فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللُغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية

إعداد

مروة دياب أبو زيد عبدالله

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

بكلية التربية – جامعة بنها

٢٠٢١م

فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية

إعداد
مروة دياب أبو زيد عبدالله

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تنمية مهارات الاستماع، والحد من قلق الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات الاستماع المناسبة لهؤلاء التلاميذ، والتي تضمنت عشر مهارات، كما تم إعداد اختبار لقياسها، وبناء قائمة تقدير تحليلية لتصحيح الاختبار، كما تم إعداد قائمة بأبعاد قلق الاستماع لدى هؤلاء التلاميذ، والتي تضمنت ثلاثة أبعاد رئيسة يندرج تحتها (١٥) بُعدًا فرعيًا، وبناء مقياس قلق الاستماع في ضوء هذه القائمة، وإعداد دليل للمعلم لاستخدام إستراتيجيات المخططات العقلية وكتيب الأنشطة اللغوية للتلاميذ لتنمية مهارات الاستماع وخفض قلق المسموع لدى هؤلاء التلاميذ، وقد تم تطبيق الأدوات قبليًا على عينة البحث، والتي تكونت من مجموعة من تلاميذ الصف السادس بمدرسة التربية الفكرية بطوخ، وبلغ عددها (١١) تلميذًا وتلميذة، وتم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) عليهم، وقد انحصرت نسبة ذكائهم بين (٥٥-٧٥) درجة، وبعد التدريس للتلاميذ، طُبقت أدوات البحث بعديًا عليهم، وتم مقارنة متوسطات رتب درجاتهم في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع، ومقياس قلق الاستماع، وما تلى ذلك من حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك والمصححة لعزت، وقد توصل البحث إلى فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي (قلق الاستماع) لدى التلاميذ مجموعة البحث.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات المخططات العقلية- مهارات الاستماع- القلق اللغوي- قلق الاستماع- تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.

The Effectiveness of Using Mental Schemas strategies in Developing Listening Skills and Reducing Language Anxiety among Primary School Pupils in Intellectual Education Schools

Abstract

The present study aimed at developing listening skills, and reducing listening anxiety among students with intellectual disabilities who are able to learn. To achieve this goal, the present study researcher developed a checklist of appropriate listening skills for these students, which included ten sub skills and a test to measure them with an analytical rubric to correct the test. In addition, a list of the dimensions of listening anxiety among such students was developed which included three main dimensions under which (15) sub-dimensions fall, and a scale of listening anxiety was built in the light of this list. Moreover, Developing a teacher's guide for using mental schemas were designed to develop strategies and alinguistic activities booklet for pupils listening skills and reduce listening anxiety among these students. The instruments were pre-administered to the study sample which consisted of (11) male and female sixth-grade pupils at the School of Intellectual Education in Toukh. The Stanford-Binet Intelligence Scale (the fourth version) was applied to them, and their intelligence was limited to (55-75) degrees. After the implementation on the study participants, the instruments were administered to them. The averages of their scores were compared in both the pre and post administration of the listening test, the listening anxiety scale, and the subsequent calculation of the adjusted gain ratio for Black and corrected for Ezzat. The study findings revealed that Using mental schemas strategies was effective in developing listening skills and reducing language anxiety (listening anxiety) among the students of the study sample.

Keywords: Mental schemas strategies - listening skills - language anxiety - listening anxiety - primary school pupils - intellectual education schools.

المقدمة والإحساس بالمشكلة:

يهدف تعليم اللغة العربية منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى إكساب التلميذ أدوات المعرفة، عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ومساعدته على اكتساب ممارساتها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يستطيع التلميذ التواصل اللغوي الواضح السليم، مما يمكنه من استخدام اللغة بشكل يساعده على مواصلة الدراسة بشكل صحيح.

وتعد اللغة أكثر أهمية بالنسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، حيث إنهم من الفئات التي تحتاج إلى رعاية خاصة من قبل القائمين على تعليم اللغة العربية، وتتفق هذه الرعاية مع قدراتهم وإمكاناتهم الخاصة، فاللغة بشقيها الاستقبالي والتعبيري أهم قناة يمكن أن يتواصلوا من خلالها حتى يتكيفوا مع المجتمع والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم واحتياجاتهم، مما يسهم بصورة أساسية في التعلم، والنمو العقلي والمعرفي واكتساب المهارات لديهم، وليصبحوا أفرادًا فاعلين في المجتمع الذي يعيشون فيه.

وينص تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية، على أنها: إعاقة تتسم بقصور كبير في كل من الأداء الفكري الوظيفي والسلوك التكيفي، والذي يظهر جليًا في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية اليومية، وتنشأ هذه الإعاقة قبل بلوغ ١٨ سنة. (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010)

وتُصنف الإعاقة الفكرية من المنظور التربوي إلى ثلاث فئات، وهي: (الإعاقة البسيطة (القابلون للتعلم)- الإعاقة المتوسطة (القابلون للتدريب)- الإعاقة الشديدة (الاعتماديون))، وتُعرف فئة التلاميذ القابلون للتعلم والملتحقون بمدارس وفصول التربية الفكرية، وتتراوح درجات ذكائهم بين (٥٠-٧٥) درجة على مقاييس الذكاء، بأنهم ذوو القدرة العقلية المحدودة التي تؤدي إلى تأخر تعليمي واضح لا يسمح لهم بالاستفادة من المعلومات والأنشطة بالطريقة العادية، ومن ثم فهم يحتاجون إلى أساليب تعليمية خاصة بهم، حتى يتمكنوا من اكتساب المهارات الوظيفية، وإنجاز المهام، واكتساب المهارات الأكاديمية واللغوية في ظروف تناسب احتياجاتهم وخصائصهم، وتمكنهم من كسب عيشهم في حدود قدراتهم واستعداداتهم. **(محمد حسنين العجمي، ٢٠٠٧، ١٦٥)**

ويُعد الاستماع مهارة مهمة من مهارات التواصل التي يشيع استخدامها في معظم مواقف الحياة اليومية؛ فالأفراد يتحدثون ليستمع إليهم، ونحن نستمع إلى نشرات الأخبار، كما أننا عن طريق الاستماع نحاول أن نفهم وجهات نظر الآخرين، وحتى يستطيع الفرد التحدث بلغة سليمة يجب أن يستمع إلى لغة سليمة.**(فاروق محمد صادق، ٢٠١٠، ٩٦)**

وإذا كان للاستماع أهمية كبيرة في حياة الإنسان بصفة عامة، فإنه يُعد أكثر أهمية بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث إنه يساعدهم على تمييز الأصوات والكلمات تمييزًا صحيحًا، ويثري الحصيلة اللغوية بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة، وتصحيح ماهو خطأ، ويساعدهم على تنظيم أفكارهم بصورة متسلسلة، ويزيد انتباههم من خلال التدرج في استماعهم للموضوعات والأناشيد والقصص، وتنمي المهارات الشفهية والقدرة على التعبير، وصياغة الجمل والنطق الصحيح، كما تكمن أهمية الاستماع في أن المتعلم يقضي معظم وقته مستمعًا داخل حجرة الدراسة، فالمعلم يشرح دروسه، ويقدم توجيهاته، ويستثير انتباه المتعلمين مستخدمًا اللغة الشفهية في معظم الأحوال وتوجيه عقولهم نحو التفكير، بينما المتعلم يصغي ويستمع لما يقوله المعلم؛ وعليه فالاستماع يساعد في تنمية إدراك السامع، وفهم ما يطرح من موضوعات جديدة، ويقوي القدرة على الانتباه والاستيعاب، لذا فإن الاستماع وثيق الصلة بقدرة المتعلم على الاستيعاب والتحصيل. **(فاروق محمد صادق، ٢٠١٠، ١٠٠)**

وقد جعلت وزارة التربية والتعليم من أهداف تعليم اللغة الشفوية في المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية: تنمية قدرات التلاميذ البصرية والسمعية وباقي القدرات الحسية، وتنمية قدرتهم على التعبير السليم والتواصل، وإكسابهم المهارات والخبرات اللغوية الأساسية في الاستماع، وزيادة حصيلتهم اللغوية بالمفردات، وتزويدهم بالقدر الضروري من المعرفة والخبرات الأساسية التي تناسبهم وتؤهلهم للنجاح في حياتهم الاجتماعية والعملية. **(وزارة التربية والتعليم – إدارة التربية الخاصة، ٢٠١٠، ٩-١٠)**

ومن مهارات الاستماع لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية: تعرف الأصوات المختلفة، وتركيز الانتباه في النص المسموع، وتحديد العنوان المناسب والفكرة الرئيسة في النص المسموع، وفهم معاني الكلمات الواردة في النص المسموع، ووصف شخصيات القصة المسموعة، وتنفيذ التعليمات المناسبة له وفقًا لما استمع إليها، وسرد مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها، وترتيب الأحداث وفق تتابعها المسموع. **(منيرة سلامة أبو زيد، ٢٠١٤، ١٧١)**

وقد حددت وزارة التربية والتعليم مهارات تعليم الاستماع في المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية في: الاستماع إلى قصة قصيرة وفهمها، والتعبير عن القصة والإجابة عن أسئلتها، ومتابعة حديث الآخرين وفهمه والمشاركة فيه، والاستماع إلى جمل بسيطة وفهم مدلولها، وتنفيذ التعليمات حسب الاستماع إليها.(**وزارة التربية والتعليم، إدارة التربية الخاصة،** ٢٠١٠، ٦٢)

ونظراً للأهمية الكبرى لتنمية مهارات الاستماع لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، فقد نالت اهتمام الباحثين، وتناولتها العديد من البحوث والدراسات السابقة، ومنها:

– **دراسة (زينب أحمد زيدان، ٢٠٠٥):** التي استهدفت تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف السادس الابتدائي، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الاستماع عن مهارات القراءة، وذلك نتيجة لتعقد مهارات القراءة وارتباطها بالعديد من المهارات الأخرى.

– **ودراسة (عبير عبد الرحيم أحمد، ٢٠٠٩):** التي استهدفت تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة باستخدام برنامج تدريبي قائم على الحاسب الآلي، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ عينة الدراسة، ومنها: التمييز بين الأصوات المتشابهة والحروف المنطوقة، والإجابة عن الأسئلة بجمل مفيدة، ...إلخ.

– و**دراسة (هنادي حسين القحطاني، ٢٠١١):** التي استهدفت تنمية بعض المهارات اللغوية (استماع، وقراءة، وتحدث، وكتابة) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم، وعمرهم الزمني (١٠–١٥ سنة)، وعمرهم العقلي (٨–١٣) سنة بمدارس التربية الفكرية، وذلك باستخدام البرنامج القائم على فينات التعزيز والنمذجة والمحاكاة، وقد توصلت إلى تنمية المهارات اللغوية لدى عينة الدراسة، ومن مهارات الاستماع: التمييز بين أصوات الحروف الهجائية، وتمييز الكلمات والجمل المسموعة...إلخ.

– **ودراسة (سليمان حمودة محمد، ٢٠١٤):** التي استهدفت تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، باستخدام استراتيجيات تعلم اللغة (التسميع – والتكرار – والنمذجة – والممارسة الطبيعية)، وقد توصلت

الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ عينة الدراسة، ومنها: التمييز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة، والتعرف السمعي على أصوات الحروف، والإجابة عن الأسئلة التي استمع إليها، وتقليد بعض الأصوات التي استمع إليها، وتنفيذ التعليمات المناسبة له وفقًا لما استمع إليه.

– **ودراسة (نايف مقعد مصلح العتبي، ٢٠١٩)**: التي استهدفت تنمية مهارات التواصل اللغوي، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية باستخدام النص التمثيلي، وقد توصلت الدراسة إلى تنمية مهارات التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث)، ومهارات التواصل الكتابي (القراءة والكتابة) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

– **ودراسة (أسماء أحمد عبد المنعم، ٢٠٢٠)**: التي استهدفت تنمية مهارات التواصل الشفهي (استماع وتحدث) لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، وذلك باستخدام القصص الرقمية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى التلاميذ عينة الدراسة، ومن أمثلة مهارات الاستماع اللازمة للتلاميذ: اقتراح عنوان مناسب للقصة المسموعة، وفهم المضمون العام للقصة المسموعة، وذكر الأشياء المتضمنة والأشخاص بالنص المسموع، وتلخيص قصة قصيرة بعد الاستماع إليها..إلخ.

وقد أكدت الدراسات السابقة ضعف العناية بمهارات الاستماع في مدارس التربية الفكرية، وأنها لا تحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، ولا يوجد منهج معتمد من إدارة التربية الخاصة لتنمية تلك المهارات، وعدم وجود خطة تتناسب مع أهمية مهارات الاستماع بوصفها مهارات أساسية ومهمة في حياة التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، **وقد ترتب على ذلك وجود تدنٍ ملحوظ وضعف في مستوى التلاميذ في مهارات الاستماع، ومنها:** تحديد عنوان للنص المسموع، وذكر أسماء الشخصيات والأشياء المتضمنة بالنص المسموع، وتلخيص قصة قصيرة بعد الاستماع إليها في جملة أو أكثر، وتحديد الأدوار التي تقوم بها شخصيات النص المسموع، وترتيب الأحداث المتضمنة بالنص المسموع، وغيرها.

وللتأكيد على ذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على (عشرة) تلاميذ بالصف السادس الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية ببنها محافظة القليوبية لتعرف مستواهم في مهارات الاستماع، واستخدمت فيها اختبارًا لمهارات الاستماع يتضمن ثلاثة نصوص وعليها أسئلة يجيب عنها التلميذ بعد الاستماع لكل نص، وقد اتضح من خلال نتائج هذه الدراسة

ضعف مستوى التلاميذ في بعض مهارات الاستماع، منها: التمييز بين الأصوات المتشابهة، وفهم مضمون القصة والتعبير عنها، ومتابعة حديث الآخرين والمشاركة فيه، وتنفيذ التعليمات والتوجيهات عند الاستماع إليها، ووصف شخصيات النص المسموع، وفهم معاني الكلمات الواردة في الكلام المسموع، وتركيز الانتباه في النص المسموع.

وللتأكيد على ذلك أيضاً قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع معلمي اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية ببنها، وطبقت عليهم استبانة لاستطلاع آرائهم حول مهارات الاستماع اللازمة لهؤلاء التلاميذ من وجهة نظرهم لكي نساعدهم على التواصل اللغوي الجيد، وقد أكد جميع المعلمين أن هؤلاء التلاميذ لديهم ضعف في مهارات الاستماع بشكل يعوقهم عن التواصل والتعبير عن أنفسهم بشكل جيد، ويصاحب ذلك حالة من القلق والارتباك في فهم الرسالة المسموعة، كما أشاروا إلى أنهم ليس لديهم معرفة كافية بالعناية بهذه المهارات، فضلاً عن أن الكتاب المقدم للتلاميذ لا يوجد به الأنشطة الكافية التي تستهدف تنمية هذه المهارات.

وقد أكدت على ذلك أيضاً الدراسات السابقة حينما أرجعت هذا التدني في مهارات الاستماع إلى عدم كفاية الأنشطة والكتب الدراسية لتدريس الاستماع، وكذلك عدم وجود منهج لهذه المهارات، وطرائق تدريسها، بالإضافة إلى بعض الخصائص النفسية والاجتماعية التي يعاني منها تلاميذ التربية الفكرية، والتي أدت بهم إلى العزلة والميل إلى الإنسحاب الاجتماعي، والقلق والخوف والارتباك عند استخدام اللغة الشفهية في التعبير عن أنفسهم ومتطلباتهم في شتى مواقفهم الحياتية التي يمرون بها، الأمر الذي يسبب لهم نوعًا من الإحباط والفشل.

لذا فقد أوصت تلك الدراسات باستخدام نظريات واستراتيجيات تتناسب وميول وقدرات واستعدادات هذه الفئة من التلاميذ لتعليمهم مهارات الاستماع اللازمة لهم في مواقف الحياة اليومية، وإذا كانت مهارات الاستماع من أهم المهارات التي ينبعي أن تعني بها البرامج التربوية الموجهة للمعاقين فكريًا القابلين للتعلم، فمن المهم أيضاً الاهتمام والعناية بالجوانب الانفعالية لديهم، وعلاج أشكال العجز المختلفة المتعلقة بها، والتي تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي المدرسي، والتكيف الاجتماعي والمهني لديهم. **(عاكف الخطيب، ٢٠١١، ٣٨)**

ويعد القلق أحد الاضطرابات النفسية التي تؤثر على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بسبب ما يعانونه من اضطرابات جسمية أو ذهنية، فالعوامل البيئية، والأحداث الحياتية، وسوء

المعاملة تساعد على نمو وتطور اضطرابات القلق، وعدم قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع أقرانهم، مما يعوقهم عن المشاركة في المجتمع والتأثير فيه، ويصبحون أكثر استهدافاً لضغوط الإحباط والقلق، وخاصة القلق الاجتماعي وما يرتبط به من قلق في التواصل والتفاعل مع الآخرين. **(أميرة طه بخش، ١٩٩٨، ١٦٢)**

والقلق لدى هذه الفئة من التلاميذ يهدد استقرارهم وسلامتهم النفسية والاجتماعية، ويؤدي إلى عدم استفادتهم من فرص التعليم المتاحة لهم، وما ينتج عنه من عدم أو نقص استفادتهم من البرامج المقدمة لهم، بما ينعكس سلبًا على توافقهم النفسي، ويحول دون استمتاعهم بالحياة.**(Kenner, 2009)**

ويعد القلق اللغوي باعتباره شكل من أشكال القلق الاجتماعي أحد المشكلات السلوكية التي تعوق عملية التواصل بين الفرد وباقي أفراد المجتمع، حيث إنه شعور شخصي داخلي بالتوتر والخوف والعصبية المرتبطة بإثارة الجهاز العصبي اللاإرادي، ولاشك أن هذه المشاعر والأحاسيس السالبة تقود إلى عجز في التواصل اللغوي. **(صالح محجوب محمد، ٢٠١٧، ٤٣٢)**

وقد أكد **(حسين طه عبد العظيم، ٢٠٠٩، ١٠)** أن الأفراد الذين يعانون من القلق اللغوي يتجنبون المشاركة في أنشطة التفاعل الاجتماعي، ويغلب عليهم الخجل والانطواء والارتباك والتلعثم والتشويش الفكري، وهو ما يهدد طاقتهم الإيجابية، وقدرتهم اللغوية، والتفاعل مع الآخرين.

ويُعرف القلق اللغوي، بأنه: حالة انفعالية ترتبط بالتوتر والارتباك المرتبط بشكل خاص بسياقات اللغة بما في ذلك الاستماع، وقد يصبح القلق اللغوي سمة شخصية تؤثر سلبًا على اكتساب اللغة وتعلمها في الحياة الواقعية.**(Abdullah, M., 2016, 82)**

وأثناء عملية الاستماع، قد تتسبب عوامل مختلفة في عدم الارتياح والتوتر للتلاميذ، وتؤدي إلى ضعف الاستماع، ويرجع ذلك إلى التركيز غير الكافي على مهارات الاستماع، والمنهج الدراسي غير الجيد، وعدم استخدام الاستراتيجيات الفعالة في تدريس الاستماع، وافتقار التلاميذ إلى المفردات، ولكن العامل الأكثر أهمية هو القلق، أو ما يسمى بقلق الاستماع؛ فهو بمثابة عامل أساسي في عجز المتعلم عن التواصل مع الآخرين، مما يجعل الفهم أكثر صعوبة، فعندما يصبح فهم الاستماع أكثر صعوبة، يصبح قلق الاستماع

الموجود لدى المتعلم أكثر انتشارًا، وهذا يؤدي إلى فجوة يجب التغلب عليها للسماح بالفهم الصحيح لما يتم الاستماع إليه.

فالمتعلمون غالبًا ما يقلقون بشأن سوء فهم ما يستمعون إليه، والخوف من الإحراج من تفسير الرسالة بشكل خطأ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة التي تناولت قلق الاستماع، ومنها:

- دراسة (Seyit,A.,& Mehmet,K.,2013)، و(Hassan,S.& Raouf,H.,2014)، و(Meihua,L.,&Juliet,T.,2015)، و(Abdullah,M.,2016)، و(Erlina,R.& Rita,H.,2016)، و(Belilew,M., & Garoma,T.,2017).

ومما سبق نجد أن القلق اللغوي في مواقف الاستماع لا يساعد التلميذ على التواصل اللغوي السليم في العملية التعليمية والحياة الاجتماعية، مما ينعكس سلبًا على تكيفه، وهذا يجعله عاجزًا عن ممارسة المهارات اللغوية والاجتماعية في أنشطة الحياة اليومية.

وهذا ما أكدته الدراسات السابقة التي تناولت القلق اللغوي أنه من أقوى العوامل التي تؤثر سلبًا على اكتساب مهارات اللغة لدى المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، وأن القلق يجعلهم يميلون إلى الانسحاب والتردد، وعدم القدرة على ضبط الانفعالات بسبب ما يعانونه من ارتفاع القلق لديهم، وقد يميلون إلى العدوان والعزلة والانطواء، **ومن هذه الدراسات:** (وولف، باربارا Wolf& Barbara, 1991)، و(جيرازينكو وآخرين، Grizenko, et al. 1996)، و(ونشل ولورانس Winchel & Lowrance, 1996)، و(ريم أحمد عبد العظيم، ٢٠١٨).

