فاعلية استخدام برنامج تدريبى بالتعزيز والتوجيه فى تخفيف التلعثم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائى

أ. مروه عبد الرؤف طه أبو زيد*

مقدمه:

إن الاهتمام بالمرحلة الابتدائية من أهم الطرق التى تؤدى إلى تقدم المجتمع ورقيه، وقد يتعرض التلاميذ أثناء هذه المرحلة الابتدائية إلى مشكلات كثيرة صحية ونفسية واجتماعية وغيرها، واضطرابات النطق والكلام هى إحدى هذه المشكلات التى يتعرض لها التلاميذ فى هذه المرحلة الابتدائية، ونظراً لأهمية ودور النطق والكلام فى حياة الإنسان وتفاعله وتواصله، مع الآخرين كانت خطورة وأهمية التصدى لكل ما يعيق هذا الدور.

وتمثل اللغة وكيفية اكتسابها درجة كبيرة من الأهمية والخطورة بالنسبة للطفل فى المرحلة الابتدائية بصورة خاصة، إذ تساعده على تكوين عالمه بكل أبعاده وجوانبه، كما أن للغة دوراً هاماً فى إحساس الطفل بالأمن والأمان، الأمر الذى يساعده على تكوين مفهوم إيجابى عن ذاته بما يحقق له المستوى المناسب من التوافق النفسى والاجتماعى، وهذا المستوى يزيد من قدرة الطفل على مواجهة الضغوط التى قد يتعرض لها فى المنزل أو المدرسة أو من جماعة الأصدقاء، حيث تكمن خطورة الضغوط فى كيفية تعامل الطفل معها. (Robert, 1993, 4)

حيث يعتبر الكلام وسيلة فعالة فى نجاح الفرد فى حياته وفى علاقته بالآخرين، وبها يستطيع أن يعبر عن نفسه وعن احتياجاته المختلفة، وتظهر عيوب الكلام كأحد المصادر الأساسية للضغوط عند الأطفال، بالإضافة إلى ما يتعرض له الطفل من ضغوط

* أستاذ أصول التربية – كلية التربية النوعية بجامعة المنوفية.

كأى طفل عادى، ولذا نجدها تمثل صعوبة للبناء النفسى، وخاصة فى مرحلة الطفولة المتأخرة. (عبد العزيز القوصى، ١٩٩٣، ٨٩) ، وربما يشير ذلك إلى إمكانية تعرض كلامه للاضطراب فى أى وقت من حياته، ولعل هذا يوضح أهمية دراسة اللغة والكلام لدى الفرد، من حيث طبيعة النمو والأجهزة المسئولة عن ذلك، وحالات الاضطراب وأسباب هذا الاضطراب وكيفية علاجه. (أمل حمدى، ٢٠٠٨، ٣٠٢) ، وعن اضطراب الكلام فهو يعنى أى اضطراب طويل المدى فى إنتاج الكلام أو فى إدارته، وبالتالى فإن الكلام المضطرب غير الكلام الذى ينحرف عن كلام الأقران ويكون ملفتاً للانتباه ويسبب سوء التوافق بين المتكلم وبيئته الاجتماعية، وقد تكون هذه الاضطرابات عضوية أو وظيفية. (جمعه يوسف١٩٩٧، ٧٦) ، ويشكل التلعثم أحد اضطرابات الكلام والخاصة بالطلاقة والتى قد تصيب الطفل أثناء نموه، فهى إعاقة كلامية تعرقل عملية التواصل مع الآخرين وتؤدى بالطفل إلى المتلعثم والعجز عن التعبير عن نفسه بسهولة، وتجعل من الصعب عليه أن يتعامل مع البيئة المحيطة به، لأن التلعثم لا يؤثر فقط فى تعامل الطفل مع الحياة، بل يؤثر فى مفهوم الطفل عن ذاته، حيث يلعب مفهوم الذات فى تكوين نمط الشخصية للفرد. (إيمان إسماعيل، ٢٠٠٦، ٦٤٤) ، ولاشك أن أحد العوامل المؤدية لاضطراب التلعثم فى الكلام يكمن فى الظروف النفسية والاجتماعية التى يحياةا الفرد، بل قد تكون ناتجة من خصائصه الشخصية كالفعالية الذاتية، كما قد يؤثر هذا الاضطراب ذاته فى خصائص الفرد الشخصية، فالتغيرات النفسية التى يتم تحقيقها من خلال الطرق والأساليب المختلفة يمكن التنبؤ بها بواسطة التغيرات الحادثة فى توقعات فعالية الذات لدى الفرد. (ناريمان رفاعى واخرون، ٢٠١٠، ٣٠٧)

فالتلعثم ينخفض فى نفس الوقت الذى ترتفع فيه المعتقدات الإيجابية عن الذات، فالسلوكيات الجديدة للكلام والتى تتسم بأنها أكثر طلاقة يعممها على باقى المواقف وخاصة

المواقف الحرجة بالنسبة له، كما تساعد المتلعثم على الاستمرار فى هذه السلوكيات لأطول فترة ممكنة. (Bray, helison, 1997, 50)

ويعد التوجيه من الخدمات الأساسية التى يجب أن تقدم للأفراد والجماعات فى مختلف ميادين الحياة العامة، وفى المؤسسات التربوية والاجتماعية وغيرها، فهى فن وعلم، وواحد من فروع العلوم التربوية والنفسية، وخدمة فنية متخصصة، يتم ممارستها لمساعدة الفرد أو الجماعة على تحقيق التكيف الشخصى والتربوى والمهنى، وتقوم عملية التوجيه على أساس علمى وتدريب عملى، بهدف تقديم كل ما يخدم الفرد والجماعة، لتحقيق أهداف حياتية خاصة بهم، وبالتالى تحقيق أهداف المجتمع ككل. (محمد السفاسفة، ٢٠٠٣، ٤٣٧)

ثانياً: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتجلى مشكلة الدراسة الحالية فى أن اضطراب التلعثم عند تلاميذ المرحلة الابتدائية يصاحبه أعراض سلوكية وانفعالية خطيرة، تؤثر بشكل سلبى عليهم، مما يشعرهم بالفشل والإحباط واليأس والشعور بالعجز والنبذ والإهمال من الزملاء والسخرية، ولديهم حساسية زائدة تجاه الآخرين، بالإضافة إلى شعورهم بالخوف وهو غالباً شعور مصاحب بالتلعثم فيكون الخوف من المواقف التى يتعرضون لها، وتكون الكلمات مصحوبة بنوع من الارتباك ويكون الصوت مصحوباً بالخوف، ويكونون مشاعر سالبة تجاه أنفسهم وتجاه الحياة وتجاه طريقتهم فى الكلام، ويتعرض التلميذ داخل المدرسة لضغط الجو المدرسى وسخرية الزملاء، ثم يتعلم القلق والخوف من الكلام ليخفى اضطرابه. (محمد الدويك واخرون، ٢٠٠٩، ١٦٤)

فالتدخل الإرشادى والعلاجى يساعد تلك الفئة من التلاميذ على التخلص من حدة اضطراب التلعثم؛ لكى يحيوا حياة طبيعية تمكنهم من خلالها التواصل مع الآخرين.(محمد

الدويك، وآخرون، ٢٠٠٩، ١٦٦) ، **ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى الأسئلة الآتية:**

١. هل توجد فروق فى تخفيف التلعثم بين أفراد المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام التعزيز والتوجيه بين التطبيق القبلى والبعدى؟
٢. هل توجد فروق فى تخفيف التلعثم بين أفراد المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام التعزيز والتوجيه بين التطبيق البعدى والتتبعى؟
٣. هل توجد فروق فى التلعثم بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى؟

ثالثاً:أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. الكشف عن فاعلية استخدام التعزيز والتوجيه فى تخفيف التلعثم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢. الكشف عن الفروق فى تخفيف التلعثم نتيجة استخدام التعزيز والتوجيه بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
٣. الكشف عن الفروق فى المجموعة التجريبية نتيجة لأثر استخدام التعزيز والتوجيه بين القياس البعدى والتتبعى

رابعاً:أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة فيما يلى:

الأهمية النظرية:

١. إلقاء الضوء على اضطراب التلعثم، وتأثيراته السلبية على جوانب النمو المختلفة، وعلى تفاعل التلاميذ مع الآخرين وخاصة الأسرة.

٢. إلقاء الضوء على الجانب النظرى للفنيات والإستراتيجيات التى تساعد فى التوجيه والإرشاد لمساعدة هؤلاء التلاميذ المتلعثمين.

٣. ما تقدمه الدراسة من حصيلة معرفية وإضافة علمية جديدة حيث توفر هذه الدراسة بيانات كمية حول التلعثم.

الأهمية التطبيقية:

١. بناء مقياس للتلعثم مما يجعل فى إثراء للمكتبة السيكومترية، بإضافة مقياس للتلعثم على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. بناء برنامج تدريبى يعتمد على فنيتى التعزيز والتوجيه بشكل أساسى يقدم إلى التلاميذ الذين يعانون من التلعثم ومتابعة أداء التلميذ.

٣. إشراك أولياء الأمور فى تنفيذ البرنامج المقدم للتلاميذ من خلال الأنشطة المنزلية ومتابعة لأدائهم.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

١. التعزيز: (Reinforcement):

ويعرفه (سعيد العزة، وعبد الهادى عزت، ٢٠٠٥، ١٢٥) بأنه يشمل كلمات الثناء والتعبيرات غير اللفظية مثل التربيت على الكتف وسلوك الانتباه واستجابة القبول والاقتراب والاتصال وأيضاً يشمل المعززات الإخبارية التى تخبر الشخص المقابل بأن أداءه صحيح فهى تعد بمثابة تغذية راجعة وأنواع الامتيازات كلها.

والتعزيز يوصف بأنه العملية التى تقوم بها الخبرة بتغير السلوك أو بمعنى آخر فإن التعزيز يعود إلى الخبرة التى تغير الضبط البيئى للسلوك، ويحتل التعزيز التركيز الأساسى فى التحليل التجريبى للسلوك، كما أنه رئيس فى تفسير السلوك فى البيئة الطبيعية

ففى التحليل التجريبى يدرس السلوك فى ظروف محكمة الضبط فى المختبر حيث تحـــدد المتغيرات كافة التى تضبط السلوك، كما تقاس أيضا آثاره المحكمة. (Dohahoe, 2005, 472-476)

التعريف الإجرائى للتعزيز:

هو الإجراء الذى يؤدى فيه السلوك إلى نتائج إيجابية مما ينتج عنه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك فى المستقبل فى المواقف المماثلة.

