مجلة العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

منهج مقترح قائم على بعض نظريات النمو المعرفي لتعليم اللغة العربية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

د. أحمد محمد حسين سيف

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

قسم التعليم الأساسي– كلية العلوم والآداب بعقلة الصقور– جامعة القصيم

البريد الإلكتروني للباحث

a.seif@qu.edu.sa

د. سلطان بن عبد الرحمن سليمان الدهامي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة– كلية العلوم والآداب بالرس– جامعة القصيم

البريد الإلكتروني للباحث

s.aldehami@qu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ٢٩ / ١٢ / ٢٠٢٢م

تاريخ قبول النشر: ١٣ / ٢ / ٢٠٢٣م

منهج مقترح قائم على بعض نظريات النمو المعرفي لتعليم اللغة العربية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

د/ أحمد محمد حسين سيف
أستاذ المناهج وطرق تدريس– اللغة العربية المشارك
قسم التعليم الأساسي– كلية العلوم والآداب بعقلة الصقور– جامعة القصيم

د/ سلطان بن عبد الرحمن سليمان الدهامي
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة– كلية العلوم والآداب بالرس–جامعة القصيم

المستخلص: هدف البحث إلى بناء منهج مقترح قائم على بعض نظريات النمو المعرفي لتعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالصفوف الثلاثة الأولى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس التربية الفكرية، وتعرف فاعلية هذا المنهج في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدارس التربية الفكرية؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد المنهج المقترح، كما تم إعداد اختبار المهارات اللغوية (الاستماع– التحدث– القراءة الكتابة) لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي منهم. وتكونت عينة البحث من (٣٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرستي (الفكرية بالمنيا، والفكرية بملوي) بمحافظة المنيا، كمجموعة تجريبية، وتم تطبيق اختبارات المهارات اللغوية (الاستماع– التحدث– القراءة الكتابة) لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي قبلياً على تلاميذ المجموعة (عينة البحث)، ثم درس تلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام المنهج المقترح، ثم تطبيق الاختبارات بعديًا. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبارات المهارات اللغوية (الاستماع– التحدث– القراءة الكتابة) ككل، وكل مهارة فرعية على حدة لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية المنهج المقترح في تنمية المهارات اللغوية (الاستماع– التحدث– القراءة الكتابة) ككل لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس التربية الفكرية (عينة البحث)، وفي كل مهارة فرعية على حدة.

الكلمات المفتاحية: المنهج، المعاقون فكريًا (ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة)، نظريات النمو المعرفي.

A proposed course based on some theories of cognitive development for teaching Arabic language to intellectually -disabled students

Dr. Ahmed Mohamed Hussein Seif
Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching Arabic Language
Basic Education Department, College of Science and Arts, Qassim University, Oklat Al-Skoor, Saudi Arabia

Dr. Sultan Abdulrahman Suliman Aldehami
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Science and Arts, Qassim University, Ar Rass, Saudi Arabia

Abstract: The aim of the research is to build a proposed course based on some theories of cognitive development for teaching the Arabic language to primary stage students with mild intellectual disability in the first three grades in schools of intellectual education. To achieve this, the proposed curriculum was prepared, as well as a test of language skills (listening-speaking-reading-writing), was prepared for the participants of the study which comprised of (30) third-grade primary-stage students with mild intellectual disability in (Al-Fikriya in Minya, and Al-Fikriya in Malawi) in Minya Governorate. The language skills test was administered before and after the experimentation process. The results of the study revealed that there were statistically significant differences at the level (0.01) between the average performance of the experimental group in the pre-and-post administration in language skills tests (listening - speaking - reading and writing) as a whole, and each sub-skill in particular, in favor of the post-administration. This indicates the effectiveness of the proposed course in developing language skills (listening-speaking-reading-writing) for educable third-grade primary-stage students with mild intellectual -disability in intellectual education schools either as a whole or on each sub-skill.

Keywords: Curriculum; intellectual disability (with mild intellectual disability); cognitive development theories.

المقدمة:

تأتي أهمية تعليم المعاقين فكريًا من حيث كونهم فئة مهمة لهم الحق في التعليم والحياة. حيث تم تصميم مجموعة من البرامج التربوية التي تهدف إلى تزويدهم بقدر مناسب من المبادئ الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، مع قدر مناسب من المعلومات بما يتوافق مع مستوى قدراتهم العقلية. ومن صور هذا الاهتمام إنشاء مدارس التربية الفكرية الخاصة بهم، وتزويدها بأساليب تعليمية مناسبة، وظهور مجموعة من التوجهات العلاجية تتصل بطبيعتهم واستعداداتهم للتعلم (عدلي، ٢٠١٤؛ نور، ٢٠١٤).

وتعد اللغة العربية أحد المجالات الرئيسة التي تركز عليها المداخل التعليمية للتلاميذ المعاقين فكريًا؛ فمعيار تعلمها لتلك الفئة يتمثل في استنباط أساليب التواصل معهم، بحيث يستطيعون من خلالها التواصل فيما بينهم، كما أنها وسيلتهم في اكتساب المعارف وزيادة الخبرات، وفي التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم واحتياجاتهم وفي تعاملهم مع المجتمع الذي يعيشون في، كما أنها تتيح لهم الفرص لتطبيق المعلومات التي يتلقونها في مواقف عملية تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم (العزة، ٢٠١١؛ سليمان، ٢٠١٢).

ويهدف تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة إلى تدريبهم على التهجئة الصحيحة لأصوات اللغة، والاستخدام السليم لمفرداتها وتعبيراتها في التواصل الاجتماعي في المواقف الحياتية المختلفة، والاستخدام الصحيح للقواعد اللغوية، وتنمية مهارات التفكير والذاكرة المناسبة لهذه الفئة (زيدان، ٢٠٠٨).

وعلى الرغم من أهمية تعليم اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا إلا أن هناك قصورًا في منهج اللغة العربية المقرر على هؤلاء التلاميذ، ويمكن إجمال هذا القصور في أن: أغلب موضوعات المنهج غير مناسبة للتلاميذ من حيث الكم والكيف، وغير وظيفية ولا تلامس حياتهم؛ مما يجعلها عديمة المعنى بالنسبة لهم، ويجدون صعوبة في تعلمها، كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بينهم؛ فهي تستند إلى طريقة واحدة لجميع التلاميذ دون التمييز بين قدراتهم واستعداداتهم، فطرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ هذا المنهج لا تسمح بالتنوع طبقًا لطبيعة تعليم هؤلاء التلاميذ وخصائصهم، فهم يحتاجون إلى منهج دراسي خاص يلائم قدراتهم، كما أن الأسس العلمية التي تم بناء مناهجهم في ضوئها، لا تراعي بشكل كبير طبيعتهم وما يتصفون به كفئة خاصة، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يفتقر إلى مواقف تعليمية تساعدهم على الاتصال اللغوي واستخدام اللغة في مواقف اتصال حقيقية يحتاجون إليها في حياتهم (إبراهيم، ٢٠١٣؛ الخطيب والحديدي، ٢٠١٩).

وحظي مجال تعليم اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا باهتمام العديد من الباحثين خاصةً بعد ظهور نظريات عديدة في النمو المعرفي يمكن أن تستخدم في وضع أسس نظرية وتطبيقية لتعليمهم، ولعل من أهم هذه النظريات: نظرية جان بياجيه، والتي أكدت أن التعلم عملية تنظيمية ذاتية للمعلومات يستقبل المتعلم فيها الخبرة الجديدة، ولديه قدرة ذاتية على أن يضعها في سياقها، وأن يضمها في خبراته المعرفية السابقة ليصنع منها مخططًا معرفيًا منظمًا؛ وبالتالي تعينه على استقبال معارف وخبرات جديدة ليتصدى لمشكلات يعانيها عندما يتعلم. (الحمداني، ٢٠٢٠)، وكذلك نظرية فيجوتسكي، التي أكدت أن النمو المعرفي يحدث لدى المتعلم عندما تتاح له فرص

التفاعل الإيجابي داخل غرفة الدراسة سواء مع معلمه أو مع أقرانه، وعندما يناقش معلمه في الخبرة الجديدة، وعندما تُقدم له مادة القراءة المتصلة بثقافته ومجتمعه وبيئته (عبد الهادي، ٢٠١٥).

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية إلا أن الاهتمام بهم قاصر، وكان من نتيجة هذا القصور أن التلاميذ يعانون صعوبة في استخدام اللغة، ويتمثل ذلك في صعوبة نطق أصوات الحروف والمفردات اللغوية أو الكلمات، والتعبير اللفظي عن حاجاتهم ورغباتهم. كما يعانون صعوبة في استخدام مفردات اللغة والمشاركة في المحادثة، كما يعانون ضعفًا في الحصيلة اللغوية والبناء النحوي؛ مما يجعلهم يعبرون بجمل قصيرة غير سليمة التراكيب، فضلا عن أنهم يعانون ضعفًا شديدًا في الكتابة ومهاراتها (العزة، ٢٠١١).

ونظرًا لهذا القصور في هذه المناهج وافتقار الميدان لدراسات تسهم في بناء هذه المناهج بشكل علمي فأصبح هناك قصور في تعليم هؤلاء التلاميذ اللغة العربية مما انعكس عليه ضعف في عدم القدرة على الاستماع، والكلام والقراءة والكتابة بشكل جيد، وبالتالي فإن الميدان يحتاج لمنهج خاص بهؤلاء التلاميذ يُبنى في ضوء دراسة تحليلية لطبيعتهم، والنظريات التي تعاملت معهم، والأدبيات التي تحدثت عن تعليمهم وتعلمهم.

وهناك مجموعة من الدراسات أوصت بتبني مداخل تعليمية متنوعة عند بناء مناهج لهذه الفئة وعند تنفيذها، ومنها مداخل واستراتيجيات قائمة على: التعلم النشط، والألعاب التعليمية، والأنشطة التعليمية، وبرامج الحاسوب، والسيكودراما، والتعليم العلاجي، والوسائط المتعددة. من هذه الدراسات دراسة كل من: Reynolds, Cecil and Fletcher (2000)؛ وربيع (٢٠٠٥)؛ ومهران (٢٠٠٦)؛ Blan, Joseph, Laurice M. (2014), Pamela (2010) ؛ وعبد العزيز (٢٠١٥)؛ و Robersts, Joanne, et. al.(2015)؛ Kourea, lefki,et al. (2017)؛ والمنياوي وآخرون (٢٠١٨)؛ وزيدان وآخرون (٢٠١٨)؛ والقحطاني، (٢٠١٩)؛ وعلي (٢٠١٩)؛ ومحمد (٢٠٢٠)؛ والرويني وآخرون (٢٠٢١)؛ وقتت وزعرور (٢٠٢١)؛ ويونس (٢٠٢١)؛ والزهراني (٢٠٢٢).

حيث تناولت هذه الدراسات السابقة مداخل عدة لتنمية المهارات اللغوية بجميع أشكالها لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية خاصةً، وذوي الاحتياجات الخاصة عامةً، وكذلك تجريب بعض المناهج التي من شأنه تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

كما ذكرت مجموعة من المؤتمرات، ومنها المؤتمر الثالث لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (٢٠١٥)، أن هناك افتقارًا واضحًا في الدراسات العربية التي تناولت المناهج الخاصة بتلك الفئة. كما أوصى مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي (٢٠١٨) بضرورة الاهتمام بتصميم مناهج لذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة، بحيث تناسب طبيعة قدراتهم العقلية المحدودة على الفهم والتفكير، وتساعدهم على اكتساب خبرات حياتية وظيفية ومن ثم التكيف مع البيئة والمجتمع.

أكد ما سبق من قصور في المنهج الحالي ما قام به الباحث الأول من مقابلة بعض معلمي مدارس التربية الفكرية التابعة لمحافظة المنيا، وسؤالهم عن مدى مناسبة أهداف المنهج الحالي مع طبيعة تلاميذ الإعاقة الفكرية البسيطة، ومدى مناسبة المحتوى العلمي والموضوعات لمستوى التلاميذ، ومدى مناسبة الأنشطة التعليمية والاستراتيجيات التعليمية وأساليب التقويم المستخدمة في المنهج الحالي لطبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا؟

وتم التوصل- من خلال هذه المقابلات- إلى أن (٧٠٪) من موضوعات المنهج وأهدافه ومحتواه وأنشطته واستراتيجياته غير مناسبة لطبيعة تعلم هذه الفئة، وأن أساليب التقويم بها قصور شديد لافتقارها للتنوع طبقًا لاحتياجات التلاميذ وقدراتهم.

مما سبق يتضح أن هناك قصورًا في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وقد تأكد الإحساس بالمشكلة، وظهرت الحاجة إلى ضرورة بناء منهج لتعليم اللغة العربية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يراعي طبيعتهم وخصائصهم، ويستند إلى نظريات النمو المعرفي.

