ورقة عمل

دمج التلاميذ المضطربين لغوياً بمدراس التعليم العام الحكومية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول

إعداد

د. محمد المهدي عمر. د. عبيد بن مزعل الحربي د. وليد طلعت متولي.

كلية العلوم والآداب بالرس - قسم التربية الخاصة- جامعة القصيم

مستخلص الورقة

تهدف هذه الورقة للتعرف علي واقع دمج المضطربين لغويا بمراحل التعليم العام بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، ومدى شمول البرامج الأكاديمية والتربوية لحاجاتهم ، والتحديات التي تواجه دمجهم ودور البرامج التربوية والخلفية التي بُنيت عليها البرامج التربوية والتعليمية التي تتمثل في غايات التربية السعودية.

وشملت الورقة مفهوم اللغة كوسيلة تواصل ومراحل اكتساب اللغة ومضامينها في الاضطراب اللغوي، بالإضافة إلي دمج المضطربين لغويا وواقعه، والربط بين البرامج التربوية والأكاديمية لعملية الدمج، والظروف التي تمت فيها مراجعة برامج الدمج عموما ودمج المضطربين لغويا علي وجه الخصوص وتطويرها، والتي تتمثل في متغيرات الواقع المدرسي والمناهج وظروف التغيير في التعليم العام، وقدمت الورقة تحليلاً لواقع دمج المضطربين لغويا وأوجه القصور في محتواه وأساليب تدريسهم وتقويمهم.

من خلال العرض والتحليل والوقوف على سمات دمج المضطربين لغويا تم التوصل إلى عدة نتائج، من أهمها:

١/ تحقق برامج دمج المضطربين لغوياً أهداف الدمج المتمثلة في إتاحة الفرص لتعليم متكافئ للتلاميذ المضطربين لغويا أسوة بالتلاميذ العاديين.

٢/ تحقيق برامج دمج المضطربين لغوياً شروط النجاح للبرنامج.

٣/ تحقق التعرف على الاحتياجات التعليمية للمضطربين لغويا.

٤/ تغلب برامج دمج المضطربين لغوياً على المشكلات التي تواجه عملية الدمج.

٥/ يعي العاملون برامج دمج المضطربين لغوياً بالقوانين والتشريعات التي تحكم عملية الدمج.

ويمكن أن يستفاد من هذه النتائج في تطوير برامج دمج المضطربين لغويا وبرامج إعداد المعلم المؤهل والمدرب للعمل في برامج دمج المضطربين لغويا. كما يمكن أن يستفاد منها في وضع المعالجات اللازمة للصعوبات التي تواجه تنفيذ الدمج.

اختتمت الورقة بعدد من التوصيات، أهمها: توفير المدخلات اللازمة للبرامج التربوية ومعالجة سلبيات ونواقص المناهج المدرسية المعنية، كذلك توفير مناهج خاصة المضطربين لغويا وفق معايير تركز على مراحل النمو اللغوي، ومراعاة توفر الخبرات المثيرة في مراحل النمو اللغوي لدى الطفل الصغير وتدريبه على الكلام، و التعرف على معايير تشخيص الأطفال المضطربين لغويا سواء كانوا من العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ورقة عمل

دمج التلاميذ المضطربين لغوياً بمدارس التعليم العام الحكومية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول

إعداد

د. محمد المهدي عمر د. عبيد بن مزعل الحربي. د. وليد طلعت متولي.

كلية العلوم والآداب بالرس - قسم التربية الخاصة- جامعة القصيم

مقدمة:

تعد سياسات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية من أبرز معالم تطوير التعليم العام بعناصره المختلفة والبرامج المتعلقة بهم، وقد ترتب على ذلك إحداث تغييرات كبيرة وهامة منها إدخال برامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وتطوير المناهج ورفع تأهيل معلم التربية الخاصة.

تقوم فكرة الورقة الحالية علي دراسة وتحليل واقع دمج المضطربين لغوياً في المدارس العادية، وذلك لمعرفة الرؤى العلمية التي وضعت للطفل المعاق للاستفادة من البرامج التعليمية والتربوية التي تسهم في الأعداد للمشاركة في الحياة المدرسية والاجتماعية. وتشير العديد من الأبحاث إلى أن مشكلات المضطربين لغويا في الحياة المدرسية والتوافق الدراسي لا ترجع إلى الإصابة أو الإعاقة في ذاتها، بل تعود بالأساس إلي الطريقة التي ينظر بها المجتمع المدرسي إليهم.

وتنظر التربية الحديثة إلي التعليم علي اعتباره خدمة تقدم من خلال العديد من الأساليب، ومن احدث الأساليب للتربية في العصر الحالي، تلك التي تتطلب من الطلاب أن يتعلموا كيف يتعلمون، وكيف يوظفون من أجل تعلمهم مختلف أنواع الذكاء التي لديهم، حينها فقط يكتشف أن الطالب يستطيع أن يتعلم كل شئ وربما إلى ما وراء المعايير التي تضع للتعلم، فالمؤشرات والشواهد التي تظهر حين يتعلم وهو يمرح ويتذوق ويشعر ويلمس ويرى المعلومات ويسمعها، فإنه حتماً سوف يستمتع بكل ذلك، لأنه قد استخدم عقله وأنظمة

جسمه وحواسه أكثر مما يسمح له أسلوب التدريس التقليدي.

وحينما يتعلق الأمر بدمج المضطربين لغويا، يشعر الإنسان أن الرسالة السابقة التي تنظر بعمق إلى المستقبل مقروءة في ضوء الواقع التعليمي تستدعي قناعة راسخة بالدور المحوري الذي لابد أن تنهض به عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك نسبة لأن الآراء التقليدية في مجال دراسات السلوك الإنساني تفسر الإعاقة بأنها موضوعا طبيا، كما أن التربويين لم يهتموا بالإفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في بادئ الأمر عموماً أو المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي يعانون منها، أضف إلي ذلك فقد رفضتهم المؤسسات التربوية علي اعتبار أنها أعدت علي أن تقوم بقبول التلاميذ العاديين فقط دون ذوي الاحتياجات الخاصة، وترتب علي ذلك استبعادهم من فعاليات الحياة المدرسية ووضعهم في مؤسسات خاصة بهم ، وذهب أحد العلماء إلي القول بأن السبب الأساسي في هذه الآراء تعزى إلي فشل المجتمع في تقبل الاختلافات و الفروق بين المعاقين والعاديين في الأنشطة وخبرات الحياة الاجتماعية اليومية (هلا السعيد،٢٠١١،١٤٨).

وعلي الرغم من اختلاف الأرآء في الفروق بين المعاقين والعاديين لا يمكن إغفال الفروق الفسيولوجية وتأثيرها في الآراء ذات الطابع التقويمي مثل الشخص العادي في مقابل الشخص غير العادي أو الشخص المعاق في مقابل الشخص السليم، مع التركيز بصفة أساسية علي الخصائص والمعايير الاجتماعية التي يمكن تغييرها من خلال العوامل المفسرة للإعاقة، التي توضح بصفة خاصة الأسباب المؤدية للإعاقة وخصائص المعاقين الحركية والعقلية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، وذلك بقصد إكساب ذوي الاحتياجات الخاصة المعارف والاتجاهات و القيم و المهارات التي تؤهلهم للمشاركة الإيجابية الفعالة في مختلف الأنشطة الإنسانية وإلي أقصي حد تؤهله إمكانياتهم وقدراتهم له.

وتذكر هلا السعيد (٢٠١١،١٠٥) أن الاضطرابات اللغوية تحدث عند الأطفال نتيجة لأسباب بيئية ونفسية وعصبية، فقد تحدث الإعاقة قبل الولادة أو بعدها، مما جعل الاضطرابات اللغوية قاسما مشتركا بين عدد من فئات التربية الخاصة كفئة الإعاقة العقلية، وفئة صعوبات التعلم، وحالات الشلل الدماغي، والمعاقين سمعيا، وفئة الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية واضطرابات طيف التوحد، وأخيرا الأطفال ذوي الأسباب العضوية المتمثلة في الجهاز الصوتي والتنفسي.

ولقد ظل المختصون في مجال اضطرابات النطق والكلام يعددون عدة فئات تشترك في مظاهر الاضطرابات اللغوية تتمثل في فئة اضطرابات النطق كالحذف والإضافة والتبديل، وفئة اضطرابات الصوت المتمثلة في ارتفاع أو انخفاض الصوت أو درجته، وفئة اضطرابات الكلام المتمثلة في السرعة الزائدة في الكلام أو الوقوف أثناءه، وكذلك فئة اضطرابات اللغة المتمثلة في تأخر زمن ظهور اللغة، وصعوبات القراءة والكتابة، واحتباس اللغة. وذلك للإشارة إلي ما يعانيه هؤلاء الأطفال من انخفاض واضح وملحوظ في قدراتهم اللغوية بالإضافة إلى الاضطرابات اللغوية والتواصلية التي تؤدي إلي عدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين بشكل فعال إذا ما تم مقارنتهم مع الأطفال الذين يماثلونهم في العمر الزمني .

إن التطور الكبير الذي شهدته برامج الكشف المبكر عن المضطربين لغوياً، لعب دورا رياديا في الإسهام في علاج تلك الاضطرابات إكلينيكيا من قبل اختصاصي اللغة والكلام، إلا أن دور معلم التربية الخاصة لا زال مبهما وغير واضح في تصميم برامج تربوية علاجية، وتطبيقها داخل حجرة الصف، مما حد من نوعية وكم الخدمات المقدمة لهؤلاء الأطفال في المدرسة واقتصارها في بيئات مصطنعة تتمثل في الجلسات العلاجية.

لذا كان من الضروري إلقاء الضوء على واقع دمج المضطربين لغوياً والبرامج التربوية المطبقة علي الأطفال المضطربين لغويا ضمن البيئة الصفية الطبيعية، وهل تتناسب مع شدة الاضطراب اللغوي ونوعه، وهذا ما تحاول الورقة مناقشته من خلال ما تتناول فى المحاور الآتية:

١/ مقدمة.

٢/ مفهوم اللغة كوسيلة تواصل.

٣/ مراحل اكتساب اللغة.