٢. التوجيه: (Guidance)

عرفه (أحمد أبو سعد، ولمياء الهوارى، ٢٠٠٨، ٢٩) بأنـــه ذلـــك الجـــزء مـــن البرنامج التربوى الكلى الذى يساعد على تهيئة الفرص الشخصية وعلى توفير الخـــدمات المتخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته، وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن ، وتـــرى (ذهبية العرفاوى، ٢٠١٢، ٢٥٩) أن التوجيه هو العملية التى يقوم بها المختصون بتوجيه التلاميذ من السنة الأولى ثانوى إلى مختلف شعوب السنة الثانية ثانوى آخذين فيها بعـــين الاعتبار الرغبات والنتائج الدراسية المتحصل عليها من طرق التلاميذ.

التعريف الإجرائى للتوجيه:

هو عملية فنيه صادقة لتطوير الذات وتقويمها وإدارتها لكى تصل إلـــى اختيـــار الطريق الصحيح.

٣. التلعثم: (Stuttering)

يعرفه **(محمد على، ١٤٩، ٢٠١٧)** على أن التلعثم هو "اضطراب فـــى إيقـــاع الكلام وطلاقته، حيث يعجز الفرد عن النطق السليم للكلمات، بسبب عدم تـــدفق الكـــلام، ويظهر فى صورة تكرار أو توقف أو إطالة للأصوات أو المقاطع اللفظية أو الكلمـــات " ،

فى حين ترى **(فيوليت إبراهيم وأخرون، ٢٠١٦، ٤١٦)** على أن التلعثم" هو قصور الطلاقة فى الكلام تظهر فى صورة التوقف أو الإطالة أو التكرار بشكل لا إرادى لبعض الكلمات أو المقاطع أو الأصوات، مما يجعل الطفل المتلعثم يبذل مجهودا ملحوظا عند الكلام، ويبدو عليه علامات التوتر والاضطراب، مما يؤثر على قدرة الآخرين على فهم كلامه مما يؤدى به إلى الإحجام عن المواقف التى يتوقع أن يتلعثم فيها ".

التعريف الإجرائى للتلعثم:

هو عبارة عن اضطراب فى إيقاع الكلام من حيث التكرار أو الإطالة فى المقاطع الصوتية بصورة لا إرادية مع ظهور أعراض نفسية مثل (التوتر والقلق وعدم ضبط النفس)، وكذلك أعراض فسيولوجية مثل (توتر عضلى بارتعاش الشفاه واضطراب حركة جفون العين)

سادساً: محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

١. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البرنامج فى ٢٠ جلسة تخاطبية فى فترة شهرين بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا، كل جلسة عبارة عن ٦٠ دقيقة، وبدأ تطبيق البرنامج فى أول شهر فبراير وانتهى فى آخر مارس.

٢. **الحدود المكانية:** تم تنفيذ البرنامج وتطبيقه بمركز روفا للتخاطب التابع للجمعية الخيرية

الإسلامية مركز المراغة محافظة سوهاج، بعد موافقة إدارة المركز وأولياء أمور عينة الدراسة.

الإطار النظرى للبحث:

المحور الأول: الإطار المفاهيمى للتعزيز:

مفهوم التعزيز:

فالتعزيز يوصف بأنه العملية التى تقوم بها الخبرة بتغير السلوك أو بمعنى آخر فإن التعزيز يعود إلى الخبرة التى تغير الضبط البيئى للسلوك، ويحتل التعزيز التركيز الأساسى فى التحليل التجريبى للسلوك، كما أنه رئيس فى تفسير السلوك فى البيئة الطبيعية، ففى التحليل التجريبى يدرس السلوك فى ظروف محكمة الضبط فى المختبر، حيث تحدد المتغيرات كافة التى تضبط السلوك، كما تقاس أيضا آثارها المحكمة. (Dohahoe, 2005, 472-476)

ويعرف (محمد صوالحة، ٢٠٠٨، ٣٤٢) التعزيز على أنه " تقديم المعززات اللفظية، والمادية لأفراد المجموعة التجريبية لتقصى أثرهما فى خفض القلق المرتفع".

كما يعرف (kazdin, a, 2010, 31) التعزيز على أنه " هو العملية التى قد تؤدى نتائج السلوك فى حدوثه مرة أخرى فى المستقبل".**فى حين يذكر (جمال الخطيب، ٢٠١٢، ٣١) التعزيز على أنه** " هو إجراء يؤدى إلى تقوية السلوك عن طريق إضافة توابع إيجابية بعد أداء الفرد للسلوك المرغوب فيه الأمر الذى يترتب عليه زيادة احتمال حدوث السلوك وتقويته فى المواقف الممثلة".

كما يعرف (عمر عبد العزيز، ٢٠١٥، ٣) التعزيز على أنه: " تقييم المعززات المحببة التى يفضلها الأفراد عند التزامهم بالسلوكيات المطلوبة مثل المعززات الغذائية كالطعام والشراب، أو المعززات المالية كأدوات القرطاسية والألعاب، أو المعززات النشاطية كالألعاب الرياضية والرسم أو المعززات الاجتماعية مثل الانتباه والابتسامة".

التعريف الإجرائى للتعزيز:

أنه الإجراء الذى يؤدى فيه السلوك إلى نتائج إيجابية، مما ينتج عنه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك فى المستقبل فى المواقف المماثلة.

تصنيف المعززات:

يذكر (إبراهيم الزريقات، ٢٠١٠، ٣٤) أن هناك العديد من المعززات التى يمكن استخدامها **ومنها:**

١. المعززات الأولية والثانوية:

المعزز الأولى هو المثير الذى يؤدى بطبيعته إلى تقوية السلوك دون خبرة سابقة أو تعلم (كالطعام والشراب والدفء وتجنب الألم وتجنب البرد)، أما المعزز الثانوى فهو المثير الذى يكتسب خاصيته من خلال اقترانه بالمعززات الأولية، لهذا يسمى أحيانا المعزز المتعلم أو المعزز الشرطى، وأشهر أنواع هذا التعزيز هى النقود التى لم تكن تعنى للإنسان شيئا فى البداية، لكن لارتباطها بالحصول على أشياء كثيرة جدا أصبحت من أقوى المعززات الشرطية.

٢. التعزيز الإيجابى والتعزيز السلبى:

التعزيز الإيجابى هو إضافة مثير بعد السلوك مباشرة؛ مما يؤدى إلى زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك فى المستقبل فى مواقف مماثلة، أما التعزيز السلبى فهو إزالة مثير غير مرغوب أو مؤلم بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة، مما يزيد أيضا من احتمالية تكرار السلوك مستقبلا مثل تناول حبة أسبرين فى حالة الصداع أو إجازة الموظف من العمل وهكذا.

٣. التعزيز الاجتماعى:

المعززات الاجتماعية فهى كالمديح والثناء، وكتب الشكر وشهادات التقدير والابتسامة وغيرها.

٤. المعززات الرمزية:

هى المعززات القابلة للاستبدال وهى رموز معينة كالنقاط أو النجوم أو الكوبونات أو أية أشياء أخرى يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته، وتستبدل فيما بعد بمعززات أخرى مادية.

النظريات المفسرة للتعزيز:

١. نظرية (جون.ب واطسون):

رأى واطسون أن السلوك يعد بمثابة المصدر الأول للمعارف السيكولوجية كما أنه يرى أن علم النفس هو علم السلوك، وهو الأسلوب الموضوعى لدراسة ما يمكن دراسته من مظاهر يمكن ملاحظتها، وأكد فى نظريته السلوكية على دور البيئة الاجتماعية فى تكوين ونمو الشخصية، وأهمية دراسة وقياس أثار المثيرات المختلفة فى عملية التعلم وفى السلوك بصفة خاصة وركز واطسون اهتمامه على بحث العلاقة بين المثير والاستجابة واعتبر قانون التعلم الرئيسى (قانون التكرار) الذى ينص على أن المتعلم إذا ما أعطى عدة استجابات لمثير ما فإن الاستجابة التى تتكرر أكثر من غيرها هى التى يتعلمها هذا المتعلم فالفرد يستخدم طريقة التجربة والخطأ لكى يتعلم الاستجابة الصحيحة، وأن هذه الاستجابة هى التى ستعزز بحكم تكرارها.(زهران، ١٩٨٠، ٩١)

٢. نظرية (إدوارد ثورانديك):

رأى ثورانديك أن الإنسان والحيوان يتعلم بالمحاولة والخطأ، حيث يقوم الإنسان باختيار الاستجابات الصحيحة ويربط فيما بعد بالتنبيه المناسب ويذكر أن التفكير عند الإنسان ما هو إلا مجموعة عادات تكونت عن طريق المحاولة والخطأ (راجح، ١٩٧٠، ٢٠٠).

فى البدء كان ثورانديك يعتقد أن المسؤول عن تقوية الروابط العصبية بين المثيرات والاستجابات هو التكرار أو المران إلا أنه بمرور الزمن استنتج أن التكرار وحده غير كاف لتفسير عملية التعلم مما دفعه إلى إضافة قوانين ثانوية كقانون الأثر، والاستعداد كى تسهم فى تفسير عملية الانتباه والأثر كقانون رئيسى مسؤول عن عملية التعلم، وقد وجه هذا القانون إلى أهمية الدافعية والتعزيز فى التعلم، وضح قانون الأثر أهمية النتيجة الحاصلة فى تقوية أو إضعاف الارتباط، وينص على (أن الاستجابات التى تؤدى إلى الإشباع هى التى يكون حدوثها أكثر احتمالا عند وجود مواقف مثيرة مشابهة أما تلك الاستجابات التى لا تؤدى إلى الإشباع تكون أكثر ميلا للاختفاء) أى أن السلوك يتدعم أو تزداد قوته حين تتبعه حالة من الرضا (مكافأة) وبالمثل فإن السلوك يضعف حين يتبعه حاله من العقاب ٠ (ستيوارت، ١٩٨٣، ص ١١٧)

المحور الثانى: الإطار المفاهيمى التوجيه (Guidance):

مفهوم التوجيه:

تعرفه (ذهبية العرفاوى، ٢٠١٢، ٢٥٩) بأن التوجيه هو " العملية التى يقوم بها المختصون بتوجيه التلاميذ من السنة الأولى ثانوى إلى مختلف شعب السنة الثانية ثانوى آخذين فيها بعين الاعتبار الرغبات والنتائج الدراسية المتحصل عليها من طرق التلاميذ".

