتحدث أو الكاتب ، والمستقبل المستمع أو القارئ (فندي ، ٢٠٠٧: ٩).

واللغة تحتاج لقدرة ذهنية تمكن الفرد من فهم ما يسمع واختيار ما ينطق به من كلمات ومن هنا فان قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على التواصل اللفظي اقل من اقرانهم من الأطفال العاديين وذلك لما لديهم من صعوبات في القدرات المرتبطة ارتباطا وثيقا بالقدرة على الكلام ولا سيما ارتباطهما بأهم مراحل عملية الكلام وهي مرحلة المعالجة والتي تتم في المخ.

وتختلف نسبة التلاميذ ذوي صعوبات اللغة تبعاً لاختلاف الدراسات التي أجريت حول الموضوع ، وذلك من حيث أنواعها وأسبابها، إذ يقدر مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية نسبة التلاميذ ذوي صعوبات اللغة في المجتمع الأمريكي بحوالي (٣.٥٪)، وأن نسبة تلاميذ المدارس ممن يعانون من صعوبات اللغة تتراوح من (١-٣٪) من التلاميذ بين عمر (٧-١٧ سنة) يتلقون خدمات نطقية ولغوية (الخطيب، ٢٠٠٧: ١٣٦-١٣٧)، أما في العراق فلا توجد أي دراسة أو احصائية لعدد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في اللغة.

ونتيجة لأهمية اللغة كوسيلة اجتماعية تربوية فإن المهتمين بالبرامج التدريبية أكدوا أهمية أعداد البرامج الخاصة لمعالجة اضطراب اللغة ، وذلك لان التلميذ حتى يتعلم القراءة والكتابة وبقية المواد لابد له أن يتقن مهارات اللغة وبسبب وجود اضطرابات لغوية عند بعض التلاميذ يصار إلى اعتماد البرامج التدريبية للمعالجة (Clay , 1997 , p:26). واستناداً إلى ما تقدم تتضح أهمية تصميم البرامج التدريبية كأدوات ساندة وضرورة ملحة لمعالجة اضطرابات اللغة ، وعدم إهمال هؤلاء التلاميذ ومن ثم يصعب على المنهج المتبع تلبية احتياجات هذه الفئة .

هدف البحث :

يستهدف البحث التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في معالجة اضطرابات اللغة عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الفرضيات الآتية :

١- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اضطرابات اللغة.

٢- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اضطرابات اللغة.

٣- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اضطرابات اللغة.

حدود البحث :

يتحدد البحث بتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة ، للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠).

تحديد المصطلحات :

١-الفاعلية : عرفه:

كود (Good, 1973):

القابلية على انجاز النتائج المأمولة مع الاقتصاد بالوقت والجهد (Good, 1973: 207).

٢- البرنامج التدريبي التعليمي : عرفه:

(مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية ١٩٩٣):

النشاط المنظم المخطط الذي يقدم الى المتدربين لتحسين وتطوير المستوى المهاري والمعرفي لديهم (اليونسكو، ١٩٩٣: ١٦).

اعتمد الباحث تعريف اليونسكو كتعريف نظري للبرنامج التدريبي التعليمي.

٣-اضطرابات اللغة : عرفه :

كيرك وكالفنت (١٩٨٨)

ضعف القدرة على استقبال ما يسمعه التلميذ ، ومن ثم ربط الكلمات المنطوقة بالاشياء والمشاعر والافكار، واختيار الكلمات وبناء وتركيب الجمل عند التعبير عن الأفكار (كيرك وكالفنت ،١٩٨٨: ٢٣٣).

الزراد (١٩٩١)

اضطرابات تتركز على عملية وطريقة النطق ، وكيفية لفظ الحروف ، وتشكيلها ، وإصدار الأصوات بنحو صحيح (الزراد ،١٩٩١: ٢٨٨).

البيبلاوى (٢٠٠٣)

ضعف القدرة على نطق بعض الأصوات اللغوية ، ويبدو في واحد أو أكثر من الاضطرابات الاتية:الحذف ، أو التحريف، أو الإبدال، أو الإضافة، أو ضغط الأصوات (البيلوي، ٢٠٠٣: ٢٧١).

التعريف النظري :

اعتمد الباحث تعريف (كيرك وكالفنت ١٩٨٨) بوصفه تعريفا نظريا لاضطرابات اللغة

التعريف الإجرائي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (التلميذ) من خلال الاجابات على فقرات مقياس اضطرابات اللغة الذي سيجيب عن مستوى التلميذ.

جوانب نظرية

تصنيف الاضطرابات اللغوية على وفق معايير الجمعية الأمريكية (ASHA) :
صنفت الجمعية الامريكية اضطرابات اللغة إلى خمسة أنواع للغة هي:

١- الفونولوجي (الصوتي) Phonology

٢- المورفولوجي (الصرفي) Morphology

٣- النحوي (ترتيب الكلمة وبناء الجملة) Stricter

٤- الدلالي اللفظي (معاني الكلمات والجمل) Semantics

٥ - البراجماتي (الاستعمال الاجتماعي للغة) Pragmatic.

وهناك عدة طرائق في تصنيف صعوبات اللغة منها تعتمد على الأسباب والظروف الصحية المرتبطة فيها من مثل: (التوحّد، وإصابات الدماغ، والتأخر العقلي، والشلل الدماغي).

أما الصعوبات اللغوية فتصنّف اعتماداً على الصّعوبات المحدّدة في المجالات الآتية:

- ١- صعوبات الانتباه .
- ٢- صعوبات الإدراك .
- ٣- صعوبات الذاكرة .
- ٤- صعوبات القدرة العقلية العامة.
- ٥- صعوبات استعمال الرّموز .
- ٦- صعوبات استعمال قواعد اللغة.
- ٧- صعوبات التفاعل الإجمالي المرتبط بالتواصل (الزريقات، ٢٠٠٥: ١١٠).

مظاهر اضطرابات اللغة:

تتكون اضطرابات اللغة على وفق المظاهر الآتية:

- ١- تأخّر ظهور اللغة: اي لا تظهر الكلمة الأولى للتلميذ في العمر الطبيعي لظهورها بل قد تتأخّر، ويترتّب على ذلك مشكلات في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، وفي الحصيلة اللغوية، فضلا عن القراءة والكتابة.
- ٢- صعوبة الكتابة: وفي هذه الحالة نجد ضعف في قدرة التلميذ على أن الكتابة بنحو صحيح المادة المطلوب كتابتها، والمتوقّع كتابتها ممّن هم في نفس عمره الزمّني، فهو يكتب في مستوى اقل بكثير ممّا يتوقّع منه.
- ٣- صعوبة التذكّر والتعبير: وهي صعوبة تذكّر الكلمة المناسبة في المكان المناسب، ومن ثمّ التّعبير عنها، وفي هذه الحالة يلجأ التلميذ إلى وضع أية مفردة بدلاً من تلك الكلمة.
- ٤- ضعف القدرة على فهم اللغة وإصدارها: في هذه الحالة يصعب على التلميذ أن يفهم اللغة المنطوقة كما لا يستطيع أن يعبر عن نفسه لفظياً بطريقة مفهومة، ويمكن التّعبير عنها بأنّها فقدان القدرة على فهم اللّغة أو إصدارها والتي تحدث للفرد قبل اكتسابه

اللغة وبترتب على ذلك مشكلات في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين وفي التعبير عن مشاعره وفي الحصيلة اللغوية لديه فيما بعد.

