فعالية برنامج تدريبي باستخدام السرد القصصي في تحسين الطلاقة اللغوية وخفض الإلكسيثيميا لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية

إعـداد

د/ إيمان فتحي كمال مرعي
مدرس الإعاقة البصرية
كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة
جامعة بني سويف

د/ أبوبكر عبد الرحيم البرعي عبد الله عزازي
مدرس اضطرابات اللغة والتخاطب
كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة
جامعة بني سويف

المستخلص:

هدف البحث إلى تحسين الطلاقة اللغوية وخفض الإلكسيثيميا لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية وذلك من خلال برنامج تدريبي باستخدام السرد القصصي، وتكونت عينة البحث من (٢٤) من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢)عامًا، وذلك بمتوسط عمري قدره (١٠.٣٨)، وانحراف معياري قدره (١.٢١)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (١٢) من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وتم استخدام مقياس الطلاقة اللغوية، ومقياس الإلكسيثيميا، والبرنامج التدريبي باستخدام السرد القصصي (وجميعهم إعداد/ الباحثان)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الطلاقة اللغوية، والإلكسيثيميا في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الطلاقة اللغوية، والإلكسيثيميا في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الطلاقة اللغوية، والإلكسيثيميا في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: *السرد القصصي-الطلاقة اللغوية-الإلكسيثيميا- التلاميذ ذوو الإعاقة البصرية.*

The effectiveness of a training program using storytelling in improving Linguistic Fluency and reducing alexithymia among pupils with visual impairment

Abstract: The Research aimed to improve Linguistic Fluency and reduce alexithymia among pupils with visually impaired in primary school through a training program using storytelling, the research sample composed of 24 visually impaired pupils, their age ranged between (9 -12) years, with age mean (10.38), and Standard deviation (1.21), divided equally into an experimental group and a control group, each has 12 pupils, The study employed a Linguistic Fluency Scale, Alexithymia Scale, and a training Program Using Storytelling, all designed by/ researchers, The results revealed that there were statistically significant differences between the mean rank scores of the experimental and control groups in both language fluency and alexithymia scale on the post-test, for the experimental group. there were statistically significant differences between their pre and post-test mean ranks in both language fluency and alexithymia scale, for post-test. And there were no statistically significant differences between the post-test and follow-up mean ranks for language fluency or alexithymia scale in the experimental group.

Key words: *Storytelling-Linguistic Fluency-Alexithymia* -Pupils with visual impairment.

مقدمة:

إنّ كل طفل من حقه أن يحيا حياة كريمة حسبما نصت على ذلك الشرائع السماوية والقوانين الدولية، والأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة شأنهم في ذلك شأن أقرانهم من العاديين، يحتاجون إلى مزيد من الدعم والرعاية، وإلى أن تتاح لهم فرص التعليم والصحة والمعيشة وكل ما يحتاجون إليه وفقًا لمتطلباتهم واحتياجاتهم.

والتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية يُمثلون إحدى فئات التربية الخاصة التي تحتاج إلى مد يد العون والمساعدة والرعاية والاهتمام، بل ويحتاجون إلى أن ينالوا كافة حقوقهم وتعليمهم بهدف الاستفادة من طاقاتهم كأفراد منتجين في المجتمع بدلًا من أن يكونوا عالة عليه، ويعنى ذلك توفير كافة السبل وإتاحة الفرص لهم كي يحيوا حياة كريمة في البيئة التي يعيش فيها أقرانهم من العاديين، مع توفير كافة فرص المشاركة الوظيفية التامة معهم، وكل ما من شأنه تيسير سبل دمجهم مع أقرانهم والمحيطين بهم في المجتمع الذي يعيشون فيه (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١، ٦٧).

وتفرض الإعاقة البصرية على الفرد مواجهة بعض الضغوط في الحياة اليومية مما يجعله عرضة لمشاعر التهديد الدائم والعجز عن السيطرة على المواقف، وقد يترتب على فقدان البصر بعض الاضطرابات مثل القلق والتوتر وضعف الثقة بالنفس والضغوط النفسية، وينجم عن هذا مشكلات نفسية تُسهم في ظهور العديد من المشكلات التي ترتبط بقصور في القدرة على التعبير عن الانفعالات، وصعوبات في فهم المشاعر الذاتية وتحديدها، ووصف المشاعر للآخرين (Lieberman & Wilson, 2002,368).

ويتأثر سلوك الفرد المعاق بصريًا بكثير من العوامل منها ما هو مرتبط بالبيئة المحيطة، ومنها ما هو متصل بالفرد ذاته نتيجة لمعاناته النابعة من الإعاقة، وذلك من شأنه أن يخلق شعورًا لدى المعاق بصريًا بالعزلة عن أفراد مجتمعه، ويُسهم ذلك في معاناته من الوحدة وانخفاض مهاراته الاجتماعية وتواصله وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وذلك من شأنه أن يقلل من فرص دمج الأفراد المعاقين بصريًا في المجتمع (ميلر باتريشيا، ٢٠٠٥، ٥٤).

وتعد المشاعر والانفعالات مكونًا متضمنًا ومندمجًا في كل فعل أو نشاط يقوم به المعاق بصريًا، لذا فعلى أفراد المجتمع المحيط والمتفاعل مع ذوي الإعاقة البصرية أن يدركوا جيدًا أن طريقة ردود الأفعال تجاه سلوكيات ومشاعر المعاقين بصريًا تؤثر على المخرجات السلوكية والاجتماعية والانفعالية لدى هذه الفئة إما بالسلب أو الإيجاب، وعلى ذلك تتطلب مساعدة

المعاقين بصريًا على مجابهة التحديات والمشكلات النفسية، والتي من ضمنها الإلكسيثيميا لدى الأفراد المعاقين بصريًا (محمد علي، ٢٠١٤، ٢٢٢).

وتعد الإلكسيثيميا مشكلة أخرى لذوي الإعاقة البصرية، لأنهم يُواجهون من خلالها مشكلات في التنظيم الذاتي العاطفي وفي المعالجة المعرفية للمعلومات العاطفية، ومن ثم يُعانون من مشاكل في التعرف على المشاعر الشخصية ووصفها، وهذا قد يؤثر على ميولهم وردود أفعالهم فتكون أكثر شدة في مواجهة المواقف العاطفية، مما يجعل سلوكياتهم وردود أفعالهم غير مناسبة للموقف(Abbasi, Bagyan, & Dehghan, 2014, 2).

وكذلك تتأثر الكفاءة الوجدانية للفرد تبعًا للخصائص والحاجات التي تفرضها الإعاقة البصرية، والتي ترتبط بقصور المعاقين بصريًا في التفاعل مع الآخرين بسبب عدم قدرتهم على التواصل البصري معهم، الأمر الذي يُفسر عجزهم في تمييز وتحديد وتعبيرهم عن المشاعر الداخلية، وفهم انفعالات المحيطين بهم بسبب عدم قدرتهم على إدراك التعبيرات الوجهية وفهم الإيماءات والإشارات الصادرة عن الآخرين بالموقف الاجتماعي وهو ما يجعلهم أقل قدرة على إدارة انفعالاتهم، وأكثر عجزًا عن استخدام التعبيرات المناسبة للمواقف الاجتماعية؛ ومن ثم نجد أن الإلكسيثيميا تعد اضطرابًا يُعاني منه الكثير من الأطفال حيث لا يتمثل فقط في صعوبة تحديد ووصف مشاعرهم الشخصية فحسب، بل يجدون صعوبة في تحديد انفعالات الآخرين، وتبعًا لذلك نجد أن هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القدرة على التعاطف مع الآخرين بما يُؤدي إلى محدودية العلاقات الاجتماعية، وزيادة الضغوط النفسية، والافتقار إلى الاستمتاع بالحياة بشكل عام (Kim & Sutharson, 2023, 476).

وتُعد الطلاقة اللغوية من بين مهارات اللغة التي تستحق اهتمام كل المعنيين بتعليم اللغة؛ نظرًا لكونها هدفًا من أهداف تعليم اللغة في جميع مراحل التعليم، وليس خافيًا أن الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية أمرًا في غاية الأهمية، وتتمثل أهمية تنمية مهارات الطلاقة اللغوية في قدرة التلميذ على التعبير عما يجيش في صدره من أحاسيس وأفكار بشكل صحيح ومقبول، في ضوء قدراته وإمكاناته (جمال العيسوي، ٢٠٠٥، ١٠٦).

وإذا كانت الطلاقة اللغوية هي القدرة على تجميع الوحدات الكلامية بصورة مناسبة، والتحدث ببطء بدرجة معقولة تمكن السامع من فهم ومتابعة الحديث، أي الحديث المتصل الواضح الذي لا يعتريه أي نوع من اللجلجة أو التهتهة؛ فقد أوصى كثير من المعنيين بتعليم اللغة بضرورة التركيز على مدى اهتمام المتعلم بتحديد الفكرة، وتوليد الأفكار الفرعية منها،

وارتباط تلك الأفكار وتسلسلها، وصحة صياغتها، وسهولة الأسلوب ووضوحه والتعبير المباشر عن المعنى، والأداء في ثقة، دون خوف ودون تكرار أو حذف أو إضافة، وغير ذلك من المهارات اللغوية وثيقة الصلة بالطلاقة اللغوية (فتحي يونس، ٢٠٠٨، ١٣٧).

ويُعد السرد القصصي من أقوى عوامل استثارة الطفل والتأثير فيه تأثيرًا لا ينحصر على وقت سماعه أو قراءته لها، وإنما يتجاوزه إلى تقليد ما يجري فيها من أحداث، وما تنطوي عليه من شخصيات ووقائع وأخلاق في حياته اليومية الواقعية (سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ٦٤)، وقد أشارت دراسة Griffith & Ruan (2007) إلى دور المعالجة العميقة والمبتكرة لقصص الأطفال من خلال استبدال مفرداتها وبعض أفكارها بمفردات جديدة مما أدى إلى تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى عينة البحث، وأشارت دراسة Mages (2008) إلى دور القصص الدرامية في تنمية الطلاقة والإبداع اللغوي لدى الأطفال، كما أشارت دراسة Cantoni (2009) إلى دور التعلم التعاوني في تدريس القصة وما يصاحبها من قصص ورسوم، وأشكال توضيحية في تنمية الطلاقة اللغوية لدى الأطفال.

ويرتبط مفهوم الطلاقة اللغوية وخاصة التعبيرية بقدرة المتعلم على التعبير عن المواقف المتاحة بسهولة وسلامة، وفقًا لإعادة صياغة بالكلام المنطوق بصورة مترابطة للجمل والعبارات وتحمل أيضًا القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتسلسلة التي تساعد علي تكوين الجمل المعبرة عن الأفكار بشكل صحيح (محمد علي،٢٠١٧، ٢٥١)، وبالتالي تتحسن الطلاقة اللغوية مع التدريب المنتظم للتلميذ من ذوي الإعاقة البصرية، والمحافظة على طلاقة جيدة بالمتابعة المنتظمة والتدخل المبكر الفعال خاصة باستخدام السرد القصصي ومن هنا يأتي دور هذا البحث في تحسين الطلاقة اللغوية وخفض الإلكسيثيميا لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية وذلك من خلال برنامج تدريبي باستخدام السرد القصصي.

مشكلة البحث:

نبع شعور الباحثين بمشكلة البحث الحالي من خلال ما تم ملاحظته على التلاميذ المعاقين بصريًا، ومعايشتهما لمجتمع تلاميذ الإعاقة البصرية في التدريب الميداني بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة بني سويف، حيث تبين وجود ضعف شديد في أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الطلاقة اللغوية؛ مما يُؤثر على مستوى تحصيلهم، وتبدو مظاهر هذا الضعف في ضحالة الأفكار، وركاكة الأسلوب، وكذلك غياب العناية بالطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والذي يتضح في عدم استخدام المداخل التدريسية المناسبة لتنمية

مهارة الطلاقة، وقد أرجعت دراسة كل من مشاعل بنت حمود (٢٠١٤)؛ وريم عبد العظيم(٢٠١٦) السبب الرئيس لهذا الضعف إلى عدم العناية بتلك المهارات سواء عند إعداد الكتب، وما تتضمنه من موضوعات ومحتوى لغوي، وما تشمله من أنشطة وتدريبات وأسئلة، أو ما يتعلق باستخدام طرائق التدريس، كما أشارت دراسة كل من جمال العيسوي(٢٠٠٥)؛ De Jong, Steinel, Florijn, Schoonen & Hulstijn (2013)؛ ودلال محمود (٢٠١١)؛ ودعاء الحلاق(٢٠١٧)؛ وعيطة عبدالمقصود وعصام خطاب (٢٠١٨)؛ وائل السويقي(٢٠١٨) إلى تدني وقلة المفردات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما لاحظ الباحثان من خلال تعاملهما مع التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية أن هؤلاء التلاميذ تظهر لديهم مشكلات في التعرف على الانفعالات التي تحدث بداخلهم وعدم قدرتهم على تحديدها والتمييز بينها في المواقف المختلفة، لذا يصعب عليهم التعبير عن هذه الانفعالات ووصفها بصورة صحيحة عند التعرض لموقف يتطلب فيه وصف ما يشعرون به، فصعوبة فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين والتعاطف معهم، يجعل هؤلاء التلاميذ يُواجهون صعوبات في إقامة علاقات وثيقة ومقربة مع الآخرين والحفاظ عليها، بالإضافة إلى ذلك تتوافق هذه المشكلات مع أبعاد الإلكسيثيميا بجانب القصور في مهارات الطلاقة اللغوية، وعند البحث في هذه المشكلة من خلال الأدبيات والدراسات السابقة في هذا الميدان، لاحظ الباحثان وجود مستوى مرتفع من الإلكسيثيميا لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في مراحل عمرية مختلفة، واستنادًا إلى المراجعات المنهجية في ضوء ما تم اطلاع الباحثين عليه لأدبيات البحث والأطر النظرية ذات الصلة بظاهرة الإلكسيثيميا عند المعاقين بصريًا، فقد لاحظ الباحثان افتقار مجال البحث وقلة تناول الإلكسيثيميا عند المعاقين بصريًا، مما يعكس قلة الإسهامات البحثية التي تناولت مشكلة الإلكسيثيميا والبرامج التدريبية والعلاجية للتخفيف منها في مراحل النمو المبكرة عند المعاقين بصريًا بوجه عام، وقد وجد الباحثان – في حدود اطلاعهما – مجموعة من الدراسات والتي بحثت في حدود ضيقة ميكانيزمات التعبير الانفعالي، وآليات تحديد المشاعر والتي تفسر أساليب التعبير اللفظية والوجهية اعتمادًا على الأدوات التشخيصية التي تم إعدادها وتطبيقها على التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية مثل دراسة كل من هدى سلمى(٢٠٠٩)، و(٢٠١٥)؛ ومصطفى خليل(٢٠١٣)؛ وعادل الخالدي (٢٠٢٠)؛ وسناء عبد الله (٢٠٢٣)؛ وعزة حسن (٢٠٢٣)؛ بالإضافة إلى تركيز بعض الدراسات على بحث مشكلة الإلكسيثيميا لدى ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة الطفولة مثل دراسة Grabe, Spitzer & Freyberger

(2018)؛ Cecchetto (2018)؛ وأحمد جنيدي(٢٠٢٠)؛ Luminet, Nielson & Ridout (2021) وعليه فإن البحث الحالي يركز على تحسين مستوى الطلاقة اللغوية، وخفض الإلكسيثيميا لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وتطوير قدراتهم في التعبير عن الانفعالات والمشاعر ووصفها للآخرين، وذلك بالاعتماد على تقديم برنامج تدريبي باستخدام السرد القصصي.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي باستخدام السرد القصصي في تحسين الطلاقة اللغوية وخفض الإلكسيثيميا لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية؟

ويتفرع من هذا السؤال بعض الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الفروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية على مقياس الطلاقة اللغوية؟

٢- ما الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية على مقياس الطلاقة اللغوية؟

٣- ما الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الطلاقة اللغوية؟

٤- ما الفروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية على مقياس الإلكسيثيميا؟

٥- ما الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية على مقياس الإلكسيثيميا؟

٦- ما الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإلكسيثيميا؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي تحسين الطلاقة اللغوية وخفض الإلكسيثيميا لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية وذلك من خلال برنامج تدريبي باستخدام السرد القصصي، والكشف عن فعالية البرنامج التدريبي، والتحقق من استمرارية فعاليته بعد الانتهاء منه.

أهمية البحث:

يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

أ- الأهمية النظرية:

١- يتناول البحث الحالي فئة المعاقين بصريًا والتي هي في أمس الحاجة إلى الاهتمام والدعم خاصة ممن لديهم الإلكسيثيميا، والتي لم تحظ بقدر كاف من البحث والدراسة مقارنة بالمشكلات الأخرى.

٢- تناول مفهوم الإلكسيثيميا لدى ذوي الإعاقة البصرية لأن دراسة هذا المتغير وما يقف خلفه من عوامل توفر فهمًا أفضل للتعامل مع هؤلاء التلاميذ.

٣- تشخيص الإلكسيثيميا لدى ذوي الإعاقة البصرية يساعد في الوقوف على مصادرها وأبعادها، كما يمكن أن يساعد المتخصصين في وضع استراتيجيات الوقاية والعلاج لهذه الظاهرة.

٤- توجيه عناية القائمين على البرامج التربوية والمسؤولين عن إعداد برامج التربية الخاصة إلى ضرورة الأخذ بالاعتبار أن لا تكون هناك صعوبات أكاديمية وخاصة في الطلاقة اللغوية تواجه ذوي الإعاقة البصرية، وأن لا يكون ذلك أحد الضغوط المتسببة في ظهور بعض المشكلات النفسية والانفعالية مثل الإلكسيثيميا.

٥- توجيه الباحثين لإجراء المزيد من البحوث المتعلقة بالطلاقة اللغوية، وذلك في مراحل تعليمية مختلفة مما يساهم في علاج مشكلة مهمة وهي ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الطلاقة اللغوية.

ب-الأهمية التطبيقية:

١- إعداد مقياسين أحدهما لقياس الطلاقة اللغوية، والآخر لقياس الإلكسيثيميا حيث تم بناء المقياسين ليتناسب كلًا منهما مع خصائص وطبيعة التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية، وبالتالي يمكن التعرف من خلال هاتين الأداتين على شدة هذه المشكلة ومدى انتشارها بين التلاميذ المعاقين بصريًا.

٢- تزويد الباحثين والمتخصصين في مجال التربية الخاصة ببحث جديد يهدف إلى خفض الإلكسيثيميا وتحسين مستوى الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية.

٣- التقدم من خلال نتائج البحث بالتوصيات والمقترحات اللازمة، نحو توجيه الوالدين، والمعلمين، والمتخصصين في مجال التربية الخاصة، في وضع الخطط والبرامج، والخدمات النفسية، التي تساعد في إرشاد، وتوجيه، وعلاج مشكلة ضعف التواصل والتعبير

عن المشاعر والحاجات، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، مما يُؤدي إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم وبالآخرين.

٤- تزويد الباحثين والمتخصصين في مجال التربية الخاصة بإعداد برنامج تدريبي لعينة من التلاميذ من ذوي الاعاقة البصرية، وذلك من خلال استخدام فنيات ومبادئ المدرسة السلوكية، وعلم النفس الإيجابي بهدف خفض الإلكسيثيميا وتحسين مستوى مهارات الطلاقة اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

١- التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية: Pupils with visual impairment

ويُعرفهم البحث إجرائيًا بأنهم: أولئك التلاميذ الذين فقدوا حاسة البصر كليا (كف كلي)، أو جزء منها (كف جزئي)، سواء ولدوا هكذا، أو حدث لهم ذلك في فترة من حياتهم، ولا يعانون من آية إعاقات أخرى، مما لا يصلح معهم طرق التعليم العادية ويحتاجون إلى تقديم خدمات تربوية وتعليمية خاصة.

٢- الطلاقة اللغوية :Linguistic Fluency:

وتُعرف إجرائيًّا بأنها قدرة لغوية تتمثل في إنتاج أكبر قدر ممكن من الكلمات، والجمل والعبارات، والأفكار والمعاني اللغوية المختلفة ذات الصلة بموضوع معين، واستدعاء المعلومات أو الخبرات أو المفاهيم اللغوية المخزونة سابقًا في أقل وقت وبسهولة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية على مقياس الطلاقة اللغوية.

٣- الإلكسيثيميا Alexithymia:

وتُعرف إجرائيًّا بأنها خلل وظيفي في المكونين الوجداني والمعرفي يعكس قصور التلميذ المعاق بصريًا في القدرة على التعبير اللفظي عن المشاعر والعواطف وتفهم الانفعالات، وصعوبة في إدراك وتحديد المشاعر الذاتية ووصفها للآخرين، وتتفاقم هذه الصعوبات في ظل معاناة التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية بما يؤثر في القدرة على استخدام الإيماءات والإشارات والتعبيرات غير اللفظية، وترتبط هذه الصعوبات بقصور الفرد في المعالجة المعرفية للمشاعر والمعلومات الانفعالية بما يعكس اعتماده على خبرات الآخرين دون الاعتماد على خبراته الذاتية، وإظهاره لأنماط التفكير ذي الوجهة الخارجية والاستغراق في التفاصيل الخارجية للأحداث والمواقف الحياتية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية على مقياس الإلكسيثيميا.

٤-البرنامج التدريبي باستخدام السرد القصصي: training program using storytelling:

ويُعرف إجرائيًا بأنه عملية مُخططة ومُنظمة تعتمد على أسس علمية قائمة علي أنشطة السرد القصصي يستخدمه المعلم عن طريق سرد حدث أو مجموعة من الأحداث المتسلسلة والمترابطة من خلال شخصيات ومواقف تترابط فيما بينها، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية التي ينشدها المعلم بطريقة مشوقة وممتعة وواضحة، تشد انتباه الأطفال وتثير انفعالاتهم، وتتم خلال العديد من الجلسات التي تُقدم إلى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وذلك بهدف تحسين الطلاقة اللغوية وخفض الإلكسيثيميا خلال فترة زمنية مُحددة.

محددات البحث:

١-المحددات المنهجية وتشمل:

أ- منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي ذو التصميم للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، حيث تم تقسيم المشاركين في البحث إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد وتم التكافؤ بين المجموعتين.