ويذكر (**عبد اللطيف دبور، وعبد الحكيم الصافى، ٢٠٠٧، ١٩**) بأن التوجيه هو عملية تقديم المساعدة للأفراد لكى يصلوا إلى فهم أنفسهم واختيار الطريق الصحيح الضرورى للحياة، وتعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية التى تصحح مجرى الحياة.

وكذلك عرفه (**أحمد أبو سعد، ولمياء الهوارى، ٢٠٠٨، ٢٩**) بأنه ذلك الجزء من البرنامج التربوى الكلى الذى يساعد على تهيئة الفرص الشخصية وعلى توفير الخدمات المتخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته، وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن.

حيث يعرف (صالح الداهرى، ٢٠٠٥، ١٣) التوجيه على أنه: مجموعة خدمات تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم، وإدراك المشكلات التى يعانون منها، والانتفاع بدراستهم ومواهبهم فى التغلب على تلك المشكلات مما يؤدى إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التى يعيشون فيها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون من درجات النمو والتكامل.

التعريف الإجرائى للتوجيه: هو عملية فنية صادقة لتطوير الذات وتقويمها وإدارتها لكى تصل إلى اختيار الطريق الصحيح.

أهمية التوجيه تتجلى فى الجوانب التالية:

١. أداة فعالة لاكتشاف المواهب والقدرات والعمل على صقلها وتنميتها.
٢. وسيلة من وسائل تفعيل العملية التربوية.
٣. الأخذ بأيدى الدارسين ومساعدتهم على تلبية حاجاتهم ومطامحهم التعليمية.
٤. اكتشاف مواطن القوة والضعف فى مردود التلاميذ بغرض اقتراح الحلول الممكنة.
٥. آليه من آليات رفع المردود المدرسى، وتحسين نتائج الامتحانات.
٦. يساعد على تقليص ظاهرة التسرب فى الوسط المدرسى.
٧. تمكين التلاميذ من الوصول تدريجياً إلى بناء مشاريعهم الخاصة بالمساهمة فى الرفع من دافعيتهم وجعل سلوكياتهم هادفة. (بوطاف مسعود، ٢٠٠١، ٣٠٦)

المبادئ التى يقوم عليها التوجيه:

تساعد المعرفة بالمبادئ التى يقوم عليها استخدام التوجيه، وذلك لكيفية تصميم الأدوات التى تساعد فى زيادة فعالية المتعلم، كما يذكرها (عمرو علام، ٢٠١٢، ١٢٤-١٢٥)، وهى:

المبدأ الأول: أن المتعلمين يتعلمون أشياء عندما يشعرون بنشاط فى المهمة التعليمية.

المبدأ الثانى: ترتبط معدلات النجاح المرتفعة والمتوسطة بعلاقة إيجابية مع نتائج التعلم للمتعلم، وترتبط معدلات النجاح المنخفضة بعلاقة سلبية مع نتائج تعلم المتعلم.

المبدأ الثالث: ترتبط زيادة فرصة تعلم المحتوى بعلاقة إيجابية مع زيادة إنجازات المتعلم للمهام المطلوبة.

المبدأ الرابع: يقوم المتعلمون بإنجاز أشياء كثيرة فى الفصول التى يقضون فيها معظم وقتهم، حيث يتم تعليمهم بطريقة مباشرة مع تقديم المساعدة.

المبدأ الخامس: يمكن أن يتمتع المتعلم بالاستقلالية، والتنظيم الذاتى من خلال التعلم المزود بالتوجيهات.

المبدأ السادس: يزداد التعلم عندما يتم التعليم بأسلوب يساعد المتعلمين على تنظيم وتخزين واسترجاع المعلومات.

المبدأ السابع: يمكن أن يصبح المتعلمون أكثر استقلالية وأكثر تنظيما من خلال التعلم الإستراتيجى.

ثالثاً: الإطار المفاهيمى للتلعثم (Stuttering)

مفهوم التلعثم:

يُعرف (Guitar,a, 2006, 13) أن التلعثم هو " اضطراب فى الكلام يأخذ عادة شكل تكرار للأصوات أو المقاطع أو الكلمات ذات المقطع الواحد، وإطالة الأصوات وتوقف تيار الهواء أو التصويت فى الكلام" ، **ويرى (عبد الفتاح مطر، ٢٠١١، ١٦٩) أن التلعثم هو:** "شكل من أشكال التهتهة، والذى يمتاز بانقطاع فى التيار الهوائى أو الصوت أثناء الكلام، وغالباً ما يظهر فى مرحلة الطفولة المبكرة، وينتشر لدى الذكور

بدرجة أكثر من الإناث"، **أما (أمل حمدى، ٢٠١٤، ٧٦) عرفت التلعثم بأنه:** ذلك الاضطراب فى إيقاع الكلام وطلاقته، ويتميز بالتوقف أو التكرار أو الإطالة فى الأصوات أو الحروف أو الكلمات، ويأخذ هذا الاضطراب الكلامى شكل تشنجى فى عملية التشكيل أو تقويم الأصوات والحروف فتخرج بصعوبة، **كما يعرفه (محمد على، ٢٠١٧، ١٤٩) التلعثم على أنه:**"اضطراب فى إيقاع الكلام وطلاقته، حيث يعجز الفرد عن النطق السليم للكلمات، بسبب عدم تدفق الكلام، ويظهر فى صورة (تكرار أو توقف أو إطالة للأصوات أو المقاطع اللفظية أو الكلمات".

التعريف الإجرائى للتلعثم:عبارة عن اضطراب فى إيقاع الكلام من حيث التكرار أو الإطالة فى المقاطع الصوتية بصورة لا إرادية مع ظهور أعراض نفسية مثل(القلق- التوتر-الاندفاع- عدم ضبط النفس)، وكذلك أعراض فسيولوجية مثل (توتر عضلى بارتعاش الشفاه - واضطراب حركة جفون العين- وارتعاش الأيدي- والأكتاف- وإفراز العرق).

الأعراض الإكلينيكية للتلعثم:

قسم (Ashley, et. al, 2006, 109) الأعراض إلى:

١. **أعراض سلوكية:**

- تكرار لا إرادى للمقاطع، خاصة عند البدء فى نطق الكلمات.
- الإطالة اللاإرادية للأصوات.
- التوقف غير المقصود فى المقاطع والكلمات، وبالتالى عدم القدرة على نطق الصوت لفترة من الوقت عادة ما تكون من ١:٣٠ ثانية.

- التردد غير الطبيعى، الاقحامات، إعادة الفقرات أو الفقرات الناقصة والكلمات غير المنتهية أو الكلمات المجزأة.
- وتشمل الأعراض المصاحبة على الرمش بالعين، التكشير "العبوس".
- هز الرأس، وتحريك اليد وغيرها.

٢. الأعراض النفسية والاجتماعية

- المعاناة الانفعالية عند التلعثم.
- الخجل وسلوكيات الهروب الاجتماعى، نتيجة الخوف من التحدث فى السياقات الاجتماعية المحددة.
- مستويات مرتفعة من القلق المزمن، خاصة القلق الاجتماعى.

أسباب مشكلة التلعثم فى الكلام:

اختلف الباحثون فى تحديد الأسباب المؤدية إلى التلعثم منهم من يرجعها إلى أسباب فسيولوجية، ومنهم من يرجعها إلى أسباب نيرولوجية، ومنهم من يرجعها إلى إصابة جزء من المخ أو إلى تغيرات كيميائية وأساليب التنشئة الخاطئة (بدريه كمال أحمد، ١٩٨٥، ٢٦ــ٢٧)

السلوكيات المصاحبة للتلعثم:

هناك بعض السلوكيات المصاحبة للتلعثم، وهى كما يذكرها (إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٥، ٢٢٩)، كالتالى:

١. **سلوك حركى لا إرادى:** ويبدو فى حركات أو اهتزاز الرأس، حركات الفم والشفتين وحركات اليدين، أو الرجلين، وحركات العين والرموش، وهذه الحركات تحدث غالبا خلال انحباس وتوقف الكلام لمحاولة الخروج منها.

٢. **اضطراب التنفس:** ويبدو ذلك فى تعب مفاجئ فى التنفس والتوقف عن الكلام، واستنشاق هواء الشهيق بصورة مفاجئة، وإخراج هواء زفير سريعا؛ مما يؤدى للتوقف عن الكلام لأخذ الشهيق ثانية.

٣. **مقاطع كلامية دخيلة معوقة لا علاقة لها بموضوع الكلام:** مثل أه أه أه، أم أم، شايف أصل، أصل، أصل، أيوه..الخ، ويلجأ إليها الفرد لشغل الأوقات التى تنتج عن تأخر إرسال الاستجابة أو المعلومات من الدماغ.

٤. **تغيرات فى الصوت وإيقاع الكلام:** مثل سرعة أو بطء معدل الكلام، تغير فى نوعية وجودة الصوت، ارتفاع حدة الصوت ويلجأ إليها الفرد بهدف إخفاء التلعثم.

٥. **التوتر العضلى:** ويبدو فى ارتعاش الشفاه والضغط عليها بالأسنان وتقطب وشد عضلات الوجه، وتوتر عضلات الرقبة وارتجاف بعض أجزاء الجسم، وخاصة اليدين.

٦. **التجنب:** ويعنى تجنب الفرد لكل ما من شأنه أن يؤدى إلى التلعثم، وما يرتبط به من خبرة مؤلمة له، مثل تجنب مواقف معينة، أو أشخاص بعينهم، أو تجنب الكلمات التى يتعثر فيها، أو تقليل الكلام وربما الامتناع عنه، وتجنب النظر فى عين من يكلمه.

٧. **التغيرات النفسية:** وتتمثل فى قلق الكلام والتوتر والخوف وضعف الثقة بالنفس والشعور بالعجز والدونية والخجل وإلخ.

٨. **التغيرات الفسيولوجية:** وتتمثل فى ارتفاع ضغط الدم، سرعة النبض ونسبة السكر والبروتينات فى الدم، وزيادة إفراز الأدرينالين، واحمرار الوجه، وشحوب الجلد، وزيادة إفراز العرق.