ولذا كانت الدعوة إلى استخدام استراتيجيات ملائمة لمساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على التعبير عن مشاعرهم بشكل صحيح وخفض الشعور بالقلق لديهم، والذي قد يسيطر على أدائهم الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي المحدود. **(ريهام جمال السعيد، ٢٠١٥، ٣٦٠)**

وتأسيسًا على ما سبق كان من الضروري تعليم مهارات الاستماع، وخفض مستوى القلق اللغوي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، وذلك باستخدام بعض الإستراتيجيات المرتبطة بالنظريات اللغوية والتوجهات التربوية المناسبة لهم، والتي تراعي خصائصهم، وأسس تعليمهم، واستعداداتهم، وقدراتهم.

وتُعد المخططات العقلية من نظريات علم النفس المعرفي التي يمكن استخدام إستراتيجياتها في تعليم اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، حيث إن تعليم المهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ يجب أن يراعي طبيعتهم، واحتياجاتهم من تعلم اللغة، مع تعديل اتجاهاتهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم بطرق إيجابية في أثناء تعلمها، علاوة على التعامل معهم بإستراتيجيات تمكنهم من اكتساب اللغة ومهاراتها بشكل جيد، وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال توظيف الاستراتيجيات القائمة على نظرية المخططات العقلية في التدريس.

وتبرز أهمية نظرية المخططات العقلية في أنها تركز على معرفة الفرد السابقة ومدى استيعابه لها، وتبدأ في الظهور عندما يقابل مواقف ومعلومات جديدة، ومن ثم تقوده إلى الفهم، حيث توجه انتباهه إلى بعض النقاط والأفكار المهمة في الموضوع الجديد، مما يمكنه من سد الثغرات الموجودة في مخططه العقلي السابق، ومن ثم تكوين كل متكامل لما يتضمنه الموضوع الجديد من معارف ومعلومات. **(رانيا محمد إبراهيم، ٢٠١٦، ١٨)**

وتُعرف نظرية المخططات العقلية، بأنها: تنظيم معرفي متكامل يضم خبرات الفرد ومعارفه السابقة التي تساعده في اكتساب معارف جديدة وفهم العالم من حوله. **(فوقية رجب سليمان، ٢٠١٤، ١٤)**

وترجع جذور هذه النظرية إلى أفكار فلاسفة اليونان وأفلاطون وأرسطو، بيد أن الفيلسوف الفرنسي إيمانويل كانت أول من تحدث عن المخططات المعرفية باعتبارها عملية تنظيم للمعرفة والتراكيب التي يستطيع الفرد من خلالها تفسير العالم، كما تعود إلى أعمال بياجيه باعتباره منظرًا لعلم النفس المعرفي، وخاصة حديثه عن التمثل والمواءمة، وترجع كذلك إلى جهود أوزوبل وتفسيره للتعلم ذي المعنى.

(Mc Vee M.B., Dunsmore, K. & Gavelek, 2005, 535)

وتشير (أفنان نظير دورزة، ٢٠٠٤، ٣٤) إلى أهمية المخططات العقلية في أنها: تساعد المتعلم على فهم ما يقرأ أو ما يتعلم، وتساعده في التركيز على الأشياء المهمة، وعلى استنتاج المعلومات ومعرفة المعاني الكافية، فضلاً عن مساعدتها للذاكرة لمعرفة ما يجب أن يتعلمه الفرد في المستقبل، كي تعوض النقص في المعرفة الحالية، والتقاط الأفكار الرئيسة وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد، وملء الفجوات الفارغة في الذاكرة بمعلومات جديدة عندما

تكون المعرفة ناقصة، فضلاً عن مساعدة المتعلم في بناء المعلومات وتنظيمها، وإعادة بنائها، وفهمها، وتخزينها بمستويات مختلفة في الذاكرة.

ومما سبق يتضح أن المخططات العقلية يمكن أن تتوافق وتعليم التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، وذلك لأنها تساعدهم على تنظيم أفكارهم، وربطها بما يوجد لديهم من معارف سابقة، مما يؤدي إلى احتفاظهم بتلك المعارف والمهارات لفترة طويلة، وسهولة تذكرها، ومن ثم حدوث التعلم ذو المعنى، مما يساعد في جذب انتباه هؤلاء التلاميذ للمثيرات، واحتفاظهم بالمعلومات وتعميمها في مواقف الحياة المختلفة، وكذلك في تذكر أسماء الشخصيات، وتحديد عنوان مناسب للنص المسموع، وتسلسل الأحداث وتتابعها، مما يساعد في تنمية مهارات الاستماع لدى هؤلاء التلاميذ.

كما يمكن أن تتوافق المخططات العقلية وخفض القلق اللغوي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية، حيث إنها تجعل المتعلم نشط ومشارك في العملية التعليمية، وتساعده على تحفيز وتحسين التعلم، وتمكنه من فهم الموضوع المسموع، وبالتالي تزداد ثقته بنفسه، وتقضي على الخجل والقلق والارتباك لديه، وتحفز التفاعل الاجتماعي في شتى المواقف الحياتية.

وهذا ما أوصى به (**الطيب محمد يوسف، ٢٠١٠، ٣٢٣**) بضرورة إتاحة الفرصة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم للتعبير عن آرائهم، وتقبل أفكارهم ومناقشتهم فيها دون سخرية أو الإقلال من شأنهم.

وقد أشارت (**ولاء ربيع علي وآخرون، ٢٠١٠، ١٩١**) إلى أن اضطرابات القلق لدى المعاقين فكريًا ترجع إلى عدة أسباب منها: الشعور بالرفض من الآخرين، وسوء التكيف، والشعور بالنقص والفشل والإحباط في مواقف التواصل وغير ذلك، وهذا كله يمكن أن نتجنبه من خلال توظيف الاستراتيجيات القائمة على نظرية المخططات العقلية في التعليم، والمشاركة الفاعلة للمتعلم في عملية التعليم.

ونظراً للأهمية الكبرى للمخططات العقلية في تنمية المهارات اللغوية، فقد نالت اهتمام العديد من الباحثين، فقد تناولتها العديد من الدراسات السابقة، منها:

– **دراسة (محمد أحمد محمود، ٢٠٠١):** التي استهدفت تعرف أثر برنامج قائم على المخططات العقلية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وقد

توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع بالأردن.

- **ودراسة (محمد السيد متولي، ٢٠٠٦):** التي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم، ومهارات تدريسه للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية، باستخدام برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية، وقد توصل إلى فاعلية البرنامج المستخدم القائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب عينة الدراسة.

- **ودراسة (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٦):** التي استهدفت تعرف فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد توصل إلى فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية المفاهيم والمعتقدات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وقد أوصت الدراسات السابقة بضرورة توظيف الإستراتيجيات القائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية المهارات اللغوية في مختلف المراحل الدراسية للتلاميذ العاديين والضعاف، لذا يسعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية باستخدام إستراتيجيات المخططات العقلية.

تحديد مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية، وافتقار منهج اللغة العربية المقدم لهم إلى العناية والاهتمام بهذه المهارات وفق البرامج والنظريات الحديثة المناسبة لطبيعتهم وخصائصهم، ومبادئ تعليمهم، فضلاً عن شيوع أحد المظاهر الانفعالية المرتبطة بمواقف فهم النص المسموع لديهم، وهو القلق اللغوي في أثناء فهم المسموع، **وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١) ما مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٢) ما أبعاد القلق اللغوي التي قد يعاني منها هؤلاء التلاميذ ويجب التغلب عليها؟

٣) ما أسس استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية لتنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٤) ما فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٥) ما فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في خفض القلق اللغوي أثناء الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية؟

حدود البحث: اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

- **مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية،** تلك التي كشفت الدراسات السابقة عن ضعف التلاميذ فيها، مع الاستناد إلى آراء السادة المحكمين على قائمة المهارات.

- **أبعاد قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية؛** لأن قلق الاستماع يمثل عاملًا أساسيًا فى عجز هؤلاء التلاميذ عن التواصل مع الآخرين، مما يجعل فهم المسموع أكثر صعوبة، فالمتعلمون غالبًا ما يقلقون بشأن سوء فهم ما يستمعون إليه، والخوف من الإحراج من تفسير الرسالة بشكل خطأ، لذا لابد من التغلب على مظاهر هذا القلق للسماح بالفهم الصحيح لما يتم الاستماع إليه.

- **مجموعة من التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية بطوخ،** والتي تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠)، وقد تم اختيار هذه المرحلة العمرية؛ لأنها تمثل مرحلة الطفولة الوسطى، وهي من مراحل النمو المهمة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ عقليًا وانفعاليًا واجتماعيًا، وهي مرحلة التعلم والتحصيل، وتعرف ما يحيط بهم خارج محيط أسرهم.

تحديد المصطلحات:

١- المعاقون فكرياً القابلون للتعلم:

يعرفهم (**عبد العزيز السيد الشخصي، ٢٠٠٩، ٢٨٨**)، بأنهم: هؤلاء الأطفال القادرون على أن يصبحوا متكيفين ذاتيًا، وعلى تعلم المهارات الأكاديمية من خلال التحاقهم بالصفوف الابتدائية، وهم فئة الإعاقة الفكرية البسيطة في النظام التصنيفي الخاص بالجمعية الأمريكية للضعف العقلي، ويعتبر مدى نسبة الذكاء الذي يتراوح بين اثنين إلى ثلاثة انحرافات معيارية أقل من المتوسط، أو الذي يتراوح ما بين (٥٠-٧٠) درجة في أحد اختبارات الذكاء الفردية هو المدى الأكثر قبولاً لدى المتخصصين للتعرف على أفراد هذه الفئة.

ويعرفهم (**تايلور رونالد، وآخرون، ٢٠١٠، ٨٤**)، بأنهم: الأطفال المعاقين ذهنيًا الذي تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٥-٧٠) ويستطيعون تعلم بعض المهارات الأكاديمية الأساسية، ويمكنهم الاعتماد على أنفسهم، ولديهم القدرة على الاكتفاء الذاتي، والمعيشة المستقلة، والتوظيف.

ويمكن تعريف التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم إجرائيًا في هذا البحث، بأنهم: تلاميذ الصف السادس الابتدائي القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية الذين يعانون من قصور واضح في الأداء العقلي، وتتراوح نسبة الذكاء لديهم من (٥٥-٧٠) درجة على اختبارات الذكاء الفردية المقننة (كاختبار ستانفورد بينيه الصورة الرابعة)، وهم ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة، ولديهم قدرات واستعدادات للتعلم، واكتساب اللغة بشكل عام، ومهارات الاستماع بشكل خاص إذا قُدم لهم التدريب المناسب.

٢- مهارات الاستماع للمعاقين فكريًا:

عرّف (**راشد محمد أبو صوواين، ٢٠٠٥، ١٦٩**) الاستماع، بأنه: عملية عقلية مقصودة وإيجابية، يبذل فيها المستمع جهدًا ونشاطًا عقليًا لاستيعاب وفهم وتقويم كل من الرموز المنطوقة والإشارات الشفهية والمرئية بفاعلية في الموقف التواصلي بين المرسل والمستقبل.

وعرفت (**أسماء أحمد عبد المنعم، ٢٠٢٠، ٥٠٨**) مهارات الاستماع للمعاقين فكريًا القابلين للتعلم، بأنها: مجموعة من المهارات الشفهية التي تتطلب تفاعلاً بين اثنين أو أكثر، لتبادل الأفكار والمشاعر والآراء شفهيًا بين طرفي عملية التواصل (المتحدث والمستمع)، في المواقف التعيلمية المختلفة، والتي سيؤديها تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية من خلال الأنشطة المقدمة ببرنامج الدراسة.

وتُعرف مهارات الاستماع للتلاميذ المعاقين فكريًا في هذا البحث إجرائيًا، بأنها: مجموعة من الأداءات اللغوية التي يمارسها التلاميذ المعاقون فكريًا القابلون للتعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، والتي تمكنهم من تعرف الأصوات العربية، والتمييز بينها وتعرف الكلمات والجمل سمعيًا، وتتبع النص المسموع والاهتمام به، وبتنفيذ ما يوجه إليهم من تعليمات شفوية، واستخراج الأفكار التي يعبر عنها النص المسموع، بغية فهم الرسالة المسموعة وتفسيرها، وتحقيق الأهداف المرجوة لدى هؤلاء التلاميذ، وتُقاس هذه المهارات من خلال الاختبار المُعد لهذا الغرض.

٣- إستراتيجيات المخططات العقلية:

قد عرفها (**عدنان يوسف العتوم، ٢٠١٤، ٢٠٤**)، بأنها: تنظيم معرفي متكامل يضم خبرات الفرد ومعارفه السابقة التي تساعده في اكتساب معارف جديدة، وفهم العالم من حوله، فهي تمثيل عقلي يسمح للفرد التعرف والاستجابة للمثيرات الحسية من خلال إضفاء قالب معين عليها.

وعرفها (**Robert, J., 2003, 537**)، بأنها: بناء معرفي لتنظيم المعاني المتنوعة التي تكونت في شكل مفاهيم ومهارات من خلال الخبرات السابقة.

ويمكن تعريفها في هذا البحث، بأنها: مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يقوم التلاميذ المعاقون فكريًا القابلون للتعلم بالصف السادس الابتدائي، مع معلمهم من أجل تنظيم المعرفة المكتسبة (المحتوى الدراسي) في صورة مخطط عقلي وربطها بالمعلومات السابقة، واكتساب المعرفة الجديدة، ومهارات الاستماع اللازمة لهؤلاء التلاميذ، وذلك بتحديد السمات الدلالية المميزة لهذه المهارات والمعارف، بحيث تصبح ذات معنى، مما يساعد على فهم المسموع، وخفض القلق اللغوي في المواقف التي تتطلب مواجهة الآخرين وفهم الرسالة المسموعة لديهم.

٤- القلق اللغوي:

وقد عرفه (**Abdullah, M., 2016, 83**) بأنه: الشعور بالتوتر والخوف والارتباك المرتبط بشكل خاص بسياقات استخدام اللغة بما في ذلك التحدث والاستماع والتعلم.

وعرفه (**علي عبد الرحمن مرعي، ٢٠١٠، ٢٩**): بأنه حالة خاصة من القلق تتفاعل مع سمات شخصية الإنسان ومحتويات موقف التعليم، وتظل هذه المشاعر أو الحالة الانفعالية تصاحب الإنسان عند تعلمه في جميع مواقف استخدام اللغة.

ويُعرف (**Abdullah, M., 2016,85**) **قلق الاستماع**، بأنه: الاستجابة النفسية للتلميذ لمهمة الاستماع، والتي يتم تحديدها من خلال تأثير المشاعر والمعتقدات والسلوكيات، فهو يحدث عندما يشعر التلميذ أنه يواجه مهمة صعبة للغاية أو غير مألوفة، وكذلك نتيجة عدم ثقة التلميذ في قدرته على التحدث، وانخفاض مستوى الكفاءة لأداء المهمة الموكلة إليه.

كما يعرف (ERLINA, R. Rita, H., 2016, 307) قلق الاستماع، بأنه: الشعور بالضيق والارتباك عند الاستماع لرسالة جديدة، والتفكير في الإنجاز الذي يعكس قدرة التلاميذ أو ذكائهم، وحصولهم على معرفة جديدة، وعدم فهم الرسالة المسموعة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً في هذا البحث، بأنه: شعور التلميذ المعاق فكريًا القابل للتعلم بالمرحلة الابتدائية بالتوتر والضيق والارتباك والاضطراب والذعر والهروب في بعض الأحيان، وذلك نتيجة خوف التلميذ من ألا يجيد مهارات اللغة العربية في مواقف الاستماع، وعدم الفهم والخوف من الفشل في تفسير الرسالة المسموعة بشكل صحيح بسبب صعوبة المهمة أو عدم معرفة بعض المفردات اللغوية في الرسالة، وتظهر عليه مجموعة من الأعراض والسلوكيات التي تعبر عن ارتباكه واضطرابه وعدم ارتياحه نتيجة للنشاط الزائد للجهاز العصبي اللاإرادي، والتي ينعكس سلبًا على تواصله الشفوي، ويُقاس ذلك إحصائيًا في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس قلق فهم المسموع أو ما يسمى بقلق الاستماع.

– **خطوات البحث وإجراءاته:** سار البحث وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

١) **تحديد مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالصف السادس الابتدائي،** وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات الاستماع لذوي الإعاقة الفكرية، وأهداف تعليم اللغة العربية للمعاقين فكريًا القابلين للتعلم، وخصائص هؤلاء التلاميذ اللغوية والانفعالية والاجتماعية، وبناء قائمة بهذه المهارات، وعرضها على الخبراء والمتخصصين لضبطها، والتوصل إلى صورتها النهائية.

٢) **تحديد أبعاد القلق اللغوي التي يعاني منها التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية في أثناء مواقف الاستماع التي يتعرضون إليها،** وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المربطة بالقلق عامة وقلق الفهم الاستماعي بصفة خاصة، والأدبيات التي تناولت خصائص هؤلاء التلاميذ وميلهم للتعلم، وبناء قائمة بهذه الأبعاد، وعرضها على الخبراء والمتخصصين لضبطها، والتوصل إلى صورتها النهائية.

٣) **تحديد أسس استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية لتنمية مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا بالصف السادس الابتدائي، وخفض القلق اللغوي لديهم،** وذلك من خلال: مراجعة ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقين، فضلاً عن الرجوع

إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بنظرية المخططات العقلية، ومبادئها واستراتيجياتها، وتعليم مهارات الاستماع، وخفض القلق اللغوي، وطبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا وخصائصهم.

٤) **تحديد فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا، وخفض القلق اللغوي لديهم، وذلك من خلال:**

أ. إعداد أدوات البحث، واختيارها، وشملت:

– مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة ٤) ترجمة وتعريب: لويس كامل مليكة، عام ١٩٩٨.

– إعداد اختبار الاستماع، وعرضه على المحكمين، والتأكد من صدقه وثباته.

– إعداد مقياس القلق اللغوي، وعرضه على المحكمين، والتأكد من صدقه وثباته.

ب. مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية بطوخ.

ج. تطبيق أدوات البحث على المجموعة المختارة قبليًا.

د. إعداد دليل للمعلم باستخدام إستراتيجيات المخططات العقلية، وكتيب الأنشطة اللغوية والتدريبات للتلاميذ، والتدريس لمجموعة البحث وفقاً للخطة الزمنية المقترحة.

هـ. تطبيق أدوات البحث على المجموعة المختارة بعديًا.

و. رصد البيانات، وتحليلها إحصائيًا.

ز. استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

-فروض البحث: تحقق البحث من صحة الفروض الآتية:

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع ككل، وفي كل مهارة فرعية على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس القلق اللغوي ككل وكل بُعد فرعي على حدة لصالح التطبيق البعدي.

٣) لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الاستماع وأبعاد القلق اللغوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

٤) تتصف إستراتيجيات المخططات العقلية بدرجة كبيرة من الفاعلية في تنمية مهارات الاستماع، وخفض القلق اللغوي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية.

-**أهمية البحث:** تكمن أهمية البحث فيما يمكن أن يسهم به لكل من:

١) **التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم:** من خلال إكسابهم مهارات الاستماع المناسبة لهم، وتمكينهم من مواجهة مواقف التواصل اللغوي أثناء الاستماع بثقة دون توتر أو خوف أو ارتباك.

٢) **معلمي اللغة العربية:** من خلال تزويدهم بدليل للمعلم لتدريس مهارات الاستماع وفقاً لمبادئ واستراتيجيات نظرية المخططات العقلية، واختبار مهارات الاستماع، ومقياس للقلق اللغوي في مواقف الفهم الاستماعي، للاسترشاد بها كنموذج في التدريس والتقويم.

٣) **مخططي مناهج ذوي الإعاقة الفكرية ومطوريها:** من خلال توجيه أنظارهم إلى أهمية تضمين مبادئ نظرية المخططات العقلية في إعداد أدلة المعلم وكتاب التلميذ، ومن ثم مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة الداعمة لهذه الفئة من التلاميذ.

٤) **الباحثين:** حيث يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات العلمية الأخرى في مجال تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، من خلال توظيف نظرية المخططات العقلية واستراتيجياتها، في كافة المراحل الدراسية.