٥- صعوبة فهم الكلمات أو الجمل: يصعب على التلميذ فهم معنى الكلمة أو الجملة المسموعة، وفي هذه الحالة يكرّر التلميذ استعمال الكلمة أو الجملة من دون فهمها، وتحدث مشكلات انفعالية سلبية على التلميذ نفسه.

٦- صعوبة القراءة: في هذه الحالة لا يستطيع التلميذ أن يقرأ بشكل صحيح المادة المكتوبة، والمتوقع قراءتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يقرأ في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه.

٧- صعوبة تركيب الجملة: يقصد بذلك صعوبة تركيب كلمات الجملة من حيث قواعد اللغة ومعناها، لتعطي المعنى الصحيح، وفي هذه الحالة يعاني التلميذ من صعوبة وضع الكلمة المناسبة في المكان المناسب (Lutz, J. 1962: 294).

تصنيف وتفسير العالم كيرك لاضطرابات اللغة :

يعد العالم كيرك (Kirk) الرائد لتحديد مصطلح صعوبات التعلم بصورة عامة ، إذ صنفها إلى صنفين هما : صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية ، ومن ضمن الصعوبات النمائية هي اضطرابات اللغة .

وتوصل كيرك إلى وجود ثلاثة مكونات لاضطرابات اللغة وهي كالآتي :
أولاً: صعوبات اللغة الاستقبالية :

أن اللغة الاستقبالية قدرة التلميذ على فهم الرموز المنطوقة والمكتوبة، فضلاً عن كونها حل للرموز اللغوية لإجراء بعض العمليات العقلية، وتعد اللغة الاستقبالية معززة لتطور اللغة الداخلية ومتطلب سابق لمهارات اللغة التعبيرية.

يمكن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في اللغة الاستقبالية من سماع المثيرات الصوتية كافة ومن ضمنها كلام الآخرين ، إلا أنهم يجدون صعوبة في فهم معنى تلك المثيرات أو كلام الآخرين ، وتسمى هذه الصعوبة بالحبسة الاستقبالية وهي ضعف القدرة على فهم المعاني اللفظية السمعية ، وتعد هذه الصعوبة الأساسية في اللغة

الاستقبالية ، كما قد تظهر بعض الأعراض منها: الفشل في ربط الكلمة المنطوقة مع الأشياء والمشاعر والأفكار ، وذلك بسبب عدم فهم التلميذ لما يسمعه من كلام ، ومن ثم فهو لا يمتلك لغة لها معنى ليعبر عن افكاره (البطائنة وآخرون ، ٢٠١٠ : ١٢٦).

وقد يظهر هؤلاء التلاميذ بعض الأعراض منها : الفشل في التمييز فيما بين الكلمات أو بين الجمل ، ونقص في الثبات عند الاستجابة باللغة المنطوقة ، وفي إتباع التعليمات والأوامر ، وفي تعلم معنى اجزاء معينة من الكلام مثل حروف الجر أو ظرفا المكان والزمان وغيرها ، فضلا عن تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها (كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ : ٢٢٥).

ثانياً: صعوبات اللغة التكاملية :

تعد صعوبات اللغة التكاملية من أكثر أنواع الصعوبات تجلياً ، ويرجع مصطلح صعوبات اللغة التكاملية إلى وجود مشكلة في التصرف بنحو رمزي ، وضعف القدرة على فهم العلاقات والتضادات مثل : أن الأب رجل والام امرأة، وهكذا ، ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات اللغة التكاملية من ضعف قدرتهم على ربط ما سمعوه بخبراتهم السابقة ذات العلاقة ، وكذلك تحديد العلاقة بين الأشياء وخبراتهم السابقة (Kirk,et, al , 1978,92).

وتتكون اللغة التكاملية من نمطين هما :

١- اللغة الداخلية :

ويطلق عليها الكلام الداخلي أو اللغة المركزية ، وتصف هذه المصطلحات بداية اللغة حينما يفكر الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة دون استعمالهم للكلمات ، وتحدث اللغة الداخلية حينما يبدأ الأطفال في تنظيم وتكامل خبراتهم اليومية من طريق ذي معنى ، ويستدل على اللغة الداخلية عند الأطفال عندما يستعملوا الأشياء بشكل صحيح وتجميع الأشياء بطرائق ذات معنى ،والوصول إلى استنتاجات منطقية من طرق اللعب والنشاطات اليومية ، وتشير هذه السلوكيات إلى أن الطفل يقوم بأداء رمزي دون نطق

للكلمات ، وتمثل هذه الأنواع من السلوكيات الداخلية العلاقة ما بين المثيرات البصرية والخبرات .

٢- اللغة على نحو الرموز :

بعد أن يتعلم الطفل المعاني الخاصة بالكلمات المنطوقة من طريق الإثارة اللغوية الاستقبالية فإنه يبدأ في استعمال اللغة للتواصل مع نفسه ، ويعد الكلام مع الذات ذو أهمية بالغة ، واستنتاج علاقات ذات معنى ، وتصنيف الأشياء لفظيا ، وتنظيم المعلومات وتكوين التعميمات وفهم التضادات (Kirk ,& Kirk ,1971:54).

ثالثاً: صعوبات اللغة التعبيرية :

وتعني ضعف القدرة على تشفير أو نقل الأفكار والآراء من خلال الرموز المكتوبة أو المنطوقة، إذ تتطور مهارات اللغة حينما يتعلم الطفل كيفية تحويل الرموز المنطوقة إلى رموز مرئية، وعندها يكون قد اكتسب مهارات الكفاءة اللغوية ، ويظهر نمطين لهذه الصعوبة تتجلى بالاتي :

١- صعوبة في اختيار واسترجاع الكلمات :

وقد يعزى ذلك إلى وجود صعوبة في الذاكرة السمعية ، أو في إعادة ما تم سماعه ، إذ تعد عملية استعادة الكلمات من اجل نطقها جزءاً مهماً في عملية التعبير .

٢- صعوبة ببناء الجملة وتركيبها :

يستطيع هؤلاء التلاميذ استعمال كلمات منفردة وعبارات قصيرة ، إلا انهم يواجهوا صعوبة في تنظيم كلماتهم والتعبير عن افكارهم في جمل كاملة ، مما يؤدي بهم إلى حذف بعض الكلمات أو تحريفها ،فضلا عن اخطاء قواعدية (البطينة وآخرون ،٢٠١٠، :١٢٦).

ثالثاً: صعوبات اللغة الاستقبالية والتكاملية والتعبيرية المختلطة :

تعد صعوبات اللغة الاستقبالية والتكاملية والتعبيرية المختلطة من أكثر الصعوبات شيوعاً عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، إذ تظهر أعراض جميع تلك الصعوبات وبدرجات

متفاوتة ، ويتصف هؤلاء التلاميذ بضعف قدرتهم على فهم ما يسمعون ، وتكامل واستعمال الرموز ، والتعبير عن انفسهم بشكل شفهي (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨: ٢٣٠). يتضح مما تقدم من تصنيف كيرك لاضطرابات اللغة أن الصعوبات الاستقبالية تتحدد بضعف قدرة التلميذ على فهم معنى المثيرات الصوتية لاسيما الكلام الذي يسمعه ، وان هذه الصعوبة تعد سببا مباشرا عن وجود الصعوبات التعبيرية ، وكذلك الصعوبات التكاملية التي تتجلى بصعوبة ربط المعنى بالأشياء والأفكار ، فضلا عن صعوبة تعرف العلاقات والتضادات ومن ثم فإنها كذلك تؤدي إلى وجود صعوبة في التعبير .