تشخيص التلعثم:

هناك بعض الإجراءات التى يقوم عليها تشخيص التلعثم وهى كما تذكرها (سحر زيان، ٢٠١٦، ١٢٠)، وهى:

١. **الملاحظة (التقييم الأولى):** على أن تتم الملاحظة فى مواقف وبيئات ومع أفراد مختلفة للوقوف على الظروف والأشخاص والأماكن التى ترتبط بالتلعثم.

٢. **تسجيل عينات من كلام الفرد:** ويتم ذلك فى بيئات مختلفة، ومع أشخاص ومواقف مختلفة، وتحديد الظروف التى تساعد على حدوث التلعثم.

٣. **تحديد درجة الطلاقة أعد ما قمت بتسجيله من كلام الفرد،** وضع دائرة على المقاطع التى أخطأ فيها فى النسخة المكتوبة للكلام المسجل، حدد درجة الطلاقة وفق نسبة الكلام غير الطليق إلى مجموع الكلمات التى تكلم بها الفرد وفق المعيار التالى، كلام طبيعى، وجود عدم طلاقة بنسبة ٢%، تلعثم بسيط، وجود عدم طلاقة بنسبة ٣ –٥% تلعثم حاد، وجود عدم طلاقة بنسبة أكثر من ١٠%.

٤. **تحديد معدل الكلام:** أعد سماع عينة الكلام، احسب معدل الكلام من خلال عدد الألفاظ التى نطق بها الفرد فى الثانية الواحدة، والطبيعى نطق حوالى ٥ مقاطع / ثانية، أو ٣٠٠ مقطع/ دقيقة، وذلك بوضع دائرة على المقاطع التى أخطأت فيها فى النسخة المكتوبة.

٥. **تحديد نمط التلعثم:** أعد سماع الشريط، وحدد على النسخة الورقية نوع، أو نمط التلعثم فى كل مقطع حدث فيه اضطراب، هل هو تكرار ب ب ب بسبول، وما نوع التكرار (حرف– مقطع– كلمة– جملة) هل إطالة، هل توقف مع تحديد وقت الإطالة

من خلال اختيار أطول ثلاثة مقاطع فى كلامه، واحسب متوسط وقت الإطالة فيها، هل هناك مراجعة أو تعديل هل هناك إقحام كلمات لا علاقة لها بموضوع كلام.

٦. **تحديد مدى وجود السلوكيات الثانوية المصاحبة** وما هى اعد مشاهدة الشريط، واكتب ما تشاهده من سلوكيات مجاهدة التلعثم من الفرد مثل هز الرأس- تكشير الوجه- رمش العين، جهد وتوتر عضلات الوجه....الخ.

٧. **تحديد مدى إدراك الفرد لما فى حديثه من اضطراب:** كثيرا ما تسمع أن الفرد المتلعثم يقول ما أكن على علم بحالتى، ولم أفهمها إلا متأخراً، والآن لا يمكننى تعديل كلامى، وقد يضخم البعض من حالته وربما يقرر التوقف عن الكلام، وقد يقلل ويهون منها.

٨. **دراسة الحالة:** وذلك للوقوف على خلفية المشكلة وتطورها، وخبرات الطفل السابقة وما تعرض له من مشاكل صحية وأسرية وبداية ظهور التلعثم، والمواقف التى ترتبط بها والموضوعات والأشخاص والظروف السابقة مباشرة لحدوثها..الخ، ويستعان فى ذلك بعقد مقابلات مع الوالدين والأقران والإخوة والمدرسين من أجل استكشاف المشكلة.

٩. **تحديد درجة التلعثم الحالية** لمقارنتها بدرجتها بعد البرنامج للوقوف على فاعليته العلاجية.

١٠. **تحديد مدى وعى الفرد بالتلعثم.**

الأساليب والإستراتيجيات العلاجية للتلعثم

يذكر كل من (حمدى الفرماوى، ٢٠٠٦، ١٧٤) (زينب شقير، ٢٠٠٥، ١٣٣) مجموعة من الأساليب والإستراتيجيات التدخلية لعلاج التلعثم، وهى:

١. الاسترخاء الكلامى Relaxation Speech

يهدف هذا الأسلوب إلى تخفيف الشعور بالاضطراب والتوتر أثناء الكلام وربط الشعور بالراحة والكلام.

٢. الكلام الإيقاعى Rhythmic Speech or Choral Speech

تعتمد هذه الطريقة على تقسيم الكلمة إلى مقاطع إيقاعية والنطق بها بمصاحبة بعض الحركات الإيقاعية مثل النقر بالأقدام، النقر باليد على الطاولة، الصفير، الخطوات الإيقاعية أو متابعة دقات من جهاز visio pitch، أو جهاز المنرونوم، حيث ينطق كل مقطع مع دقة من دقات الجهاز، والهدف منها هو صرف انتباه الفرد عن كلامه، من خلال التركيز على متابعة الإيقاع.

٣. الكلام بالمضغ:

وهذا الأسلوب يعتمد على صرف انتباه الفرد عن كلامه من خلال تقليد المضغ خلال الكلمة، وتعديل فكر الفرد من أن النطق والكلام بالنسبة إليه صعب وفيه يطلب من الفرد أن يقلد حركات المضغ بهدوء ودون صوت، ثم يطلب منه أن يتخيل أنه يمضغ قطعة طعام، ويقلد عملية مضغها كما لو كانت فى فمه بالفعل، ثم يطلب منه أن يجعل لعملية المضغ صوتا مسموعا وخلال المضغ يتحدث المعالج مع الفرد ويوجه له بعض الأسئلة من قبيل مثل ما اسمك؟ ما اسم مدرستك؟ اين تسكن؟ ما اسم وعمل والدك...الخ.

٤. التغذية السمعية الراجعة المتأخرة Back delayed auditory feed

ويقوم هذا الأسلوب على صرف انتباه الفرد عن كلامه إلى شيء آخر، حيث يتضمن تأخير سماع الفرد لكلامه عن الطبيعى بفترة زمنية يتحكم فيها المعالج من خلال جهاز معد لذلك، على أن يقل الفاصل الزمنى بين الكلام وسماعه تدريجيا وصولا إلى الوضع الطبيعى.

٥. تحليل الكلام Speech Shadowing

ويعتمد هذا الأسلوب على صرف انتباه الفرد عن كلامه المضطرب إلى شيء آخر، ويتضمن ذلك قيام المعالج بالتحدث هو والفرد المضطرب فى وقت واحد تقريبا، كأن يقرأا معا فقرة من كتاب أو ترديد بعض قصار سور القرآن، أو الأناشيد التى يحفظها الطفل، ويكرر الطفل ما يقوله المعالج توا، على أن يقوم المعالج برفع صوته أعلى من الطفل بحيث يغطى أو يظلل على صوت الطفل؛ وبالتالى لا يسمع الطفل صوته إلى جانب شعوره بعدم انتباه أحد لكلامه وتركيزه فى تزامن الكلام مع المدرب.

٦. التلعثم المصطنع أو الإرادى voluntary stuttering

وفيه يطلب من الفرد التلعثم فى الكلام، وعدم نطق أى كلمة دون تلعثم حتى لو كان لا يتلعثم فيها فى الواقع، ومع استمرار الجلسات على هذا النحو، وتكليفه بفعل ذلك لفترات محددة فى المنزل يتحسن كلامه.

٧. الكلام المطول (التطويل) prolonged speech

وفيه يتم تدريب الفرد على التطويل فى الكلام، وذلك من خلال الأصوات المتحركة وحروف العلة فى الكلمة، على أن يتم ذلك فى كافة كلمات الجملة، وهذا يجعل النطق بطيئا مما يسهل الكلام، فمثلا كلمة باب (باااااب)، كورة (كوووورة)، بيت (بيييت)، حصان (حيييصاان)، وهكذا.

٨. تنظيم التنفس (التنفس البطىء) Regulated breathing

وفيه يتم تدريب الفرد على التنسيق بين الشهيق والزفير، وعدم بدء الشهيق والرئة بها هواء زفير، والزيادة التدريجية فى كمية هواء الشهيق، والإخراج البطىء للزفير وإطالة وقت خروج الزفير لأطول وقت ممكن، والتدريب على التنسيق بين الكلام

والتنفس بإخراج أصوات، أو مهمات مسموعة خلال الزفير الطويل، أخذ شهيق عميق وملء البطن به (ملء الرئتين) قبل البدء بالكلام والتوقف عن الكلام واخذ شهيق إذا شعر بحاجته لذلك، وعدم محاولة الكلام بالقليل المتبقى.

٩. الضوضاء المقنعة Masking noise

وتقوم على أساس أن التلعثم ينخفض بشكل كبير عندما لا يستطيع الفرد سماع صوته أثناء الكلام، وفيها يتكلم الفرد بينما يسمع ضوضاء وأصوات من خلال سماعه أو أنه تمنعه من سماع صوته وظهر استخدامها منذ الستينيات.

١٠. الكلام ببطء:

وفيه يطلب من الفرد لإبطائه فى الكلام وقلة عدد الكلمات فى الدقيقة وإطالة الفترة الزمنية بين الكلمات، ويمكن للفرد اتباع دقات الفيزوبيتش بنطق كلمة، عقب كل دقة، على أن تنخفض الفترة بين الدقات تدريجيا وصولا للمعدل الطبيعى للكلام، كما أن هناك أساليب أخرى كالممارسة السلبية والتحصين التدريجى واللعب والسيكودراما، والإيحاء والإقناع والعلاج الأسرى، والعناء.

إجراءات البحث الميدانية:

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبى وذلك للتحقق من صحة الفروض والتى تتصل بتخفيف التلعثم.

ثانيا: عينة البحث:

تم اختيار ٢٠ طفلا من المرحلة الابتدائية بطريقة قصدية الذين تتراوح أعمارهم مابين (٦–١٢) سنة من الذين يعانون من التلعثم والمترددين على مركز روفا للتخاطب

التابع للجمعية الخيرية الإسلامية بالمراغة – محافظة سوهاج والذين تم تشخيصهم كمتلعثمين فى العيادات الخارجية ومقيدين بمدارس المراغة الابتدائية وتم تقسيمهم إلى ما يلى:

- عينة تجريبية، عددها (١٠) أطفال متلعثمين (٥)ذكور، (٥) إناث.
- عينة ضابطة، تتكون من (١٠) أطفال متلعثمين (٥)ذكور، (٥) إناث.