٤/ مفهوم وتعريف الاضطراب اللغوي.

٥/ أنواع الاضطرابات اللغوية ومشكلاتها.

٦/ الدمج التربوي للمضطربين لغوياً.

٧/ واقع الدمج للمضطربين لغويا وتعليمهم

٨/ المقترحات والتوصيات. ٩/ المراجع.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

ما واقع دمج التلاميذ المضطربين لغويا بمدارس التعليم العام بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية ؟

والذي يتفرع إلي عدة أسئلة فرعية هي :

١/ هل تحقق البرامج الحالية أهداف دمج التلاميذ المضطربين لغويا؟

٢/ هل تتوافر فى برامج الدمج المقدمة للتلاميذ المضطربين لغويا شروط النجاح؟

٣/ هل توفر البرامج الحالية متطلبات نجاح عملية دمج التلاميذ المضطربين لغويا؟

٤/ هل توجد آليات للتغلب على التحديات التي تواجه عملية دمج التلاميذ المضطربين لغويا؟

٥/ هل العاملون بعملية الدمج على علم ومعرفة بالتشريعات السعودية المتعلقة به؟

٦/ هل توجد استراتيجيات التربوية المستخدمة فى دمج المضطربين لغويا ؟

٧/ ما اتجاهات العاملين ببرامج دمج المضطربين لغويا نحو عملية الدمج؟

٨/ هل البرامج الحالية توفى احتياجات برامج دمج المضطربين لغويا؟

٩/ هل هناك آليات وطرق لتقويم برامج دمج المضطربين لغويا؟

١٠/ ما تصور أفراد المجتمع لدمج المضطربين لغويا ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلي تشخيص واقع دمج المضطربين لغويا بالمدارس العادية، وتحديد أهمية الدمج للمضطربين لغويا من حيث المساهمة في حل المشكلات السلوكية الناتجة عن الإعاقة اللغوية ومن ثم دمجهم في كافة المجالات التنموية الأخرى، وتكمن الأهداف في الآتية:

١/ تشخيص واقع عملية دمج التلاميذ المضطربين لغويا بالتعليم العام بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

٢/ معرفة استراتيجيات تطوير عملية دمج التلاميذ المضطربين لغويا بالتعليم العام بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

٣/ التعرف على واقع دمج المضطربين لغوياً بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.
٤/ تحديد مفهوم الاضطراب اللغوي والتعرف على أنواع الاضطرابات اللغوية الموجودة بمنطقة القصيم.
٥/ التعرف على البرامج التربوية المقدمة للأطفال المضطربين لغويا بمدارس التعليم العام بمنطقة القصيم.
٦/ تقديم توصيات ومقترحات تسهم في الارتقاء بعملية دمج المضطربين لغويا.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:
١/ تلقي الضوء علي واقع دمج المضطربين لغويا في منطقة القصيم.
٢/ تعد اسهاماً لعملية الدمج مما تقدمه من رؤى للتطوير.
٣/ تعد من الدراسات الأولي التي اهتمت بدراسة المضطربين لغويا في منطقة القصيم.
٤/ تقديم مقترحات وتوصيات للمسئولين التربويين ومسئولي التربية الخاصة حول دمج المضطربين لغويا.
٥/ تشخص المشكلات وتطرح رؤى للحلول من وجهة نظر المختصين.
٦/ تتيح فرصة لمناقشة الكيفية التي يتم بها تضمين السمات العامة التي يقوم عليه تنفيذ برامج دمج المضطربين لغويا
٧/ تحدد المحاور الرئيسية التي يقوم عليها دمج المضطربين لغويا.

منهجية الدراسة وأدواتها:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي استناداً علي الأدبيات السيكولوجية للموضوع في الكتب والمراجع وتصورات خبراء ومعلمي التربية الخاصة. لأنه يقوم علي تنظيم المعلومات وتصنيفها للوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع الذي ندرسه.

ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم الباحثون لجمع معلومات وبيانات الدراسة استبانة من أعدادهم، تضمنت (٣٠) عبارة، موجهه لمديري إدارات التربية الخاصة بالإدارات التعليمية بمنطقة القصيم ومدراء المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية وموجهي التربية

الخاصة (ومعلمي التربية الخاصة) ، لمعرفة تصوراتهم حول واقع دمج المضطربين لغوياً ومستقبله.

حيث تم عرضها علي مجموعة من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة بغرض أبداء الرأي حول عباراتها للتأكد من صدق الأداة، ومن ثم توصل الباحثون للصورة النهائية للتطبيق علي عينة الدراسة.

الإطار النظري:

مفهوم اللغة كوسيلة تواصل:

تعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد، ونظرا لأهميتها فقد مثلت منذ عصور بالغة القدم محورا لاهتمام بعض الفلاسفة وعلماء الخطابة واللغويين سواء من حيث بنائها أو وظيفتها(جمعه سيد يوسف ، ٢٠٠٠)

حيث عرف القدماء اللّغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، ولم تستطع معظم التعريفات الحديثة للغة أن تتجاوز هذا التعريف الموضوعي، غير أن تعريف اللّغة بوظيفتها يختلف عن تعريفها بحقيقتها وعلاقتها بالإنسان فاللّغة هي الإنسان، وهي الوطن والأهل، واللّغة هي تعبر عن التفكير، وهي ما يميز الإنسان عن الحيوان وهي ثمرة العقل والعقل كالكهرباء يعرف بأثره، ولا ترى حقيقته (http://ar.wikipedia.org)

تشير الدلالة اللغوية لمعني مصطلح لغة في المعجم الوسيط بأن اللغة مادة (ل غ و) وهى أصوات يعبر بها القوم عن أغراضهم وتجمع على لغي ولغات ، ويقال سمعت لغاتهم واختلاف كلماتهم. وسيكولوجية اللغة هي الدراسة النفسية للغة ، وعلم اللغة هو العلم الذي يدرس أوضاع الأصوات، والألفاظ ، والتراكيب وأنظمتها ويقال علم اللسان واللسانيات أو الألسنة.

أما التعريفات النفسية للغة فهي عديدة، منها تعريف الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغة (ASHA) (American Speech, Hearing and Language Association) التي تعرف اللغة بأنها نظام معقد ومتغير من الرموز الاصطلاحية المستخدمة بأشكال عده في التفكير والتواصل.

وتعرفها موسوعة علم النفس التربوي (Neil J .Salkind,2008 , 565): بأنها ظاهرة متعددة الأوجه ، ذات شكل محدد من خلالها تبرز معاني غير محددة يمكن أن تفهم من خلال السياق والموقف التي تستخدم فيه.

ويعتبر الروسان (٢٠٠٠) اللغة وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الاجتماعية ، وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين ووسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي ، ويعرفها على أنها "نظام من الرموز المتفق عليها والتي تمثل المعاني المختلفة (Semantic) ، والتي تسير وفق قواعد معينة (Grammar Structure).

ويذكر اوينز Owen (٢٠٠٥) المذكور عند احمد موسى الدوايدى و ياسر فارس خليل(٢٠١١) أن اللغة هي عبارة عن مجموعة من الرموز التي تم الاتفاق عليها اعتباريا بين أفراد مجتمع ما، ليعبروا من خلالها عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم ضمن قواعد محددة ومضبوطة ، وذلك للوصول إلى تواصل سليم بين الأفراد ، فهي سلوك اجتماعي يهدف إلى التواصل.

ويذكر ماكندلس (١٩٧٧) Meccandless وفيتزجيرالد (١٩٧٧) Fitzgerald ان اللغة لها أصول بيولوجية متمثلة في الاستعداد الفسيولوجي والعقلي وتعمل فرص التعلم الاجتماعي على ظهورها.

ويذكر أحمد موسى الدوايدى وياسر فارس خليل (٢٠١١) أن اللغة هى قدرة ذهنية مكتسبة، تشتمل على نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما.

ويمكن القول أن التعريفات النفسية للغة ارتكزت على الجوانب التالية وأكدت عليها:

١/ اللغة وسيلة تواصل .

٢/ يرتبط تكوين اللغة بعوامل فسيولوجية خاصة.

٣/ اللغة مكتسبة.

٤/ اللغة اجتماعية.

٥/ اللغة متغيرة.

٦/ اللغة قد تكون عامة أو خاصة بمجموعة من الأفراد.

وتذكر زينب محمود شقير (٢٠١٢) أن تعريفات اللغة أخذت وجهات مختلفة وعديدة بناءاً علي مفاهيم وحقائق تدل علي وظيفتها مثل الكلام عند بعض العلماء ويعد عمل اللغة

حدود لهذا العمل، والكلام يعتبر سلوكا واللغة هي ما تميز هذا السلوك.

مكونات اللغة:

تقسم اللغة كما يذكر فاروق الروسان (٢٠٠٠) من حيث طبيعتها إلى مظهرين رئيسيين : الأول يسمى باللغة غير اللفظية، ويعبر عنها بمصطلح اللغة الاستقبالية (receptive language) وهى تلك اللغة التي تتمثل في قدرة الفرد على سماع اللغة وفهمها وتنفيذها دون نطقها . والثاني يسمى باللغة اللفظية، ويمثل اللغة المنطوقة والمكتوبة ، ويعبر عنها بمصطلح اللغة التعبيرية (Expressive language) وهى تلك اللغة التي تتمثل في قدرة الفرد على نطق اللغة (Spoken language) وكتابة اللغة (Written language) ولغة الإشارة (Sign language) .

ويذكر أحمد موسى الدوايدة وياسر فارس خليل (٢٠١١) نقلا عن (Hedge,2001) أن الباحثين في علم اللغويات يقسمون اللغة إلى مكونات متعددة وهى: النظام الصوتي، والنظام الصرفي ،والنظام النحوي ، والنظام الدلالي، والسياق .

ويضيف إيهاب الببلاوى (٢٠١٣) إلى مكونات اللغة الخمسة السابقة مكونا سادسا هو الاستخدام البرجماتي أو المستوى الاستخدامى، ويوضح ذلك مكونات اللغة على النحو التالي:

١/ المستوى الصوتي (Phonetic Level): وهو المستوى الذي يبحث في الأصوات الإنسانية ويحللها ويجري عليها التجارب ويشرحها دون نظر خاص إلى ما تنتمي إليه هذه الأصوات من لغات ، أو إلى أثر تلك الأصوات في اللغة من الناحية العملية، أو إلى وظيفة الأصوات، ودورها في تغيير معنى الكلمة.