منهجية البحث واجراءاته :

استعمل المنهج التجريبي وذلك من خلال استخدام مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، لغرض التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في معالجة اضطرابات اللغة عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

- التصميم التجريبي :

يعد اختيار التصميم التجريبي من أولى الخطوات التي على الباحث تنفيذها ، لأنّ الاختيار السليم يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة ، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ، وعلى ظروف العينة ، وتبعاً لطبيعة هذا البحث فقد تطلب استعمال التصميم التجريبي المجموعة الضابطة ذات القياس (القبلي - البعدي) ، إن هذا التصميم يمنح الباحث قدراً مقبولاً من الثقة إذ أنّ الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج ينجم عن المعالجة وحدها (الرفاعي، ٢٠٠٧ : ١٣٩) .

قياس مرجأ	قياس بعدي	المتغير التابع اضطرابات اللغة	متغير مستقل البرنامج التدريبي	١٩٣ ١٩٤	المجموعة التجريبية
_____			_____		المجموعة الضابطة

شكل (١)

التصميم التجريبي للتجربة

مجتمع البحث :

يُقصد بالمجتمع: المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يُعمّم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة ، ويتكوّن مجتمع البحث من التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة في الصف الرابع الابتدائي في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة.

عينة البحث الأساسية :

استعمل أسلوب العينة العشوائية في اختيار عينة البحث ، فقد تمّ اختيار مدرسة (جرير) عشوائياً كمجموعة تجريبية ، ومدرسة (المأرب) كمجموعة ضابطة ، بعد تطبيق المقياس الذي أعدّه الباحث لتشخيص التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة ، وتم اختيار (٧) تلاميذ من ذوي اضطرابات اللغة لكل مجموعة.

أداتا البحث:

١-مقياس اضطرابات اللغة :

التخطيط للمقياس :

بعد اعتماد تعريف (كيرك) النظري لاضطرابات اللغة تمّ تحديد مجالات المقياس من خلال النظرية التي تبناها الباحث وهي: نظرية كيرك في تصنيف صعوبات التعلم ،

إذ اعد الباحث صورة للمقياس يجيب عن فقراته المعلم عن التلميذ ذي الصعوبة ، وقد تكوّن من ثلاثة مجالات هي:

١- صعوبات اللغة الاستقبالية : ضعف القدرة على فهم معنى المثيرات الصوتية أو كلام الآخرين ، وتظهر في سلوك التلميذ كالفشل في ربط الكلمة المنطوقة مع الأشياء والمشاعر والأفكار .

٢- صعوبات اللغة التكاملية : ضعف قدرة التلميذ على فهم العلاقات والتناقضات ، وربط ما سمعه بخبراته السابقة ذات العلاقة ، وكذلك تحديد العلاقة بين الأشياء والخبرات السابقة.

٣- صعوبات اللغة التعبيرية : ضعف قدرة التلميذ على التعبير عن افكاره ومشاعره والآراء من خلال الرموز المكتوبة أو المنطوقة.

صياغة الفقرات:

لغرض الحصول على فقرات المقياس التي تُغطّي مجالاته قام الباحث فضلاً عن الاطلاع على النظرية بمراجعة عدد من الأدبيّات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث ومستوى عينة البحث ومن هذه الدراسات والمقاييس ما يلي:

١- بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم ، إعداد (الجزائري، ٢٠١٩).

٢- مقياس مايكل بست للكشف عن ذوي صعوبات التعلم (الربيعي، ٢٠٠٣).

٣- اختبار تشخيص صعوبات التعلم (سالم، ١٩٨٦).

وكان من نتيجة ذلك صياغة (٢١) فقرة لكل مجال (٧) فقرات.

صدق الفقرات:

يُعدّ صدق الفقرة من متطلبات المقياس إذ يمكن تقييمه من خلال توافق بين تقديرات المحكمين ، ولهذا الغرض تم عرض فقرات المقياس على (١٠) خبراء من أساتذة علم النفس ، ليبدوا آراءهم حول صدق كل فقرة من فقراته ، وفي ضوء ما أبدوه من آراء تمّ تعديل بعض الفقرات.

ومن اجل تطبيق الأداة اتبع الباحث خطوتين أساسيتين هما :

١- إعداد تعليمات المقياس :

تُعدّ تعليمات الإجابة عن فقرات المقياس بمثابة دليل يسترشد به المُستجيب أثناء استجابته، لذا تَمَّت مُراعاة أن تكون هذه التعليمات دقيقة ومناسبة لمستوى وأعمار أفراد العينة، وقد تَضَمَّت التعليمات كَيْفِيَّة الإجابة عن الفقرات وَحَث المُستجيب على الإجابة بدقة، وقد تَمَّت الإشارة إلى أن هذا المقياس مُعد لأغراض البحث العلمي لتطمين المستجيب وَحَثَّهُ على الاستجابة بصدق ودون تقيّد.

٢- تصحيح المقياس :

صُحِّحَ المقياس على أساس إعطاء أوزان تتراوح من (١-٠) لبدائل الاستجابة ، وعلى التوالي (صح ، خطأ).

التحليل الإحصائي للفقرات:

إن خصائص المقياس تعتمد إلى حدٍ كبير على الخصائص القياسية لفقراته ، فكُلَّمَا كانت الخصائص القياسية للفقرات ذات درجة عالية وقوية أعطت مؤشراً على دقّة المقياس وقدرته على قياس ما وضع من أجل قياسه.

تعد القوة التمييزية للفقرات ،ومعاملات صدقها من الخصائص القياسية المهمة التي ينبغي التحقق منها في فقرات أي مقياس ، لذا توجب على الباحث أن يتحقّق من القوة التمييزية للفقرات ومعاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، وذلك لاستخراج صدق الفقرات والذي يعد مؤشراً لصدق المقياس بأكمله على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم اختيروا بالأسلوب العشوائي موزعين بحسب تواجدهم بالمجتمع الأصلي ، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

حجم عينة التحليل الإحصائي موزعة بحسب المدرسة والنوع

المجموع الكلي	المجموع	عدد التلاميذ		النوع	اسم المدرسة	ت	المجموع	عدد التلاميذ		النوع	اسم المدرسة	ت
		أ	ب					أ	ب			
٣٠	١٩	٣	١	مختلط	الوادي الاخضر	٩	١١	٣	٨	مختلط	عبد الله بن عباس	١
٢٨	١٧	٤	١	مختلط	الساقية	١٠	١١	٤	٧	مختلط	صفين	٢
٢١	٥	٥		اناث	جلولاء	١١	١٦	٥	١١	مختلط	حسان بن ثابت	٣
١٣	٦	٦		اناث	الفرقد	١٢	٧	٧		اناث	الاندلس	٤
٢٤	١٣	٤	٩	مختلط	المأرب	١٣	١١	٥	٦	مختلط	الجيل الجديد	٥
٢٧	١٣	٥	٩	مختلط	الهادي	١٤	١٤	٣	١١	مختلط	الموصل	٦
٢٩	١١	٣	٨	مختلط	الاقباس	١٥	١٨	٤	١٤	مختلط	جرير	٧
٢٨	١١		٩	ذكور	دهوك	١٦	١٧		١٧	ذكور	قرطبة	٨
٢٠٠	٩٥						١٠٥				المجموع	

- القوة التمييزية للفقرات :

تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين وذلك على وفق الخطوات الآتية :

- ١- تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة.
- ٢- ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة .
- ٣- حُدثت نسبة (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات، ونسبة (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات ، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (٥٤) استمارة، وبعد تطبيق معادلة التمييز لمعرفة

دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ،
ظهر أن جميع فقرات المقياس مميزة ، وذلك على وفق معيار ايبل (Ebel) ،
والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

القوة التمييزية لفقرات المقياس

رقم الفقرة	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا	القوة التمييزية	رقم الفقرة	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا	عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا	رقم الفقرة
١	٥٢	١٦	٠.٦٥	١٢	١٧	٥٢	١
٢	٥٢	١٥	٠.٦٧	١٣	١٦	٥٢	٢
٣	٤٩	١٢	٠.٥٢	١٤	٢١	٤٩	٣
٤	٤٨	١٣	٠.٥٤	١٥	١٩	٤٨	٤
٥	٤٧	١٠	٠.٥٧	١٦	١٦	٤٧	٥
٦	٣٩	١٢	٠.٥٢	١٧	١١	٣٩	٦
٧	٤٨	٥	٠.٥٢	١٨	٢٠	٤٨	٧
٨	٣٧	١٣	٠.٥٠	١٩	١٠	٣٧	٨
٩	٣٤	٨	٠.٤٣	٢٠	٩	٣٤	٩
١٠	٤١	٧	٠.٥٢	٢١	١٣	٤١	١٠
١١	٤٧		٠.٥٢		١٩	٤٧	١١

*إذا كانت القوة التمييزية للفقرة (٠.١٩) فاقلة تحذف ، وإذا كانت (٠.٢٠ - ٠.٢٩) مقبولة وتحسن أما (٠.٣٠ - ٠.٣٩) جيدة ، أما (٠.٤٠) فأعلى جيدة جداً (كروكر و الجينا ، ٢٠٠٩ : ٤١٨) .

مؤشرات صدق وثبات المقياس :

تتضمن الخصائص السيكمترية للمقياس ، قدرته على قياس ما أُعدّ لقياسه ، كما يقيس درجة مقبولة من الدقة وبأقل خطأ ممكن ، ويتفق المختصون في مجال القياس والتقويم النفسي على أنّ الصدق والثبات هما خاصيتين من الخصائص السيكمترية المهمة للقياس النفسي ، إذ يؤمّل أن توفر هذه الإجراءات مقياساً يقيس ما أُعدّ لقياسه أي أن يكون صادقاً ، كما يؤمّل أن توفر هذه الإجراءات مقياساً يقيس بدرجة من الدقة وبأقل خطأ مُمكن بمعنى أن يكون ثابتاً (عودة ، ١٩٩٢ : ٣٣٥) ، وقد تحقّق الباحث من الخصائص السيكمترية على النحو الآتي :

أولاً: صدق المقياس Validity :

يعد صدق المقياس من الخصائص السيكمترية الأكثر أهمية مقارنة مع الخصائص الأخرى كالثبات ، وقد اعتمد الباحث في التحقق من صدق مقياسه بمؤشرين هما :

١- الصدق الظاهري Face Validity :

يُعرّف الصدق الظاهري بأنه المظهر العام للمقياس من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوح هذه المفردات وتعليمات المقياس ودقتها وما تتمتع به من موضوعية (الغريب ، ١٩٧٠ : ٦٧٠) ، وقد توافرت مؤشرات هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء في علم النفس .

٢- صدق البناء Construct Validity :

يشكّل صدق البناء الإطار النظري للاختبارات لأنه في المرحلة التمهيديّة لبنائها ، والجهد القادم سيكون موجهاً لمحاولة الانتقال من الشك في أنّ الاختبار يقيس السمة التي أُعدّ لقياسها إلى اليقين .

١- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

إن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم أو السمة التي تقيسه الدرجة الكلية والمقياس الذي تُنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائياً ، ولحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية ، لذلك اعتمد الباحث عينة التحليل ذاتها ، وتم استعمال معادلة معامل الارتباط الثنائي النقطي (بوينت بأيسيريال Point Biserial Correlation) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، إذ أن الارتباط الثنائي هو من أكثر الطرائق شيوعاً في حساب الارتباطات بين فقرات الاختبارات ثنائية الدرجة ودرجة الاختبار كله (فيركسون ، ١٩٩١ : ٥١٥) .

ولغرض معرفة معنوية معامل الارتباط لقبول الفقرة أو رفضها فقد اختبرت الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط ، باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ، وقد ظهر أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً * ، ولما كانت جميع فقرات المقياس بصيغته النهائية ذات دلالة إحصائية في معاملات ارتباطها ، لذا يمكن اعتبار المقياس صادقاً في بنائه ، والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، والقيمة التائية لها

رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية
١	٠.٣١١	٤.٦٠	١٢	٠.٢٨٧	٤.٢٢
٢	٠.٥٦٧	٩.٦٩	١٣	٠.٣٥٥	٥.٣٤
٣	٠.٢٤٨	٥.٢٢	١٤	٠.٢٢١	٣.١٩
٤	٠.١٦٢	٢.٣١	١٥	٠.١٨٨	٢.٦٩
٥	٠.٢٣٢	٣.٣٦	١٦	٠.١٩٥	٢.٨٠
٦	٠.٣١٢	٤.٦٢	١٧	٠.١٨٦	٢.٦٦
٧	٠.١٥٨	٢.٢٥	١٨	٠.٢٦٤	٣.٨٥
٨	٠.١٦٩	٢.٤١	١٩	٠.٣١٣	٤.٩٤
٩	٠.٢٣٥	٣.٤٠	٢٠	٠.١٩٩	٢.٨٦
١٠	٠.٦٢٠	١٥.٦٧	٢١	٠.٢٧٩	٤.٠٩
١١	٠.٤٢٠	٦.٥١			

القيمة التائية للدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط الجدولية بدرجة حرية (١٩٨) عند مستوى (٠.٠٥) تساوي (١.٩٦) .

٢- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال :

لمّا كانت مجالات المقياس تختلف فيما بينها، لذلك قام الباحث باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه، إذ تم استعمال معادلة معامل الارتباط الثنائي النقطي بوينت بأيسيرال (Point Biserial Correlation) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، ولغرض معرفة معنوية معامل الارتباط لقبول الفقرة أو رفضها فقد اختبرت الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط ، وقد ظهر أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً ، كما في جدول (٥).

جدول (٥)

قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال للمقياس والقيمة التائية لها

القيمة التائية	معامل الارتباط	المجال الثالث	القيمة التائية	معامل الارتباط	المجال الثاني	القيمة التائية	معامل الارتباط	المجال الأول
٢,٤٦	٠,١٧٢	١٥	٢,٥٣	٠,١٧٧	٨	٧,١٩	٠,٤٥٥	١
٤,٦٠	٠,٣١١	١٦	٢,٨٦	٠,١٩٩	٩	٩,٧٩	٠,٥٧١	٢
٢,٥٦	٠,١٧٩	١٧	٣,٧١	٠,٢٥٥	١٠	٥,٢٧	٠,٣٥١	٣
٤,٣٠	٠,٢٩٢	١٨	٥,٤٥	٠,٣٦١	١١	٢,٥٧	٠,١٨٠	٤
٦,٠٧	٠,٣٩٦	١٩	٧,٩١	٠,٤٩٠	١٢	٣,٥٦	٠,٢٤٥	٥
٤,١٢	٠,٢٨١	٢٠	٥,٠٧	٠,٣٣٩	١٣	٥,٧٥	٠,٣٧٨	٦
٣,٥٦	٠,٢٤٥	٢١	٧,١٩	٠,٤٥٥	١٤	٣,٧١	٠,٢٥٥	٧

ثانياً : ثبات المقياس Scale Reliability :