كما تم مراعاة التكافؤ بين المجموعتين فى مستوى شدة التلعثم.

وللتحقق من التكافؤ بين المجموعتين فى مستوى شدة التلعثم عن طريق التحقق من صحة الفرض الذى على " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس شدة التلعثم فى القياس القبلى**"

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان – ويتنى Mann–Whitney Test لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ثم بعد ذلك تم حساب قيم (U) ومدى دلالتها بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين كما يتضح فى الجدول (١):

يتضح من الجدول السابق:

- أن متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لبعد التكرارات الصوتية بمقياس شدة التلعثم جاءت متقاربة، فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط رتب بلغ (١٠,١٠)، بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة على نفس البعد (١٠,٩٠)، وبلغت قيمة (U) لبعد التكرارات الصوتية بمقياس شدة التلعثم (٤٦,٠٠٠) ومستوى الدلالة هو (٠,٩٥٣)، وهو أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ وبالتالى لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات المجموعتين فى التطبيق القبلى لبعد التكرارات الصوتية بمقياس التلعثم.
- أن متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لبعد المدة الزمنية بمقياس شدة التلعثم جاءت متقاربة، فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط رتب بلغ (١٠,٦٠)، بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة على نفس البعد (١٠,٤٠)، وبلغت قيمة (U) لبعد المدة الزمنية بمقياس شدة التلعثم (٤٩,٠٠٠) ومستوى الدلالة هو (٠,٩٣٩) وهو أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ وبالتالى لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات المجموعتين فى التطبيق القبلى لبعد المدة الزمنية بمقياس التلعثم.
- أن متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لبعد الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس شدة التلعثم جاءت متقاربة، فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط رتب بلغ (١٠,٤٥)، بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة على نفس البعد (١٠,٣٥)، وبلغت قيمة (U) لبعد الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس شدة التلعثم (٤٩,٥٠٠) ومستوى الدلالة هو (٠,٩٦٩)،

وهو أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ وبالتالى لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات المجموعتين فى التطبيق القبلى لبعد الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس التلعثم.

- أن متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس شدة التلعثم ككل جاءت متقاربة، فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط رتب بلغ (١٠,٣٥)، بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة على نفس البعد (١٠,٦٥)، وبلغت قيمة (U) لمقياس شدة التلعثم ككل (٤٨,٥٠٠) ومستوى الدلالة هو (٠,٩٠٨)، وهو أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ وبالتالى لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات المجموعتين فى التطبيق القبلى لبعد الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس التلعثم.
- مما يدل على تكافؤ مجموعتى البحث (التجريبية، والضابطة) فى كل بعد من أبعاد مقياس شدة التلعثم وفى المقياس ككل. وترجع هذه النتائج للأسباب التالية:

١. هذا المقياس تم قبل بداية تطبيق البرنامج، وبالتالى لا تخضع المجموعة التجريبية لأى علاج لذلك لم تظهر فروق بين العينتين

٢. هناك عدة عوامل مشتركة بين العينتين فهناك تقارب فى السن، ونفس المكان كما لم يخضع أى من أفراد المجموعتين لأى علاج سابق، وبالتالى لا توجد عوامل فارقة أو مؤثرة بين المجموعتين يمكن أن يكون لها تأثير على نتائج القياس القبلى

ثالثا: أدوات البحث: اشتملت أدوات البحث على:

١. مقياس التلعثم (إعداد ريلي، ١٩٩٤).

٢. برنامج تدريبى قائم على التعزيز والتوجيه (إعداد الباحثة).

عرض للأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية:

١. مقياس التلعثم (إعداد ريلى، ١٩٩٤)

ينقسم المقياس إلى ثلاثة أجزاء: (التكرارات الصوتية (الترددات) – قياس المدة – قياس الأعراض الجسدية المصاحبة).

ا. التكرارات الصوتية وتشمل:

أ. المحادثة: حيث يسأل المعالج المفحوص مجموعة من الأسئلة الشخصية فى زمن لا يتعدى ٥ دقائق وتدور الأسئلة حول اسم التلميذ وأسرته ومحل إقامته.

ب. القراءة: حيث يطلب من التلميذ أن يقرأ قطعة لا يتعدى زمنها ٥ دقائق وتكون مناسبة لسنه ويتم حساب التكرار بطريقتين:

- حساب التكرار للقارئين
- حساب التكرار لغير القارئين

حيث تستخدم طريقة واحدة من هاتين الطريقتين لحساب الدرجة الكلية لدى المريض، ويتم حساب التكرارات والترددات فى الأصوات والمقاطع للقارئين من خلال القراءة والمحادثة ولغير القارئين من خلال المحادثة فقط ويتم حساب النسبة المئوية لشدة التلعثم من خلال المعادلة التالية:

$$\text{النسبة المئوية للتلعثم} = \frac{\text{عدد المقاطع المتلعثم فيه}}{\text{العدد الكلى للمقاطع}} \times ١٠٠$$

ثم يتم تحويل النسبة المئوية إلى درجات من خلال جداول معايير بحد أقصى (١٨) درجة للمحادثة فقط لغير القارئين أو (١٨) درجة للقراءة والمحادثة معا بالنسبة للقارئين.

٢. المدة أو الزمن:

حيث يتم تسجيل الزمن الذى يستغرقه المتلعثم فى نطق المقاطع اللفظية أثناء الحديث أو القراءة باستخدام الثوانى من خلال ساعة إيقاف ويتم حساب الزمن فى مقياس شدة التلعثم عن طريق حساب أطول ثلاثة مقاطع تلعثم فيها المريض بالثوانى، ثم تضاف إلى بعضها البعض وتقسم على ثلاثة فتعطينا متوسط الزمن أو المدة ثم يتم تحويل الزمن إلى درجات من خلال جداول معايير بحد أقصى (١٨) درجة.

٣. الأعراض الجسدية المصاحبة:

وقد تم تصنيف الأعراض الجسدية المصاحبة على النحو التالى:

أ. الأصوات المشتتة للانتباه: وتشمل أى أصوات غير مكتملة تصاحب التلعثم مثل:ضوضاء التنفس، السفير، النفخ، الشهيق المفاجئ وغيرها.

ب. تكشيرات الوجه: وتشمل أى حركات غير طبيعية أو توترات فى الوجه مثل هز الفك، إخراج اللسان، الضغط على الشفاه، إغماض العينين بشكل لا إرادى.

ج. حركات الرأس: وتشمل تحريك الرأس للأمام، تحريك الرأس للخلف، عدم النظر إلى المتحدث، النظر لأعلى، النظر لأسفل.

د. حركات الأطراف: وتشمل أى حركات لأطراف الجسد مثل: حركة اليد إلى الوجه، حركة الأرجل، دق وهز القدم.

ويتم حساب درجة كل واحد من الأعراض الجسدية بإعطاء درجة من (٠-٥)

حيث أن:

- إذا حصل التلميذ على درجة (صفر) تعنى لا توجد أعراض
- إذا حصل التلميذ على درجة (١) تعنى لا نلاحظ أعراض إلا إذا دققنا النظر فيها.
- إذا حصل التلميذ على درجة (٢) تعنى الأعراض ملحوظة وواضحة الرؤية.
- إذا حصل التلميذ على درجة (٣) تعنى الأعراض لافته للنظر.
- إذا حصل التلميذ على درجة (٤) تعنى الأعراض لافته جدا للنظر.
- إذا حصل التلميذ على درجة (٥) تعنى الأعراض شديدة جدا مع صعوبة فى النظر إليها.

ثم تضاف درجات الأعراض الجسدية الأربعة معا لتعطى درجة الأعراض الجسدية المصاحبة ككل فتصبح الدرجة الكلية من (٠-٢٠) ثم يتم جمع درجات الأجزاء الثلاث معا لتعطى ١٨+١٨+٢٠ = ٥٦

■ الخصائص السيكومترية لمقياس شدة التلعثم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات) للمقياس كالآتى:

▪ صدق المقياس

يكون المقياس صادقاً إذا كان قيس فعلاً ما وضع لقياسه ولا يقيس شيئاً آخر (سعد عبد الرحمن، ٢٠١٣م، ١٨٨)، وتم حساب رصد المقياس بأكثر من طريقة كما يأتى:

أ. صدق المحتوى أو المضمون لاختبار مهارات حل المشكلات:

للتأكد من ذلك تم عرض المقياس على السادة المحكمين، الذين أجمعوا أن المياس يقيس ما وضع لقياسه.

ب. صدق الاتساق الداخلى لاختبار مهارات حل المشكلات لأطفال المستوى الثانى:

تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل(فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ٢٠١٠، ٢٤)، تم التحقق من الاتساق الداخلى لمقياس شدة التلعثم من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (٣٠) تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلى:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس شدة التلعثم والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
التكرارات الصوتية	٠,٨٤**
المدة الزمنية	٠,٨٦**
الأعراض الجسدية المصاحبة	٠,٨٣**
المقياس ككل	٠,٨٤**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يدل على ترابط وتماسك الأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلى.

- **ثبات المقياس:**

يعد الثبات من الشروط السيكومترية الهامة التى تعبر عن دقة الاختبار فى قياس ما يدعى قياسه، وقد تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهى معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية ومعادلة جوتمان، وإعادة التطبيق وذلك كما يلى:

أ. **معامل ألفا كرونباخ:** استخدمت الباحثة هذه الطريقة فى حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل كانت ٠,٩٨٩، ويوضح جدول (٣) معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

ب. **التجزئة النصفية:** كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، ثم تم استخدام معادلة جوتمان، والجدول التالى (٣) يوضح معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل:

جدول (٣) قيم معامل الثبات لمقياس شدة التلعثم

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية	معامل جوتمان
شدة التلعثم	٠,٩٨٩	٠,٩٩٢	٠,٨٩٢

ج. **إعادة التطبيق:** تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-Retest، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على عدد (٣٠ تلميذاً وتلميذة) من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك خلال العام الدراسى ٢٠١٩، حيث وصلت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق المقياس إلى ٠,٧١٦

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس شدة التلعثم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن ثم ثبات المقياس ككل، ويتضح من الجدول أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

٢. البرنامج التدريبى القائم على التعزيز والتوجيه (إعداد الباحثة)

البرنامج التدريبى بالتعزيز والتوجيه فى تخفيف التلعثم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

- **مفهوم البرنامج:**

هو مجموعة من الخبرات التى يتعرض لها الأفراد بطريقة معروفة ومحددة بهدف إكسابهم معلومات أو مهارات أو اتجاهات فى جانب محدد من جوانب سلوكهم (ليلى كرم، ١٩٩٥، ١٢).