٢/ المستوى الفونولوجي (Phonological Level): وهو الذي يبحث في النظم والأنماط الصوتية، والنظام الصوتي وهو جميع الأصوات اللغوية المتمايزة عن بعضها البعض في لغة ما.

٣/ المستوى الصرفي (Morphology Level) وهو الذي يهتم بدراسة البناء الداخلي للكلمات، وهذا البناء عبارة عن قالب تقع فيه الكلمات فتأخذ الشكل المطلوب. واللغة العربية لها قوالب لغوية يطلق عليها الوزان.

٤/ المستوى النحوي (syntax): هو الذي يهتم بدراسة البناء الداخلي للجملة من حيث ترتيب الكلمات فيها، ودور كل كلمة لإعطاء المعني العام.

٥/ مستوى المعاني (Semantics): وهو المستوى الذي يهتم بدراسة معاني الكلمات وما يربطها من علاقات، وكذلك معاني الجمل وما يربطها من علاقات.

٦/ المستوى الاستخدامى (Pragmatics): وهو الذي يهتم بمدى مطابقة كلام المتحدث لمقتضى الحال ، والذي يختلف باختلاف الموقف (حزن ، فرح ، تعليم .....) والمكان (قاعة الدراسة، المنزل، المسجد .....) والمشاركين (جنسهم، سنهم، عددهم، مكانتهم ....) والموضوع (سياسي، اقتصادي، اجتماعي .....)

ومن المعلوم أن المستويات الستة للغة في حالة تداخل بين بعضها البعض وتتفاعل معا ضمن ما يعرف بالسياق أو مستوى الاستخدام .

مراحل اكتساب اللغة:

يعتبر اكتساب وتعلم اللغة الذي يحدث أثناء نمو الطفل دلالة من دلالات الذكاء الإنساني، ويؤكد علماء نفس النمو أن النمو اللغوي يبدأ من خلال عمل الحواس وإدراكها للعوامل البيئة والخبرات التي يتعرض لها الفرد، وتظهر القدرات المختلفة على اكتساب واستخدام اللغة، مما تعد واحدة من أكثر الملامح المميزة للإنسان فبدون اللغة سوف يكون فهم المعاني المتبادلة والقيم والتقاليد مستحيلا.

وتشير نادية عبده (١٣٢،٢٠١٠) إلي أن اكتساب اللغة عند الطفل يتم في مرحلتين:

المرحلة الأولى هي الفترة قبل التعبير اللغوي وتشمل السنة الأولى للفرد، ويقتصر السلوك اللغوي على بعض الإشكال مثل البكاء والصراخ والسجع والهديل والضحك الخفيف، وتستمر التغيرات إلى أن يصل الفرد إلي ما قبل اكتمال العام الأول وفيها يصدر أصوات مثل المناغاة وكلمات مثل (بابا) و(ماما) ويمكن التفريق بين الأطفال المعاقين سمعياً وغيرهم.

أما المرحلة الثانية فهي فترة التعبير اللغوي ومن أبرز خصائصها استبدال أصوت السجع والمناغاة بكلمات ذات معنى ويستجيب للأسئلة البسيطة، ويشير إلى الأشياء بيده ويكون جمل من كلمتين أو أكثر ويستخدم الأسماء للتمييز بين الأشياء. وعموما يتعمد تعلم اللغة على النضج أكثر من بقية العوامل.

يعتبر النمو اللغوي جزءاً هاماً من النمو العقلي وله علاقة وثيقة بالتطور الذي يحدث للنمو المعرفي . فالطفل الذي كان في مرحلة الرضاعة يستخدم طرق التعبير غير اللفظية في تفاعله مع العالم المحيط ، ومن ثم يصبح قادراً على تمييز وفهم كلام الآخرين ، وتبدأ زوال مرحلة الكلمة الواحدة والتعميم، ويدخل في مرحلة الكلمتين وأكثر من كلمتين إلى أن يستخدم جملة مؤلفة من ثلاثة كلمات أو أكثر للتعبير عن شئ ما. فيصبح الطفل قادراً على استخدام قواعد الصرف الخاص بجنس المتكلم وعدده وزمن الفعل وهي تغيرات تشير إلى تقدم كبير في مجال تنظيم النظام اللغوي واستخدامه، وكذلك إلى القدرة العقلية للطفل (نادية عبده،٢٠١٠،١٣٣).

وتشير زينب محمود شقير (٢٠١٢) إلي أن الأطفال يتعلمون اللغة من بيئتهم بالاستماع لمن حولهم وبالتدريب والتكرار لما استمعوا له، وعادة ما يبدأون بتعلم اللغة من خلال مقدرتهم على نطق كلمة أو كلمتين بصورة واضحة وكافية لمعرفة معناها من قبل الوالدين، كما أن بإمكانهم أن ينفذوا طلبات بسيطة وأن يستجيبوا لبعض الأسئلة، وفي عامهم الثاني يتمكن الأطفال من صياغة جمل بسيطة مكونة من ثلاث إلى أربع كلمات والاستجابة لطلبين متتابعين، وعادة ما تنمو لديهم المهارات اللغوية وتستمر من مرحلة الحضانة وحتى مرحلة الروضة، وفي هذه الفترة يتمكن الطفل من سرد قصة ذات تسلسل منطقي وفي أفضل الحالات يتمكن من العد ومعرفة الحروف.

وكما يلاحظ أن اللغة بالنسبة للطفل في هذه الفترة مكونة من الاستماع والتحدث، وعندما يدخل الطفل المدرسة تزداد خبرته اللغوية لتشمل القراءة والكتابة، ويصبح الطفل قادرا على جمع الكلمات في عبارات ذات معنى، وعندها يكون قد اكتسب الكفاءة اللغوية، حيث يقوم ببناء جمل مكونة من كلمات مرتبة بطريقة تعطي لها معنى، يعبر عنها من خلال تحكمه بالأصوات الدالة عليها .

فالنمو اللغوي في مرحلة الطفولة يعتبر بالغ الأهمية بالنسبة للنمو العقلي والانفعالي والاجتماعي.

الاضطرابات اللغوية (sordersLanguage Di):

إن مصطلح الاضطرابات اللغوية مصطلح عام، لذلك فلا غرابة أن نجد عدداً من المصطلحات المتداولة بين المهتمين في هذا الحقل للتعبير عنه، ومن أهم هذه

المصطلحات: مصطلح التأخر اللغوي Language Delay ، ومصطلح العجز أو القصور اللغوي Language Deficit . مصطلح الإعاقة اللغوية Language Handicapped، ومصطلح الاضطراب اللغويLanguage Disorder وهو أحدثها وأكثرها شيوعاً واستخداماً بين العاملين في هذا المجال، وقد برر مستخدموا هذا المصطلح سبب استخدامه بالمبررات التي ذكرها أحمد احمد عواد وطايل عبد الحافظ هويدى (٢٠١٠) هو أن اللغة قد تصاب بخلل أو اضطراب مثلها مثل باقي أعضاء جسم الإنسان وأجهزته، وأن هذا الاضطراب اللغوي إما أن يكون نمائياً، أوقد يكون تطورياً.

ويضيف حسن عبد المعطي وإيهاب الببلاوي (٢٠١٣) أن مصطلح اضطراب اللغة يصنف ضمن اضطرابات التواصل وذلك حسب الأدبيات المعاصرة المتعلقة بالإعاقة، ويستخدم في الوقت الحالي للتعبير عن انحراف الأطفال عن الطريقة الطبيعية في اكتساب اللغة، وإظهارهم أشكالاً أخرى من التعبير أو الاستيعاب اللغوي، في حين أنه في واقع الأمر أن معظم هؤلاء الأطفال أقرب إلى من هم أقل منهم سناً مما يتطلب التفكير ملياً قبل استخدام هذا المصطلح. وكذلك الحال فيما يتعلق باستخدام مصطلح التأخر اللغوي Language Delay حيث يفهم منه أن الطفل الذي يعاني من تأخر لغوي هو ذلك الطفل الذي يتأخر عن أقرانه في اكتساب اللغة.

وتعرف المنظمة الأمريكية للنطق واللغة والسمع ASHA الاضطرابات اللغوية بأنها "إعاقة أو انحراف في تطور الاستيعاب أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو أية رموز أخرى . ويشمل الاضطراب شكل اللغة (النظام الفونولوجي والصرفي والنحوي)، ومحتواها (النظام الدلالي)، واستخداماتها في عملية التواصل (النظام الوظيفي) وقد يحدث الاضطراب في جانب أو أكثر من جوانب اللغة" (لينا عمر بن صديق ، ٢٠٠٨ ، ٣)

ويعرف في موسوعة علم النفس التربوي على أنه " اضطراب في واحد أو كل من مكونات اللغة. مما يشكل نمط غير متجانس من الإعاقات. وقد تحدث في التعبير فقط وقد تمتد لتشمل الصعوبة فى الفهم أو فهم المحتوى الكلى أو فهم السياق. (Neil J 566 .Salkind,2008,)

ويعرفه أحمد عواد وطايل عبد الحافظ هويدى (٢٠١٠) " بأنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التطورية / أو المكتسبة مع / أو بدون تأخر ، تتصف مبدئياً

بنواقص وعدم نضوج في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة لأهداف الاستقبال والإنتاج اللغوي، ويمكن أن تؤثر في مكونات اللغة (الشكل، و/ أو المحتوى، أو الاستخدام اللغوي أيها مع الآخر". ويكاد يكون هذا التعريف من الشمول بحيث ضم بين سطوره كافة الاضطرابات اللغوية المكتسبة والتطورية، والتي تضم أيضاً التأخر اللغوي الذي يعبر عن بطء في مراحل اكتساب الطفل للغة دون أن تتأثر للغة باضطراب يصيب أي من مكوناتها، حيث تتنوع الملامح الخاصة بالاضطراب اللغوي باختلاف عمر الطفل، وجنسه والبيئة المحيطة به، حيث تتمثل هذه الملامح في محدودية المفردات والجمل المفهومة لدى الطفل، وصعوبة في اكتساب معان ومفاهيم جديدة، مما قد يجعل الاضطراب اللغوي سبباً في نقص المعرفة لدى الفرد وما لذلك من آثار على تطوره النفسي والاجتماعي والشخصي وبالتالي على اندماجه في المجتمع الذي يتواجد فيه سواء في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع المحيط به.