الإطار النظري للبحث

تنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي لدى التلاميذ

المعاقين فكريًا القابلين للتعلم باستخدام إستراتيجيات المخططات العقلية

يستهدف الإطار النظري استخلاص مهارات الاستماع التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية، وتحديد أبعاد القلق اللغوي التي يجب مساعدتهم على الحد منها، وكذلك التعرف على إستراتيجيات المخططات العقلية، وإجراءاتها، وذلك من خلال عرض ما يتصل بمتغيرات البحث من معطيات، **ويمكن تحقيق الهدف السابق من خلال عرض المحاور الآتية:**

المحور الأول: فن الاستماع وتنمية مهاراته لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم:

تُعد الخصائص اللغوية وما يتعلق بها من مشكلات من أهم السمات التي يتميز بها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية عن غيرهم من العاديين الذين يناظروهم في العمر الزمني، كما أن شدة هذه المشكلات ترتبط بشدة الإعاقة الفكرية، فكلما ازدادت درجة الإعاقة الفكرية ازدادت المشكلات الكلامية واللغوية، وأصبحت أكثر انتشارًا، ومن أهم المشكلات اللغوية شيوعًا لدى هؤلاء التلاميذ هي ضعف قدرتهم على التمييز السمعي بين الأصوات، وقلة الحصيلة اللغوية، وصعوبة الربط بين رموز الحروف ومدلولاتها، وضعف القدرة على التقليد والمحاكاة، وتأخر الاستجابة للأصوات والتفاعل معها، أيضاً المفردات اللغوية التي يستخدمونها مفردات بسيطة ولا تتناسب والعمر الزمني، لذا يفتقرون إلى استخدام الألفاظ التي يعبرون بها عن أنفسهم بوضوح، مما يؤدي إلى قصور في عمليات التواصل اللغوي بصفة عامة. **(أحمد حسنين حسن، ٢٠١٢، ٣٠٢)، (ماجدة السيد عبيد، ٢٠١٣، ١٧٨-١٧٩)**

ويعد الاستماع من أول فنون اللغة وأهمها جميعاً، ووسيلة أساسية من وسائل الاتصال اللغوي، وأكثرها شيوعًا واستخدامًا، وأساس كل تعلم لفظي، والاستماع ذات علاقة قوية بكل مناشط الحياة، فله دوره في الحياة اليومية، وله أثره في الحياة المدرسية، فعن طريقه يستطيع المتعلم أن يتفاعل مع غيره بما يقضي حاجاته، ويلبي متطلباته، ويحقق أهدافه وغاياته، وينمي خبراته في المجتمع الذي يعيش فيه. **(محمد حسن المرسي، وسمير عبد الوهاب، ٢٠١٤، ٦٣-٦٤)**

فالاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي لدى الأطفال، حيث يكتسبون ثروتهم اللغوية عن طريق الربط بين الصوت والصورة، والصوت والحركة، والصوت والعمل، ولذلك فالاستماع عامل حاسم في ظهور النطق عند الأطفال، ويتطور النطق والكلام عند الأطفال حتى يدخلوا المدرسة، وعند دخولهم المدرسة يبدأ المعلم في تدريبهم على النطق وقراءة الكلمات والجمل، وهكذا نرى أنه لولا الاستماع ما كانت لتتم مهارات اللغة الأخرى، وفي المراحل التعليمية اللاحقة يأخذ الاستماع نحو نصف الوقت المخصص للدراسة – تقريبًا – فالموقف التعليمي في المحاضرة والمناقشة وغيرها يعتمد اعتمادًا كبيرًا على الاستماع الواعي الناقد، لذا فالاستماع يمثل أهم الأدوار في أكثر البلاد تقدمًا وتقنية. **(راتب عاشور ومحمد الحوامدة، ٢٠٠٧، ٩٦-٩٧)**

كما يكتسبون ثروتهم اللغوية أيضاًعن طريق الربط بين الصوت والصورة، وعن طريق التواصل بجميع أنواعه، والذي يفتح لهم مجالات التعبير والبيان، عن الأفكار والمشاعر

وتبادل الخبرات مع الآخرين، وتبدوا أهمية هذا التواصل في الحرص على توفير بيئة أسرية صحيحة لذوي الإعاقة السمعية، بعيدًا عن القلق اللغوي ؛ حيث يفتقرون إلى الشعور، بأنهم جزء من كيان الأسرة والمجتمع، في حين أن الأطفال السامعون أكثر حظًا بما يتوافر لديهم من بيئة سامعة، يعبرون فيها باللغة المنطوقة Spoken Language التي تناسب نمو قدراتهم، وتمكنهم من ممارسة كافة التفاعلات الاجتماعية التي يحتاجون إليها في حياتهم.(**على سعد** ٢٠١٦، ١٧)

وفيما يتعلق بأهمية الاستماع للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم نجد أنه يساعدهم على ما يلي: (فاروق محمد صادق، ٢٠١٠، ٩٩-١٠٠).

- تنمية اللغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها من قدرة على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة، والنطق الصحيح، وترتيب الأفكار وتنظيمها.
- تنمية القدرة على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزًا صحيحًا.
- إثراء الحصيلة اللغوية بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة أو تصحيح ما هو خطأ.
- التخيل وتنظيم الأفكار بصورة مرتبة ومتسلسلة.
- تنمية الذاكرة السمعية والتدريب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.
- زيادة مدة الانتباه لدى هؤلاء التلاميذ من خلال التدرج في استماعهم للموضوعات أو القصص.

فالاستماع عملية عقلية نشطة، غاية في التعقيد، لا تتوقف على مجرد سماع الفرد إلى رسالة صوتية ما يليقها فرد (المتحدث)، بل تتجاوز التركيز على الأصوات والكلمات والأفكار – وإن كانت هذه العناصر هي لُب الاستماع – لتركز على بُعد آخر يعين على فهم رسالة المتحدث، وهي الرموز التعبيرية والإشارات الجسمية أو لغة الجسد، لأثرها الكبير على فهم مضمون الرسالة اللغوية على وجهها الصحيح. **(ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٣، ١٦٥)**

وبناءً على ما سبق نجد أن الاستماع فن لغوي له أهميته في حياة التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، ووسيلة أساسية من وسائل التواصل الشفوي، كما أنه أسبق فنون اللغة الأربعة وأكثرها استخدامًا في حياتهم اليومية والمدرسية، فالاستماع عملية معقدة تتضمن مهارات متعددة، ويعد نقطة الانطلاق في تنمية مهارات اللغة الأخرى، ولذلك ينبغي الاهتمام

به، وبالبرامج والوسائل والأساليب التي تسهم في تنمية مهاراته بالقدر الذي يناسب قدرات هؤلاء التلاميذ وإمكاناتهم.

وقد حددت الأدبيات التربوية والدراسات السابقة عددًا من مهارات الاستماع التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية، فيما يلي:(هنادي حسين القحطاني، ٢٠١٤، ٦٥)، (سليمان حمودة محمد، ٢٠١٤، ٢٣٢)، (منيرة سلامة أبو زيد، ٢٠١٤، ١٧١)، و(أسماء أحمد عبد المنعم، ٢٠٢٠، ٧٦).

- الإجابة عن أسئلة متعلقة بتفاصيل قصة أو موضوع.
- اختيار عنوان مناسب لقصة أو موضوع.
- وصف شخصيات القصة المسموعة.
- فهم معاني الكلمات الواردة في الكلام المسموع.
- تذكر بعض الأحداث والمعلومات التي استمع إليها بنفس الترتيب.
- الحكم على شخصيات القصة المسموعة.
- فهم المضمون العام للقصة المسموعة.
- تقليد بعض الأصوات التي يستمع إليها.
- تنفيذ التعليمات المناسبة له وفقاً لما استمع إليها.
- تلخيص قصة قصيرة بعد الاستماع إليها في جملة أو أكثر.
- تحديد الأدوار التي تقوم بها بعض شخصيات القصة المسموعة.
- التمييز سمعيًا بين الكلمات المتشابهة والمتجاورة في النطق.
- ترتيب الأحداث وفق تتابعها المسموع.
- تركيز الانتباه في النص المسموع.

وفي ضوء العرض السابق يتضح أن للاستماع مهارات عديدة، ونظرًا لأهمية هذه المهارات في برامج تعليم المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، فقد حرصت الهيئات والمؤسسات الرسمية المعنية بتعليم اللغة العربية وتعلمها على وضع معايير للجودة للمساهمة في إجراءات تنميتها، **وقد عرضت (زينب أحمد عبد الغني، ٢٠٠٧) لمعايير الجودة لمهارات الاستماع للتلاميذ بمدارس التربية الفكرية فيما يلي:**

المعيار الأول: تعرف الأصوات والكلمات والجمل المسموعة، ومن مؤشراته:

- يتعرف الأصوات العربية.
- يميز بين الأصوات المتقاربة في النطق والمخرج.
- يربط بين الصوت والحرف المقابل له.
- يتعرف الكلمات والجمل سمعيًا.
- يتعرف صيغ الكلمات من حيث التذكير والتأنيث.
- يميز سمعيًا بين (ال) الشمسية، و(ال) القمرية.

المعيار الثاني: فهم ما يستمع إليه، ومن مؤشراته:

- يحدد معنى الكلمة ومضادها.
- يستخرج الأفكار الرئيسة.
- يدرك الهدف العام للمتحدث.
- يحدد عنوان النص المسموع.
- ينفذ ما يستمع إليه من تعليمات.
- يستمع لغرض محدد مسبقًا، كتحديد الشخصية الأساسية.

المعيار الثالث: نقد المسموع وتذوقه، ومن مؤشراته:

- يظهر إعجابه بالسلوك الحسن لبعض الشخصيات في قصة استمع إليها.
- يتنبأ بنهاية قصة ناقصة.
- يدرك نوع الانفعال فيما استمع إليه.
- يستمتع بسماع الأناشيد.

المعيار الرابع: تتبع ما يستمع إليه، ومن مؤشراته:

- ينتبه إلى حديث قصير إلى نهايته.
- يتجنب المشتتات.
- يبدي اهتمامًا لسماع قصة.

وفي ضوء عرض تلك المهارات ينبغي الإشارة إلى الأسس والاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند تعليم مهارات الاستماع للتلاميذ عامة، وتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية خاصة، وهذه الأسس هي: (أسماء أحمد عبد المنعم، ٢٠٢٠، ٧٨)، (سعيد لافي،٢٠١٥، ١٣٨-١٣٩)

- تهيئة التلاميذ لدرس الاستماع، من خلال توضيح أهمية الاستماع وطبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها المعلم عليهم، أو التعليمات التي سوف يصدرها، كما يحدد فيها مهارات الاستماع التي يريد تنميتها لديهم.
- على المعلم أن يختار الموضوعات المناسبة لمستوى النضج العقلي للتلاميذ، والتي تتفق مع حاجاتهم، وميولهم، ويتلاءم مع خبراتهم السابقة، ثم يقرأه عليهم، وهم ينصتون إليه، وبعد الانتهاء من القراءة يلقي عليهم أسئلة لمعرفة ما فهموه مما ألقى عليهم.
- تقديم المادة التعليمية بطريقة تتسق مع الهدف المحدد، كأن يبطئ في القراءة، إن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة، أو أن يسرع فيها، إن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعي الحديث وهكذا.
- أن يذلل المعلم لتلاميذه كافة الأمور التي يراها مناسبة للتغلب على مشكلات فهم النص المسموع بالطريقة التي تمكنهم من فهمه على النحو الصحيح، كتوضيح الكلمات الصعبة.
- تنويع الأنشطة والمواقف التي تنمي مهارات الاستماع لدى التلاميذ، ومنها: حكاية القصص، والمحادثة، والتمثيل، والأغاني، وسماع الشعر والأناشيد، والموسيقى، وكلها أنشطة مهمة في تنمية القدرة على الاستماع.
- مناقشة التلاميذ في المادة التي استمعوها، أو التعليمات التي أصدرها، ويتم ذلك من خلال طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.
- تكليف بعض التلاميذ بتلخيص ما قيل، وتقديم عرض شفوي لزملائهم.
- توفير جو من الألفة والمودة بين المعلم وتلاميذه.
- انتقاء الأوقات المناسبة لعرض دروس الاستماع.
- استخدام اللغة السليمة عند تدريس الاستماع، فهذا يؤدي إلى فهم الموضوع.
- تقويم أداء التلاميذ على ضوء الأهداف المحددة، والمهارات المراد إكسابها للتلاميذ، لقياس مدى تقدمهم.
- التخلص من عوامل التشتيت الداخلية والخارجية، حتى يتمكن من الاستماع جيدًا.

- استخدام العديد من الأنشطة المساعدة كالصور والرسوم التي تحفز على الاستماع.

وأما فيما يتعلق بطرق تقييم مهارات الاستماع، نجد أن الاختبارات في الغالب تستخدم لتقيس المهارات التي لا يمكن ملاحظتها مثل العمليات العقلية، من فهم، وتحليل، وتفسير، واستنتاج، وتقويم، أو لقياس المعارف والمعلومات الخاصة بمحتوى معين، وتظهر هذه العمليات في الاختبارات إما بشكل منطوق أو شكل مكتوب، ولابد أن تكون أسئلة الاختبارات محددة ومصاغة صياغة واضحة بحيث لا يكون لها أكثر من معنى لدى التلاميذ.**(عبد الله أحمد الدوغان، طلعت محمد أبو عوف، ٢٠٠٩، ٥٥)**

وفي ضوء ما سبق سوف تستخدم الباحثة اختبارًا لقياس مهارات الاستماع، وستكون الاستجابة على الاختبار شفهية وليست كتابية، وذلك من خلال نصوص مسموعة.

وقد استفادت الباحثة من هذا المحور في التوصل إلى قائمة مبدئية بمهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، وتحديد الأسس الفلسفية المرتبطة بطبيعة فن الاستماع، والتي ينبغي مراعاتها عند تطبيق إستراتيجيات المخططات العقلية، وكذلك بناء اختبار لقياس مهارات الاستماع لدى هؤلاء التلاميذ.

المحور الثاني: خفض القلق اللغوي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم:

يُعد القلق متغيرًا مؤثرًا ومهمًا يجب التركيز عليه في عمليتي تعليم وتعلم اللغة، فضلًا عن ذلك، فإنه يجب أن يُدرس لأنه قد يتدخل سلبًا أو إيجابًا في عملية التعلم في جميع المراحل الدراسية، ويؤثر في أداء التلميذ وتحصيله.

وتُعد دراسة القلق لدى الأفراد وتأثيره في السلوك الإنساني من الدراسات التي شغلت علماء النفس منذ نصف قرن تقريبًا، حيث ركزت تلك الدراسات على اختبار الفروض المشتقة من نظرية الدافع Drive Theory لكل من تايلور وسبنس، وقد أوضحت هذه النظرية أن القلق يؤثر في أي أداء يقوم به الفرد سلبًا أو إيجابًا، بحيث يُعد القلق المحرك الأساسي إلى حد كبير لأنواع عديدة من السلوك السوي والمرضي، حيث إن مستويات القلق المرتفعة الزائدة عن الحد تعوق الأداء ومستوياته المتوسطة تسهله. **(جمال مصطفى العيسوي، وحسن محمد ثاني، ١٩٩٦، ١٦١)**

ويُعرف القلق، بأنه: الحالة النفسية التي تصيب الإنسان، نتيجة لتجمع مجموعة من العناصر الإدراكية والجسدية والسلوكية، وتؤدي إلى شعور هذا الإنسان بحالة من عدم الراحة النفسية وسيطرة الخوف والتوتر والتردد عليه. **(محمد قاسم عبد الله، ٢٠١٨، ٧٧)**

كما يُشار إلى القلق في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي أنه خبرة وجدانية غير سارة، وهو حالة من الخوف والتوتر والاضطراب تصيب الفرد ويصاحبها إحساس بتهديد مُعمم، ويرجع إلى أسباب غير معروفة للفرد.**(فرج عبد القادر طه، ٢٠٠٥، ٣٢٥)**

ويتضح مما سبق أن القلق له عدة سمات أساسية تتمثل في الشعور بعدم الراحة النفسية والجسدية والسلوكية، وأنه حالة وجدانية غير سارة تنطوي على مشاعر الخوف والضيق والانزعاج، كما أن القلق سمة للسلوك أو مظهر من مظاهره.

ويختلف القلق عن الخوف الذي يحدث في وجود تهديد ملحوظ، بالإضافة إلى ذلك يتصل الخوف بسلوكيات محددة من الهرب والتجنب، في حين أن القلق هو نتيجة لتهديدات لا يمكن السيطرة عليها، أو لا يمكن تجنبها.**(ريم أحمد عبد العظيم، ٢٠١٨، ٣٤)**

ويرى أصحاب النظرية السلوكية أن القلق مُكتسب وَمُتعلم إذ هو استجابة خوف يتم اكتسابها، وتتم استثارتها بواسطة بعض المثيرات التي قد تخيف الفرد فعلاً أو التي لا تخيفه في الحقيقة، غير أن ارتباطها بمثيرات مخيفة في الواقع أكسبها الإحساس بالقلق.**(محمد جعفر جمل، ١٩٩٧، ٣٣-٣٤)**

ويوجد نوعان من القلق هما، القلق السوي: وينشأ من الخارج، ويعتبره الناس في الأحوال الطبيعة كرد فعل للضغط النفسي أو مواقف الخطر، حينما يستطيع الإنسان أن يميز بوضوح شيئًا يهدد أمنه وسلامته، وينشأ عن غريزة حفظ الذات، ويُعد القلق استجابة سوية لمواقف طبيعية للضغط من خارج الفرد وهو القلق الواقعي، والقلق العصابي: وتعد حالته ظاهرة مرضية، ويبدو أن المصابين به قد ولدوا باستعداد وراثي له فهو خوف مزمن من أشياء أو أشخاص أو مواقف لا يبرر أن الخوف منها طبيعي أو بسبب واضح، ومنه قلق الهستريا النفسي والبدني، ويبدأ عادة بنوبات قلق تدهم المصابين فجأة دون إنذار أو سبب ظاهر. **(فتحي السيد محرز، ١٩٩٩، ٣١٦)**

وإذا كان هذا التصنيف للقلق ينقسم إلى قلق سوي، وقلق مرضي، فهناك تصنيفات أخرى من القلق تبعًا للموقف، مثل: قلق التدريس، وقلق الامتحان، والقلق الرياضي، وقلق الموت، والقلق الاجتماعي، ..وغيرها.

فالقلق الاجتماعي يؤدي إلى إعاقة أنشطة الحياة اليومية للفرد والتأخر الدراسي، والتغيب عن الدراسة والكلام داخل الصف مع المعلم، هذا بالإضافة إلى التأثير السلبي على التحصيل، علاوة على تجنب المواقف التي تتطلب الاستماع والكلام والتصرف على نحو غير تكيفي.

(Kessler. R.C., Berglund, p., Demler, 0., Jin, R. & Walters, E., 2005, 595)

(Lee, C.S., 2015,6)

وقد تظهر حالات القلق الحاد بين المعاقين فكريًا كاستجابة للضغوط مثلهم في ذلك مثل العاديين، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أنهم يتفاعلون مع نوعين من المواقف، مواقف تتضمن تهديدات يسعون إلى الابتعاد عنها، ومواقف تتضمن أهداف يسعون للحصول عليها، ويشعرون عادة في النوع الأول من المواقف بعجزهم عن مواجهة الخطر الذي يهددهم، ويتوقعون الفشل والإحباط فترتفع عندهم حالة القلق، وذلك بسبب ضعف قدراتهم الذهنية والجسمية، وخبرات الفشل المتكررة التي تعرضوا لها من قبل، ويؤدي توقع الفشل والإحباط وارتفاع حالة القلق عند المعاق فكريًا إلى قيامه ببعض الحيل الدفاعية التي تمكنه من مواجهة التهديد والسيطرة على المواقف بطريقته الخاصة. **(عبد الحميد محمد علي، ٢٠٠٦، ١٨٠)**

إذن فإن الحرمان والفشل والإحباط الذي يعاني منه التلميذ المعاق فكريًا قد يسبب القلق، وخاصة القلق في المواقف التي تتطلب التواصل والتفاعل مع الآخرين، فبعض التلاميذ يمكنهم التكيف في ضوء يلمسونه من معاملات وتفاعلات جيدة من المعلم أو من الأقران، ولكنهم يظهرون مخاوف من الاتصال الشفهي واللغوي بصورة مرتفعة حينما يُطلب منهم أن يجيبوا عن الأسئلة الأكاديمية، ويتطلب الأمر أن يكون أداؤهم جهرًا، أو أن يشاركوا بنشاط يعلمون فيه أنهم سوف يخضعون لعملية التقويم، مما ينتج عن ذلك تجنب بناء علاقات اجتماعية فعالة وخاصة التي تتطلب منهم الاتصال اللغوي مع الآخرين، **وهذا ما يُعرف بـ" القلق اللغوي"**.

فقلق التلميذ المعاق فكريًا القابل للتعلم في أثناء الحصص الدراسية، قد يؤدي إلى ضعف أدائه اللغوي الشفهي داخل الصف، ويُضعف همة التلميذ ويفقده الثقة في نفسه وقدراته، والهروب من المشاركة في النشاطات، بل قد يقوده إلى عجز في التواصل اللغوي.

ويُعرف (محمود سليمان محمد،٢٠٠٧، ٣١) القلق اللُغوي، بأنه: شعور المتعلم بالتوتر والارتباك، وعدم الثقة في المواقف التي يحدث فيها اختبار أو تواصل أوتقييم لمستواه التحصيلي في أثناء استخدام اللغة.

وتُعرفه (أماني السيد سليم، ٢٠١٧، ١١٥)، بأنه: حالة انفعالية تنطوي على جملة من مشاعر الخوف والخشية والتوتر والضيق، وقد تتصاعد هذه المشاعر لتصل إلى الذعر والهروب في بعض الأحيان، وذلك نتيجة خوف المتعلم من ألا يجيد مهارات تعلم اللغة العربية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وهذه الحالة الانفعالية تتفاوت في مستويات عدة: (مرتفع، متوسط، منخفض)، وهذه المستويات تتحدد وفقًا لعوامل كثيرة، أهمها: (السمات الشخصية للمتعلم، الخبرات السابقة في تعلم اللغة، القدرات المعرفية للمتعلم، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، المعلم وطريقة التدريس المستخدمة، وبيئة التعلم).