تمثلت مشكلة هذا البحث في ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين فكريًا في مهارات اللغة العربية، وافتقار الميدان إلى منهج مؤسس لهم في ضوء نظريات النمو المعرفي المناسبة لطبيعتهم.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن بناء منهج لتعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس التربية الفكرية في ضوء بعض نظريات النمو المعرفي؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات اللغة العربية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؟
٢. ما أسس بناء منهج لتعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في ضوء نظريات النمو المعرفي؟
٣. ما المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في ضوء نظريات النمو المعرفي؟
٤. ما فاعلية المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (كعينة ممثلة لهم) في ضوء نظريات النمو المعرفي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. معرفة مهارات اللغة العربية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٢. تعرف أسس بناء المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في ضوء نظريات النمو المعرفي.

٣. بناء المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في ضوء نظريات النمو المعرفي.

٤. معرفة فاعلية المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (كعينة ممثلة لهم) في ضوء نظريات النمو المعرفي.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على:

- بعض مهارات اللغة العربية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (انظر ملحق ٢).
- منهج مقترح لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس التربية الفكرية.
- تلاميذ الصف الثالث من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المرحلة الابتدائية (كعينة يتم تجريب المنهج المقترح وأدوات البحث عليهم) والذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٢ – ٦٩)؛ لأن هذا المستوى هو مستوى الإعاقة الفكرية البسيطة (القابلين للتعلم)، وعند هذا المستوى يكون التلاميذ قادرين على اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وفق ما نصت عليه النشرة الدورية للإدارة العام للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بمصر، لنظام قبول الطلاب بمدارس التربية الفكرية للعام ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.
- بعض نظريات النمو المعرفي المناسبة لهؤلاء التلاميذ (نظريتي بياجيه، وفيجوتسكي).
- بعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة المنيا (المدرسة الفكرية بالمنيا- المدرسة الفكرية بملوي)؛ لسهولة التطبيق الميداني بهما.

مصطلحات البحث:

المنهج (Curriculum):

يعرف ابن منظور المنهج بأنه: "الطريق البين الواضح، وفي التنزيل: "لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا" (المائدة: ٤٨)، المنهاج- كما يقول ابن كثير –هو: "الطريق الواضح السهل، والسنن والطرائق" (ابن منظور، د. ت، ٤٥٥٤).

ويرى كثير من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس أن المنهج التربوي هو: "مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة" (عبد الموجود، ١٩٨١، ١١).

ويقصد به في هذا البحث مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات اللغوية الوظيفية المناسبة لمواقف الاتصال اللغوي استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة في حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تلك التي تُعد وتُبنى في ضوء بعض نظريات النمو المناسبة.

الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability):

تمثل الإعاقة العقلية عدداً من جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر دون سن ١٨ وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء. يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك

التكيفي مثل :المهارات اللغوية، ومهارات العناية الذاتية، والحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات السلامة، والمهارات الأكاديمية الأساسية، ومهارات التعامل بالنقود (جمعة، ٢٠١٤).

الإعاقة الفكرية البسيطة (Mild intellectual disability):

فإن أصحابها هم الأشخاص الذين لا يحتاجون إلا لمستوى بسيط من الدعم، وتكون نسبة الذكاء فيها ٥٢-٦٩، وهم أبطأ من أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في بعض المجالات النمائية، ولديهم قدرة على التحصيل في المجالات الأكاديمية المختلفة (القراءة- الكتابة- الحساب.....). وذلك طبقًا لمقياس ستانفورد بنيه (الصورة الرابعة أو الخامسة)، ومقياس السلوك التكيفي، ونجد أنهم قادرون على التعلم كلٌ حسب قدرته لو أتيحت لهم الوسائل والمتخصصون والإمكانات المناسبة (الناصر، ٢٠١٠؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٢).

ويتبنى البحث الحالي هذه التعريفات كتعريفات إجرائية للبحث الحالي.

نظريات النمو المعرفي (Cognitive development theories):

هي مجموعة من الافتراضات التي تستند إلى طبيعة نمو الأفراد، تلك التي تؤلف في النهاية مجموعة من التوجهات التي يمكن الاستناد إليها في بناء المناهج، وتحديد الأنشطة والوسائل اللازمة لتعليم هؤلاء الأفراد (الخوالدة، ٢٠١٤).

ويقصد بها مجموعة من الافتراضات التي تستند إلى طبيعة النمو لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تلك التي تؤلف في النهاية مجموعة من التوجهات التي يمكن الاستناد إليها في بناء المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية لدى هؤلاء التلاميذ، ومن هذه النظريات نظرية جان بياجيه، ونظرية فيجوتسكي في النمو المعرفي.

فرض البحث:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي في مهارات اللغة العربية ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح القياس البعدي.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية هذا البحث فيما قد يقدمه لكل من:

أ- مخططي المناهج: يساعد هذا البحث المخططين في بناء مناهج لتعليم اللغة العربية لفئة المعاقين فكريًا في صفوف متقدمة في ضوء نظريات النمو المعرفي، فضلا عن الإفادة من أسس المنهج المقترح في بناء وتطوير كتب مشابهة في صفوف أخرى تقدم لهذه الفئة.

ب- المعلمين: يتيح هذا البحث للمعلمين فرصة في استخدام المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية للمعاقين فكريًا في ضوء نظريات النمو المعرفي؛ حيث يتم الإفادة منه من خلال ما يحتويه من أنشطة وتدريبات تتناسب مع طبيعة هذه الفئة، وتساعدهم على تنمية جوانب القصور لديهم.

ج- المتعلمين: يساعد هذا البحث المتعلمين في رفع مستواهم وتخطي الصعوبات التي تواجههم بالمنهج المقترح.

د- الباحثين في ميدان تعليم المعاقين فكريًا: يفتح المجال للباحثين لإجراء مزيد من الدراسات الأخرى لبناء وتصميم مناهج للمعاقين فكريًا في ضوء المداخل التعليمية الحديثة.

الإطار النظري للبحث:

تعليم اللغة العربية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في ضوء نظريات النمو المعرفي:

تناول الإطار النظري للبحث طبيعة كل من اللغة العربية، والمعاقين فكريًا (ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة)، ونظريات النمو المعرفي، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

أولاً- طبيعة اللغة العربية:

تميزت اللغة العربية عن غيرها من اللغات بمجموعة من الخصائص (عوض، ٢٠٠٩؛ رسلان، ٢٠١٠) منها:

أنها لغة اشتقاق: الاشتقاق يشير إلى توليد بعض الألفاظ من بعض والرجوع بها إلى أصل واحد يحدد مادة الاشتقاق، ويوحي بمعناها الأصلي وإيضاحه. ولما كان التلاميذ المعاقون فكريًا بالمرحلة الابتدائية يعانون نقصًا في حصيلة المفردات اللغوية، فإن هذا يفرض على منهج اللغة العربية المقترح أن يتضمن مجموعة من التدريبات التي تتصل بتكوين كلمات ذات معانٍ من خلال حروف متفرقة، يمكن من خلالها تكوين عدة كلمات من مشتق واحد، وذلك في كل درس على حدة؛ مما يزيد من ثروتهم اللغوية.

أنها لغة ترادف: وهو يعني تعدد ألفاظ المعنى الواحد وقابليتها للتبادل فيما بينها في أي سياق. ونظرا للقدرات اللغوية المحدودة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا فإن الترادف صعب عليهم؛ مما يوجهنا عند بناء المنهج المقترح لهم أن ننتقي من المفردات ما ينبغي أن يتعلمه هؤلاء التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ونكتفي بتعليمهم ما يحتاجون إليه من ألفاظ ومفردات.

أنها غنية بأصواتها: تتميز اللغة العربية بثرائها الصوتي، فإذا قيس اللسان العربي بمقاييس علم اللغات فإنا نجد اللغة العربية أوفى اللغات جميعًا. فاللغة العربية لا تهمل وظيفة واحدة من وظائف جهاز النطق، كما يحدث في أكثر الأبجديات اللغوية، فلا التباس في حرف من حروفها بين مخرجين ولا مخرج من مخارجها بين حرفين، وهذا يوجهنا إلى استخدام التدريبات الصوتية اللازمة التي تهدف إلى تهيئة أعضاء النطق عند التلاميذ المعاقين فكريًا للنطق بالأصوات من مخارجها الصحيحة.

تتميز بتنوع أنماط الجمل: فهي ذات أنماط مختلفة للجملة، فهناك الجملة الاسمية، والجملة الفعلية، والخبرية، والإنشائية، وهناك الاستفهامية وغيرها من أنماط الجمل. ويستلزم هذا من منهج اللغة العربية المقدم للتلاميذ المعاقين فكريًا تقديم أنماط مختلفة من الجمل والأساليب (وذلك في ضوء قدراتهم اللغوية والصف الدراسي الذي هم فيه)، وتدريبهم على تعرف أنواع الجمل والتمييز بينها، وتدريب هؤلاء التلاميذ على تكوين أنماط من الجمل المختلفة من خلال مجموعة من الكلمات غير المرتبة.

ثانيًا– طبيعة المعاقين فكريًا (ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة).

هي الفئة المعاقة فكريًا التي تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥١–٦٩درجة) ويلتحقون بمدارس التربية الفكرية، ويستطيعون تعلم بعض المهارات الأكاديمية كالقراءة، والكتابة، والحساب، وبإمكانهم الإفادة من البرامج التعليمية لكن تقدمهم يكون بطيئًا مقارنة بالتلميذ العادي (القريطي، ٢٠١١؛ أباظة، ٢٠١٣؛ وزارة التربية والتعليم،٢٠٢٢). وتتمثل خصائص المعاقين فكريًا في:

خصائص النمو الجسمي والحركي: فالمعاقون فكريًا لديهم قصور واضح في مستوى نموهم الجسمي والحركي، فهم يتأخرون في نمو قدراتهم الحركية، كما أنهم يواجهون صعوبة في الاتزان الحركي والتحكم في الجهاز العضلي، كعضلات اليد والأصابع؛ مما يعوق هذا الطفل من أن يتقدم في المهارات الأكاديمية والتي من بينها مهارة الكتابة (المبرز، ٢٠١٤؛ شقير، ٢٠١٥).

خصائص النمو اللغوي: يعاني المعاقون فكريًا من بطء في النمو اللغوي بوجه عام، فيتأخرون في النطق واكتساب اللغة واستخدامها. كما يجدون صعوبة في التحدث واستخدام مرادفات اللغة والمشاركة في المحادثات والتعبير عن النفس، فضلا عن شيوع صعوبات الكلام لديهم بدرجة كبيرة ومن بينها التأتأة وعدم ملاءمة نغمة الصوت، وصعوبة نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، وضعف المحصول اللغوي. (أمين، ٢٠٠٩؛ NDCC, 2014)

خصائص النمو التعليمي والأكاديمي والتربوي: يقصد بها تلك الخصائص التي تقوم على أساس الاستعدادات التحصيلية والقدرة على التعلم والتدريب، فالتلميذ المعاق فكريًا يعاني من تأخر دراسي يظهر في التحصيل المنخفض إذا ما تمت مقارنته بمن هم في نفس مرحلته العمرية (سليمان، ٢٠١٢؛ السرطاوي، ٢٠١٦).

خصائص النمو العقلي المعرفي: حيث تعاني هذه الفئة ضعفًا في الانتباه؛ مما يجعلهم لا يستطيعون مواصلة الأداء في الموقف التعليمي مثل العاديين. كما أنها تعاني قصورًا في عمليات الإدراك، فهم لا يستطيعون إدراك الأفكار المجردة وفهمها (عبد الله، ٢٠١٤؛ القمش، ٢٠١٤؛ Blan chard, pamela s, 2010).

خصائص النمو الشخصي والاجتماعي والنفسي: الطفل المعاق فكريًا يعاني من أوجه قصور ذات تأثير حاسم في نمو شخصيته وسلوكه الاجتماعي والتكيفي. فانخفاض مستوى قدرته العقلية وقصور سلوكه التكيفي يضعه في مواقف ضعيفة بالنسبة لأقرانه، وينمي لديه إحساسًا بالدونية، ويضاعف هذا الإحساس تلك التوقعات الاجتماعية منه؛ فيعامله الآخرون على أنه إنسان مختلف (شاش، ٢٠١١).

ثالثًا – طبيعة نظريات النمو المعرفي:

تم تناول طبيعة نظرية كل من جان بياجيه وفيجوتسكي في النمو المعرفي:

نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي:

مفهوم التعلم في ضوء نظرية بياجيه: التعلم عملية تنظيمية ذاتية للمعلومات يستقبل المتعلم فيها الخبرة الجديدة ولديه قدرة ذاتية على أن يضعها في سياقها، وأن يضمها في خبراته المعرفية السابقة ليصنع منها مخططًا معرفيًا

منظمًا؛ أي مجموعة من المعلومات المنظمة والمترابطة التي يستخدمها في أثناء تعلمه، وبالتالي تعينه على استقبال معارف وخبرات جديدة ليتصدى لمشكلات يعانيها عندما يتعلم (الحمداني، ٢٠١٠).