ب- عينة البحث: تكونت عينة البحث من التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، ممن انحصرت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢) عامًا، وذلك بمتوسط عمري قدره (١٠.٣٨)، وانحراف معياري قدره (١.٢١)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (١٢) من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية.

ج- أدوات البحث:

استخدم البحث الأدوات التالية:

١- مقياس الطلاقة اللغوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية (إعداد: الباحثان).

٢- مقياس الإلكسيثيميا للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية (إعداد: الباحثان).

٣- البرنامج التدريبي باستخدام السرد القصصي (إعداد: الباحثان).

د- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- اختبار مان ويتني للمجموعتين المستقلتين.
- اختبار ويلكوكسون.
- معامل الارتباط الثنائي لحساب حجم التأثير.

٢- المحددات المكانية:

تم تطبيق أدوات البحث على التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة بني سويف الجديدة شرق النيل.

٣- المحددات الزمنية:

تم تطبيق البرنامج خلال مدة زمنية امتدت شهرين ونصف في الفترة الزمنية من١/١٠/٢٠٢٤ إلى١٥/١٢/٢٠٢٤م ويشمل البرنامج (٣٠) جلسة، بواقع(٣) جلسات أسبوعيًا.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولًا: الإعاقة البصرية:

يعد كف البصر سببًا رئيسًا في عدم تكيف شخصية الفرد مع المجتمع وأقرانه العاديين؛ مما يؤدي إلى خلق عدد من الأزمات النفسية والاجتماعية، وتعد حاسة البصر من أهم حواس الإنسان وقناة رئيسة لاستقبال الإشارة من العالم الخارجي.

تعريف الإعاقة البصرية:

تعددت المفاهيم التي تناولت الإعاقة البصرية، فنجد هناك أكثر من منظور يتم من خلاله تناول هذا المفهوم ومنها ما يلى:

تُستخدم ألفاظًا كثيرة في اللغة العربية للتعريف بالشخص الذي فقد بصره، كالأعمى، والأكمة، والكفيف، والضرير، والعاجز(محمد خضير وإيهاب الببلاوي، ٢٠٠٤، ٢٥).

أما المؤسسة الأمريكية للمكفوفين (American Foundation for the Blind, 2022, 3) فعرفت الإعاقة البصرية بأنها "ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمسة وهي: البصر المركزي، البصر المحيطي، التكيف البصري، البصر الثنائي، ورؤية الألوان؛ وذلك نتيجة تشوه تشريحي، أو إصابة بمرض، أو جروح في العين، ومن أكثر أنواع الإعاقات البصرية شيوعًا الإعاقات التي تشمل البصر المركزي، والتكيف البصري، والانكسار الضوئي.

وعرف فؤاد الجوالدة (٢٠١٢، ٣٠) ذوي الإعاقة البصرية من الناحية التربوية بأنه الشخص الذى لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل، كما يعرف أمير إبراهيم (٢٠١٢، ٢٦١) الإعاقة البصرية بأنها حالة يفقد فيها الفرد القدرة على استخدام بصره بفاعلية، بما يؤثر سلبًا على أدائه ونموه، والمعاقون بصريًا هم من يحتاجون إلى تربية خاصة؛ نتيجة لمشكلات بصرية، الأمر الذي يتطلب إحداث تعديلات خاصة على المناهج وأساليب وطرائق التدريس بما يتناسب مع احتياجاتهم التربوية ، وعرف إيهاب الببلاوي (٢٠١٤، ٢٩١) ذوي الإعاقة البصرية

بأنهم الأشخاص الذين يحتاجون خدمات التربية الخاصة بسبب مشاكلهم البصرية، الأمر الذى يستدعى إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليتمكنوا من النجاح التربوي.

وعرّف عبد المنعم محمد (٢٠٢٢، ١٢٢) الإعاقة البصرية بأنها قصور أو فقدان جزئي أو كلي في الوظائف البصرية، لا يمكن تصحيحه بالوسائل الطبية أو الجراحية أو باستخدام العدسات العادية، ويؤثر على قدرة الفرد في التعلم والتكيف مع البيئة التعليمية والاجتماعية، كما عرفها Mousa & Alnahdi (2023, 46) بأنها حالة تحدّ من قدرة الشخص على استخدام حاسة البصر بفعالية في الأنشطة الحياتية واليومية، وتشمل العمى الكلي أو ضعف النظر الشديد، ويتم تحديدها وفق معايير طبية وتشخيصية عالمية مثل ICD-11.

ويُعرف البحث الحالي ذوي الإعاقة البصرية إجرائيًا بأنهم: أولئك الذين فقدوا حاسة البصر كليًا (كف كلي)، أو جزءًا منها (كف جزئي)، سواء ولدوا هكذا، أو حدث لهم ذلك في فترة من حياتهم، ولا يُعانون من آية إعاقات أخرى، مما لا يصلح معهم طرق التعليم العادية ويحتاجون إلى تقديم خدمات تربوية وتعليمية خاصة.

تصنيف الإعاقة البصرية:

يُعد تصنيف الإعاقة البصرية جزءًا من تعريفها، وقد أشارت منظمة الصحة العالمية (World Health Organization,2017,14) إلى أن الإعاقة البصرية تُصنف على النحو التالي:

- الإعاقة البصرية الشديدة: وفيها يؤدي المعاق بصريًّا الوظائف البصرية بمستوى محدود.
- الإعاقة البصرية الشديدة جدًّا: وفيها يجد المعاق بصريًّا صعوبة كبيرة في تأدية وظائفه البصرية الأساسية.
- شبه العمى: وهي اضطراب بصري حاد لا يعتمد فيها المعاق بصريًّا على حاسة البصر.
- العمى: وهو فقدان الحاسة البصرية كلية.

ويصنف التصنيف الدولي للأمراض (ICD–11,2019) وظيفة الرؤية إلى:

- الرؤية العادية.
- ضعف البصر المعتدل.
- ضعف البصر الشديد.
- كف البصر.

كما صنف ضعف البصر المعتدل مع ضعف البصر الشديد تحت فئة ضعف البصر، وتضم الإعاقة البصرية كل من ضعف البصر وكف البصر معًا.

وقد تكون الإعاقة البصرية خلقية أو مرضية وفقًا لعمر بداية الإعاقة، وتنجم الإعاقة البصرية الخلقية من أسباب ما قبل الولادة أو أثناء الولادة مثل العوامل الوراثية، والتغيرات في النمو الجنيني، وتلف الجهاز العصبي المركزي، والمضاعفات أثناء فترة الولادة.

أسباب الإعاقة البصرية:

أشار عادل عبد الله (٢٠٠٤، ٩١) إلى أن الأسباب التي تُؤدي إلى حدوث الإعاقة البصرية متعددة ومنها العوامل الخَلقية، والعوامل الوراثية، وأخطاء الانكسار، وإصابات العين أو الأمراض التي تتعرض لها، وضمور العصب البصري، وإصابات الدماغ التي تُؤثر على مركز الإبصار بالمخ، إضافة إلى عوامل بيئية أخرى فهناك عدة أسباب مختلفة تؤدي إلى وقوع الضرر في حدة البصر لدى التلاميذ.

ووفقًا للتقديرات الحديثة فإن الأسباب العالمية الرئيسية للإعاقة البصرية هي كما يلى:-

- أخطاء انكسارية غير مصححة بنسبة (٥٣%).
- اعتام عدسة العين (المياه البيضاء في العين ٢٥%).
- التنكس البقعي المرتبط بالعمر (٤%).
- الجلوكوما (٢%).

أما فيما يتعلق بالأسباب الرئيسية لكف البصر فهي كما يلى:

- إعتام عدسة العين (المياه البيضاء في العين) (٣٥%).
- أخطاء انكسارية غير مصححة (٢١%).
- الجلوكوما (٨%). (Bourne, Duhig, Timmins, Williams, Opar, Al Najjar, Kerr & Shield, 2017, 888).

وتوصلت دراسة Evans, Heron, Lewis, Araya & Wolke (2005) إلى أن الأسباب الرئيسة لفقدان البصر هي أخطاء الانكسار، والكاتاركت، الجلاكوما، اعتلال الشبكية المرتبط السكرى. وهذا ما اتفقت معه دراسة Khandekar & Al-Harby (2006) أن الأسباب التي أدت إلى فقدان البصر هي الكاتاركت، الجلوكوما الولادي، التهاب الشبكية الصباغي، التراخوما، اعتلال القرنية.

خصائص المعاقين بصريًا

تفرض الإعاقة البصرية تأثيرات عدة على جميع جوانب الفرد؛ حيث تتسبب في حرمانه من الكثير من الخبرات البيئية، والاجتماعية، والحياتية، والتعليمية، وغيرها، التي يكتسبها أقرانهم العاديين ومن أهم خصائصهم ما يلي:

١- الخصائص اللغوية للمعاقين بصريًا:

قد يكون للإعاقة البصرية تأثير على القدرات والمهارات اللغوية لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية؛ حيث إن لحاسة البصر دورًا مهمًا في اكتساب الخبرات، والتواصل مع الآخرين، وفقدانها أو الضعف فيها يؤثر على مستوى تلك الخبرات لديهم، فعلى الرغم من أن التلميذ المعاق بصريًا يكتسب اللغة والكلام بالطريقة نفسها التي يتعلم بها المبصر؛ حيث إن كلاهما يعتمد على حاسة السمع، إلّا أن المشكلة التي تواجه المعاق بصريًا تتمثل في ضعفه في تتبع وملاحظة التلميحات الصادرة من المتحدث، وكذلك حركة الشفاه وتعبيرات الوجه، ما يسبب حدوث بطء في تعلم واكتساب الكلام مقارنة بالمبصرين، والملاحظات الشائعة حول كلام المعاقين بصريًا (أمير ابراهيم،٢٠١٢،٢٦٣)، كما أن هناك تنوع محدود في نبرات الصوت والتحدث ببطء مقارنة بالمبصرين، والإقلال من حركة الشفاء عند النطق بالأصوات لدى المعاق بصريا أقل من المبصرين فقدان حاسة البصر لا يحد من تعلم اللغة كما هو الحال مع الإعاقة السمعية، إلا أن هناك بعض الخصائص اللغوية المرتبطة بالإعاقة البصرية، فمثلًا هي تحد من قدرة التلميذ على تعلم الإيماءات والتعبيرات، والكثير من المعاقين بصريا يُعانون أيضًا من بعض الاضطرابات في الكلام، ومنها عدم قدرتهم على رؤية المشاعر والأفكار التي يُعبر عنها عادة بالإيماءات عند المبصرين مثل حركات الجسد والابتسام ونظرات الغضب، لذلك فهم لا يستخدمون اللغة غير اللفظية لأنهم غير قادرين على اكتسابها، كما أنهم يُعانون من نقص في معاني ودلالات الكلمات التي لها علاقة والنمو الحركي، ومن أهمها اللزمات الحركية (خالد عوض،٢٠١٦،٣٣٩).

كما يوجد بعض القصور أو الاضطرابات في اللغة أو الكلام لدى المعاقين بصريًا، ومنها كما أشار إليها أمير عبد الصمد ومحمد محفوظ (٢٠١٢، ٣٣٥):

- الاستبدال: وهو استبدال صوت بصوت كاستبدال "ش" ب "س".

- التشويه والتحريف وهو استبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى، تؤدي إلى تغير معناها.
- العلو: ويتمثل في ارتفاع الصوت الذي قد لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلم عنه.
- عدم التغير في طبقة الصوت، بحيث يسير الكلام على نبرة ووتيرة واحدة.
- اللفظية: أي الإفراط في الألفاظ على حساب المعنى.
- قصور في التعبير، وينتج عن القصور في الإدراك البصري لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث.

ومما سبق يوجد تأثير للإعاقة البصرية على الخصائص اللغوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية، مما يستدعي تدخلًا تربويًا مناسبًا لتحسين اللغة واكتساب مهاراتها بما يتلاءم وخصائص هؤلاء التلاميذ من المعاقين بصريًا.

٢- الخصائص التعليمية للمعاقين بصريًا

تعتمد عملية التعليم على حواس المتعلم المختلفة، ولحاستي البصر والسمع دورًا مؤثرًا ورئيسًا فيها، ومعاناة المعاق بصريًا من فقدان حاسة البصر أو ضعفها له تأثير على اكتساب المتعلم الخبرات والمهارات والاتجاهات المستهدف تنميتها لديه من خلال تعليمه؛ نتيجة لاعتماده بشكل رئيسي على حاسة السمع وحواس أخرى دون البصر، كما أن التحصيل الأكاديمي للمعاق بصريًا أقل منه لدى الفرد العادي إذا ما تساوى كل منهما في العمر الزمني والعقلي، وما يؤيد ذلك صعوبة التعبير الكتابي لدى المعاق بصريًا عند أداء الامتحانات، الأمر الذي يعقد الموقف، وخاصة ما إذا كان الممتحن بصريًا ولا يستطيع أن يقرأ المادة المكتوبة بطريقة برايل (بطرس حافظ، ٢٠١٠، ٢٦٣).

ومن أهم الخصائص التعليمية للمعاقين بصريًا ما يلي:

- بطء معدل سرعة القراءة، سواء لخطوط الكتابة العادية أو بطريقة برايل.
- وجود أخطاء في القراء الجهرية لضعاف البصر.
- انخفاض مستوى التحصيل الدراسي بصفة عامة مقارنة بالعاديين.
- الإكثار من التساؤلات الموجهة إلى المعلم والآخرين للتأكد مما يسمع أو يرى (أمير إبراهيم، ٢٠١٢، ٢٦٣).

ووفقًا لهذه الخصائص، فإنه عند تنمية مهارات اللغة لا بد من استخدام بعض الوسائل السمعية، والأنشطة التعليمية واللغوية المحفزة لأذهان التلاميذ المعاقين بصريًا لمعالجة

المعلومات واكتساب الخبرات والمهارات اللغوية المستهدفة بما يتناسب ومستواهم، وكذلك اعتماد مدخلي الحواس المتعددة والتكاملي لتوظيف حواسهم الأخرى في تعليمهم.

ثانيًا: الطلاقة اللغوية:

تُعَدّ اللغة من أهم الأدوات التي يمتلكها الإنسان للتواصل والتعبير عن ذاته، فهي الوسيلة التي يُعبِّر بها عن أفكاره ومشاعره، ويُسهم من خلالها في بناء التفاعل الاجتماعي والثقافي، ولا تقتصر اللغة على كونها أصواتًا أو رموزًا، بل تتجاوز ذلك لتُصبح منظومة متكاملة من المهارات التي تُعين الفرد على التكيف مع بيئته والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، ومن أبرز هذه المهارات ما يُعرف بالطلاقة اللغوية، التي تُعَدّ مؤشرًا على مرونة الفكر وسرعة الاستدعاء اللغوي، وأداة فاعلة في تنمية القدرة على الإبداع والتواصل الفعّال.

مفهوم الطلاقة اللغوية

عرفها عبد الرازق مختار(٢٠٠٨، ٢٥٤) بأنها قدرة المتعلم على إنتاج عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار في فترة زمنية محددة، وذلك مقارنة مع أقرانه استجابة لمشكلات لغوية، وعرفها جلال البرقعاوي(٢٠١١، ٢٦٨) بأنها جميع المفردات والتراكيب اللغوية التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم بكافة الوسائل التعليمية المختلفة، وتجعله قادرًا على التحدث والتخاطب مع الآخرين بسهولة ويسر، وأشار Felker, Klockmann & De Jong (2018, 10511) إلي أن الطلاقة في الحديث تُعبر عن قدرة المتحدث على إنتاج اللغة بصورة سلسة، حيث يؤثر تنظيم الأفكار ومعالجتها اللحظية بشكل مباشر على سلاسة الأداء اللغوي.

وعرفتها سامية خليف (٢٠٢٠، ١٢٨) بأنها قدرة التلميذ على سرعة إنتاج أكبر عدد من الاستجابات اللغوية لمشكلات لغوية أو لمثيرات لغوية والمتمثلة في المترادفات أو الأفكار أو الفقرات في فترة زمنية محددة، وذلك مقارنة مع أقرانه، وعرفها Foster (2020, 448) بأنها الانسيابية السطحية في التحدث، الناجمة عن سهولة تعبئة المعرفة اللغوية تحت ضغوط المعالجة الفورية (real-time processing)، بينما عرفها علاء عابدين(٢٠٢٠، ٧١) بأنها قدرة التلميذ على إنتاج أكبر عدد من الألفاظ أو الأفكار، أو البدائل، أو المترادفات، أو التعبيرات المرتبطة بموقف لغوي معين، في فترة زمنية محددة، استجابة لمثير لغوي أو مشكلة لغوية، كما عرفها Suzuki & Kormos (2023,605) بأنها بُنية متعددة الأبعاد تشمل

سرعة النطق (speed fluency)، عدد وطول التوقفات (breakdown fluency)، وإصلاحات الكلام (repair fluency).

يتضح من التعريفات السابقة أن الطلاقة اللغوية لم تعد تُفهم باعتبارها مجرد سرعة في الكلام، بل أصبحت بِنْية مركبة تضم جوانب متعددة مثل الانسيابية، قلة التوقفات، وسرعة المعالجة اللغوية، إضافةً إلى أهميتها المتزايدة كمؤشر أساسي على الكفاءة الشفوية في اللغة، ويُعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها قدرة لغوية تتمثل في إنتاج أكبر قدر ممكن من الكلمات، والجمل والعبارات، والأفكار والمعاني اللغوية المختلفة ذات الصلة بموضوع معين، واستدعاء المعلومات أو الخبرات أو المفاهيم اللغوية المخزونة سابقًا في أقل وقت وبسهولة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من ذوي الإعاقة البصرية على مقياس الطلاقة اللغوية.

مهارات الطلاقة اللغوية:

أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن الطلاقة اللغوية تأخذ عدة صور مختلفة حيث تم تقسيمها إلى خمسة أشكال رئيسية، مثل دراسة كل من جمال العيسوي (٢٠٠٥)؛ وموفق بشارة (٢٠١٠)؛ وريم سعدون (٢٠١٤)؛ وريم عبد العظيم (٢٠١٦)؛ ومحمد النوبي (٢٠١٧)؛ وسماء تركي (٢٠١٧)؛ وآمال السيد (٢٠١٨)؛ ومحمود عبد القادر (٢٠١٨)؛ عبد الرازق مختار (٢٠١٩)؛ وسميرة عبد الغني (٢٠٢٠)، وهذه الأشكال هي:-

١- **الطلاقة اللفظية:** وتتمثل في سرعة الفرد في التفكير في تقديم الألفاظ أو الكلمات أو المترادفات أو نقائضها وتوليدها في نسق معين، أو هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ والكلمات التي يتوافر في بنائها سمات وخصائص معينة، والطلاقة اللفظية تقاس بعدد الكلمات التي ينتجها التلميذ في زمن معين.

ومن المهارات التي تعبر عنها ما يلي:

- استكمال الأشكال اللغوية لتعبر عن أكبر عدد ممكن من الكلمات الجديدة.
- الاشتقاق اللغوي.
- استدعاء المتعلم أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف أو مقطع معين.
- تكوين من الحروف كلمات معينة أكبر عدد ممكن من الكلمات الأخرى.

وتسمى الطلاقة اللفظية أيضًا بطلاقة الكلمات، فهي تقتصر على توليد الكلمات أو الألفاظ باعتبارها أنماط من الحروف الأبجدية توجد في مخزن الذاكرة، وتشير طلاقة الكلمات إلى سرعة التفكير في الكلمات بإعطاء كلمات في نسق محدد لتحقيق مطالب بسيطة تتطلبها

تعليمات الاختبار، ويلعب عامل المعني دورًا مهمًا فيها؛ أي أنها تقاس بسرعة توليد أو إنتاج الكلمات وفق شروط معينة في بنائها وتركيبها.

٢- **الطلاقة التعبيرية:** هي سرعة صياغة الفكرة السليمة، وإصدار أحكامًا مترابطة في موقف محدد على أن تتصف هذه الفكرة بالوفرة والتنوع والغزارة، وتعني القدرة على صياغة أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات التامة ذات المعنى لتعبر عن أفكار مختلفة، واستخدام اللغة استخدامًا صحيحًا، مع توظيف العديد من المفردات اللغوية المعبرة عن الموضوع، ومن المهارات التي تعبر عنها ما يلي:

- أن يعطى للتلميذ الحرف الأول من ثلاث كلمات ويُطلب منه أن يكمل الكلمات في زمن محدد بأكبر قدر ممكن من الطرق بحيث يتكون منها عبارات مفيدة.
- أن يعطى للتلميذ فكرة ويكُون منها عدة موضوعات.
- إدراك الروابط الخفية بين الأشياء غير المرتبطة ظاهريًا.
- أن يُكوِّن أكبر عدد ممكن من الجمل من كلمات معينة.

٣- **الطلاقة الترابطية** (طلاقة التداعي): وهي إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات الدلالة الواحدة، وفيها يربط الفرد بين الكلمات ومدلولات أخرى ذات علاقة بها، ويصنف الكلمات في فئات متعددة، وبذلك يكون لديه القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تعبر عن علاقات معينة يتطلبها الاختبار، وهى تقوم على وعي التلميذ بالعلاقات والسهولة التي يستطيع بها تقديم الفكرة متكاملة المعنى، وعادة ما تقاس هذه القدرة بأن يطلب من التلميذ أن يكتب أكبر عدد من الكلمات المترادفة أو المضادة لكلمات تعطى له، حيث يُطلب من التلميذ إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتصف بخصائص معينة قابلة للمقارنة.

ومن المهارات والأمثلة التي تعبر عن الطلاقة الارتباطية ما يلي:

- أن يعطى التلميذ أكبر عدد ممكن من المترادفات لكلمة معينة (تشابه، تضاد، .....).
- أن يعطى التلميذ أكبر عدد ممكن من الكلمات التي ترتبط بكلمة معينة أو أكثر من كلمة.
- مهارة الانتقاء والفرز والاستبعاد.
- مهارة التداعي اللفظي.

٤- **الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني:** وهى قدرة التلميذ على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والتي ترتبط بموقف لغوي معين، وتتضمن عددًا من المهارات التي تعكس في

مجملها مخزون التلميذ الفكري ومنطقية عرضه لأي موضوع، وإتقانها يمنح التلميذ القدرة على امتلاك عدد وافر من الأفكار الإبداعية المتنوعة.