وقد تعددت مصادر القلق اللغوي في الآتي: قلق ذاتي، ومعتقدات التلميذ عن تعلم اللغة، ومعتقدات المعلم عن تدريس اللغة، والتفاعل بين المعلم والتلميذ، والإجراءات داخل الصف، والخوف من الامتحانات، والعوامل الشخصية مثل: احترام الذات والاتجاهات والدوافع. **(صالح محجوب محمد، ٢٠١٧، ٤٣٢)**

وقد حدد (عبد المطلب أمين القريطي،٢٠٠٣، ١٢٣-١٢٤) مصادر القلق اللُغوي على النحو التالي:

- **الأذى أو الضرر الجسدي:** فالعديد من الأفراد يتملكهم الشعور بالقلق عندما يتهددهم مواقف تنذر بالأذى الجسدي، فالتلميذ يخشى عقاب المعلم إذا أخفق في تنفيذ الأنشطة اللغوية.

- **الرفض أو النبذ:** فالخوف من رفض الآخر لنا، وعدم مبادلته لنا المودة والحب، يجعلنا غير مطمئنين في المواقف الاجتماعية، فالتلميذ الذي لديه القدرة على ممارسة المهارات اللغوية في مواقف التواصل الصفية أو الاجتماعية، ينتابه القلق خشية الانعزال عن الآخرين وتجنبهم إياه.

– **عدم الثقة:** حيث يُعد نقص الثقة أو فقدانها عند خوض التجارب، والمواقف والخبرات الجديدة مصدرًا للقلق، فالتلميذ الذي يعاني ضعفًا في مهارات اللغة يشعر بالقلق من المشاركة في المواقف التواصلية اللغوية.

– **التنافر المعرفي:** يؤدي تناقض الجوانب المعرفية كالإدراك، والأفكار، والمعلومات كل منها مع الآخر، أو عدم اتساقها مع المعايير الاجتماعية إلى القلق، والإحساس بعدم الارتياح، فالتلميذ عندما يشعر بنقص في معارفه اللغوية، وضعف في قواعد اللغة ينتابه القلق في أثناء ممارسة مهارات اللغة.

– **الإحباط والصراع:** فالتوتر والقلق يُعدان محصلة طبيعية لفشلنا سواء في إرضائنا لرغباتنا، ودوافعنا، وطموحاتنا، أو في فض المواقف الصراعية، فالتلميذ يكون لديه رغبة داخلية لممارسة مهارات اللغة، وفي الوقت نفسه ينتابه القلق من التعرض لعقاب أو فقد المكانة الاجتماعية، فإن ذلك يؤثر على تواصله اللغوي مع الآخرين.

ويُعد القلق اللغوي من أهم المتغيرات التي تؤثر على عملية التفاعل الاجتماعي، حيث يؤثر على العلاقات بالآخرين، كما أنه يرتبط بانفعالات وسلوكيات سلبية تضر بالصحة النفسية، ومن مظاهره: الخوف من الحديث أمام الجمهور، ومراقبة الأفراد الآخرين أثناء ممارسة بعض الأنشطة، وتتضمن أيضاً مشاعر الإحراج والارتباك في المواقف التي يتوقع أن يكون فيها الفرد في موقف ملاحظة من الآخرين، وعدم الارتياح في المواقف الاجتماعية غير المألوفة، وقلة الكلام بحضور الغرباء، والنظر دائماً لأي شيء عدا من يتحدث معه، وتجنب لقاء الغرباء أو الأفراد غير المعروفين له وعدم الاستماع إليهم، ومشاعر الضيق، وعدم القدرة على الإنصات والتكلم في المناسبات الاجتماعية. **(Brown, E.T. et al., 1997) (أيمن غريب قطب، ٢٠٠١، ٧٩)**

ومن بين المهارات اللغوية الأربعة، يُعد الاستماع من أهم المهارات لتعلم اللغة خاصة في مستوى البداية، فإن الاستماع يساعد المتعلمين على استيعاب قواعد اللغة ومن ثم يدعم ظهور مهارات أخرى، وهذا يؤكد على أهمية دور الاستماع في تعلم اللغة؛ فهو يستخدم في الحياة اليومية العادية، حيث يختار المتعلمون ويفسرون المعلومات التي تأتي من الأنشطة السمعية والبصرية من أجل تحديد ما يجري وما يحاول المتحدث التعبير عنه، ويمكننا أن نتوقع أن نستمع مرتين بقدر ما نتحدث، وأربع مرات أكثر مما نقرأ، وخمس مرات أكثر مما نكتب، لذا

فإن الاستماع باعتباره المهارة الأكثر استخدامًا له دورًا مهمًا في تعلم اللغة.(**Belilew,M., & Garoma,T.,2017,13**)

وأثناء عملية الاستماع، قد تتسبب عوامل مختلفة في عدم الارتياح والتوتر للتلاميذ وتؤدي إلى ضعف الاستماع، وينتج ضعف القدرة على الاستماع عن العديد من العوامل، مثل: التركيز غير الكافي، ومنهجيات التدريس غير الجيدة، واستراتيجيات الاستماع غير الفعالة، وافتقار التلاميذ إلى المفردات، ولكن العامل الأكثر أهمية هو القلق. (**Hassan,S.& Raouf,H.,2014, 239**)

علاوة على ذلك، توصل الباحثون الذين درسوا مهارات الاستماع أيضًا إلى إجماع على أن الاستماع كأحد مهارات اللغة يسبب القلق، لأنه قد يكون أحيانًا غير مفهوم للمتعلم، فقد يكون قلق الاستماع بمثابة عامل أساسى فى عجز المتعلم عن التواصل مع الآخرين، مما يجعل الفهم أكثر صعوبة، ويصبح قلق الاستماع الموجود لدى المتعلم أكثر انتشارًا، وسبب هذا القلق هو أن المتعلمين غالبًا ما يقلقون بشأن سوء فهم ما يستمعون إليه، والخوف من الإحراج من تفسير الرسالة بشكل خطأ، لذا يوجد حلقة يجب كسرها للسماح بالفهم الصحيح لما يتم الاستماع إليه.(**Erlina,R.& Rita,H.,2016, 307**)

وباستقراء ما سبق نجد أنه عندما يفتقر التلاميذ إلى الثقة في قدرتهم على الاستماع، فإن هذا من شأنه أن يجعلهم يعانون من قلق الاستماع، فعندما يعطى المعلمون تعليقات سلبية لتلاميذهم، فإن ذلك يُضعف ثقتهم وشعورهم بقيمتهم الذاتية، أما عندما يتلقى التلاميذ تعليقات إيجابية، يكونوا أكثر عرضة لتنمية مواقف إيجابية تجاه عملية الاستماع.

ومن أسباب قلق الاستماع لدى التلاميذ، ما يتعلق بتجارب التلميذ في تعليم الاستماع في الفصل، ومنها ما يتعلق بطرق التعليم التقليدية أو بيئة الفصل المجهدة، فالقلق من الاستماع يحدث عندما يشعر التلاميذ أنهم يواجهون مهمة صعبة للغاية أو غير مألوفة لهم، ومن ثم ، فإن قلق التلاميذ من الاستماع يرجع إلى عوامل أخرى، منها: عدم الوضوح في نص الاستماع، وطبيعة الكلام ونقص الدعم البصري، وعدم الفهم والخوف من الفشل في تفسير الرسالة بشكل صحيح بسبب صعوبة المهمة أوعدم الإلمام بالمهمة (على سبيل المثال: عدم معرفة بعض المفردات) والخوف من الإحراج من النتائج، وإجراءات التدريس والعوامل الشخصية للمستمعين وما شابه ذلك.(**Abdullah,M.,2016, 85**)

وباستقراء ما سبق فإن العوامل المؤثرة في قلق الاستماع: القدرات المعرفية للتلميذ، وسمات شخصية التلميذ من الانطواء والخجل وتقديره لذاته، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، وسمات شخصية المعلم وعلاقته بتلميذه، وأسلوب التعلم المستخدم، ومدى توافر الوسائل التعليمية المناسبة، وبيئة الفصل، وخبرات واتجاهات التلميذ في تعلم اللغة العربية ومهاراتها.

كما أكدت الأدبيات النفسية إلى أن الإعاقة الفكرية ترتبط باضطراب في الانفعالات، حيث يعاني هؤلاء الأطفال المعاقين فكريًا القابلين للتعلم من الفشل المستمر، والشعور بالدونية، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات، مما يجعلهم يعانون من اضطرابات انفعالية تظهر في صورة الخوف من التعامل مع الآخرين والتواصل معهم، والنزوع إلى الانسحاب، والعزلة، والنزعة العدوانية.**(عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١١، ٢٤٢-٢٤٣)**

لذا نجد أن من مظاهر قلق الاستماع: شعور التلميذ بالضيق عندما لا يفهم الرسالة المسموعة، وعند الاستماع لموضوع يشعر بالارتباك الشديد لدرجة عدم تذكره لما سمعه، ويشعر بالتوتر عندما لا يكون على دراية بالنص المسموع، وينزعج من مواجهة كلمات لا يستطيع نطقها أثناء الاستماع، ويشعر بالقلق بشأن كل الأصوات الجديدة التي عليه تعلمها لفهم اللغة المنطوقة، ويشعر بعدم الارتياح عندما يتعين عليه الاستماع في مجموعة. **(Zhang,X.,2013, 165)**

وفي ضوء ما سبق نجد أن كل ذلك يؤدي إلى ارتفاع معدلات انتشار اضطرابات القلق اللغوي بصفة عامة وقلق الاستماع بصفة خاصة لدى هذه الفئة من التلاميذ، وخاصة في ضوء قدراتهم العقلية المحدودة التي لا تساعدهم على الفهم الجيد لما يدور حولهم أو التواصل السليم مع أفراد المجتمع في الغالب، فيجد التلميذ المعاق فكريًا في مواجهة المواقف الاجتماعية التي تتطلب تواصلًا شفويًا، ويخشى التقويم السلبي له، والتواصل مع الغرباء بالإنصات والحديث إليهم.

أما بالنسبة لطرق قياس قلق الاستماع، فهى تتمثل في: أسلوب التقرير الذاتي: بموجب هذا الأسلوب يُقاس القلق عن طريق إفراز المفحوص ذاته بما يحس به تجاه الموقف، **كما توجد مقاييس:** لقياس قلق الاستماع مثل مقياس**(Zhang,X.,2013,)**، **وأسلوب قياس الاستجابات الفسيولوجية:** كاستجابة الجلد لإفراز العرق، أو ارتفاع ضغط الدم، أو زيادة

معدلات ضربات القلب، إلا أن هذا الأسلوب يحتاج إلى أفراد مدربين على عمليات القياس باستخدام أجهزة تكلفتها المالية مرتفعة، **وأسلوب الملاحظة المباشرة:** في المواقف المختلفة، فمثلاً يمكن ملاحظة سلوكه، وسرعة استجابته، ومدى تركيز انتباهه، أو تشتت ذاكرته من خلال تصرفاته التي قد تصدر عنه في أثناء عمليتي التعليم والتعلم.(**على عبد الرحمن مرعي،** ٢٠١٠، ٣٧،٣٨).

وسوف تقوم الباحثة بإعداد مقياس لقلق الاستماع على غرار المقياس السابق ذكره مستفيدة من بنوده، وكذا مستفيدة من أسلوب التقرير الذاتي.

وباستقراء ما سبق يمكن تحديد بعض الاعتبارات التربوية التي يمكن الاسترشاد بها لخفض قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم:

- حسن اختيار الموضوعات التي تتلاءم مع محيط التلميذ ومستواه الدراسي.
- استخدام اللغة الشفوية من خلال مواقف حسية مرتبطة بحياة التلاميذ واهتماماتهم.
- استخدام الأنشطة التعليمية التي تبعث السرور في أنفسهم، وكذلك تشجيع التلاميذ على التواصل، والتفاعل مع أقرانهم ومع المعلم.
- التدرج في عرض النصوص المسموعة، ومراعاة تسلسل الأفكار ووضوحها حتى يسهل فهمها للتلاميذ.
- تجنب العقاب في مواقف التواصل اللغوي، وإحلال المواقف الإيجابية التي تخفف من القلق محل السلبية التي تبعث القلق في نفوس التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.
- استخدام طرق تدريس تبعث على التعاون والمشاركة والتحاور، وتمكن التلاميذ من تبادل الأفكار بالطريقة الشفوية في جو مليء بالحب والمودة.

وقد استفادت الباحثة من هذا المحور في تعرف معالم القلق اللغوي، وتحديد الجوانب الخاصة به، وقلق الاستماع، وأسبابه، ومظاهره، وكيفية قياسه، والتي تمثل الأساس النظري لذي يتم في ضوئه إعداد مقياس قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، وبناء دليل المعلم وكتيب الأنشطة الذي يستخدم في خفض القلق أثناء الاستماع لدى هذه الفئة من التلاميذ.

المحور الثالث: إستراتيجيات المخططات العقلية ودورها في تنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم:

يرجع الأساس العلمي للمخططات العقلية إلى النظرية المعرفية في علم النفس، وخاصة جهود بياجيه في التعلم المعرفي، وحديثه عن عمليتي التمثيل والاستيعاب والتكيف والمواءمة، وكذلك جهود أوزوبل وحديثه عن البنية المعرفية التي تتكون من جانبين، هما: المحتوى، والتنظيم، ويشمل المحتوى الحقائق والمفاهيم والمبادئ والأفكار والمعرفة الإجرائية والتقريرية، أما التنظيم فيتضمن العلاقات والترابطات الأساسية والثانوية. **(Haber landt, K., 1997, 229)**

حيث يرى علماء النفس أن البنية المعرفية هي خلاصة خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئية والوراثية والبيولوجية، من خلال نموه وتكيفه في مراحل العمر المختلفة، ويرتبط نمو البنية المعرفية لدى الفرد بنمو التكوينات الجديدة للوحدات المعرفية، والعمليات، والوظائف المعرفية المختلفة وتطورها، فكلما تعقدت هذه الوظائف دلت على تطور البُني المعرفية للفرد؛ لأن البنية المعرفية تُشكل أحد الأسس المهمة التي تقوم عليها نواتج التمثيل للمعرفة. **(شذى عبد الباقي محمد، ومصطفى محمد عيسى، ٢٠١١، ٢٣٧)**

وتُعرف المخططات العقلية، بأنها: شرح لكيفية استخدام الفرد للمعرفة السابقة لفهم النص والتعلم منه.**(Shuying An, 2013, 130)**

كما أن المخططات العقلية عبارة عن عمليات عقلية يستخدمها الفرد وتساعده على إعطاء العالم والأشياء معنى، وينظر أوزوبل إليها على أنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية وخواصها التنظيمية التي تميز المجال المعرفي للفرد، وتسمح له بربط المعلومات مع بعضها البعض، وتحويلها إلى حزم ذات معنى، بحيث تشغل حيزاً أقل في الذاكرة، مما يسمح لها لمعالجة عناصر معرفية أكثر، وبالتالي تعلم أوسع. **(حسين محمد أبو رياش، ٢٠٠٧، ١٩١)**

وقد عرَّفها **(Ajideh, 2006, 4)**، بأنها: بناء عقلي افتراضي يوضح المعارف والمفاهيم العامة المخزنة بالذاكرة، وتساعد المتعلم على فهم ما يُقدم له.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن المخططات العقلية تعتبر وسيلة لتخزين المعلومات ومعالجتها حيث تمثل الأطر المعرفية التي من خلالها يتم تصنيف وتنظيم المعلومات والذاكرة، ويتم ذلك في تتابع وتسلسل محدد من الأحداث في سياقات مألوفة، وتنبؤات المتعلمين من تلك

السياقات، وتطبيقها وتعميمها على سياقات أخرى مماثلة، كما أن فكرة نظرية المخططات العقلية تقوم على أن فهم التلميذ يعتمد على المخططات ذات الصلة أو المعرفة السابقة، مما يؤكد أهمية تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم ذات الصلة بالموضوع الجديد، واستحضار عناصرها المهمة والاستفادة منها، لذا يجب أن يكون المخطط منظمًا بشكل دقيق يمكنه من استرجاعه مرة أخرى.

وهذا يؤكد أيضاً أن المخططات العقلية تتكون على أساس ما يعيشه المتعلم من خبرات منظمة في البيئة مع أشياء مع بعضها أو تعاقب أصوات معينة وراء بعضها البعض، وبالتالي تؤدي المخططات العقلية دورًا مهمًا بين ما لدى الفرد من معارف ومعلومات، وما يتعرض له من معارف ومعلومات، مما يحقق أقصى استفادة ممكنة من إمكانات التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، ويساعدهم على الإيمان بأنفسهم وذواتهم، ويحقق لهم اكتساب المهارات الأساسية في التواصل، والتفاعل، وخفض القلق لديهم.

وتقوم نظرية المخططات العقلية على مجموعة من المبادئ، هي: (Ibrahim,z., 2006; 17)

- يتم تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم واستخدامها لإدخال معلومات جديدة في أثناء التفاعل.
- حتى يتم تفسير المعرفة الجديدة يتم استخدام أحد أوضاع التعلم المتمثلة في: (التراكم – الضبط – إعادة الهيكلة – الإنشاء).
- يطلب المتعلم أن يقدم له المعلم الأفكار والأمثلة المحددة والملموسة حتى يتم استيعابها، وتجنب المفاهيم المجردة.

ويمكن تصنيف المخططات العقلية في مجال اللغة إلى ثلاثة مجالات، هي: (Mohammadi, M& Abidin, M., 2013, 238-239)

أ) المخططات اللغوية Linguistic schema: وتتمثل في معرفة المتعلم الحروف اللغوية والأصوات الدالة عليها سواء أكانت حروفًا مفردة أو متصلة بغيرها، وقدرته كذلك على التنبؤ ببناء الجملة وتركيبها اللغوي، وتحديد نمط الكلمات التي يمكن أن ترد في هذا التركيب.

ب) المخططات الشكلية Formal schema: ويتمثل في معرفة المتعلم أنماط الخطاب المتعددة، وكذلك معرفته الأشكال التنظيمية التي يتضمنها النص اللغوي، ومعرفية تأثير التركيب اللغوي على المتلقي.

ج) مخططات المحتوى Content Schema: ويعني هذا بالمعلومات والمعارف السابقة المخزنة في البنية المعرفية للمتعلم حول النص المدروس من جهة، وتحديد المعلومات الجديدة المتضمنة في الموضوع، ومدى وعي المتعلم بها ومعرفته لها.

وتأسيسًا على ما سبق ذكره من مبادئ وتصنيفات، فإن الباحثة سوف تراعي هذه المبادئ عند استخدام المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، وكذلك ستراعي تضمين الأنماط والمجالات الخاصة بالمخططات العقلية، والتي تتمثل في المخططات الخاصة بالمحتوى (المعرفية) والتي تتصل بمهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي، وكذلك المخططات اللغوية التي تتصل بكيفية تركيب الجملة العربية، وكيفية توظيفها من خلال سياقات لغوية مفيدة، وكذلك من خلال توظيف الاستراتيجيات القائمة على هذه المخططات لمساعدة التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية على تنمية مهارات الاستماع المناسبة لهم، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وكذلك خفض القلق اللغوي لديهم أثناء عملية الاتصال.

أما فيما يتعلق بالإستراتيجيات المرتبطة بنظرية المخططات العقلية:

نبعت من نظرية المخططات العقلية العديد من إستراتيجيات التعليم والتعلم، والتي يمكن من خلالها بناء مخططات عقلية جديدة، منها: الألعاب، الصورة والرسم البياني، الخرائط الذهنية، التساؤل القبلي، الأسئلة الموجهة، العصف الذهني، تنشيط المعرفة السابقة، معاينة النص، الخريطة الدلالية، الكتابة السريعة، المشروعات، القراءة بصوت مرتفع، المناقشة، لعب الدور، السمات الدلالية، وغيرها من الإستراتيجيات. (**Cooper, J; et al., 2011, Ajideh, p., 2006; Qingsong, C., 2006**) ، و(**ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٦، ٢٥٣**)

وسوف يقتصر البحث الحالي على استخدام إستراتيجتي (تنشيط المعرفة السابقة، وتحديد السمات الدلالية) والدمج بينهما لتنمية مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، وكذلك خفض القلق اللغوي لديهم، وفيما يلي عرض لهاتين الإستراتيجيتين:

أولاً: إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

يُعرِّفها(**إبراهيم أحمد بهلول، ٢٠٠٤، ١٨٣**)، بأنها: إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة، تقوم على تنشيط معارف التلاميذ السابقة، وذلك من خلال عملية الربط بين المعرفة الجديدة وما لديهم من معلومات ومعارف سابقة، وتعرف بأنها استحضار المتعلمين لخبراتهم الحياتية السابقة، واستدعاؤهم لها عند تعلمهم لمحتوى جديد في بيئة الصف، وتسهم هذه الإستراتيجية في إحداث تكامل وترابط بين المعلومات الجديدة المتعلمة والخبرات السابقة.

وتعرفها الباحثة، بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية تقوم على حرية التفكير والربط بين المعلومات السابقة والخبرات المتعلمة الجديدة المرتبطة بمهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، وذلك بغية تنميتها، وخفض القلق اللغوي لديهم أثناء عملية الاستماع.

كما حدد(ماهر شعبان عبد الباري،٢٠١١، ٣٤٠) إجراءات إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، وهى: – يكلف التلاميذ في المرحلة الأولى بالقيام بالآتي:

- تحديد معنى بعض الكلمات السهلة التي سبق أن تعلمها الطلاب من قبل.
- تحديد الكلمات المتوقع أن يعرفها عندما يقرأ موضوعًا ما أو يستمع إليه.
- قراءة الموضوع أو الاستماع إليه بعناية.
- تحديد المفردات الجديدة الواردة في الموضوع.