مراحل النمو العقلي المعرفي عند بياجيه: النمو العقلي المعرفي من وجهة نظر بياجيه يمر بأربع مراحل (قاسم ونادر، ٢٠١٧)، وهي:

١- مرحلة التفكير الحسي- الحركي. ٢- مرحلة ما قبل العمليات.

٣- مرحلة العمليات المحسوسة. ٤- مرحلة التفكير المجرد.

وبدراسة هذه المراحل وفحصها توصل الباحثان إلى أن المرحلتين (ما قبل العمليات - والعمليات المحسوسة) تناسبان الخصائص النمائية لتلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية؛ لذا اقتصر هذا البحث على هاتين المرحلتين من مراحل النمو العقلي المعرفي عند جان بياجيه، وفيما يأتي عرضهما:

- مرحلة ما قبل العمليات: السمة الغالبة على تلاميذ هذا المرحلة أنهم يستطيعون تعرف الأشياء أو الأحداث وتمثيلها برموز وتخزينها، ويتضح ذلك في استخدامهم لخبراتهم اللغوية السابقة في التعبير عن حدث أو خبرة جديدة. وتحدث الصعوبة في التعلم هنا نتيجة اضطرابات في تمثيل المعلومات والخبرات الجديدة وتخزينها في الذاكرة، وربما يكون السبب في الصعوبة: الخطأ في استدعاء الخبرات اللغوية السابقة عند مواجهة خبرة جديدة. والتلميذ في هذه المرحلة يدرك الأشياء ولا يستطيع إدراك الخصائص التفصيلية لها، كما يدرك الأحداث ولا يستطيع تحديد التفاصيل المهمة فيها، وهذا يعني أن التلميذ في هذه المرحلة يستطيع تعرف شكل الحرف لكن دون أن يتعرفه في مواضع مختلفة من الكلمة، كما يتعرف صوت الحرف –أيضا- لكن دون أن يتعرفه بحركاته المختلفة.

- مرحلة العمليات المحسوسة: تمتد هذه المرحلة من سن السابعة إلى سن الحادية عشرة. أي مدة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، وتتسق هذه المرحلة مع التعلم من خلال المحسوسات والخبرات المرئية والملموسة، فالتلميذ في هذه المرحلة لا يتعلم إلا من خلال المحسوس. ففي هذه المرحلة يتمكن التلاميذ من "تعرف خصائص الأشياء وتفاصيلها" فيتعرفون الحرف بأشكاله في مواقع مختلفة من الكلمة، وكذلك صوته بحركاته المختلفة، فيستطيعون تعرف الحرف منفردًا أول الكلمة أو وسطها أو آخرها وكذلك النطق به، وذلك من خلال كلمات محسوسة يستطيع كل تلميذ نطقها وتعرفها والإحساس بها. ويستطيع التلميذ في هذه المرحلة – أيضًا- تصنيف الموضوعات وترتيبها في سلاسل على أساس معين.

أسس التعلم في ضوء نظرية بياجيه (الرافعي، ٢٠١١):

إن التعلم يُكتسب عن طريق ما يسمى بالمنبع الخارجي، ويقصد به أن يستند المتعلم في أثناء تعلمه إلى خبرات الآخرين مثل الأسرة، والمعلم، والأقران، وعند مروره بخبرات جديدة من خلال المصادر الخارجية السابقة يحدث له اضطراب وقلق لأنها تمثل له مصادر مشتتة.

إن التعلم يستند إلى ما يسمى بتحليل المهام، ومن ذلك تحليل الخبرة التعليمية الجديدة بما يتفق مع العمليات العقلية، فهذا يحقق تعلمًا أفضل، فكلما جزئت الخبرة الجديدة وحللت إلى أجزائها المكونة لها استطاع التلميذ أن يدركها ويكتسبها بشكل أسرع وأفضل.

إن التعلم يقوم على أساس أن هناك فروقًا فردية بين التلاميذ في النمو قد تكون في الإدراك والتصور وتنظيم المقروء وفهمه والتعبير عنه.

إن التعلم يقوم على أساس أن المتعلم يبذل جهدًا عقليًا حتى يكتشف المعرفة بنفسه، ولذا فقد يرجع عدم قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة إلى قصور في الانتباه والتركيز المطلوبين لبذل الجهد العقلي لديه.

إن التعلم يستند إلى مواقف من حياة المتعلم وترتبط بميوله واهتماماته؛ أي أن التلميذ يتعلم بشكل أفضل من خلال تقديم المحتوى التعليمي في صورة مواقف حياتية مألوفة له ومرتبطة بميوله واهتماماته.

إن التعلم عملية نشطة تتطلب من المتعلم المشاركة الإيجابية والتفاعل مع الموقف التعليمي أو الخبرة الجديدة، ومن ثم فالتلميذ السلبي عديم المشاركة في الموقف التعليمي يجد صعوبة في التعلم.

نظرية فيجوتسكي في النمو المعرفي:

مفهوم النمو المعرفي (التعلم) في ضوء النظرية: تقدم نظريـة فيجوتسكي رؤية خاصة في النمو المعرفي للمتعلم وهو النمو الذي يمكن أن نسميه بالتعلم؛ حيث تعتمد في هذا السياق على تنمية الانتباه والإدراك والتذكر محققة هذه التنمية من خلال التفاعلات بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين بعضهم البعض من خلال مواقف اجتماعية تعليمية داخل الصف الدراسي (عبد الهادي، ٢٠١١).

مبادئ التعلم وفقًا لنظرية فيجوتسكي: يستند التعلم في ضوء نظرية فيجوتسكي إلى ما يأتي (حجي، ٢٠١٠؛ عبد الهادي، ٢٠١٠):

طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم: إن بناء المعرفة عند فيجوتسكي تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم البعض كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه تفكير المتعلمين نحو المهمة التعليمية من خلال تنظيم مواقف تعليمية تعاونية نساعد فيها التلميذ الضعيف فيتولد لديه الشعور بالتعلم والإنجاز مثل أقرانه ثم من خلال إعداد أنشطة فردية خاصة بالقراءة يمارسها كل متعلم على حدة.

للعب دور مهم في عملية التعلم. يرى فيجوتسكي أن اللعب عامل مهم لتحقيق النمو المعرفي لدى المتعلمين، فاللعب يعتمد على التخيل والتصور وينمي الدافعية للتعلم، وأن المتعلم في أثناء ممارسته الألعاب يمارس مهارات تفوق ما يستطيع القيام به في الواقع، وأن هذه المهارات تنعكس على أدائه أثناء التعلم.

للوسائل التعليمية والأدوات الفنية دور مهم في التعلم: يؤكد فيجوتسكي أهمية الوسائل والأدوات التعليمية كونها مفتاحا لبناء المعرفة لدى التلاميذ، وأنهم يحققون مستوى أفضل في تعلمهم في حال استخدامها في أثناء التعلم، ومن أمثلتها: الصور، والرسوم، والمخططات، والخرائط، والمجسمات التعليمية والألوان، والشفافيات،

والبطاقات التعليمية، والمسجلات الصوتية، وأجهزة العرض ...إلخ، وهي تساعد على تحفيز المتعلمين وتهيئة أذهانهم لاكتساب مهارات القراءة وإتقانها.

مراحل التعلم وفقا لنظرية فيجوتسكي: يرى فيجوتسكي أن التعلم يمر بأربع مراحل متسلسلة ومترابطة، وهذه المراحل هي (زيتون وزيتون، ٢٠١٣):

مرحلة التمهيد: وهي المرحلة التي يحتاج المتعلمون فيها إلى دور فاعل للمعلم والأقران؛ حيث يهتم المعلم بالتمهيد للموضوع المراد تعليمه وتنشيط الخبرات السابقة لدى المتعلمين واستدعائها، وذلك من خلال المناقشة والحوار وإثارة الأسئلة المتنوعة التي تكشف عن الخبرات السابقة، وتقديم كل ما يثيرهم ويجذب انتباههم نحو التعلم وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن رغباتهم باستخدام أساليب ممتعة مثل القصة، والطرفة، وتمثيل الأدوار.... إلخ.

مرحلة التركيز(التفاعل): مرحلة يُعد المعلم فيها مواقف تعليمية تدفع المتعلمين للمشاركة في التعلم عن طريق العمل في مجموعات، ومن خلال الكشف عن العلاقات بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة.

مرحلة تقديم المساعدة أو الدعم: هي المرحلة التي يحاول فيها المعلم التوصل إلى ملاحظات طلابه وتحليلها، وتعرف ما فهموه وما لم يفهموه، ومتابعة ما حصلوه، مما يستدعي منه أن يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة وتكرار التدريب والمران، وتأكيد ما اكتسبوه في المواقف التعليمية الجديدة.

مرحلة التطبيق: هي المرحلة التي يصبح فيها المتعلم قادرًا على تطبيق ما تعلمه في مواقف تعليمية أخرى مشابهة للتأكد من بقاء أثر التعلم واستيعابه، وذلك من خلال تطبيق أنشطة متنوعة.

الدراسة الإجرائية:

منهج تعليم اللغة العربية المقترح لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى (ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة) من المرحلة الابتدائية في ضوء بعض نظريات النمو المعرفي:

أسس بناء المنهج المقترح:

استند بناء المنهج إلى مجموعة من الأسس والتوجهات، توصل إليها الباحثان بعد الاستفادة من الإطار النظري؛ وهي كما يأتي:

١- ما يتصل بطبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا (ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة):

يمكن تصنيف هذه الأسس والتوجهات التي تم مراعاتها عند بناء المنهج المقترح كما يأتي:

أ. ما يتصل بمحتوى المنهج المقترح:

- اختيار المفردات والتراكيب اللغوية البسيطة التي تتناسب وطبيعة الإعاقة الفكرية، وذلك بهدف زيادة المحصول اللغوي لديهم ومن ثم التعبير اللغوي.
- مراعاة أن تكون المفردات محسوسة ومن بيئة التلميذ المعاق فكريًا؛ ليستطيع أن يتعرف حروفها وينطقها، وبالتالي يدرك مدلولها الحسي في عقله.

- مراعاة أن يكون محتوى المنهج المقدم إليهم مناسبًا لقدرتهم اللغوية والتعبيرية؛ بأن يكون بسيطًا من حيث المفردات والجمل والتراكيب وذلك بما يتسق وقدراتهم على التعلم، وأن تكون موضوعاته محسوسة ونابعة من بيئتهم وحياتهم ومألوفة لديهم، وأن يزود هذا المحتوى بالصور والرسوم التي توضح مادته العلمية.
- أن تكون مفردات درس القراءة بسيطة، وأن يقسم إلى أجزاء صغيرة مرتبة، ولا ينتقل التلميذ من جزء إلى آخر إلا بعد أن ينجح في تعلم الجزء الأخير.

ب. ما يتصل بتنظيم محتوى المنهج:

- اختيار مادة تعليمية وثيقة الصلة بحياتهم وواقعهم وبيئتهم، وأن تكون ذات قيمة وظيفية حياتية لهم.
- ترتيب موضوعات المنهج في مواقف منظمة ومتسلسلة من الحس إلى المجرد، ومن المعروف إلى المجهول، فهذا من شأنه أن يسهل عملية إدراك تلك الموضوعات وفهمها.
- ربط محتوى هذا المنهج بالبيئة التي يعيشون فيها، كي يكون محسوسًا ومألوفًا لديهم، فعندما تكون موضوعاته شبيهة لما يقابلونه في حياتهم اليومية، يجعلها ذات قيمة، وبذلك تكون أكثر بقاءً في ذاكرتهم.
- تقديم المعلومات في تسلسل وفي خطوات منظمة؛ حتى يساعد هذا في سهولة تذكرها.
- انتقاء المفاهيم المحسوسة وتجنب المفاهيم والمفردات المجردة التي يصعب عليهم تعرفها وفمها.
- الانتقال من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية غنية بالمثيرات التي ترتبط بالحياة اليومية الواقعية لهؤلاء التلاميذ.
- تقديم المهارة المراد تعلمها والتدريب عليها بصورة بسيطة تمكنهم من تحقيق خبرات ناجحة وتجنبهم الفشل، مع مراعاة تكرار ذلك بصورة ملحوظة ويعقب ذلك تعزيز مناسب.

ج. ما يتصل بالأنشطة:

- تضمين المنهج المقترح في اللغة العربية مجموعة من الأنشطة والألعاب التي تساعد على الدمج الحسي للجسم ككل بهدف استغلال التكامل الحركي والإدراكي للمعاق فكريًا أثناء التنفيذ الصفي للمنهج.
- توفير مواقف وفرصًا تعليمية كافية من شأنها أن تساعدهم على التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم والتعبير عن أنفسهم، وذلك مثل التدريب على الحوار مع الزملاء داخل الفصل، وتوفير مواقف اتصال حقيقية داخل الصف وتقليد الأدوار، وتوظيف الكلمات التي تعلمها في مواقف اتصال حياتية.
- استخدام نماذج مجسمة وصور وأشكال توضيحية، واستخدام وسائل تعليمية محسوسة في أثناء تدريس موضوعات المنهج، فهذا يزيد من إدراكهم وفهمهم لتلك الموضوعات وبالتالي مواصلة التعلم.
- الاعتماد على الألعاب وممارسة الأنشطة اللغوية البسيطة عند تدريبهم على تعلم مهارات اللغة العربية من خلال المنهج المقترح.