ومن المهارات التي تعبر عنها ما يلي:

- أن يقدم عدة عناوين لقصة معينة تُقدم له.
- إعطاء أكبر عددًا من الأفكار والعناصر عن موضوع معين.
- مهارة التنبؤ بالنتائج والتي تنتج عن حدوث شيء معين كمترتبات على الأحداث.

أما محمد أبو الفتوح (٢٠١٦، ٨٦) فقد قسم الطلاقة اللغوية إلى قسمين، وهما:

١- الطلاقة اللغوية المنطوقة: وهى الكلمات التي ينطقها التلميذ ويستخدمها في كلامه.

٢- الطلاقة اللغوية المفهومة: وهى الكلمات التي يفهمها التلميذ عند سماعها منطوقة.

أهمية الطلاقة اللغوية:

أشار عبد الرزاق مختار (٢٠٠٨) أن للطلاقة اللغوية أهمية كبيرة حيث تساعد على ممارسة المهارات العليا في التفكير، وينبغي تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ بتدريبهم على ابتكار أنماط تفكير جديدة أو تنظيم المعارف؛ لأن تنميتها يُساعد على زيادة وعي التلميذ بقدراته وإكسابه الثقة في نفسه، وتُعينه على التغلب على مشاكل الحياة في المستقبل، وأشارت دراسة يوسف عيد (٢٠١٩) إلى أن الطلاقة اللغوية تُعد معيارًا لكثير من متغيرات النمو والشخصية، فهي معيارًا للذكاء، والوعي بمفردات البيئة التي يعيش الفرد فيها، وسرعة التعلم، والمهارة في القراءة والكتابة، والتنبؤ بالتحصيل في المراحل الدراسية الأعلى، وهى مظهر من مظاهر النضج العقلي والاجتماعي، ولتنمية الطلاقة اللغوية أهمية كبيرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أشارت دراسة سميرة عبد الغني(٢٠٢٠) إلى أن غزارة المفردات وتنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يدفعهم إلى التمكن من الطلاقة اللغوية الإبداعية التي تجعله يتعامل مع الكلمات والمعاني والعبارات والجمل بأسلوب غير مألوف يُنمي لديه مهارة التفكير الإبداعي.

كما أشار كلٌ من ريم سعدون(٢٠١٤)؛ ومحمود عبد القادر(٢٠١٨) أن للطلاقة اللغوية أهمية كبيرة في حياتنا، حيث تُشكل الطلاقة اللغوية أهمية بالغة في صقل الملكة اللسانية في الكلام وهى ما يلي:

- تكمن أهمية الطلاقة اللغوية، من أفكار أو جمل أو كلمات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، في كونها اللبنة الأولى التي تيسر لهم التعبير عما لديهم من أفكار من جهة، ومن

جهة أخرى تُؤدي دورًا لا يُستهان به في تحصيلهم الدراسي لجميع المواد الدراسية مستخدمين ما لديهم من رصيد لغوي يتعلق بالأفكار والجمل والكلمات.

- تمنح المتعلم قدرة فائقة على التفكير، كما تُساعده على فهم وإدراك كثيرًا مما يقرأ عن طريق ممارسة قراءة اللغة المكتوبة، مما يجعل المتعلم فعالًا في محيطه وبين أقرانه، ولا تظهر أهمية الطلاقة اللغوية من ألفاظ اللغة ما لم تكن هناك قدرة على صياغة وتركيب وربط المفردات اللغوية على نحو سليم طبقًا للمقاييس والقواعد المتعارف عليها في اللغة.
- الطلاقة من صفات الشخص المبدع.
- كما تعد الطلاقة اللغوية أحد جوانب الإبداع الرئيسة والمهمة.
- تساعد الفرد من التحرر من القيود والعوائق التي تعوق حركة تفكيره.
- تؤدي دورًا كبيرًا في التحصيل الدراسي للتلاميذ في جميع المواد الدراسية.

حيث إن للطلاقة أهمية قصوى في تفكير الأطفال تتمثل في صورة التفكير العلمي، إذ تُؤدي الطلاقة دورًا رئيسًا في مرحلة صياغة الفرض، كما تُؤدي دورًا في إصدار عدد كبير من الأشكال البصرية، والأشكال السمعية، والشعر، والثروة اللغوية بشكل عام، إذ أن الطلاقة تُساعد على زيادة ثروة التلاميذ اللغوية، ومن ثم تُمكنهم من فهم النص الذي يقرءونه بسهولة؛ مما يزيد التفاعل مع الكاتب وإثراء معرفتهم، كما تُعد الطلاقة مهمة من أجل النجاح في كثير من المهمات البسيطة والمعقدة التي يؤديها الطفل في المدرسة الابتدائية (نايفة قطامي، ٢٠٠١، ٥٤).

معوقات الطلاقة اللغوية:

على الرغم من أهمية تنمية الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إلا أنه توجد هناك بعض العوامل أو الأسباب التي تقف عائقًا في تنميتها، وقد أشار كل من إبراهيم الزريقات (٢٠٠٥)؛ وريم عبد العظيم (٢٠١٦)؛ وسماء تركي (٢٠١٧)؛ وسميرة عبد الغني (٢٠٢٠) إلى مجموعة من معوقات الطلاقة اللغوية وهى على النحو التالي:

- التردد أو الحيرة (Hesitation): الوقفة (Pause) وهو الصمت لمدة ثانية أو أكثر مثال: (أختي غنت أغنية) .
- التداخل (Interjection): ويشتمل على صوت أو مقطع أو كلمة غير مناسبة لمعنى الرسالة، مثال: (الطابة (ها) خرجت بعيدًا عن حدود الملعب).

- المراجعة (Revision): حيث تغير المراجعة معنى الرسالة، أو شكلها القواعدي أو لفظي للكلمة مثال: (هل يستطيع هو / هي أن يأتي، أتمنى، أفكر أنك ذهبت إلى الملعب).
- الإطالة (Prolongation) وهي فترة إطالة غير مناسبة للوحدة الصوتية أو الأصوات المركبة والتي لا تصاحب خصائص نوعية لتغير طبقة الصوت وزيادة التوتر، مثال: (أنا ..... أريد تفاحة .
- التوقف (Blok) وهو توقيت غير مناسب في بداية الوحدة الصوتية أو تحرير العنصر الموقوف وغالبًا ما يكون مصاحبًا لطاقة وتوتر متزايد مثال: (اسمي هو (وقفه) أحمد).
- كلمة غير منتهية (Unfinished word) مثال: سلوى تريد بسك بالشكولاتة.
- تكرار شبه الجملة (Phrase repletion) ويشمل على تكرار كلمتين أو مثال: (أنا أريد، أنا أريد الذهاب).
- تكرار كلمة (Word repletion) وهى إعادة كل الكلمات بما في ذلك الكلمات ذات المقطع الواحد مثال: (أريد، أريد، تفاح).
- إعادة جزء من الكلمة (Partword repletion) وهى تكرار لأجزاء من الكلمات أو الأصوات أو المقاطع اللفظية مثال: (سوف أ، أ، أ أراك).
- أخرى (Other) ويشتمل هذا التصنيف على اختلالات طلاقة تمتاز بخصائص نوعية مثل السرعة غير المناسبة في هواء الشهيق والزفير أو الجمع بين خاصتين مثل المراجعة والإعادة مثال: (أنا أتمنى، أنا، أنا أفكر أنك ذهبت إلى الملعب).

في حين أشارت فاطمة أشبير(٢٠١٧)؛ وعلاء عابدين(٢٠٢٠) إلى مجموعة أخرى من معوقات الطلاقة اللغوية وسبل التغلب عليها، والتي تحول دون تنمية مهارات الطلاقة اللغوية ونذكر منها ما يلي:

١- **معوقات إدراكية:** وتشير إلى تبني التلميذ طريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمور، فهو لا يدرك شيئًا إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشئ.

٢- **معوقات نفسية:** وتتمثل في الخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة التلميذ بنفسه، وقدرته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها؛ وللتغلب على ذلك يجب أن يدعم الثقة بنفسه، وقدراته على الإبداع وبأنه لا يقل في قدراته ومواهبه عن الآخرين.

٣- **معوقات اجتماعية:** مثل الخوف من اتهام الآخرين لأفكاره بالسخافة، مما يعيق التفكير

الإبداعي، حيث يُؤثر التلميذ الالتزام بالصمت وعدم المبادرة.

٤- **التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين:** ويرجع ذلك إلى الخوف من أن يظهر أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية؛ لأنه أتى بشيء بعيد عن المألوف بالنسبة لهم.

٥- **التقيد بأنماط محددة للتفكير:** فكثيرًا ما يذهب التلميذ إلى اختيار نمط معين عند النظر إلى الأشياء، ثم يرتبط بهذا النمط ولا يتخلى عنه، وقد يسعى إلى افتراض أن هناك فكرة واحدة يجب البحث عنها.

٦- **القيود المفروضة ذاتيًا:** ويعد هذا العائق من أكثر العوائق صعوبة، ذلك أنه يعني أن يقوم التلميذ من تلقاء نفسه بفرض قيود لم تفرض عليه عند التعامل مع المشكلات.

ثالثًا: الإلكسيثيميا:

يعد Sifneos,(1973) هو أول من استخدم مصطلح الإلكسيثيميا، وهى تعني حرفيًا عدم وجود كلمات للعاطفة، وهي كلمة في أصلها يوناني(a) لا يوجد، (lexis) كلمات، و(thymia) العاطفة، وتوصف بأنها اضطراب في الأداء العاطفي والمعرفي وعدم القدرة على إيجاد الكلمات لوصف المشاعر، ومن أهم سمات الإلكسيثيميا فشل الفرد في التمييز بين مشاعره والأحاسيس الجسدية المرتبطة بالعواطف، وعدم القدرة على إيصال مشاعره مع الآخرين، وغياب الأفكار والخيالات الداخلي (Tahir, Ghayas & Tahir, 2012,104).

مفهوم الإلكسيثيميا:

أشار معجم علم النفس والطب النفسي أن الإلكسيثيميا" تعني (الحبسة الانفعالية)، وهى حالة من الخيال المحدود والحياة الانفعالية الفقيرة، لذا يواجه مرضى الإلكسيثيميا صعوبة في التعرف على الانفعالات ووصفها، ويعطون انطباعات بأنهم لم يفهموا معنى كلمة مشاعر(جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفافي، ١٩٨٨، ١٢٤).

وتعرف الإلكسيثيميا بأنها نقص القدرة على التعرف والاتصال، وعلى معالجة وتنظيم المشاعر ومحدودية التخيل الوجداني (Zlotnick & Zimmerman, 2001, 177).

ويعاني الأطفال ذوو الإلكسيثيميا من صعوبة التعرف على المشاعر الذاتية، وصعوبة التعبير عن المشاعر بالكلمات، وصعوبة وصف وفهم مشاعر وأحاسيس الآخرين، وأسلوب معرفي ذو وجهة خارجية (ميل لسرد تفاصيل الأحداث الخارجية)، مع عدم التركيز على الخبرات الداخلية ومحدودية الخيال وضيق الأفق (احمد متولي، ٢٠٠٧، ١٩٠).

واتجهت دراسة Gilbert, McEwan, Catarino, Baiao & Palmeira (2014)

إلى وصف الإلكسيثيميا بأنها سمة وجدانية ومعرفية للشخصية تفتقر إلى الوعي بالانفعالات، وعدم القدرة على تحديدها، وصعوبة التمييز بين الانفعالات والأحاسيس الجسدية الناتجة عن الاستثارة.

وعرفتها دعاء خطاب (٢٠١٩، ١٣) بأنها سمة شخصية تتضمن عجزًا في المعالجة المعرفية للانفعالات، وصعوبة في تحديد ماهية تلك الانفعالات والتمييز بينهما وبين الإحساسات الجسدية الناتجة عن الاستثارة الانفعالية، بالإضافة إلى قصور في القدرة على التعبير عن تلك الانفعالات، وصعوبة في التعرف على انفعالات الآخرين والاستجابة لها بطريقة مناسبة؛ مما يؤثر على جودة العلاقات البينشخصية، مع نمط تفكير معرفي مقيد وموجه خارجيًا، وعرّفها Preece, Becerra, Allan, Robinson & Gross (2020,622) بأنها بنية نفسية متعددة الأبعاد تتكون من ثلاثة مكونات أساسية: صعوبة تحديد المشاعر، صعوبة وصف المشاعر، والتفكير الموجه نحو الخارج.

وأشارت سارة حسن (٢٠٢١، ١٢) إلى أنها أحد أبعاد الشخصية غير المتوافقة والمضطربة وتعرف بأنها عجز التمييز والتعبير اللفظي للعواطف والمشاعر، نتيجة لضعف في تجهيز المعلومات العاطفية، مما يُؤدي إلى عدم القدرة على الكلام حول العواطف التي تثار داخل النفس، لتدني الوعى الذاتي وفهم مدلول ومعنى المشاعر، والتركيز على الأعراض الجسدية التي تصاحب الانفعالات، وعرفها Brett, Zarei, Preece, Becerra, Gross & Mazidi, (2025) بأنها سمة شخصية متعددة الأبعاد تنعكس في عجز الأفراد عن تحديد مشاعرهم بدقة، وعدم القدرة على وصفها لفظيًا، مع الميل إلى اعتماد أسلوب تفكير خارجي يركز على الأحداث أكثر من الخبرات الانفعالية.

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها خلل وظيفي في المكونين الوجداني والمعرفي يعكس قصور التلميذ المعاق بصريًا في القدرة على التعبير اللفظي عن المشاعر والعواطف وتفهم الانفعالات، وصعوبة في إدراك وتحديد المشاعر الذاتية ووصفها للآخرين، وتتفاقم هذه الصعوبات في ظل معاناة التلميذ من ذوي الإعاقة البصرية بما يُؤثر في القدرة على استخدام الإيماءات والإشارات والتعبيرات غير اللفظية، وترتبط هذه الصعوبات بقصور الفرد في المعالجة المعرفية للمشاعر والمعلومات الانفعالية بما يعكس اعتماده على خبرات الآخرين دون الاعتماد على خبراته الذاتية، وإظهاره لأنماط التفكير ذي الوجهة الخارجية والاستغراق في التفاصيل الخارجية للأحداث والمواقف الحياتية، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من

ذوي الإعاقة البصرية على مقياس الإلكسيثيميا.

أنواع الإلكسيثيميا:

تتمثل أنواع الإلكسيثيميا في الإلكسيثيميا الأولية، والثانوية، والعضوية، وقد أصبح من الضروري التمييز بينهم في وقت مبكر إلى حد ما، والإلكسيثيميا الأولية تعتبر عاملًا مهيأً لظهور اضطرابات نفسية جسمية، بينما الثانوية تعتبر عاملًا وقائيًا تفاعليًا ضد الأهمية العاطفية وشدة المرض.

أ- **الإلكسيثيميا الأولية Primary Alexithymia**

ترجع إلى أسباب وراثية أو عصبية مبكرة كوجود خلل في عملية الاتصال بين نصف المخ الأيمن، ونصف المخ الأيسر مما يجعلها ظاهرة نمائية أو سمة ثابتة للفرد، كما تظهر على أنها نقص في المشاعر وليس في العواطف، ويكون الجهاز الحوفي والقشرة المخية الحديثة في هذه الحالات مرتبطين بشكل ضعيف، ويكون بحاجة الى منبه من المخ ليثير المشاعر، مثل الغضب والخوف، وتتشكل خلال الطفولة وسنوات البلوغ المبكر؛ لذلك فإن الإلكسيثيميا الأولية هي تطورية في الطبيعة، ويمكن أن ترفع هذه السمة من معدلات الإصابة بالاضطرابات النفسية وخاصه النفس جسمية (حمدي محمد وزهرة العلا أحمد، ٢٠١٦، ٦٩٨).

ب_ الإلكسيثيميا الثانوية Secondary Alexithymia

تشير إلى الاستراتيجية الدفاعية التي تهدف إلى حماية الفرد من التأثيرات التي تكون غير منظمة للغاية بالنسبة للآنا المبكرة، وفي هذه الحالة يمكن أن تمهد الإلكسيثيميا من خلال تفضيل بعض التشوهات في القدرة على التعرف على المشاعر للفرد ومشاعر الآخرين، ويفترض أن تنشأ الإلكسيثيميا الثانوية كنتيجة لأحداث ذات أهمية نفسية وطبية تحدث في الحياة، فقد تكون هذه أحداث جراحية لها تأثير مباشر أو غير مباشر على وظائف الدماغ (Messina, Beadle & Paradiso, 2014, 41).

ج- **الإلكسيثيميا العضوية Organic Alexithymia**

تنتج عن إصابة الدماغ المفاجئة التي تؤثر سلبًا على بنيات الدماغ المسؤولة عن معالجة الانفعالات: مثل قشرة الفص الأيمن للمخ كما في السكتة الدماغية والقشرة الحزامية الأمامية (حمدي محمد وزهرة العلا أحمد، ٢٠١٦، ٦٩٩)، ويشير مصطلح الإلكسيثيميا العضوية إلى الحالة التي يُزعم أن سبب الإصابة بها هو تلف عضوي لهياكل الدماغ المشاركة في المعالجة العاطفية بصورة غير مباشرة أو مباشرة للدماغ .(Messina, et al., 2014, 41)

خصائص الأطفال من ذوي اضطراب الإلكسيثيميا:

١- الخصائص اللغوية

عادة ما تظهر الكلمات الأولى التي تُمثل المشاعر في السنوات الأولى من عمر الطفل وقبل سن المدرسة، فيتعلم الأطفال التمييز بين بعض المشاعر المنفصلة (كالسعادة، والحزن، والغضب)، ويكون الأطفال قادرين على مستوى بسيط من وصف مشاعرهم، ومناقشة الأسباب التي تتسبب في إثارة مشاعرهم بصوره لفظية مع الآخرين، وبالرغم من أن الأفراد الذين يُعانون من الإلكسيثيميا يبدو أنهم يمتلكون مفردات كافية لوصف المشاعر، إلا أنهم غير قادرين على تحديدها أو وصفها، كما يبدو أن ضعف تطور الكلام يُؤدي إلى صعوبات تشبه بشكل واضح مميزات الإلكسيثيميا، وربما يرتبط هذا بحقيقة أن الأطفال الذين يعانون من ضعف نمو الكلام يُواجهون صعوبات في تفسير الإشارات الوجهية العاطفية والإشارات الصوتية، والتي يقترح أن تكون نموذجية للأفراد الذين يعانون من الإلكسيثيميا فإن القدرة على الامتثال للتعليمات متعددة الأجزاء، تقيس بشكل خاص مهارات اللغة الاستقبالية، وأن ضعف مهارات اللغة الاستقبالية في سن (٥) أعوام تشير إلى انخفاض كبير في مستوى الصحة النفسية للبالغين والتكيف النفسي والاجتماع، مما يُؤكد ارتباطًا وثيقًا بين النقص في تطور الكلام مع الإلكسيثيميا، فمن المعقول أن تطور اللغة لتسمية العواطف والتعبير عنها يتطلب مهارات لغوية كافية على المستوى العام (Karukivi, Joukamaa, Hautala, Kaleva, Haapasalo, Liuksila., & Saarijärvi, 2012, 60).

وقد أشارت دراسة كل من Way, Yelsma, Van Meter & Black-Pond (2007); Messina,et al.(2014)؛ Hobson, Hogeveen, Brewer, Catmur, Gordon, Krueger & Grafman (2018) إلى العلاقة بين الإلكسيثيميا واللغة؛ حيث أفادت أنه من البديهي أن يؤدي ضعف اللغة التعبيرية إلى الإصابة بالإلكسيثيميا، ولذا يمكن القول بأن الخصائص اللغوية لذوي الإلكسيثيميا تتمثل في التالي:-

١- يُظهرون عجزًا في معالجة المشاعر في المهام اللفظية وغير اللفظية.

٢- لديهم نطاقًا محدودًا من القدرة على التعبير العاطفي مع الآخرين.

٣- يجدون صعوبة في تحديد المشاعر واستخدام الكلمات المناسبة للتعبير عن مشاعرهم بشكل فعال.

٤- يصفون أفكارهم وخبراتهم بدلًا من تحديد الحالات العاطفية التي يمرون بها.

٥- صعوبة في وصف المشاعر والتعبير عنها .

وقد أشارت نتائج دراسة Karukivi, et al. (2012) إلى أن الأطفال الذين يُعانون من ضعف المهارات اللغوية قد يُعانون في المواقف الاجتماعية أكثر، ويكونون عرضة للإصابة بالإلكسيثيميا.

أعراض الإلكسيثيميا:

يُظهر المصابون بالإلكسيثيميا مجموعة من الأعراض التي تتعلق ببعض الأداءات والسلوكيات الاجتماعية، مثل ضعف الإدراك الاجتماعي والوظيفي الذي يتبدى في غياب سلوكيات الإيثار والمرتبطة بمشاعر التعاطف والحب تجاه الآخرين (Feldmanhall, Dalgleish & Mobbs, 2013)، كما ويُظهرون سوء توقع للظروف المحيطة وردود فعل غير طبيعية للأحداث الاجتماعية، وانخفاض في النشاطات الفسيولوجية عند اتخاذ القرارات المصيرية وضعف العلاقات الشخصية مع المحيطين بهم من أفراد المجتمع (Goerlich, Votinov, Lammertz, Winkler, Spreckelmeyer, Habel, Gründer & Gossen, 2017).

أبعاد الإلكسيثيميا:

تتبلور أبعاد الإلكسيثيميا حول المكونين الوجداني والمعرفي، حيث يبرز دور المشاعر والانفعالات، باعتبارها همزة الوصل بين المكون المعرفي من جانب، والمكون السلوكي والتواصل الشخصي وقيامها بوظائف التكيف وتوجيه السلوك الإنساني وضبطه وتنشيطه وتنظيمه من جانب آخر (عبد الله الزهرانى، ٢٠١٨، ١٧٣).

وفي ضوء ذلك فقد أصبحت الإلكسيثيميا بنية شخصية محددة تتضمن (٤) أبعاد عامة يمكن اعتبارها كمحكات معيارية تدلل على وجود المشكلة لدى الفرد والتي تتمثل في : صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية، صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها، التفكير الموجه للخارج، وندرة الخيال (مصطفى مظلوم، ٢٠١٧، ١٤٦).