– نمذجة المعلم لقراءة جزء من الموضوع أمام الطلاب وذلك من خلال تحديد العناصر الفرعية الموجودة بالمرحلة الثانية.

– الممارسة الموجهة: حيث يبدأ الطلاب في تطبيق إجراءات الإستراتيجية، على أن يكونوا تحت إشراف وتوجيه المعلم.

– الممارسة المستقلة: وفيها يبدأ التلاميذ بتطبيق الخطوات دون مساعدة من المعلم.

– التوسع في تطبيق الإستراتيجية: حيث يبدأ الطلاب في تطبيق هذه الخطوات على نصوص أخرى.

وباستقراء ما سبق فإن إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة تتناسب مع طبيعة نظرية المخططات العقلية ومبادئها، حيث إن من أهم مبادئها: الربط بين الخبرات السابقة والخبرات

الجديدة للتلاميذ، لذا فهى من الإستراتيجيات التي يمكن أن تسهم بدور فاعل في تنمية مهارات الاستماع للتلاميذ المعاقين فكرياً بالمرحلة الابتدائية وخفض القلق اللغوي لديهم أثناء عملية الاستماع، وذلك لأن النجاح في هذه الإستراتيجية يقوم على إثارة حماس التلاميذ ليعرفوا أفكارًا جديدة، ويقدموا ما يمثل تحسنًا أو تطويرًا لتشكل مع غيرها من الأفكار حلولاً جيدة، والترحيب بالأفكار كلها مهما كانت، وهذا يعطي قدرًا كبيرًا من الحرية، ويراعي خصائص المتعلمين واحتياجاتهم وقدراتهم المتنوعة، والفروق الفردية بينهم، مما يؤكد أن احترام المعلمين للتلاميذ المعاقين فكريًا وتقديرهم لهم، ومراعاة خصائصهم، واستخدام طرائق واستراتيجيات تناسب احتياجاتهم يؤدي إلى تحسين تعلمهم.

ثانيًا: إستراتيجية السمات الدلالية:

تسعى إستراتيجية السمات الدلالية إلى تزويد التلاميذ بشبكة من السمات المميزة للكلمات، وهي بمثابة إطار تنظيمي يساعدهم في تنظيم معلوماتهم ومفرداتهم بشكل أفقي، وعمودي طبقًا للسمات المميزة للكلمة، وتهدف إلى مساعدتهم في توسيع معارفهم المرتبطة بالموضوعات المدروسة من جانب، وربط هذه الموضوعات بالخبرة السابقة التي تعلموها، وتعمل كذلك على الفهم والإدراك واستيعاب الموضوع بناءً على المناقشات التي تتم داخل الصف بين المعلم وتلاميذه. **(ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٠، ٣٧٤)**

ويعرفها (فراس غزال التميمي، ٢٠١٤، ٥٩٤-٥٩٥)، بأنها: الإجراءات التي يستخدمها التلميذ لاستخراج الألفاظ المفتاحية – الأساسية – في النص المقروء لمعرفة معانيها النحوية والصرفية والسياقية والمعجمية، وتنظيمها في مصفوفة توزع للتلاميذ في أثناء الدرس لتساعدهم على فهم النص واستيعابه عن طريق استثارة معرفتهم السابقة لهذه الألفاظ، والعلاقات التي تربطها، وإجراء المناقشة بين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ والمعلم بهدف الوصول إلى معانيها الصحيحة.

وفي ضوء ماسبق تعرفها الباحثة، بأنها: مجموعة من الإجراءات التعليمية التي يقوم بها المعلم وفق إطار تنظيمي يُقدم للتلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك لتنمية قدرتهم على الاستماع ومهاراته، وخفض قلق الاستماع لديهم بحيث تساعدهم على تنظيم معلوماتهم ومعارفهم حول مهارات الاستماع وطبيعة تعلمها.

وتتحدد الإجراءات والخطوات التي تقوم عليها استراتيجية السمات الدلالية في الآتي:

(Pittelman, S.D. & Heimlich, J.E., 1991, 49-52)

- يحدد موضوع الدرس وأهدافه.
- يرسم المصفوفة فارغة على السبورة.
- يطلب من التلاميذ أن يرسموا نفس الشكل في كراساتهم (ويُفضل أن يُقدم لهم جاهزاً).
- يكتب المعلم كلمتين أو ثلاث من الكلمات الصعبة بالدرس في العمود الأول من المصفوفة.
- يناقش المعلم تلاميذه حول أهم السمات المشتركة بين هذه الكلمات.
- يدون واحدة أو اثنين على الأقل من هذه السمات في الصف الأول من المصفوفة.
- يطلب من التلاميذ أن يأتوا بسمات إضافية تكون موجودة على الأقل في واحدة أو اثنين من المفردات المدونة في العمود الأول، ويدونها في الصف الأول من المصفوفة.
- يناقش المعلم تلاميذه، ليزاوجوا بين الكلمات، والسمات الدلالية، ويضعوا علامات في الخانات التي تدل على اشتراكها في سمة من السمات.
- عندما يخفق التلاميذ في المزاوجة بين كلمة وسمة دلالية لأنهم لا يعرفون، بضع المعلم علامة استفهام في الخانة الدالة عليها، ولا يقدم إجابات جاهزة.
- يوجه المعلم التلاميذ إلى قراءة نص الموضوع في الكتاب المدرسي، مشجعًا إياهم على البحث فيه عن المعلومات الناقصة في المصفوفة، وذلك لملء أماكن علامات الاستفهام من ناحية، وتوسيع المصفوفة بمفاهيم وسمات جديدة من ناحية أخرى.
- يُقدم لهم التوجيهات التي تعينهم على القراءة المدققة لمحتوى الدرس.
- يُراجع المعلم المصفوفة مع تلاميذه مراجعة شاملة؛ لمساعدتهم على تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات من حيث السمات الدلالية، وفهم العلاقات بينها.

وقد أكدت نتائج دراسة (فراس غزال التميمي، ٢٠١٤) أن استخدام إستراتيجية تحليل السمات الدلالية قد أسهم في زيادة فاعلية التدريس ورفع كفايتها، حيث أدت إلى تنشيط التعلم السابق، وتوظيفه في مواقف التعلم الحالية عن طريق عمليات: التخطيط، والمراقبة، وتقويم التفكير وصولاً إلى تنمية القدرة اللغوية في جميع المهارات اللغوية، كما أنها تنمي القدرة

لدى التلاميذ على ضبط عمليات تفكيرهم فيما يقومون به من مهمات، وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة استخدام استراتيجية السمات الدلالية في تنمية مختلف المهارات اللغوية لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المتنوعة، وخاصة المرحلة الابتدائية.

وتأسيسًا على ما سبق، فإن إستراتيجية تحليل السمات الدلالية تسهم في مساعدة التلاميذ على فهم المعنى من النصوص التي ترد فيها الكلمات التي يحتاج التلميذ المعاق فكريًا معرفتها، وبذلك تصبح لها قيمة لديه في التعبير والأداء والإفصاح عما بداخله، فهي تثير خبراته لتحديد المعنى المناسب للكلمات، وتحديد المعنى يسهم بشكل كبير في تكوين المفاهيم والمهارات في العقل بشكل صحيح، دون تكوين تصورات خطأ أو بديلة عن الموضوع المسموع، وبالتالي تريد ثقته بنفسه وتقديره لذاته مما يخفض من مشاعر القلق لديه أثناء الاستماع للنص المعروض عليه.

ومن خلال عرض إجراءات إستراتيجتي تنشيط المعرفة السابقة، وتحليل السمات الدلالية، يمكن للباحثة الاستفادة منها، والخروج بإجراءات مقترحة تتوافق وطبيعة نظرية المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي أثناء الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية، حيث قُسمت هذه الإجراءات في ضوء ما يتطلبه الموقف التدريسي، والخبراء وفقًا للمراحل الآتية:

١- مرحلة التخطيط:

تستهدف هذه المرحلة تحديد مهارات الاستماع وأبعاد القلق اللغوي أثناء الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، وتحديد أهداف الدرس المراد تحقيقها وكتابتها على السبورة أمامهم، والاستماع إلى المحتوى الذي يتعلق بتحقيق هذه الأهداف، وإعداد خطة العرض، وتحديد استراتيجيات التدريس، والوسائل والأدوات التعليمية، والأنشطة التي يمكن الاستعانة بها لتحقيق هذه الأهداف.

٢- مرحلة التنفيذ:

تستهدف هذه المرحلة تنمية وعي التلاميذ المعاقين فكريًا بمحتوى الدرس، ولتحقيق هذا الهدف يتم استخدام الإجراءات الآتية:

أ- التهيئة الحافزة:

تستهدف إعداد التلاميذ المعاقين فكريًا نفسيًا وعقليًا لتلقي خبرات الدرس والمهارات المستهدف تنميتها لديهم، عن طريق عرض مجموعة الصور المرتبطة بموضوع الدرس، وتوجيه أسئلة للتلاميذ حول هذه الصور، للإجابة عنها، واستقبال إجاباتهم والتعقيب عليها تمهيدًا لموضوع الدرس، **وتنشيط المعرفة السابقة** لديهم بكتابة عنوان الدرس على السبورة، وترك فرصة للتلاميذ لاستدعاء أفكارهم حول عنوان الدرس، ومن ثم تحديد معارفهم السابقة عنه.

ب- عرض نص الاستماع:

تستهدف هذه الخطوة تناول النص اللغوي سواء كان على هيئة قصة أو فقرة من كتاب، بحيث يتوافق والمواقف الحياتية التي يعيشها التلميذ المعاق فكريًا في حياته الواقعية، ويلبي احتياجاته، لأنه يكون حوله التدريبات المختلفة عن مهارات الاستماع اللازمة له، وخفض القلق لديه، ويتم عرض النص وفقًا للخطوات الآتية:

- الاستماع إلى النص سواء كان منطوقًا نطقًا نموذجيًا ممثلًا للمعنى من خلال المعلم، أو مسجل مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسة والفرعية، يعقبها إعطاء أنشطة لتنمية مهارات الاستماع، وخفض قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا.
- يقرأ المعلم الدرس قراءة جهرية نموذجية واضحة مرة أخرى، ويطلب من التلاميذ الاستماع والانتباه جيدًا، لاستخراج المفردات الصعبة، والعبارات الغامضة بوضعها في أمثلة وسياقات توضح معناها.
- **بناء مصفوفة السمات الدلالية**، وكتابة الكلمات المتضمنة في الجمل الصعبة في بطاقة ورقية خاصة يتم تناوبها، لمحاولة تخمين معنى الكلمات الغامضة من خلال السياق العام للجملة أو الفقرة، ثم مناقشة التلاميذ حول أهم السمات الدلالية المشتركة بين هذه الكلمات، وتدوين عدد من هذه السمات الدلالية في الصف الأول من المصفوفة، ثم ترميز المصفوفة بوضع علامات مثل: (+) لتدل على اشتراك المفردات في السمات، و (-) لتدل على عدم الاشتراك، أو أي علامات أخرى يراها صالحة لذلك.

ج- الأنشطة والتدريبات:

تستهدف هذه الخطوة تنمية مهارات الاستماع المتضمنة في محتوى الدرس، حيث يتم تدريب التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف السادس الابتدائي على الأداءات اللغوية الصحيحة المرتبطة بكل مهارة من مهارات الاستماع، وتنفيذ الأنشطة اللغوية والتدريبات العملية اللازمة

لإتقان تعلم الأداء عقب دراسة كل نص لغوي من خلال مناقشة القضايا المهمة في كل درس والتي تتصل بحياة هؤلاء التلاميذ، حيث يمكن أن تسهم هذه الأنشطة في تنمية مهارات الاستماع المناسبة لهم، وخفض القلق اللغوي أثناء الاستماع.

٣- مرحلة التقويم:

تسهدف هذه المرحلة التأكد من بلوغ كل تلميذ للأهداف الموضوعة لكل درس من الدروس، كما يتم تعرف جوانب القوة والضعف حتى يتم تداركها أولاً بأول، وهكذا يأخذ التقويم أوقاتًا متباينة، وأشكالاً مختلفة، فهناك التقويم القبلي، والتكويني، وصولاً إلى التقويم النهائي، وهو ما يتوافق مع فلسفة نظرية المخططات العقلية، حيث تؤكد على ضرورة استمرارية التقويم.

وأما فيما يتعلق بعلاقة المخططات العقلية وتنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية:

إن المخططات العقلية تفترض أن عقل الفرد مكون من أبنية افتراضية يختزن بها الخبرات المعروفة بالفعل، وأيضاً التي يتم اكتسابها، وتلك الأبنية تشكل شبكات وهياكل من المعرفة، حيث تمثل كل شبكة مجالًا معينًا من مجالات المعرفة، وهذه الشبكات يستخدمها الفرد في تفسير وفهم ما يكتسبه من معلومات ومعارف ومهارات جديدة، بحيث تصبح في النهاية خبرات ذات معنى، كما أن المعلومات الأكثر أهمية، والتي لها معان وصلة مع فكرة أو معلومة سابقة يتم تذكرها بسهولة وبشكل أفضل، كما أن البناءات العقلية كالمخططات تتطور عبر الزمن من خلال التفاعل مع الأحداث والمعلومات والمهارات الجديدة.

(علي عبد السميع قورة، ووجيه المرسي أبو لبن، ٢٠١٣، ٢١٧) (محمد السيد متولي، ٢٠٠٦، ٣)

كما أن المخططات العقلية تعتبر وحدة المعرفة الأساسية للفرد، والتي تحقق له اتصالًا طبيعيًا وفعالًا مع البيئة المحيطة، وتمكنه من التوصل إلى حلول عديدة وفعالة للمشكلات التي يمر بها في دراسته. **(Jitendra, A., et al. 2016, 53) (James, T., 2015, 12)**

وقد أشار **(Eecles, R., 2005, 14)** أنه في سياق تحسين المناهج الدراسية يمكن الاستفادة من نظرية المخططات العقلية في تحسين عملية الفهم والتعلم، واكتساب المهارات للتلاميذ بشكل صحيح، وذلك من خلال جعل المتعلم نشيط ومشارك في العملية التعليم بشكل فعال، وخلق مناخ جديدة يساعد على تحفيز وتحسين عملية التعلم.

كما أنها تساعد التلاميذ في اتخاذ الإجراءات المناسبة في الوقت المناسب كالاستفادة من المعرفة السابقة وتفسيرها لتكوين معنى محدد لما يتم دراسته، ومن ثم استكشاف مفهوم واضح لما سيتم تعلمه، كما أنها تساعد في تقديم تدرج فكري مترابط ومتماسك يمكن المتعلم من فهم الموضوع المدروس، وتذكره بسهولة بشكل جيد **(Hoffmann, K., 2010,24)** **(Radzi, A.O. Abd Aziz, N., 2014, 215).**

وتأسيسًا على ما سبق، فإن الإستراتيجيات القائمة على المخططات العقلية تقوم على تصنيف المعلومات والمعارف التي يتم استدخالها في البنية المعرفية للتلميذ بناءً على ما بينها من سمات أو خصائص مشتركة، واستثمار المعارف السابقة للمتعلم وربطها بالتعلم الجديد للمعارف والمهارات، واتخاذ الإجراءات التي تناسب المتعلم في الوقت المناسب له، حتى تساعده على فهم النص اللغوي واستيعاب المهارات اللغوية، ومن هنا تبرز العلاقة بين مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية وإستراتيجيات المخططات العقلية، وذلك لأن أهمية مهارات الاستماع لهؤلاء التلاميذ تكمن في مساعدتهم على تنظيم أفكارهم بصورة منظمة ومتسلسلة، وتنمية الذاكرة السمعية والاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول، وزيادة مدة الانتباه لديهم من خلال التدرج في استماعهم للموضوعات، وإثراء الحصيلة اللغوية بالعديد من الألفاظ والعبارات الجديدة وتصحيح ما هو خطأ، وتنمية القدرة على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة والنطق الصحيح، والتدريب على فهم المسموع والمعنى العام للكلام المسموع، وتزويدهم بالقدر الضروري من المعرفة والخبرات الأساسية التي تناسب احتياجاتهم، والاستفادة مما بقى لديهم من قدرات ليكونوا بقدر الإمكان قوة عاملة في بناء المجتمع مع زملائهم من الأسوياء، وليتمكنوا من كسب عيشهم ويعيشوا حياة أفضل راضين عن أنفسهم.

وهذا ما يتفق مع إستراتيجيات المخططات العقلية، أنها تنمي قدرة المتعلم على تسجيل المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، حيث تسجل بعض المعلومات على شكل صورة أو رسومات أو مخططات، أو أشكال لأشياء حسية، أو على صورة كلمات أو جمل، وهذا ما يشير إلى امتلاك المتعلم العديد من الخبرات الخارجية المكتسبة، وهذه الخبرات ربما تكون لغوية أو غير لغوية بما يتناسب وقدراته واستعداداته.**(يوسف قطامي، ٢٠١٤، ٢٢٤)**

ونظراً لكون التلميذ المعاق فكريًا القابل للتعلم دائم القلق والخوف، ولديه صورة سالبة عن ذاته، وسوء في التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، كان لابد من التغلب على

ذلك، لذا ينبغي عند تدريب التلاميذ على مهارات الاستماع السعي إلى تخليصهم قدر الإمكان من صعوباتهم الانفعالية والاجتماعية، ومحاولة التغلب عليها بإشعارهم بثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم، وإعطائهم الفرصة للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم واحتياجاتهم، والعمل على اندماجهم في مواقف الاستماع المتنوعة والتدريب عليها، وتقديم التعزيز المستمر لهم، ومراعاة خصائصهم النفسية واللغوية والاجتماعية والمعرفية، بما يعين على تعرف استعداداتهم ورغباتهم وأهدافهم المرتبطة بمواقف الاستماع التي يتعرضون لها، لذا كان لابد عند استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية لتنمية مهارات الاستماع لدى هؤلاء التلاميذ إثراء البيئة التعليمية بالأنشطة المثيرة لاهتمامهم، مع التقليل ما أمكن من المثيرات المشتتة للانتباه، وإبراز العناصر الأساسية في المهمة التعليمية، وتوظيف حواس التلاميذ في عملية التعلم بما يساعدهم على جذب انتباههم وزيادة مستوى تركيزهم أثناء الاستماع، مما يقلل من حدة القلق لديهم من مواجهة الآخرين في مواقف الاستماع.

وقد استفادت الباحثة من هذا المحور في الوقوف على أسس استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية، وإجراءاتها، ودور المعلم والمتعلم بها، لتنمية مهارات الاستماع وخفض قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا.

إجراءات البحث:

يستهدف هذا الجانب من البحث تحديد مهارات الاستماع، وأبعاد قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، وتحديد أسس استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية، وإعداد دليل المعلم، وكتيب التلميذ، وأخيرًا تحديد فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي أثناء الاستماع لدى التلاميذ مجموعة البحث، ولتحقيق ما سبق قامت الباحثة بالآتى:

أولًا: إعداد قائمة مهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، وذلك من خلال:

(١) **هدف القائمة**: استهدفت تحديد مهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية.

(٢) **مصادر اشتقاق القائمة:** تم اشتقاق قائمة مهارات الاستماع من المصادر الآتية:

- الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات الاستماع للتلاميذ المعاقين فكريًا في المرحلة الابتدائية.
- دراسة خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.
- أهداف تعليم مهارات اللغة العربية عامة، والاستماع خاصة لدى هؤلاء التلاميذ.
- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في تحديد مهارات الاستماع المناسبة لهؤلاء التلاميذ.

(٣) **الصورة المبدئية لقائمة المهارات:** لقد تضمنت القائمة في صورتها الأولية (اثنتي عشرة) مهارة.

(٤) **صدق القائمة، والوزن النسبي للمهارات:** صممت القائمة بصورتها الأولية للعرض على مجموعة من المحكمين تخصص المناهج وتعليم اللغة العربية، والتربية الخاصة، ومعلمي اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية، وموجهي التربية الخاصة، وذلك للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية، وتم حساب الوزن النسبي لتلك المهارات، وذلك للاحتكام لهذه النسب في استبعاد بعض منها، ولقد حددت الباحثة معيارًا لاختبار المهارات، وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين السادة المحكمين بنسبة تتراوح بين (٧٥%) إلى (١٠٠%) وتم حساب ذلك وفق المعادلة الآتية: (رشدي طعيمة، ١٩٩٨، ١٣٣)

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ك}_1 \times 3 + \text{ك}_2 \times 2 + \text{ك}_3 \times 1}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times 100$$

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبي = عدد المحكمين × ٣=٢٠×٣=٦٠

والجدول الآتي يوضح الوزن النسبي لمهارات الاستماع:

جدول (١)
الوزن النسبي لمهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية

م	مهارات الاستماع	مدى الأهمية			الوزن النسبي
		مهمة جدًا	مهمة	مهمة إلى حد ما	
١	يتعرف صيغ الكلمات من حيث التذكير والتأنيث.	١٤	–	٦	%٧٠
٢	يميز بين الثنائيات الصغرى من الأصوات.	١٦	٢	٢	%٨٠
٣	يذكر أسماء الشخصيات أو الأشياء المتضمنة بالنص المسموع.	١٨	–	٢	%٩٠
٤	يرتب الأحداث المتضمنة بالنص المسموع.	١٩	١	–	%٩٥
٥	يحدد معنى الكلمة من خلال السياق.	٢٠	–	–	%١٠٠
٦	يحدد مضاد الكلمة.	٢٠	–	–	%١٠٠
٧	يحدد عنوانًا مناسبًا للنص المسموع.	١٨	–	٢	%٩٠
٨	يحدد المعنى العام للنص المسموع.	١٨	٢	–	%٩٠
٩	يحدد الأدوار التي تقوم بها بعض شخصيات النص المسموع.	٢٠	–	–	%١٠٠
١٠	يميز الانفعالات الإيجابية والسلبية في النص المسموع.	١٦	٢	٢	%٨٠
١١	يحكي ملخصًا لقصة بعد الاستماع إليها في جملة أو أكثر.	١٤	–	٦	%٧٠
١٢	يختر سلوكًا يعبر عن نفسه بعد الاستماع لقصة ما.	١٩	١	–	% ٩٥

ومن خلال جدول الأهمية النسبية لمهارات الاستماع، قامت الباحثة بحذف المهارات الأقل من (٧٥%) وفقًا لمعيار الاختيار المحدد سلفًا، وهذه المهارات، هي: (يتعرف صيغ الكلمات من حيث التذكير والتأنيث، ويحكي ملخصًا لقصة بعد الاستماع إليها في جملة أو أكثر) لأنها غير مناسبة للتلاميذ، كما تمت إعادة الصياغة لبعض المهارات في ضوء آراء السادة المحكمين، مثل: (يميز الانفعالات الإيجابية والسلبية في النص المسموع) تمت إعادة صياغتها إلى (يميز الحالة النفسية في النص المسموع)، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين لما فيها من الدقة والإثراء للبحث، وبذلك أصبحت قائمة المهارات في صورتها النهائية تتضمن(١٠) مهارات.