يُعدّ حساب الثبات من خصائص المقياس الجيد لأنه يؤشر على اتساق فقرات المقياس في قياس ما يُفترض أن يقيسه بدرجة مقبولة من الدقة ، وهناك طرائق عديدة لإيجاد أنواع ثبات المقياس ، لذلك استعمل الباحث أكثر من طريقة لحساب الثبات لغرض التحقق بشكل أكثر دقة وكما يأتي :

١- طريقة الاختبار و إعادة الاختيار test-Retest:

و يُسمّى معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة بمعامل الاتساق الخارجي External Consistency وهو يكشف عن مدى استقرار استجابات المفحوصين على المقياس عبر الزمن ، إذ يُفترض أن السمة ثابتة مستقرة خلال مدة من الزمن ، وتقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات مجموعة من أفراد عينة الثبات على المقياس عند تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور مدة زمنية على التطبيق في المرة الأولى ، وعليه قام الباحث بحساب الثبات بهذه الطريقة بعد إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددها (٦٠) تلميذا وتلميذة للمقياس العملي ويجب عنهم المعلمين والمعلمات في المقياس النظري من عينة التحليل الإحصائي ، وبعد مرور (١٤) يوماً من

التطبيق الأول تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٧).

٢- طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة ألفا- كرونباخ
تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى وتستند إلى الانحراف المعياري للمقياس والانحرافات المعيارية لل فقرات المفردة (ثورندايك وهيجين، ١٩٨٩: ٧٩)، اذ يتم استخراج معامل التجانس الداخلي باستعمال معامل الفا كرونباخ (Chronbach Alfa)، ويعطينا معامل الاتساق المتسخرج بهذه الطريقة تقديرا جيدا في اغلب المواقف ، وتمثل معادلة الفا كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى اجزاء مختلفة وبذلك فهو يمثل معامل ارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس، ولتقدير الاتساق الداخلي للمقياس استخدمت إجابات عينة التطبيق الأول في حساب إعادة الاختبار والبالغ حجمها (٦٠) تلميذاً وتلميذة ، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٣) ، وهو معامل ثبات جيد للاتساق الداخلي بين فقرات المقياس .

المقياس بصيغته النهائية :

بعد الإجراءات التي تحققت في الخطوات السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٢١) فقرة ، أما تدرج الإجابات فيتكون من (صح، خطأ) وأصبحت درجات الإجابة تتراوح بين (صفر - ٢١) وبذلك تكون الدرجة القصوى للمقياس هي (٢١) درجة والدرجة الدنيا للمقياس (صفر) درجة وبمتوسط نظري قدره (١٠,٥) درجة ، وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة الحالية، وهم التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة ، ملحق(١).

تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) :

أن عملية تحقيق التكافؤ بين المجموعات في البحث التجريبي أمر هام، إلا أن الحصول على مجموعات متماثلة في جميع النواحي أمر صعب جداً، لذا حرص الباحث على التأكد من تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في المتغيرات التي يمكن أن تكون ذات أثر على نتائج البحث كما أكدت النظرية ، وهذه المتغيرات

هي درجة اضطرابات اللغة، لذا فقد تم التكافؤ في درجات أفراد المجموعتين على مقياس اضطرابات اللغة.

ثانياً: البرنامج التدريبي:

أعتمدَ الباحث في بناء البرنامج الإجراءات الآتية :

- ١- اسلوب كيرك في بناء البرامج التدريبية .
- ٢- الإطلاع على الأدبيات الخاصة بأسس بناء البرامج التدريبية وطرائقها ونماذجها.

عدد الجلسات وتاريخها :

كان عدد الجلسات (٨) جلسات تدريبية، بمعدل جلستين في الأسبوع، ابتداءً من يوم الخميس الموافق (٢ / ١ / ٢٠٢٠) والى يوم الاثنين الموافق (٢٧ / ١ / ٢٠٢٠) ملحق (٢) ، ومدة الجلسة (٣٠) دقيقة، أما مكان جلسات المعالجة فكانت في إحدى قاعات مدرسة (جرير).

تطبيق البرنامج التدريبي :

بعد اختيار عينة البحث وتحديد التصميم التجريبي لها، قام الباحث بالإجراءات الآتية لتحقيق أهداف البحث :

- ١- اختيار (١٤) تلميذاً ممن حصلوا على درجات منخفضة في مقياس اضطرابات اللغة ، وتم تقسيمهم على مجموعتين هما :
 - أ- المجموعة التجريبية وعددها (٧) تلاميذ .
 - ب- المجموعة الضابطة وعددها (٧) تلاميذ.
- ٣- اعتمدت الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على مقياس اضطرابات اللغة ، قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي بمثابة نتائج القياس القبلي.

- الوسائل الإحصائية :

لغرض تحقيق الأهداف والتوصل إلى نتائج البحث، اعتمد الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation : لاستخراج الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار .

٢- معادلة التمييز : استعملت لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس اضطرابات اللغة .

٣- معامل ارتباط بوينت باي سيريال : استعمل لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس اضطرابات اللغة.

٤- اختبار (مان - وتني) للعينات الصغيرة Mann-Whitney U Test

يُستعمل عند التعامل مع عينتين مستقلتين، واستعمل لمعرفة دلالة الفرق لرتب درجات اضطرابات اللغة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي .

٥- اختبار (ولكوكسن) للعينات الصغيرة : استعمل لمعرفة دلالة الفروق لرتب درجات اضطرابات اللغة للمجموعة التجريبية والضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي .

٦- معادلة الكشف عن الفاعلية ل (ماك جوجيان):

س _ ص

د _ ص

س: متوسط درجات القياس المرجأ .

ص: متوسط درجات القياس البعدي .

د : الدرجة القصوى للمقياس (Roebuck, 1973:473).

نتائج البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً ومناقشةً وتفسيراً للنتائج التي توصل إليها البحث ، وعلى النحو الآتي:

تعرف فاعلية البرنامج التدريبي في معالجة اضطرابات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، فقد كانت نتائج فرضيات البحث:

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اضطرابات اللغة.

لأجل اختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطين، وعند ملاحظة جدول (٦) تبين أنّ الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، إذ بلغت القيمة المحسوبة (صفر) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢).

لذا تُرْفَضُ الفرضية الصفرية، وتُقبَلُ الفرضية البديلة التي تشير إلى أنّ درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات اللغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي أفضل من درجاتهم قبل تطبيقه .

جدول (٦)

درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات اللغة قبل تطبيق البرنامج

وبعده .

دلالة الفرق	مستوى الدلالة	قيمة . و		الرتب ذات الإشارة الأقل تكرارا	رتبة الفرق	الفرق بين درجات القبلي والبعدي	درجات المجموعة التجريبية		تسلسل الأفراد
		الجدولة	المحسوبة				بعد التجربة	قبل التجربة	
دالة إحصائياً	٠.٠٥	٢	٠	لا توجد	١	٥	٧	١٢	١
				لا توجد	٦, ٥	٨	٥	١٣	٢
				لا توجد	٦, ٥	٨	٦	١٤	٣
				لا توجد	٣, ٥	٧	٨	١٥	٤
				لا توجد	٣, ٥	٧	٩	١٦	٥
				لا توجد	٣, ٥	٧	١٠	١٧	٦
				لا توجد	٣, ٥	٧	١١	١٨	٧
			٠	٢٨				المجموع	

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في اضطرابات اللغة.

لأجل اختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطتين، وعند ملاحظة جدول (٧) تبين أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ بلغت القيمة المحسوبة (٥,٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢).