الإلكسيثيميا لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية:

إن ذوي الإعاقة البصرية بشقيها الجزئي والكلى يُواجهون آثارًا سلبية متعددة تنجم عن فقدان حاسة البصر وتزيد معها احتمالية معاناتهم من الإلكسيثيميا (هدى سلمى، ٢٠٠٩، ٢٤)، وهنا يتناول البحث في ذلك الموضع علاقة الارتباط بين الإصابة بالإلكسيثيميا ووجود الإعاقة البصرية والتي تفرض على المعاق بصريًا قيودًا تفاعلية مع أفراد مجتمعه باختلاف

فئاته، وفي ضوء ذلك فإن الإعاقة البصرية تعكس قصور هؤلاء الأفراد في تفاعلهم مع المواقف الاجتماعية وعدم قدرتهم على فهم التعبيرات الوجهية، وانعدام الاستجابات البصرية في التفاعل مع الآخرين من حيث الإشارات والإيماءات وردود الأفعال مع أفراد مجتمعهم، مما يُضيف لديهم القدرة على التعبير عن مشاعرهم الداخلية، ومعها تتضاءل المفردات التي تدلل على وصف ما يدور بوجدانهم، وهذا ما يتضح من مفهوم الإلكسيثيميا الذي يتضمن في جوهره كل هذه الاختلالات والتي يعبر عنها باللامفرداتية أو اللاوصفية أو نقص الكلمات المعبرة عن المشاعر.

ويواجه التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تفرضها عليهم الإعاقة البصرية والتي قد تضعف الطاقة النفسية لديهم، كما أنهم يعانون حالة من التوتر والقلق من جراء حالة العجز البصري، التي يعيشون في إطارها، إذ ليست لديهم القدرة على الاتصال بالعالم الخارجي المحيط، بما يحتوي من متغيرات اجتماعية وانفعالية متعددة، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على الاندماج مع أقرانهم المبصرين، لأنهم يشعرون أنهم أقل منهم في أشياء كثيرة؛ فيجدون صعوبة في وصف مشاعرهم تجاه الآخرين وتجاه أنفسهم، لأن الإعاقة البصرية تخلق شعورًا بعدم الثقة بالنفس، وحالة من العزلة الاجتماعية، فلا يستطيع ذوو الإعاقة البصرية التفاعل مع المحيطين به، ولا مع البيئة الخارجية بكل متغيراتها (أحمد جنيدي، ٢٠٢٠، ٩١).

كما أن هؤلاء التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية يتسمون ببعض الخصائص التي تُسهم بدرجة كبيرة في ظهور الإلكسيثيميا لديهم مثل العزلة الاجتماعية، والوحدة النفسية، والعزوف عن المشاركة بالنشاطات الاجتماعية، ومثل هذه المشكلات قد تُؤدي إلى انخفاض مستوى التفاعل مع الآخرين والذي ينعكس سلبًا على شخصية التلميذ المعاق بصريًا؛ مما يساهم في عجزه عن التعبير عن مشاعره ذاتيًا، وضعف قدرته على وصف مشاعر الآخرين، ويظهر ذلك نتيجة التأثير السلبي للعجز البصري في الجوانب النفسية والاجتماعية (هدى سلمى، ٢٠٠٩، ٢١).

ويأتي ذلك متسقًا مع ما ذكره Luminet, et al. (2021,441) أن من السمات النفسية والسلوكية المميزة للأفراد الذين يُعانون من الإلكسيثيميا الميل شبه الدائم إلى الوحدة والعزلة، وضعف القدرة على تكوين الصداقات، وتقدير الذات المنخفض، وسرعة الغضب، وميول عدوانية وتخريبية، هذه الخصائص تظهر لدى المبصرين ممن يعانون من الإلكسيثيميا، أما

فيما يتعلق بحالات كف البصر فإن هذه الخصائص تعكس دلالات نفسية واجتماعية مرتبطة بسمات أخرى تظهر كنتيجة للعجز البصري لدى الفرد، إذ أن ذوي الإلكسيثيميا يُعانون من صعوبة التعرف على تعبيرات الوجه الانفعالية للآخرين، وتتفاقم هذه الصعوبات لدى المعاقين بصريًا، ومعها فإن الإعاقة البصرية تلعب دورًا بارزًا في تفاقم هذه المعاناة، إذ يُواجه ذوي الإلكسيثيميا من المعاقين بصريًا صعوبات متعددة، وقصورًا من حيث قدرتهم على تمييز بعض التعبيرات بدقة التي تظهر من خلال الوجه، ولا يستطيعون فهم الكثير من المواقف الانفعالية التي تشعر بها في مختلف مواقف الحياة المتعددة كالغضب، والحزن، والتوتر والقلق.. إلخ، وقد تظهر لديهم بعض المشكلات النفسية الداخلية والخارجية كالعدوان على الآخرين أو حتى الانسحاب من المواقف الاجتماعية، مما يعكس لديهم حالات سوء التوافق الاجتماعي والانفعالي (طلعت أحمد،٢٠١١، ٧٥).

وأشار Bruce, Harrow & Obolenskaya (2007,71) إلى أن هذه الخصائص تؤول بذوي الإعاقة البصرية ممن يعانون من الإلكسيثيميا إلى ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر وخاصة عند الذكور، ويُواجهون معاناة من حيث الافتقار إلى المساندة الاجتماعية، كما أن الافتقار إلى المساندة والقدرة على التعبير عن المشاعر لا يتوقف على درجة أو شدة الإعاقة أو عمر المعاق بصريًا.

كما أن الإعاقة البصرية تُؤثر على سلوك الفرد الاجتماعي، حيث ينشأ نتيجة لهذا صعوبات كثيرة في عمليات النمو والتفاعل الاجتماعي واكتساب المهارات الحياتية والاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي (نبيل محمد، ٢٠١٦، ١٢)، كما تتأثر لديهم عمليات التفاعل الاجتماعي المتمثلة في عدم مقدرتهم على تحقيق التواصل مع الآخرين إلا في حدود ضيقة، وذلك بسبب محدودية حركتهم، وعدم استطاعتهم ملاحظة استجابات وجوه الآخرين وتعبيراتهم كالبشاشة والغضب والرضا، الأمر الذي يضطرهم إلى استخدام حاسة السمع عن طريق آذانهم لتحقيق عملية التواصل عوضًا عن أعينهم، وذلك بتوجيهها نحو المتكلم (عادل الخالدي، ٢٠٢٠، ١٨٠).

رابعًا: السرد القصصي:

تُعد القصة إحدى الوسائل المهمة التي تُسهم في تحقيق تنشئة اجتماعية آمنة، لأن الطفل يتأثر بها إلى حد كبير، ومن أهم ألوان النشاط اللغوي ونشاط جذاب ومحبب ومشوق للأطفال، ويسعون إلى سماعها بكل شوق ولهفة، فهي تعني له عالمه الخاص الذي يجد فيه

المثل الذي يحتذي به ويشكل لديه الإحساس والانفعال المناسبين لتكوين الأفكار والاتجاهات، ويقبل الأطفال على القصة من ذوات أنفسهم لأنها لا تفرض عليهم فرضًا لذلك تميل إليها نفوسهم.

مفهوم السرد القصصي

عرفتها فاطمة عبد الرؤف (١٧،٢٠٠٨) بأنها سرد مجموعة من الحقائق عن الإنسان بطريقة مشوقة أو بعرض بعض المواقف والأحداث والموضوعات ذات العلاقة بشخصيات متعددة، وأنواعها متعددة منها القصة الواقعية، والقصة التمثيلية، وتعد أحد الأساليب المهمة في عملية التعلم حيث تساعد على جذب الانتباه وتقديم المعلومة بصورة مشوقة وجذابة، كما عرفت حنان نصار(٢١٨،٢٠١٢) السرد القصصي بأنه سرد أحداث القصة على مسامع الأطفال، وقد تختلف أساليب رواية القصة بمدى ما يتاح من وسائل تصاحب السرد اللفظي للقصة، وعرفت سهاد زقول (٢٣،٢٠١٥) السرد القصصي بأنه نشاط فني تعليمي يهدف إلى تقديم المادة العلمية للمتعلمين بطريقة مشوقة، يتم فيها سرد مجموعة من الأحداث المتسلسلة والمترابطة من خلال شخصيات ومواقف تترابط فيما بينها، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية التي ينشدها المعلم.

وعرفت شيماء صلاح (٢٠١٦ ،٩) السرد القصصي بأنه فن يستخدمه المعلم عن طريق مرد حدث أو مجموعة من الأحداث، وقد تكون مصحوبة بصور أو مجسمات على مجموعة من الأطفال بهدف إيصال خبرة أو معرفة جديدة لم يسبق تعلمها، بشرط أن تكون القصة مثيرة، وشيقة جذابة، واضحة، تشد انتباه الأطفال وتثير انفعالاتهم، وعرفت Loyola & Levinson (2023,148) السرد القصصي بأنه تسلسل زمني للأحداث أو الخبرات يُستخدم كأداة بحثية لفهم تجارب المشاركين في الدراسات الاجتماعية، بينما عرف Keven (2024,5) السرد القصصي بأنه حساب تفسيري للأحداث ذات توجيه هدف، حيث يتم توضيح كيفية تتابع الأحداث معًا بهدف معين وليس مجرد ترتيب زمني بسيط، كما أشار Mechanisms (2024,30) إلي أن السرد القصصي يقوم على ثلاث عناصر أساسية هي: الأحداث الزمنية، والوكالات الموجهة نحو هدف، والتتابعات السببية، وهذه العناصر مجتمعة تجعل السرد جذابًا ومثمرًا لفهم المعاني.

ويُعرفه الباحثان إجرائيًّا بأنه عملية مُخططة ومُنظمة تعتمد على أسس علمية قائمة علي أنشطة السرد القصصي يستخدمه المعلم عن طريق سرد حدث أو مجموعة من الأحداث

المتسلسلة والمترابطة من خلال شخصيات ومواقف تترابط فيما بينها، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية التي ينشدها المعلم بطريقة مشوقة وممتعة وواضحة، تشد انتباه الأطفال وتثير انفعالاتهم، وتتم خلال العديد من الجلسات التي تُقدم إلى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وذلك بهدف تحسين الطلاقة اللغوية وخفض الإلكسيثيميا خلال فترة زمنية مُحددة.

أهمية سرد القصة:

أشارت العديد من الدراسات منها راتب عاشور ومحمد مقدادي (٢٠٠٩)؛ ريمة سالم (٢٠١٤)؛ وشيماء صلاح(٢٠١٦) إلى دور القصة في اكتساب المعلومات والمفردات، حيث أشارت إلى أهمية القصص في زيادة المعلومات والحصيلة اللغوية، وتنمية المفاهيم بصفة عامة وفهم المجتمع والذات بصفة خاصة، كما أشارت دراسة Biazak (2010) والتي هدفت إلى تقييم تأثير التدخل السردي على مهارات إعادة سرد القصة لدى الأطفال الذين لديهم تأخر في لغة السرد وفي مهارات تأليف وإنشاء القصة، وأوضحت النتائج أن أطفال العينة حققوا مكاسب حقيقية في إعادة السرد الروائي للقصة، واتضح ذلك في نمو الأداء من التدخل القبلي إلى التدخل البعدي للمهارة الشخصية في إنتاج القصص وتطوير الأداء أو الحفاظ على التحسن عند التقييم التتبعي بعد أسبوعين، وقد أشارت دراسة Mc Lead (2011) والتي صممت لأهداف متعددة منها اختبار مدى تحديد الأطفال لكلمات الرواية بشكل محسوس بعد التعرض لفترة قصيرة، ولتحديد الاختلافات الممكنة في اكتساب الأسماء والأفعال، حيث أثبتت النتائج اكتساب الأطفال المشاركين أكبر عدد من الكلمات والمفردات اللغوية.

وبالإضافة لما سبق فالقصة تعد هي المتعة التي يجدها الأطفال في سرد الشخصيات وتشويقهم السماع ما يدور فيها من أحداث والترقب لكشف المجريات والأحداث المتنوعة لشخصيات القصة، لاسيما عندما تقترب القصة من واقع الأطفال، وتلامس مشاعرهم فيندمجون مع أحداثها بصورة رائعة تجعل من مجال القصة في عالم التدريس والتوجيه مجالًا محببًا ومشوقًا لاكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمفردات اللغوية (هادي طوالبة وباسم الصرايرة وتمرين الشمالي، ٢٠١٠، ١٦)، وهذا ما أشارت إليه حنان نصار(٢٠١٢، ٢١٨) في دراستها والتي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي الشفهي وفهم القصة لدى أطفال الروضة، والتي توصلت نتائجها إلى فعالية استخدام القصة في تحسين الأداء اللغوي بشكل عام والشفهي بشكل خاص وتنمية مهارات الفهم لدى أطفال الروضة.

أهداف سرد القصص:

تحقق قصص الأطفال أهدافًا تعليمية وتربوية وترويحية مهمة، كما أوردها كل من نجم الدين مردان(٢٠٠٥، ١١٨)؛ وخالد العبيدي(٢٠٠٩، ٥٢)؛ خليلي حماد وإبراهيم الشيخ وناهض فورة (٢٠١٢،١٦٣)؛ وعايد الشراري وعبد الرحمن الهاشمي(٢٠١٦، ٦٢) فيما يلي:

- تنمية لغة الطفل وتجويدها، وإثراء مفرداتها الفصحى، وبناء التذوق الفني والجمالي والخيال الخصب لديه.
- إتاحة الفرصة أمام الطفل للتعبير عن نفسه، وتحقيق رغبته بصورة مسلية خلال سرد القصة، أو إعادتها، أو تقمص أدوار شخصياتها، أو تمثيلها بصورة مشوقة، أو التحدث عن صورها وأفكارها بطلاقة وجرأة.
- إثراء المشاعر.
- تقرب المفاهيم المجردة من عقلية الطفل.
- تساعد في وعي الطفل بذاته وبالآخرين.
- تدريب الطفل على التواصل اللفظي لاسيما تنمية مهارة الاستماع والإصغاء والتحدث والتعبير اللفظي لديه.
- معالجة مشكلات الطفل الاجتماعية والنفسية والسلوكية من خلال أحداث القصة وما تطرحه القصة من مشكلات.
- إضافة مصطلحات جديدة وتنمية الثروة اللغوية للطفل.
- تصحيح عيوب النطق والعيوب الكلامية.
- تكوين علاقات اجتماعية ناجحة.
- تكوين الاتجاهات والعادات السليمة لدى الطفل.

ومن خلال ما سبق، فالقصة تحل عقدة لسان الطفل وتبعث فيه الميل للحوار والتحدث والسؤال عن الأشياء التي يستمع إليها وتساعد على تحقيق العديد من الأهداف وأهمها تنمية لغة الطفل وإثراء مفرداته، وتدريبه على التواصل اللفظي بتنمية مهارات الاستماع والتحدث لديه والتعبير عن نفسه، وتنمية قدراته العقلية، وتزويده بالمفاهيم العلمية، وتكوين العادات السليمة لديه، وتهذيب خلفه وغرس القيم الدينية، وهذا ما أثبتته دراسة أحمد كمال (٢٠١٢) والتي اهتمت بتنمية مهارات الاستماع للقصة، وأوصت باستخدام طريقة السرد القصصي كجزء من برنامج إعداد المعلم والاهتمام بتوظيف السرد القصصي في تدريس القراءة لتنمية مهارات

الاستماع وتشجيع الطلبة على قراءة القصص والاستماع إليها لأهميتها في تنمية الثروة اللغوية والفكرية واللفظية.

كما أشارت نتائج دراسة عبد الله الجهني (٢٠١٥) إلى أهمية رواية وسرد القصة ذات العناصر المكتملة في تنمية مهارات الطفل السمعية، وكذلك أشارت نتائج دراسة جعفر صالح (٢٠١٦) إلى تفوق مجال إستراتيجية سرد القصة في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة في استراتيجيات تعليم الأطفال يليها التعلم باللعب، وأظهرت نتائج دراسة Mohammadi & Abdin (2011) تمكن المجموعة التجريبية من تمييز الكلمات وتعرف الأفكار ولفظ الكلمات والتحدث عن الصور الواردة في القصص.

ويرى الباحثان أنه ولكي يضمن المعلم التطبيق الناجح لسرد ورواية القصة عليه تهيئة المناخ داخل الفصل بطريقة تحقق تقبلهم للاستماع والإنصات، ومن ثم التفاعل مع أحداث القصة، كما يتوجب على المعلم قراءة وسرد القصة قراءة واضحة وسليمة وعليه أن ينغم صوته ليناسب مجريات القصة وإفساح المجال للأطفال للتعبير عن آرائهم وتصوراتهم على أحداث وشخصيات القصة، والاهتمام بهذه الشروط وتطبيقها تطبيقًا جيدًا فيساعد على تحقق الأهداف المرجوة من عرض القصة سواء كان تنمية المهارات أو مفاهيم أو اكتساب معلومات وخبرات، وهو ما أشارت إليه دراسة أحلام العدوان(٢٠١٨) والتي أثبتت فاعلية الألعاب اللغوية والقصة في تنمية الاستعداد اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة، والتي أكدت فيها حجم الأثر الكبير في التأثير على الاستعداد اللغوي للاستراتيجيتين، وكذلك دراسة سوسن عثمان (٢٠١٨) والتي أكدت على أن استخدام القصة ينمي مهارة الكلام لطفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات وزيادة التحصيل اللغوي خاصة إذا أبدعت المعلمة في استخدام الأساليب الجذابة وتنويع طرق عرض القصة مما يزيد من انفعال الطفل بها وينمي مهارة الكلام لديه.

دور السرد القصصي في تحسين الطلاقة اللغوية للتلاميذ المعاقين بصريًا:

تُعد القصة من أنجح الوسائل في تحسين الطلاقة اللغوية وترقية أسلوب الطفل والارتقاء بمستوى لغته، فالتلميذ المعاق بصريًا يستمع إلى المعلم باهتمام فيتعلق ذهنه بالقصة، فيسمع كلماتها كما ينطقها المعلم ويتتبع إلى الجمل التي يتفوه بها، فيتزود بالأفكار والمفردات والأساليب فيتعلم النطق السليم للألفاظ والتركيب الجيد للعبارات، كما أن تدريسه يمرن الطفل على إجادة الإلقاء والتعبير والتمثيل، مع الجراءة في الكلام، وتنمية ذوقه اللغوي والأدبي وتزويده بألفاظ اللغة والأساليب المهذبة والعبارات الجميلة.

وقد أشارت العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلي أهمية السرد القصصي في تنمية المهارات اللغوية والطلاقة اللغوية لدى التلاميذ، حيث أشارت نتائج دراسة الجوهرة الجاهلي (٢٠٠٤) إلي تأثير سرد القصة على الطلاقة اللفظية لأطفال قبل المرحلة الابتدائية، كما اتفقت نتائج دراسة محمد القضاة (٢٠٠٥)؛ ونجم الدين مردان (٢٠٠٥) علي أن قصص الأطفال تؤدي إلى تنمية مهاراتهم وثروتهم اللغوية وترسيخ نوازعهم الدينية والروحية، وتهذيب خلفهم القويم وتكوين اتجاهاتهم السليمة، وكذلك أشارت دراسة ياسمين عمر (٢٠١٥) إلى أن دور الراوي يجذب الطفل لسماع القصة، وللوسائل المصاحبة أثر بالغ في زيادة النمو اللغوي، كما أن مضمون القصة له أثر فعال في النمو اللغوي.

كما أثبتت دراسة سعد الشبلاوي(٢٠١٧) أن للقصة أثرًا على الطلاقة اللغوية لدى الأطفال فهي تعمل على تنمية الثروة اللغوية لديهم، وتساعد على نموهم اللغوي، بما تحتويه من مفردات وعبارات جديدة قد يحفظ بعضها، كما أنها تقوم أسلوب الطفل وتصحح ما لديه من أخطاء لغوية، وتؤدي إلى اتساع معجمه اللغوي وتقوي قدرته على التعبير والتحدث، وتصحح القصة ما علق بذهنه من كلمات عامية وتجعله يبدلها بكلمات فصيحة تناسب حصيلته اللغوية، وكلما ازداد تعلق الطفل بالقصة وتمسكه بها كلما أصبح لديه رصيد لغوي أكبر، فهي تنمو من خلال التقليد لأنها تخاطب عقله فتجعله يقبل عليها بكل شغف، كما أشارت دراسة GititKavea & Sapir (2020) إلى تأثير القصة على عقلية الطفل وذاكرته في تنمية المهارات اللفظية والطلاقة اللغوية لديه

كما أن السرد القصصي يبدأ باختيار القصة التي سيتم روايتها، وربط القصة بالحياة الواقعية بالإضافة إلى مشاركة الآخرين في روايتها، وإبداء الملاحظات العملية، وليكتسب الفرد مهارات السرد القصصي عليه أن يتميز بالقدرة على سرد القصة بدقة من حيث اللغة والكلمات وطريقة السرد، بالإضافة إلى إتقان لغة الجسد وتعبيرات الوجه والإيماءات والقدرة على التخيل في إتقان وتعبيرات الوجه والجسد والصوت، والثقة أثناء الارتجال، والقدرة على إضافة التفاصيل والحوارات أثناء سرد القصة (Forest, 2013).

وأشار كل من هويدا الحسيني (٢٢،٢٠١١)؛ وحسن شحاتة (٢٠١٢، ٨٧) بأن الأطفال يميلون إلى القصص ويستمتعون بها، ويجذبهم ما فيها من أفكار وأحداث؛ وعن طريقها تقدم الأفكار والخبرات والتجارب في شكل حي معبر مشوق جذاب مؤثر، وعن طريقها نثري المفردات والمعلومات للطالب ونزوده بالأساليب اللغوية السليمة والحوار الجذاب، ويزيد من

قدرته على التعبير عما يدور في عقله من أفكار وفي قلبه ووجدانه من أحاسيس ومشاعر بلغة مفهومة.

ومما سبق اتضح للباحثين أن هناك العديد من الدراسات التي أجمعت على فعالية السرد القصصي في تنمية الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ، كما أن السرد القصصي يؤدي ثماره المرجوة كاملة، ويحقق المتعة واكتساب القيم والمفاهيم الجديدة وزيادة الثروة اللغوية والحصيلة اللغوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية، بالإضافة إلى أنه يجب أن يكون مضمون القصة له أثر كبير على تطوير لغة التلميذ وإثرائها، فالمضمون عندما يكون قريبًا من واقع التلميذ محببًا إلى نفسه جميل الصياغة بسيط الألفاظ قريب من عقله وتفكيره فإن التلميذ يعمد إلى اقتباس تلك الألفاظ وإدراجها في قاموسه اللغوي، وتصبح ضمن حصيلته اللغوية التي تنمو وتتطور شيئًا فشيئًا، لذا يجب على المعلم فهم نفسية التلميذ وحاجاته لنستطيع اختيار قصص هادفة بشكل جيد له.