أنواع الاضطرابات اللغوية:

يمكن تصنيف اضطرابات اللغة على أساس السلوك اللغوي إلى نوعين هما: اضطرابات اللغة عند الأطفال والتي يطلق عليها اضطرابات اللغة التطورية ويعني بها الاضطرابات اللغوية الخلقية، أما النوع الثاني فهو اضطرابات اللغة عند البالغين والتي يطق عليها اضطرابات اللغة المكتسبة.

ويستعرض الباحثان كلا من النوعين فيما يلي حسب ما ذكر عند عمايرة وآخرون(٢٠٠٠):

أولاً : الاضطرابات اللغوية النمائية Developmental Language Disorder:

يرجع السبب الرئيسي في اضطرابات اللغة التطورية إلى الصعوبة في اكتساب اللغة، والتي تظهر في الأشكال التالية:

١/ عدم نمو اللغة اللفظية.

٢/ اضطراب الكفاءة اللغوية.

٣/ تأخر ظهور اللغة.

ثانياً: الاضطرابات اللغوية المكتسبة Acquired Language Disorder:

تحدث اضطرابات اللغة عند البالغين لسببين رئيسيين هما استمرار اضطرابات اللغة التي بدأت في مرحلة الطفولة حتى البلوغ بسبب عدم علاج الاضطرابات الأولية التي ظهرت في الفترة الاولي، أو تعرض الأطفال الذين حدث لهم نمو لغوي بصورة طبيعية للإصابة بمرض ما، أو نتيجة لحدوث تلف في الدماغ وخاصة بعد مرحلة فهم الكلام (عمايرة وآخرون، ٢٠٠٠). وهناك عاملان يجب أخذهما بعين الاعتبار عند فحص وتشخيص هذا النوع من الاضطراب أولهما درجة الفقدان الوظيفي الذي تعرض له الطفل، وثانيهما مستوى النمو اللغوي الذي وصل إليه الطفل قبل الإصابة، ومن الاضطرابات اللغوية المكتسبة والناجمة عن تلف الدماغ ما يعرف بـ:

١/ الحبسة الكلامية (Aphasia):

وهي فقدان القدرة على فهم اللغة وإصدارها حيث لا يستطيع الطفل أن يفهم اللغة المنطوقة، كما لا يستطيع أن يعبر عن نفسه لفظيا بطريقة مفهومة، ويشير عمايرة وآخرون (٢٠٠٠) إلى أن هناك أنواع مختلفة من الحبسة الكلامية تبعا لمكان الإصابة والخصائص اللغوية التي ترافقها، وهي:

أ/ حبسة بروكا Brocas Aphasia:

ويطلق عليها أيضا الأفيزيا الحركية والأفيزيا التعبيرية. وهاتان التسميتان مرتبطتان ارتباطا وثيقا بالمظاهر التي يتميز بها المصاب الذي يعاني عادة من شلل أو ضعف في النصف الأيمن من الجسم ويشمل ذلك أعضاء النطق وخاصة اللسان، مما يحد من قدرته على إنتاج الكلام إلى درجة كبيرة. وهذا بدوره يحد من قدرته على التعبير اللفظي وينجم هذا النوع من الأفيزيا عن حدوث تلف في التلفيف الثالث من الفص الأمامي في نصف الدماغ الأيسر.

ب/ حبسة فيرنكا Fernickes Aphasia:

وتنجم عن حدوث تلف في التلفيف الأول الصدغي من النصف الأيسر في الدماغ، ومن أبرز أعراضها وجود طلاقة في الكلام ولكن دون معنى، ويتأثر استيعاب المصاب بهذا النوع من الحبسة الكلامية بشكل كبير، كما يقوم المريض بتشكيل كلمات جديدة عن طريق استبدال صوت أو مقطع في الكلمة بصوت أو مقطع آخر، غير أن قدرته على تنويع الأنماط التنغيمية تبقى سليمة.

ج/ حبسة التوصيل Conduction Aphasia:

ينجم هذا النوع من الحبسة عن حدوث تلف في الحزمة العصبية التوصيلية التي تصل بين منطقة بروكا ومنطقا فيرنكا مما يؤدي إلى عدم القدرة على نقل المعلومات من منطقة فيرنكا إلى منطقة بروكا المجاورة لها وبالعكس، ومن أبرز مظاهرها عدم قدرة الشخص على إعادة الكلام بينما تكون الطلاقة الكلامية والقدرة على الاستيعاب طبيعيتين إلى حد كبير.

الدمج:

ويشير المفهوم الاصطلاحي لكلمة الدمج إلي مفاهيم متباينة حسب الاتجاهات التي برزت نحو فكرة الدمج ، فتعني وجود أطفال معوقين داخل فصول المدرسية العادية يتلقون تعليمهم مع نظرائهم العاديين بنفس المنهاج والمواقف التعليمية، وقد تعني كذلك وجود أطفال معاقين داخل فصول مدرسية عادية مع تعديل ومؤائمة للمناهج وطرق التعليم وتلقي خدمات مساندة. ويري الباحثان أنه مهما تعددت الآراء وتباينت نحو الدمج كأسلوب حديث في مجال التربية الخاصة، فينبغي النظر إليه علي اعتبار أنه يوفر الفرص الطبيعية للأطفال المعاقين للنمو الاجتماعي و التربوي مع أقرانهم العاديين انطلاقا من المساواة وتكافئ الفرص بين الأطفال.

وترتكز عملية الدمج (Neil J .Salkind,2008 ,508) على الأسس التالية :

١/ مشاركة المسئولية بين كافة العاملين بالمدرسة عن كل طفل بغض النظر عن حالة إعاقته.

٢/ كل التلاميذ يتلقون تعليمهم في منطقة سكنهم وتعدل الفصول طبقا لسنهم ومستواهم والصف الدراسي الخاص بهم.

٣/ اتباع مبدأ التوزيع الطبيعي الذي يعنى أن تكون نسبة الإعاقة الممثلة في كل فصل تكون مماثلة لتلك الموجودة بالمجتمع ككل .

٤/ يفترض الدمج أن المدارس معدة تجهيزيا بشكل مقبول وتتبع تعليمات الخاصة بعملية الدمج ، ويطبق فيها الدمج على جميع الصفوف والمستويات.

٥/ الدمج يعنى كل طالب ينبغي أن يشارك في نفس البرامج والأنشطة حتى الأنشطة اللاصفية.

ومن الناحية التربوية يذكر زيدان السرطاوى وآخرون (٢٠٠٠) أن نتائج الدراسات توضح أن الطلاب المعوقين بدرجة متوسطة ودرجة شديدة يمكنهم تحقيق مستوى أفضل في المخرجات التربوية إذا وضعوا فى التعليم العام . ومن الناحية الأكاديمية يحققون انجازا مقبولا بدرجة كبيرة في الكتابة ، وفهم اللغة،واللغة الاستقبالية. واجتماعيا يمثل الدمج الشامل إلغاء حالة العزلة للطفل عن أخوانه وأقرانه مما يؤدى إلى إلحاق الضرر النفسي والاجتماعي بهم ، فضلا عن أن برامج الدمج الشامل توفر فرصتين هما التطبيعNormalization ، والمشاركة الوظيفية Ultimate Functioning . فالتطبيع يعنى مراعاة طبيعة المعوقين و ظروف حياتهم بما يعكس المعايير والأنماط الثقافية للمجتمع بشكل عام . فى حين أن الوظيفية التامة تعنى أن من حق المعوقين توافر فرص المشاركة لهم في الحياة مشاركة كاملة وتامة.

واقع دمج المضطربين لغوياً وتعليمهم:

يشهد العالم تطور كبيراً في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، ونجد كل يوم يشهد ظهور معلومات وحقائق واكتشافات لا يتمكن حتى المتخصصون من متابعتها بسهولة رغم توافر المعدات التقنية المتقدمة، وأدى هذا التقدم المتسارع إلى تغير العديد من المفاهيم والمعتقدات حول المعاقين بينها الخدمات والبرامج التربوية التي تجعل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يستمرون في تعليمهم بوسائل تعليمية تتزايد وربما تصبح هي الأفضل والأسرع ، مما أدي إلى ظهور تخصصات دقيقة في مجال التربية الخاصة. وأصبح المعتقد الذي يسود الفكر التربوي عند كل المجتمعات يتمحور حول تلقي المعاق تعليم جيد فقد يسهم في تحقيق دوره ومكانته لا على مستوى نفسه فقط بل على مستوى مجتمعه. وأصبح من سمات الفكر التربوي المعاصر التغير السريع في شتى مناحي التربية الخاصة.

ويلاحظ أنه منذ ثلاثة عقود سابقة أن النظام التعليمي للمعاقين في المملكة العربية السعودية أخذ في التوسع الكمي والتطور الكيفي والنمو وفق مبادئ وأهداف تصب لمصلحة النظام الاجتماعي للمملكة، وكما تنوعت أهدافه وركز على دمجهم بالمدارس العادية في جميع أنواع التعليم ومراحله، ، وزاد الإقبال على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة تشجيع الدولة، ويتضح بأن هناك إستراتيجية واضحة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة بصورة عامة، وأن التربية الخاصة تطورت كثيراً وبالاعتماد على القطاع الحكومي.

وأصبح الدمج التعليمي مطالب بتطوير فلسفته وأهدافه وفكره التربوي وغاياته وأساليبه وطرائقه بما يتناسب ومتطلبات هذا العصر المتسارع في تغيراته والمتطور في متطلباته، وبما يلبي حاجاته ويعزز نوعيته لدي ذوي الاحتياجات الخاصة. ويعد دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الموضوعات الهامة التي تنتج عنه تغير النظرة التقليدية لعملية التعليم والتي كانت تتم في مدارس خاصة بالمعاقين بما لا يسمح للمعاق بالتعامل أو التفاعل مع مجتمع العاديين، مما دفع المهتمين بشئون تعليم وتأهيل المعاق إلي إعادة النظر في الأسلوب المتبع في رعايته وتربيته ، ومن هنا انبعثت فكرة الدمج.