لذا تُرفض الفرضية البديلة، وتقبل الفرضية الصفرية التي تشير إلى أن درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس اضطرابات اللغة في القياس البعدي هي نفس درجاتهم في القياس القبلي.

جدول (٧)

درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس اضطرابات اللغة في القياس القبلي والقياس البعدي

دلالة الفرق	مستوى الدلالة	قيمة . و		الرتب ذات الإشارة الأقل تكرارا	رتبة الفرق	الفرق بين درجات القبلي والبعدي	درجات المجموعة الضابطة		تسلسل الأفراد
		الجدولة	المحسوبة				القياس البعدي	القياس القبلي	
غير دالة إحصائياً	٠.٠٥	٢	٥,٥	لا توجد	٢	٠	١١	١١	١
				لا توجد	٥,٥	١	١١	١٢	٢
				لا توجد	٢	٠	١٣	١٣	٣
				لا توجد	٢	٠	١٤	١٤	٤
				٥,٥-		١-	١٦	١٥	٥
				لا توجد	٥,٥	١	١٥	١٦	٦
				لا توجد	٥'٥	١	١٧	١٨	٧
			٥,٥-	٢٢,٥				المجموع	

٣- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠ , ٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاضطرابات اللغة . ومن أجل اختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (مان - وتني) للعينات صغيرة الحجم ، و أظهرت النتائج أن الفرق دال إحصائياً ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وعند ملاحظة جدول (٨) يتبين بأن القيمة الجدولية لمان-وتني والتي بلغت (١٢) ، وهي أكبر من القيمة المحسوبة لمان-وتني البالغة (١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) . وعليه تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تُشير إلى أنّ رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية تُعبر عن انخفاض في اضطرابات اللغة عن رُتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس اضطرابات اللغة بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

جدول (٨)

رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس اضطرابات اللغة بعد تطبيق البرنامج.

دلالة الفرق	مستوى الدلالة	قيمة U		درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة		درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية		تسلسل الأفراد
		الجدولية	المحسوبة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	
دالة إحصائياً	٠.٠٠٥	١٢	١	٨	١١	٣	٧	١
				٨	١١	١	٥	٢
				١٠	١٣	٢	٦	٣
				١١	١٤	٤	٨	٤
				١٣	١٦	٥	٩	٥
				١٢	١٥	٦	١٠	٦
				١٤	١٧	٨	١١	٧
				٧٦		٢٩		المجموع

٤- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس المرجأ للمجموعة التجريبية في صعوبات الإدراك البصري .
ومن أجل اختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحث معادلة ماك جوجيان للتثبت من استمرار تأثير البرنامج التدريبي التعليمي ، إذ تم تطبيق القياس المرجأ لتعرف فاعلية البرنامج ، وذلك بعد مرور مدة زمنية مقدارها (١٤) يوماً بعد انتهاء البرنامج ، وكانت النسبة (٠,٦٤) ، لذا تُرْفَضُ الفرضية الصفرية، وتُقبَلُ الفرضية البديلة التي تشير إلى أنّ درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات اللغة في القياس المرجأ أفضل من درجاتهم في القياس البعدي ، إذ أن نسبة (٠,٦٤) تعد دالة على فاعلية البرنامج على وفق معيار (ماك جوجيان) (p: , 1973 , Roebuck , 473).

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها :

أظهرت نتائج البحث أنّ درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات اللغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي التعليمي أفضل من درجاتهم قبل تطبيقه ، وتشير هذه النتيجة إلى اثر البرنامج في معالجة اضطرابات اللغة ، إذ تحسنت درجات أفراد المجموعة التجريبية بنسبة عالية بحيث يمكن أن تعزى إلى تأثير المتغير التجريبي (البرنامج التدريبي) ، في حين لم يكن هناك فرق دال إحصائياً عند أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي ، كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رُتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رُتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي ، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يشير ذلك إلى أن أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا برنامجاً تدريبياً تعليمياً انخفضت لديهم اضطرابات اللغة عند مقارنتهم بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي برنامج ، مما يدل على أنّ البرنامج كان له أثر كبير وواضح ، فضلاً عن فاعلية البرنامج ويمكن تفسير هذه النتائج الى الإجراءات التي اعتمد عليها البرنامج التدريبي وما تضمنه البرنامج في جلساته ، ولما كانت اضطرابات اللغة تمثل مشكلات تربوية قابلة للمعالجة ، فان تطبيق بعض الفنيات في إجراءات البرنامج أعطى للتلاميذ خبرات للتعامل مع المثبرات اللغوية ومن ثم إدراكها بنحو سليم .

ثالثاً: الاستنتاجات:

- في ضوء ما تمّ التوصل إليه من نتائج يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية :
- 1- إنّ اضطرابات اللغة المشخصة في هذا البحث ترجع إلى أسباب غير فسيولوجية مما سهل معالجتها بالتدريب .
 - 2- إمكانية اعتماد معالجة اضطرابات اللغة من خلال البرامج التربوية .
 - 3- للخبرات التربوية اثر اكبر منه للجانب البيولوجي في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم بصورة عامة واضطرابات اللغة بصورة خاصة.

التوصيات :

في ضوء النتائج والاستنتاجات تقدم الباحث بتوصيات للإفادة منها بشكل علمي وعلى النحو الآتي :

١. ضرورة أن تتقدم وزارة التربية بالاهتمام بالبرامج التي تعالج اضطرابات اللغة.
 ٢. وضع دليل يوضح للمعلمين ومختصي التربية الخاصة بطبيعة اضطرابات اللغة.
 ٣. ضرورة توعية المعلمين بالتأكيد على أهمية تشخيص ومعالجة اضطرابات اللغة.
- المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث الآتي:

- ١- استعمال مقياس اضطرابات اللغة الذي أعده الباحث ، في تشخيص التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات اللغة في المرحلة الابتدائية .
- ٢- ضرورة استعمال البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث ، في معالجة التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة.
- ٣- ضرورة أن تتقدم وزارة التربية ، بإعداد وتدريب معلمين للقيام بتطبيق مثل هذه البرامج التدريبية على التلاميذ الذين يُعانون من الصعوبات .
- ٤- استحداث غرفة مصادر في المدارس المتواجدة فيها تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المصادر :

- البطاينة، أسامة محمد وآخرون (٢٠٠٩): علم نفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .
- البيلاوي، ايهاب (٢٠٠٣): اضطرابات النطق دليل اخصائيي التخاطب والمعلمين والوالدين ، مكتبة النهضة المصرية.
- الجزائري، حيدر كريم (٢٠١٩): صعوبات التعلم واضطرابات التواصل ، مكتبة اليمامة ،بغداد.
- الربيعي ، امل كاظم (٢٠٠٣): صعوبات التعلم الخاصة وعلاقتها بقصور بعض الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد.
- الرفاعي ، احمد حسين (٢٠٠٧): مناهج البحث العلمي ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان .
- الزراد ، فيصل محمد (١٩٩١) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، مكتبة الفلاح ، دبي.
- الزريقات ، إبراهيم عبدالله (٢٠٠٥): اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج ،دار الفكر ، عمان.
- عبد الهادي ، نبيل ،ونصر الله وشقير (٢٠٠٠): بطء التعلم وصعوباته ،دار وائل للنشر ، عمان.
- فيركسون،جورج (١٩٩١): التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة هناء العكلي ، الجامعة المستنصرية ، بغداد.
- كروكر ، ليندا ،هو الجينا ،جيمز (٢٠٠٩): نظرية القياس التقليدية والمعاصرة ، ترجمة :دعنا ،زينات يوسف ، دار الفكر ، دمشق.
- كيرك وكالفنت (١٩٨٨): صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية ، ترجمة : زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض.
- الناشف، هدى محمد (١٩٩٨): إدارة الصفوف ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان.
- نايل ،احمد (٢٠٠٦): الضعف في اللغة ،تشخيصه وعلاجه ،دار الوفاء ، الاسكندرية.
- النبهان، موسى (٢٠٠٤) : أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
- اليونسكو، المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية (١٩٩٣): دور المدرس في تنمية المجتمع المحلي ، ط١، عمان، الأردن.