وعلى الرغم من اهتمام الدراسات والبحوث التربوية بالتنمية اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلا أنها لم تعط نفس الاهتمام للطلاقة اللغوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية، والمتتبع لأدبيات البحث يلاحظ كثرة الدراسات حول الطلاقة اللغوية باعتبارها أحد أبعاد التفكير الإبداعي باستخدام كافة الوسائل والمتغيرات، مع قلة الدراسات التي تربط بين الإعاقة البصرية والطلاقة اللغوية باستخدام السرد القصصي؛ مما يعني إضاءة الطريق لتصميم المناهج الملائمة لتحسين الطلاقة اللغوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية، وهو ما دفع الباحثين إلى استخدام السرد القصصي لتحسين الطلاقة اللغوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية لإعطاء مؤشرات أولية عن تأثيرها على التلميذ من ذوي الإعاقة البصرية لتحسين الطلاقة اللغوية لديه.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الطلاقة اللغوية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الطلاقة اللغوية لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الطلاقة اللغوية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في القياس البعدي على مقياس الإلكسيثيميا في اتجاه المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الإلكسيثيميا في اتجاه القياس البعدي.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الإلكسيثيميا.

المنهج وإجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للبحث، وهو تحسين الطلاقة اللغوية وخفض الإلكسيثيميا لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية وذلك من خلال برنامج تدريبي باستخدام السرد القصصي.

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية ببني سويف، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:

تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية من (٥٠) من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وقد انحصرت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١٠,٥٩) عامًا، وانحراف معياري قدره (١,٠٧).

٢- العينة الأساسية:

تم اختيار هذه العينة من إجمالي عينة تكونت من (٥٠) من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ، حيث تم تطبيق مقياس الطلاقة اللغوية عليهم، فتم استبعاد (١٢) مستوى الطلاقة اللغوية مرتفع لديهم، وتم تطبيق مقياس الإلكسيثيميا وتم استبعاد (١٤) مستوى الإلكسيثيميا منخفض لديهم، وبالتالي أصبحت العينة الأساسية (٢٤) من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ببني سويف، وقد انحصرت أعمارهم بين (٩-١٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٠,٣٨)، وانحراف معياري قدره (١,٢١)، تم الاعتماد عليهم في البحث الحالي، وقد تم تقسيم العينة إلى:

١- المجموعة التجريبية، وعددهم (١٢) من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية.

٢- المجموعة الضابطة، وعددهم (١٢) من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية.

وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، والذكاء، والطلاقة اللغوية، والإلكسيثيميا، وذلك على النحو التالي:

أولا: التكافؤ بين مجموعتي البحث في العمر الزمني، والذكاء:

جدول (١)

التكافؤ بين مجموعتي البحث في العمر الزمني والذكاء (ن١ = ن٢ =١٢)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠.٢٥	١.٣٦	١١.٨٣	١٤٢.٠٠	٦٤.٠	٠.٤٧٨	٠.٦٧١ غير دالة
	الضابطة	١٠.٥٠	١.٠٩	١٣.١٧	١٥٨.٠٠			
معامل الذكاء	التجريبية	١٠٣.٦٧	٣.٢٣	١٢.٠٤	١٤٤.٥٠	٦٦.٥	٠.٣٢٠	٠.٧٥٥ غير دالة
	الضابطة	١٠٤.٠٠	٣.١٩	١٢.٩٦	١٥٥.٥٠			

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من العمر الزمني، والذكاء، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ثانيًا: التكافؤ بين مجموعتي البحث في الطلاقة اللغوية:

جدول (٢)

التكافؤ بين مجموعتي البحث في الطلاقة اللغوية (ن١ = ن٢ =١٢)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	Z	مستوى الدلالة
الطلاقة اللفظية	التجريبية	١٢.٠٠	١.٠٤	١١.٨٣	١٤٢.٠٠	٦٤.٠	٠.٤٨٥	٠.٦٧١ غير دالة
	الضابطة	١٢.١٧	١.١١	١٣.١٧	١٥٨.٠٠			
الطلاقة الفكرية	التجريبية	١٢.٤٢	١.٢٤	١١.٨٣	١٤٢.٠٠	٦٤.٠	٠.٤٧٩	٠.٦٧١ غير دالة
	الضابطة	١٢.٦٧	١.٠٧	١٣.١٧	١٥٨.٠٠			
الطلاقة التعبيرية	التجريبية	١٢.٣٣	١.٣٠	١٢.٠٠	١٤٤.٠٠	٦٦.٠	٠.٣٥٥	٠.٧٥٥ غير دالة
	الضابطة	١٢.٥٠	١.٣١	١٣.٠٠	١٥٦.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٦.٧٥	٢.٣٨	١١.٥٨	١٣٩.٠٠	٦١.٠	٠.٦٤٢	٠.٥٥١ غير دالة
	الضابطة	٣٧.٣٣	٢.٣١	١٣.٤٢	١٦١.٠٠			

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الطلاقة اللغوية، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ثالثًا: التكافؤ بين مجموعتي البحث في الإلكسيثيميا:

جدول (٣)

التكافؤ بين مجموعتي البحث في الإلكسيثيميا (ن١ = ن٢ =١٢)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
صعوبة التعرف على المشاعر	التجريبية	٢٦.٧٥	١.٥٤	١٣.٠٠	١٥٦.٠٠	٦٦.٠	٠.٣٥٤	٠.٧٥٥ غير دالة
	الضابطة	٢٦.٥٨	١.٤٤	١٢.٠٠	١٤٤.٠٠			
صعوبة وصف المشاعر	التجريبية	٢٦.٠٠	١.٦٥	١٢.٦٣	١٥١.٥٠	٧٠.٥	٠.٠٨٩	٠.٩٣٢ غير دالة
	الضابطة	٢٥.٩٢	١.٥٦	١٢.٣٨	١٤٨.٥٠			
التفكير الموجه نحو الخارج	التجريبية	٢٥.٠٨	١.٢٤	١٣.٠٠	١٥٦.٠٠	٦٦.٠	٠.٣٦٨	٠.٧٥٥ غير دالة
	الضابطة	٢٤.٩٢	١.١٦	١٢.٠٠	١٤٤.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٧٧.٨٣	١.٦٤	١٣.١٣	١٥٧.٥٠	٦٤.٥	٠.٤٤٨	٠.٦٧١ غير دالة
	الضابطة	٧٧.٤٢	١.٥١	١١.٨٨	١٤٢.٥٠			

يتضح من جدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإلكسيثيميا، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ثالثًا: أدوات البحث:

١- مقياس الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية (إعداد/ الباحثان).

تم بناء المقياس بحيث يتناسب مع أهداف البحث، ويراعي الخصائص العمرية للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الابتدائية، وتمييز وتشخيص مستوى الطلاقة اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ، حيث قام الباحثان باتباع الخطوات التالية لبناء المقياس في صورته الأولية:

أ- تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس وتحديد مستوى الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية.

ب- مبررات إعداد المقياس:

١- معظم المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة البحث.

٢- معظم المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًّا.

٣- معظم المفردات والأبعاد في المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة البحث من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية.

٤- يتناول البحث الحالي مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس مستوى الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية وهي من (٩-١٢) عامًا.

ج- مراجعة الإطار النظري، وتحليل بعض الدراسات والبحوث التي تناولت الطلاقة اللغوية وطرق تنميتها واستراتيجياتها، منها دراسة منى توكل(٢٠٠٨)، وريم عبد العظيم(٢٠١٦)، ودراسة آمال السيد (٢٠١٨)، وتم استخلاص الأبعاد الخاصة بالطلاقة اللغوية.

د- دراسة خصائص تلك المرحلة للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية والطلاقة اللغوية المناسبة لتلك المرحلة وبالاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس المستخدمة فيها كمقياس تقدير المعلم للطلاقة اللغوية.

وبناءً على ما سبق قام الباحثان بإعداد مقياس الطلاقة اللغوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية.

ولإعداد مقياس الطلاقة اللغوية قام الباحثان بالآتي:

أ- تم الاطلاع على الأُطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الطلاقة اللغوية.

ب- تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي استُخدِمت لقياس الطلاقة اللغوية ومنها مقياس: سميرة عبد الغني(٢٠٢٠)، وسامية خليف(٢٠٢٠)، وعبد الرزاق مختار (٢٠١٩)، وآمال السيد (٢٠١٨)، وسماء تركي (٢٠١٧).

جـ- وفى ضوء ذلك قام الباحثان بإعداد مقياس الطلاقة اللغوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية في صورته الاولية، مكونًا من (٣٠) مفردة تُعبر عن الطلاقة اللغوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية.

وقد اهتم الباحثان بالدقة في صياغة عبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة، مع مراعاة صياغة العبارات في الاتجاه الموجب، وبناء على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس، وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الطلاقة اللغوية بصفة عامة.

ومن خلال ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: الطلاقة اللفظية: قدرة التلميذ على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات المعنى في فترة زمنية محددة، مع مراعاة التنوع في المفردات وعدم التكرار، ويشمل ذلك سرعة الاستدعاء اللفظي والتنظيم الذهني للكلمات.

البعد الثاني: الطلاقة الفكرية: قدرة التلميذ على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول لمشكلة معينة أو سؤال مفتوح، مع مراعاة تنوع الأفكار وملاءمتها للسياق.

البعد الثالث: الطلاقة التعبيرية: قدرة التلميذ على صياغة الأفكار والمشاعر بوضوح وسلاسة باستخدام اللغة المنطوقة، مع مراعاة ترتيب الأفكار وتناسق الأسلوب ووضوح النطق.

وترتبط هذه الأبعاد التي تم تحديدها بطبيعة وفلسفة وأهداف البحث حيث يشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على مؤشرات وعبارات محصلتها النهائية قياس كل بعد على حدة، وقبل حساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين للمقياس حيث تمَّ عرضه في صورته الأولية على(١٠) من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتي قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين، وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناء على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%) في أي عبارة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الطلاقة اللغوية:

أولا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للمفردات:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الطلاقة اللغوية (ن = ٥٠)

الطلاقة اللفظية		الطلاقة الفكرية		الطلاقة التعبيرية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٤٨٧	١	**٠.٥١٤	١	**٠.٥٠٨

الطلاقة اللفظية		الطلاقة الفكرية		الطلاقة التعبيرية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٢	**٠.٥٢١	٢	**٠.٦٣٢	٢	**٠.٥٩٥
٣	**٠.٤٧١	٣	**٠.٥٥٢	٣	**٠.٤٧١
٤	**٠.٥٣٢	٤	**٠.٥٤١	٤	**٠.٥٣٢
٥	**٠.٥٩٨	٥	**٠.٤٨٧	٥	**٠.٤٢١
٦	**٠.٥٠٤	٦	**٠.٦٣٢	٦	**٠.٤٦٣
٧	**٠.٤٧١	٧	**٠.٥٤٨	٧	**٠.٥٨٧
٨	**٠.٦٠٠	٨	**٠.٤٨٧	٨	**٠.٦٣٢
٩	**٠.٥٨٧	٩	**٠.٦٢١	٩	**٠.٥٨٧
١٠	**٠.٧٢١	١٠	**٠.٥١٠	١٠	**٠.٥٤١

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (٤) أنَّ كل مفردات مقياس الطلاقة اللغوية معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس الطلاقة اللغوية ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الطلاقة اللغوية

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث
١	الطلاقة اللفظية	–		
٢	الطلاقة الفكرية	**٠.٦٤١	–	
٣	الطلاقة التعبيرية	**٠.٦١٢	**٠.٦٦٣	–
	الدرجة الكلية	**٠.٧٧١	**٠.٦٩٧	**٠.٦٨٣

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٥) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما

يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثانيا: الصدق:

- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس الطلاقة اللغوية (إعداد: آمال السيد، ٢٠١٨) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٢٤) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثا: الثبات:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الطلاقة اللغوية من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا–كرونباخ وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦)

نتائج الثبات لمقياس الطلاقة اللغوية

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفا لكرونباخ
الطلاقة اللفظية	٠.٨٢٨	٠.٧٧٩
الطلاقة الفكرية	٠.٧٩٦	٠.٧٦٤
الطلاقة التعبيرية	٠.٨٠٤	٠.٧٩٥
الدرجة الكلية	٠.٨١٣	٠.٧٩٤

يتضح من خلال جدول (٦) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

الصورة النهائية للمقياس وطريقة تقدير درجاته

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة بالتساوي على (٣) أبعاد هي الطلاقة اللفظية، والطلاقة الفكرية، والطلاقة التعبيرية (بكل بعد ١٠) عبارة، وقد وضعت ثلاثة بدائل للإجابة على عبارات المقياس هي : تنطبق علي دائمًا (٣)، تنطبق علي أحيانًا (٢)، لا تنطبق أبدًا (١)، وبالتالي تتراوح درجات المقياس من (٣٠–٩٠) درجة، تعبر الدرجة المنخفضة عن انخفاض الطلاقة اللغوية لدى ذوي الإعاقة البصرية، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع

مستوى الطلاقة اللغوية لدى ذوي الإعاقة البصرية.

٢- مقياس الإلكسيثيميا لدي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية (إعداد/ الباحثان):

هدف المقياس:

صمم مقياس الإلكسيثيميا لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية لقياس أبعاد الإلكسيثيميا (صعوبة التعرف على المشاعر- صعوبة وصف المشاعر- التفكير الموجه نحو الخارج) لدى عينة البحث.

مبررات إعداد المقياس:

قام الباحثان ببناء مقياس الإلكسيثيميا لتوفير أداة سيكومترية تتناسب مع خصائص ذوي الإعاقة البصرية، وتتلاءم مع أهداف وطبيعة البحث، نظرًا للأسباب التالية:

أولها: ندرة المقاييس التي تستهدف قياس مستوى الإلكسيثيميا لدى التلاميذ المعاقين بصريًا بصفة عامة، وفي مرحلة التعليم الابتدائي من ذوي الإعاقة البصرية بصفة خاصة، والتي هي من أهم المراحل العمرية التي يمر بها التلميذ من حيث فهم طبيعة المشاعر الذاتية والتحكم فيها، والاتجاهات العاطفية.

وثانيها: إثراء مكتبة القياس النفسي من خلال توفير أداة تشخيصية لأعراض الإلكسيثيميا بأسلوب يلائم الثقافة العربية ويتوافق وطبيعة الإعاقة البصرية.

وثالثها: أن يتم صياغة عبارات المقياس لتظهر الخصائص والسمات والحاجات النفسية والاجتماعية.

خطوات إعداد المقياس:

أ- تم الاطلاع على الأُطر النظرية والدراسات السابقة التي اهتمت بمفهوم الإلكسيثيميا بصفة عامة، ولدى التلاميذ المعاقين بصريًا بصفة خاصة، بهدف تحديد التعريف الإجرائي الذي يتم استخدامه في البحث الحالي، وتحديد أبعاد المقياس.

ب- صياغة الفقرات وإعداد الصورة الأولية للمقياس: وفي ضوء ما جاء بالخطوة الأولى فقد تم الاطلاع على عدد من المقاييس المماثلة، والتي اهتمت بتشخيص الإلكسيثيميا منها : مقياس خيري أحمد (٢٠٢٤)، وسناء عبد الله (٢٠٢٣)، وإمام رمضان (٢٠٢٢)، ورحاب فايز(٢٠٢١)، ودعاء خطاب(٢٠١٩)، ومصطفى مظلوم(٢٠١٧)، ونبيل محمد (٢٠١٦).

ج- تم استقراء الأطر النظرية والأدبيات البحثية والمقاييس التي تناولت الإلكسيثيميا في البيئتين العربية والأجنبية، وتمت صياغة وتحديد أبعاد ومفردات المقياس، وقد تم مراعاة أثناء

صياغة جميع الفقرات التنوع بين الصياغة الإيجابية والسلبية للفقرات، والدقة والوضوح، والبعد عن البنود الموحية والمنفية، والمركبة، ومزدوجة المعنى، وأن تتناسب فقرات المقياس مع طبيعة وخصائص الأفراد المشاركين بالبحث من التلاميذ المعاقين بصريًا، لتعبر عن مستوى معاناتهم من بعض أعراض الإلكسيثيميا، والتي وصفها الباحثان بأنها خلل وظيفي في المكونين الوجداني والمعرفي يعكس قصور التلميذ المعاق بصريًا في القدرة على التعبير اللفظي عن المشاعر والعواطف وفهم الانفعالات، وصعوبة في إدراك وتحديد المشاعر الذاتية ووصفها للآخرين، وتتفاقم هذه الصعوبات في ظل معاناة التلميذ من ذوي الإعاقة البصرية بما يؤثر في القدرة على استخدام الإيماءات والإشارات والتعبيرات غير اللفظية، والقصور في المعالجة المعرفية للمشاعر والمعلومات الانفعالية، وهي مجموع درجات المعاق بصريًا على مقياس الإلكسيثيميا.

ومن خلال ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: صعوبة التعرف على المشاعر: وتعني الصعوبة التي يواجهها التلميذ في التمييز بين المشاعر المختلفة أو تحديد ما يشعر به بدقة، وقد يخلط بين المشاعر والأحاسيس الجسدية.

البعد الثاني: صعوبة وصف المشاعر: الصعوبة التي يواجهها التلميذ في التعبير عن مشاعره بالكلمات للآخرين، حتى لو كان واعيًا بها، مما يؤدي إلى ضعف التواصل العاطفي.

البعد الثالث: التفكير الموجه نحو الخارج: ميل التلميذ للتركيز على الأحداث والحقائق الخارجية بدلًا من التركيز على مشاعره الداخلية وتجربته العاطفية، مما يقلل وعيه الذاتي.

وقد وضعت ثلاثة بدائل للإجابة على عبارات المقياس هي : تنطبق علي دائمًا (٣)، تنطبق علي أحيانًا (٢)، لا تنطبق أبدًا (١) وتعكس للعبارات السلبية. وتم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) مُحكمين من أعضاء هيئة التدريس أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم حذف العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من (٨٠%) كما تم تعديل صياغة بعض العبارات نتيجة آراء المحكمين.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإلكسيثيميا:

أولا: الاتساق الداخلي للمفردات:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الإلكسيثيميا (ن = ٥٠)

صعوبة التعرف على المشاعر		صعوبة وصف المشاعر		التفكير الموجه نحو الخارج	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٦٤١	١	**٠.٦٦٢	١	**٠.٦٣٢
٢	**٠.٦٣٢	٢	**٠.٥٤٨	٢	**٠.٥٧٨
٣	**٠.٥٤٢	٣	**٠.٥٣٢	٣	**٠.٥٠٠
٤	**٠.٦٣٢	٤	**٠.٤٥١	٤	**٠.٤٥٧
٥	**٠.٤٧٥	٥	**٠.٥٩٦	٥	**٠.٥٣٢
٦	**٠.٥٣٢	٦	**٠.٦٣٢	٦	**٠.٤٣٢
٧	**٠.٤٨٧	٧	**٠.٥٤٢	٧	**٠.٦٠٨
٨	**٠.٥٣٢	٨	**٠.٦٣٩	٨	**٠.٧٢١
٩	**٠.٦٣٢	٩	**٠.٥٧٢	٩	**٠.٤٧١
١٠	**٠.٥١٤	١٠	**٠.٤١٢	١٠	**٠.٦٣٥

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (٧) أنَّ كل مفردات مقياس الإلكسيثيميا معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس الإلكسيثيميا ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الإلكسيثيميا

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث
١	صعوبة التعرف على المشاعر	-		
٢	صعوبة وصف المشاعر	**٠.٦٢٥	-	
٣	التفكير الموجه نحو الخارج	**٠.٥٨٧	**٠.٥٧٦	-

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث
	الدرجة الكلية	٠.٦٧٢**	٠.٦٨٧**	٠.٥٩٣**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من جدول (٨) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع مقياس الإلكسيثيميا بالاتساق الداخلي.

ثانيا: الصدق:

- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس الإلكسيثيميا (إعداد: دعاء خطاب، ٢٠١٩) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٢٨) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثا: الثبات:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الإلكسيثيميا من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا – كرونباخ وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول (٩):

جدول (٩)

نتائج الثبات لمقياس الإلكسيثيميا

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفا لكرونباخ
صعوبة التعرف على المشاعر	٠.٨١٤	٠.٧٦٢
صعوبة وصف المشاعر	٠.٧٥٤	٠.٧٥١
التفكير الموجه نحو الخارج	٠.٨٢٧	٠.٧٢٨
الدرجة الكلية	٠.٨١٧	٠.٨٠١

يتضح من خلال جدول (٩) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

الصورة النهائية للمقياس وطريقة تقدير درجاته

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة بالتساوي على (٣) أبعاد هي

صعوبة التعرف على المشاعر، وصعوبة وصف المشاعر، والتفكير الموجه نحو الخارج (بكل بعد ١٠) عبارة، وقد وضعت ثلاثة بدائل للإجابة على عبارات المقياس هي : تنطبق علي دائمًا (٣)، تنطبق علي أحيانًا (٢)، لا تنطبق أبدًا (١)، وبالتالي تتراوح درجات المقياس من (٣٠-٩٠) درجة، تعبر الدرجة المنخفضة عن انخفاض الإلكسيثيميا لدى ذوي الإعاقة البصرية، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الإلكسيثيميا لدى ذوي الإعاقة البصرية.

٣- البرنامج التدريبي باستخدام السرد القصصي (إعداد/ الباحثان).

ويُعرف إجرائيًا بأنه عملية مُخططة ومُنظمة تعتمد على أسس علمية قائمة علي أنشطة السرد القصصي يستخدمه المعلم عن طريق سرد حدث أو مجموعة من الأحداث المتسلسلة والمترابطة من خلال شخصيات ومواقف تترابط فيما بينها، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية التي ينشدها المعلم بطريقة مشوقة وممتعة وواضحة، تشد انتباه الأطفال وتثير انفعالاتهم، وتتم خلال العديد من الجلسات التي تُقدم إلى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وذلك بهدف تحسين الطلاقة اللغوية وخفض الإلكسيثيميا خلال فترة زمنية مُحددة.

الهدف العام للبرنامج:

الهدف العام للبرنامج هو تحسين الطلاقة اللغوية وخفض الإلكسيثيميا لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية.