- **مصادر إعداد البرنامج:**

قامت الباحثة بالاستفادة من عدة مصادر أثناء إعداد البرنامج العلاجى ومن هذه المصادر:

أولاً: الإطار النظرى للدراسة

والذى تم استعراضه فى الفصل الثانى من الدراسة من خلال الحديث عن:

١. التلعثم ومفهومه وأسبابه وطرق علاجه.

٢. التعزيز ومفهومه وأنواعه وتصنيفاته.

٣. التوجيه ومفهومه والمبادئ التى يقوم عليها.

ثانيا: البحوث والدراسات السابقة:

- **دراسات تناولت التعزيز والتوجيه والمرحلة الابتدائية.**

١- فعالية التعزيز الإيجابى فى خفض السلوك العدوانى للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية "ناصر العجمى "(٢٠١٦).

٢- أثر استخدام التعزيز الإيجابى والتعليم الذاتى فى تحسين ضعف الانتباه وعدم القدرة على التنظيم وإتمام الواجبات المدرسية لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم "أمانى محمود (٢٠٠٥).

٣- أثر التعزيز الرمزى للمجموعات فى تطوير الانتباه لدى طلبة الصف الثالث الأساسى "مفيد حواشين"(٢٠٠٤).

- **دراسات تناولت التلعثم وأطفال المرحلة الابتدائية.**

١. برنامج تدريبى لخفض درجة التلعثم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية قاطنى المناطق العشوائية كمدخل لتحسين الأداء الأكاديمى "محمد علي"(٢٠١٧).

٢. فاعلية برنامج إرشادى قائم على إستراتيجية القصص الاجتماعية لتنمية الثقة بالنفس وأثره على خفض التلعثم لدى الأطفال "سحر زيان"(٢٠١٦).

٣. المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بظاهرة التلعثم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت "شعبان أبو الفتوح"(٢٠١٤).

- **دراسات تناولت التعزيز والتوجيه فى تخفيف التلعثم:**

- برنامج تدريبى لخفض حدة التلعثم لدى عينة من المراهقين المتلعثمين "ناريمان رفاعى "(٢٠١١).

- أثر برنامج تدريبى فى تنمية فاعلية الذات المدركة لدى عينة من المراهقين المتلعثمين فى القصيم "نائلة حسونة"(٢٠١٦). ومن خلال هذه الدراسات استفادت الباحثة فى وضع برنامج تدريبى بالتعزيز والتوجيه لتخفيف التلعثم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

■ الفئة المستهدفة من البرنامج:

يقدم هذا البرنامج للأطفال المتلعثمين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من سن ٦ إلى ١٢ سنه من خلال عينة عشوائية من بعض المدارس بمدينة المراغة – محافظة سوهاج من الذكور والإناث وعددهم عشرة ذكور وعشرة إناث وعدد المجموعة التجريبية خمس ذكور وخمس إناث وعدد المجموعة الضابطة أيضا خمس ذكور وخمس إناث

■ أهميه البرنامج:

١. هذا البرنامج يساعد فى تنمية قدرة الطفل على إقامة علاقة اجتماعية مع الآخرين خاصة من يعانون من نفس المشكلة.
٢. البرنامج يتيح الفرصة للأطفال المتلعثمين لاكتشاف ذواتهم وتقبلها.
٣. يساعد هذا البرنامج الطفل المتلعثم على الحديث بشكل صحيح وذلك من خلال التخفيف من شدة التلعثم.
٤. يشبع حاجة الطفل المتلعثم للتقدير.
٥. يساعد فى تنمية بعض السلوكيات لدى الأطفال المتلعثمين مثل احترام الآخرين، التعاون والالتزام بأدب الحديث.

■ أهداف البرنامج:

▪ الهدف العام:

الهدف العام لهذا البرنامج هو استخدام برنامج تدريبى بالتعزيز والتوجيه لتخفيف حدة التلعثم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **الأهداف الإجرائية:**

١. بناء علاقة طيبة مع الأطفال المتلعثمين تساعدهم على التعبير عن مشاعرهم والتواصل مع الآخرين فى المجتمع.

٢. أن يتقبل المتلعثم ذاته.

٣. أن يصبح المتلعثم أكثر طلاقة فى الكلام.

٤. التخلص من الآثار النفسية المرتبطة بمشكلة التلعثم كالخوف والقلق.

٥. مساعدة الأطفال المتلعثمين على التكيف والاندماج مع الآخرين.

٦. إكساب الطفل المتلعثم مهارة الاستماع الجيد والنطق الصحيح للألفاظ والحروف.

٧. تحقيق السعادة والبهجة للأطفال المتلعثمين.

٨. التنفيس عن الطاقات الموجودة داخل الأطفال من خلال استخدام أدوات اللعب المختلفة.

- **الأسس التى اعتمد عليها البرنامج:**

الأسس العلمية للنظريات التالية:

حيث اعتمدت الباحثة فى وضع البرنامج الحالى على بعض الأسس التى ذكرها العلماء، والتى تتعلق باللعب والتعزيز، وكيفية الاستفادة منهما.ومن هذه النظريات:

- **نظريات تتعلق باللعب ومنها:**

١. **نظرية النمو العقلى المعرفى:** فاللعب كما يرى بياجيه يرتبط بمراحل النمو، ولكل مرحلة من مراحل النمو ألوان خاصة من اللعب ويعتبر اللعب مقياسا لتطور الطفل تحصيليا ومعرفيا.

٢. **النظريات النفسية:** حيث ترجع هذه النظريات التلعثم إلى أسباب نفسية كالإحباط والقلق وغيرها من العوامل النفسية الأخرى، وبالتالى فإن القضاء على هذه العوامل النفسية والتخلص منها يساهم إلى حد كبير فى التخلص من مشكلة التلعثم.

- **أسس عملية:**

حيث يعتمد هذا البرنامج على الأسس التالية:

١. أن تركز جميع أنشطة وأدوات اللعب على مهارات الكلام والتواصل اللغوى.

٢. أن تعتمد الألعاب المستخدمة فى البرنامج على مواقف تدعو الطفل للكلام والحديث.

٣. أن تكون المواقف والألعاب سهلة وبسيطة.

٤. أن يتم البرنامج فى جو من التقبل من المعالج للمتلعثمين.

ويتم تدعيم كل هذه الأسس بالتعزيز.

- **محتوى البرنامج:**

ويشمل محتوى البرنامج

١. الألعاب والأدوات المستخدمة فى البرنامج.

٢. الفنيات والأساليب المستخدمة فى البرنامج.

٣. الجلسات العلاجية.

- **الألعاب:**

- **لعبة الأنشطة اليومية:**

– **الهدف من اللعبة:** تنمية العلاقات الاجتماعية لدى التلاميذ.

- **الأدوات:** مجموعة من الصور حول الأنشطة اليومية مثل الاستيقاظ من النوم، تناول الطعام، الذهاب إلى المدرسة، اللعب مع الأصدقاء، مشاهدة التلفاز
- **الإجراءات:** تعرض مجموعة الصور على الأطفال ويطلب من كل طفل الحديث عن كل صورة

- **لعبة خد من الصندوق وهات:**

- **الهدف من اللعبة:** تنمية ثقة التلميذ بنفسه.
- **الأدوات:** أدوات مختلفة يستعملها الطفل يوميا وبكثرة مثل كوب، طبق، كرة.
- **الإجراءات:** تطلب الباحثة من كل طفل أن يخرج شيئا واحدا من الصندوق ويتحدث عنه.

- **لعبة التليفون:**

- **الهدف من اللعبة:** تنمية مهارات التواصل اللغوى مع الآخرين.
- **الأدوات:** تليفون لعبة.
- **الإجراءات:** يطلب الباحث من اثنين من التلاميذ إجراء حوار تليفونى بينهما، كما تقوم الباحثة بإجراء حوار تليفونى مع التلاميذ.

- **الفنيات والأساليب:**

١. **التعزيز:** وهو يعنى تقوية السلوك بما يزيد من إمكانية حدوث هذا السلوك مستقبلا.

٢. **التوجيه:** وهو يعنى مساعدة الطفل على القيام بفعل ما وتوجيهه خلال ذلك ثم تدعيمه، بحيث يصبح أكثر عزما على محاولة الفعل بنفسه.

- **التوزيع الزمنى للبرنامج:**

تم تطبيق البرنامج فى مدة شهرين، وبلغ عدد جلسات البرنامج ٢٠ جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا وتتراوح وقت الجلسة ٦٠-٩٠ دقيقة.

مكان تطبيق البرنامج: بعد تحديد العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة المراغة محافظة سوهاج، حيث اختارت الباحثة مركز روفا للتخاطب التابع للجمعية الخيرية الإسلامية بالمراغة كمكان لتطبيق البرنامج، وذلك كمكان محايد لكل من الباحثة والتلاميذ.

- **تقويم البرنامج:**

تم تقويم هذا البرنامج على ثلاث مراحل:

١. **تقويم مبدئى:** وتم قبل إجراء وتنفيذ البرنامج وتمثلت إجراء التقويم المبدئى فى:عرض البرنامج والادوات على المحكمين وإدخال التعديلات المطلوبة.- تطبيق مقياس شدة التلعثم على الأطفال فى الجلسة الأولى.