- Clay , M(1997): The early deletion of reading difficulties , New Jersey, prentice Hall.
- Good, Carter U. (1973): Dictionary of Education (3rd), New York, Mccraw Hill.
- Kirk ,S.A. &Kirk ,W.D, (1971) : Psycolinguistic Learning disabilities Diagnosis and remediation Urbana , University of Hlinors press.
- Kirk ,S , & Kliebhan .sr .j.m.(1993): Teaching reading to slow and disabled readers, Boston , Houghton Mifflin .
- Roebuck , M .(1973): Floundering among measurement in education technology – in Derek P. Cleary ,A.& Mayer, D .
- Smith D .D. (2001) : Introduction to special education 4th ed ,Boston Allyn and Bacon.
- Lutz,J.(1962) Communication Disorders : create symbols rights ,Dar Al-Hayat .Beirut.

الملاحق

مقياس اضطرابات اللغة

أولاً: اضطرابات اللغة الاستقبالية:

١-يقول المعلم العبارة الآتية (سال سمير عن الساعة):

ما هو الحرف الذي تم التركيز عليه ؟

٢- صل بين الاسماء في الحقل الأول مع الاسم المناسب في المقابل :

برتقال	صوم	سنائر	سريير	احمر
--------	-----	-------	-------	------

طعام	منام	فاكهة	لون	شباك
------	------	-------	-----	------

٣- اكتب خمسة كلمات لها علاقة بالصف الدراسي؟

٤- ماذا تعني هذه الكلمات (تمر - مثلث - ملعب)؟

٥- ماذا تفهم من هذه العبارة (اجلس وارفع يدك بصمت)؟

٦- اذكر كلمة تعني أكثر من معنى ؟

٧- بماذا يناديك المعلم باستمرار ؟

ثانياً: اضطرابات اللغة التكاملية.

٨- اكمل الجمل الآتية : بسام مهندس يذهب علي إلى..... سمعت صوت

(المدرسة ، ناجح ، الجرس ، المريخ).

٩- اقرأ هذه الكلمات : (كمال - ربيع - قلم - حسين - صفاء).

١٠- رتب الكلمات الآتية بجملة مفيدة : (الدرس ، احمد ، كتب).

١١- اعد كتابة تسلسل هذه الكلمات (شتاء - صيف - خريف - ربيع)؟

١٢- استمع إلى الكلمات الآتية ثم حدد الصوت الأول في كل منها :

م	الكلمة	الصوت
١	سيف	
٢	قمر	
٣	رحمة	

١٣- استمع إلى الكلمات الآتية ثم حدد الصوت الأوسط في كل منها:

م	الكلمة	الصوت
١	سفر	
٢	باب	
٣	رسم	

١٤- استمع إلى الكلمات الآتية ثم حدد الصوت الأخير في كل منها:

م	الكلمة	الصوت
١	سلحفاة	
٢	ديك	
٣	اسد	

ثالثاً: اضطرابات اللغة التعبيرية.

- ١٥- اكتب ثلاث كلمات تنتهي بحرف الباء (ب) ؟
 ١٦- اكتب ثلاث كلمات تبدأ بحرف الجيم (ج)؟
 ١٧- اقرا جملة مكونة من ثلاث كلمات تبدأ بحرف (س)؟
 ١٨- اقرأ جملة مكونة من ثلاث كلمات تنتهي بحرف (ف)؟
 ١٩- كون جملة من اربع كلمات ؟
 ٢٠- تكلم عن المدرسة شفهاً؟
 ٢١- استمع إلى أصوات الحروف التي ينطقها المعلم وكون منها كلمات.

م	الأصوات	الكلمة
١	أ - ح - م - ر	
٢	ن - خ - ل - ة	
٣	س - ا - م - ي	

ملحق (٢) البرنامج التدريبي

البرنامج التدريبي :

الجلسة الأولى: الخميس ٢ / ١ / ٢٠٢٠

موضوع الجلسة : بداية البرنامج العلاجي .

أهداف الجلسة :

- أن يتم التعارف بين المدرب والتلاميذ .

- تهيئة وإعداد التلاميذ للجلسات القادمة .

الإجراءات :

- يُقدّم المدرب نفسه لأفراد المجموعة التجريبية.

- يُوضّح لهم أهمية البرنامج التدريبي .

- يعرض لهم أهداف البرنامج ، ومواضيع ومحتوى الجلسات القادمة، ويبين لهم أن البرنامج مكوّن

من (٨) جلسات ، وأنّ مدة الجلسة (٣٠) دقيقة، وبمعدل جلتين في الأسبوع.

- يُقدّم المدرب كراساً للتلاميذ، لتلخيص ما يدور في الجلسات، وكذلك البطاقات الخاصة بالواجبات

البيئية .

- يوضح مفهوم اللغة للتلاميذ .

- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على كيفية التعامل مع البطاقات الخاصة بالنشاط البيئي .
- يُقدّم المدرب الشكر للتلاميذ على الالتزام بالجلسة.

الجلسة الثانية : الاحد ٥ / ١ / ٢٠٢٠

- الهدف الخاص: معالجة اضطرابات اللغة التعبيرية.
- موضوع الجلسة : الانتباه للمثيرات الصوتية والكلمة ومفهومها.
- الأهداف السلوكية:

- أن يصغي التلميذ للمثيرات الصوتية
- أن يحدد التلميذ المثيرات الصوتية .
- أن يعرف التلميذ علاقة الكلمة بالمفهوم .

الإجراءات :

- يُرحّب المدرب بالتلاميذ .
- يوضح المدرب معنى الانتباه والعلاقة بين الكلمات ومفهومها للتلاميذ.
- يقوم المدرب بتوزيع عدد من البطاقات الملونة على التلاميذ ، تحتوي على كلمات وأشكال وكلمات متشابهة ومختلفة في المعنى والمفهوم.
- يقوم المدرب بعرض تسجيل صوتي للكلمات والجمل ويطلب من التلاميذ تسميعها وكتابتها.
- يطلب المدرب من التلاميذ التركيز على التسجيل الصوتي للكلمات المعروضة أمامهم وتأشير الكلمات بوضع علامة صح امام الكلمة في البطاقة التي ورد ذكرها في المقطع الصوتي.
- يوضح المدرب طبيعة الخصائص التي قد تشترك أو تتشابه فيها الكلمات من حيث المعنى.
- يطلب المدرب من التلاميذ أن يصنفوا الكلمات الموجودة في البطاقات الملونة من حيث خصائص (اللون ، الحجم ، المضمون، أو المعنى) على شكل مجموعات متشابهة في البطاقات الملونة.
- يصحح المدرب إجابات التلاميذ على البطاقات الملونة .
- يطلب المدرب من التلاميذ تصنيف الكلمات المتشابهة والمختلفة من حيث خصائص اللون والحجم والمضمون والمعنى في مجموعات على أساس التشابه.
- يُقدّم المدرب الشكر للتلاميذ على الالتزام بالجلسة.