الأهداف الإجرائية:

ينبغي بانتهاء البرنامج التدريبي أن يكون الطفل قادرًا على أن:

- يعرف معاني العبارات الجديدة بالقصة.
- يقترح عنوان القصة.
- يحاكي بعض المواقف التي تمت بالقصة بطريقة صحيحة.
- يبدي رأيه في بعض المواقف التي وردت بالقصة.
- يتعرف على المفرد والجمع من الكلمات.
- يرتب الأفكار في القصة ويربط بعضها بعض.
- يصنف شخصيات القصة مثل: تصنيف الحيوانات إلى حيوانات اليفة وحيوانات مفترسة.
- يوظف الايماءات والحركات وتعبيرات الوجه عند سرد القصة بطريقة صحيحة.
- يعبر عن الصور المصاحبة للقصة من شخصيات أو أماكن أو أحداث.
- يلخص ما يستفاد من القصة بطريقة صحيحة.

- يناقش مع المعلمة بعض أحداث القصة.
- يحلل ما ورد بالقصة من أحداث بنطق سليم.
- يعرض رأيه في أحداث القصة.
- يعيد سرد القصة مع مراعاة سلامة النطق.
- يقوم بدور أحد شخصيات القصة ويتقمص شخصيتها.
- يشترك مع المعلمة في الأنشطة والحوار والاستفسار أو الأسئلة مع مراعاه صحة النطق.
- يتدرب على الوقوف أمام التلاميذ ويتحدث بدون تردد.
- يعتاد على الكلام عن احداث الحياة الطبيعية.
- يرتب أحداث القصة وتسلسلها أثناء سردها.
- يجيب على الأسئلة التي توجهها له المعلمة.
- يعبر عن أفكاره ومشاعره بشكل واضح ومحدد.
- استخدام مفردات لغوية غنية ومتنوعة في التعبير عن نفسه.
- استخدام السرد القصصي بشكل منطقي وسلس.
- يستخدم اللغة بشكل إبداعي في التعبير عن نفسه.
- يتعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين.
- يتواصل بشكل فعال مع الآخرين.
- يتعامل مع المواقف الاجتماعية بشكل مناسب.

أهمية البرنامج التدريبي والحاجة إليه:

تأتي أهمية هذا البرنامج من كونه أداة تربوية وعلاجية تسهم في تحسين الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وذلك من خلال دمج الأنشطة اللغوية في إطار قصصي مشوق يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الخاصة، ويمكن تلخيص أهمية البرنامج والحاجة إليه فيما يلي:

١- تنمية الطلاقة اللغوية: حيث يتيح السرد القصصي للتلاميذ فرصة استخدام اللغة بشكل متكرر ومنظم، مما يساعد على تحسين سرعة الاستدعاء اللفظي، وتنويع المفردات، وبناء جمل أكثر ترابطًا.

٢- خفض الإلكسيثيميا: (ضعف التعبير عن المشاعر) من خلال أحداث القصص وشخصياتها، يستطيع التلميذ التعرف على المشاعر المختلفة والتعبير عنها لفظيًا، مما يقلل

من الصعوبة في وصف الانفعالات والتواصل الوجداني مع الآخرين.

٣- توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة: حيث يقدم البرنامج التدريبي مواقف تعليمية ممتعة وآمنة، تشجع التلميذ على المشاركة دون خوف من الخطأ، مما يعزز ثقته بنفسه ودافعيته للتعلم.

٤- تعويض النقص في الخبرات البصرية: بما أن التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية يفتقدون كثيرًا من المدخلات البصرية، فإن السرد القصصي يعتمد على الوصف السمعي والتخيلي، مما يفتح أمامهم آفاقًا معرفية جديدة ويعوض النقص في إدراكهم الحسي.

٥- تنمية الخيال والابتكار: حيث إن القصص تحفز التلميذ على تخيل المواقف والشخصيات والأحداث، وهو ما ينمي القدرات الإبداعية والتفكير الرمزي لديهم.

٦- تعزيز الاندماج الاجتماعي: حيث يتيح البرنامج للتلاميذ التفاعل مع زملائهم والمعلمين من خلال الأنشطة الحوارية والتمثيلية المرتبطة بالقصة، مما يقوي الروابط الاجتماعية ويحد من العزلة.

٧- الاستجابة لاحتياجات تربوية خاصة: حيث يتسم البرنامج بالمرونة، وكذلك التدرج من السهل إلى الصعب، وهو ما يجعله مناسبًا للفروق الفردية بين التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية، ويحقق أهدافًا تعليمية وعلاجية في آن واحد.

الأسس العامة التي يعتمد عليها البرنامج:

يعتمد البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس من أهمها ما يلى:

١- الأسس النفسية

- يراعي الجوانب الانفعالية والاجتماعية للتلميذ المعاق بصريًا، مثل بناء الثقة بالنفس، وتحسين القدرة على التعبير عن المشاعر (خفض الإلكسيثيميا).
- يستخدم أساليب تشجيعية لتعزيز الدافعية وتحفيز الاستمرار في التعلم.
- زيادة الدافعية عن طريق ربط أنشطة البرنامج وفعاليته بميول التلاميذ المعاقين بصريًا، وتشجيعهم عند إنجاز كل خطوة.

الخبرات المقدمة لعينة الدراسة: وتتضمن عدة أسس فرعية هي:

- يجب أن تناسب هذه الخبرات قدرات التلاميذ وتكون ذات معنى ودلالة، ومرتبطة بخبراتهم الماضية وتؤدى بدورها إلى اكتساب خبرات جديدة.
- الاهتمام بتنوع الأنشطة والخبرات والمواقف لتفادى تسرب الملل إلى التلاميذ.
- الاهتمام بإشباع الدافع إلى النجاح لدى التلاميذ المعاقين بصريًا وإبعادهم عن المرور

بخبرات الفشل والإحباط كلما أمكن ذلك.

٢- الأسس التربوية:

- يعتمد البرنامج على نتائج الدراسات والنظريات التربوية والنفسية التي تؤكد فعالية السرد القصصي في تنمية المهارات اللغوية والانفعالية والاجتماعية.
- يستند إلى مبادئ علم نفس النمو لفهم خصائص التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية واحتياجاتهم في المراحل العمرية المختلفة.
- يرتكز على المبادئ التربوية التي تؤكد أهمية التعلم النشط والمشاركة الفعالة للتلميذ.
- مراعاة الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ في أثناء التخطيط لأنشطة البرنامج، وفى أثناء تنفيذها.
- تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة بكافة أشكالها (تشجيعية/ توضيحية/ تعزيز) على نحو مباشر حيث تقدم للتلميذ المعلومات المباشرة، بشأن صحة أو خطأ الإجابات التي يقدمها.
- مراعاة تكامل أنشطة البرنامج مع بعضها البعض.
- مراعاة التكرار: حيث يلزم التكرار لضمان بقاء أثر التدريب.

٣- الأسس الاجتماعية:

حيث يتم مراعاة تحسين علاقة التلاميذ المعاقين بصريًا مع الأقران وذلك بإشراك هؤلاء التلاميذ في الأنشطة الجماعية لتحقيق التفاعل الاجتماعي بينهم، وكذلك اختيار محتوى قصصي يعكس البيئة الاجتماعية والثقافية للتلاميذ، حتى يشعروا بارتباط مباشر بما يتعلمونه.

٤- الأسس اللغوية:

حيث يركز البرنامج على تنمية عناصر اللغة الأساسية: الصوت، والمفردات، والتراكيب، والمعنى، بما يتناسب مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، كما يدمج بين الفهم والتعبير، مع إتاحة فرص للتطبيق العملي من خلال المواقف القصصية.

مصادر بناء جلسات البرنامج:

اعتمد الباحثان في إعداد جلسات البرنامج على مجموعة من المصادر النظرية والعملية وهى كالآتي:

١- الأسئلة المفتوحة التي تم توجيهها إلى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية للوقوف على ضعف الطلاقة اللغوية، وعدم قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم ومشاعر الآخرين بشكل واضح ومحدد.

٢- الزيارات الميدانية لمدرسة النور للمكفوفين، وجمعية أراك بمدينة بني سويف وإجراء مقابلات مع المعلمين وأولياء أمور التلاميذ.

٣- الاطلاع على الأطر النظرية والمتعلقة بمتغيرات البحث الحالي وما تناولته من مفاهيم أساسية تتصل بمهارات الطلاقة اللغوية وكيفية تحسينها، والإلكسيثيميا وكيفية الحد منها من خلال البرامج التدريبية المختلفة، وما اطلع عليه الباحثان من الكتب والمقاييس والمراجع.

٤- دراسات وبحوث سابقة تناولت الطلاقة اللغوية، والإلكسيثيميا بصفة عامة، مثل: دراسة سارة حسن(٢٠٢١)، وأحمد جنيدي(٢٠٢٠)، وآمال السيد(٢٠١٨)، وريم عبد العظيم(٢٠١٦)، وحنان نصار(٢٠١٢)، ودلال محمود(٢٠١١)، وجمال العيسوي(٢٠٠٥)، والجوهرة الجاهلي (٢٠٠١).

خطوات البرنامج:

تضمن تنفيذ البرنامج مجموعة من الخطوات وهى:

١- طريقة التدريب المستخدمة في البرنامج: من خلالها يتم تطبيق البرنامج بطريقة فردية أو جماعية على أفراد المجموعة التجريبية وذلك وفقًا لمستوى كل تلميذ، وبناءً على كل فنية أو مهارة من المهارات المستخدمة في البرنامج.

٢- زمن الجلسات: يتراوح زمن الجلسة الواحدة في البرنامج ما بين (٣٠-٤٥) دقيقة، وذلك حسب موضوع الجلسة والفنيات والاستراتيجيات المستخدمة.

٣- مراحل تطبيق البرنامج: وفيها تم تطبيق البرنامج على أربع مراحل:

أ- مرحلة التمهيد والإعداد للبرنامج: وفيها تم التعرف على كيفية تحقيق أهداف البرنامج.

ب- مرحلة تطبيق البرنامج: وفيها تم تدريب أفراد العينة على الفنيات المستخدمة والاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج والتي تساعدهم في تحقيق أهداف البرنامج.

ج- مرحلة تقييم البرنامج: وفيها تم التعرف على مدى فعالية البرنامج من خلال مراحله السابقة، وأثره في تحسين الطلاقة اللغوية، وخفض الإلكسيثيميا وذلك من خلال إجراء التطبيق البعدي لأدوات البحث، ومقارنة النتائج بالتطبيق القبلي قبل تطبيق البرنامج.

د- مرحلة المتابعة: وتم في هذه المرحلة التأكد من استمرارية فعالية البرنامج من خلال فترة المتابعة التي تبلغ حوالى شهر تقريبًا من انتهاء البرنامج.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

اشتقت فنيات البرنامج من عدة استراتيجيات ومنها: استراتيجية النمذجة بالملاحظة

والتقليد، استراتيجية الحوار والمناقشة أسلوب الدراما وتبادل الأدوار والتغذية الراجعة وطريقة حل المشكلات والعصف الذهني، وتم استخدام المعززات المعنوية والمادية التعزيز الايجابي والسلبي حسب متطلبات الموقف لتأثيرها على التلاميذ، والتغذية الراجعة بشكل فوري والواجبات المنزلية، مع مراعاة البعد النفسي والانفعالي للتلاميذ.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

تتنوع الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج لتناسب طبيعة الإعاقة البصرية، مثل:

- وسائل سمعية: مثل تسجيلات صوتية للقصص، ومؤثرات صوتية لتمثيل مواقف القصة.
- وسائل لمسية: مثل مجسمات للشخصيات أو الأشياء المذكورة في القصة، لوحات بارزة أو كتب بطريقة برايل.
- وسائل تكنولوجية: مثل أجهزة قارئة للشاشة، وبرامج قراءة القصص بالصوت.
- وسائل بشرية: مثل المعلم أو الأخصائي كراوي للقصة، ومشاركة الأقران المبصرين في الأنشطة التفاعلية.

الاجراءات العملية لتنفيذ البرنامج:

يقوم البرنامج التدريبي على عدد (٣٠) جلسة والتي يتم تدريب التلاميذ فيها على الطلاقة اللغوية باستخدام السرد القصصي مع مراعاة العوامل التي تجعلها ممتعة ومؤثرة، وتحديد الأنشطة المصاحبة لسرد القصة، بالإضافة الى إعداد التقنيات التربوية والوسائل التي تساعد على جذب وتشويق التلميذ،

ويتضمن تنفيذ البرنامج التدريبي عدة اجراءات، على النحو التالي:

(١) محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على (٣٠) جلسة، بواقع (٣) جلسات اسبوعيًا، بواقع شهرين ونصف تقريبا، وقد تراوح زمن الجلسة ما بين (٣٠-٤٥) دقيقة، وتنوعت جلسات البرنامج ما بين جلسات فردية وجماعية، وتم توزيع تلك الجلسات على ثلاثة مراحل، اعتمدت كل مجموعة منها على مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات على النحو التالي:

(أ) المرحلة الأولى: مرحلة (التعارف والتمهيد): وتضم هذه المرحلة (٣) جلسات من (١-٣) تم تخصيص هذه الجلسات للتعارف بين الباحثان وولي الأمر والتلاميذ من ذوي الاعاقة البصرية؛ لتحقيق جو من الألفة معهم، وتوضيح ما يحتوى عليه البرنامج من أهداف سيتم تحقيقها خلال الجلسات القادمة.

(ب) المرحلة الثانية: (مرحلة التدريب): وتمتد هذه المرحلة من الجلسات (٤- ٢٨)، وتُعد هذه المرحلة أساسية في البرنامج التدريبي؛ حيث تُعد مرحلة التطبيق الفعلي لجلسات البرنامج التي يتم فيها تحسين قدرة الطفل على الطلاقة اللغوية، وخفض الإلكسيثيميا من خلال سرد القصة.

(ج) المرحلة الثالثة (انهاء البرنامج): وتضم هذه المرحلة (٢) جلستان من الجلسة (٢٩-٣٠)، وتهدف هذه المرحلة الى التأكد من فعالية البرنامج المستخدم، واعادة تدريب الأطفال من ذوي الاعاقة البصرية على ما تعلموه خلال مرحلة التدريب، وتعميم ذلك من خلال سرد مجموعة من القصص وغيرها من الإجراءات المتبعة؛ وذلك لمنع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج.

نتائج البحث وتفسيرها

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الطلاقة اللغوية لصالح المجموعة التجريبية**".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني ويوضح الجدول (١٠) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٠)

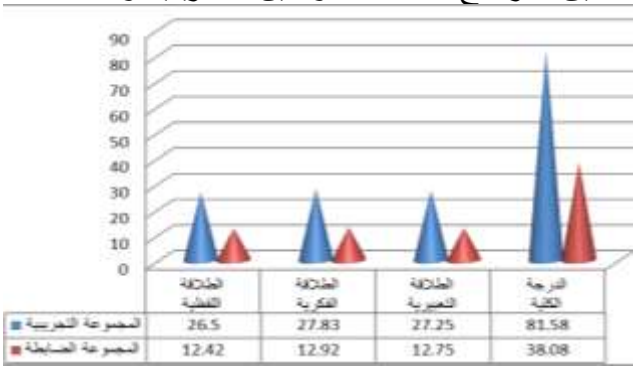
الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الطلاقة اللغوية في القياس البعدي

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	الدلالة	حجم التأثير
الطلاقة اللفظية	التجريبية	٢٦.٥٠	١.٦٨	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠	٤.١٩٤	٠.٠١	١ قوي
	الضابطة	١٢.٤٢	٠.٩٠	٦.٥٠	٧٨.٠٠			
الطلاقة الفكرية	التجريبية	٢٧.٨٣	٠.٨٣	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠	٤.٢٣٣	٠.٠١	١ قوي
	الضابطة	١٢.٩٢	١.٠٠	٦.٥٠	٧٨.٠٠			
الطلاقة التعبيرية	التجريبية	٢٧.٢٥	٠.٨٧	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠	٤.٢٣٣	٠.٠١	١ قوي
	الضابطة	١٢.٧٥	١.٢٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠			
الدرجة	التجريبية	٨١.٥٨	١.٥٦	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠	٤.١٧٧	٠.٠١	١

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	الدلالة	حجم التأثير
الكلية	الضابطة	٣٨.٠٨	٢.٣١	٦.٥٠	٧٨.٠٠			قوي

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مقياس الطلاقة اللغوية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وهذا يشير إلى التحسن الذي حدث لدى العينة التجريبية نتيجة البرنامج المعد في البحث الحالي، وهذا يشير على قبول الفرض الأول.

ويوضح الشكل البياني (١) الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ عينة الدراسة في مقياس الطلاقة اللغوية بعد تطبيق البرنامج لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.



شكل (١)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الطلاقة اللغوية في القياس البعدي

يتضح من الشكل البياني(١) ارتفاع درجات الطلاقة اللغوية لدى أفراد عينة البحث بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات المجموعة الضابطة في قياس الطلاقة اللغوية بعد تطبيق البرنامج.

أشارت نتائج البحث الحالي إلي أن البرنامج التدريبي باستخدام السرد القصصي له أثر واضح في تحسين الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة البصرية، وكان ذلك واضحًا في نتائج الفرض الأول حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، واتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة والتي اتفقت جميعًا إلى وجود أثر ايجابي

واضح لتحسين الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ، مثل دراسة: جمال العيسوي (٢٠٠٥)، وأحمد النشوان(٢٠٠٧)، وعبد الرزاق مختار(٢٠٠٨)، ودلال محمود(٢٠١١)، وحنان نصار(٢٠١٢)، وريم عبد العظيم(٢٠١٦)، وسماء تركي (٢٠١٧)، وآمال السيد(٢٠١٨)، وأحلام العدوان (٢٠١٨)، وعبد الرزاق مختار(٢٠١٩)، وسامية خليف(٢٠٢٠)، وسميرة عبد الغني (٢٠٢٠)، وعلاء عابدين (٢٠٢٠)، كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة فعالية السرد القصصي في تحسين الطلاقة اللغوية لدى الأطفال بصفة عامة، ولدى ذوي الإعاقة البصرية بصفة خاصة، فقد أوضحت دراسة Huang (2006) أن استخدام السرد التفاعلي يعزز من استدعاء الكلمات ويزيد من سرعة الأداء اللغوي، ودراسة ابتهال أبورزق وسعاد الوائلي (٢٠٢٠) التي أشارت إلي أن استخدام استراتيجية السرد القصصي ساهم في رفع قدرة طلاب الصف الرابع الابتدائي على صياغة الكلمات واستخدام المفردات بدقة وطلاقة؛ ودراسة Somma et al. (2021) التي اشارت إلي أن اعتماد الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على القصص متعددة الحواس يساعدهم على بناء صور ذهنية غنية، مما يُحسن من تعبيرهم اللفظي ويزيد من تفاعلهم اللغوي، ودراسة رابعة حراحشة (٢٠٢٢) التي أشارت إلي أن معلمي اللغة العربية يرون أثرًا إيجابيًا مرتفعًا نتيجة توظيف الأسلوب القصصي في تحسين المهارات اللغوية للتلاميذ؛ كما بينت دراسة كذلك أظهرت دراسة عبد الله أبو معّال وأحمد الشديفات (٢٠٢٤) أن استخدام السرد القصصي السياقي يسهم في زيادة الطلاقة اللفظية مقارنة بأساليب التدريس التقليدية.

وفي ضوء البرنامج التدريبي الحالي، فقد تضمن مجموعة من الفنيات مثل إعادة السرد، وتمثيل الأدوار، والمناقشة الجماعية، والتصور السمعي، هذه الفنيات صُممت لتوفير بيئة تفاعلية تُحفز التلاميذ على التعبير الحر، وتزيد من ثرائهم اللغوي، وتُشجعهم على توليد عدد أكبر من التراكيب اللفظية، كما أن الأنشطة القائمة على التخيل السمعي عوضت محدودية الخبرة البصرية لديهم، مما ساعدهم على تكوين خبرات لغوية أعمق وأكثر ارتباطًا بسياقات واقعية، وهو ما يُتوقع أن يؤدي إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.

ومن منظور الباحثين، فإن محدودية الخبرات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية تجعلهم أكثر حاجة إلى استراتيجيات تدريس بديلة تعتمد على السمع والتخيل، ويرى الباحثان أن السرد القصصي يمثل مدخلًا غنيًا وفعالًا لتوسيع حصيلتهم اللغوية، وتعزيز قدرتهم على التعبير اللفظي بشكل تلقائي وسلس.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الطلاقة اللغوية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي**" ولاختبار هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون "w" ويوضح الجدول (١١) نتائج هذا الفرض.

جدول (١١) الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الطلاقة اللغوية (ن = ١٢)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	d	حجم التأثير
الطلاقة اللفظية	القبلي	١٢.٠٠	١.٠٤	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٧٨	٠.٠١	٠.٨٨٩	كبير
	البعدي	٢٦.٥٠	١.٦٨	+	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
				=	صفر						
الطلاقة الفكرية	القبلي	١٢.٤٢	١.٢٤	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٨٨	٠.٠١	٠.٨٩١	كبير
	البعدي	٢٧.٨٣	٠.٨٣	+	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
				=	صفر						
الطلاقة التعبيرية	القبلي	١٢.٣٣	١.٣٠	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٨٨	٠.٠١	٠.٨٩١	كبير
	البعدي	٢٧.٢٥	٠.٨٧	+	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
				=	صفر						
الدرجة الكلية	القبلي	٣٦.٧٥	٢.٣٨	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٦٨	٠.٠١	٠.٨٨٦	كبير
	البعدي	٨١.٥٨	١.٥٦	+	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
				=	صفر						

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي البعدي في مقياس الطلاقة اللغوية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، وهذا يشير إلى التحسن الذي حدث لدى العينة التجريبية في القياس البعدي نتيجة البرنامج التدريبي، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثاني.

ويوضح الشكل البياني (٢) الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في مقياس الطلاقة اللغوية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لدى المجموعة التجريبية.