د. ما يتصل بطرائق التدريس وأساليبه:

- مراعاة التدريب على المهارات الحركية، والتدريب على مهارات التآزر البصري الحركي مثل استعمال القلم والرسم، وتنمية القصور الحركي لديهم من خلال الألعاب اللغوية التي تتيح حرية الحركة والعمل الجماعي.
- تحليل المهام التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ وتبسيطها ومتابعة تنفيذها من جانب المعلم، مثل تجزئة موضوع القراءة المقدم لهم إلى فقرات بسيطة، وتدريبهم على قراءة فقرة حتى إتقان قراءتها.
- البدء بالمهام البسيطة ثم الانتقال إلى المهام الأكثر تعقيدًا.
- تكرار التدريب على المهارة المستهدفة عدة مرات لضمان تأكيد تعلمها وثباتها لديهم، وحبذ لو كان هذا التكرار بأبعاد جديدة وأشكال مختلفة.
- استخدام مثيرات إيجابية جديدة في أثناء تقديم موضوعات المنهج؛ حتى يمكن إثارتهم وجذب انتباههم خاصة أن المثيرات الداخلية لديهم ضعيفة وتحتاج إلى تعزيز خارجي.
- تجنب المثيرات المشتتة لانتباه هؤلاء التلاميذ؛ وذلك لضمان الحفاظ على انتباههم أطول فترة ممكنة.
- توفير جو هادئ ومناخ تعليمي مناسب، واستخدام ما يثير انتباههم ويجذبهم، من معززات وأنشطة محببة.
- استخدام التدعيم والتشجيع من جانب المعلم، والسماح لهم بفترة زمنية أطول لفهم طبيعة المهمة التعليمية المقدمة لهم؛ مما يساعدهم على التركيز ولكي يضمن المعلم طول فترة انتباههم في أثناء التدريس.
- الاستناد إلى أسلوب التعلم بالصور كون المعاق فكريًا يفتقد القدرة على التخيل فنحضر له صُوَرَ الأشياء وتظل أمامه فترة طويلة؛ أي ربط المادة التعليمية المقدمة لهم بالمحسوس لديهم.
- العمل في مجموعات تعاونية تشاركية، ذلك الذي من شأنه أن يعزز فرص التفاعل الاجتماعي بينهم، وذلك من خلال المشاركة في أنشطة المدرسة الاجتماعية.
- الاستناد إلى لعب الأدوار والتمثيل، فيمارس التلميذ أدوارًا اجتماعية، ويستخدم فيها اللغة وفقا لقدراته.

هـ- ما يتصل بالوسائل التعليمية والتكنولوجية:

- الاعتماد في التدريس على تنوع الوسائل السمعية البصرية التي تجذب انتباههم وتعوضهم عن القصور السمعي والبصري الذي يعانون منه، وكتابة المواد التعليمية بخط واضح وكبير يسهل عليهم قراءته.
- استخدام الوسائط التعليمية التي من شأنها ضمان الحفاظ على انتباههم لمدة أطول وعدم تشتتهم.
- الاستناد إلى أسلوب التعلم بالصور كون المعاق فكريًا يفتقد القدرة على التخيل فنحضر له صُوَرَ الأشياء وتظل أمامه فترة طويلة؛ أي ربط المادة التعليمية المقدمة لهم بالشيء الشبيه له في حياتهم اليومية.

و- ما يتصل بالتقويم:

- تنويع التدريبات المستخدمة.
- نراعي التدرج في استخدام الأنشطة التدريبية من السهل إلى الصعب.
- أن تكون التدريبات المستخدمة مناسبة للتلاميذ بحيث تكون في مستوى يناسب قدراتهم وإمكاناتهم فلا تكون فوق قدراتهم فيشعرون بالفشل والإحباط ولا تكون دون مستواهم فيشعرون بالملل.

- أن يكون التقويم مستمرًا.

٢– ما يتصل بطبيعة اللغة العربية وخصائصها لدى للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، هي أن تكون:

- ألفاظها ومفرداتها مألوفة، يحتاجها هؤلاء التلاميذ في حياتهم وفي تعاملاتهم اليومية، حتى يتسنى لهم التواصل الإيجابي مع الآخرين.
- سهلة النطق، بحيث يستطيع التلميذ المعاق فكريًا – في ضوء قدراته– أن ينطق بحروفها وألفاظها.
- مفرداتها وتراكيبها بسيطة ومرتبطة بمدلولاتها الحسية كي تلفت انتباه المعاقين فكريًا إلى تعلمها وفهمها ونطقها صحيحًا.
- وظيفية؛ فما دام من طبيعة اللغة التعبير عن الحاجات والأفكار والمشاعر والأحاسيس بغرض التواصل مع الآخرين، فمن طبيعتها – أيضا – أن تساعدهم على ذلك.
- مستندة إلى حاجات أولئك التلاميذ، فعندما نريد أن نقدم لهم محتوى منهجهم فتكون موضوعاته متصلة باحتياجاتهم وثرية بالمواقف اللغوية الحياتية التي يستخدمونها.
- متوائمة مع قدراتهم المحدودة على التفكير وتذلل لهم الصعوبات التي تواجههم في أثناء تعلمهم مهاراتها.
- موضوعاتها محببة إلى أنفس المتعلمين، ولا مانع أن تكون في شكل قصص مصورة، وقد نحكي لهم طرفة مرتبطة بموضوع الدرس لجذب انتباههم، ودفعهم نحو التعلم إلى الحد الذي تمكنهم منه قدراتهم.
- تُقدم في شكل ألعاب لغوية تعليمية؛ بهدف تزويد حصيلة التلميذ اللغوية، والوصول به إلى المستوى اللغوي الذي يكون فيه متفاعلاً مع أقرانه، ومندفعًا لتعلم اللغة من أجل التوافق النفسي والاجتماعي.
- متضمنة مواقف لغوية وثيقة الصلة بمعان وأفكار يحتاج إليها المعاق فكريًا في حياته اليومية وتعاملاته مع غيره من أفراد مجتمعه، من مثل مواقف البيع والشراء والتحية والوداع... إلخ.

٣– ما يتصل بنظريات النمو المعرفي، وهي تكمن في:

- تقديم أنماط مختلفة من الجمل والأساليب (وذلك في ضوء قدراتهم اللغوية والصف الدراسي الذي هم فيه)، وتدريبهم على تعرف أنواع الجمل والتمييز بينها.
- تدريب هؤلاء التلاميذ على تكوين أنماط من الجمل المختلفة من خلال مجموعة من الكلمات غير المرتبة.
- تزويد التلاميذ بمفردات لغوية جديدة بشرط أن تكون مألوفة لديهم، واضحة المعنى ومرتبطة بحياتهم.
- تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها، وتركيب كلمات من حروفها المكونة لها.
- مراعاة تكرار التدريب بأكثر من طريقة حتى نضمن ثبات الخبرة التعليمية الجديدة في ذاكرة التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على استخدام النماذج اللغوية المستخدمة في حياتهم اليومية وفي تعاملاتهم مثل: التحية، والشكر، وغيرها، حبذا لو استخدمنا في أثناء ذلك استراتيجية لعب الأدوار.

تحديد الإطار العام للمنهج المقترح:

تكون الإطار العام لمنهج اللغة العربية المقدم لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المعاقين فكريًا من مجموعة من العناصر، هي:

- **الأهداف:**

تمثلت الأهداف العامة للمنهج المقدم فيما يأتي:

- الاستماع الواعي وفهم اللغة المنطوقة في مواقف الحياة الاجتماعية.
- التحدث بلغة واضحة يفهمها من يتعامل معهم.
- قراءة النصوص المكتوبة قراءة جهرية بسهولة ويسر.
- قراءة النصوص المكتوبة قراءة صامتة وفهمها.
- الكتابة باللغة العربية تعبيرًا عن النفس كتابة صحيحة خطًا وهجاءً.
- معالجة الصعوبات اللغوية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ.
- تنمية الثقافة العامة لديهم ومساعدتهم على التكيف في حياتهم الاجتماعية.
- تنمية المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنة مناسبة.
- تنمية العادات الصحية لديهم للمحافظة على سلامتهم.
- تنمية قدراتهم السمعية والبصرية والحركية والعقلية.

وهناك أهداف خاصة بكل صف دراسي (انظر ملحق ٨).

- **المحتوى:**

في ضوء أهداف المنهج المحددة سابقًا، تم اختيار محتوى المنهج المقترح وتحديده، وكذلك تحديد آلية تنظيمه، وينقسم محتوى المنهج المقترح إلى قسمين، هما:

أ. المحتوى الثقافي. ب- المحتوى اللغوي.

المحتوى الثقافي، ركز هذا المحتوى على الموضوعات التي ينبغي أن تعلم التلاميذ مجموعة من المعلومات والمهارات والقيم، وهذه الموضوعات نابعة من بيئتهم التي يعيشون فيها، ومرتبطة بطبيعتهم، ومتسقة وسماتهم وخصائصهم وميولهم واحتياجاتهم؛ لذا فإن المحتوى الثقافي لمنهج اللغة العربية المقترح يدور حول ست وحدات رئيسة (في الصفوف الثلاثة ككل)، وكل وحدة نتناول فيها ثلاث موضوعات مترابطة (انظر ملاحق ٥، و٦، و٧).

أما عن المحتوى اللغوي: فشمل ما يأتي:

أ- الأصوات: وتم في هذا الجانب مراعاة ما يأتي:

- التركيز على الأصوات المتقاربة في المخرج، من مثل (ز، ذ، ظ) – (س، ث، ص)، .... إلخ.
- عند التدريب على نطق الأصوات تم تقديمها من خلال كلمات سهلة المعنى، ملموسة ومحسوسة في حياة التلاميذ ومن بيئتهم، من خلال كلمات لها دلالة مصورة، ثم التدريب عليها.

- تقديم تدريبات صوتية تهدف إلى تهيئة أعضاء النطق لديهم؛ للنطق بالأصوات من مخارجها الصحيحة.
- تقديم الأصوات في مواقع مختلفة من الكلمة (أولها، ووسطها، ونهايتها).
- الاستعانة بالوسائل الصوتية مثل التسجيلات الصوتية، حيث يقلد التلاميذ ما يستمعون إليه من حروف وكلمات، وهنا تبرز التدريبات الصوتية.

ب– المفردات والجمل: عند تقديم المفردات والجمل للتلاميذ المعاقين فكريًا تم مراعاة ما يأتي:

- سهلة النطق؛ بحيث يستطيع التلميذ في ضوء قدراته اللغوية والعقلية أن ينطق بحروفها وألفاظها.
- مألوفة ومحسوسة، يستطيع أن يدركها التلميذ ويحسها ويكون صورة عقلية لها.
- وظيفية؛ يحتاج إليها التلميذ المعاق فكريًا في حياته، وفي تعاملاته، وفي التواصل مع الآخرين.
- خالية من الكلمات المجردة أو المجازية، وذلك مراعاةً لقدرات هؤلاء التلاميذ العقلية.
- مراعية للصعوبات اللغوية التي تواجه هؤلاء التلاميذ في أثناء تعلمهم، فتم تقديم مجموعة من الكلمات التي لها محيط لغوي مشترك، مثل الكلمات المدرسية (مدرسة– فصل– معلم– سبورة– قلم– اكتب).. إلخ.
- مصحوبة بالرسوم والصور التي تعبر عن دلالتها، وتشرحها وتوضح معناها.
- متضمنة ما يحتاجون إليه في الخطاب الحقيقي داخل بيئة الصف، وداخل المدرسة وخارجها.
- مكررة؛ بحيث يتم التكرار في الدرس وفي التدريبات؛ لضمان ثبات المعلومات والمفردات الجديدة.
- تقديم أنماط مختلفة من الجمل والأساليب، وتدريب التلاميذ على تعرف أنواع الجمل والتمييز بينها.

ج– الصعوبات اللغوية:

وقد تضمن محتوى هذا المنهج مجموعة من التدريبات والأنشطة التي تتصل بمواطن بعض الصعوبات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ، وسعى إلى علاجها من خلال بعض التدريبات الخاصة بها.

➢ **تنظيم محتوى المنهج:**

ولما كان التلاميذ المعاقون فكريًا يختلفون عن أقرانهم من التلاميذ العاديين في خصائصهم وسماتهم وطبيعتهم وطريقة تعليمهم وتعلمهم، فإن هذا يستلزم منهجًا ينظم فيه المحتوى بطريقة خاصة بحيث يراعى فيه طبيعة هؤلاء التلاميذ؛ لذلك تم تنظيم محتوى المنهج المقترح في ضوء مجموعة من المبادئ، وذلك كما يأتي:

– الترتيب المنطقي: يرتب محتوى المنهج ترتيبًا منطقيًا سيكولوجيًا بحيث يبدأ من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن المباشر إلى غير المباشر، ومن المألوف إلى غير المألوف.