ثانيًا- إعداد قائمة بأبعاد قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية:

(أ) الهدف من القائمة: استهدفت القائمة تحديد أبعاد قلق الاستماع ومظاهره، التي يجب مساعدة التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية على التغلب عليها، من خلال إستراتيجيات المخططات العقلية.

(ب) مصادر إعداد القائمة: تم اشتقاق القائمة من المصادر الآتية:

– الأدبيات التربوية التي تناولت القلق والاضطرابات النفسية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

– الدراسات والبحوث– العربية والأجنبية التي تناولت القلق اللغوي عامة، وقلق الاستماع خاصة.

– دراسة خصائص التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية.

(ج) الصورة المبدئية للقائمة: وُضعت القائمة في صورة استبانة، وتكونت من ثلاثة أبعاد رئيسة يندرج تحتها (١٥) بُعدًا فرعيًا.

(د) **صدق القائمة والوزن النسبي للأبعاد:** بعد وضع الأبعاد في قائمة أولية تم عرضها على الخبراء والمُحكمين أنفسهم، حيث بلغ عددهم (٢٠) محكمًا، لإبداء آرائهم حولها، للتوصل إلى القائمة النهائية لأبعاد قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية، وتم حساب الوزن النسبي لتلك الأبعاد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢)

الوزن النسبي لآراء السادة المحكمين حول أبعاد قلق الاستماع ومظاهره لدى التلاميذ المعاقين فكريًا

م	أبعاد قلق الاستماع ومظاهره	مدى الأهمية			الوزن النسبي
		مهمة جدًا	مهمة	مهمة إلى حد ما	
أولاً: البُعد المعرفي:					
	يشعر بالضيق عندما لا يفهم الرسالة المسموعة.	١٩	١	–	%٩٥
	يتعرف الكلمات الواردة بالنص المسموع.	٢٠	–	–	%١٠٠
	يرتب أفكاره عندما يكون في موقف استماع.	١٩	–	١	%٩٥
	يشعر بالانزعاج عندما يواجه كلمات لا يستطيع نطقها أثناء الاستماع إلى قصة ما.	٢٠	–	–	%١٠٠
	يستطيع إبداء رأيه تجاه نص استمع إليه.	١٨	٢	–	%٩٠
ثانيًا: البُعد السلوكي:					
	يشعر بالتوتر عندما يستمع إلى موضوع لا يكون على دراية بما يحويه.	٢٠	–	–	%١٠٠
	يستمتع بالاستماع إلى القصص المسلية.	٢٠	–	–	%١٠٠
	يشعر بالاضطراب في المواقف التي تتطلب منه الاستماع للآخرين لعدم قدرته على فهم معاني الكلمات المسموعة.	١٩	١	–	%٩٥
	يصغي بانتباه إلى الآخرين لفهم المضمون العام للنص المسموع.	١٨	٢	–	%٩٠
٠	يظهر إعجابه بالسلوك الحسن لبعض شخصيات القصة المسموعة.	١٨	٢	–	%٩٠
ثالثًا: البُعد الفسيولوجي:					
١	يشعر باطمئنان عندما يستمع إلى حديث أسرته.	٢٠	–	–	%١٠٠
٢	ترتجف يداه، عندما يستمع إلى حديث الغرباء عن أسرته.	١٩	١	–	%٩٥
٣	يشعر بالخوف والتوتر عند توصيل دعوة شفوية من المعلم لوالده.	١٩	١	–	%٩٥
٤	يشكو من سرعة دقات قلبه عندما يسأله المعلم داخل الصف.	٢٠	–	–	%١٠٠
٥	يشعر بالاتزان ولا تظهر عليه أعراض الدوار عندما يُطلب منه إبدار الرأي في موضوع ما.	١٩	١	–	%٩٥

ومن خلال جدول الأهمية النسبية لأبعاد قلق الاستماع، تم الإبقاء على جميع الأبعاد لأن جميعها أعلى من(٧٥%) وهو معيار الاختيار المحدد سلفًا، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين لما فيها من الدقة والإثراء للبحث، وبذلك أصبحت قائمة الأبعاد في صورتها النهائية تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة، يندرج تحتها خمسة عشر مظهرًا من مظاهر قلق الاستماع.

ثالثاً: بناء اختبار مهارات الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية:

(١) **هدف الاختبار**: استهدف قياس مهارات الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية.

(٢) **مصادر بناء الاختبار**: تم بناء الاختبار استنادًا إلى المصادر الآتية:

- قائمة مهارات الاستماع التي تم إعدادها.
- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الاستماع للتلاميذ المعاقين فكريًا.
- الأدبيات المرتبطة بمهارات الاستماع، وكيفية قياسها.
- آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا.
- خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

(٣) **وصف الاختبار**: تكون من (٢٠) سؤالًا، لقياس عشرة مهارات، ويتم قياس كل مهارة بسؤالين.

(٤) **ضبط الاختبار**: لضبط اختبار مهارات الاستماع تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٠) محكمًا، من الخبراء في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والتربية الخاصة، وقد قامت الباحثة بتعديل الاختبار في ضوء آرائهم.

(٥) **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف السادس الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة التربية الفكرية ببنها، وقد بلغ عددهم (١٥) تلميذًا وتلميذة، وتم التطبيق في يوم الثلاثاء ٢٠٢٠/١٠/٢٧م، وذلك للتحقق من:

أ- **حساب زمن الاختبار:** تم حساب الزمن المناسب للاختبار عن طريق تطبيق المعادلة الآتية:

زمن الاختبار = **الزمن الذي استغرقه أول تلميذ + الزمن الذي استغرقه آخر تلميذ** / **٢**

وقد كان زمن الاختبار (٥٠) دقيقة تقريباً.

ب- حساب معامل القوة التمييزية للاختبار، ومعامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

يقصد بالقوة التمييزية أن الاختبار في صورته الأولى يميز بين التلاميذ الضعاف والتلاميذ الأقوياء في مهارات الاستماع، وتم حساب معامل التمييز للاختبار من خلال تطبيق معادلة فرجسون:

معامل التمييز = **ن٢ – مج ك٢م** / **ن٢ – (ن٢ ÷ ن)** / ن٢– مج ك ٢م

حيث إن: ن= عدد العينة ، **مج ك٢م** = مجموع مربع تكرار الدرجات الخام المخصصة لكل سؤال.

وتم حساب معامل السهولة والصعوبة لمهارات الاستماع كما يلي:**(صلاح الدين علام، ٢٠٠٦، ٢٦٩)**

معامل السهولة = **عدد الدارسين الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة** / **عدد الإجابات ككل**

وفي ضوء المعادلة يتم حذف المفردة التي يكون معامل سهولتها أقل من (٠.٢) أو أكبر من (٠.٨)، وتم حساب معامل الصعوبة كالآتي: **معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة، والجدول التالي يوضح ذلك:**

جدول (٣)
معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للبنود الفرعية لاختبار الاستماع للمعاقين فكريًا

رقم الس	معاملات السه	معاملات الصعو	معامل التميي	رقم السؤا	معاملات السه	معاملات الص	معامل التميي
١	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٦٦	١١	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٥٩
٢	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٣٣	١٢	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٧
٣	٠.٥٧	٠.٤٣	٠.٤٩	١٣	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٣٣
٤	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٥٦	١٤	٠.٥٧	٠.٤٣	٠.٣٣
٥	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٠	١٥	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٧٧
٦	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٤	١٦	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٦٧
٧	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٤٥	١٧	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٦٧
٨	٠.٦٥	٠.٣٥	٠.٥٦	١٨	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٣٣
٩	٠.٤٢	٠.٥٨	٠.٧٢	١٩	٠.٥٧	٠.٤٣	٠.٧٣
١٠	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٧٣	٢٠	٠.٦٥	٠.٣٥	٠.٦٧

يتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات التمييز تراوحت ما بين (٠.٣٣: ٠.٧٧)، وهي معاملات تمييز تشير إلى قدرة البنود الفرعية لاختبار الاستماع على التمييز بين التلاميذ ذوي القدرة العليا والتلاميذ ذوي القدرة الضعيفة- بالقدر نفسه- الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة الكلية، مما يطمئن على القوة التمييزية للاختبار.

كما يتضح أيضاً أن معاملات سهولة البنود الفرعية تراوحت ما بين (٠.٣٣ – ٠.٦٧)، وهي معاملات سهولة مقبولة، كما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٦٧-٠.٣٣) وهي معاملات مقبولة، لذا أبقت الباحثة على كل بنود الاختبار، لأنها ليست بشديدة الصعوبة ولا بشديدة السهولة، ويرجع ذلك لما قامت به الباحثة من تعديلات وفقًا لآراء المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص.

ب- حساب معامل ثبات اختبار الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا:

يستهدف ثبات الاختبار تحديد الاتساق والدقة في القياس، واستقرار نتائج درجات القياس لسمة معينة خالية من الأخطاء العشوائية، بحيث تعطي النتائج نفسها، إذا طُبق الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مشابهة، ولقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث إنه يعتمد على تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار وفقاً لمجموع تباين

درجات جميع المفردات، وباستخدام برنامج (SPss- 14) وحساب الثبات الكلي لاختبار الاستماع، وجد أنه يساوي (٠.٩١)، مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

هـ- صدق الاختبار:

يشير مفهوم الصدق إلى قياس الاختبار لما وضع لقياسه، وللتحقق من صدق المحكمين كأحد أنواع الصدق، تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (٢٠) محكمًا، وقد أخذت الباحثة بالصدق الظاهري، فعرضت الاختبار عليهم لتعرف مدى مناسبة الاختبار لقياس مهارات الاستماع، كما تم بيان ذلك سابقًا، كما أخذت الباحثة بالصدق الذاتي لقياس صدق الاختبار من خلال المعادلة الآتية:

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ = ٠.٩١ أي أن الاختبار صادق لقياس المهارات.

رابعًا: بناء مقياس قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا:

(١) **هدف المقياس**: استهدف قياس أبعاد قلق الاستماع ومظاهره لدى التلاميذ المعاقين فكريًا.

(٢)**مصادر بناء المقياس**: استندت الباحثة في بنائها للمقياس إلى عدة مصادر، منها:

- قائمة أبعاد قلق الاستماع ومظاهره التي تم إعدادها.
- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت القلق اللغوي عامة، وقلق الاستماع بصفة خاصة.
- الأدبيات المرتبطة بقلق الاستماع، وكيفية قياسه.
- طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا في المرحلة الابتدائية.

(٣) وصف المقياس: تكون المقياس من خمسة عشر مفردة جاءت في صورة عبارات تقريرية تصف الأعراض المختلفة التي تظهر على التلاميذ المعاقين فكريًا في أثناء الاستماع للمواقف المختلفة، وقد تضمن ثلاثة أبعاد تمثلت في: (البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الفسيولوجي)، وقد روعى تقسيم العبارات ما بين عبارات موجبة وعبارات سالبة، وقد استخدمت طريقة ليكرت الثلاثية في تحديد شكل الاستجابة عن عبارات المقياس.

(٤) ضبط المقياس: لضبط المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٠) محكمًا، من المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والتربية الخاصة، وقد قامت الباحثة بتعديل المقياس في ضوء آرائهم .

(٥) التجربة الاستطلاعية للمقياس: مجموعة من التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف السادس الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة التربية الفكرية ببنـها، وقد بلغ عددهم (١٥) تلميذًا وتلميذة، وتم التطبيق في يوم الخميس ٢٠٢٠/١٠/٢٩م، وذلك للتحقق من:

(أ) حساب زمن المقياس: تم حساب الزمن بنفس الإجراءات التي تم توضيحها في حساب زمن اختبار الاستماع، وقد كان متوسط الزمن (٢٥) دقيقة تقريباً، كما تم التأكد من وضوح تعليمات المقياس.

(ب) حساب معامل القوة التمييزية، ومعامل السهولة والصعوبة لمفردات مقياس قلق الاستماع:

تم حساب معامل التمييز، والسهولة والصعوبة لمفردات المقياس بنفس الإجراءات التي تمت في اختبار الاستماع سابقًا، **والجدول التالي يوضح ذلك:**

جدول (٤) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للبنود الفرعية لمقياس قلق الاستماع

رقم الس	معاملات السه	معاملات الصعو	معامل التميي	رقم السؤا	معاملات السه	معاملات الص	معامل التميي
١	٠.٦٢	٠.٣٨	٠.٦٦	٩	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٥٦
٢	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٣٣	١٠	٠.٧٠	٠.٣٠	٠.٤٥
٣	٠.٧٠	٠.٣٠	٠.٨٠	١١	٠.٥٢	٠.٤٨	٠.٦٠
٤	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٧٢	١٢	٠.٧٥	٠.٢٥	٠.٧٧
٥	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٥٩	١٣	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٩
٦	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٤	١٤	٠.٦٢	٠.٣٨	٠.٦٦
٧	٠.٧٥	٠.٢٥	٠.٦٦	١٥	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٧١
٨	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٧٤				

يتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات التمييز تراوحت ما بين (٠.٣٣: ٠.٧٧)، وهي معاملات تمييز تشير إلى قدرة البنود الفرعية لمقياس قلق الاستماع على التمييز بين التلاميذ ذوي القدرة العليا والتلاميذ ذوي القدرة الضعيفة، مما يطمئن على القوة التمييزية للمقياس.

كما يتضح أيضاً أن معاملات سهولة البنود الفرعية تراوحت ما بين (٠.٧٥ – ٠.٣٣)، وهي مقبولة، كما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٦٧–٠.٢٥) وهي مقبولة

أيضاً، لذا تم الإبقاء على بنود المقياس كلها، ويرجع ذلك لما قامت به الباحثة من تعديلات وفقًا لآراء ذوي الخبرة والتخصص.

(ج) حساب معامل ثبات مقياس قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا:

وهذا يستهدف تحديد الاتساق والدقة في القياس، واستقرار نتائج درجات القياس لسمة معينة خالية من الأخطاء العشوائية، بحيث تعطي النتائج نفسها، إذا تم تطبيقه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، ولقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجد أنه يساوي (٠.٩٠)، مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

(د)صدق مقياس قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا:

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وعددهم (٢٠) محكمًا، وقد أخذت الباحثة بالصدق الظاهري، لتعرف مدى مناسبته لقياس أبعاد قلق الاستماع.

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ = $\sqrt{٠.٩٠}$ أي أن المقياس صادق لقياس الأبعاد.

خامسًا: بناء قائمة التقدير التحليلية:

وقد استهدفت هذه القائمة تحليل أداءات التلاميذ المعاقين فكريًا في مهارات الاستماع تحليلًا متدرجًا وفق مقياس ثلاثي الأبعاد، **وقد راعت الباحثة الآتي عند تصميم القائمة:**

- وضع محكات التقييم التى تحدد مستويات التعلم فى صفوف مقياس الأداء.
- تحديد مستوى الأداء، والذى يمثل أعمدة مقياس الأداء.
- وصف الأداءات والمعارف التى تصف كل مستوى أدائي فى كل خلية من خلايا مقياس الأداء، كما يجب أن يكون الوصف دقيقًا، وواضحًا، وخاليًا من الجمل الغامضة.
- تحديد التدرج فى الأداء من مستوى لآخر بصورة رقمية.
- **وصف القائمة:** تكونت من مهارات الاستماع، وتم تحليل كل مهارة فرعية وفق مقياس ثلاثى كما يأتى:

- المستوى (١): وهو المستوى الممتاز، ويحصل التلميذ فيه على ثلاث درجات إذا أدى المهارة بشكل سليم دون أية أخطاء.
- المستوى (٢): وهو المستوى المتوسط، ويحصل التلميذ على درجتين إذا لم تزد أخطائه عن خطأين، أو أدى المهارة بشكل غير مكتمل.

– المستوى (٣): وهو المستوى الضعيف، ويحصل التلميذ فيه على درجة واحدة إذا كثرت أخطاؤه (عن ثلاثة فأكثر).

– ولا يحصل الدارس على أية درجة إذا لم يستطع أن يؤدى المهارة بأى شكل من الأشكال.

* **ولضبط قائمة التقدير التحليلية،** فقد تم عرضها على مجموعة المحكمين نفسها، وتعديلها في ضوء آرائهم، وبذلك أصبحت في صورتها النهائية.

سادسًا: تحديد أسس استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع وخفض قلق الاستماع للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية:

يعتمد نجاح أي عمل على أسس معينة؛ تحكم عملية تخطيطه وإعداده، بحيث تكون عملية منظمة؛ ولذلك يلزم تحديد الأسس التي توجه خطوات استخدام المخططات العقلية لتحقيق الأهداف المنشودة، وقد تم اشتقاق هذه الأسس في ضوء الإطار النظري، والبحوث والدراسات السابقة المتضمنة في البحث الحالي، **وفيما يلي تفصيل ذلك:**

– مراعاة الخصائص النفسية، واللغوية، والاجتماعية، والمعرفية للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية، مما يساعد على تعرف احتياجاتهم وميولهم وأهدافهم المرتبطة بمواقف الاستماع.

– تجزئة المادة التعليمية وتتابع عرضها، بحيث لا ينتقل التلميذ من مهارة إلى أخرى دون استيعابه وإتقانه للمهارة السابقة، مع التأكيد على الإعادة والتكرار والاسترجاع المستمر، لضمان نجاح التلميذ في التعليم مع توافر التنويع وجذب الانتباه.

– مراعاة أن يسود بيئة التعليم المودة والاحترام والثقة المتبادلة، وتخلو من التوبيخ والتهديد، وتسعى إلى شعور التلميذ بالراحة والاطمئنان أثناء تعليمه مهارات الاستماع، والتعامل معه باهتمام وتفهم.

– الدمج بين استراتيجيات التدريس القائمة على التفاعل والتعاون، مثل: تنشيط المعرفة السابقة، والسمات الدلالية، لأنها تعزز تمكن المتعلم من اللغة الشفوية، وممارسة مهارات الاستماع بحرية في بيئة آمنة.

- جعل المادة التعليمية ذات قيمة وظيفية في حياة المتعلمين، من خلال ربط موضوعات وأنشطة مهارات الاستماع باهتماماتهم ومتطلباتهم، وما يمرون به من مواقف ومشاهدات وخبرات حياتية بحيث تضفي نوعًا من البهجة والسرور وإزالة التوتر والقلق.
- الاهتمام بالأنشطة اللغوية المثيرة لاهتمام التلاميذ مع التقليل ما أمكن من المثيرات المشتتة للانتباه، وإبراز العناصر الأساسية في العملية التعليمية، وكفالة استخدام التلميذ لعقله ويديه، وحواسه في عملية التعليم بما يساعده على جذب انتباهه، وزيادة مستوى تركيزه.
- توافر عناصر الراحة والجاذبية بالمصادر والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج على نحو يتيح للمتعلم فرص التعلم الفردي والجماعي.
- إشاعة جو الألفة والتفاعل الإيجابي بين التلاميذ المعاقين فكريًا، وتحفيزهم، واستخدام كلمات المشاعر الإيجابية لتخفيف التوتر والقلق الذي يؤدي إلى حدوث الانفعالات السلبية في مواقف الاستماع.
- توفير الفرص المناسبة لإثراء معجم التلاميذ من مفردات لغوية من خلال مواقف الاستماع.
- تحفيز المتعلمين على بذل المزيد من الجهد، وذلك من خلال التعزيز الواضح والصريح والفوري، والذي يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالاستجابات الصحيحة.

وفي ضوء الأسس السابقة تم التخطيط للدروس وإعدادها، وتدرسيها وتقويمها لتحقيق الأهداف المرجوة منها بكل سهولة ويسر.