وإذا أردنا أن نشخص واقع دمج المضطربين لغوياً لابد من النظر إلي المسار العادي للمنظومة التربوية على مستوى الأهداف، وما إذا كان من أهداف المدرسة تكوين مواطن يمتلك الاستعدادات اللازمة لمواجهة الحياة العملية، بالتالي فإن هذه الأهداف تعتبر من الأولويات لتشخيص واقع الدمج عموما ودمج المضطربين لغويا خصوصا.وبالنظر إلى واقع دمج المضطربين لغوياً يمكن ملاحظة تخلفه عن ركب حضارة الألفية الثالثة ويؤكد ذلك العديد من الشواهد والأدلة والتي من بينها:

١/ تخلف الفكر التربوي في الوطن العربي حيث مازال يتخبط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر لا متناهية من المشاكل والصعوبات التي غالباً ما تحكم على خططه وإستراتيجياته بالتعثر وعلى جهوده، ووعوده باليأس وعلى توجهاته وآفاقه بالانطفاء.

٢/ تردي نوعية التعليم العام مما جعله يفقد هدفه التنموي والإنساني.

٣/ تردي نوعية مكونات العملية التعليمية المتمثلة في السياسة التعليمية وأوضاع المعلمين والمناهج وأساليب التقويم.

٤/ طرق الإلقاء والتلقين والحفظ والاستظهار هي التي تطغى على التعليم العربي.

٥/ اقتصار أساليب التقويم على قياس الحفظ والتذكر فقط

٦/ غياب الرؤية المتكاملة الواضحة للعملية التعليمية وأهدافها.

٧/ بعض جوانب القصور في النظم التعليمية المتمثلة في قصور المناهج عن متابعة التقدم العلمي والتقني وضعف استجابتها لحاجات الفرد والمجتمع.

٨/ تضاعف عدد الطلاب وانخفاض الموارد المخصصة للتعليم.

واقع الدمج في القصيم:

حيث لا يختلف واقع التربية الخاصة في القصيم عن باقي محافظات المملكة من ناحية البيئات المدرسية وتم التعرف علي المشكلات التي تعاني منها لتحقيق الدمج المثالي للمضطربين لغوياً، وتتمثل في المشكلات الآتية:

٤/ أغلب المدارس تحتوي علي غرفة مصادر التعلم.

٥/ توفر الوسائل التعليمية والأجهزة والإمكانيات وتوفر حجرة ذات تقنية خاصة بالإعاقة اللغوية.

٦/ افتقار المدارس للمقاعد الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.

٧/ قدرة البيئات المدرسة علي تلبية احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٨/ تصمم المباني المدرسية بتجهيزات خاصة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٩/ توفر مساحات مناسبة لإنشاء المباني والصالات على حسب الحاجة.

١٠/ توفر الاستعداد والدافعية والرغبة في التحديث والتطوير لدى بعض المعلمين .

الإجراءات الميدانية للدراسة:

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من خبراء التربية الخاصة في منطقة القصيم التي تشتمل علي (١٣) محافظة هي : بريدة، عنيزة، الرس، المذنب، البكيرية، البدائع، الأسياح ، النبهانية ، عيون الجواء، رياض الخبراء، الشماسية، عقلة الصقور، ضرية، وهم :

١/ مديري إدارات التربية الخاصة.

٢/ الموجهين: وهم الذين عملوا بمهنة التدريس لفترات طويلة ويشغلون الآن مناصب مختلفة بإدارات التعليم.

٣/ مديري المدارس.

٤/ معلمي التربية الخاصة بكل من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمنطقة القصيم.

عينة الدراسة:

تم اختيار (٨٦) من العاملين في التربية الخاصة بمنطقة القصيم لتمثيل عينة الدراسة تمثل في الأتي:

١/ مديري إدارات التربية الخاصة: تم اختيار عدد أربعة إدارات تمثل أربعة محافظات.
٢/ الموجهين وتم اختيارهم جميعا (١٠).
٣/ مديري المدارس (٣٠) مدير.
٤/ المعلمين وعددهم (٤٦) معلماً ومعلمة.

تم اختيارهم عشوائياً، من مرحلة ابتدائية والمتوسطة والثانوية.

تم تطبيق أداة الدراسة بالاتصال المباشر بالخبراء التربويين والموجهين ومديري المدارس ومعلمي التربية الخاصة.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية في برنامج التحليل الإحصائي الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة وهى:

١/ النسبة المئوية.
٢/ المتوسط.

عرض ومناقشة النتائج:

قام الباحثون للتحقق من أسئلة الدراسة باستخدام مقاييس النزعة المركزية لتحليل استجابات أفراد العينة حول عبارات كل محور والإستبانة ككل، بإيجاد المتوسط الحسابي لاستجابتهم ومقارنته مع القيمة العظمي والقيمة الصغرى المحسوبة، كما أوردتها الجداول التالية:

المحور الأول: الذي ينص علي " هل تحقق البرامج الحالية أهداف دمج التلاميذ المضطربين لغويا؟ "

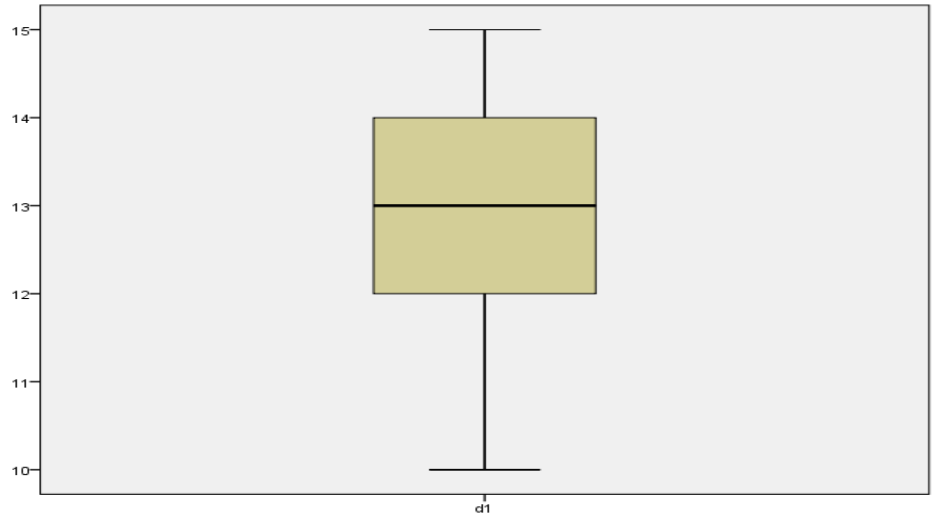
أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة التي بلغت (٨٠) من العاملين بمجال الدمج فى منطقة القصيم على عبارات المحور الأول أن البرامج الحالية تحقق أهداف دمج التلاميذ المضطربين لغويا، الجدول أدناه يوضح ذلك :

جدول (١)

يوضح درجات أفراد العينة على المحور الأول للاستبيان

البعد	المتوسط	القيمة العظمى	القيمة الصغرى
المحور الاول	١٣,٠٢٥	١٥	٥

ويمكن تمثيل متوسط درجات العينة على المحور الأول بالشكل البياني التالي:



شكل بيانى (١)

يوضح توزيع درجات العينة بالنسبة للبعد الأول

يلاحظ من الجدول رقم (١) ومن الشكل البياني رقم (١) أن متوسط درجات أفراد عينة الدراسة جاءت مرتفعة بقيمة (١٣,٠٢٥) وهي قيمة قريبة من القيمة العظمى لهذا البعد (١٥)، ويبتعد عن القيمة الصغرى للبعد وهى (٥).

وتدل هذه النتيجة علي أن برامج الدمج الحالية تحقق أهداف الدمج المتمثلة في إتاحة الفرص للتعليم متكافئ للتلاميذ المضطربين لغويا أسوة بالتلاميذ العاديين، كما تتيح هذه البرامج فرصا للعاديين للاندماج بالمضطربين لغويا والتعرف عليهم ، فضلا عن إتاحتها لفرص النمو الشامل.

يعزو الباحثون هذه النتيجة إلي أن التخطيط لدمج المضطربين لغويا تم وفق تشريعات وقوانين روعي عند تنفيذه شمول الأهداف ووضوحها مما انعكس إيجابا عند

المعلمين وإدارات المدارس.

وقد يعود ذلك إلى أن برامج الدمج عموما تساعد على تقديم خدمات المساندة التي من شأنها تؤدي إلي تقييم مستوى الطلبة والتمييز بين الطلبة بشكل دقيق يوازي بين مستوى قدراتهم على التعليم.

المحور الثاني: والذي ينص علي" هل تتوافر فى برامج الدمج المقدمة للتلاميذ المضطربين لغويا شروط النجاح؟"

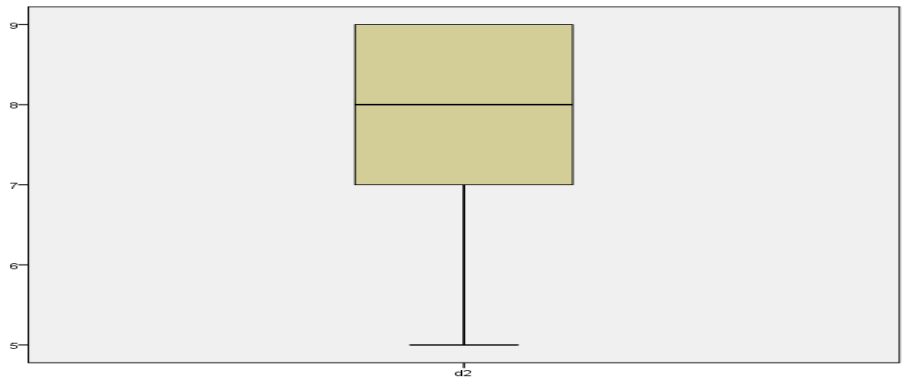
أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة التي بلغت (٨٠) من العاملين بمجال الدمج فى منطقة القصيم على عبارات المحور الثاني تحقيق برامج الدمج لشروط النجاح دمج التلاميذ المضطربين لغويا، الجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (٢)

يوضح درجات العينة على المحور الثانى للاستبيان

البعد	المتوسط	القيمة العظمى	القيمة الصغرى
المحور الثانى	٧,٦٨٨	٩	٣

ويمكن تمثيل متوسط درجات العينة على البعد الثانى بالشكل البيانى التالى:



شكل بيانى (٢)

يوضح توزيع درجات العينة بالنسبة للبعد الثانى

يتضح من الجدول (٢) ومن الشكل البيانى (٢) أن متوسط درجات العينة جاء مرتفعا بقيمة (٧,٦٨٨) وهو قريب من القيمة العظمى لهذا البعد التى هى (٩) ويبتعد عن القيمة

الصغرى لهذا البعد (٣) مما يعنى أن برامج الدمج الحالية تحقق أهداف الدمج المتمثلة فى تحقيق برامج الدمج لشروط النجاح والتى تتمثل فى تحديد التلاميذ المستفيدة من الدمج ، وتوفير كل من التسهيلات والأدوات اللازمة لإنجاح عملية الدمج ، فضلا عن قبول المجتمع لفكرة الدمج.