– المدى والتتابع: تتابع تقديم المهارات اللغوية المقدمة في محتوى الصف الدراسي الواحد، بحيث يعتمد تعلم المهارة المقدمة على تعلم مهارة سابقة، وذلك على مدار المحتوى؛ أي تحقيق مصفوفة المدى والتتابع.

– الاستمرارية: أي استمرار التدريب على المهارة الواحدة في أكثر من صف دراسي، بحيث تقدم المهارة في الصف الأول ثم يعاد التدريب عليها في الصف الثاني، وربما في الصف الثالث.

– **التكامل:** أي تتكامل مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، سواء كان ذلك على مستوى المنهج أو على مستوى الوحدة أو الدرس.

- **البنية التنظيمية للمحتوى:**

وتتمثل في وحدات ثقافية متكاملة تعالج من خلالها المهارات اللغوية بشكل متكامل. فقد قسم محتوى الصف الثالث الابتدائي (موضع التجريب) إلى (٢) وحدة تعليمية، وكل وحدة تتضمن ثلاثة دروس تدور حول عنوان الوحدة. ويخصص لكل وحدة دراسية ١٢حصة، أي بمعدل أربع حصص لكل درس على حدة. ويتم تقديم الوحدة الدراسية خلال ثلاثة أسابيع؛ أي بمعدل أسبوع لكل درس.

- **البنية التنظيمية لدروس الوحدات:**

تم تحديد الإطار العام الذي قُدم داخل كل درس من دروس الوحدات التعليمية، كما يأتي:

- عنوان الدرس.
- يلي ذلك النص اللغوي مع مراعاة كتابته ببنط كبير، وهذا النص مجال للاستماع والقراءة.
- ثم مجموعة من التوجيهات والإرشادات التي تتصل بممارسة المهارة اللغوية المطلوب التدريب عليها.
- طرح مجموعة من التدريبات اللغوية بعد كل مهارة لغوية لتقويم أداء التلاميذ، وفي ضوء أهداف كل درس.
- تقديم موقف تعبيري يكون مجالاً لممارسة مهارة الكلام، ويكون متصلا بموضوع الدرس.
- تقديم مجموعة من التدريبات اللغوية على مهارات الكلام التي تم التدريب عليها.
- تقديم مجموعة من التدريبات على مهارات الكتابة، وذلك في ضوء أهداف الدرس المتصلة بمهارة الكتابة.
- تقديم مجموعة من الأسئلة على الدرس، متضمنة جميع المهارات اللغوية، وتناسب جميع المستويات.
- تقديم أنشطة لغوية يمارسها التلاميذ خارج الصف الدراسي أي مع أولياء الأمور في المنزل، وهذه الأنشطة تؤكد ما تم التدريب عليه في الدرس بغرض تثبيت المعلومة المتعلمة في الفصل.

طرائق التدريس وأساليبه:

تنوعت طرائق التدريس المستخدمة في أثناء تدريس هذا المنهج المقترح حيث اتسقت وطبيعة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وخصائصهم وسماتهم العقلية والنفسية، وتتوافق مع طبيعة اللغة العربية وصعوبات تعلمها، وجاءت في ضوء مجموعة من المعايير المستخلصة من دراسة الباحثين لطبيعة هؤلاء التلاميذ وطبيعة نظريات النمو المعرفي، وبالتالي تساعد على تحقيق التدريس الفعال، ومن ثم تحقيق أهداف المنهج المقترح. ومن هذه الاستراتيجيات: الألعاب اللغوية، والتعلم التعاوني، والتعلم بالنموذج، والتعلم الفردي، وتحليل المهمة، والمناقشة والحوار، والعروض العملية.

الوسائط التكنولوجية، والوسائل التعليمية:

تنوعت الوسائط والتقنيات المستخدمة في أثناء تنفيذ هذا المنهج فتضمنت:

- جهاز كمبيوتر مزود بوسائط سمعية.
- أسطوانات مدمجة.

- شاشة عرض لعرض شرائح البوربوينت على التلاميذ.
- صور ورسوم توضيحية، وقصص مصورة.

كما تعددت الوسائل التعليمية المستخدمة في أثناء تنفيذ هذا المنهج، ومن الوسائل التعليمية التي قد أسهمت في تحقيق أهداف منهج اللغة العربية المقترح ما يأتي:

- البطاقات التعليمة، وتستخدم في تدريب التلاميذ على تعرف الحروف الهجائية والكلمات.
- الصور.
- النماذج المجسمة للحروف والعينات.
- التسجيلات الصوتية؛ لتدريب التلاميذ على النطق الصحيح، وتقليد النماذج اللغوية التي يستمعون إليها.

الأنشطة التعليمية:

تعد الأنشطة التعليمية التي يمارسها التلاميذ ميدانًا خصبًا للتدريب على المهارات اللغوية وممارستها، ومن الأنشطة التي استعان بها الباحثان ما يأتي:

- التمثيل ولعب الأدوار.
- المشاركة في الألعاب اللغوية التعليمية داخل الصف الدراسي.
- الإجابة عن بعض التدريبات الواردة بالكتاب في المنزل.
- استخدام الألوان والصور والمجسمات.
- تنظيم مسابقات حول أفضل نطق في الحروف الهجائية.
- تنظيم أنشطة تعليمية خارج حجرة الدراسة وتحت إشراف المعلم وتوجيهه.

التقويم: تنوعت أساليب تقويم التلاميذ لتشمل ما يأتي:

أ–التقويم القبلي: ويتمثل في اختبارات مهارات اللغة العربية القبلية، حيث تم تطبيقها على التلاميذ قبل تدريس المنهج المقترح.

ب– التقويم البنائي: وتم ذلك في أثناء التدريس من خلال:

- تقويم التلاميذ في بداية كل نشاط يقومون به، وفي أثناء مناقشتهم وتفاعلهم مع المعلم، وعند أدائهم للمهام التعليمية التي يتضمنها المنهج.
- طرح أسئلة في أثناء تدريس دروس المنهج المقترح يجيب عنها التلاميذ شفويًا أو تحريريًا.
- تكليف التلاميذ بأداءات وأنشطة يقومون بها.

ج–التقويم البعدي: تم بعد الانتهاء من تدريس المنهج المقترح من خلال التطبيق البعدي للاختبارات المعدة للتأكد من فاعلية المنهج المقترح في تعليم اللغة العربية.

➢ **بناء قائمة مهارات اللغة العربية للصف الثالث.**

تضمنت القائمة في صورتها المبدئية ما يأتي: في الاستماع (١٠) مهارات، وفي التحدث (٦) مهارات، وفي القراءة (٦) مهارات، وفي الكتابة (٦) مهارات.

- **ضبط القائمة:**

قام الباحثان بعرض قائمة مهارات اللغة العربية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث بمدارس التربية الفكرية على مجموعة من السادة المحكمين، بلغ عددهم(٢٤) محكمًا من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومعلميها، ومجموعة من متخصصي التربية الخاصة وعلم النفس (انظر ملحق١)، وذلك في شكل استبانة قُسمت إلى أربعة أعمدة؛ حيث خُصص العمود الأول من اليمين لمهارات اللغة العربية طبقًا لكل مجال على حدة، وخُصص العمودان (الثاني والثالث) لإبداء الرأي من جانب المحكمين في كل مهارة على حدة، وطلب من المحكم وضع علامة (√) في العمود الأول (مناسبة) إذا وافق على المهارة كونها مناسبة للصف المستهدف، والعلامة نفسها في العمود الثاني (غير مناسبة) إذا لم يوافق على المهارة، أما العمود الرابع فقد خصص لتعديل الصياغة حيث طلب من المحكم تعديل صياغة المهارة إذا كانت تحتاج لذلك. كما طلب من المحكمين أن يضيفوا مهارات لغوية أخرى إذا رأوا ضرورة ذلك. وبعد إجراء التعديلات التي أقرها المحكمون؛ أصبحت قائمة مهارات اللغة العربية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث بمدارس التربية الفكرية في صورتها النهائية (انظر ملحق ٢).

➢ **بناء اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:**

- **هدف الاختبار:** قام الباحثان ببناء اختبار تشخيصي بهدف: تحديد المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المعاقين فكريًا، وتحديد مستوى هؤلاء التلاميذ قبل تطبيق المنهج المقترح وبعده.
- **مصادر بناء الاختبار:** اعتمد الباحثان في بناء الاختبار على المصادر الآتية: قائمة المهارات اللغوية المستخلصة من الأدبيات والدراسات السابقة، وخصائص تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وقدراتهم.
- **أسس بناء الاختبار:** راعى الباحثان- في بناء الاختبار- مجموعة من الأسس، تمثلت في أن يكون:
  - مناسبًا لقياس المهارات اللغوية المستهدفة.
  - مناسبًا لطبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا وخصائص نموهم.
  - تكون الأسئلة محددة المعنى، وواضحة المطلوب، وألا توحي بالإجابة.
  - تتنوع الأسئلة ما بين الاختيار من متعدد وأكمل وصل؛ لتناسب المهارة اللغوية التي وضعت لقياسها.
  - ترتب إجابات الأسئلة بطريقة عشوائية بحيث لا يستطيع التلميذ أن يخمن الإجابة.
  - ترتبط الأسئلة بطبيعة المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي التي تستهدف تشخيصها.
- **مكونات الاختبارات:**

تكوّن هذا الاختبار من أربعة أجزاء، كل جزء يتصل بمهارة واحدة من مهارات اللغة العربية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) وذلك على النحو الآتي:

أ- الجزء الأول (مهارات الاستماع): تضمن هذا الجزء مجموعة من الأسئلة التي تتصل بمهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذلك بغرض تحديد مستوى التلاميذ في تلك المهارات، وبلغ عدد تلك الأسئلة (أربعة) أسئلة بحيث تقاس كل مهارة بسؤالين.

ب- الجزء الثاني (مهارات التحدث): تضمن هذا الجزء أسئلة تتعلق بمهارات التحدث، وتكوّن هذا الجزء من (ستة) أسئلة بواقع سؤالين لكل مهارة.

ج- الجزء الثالث (مهارات القراءة): تضمن هذا الجانب مجموعة أسئلة تتصل بمهارات القراءة بلغ عددها (ستة) أسئلة، تدور حول النطق الصحيح لأصوات الحروف من خلال كلمات مع مراعاة حركاتها، وتعرف أشكال الحروف الهجائية حسب موطنها، وترتيب كلمات من مجموعة حروف، وتقاس كل مهارة بسؤالين.

د- الجزء الرابع فخُصص لمهارات الكتابة: وتضمّن مجموعة من الأسئلة لتحديد مستوى التلاميذ في المهارات التي تتعلق برسم الحروف في شكلها الصحيح، وكتابة الاسم، ونقل جملة من كلمتين. وبلغ عدد الأسئلة (ستة) أسئلة، بواقع سؤالين لكل مهارة.

- **خطوات بناء الاختبار:**

أ- تحديد محتوى الاختبار: يمثل محتوى الاختبار مجموعة من الحروف والكلمات والصور التي هي من بيئة التلميذ المعاق فكريًا والتي تبدو مألوفة لديه ومحسوسة، وهي معدة في شكل تدريبات أو أسئلة.

مواصفات أسئلة الاختبار ودرجاتها: تكوَّن الاختبار (بمهاراته الأربعة) من (٢٢) سؤالاً، وتفصيل ذلك:(أربعة أسئلة لمهارات الاستماع، وستة أسئلة لمهارات التحدث، وستة أسئلة لمهارات القراءة، وستة أسئلة لمهارات الكتابة)؛ حيث خصص سؤالان لكل مهارة، ووُزِّعت درجات الاختبار كما يأتي:

- أسئلة الاستماع: سؤالان من أسئلة (أكمل) وتتضمن كل سؤال منهما ثلاثة أسئلة فرعية، بحيث يستمع التلميذ لنص الاستماع، ثم يجيب عن الأسئلة، وذلك تحت توجيه المعلم وإرشاده، وخصص لكل سؤال فرعي درجة واحدة، وذلك بغرض قياس مدى فهم التلميذ لما استمع إليه. وبذلك تكون الدرجة المخصصة لهذا السؤال (ست) درجات، وسؤالان من أسئلة (استمع ثم ردد) وذلك بغرض قياس مهارة تحديد مصادر الأصوات والمطابقة بينها، حيث خصص لكل سؤال منهما (ثلاث) درجات، بحيث يكون لكل نقطة فرعية درجة واحدة. وبالتالي أصبح مجموع درجات اختبار الاستماع (١٢) درجة.

- أسئلة التحدث: تكوّن اختبار التحدث من (ستة) أسئلة، وخصص للسؤالين الأول والثاني لكل واحد منهما (ثلاث) درجات، أما السؤال الثالث فخصص له (أربع) درجات طبقًا لعدد بنوده، وخصص للسؤال الرابع (ثلاث) درجات. أما السؤالان الخامس والسادس فخصص لكل سؤال منهما (ست) درجات، لكل صورة يصفها التلميذ وصفًا صحيحًا (درجتان)، ليصبح مجموع درجات أسئلة اختبار التحدث (٢٥) درجة.