شكل (٢)

الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الطلاقة اللغوية

يتضح من الشكل البياني (٢) ارتفاع درجات الطلاقة اللغوية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أن السرد القصصي يمثّل أداة فعالة لتحسين مهارات اللغة عمومًا والطلاقة اللغوية على نحو خاص؛ فقد أوضح Huang (2006) أن إدماج السرد في الأنشطة الصفية يساهم في زيادة سرعة الاستدعاء اللغوي وعدد الكلمات المنتَجة مقارنة بالمستويات القبلية، كما بيّنت دراسة Somma et al. (2021) أن البيئة القصصية التفاعلية المدعمة بوسائط متعددة الحواس حفّزت المتعلمين ذوي الإعاقة البصرية على المشاركة النشطة، مما أدى إلى تحسن أدائهم اللغوي، وفي السياق العربي، توصّل عبد الله أبو معّال وأحمد الشديفات (٢٠٢٤) إلى أن السرد يسهم في تعزيز بناء الجمل وتوسيع الحصيلة اللغوية، وهو ما انعكس في ارتفاع أداء المتعلمين بعد انتهاء البرنامج مقارنة بمستواهم الأولي.

وقد بُني البرنامج التدريبي الحالي على مجموعة من الفنيات التي تتجاوز العرض التقليدي للقصص، حيث ركز على إعادة السرد بصيغ متنوعة، وتوظيف الأسئلة التحفيزية، وتشجيع الإضافات الإبداعية من جانب التلاميذ، هذا التنوع مكّنهم من ممارسة اللغة في مواقف متعددة، مما أتاح فرصًا متكررة للتعبير اللغوي، ورفع من مستوى الطلاقة؛ كما أسهمت الأنشطة القصصية في توفير بيئة تعليمية آمنة مشجعة خالية من القلق، الأمر الذي أتاح للتلاميذ التدرّب على التعبير دون خوف من الوقوع في الخطأ.

ويرى الباحثان أن الفروق الدالة بين القياس القبلي والبعدي ترجع إلى جملة من العوامل، في مقدمتها كثرة الممارسة والتكرار داخل البرنامج، حيث أتاح السرد القصصي فرصًا للتدريب المتواصل على التعبير اللفظي، مما ساعد على تطوير مهارات الاستدعاء السريع للمفردات، كذلك، أسهمت استراتيجيات مثل تمثيل الأدوار والتكملة الإبداعية في تنمية التفكير الفوري وصياغة العبارات بصورة أكثر سلاسة، كما أن الاعتماد على مواقف قصصية متدرجة البنية عزز ثقة التلاميذ بأنفسهم، فانتقلوا من التردد والبطء في التعبير بالقياس القبلي إلى الطلاقة والقدرة على إنتاج جمل أطول وأكثر ترابطًا في القياس البعدي، إضافة إلى ذلك، فقد ساعدت الطبيعة السردية للبرنامج على تقوية الذاكرة اللغوية عبر ربط المفردات بالأحداث والشخصيات، مما جعل عملية الاستدعاء أكثر سهولة ومرونة، وبذلك يمكن القول أن التحسن في القياس البعدي يُعزى إلى التفاعل المتكامل بين هذه العوامل، الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج في تحسين الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه "**لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الطلاقة اللغوية لدى المجموعة التجريبية**" ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "w" والجدول (١٢) يوضح نتائج هذا الفرض:

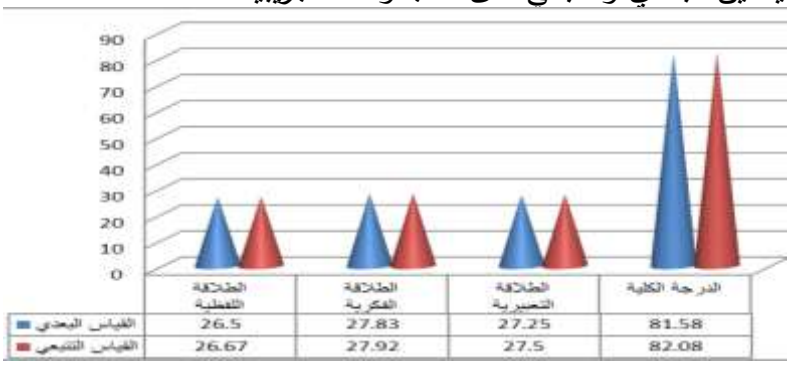
جدول (١٢)

الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الطلاقة اللغوية (ن = ١٢)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الطلاقة اللفظية	البعدي	٢٦.٥٠	١.٦٨	-	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠	٠.٢٧١	٠.٧٨٧ غير دالة
	التتبعي	٢٦.٦٧	١.٧٢	+	٦	٦.٠٠	٣٦.٠٠		
				=	١				
الطلاقة الفكرية	البعدي	٢٧.٨٣	٠.٨٣	-	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٦٥	٠.٧٩١ غير دالة
	التتبعي	٢٧.٩٢	٠.٩٠	+	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
				=	٢				
الطلاقة التعبيرية	البعدي	٢٧.٢٥	٠.٨٧	-	١	١.٥٠	١.٥٠	٠.٨١٦	٠.٤١٤ غير دالة
	التتبعي	٢٧.٥٠	٠.٩٠	+	٢	٢.٢٥	٤.٥٠		
				=	٩				
الدرجة الكلية	البعدي	٨١.٥٨	١.٥٦	-	٥	٤.٨٠	٢٤.٠٠	٠.٨٠٧	٠.٤٢٠ غير دالة
	التتبعي	٨٢.٠٨	١.٩٨	+	٦	٧.٠٠	٤٢.٠٠		
				=	١				

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الطلاقة اللغوية، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

ويوضح الشكل البياني (٣) الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في مهارات الطلاقة اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.



شكل (٣)

الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الطلاقة اللغوية

يتضح من الشكل البياني (٣) أنه لا توجد فروق في درجات مهارات الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ بالمجموعة التجريبية، مما يدل على بقاء أثر البرنامج التدريبي.

تشير الأدبيات السابقة إلى أن البرامج القائمة على السرد القصصي لا تقتصر آثارها على المدى القصير، وإنما تمتد لتترك تأثيرًا ثابتًا نسبيًا على مهارات اللغة، فقد أوضحت دراسة Huang (2006) أن الأطفال الذين تلقوا تدريبًا معتمدًا على القصص احتفظوا بمستوى مرتفع من الطلاقة اللغوية حتى بعد انتهاء فترة التطبيق المباشر للبرنامج، كما دعمت نتائج Somma et al. (2021) هذا الاتجاه، حيث بيّنت أن استخدام الوسائط الحسية في السرد ساهم في ترسيخ التعلم اللغوي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، مما ساعدهم على الاحتفاظ بمهاراتهم دون تراجع في الفترات اللاحقة، وفي السياق العربي، أشار عبد الله أبو معّال وأحمد الشديفات (٢٠٢٤) إلى أن السرد يسهم في بناء حصيلة لغوية مستقرة تُستخدم في مواقف لاحقة، الأمر الذي يعكس استمرارية الأثر.

وقد اعتمد البرنامج التدريبي الحالي على استراتيجيات من شأنها تعزيز بقاء الأثر، مثل إعادة السرد في أكثر من موقف، وتوظيف التمثيل، والتكملة الإبداعية للأحداث، بما يضمن ممارسة اللغة بصورة متكررة ومتنوعة، مما ساعد على ترسيخ المهارات اللغوية في الذاكرة طويلة المدى، كذلك فإن البيئة التفاعلية المشجعة التي اتسم بها البرنامج عززت ارتباط التلاميذ بالخبرات اللغوية التي اكتسبوها، وهو ما زاد من احتمال استمرار أثر البرنامج بعد توقف جلساته.

ويرى الباحثان أن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي يشير إلى أن التحسن الذي تحقق لدى المجموعة التجريبية في الطلاقة اللغوية لم يكن مؤقتًا، بل ظل ثابتًا نسبيًا بعد مرور فترة من الزمن، ويُعزى ذلك إلى أن التلاميذ اكتسبوا استراتيجيات للتعبير اللغوي لا تعتمد فقط على الموقف التدريبي، وإنما على قدرتهم على استدعاء المفردات وبناء الجمل في مواقف حياتية متنوعة، كما أن الممارسة المتكررة والأنشطة القائمة على الذاكرة القصصية أسهمت في تثبيت أثر التعلم، بحيث بقيت المهارات المكتسبة فاعلة في القياس التتبعي كما كانت في القياس البعدي، وهو ما يعكس قوة البرنامج وفاعليته المستمرة.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإلكسيثيميا في اتجاه المجموعة التجريبية**" ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني ويوضح الجدول (١٣) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٣)

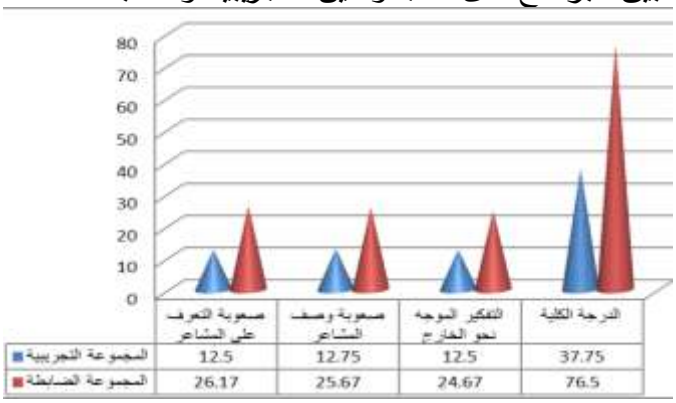
الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الإلكسيثيميا في القياس البعدي

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	الدلالة	حجم التأثير
صعوبة التعرف على المشاعر	التجريبية	١٢.٥٠	١.٠٠	٦.٥٠	٧٨.٠٠	٤.٢٢٠	٠.٠١	١ قوي
	الضابطة	٢٦.١٧	١.٦٤	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠			
صعوبة وصف المشاعر	التجريبية	١٢.٧٥	١.٠٦	٦.٥٠	٧٨.٠٠	٤.١٩٩	٠.٠١	١ قوي
	الضابطة	٢٥.٦٧	١.٧٢	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠			
التفكير الموجه نحو الخارج	التجريبية	١٢.٥٠	١.٠٩	٦.٥٠	٧٨.٠٠	٤.٢٦١	٠.٠١	١ قوي
	الضابطة	٢٤.٦٧	١.٢٣	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠			

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	الدلالة	حجم التأثير
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٧.٧٥	٢.١٨	٦.٥٠	٧٨.٠٠	٤.١٧٧	٠.٠١	١ قوي
	الضابطة	٧٦.٥٠	٢.٠٧	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠			

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مقياس الإلكسيثيميا في اتجاه متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وهذا يشير إلى انخفاض الإلكسيثيميا الذي حدث لدى العينة التجريبية نتيجة البرنامج المعد في الدراسة الحالية، وهذا يشير إلى قبول الفرض الرابع.

ويوضح الشكل البياني (٤) الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ عينة البحث في مقياس الإلكسيثيميا بعد تطبيق البرنامج لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.



شكل (٤)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الإلكسيثيميا في القياس البعدي

يتضح من الشكل البياني (٤) انخفاض درجات الإلكسيثيميا لدى أفراد عينة البحث بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات المجموعة الضابطة في قياس الإلكسيثيميا بعد تطبيق البرنامج.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإلكسيثيميا لصالح المجموعة التجريبية، مما يعكس فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى صعوبة التعرف على المشاعر والتعبير عنها لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Parker et al. (2001) التي أوضحت أن التدخلات القائمة على التعبير القصصي تساهم في تحسين الوعي الانفعالي وتقليل مظاهر الإلكسيثيميا، كما دعمت دراسة Yilmaz (2016) هذه النتائج، مبينة أن استخدام الأنشطة التفاعلية المعتمدة على السرد ساعد على تحسين قدرة الأفراد على تسمية مشاعرهم وفهمها بشكل أفضل، وفي السياق العربي، وأوضحت دراسة سارة الغامدي (٢٠٢٢) أن التدريب القائم على مواقف حياتية ولغوية متجددة يسهم في زيادة الوعي بالمشاعر والتقليل من الجمود الانفعالي.

ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية في هذا المتغير بأن البرنامج اعتمد على استراتيجيات متنوعة (مثل السرد الذاتي، وتمثيل المواقف، والتكملة الإبداعية) مما أتاح للتلاميذ فرصة متكررة للتعبير اللفظي عن خبراتهم الانفعالية، وربطها بمفردات لغوية محددة، وهو ما قلل من صعوباتهم في إدراك مشاعرهم ووصفها. كذلك ساعدت البيئة التفاعلية الداعمة على تنمية الشعور بالأمان والانفتاح، مما شجعهم على الإفصاح الانفعالي بصورة أكبر من المجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإلكسيثيميا لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي** " ولاختبار هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون "w" ويوضح الجدول (١٤) نتائج هذا الفرض.

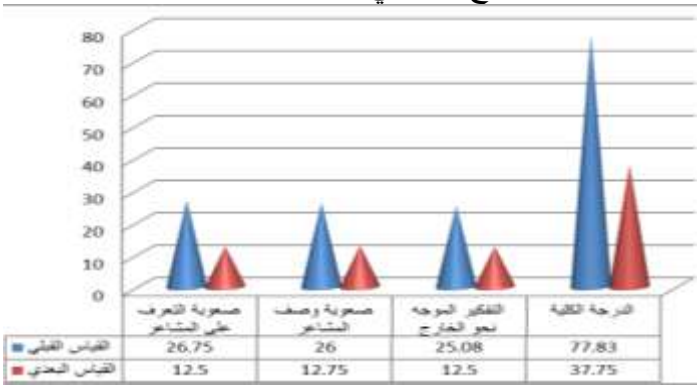
جدول (١٤) الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الإلكسيثيميا (ن = ١٢)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	d	حجم التأثير
صعوبة التعرف على المشاعر	القبلي	٢٦.٧٥	١.٥٤	-	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠	٣.٠٦٩	٠.٠١	٠.٨٨٦	كبير
	البعدي	١٢.٥٠	١.٠٠	+	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠				
				=	صفر						
صعوبة وصف المشاعر	القبلي	٢٦.٠٠	١.٦٥	-	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠	٣.٠٧٦	٠.٠١	٠.٨٨٨	كبير
	البعدي	١٢.٧٥	١.٠٦	+	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠				
				=	صفر						
التفكير الموجه نحو	القبلي	٢٥.٠٨	١.٢٤	-	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠	٣.٠٧٥	٠.٠١	٠.٨٨٨	كبير
	البعدي	١٢.٥٠	١.٠٩	+	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠				

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	d	حجم التأثير
الخارج				=	صفر						
الدرجة الكلية	القبلي	٧٧.٨٣	١.٦٤	-	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠	٣.٠٧٧	٠.٠١	٠.٨٨٨	كبير
	البعدي	٣٧.٧٥	٢.١٨	+	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠				
				=	صفر						

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي البعدي في مقياس الإلكسيثيميا في اتجاه متوسط رتب درجات القياس البعدي، وهذا يشير إلى أن انخفاض الإلكسيثيميا الذي حدث لدى العينة التجريبية في القياس البعدي نتيجة البرنامج التدريبي، وهذا يشير إلى قبول الفرض الخامس.

ويوضح الشكل البياني (٥) الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ العينة في مقياس الإلكسيثيميا قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لدى المجموعة التجريبية.



شكل (٥)

الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الإلكسيثيميا

يتضح من الشكل البياني (٥) انخفاض درجات الإلكسيثيميا لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإلكسيثيميا لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي باستخدام السرد القصصي كان فعالاً في خفض مظاهر الإلكسيثيميا لديهم، وتتماشى هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Parker et al. (2001)

التي أشارت إلي أن التدريب على الوعي الانفعالي يسهم في تقليل صعوبة التعرف على المشاعر والتعبير عنها، كما أوضحت دراسة Yilmaz (2016) أن الأنشطة القائمة على السرد والحوار تساعد المتعلمين على اكتساب مفردات انفعالية ولغوية جديدة، مما ينعكس في انخفاض درجات الإلكسيثيميا، وفي السياق العربي، دعمت نتائج سارة الغامدي (٢٠٢٢) هذا الاتجاه، حيث أثبتت فاعلية البرامج التعبيرية في خفض مظاهر الجمود الانفعالي لدى المراهقين.

ويمكن تفسير هذا التحسن بأن البرنامج التدريبي تضمن مجموعة من الأنشطة والأساليب التي تستهدف الوعي الانفعالي والتعبير اللغوي بشكل مباشر؛ فقد عرضت القصص مواقف حياتية مشحونة بالانفعالات، وأُتيح للتلاميذ إعادة السرد وتمثيل الأحداث والتكملة الإبداعية لها، مما ساعدهم على تسمية المشاعر والتعبير عنها بدقة أكبر. كما أن العمل الجماعي وتبادل الخبرات الانفعالية داخل بيئة آمنة شجعهم على التحرر من الجمود الانفعالي والتدرّب على استخدام اللغة في التعبير عن الذات. هذه العوامل مجتمعة عززت لديهم القدرة على الوعي بمشاعرهم والتعبير عنها لفظياً، وهو ما أدى إلى انخفاض درجاتهم على مقياس الإلكسيثيميا في القياس البعدي مقارنة بالقبلي.

الفرض السادس:

ينص الفرض على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإلكسيثيميا لدى المجموعة التجريبية** " ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "w" والجدول (١٥) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١٥)

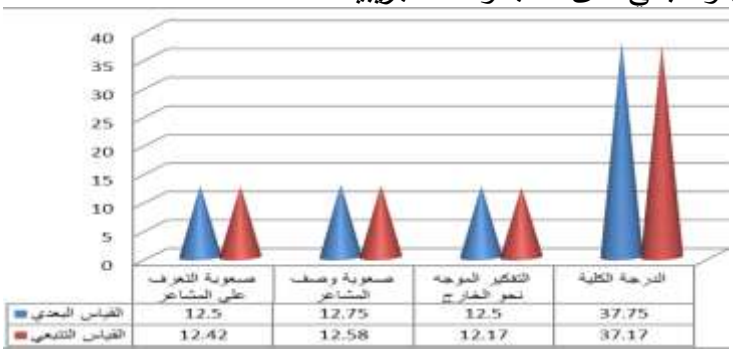
الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الإلكسيثيميا (ن = ١٢)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
صعوبة التعرف على المشاعر	البعدي	١٢.٥٠	١.٠٠	-	٢	١.٧٥	٣.٥٠	٠.٢٧٢	٠.٧٨٥ غير دالة
	التتبعي	١٢.٤٢	١.٠٠	+	١	٢.٥٠	٢.٥٠		
				=	٩				
صعوبة وصف المشاعر	البعدي	١٢.٧٥	١.٠٦	-	٤	٤.٣٨	١٧.٥٠	٠.٦٣٢	٠.٥٢٧ غير دالة
	التتبعي	١٢.٥٨	١.٠٨	+	٣	٣.٥٠	١٠.٥٠		
				=	٥				
التفكير الموجه	البعدي	١٢.٥٠	١.٠٩	-	٥	٤.٩٠	٢٤.٥٠	٠.٩٣٣	٠.٣٥١

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
نحو الخارج	التتبعي	١٢.١٧	١.١٩	+ =	٣ ٤	٣.٨٣	١١.٥٠		غير دالة
الدرجة الكلية	البعدي	٣٧.٧٥	٢.١٨	-	٥	٧.٠٠	٣٥.٠٠	٠.٧٦٩	٠.٤٤٢
	التتبعي	٣٧.١٧	٢.١٧	+ =	٥ ٢	٤.٠٠	٢٠.٠٠		غير دالة

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الإلكسيثيميا، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يشير إلى قبول الفرض السادس.

ويوضح الشكل البياني (٦) الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في الإلكسيثيميا في القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.



شكل (٦)

الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الإلكسيثيميا

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الإلكسيثيميا لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهو ما يشير إلى أن الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي القائم على السرد القصصي لم يكن مؤقتًا، بل ظل ثابتًا نسبيًا بعد مرور فترة من الزمن. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Yilmaz (2016) التي أكدت أن التدريب على التعبير الانفعالي باستخدام السرد يُكسب المتعلمين استراتيجيات مستقرة للتعبير عن مشاعرهم، مما يضمن استمرار أثر التعلم، كما دعمت دراسة Huang (2006) هذا الاتجاه، حيث أظهرت أن الأنشطة القائمة على القصص والتمثيل تعزز

ترسيخ الخبرات في الذاكرة طويلة المدى، بما يضمن بقاء المهارات الانفعالية واللغوية بعد توقف التطبيق. وفي السياق العربي، أوضحت دراسة سارة الغامدي (٢٠٢٢) أن البرامج التعبيرية القائمة على الممارسة التفاعلية تساعد الأفراد على الاحتفاظ بالتحسن الانفعالي وعدم التراجع بعد انتهاء البرنامج.

ويمكن تفسير ثبات التحسن لدى المجموعة التجريبية بأن البرنامج لم يقتصر على التدريب المباشر فقط، بل زوّد التلاميذ باستراتيجيات عملية مثل إعادة السرد، وتمثيل المواقف، وربط المشاعر بالمفردات اللغوية، وهو ما مكّنهم من توظيف هذه المهارات في مواقف حياتية لاحقة حتى بعد انتهاء البرنامج. كما أن البيئة التفاعلية الآمنة التي وفّرها البرنامج عززت الثقة في التعبير الانفعالي، مما ساعد على استمرار انخفاض درجات الإلكسيثيميا في القياس التتبعي بنفس المستوى المحقق في القياس البعدي.

توصيات البحث:

١- تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من البحوث في مجال تحسين وتنمية الطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة البصرية.

٢- استخدام استراتيجيات تدريسية تنمي التفكير ومهارات الطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة البصرية.

٣- التركيز التربوي على سرد القصص بعدة أساليب عند سردها على تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة البصرية.

٤- تقديم بعض الأنشطة والمجالات التي يمكن أن تُسهم في تدريب التلاميذ وتنمية الطلاقة اللفظية لديهم.

٥- استخدام البرامج التدريبية وتطبيق الاستراتيجيات والفنيات والأنشطة التي تحتوي عليها لخفض الإلكسيثيميا وتحسين الطلاقة اللفظية لدى ذوي الإعاقة البصرية.

دراسات وبحوث مقترحة:

في ضوء البحث يمكن الاقتراح بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول الموضوعات:

١- فعالية السيكودراما في تنمية الطلاقة اللغوية لتحسين الأداء اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة البصرية.

٢- فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة البصرية.

٣- فعالية برنامج قائم على القصة الاجتماعية لخفض الإلكسيثيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة البصرية.

٤- فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في خفض الإلكسيثيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة البصرية.

٥- فعالية برنامج قائم علي برنامج الكورت لخفض الإلكسيثيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة البصرية.