ويعزو الباحثون تحقق برامج دمج المضطربين لغويا شروط النجاح إلي أنه يعود لعمل معلمين ومعلمات التربية الخاصة في نفس البيئة المدرسية مع التلاميذ مما انعكس على مستوى تقديرهم لتأثير برامج دمج المضطربين لغوياً لأسس ومتطلبات الدمج، وهذا يدل على عدم وجود بين استجابات المعلمين والمعلمات تُعزى إلى اختلاف الجنس.

المحور الثالث: وينص علي:" هل توفر البرامج الحالية متطلبات نجاح عملية دمج التلاميذ المضطربين لغويا؟"

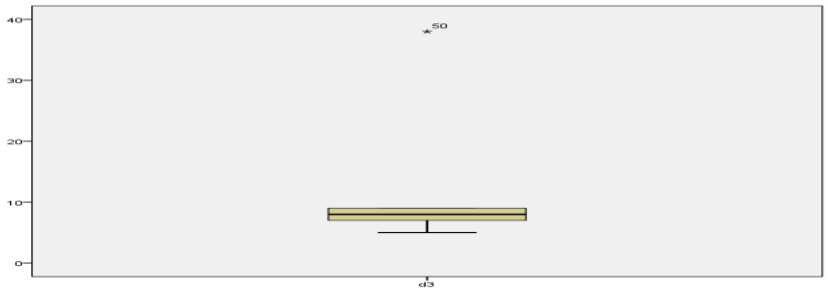
أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة التي بلغت (٨٠) من العاملين بمجال الدمج فى منطقة القصيم على عبارات المحور الثالث توفر البرامج الحالية متطلبات نجاح عملية دمج التلاميذ المضطربين لغويا، الجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (٣)

يوضح درجات العينة على المحور الثالث للاستبيان

البعد	المتوسط	القيمة العظمى	القيمة الصغرى
المحور الثالث	٨,١	٩	٣

ويمكن تمثيل متوسط درجات العينة على البعد الثالث بالشكل البيانى التالى:



شكل بيانى (٣)

يوضح توزيع درجات العينة بالنسبة للبعد الثالث

يتضح من الجدول (٣) ومن الشكل البياني (٣) أن متوسط درجات العينة جاء مرتفعا بقيمة

(٨,١) وهو قريب من القيمة العظمى لهذا البعد التى هى (٩) ويبتعد عن القيمة الصغرى لهذا البعد (٣) مما يعنى ان برامج الدمج الحالية تحقق متطلبات عملية الدمج المتمثلة فى التعرف على الاحتياجات التعليمية للمضطربين لغويا ، وأعداد القائمين على برامج دمج المضطربين لغويا من معلمين ومديرين وموجهين ...الخ ، فضلا عن اختيار المدارس العادية والمؤهلة لبرنامج الدمج ، وكذا تهيئة الأسر والتلاميذ لعملية الدمج.

ويعود ذلك إلى أن خبرة معلمي التربية الخاصة والعاديين وإلمامهم بمتطلبات عملية دمج المضطربين لغوياً وأهمية توفرها لإنجاح البرنامج ساهم في عدم وجود فروق في استجاباتهم نحو التحقق من فاعلية البيئة المدرسية لتحقيق المتطلبات.

المحور الرابع: وينص علي: " هل توجد آليات للتغلب على التحديات التي تواجه عملية دمج التلاميذ المضطربين لغويا ؟ "

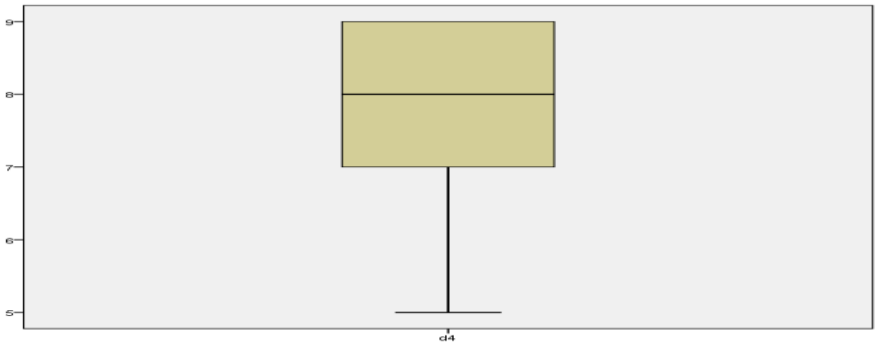
أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة التي بلغت (٨٠) من العاملين بمجال الدمج فى منطقة القصيم على عبارات المحور الرابع توجد آليات للتغلب على التحديات التى تواجه عملية دمج التلاميذ المضطربين لغويا، الجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (٤)

يوضح درجات العينة على المحور الرابع للاستبيان

البعد	المتوسط	القيمة العظمى	القيمة الصغرى
المحور الرابع	٧,٥٧	٩	٣

ويمكن تمثيل متوسط درجات العينة على البعد الرابع بالشكل البيانى التالى:



شكل بيانى (٤)

يوضح توزيع درجات العينة بالنسبة للبعد الرابع

يتضح من الجدول (٤) ومن الشكل البياني (٤) أن متوسط درجات العينة جاء مرتفعا بقيمة (٧,٥٧) وهو قريب من القيمة العظمى لهذا البعد التى هى (٩) ويبتعد عن القيمة الصغرى لهذا البعد (٣) مما يعنى أن برامج الدمج الحالية تستطيع التغلب على المشكلات التى تواجه عملية الدمج مثل توافر أعداد من المعلمين المتخصصين، وجود متابعة من المدراء لعملية الدمج، وكذلك الاتجاهات الموجبة للمدراء نحو الدمج تميزت بالايجابية.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلي أن مستوى أداء المعلمين يشير إلي تبنيهم أساليب ووسائل وطرائق متنوعة مع المشكلات التي تواجه العملية التدريسية ، كما يمكن تفسير ذلك إلى أن الغالبية العظمى من المدارس هي من المدارس الحكومية وبالتالي لا تظهر فروق في استجابات المعلمين نحو المشكلات التي تواجههم.

المحور الخامس: وينص علي:" هل العاملون بعملية الدمج على علم ومعرفة بالتشريعات السعودية المتعلقة به؟ "

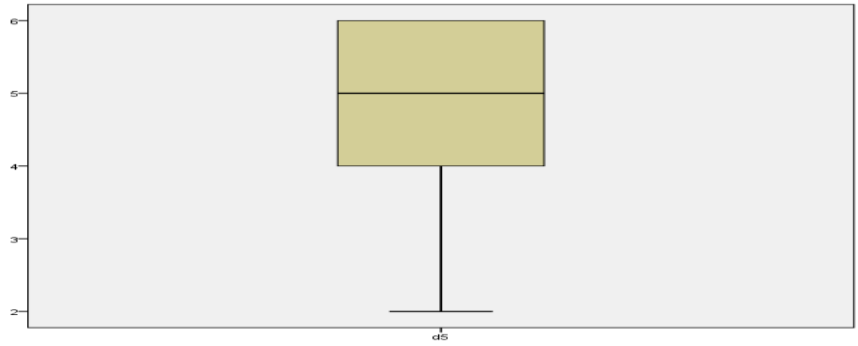
أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة التي بلغت (٨٠) من العاملين بمجال الدمج فى منطقة القصيم على عبارات المحور الخامس العاملين بعملية الدمج على علم ومعرفة بالتشريعات السعودية المتعلقة به، الجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (٥)

يوضح درجات العينة على المحور الخامس للاستبيان

البعد	المتوسط	القيمة العظمى	القيمة الصغرى
المحور الخامس	٤,٧٦	٦	٢

ويمكن تمثيل متوسط درجات العينة على البعد الخامس بالشكل البياني التالي:



شكل بيانى (٥)

يوضح توزيع درجات العينة بالنسبة للبعد الخامس

يتضح من الجدول (٥) ومن الشكل البياني (٥) أن متوسط درجات العينة جاء مرتفعا بقيمة (٤,٧٦) وهو قريب من القيمة العظمى لهذا البعد التى هى (٦) ويبتعد عن القيمة الصغرى لهذا البعد (٢) مما يعنى أن برامج الدمج الحالية العاملين بها على دراية كبيرة بالقوانين والتشريعات التى تحكم عملية الدمج.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلي أن علم جميع أفراد العينة بالتشريعات والقوانين التي تحكم عملية الدمج جاء نتيجة للمشاركة في صنع القرار ، وممارسة المهنة علي ضوء أخلاقيات مهنية تراعي التخصصية المهنية، وأنها تشكل المتغير الأساسي المؤثر في نجاح برامج دمج المضطربين لغوياً.