– أسئلة اختبار القراءة: تكوّن اختبار القراءة من (ستة) أسئلة بواقع سؤالين لكل مهارة من مهارات القراءة بالاختبار، وقد خصص لكل سؤال (ثلاث) درجات طبقًا لعدد بنود كل سؤال. وبالتالي أصبح إجمالي الدرجة الكلية لاختبار القراءة (١٨) درجة طبقًا لعدد بنوده.

– أسئلة اختبار الكتابة: تكوّن اختبار الكتابة من (ستة) أسئلة؛ خصص لكل واحد منها (ثلاث) درجات؛ حيث إن كل سؤال به ثلاث نقاط فرعية، خُصص لكل نقطة فرعية درجة؛ ليكون إجمالي درجات اختبار الكتابة (١٨) درجة طبقًا لعدد بنوده.

وبالتالي يكون مجموع درجات الاختبار ككل (٧٣) درجة، وفيما يأتي بيان بمواصفات أسئلة الاختبار:

جدول ١

مواصفات اختبار المهارات اللغوية للصف الثالث الابتدائي

المهارة	عدد المفردات	توزيع المهارات على أسئلة الاختبار
أولاً– اختبار الاستماع:		
ينصت باهتمام للقصة القصيرة المسموعة.	٢	(١، ٢)
يطابق بين الصوت والصورة الدالة عليه.	٢	(٣، ٤)
ثانيًا– اختبار التحدث:		
ينطق أصوات الحروف نطقا صحيحًا.	٢	(١، ٢)
يميز بين الحروف المتشابهة صوتًا أو المتقاربة مخرجًا	٢	(٣، ٤)
يصف أشخاصًا أو أشياءً.	٢	(٥، ٦)
ثالثًا– اختبار القراءة:		
يتعرف أشكال الحروف الهجائية في مواضع مختلفة من الكلمة (أول – وسط – آخر).	٢	(١، ٢)
ينطق أصوات الحروف الهجائية مع الحركات الثلاث من خلال كلمات.	٢	(٣، ٤)
يكون كلمة من حروف.	٢	(٥، ٦)
رابعًا– اختبار الكتابة:		
يرسم الحروف في شكلها الصحيح.	٢	(١، ٢)
يكتب اسمه.	٢	(٣، ٤)
ينقل جملة من كلمتين.	٢	(٥، ٦)

ج– تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه: يقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجيهات التي تساعد القائم على تطبيق الاختبار، وتساعد التلاميذ على أداء الاختبار، وهي:

- **إرشادات للتلميذ: (مع إمكانية مساعدة القائم على الاختبار للتلميذ)**
  - اكتب البيانات الخاصة بك: الاسم، الفصل، المدرسة.
  - اقرأ رأس كل سؤال وحدد المطلوب منه.
  - اقرأ بدائل كل سؤال جيدًا، واختر بديلًا واحدًا فقط.
  - أجب عن جميع الأسئلة ولا تترك سؤالًا دون الإجابة عنه.
- **إرشادات للقائم على تطبيق الاختبار:**

- كرر نص الاستماع أكثر من مرة للتلاميذ، وإذا طلب منك أحد التلاميذ أن تكرره مرة أخرى فلا مانع.
- استمع جيدا لنطق التلميذ في جانب التحدث وقيمه.
- استمع لكل تلميذ منفردًا.
- تجنب الضوضاء في أثناء اختبار التلميذ في الاستماع والتحدث خاصة.

وقد أعد الباحثان مفتاحًا لتصحيح الاختبار، والدرجات المخصصة لكل سؤال (انظر ملحق ٣).

د- ضبط الاختبار:

- **صدق الاختبار:**

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (خطاب، ٢٠٠١)، ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار السابقة اتضح أنه تتضمن جميع المهارات اللغوية؛ ومن ثم يكون صادقًا من حيث المحتوى. وللتحقق من صدقه عُرض على مجموعة من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومعلميها وموجهيها بالإضافة إلى عدد من متخصصي التربية الخاصة، وعددهم (٢٤) محكمًا، وطلب منهم إبداء الرأي في: مدى وضوح تعليمات الاختبار، ومدى مناسبة المحتوى اللغوي للاختبار لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي المعاقين فكريًا، ومدى صلاحية الأسئلة لقياس المهارات المناسبة لهم كل على حدة، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار وصحتها، كما طلب منهم إبداء أية ملاحظات أخرى يرون إضافتها.

وقد أجرى الباحثان التعديلات التي طلبها المحكمون.

- **التجربة الاستطلاعية:**

بعد إجراء التعديلات التي طلبها المحكمون، طبق الاختبار استطلاعيًا بهدف تحديد المشكلات والصعوبات التي يمكن أن تواجه التلاميذ أثناء الإجابة، وتحديد الزمن اللازم والمناسب للإجابة عن الأسئلة، وكذا حساب معاملي السهولة والصعوبة ومعامل التمييز لمفرداته، وحساب معامل ثباته. وقد بلغ عدد تلاميذ العينة الاستطلاعية بالمدرستين (٣٠ تلميذًا) بمدرستي (التربية الفكرية بالمنيا، والتربية الفكرية بملوي) بمحافظة المنيا، من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، الذين مروا بهذا الصف، ولم يبدأوا في دراسة منهج الصف الرابع بعد.

أ. تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار، وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ للإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن للعينة كلها، ليصبح الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار (٩٠) دقيقة. وذلك كما يلي: زمن اختبار الاستماع: (٢٠) دقيقة، وزمن اختبار التحدث: (٢٠) دقيقة، وزمن اختبار القراءة: (٢٠) دقيقة، وزمن اختبار الكتابة: (٢٥) دقيقة، ويضاف خمس دقائق لتصفح الاختبار وقراءة تعليماته، وبذلك يكون الزمن التقريبي للاختبار ككل: (٩٠) دقيقة.

ب. تحديد معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معامل السهولة لأسئلة الاختبار باستخدام المعادلة الآتية:

معامل السهولة = الإجابات الصحيحة للسؤال / الإجابات الصحيحة + الإجابات الخاطئة (السيد، ١٩٧٩، ص٤٤٩)

والجدول الآتي معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

جدول ٢

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار مهارات اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٢٥	٧	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٢٣
٢	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤	٨	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٢٣
٣	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٢٣	٩	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٢٣
٤	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٢٣	١٠	٠,٦٢	٠,٣٨	٠,٢٤
٥	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٢٣	١١	٠,٤٥	٠,٥٥	٠,٢٥
٦	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٢٣				

يتضح من الجدول السابق: تراوحت معاملات السهولة لأسئلة الاستماع ما بين (٠,٤٨- ٠,٦٠) ، كما تراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الاستماع ما بين (٠,٤٠- .٠٥٢) ، بينما تراوحت معاملات السهولة لأسئلة التحدث ما بين (٠,٦٣- ٠,٦٥) ، وتراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة التحدث ما بين (٠,٣٥-٠,٣٧)، وكانت معاملات السهولة لأسئلة القراءة (٠,٦٥) ، وكانت معاملات الصعوبة لأسئلة القراءة (٠,٣٥.)، بينما تراوحت معاملات السهولة لأسئلة الكتابة ما بين (٠,٤٥- ٠,٦٥) ، وتراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الكتابة ما بين (٠,٣٥- ٠,٥٥)، وهي نسبة متوسطة ، وبذلك يحتوى الاختبار على أسئلة متنوعة من حيث السهولة والصعوبة لتتناسب مع المستويات المختلفة من التلاميذ.

كما يتضح أن الاختبار ذو قوة تمييز مناسبة؛ إذ تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٢٣: ٠,٢٥) وبهذا يكون الاختبار صالحاً للتطبيق. ويصل التباين إلى نهايته العظمى عندما يكون معامل السهولة (٠,٥)، وتكون نسبة التباين (٠,٢٥)، وهو النهاية العظمى التي تبلغها أي مفردة من مفردات الاختبار، وبهذا يكون الاختبار صالحاً كأداة بحثية. (السيد، ١٩٧٩)

ج-حساب ثبات الاختبار الكلي:

للتأكد من ثبات الاختبار تم استخدم معامل ألفا كرونباخ:

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left[1-\frac{\sum s^2{}_i}{s_i^2}\right]$$

حيث يرمز (k) لعدد مفردات الاختبار.

(k-1) عدد مفردات الاختبار – ١

($\sum s^2{}_i$) تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار.

(S_i^2) التباين الكلي لمجموع مفردات الاختبار. (فرج، صفوت، ١٩٨٠، ١٥٣)

وتم تطبيقه على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا من مجتمع البحث ومن غير العينة الأساسية للبحث. وكانت قيمة (ر) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = ٠,٢٥٠، وقد بلغ معامل ألفا لاختبار الاستماع (٠,٩١)، بينما بلغ معامل ألفا لاختبار التحدث (٠,٨٥)، وبلغ معامل ألفا لاختبار القراءة (٠,٨٩)، وبلغ معامل ألفا لاختبار الكتابة (٠,٨٧)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً مما يشير إلى ثبات الاختبار. وبذلك أصبح اختبار المهارات اللغوية في صورته النهائية صالحًا للتطبيق.

ج. صياغة الاختبار في صورته النهائية:

فبعد الانتهاء من خطوات بناء الاختبار، وإجراءات التحقق من صدقه وثباته وصلاحية مفرداته، أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهز للاستخدام والتطبيق. (انظر ملحق ٤)

- **تطبيق المنهج المقترح:**

أ. التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة: استخدم الباحثان تصميمًا تجريبيًا يعتمد على مجموعة واحدة، وهو ما يناسب طبيعة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المستهدفين من البحث؛ فكل التلاميذ المعاقين فكريًا متجانسين، والمجموعة التي سيطبق عليها هي ممثلة لكل التلاميذ، وهذا ما يتفق مع هدف البحث. وقد تم تطبيق أدوات القياس قبليًا على عينة الدراسة، ثم قام المعلمون بتدريس المنهج المقترح، وبعد إتمام دراستهم للمنهج قاموا بتطبيق نفس الأدوات مرة ثانية تطبيقًا بعديًا.

ب. اختيار عينة البحث وتحديدها: اختيرت عينة الدراسة الحالية من بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣م) بمدرستي (التربية الفكرية بالمنيا، والتربية الفكرية بملوي) بمحافظة المنيا، وبلغ عدد تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (٢٣) تلميذًا وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية بالمنيا، بينما بلغ عدد تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (٢٢) تلميذًا وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية بملوي. تم اختيار عدد (٣٠) تلميذًا وتلميذة بالمدرستين، وهم الطلاب المنتظمين في الحضور، وكان بواقع فصلين بمدرسة التربية الفكرية بالمنيا، بلغ عددهم (٢٠) تلميذًا وتلميذة، وفصل بمدرسة التربية الفكرية بملوي بلغ عدده (١٠) تلاميذ من الجنسين.

ج– تطبيق أدوات القياس قبليًا على عينة البحث: طبقت أدوات القياس قبليًا على التلاميذ عينة البحث قبل دراستهم المنهج المقترح، وذلك بغرض تحديد مستوياتهم القبلية في المهارات اللغوية (موطن القياس) قبل بدء عملية تطبيق المنهج. وتم ذلك في الفترة من٩ أكتوبر٢٠٢٢م، حتى ١٣ أكتوبر ٢٠٢٢م.

د–تطبيق المنهج: تطلب تطبيق المنهج مجموعة من الإجراءات التي اتبعها الباحثان قبل أن يقوم بتطبيقه، حيث قام الباحث الأول بعقد اجتماع للمعلمين الذين سيقومون بتدريس المنهج للتلاميذ (عينة البحث) بالإجازة الصفية أي قبل بدء العام الدراسي، وذلك بغرض إعدادهم وتدريبهم على كيفية تنفيذ دروسه، وتعرف الخطوات والإجراءات التدريسية اللازمة لتنفيذ هذا المنهج، وتنفيذ الاختبارات قبليًا وبعديًا.

وقام المعلمون بتطبيق المنهج المقترح على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (عينة البحث) في الفترة من ١٦ أكتوبر ٢٠٢٢م، حتى ٢٤ نوفمبر ٢٠٢٢م بواقع (ستة) أسابيع.

هـ- تطبيق أدوات القياس بعديًا على عينة البحث: طبقت أدوات القياس بعديًا على التلاميذ عينة البحث بعد دراستهم الوحدتين، وذلك بغرض تحديد المستوى الذي وصلوا إليه في المهارات اللغوية. وقد تم التطبيق البعدي في الفترة من ٢٧ نوفمبر ٢٠٢٢م، حتى ٣٠ نوفمبر ٢٠٢٢م. وبذلك انتهت عملية التطبيق، وقام معلمو الصف الثالث الابتدائي (عينة التطبيق) بمدرستي المنيا، وملوي للتربية الفكرية بتصحيح الاختبارات، ثم قام الباحثان برصد الدرجات ومعالجتها باستخدام البرامج الإحصائية (SPSS).