المراجع:

ابتهال أبورزق وسعاد الوائلي (٢٠٢٠). أثر استراتيجية السرد القصصي في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في دولة الإمارات العربية المتحدة. *العلوم التربوية*، ٢٨ (٢)، ٢٣٧– ٢٦٣.

إبراهيم الزريقات (٢٠٠٥). *اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج*.عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

أحلام العدوان(٢٠١٨). تنمية الاستعداد اللغوي لدي أطفال ما قبل المدرسة باستخدام استراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٥ (١)، ٤٦٦–٤٨٤.

أحمد النشوان(٢٠٠٧). الأنشطة اللغوية غير الصفية وأثرها في اكتساب المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٦٥)، ١٤–٤٣.

أحمد جنيدي (٢٠٢٠). الإلكسيثيميا وعلاقتها بالقلق وإدراك صورة الجسم لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ٥، (٢)، ٨٩ – ١٢٥.

أحمد كمال (٢٠١٢). أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساس واتجاهاتهم نحوها، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أحمد متولى (٢٠٠٧). دراسة مقارنة لبعض الإلكسيثيميا لدى عينة ممن يعانون من الصداع التوتري والعاديين من طلاب الجامعة، *مجلة عالم التربية*، (٢٢)،٨، ١٨٣– ٢٣٤.

آمال السيد(٢٠١٨). برنامج مقترح في ضوء أدب الأطفال وأثره في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، (٢٤)، ٥٩٦–٦١٥.

إمام رمضان (٢٠٢٢). الإلكسيثيميا وعلاقتها بالقلق وصورة الجسم لدى طالبات الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢، (٢)، ٣٧–٧٨.

أمير إبراهيم (٢٠١٢). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*. القاهرة: عالم الكتب.

أمير عبد الصمد ومحمد محفوظ (٢٠١٢). الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصريًا في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية كلية التربية جامعة الأزهر*.١٥١، (٣)، ٣٢٥ ٣٧٧.

إيهاب الببلاوي (٢٠١٤). *المعاقون بصريًا*. الرياض: دار الزهراء.

بطرس حافظ (٢٠١٠). *تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*، عمان: دار المسيرة.

بهجات عبد السميع (٢٠٠٧). *الاغتراب لدى المكفوفين(ظاهرة وعلاج)*. الإسكندرية: دار الوفاء.

جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفافي(١٩٨٨). معجم *علم النفس والطب النفسي*. القاهرة: دار النهضة العربية.

جعفر صالح (٢٠١٦). استراتيجيات تعلم الأطفال وتعليمهم الشائعة من وجهه نظر معلمات رياض الأطفال الخاصة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

جلال البرقعاوي (٢٠١١). أساليب تنمية الثروة اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي اللغة

العربية، *مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية، جامعة بابل*، (٨)،٢٦٧-٢٤٧.

جمال العيسوي(٢٠٠٥). تقويم أداء تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الطلاقة اللغوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ١ (٥٨)، ٢٣٠-٢٧٠.

الجوهرة الجاهلي (٢٠٠٤). فاعلية استخدام القصة التنمية مهارتي الطلاقة اللافضلية والشكلية الأطفال المستوى الثالث برياض الأطفال، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

حسن شحاتة (٢٠١٢). *استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حمدي محمد زهرة العلا أحمد (٢٠١٦). وصمة الذات كمنبئ بالإلكسيثيميا النفسية لدي ضعاف السمع، *دراسات عربية في علم النفس*، ١٥ (٤)، ٦٨٧-٧١٧.

حنان نصار(٢٠١٢). فاعلية استخدام الصور في النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي الشفوي وفهم القصة لدى أطفال الروضة، *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الاسكندرية، ٢، (١)، ١٩١- ٣٣٢.

خالد العبيدي (٢٠٠٩). فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

خالد عوض (٢٠١٦). *الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة*. الدمام: مكتبة المتنبي.

خليلي حماد وإبراهيم الشيخ وناهض فورة (٢٠١٢). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية*، فلسطين: مكتبة منصور للطباعة والنشر.

خيري أحمد (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس الإلكسيثيميا لدى طلاب الجامعة، *المجلة العلمية العلوم التربية البدنية والرياضية المتخصصة*، كلية التربية الرياضية، جامعة أسوان، ١١ (١)، ٨٩ – ١٢٧.

دعاء الحلاق (٢٠١٧). مدى توفر مهارات التفكير الابداعي في كتب العربية لغتي المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم، *مجلة جامعة البعث*، ٥١ (٣٩)، ١١- ٢٤.

دعاء خطاب (٢٠١٩). الإلكسيثيميا وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، ٣٨(١)، ٤٧٧-٥٣٩.

دلال محمود (٢٠١١). أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية المفردات اللغوية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء الرصيفة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة مؤتة، الأردن.

رابعة حراحشة (٢٠٢٢). أثر الأسلوب القصصي في تحسين المهارات اللغوية لدى طلبة الصف الرابع من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جرش. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية*، ٢(١)، ١-١٣.

راتب عاشور ومحمد مقدادي (٢٠٠٩). *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها*، عمان: دار المسيرة.

رحاب فايز (٢٠٢١). بناء مقياس تشخيصي للإلكسيثيميا وعلاقته بصعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، *المجلة العلمية كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٢(٣٥)، ٥٠١- ٥٢٩.

ريم سعدون (٢٠١٤). استخدام أداء الأدوار في تنمية الطلاقة الإبداعية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي، *مجلة كلية الآداب جامعة بغداد*، (١٠٨)،٤٤٣-٤٦٤.

ريم عبد العظيم (٢٠١٦). وحدة مقترحة في أدب الأطفال قائمة على المدخل الجمالي لتنمية الخيال الأدبي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة بحوث ودراسات المناهج وطرق التدريس*، ٢٩ (٣)، ١٩٣- ٢٧٢.

ريمة سالم (٢٠١٤). دور القصة في إكساب أطفال الرياض خبرات علمية دراسة ميدانية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٢ (١)، ١٤٣ - ١٦٢.

سارة الغامدي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على التعبير القصصي في خفض الإلكسيثيميا لدى عينة من المراهقين. *مجلة التربية وعلم النفس*، ٤٨(٢)، ٢١١-٢٤٠.

سارة حسن (٢٠٢١). فعالية برنامج تنموي للتخفيف من حدة الإلكسيثيميا و تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي عينة من أطفال طيف التوحد. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

سامية خليف (٢٠٢٠). استراتيجية قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٥ (١٢١)، ١١٧- ١٦٦.

سعد الشبلاوي (٢٠١٧). واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس وأثره علي الطلاقة اللغوية عند أطفال الصف الأول في محافظة كربلاء المقدسة، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، (٣٢) ٧٨٦-٨٠٣.

سماء تركي (٢٠١٧). أثر ألعاب العقل في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية*، جامعة بغداد.

سمير عبد الوهاب (٢٠٠٦). *أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سميرة عبد الغني (٢٠٢٠). وحدة مقترحة قائمة على المدخل القيمي لتنمية مفردات اللغة العربية والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة السادات*، (٧٨)، ١٦١٦- ١٦٥١.

سناء عبد الله (٢٠٢٣). فعالية برنامج قائم على العلاج بالقبول والالتزام في خفض الإلكسيثيميا لدى عينة من المراهقين المكفوفين، *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا*، جامعة جنوب الوادي، (٥٦)، ٢١٨ - ٢٦٣.

سهاد زقول (٢٠١٥). واقع استخدام استراتيجيتي لعب الأدوار والسرد القصصي في تنمية مفاهيم حقوق الإنسان لدي طلبة المرحلة الأساسية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر.

سوسن عثمان (٢٠١٨). استخدام القصة المصورة في تنمية مهارة الكلام الأطفال التعليم قبل المدرسة من وجهه نظر المعلمين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية.

شيماء صلاح (٢٠١٦). اثر استخدام القصة والأنشطة العلمية في التحصيل العلمي والاتجاهات لدي طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة جنين، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا*، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

طلعت أحمد (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على التمييز الانفعالي لدى المعاقين بصريًا في ضوء نظرية العقل، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٥(٢)، ٧٣-١٠٧.

عادل الخالدي(٢٠٢٠). استخدام تطبيق whats app في الهواتف الذكية وعلاقته بنقص القدرة على التعبير عن المشاعر الإلكسيثيميا لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، *مجلة الجمعية السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود للتربية الخاصة*،(١٤)،١٧٩– ٢١١.

عادل عبد الله (٢٠٠٤). *الإعاقات الحسية*. القاهرة: دار الرشاد للنشر.

عايد الشراري وعبد الرحمن الهاشمي (٢٠١٦). اثر طريقة السرد القصصي في تنمية عادات العقل لدي طلاب المرحلة الابتدائية في السعودية، *مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد*، (٢٠)، ١٤٨– ١٦٩.

عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة: المفهوم والفئات*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الرزاق مختار (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدوير وتنمية مهارات استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره على تنمية الطلاقة اللغوية لدى طلابهم، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١٣٩)، ٢٣٠-٢٨٩.

عبد الرزاق مختار (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية قائمة على التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير العربية، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٢(٣)، ٢١٦-٢٧٥.

عبد الله أبو معّال وأحمد الشديفات (٢٠٢٤). أثر السرد القصصي في تحسين الفهم القرائي واستدعاء المفردات لدى طلبة الجامعة. *المجلة الدولية لدراسات اللغة الإنجليزية*، ١٢(١)، ١٢٩-١٥٠.

عبد الله الجهني(٢٠١٥). أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، (١٩)، ١٨٧-٢٠٢.

عبد الله الزهراني(٢٠١٨). الإلكسيثميا وعانقته بالاكتئاب في ضوء بعض المتغيرات. الديموغرافية لدى عينة من مدمني الكحول، *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية*، ٢٨، (١)١٧٠– ٢٠٢.

عبد المنعم محمد (٢٠٢٢). الإعاقة البصرية: المفاهيم والأسس التربوية. *مجلة دراسات الطفولة والتربية الخاصة*، ٥(٢)، ١١٥-١٣٢.

عزة حسن (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على العلاج بالقبول والالتزام في خفض الإلكسيثيميا وأثره في تحسين صورة الجسم لدى المراهقين المكفوفين، *مجلة التربية الخاصة*،١١، (٤١)، ٣٢٨ – ٤٥٥.

علاء عابدين(٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية تنال القمر (P.O.S.S.E) في تنمية مهاراتي الإرسال والطلاقة اللغوية

لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأقصى.

عيطة عبد المقصود وعصام خطاب (٢٠١٨). برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثاني لتدريس المفردات اللغوية وأثره على تنمية الحصيلة اللغوية لديهم، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، (١٩٩)، ٢١٧ – ٢٧٨.

فاطمة أشبير (٢٠١٧). أثر توظيف الأنشطة اللغوية التواصلية المحوسبة في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي بغزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

فاطمة عبد الرؤف (٢٠٠٨). *قصص أطفال ما قبل المدرسة*. الرياض: دار الزهراء.

فتحي يونس (٢٠٠٨). *اللغة العربية والدين الاسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

فؤاد الجوالدة (٢٠١٢). *البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة*، عَمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد أبو الفتوح (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام التغذية الراجعة التعليمية في زيادة الحصيلة اللغوية التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات التوحد، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣(١٠)، ١١٢-١٤٠.

محمد القضاة (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي لعب الدور والقصة في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، الأردن، جامعة اليرموك.

محمد النوبي (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي لخفض التلعثم في تحسين مهارات الطلاقة اللغوية وخفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨٥)،٢٤٧-٢٨٢.

محمد خضير وإيهاب الببلاوي (٢٠٠٤). *المعاقون بصريًا*. الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

محمد على (٢٠١٤). التحديات النفسية ومشكلاتها لدى الشباب المعاقين بصرياً وطرق معالجتها *مجلة الإرشاد النفسي- مركز الإرشاد النفسي*، ٤ (٤٠)، ٢٢٧ – ٢٥١.

محمد علي (٢٠١٧). *مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها*. القاهرة: دار المناهج للنشر والتوزيع.

محمود عبد القادر (٢٠١٨)، نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، (٤٢)، ١٦١-٢٣٠.

مشاعل بنت حمود (٢٠١٤). تأثير برنامج متكامل في الأناشيد المصاحبة بالإيقاع في تنمية الإلقاء المعبر والطلاقة اللغوية وتحصيل بعض المفاهيم الأساسية الأطفال مرحلة الرياض بالمملكة العربية السعودية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مصطفى خليل (٢٠١٣). فعالية الإرشاد المعرفي التحليلي في تخفيف الإلكسيثيميا لدى عينة من ذوي الإعاقة

البصرية بالمنيا، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية جامعة المنيا.

مصطفى مظلوم (٢٠١٧). تنظيم الانفعال وعلاقته بالأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة دراسة سيكومترية- إكلينيكية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(٨٢)، ١٤٣-٢١٢.

منى توكل(٢٠٠٨). *التهتهة والأسباب والتشخيص والعلاج*، الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

موفق بشارة (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي للطلاقة اللفظية في تنمية السرعة المعرفية لدى عينة من طلاب الصف التاسع الأساسي. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*،٢٥، (٩٧)، ٣٣٩-٣٧١.

ميلر باتريشيا (٢٠٠٥). *نظريات النمو*(ترجمة محمود سالم وآخرون)، عمان: دار الفكر.

نايفة قطامي (٢٠٠١). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

نبيل محمد (٢٠١٦). *مقياس الرضا عن الحياة للمراهقين المكفوفين*، القاهرة: دار العلوم للطباعة والنشر والتوزيع.

نجم الدين مردان (٢٠٠٥). *النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة*، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

هادي طوالبة وباسم الصرايرة وتمرين الشمالي(٢٠١٠). *طرائق التدريس*. عمان: دار المسيرة للنشر.

هدى سلمى (٢٠٠٩). الإلكسيثيميا وعلاقتها بالقلق لدى عينة من المراهقين المكفوفين، *مجلة دراسات الطفولة*، ٤٢(١٢)، ٢١-٢٩.

هدى سلمى(٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي لتنمية التوكيدية لخفض الإلكسيثيميا لدى عينة من المراهقات الكفيفات، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

هويدا الحسيني(٢٠١١). *مدخل في قصص وحكايات الأطفال*، القاهرة: مطبعة العمرانية.

وائل السويقي(٢٠١٨). استخدام استراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية المفردات والاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي، *مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (٢)، ٦٤٥ – ٦٧٥.

ياسمين عمر(٢٠١٥). دور القصة في تنمية المهارات اللغوية والانفعالية لطفل التعليم قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية بمحلية المناقل ولاية الجزيرة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

يوسف عيد(٢٠١٩). الحصيلة اللغوية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة، *مجلة الطفولة العربية الكويت*، ١٧ (٦٨)، ٢٥-٤٤.

Abbasi, M., Bagyan, M. J., & Dehghan, H. (2014). Cognitive failure and alexithymia and predicting high–Risk behaviors of students with learning disabilities. *International journal of high risk behaviors & addiction*, 3(2).

American Foundation for the Blind. (2022). *What's different about the way visually impaired children learn?* Retrieved September 4, 2022 from the Family Connect website: http://tinyurl.com/9pjyx2d

Biazak J. E.; Marley S. C.; and Levin J. R. (2010). Does an activity-based learning strategy improve preschool children's memory for narrative passages? *Early Childhood research Quarterly*, 25, (4).

Bourne, M., Duhig, S., Timmins, R., Williams, M., Opar, D., Al Najjar, A., Kerr G., & Shield, A. (2017). *Impact of the Nordic hamstring and hip extension exercises on hamstring architecture and morphology: implications for injury prevention*. Boston: Allyn & Bacon.

Brett, J. D., Zarei, M., Preece, D. A., Becerra, R., Gross, J. J., & Mazidi, M. (2025). How Alexithymia Increases Mental Health Symptoms in Adolescence: Longitudinal Evidence for the Mediating Role of Emotion Regulation. *Affective Science*, 1-10.

Bruce, L, Harrow, J & Obolenskaya, P. (2007). Blind and partially sighted people's perceptions of their inclusion by family and friends, *British journal of visual impairment*, 25(1),68-85.

Cantoni, G. (2009). Using TPR- Storytelling To Develop Fluency and Literacy in Native. *Amerimn Languages Papers Presented at the Annual Stabilizing Indigenous Languages Symposium*, May 15-16.

Cecchetto, C., Korb, S., Rumiati, R. I, & Aiello, M. (2018). Emotional reactions in moral decision-making are influenced by empathy and alexithymia. *Social neuroscience*, 13(2), 226-240.

De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2013). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied psycholinguistics*, *34*(5), 893-916.

Evans, J., Heron, J., Lewis, G., Araya, R., & Wolke D. (2005). Negative self-schemas and the onset of depression in women: longitudinal study. *Journal Psychiatry*. 186, 302 - 307.

Feldmanhall, O. Dalglessh, T., & Mobbs, D. (2013). Alexithymia decreases altruism in real social decisions. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 49(3), 899-904.

Felker, E., Klockmann, H., & De Jong, N. H. (2018). How conceptualizing influences fluency in first and second language speech production. *Applied Psycholinguistics*, 39(4), 1051–1073. Cambridge University .

Forest, H. (2013). *Heather Forest: The Art of Storytelling* www.storyart.org.

Foster, P. (2020). Oral fluency in a second language: A research agenda for the next ten years. *Language Teaching*, 53(4), 446–461.

Gilbert, P., McEwan, K., Catarino, F., Baiao, R. & Palmeira, L. (2014). Fears of happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in a depressed.

GititKavéa, Smadar Sapir-Yogevb (2020) Associations between memory and verbal fluency tasks, Journal of Communication Disorders 83.

Goerlich, K. S., Votinov, M., Lammertz, S. E., Winkler, L., Spreckelmeyer, K. N., Habel, U., Gründer, G., & Gossen, A. (2017). Effects of alexithymia and empathy on the neural processing of social and monetary rewards. *Brain structure & function*, 222(5), 2235-2250.

Grabe, H. J., Spitzer, C., & Freyberger, H. J. (2018). Alexithymia and the temperament and character model of personality Psychotherapy and psychosomatics, 70(5), 261-267.

Griffith, P. & Ruan, J.(2007). Story Innovation: An Instructional Strategy for Developing Vocabulary and Fluency, *Reading Teacher*, (61), 4, 23-58.

Hobson, H., Hogeveen, J., Brewer, R., Catmur, C., Gordon, B., Krueger, F., ... & Grafman, J. (2018). Language and alexithymia: Evidence for the role of the inferior frontal gyrus in acquired alexithymia. *Neuropsychologia*, 111, 229-240.

Huang, H. L. (2006). The effects of storytelling on EFL young learners' reading comprehension and word recall. *English Teaching & Learning*, 30(3), 51–74.

ICD-11 (2019). *reference guide Annex 3.8*, accessed 11 March 2019).

Karukivi, M., Joukamaa, M., Hautala, L., Kaleva, O., Haapasalo-Pesu, K. M., Liuksila, P. R., & Saarijärvi, S. (2012). Deficit in speech development at the age of 5 years predicts alexithymia in late-adolescent males. *Comprehensive Psychiatry*, *53(*1), 54-62.

Keven, N. (2024). Narratives as goal-directed explanations of events. *Philosophical Psychology*, 37(1), 1–23.

Khandekar, R., & Al-Harby, S. (2006). National Register for the Blind: a tool for health programme management. *Journal East Mediterr Health* , (1-2), 170 - 177.

Kim, H. N., & Sutharson, S. J. (2023). Individual differences in spontaneous facial expressions in people with visual impairment and blindness. *British Journal of Visual Impairment*, 41(3), 475-488.

Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2002). Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364-377.

Loyola, S., & Levinson, D. (2023). Narrative inquiry as a method for understanding lived experiences. *Qualitative Research Journal,* 23(2), 145–160.

Luminet, O., Nielson. K. A., & Ridout, N. (2021). Having no words for feelings: alexithymia as a fundamental personality dimension at the interface of cognition and emotion. *Cognition & emotion*, 35.(3) 435-448.

Mages, W., (2008). Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood ? A Review of the Methods and Measures Employed in Empirical Literature, *Review of Educational Research*, (78),1, 1-25.

Mechanisms of Narrative Comprehension Research Group. (2024). The essential elements of storytelling: Temporality, goal-directed agency, and causality. *Narrative Inquiry*, 34(1), 25–47.

Messina, A., Beadle, J. N., & Paradiso, S. (2014). Towards a classification of alexithymia: primary, secondary and organic. *Journal of psychopathology*, 20, 38-49.

Mohammadi, M. and Abdin, T. (2011). Improving Listening Comprehension among Malay Preschool Children Using Digital Stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1, (14): 159-164.

Mousa, A., & Alnahdi, G. (2023). Visual impairment and inclusive education: Challenges and opportunities. *Journal of Special Education Research,* 47(1), 45-60.

Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 107–115.

Preece, D. A., Becerra, R., Allan, A., Robinson, K., & Gross, J. J. (2020). Establishing the structure of alexithymia: A factor-analytic study using the TAS-20. *Journal of Personality Assessment*, 102(5), 619–630.

Somma, F., Di Fuccio, R., Lattanzio, L., & Ferretti, F. (2021). *Multisensorial tangible user interface for immersive storytelling: a usability pilot study with a visually impaired child*. Retrieved from (ResearchGate)

Suzuki, Y., & Kormos, J. (2023). Multidimensionality of second language oral fluency: Interfacing cognitive fluency and utterance fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(3), 603–623.

Tahir, I., Ghayas, S., & Tahir, W. (2012). Personality traits and family size as the predictors of Alexithymia among university undergraduates. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(3), 104.

Way, I., Yelsma, P., Van Meter, A. M., & Black-Pond, C. (2007). Understanding alexithymia and language skills in children. *Implications for assessment and intervention*, 38(2), 128–139.

World Health Organization.(2017). *International statistical classification of diseases and related health problems 10th revision* (ICD-10) [homepage on the Internet]. 2016 [cited 2017 Jan 16]. Available from:http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en#/H54.

Yilmaz, M. (2016). The effects of storytelling on emotional awareness and alexithymia. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 123–138.

Zlotnick, M, & Zimmerman, H, (2001). The relationship between posttraumatic stress disorder, childhood trauma and Alexithymia in an outpatient sample, *Journal of Traumatic Stress*, 14(1), 177-188.