سابعًا: إعداد كتيب الأنشطة اللغوية للتلميذ:

وُضع هذا المحتوى في صورة **كتيب الأنشطة اللغوية** للتلاميذ المعاقين فكريًا بالصف السادس الابتدائي يتضمن ستة دروس تهدف إلى تحقيق أهدافه، مع تزويدهم بالعديد من الأنشطة والتدريبات الخاصة بكل درس، وقد أُعد في ضوء احتياجات التلاميذ اللغوية وخصائصهم لأجل تنمية مهارات الاستماع وخفض قلق الاستماع لديهم، وطبيعة نظرية المخططات العقلية.

وروعى فى معالجة دروس كتيب الأنشطة للتلميذ المعايير التى ينبغي توافرها فى المحتوى كالآتي:

- ارتباط المحتوى بالأهداف التعليمية التى يسعى البحث الحالي إلى تحقيقها.

- اشتمال التدريبات والأنشطة على جميع المهارات التى تضمنتها الدروس.
- ترتيب الدروس على أساس البدء بالمهارات البسيطة التى تمثل أساسًا لتعلم المهارات الأخرى.
- استخدام كلمات بسيطة قريبة من بيئة التلميذ، حتى يستفيد منها فى مواقف الحياة اليومية.
- توظيف الموضوعات فى مساعدة التلميذ المعاق فكريًا على التكيف مع المجتمع.
- الإجابة عن بعض أنماط التدريبات لتكون بمثابة موجه، ودليل للتلميذ يحتذى به.
- تقسيم الدرس إلى مهام صغيرة يستطيع التلميذ أداء كل منها، والتدريب عليها فى ضوء ما قدم له المعلم من نماذج.

ثامنًا: إعداد دليل المعلم لاستخدام إستراتيجيات المخططات العقلية:

استهدف هذا الدليل تحديد الإجراءات والإرشادات والتوجيهات التي يمكن أن يستعين بها المعلم عند تنمية مهارات الاستماع وخفض قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، **وقد أُعد الدليل في ضوء** الدراسات السابقة المرتبطة بمهارات الاستماع للمعاقين فكريًا، وطبيعة إستراتيجيات نظرية المخططات العقلية، وخصائص هؤلاء التلاميذ في المرحلة الابتدائية، **وقد تكون الدليل من:** (المقدمة، والأهداف، والمحتوى، والإستراتيجيات، والأنشطة والوسائل التعليمية، وأدوات التقويم).

وتم استخدام مجموعة من الإجراءات والخطوات القائمة على نظرية المخططات العقلية، والدمج بين إستراتيجتي (تنشيط المعرفة السابقة، والسمات الدلالية) في تدريس الوحدات التعليمية، وقد تم مراعاة عرض المحتوى من خلال عرض الدروس **بوسائل تعليمية متعددة** بصرية وسمعية، مثل: جهاز الحاسب الآلي مزود بوسائط سمعية، واسطوانات مدمجة، وشاشة عرض لعرض الصور والرسوم التوضيحية من خلال برنامج البور بوينت، ولوحات تعليمية، ومجسمات ونماذج، وبطاقات تعليمية، وقصص مصورة، ومنح الوقت الكافي للمتعلم، كما تم توفير فرص تعلم فردي أو في ازدواج أو في مجموعات تعاونية، واستخدام **أنشطة متدرجة،** حيث تم مراعاة التنوع والتدرج في الأنشطة التعليمية المرتبطة بكل درس.

كما تنوعت أساليب التقويم المتبعة لتشمل ما يلي:

- **التقويم القبلي:** ويتم قبل التدريس من خلال تطبيق اختبار الاستماع، ومقياس خفض قلق الاستماع، لتحديد مدى تمكن التلاميذ من تلك المهارات .
- **التقويم البنائي:** ويتم أثناء التدريس من خلال التدريبات والأنشطة الملحقة بكل درس، ومناقشة المعلم للتلاميذ وتفاعلهم معه، وتطبيقهم لمهارات الاستماع، وتنفيذهم للمهمات التعليمية المختلفة.
- **التقويم النهائي:** ويتم بعد الانتهاء من التدريس من خلال التطبيق البعدي لاختبار الاستماع، ومقياس قلق الاستماع، للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة.

التطبيق الميداني للبحث:

إجراءات تطبيق إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، وتتمثل فيما يلي:

- تحديد التصميم التجريبي: تم اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات التطبيق القبلي والبعدي، وهو ما يتفق مع طبيعة البحث الحالي، وذلك لصغر حجم المجموعة فيصعب تقسيمها، وكذلك عند إعداد برامج في مجال التربية الخاصة.

- اختيار مجموعة البحث:

تكونت مجموعة البحث من (١١) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية بطوخ، وذلك بعد استبعاد سبعة تلاميذ نظرًا لغيابهم المتكرر، وانحصر ذكاؤهم بين (٦٠-٧٠) بناءً على أداء التلاميذ لاختبار(استنافورد بينية الصورة الرابعة) التي تطبقه إدارة المدرسة على التلاميذ، كما استعانت الباحثة بإحدى المعلمات لإعادة تطبيق مقياس الذكاء مرة أخرى للتلاميذ قبل إجراء التجربة الميدانية، لمزيد من الموضوعية للتطبيق.

كما استعانت الباحثة بمعلمين ذوي الخبرة بالمدرسة، لكي تسبعد الباحثة ذوي الإعاقات المتعددة والتلاميذ الذين يعانون من اضطرابات النطق والكلام.

ومن خلال ما سبق يتضح أن: أفراد مجموعة البحث متجانسة من حيث مستوى ذكائهم من (٦٠-٧٠) درجة، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

قامت الباحثة بالتطبيق القبلى لأدوات البحث الحالي، وقد استغرق التطبيق على هؤلاء التلاميذ الفترة من (٢/١١/٢٠٢٠) حتى (٥ /١١/٢٠٢٠)؛ تمهيدًا لمعالجة البيانات الناتجة عن

هذا التطبيق، ومن ثم تعرف مستوى التلاميذ المعاقين فكريًا من مهارات الاستماع اللازمة لهم، وخفض قلق الاستماع لديهم، فقد أكدت نتائج التطبيق القبلي أن هناك ضعف في مهارات الاستماع لدى تلاميذ مجموعة البحث، فكان من الأهمية استخدام الإجراءات القائمة على إستراتيجيات المخططات العقلية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، وخفض قلق الاستماع لديهم.

- **التدريس للمجموعة التجريبية:** تم التدريس لهم باستخدام إستراتيجيات المخططات العقلية، وتم التطبيق يوم (الأحد) الموافق (٢٠٢٠/١١/٨م)، واستمر حوالي (٦) أسابيع بمعدل أربع فترات أسبوعيًا، والفترة تمثل جلستين، أي أنه انتهى في (٢٠٢٠/١٢/٢٢م)، وذلك بخلاف الجلسات التي تم فيها تطبيق أدوات البحث قبليًا وبعديًا.

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث:** قامت الباحثة بالتطبيق البعدي للأدوات لمجموعة البحث يوم (٢٠٢٠/١٢/٢٣م)، ويبدو أن التطبيق البعدي للأدوات كان ميسرًا؛ لأن مستواهم قد تحسن في المهارات المستهدف تنميتها لديهم، وخفض قلق الاستماع لديهم، وبعد انتهاء التطبيق تم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًا؛ وذلك لاستنتاج النتائج التي تم التوصل إليها، والتحقق من مدى صدق فروض الدراسة.

نتائــج البحث:

أولاً: بيان فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية:

وللتحقق من ذلك فقد صيغ الفرض الأول الذي ينص على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع (ككل) وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي"، ومن أجل ذلك فقد تم استخدام الطرق الإحصائية التالية:

- اختبار ويلكوكسون Test Wilcoxon. ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) Matched- Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية الذي تم حسابه باستخدام الصيغة الآتية:

- $$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1)} - 1$$

حيث: r_{prb} = حجم التأثير أو قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).

T1 = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة. n = عدد أزواج الدرجات، ويتم تفسير (r_{prb}) كما يأتي:

- إذا كان: (r_{prb}) < ٠.٤ فيدل علي علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: ٠.٤ ≤(r_{prb}) < ٠.٧ فيدل علي علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: ٠.٧ ≤(r_{prb}) < ٠.٩ فيدل علي علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.
- إذا كان (r_{prb}) ≤ ٠.٩ فيدل علي علاقة قوية جدًا أو حجم تأثير قوي جدًا.

(عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١٦ "أ": ٢٨٠).

- حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Modified Blake's Gain Ratio باستخدام المعادلة:

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث: MG_{Blake} = نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك. M_1 = متوسط القياس القبلي، M_2 = متوسط القياس البعدي. P = الدرجة الممكنة للاختبار (النهاية العظمي).

ويمتد مدى نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك من (0) إلى (2)، بحيث:

- إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة < 1 تعتبر الإستراتيجية غير فعَّالة.
- إذا كانت: 1 ≤ قيمة نسبة الكسب المعدلة < 1.2 تعتبر الإستراتيجية متوسطة الفعالية. أي أن أقل قيمة لمعدل الكسب هو الواحد الصحيح.
- إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة ≤ 1.2 تعتبر الإستراتيجية ذو فاعلية، وهي القيمة التي حددها بلاك للحكم على فاعلية الإستراتيجية (**عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١٦ "أ": ٢٩٧-٢٩٨**).

- حساب نسبة الكسب المصححة لـ عزت (CEG_{ratio}) باستخدام المعادلة الآتية:

$$CEG_{ratio} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{M_2}$$

حيث: CEG_{ratio} = نسبة الكسب المصححة لـ عزت.

M_1 = متوسط الدرجة الحاصل عليها الدارس في القياس القبلي، و M_2 = متوسط درجات الدارس في القياس البعدي، و P = النهاية العظمي للاختبار، بحيث:

- إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المصححة < 1.5 تعتبر الإستراتيجية غير فعَّالة، أو منخفضة الفعالية.
- إذا كانت: 1.5 ≤ قيمة نسبة الكسب المصححة < 1.8 تعتبر الإستراتيجية متوسطة الفعالية.
- إذا كانت: 1.8 ≤ قيمة نسبة الكسب المصححة تعتبر الإستراتيجية فعَّالَة ومقبولَة.

علمًا بأن الدرجة الكلية للاختبار(٢٠) درجة بواقع درجة لكل سؤال، فكانت النتائج كما بالجداول الآتية:

جدول (٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقينالقبلي والبعدي لاختبار الاستماع ككل وكل مهارة فرعية علىحده

المهارات	الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	الكسب المعدل Blak	الكسب المصححة لـ عزت	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
يميز بين الثنائيات الصغرى من الأصوات.	السالبة	٠	٠	٠	٠.٥٤	١.٧٢	٢.٩١	٠.٠١	١.٣٩	٢.٠٨	٠.٦٦	متوسط
	الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥								
	صفرية	١	٠	٠								
يذكر أسماء الشخصيات المتضمنة بالنص.	السالبة	٠	٠	٠	٠.٥٤	١.٧٢	٣.١٢	٠.٠١	١.٣٩	٢.٠٨	١	قوي جدًا
	الموجبة	١١	٦	٦٦								
	صفرية	٠	٠	٠								
يرتب الأحداث بالنص المسموع.	السالبة	٠	٠	٠	٠.٤٥	١.٦٣	٢.٩١	٠.٠١	١.٣٥	٢.٠٧	٠.٦٦	متوسط
	الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥								
	صفرية	١	٠	٠								
يحدد معنى الكلمة من خلال السياق.	السالبة	٠	٠	٠	٠.٥٤	١.٧٢	٢.٧٣	٠.٠١	١.٣٩	٢.٠٨	٠.٥٠	متوسط
	الموجبة	٩	٥.٥	٤٩.								

المهارات	الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	الكسب المعدل Blak	الكسب المصححة لـ عزت	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
				٥								
	صفرية	٢	٠	٠								
يحدد مضاد الكلمة.	السالبة	٠	٠	٠	٠.٥٤	١.٥٤	٢.٥٩	٠.٠١	١.٢	١.٨٣	٠.٦٦	متوسط
	الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥								
	صفرية	٠	٠	٠								
يحدد عنوانًا مناسبًا للنص المسموع.	السالبة	٠	٠	٠	٠.٣٦	١.٥٤	٢.٧٣	٠.٠١	١.٣	٢.٠٧	٠.٦٣	متوسط
	الموجبة	١٠	٥.٤	٥٤								
	صفرية	١	٠	٠								
يحدد المعنى العام للنص المسموع.	السالبة	٠	٠	٠	٠.٣٦	١.٥٤	٢.٧٣	٠.٠١	١.٣	٢.٠٧	٠.٥٧	متوسط
	الموجبة	١٠	٥.٢	٥٢								
	صفرية	١	٠	٠								
يحدد الأدوار التي تقوم بها بعض الشخصيات.	السالبة	٠	٠	٠	٠.٣٦	١.٥٤	٢.٧٣	٠.٠١	١.٣	٢.٠٧	٠.٦٣	متوسط
	الموجبة	٩	٦	٥٤								
	صفرية	٢	٠	٠								
يميز الحالة النفسية في النص المسموع.	السالبة	٠	٠	٠	٠.٥٤	١.٥٤	٢.٨١	٠.٠١	١.٢	١.٨٣	٠.٤٢	متوسط
	الموجبة	٩	٥.٢	٤٦.٨								
	صفرية	٢	٠	٠								
يختر سلوكًا يعبرعن نفسه بعد الاستماع لقصة ما.	السالبة	٠	٠	٠	٠.٢٧	١.٦٣	٣.٣٥	٠.٠١	١.٤٦	٢.٣٠	١	قوى جدًا
	الموجبة	١١	٦	٦٦								
	صفرية	٠	٠	٠								
الاختبار (ككل)	السالبة	٠	٠	٠	٤.٥٤	١٦.١٨	٢.٤٩	٠.٠١	١.٣٣	١.٩١	٠.٨٣	قوى
	الموجبة	١١	٥.٥	٦٠.٥								
	صفرية	٠	٠									

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية **لمهارات الاستماع** لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات.
- أن قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) تشير إلى: وجود تأثير قوي جدًا (١) لـ (لإستراتيجيات المخططات العقلية) في تنمية المهارات (**يذكر أسماء الشخصيات المتضمنة بالنص.، يختر سلوكًا يعبرعن نفسه بعد الاستماع لقصة ما**)، بينما كان حجم التأثير متوسطًا في باقي المهارات الفرعية، أما الدرجة الكلية **لمهارات الاستماع** بالمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بالمقارنة بالتطبيق القبلي كان حجم تأثيرها قويًا (٠.٨٣).
- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ **بلاك** امتدت من (١.٢) إلى (١.٤٦) وهذا يشير إلى أن إستراتيجيات المخططات العقلية فعَّالة في تنمية المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمهارات الاستماع لدى التلاميذ بالمجموعة التجريبية.
- أن قيم نسبة الكسب المصححة لـ **عزت** امتدت من(١.٨) إلى (٢.٣) مما يشير إلى أن إستراتيجيات المخططات العقلية فعَّالة في تنمية المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمهارات الاستماع لدى التلاميذ بالمجموعة التجريبية.
- وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، مثل دراسات كل من: (زينب أحمد زيدان،٢٠٠٥)، و(سليمان حمودة محمد،٢٠١٤)، و(أسماء أحمد عبد المنعم،٢٠٢٠).
- كما أن النتائج السابقة تتفق مع ما ورد من إطار نظري حول نظرية المخططات العقلية، وإجراءاتها، وطبيعتها، ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية.

- ويمكن تفسير النتائج السابقة كما يأتي:

- أن استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية لتنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، قد ساعد هؤلاء التلاميذ على زيادة التركيز والانتباه أثناء العملية التعليمية، والربط بين خبراتهم السابقة والجديدة، كما أنه حَسَّنَ دافعيتهم للتعلم من خلال كثرة التدريبات والأنشطة والدعم والتعزيز المُقدَم لهم.

- توظيف مبادئ المخططات العقلية في التعامل مع التلاميذ في أثناء التدريس وعند أدائهم للأنشطة المتنوعة، وتطبيق إستراتيجيات التدريس القائمة عليه، والتي تتناسب مع التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، مما ساعد على توفير جو من الألفة والمودة، وخلق مناخ تدريسي آمن، وبيئة تعليمية تؤكد على التفاعل والإيجابية، بالإضافة إلى انخفاض حدة التهديد الخارجي، وتقبل تعبيرات التلاميذ وأفكارهم دون توبيخ أو سخرية أو عقاب، أو الإقلال منهم، وكل ذلك مَكَّن التلاميذ من مهارات الاستماع، وزاد من ثقتهم بأنفسهم أثناء التعلم دون خوف أو قلق.

- ربط محتوى كتيب الأنشطة اللغوية، وأنشطته ومهماته التعليمية بمواقف حياتية ومشاهدات حية وواقعية يمر بها التلاميذ المعاقون فكريًا القابلون للتعلم، ومراعاتها لقدرات التلاميذ المحدودة واحتياجاتهم وخصائصهم، فضلاً عن تبسيط هذه الخبرات التعليمية المُقدمة ومناسبتها للتلاميذ، وتكاملها، وتنوعها لجعلها مادة جذابة لهم، مما جعلهم أكثر إيجابية واندماجًا في العملية التعليمية.

- تم التركيز في كل درس من دروس التدريب على مجموعة من المهارات موضع الاهتمام، والتحقق من تمكن التلاميذ منها.

- تَضمن كل درس من دروس الاستماع العديد من الأنشطة التي تساعد في تنمية المهارات لديهم، مثل: أنشطة التمييز بين الثنائيات الصغرى من الأصوات المسموعة، وترتيب الأحداث المتضمنة بالنص المسموع، وفهم المعنى العام للنص المسموع، وتمييز الحالة النفسية السائدة في النص، وغيرها.

- استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية، مثل: الحاسوب، وفيديوهات، والصور، والداتا شو، والرسومات في شرح الأنشطة المستخدمة.

- احتواء الدليل على أسئلة متنوعة عقب كل درس؛ لتشخيص نقاط القوة وتعزيزها، وجوانب الضعف وعلاجها أولاً بأول، وقد سار هذا العلاج في اتجاهين هما: العلاج الفردي لكل دراس إذا كان الخطأ فرديًا، والعلاج الجماعي إذا كان الخطأ شائعًا بين غالبية التلاميذ، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، والتعزيز المناسب.

ومن ثم فإنه يمكن قبول الفرض الأول للبحث الحالي.

ثانيًا: بيان فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في خفض قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية:

وللتحقق من ذلك فقد صيغ الفرض الثاني الذي ينص على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس خفض قلق الاستماع لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي" لذا فقد تم استخدام نفس الأساليب الإحصائية السابقة. علمًا بأن الدرجة العظمى للمقياس(٤٥) درجة بواقع ثلاث درجات لكل بُعد، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قلق الاستماع للمعاقين فكريًا

المهارات الرئيسة والفرعية	الإشارات (البعدي- القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	نسبة الكسب المعدلة Blak	نسبة الكسب المصححة لـ عزت	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
أولاً: الجانب المعرفي.	السالبة	0	0	0	٢.٩٠	١٢.١٨	٢.٩٣	٠.٠١	١.٣٨	٢.١٤	١	قوى جدًا
	الموجبة	١١	٦	٦٦								
	صفرية	٠	٠	٠								
ثانيًا: الجانب السلوكي.	السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٦	١٢.٥٤	٢.٩٥	٠.٠١	١.٤٨	٢.٢٩	١	قوى جدًا
	الموجبة	١١	٦	٦٦								
	صفرية	٠	٠	٠								
ثالثًا: الجانب الفسيولوجي.	السالبة	٠	٠	٠	٣	١٢.٥٤	٢.٩٣	٠.٠١	١.٤٣	٢.١٩	١	قوى جدًا
	الموجبة	١١	٦	٦٦								
	صفرية	٠	٠	٠								
المقياس (ككل).	السالبة	٠	٠	٠	٨.٢٧	٣٧.٢٧	٢.٩٤	٠.٠١	١.٤٣	٢.٢١	١	قوي جدًا
	الموجبة	١	١	٦								
	صفرية	٠	٠	٠								

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية **لمقياس قلق الاستماع** لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات، أي أن متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها في التطبيق القبلي.
- أن قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) كانت(١) تشير إلى: وجود تأثير قوي جدًا لإستراتيجيات المخططات العقلية في خفض **قلق الاستماع** لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بالمقارنة بالتطبيق القبلي.
- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ **بلاك** امتدت من (١.٣٨) إلى (١.٤٨) وهي قيم أكبر من أو تساوي القيمة (١.٢) مما يشير إلى أن إستراتيجيات المخططات العقلية فعَّالة في تنمية أبعاد مقياس قلق الاستماع للمجموعة التجريبية.
- أن قيم نسبة الكسب المصححة لـ **عزت** امتدت من (٢.١٤) إلى (٢.٢٩) وهي قيم أكبر من القيمة (١.٨) مما يشير إلى أن إستراتيجيات المخططات العقلية فعَّالة في تنمية أبعاد مقياس قلق الاستماع للمجموعة التجريبية.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل: (Hassan,S.& Raouf,H.,2014)، و(Belilew,M., & Garoma,T.,2017)، و(Erlina,R.& Rita,H.,2016)، **ودراسة (الطيب محمد يوسف، ٢٠١٠)، و(ريهام جمال السعيد،٢٠١٥).**

ويمكن تفسير النتائج السابقة كما يأتي:

- اهتمام إستراتيجيات المخططات العقلية بالتلميذ وحالته النفسية من خلال تقديم الأنشطة التي تراعي ميول وحاجات التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، وتلبي احتياجاتهم اللغوية، وتوظيف الصيغ والتراكيب المسموعة في جو هادئ وآمن ملئ بالمحبة والاحترام، مما أدى إلى تقليل حدة التوتر والقلق عندهم، والابتعاد عن الانطواء والعزلة التي كانت تعتري بعضهم في مواقف الاستماع، وزادت ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم للتعلم دون توتر أو قلق.
- ما تم مراعاته من إجراءات، وما تم تطبيقه من أسس إستراتيجيات المخططات العقلية في أثناء أداء التلاميذ النعاقين فكريًا للأنشطة والمهمات التعليمية، وتدريبهم على مهارات الاستماع، ومنها: تنوع أشكال وصو الأنشطة التعليمية المُقدمة للتلاميذ ما بين فردية وجماعية،

وتوظيف المهارة الواحدة في أكثر من موضع، واستخدام الإجراءات التدريسية التي تم ممارستها لتنمية مهارات الاستماع من قبل المعلم للتلاميذ، مما ساعد على الانتقال التدريجي لهذه المهارات، وتكرار التدريب عليها، بالإضافة إلى تنوع الوسائل التعليمية المرتبطة بكل نشاط، والتي حفزت دافعيتهم للمشاركة في الأنشطة التعليمية بحماس، وإعطاء الوقت الكافي للتلميذ، كان له أبرز الأثر في خفض قلق هؤلاء التلاميذ أثناء الاستماع.