- **نتائج البحث، مناقشتها، وتفسيرها:**

تم عرض أهم النتائج التي توصل إليها البحث، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإجابة عن أسئلته كما يأتي:

للإجابة عن السؤال الأول، والثاني والثالث: فقد تم تحقيق ذلك بما تم عرضه في الإطار النظري، والدراسة الإجرائية، ومكونات البرنامج المقترح.

للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما فاعلية المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالصف الثالث الابتدائي؟ ولقد أجيب عن هذا السؤال في ضوء الفرض الآتي: **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي في مهارات اللغة العربية ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح القياس البعدي.**

وفيما يلي بيان ذلك تفصيلا":

اختبر الباحثان صحة الفرض، وذلك بمقارنة متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في كل مهارة (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة) وفي المهارات ككل، باستخدام اختبار(t- test) للمجموعات المترابطة للكشف عن دلالة الفروق قبل تطبيق المنهج المقترح وبعده، وذلك ما يوضحه الجدول الآتي.

جدول ٣

نتائج القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية ككل

مهارات الاختبار	نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (حجم الأثر)
مجموع مهارات الاستماع	القبلي	٣٠	٢,٥٠٠	١,٣٥٨	-١٨,٠٤٣	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٩١٨
	البعدي	٣٠	٧,٨٦٧	٠,٨١٩٣١.				
مجموع مهارات التحدث	القبلي	٣٠	٦,١٣٣	٢,٨٦١٥٦	-١٨,١٥٧	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٩١٩
	البعدي	٣٠	١٥,٨٣٣	٢,١٥٠٩٢				
مجموع مهارات القراءة	القبلي	٣٠	٤,٢٦٧	٢,٠٨٣٣٢	-٢٠,٣٩٦	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٩٣٥
	البعدي	٣٠	١٢,٣٠٠	١,٣٦٨٣٦				
مجموع مهارات الكتابة	القبلي	٣٠	٣,٨٦٧	١,٤٧٩٣٦	-٢٧,٧٩٥	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٩٦٤
	البعدي	٣٠	١٢,٨٠٠	١,٥٨٤٤١				

مهارات الاختبار	نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (حجم الأثر)
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	١٦,٧٦٧	٥,٠٩٦٨٨	-٣٢,١٢٦	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٩٧٣
	البعدي	٣٠	٤٨,٨٠٠	٤,٣٨٩٦٤				

يتضح من الجدول السابق: أن للمنهج المقترح فاعلية في تعليم اللغة العربية للمعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار لصالح التطبيق البعدي؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من مهارات اللغة العربية، حيث لوحظ ارتفاع متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي؛ مما يؤكد فاعلية المنهج المقترح في تعليم اللغة العربية وتنمية المهارات اللغوية ككل. ويعود تفسير هذه الفاعلية إلى ما سيعرضه الباحثان من فاعلية كل مهارة على حدة.

وفيما يأتي عرض النتائج التي تتصل بمهارات اللغة العربية المناسبة للصف الثالث (طبقا لكل مهارة لغوية) ومناقشتها وتفسيرها:

أ. نتائج خاصة بمهارات الاستماع، وتتضمن:

حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث "عينة الدراسة" في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول ٤

متوسطات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع

مهارات الاستماع	نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (حجم الأثر)
يتعرف أحداث القصة القصيرة المسموعة	القبلي	٣٠	١,٢٦٦٧	٠,٩٠٧١٩	-١٢,٠٤٢	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٨٣٣
	البعدي	٣٠	٤,١٠٠٠	٠,٩٩٤٨١				
يطابق بين الصوت والصورة الدالة عليه	القبلي	٣٠	١,٢٣٣٣	٠,٨٥٨٣٦	-١٢,٩١٧	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٨٥٢
	البعدي	٣٠	٣,٧٦٦٧	٠,٦٧٨٩١				
مجموع مهارات الاستماع	القبلي	٣٠	٢,٥٠٠٠	١,٣٥٨٢٤	-١٨,٠٤٣	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٩١٨
	البعدي	٣٠	٧,٨٦٦٧	٠,٨١٩٣١				

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة فرعية من مهارات الاستماع ولمهارات الاستماع ككل لصالح التطبيق البعدي؛ حيث إن (ت) المحسوبة في كل مهارة أكبر من (ت) الجدولية.

ب. نتائج خاصة بمهارات التحدث، وتتضمن:

حساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول ٥

متوسطات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث

مهارات التحدث	نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (حجم الأثر)
ينطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا	القبلي	٣٠	١,٣٦٦٧	١,٠٣٣٥	-١٠,٨٣٨	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٨٠٢
	البعدي	٣٠	٤,٠٣٣٣	٠,٩٦٤٣١				
يميز بين الحروف المتشابهة صوتًا أو المتقاربة مخرجًا.	القبلي	٣٠	١,٨٣٣٣	٠,٨٧٤٢٨	-١٤,٢٩٧	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٨٧٦
	البعدي	٣٠	٤,١٠٠٠	٠,٧٥٨٨٦				
يصف أماكن وأشياء.	القبلي	٣٠	٢,٩٣٣٣	١,٧٤٠٦٦	-١٥,٣٩٨	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٨٩١
	البعدي	٣٠	٧,٧٠٠٠	١,١١٨٨٠				
مجموع مهارات التحدث	القبلي	٣٠	٦,١٣٣٣	٢,٨٦١٥٦	-١٨,١٥٧	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٩١٩
	البعدي	٣٠	١٥,٨٣٣٣	٢,١٥٠٩٢				

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة فرعية من مهارات التحدث ولمهارات التحدث ككل لصالح التطبيق البعدي؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة أكبر من قيمة (ت) الجدولية.

ج. نتائج خاصة بمهارات القراءة، وتتضمن:

حساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة

جدول ٦

متوسطات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة

مهارات القراءة	نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (حجم الأثر)
يتعرف أشكال الحروف الهجائية في مواقع مختلفة من الكلمة(أول-وسط-آخر)	القبلي	٣٠	١,٤٦٦٧	١,٠٤١٦٦	-١٢,١٣٥	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٨٣٥
	البعدي	٣٠	٤,١٠٠٠	٠,٩٢٢٨٩				
ينطق كلمات مظهرًا صوت الحرف بالحركات الثلاث.	القبلي	٣٠	١,٤٦٦٧	١,٠٠٨٠١	-١١,٦٦٨	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٨٢٤
	البعدي	٣٠	٤,٠٦٦٧	٠,٦٣٩٦٨				
يرتب الحروف ليكون كلمة.	القبلي	٣٠	١,٣٣٣٣	١,٠٢٨٣٣	-١٤,٠٠٠	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٨٧١
	البعدي	٣٠	٤,١٣٣٣	٠,٨٦٠٣٧				
مجموع مهارات القراءة	القبلي	٣٠	٤,٢٦٦٧	٢,٠٨٣٣٢	-٢٠,٣٩٦	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٩٣٥
	البعدي	٣٠	١٢,٣٠٠٠	١,٣٦٨٣٦				

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة فرعية من مهارات القراءة ولمهارات القراءة ككل لصالح التطبيق البعدي؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة أكبر من قيمة (ت) الجدولية.

د. نتائج خاصة بمهارات الكتابة:

حساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة

جدول ٧

متوسطات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة

مهارات الكتابة	نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (حجم الأثر)
يرسم بالقلم خطوطًا مستقيمة ومنحنية ودائرية.	القبلي	٣٠	١,٢٦٦٧	٠,٩٠٧١٩	-١٣,٣٤٩	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٨٦٠
	البعدي	٣٠	٤,٢٣٣٣	١,٠٧٢٦٥				
يرسم الحروف في شكلها الصحيح	القبلي	٣٠	١,٢٣٣٣	٠,٨٥٨٣٦	-١٨,٦١٠	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٩٢٣
	البعدي	٣٠	٤,٠٦٦٧	٠,٥٨٣٢٩				
يكتب اسمه	القبلي	٣٠	١,٣٦٦٧	١,٠٣٣٣٥	-١٤,٧١١	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٨٨٢
	البعدي	٣٠	٤,٥٠٠٠	٠,٩٧٣٧٩				
مجموع مهارات الكتابة	القبلي	٣٠	٣,٨٦٦٧	١,٤٧٩٣٦	-٢٧,٧٩٥	٢٩	٠,٠٠٠	٠,٩٦٤
	البعدي	٣٠	١٢,٨٠٠٠	١,٥٨٤٤١				

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة فرعية من مهارات الكتابة ولمهارات الكتابة ككل لصالح التطبيق البعدي؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة أكبر من قيمة (ت) الجدولية.

تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

أولا – تفسير النتائج الخاصة بمهارات الاستماع ومناقشتها:

حدث تحسن في مستوى أداء تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية في مهارات الاستماع المستهدفة، وذلك بعد دراستهم لمنهج اللغة العربية المقترح. وربما يرجع هذا التحسن إلى: الاعتماد على الأسس والإجراءات المستخلصة من نظريتي جان بياجيه وفيجوتسكي للنمو المعرفي، وتضمين النص المسموع مفردات وتراكيب لغوية بسيطة تناسب خصائص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وكانت بشكل محسوس، ومصحوبة بصور من بيئتهم؛ مما ساعد في إدراك مدلولها الحسي في أذهانهم، وتقليل عدد المهارات المطلوب تعلمها في فترة زمنية معينة؛ نظرا لضعف قدرتهم على الانتباه والتذكر، وتجزئة الخبرة التعليمية المقدمة لهم، والتدريب على أجزائها، مما حسن الذاكرة لديهم وعزز انتقال الخبرات المكتسبة من الذاكرة قصيرة المدى إلى طويلة المدى فسهل عليهم استرجاعها، والتشجيع الدائم والمستمر – من جانب المعلم – للقيام بالمهام المطلوبة منهم، واستخدام التعزيز الفوري للاستجابة الصحيحة، وتصحيح الأخطاء أولا بأول. وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من: مهران (٢٠٠٦)؛ والمنياوي، وآخرون (٢٠١٨)؛ وزيدان، وآخرون (٢٠١٨)؛ ومحمد (٢٠٢٠)؛ وقتيت، وزعرور (٢٠٢١).

ثانيا – تفسير النتائج الخاصة بمهارات التحدث ومناقشتها:

أثبتت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذلك بعد دراستهم الوحدتين لمنهج اللغة العربية المقترح. وربما يرجع هذا التحسن إلى: توفير مواقف وفرصًا تعليمية كافية من شأنها أن تساعد التلاميذ المعاقين فكريًا على التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم والتعبير عن أنفسهم، واستخدام التدريبات الصوتية اللازمة التي تهدف إلى تهيئة أعضاء النطق عند التلاميذ المعاقين فكريًا للنطق بالأصوات من مخارجها الصحيحة، والتمييز بين المتقارب في المخرج منها، والاستعانة بالوسائل التكنولوجية الصوتية مثل التسجيلات، حيث يقلد التلاميذ ما يستمعون إليه، وتكرار التدريب بأكثر من طريقة مما يؤدي إلى ثبات الخبرة التعليمية الجديدة في ذاكرة التلاميذ. وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: مهران (٢٠٠٦)؛ والمنياوي، وآخرون (٢٠١٨)؛ وزيدان، وآخرون (٢٠١٨)؛ ومحمد (٢٠٢٠)؛ وقتيت، وزعرور (٢٠٢١)؛ والرويني، وآخرون (٢٠٢١).

ثالثا – تفسير النتائج الخاصة بمهارات القراءة ومناقشتها:

كما أثبتت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذلك للأسباب الآتية: الاعتماد على الأسس والإجراءات المستخلصة من نظريتي جان بياجيه وفيجوتسكي للنمو المعرفي، وأن محتوى المنهج الذي قدم إليهم كان بسيطًا من حيث المفردات والجمل والتراكيب بما يتسق وقدراتهم على التعلم، وموضوعات القراءة نابعة من بيئتهم وحياتهم، ومزودة بالصور والرسوم التي توضحها، وترتيب موضوعات القراءة في مواقف منظمة ومتسلسلة من الحس إلى المجرد، ومن المعروف إلى المجهول، فهذا من شأنه أن يسهل عملية إدراك تلك الموضوعات وفهمها، واستخدام الوسائط التعليمية المناسبة والتي من شأنها ضمان الحفاظ على انتباههم لمدة أطول، وتكرار التدريب على المهارة المستهدفة عدة مرات لضمان تأكيد تعلمها وثباتها لديهم، والاستناد إلى أسلوب التعلم بالصور كون المعاق فكريًا يفتقد القدرة على التخيل فنحضر له صُوَرَ الأشياء وتظل أمامه فترة طويلة؛ أي ربط المادة التعليمية المقدمة لهم بالشيء الشبيه له في حياتهم اليومية، والتدرج في استخدام الأنشطة التدريبية من السهل إلى الصعب، والعمل في مجموعات تعاونية تشاركية، ذلك الذي من شأنه أن يعزز فرص التفاعل الاجتماعي بينهم، وذلك من خلال المشاركة في أنشطة المدرسة الاجتماعية، والمادة القرائية المقدمة لهم تضمنت قصصًا مصورة تناسب مستواهم الفكري والعقلي أو من خلال أناشيد وطنية محسوسة يرددونها ويفهمون معناها، أو من خلال ألعاب لغوية تعليمية. وبذلك فقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من: زيدان (٢٠٠٨)؛ والمنياوي، وآخرون (٢٠١٨)؛ والقحطاني (٢٠١٩)؛ وقتيت، وزعرور (٢٠٢١)؛ ويونس (٢٠٢١).