المحور السادس: وينص علي:" هل توجد استراتيجيات التربوية المستخدمة فى دمج المضطربين لغويا ؟

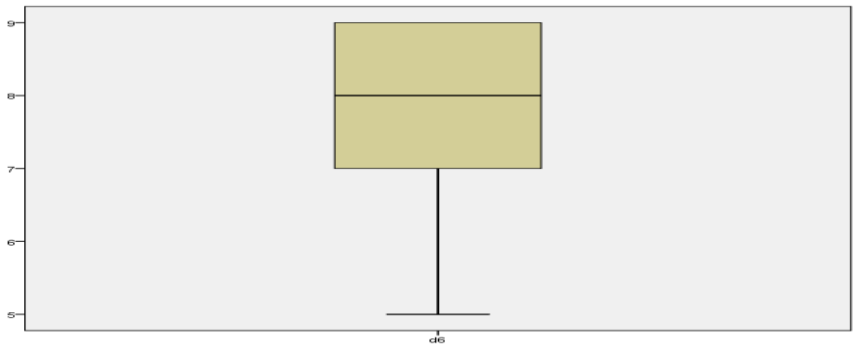
أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة التي بلغت (٨٠) من العاملين بمجال الدمج فى منطقة القصيم على عبارات المحور السادس توجد استراتيجيات التربوية المستخدمة فى دمج المضطربين لغويا، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (٦)

يوضح درجات العينة على المحور السادس للاستبيان

البعد	المتوسط	القيمة العظمى	القيمة الصغرى
المحور السادس	٧,٧٦٣	٩	٣

ويمكن تمثيل متوسط درجات العينة على البعد السادس بالشكل البياني التالي:



شكل بيانى (٦)

يوضح توزيع درجات العينة بالنسبة للبعد السادس

يتضح من الجدول (٦) ومن الشكل البياني (٦) أن متوسط درجات العينة جاء مرتفعا بقيمة (٧,٧٦٣) وهو قريب من القيمة العظمى لهذا البعد التى هى (٩) ويبتعد عن القيمة الصغرى لهذا البعد (٣) مما يعنى أن برامج الدمج تحتوى وتتضمن استراتيجيات تربوية من شأنها إنجاح برامج الدمج.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلي اهتمام الإدارات التعليمية بالتخطيط والتنسيق والمتابعة لبرامج المضطربين لغوياً، إضافة إلي التعاون بين الموجهين والمعلمين في تنفيذ البرنامج وكفاية الوقت المخصص للبرنامج.

المحور السابع: وينص علي:" ما اتجاهات العاملين ببرامج دمج المضطربين لغويا نحو عملية الدمج؟ "

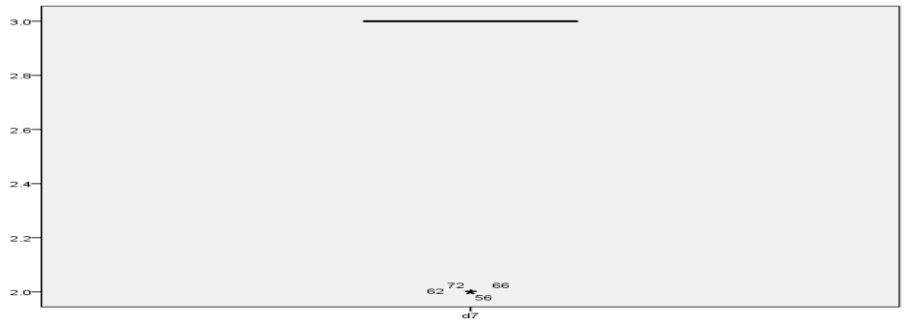
أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة التي بلغت (٨٠) من العاملين بمجال الدمج فى منطقة القصيم على عبارات المحور السابع اتجاهات العاملين ببرامج دمج المضطربين لغويا نحو عملية الدمج، الجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (٧)

يوضح درجات العينة على المحور السابع للاستبيان

البعد	المتوسط	القيمة العظمى	القيمة الصغرى
المحور السابع	٢,٧٧٥	٣	١

ويمكن تمثيل متوسط درجات العينة على البعد السابع بالشكل البياني التالى:



شكل بيانى (٧)

يوضح توزيع درجات العينة بالنسبة للبعد السابع

يتضح من الجدول (٧) ومن الشكل البياني (٧) أن متوسط درجات العينة جاء مرتفعا بقيمة (٢,٧٧٥) وهو قريب من القيمة العظمى لهذا البعد التى هى (٣) ويبتعد عن القيمة الصغرى لهذا البعد (١) مما يعنى أن العاملين بالدمج تتميز اتجاهاتهم بتأييد عملية الدمج وتتميز بالايجابية.

ويفسر الباحثون هذه النتيجة بأن وضوح أهداف برنامج الدمج والقوانين والتشريعات الخاصة به والبيئة المناسبة لعبت دور كبير في تنمية اتجاهات المعلمين والتلاميذ والإدارات الإيجابية نحو الدمج.

المحور الثامن: وينص علي:" هل البرامج الحالية توفى احتياجات برامج دمج المضطربين لغويا؟ "

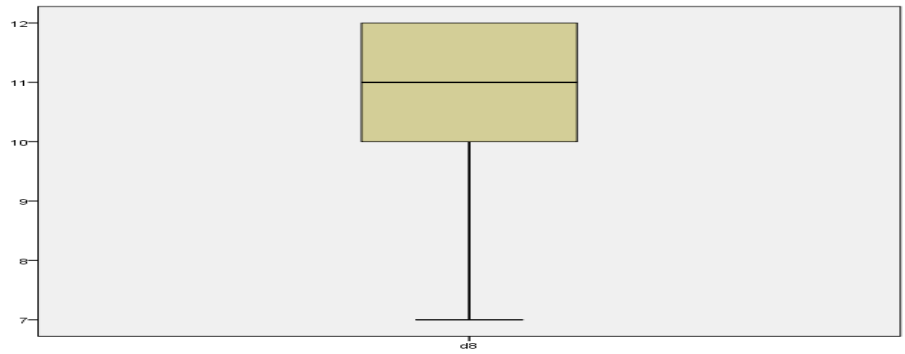
أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة التي بلغت (٨٠) من العاملين بمجال الدمج فى منطقة القصيم على عبارات المحور الثامن البرامج الحالية توفى احتياجات برامج دمج المضطربين لغويا، الجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (٨)

يوضح درجات العينة على المحور الثامن للاستبيان

البعد	المتوسط	القيمة العظمى	القيمة الصغرى
المحور الثامن	١٠,٨	١٢	٤

ويمكن تمثيل متوسط درجات العينة على البعد الثامن بالشكل البيانى التالى:



شكل رقم (٨)

يوضح توزيع درجات العينة بالنسبة للبعد الثامن

يلاحظ من الجدول (٨) ومن الشكل البياني (٨) أن متوسط درجات العينة جاء مرتفعا بقيمة (١٠,٨) وهو قريب من القيمة العظمى لهذا البعد التى هى (١٢) ويبتعد عن القيمة الصغرى لهذا البعد (٨)، مما يعنى أن المتطلبات الخاصة بعملية الدمج المتمثلة فى الانشطة التعليمية ووجود فريق الدمج وكذلك الإجراءات متوفر.

المحور التاسع: وينص علي:" هل هناك آليات وطرق لتقويم برامج دمج المضطربين لغويا؟ "

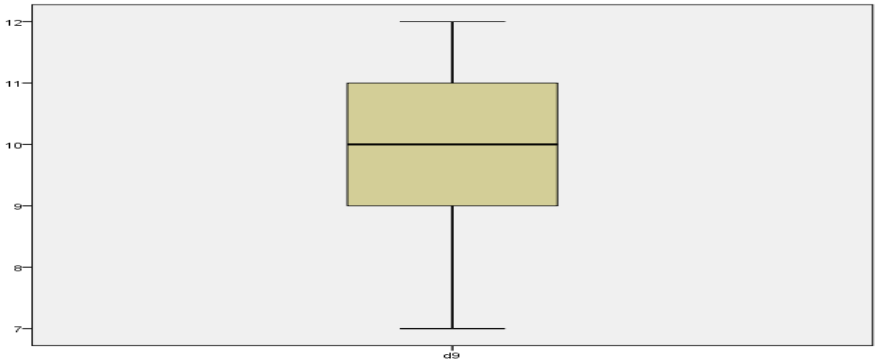
أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة التي بلغت (٨٠) من العاملين بمجال الدمج فى منطقة القصيم على عبارات المحور التاسع آليات وطرق لتقويم برامج دمج المضطربين لغويا، الجدول أدناه يوضح ذلك :

جدول (٩)

يوضح درجات العينة على المحور الثامن للاستبيان

البعد	المتوسط	القيمة العظمى	القيمة الصغرى
المحور التاسع	١٠,٢٥	١٢	٤

ويمكن تمثيل متوسط درجات العينة على البعد التاسع بالشكل البياني التالى:



شكل بيانى (٩)

يوضح توزيع درجات العينة بالنسبة للبعد التاسع

يلاحظ الجدول (٩) ومن الشكل البياني (٩) أن متوسط درجات العينة جاء مرتفعا بقيمة (١٠,٢٥) وهو قريب من القيمة العظمى لهذا البعد التى هى (١٢) ويبتعد عن القيمة الصغرى لهذا البعد (٨)، مما يعنى أن هناك آليات مستخدمه لتقويم برنامج الدمج مثل استخدام أدوات القياس المباشر وغير المباشر.

ويفسر الباحثون هذه النتيجة على ضوء أن وجود وسائل وآليات التقويم للتلاميذ والمتخصصين يساعد على الحصيلة المعرفية واكتساب المهارات للتلاميذ.