٢. **تقويم أثناء التطبيق:** حيث تم إعادة تطبيق مقياس شدة التلعثم على المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) بعد فترة من بداية البرنامج التدريبى، وذلك فى الجلسة الحادية عشر وتقوم الباحثة بمقارنة نتائج التطبيق على نتائج التطبيق الأول، وذلك لمعرفة أثر البرنامج على التلاميذ

٣. **تقويم نهائى:** تم فى نهاية البرنامج حيث تم إعادة تطبيق مقياس شدة التلعثم فى الجلسة التاسعة عشر وتمت مقارنة نتائج التطبيق الأول بالتطبيق النهائى وذلك لمعرفة أثر البرنامج على المجموعة التجريبية ثم مقارنة نتائج المجموعة التجريبية مع نتائج المجموعة الضابطة للتأكد من فعالية البرنامج وأثره فى تخفيف حدة التلعثم.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول

التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذى ينص على أنه: "توجد فروق ذات دالة إحصائية فى تخفيف التلعثم بين أفراد المجموعة التجريبية على مقيـــاس التلعثم فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام "معادلة ويلكوكسون Wilcoxon " لإشارات الرتب، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى كل من التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس شدة التلعثم، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) قيمة Z ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلكوكسن للرتب للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس التلعثم

الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	مستوى الدلالة
التكرارات الصوتية	البعدى	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨١٤	٠,٠٠٥	دالة
	القبلى	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			
	التتبعى	٠					
	المجموع	١٠					
المدة الزمنية	البعدى	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢٩	٠,٠٠٥	دالة
	القبلى	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			
	التتبعى	٠					
	المجموع	١٠					
الأعراض الجسدية	البعدى	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢٩	٠,٠٠٥	دالة
	القبلى	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			

الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	مستوى الدلالة
المصاحبة	التتبعى	٠					
	المجموع	١٠					
الدرجة الكلية	البعدى						
	القبلى	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٠٧	٠,٠٠٥	دالة
	التتبعى	٠					
	المجموع	٥					

اتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات كل من التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية عند بعد التكرارات الصوتية بمقياس شدة التلعثم، حيث كانت قيمة (z) (-٢,٨١٤)، وذلك عند مستوى (٠,٠٥)، وكان متوسط رتب درجات القياس القبلى (٥,٥٠)، وهو أكبر من متوسط رتب القياس البعدى (صفر)؛ مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج على خفض التكرارات الصوتية بمقياس التلعثم.
- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات كل من التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية عند بعد المدة الزمنية بمقياس شدة التلعثم، حيث كانت قيمة (z) (-٢,٨٢٩)، وذلك عند مستوى (٠,٠٥)، وكان متوسط رتب درجات

القياس القبلى (٥,٥٠)، وهو أكبر من متوسط رتب القياس البعدى (صفر)؛ مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج على خفض المدة الزمنية بمقياس التلعثم.

- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات كل من التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية عند بعد الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس التلعثم، حيث كانت قيمة (z) (-٢,٨٢٩)، وذلك عند مستوى (٠,٠٥)، وكان متوسط رتب درجات القياس القبلى (٥,٥٠)، وهو أكبر من متوسط رتب القياس البعدى (صفر)؛ مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج على خفض الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس التلعثم
- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات كل من التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية عند الدرجة الكلية لمقياس شدة التلعثم، حيث كانت قيمة (z) (-٢,٨٠٧)، وذلك عند مستوى (٠,٠٥)، وكان متوسط رتب درجات القياس القبلى (٥,٥٠)، وهو أكبر من متوسط رتب القياس البعدى (صفر)؛ مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج على خفض شدة التلعثم ككل.
- مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج القائم على التعزيز والتوجيه فى خفض شدة التلعثم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتأكد من اثر البرنامج التدريبى القائم على التعزيز والتوجيه فى خفض شدة التلعثم فى التطبيق البعدى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية تم ذلك من خلال تحديد حجم تأثيره فى خفض شدة التلعثم، ولمعرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع تم استخدم معامل الارتباط الثنائى لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) وبحساب قوة تلك العلاقة التى تشير إلى حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج) على شدة التلعثم اتضح أن قيمة

(r_{prb}) بلغت (٠,٨٠) وهو ما يدل على علاقة قوية جدا وحجم تأثير قوى جدا من المتغير المستقل (البرنامج) على المتغير التابع (شدة التلعثم).

ثانيا: الفرض الثانى

التحقق من صحة الفرض الثانى من فروض البحث والذى ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى تخفيف التلعثم بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التلعثم فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية ".

استخدمت الباحثة اختبار مان – ويتنى Mann–Whitney Test لدى عينتين مستقلتين وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس شدة التلعثم، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (U) ومدى دلالتها بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين فى التطبيق البعدى لمقياس شدة التلعثم، كما يتضح فى الجدول (٧):

جدول (٧) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق

بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس التلعثم

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	الدلالة
التكرارات الزمنية	التجريبية	١٠	٧,٠٠	٧٠,٠٠	١٥,٠٠٠	٧٠,٠٠٠	٢,٦٦١-	٠,٠٠٨
	الضابطة	١٠	١٤,٠٠	١٤٠,٠٠				
المدة الزمنية	التجريبية	١٠	٧,٩٠	٧٩,٠٠	٢٤,٠٠٠	٧٩,٠٠٠	١,٩٨٨-	٠,٠٤٧
	الضابطة	١٠	١٣,١٠	١٣١,٠٠				

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	الدلالة
الأعراض الجسدية المصاحبة	التجريبية	١٠	٧,٤٠	٧٤,٠٠	١٩,٠٠٠	٧٤,٠٠٠	٢,٣٦٣-	٠,٠١٨
	الضابطة	١٠	١٣,٦٠	١٣٦,٠٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٧,٦٠	٧٦,٠٠	٢١,٠٠٠	٧٦,٠٠٠	٢,٢٠١-	٠,٠٢٨
	الضابطة	١٠	١٣,٤٠	١٣٤,٠٠				

يتضح من الجدول السابق:

- ارتفاع متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة عن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لبعد التكرارات الصوتية بمقياس التلعثم؛ حيث بلغ متوسط رتب تلاميذ المجموعة التجريبية (٧,٠٠) بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (١٤,٠٠).
- أن قيمة (U) فى بعد التكرارات الصوتية بمقياس شدة التلعثم بلغت (١٥,٠٠٠) ومستوى الدلالة هو (٠,٠٠٨) وهو أقل من مستوى المعنوية(٠,٠٥)؛ أى أن النتائج دالة إحصائيا، وبالتالى يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات المجموعتين فى التطبيق البعدى لبعد التكرارات الصوتية بمقياس التلعثم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث إن البرنامج ساهم فى خفض التكرارات الصوتية بمقياس شدة التلعثم.
- ارتفاع متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة عن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لبعد المدة الزمنية بمقياس التلعثم؛

حيث بلغ متوسط رتب تلاميذ المجموعة التجريبية (٧,٩٠) بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (١٣,١٠).

- أن قيمة (U) فى بعد المدة الزمنية بمقياس شدة التلعثم بلغت (٢٤,٠٠٠) ومستوى الدلالة هو (٠,٠٤٧) وهو أقل من مستوى المعنوية(٠,٠٥)؛ أى أن النتائج دالة إحصائيا، وبالتالى يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات المجموعتين فى التطبيق البعدى لبعد المدة الزمنية بمقياس شدة التلعثم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث إن البرنامج ساهم فى خفض المدة الزمنية بمقياس التلعثم.
- ارتفاع متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة عن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لبعد الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس التلعثم؛ حيث بلغ متوسط رتب تلاميذ المجموعة التجريبية (٧,٤٠) بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (١٣,٦٠).
- أن قيمة (U) فى بعد الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس شدة التلعثم بلغت (١٩,٠٠٠) ومستوى الدلالة هو (٠,٠١٨)، وهو أقل من مستوى المعنوية(٠,٠٥)؛ أى أن النتائج دالة إحصائيا، وبالتالى يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات المجموعتين فى التطبيق البعدى لبعد الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس التلعثم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث إن البرنامج ساهم فى خفض الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس التلعثم.
- ارتفاع متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة عن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس التلعثم ككل؛ حيث بلغ

متوسط رتب تلاميذ المجموعة التجريبية (٧,٦٠) بينما بلغ متوسط تلاميذ المجموعة الضابطة (١٣,٤٠)

- أن قيمة (U) فى مقياس شدة التلعثم ككل بلغت (٢١,٠٠٠) ومستوى الدلالة هو (٠,٠٢٨) وهو أقل من مستوى المعنوية(٠,٠٥)؛ أى أن النتائج دالة إحصائيا، وبالتالى يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات المجموعتين فى التطبيق البعدى لمقياس التلعثم ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث إن البرنامج ساهم فى خفض شدة التلعثم ككل.

مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج القائم على التعزيز والتوجيه فى خفض شدة التلعثم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمرحلة الابتدائية.

وللتأكد من أثر البرنامج التدريبى القائم على التعزيز والتوجيه فى خفض شدة التلعثم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية تم ذلك من خلال تحديد حجم تأثيره فى خفض شدة التلعثم، ولمعرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع، تم استخدم معامل الارتباط الثنائى لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) وبحساب قوة تلك العلاقة التى تشير إلى حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج) على شدة التلعثم اتضح أن قيمة (r_{prb})بلغت (٠,٥٨)، وهو ما يدل على علاقة متوسطة وحجم تأثير متوسط من المتغير المستقل (البرنامج التدريبى القائم على التعزيز والتوجيه) على المتغير التابع (شدة التلعثم).

ثالثا: الفرض الثالث

التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذى ينص على أنه: "توجد فروق ذات دالة إحصائية فى تخفيف التلعثم بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التلعثم فى القياسين البعدى والتتبعى لصالح القياس التتبعى".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام "معادلة ويلكوكسون Wilcoxon " لإشارات الرتب، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى كل من التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس شدة التلعثم، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

قيمة Z ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلكوكسن للرتب للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى لمقياس التلعثم

الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	مستوى الدلالة
التكرارات الصوتية	السالبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٢,٣٨٤-	٠,٠١٧	دالة
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			
	المتعادلة	٣					
	المجموع	١٠					
المدة الزمنية	السالبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٢,٣٨٨-	٠,٠١٧	دالة
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			
	المتعادلة	٣					
	المجموع	١٠					
الأعراض الجسدية المصاحبة	السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٣١-	٠,٠٠٥	دالة
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			
	المتعادلة	٠					
	المجموع	١٠					

الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١٢-	٠,٠٠٥	دالة
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠			
	المتعادلة	٠					
	المجموع	١٠					

اتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات كل من التطبيقين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية عند بعد التكرارات الصوتية بمقياس التلعثم، حيث كانت قيمة (z) (-٢,٣٨٤)، وذلك عند مستوى (٠,٠٥)، وكان متوسط رتب درجات القياس البعدى (٤,٠٠)، وهو أكبر من متوسط رتب القياس التتبعى (صفر)؛ مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج على خفض التكرارات الصوتية بمقياس شدة التلعثم فى التطبيق التتبعى.
- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات كل من التطبيقين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية عند بعد المدة الزمنية بمقياس التلعثم، حيث كانت قيمة (z) (-٢,٣٨٨)، وذلك عند مستوى (٠,٠٥)، وكان متوسط رتب درجات القياس البعدى (٤,٠٠)، وهو أكبر من متوسط رتب القياس التتبعى (صفر)؛ مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج على خفض المدة الزمنية بمقياس شدة التلعثم فى التطبيق التتبعى.

- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات كل من التطبيقين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية عند بعد الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس التلعثم، حيث كانت قيمة (z) (-٢,٨٣١)، وذلك عند مستوى (٠,٠٥)، وكان متوسط رتب درجات القياس البعدى (٥,٥٠)، وهو أكبر من متوسط رتب القياس التتبعى (صفر)؛ مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج على خفض الأعراض الجسدية المصاحبة بمقياس التلعثم فى التطبيق التتبعى.
- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات كل من التطبيقين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية عند الدرجة الكلية لمقياس التلعثم، حيث كانت قيمة (z) (-٢,٨١٢)، وذلك عند مستوى (٠,٠٥)، وكان متوسط رتب درجات القياس البعدى (٥,٥٠)، وهو أكبر من متوسط رتب القياس التتبعى (صفر)؛ مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج على خفض شدة التلعثم ككل فى التطبيق التتبعى
- مما يشير إلى التأثير الإيجابى للبرنامج القائم على التعزيز والتوجيه فى خفض شدة التلعثم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق التتبعى.

وللتأكد من أثر البرنامج التدريبى القائم على التعزيز والتوجيه فى خفض شدة التلعثم فى التطبيق التتبعى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، تم ذلك من خلال تحديد حجم تأثيره فى خفض شدة التلعثم، ولمعرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع، تم استخدام معامل الارتباط الثنائى لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb})وبحساب قوة تلك العلاقة التى تشير إلى حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج) على شدة التلعثم اتضح أن قيمة (r_{prb})بلغت (٠,٨٠) وهو ما يدل على علاقة قوية جدا وحجم تأثير قوى جدا من المتغير المستقل (البرنامج) على المتغير التابع (شدة التلعثم).

توصيات الدراسة:

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة والدراسات السابقة من نتائج وعلى ضوء الإطار النظرى للدراسة توصى الباحثة بما يلى:

١. التوعية بأهمية الاكتشاف المبكر للتلعثم .

٢. لا بد من الاعتناء بالخدمات المقدمة للمتلعثمين تخاطبيا ونفسيا للمساعدة فى تطوير الخدمات مستقبلاً .

٣. لا بد من عمل مسح شامل لأمراض النطق والكلام بشكل عام والتلعثم بشكل خاص.

٤. أهمية العلاج المتكامل للتلعثم الثانوى لعلاج بواطن التلعثم والأحاسيس الداخلية لدى المتلعثم فهى أهم من الجزء الظاهرى له.

٥. التأكد من ضرورة إشراك المتلعثم فى نشاط مجتمعى وجماعى لتسهيل اندماجه فى المجتمع.

٦. لابد من توعية الأسرة والمدرسة بالطرق المثلى للتعامل مع المتلعثمين وذلك عن طريق عمل ندوات تثقيفية إرشادية.

٧. تكاثف الجهود بين مؤسسات الدولة الطبية والتربوية للوقوف على آلية تمكن أولياء الأمور والمتلعثمين من الحصول على الخدمات التخاطبية والتربوية والنفسية الملائمة لهم.

٨. محاولة إجراء دورات وورش عمل لتوعية الآباء فى كيفية التعامل مع أطفالهم المتلعثمين.

مراجع البحث:

١. إبراهيم الزريقات (٢٠٠٥). **اضطرابات الكلام واللغة**، عمان، دار الفكر.

٢. إبراهيم الزريقات (٢٠١٠). **التوحد والسلوك والتشخيص والعلاج**، عمـــان، دار الفكر

٣. أحمد أبو أسعد، ولمياء الهوارى (٢٠٠٨). **التوجيه التربوى والمهنى**، القـــاهرة، دار الشروق.

٤. أمل حمدى (٢٠٠٨). مدى فاعلية برنامج إرشادى للوالدين للتخفيف مـــن حـــدة التلعثم. **رسالة ماجستير**، كلية التربيـــة، جامعـــة عـــين شمس.

٥. أمل حمدى (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادى للوالدين للتخفيف من حـــدة التلعـــثم لدى أطفال المرحلة الابتدائية.**مجلة القراءة والمعرفـــة**، مصر، ع١٤٧.

٦. إيمان إسماعيل (٢٠٠٦). التلعثم لدى الأطفال دراسة فى مفهوم الذات وأســـاليب التعامل مع الضغوط. **مجلة دراسات عربيـــة فـــى علـــم النفس**، مصر، مج٥، ع٣.

٧. بوطاف مسعود (٢٠٠١). **التكوين والتوجيه المهنيين بين الواقع والآفاق فـــى: إشكالية التكوين والتعليم فى إفريقيا والعـــالم العربـــى**، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية المـــوارد البـــشرية، جامعة سطيف، الجزائر.

٨. جمال الخطيب (٢٠١٢). **تعديل السلوك الإنسانى**، الإمارات، مكتبة الفلاح.

٩. جمعة يوسف (١٩٩٧). **سيكولوجية اللغة والمرض العقلى**، القاهرة، دار الغريب.

١٠. حمدى الفرماوى (٢٠٠٦). **نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

١١. ذهبية العرفاوى (٢٠١٢). اثر التوجيه المدرسى على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. **مجلة الحكمة**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

١٢. راجح (١٩٧٠). **أصول علم النفس**، ط٨، القاهرة، المكتب المصرى الحديث.

١٣. زهران(١٩٨٠). **التوجيه والإرشاد النفسى**، القاهرة، عالم الكتاب.

١٤. زينب شقير (٢٠٠٥). **المعاقون عقليا وتربويا**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٥. ستيوارت (١٩٨٣). **سيكولوجية التعلم**، جامعة الموصل، دار ماكجروهيل.

١٦. سحر زيان (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادى قائم على إستراتيجية القصص الاجتماعية لتنمية الثقة بالنفس وأثره على خفض التلعثم لدى الأطفال. **مجلة التربية الخاصة**، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع١٥.

١٧. سعيد العزة، عزت عبد الهادى (٢٠٠٥). **تعديل السلوك الإنسانى دليل الآباء والمرشدين التربويين فى القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية**، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع

١٨. صالح الداهرى (٢٠٠٥). **علم النفس الإرشادى**، عمان، دار وائل للنشر والطباعة.

١٩. عبد العزيز القوصى (١٩٩٣). **أسس الصحة النفسية**، القاهرة، دار الكتاب العربى.

٢٠. عبد الفتاح مطر (٢٠١١). اضطرابات النطق والكلام. الطائف، جامعة الطائف.

٢١. عبد اللطيف دبور، وعبد الحكيم الصافى (٢٠٠٧). **التوجيه والإرشاد**، عمان، دار الفكر

٢٢. عمر عبد العزيز (٢٠١٥). فاعلية استخدام أسلوبى التعزيز الإيجابى والتوبيخ فى تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى عينة من التلاميذ ذوى الإعاقة (العقلية الملتحقين فى مدارس الدمج). **مجلة المعهد الدولى للدراسة والبحث، بريطانيا**، مج١، ع٦.

٢٣. عمرو علام (٢٠١٢). فاعلية مستوى التوجيه "موجز–تفصيلى" ببرامج الوسائط المتعددة فى تنمية مهارات التوثيق العلمى لدى الباحثين بكلية التربية. **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية** والاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٤٩، ج٢.

٢٤. فؤاد أبو حطب، أمال صادق (٢٠١٠). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

٢٥. فيوليت إبراهيم، وعبد العزيز عبد الغنى، ومحمود يوسف (٢٠١٦).الخصائص السيكومترية لمقياس النمو اللغوى والتلعثم لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. **مجلة الإرشاد النفسى**، مصر، ع٤٧.

٢٦. محمد الدويك، وسوسن عبد الهادى، ووفاء حسين (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبى لتخفيف حدة اضطراب التلعثم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى. **مجلة البحث العلمى فى التربية**، ع١٠، ج ١٤، مصر.

٢٧. محمد السفاسفة (٢٠٠٣). **أساسيات فى الإرشاد والتوجيه النفسى والتربوى**، الكويت، مكتبة الفلاح.

٢٨. محمد صوالحة (٢٠٠٨). فعالية استخدام إجراءات التعزيز فى خفض مستوى قلق الاختبار فى مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس فى الأردن. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، السعودية، مج٢٠، ع٢.محمد على (٢٠١٧). برنامج تدريبى لخفض درجة التلعثم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية قاطنى المناطق العشوائية كمدخل لتحسين الأداء الأكاديمى. **مجلة البحث العلمى فى التربية**، ع١٨، ج٦، القاهرة.

29. ناريمان رفاعى، واشرف عبد القادر، وإيمان شكر (٢٠١٠). دراسة لمستوى فعالية الذات المدركة لدى عينة من المراهقين المتلعثمين. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مج٢١، ع٨٤.

30. Ashley, C (2006). Fear of speaing chronic anxiety and steering, **Journal of the self**,Vol(63),No(68),.https://researchers.mq.edu.au/.../ fear-of-speaking-chronic-anxiety-an.

31. Bray, Melissa (1997). Addressing behaviors that have been historically resistant to remediation: self modeling as an intervention for stuttering**.Ph.D**, university of Connecticut.

32. Donahoe, J (2005). **Reinforcement in: Michel hersen and johan rosqvist. Encyclopedia of behavior modification and cognitive therapy.** Adult clineal applications, London.

33. Guitar ,B (2006). **Stuttering an integrated approach to its nature and treatment**, Parses.

34. Kazdian, A (2010) Single case research designs: methods for clinical and applied settings (2nded)**, Ph.D**, New York, ny; us: oxford university.

35. Robert, A (1993) **The penguin dictionary of psychology. Viking new york** press.