- تَقَبُّل التلميذ المعاق فكريًا في مواقف الاتصال الشفوي سواء من قبل المعلم أو من قبل زملائه، وتشجيعه، وتقديم التعزيز المستمر له، خفض ذلك من مشاعر الخوف والإحباط من الفشل لديه، وانخفض قلقه وتوتره من فهم الرسالة المسموعة، واستدعى التلميذ مشاعر الهدوء والطمأنينة وعدم الاندفاع، مما كان له أكبر الأثر في فهم المسموع بشكل جيد، والمشاركة الفاعلة في مواقف الاستماع، وزادت رغبته في النجاح في الأداء الصحيح للحصول المستمر على القبول والاهتمام والتقدير من الآخرين.

- **ومن ثم فإنه يمكن قبول الفرض الثاني للبحث الحالي.**

ثالثًا: بيان نوع العلاقة بين مهارات الاستماع وأبعاد قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية:

وللتحقق من ذلك فقد صيغ الفرض الثالث الذي ينص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية بين مهارات الاستماع وأبعاد قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية" ومن أجل ذلك فقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون؛ للكشف عن هذه العلاقة، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٧)

نتائج بيرسون لبيان العلاقة بين مهارات مهارات الاستماع وأبعاد قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف السادس الابتدائي مجموعة البحث

العلاقة	أبعاد قلق الاستماع	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
مهارات الاستماع لدى المعاقين فكريًا	٠.٦٧	٠.٠١	دالة إحصائيًا

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- أن معامل الارتباط بين مهارات الاستماع، وأبعاد قلق الاستماع يمثل (٠.٦٧)، أى أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية بين مهارات الاستماع وأبعاد قلق الاستماع، لأن معامل الارتباط أكبر من ٠.٥ أى أن الزيادة في مستوى التلاميذ في مهارات الاستماع يتبعه انخفاض نسبة القلق لدى التلاميذ بنسبة ٠.٦٧. أى أنه كلما استوعب التلاميذ مهارات الاستماع كلما انخفض مستوى قلق الاستماع لديهم
- وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين اختبار مهارات الاستماع، وأبعاد مقياس قلق الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

– أن تدريب التلاميذ المعاقين فكريًا على مهارات الاستماع، وحسن الإلمام بها يُزيد من قدرة التلاميذ على الاطمئنان والثقة بالنفس، وانخفاض القلق اللغوي لديهم في مواقف الاستماع.

– أن اختيار الدروس من مواقف حياتية ووظيفية يعيشها التلاميذ مع أسرتهم، وفي مدرستهم، وفي معظم مواقفهم الاجتماعية التي يمرون بها، وتدريس مهارات الاستماع من خلالها، جعل مهارات الاستماع أكثر متعة وتشويقًا بالنسبة لهم، وخلق جواً من الود والألفة والتواصل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ، وكذلك ساعد في انخفاض القلق لديهم من فهم الرسالة المسموعة، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

– استخدام إستراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارات الاستماع ومستوى التلاميذ، مما ساعدهم على اكتسابها بسهولة، وتحديد خطوات إجرائية لها، وكذا تحديد دور المعلم والمتعلم فيها ساعدهم على تنفيذها بدقة.

– حماس التلاميذ أثناء التدريس لهم، ورغبتهم في المشاركة في الأنشطة، والحرص على الاستماع للمعلومات والخبرات التعليمية المُقدمة لهم، وتدوين الملاحظات والمفردات الجديدة، وتوظيف الوسائط التعليمية المشوقة لجذب الانتباه وزيادة التركيز، وتقييمهم وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز والتشجيع المتواصل، وتحسين أدائهم أدى إلى اكتسابهم مهارات الاستماع، وزيادة الثروة اللغوية لديهم، مما أدى إلى جعلهم أكثر إيجابية في الموقف التعليمي، والشعور بالراحة والأمان، وانخفاض القلق اللغوي لديهم عند ممارسة مهارات الاستماع.

ومن ثم فإنه يمكن قبول الفرض الثالث للبحث الحالي.

وبعد عرض نتائج البحث الحالي، يتبين فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي لدى التلاميذ مجموعة البحث، وبالتالي يمكن قبول فروض البحث الحالي، وفي ضوء ما كشف عنه البحث من أدبيات المجال، ونتائج التطبيق الميداني يوصى البحث بما يلي:

توصيات البحث: يوصي البحث الحالي بما يأتي:

- ضرورة تضمين مهارات الاستماع التي تم التوصل إليها بوصفها مكونًا وهدفًا مهمًا من أهداف تعليم اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية، مع مراعاة أن تُقدم هذه المهارات في شكل هرمي متتابع في كل صف دراسي.
- ضرورة الاستفادة من كتيب الأنشطة اللغوية لإكساب التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم مهارات الاستماع التي تمكنهم من الاندماج في المجتمع، وتحقيق ذواتهم.
- صياغة كتب اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية في ضوء معطيات ومبادئ نظرية المخططات العقلية في التدريس.
- إعداد دورات تدريبية مستمرة لتنمية وعي معلمي اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا بطبيعة قلق المسموع لدى التلاميذ، وخطورة زيادته، وأهمية تشخيصه وعلاجه في مرحلة الطفولة، وتوجيههم إلى الأساليب والعوامل التي تؤدي إلى الحد منه.
- عقد ورش عمل لمعلمي اللغة العربية للمعاقين فكريًا لتعريفهم بنظرية المخططات العقلية، ومبادئها، وإستراتيجياتها، وأسسها، وتدريبهم على كيفية تطبيقها لتنمية المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ.
- ضرورة الاهتمام بالاختبارات التكوينية، والتي توقف المعلم على مستوى أداء تلاميذه، ومدى التقدم الذي أحرزه في المهارات اللغوية، وكذلك الاهتمام بالتقويم النهائي.

- **وفي ضوء نتائج البحث وتوصياته يقدم مجموعة من المقترحات البحثية ذات الصلة بموضوع البحث.**

مقترحات البحث:

- فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي والمهارات الحياتية لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.
- فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية مهارات القراءة والكتابة وخفض القلق القرائي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.
- فاعلية استخدام إستراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات فهم المعنى وفاعلية الذات لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.
- تطويرمنهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية في ضوء نظرية المخططات العقلية.

المراجـــــــع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٤): اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٣٠)، ص ص (١٤٨- ٢٨٠).
- أحمد حسنين حسن (٢٠١٢): فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إجراءات إدارة الذات لتعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، مجلة مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٣٣)، ص (٣٠٢).
- أسماء أحمد عبد المنعم (٢٠٢٠): استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- ـــــــــــــــ (٢٠٢٠): تنمية مهارات الاستماع باستخدام القصص الرقمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج(٣١)، ع (١٢١)، ص ص (٥٠٢-٥٣٨).
- أفنان نظير دورزة (٢٠٠٤): أساسيات في علم النفس التربوي: إستراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم، عمان – الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أماني السيد سليم (٢٠١٧): فاعلية استخدام أدب الفكاهة في تدريس النحو لتنمية التواصل اللغوي وخفض القلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أميرة طه بخش (١٩٩٨): فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع (١١)، ص ص (١٥٧-١٩٧).
- أيمن غريب قطب (٢٠٠١): البنية العاملية لمكونات القلق الاجتماعي لدى عينات من الشباب المصري والسعودي، علم النفس، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة (١٥)، ع (٥٧)، ص ص (٧٠-٩٦).

- تايلور رونالد، وستيفن ريتشارد، ومايكل برايدي (٢٠١٠): **الإعاقة العقلية (الماضي، والحاضر، والمستقبل)**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- جمال مصطفى العيسوي، وحسن محمد ثاني (١٩٩٦): أثر القلق على مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، مج(٢٤)، ع(٢)، ص(١٦١).

- حسين طه عبد العظيم (٢٠٠٩): **إدارة الخجل والقلق الاجتماعي**، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة.

- حسين محمد أبو رياش (٢٠٠٧): **التعلم المعرفي**، عمان – الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

- راتب عاشور، ومحمد الحوامدة (٢٠٠٧): **أساليب تدريس اللغة العربية**، ط٢، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- راشد محمد أبو صواوين (٢٠٠٥): **تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع)، دراسة عملية تطبيقية**، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

- رانيا محمد إبراهيم (٢٠١٦): استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس العلوم التنمية مهارات التفكير البصري والتفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(٢١٧)، ص ص (١٦– ٦٢).

- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨): **الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس**، القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

- ريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٨): برنامج قائم على المدخل الإنساني لتنمية التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٢٣١)، ص ص (١٦–٦٥).

- ريهام جمال السعيد (٢٠١٥): فعالية برنامج إرشادي سلوكي في خفض الشعور بالقلق لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، جامعة الزقازيق، ع(١١) أبريل، ص ٣٦٠.

- زينب أحمد زيدان (٢٠٠٥): تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- زينب أحمد عبد الغني (٢٠٠٧): برامج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات الثلاث الصم وضعاف السمع والمتخلفين عقليًا وضعاف البصر في ضوء معايير الجودة، الجزء الثاني، كلية التربية، جامعة المنيا.

- سعيد لافي (٢٠١٥): **تعليم اللغة العربية المعاصرة**، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- سليمان حمودة محمد (٢٠١٤): برنامج قائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

- شذى عبد الباقي محمد، ومصطفى محمد عيسى (٢٠١١): **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**، عمان – الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

- صالح محجوب محمد (٢٠١٧): دراسة مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية: الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا نموذجًا، مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية، كلية اللغات، جامعة المدنية العالمية، مج(١)، ع (٣)، ص ص (٤٣١-٤٣٩).

- صلاح الدين علام (٢٠٠٦): **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- الطيب محمد يوسف (٢٠١٠): فاعلية برنامج إرشادي لأباء الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى أطفالهم، مجلة البحث العلمي في التربية، الجزء الثاني، ع(١١)، ص ٣٢٣.

- عاكف الخطيب (٢٠١١): أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

- عبد الحميد محمد علي (٢٠٠٦): الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلاميذ المتخلفين عقليًا في مدارس التربية الفكرية وأقرانهم في الفصول الملحقة بالمدارس العادية دراسة مقارنة، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع(٢٠)، ص ص (١٦١-٢١٢).

- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٩): **قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة (إنجليزي – عربي)**، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

- عبد الله أحمد الدوغان، وطلعت محمد أبو عوف (٢٠٠٩): القياس والتقويم النفسي والأسري، منشورات مركز التدريب وخدمة المجتمع بكلية المعلمين، جامعة الملك فيصل.

- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٣): **في الصحة النفسية**، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.

- ـــــــــــــــــــــــ (٢٠١١): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط٥، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبير عبد الرحيم أحمد (٢٠٠٩): فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- عدنان يوسف العتوم (٢٠١٤): **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، ط٤، عمان – الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

- عزت عبد الحميد حسن " أ" (٢٠١٦): **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- علي عبد الرحمن مرعي (٢٠١٠): فعالية برنامج لخفض قلق اللغة الإنجليزية لذوي صعوبات تعلمها من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- علي عبد السميع قورة، ووجيه المرسي أبو لبن (٢٠١٣): **الإستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة**، القاهرة: رابطة التربويين العرب.

- على سعد جاب الله (٢٠١٦): أثر استخدام المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية، رابطة

التربويين العرب بنها(مصر) دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP ،ع (٨٤)، إبريل، ص ص(٢١٥-٢٥٩).

- فاروق محمد صادق (٢٠١٠): **اللغة والتواصل لذوي الاحتياجات الخاصة،** القاهرة: دار رواء للنشر والتوزيع.

- فتحي السيد محرز (١٩٩٩): أثر التربية العملية في كل من درجة القلق ومهارات التحدث الشفهي لدى الطلاب المعلمين، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع(٨٥)، ص ص (٣٠١-٣٥٤).

- فراس غزال التميمي (٢٠١٤): أثر إستراتيجية تحليل السمات الدلالية في القدرة اللغوية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع(١٨)، ص ص (٥٨٩-٦١١).

- فرج عبد القادر طه (٢٠٠٥): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي،** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- فوقية رجب سليمان (٢٠١٤): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية الخيال العلمي والحل الإبداعي للمشكلات والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- ماجدة السيد عبيد (٢٠١٣): **الإعاقة العقلية،** ط٣، عمان: دار صفاء. للنشر والتوزيع.

- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): **إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية،** عمان – الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- ـــــــــــــــ (٢٠١١): ***تعليم المفردات اللغوية،*** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- ـــــــــــــــ (٢٠١٣): **اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة، الأسس والإجراءات التربوية،** الدمام: مكتبة المتنبي.

- ـــــــــــــــ (٢٠١٦): فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج (٢٧)، ع(١٠٥)، ص ص (٣٢٥-٣٨٥).

- محمد أحمد محمود (٢٠٠١): أثر استخدام نظرية السكيما على الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع في لواء بني كنانة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

- محمد السيد متولي (٢٠٠٦): فعالية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- محمد جعفر جمل (١٩٩٧): علاقة بعض المتغيرات بالقلق العام لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية، القاهرة، الجزء (٤٢)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس.

- محمد حسن المرسي، وسمير عبد الوهاب (٢٠١٤): **توجهات تربوية في تعليم اللغة العربية**، دمياط: مكتبة نانسي للنشر والتوزيع.

- محمد حسنين العجمي (٢٠٠٧): **فلسفة التربية لذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

- محمد قاسم عبد الله (٢٠١٨): **مدخل إلى الصحة النفسية**، ط٥، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- محمود سليمان محمد (٢٠٠٧): بعض المتغيرات النفسية الاجتماعية وعلاقتها بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- منيرة سلامة أبو زيد (٢٠١٤): تطوير منهج اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأثره في تنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي لديهم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- نايف مقعد مصلح العتيبي (٢٠١٩): أثر النص التمثيلي في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع (٢٣)، ص ص (١٢-٤٢).

- هنادي حسين القحطاني (٢٠١١): فعالية برنامج إثرائي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ـــــــــــــــــــــ (٢٠١٤): **المهارات اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية،** الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠): **دليل معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأخيرة للمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية،** إدارة التربية الخاصة، القاهرة: قطاع الكتب.
- ولاء ربيع علي، وهويدة حنفي الريدي، ورضوى عاطف الشيمي (٢٠١٠): **مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية غير العاديين،** الرياض: دار النشر الدولي.
- يوسف قطامي (٢٠١٤): **المرجع في تعليم التفكير**، عمان – الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdeullah, M.A. (2016): Qualitative and Quantitative study on listening Anxiety of Jordanian students. Majoring in English language at Jerash university, International Journal of Humanities and social science, (6), (1), pp. (82-93).

- Ajideh, p. (2006): Schema- Theory Based considerations on pre- Reading Activities in Esp Textbooks, the Asian Efl Journal 16, November, pp. (1-19).

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010): Intellectual Disability: Definition classification and systems of support, 11 thed., Washington, DC: AAIDD press.

- Belilew, M. & Garoma, T., (2017): Relationship Between foreign language listening Anxiety and listening comprehension, International Journal offoreign language Teaching of Research, (5), (19). Pp. (11-23).

- Brown, E. J et al. (1997): Validation of the social Interaction Anxiety Scaleand the social phobia scale across the Anxiety Disorders, Psychological Assessment; 9(1), PP. (21-27).

- Cooper, J., Kiger, N., Robinson, M. & Slansky, J., (2011): literacy Helping students construct Meaning, Eighth Edition, wads worth Engage learning.

- Eccles, R. (2005): Understanding the parallel programmer using schema Theory, Master's Thesis, the university of Guelph, Canada.

- ERlina, R. & Rita, H.(2016): The in fluence of listening Anxiety to listening comprehension of English Education study program students

of sriwijaya university, proceeding of the 2nd sule- IC , FKIP, unsri, Palembang, October 7th – 9th, pp. (305-316).

- Grizenko, N., Vida, S., & Sayegh, L. (1996): Behavior problems of the Mentally Retarded, Con. J. psychiatry, (36), pp. (712-717).

- Haberlandt, K., (1997): Cognitive psychology, 2nd Editions, Boston: Allyn& Bacon.

- Hassan, S., & Raouf, H., (2014): The Relation ship among Reflective Thinking, listening Anxiety and listening comprehension of Irqnia EFL Learners: Does proficiency make a Difference?, Issues in language teaching (ILT), (3), (2); PP. (237- 261).

- Hoffmann, K., (2010): The Impact of Graphic organizer and Metacognitive Monitoring Instruction on Expository science Text comprehension in fifth Grade students, PHD, Faculty of North Carolina state university.

- Ibrahim, Z. (2006): Schema theory – Based computational Approach to support children, S conceptual under standing, PHD, The university of leeds school of computing.

- James, T. (2015): The Effect of schema Based Instruction on word problem solving in students with Disabilities, part of the special Education and Teaching commons, specialist in Education Degree.

- Jitendra, A., Harwell, M., karl, S., Dupuis, D., Simonson, G., Slater, S. & Lein, A. (2016): Sechema- Based Instruction: Effects of Experiences and Novice Teacher Implementers on seventh Grade students, proportional problem solving, Learning and Instruction Journal, (44), pp. (53-64).

- Kenner, C. (2009): Comparison of Two Relaxation Techniques to Reduce physiological Indices of Anxiety in aperson with Mild Mental Retardation, Master thesis, East Carolina University, Pro Quest Dissertations publishing, 1473444.

- Kessler, R.C., Berglund, p., Demler, O., Jin, R., & Walters, E.E. (2005): Lifetime prevalence and age-of- onset distributions of DSM- IV disorders in the national co morbidity survey Replication, Archives of General psychiatry, 62, pp. (593-602).

- Lee, C.S. (2015): Social cost bias, probability bias, and self-efficacy to achieve a specific goal or out come as mechanisms of behavioral action in social anxiety. Unpublished Master thesis, University of Massachusetts Boston.

- Mcvee, M., Dunsmore, K. & Gavelek, J., (2005): Schema Theory Revisited, Review of Educational Research, (75), (4), pp. (531-566).

- Meihua, L. & Juliet, T. (2015): Astudy of chinese university EFL learners' foreign language listening Anxiety, listening strategy use and listening performance, Indone sian Journal of English language Teaching, (10), (1), pp. (33-56).

- Mohammadi, M.P. & Abidin, M.J. (2013): Test- taking strategies, schema theory and Reading comprehension Test per formance, International Journal of Humanities and social science, 1, (18), pp. (237-243).

- Pittelman, susan D., & Heimlich, Joan E., (1991): Teaching vocabulary. In: (Hays, Bernard I: Effective strategies for teaching Reading, Ed; Auyn and Bacon. INC.

- Qingsong, C. (2006): Schema theory of transfer and English Teaching, celea Journal, 29, (5), pp. (109-115).

- Radzi, A. & Abd Aziz, N. (2014): Exploring content schemata in fluence on l2 learners, comprehension of Zuraid ahomar, s, Twelve and not stupid, The International conference on communication and Mdiea, 18-20 October, procedia- social and Behavioral sciences, pp. (215-222).

- Robert, J., S. (2003): Cognitive psychology, Thomson, wads worth. UK.

- Seyit, A., & Mehmet, k. (2013): Acomparative study of listening Anxiety and Reading Anxiety, procedia – social and Behavioral sciences, (20), pp. (1360-1373).

- Shuying An (2013): schema Theory in Reading, Theory and practice in language studies. Journal, 3, (1), p, 130.

- Winschel, F., & Lawrence, A., (1996): Short term memory curricular Implications for the Mentally Retardeds the Journal of special Education, (9), (4), pp. (395-406).

- Wolf & Barbara, (1991): An Analysis of Emir children Worries about Mainstreaming. Mental Retarded, (19), (3), pp. (157-168).

- Zhang,x., (2013):Foreign Language Listening Anxiety and Listening Preformance: Conceptualizations and Causal Relationships, System, (41), (1), pp.(164-177).