رابعا – تفسير النتائج الخاصة بمهارات الكتابة ومناقشتها:

كما حدث نمو في مهارات الكتابة في التطبيق البعدي لدى تلاميذ الصف الثالث. وقد يرجع هذا النمو إلى: الاعتماد على الأسس والإجراءات المستخلصة من نظريتي جان بياجيه وفيجوتسكي للنمو المعرفي، والتدريب على المهارات الحركية، والتدريب على مهارات التآزر البصري الحركي مثل استعمال القلم والرسم، وتنمية القصور الحركي

لديهم وذلك من خلال الاستناد إلى الألعاب والأنشطة اللغوية، وكتابة المواد التعليمية المقدمة لهم بخط واضح وكبير بحيث يسهل عليهم قراءته، وتكرار التدريب على المهارة المستهدفة عدة مرات لضمان تأكيد تعلمها وثباتها لديهم، وأن الكلمات التي تدور حولها موضوعات الكتابة مألوفة ووثيقة الصلة بحياتهم ونابعة من بيئتهم، والسماح للتلاميذ بفترة زمنية أطول لفهم طبيعة المهمة التعليمية المقدمة لهم، وتجنب كل ما ليس له علاقة (المثيرات المشتتة) بموضوع الكتابة، واستخدام الألوان المناسبة في أثناء تعليمهم مهارات الكتابة والتدريب عليها، والتشجيع الدائم والمستمر للقيام بالمهام المطلوبة منهم، و استخدام التعزيز الفوري للاستجابة الصحيحة، وهذا ما أكدته- أيضًا- نتائج دراسة كل من: زيدان (٢٠٠٨)؛ المنياوي، وآخرون (٢٠١٨)؛ وقتيت، وزعرور (٢٠٢١)؛ والرويني، وآخرون (٢٠٢١)؛ ويونس (٢٠٢١).

- **توصيات البحث:**

انطلاقا من النتائج التي كشف عنها البحث الحالي، يوصي بما يأتي:

- استخدام أساليب التعليم واستراتيجياته التي تتفق وخصائص التلاميذ المعاقين فكريًا في المرحلة الابتدائية وميولهم واتجاهاتهم عند التدريس لهم، والاعتماد على نصوص قرائية تتناسب وطبيعة التلاميذ وبيئتهم؛ مما يساعدهم على التواصل بشكل جيد.
- عقد دورات تدريبية، وورش عمل لمعلمي اللغة العربية المختصين والمؤهلين لتعليم هذه الفئة من التلاميذ المعاقين فكريًا بالمرحلة الابتدائية، لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات اللغة العربية المناسبة لدى تلاميذهم.
- تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة تدريبات عملية لكيفية الكشف عن فئة (ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة)، وعدم الخلط بينهم وبين الفئات الأخرى، فضلا عن تدريبهم على كيفية التدريس لهم والتعامل معهم وفق الأساليب والاستراتيجيات الحديثة، وإعداد جلسات تدريب فردي علاجي للتلاميذ الذين يظهرون تدنيًا في مستوى أدائهم في المهارات اللغوية في ضوء نظريات النمو.
- أن تتضمن مناهج تعليم اللغة العربية مفردات لغوية وتراكيب محسوسة ونابعة من بيئتهم؛ أي الاستناد إلى المدخل البيئي في أثناء بناء مناهج لهذه الفئة.
- ضرورة الالتفات إلى أساليب التعزيز المختلفة من جانب المعلمين القائمين على التدريس لهذه الفئة.
- استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التي تثري الموقف التعليمي، وتيسر عملية تعلم المعاقين فكريًا.
- استخدام التعلم التعاوني والألعاب اللغوية أثناء التدريب على المهارات اللغوية لما لها من فاعلية لديهم.

- **البحوث المقترحة:**

في ضوء ما سبق من نتائج وتوصيات قدمها البحث الحالي، يقترح الباحثان البحوث الآتية:

١- منهج لتعليم اللغة العربية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالصفوف الثلاثة الأخيرة للمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية في ضوء في ضوء نظريات النمو.

٢- برامج لعلاج صعوبات تعلم مهارات التحدث لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بمدارس التربية الفكرية الابتدائية في ضوء نظريات النمو.

٣- برنامج قائم على في ضوء نظريات النمو لعلاج بعض الصعوبات اللغوية لدى التلاميذ المعاقين فكريًا.

٤- برنامج مقترح لتعليم القراءة والكتابة في ضوء احتياجات التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية.

٥- تقويم استراتيجيات تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية الابتدائية.

٦- برنامج لتنمية الكفاءة اللغوية والمهنية لدى معلمي اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية.

مراجع البحث:

أولا: المراجع العربية:

أباظة، آمال. (٢٠١٣). *سيكولوجيا غير العاديين لذوي الاحتياجات الخاصة*. الأنجلو المصرية.

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠١٣). *مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

ابن منظور. (د. ت). *لسان العرب*، المجلد الثالث. دار لسان العرب.

اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة بالمعوقين. (٢٠٠٥). *أعمال وتوصيات المؤتمر الثالث لاندماج المعوقين في الحياة العامة*. القاهرة، ٢٧-٢٨فبراير.

أمين، سهى. (٢٠٠٩). المتخلفون عقليا بين الإساءة والإهمال (التشخيص والعلاج). دار قباء.

جاب الله، علي سعد. (٢٠١٩). *تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق*. مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

جمعة، ناصر سيد. (٢٠١٤). *مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الاعاقة العقلية*. دار الزهراء.

حجي، أحمد. (٢٠١٠). *إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة داخل المدرسة*. دار الفكر.

الحمداني، رابعة. (٢٠١٠). *نظرية بياجيه في النمو المعرفي*. دار المسيرة.

خطاب، علي ماهر. (٢٠٠١). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠٠٩). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دار الفكر.

الخوالدة، ناصر. (٢٠١٤). نظرية النمو المعرفي عند ابن الجوزي في كتابه (صيد الخاطر). *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*. ٢٠ (٤). http://repository.aabu.edu.jo/jspui/handle/123456789/733

الرافعي، يحيى (٢٠١١). أثر بعض المقررات المقدمة للطلاب الجدد بكلية المعلمين بالدمام في نمو مرحلة التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. كلية التربية، جامعة أم القرى.

ربيع، سمية. (٢٠٠٥). فعالية برنامج كمبيوتر بالوسائط المتعددة في تحصيل التلاميذ المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) لبعض مفاهيم العلوم والتربية الصحية في المملكة العربية السعودية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، *مجلة القراءة والمعرفة*. (١٤٩)، ٣٣-٧٠.

رسلان، مصطفى. (٢٠١٠). *تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية*. دار شمس.

الرويني، هالة محمد و محرم، نور محم وخضر، صلاح الدين محمد. (٢٠٢١). برنامج تدريبي مقترح لتنمية اللغة التعبيرية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في مدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية. *مجلة رابطة التربويين العرب*، (٢٢)، ١٥٣- ١٩٦.

الزهراني، ناصر عطية. (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب الإعاقة الفكرية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، جامعة المجمعة، (٢٦)، ١٠٣-١٢٤. https://search.mandumah.com/Record/1266025

زيتون، حسن وزيتون، كمال. (٢٠١٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. عالم الكتب.

زيدان، زينب. (٢٠٠٨). برنامج مقترح لتحسين القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيًا في مدارس التربية الفكرية. [*رسالة دكتوراه غير منشورة*]. كلية التربية، جامعة عين شمس.

زيدان، عصام محمد ومتولي، ليلى عبدالعظيم والمتولي، أحمد محمد. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتنمية التواصل اللفظي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، *مجلة القراءة والمعرفة*. (١٩٦)، ٩١-١٢٥.

سليمان، عبدالرحمن. (٢٠١١). *سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة- الخصائص والسمات* (ط٣). زهراء الشرق.

سليمان، عزة. (٢٠١٢). *محاضرات في سيكولوجية الأطفال غير العاديين*. كلية التربية، جامعة عين شمس.

السيد، فؤاد البهي. (١٩٧٩). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. دار الفكر العربي.

شاش، سمير. (٢٠١١). *اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*. دار القاهرة للكتاب.

شقير، زينب. (٢٠١٥). التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين. *سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة. (٢)*. كلية التربية، جامعة طنطا.

طعيمة، رشدي. (٢٠١١). *مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي*. دار الفكر العربي.

عبد العزيز، هناء. (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم في دولة قطر. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. كلية التربية، جامعة قطر.

عبد الله، عادل. (٢٠١٤). *الإعاقة العقلية*. دار الرشاد.

عبد الموجود، محمد عزت. (١٩٨١). *أساسيات المنهج وتطبيقاته*. دار الثقافة للطباعة والنشر.

عبد الهادي، جودت. (٢٠١١). *نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية*. الدار العلمية الدولية.

عدلي، عاطف. (٢٠١٤). *الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. مذكرة غير منشورة. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

العزة، سعيد حسني. (٢٠١١). *الإعاقة العقلية*. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

علي، إبراهيم محمد. (٢٠١٩). تطوير كتاب اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي المعاقين عقليا في نظرية الحقول الدلالية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٢ (١٠٥)، ١٠٤٤- ١٠٧٧.

عوض، فايزة. (٢٠٠٩). *مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية التربية الإسلامية*. الجزيرة العربية للطباعة.

فرج، صفوت. (١٩٨٠). *القياس النفسي*. دار الفكر العربي.

قاسم، نادر. (٢٠١٧). *علم نفس نمو الطفولة والمراهقة (حقيبة تدريبية)*. دار المنار.

قتيت، فضية وزعرور، ليلى. (٢٠٢١). تطور المهارات اللغوية للطفل المعاق عقليا القابل للتعلم باستخدام البرامج التربوية من وجهة نظر المربين المتخصصين. *مجلة المحترف، جامعة زيان عاشور الجلفة*، ٨ (١)، ٢٧٦- ٢٩٥. https://search.mandumah.com/Record/1218764

القحطاني، علي سعد. (٢٠١٩). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٨ (٣)، ١١١-١٢٧. https://search.mandumah.com/Record/999729

القريطي، عبد المطلب. (٢٠١١). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم* (ط ٣). دار الفكر العربي.

القمش، مصطفى. (٢٠١٤). *الإعاقة العقلية، النظرية والممارسة* (ط ٢). دار المسيرة للنشر.

المبرز، إبراهيم. (٢٠١٤). *التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

محمد، سماح إبراهيم. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج باستخدام السيكودراما في تحسين التواصل اللفظي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٤ (١١٢)، ٢١٦٢- ٢١٩٦.

المنياوي، وفاء السيد والنجار، سميرة أبو الحسن وحسنين، محمد رفعت. (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا في مدارس الدمج. الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٦)، ١١- ٣٩ https://search.mandumah.com/Record/918344

مهران، آلاء. (٢٠٠٦). أنشطة فنية مقترحة لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. كلية التربية، جامعة عين شمس.

الناصر، يزيد عبد العزيز. (٢٠١٠). *تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

نور، عصام. (٢٠١٤). *سيكولوجية الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية*. مؤسسة شباب الجامعة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٢). *نشرة التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية*، إدارة التربية الفكرية، للعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣.

يونس، مؤمن محسن. (٢٠٢١). أثر برنامج ألعاب تعليمية باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، (١٧)، ١٤٥- ١٧٢.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Blan chard, P. (2010). phonological awareness instruction to prevent Reading failure. *Journal of Educational Computing Research*, 2(3), 299- 312.

Joseph, Laurice M. (2014). Facilitating word Recognition and spelling using word Boxes and word sort phonic procedures. *School psychology Review*, 31 (1), 122-129.

Kourea, lefki, & et al. (2017). Improving the Reading skills of urban Elementary students through total class peer tutoring. *Remedial and special Education*, 28(2), 95-107.

Robersts, Joanne. & et al. (2015). A comparison of phonological skills of Boys with fragile X syndrome and Down syndrome. *Journal of speech, language, and Hearing Research***,** 48(5), 980-995**.**

Hallahan, D. & kauffmcin J. (2012). Excerption learns Introduction to special Education. *The Journal of Special Education*, 35 (4), 224- 240.

Reynolds, Cecil, R. & Fletcher-Janzen E. (2010). Encyclopedia of Special Education, *A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional children and Adults*. (2nded) vol.2. John Wiley. Sons.

NDCC. (2004). *Mental Retardation*, Disability fact sheet, N. (8), Ltd.

Turkington, C. & Harris, J.R. (2012). The Encyclopedia of learning Disabilities. *Journal International***,** Systems, Education, 22 (1),96- 116.