وبنظرة عامة على عملية دمج المضطربين لغويا أظهر تحليل عبارات الاستبانة ككل ما يلى :

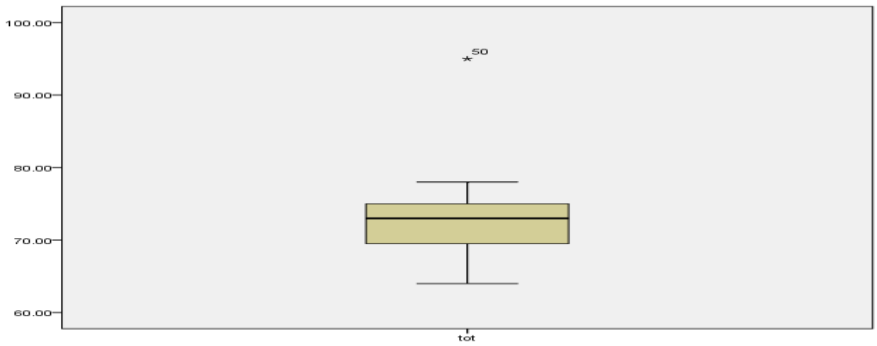
أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة التي بلغت (٨٠) من العاملين بمجال الدمج فى منطقة القصيم على عبارات الاستبانة ككل، الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٠)

يوضح درجات العينة على المحور الثامن للاستبيان

البعد	المتوسط	القيمة العظمى	القيمة الصغرى
الدرجة الكلية	٧٢,٧٦	٨٤	٢٨

ويمكن تمثيل متوسط درجات العينة على البعد التاسع بالشكل البيانى التالى:



الشكل بيانى (١٠)

يوضح توزيع درجات العينة بالنسبة للبعد التاسع

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) ومن الشكل البياني رقم (١٠) أن متوسط درجات العينة جاء مرتفعا بقيمة (٧٢,٧٦) وهو قريب من القيمة العظمى لهذا البعد التى هى (٨٤) ويبتعد عن القيمة الصغرى لهذا البعد (٢٨).

ويفسر الباحثون هذه النتيجة أن عملية دمج المضطربين لغويا بالمملكة تسير بخطى مدروسة وجود أهداف إستراتيجية أو معايير واضحة لتصميم برامج ، كما أن ارتفاع درجات على كل الأبعاد وعلى الدرجة الكلية للمقياس. يؤكد علي توفر الرغبة عند معلمين الدمج في أنجاح دمج تلاميذ المضطربين لغوياً، وأن الجهود المبذولة من قبل الإدارات التعليمية وخاصة أدارة التربية الخاصة تتناسب مع أهمية عملية الدمج ومدى مراعاة البرامج للأسس التى تقوم عليها برامج دمج المضطربين لغوياً، وهذا ساعد في إفراز واقع عملي وحقيقي لعملية دمج المضطربين لغوياً.

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

من خلال ما تم عرضه في هذه الورقة يمكن تلخيص أهم النتائج فيما يلي :

جاءت أهم نتائج الدراسة فيما يلي :

١/ تحقق برامج دمج المضطربين لغوياً أهداف الدمج المتمثلة في إتاحة الفرص تعليم متكافئ للتلاميذ المضطربين لغويا أسوة بالتلاميذ العاديين.

٢/ تحقيق برامج دمج المضطربين لغوياً شروط النجاح للبرنامج.

٣/ تحقق التعرف على الاحتياجات التعليمية للمضطربين لغويا.

٤/ التغلب برامج دمج المضطربين لغوياً على المشكلات التي تواجه عملية الدمج.

٥/ يعي العاملون برامج دمج المضطربين لغوياً بالقوانين والتشريعات التي تحكم عملية الدمج.

٦/ تحتوى برامج دمج المضطربين لغوياً استراتيجيات تربوية تنجح عملية الدمج.

٧/ تتميز اتجاهات العاملين ببرامج دمج المضطربين لغوياً بالايجابية.

٨/ تتوفر الأنشطة التعليمية الخاصة برامج دمج المضطربين لغوياً.

٩/ يستخدم آليات لتقويم برنامج الدمج مثل استخدام أدوات القياس المباشر وغير المباشر.

١٠/ يسير برنامج دمج المضطربين لغويا بالمملكة بخطى مدروسة.

١١/ أن واقع دمج المضطربين لغويا يشكل نقلة نوعية كبيرة مقارنة بالواقع السابق في المدارس العادية قبل الدمج.

ثانياً: التوصيات:

اختتمت الورقة بعدد من التوصيات، أهمها :

١/ توفير المدخلات اللازمة للبرامج التربوية ومعالجة سلبيات ونواقص المناهج المدرسية المعنية.

٢/ توفير مناهج خاصة للمضطربين لغويا وفق معايير تركز على مراحل النمو اللغوي.

٣/ مراعاة توفر الخبرات المثيرة في مراحل النمو اللغوي لدى الطفل الصغير وتدريبه على الكلام.

٤/ التعرف على معايير تشخيص الأطفال المضطربين لغويا سواء كانوا من العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٦/ ضرورة مراجعة أهداف البرنامج بشكل دوري وتتابعي.

٧/ أعادة النظر في تصميم برامج بحيث ليكون هناك تطابق بين أهداف المنهج العادي والاستراتيجيات المستخدمة في عملية التقويم

٨/ تبني معايير جديدة للقبول بالبرنامج تتطلب توافر الاستعداد النفسي للعاملين بالبرنامج.

٩/ تجهيز البيئة التعليمية بكل المعينات الأساسية اللازمة والتجهيزات الحديثة التي تساعد على تنفيذ البرامج بالصورة السليمة .

١٠/ إنشاء هيئة تخصصية مشتركة بين إدارات المدارس وإدارات التربية الخاصة تقوم بالتنسيق والتعاون لتطوير وترقية برنامج دمج المضطربين لغوياً.

١١/ تزويد العاملين ببرامج دمج المضطربين لغوياً بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الايجابية ذات الصلة بالاضطراب اللغوي.

المراجع:

أولاً: مراجع باللغة العربية:

١. إبراهيم على مدكور (١٩٨٢):**المعجم الوسيط** ، القاهرة ، هيئة المطابع الأميرية.

٢. أحمد أحمد عواد وطايل عبد الحافظ هويدى(٢٠١٠): **الاضطرابات اللغوية : المفهوم والأسباب وخصائص المضطربين لغوياً** ، منار للتربية الخاصة.

٣. أحمد موسى الدوايدة وياسر فارس خليل (٢٠١١): **مقدمة فى اضطرابات التواصل** ، الرياض ، دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

٤. إيهاب عبد العزيز الببلاوى (٢٠١٣) : **اضطرابات التواصل**، ط٧ ، الرياض ، دار الزهراء.

٥. جمال الخطيب، منى الحديدي (٢٠٠٣): **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، ط٢، الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.

٦. جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠): **الاضطرابات السلوكية وعلاجها**، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر.

٧. حسن عبد المعطي وإيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٣) : **فسيولوجيا الإعاقة**، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٨. زيدان أحمد السرطاوى، وعبد العزيز السيد الشخص، وعبدالعزيز العبدالجبار (٢٠٠٠): **الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة – مفهومه وخلفيته النظرية** ،العين ، دار الكتاب الجامعي.

٩. زينب محمود شقير (٢٠١٢) : **اضطرابات اللغة والنطق والكلام**(التواصل)، الرياض، دار الزهراء.

١٠. عبد الرحمن سيد سليمان ، وإيهاب الببلاوى ،وأشرف عبد الحميد (٢٠١١) : **التقييم والتشخيص في التربية الخاصة** ، الرياض ، دار الزهراء ، الطبعة ٢.

١١. فاروق الروسان (٢٠٠٠) : **مقدمة في الاضطرابات اللغوية**. دار الزهراء ، الرياض. ط١.

١٢. فؤاد عيد الجوالدة ومصطفى نورى قمش(٢٠١٢): البرامج **التربوية والأساليب العلاجية لذوى الحاجات الخاصة** ، عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٣.كمال سالم سيسالم (٢٠٠١): **الدمج فى فصول ومدارس التعليم العام** ، العين ، دار الكتاب الجامعي.

١٤.لينا عمر بن صديق (٢٠٠٨): **البرامج التربوية للأطفال المضطربين لغويا من ذوي الاحتياجات الخاصة بحث أدبي تحليلي**، منتدى أطفال الخليج – قسم الدراسات والأبحاث

١٥.موسي عمايرة وآخرون (٢٠٠٠): **مقدمة في اللغويات المعاصرة**. عمّان: دار وائل للنشر.

١٦.هلا السعيد (٢٠١١): **الدمج بين جدية التطبيق والواقع**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

١٧.نادية عبده عواض أبو دنيا (٢٠١٠): **أسس النمو الإنساني من الطفولة إلي المراهقة**، حائل، المملكة العربية السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

ثانياً: مراجع باللغة الأجنبية:

18- **Ar-wikipedia the free encyclopedia**.

19- Neil J Salkind (2008): **Encyclopedia of Educational Psychology**, London, SAGE Publications, ltd, Vol.1&2.

Abstract

This paper aims to identify the reality merge troubled linguistically stages of public education in Qassim , Saudi Arabia , and the extent of the coverage of academic programs and educational needs, and the challenges facing the integration and the role of educational programs and the background upon which the educational programs that are in the goals of Education Arabia.

The paper included the concept of language as a means of communication and the stages of language acquisition and its implications in the disorder of language , in addition to integrating disturbed linguistically and reality , and the link between educational programs and academic to the merger, and the circumstances in which the audit integration programs in general, and the integration of disturbed linguistically in particular , develop , and that is the variables actually school curricula and conditions of the change in public education , and the paper provided an analysis of the reality of merging troubled linguistically and deficiencies in the content and methods of teaching and their calendar.

During the presentation of the analysis and integration of stand attributes disturbed linguistically was reached several conclusions , including:

1 / verification programs integrate disturbed linguistically integration objectives of providing equal opportunities for education for pupils disturbed linguistically similar to ordinary pupils.

2 / programs to achieve the integration of disturbed linguistically conditions for success of the program.

3 / check to identify the educational needs of troubled linguistically.

4 / merge programs to overcome troubled linguistically to the problems faced by the merger.

5 / merge programs aware of workers disturbed linguistically laws and regulations that govern the merger.

It can be taken advantage of these results in the development of programs to integrate disturbed linguistically and teacher preparation programs qualified and trained to work in programs integrate disturbed linguistically . It can also be utilized in the development of treatments for the difficulties facing the implementation of the merger.

Concluded the paper with a number of recommendations , including: providing the necessary inputs for the educational programs and address the negatives and shortcomings of the school curriculum in question, as well as providing special curricula disturbed linguistically according to the standards focus on the stages of language development , and taking into account the availability of exciting experiences in the stages of language development among the young child and his training to speak, and identify the diagnostic criteria for disturbed children linguistically , whether they are ordinary or special needs.