الجلسة الثالثة: الخميس ٩ / ١ / ٢٠٢٠

- موضوع الجلسة : معالجة اضطرابات اللغة الاستقبالية.
- الأهداف السلوكية : أن يحدد التلميذ
- معاني الكلمات .

- أكثر من استعمال للكلمات .

الإجراءات :

- استعراض الواجب البيتي .

- يوضح المدرب كيف يكون هناك أكثر من معنى ومفهوم لكلمة واحدة .

- يعرض المدرب مجموعات من الكلمات على السبورة وكذلك عرض مقاطع صوتية.

- يعرض مجموعات من الكلمات المتشابهة والمختلفة في عدد من الخصائص ببطاقات ملونة توزع على التلاميذ.

- يطلب المدرب من التلاميذ التركيز على الكلمات المعروضة أمامهم على السبورة ، والمسموعة

- يقوم بتحديد الكلمات المختلفة عن مجموعتها .

- يطلب من التلاميذ تحديد الكلمات المختلفة عن مجموعتها في البطاقات الملونة.

- يقوم المدرب بتقويم أداء التلاميذ بتصحيح البطاقات .

- يُقدّم الشكر للتلاميذ على التزامهم بالجلسة.

- يطلب من التلاميذ واجباً بيتياً يتضمن تحديد الكلمات المختلفة من حيث خصائص اللون والحجم والمضمون ، والتي تحتوي أكثر من معنى.

الجلسة الرابعة : الاثنين ١٣ / ١ / ٢٠٢٠

موضوع الجلسة : معالجة اضطرابات اللغة التكاملية.

أهداف الجلسة :

- أن يكمل التلاميذ الجمل الناقصة .

- أن يعيد التلاميذ ترتيب الكلمات بجمل مفيدة.

- أن يكتب التلاميذ كلمات بترتيب زمني ومكاني.

الإجراءات :

- استعراض الواجب البيتي .

- يوضح المدرب كيفية لفظ الكلمات وكتابتها بجمل كاملة .

- يعرض المدرب مجموعات من الكلمات على السبورة وكذلك بمقطع صوتي.

- يعرض المدرب مجموعات من الكلمات ببطاقات ملونة توزع على التلاميذ.

- يطلب المدرب من التلاميذ التركيز على الكلمات المعروضة أمامهم على السبورة والمعروضة بمقطع صوتي.

- يقوم المدرب بتوضيح طريقة اكمال الجمل بالكلمات المناسبة للمعنى العام للجملة.

- يطلب المدرب من التلاميذ المقارنة بين الكلمات الموجودة في البطاقات الملونة من حيث المعنى وابتعاد الترتيب التسلسلي الزمني والمكاني .

- يقوم المدرب بتقويم أداء التلاميذ بتصحيح البطاقات .

- يُقدّم الشكر للتلاميذ على التزامهم بالجلسة.

- يطلب من التلاميذ واجب بيتي يتضمن تمرين عن موضوعات الجلسة.

الجلسة الخامسة : الخميس ١٦ / ١ / ٢٠٢٠

موضوع الجلسة : معالجة اضطرابات اللغة التكاملية.

أهداف الجلسة : أن يحدد التلاميذ صوت الحرف في

-بداية الكلمة

-وسط الكلمة

-نهاية الكلمة

الإجراءات :

- استعراض الواجب البيتي.

- يوضح المدرب من خلال مقاطع صوتية تعرض على مسامع التلاميذ لتمييز صوت الحرف بحسب موقعه في الكلمة.

-يعرض المدرب كلمات على السبورة .

- عرض كلمات اخرى في بطاقات ملونة توزع على التلاميذ.

- يحدد المدرب صوت الحروف بطريقة مجزئة بحسب موقع كل حرف بالكلمة على السبورة.

- يطلب من التلاميذ يحددوا اصوات الحروف بحسب موقعها بالكلمة في البطاقات الملونة .

- يقوم المدرب بتقويم أداء التلاميذ بتصحيح البطاقات .

- يُقدّم الشكر للتلاميذ على التزامهم بالجلسة.

- يطلب من التلاميذ واجباً بيتياً يتضمن تحديد اصوات الحروف بحسب موقعها بالكلمة.

الجلسة السادسة : الاثنين ٢٠ / ١ / ٢٠٢٠

موضوع الجلسة : معالجة اضطرابات اللغة التعبيرية.

أهداف الجلسة :

- أن ينطق التلاميذ اصوات محددة في بداية كلمة

- أن ينطق التلاميذ اصوات محددة في نهاية كلمة.

الإجراءات :

- استعراض الواجب البيتي.

- يعرض المدرب حروف على السبورة وكذلك بمقطع صوتي .
- عرض حروف في بطاقات ملونة توزع على التلاميذ.
- يحدد المدرب صوت الحروف المكتوبة على السبورة بواقع اعطاء كلمة لكل حرف مكتوب مع التأكيد على كيفية نطقه مرة في بداية الكلمة وأخرى في نهايتها.
- يطلب من التلاميذ أن يكتبوا كلمة مقابل الحرف في البطاقات الملونة سواء في بداية الكلمة أو نهايتها.
- يقوم المدرب بتقويم أداء التلاميذ بتصحيح البطاقات .
- يُقدّم الشكر للتلاميذ على التزامهم بالجلسة.
- يطلب من التلاميذ واجباً بيتياً يتضمن كتابة عدد من الكلمات التي تناسب الحروف في الواجب البيتي.

الجلسة السابعة : الخميس ٢٣ / ١ / ٢٠٢٠

موضوع الجلسة : معالجة اضطرابات اللغة التعبيرية.
أهداف الجلسة :

- أن كون التلاميذ جمل مفيدة
 - أن يكون التلاميذ كلمة لاصوات حروف مجزئة.
- الإجراءات :**
- استعراض الواجب البيتي .
 - يوضح المدرب للتلاميذ كيفية ربط الكلمات لتكوين جملة ذات معنى.
 - يعرض المدرب عدداً من الكلمات على السبورة وكذلك بمقطع صوتي .
 - يعرض المدرب عدداً من الكلمات المجزأة على السبورة وكذلك بمقطع صوتي .
 - يعرض عدداً من الكلمات في بطاقات ملونة .
 - يعرض عدداً من الكلمات المجزأة في بطاقات ملونة .
 - يقوم المدرب بجمع أجزاء الكلمات وتكوين الجمل لتكون كلية وتامة على السبورة.
 - يقوم المدرب بجمع أجزاء الكلمات المجزأة وتكوين الكلمة لتكون كلية وتامة على السبورة.
 - يطلب من التلاميذ أن يجمعوا الكلمات المجزأة والكلمات الموجودة في البطاقات الملونة.
 - يقوم المدرب بتقويم أداء التلاميذ بتصحيح البطاقات .
 - يُقدّم الشكر للتلاميذ على التزامهم بالجلسة.
- الجلسة الثامنة : الاثنين ٢٧ / ١ / ٢٠٢٠**
موضوع الجلسة : (نهاية البرنامج العلاجي) .

أهداف الجلسة :

- أن يتم إجراء القياس البعدي بمقياس اضطرابات اللغة.
- نهاية البرنامج التدريبي .

الإجراءات :

- يقيس المدرب اضطرابات اللغة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قياساً بعدياً.
- يقدم المدرب الشكر والتقدير لأفراد المجموعة التجريبية لمساهماتهم في انجاز جلسات البرنامج
- تحديد موعد إجراء القياس المرجئ للمجموعة التجريبية لتعرف فاعلية البرنامج التدريبي.